

# ***Gemensam europeisk referensram för språk: lärande, undervisning och bedömning***

**Enheten för moderna språk, Strasbourg**



COUNCIL  
OF EUROPE

CONSEIL  
DE L'EUROPE

*Skolverket*



**Gemensam europeisk referensram för språk:  
lärande, undervisning och bedömning**



# ***Gemensam europeisk referensram för språk: lärande, undervisning och bedömning***

Rådet för kulturellt samarbete

Utbildningskommittén

Enheten för moderna språk, Strasbourg



*Skolverket*

© 2007 Skolverket on Swedish translation, except Tables 1, 2, 3, © 2001 Council of Europe on publication in English and french and on Tables 1,2 and 3 in all languages.

This translation of Common European Framework of Reference for languages: Learning, Teaching, Assessment, is published by arrangement with the Council of Europe and is the sole responsibility of the translator.

Beställningsadress:  
Fritzes kundservice  
106 47 Stockholm  
Telefon: 08-690 95 76  
Telefax: 08-690 95 50  
E-postadress: [skolverket@fritzes.se](mailto:skolverket@fritzes.se)  
[www.skolverket.se](http://www.skolverket.se)

Beställningsnr: 08:1073  
ISBN: 978-91-85545-50-6

Tryck: Elanders, 2009  
Upplaga: 3 000 ex

# Innehåll

<i>Förord (reviderat)</i>	<i>ix</i>
<i>Användarinformation</i>	<i>xi</i>
<i>Sammanfattning</i>	<i>xv</i>
<b>1. Gemensam europeisk referensram i sitt politiska och utbildningsmässiga sammanhang</b>	<b>1</b>
1.1 Vad är Gemensam europeisk referensram för språk?	1
1.2 Europarådets språkpolitiska mål och syften	2
1.3 Vad är ”flerspråkighet”?	4
1.4 Varför behövs Gemensam europeisk referensram för språk?	5
1.5 För vilka användningsområden är referensramen avsedd?	6
1.6 Vilka kriterier måste referensramen uppfylla?	7
<b>2 Referensramens grundsyn</b>	<b>9</b>
2.1 En handlingsorienterad grundsyn	9
2.2 Gemensamma referensnivåer för språkfärdighet	16
2.3 Språkinläring och språkundervisning	18
2.4 Språkbedömning	19
<b>3 Gemensamma referensnivåer</b>	<b>21</b>
3.1 Kriterier för referensramens deskriptorer	21
3.2 De gemensamma referensnivåerna	23
3.3 Presentation av de gemensamma referensnivåerna	23
3.4 Deskriptorer	25
3.5 En flexibel förgreningsmodell	31
3.6 Innehållsmässig koherens i gemensamma referensnivåer	33
3.7 Hur man läser deskriptorskalorna	37
3.8 Hur deskriptorer i språkfärdighetsskalor används	38
3.9 Språkfärdighetsnivåer och betyg	41
<b>4 Språkanvändning och språkanvändaren/inläraren</b>	<b>45</b>
4.1 Språkanvändningens kontext	46
4.2 Kommunikationsteman	53
4.3 Kommunikativa uppgifter och syften	55
4.4 Kommunikativa språkliga aktiviteter och strategier	58
4.5 Kommunikativa språkliga processer	87
4.6 Texter	89

<b>5 Språkanvändarens/inlärarens kompetenser</b>	<b>99</b>
5.1 Generella kompetenser	99
5.2 Kommunikativa språkliga kompetenser	106
<b>6 Språkinläring och språkundervisning</b>	<b>127</b>
6.1 Vad måste inlärare lära sig eller tillägna sig?	127
6.2 Språkinlärningsprocesser	134
6.3 Vad kan olika användare av referensramen göra för att underlätta språkinläring?	136
6.4 Några metodologiska alternativ för inläring av och undervisning i moderna språk	137
6.5 Fel och misstag	150
<b>7 Uppgifter och deras roll i språkundervisningen</b>	<b>153</b>
7.1 Beskrivning av uppgifter	153
7.2 Utförande av uppgifter	154
7.3 Uppgifters svårighet	155
<b>8 Lingvistisk variation och kursplanen</b>	<b>165</b>
8.1 Definition och grundsyn	165
8.2 Alternativ vid utformning av kursplaner	166
8.3 Läroplansscenarier	167
8.4 Bedömning och lärande i skolan, utanför skolan och efter skolan	171
<b>9 Bedömning</b>	<b>175</b>
9.1 Inledning	175
9.2 Referensramen som hjälpmedel vid bedömning	176
9.3 Bedömningsätt	181
9.4 Genomförbar bedömning och metasystem	190
<i>Allmän bibliografi</i>	<i>195</i>
<i>Bilaga A: Att utveckla färdighetsdeskriptorer</i>	<i>202</i>
<i>Bilaga B: Illustrerande skalor med deskriptorer</i>	<i>212</i>
<i>Bilaga C: DIALANG-skalorna</i>	<i>221</i>
<i>Bilaga D: ALTE:s ”man kan”-påståenden</i>	<i>236</i>



## Förord

Denna omarbetade version av *Gemensam europeisk referensram för språk: lärande, undervisning och bedömning* är det senaste steget i en process som har pågått aktivt sedan 1971 och som till stor del har kunnat drivas tack vare ett samarbete mellan ett stort antal språklärare i och utanför Europa.

Europarådet vill särskilt tacka följande personer och institutioner för deras bidrag:

- Projektgruppen *Språkinläring för europeiska medborgare*, som företräder alla medlemsländer i Rådet för kulturellt samarbete (med Kanada som deltagande observatör), för gruppens allmänna bevakning av utvecklingen.
- Den arbetsgrupp som projektgruppen inrättat och som består av 20 företrädare från medlemsländerna som representerar olika berörda yrkesgrupper, samt företrädare för Europeiska kommissionen och dess Lingua-program, för deras ovärderliga råd och övervakning av projektet.
- Författarteamet, som inrättats av arbetsgruppen och som består av dr J. L. M. Trim (projektledare), professor D. Coste (Ecole Normale Supérieure de Fontenay/Saint Cloud, CREDIF, Frankrike), dr B. North (Eurocentres Foundation, Schweiz) och J. Sheils (sekretariat). Europarådet tackar de nämnda institutionerna för att de gjort det möjligt för dessa experter att bidra till detta viktiga arbete.
- Swiss National Science Foundation (SNF), för dess stöd till dr B. North och professor G. Schneider (universitetet i Fribourg) och deras arbete med att utveckla och nivåplacera språkfärdighetsdeskriptorer för referensramen.
- Stiftelsen Eurocentres, för att ha delat med sig av sina erfarenheter i fråga om att definiera och nivåplacera språkfärdighet på skalor.
- Amerikanska National Foreign Languages Center, för att genom Mellon Fellowships ha understött dr Trims och dr Norths arbete.
- De många kolleger och institutioner runt om i Europa som, ofta mycket ingående och konkret, har gett återkoppling på tidigare utkast.

Den återkoppling som kommit in har beaktats vid revideringen av referensramen och handledningarna innan de infördes i hela Europa. Omarbetningen har gjorts av dr J. L. M. Trim och dr B. North.



## Användarinformation

Syftet med den här användarinformationen är att hjälpa dig att använda *Gemensam europeisk referensram för språk: lärande, undervisning och bedömning* på ett effektivare sätt, oavsett om du håller på att lära dig ett språk eller om du arbetar med språkutbildning och språkbedömning. Syftet med informationen är inte att tala om hur du som lärare, provbedömare, läromedelsförfattare, lärarutbildare eller utbildningsadministratörer etc. ska använda referensramen. Det görs i särskilda instruktioner som riktar sig till de berörda yrkesgrupperna och som finns i en mer omfattande handledning (*User Guide*) som kan beställas från Europarådet eller laddas ner från Europarådets hemsida. Den här informationen är tänkt som en första introduktion till referensramen för alla som använder den.

Du kan naturligtvis – precis som med vilka andra publikationer som helst – använda referensramen hur du vill, och vi hoppas verkligen att några av er som läser den kommer att vilja använda den på något sätt som vi inte har förutsett. Med det sagt har referensramen utarbetats med två huvudsakliga mål i sikte:

1. Att uppmana alla som är aktiva inom språkområdet, däribland språkinlärarna själva, att fundera över bland annat följande frågor:
  - Vad gör vi egentligen när vi talar med (eller skriver till) varandra?
  - Vad är det som gör det möjligt för oss att agera på det här sättet?
  - Hur mycket av detta måste vi lära oss när vi försöker använda ett nytt språk?
  - Hur sätter vi upp våra mål och bedömer våra framsteg på vägen från total okunnighet till att faktiskt behärska språket?
  - Hur går det till när man lär sig ett språk?
  - Vad kan vi göra för att hjälpa oss själva och andra att lära sig ett språk bättre?
2. Att göra det lättare för dem som är praktiskt verksamma på området att tala om för varandra och sin ”kundkrets” vad de vill hjälpa inlärarna att uppnå, och hur de går till väga för att göra det.

En sak måste slås fast redan från början: Avsikten är INTE att tala om för dem som är praktiskt verksamma inom språkområdet vad de ska göra eller hur de ska göra det. Vi ställer frågor, men ger inga svar. Syftet med *Gemensam europeisk referensram för språk* är varken att fastställa vilka mål användarna bör sträva efter eller vilka metoder de bör använda.

Det betyder inte att Europarådet är likgiltigt inför sådana frågor. Tvärtom, under årens lopp har olika principer och metoder för språkinläring, undervisning och bedömning diskuterats intensivt av kolleger i medlemsländerna som har samarbetat inom Europarådets projekt för moderna språk.

