

3 Verkets tilknytning til Rammeverket

Rammeverket er den norske oversettelsen av *Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching and assessment* (Europarådet 2001). Dette er en del av Europarådets innsats for å bedre samhandling mellom landene i Europa innenfor områdene kultur, språk og utdanning (Rammeverket, s. 3).

Boka inneholder 9 kapitler som tar opp ulike sider ved språk, språklæring og -undervisning, samt vurdering av språkferdigheter. Gjennom de ulike kapitlene gjøres det rede for hvilket syn på språk og språklæring som legges til grunn for Rammeverket, og seks felles referansenivåer for vurdering av språkferdigheter blir introdusert. De seks referansenivåene er videre beskrevet i 56 deskriptorskalaer. Disse er utformet som «jeg kan»-utsagn, og de gir dermed eksempler på hvordan man kan kjenne igjen språkferdigheter knyttet til den eller de språkhandlingene skalaen skal beskrive.

Språkkompetanse beskrives i Rammeverket som *handlingskompetanse*. Å kunne et språk vil dermed si å kunne *bruke* språket, og det får betydning for synet på hvordan man lærer et språk:

Språkbruk, og også språklæring, omfatter handlinger vi mennesker utfører i egenskap av individer og sosiale aktører. Vi utvikler en rekke former for **kompetanse** – både **generell** og spesielt **kommunikativ språkkompetanse**. Vi benytter oss av de formene for kompetanse som vi har til rådighet (...) for å utføre **språkhandlinger** (...). (Rammeverket, s. 10, uthevinger i original)

Generelle kompetanser

De generelle formene for kompetanse som en innlærer besitter, har betydning for hvordan språkinnlæringen vil utvikle seg. Rammeverket trekker fram faktakunnskap, praktiske ferdigheter, eksistensiell kompetanse og evne til å lære som eksempler på generelle former for kompetanse.

Den eksistensielle kompetansen er viktig for språklæringsprosessen fordi den handler om innlærerens holdninger, for eksempel overfor målspråket, målspråkkulturen og målspråkets brukere. Den handler også om motivasjon, verdier, livssyn, kognitiv orientering og andre personlighetstrekk. At dette er faktorer som spiller en rolle i språklæringsprosessen, særlig hos voksne innlærere, vil mange lærere sannsynligvis nikke gjenkjennende til.

Douglas Fir-gruppen (2016), sammensatt av en rekke amerikanske forskere innenfor feltet 'andrespråklæring', har fremmet ti teser om hva språklæring er og innebærer. Den sjuende tesen deres er at språklæring er *identitetsarbeid*, og at arbeid med å lære et andrespråk i stor grad handler om å skape en «ny» identitet, om å reprodusere seg selv sosialt, om en kan si det slik. Dette høres tungvint, og muligens nesten smertefullt, ut, men samtidig bidrar det til å forklare hvorfor enkelte innlærere sliter med «å finne sin plass», eller «å finne sin stemme»:

Når andrespråksinnlærere deltar i ulike sosiale kontekster, handler de ut fra en sammensetning som preges av historikk, kontekst og lokalt (re)produserte sosiale

identiteter. Sosiale identiteter er sider ved en andrespråksinnlærers personlighet som preges av hvordan individene forstår *sitt* forhold til verden. (Douglas Fir-gruppen, s. 31, min oversettelse og min kursivering)

Å lære et nytt språk innebærer på mange måter å lære noe nytt om en selv: En må lære hvem en selv er i det nye språket, altså hvilken identitet en har (eller ikke har lenger), og dette skjer i møtet med et språk som kan være litt eller absolutt helt forskjellig fra ens førstespråk.