De grundläggande principerna och de praktiska konsekvenserna av dessa principer diskuteras i kapitel 1, där det framgår att Europarådet har gjort det till sin uppgift att förbättra kvaliteten på kommunikationen mellan européer med olika språklig och kulturell bakgrund. Anledningen till det är att bättre kommunikation skapar ökad rörlighet och fler direkta kontakter, vilket i sin tur leder till ökad förståelse och närmare samarbete. Europarådet stöder också inlärnings- och undervisningsmetoder som hjälper unga människor – och även äldre inlärare – att utveckla de attityder, kunskaper och färdigheter som krävs för att de ska bli mer självständiga i både tanke och handling, och för att de ska kunna agera på ett mer ansvarstagande och samarbetsvilligt sätt i förhållande till andra människor. På detta sätt bidrar arbetet till att främja ett demokratiskt medborgarskap.

Med dessa grundläggande mål i åtanke uppmanar Europarådet alla som ägnar sig åt att organisera språkinläring att i sitt arbete utgå från inlärnas behov, motivation, egenskaper och förutsättningar. Det innebär att man måste besvara frågor som:

- Vad måste inlärnarna kunna göra med språket?
- Vad måste de lära sig för att kunna använda språket så att de uppnår dessa mål?
- Varför vill de lära sig?
- Vilka är inlärnarna (ålder, kön, social bakgrund, utbildningsbakgrund etc.)?
- Vilka kunskaper, färdigheter och erfarenheter har deras lärare?
- Vilken tillgång har de till kurslitteratur, referensmaterial (ordböcker, grammatikor etc.), audiovisuella hjälpmedel, datorer, programvaror etc.?
- Hur mycket tid kan (eller vill) de lägga ner?

Utifrån en sådan analys av inlärnings-/undervisningssituationen anses det vara av grundläggande betydelse att formulera tydliga och explicita mål som är meningsfulla i fråga om inlärnas behov men även realistiska i förhållande till deras egenskaper och förutsättningar. Det är inte bara lärarna och inlärnarna i klassrummet som arbetar med organiserad språkinläring, utan även utbildningsmyndigheter, provbedömare, läromedelsförfattare, läromedelsutgivare etc. Om de är överens om själva målen kan de, om än var för sig, arbeta på ett enhetligt sätt för att hjälpa inlärnarna att uppnå målen. De kan då också klart och tydligt redogöra för sina egna mål och metoder, vilket gynnar dem som använder produkterna av deras arbete.

Som förklaras i kapitel 1 är det just för detta ändamål som *Gemensam europeisk referensram för språk* har tagits fram. För att den ska kunna fylla sin funktion måste den emellertid uppfylla vissa kriterier. Den måste vara heltäckande, tydlig och konsekvent.

De här kriterierna presenteras och beskrivs i kapitel 1. Det kan emellertid redan nu vara på sin plats att kommentera begreppet ”heltäckande”. Det innebär helt enkelt att referensramen bör innehålla allt en användare behöver för att beskriva sina mål, metoder och produkter. Syftet med det system med parametrar, kategorier och exempel som beskrivs i kapitel 2 och kommenteras närmare i kapitel 4 och 5 är att ge en tydlig bild av de olika kompetenser (kunskaper, färdigheter, attityder) som språkanvändare bygger upp i takt med att de använder språket allt mer och som gör det möjligt för dem att hantera de kommunikativa utmaningar som uppstår vid språkliga och kulturella gränser (d.v.s. att utföra kommunikativa uppgifter och hand-

lingar i olika sociala sammanhang med alla de villkor och begränsningar som det innebär). De gemensamma referensnivåer som presenteras i kapitel 3 utgör ett verktyg för att kartlägga de framsteg den lärande gör i takt med att han/hon bygger upp sin språkfärdighet inom de olika parametrarna i beskrivningsmodellen.

Om man utgår från att målet för all språkundervisning är att göra inlärnarna kompetenta och kunniga i det aktuella språket bör systemet göra det möjligt för dig som användare att på ett tydligt och heltäckande sätt definiera och beskriva dina mål. Det kan mycket väl vara så att du upptäcker att systemet innehåller mycket mer än du behöver. Från och med kapitel 4 ställs frågor i slutet av varje avsnitt där vi uppmanar dig att fundera över huruvida avsnittet är relevant i förhållande till dina mål och syften och, om så är fallet, på vilket sätt. Det kan vara så att du inte tycker att ett avsnitt är relevant; kanske eftersom det inte är lämpligt för de studerande du har i åtanke, eller för att det inte är något du prioriterar på grund av begränsad tid eller begränsade resurser, trots att det är lämpligt för dem. Om så är fallet kan du bortse från detta avsnitt. Om det däremot är relevant (och kanske blir det tydligt när du ser det i sitt sammanhang) innehåller kapitel 4 och 5 benämningarna på viktiga parametrar och kategorier som du kan använda, samt några exempel.

Varken kategorierna eller exemplen är uttömmande. Om du vill beskriva ett särskilt område kan det mycket väl vara så att du måste utarbeta mer detaljerade underkategorier än vad den här klassificeringen innehåller. De exempel som ges är endast förslag. Du kanske väljer att behålla några, ta bort några eller lägga till egna. Det får du gärna göra eftersom det är du själv som fattar beslut i fråga om dina mål och resultat. Kom dock ihåg att även det just du tycker är ointressant har sin plats i referensramen eftersom någon annan, med en annan bakgrund, som arbetar under andra omständigheter och ansvarar för en annan grupp av studerande, kanske tycker att det är viktigt. Till exempel vad gäller ”villkor och begränsningar” så tycker kanske en gymnasielärare att det är onödigt att ta hänsyn till bullernivå, medan en lärare som undervisar piloter i språk och som inte lyckas lära dem att till hundra procent förstå siffror vid extremt bullrig kommunikation med flygledartornet kanske dömer dem och deras passagerare till döden! Det kan dessutom mycket väl vara så att de ytterligare kategorier och exponenter som du anser nödvändiga även anses nödvändiga av andra användare. Följaktligen anser vi inte att det klassifikationssystem som presenteras i kapitel 4 och 5 i referensramen är ett färdigt system utan ett system som är öppet för vidareutveckling utifrån de erfarenheter som görs.

Samma princip gäller för beskrivningarna av språkfärdighetsnivå. I kapitel 3 klargörs att det antal nivåer som en viss användare vill urskilja beror på varför uppdelningen görs och på vad man vill göra med informationen. Nivåer, liksom enheter, bör inte utökas mer än nödvändigt! Principen om förgreningar i ”hypertexter”, som beskrivs i avsnitt 3.4, gör det möjligt för användarna att fastställa breda eller smala nivåer i enlighet med sina behov att göra finare eller grövre uppdelningar mellan olika typer av inlärnargrupper. Det är naturligtvis också möjligt (och även vanligt) att beskriva lärandemål som ett nivåsystem och måluppfyllelse som ett betygssystem.

Det system med sex nivåer som används genomgående i referensramen baseras på den praxis som finns i en rad olika offentliga examinationsinstitutioner. De deskriptorer som föreslås grundar sig på sådana som många grupper av lärare – både med och utan det aktuella språket som modersmål – från en rad olika utbildningssektorer och med mycket olika språkutbildning och

undervisningserfarenheter tycker är ”tydliga, användbara och relevanta” (avsnitt 3.4). De är emellertid inte på något sätt obligatoriska utan presenteras endast som rekommendationer och ”som en grund för reflexion, diskussion och vidare åtgärder”. Syftet med exemplen är att visa på nya möjligheter, inte att föregripa beslut. Det har emellertid redan visat sig att ett system med gemensamma referensnivåer som ett verktyg för kalibrering särskilt välkomnas av alla typer av användare som, liksom inom många andra områden, tycker det är en fördel att arbeta med stabila och erkända bedömnings- och formatstandarder.

Som användare uppmanas du att använda systemet med skalor och de tillhörande deskriptorerna på ett kritiskt sätt. Europarådets avdelning för moderna språk tar tacksamt emot rapporter om dina erfarenheter av att omsätta dem i praktiken. Lägg även märke till att det inte bara finns allmänna språkfärdighetsskalor, utan även skalor för de språkfärdighetsparametrar som beskrivs i kapitel 4 och 5. Det gör det möjligt att skapa olika profiler för olika inlärare eller grupper av inlärare.

I kapitel 6 tas metodfrågor upp. Hur tillägnar man sig eller lär sig ett nytt språk? Vad kan vi göra för att underlätta sådant lärande och tillägnande? Inte heller här är referensramens syfte att fastställa eller rekommendera en viss metod, utan att presentera olika alternativ och uppmana dig att fundera över de metoder du använder i dag, fatta beslut i enlighet härmed, och beskriva vad det är du faktiskt gör. Vi vill självklart att du har ministerkommitténs rekommendationer i åtanke när du reflekterar över dina mål och syften, men referensramen är framför allt tänkt att hjälpa dig när du fattar dina egna beslut. I kapitel 7 undersöks betydelsen av kommunikativa uppgifter vid språkinläring och språkundervisning – ett område där det har gjorts stora framsteg de senaste åren.

I kapitel 8 diskuteras principerna för utformning av kursplaner och en differentiering av lärandemål för språk, särskilt med avseende på hur individens flerspråkiga och flerkulturella kompetens kan byggas upp för att göra det möjligt för honom/henne att hantera de kommunikativa utmaningar som uppstår i ett mångspråkigt och mångkulturellt Europa. Kapitlet förtjänar en noggrann genomgång av alla som utformar kursplaner för flera olika språk och som överväger hur resurserna på bästa sätt kan fördelas mellan olika kategorier av inlärare.

I kapitel 9 behandlas slutligen frågan om bedömning, där referensramens betydelse för bedömning av språkfärdighet och lärandemål kommenteras och bedömningskriterier och olika bedömningsprocesser diskuteras.

I bilagorna diskuteras ytterligare aspekter av nivåplacering på skalor som intresserade läsare kan finna värdefulla. I bilaga A tas några allmänna och teoretiska frågor upp. De kan vara till hjälp för användare som vill utveckla skalor för särskilda inlärargrupper. Bilaga B innehåller information om det schweiziska projekt inom vilket de nivåplacerade deskriptorer som används i referensramen utvecklades. I bilagorna C och D presenteras skalor som har utvecklats av andra institutioner (språkbedömningssystemet inom ramen för DIALANG-projektet och ”man kan”-skalorna inom ramen för ALTE (*Association of Language Testers in Europe*)).

# Sammanfattning

- Kapitel 1** Här definieras först den föreslagna referensramens *syften, mål och funktioner* mot bakgrund av Europarådets allmänna språkpolitik och särskilt främjandet av *flerspråkighet* för att tillvarata den språkliga och kulturella mångfalden i Europa. Därefter fastställs de *kriterier* som referensramen bör uppfylla.
- Kapitel 2** Här förklaras den *grundsyn* som antagits. Beskrivningsmodellen grundas på en analys av språkanvändning utifrån de *strategier* som inlärarna använder för att aktivera *generella* och *kommunikativa kompetenser* som är nödvändiga för att utföra de *aktiviteter* och *processer* som ingår i *produktion* och *reception* av *texter* samt diskurs inom särskilda *teman*. Det gör det möjligt för inlärarna att utifrån särskilda *villkor* och *begränsningar* utföra de kommunikativa *uppgifter* som förekommer i olika situationer inom olika sociala *domäner*. (De kursiverade orden betecknar de parametrar som används för att beskriva språkanvändning och användarens/den lärandes förmåga att använda språket.)
- Kapitel 3** Här presenteras de *gemensamma referensnivåerna*. Inlärarnas framsteg vid språkinläring, i förhållande till parametrarna i beskrivningsmodellen, kan kalibreras med hjälp av en *flexibel nivåskala för språkkunskaper* som definieras utifrån lämpliga deskriptorer. Det här verktyget bör vara tillräckligt omfattande för att täcka inlärarnas behov och därmed även de lärandemål som eftersträvas av olika utbildningsanordnare, eller som krävs för att inlärarna ska uppnå en viss språkbehörighet.
- Kapitel 4** Här fastställs, i enlighet med de definierade parametrarna, relativt detaljerat (om än inte uttömmande eller definitivt) de kategorier (där så är möjligt i skalor) som behövs för att beskriva *språkanvändning* och *språkanvändarens/språkinläraren*. De omfattar följande: de domäner och situationer som utgör språkanvändningens kontext; tema, uppgifter och syftet med kommunikationen; kommunikativa aktiviteter, strategier och processer samt text, särskilt i förhållande till språkliga aktiviteter och media.
- Kapitel 5** Här indelas språkanvändarens/språkinlärarens *generella och kommunikativa kompetenser* i detaljerade kategorier, när så är möjligt i skalor.
- Kapitel 6** Här behandlas *processer för språkinläring och språkundervisning*, förhållandet mellan tillägnande och inläring, kännetecken för och utveckling av flerspråkig kompetens, samt *alternativa metoder* av allmän eller särskild art, i förhållande till de kategorier som tas upp i kapitel 3 och 4.
- Kapitel 7** Här ges en närmare beskrivning av betydelsen av *kommunikativa uppgifter* vid språkinläring och språkundervisning.

- Kapitel 8** Här behandlas konsekvenserna av *språklig mångfald* för *utformning av kursplaner*. Dessutom diskuteras sådana frågor som flerspråkighet och flerkulturalism, differentierade lärandemål, principer för utformning av kursplaner, kursplansscenarier, livslångt lärande, modelluppbyggnad och delkompetenser.
- Kapitel 9** Här diskuteras de olika syftena med *bedömning* och motsvarande bedömningsmetoder, mot bakgrund av behovet att förena konkurrerande kriterier för att uppnå fullständighet, precision och praktisk genomförbarhet.

Den allmänna bibliografin innehåller hänvisningar till ett urval böcker och artiklar som referensramens användare kan titta närmare på för att tränga djupare in i de frågeställningar som tas upp. Bibliografin innehåller hänvisningar till både Europarådets publikationer och verk som publicerats på annat håll.

- Bilaga A** I denna bilaga diskuteras utvecklingen av deskriptorer som beskriver språkfärdighet. Här förklaras metoder och kriterier för att placera nivåer på en skala samt kraven för utformningen av deskriptorer för de parametrar och kategorier som presenteras på andra ställen.
- Bilaga B** I denna bilaga ges en översikt över det schweiziska projekt inom vilket deskriptorerna utvecklades och nivåplacerades på en skala. Här finns också en lista med alla skalor i huvudtexten.
- Bilaga C** Denna bilaga innehåller deskriptorerna för självbedömning på de olika nivåer som antagits inom Europeiska kommissionens DIALANG-projekt och som är avsett att användas på Internet.
- Bilaga D** Denna bilaga innehåller ”man kan”-deskriptorer på de olika nivåer som utvecklats av ALTE (*Association of Language Testers in Europe*).



# 1 **Gemensam europeisk referensram i sitt politiska och utbildningsmässiga sammanhang**

## 1.1 **Vad är Gemensam europeisk referensram för språk?**

*Gemensam europeisk referensram för språk* utgör en gemensam grund för att utarbeta kursplaner, läroplaner, examina och läromedel för språkinläring i hela Europa. Den tillhandahåller en omfattande beskrivning av de kunskaper och färdigheter man måste tillägna sig för att kunna kommunicera framgångsrikt på ett visst språk. Beskrivningen omfattar även den kulturella kontext i vilken språket ingår. I referensramen definieras också färdighetsnivåer som gör det möjligt att mäta de lärandes framsteg i varje fas av inlärningsprocessen och genom hela livet.

Syftet med *Gemensam europeisk referensram för språk* är att övervinna de kommunikationshinder mellan människor som arbetar med moderna språk, som uppstår till följd av skillnaderna mellan de olika utbildningssystemen i Europa. Referensramen kan utgöra ett hjälpmedel för ansvariga inom utbildningssektorn, kursutvecklare, lärare, lärarutbildare, examinationsinstitutioner etc. när de reflekterar över sina rutiner för att fastställa och samordna sitt arbete samt för att säkerställa att de möter de verkliga behoven hos de studerande som de har ansvar för.

Genom att fungera som en gemensam grund för en tydlig beskrivning av mål, innehåll och metoder kommer referensramen att öka öppenheten i kurser, kursplaner och examina och på så sätt främja det internationella samarbetet inom området moderna språk. Objektiva kriterier för att beskriva språkfärdighet kommer att underlätta det ömsesidiga erkännandet av examina från olika platser. Det kommer i sin tur att främja rörligheten i Europa.

Referensramens klassificeringsstruktur innebär att det är nödvändigt att försöka hantera den stora komplexiteten inom mänskligt språk genom att dela upp språklig kompetens i separata komponenter. Detta ställer oss inför omfattande psykologiska och pedagogiska problem eftersom kommunikation är något som tar hela människan i anspråk. De färdigheter som behandlas och klassificeras separerat nedan ingår i ett komplext samspel vid utvecklingen av varje människas unika personlighet. I egenskap av social aktör skapar varje individ relationer till allt fler överlappande nätverk av sociala grupper som tillsammans formar individens identitet. Ett av de centrala målen för språkinläring i ett interkulturellt sammanhang är att främja en positiv utveckling av den lärandes personlighet och identitetskänsla vid möten med människor med en annan språklig och kulturell bakgrund. Lärarna och de studerande måste själva få sätta samman språktillägnandets olika delar till en väl fungerande helhet.

Referensramen omfattar även beskrivningar av ”delfärdigheter”, d.v.s. färdigheter som är tillräckliga när det bara krävs begränsade kunskaper i ett språk (t.ex. att förstå men inte tala ett språk), eller när man har begränsat med tid för att lära sig ett tredje eller fjärde språk och måste koncentrera sig på att bara lyssna och förstå. Att formellt erkänna sådana kunskaper kommer

att bidra till att främja flerspråkighet eftersom fler då kommer att vilja lära sig flera olika europeiska språk.

## 1.2 Europarådets språkpolitiska mål och syften

*Gemensam europeisk referensram för språk* främjar Europarådets allmänna mål enligt definitionen i ministerkommitténs rekommendationer R (82) 18 och R (98) 6, nämligen ”att uppnå en större enighet bland sina medlemmar” och att eftersträva detta mål ”genom gemensamma åtgärder på det kulturella området”.

Europarådets Råd för kulturellt samarbete (Council for Cultural Cooperation, CDCC) har sedan det inrättades organiserat sitt arbete med moderna språk genom en rad relativt långsiktiga projekt. Det här arbetet följer de tre grundläggande principer som fastställs i ingressen till Europarådets ministerkommittés rekommendation R (82) 18:

- Det rika arvet av olika språk och kulturer i Europa är en värdefull gemensam resurs som måste skyddas och utvecklas. För att denna mångfald inte ska bli ett hinder för kommunikation utan en källa till ömsesidigt berikande och ömsesidig förståelse krävs en stor insats på utbildningsområdet;
- Det är endast genom bättre kunskap om europeiska moderna språk som det kommer att vara möjligt att främja kommunikationen och samspelet mellan européer med olika modersmål och därigenom främja rörlighet, ömsesidig förståelse och ömsesidigt samarbete i Europa, samt övervinna fördomar och diskriminering;
- När medlemsstaterna antar eller utvecklar nationella handlingsprogram för inläring av och undervisning i moderna språk kan de uppnå större överensstämmelse på europeisk nivå genom lämpliga planer för kontinuerligt samarbete och samordning av politiska åtgärder.