Hvordan en takler disse utfordringene, har også med den siste av de generelle kompetansene som Rammeverket stiller opp, å gjøre, nemlig *læringsevne*:

(...) evnen til å observere og å gjøre erfaringer og til å innlemme ny kunnskap i det en vet fra før, slik at en kan justere denne kunnskapen om nødvendig. Evnene til å lære språk utvikler seg i takt med nye erfaringer. (Rammeverket, s. 128)

Rammeverket deler læringsevne i språklig og kommunikativ bevissthet, generell fonetisk bevissthet og generelle ferdigheter i fonetikk, studieteknikk og heuristiske ferdigheter (Rammeverket, s. 128-130). Litt uhøytidelig kan vi si at heuristiske ferdigheter innebærer evne til å bruke huskereglene, trekke slutninger eller legge godviljen til for å prøve å finne fram til en praktisk løsning. Noen ganger kan en heuristisk tilnærming til en læringsoppgave være tidsbesparende, praktisk og hensiktsmessig, men andre ganger kan en slik tilnærming resultere i forhastede slutninger.

Språklig bevissthet er imidlertid en evne som kan øves opp, og dette er en del av tanken bak **På nivå**. Innlærere som for eksempel venner seg til å lytte på en *tilstedeværende* måte i lærings situasjoner, har et fortrinn i læringsprosessen (se avsnittet *Lytteikoner og lydfiler*).

Kommunikativ språkkompetanse

Målet for all andrespråksundervisning må i dag sies å være *kommunikativ kompetanse*. Det innebærer kompetanse i å kunne bruke språket kommunikativt i de situasjoner og kontekster en har bruk for. Når vi sier at språket skal kunne brukes kommunikativt, har vi fokus på språkbrukerens *ferdigheter*, og vi mener at det er gjennom *bruk* av språket at ferdigheter i språket kommer til syne.

I et sosiokulturelt læringsperspektiv er det disse ferdighetene som er interessante både i forhold til språklæring og i forhold til undervisning i og vurdering av språk: Språkkompetanse eksisterer bare i den grad det omsettes til språkbruk. På dette punktet tas det et tydelig oppgjør i CV18 med det chomskyanske skillet mellom (den skjulte) kompetansen og den (synlige) performansen (CV18, s. 32-33).

Betegnelsen 'kommunikativ kompetanse' kan vi føre tilbake til antropologen Dell Hymes (Hymes, 1972). Han mente at det ikke er tilstrekkelig å beskrive et språks grammatiske muligheter i og for seg, men at disse mulighetene nødvendigvis må ses i sammenheng med konteksten de står i.

Men hva innebærer det å ha 'kommunikativ kompetanse'? Umiddelbart vil de fleste språklærere mene at kommunikativ kompetanse er sammensatt av flere delkompetanser, og

at de ulike kompetansene har ulik betydning for kommunikasjonen avhengig av kontekst: Nøyaktig og feilfri grammatikk er kanskje av mindre betydning i en hverdagslig samtale med naboen, mens et avisinnlegg vil kunne framstå useriøst og ubehjelpelig hvis ikke det ikke reflekterer et minimum av grammatisk kontroll.

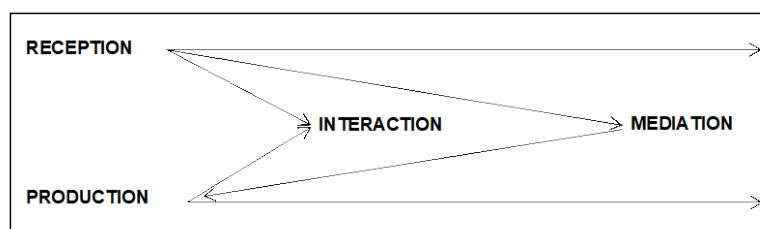
Rammeverkets forståelse av kommunikativ språkkompetanse uttrykker også en oppfatning av begrepet som sammensatt: «Vi kan si at det er tre komponenter som sammen utgjør den kommunikative språkkompetansen: en **lingvistisk**, en **sosiolingvistisk** og en **pragmatisk** del.» (Rammeverket, s. 15: kursivering og utheving i original). De ulike delene av den kommunikative språkkompetansen skildres slik:

Lingvistisk kompetanse omfatter leksikalske, fonologiske og syntaktiske kunnskaper og ferdigheter og andre deler av språket som system. (...) **Sosiolingvistisk kompetanse** viser til sosiokulturelle betingelser for språkbruk. (...) **Pragmatisk kompetanse** gjelder den praktiske bruken av språksystemet, gjennom språkfunksjoner og talehandlinger. (Rammeverket, s. 15, uthevinger og kursivering i original)

Den kommunikative språkkompetansen kommer til uttrykk i språklige aktiviteter: *reseptive, produktive, samhandlende og medierende* aktiviteter. Reseptive aktiviteter deles gjerne i muntlig resepsjon (lytting) og skriftlig resepsjon (lesing). På samme måte deles produktive aktiviteter gjerne i to: muntlig produksjon (egen tale) og skriftlig produksjon (skrivning). Samtidig må en være klar over at bruk av språklige ressurser alltid står i en kontekst. Forhåndskunnskap, kulturkunnskap og sosiale omstendigheter virker inn på hvordan den språklige aktiviteten utspiller seg.

Mens reseptive og produktive aktiviteter gjerne knyttes til den enkelte språkbrukerens ressurser, vil samhandlende aktiviteter alltid involvere flere språkbrukere. Samhandlingen vil knytte sammen produktive og reseptive aktiviteter, og i den stadig mer multimodale hverdagen vår foregår språklig samhandlende aktiviteter ofte i medier som bryter de tradisjonelle grensene mellom skriftlighet og muntlighet.

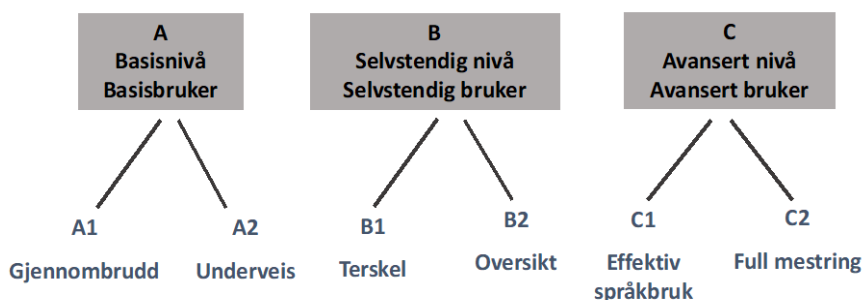
Det viktigste kjennetegnet ved medierende språklige aktiviteter er at språket tas i bruk i og til læring og refleksjon. Medierende aktiviteter kan dermed være å reflektere over og bearbeide, oversette eller videreformidle en tekst, et budskap eller et begrep. I CV18 fremstilles de ulike aktivitetene slik i forhold til hverandre:



Figur 1: Språklige aktiviteter (CV18, s. 32)

Vi ser at de ulike aktivitetene både forutsetter hverandre og er flettet inn i hverandre. I hvilken grad en er i stand til å forholde seg til de språklige aktivitetene, kan beskrives i

nivåer. Rammeverket beskriver seks nivåer: A1, A2, B1, B2, C1 og C2. Skjematisk kan de framstilles slik:

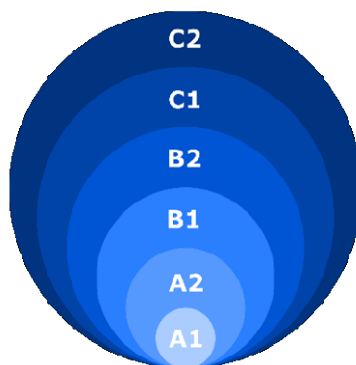


Figur 2: Oversikt over nivåene i Rammeverket (Rammeverket, s. 26)

I CV18 beskrives også et nivå under A1: *Pre A1*. I tillegg beskriver CV18 i større grad enn Rammeverket også mellomliggende nivåer, slik som A1+, A2+, B1+ osv., og CV18 inneholder også deskriptorskalaer knyttet til den språklige aktiviteten *mediering*.