För att uppfylla dessa principer har ministerkommittén uppmanat medlemsregeringarna

(F14) att främja det nationella och internationella samarbetet mellan statliga och icke-statliga institutioner som arbetar med att utveckla undervisnings- och bedömningsmetoder för inläring av moderna språk, samt med produktion och användning av undervisningsmaterial. Det gäller även institutioner som producerar och använder multimedieverktyg.

(F17) att vidta de åtgärder som är nödvändiga för att upprätta ett effektivt europeiskt system för informationsutbyte som omfattar alla aspekter av språkutbildning, inläring och forskning, samt att fullt ut utnyttja informationstekniken.

Den verksamhet som bedrivs av CDCC, dess utbildningskommitté och dess avdelning för moderna språk är därför inriktad på att uppmuntra, stödja och samordna de insatser som medlemsregeringarna och de icke-statliga in-

stitutionerna gör för att förbättra språkinlärning i enlighet med dessa grundläggande principer. Det gäller särskilt de steg som tas för att genomföra de allmänna åtgärder som beskrivs i bilagan till R(82)18:

A. Allmänna åtgärder

1. Att så långt som möjligt säkerställa att alla grupper i samhället har möjlighet att tillägna sig kunskaper i språk som talas i andra medlemsstater (eller av andra språkgemenskaper i deras eget land) och de färdigheter som krävs för att använda de här språken på ett sätt som gör att deras kommunikationsbehov tillfredsställs. Det är särskilt viktigt att kunna:
  - 1.1. hantera vardagliga situationer i ett annat land och hjälpa utlänningar i sitt eget land;
  - 1.2. utbyta information och idéer med unga människor och vuxna som talar ett annat språk, och förmedla sina tankar och känslor till dem;
  - 1.3. skapa en bredare och djupare förståelse för hur andra människor lever och tänker, och för deras kulturarv.
2. Att främja, uppmuntra och stödja de insatser som görs av lärare och elever på alla nivåer för att i sin egen situation tillämpa principerna för språkinlärningssystemens uppbyggnad (på det sätt de beskrivs inom ramen för Europarådets program "Modern languages") genom att:
  - 2.1. utgå från den lärandes behov, motivation, egenskaper och förutsättningar i språkundervisning och språkinlärning;
  - 2.2. definiera ändamålsenliga och realistiska mål och beskriva dem så tydligt som möjligt;
  - 2.3. utveckla lämpliga metoder och lämpligt material;
  - 2.4. utveckla lämpliga former och redskap för att utvärdera språkkurser.
3. Att främja forsknings- och utvecklingsprojekt som bidrar till att det på alla utbildningsnivåer införs metoder och material som är bäst lämpade för att ge olika grupper och typer av elever möjlighet att tillägna sig en språkfärdighet som motsvarar deras respektive behov.

Också i inledningen till R(98)6 fastslås de politiska målsättningarna för arbetet med moderna språk:

- Att se till att alla européer står rustade att möta de utmaningar som följer av en allt intensivare internationell rörlighet och ett närmare samarbete, inte bara inom utbildning, kultur och vetenskap utan även inom handel och industri.
- Att främja ömsesidig förståelse och tolerans samt respekt för andras identitet och kulturell mångfald genom effektivare internationell kommunikation.
- Att upprätthålla och vidareutveckla det europeiska kulturlivets rikedom och mångfald genom djupare ömsesidiga kunskaper om nationella och regionala språk, inklusive språk som inte lärs ut i någon större omfattning.

- Att möta behoven i ett mångspråkigt och mångkulturellt Europa genom att tydligt utveckla européernas förmåga att kommunicera med varandra över språkliga och kulturella gränser. Det kräver ett ständigt, livslångt arbete från deras sida och de behöriga organen måste främja, organisera och finansiera dessa ansträngningar på alla utbildningsnivåer.
- Att förhindra att människor som inte har de färdigheter som krävs för att kommunicera i ett interaktivt Europa blir marginaliserade.

Vid det första toppmötet mellan stats- och regeringscheferna fästes särskild vikt vid dessa mål. Vid mötet identifierades främlingsfientlighet och ultranationalistiska strömningar som de huvudsakliga hindren för europeisk rörlighet och integration, och som ett stort hot mot europeisk stabilitet och en väl fungerande demokrati. Vid det andra toppmötet gjordes förberedelser för demokratiskt medborgarskap till ett prioriterat utbildningsmål. I senare projekt har man även fäst uppmärksamheten på följande mål:

Att främja undervisningsmetoder för moderna språk som stimulerar självständigt tänkande, självständiga beslut och självständiga handlingar samtidigt som social färdighet och socialt ansvar utvecklas.

Mot bakgrund av dessa mål underströk ministerkommittén ”den politiska betydelsen av att i dagsläget och i framtiden utveckla särskilda åtgärdsområden, t.ex. strategier för att diversifiera och intensifiera språkinläringen i syfte att främja flerspråkighet i ett alleuropeiskt sammanhang”. Ministerkommittén fäste också uppmärksamheten på vikten av att ytterligare utveckla förbindelser och utbyten inom utbildningsområdet och att fullt ut utnyttja potentialen i ny kommunikations- och informationsteknik.

### 1.3 Vad är ”flerspråkighet”?

De senaste åren har begreppet flerspråkighet fått allt större betydelse i Europarådets syn på språkinläring. Flerspråkighet ska inte förväxlas med mångspråkighet, som är kunskaper i ett antal språk eller samexistensen av olika språk i ett visst samhälle. Mångspråkighet kan uppnås genom att helt enkelt öka antalet språk som erbjuds i en viss skola eller inom ett visst utbildningssystem, genom att uppmuntra eleverna att lära sig mer än ett främmande språk, eller genom att begränsa engelskans dominerande ställning vid internationell kommunikation. Begreppet flerspråkighet betonar det faktum att när en persons språkerfarenheter utvidgas i ett kulturellt sammanhang, från det språk som talas i hemmet via det språk som talas i samhället i stort och till språk som talas av andra människor (oavsett om man har lärt sig det i skolan, vid universitetet eller genom direkta erfarenheter), så delar han/hon inte in de här språken och kulturerna i separata mentala fack, utan bygger snarare upp en kommunikativ kompetens där alla språkkunskaper och språkerfarenheter ingår, och där språken är förbundna med och påverkar varandra. I olika situationer kan en person på ett flexibelt sätt använda olika delar av denna kompetens för att effektivt kommunicera med en viss samtalspartner. De kan exempelvis byta från ett språk eller en dialekt till ett annat/en annan och därmed utnyttja sin förmåga att uttrycka sig på ett språk och samtidigt förstå det andra. En person kan också utnyttja sin kunskap i flera olika språk

för att förstå en skriven eller talad text på ett tidigare ”okänt” språk genom att han/hon känner igen ord från ett gemensamt internationellt ”ordförråd” när orden dyker upp i en annan skepnad. Den som har vissa kunskaper i ett språk kan dessutom använda dessa kunskaper för att tolka mellan personer som inte delar något gemensamt språk. Men även utan tolk klarar människor i viss utsträckning av att kommunicera genom att utnyttja hela sin språkliga förmåga, till exempel genom att experimentera med alternativa uttrycksätt på olika språk eller dialekter, utnyttja paralingvistik (mim, gester, ansiktsuttryck etc.) och radikalt förenkla sitt språk.

Sett i detta perspektiv förändras målet för språkutbildning väsentligt. Målet är inte längre att fullständigt behärska ett, två eller kanske tre språk vart och ett för sig, med målsättningen att tala som ”en modersmålstalare”. Målet är i stället att utveckla en språklig repertoar där alla olika språkfärdighet har sin plats. Det innebär förstås att utbudet vid utbildningsinstitutionerna måste vara diversifierat och att eleverna måste ges möjlighet att utveckla flerspråkig kompetens. När man väl godtar att språkinläring är en livslång process kommer det dessutom att vara särskilt viktigt att utveckla unga människors motivation, färdighet och självförtroende i deras möten med nya språkerfarenheter utanför skolan. Utbildningsmyndigheternas, examinationsinstitutionens och lärarnas ansvar kan inte helt begränsas till att fastställa en viss färdighetsnivå i ett visst språk vid en viss tid, även om det utan tvekan är viktigt.

De fullständiga konsekvenserna av ett sådant paradigmskifte har ännu inte utarbetats eller omsatts i praktiken. Inom ramen för Europarådets språkprogram har målet på senare tid varit att ta fram verktyg som kan användas av alla som arbetar med språkundervisning i syfte att främja flerspråkighet. Bland annat har den europeiska språkportfolion ett format där språkinläring och interkulturella erfarenheter av mycket olika slag kan dokumenteras och erkännas formellt. För det syftet tillhandahåller referensramen inte bara skalor för nivåplacering av den allmänna färdigheten i ett visst språk, utan även uppdelningar i särskilda kategorier av språkanvändning och språkfärdighet som kommer att göra det lättare att definiera lärandemål och beskriva prestationer av mycket skilda slag i enlighet med inlärnarnas varierande behov, egenskaper och förutsättningar.

#### **1.4 Varför behövs *Gemensam europeisk referensram för språk*?**

Vi besvarar frågan genom ett citat från det symposium på temat *Transparency and Coherence in Language Learning in Europe: Objectives, Evaluation, Certification* som anordnades i Rüşchlikon i Schweiz i november 1991 på initiativ av den schweiziska förbundsregeringen:

1. Det är nödvändigt att ytterligare stärka språkinläring och språkundervisning i medlemsländerna för att uppnå ökad rörlighet, effektivare internationell kommunikation samt respekt för identitet och kulturell mångfald, bättre tillgång till information, ökat personligt utbyte mellan människor, förbättrade arbetsrelationer och en djupare ömsesidig förståelse.
2. För att uppnå detta behöver språkinläring vara en livslång uppgift som måste främjas och underlättas genom hela utbildningssystemet, från förskolan till vuxenutbildning.

3. Det är därför önskvärt att utveckla en gemensam europeisk referensram för språkinlärning på alla nivåer, i syfte att
  - främja och underlätta ett samarbete mellan utbildningsinstitutioner i olika länder;
  - tillhandahålla en fast grund för ett ömsesidigt erkännande av språkkvalifikationer;
  - stödja inlärare, lärare, kursutvecklare, examinationsinstitutioner och utbildningsadministratörer i arbetet med att organisera och samordna sina insatser.

Flerspråkighet måste ses i samband med flerkulturalism. Språket är inte bara en viktig del av kulturen utan även ett medel för tillgång till kulturyttringar. Mycket av det som sagts ovan gäller även på samma sätt på det mer allmänna kulturområdet. De olika kulturer (nationella, regionala, sociala) som en person får tillgång till existerar inte sida vid sida. De jämförs, ställs mot varandra och samspelar på ett aktivt sätt och bygger på så sätt upp en rikare, integrerad flerkulturell kompetens, där flerspråkig kompetens är en komponent som i sin tur samspelar med andra komponenter.

### 1.5 För vilka användningsområden är referensramen avsedd?

Referensramens användningsområden är bland annat följande:

Planering av språkutbildning, med avseende på:

- vilka förkunskaper kurserna kräver och om de bygger på tidigare språkinlärning, särskilt vid övergångar mellan grundskolans tidigare skolår, grundskolans senare skolår, gymnasiet och högre utbildning/vidareutbildning;
- mål;
- innehåll.

Planering av språkcertifiering, med avseende på:

- innehållet i examina;
- bedömningskriterier, med tonvikt på positiva prestationer snarare än på brister.

Planering av självständigt lärande, bland annat genom:

- att öka den studerandes medvetenhet om sin aktuella kunskapsnivå;
- att den studerande själv sätter upp genomförbara och ändamålsenliga mål;
- val av läromedel;
- självbedömning.

Språkkurser och certifieringar kan vara:

- *globala*: förbättra den studerandes kunskaper inom alla dimensioner av språkfärdighet och kommunikativ kompetens;
- *moduluppbyggda*: förbättra den studerandes språkfärdighet inom ett visst område och för ett visst syfte;
- *viktade*: betona språkinlärning för ett visst syfte och skapa en ”profil” där

- den studerande uppnår en högre färdighetsnivå inom vissa kunskaps- och färdighetsområden än inom andra;
- *partiella*: endast omfatta vissa aktiviteter och färdigheter (t.ex. reception) och lämna andra därhän.

*Gemensam europeisk referensram för språk* kan anpassas till alla dessa olika användningsområden.

När man ska värdera referensramens roll i samband med språkinläring på högre nivåer måste man ta hänsyn till förändringar i inlärnarnas behov och deras bostads-, studie- och arbetssituation. Det finns ett behov av allmänna kvalifikationer ovanför tröskelnivån. Sådana kan fastställas med utgångspunkt i *Gemensam europeisk referensram för språk*. De måste naturligtvis vara väl definierade, anpassade till nationella förhållanden och omfatta nya områden, särskilt på kulturområdet och inom mer specialiserade fackområden. Dessutom kan moduler eller grupper av moduler, som är inriktade på inlärares särskilda behov, egenskaper och förutsättningar, spela en stor roll.

## 1.6 Vilka kriterier måste referensramen uppfylla?

För att referensramen ska kunna uppfylla sitt syfte måste den vara heltäckande, tydlig och konsekvent.

Med ”heltäckande” menas att *Gemensam europeisk referensram för språk* måste försöka beskriva ett så brett spektrum av språkkunskaper, språkfärdighet och språkanvändning som möjligt (självklart utan att på förhand försöka förutsäga all möjlig användning av språk i alla situationer – vilket är en omöjlig uppgift). Dessutom ska alla användare kunna beskriva sina egna mål etc. utifrån referensramen. *Gemensam europeisk referensram för språk* bör skilja mellan de olika dimensioner i vilka språkfärdighet beskrivs, och tillhandahålla en rad referenspunkter (nivåer eller steg) mot vilka de lärande kan kalibrera sina framsteg. Man får inte glömma att utvecklingen av kommunikativ färdighet även omfattar andra dimensioner än den rent språkliga (t.ex. sociokulturell medvetenhet, föreställningsförmåga, känslomässiga relationer, lära att lära etc.).

Med ”tydlig” menas att informationen måste vara klar, tydligt formulerad, tillgänglig och lätt att förstå för användarna.

Med ”konsekvent” menas att beskrivningarna inte får motsäga varandra. Med avseende på utbildningssystem innebär konsekvent att det föreligger samstämmighet mellan sådant som att:

- analysera behov;
- fastställa lärandemål;
- definiera innehåll;
- välja ut eller utarbeta material;
- fastställa undervisnings-/inlärningsprogram;
- undervisnings-/inlärningsmetoder;
- utvärdera, pröva och bedöma.

Upprättandet av en heltäckande, tydlig och konsekvent referensram för språkinläring och språkundervisning innebär inte att användarna påtvingas ett enda enhetligt system. Tvärtom ska referensramen vara öppen och flexibel och kunna tillämpas i olika situationer med de anpassningar som krävs. Referensramen bör vara:

- *flerfunktionell*: kan användas för hela spektrumet av mål och målsättningar när språkinlärning planeras och tillhandahålls;
- *flexibel*: kan anpassas för att användas under olika förhållanden;
- *öppen*: kan utvidgas och förfinas ytterligare;
- *dynamisk*: kan vidareutvecklas till följd av erfarenheter som gjorts vid användning av referensramen;
- *användarvänlig*: presenteras på ett sätt som gör den enkel att förstå och använda för dem den vänder sig till;
- *odogmatisk*: är inte oåterkalleligt eller uteslutande knuten till någon av flera konkurrerande teorier eller traditionerna inom språkvetenskap och pedagogik.



## 2 Referensramens grundsyn

### 2.1 En handlingsorienterad grundsyn

En heltäckande, tydlig och konsekvent referensram för språkinläring, språkundervisning och bedömning måste utgå från en mycket allmän uppfattning om vad som menas med språkanvändning och språkinläring. Den grundsyn som tillämpats här är generellt sett handlingsorienterad: den betraktar människor som använder eller lär sig ett språk som "sociala aktörer", d.v.s. samhällsmedlemmar som under vissa omständigheter och i särskilda miljöer och sammanhang måste klara av vissa uppgifter (varav en del är språkrelaterade). Talhandlingar utförs visserligen inom ramen för språkliga aktiviteter, men de ingår alltid i en bredare social kontext, och det är i denna kontext de får sin fulla betydelse. När vi talar om "uppgifter" menar vi att individer, när de utför de här uppgifterna, använder sin särskilda kompetens på ett strategiskt sätt för att nå ett visst resultat. Referensramens handlingsorienterade grundsyn beaktar därför även individernas kognitiva, känslomässiga och viljemässiga resurser samt de olika individuella färdigheter som de använder i egenskap av sociala aktörer.

Varje form av språkanvändning och språkinläring kan därför beskrivas på följande sätt:

Språkanvändning – vilket även inkluderar språkinläring – omfattar de handlingar som människor utför i egenskap av individer och sociala aktörer. Vi utvecklar en rad olika **kompetenser**, både generella och i synnerhet **kommunikativa språkliga kompetenser**. Vi utnyttjar de kompetenser vi förfogar över i olika **kontexter** och med olika **villkor** och **begränsningar** för att utföra **språkliga aktiviteter** som inbegriper **språkliga processer** och där målet är att producera och/eller ta emot **texter** som rör **teman** inom särskilda **domäner**. Det sker genom att vi tillämpar de strategier som verkar passa bäst för de **uppgifter** som ska utföras. De erfarenheter som deltagarna själva gör i samband med detta leder till att deras kompetenser förstärks eller förändras.

- *Kompetenser (Competences)* är summan av alla kunskaper, färdigheter och individuella egenskaper som gör det möjligt för en person att utföra handlingar.
- *Generell kompetens (General competences)* är den kompetens som inte är språkspecifik, utan som används vid alla slags handlingar, inklusive språkliga aktiviteter.
- *Kommunikativ språklig kompetens (Communicative language competences)* är den kompetens som gör det möjligt för en person att agera särskilt med hjälp av språkliga medel.