Både sammenvevingen av språklige aktiviteter og det at den kommunikative kompetansen består av ulike delkompetanser, preger deskriptorskalaene. Kun én deskriptorskala handler om grammatisk korrekthet (Rammeverket, s. 137), og derfor må man undersøke hvordan grammatisk kompetanse indirekte kommer til uttrykk i andre deskriptorskalaer. Samtidig understreker dette poenget med at språklige ferdigheter er holistiske ferdigheter, og at behovet for grammatisk nøyaktighet må ses i sammenheng med den språklige aktivitetens kommunikative og kontekstuelle hensikt.

Videre er det viktig å understreke at skalaene viser en utvikling som er både *horisontal* og *vertikal*: Hvor mange ulike aktiviteter kan innlæreren delta i språklig? Hvor godt og med hvilken grad av ferdighet kan innlæreren utføre de språklige aktivitetene? Følgende illustrasjon fra CV18 viser at språklig utvikling fra nivå til nivå *ikke* er lineær, men skjer både langs den vertikale (hvor mange, hvor mye) og den horisontale (hvor godt, med hvor stor grad av kontroll) dimensjonen:



Figur 3: Oversikt over nivåene i Rammeverket (CV18, s. 34)

I **På nivå** fordyper vi oss i grammatisk kontroll. Vi må, som vi har sett, likevel alltid være oppmerksom på at grammatiske ferdigheter bare er én del av den samlede kommunikative kompetansen: I hvilke kontekster etterspørres kommunikativ kompetanse på de ulike nivåene, og i hvilken grad stiller disse kontekstene krav til grammatisk nøyaktighet og korrekthet?

For å understreke at kommunikativ kompetanse er en helhetlig kompetanse, har **På nivå** et kapittel som er kalt *Tekst (Tekstbinding og Tekster (A1-A2) / Teksttyper (B1-B2))*. I dette kapitlet fins det både autentiske og tilrettelagte eksempler på tekster som en kan se for seg er aktuelle på de ulike nivåene (se også *Repetisjon og forberedelse til prøver*).

Videre er språknivået generelt i bøkene, samt måten et grammatisk moment kan øves på, tilpasset nivået det er snakk om. For å oppnå dette har det vært hensiktsmessig å dele teorigjennomgangen i to bøker: én for basisnivået og én for det selvstendige nivået. Av samme grunn er det utarbeidet én arbeidsbok for hvert nivå.

Nivåene A1, A2, B1 og B2

I Rammeverket finner vi følgende overordnede beskrivelser av de fire nivåene (Rammeverket, s. 28):

SELVSTENDIG BRUKER	B2 Oversikt	Kan forstå hovedinnholdet i komplekse tekster om både konkrete og abstrakte emner, også faglige drøftinger innenfor ens eget fagområde. Kan delta i samtaler med et så spontant og flytende språk at kommunikasjonen med morsmålsbrukere ikke blir anstrengende for noen av partene. Kan skrive klare, detaljerte tekster om et vist spekter av emner.
	B1 Terskel	Kan forstå hovedpunktene i klar, standard tekst og tale om kjente emner som en ofte møter i forbindelse med arbeid, skole, fritid osv. Kan klare seg i de fleste situasjoner som kan oppstå når en reiser i et område der språket snakkes. Kan skrive enkle, sammenhengende tekster om emner som er kjente eller av personlig interesse. Kan beskrive opplevelser og hendelser, drømmer, håp og planer, og kort forklare og begrunne meninger og planer.
BASISBRUKER	A2 Underveis	Kan forstå setninger og vanlige uttrykk knyttet til de viktigste områdene av dagliglivet, f.eks. svært enkel informasjon om en selv og familien, innkjøp, nærmiljø og arbeidsliv. Kan klare seg i enkle og rutinepregede samtalsituasjoner med direkte utveksling av informasjon om kjente og rutinepregede forhold. Kan med enkle ord beskrive visse sider ved sin egen bakgrunn og sitt nærmiljø og grunnleggende personlige behov.
	A1 Gjennombrudd	Kan forstå og bruke kjente, dagligdagse uttrykk og svært enkle utsagn for å dekke grunnleggende behov. Kan presentere seg selv og andre og kan stille og svare på personlige spørsmål om f.eks. bosted, venner og bekjente og eiendeler. Kan delta i en samtale på en enkel måte hvis samtalepartneren snakker langsomt og tydelig og er innstilt på å hjelpe.