- *Kontext (Context)* betecknar den kombination av händelser och situationsbundna faktorer (fysiska och icke-fysiska), både interna och externa i förhållande till en person, i vilken kommunikativa handlingar utförs.
- *Språkliga aktiviteter (Language activities)* omfattar en persons användning av sin kommunikativa språkliga kompetens inom en viss domän för att bearbeta (receptivt och/eller produktivt) en eller flera texter i syfte att utföra en uppgift.
- *Språkliga processer (Language processes)* är de neurologiska och fysiologiska processer som ingår i produktion och reception av tal och skrift.
- En *text (Text)* är varje sekvens eller diskurs (muntlig och/eller skriftlig) som hänför sig till en viss domän och som, när en uppgift utförs, resulterar i en språklig aktivitet, som stöd eller mål, produkt eller process.
- *Domäner (Domains)* är de breda sociala sammanhang i vilka de sociala aktörerna är verksamma. I referensramen har vi valt att dela in domänerna i följande överordnade kategorier med relevans för språkinläring/språkundervisning: utbildningsdomänen, yrkesdomänen, samhällsdomänen och den personliga domänen.
- En *strategi (Strategy)* är varje organiserat, målinriktat och reglerat handlingssätt som en individ väljer för att utföra en uppgift som han/hon sätter upp som mål eller konfronteras med.
- En *uppgift (Task)* är varje målinriktad handling som en person anser vara nödvändig för att uppnå ett visst resultat. Det kan röra sig om ett problem som ska lösas, en skyldighet som måste uppfyllas eller något annat uppsatt mål. Denna definition omfattar en mängd olika handlingar, t.ex. att flytta en garderob, skriva en bok, uppnå vissa villkor under kontraktsförhandlingar, spela kort, beställa mat på en restaurang, översätta en text eller att genom grupparbete ge ut en skoltidning.

Om man utgår från att de olika dimensioner som beskrivs ovan är nära förbundna med varandra vid alla former av språkanvändning och språkinläring, så är alla handlingar vid språkinläring eller språkundervisning på ett eller annat sätt förknippade med var och en av dessa dimensioner: strategier, uppgifter, texter, en persons generella kompetens och kommunikativa språkliga kompetens, språkliga aktiviteter, språkliga processer, kontexter och domäner.

Samtidigt är det också möjligt att målet för språkinläring och språkundervisning, och därmed även för bedömning, inriktas på en viss komponent eller delkomponent (varvid de andra komponenterna betraktas som medel för att nå målet, eller som aspekter som man kan koncentrera sig mer på vid andra tillfällen, eller som irrelevanta i sammanhanget). Studerande, lärare, de som tar fram kursplaner, läromedelsförfattare och provutvecklare måste dessutom alltid koncentrera sig på en viss dimension och är tvungna att besluta i vilken omfattning och på vilket sätt andra dimensioner bör ingå. Detta åskådliggörs i exemplen nedan. Det råder emellertid ingen tvekan om följande: även om det ofta uppges att målet för en språkkurs är att utveckla kommunikativ färdighet (kanske eftersom det är det mest utmärkande för en metodisk grundsyn?), strävar man i vissa program i själva verket efter att uppnå en kvalitativ eller kvantitativ utveckling av språkliga aktiviteter på ett främmande språk. I andra program läggs tonvikten på resultaten inom en viss domän eller utvecklingen av en viss generell kompetens, medan ytterligare andra främst syftar till att förbättra strategierna. Påståendet att "allt hänger ihop" innebär inte att målen inte kan differentieras.

Var och en av de ovan angivna huvudkategorierna kan i sin tur delas in i underkategorier, som ändå är mycket allmänna, och som vi kommer att titta

närmare på i de följande kapitlen. Här tittar vi bara på vilka komponenter som ingår i generell kompetens, kommunikativ språklig kompetens, språkliga aktiviteter och domäner.

### 2.1.1 En individs generella kompetens

Alla som lär sig eller använder språk har viss **generell kompetens** (se avsnitt 5.1.) som i huvudsak består av deras *kunskaper, färdigheter* och *existentiella kompetens* samt deras *inlärningsförmåga*. **Kunskap**, d.v.s. deklarativ kunskap (*savoir*, se 5.1.1.), avser kunskap som bygger på erfarenheter (empirisk kunskap) och mer formellt lärande (teoretisk kunskap). All mänsklig kommunikation bygger på gemensamma kunskaper om världen. När det gäller språkanvändning och språkinläring är det inte bara rent språklig eller kulturell kunskap som spelar in. Teoretisk kunskap inom ett vetenskapligt eller tekniskt område, men även teoretisk eller empirisk kunskap inom ett yrkesområde, spelar naturligtvis en stor roll vid reception och förståelse av texter på främmande språk som rör de här områdena. För att kunna delta i språkliga aktiviteter på ett främmande språk är det emellertid lika viktigt att ha empirisk kunskap om vardagslivet (tidsplanering, måltider, transportmedel, kommunikation och information) och inom samhällsdomänen och den personliga domänen. Kunskap om gemensamma värderingar och uppfattningar inom samhällsgrupper i andra länder och regioner, t.ex. beträffande trosuppfattningar, tabun, gemensam historia etc., är helt avgörande för interkulturell kommunikation. Dessa kunskapsområden varierar från person till person. De kan visserligen vara kulturspecifika, men är också knutna till mer allmängiltiga parametrar och faktorer.

Ny kunskap läggs inte bara till befintlig kunskap utan påverkas även av den befintliga kunskapens art, omfattning och struktur och kan också till viss del modifiera och omforma denna. Den kunskap som en person redan har tillägnat sig är naturligtvis direkt relevant för språkinläring och i flera fall förutsätter inlärnings- och undervisningsmetoderna sådana förkunskaper. I vissa sammanhang (t.ex. språkbud, där undervisningen sker på ett annat språk än modersmålet) utvecklas dock språkkunskap och annan kunskap parallellt och är till ömsesidig nytta för varandra. Man måste då noggrant överväga förhållandet mellan kunskap och kommunikativ kompetens.

**Färdighet** (*savoir-faire*, se avsnitt 5.1.2.) kan vara allt från att köra bil till att spela fiol eller leda ett möte och är mer beroende av en persons förmåga att utföra en handling än av deklarativ kunskap. Färdigheter kan emellertid gynnas genom att man tillägnat sig ”mekanisk” kunskap och kan åtföljas av olika former av existentiell kompetens (t.ex. en avslappnad eller nervös inställning till uppgiften). I exemplet ovan – att köra bil – omvandlas repetition och erfarenhet till en rad i stort sett automatiska processer (trampa ner kopplingspedalen, växla etc.). Till att börja med måste de delas upp i olika medvetna och formulerbara handlingar (”släpp långsamt upp kopplingspedalen, lägg i tredje växeln etc.”) och faktakunskaper måste läras in (”en manuell bil har tre pedaler, nämligen...”). När föraren väl har lärt sig köra behöver han/hon inte medvetet tänka på det. En person som lär sig köra bil måste normalt vara fullt koncentrerad på uppgiften och ha ökad självmedvetenhet eftersom självkänslan är särskilt sårbar (risken att göra fel, att framstå som oduglig). När föraren väl har lärt sig att behärska alla uppgifter kan han/hon förväntas vara mer avslappnad och säker på sig själv – något annat skulle vara oroväckande för både eventuella passagerare och andra trafikanter. Det

är inte svårt att dra paralleller till vissa aspekter av språkinläring (t.ex. uttal och vissa delar av grammatiken, t.ex. böjningsmorfologi).

**Existentiell kompetens** (*savoir-être*, se 5.1.3.) kan beskrivas som summan av individuella egenskaper, personlighetsdrag och attityder i fråga om exempelvis självbild, synen på andra samt viljan att umgås med andra i olika sociala sammanhang. Den här typen av kompetens betraktas inte bara som ett resultat av oföränderliga personlighetsdrag utan omfattar faktorer som härrör från olika socialiseringsprocesser och kan därmed förändras.

Dessa personlighetsdrag, attityder och egenskaper är parametrar som måste beaktas vid språkinläring och språkundervisning. Trots att de kan vara svåra att definiera bör de följaktligen inkluderas i en referensram. De betraktas som en del av en individs generella kompetens och utgör därför en del av hans/hennes förmåga. I den mån det är något man kan tillägna sig eller förändra genom användning respektive inläring (av t.ex. ett eller flera språk), kan utvecklingen av attityder också vara en målsättning. Såsom ofta påpekats är existentiell kompetens kulturellrelaterad och utgör därmed ett känsligt område för interkulturella intryck och relationer. Personer från en viss kultur kan till exempel uttrycka vänlighet och intresse på ett sätt som någon från en annan kultur kan uppfatta som aggressivt eller stötande.

**Inlärningsförmåga** (*savoir apprendre*, se 5.1.4.) utgörs av individens existentiella kompetens, deklarativa kunskap samt färdighet och stöder sig på olika typer av kompetens. Förmågan att lära kan också beskrivas som ”att veta hur man upptäcker eller vilja upptäcka det som är annorlunda” – oavsett om det rör sig om ett annat språk, en annan kultur, andra människor eller nya kunskapsområden.

Även om begreppet inlärningsförmåga kan användas i flera olika sammanhang är det av särskild betydelse för språkinläring. Beroende på vilka inlärare det handlar om omfattar förmågan att lära existentiell kompetens, deklarativ kunskap och färdighet i varierande grad och i olika kombinationer:

- Existentiell kompetens: t.ex. viljan att ta initiativ, eller till och med risker, när man kommunicerar ansikte mot ansikte, för att själv få möjlighet att tala, att be dem man talar med om hjälp, t.ex. att be dem upprepa vad de just har sagt på ett enklare sätt etc. Till det hör även förmågan att lyssna, att följa med i det som sägs samt en ökad medvetenhet om risken för kulturella missförstånd i umgänget med andra.
- Deklarativ kunskap: t.ex. kunskap om vilka morfosyntaktiska egenskaper som motsvarar vissa böjningsmönster i ett visst språk, eller medvetenhet om att det i vissa kulturer kan finnas tabun eller särskilda ritualer som är förknippade med kostvanor eller sexualvanor, eller att sådana sedvänjor kan ha religiösa inslag.
- Färdighet: t.ex. att man utan problem kan använda en ordbok eller hittar på ett informationscenter; att veta hur man utnyttjar audiovisuella media eller datorer (t.ex. Internet) som hjälpmedel för inläring.

En och samma person kan använda sina färdigheter och ta itu med något okänt på olika sätt:

- Det kan variera beroende på situationen, t.ex. om personen har att göra med nya människor, ett fullständigt okänt ämnesområde, en okänd kultur eller ett främmande språk.
- Det kan variera beroende på sammanhanget: Ställd inför samma situa-

tion (t.ex. förhållandet mellan föräldrar och barn inom ett visst samhälle) kommer det utan tvekan att finnas en skillnad mellan hur en etnolog, en turist, en missionär, en journalist, en lärare eller en läkare går tillväga för att förstå och skapa mening. Var och en kommer att agera utifrån sin egen yrkesmässiga bakgrund eller livssyn.

- Det kan variera beroende på rådande omständigheter och tidigare erfarenheter: Det är mycket sannolikt att de färdigheter som används när man lär sig ett femte främmande språk skiljer sig från dem man använde när man lärde sig sitt första.

Sådan variation måste beaktas vid sidan om faktorer som ”inlärningsstil” eller ”lärandeprofil” förutsatt att de senare inte anses oåterkalleligen fastställda och omöjliga att förändra.

När en person ska lösa en viss inlärningsuppgift kommer valet av strategi att vara avhängigt de olika förmågor han/hon förfogar över. Samtidigt är det genom en mångfald av inlärningserfarenheter som en person utvecklar sin inlärningsförmåga, förutsatt att erfarenheterna inte är isolerade eller repetitiva.

### 2.1.2 Kommunikativ språklig kompetens

Kommunikativ språklig kompetens består av flera komponenter: en *lingvistisk*, en *sociolingvistisk* och en *pragmatisk* komponent. För var och en av de här komponenterna förutsätts att de framför allt omfattas av deklarativa kunskaper samt färdighet. *Lingvistisk kompetens* omfattar lexikala, fonologiska samt syntaktiska kunskaper och färdigheter samt andra delar av språksystemet, och påverkas inte av att variationer i språket ger olika sociolingvistiska valörer eller att konkret språkanvändning har olika pragmatiska funktioner. Den här komponenten i en persons kommunikativa språkliga kompetens berör inte bara omfattningen av och kvaliteten på individens deklarativa kunskap (t.ex. de fonetiska skillnader han/hon gör, ordförrådets omfattning och hur exakt det används), utan även hur individen har lagrat och kognitivt organiserat sin kunskap (t.ex. de olika associationsnätverk i vilka en talare placerar en lexikal enhet) samt dess åtkomlighet (aktivering, hågkomst och tillgänglighet). Sådan kunskap kan vara medveten och lätt att uttrycka i ord – eller inte (t.ex. fullständig kunskap om ett fonetiskt system). Organisation av och tillgången till kunskap varierar från individ till individ samt inom en och samma individ (t.ex. för en flerspråkig person beroende på de varieteter som ingår i hans/hennes flerspråkiga kompetens). Man kan också hävda att ordförrådets kognitiva organisation och lagringen av uttryck etc. beror på bland annat kulturella särdrag i den eller de språkgemenskaper där en person har vuxit upp och anpassats socialt och lärt sig det hon/han kan.

*Sociolingvistisk kompetens* avser förmågan att anpassa språket efter olika sociokulturella förhållanden. Den sociolingvistiska komponenten tar hänsyn till sociala konventioner (artighetsregler, normer som styr relationer mellan generationer, kön, samhällsklasser och sociala grupper samt lingvistiska kodsystém för vissa grundläggande ritualer i samhället) och påverkar därmed all språklig kommunikation mellan företrädare för olika kulturer, även om språkanvändarna själva ofta inte är medvetna om det.

*Pragmatisk kompetens* rör den funktionella användningen av språkliga resurser (produktion av språkfunktioner, talhandlingar), och stöder sig på

interaktiva scenarier eller skriftlig text. Den omfattar också diskurskompetens, kohesion och koherens samt identifiering av textsorter och texttyper, ironi och parodi. Den här komponenten påverkas i ännu högre grad än den lingvistiska komponenten av de interaktioner och kulturella miljöer i vilka sådana förmågor utvecklas.

Alla de kategorier som nämnts här är avsedda att känneteckna kompetensområden och typer av kompetens som en social aktör har anammat, d.v.s. inre föreställningar, mekanismer och egenskaper vars kognitiva existens kan anses förklara hur vi framstår och uppför oss. Samtidigt kommer varje lärandeprocess att bidra till att utveckla eller omvandla dessa inre föreställningar, mekanismer och egenskaper.

Var och en av dessa komponenter beskrivs närmare i kapitel 5.

### 2.1.3 Språkliga aktiviteter

En språkinlärares eller språkanvändares kommunikativa språkliga kompetens aktiveras i olika **språkliga aktiviteter** som omfattar **reception, produktion, interaktion** och **mediering** (särskilt tolkning eller översättning). Var och en av dessa typer av aktiviteter kan förekomma i samband med muntliga och/eller skriftliga texter.

Muntlig och/eller skriftlig **reception** och **produktion** är naturligtvis primära processer, eftersom båda är nödvändiga för interaktion. I den här referensramen använder vi emellertid bara dessa termer i samband med den roll de språkliga aktiviteterna spelar var för sig. Receptiva aktiviteter omfattar till exempel tyst läsning samt att lyssna på sändningar i media. Sådana aktiviteter är också viktiga vid många former av lärande (att förstå innehållet i en kurs samt söka information i läroböcker, uppslagsverk och andra källor). Produktiva aktiviteter har en viktig funktion inom många studie- och yrkesrelaterade områden (muntlig presentation, skriftliga undersökningar och rapporter) och har dessutom ett särskilt socialt värde (genom att det som läggs fram skriftligt eller muntligt ofta värderas utifrån hur det presenteras och hur ledigt framförandet är).

Vid **interaktion** deltar minst två individer i ett muntligt och/eller skriftligt informationsutbyte där de växlar mellan produktion och reception. I muntlig kommunikation kan dessa processer överlappa varandra. Vid ett samtal mellan två personer talar personerna nämligen inte bara med eller lyssnar på varandra, utan samtidigt som en av dem väntar på att få ordet försöker han/hon normalt förutse resten av det som den som talar ska säga och förbereda ett svar. Att lära sig att interagera innebär följaktligen mer än att bara lära sig att ta emot och producera yttranden. Med tanke på den centrala roll som interaktion spelar vid kommunikation tillmäts den ofta stor betydelse vid språkanvändning och språkinläring.

Vid både receptiv och produktiv språkanvändning gör skriftlig och/eller muntlig **mediering** det möjligt för människor som av en eller annan anledning inte kan kommunicera med varandra direkt, att tala med varandra. En översättning, tolkning eller omskrivning, ett sammandrag eller ett referat ger tredje part en (om)formulering av en källtext som han/hon inte har direkt tillgång till. Mediering av språkliga aktiviteter – inklusive bearbetning av en text – utgör en viktig del av de normala lingvistiska funktionerna i samhället.

### 2.1.4 Domäner

Språkliga aktiviteter kontextualiseras inom **domäner**. De kan i sig vara mycket olika men kan, när det gäller språkinläring, av praktiska skäl delas in i följande fyra huvudkategorier: *samhällsdomänen*, den *personliga domänen*, *utbildningsdomänen* och *yrkesdomänen*.

**Samhällsdomänen** omfattar allt som har att göra med vanlig social interaktion (företag och myndigheter, samhällsservice, kulturell verksamhet och fritidsverksamhet av offentlig karaktär, medierelationer etc.). Den **personliga domänen** omfattar familjeförhållanden och individuella sociala vanor.

**Yrkesdomänen** omfattar allt som har att göra med en persons aktiviteter och relationer i yrkeslivet. **Utbildningsdomänen** omfattar det som har med inläring att göra (mest av institutionell karaktär), där målet är att tillägna sig särskilda kunskaper eller färdigheter.

### 2.1.5 Uppgifter, strategier och texter

Både vid kommunikation och språkinläring utför man **uppgifter** som inte enbart är språkliga, även om de inbegriper språkliga aktiviteter och ställer krav på individens kommunikativa språkliga kompetens. Om uppgifterna inte är rutinuppgifter eller automatiserade uppgifter förutsätter de användning av **strategier** vid kommunikation och inläring. I den mån uppgifterna omfattar språkliga aktiviteter är det nödvändigt att (genom reception, produktion, interaktion eller mediering) bearbeta muntliga eller skriftliga **texter**.

Den övergripande grundsyn som sammanfattas ovan är tydligt handlingsorienterad. Den fokuserar på förhållandet mellan å ena sidan aktörernas användning av strategier som är kopplade till deras kompetens och hur de uppfattar eller föreställer sig en situation och, å andra sidan, den eller de uppgifter som ska utföras i en viss kontext och under vissa förhållanden.

En person som ska flytta en garderob (uppgift) försöker kanske skjuta den på plats, montera ner den i mindre delar för att den ska bli lättare att lyfta och montera ihop den igen eller ringa efter hjälp eller så ger hon/han upp och övertygar sig själv om att det kan vänta till nästa dag (samtliga är strategier). Beroende på vilken strategi personen väljer kan utförandet (eller undvikandet, uppskjutandet respektive omdefinitionen) av uppgiften inbegripa en språklig aktivitet och/eller textbearbetning (att läsa instruktionerna för att kunna montera ner garderoben, att ringa efter hjälp etc.). På samma sätt kan en skolelev som måste översätta en text från ett främmande språk (uppgift) välja mellan olika strategier. Eleven kan undersöka om det redan finns en översättning, be att få se hur en annan elev har gjort, använda en ordbok, försöka förstå vad som menas utifrån det han/hon förstår av texten eller fundera ut en bra ursäkt för att inte lämna in uppgiften (samliga är strategier). Alla dessa fall inbegriper en språklig aktivitet och/eller textbearbetning (översättning/mediering, muntlig förhandling med en klasskamrat, skriftlig eller muntlig ursäkt till läraren etc.).