Mer utfyllende forklaring om hvordan de enkelte nivåene kan beskrives på en holistisk måte, finner vi i Rammeverket s. 44-48: Her omtales A1-nivået som det «laveste nivået av kreativ språkbruk. Dette vil si at innlærerne har noe *mer* enn et helt begrenset repertoar av innøvde, situasjonsbetingede fraser som er leksikalsk organisert.» (Rammeverket, s. 44, kursivering i original)

Av denne karakteristikken forstår vi at innlærere som skal kunne plasseres på A1-nivået, må kunne mer enn utenatlærte fraser; de må også kunne bruke slike fraser kreativt. Det vil for eksempel si at innlærerne forstår nok av språket til å kunne overføre språkbruk fra én situasjon til en annen – så lenge konteksten er enkel samtale om dagligdagse gjøremål og behov, og samtalepartneren er innstilt på å hjelpe.

På A2-nivået er innlæreren, som nivåets benevnelse henspiller på, underveis til å klare å bruke språket i flere sosiale kontekster. Det kan være hverdagslige kontekster som krever noe mer enn tilsvarende kontekster på A1, for eksempel spørre om veien, be om hjelp, respondere på ny informasjon eller «be om og selv yte dagligdagse tjenester» (Rammeverket, s. 45). Oppsummert kan vi si at det som kjennetegner A1- og A2-nivået er kontekst, tydelighet og enkelhet (Nilsen og Fjeld, 2017, s. 34).

B1- og B2-nivået kalles, som nevnt, for *Terskel* og *Oversikt*. Disse benevnelsene forteller også om den holistiske forståelsen av innlærerens språkferdigheter: Der innlæreren på B1 kan sies å stå på terskelen til huset, har innlæreren på B2-nivået oversikt over rommene i huset (Anundsen, Berggren og Nilsen, 2015). Oversikten fører vel å merke fortsatt ikke til språkbruk på en så *effektiv* måte som hos en C1- og C2-bruker.

Rammeverket omtaler B1 som et nivå av språklige ferdigheter der innlæreren er i stand til å «oppretholde en samhandling og få fram det man vil, i en rekke situasjoner (...)» (Rammeverket, s. 46). Det innebærer at innlærerne har «tilstrekkelige språkferdigheter til å hankes med uforutsette situasjoner eller problemer som oppstår og ikke lenger er avhengig av at kommunikasjonssituasjonen er rutinepreget og forutsigbar.» (Carlsen, 2012, s. 21)

B2-nivået kan kalles et *pre-akademisk* nivå (Carlsen og Moe, 2019, s. 86) fordi språkferdigheter på B2-nivå kjennetegnes av at innlærerne kan argumentere effektivt for en sak, underbygge ståsteder, og, som vi så i beskrivelsene under 'global skala', kan innlærere på dette nivået «forstå hovedinnholdet i komplekse tekster om både konkrete og abstrakte emner, også faglige drøftinger innenfor ens eget fagområde». (Rammeverket, s. 28). I tillegg gir, og det er kanskje like viktig for mange innlærere, bestått prøve på B2-nivå adgang til studier på universitets- og høyskolenivå.

Avslutningsvis er det likevel, i tråd med CV18, viktig å slå fast følgende om begrepet 'nivå':

Alle kategorier innen humanistiske vitenskaper er uansett konvensjonelle, sosialt konstruerte begreper. Som fargene på regnbuen, er språkferdigheter størrelser på et kontinuum. Men likevel, som tilfellet er med regnbuen, til tross for uklarheter i grensen mellom fargene, kan vi se noen farger tydeligere enn andre (...) (CV 18, s. 34, min oversettelse)