Förhållandet mellan strategi, uppgift och text beror på uppgiftens karaktär. Den kan vara huvudsakligen språkrelaterad, d.v.s. kräva främst språkliga aktiviteter, vilket innebär att de strategier som tillämpas främst rör dessa språkliga aktiviteter (t.ex. att läsa och kommentera en text, göra en ifyllnadsövning, hålla ett föredrag eller anteckna under en föreläsning). Den kan innehålla en språklig komponent, d.v.s. den språkliga aktiviteten utgör endast en del av vad som ska göras och de strategier som tillämpas rör även

eller främst andra aktiviteter (t.ex. att laga mat efter ett recept). Många uppgifter kan utföras utan att några språkliga aktiviteter utförs. I de fallen är de aktiviteter som krävs kanske inte alls språkrelaterade och de strategier som tillämpas rör andra typer av aktiviteter. Ta till exempel en grupp människor som ska sätta upp ett tält och har stor erfarenhet av detta. De kanske sätter upp tältet utan att yttra ett enda ord, de kanske utväxlar några få ord om hur de ska sätta upp tältet rent praktiskt, de kanske pratar om något som inte alls har med uppgiften att göra eller så kanske de utför uppgiften samtidigt som en av dem nynnar på en melodi. Att använda språket blir inte nödvändigt förrän någon i gruppen inte vet vad han/hon ska göra, eller när den etablerade rutinen av en eller annan anledning inte fungerar.

I den här typen av analys är kommunikationsstrategier och inlärningsstrategier bara två av många typer av strategier, precis som kommunikativa uppgifter och inlärningsuppgifter bara är två uppgifter bland många. På samma sätt är "autentiska" texter för undervisningsändamål, texter i läroböcker eller texter som producerats av elever endast en del av många texttyper.

I följande kapitel diskuteras de här aspekterna och deras underkategorier närmare, med exempel och skalor där så är lämpligt. I kapitel 4 tas språkanvändning upp – vad en språkanvändare eller språkinlärare måste *göra*, medan kapitel 5 behandlar de kompetenser som gör det möjligt för en språkanvändare att agera.

## 2.2 Gemensamma referensnivåer för språkfärdighet

Utöver den beskrivningsmodell (*descriptive scheme*) som har förklarats ovan presenteras i kapitel 3 en "vertikal dimension" samt en översikt över gemensamma referensnivåer för att beskriva inlärares språkfärdighet. Det system med deskriptiva kategorier som introduceras i kapitel 4 och 5 utgör en "horisontell dimension" som består av parametrar för kommunikativa språkliga aktiviteter och kommunikativ språklig kompetens. Det är ganska vanligt att man beskriver en rad parametrar inom olika nivåer som en tablå (*grid*) med en horisontell och en vertikal dimension. Det är naturligtvis en grov förenkling eftersom till exempel tillägg av domäner till matrisen skulle medföra en tredje dimension, vilket i teorin innebär att matrisen blir tredimensionell. Att i diagramform framställa den grad av flerdimensionalitet som det innebär skulle vara mycket lockande men i praktiken omöjligt.

Genom att lägga till en vertikal dimension till referensramen blir det emellertid möjligt att på ett enkelt sätt kartlägga och beskriva spektrumet för språkinläring. Det har flera fördelar:

- Att definiera färdighetsbeskrivningar med hjälp av kategorierna i referensramen kan bidra till att konkretisera vad som kan vara lämpligt att förvänta sig på enskilda nivåer. Det kan i sin tur underlätta utvecklandet av tydliga och realistiska beskrivningar av allmänna lärandemål.
- Lärande som sträcker sig över en längre tidsperiod måste delas in i enheter där man tar hänsyn till framsteg och kontinuitet. Det måste finnas ett samband mellan kursplaner och läromedel. En referensram med olika nivåer kan bidra till en sådan process.
- De ansträngningar som den studerande gör inom ramen för dessa mål och enheter måste också inordnas i denna vertikala dimension, d.v.s. bedömas som framsteg. Beskrivningar av språkliga kompetensnivåer kan bidra till en sådan process.



- En sådan bedömning bör även ta hänsyn till informellt lärande och erfarenheter utanför skolan, d.v.s. en utvidgning av den språkliga kompetensen som sker lateralt och som skisserats ovan. Färdighetspåståenden som går utöver innehållet i en särskild kursplan kan vara till hjälp i detta sammanhang.
- En uppsättning gemensamma färdighetspåståenden kommer att göra det lättare att jämföra lärandemål, nivåer, läromedel, prov och prestationer inom olika system och i olika situationer.
- En referensram som innehåller både en horisontell och en vertikal dimension gör det lättare att definiera delmål och känna igen ojämna elevprofiler och delkompetenser.
- En referensram med nivåer och kategorier, som gör det lättare att definiera olika lärandemål för bestämda syften kan vara till hjälp för skolinspektörer. En sådan referensram kan användas för att bedöma om de studerande arbetar på en lämplig nivå inom olika områden. Den kan utgöra underlag vid beslut om prestationerna inom dessa områden motsvarar en standard som är lämplig för den aktuella nivån, målen för den närmaste framtiden och bredare långsiktiga mål för effektiv språkanvändning och personlig utveckling.
- Under sin studietid går språkstudier normalt igenom olika utbildningssektorer och utbildningsinstitutioner som erbjuder språkundervisning. Gemensamma nivåer skulle kunna underlätta samarbetet mellan dessa. Till följd av människors ökade rörlighet blir det allt vanligare att studerande byter mellan olika utbildningssystem i slutet, men även mitt under sin studietid. Det är därför ännu viktigare att ha en gemensam skala enligt vilken deras kunskapsnivå kan beskrivas.

När man betraktar referensramens vertikala dimension får man inte glömma bort att språkinlärningsprocessen sträcker sig över en längre tid och är individuell. Det finns inte två språkanvändare som har exakt samma kompetens eller som utvecklar sin kompetens på samma sätt, varken när det gäller modersmålstalande eller språkinlärare. Varje försök att fastställa färdighetsnivåer är därför till viss del godtyckligt, precis som på alla andra områden som rör kunskap eller färdighet. Av praktiska skäl, t.ex. med hänsyn till utformning av kursplaner, prov etc., är det emellertid lämpligt att dela in inlärningsprocessen i steg och fastställa en skala med tydligt definierade nivåer. Nivåernas antal och omfattning kommer till stor del att bero på hur ett visst utbildningssystem är organiserat och för vilka ändamål skalorna fastställs. Det är möjligt att fastställa förfaranden och kriterier för nivåplaceringar på en skala och för att formulera deskriptorerna för de olika färdighetsnivåerna. Frågor och alternativ kring detta diskuteras närmare i bilaga A. Vi rekommenderar att referensramens användare läser den bilagan samt tillhörande litteraturförteckning innan de fattar beslut om nivåplaceringar.

Man måste också komma ihåg att nivåerna endast återger den vertikala dimensionen. De kan endast ta begränsad hänsyn till det faktum att språkinläring är lika mycket en fråga om horisontella som vertikala framsteg. Inlärare kommer efter hand att tillägna sig tillräckligt goda färdigheter för att kunna kommunicera inom allt fler områden. Att göra framsteg är inte bara en fråga om att avancera på en vertikal skala. Det finns ingen logik som säger att inlärare först måste ta sig igenom alla lägre nivåer på en delskala. De kan också göra framsteg ”vid sidan om” (när de arbetar i en intilliggande kategori) och på så sätt bredda sina kunskaper snarare än förbättra dem inom en och samma kategori. Omvänt visar uttrycket ”fördjupa sina kunskaper” att man

vid en viss tidpunkt kan känna behov av att underbygga sådana pragmatiska framsteg genom att ta en titt på ”det grundläggande” (d.v.s. färdigheter på lägre nivåer) inom ett område som man kommit in i från sidan.

Slutligen bör man akta sig för att tolka nivåer och språkfärdighetsskalor som linjära mätinstrument, t.ex. som en linjal. Det finns ingen befintlig språkfärdighetsskala eller något nivåsystem som kan sägas vara linjärt på detta sätt. För att uttrycka det i enlighet med Europarådets specifikationer: trots att, om man tittar på själva skalan, *Waystage* ligger halvvägs mot *Threshold* och *Threshold* ligger halvvägs mot *Vantage*, så visar erfarenheten av befintliga skalor att det för många inlärare har tagit dubbelt så lång tid att nå *Threshold* från *Waystage* som det har tagit att nå *Waystage*. De kommer därför förmodligen att behöva mer än dubbelt så lång tid för att nå *Vantage* från *Threshold* än vad de behövde för att nå *Threshold* från *Waystage*, även om avståndet mellan nivåerna kan förefalla vara lika långt. Det beror på att det är nödvändigt att utvidga spektrumet av språkliga aktiviteter, färdigheter och resurser. Detta speglas i det faktum att nivåskalor ofta framställs som ett diagram i form av en glasstrut – en tredimensionell strut som utvidgas mot toppen. När man använder nivåskalor för att beräkna den inläringstid som i genomsnitt krävs för att uppnå vissa mål måste man iaktta stor försiktighet.

## 2.3 Språkinläring och språkundervisning

2.3.1 Fastställda lärandemål säger ingenting om de processer genom vilka inlärarna lär sig att agera för att nå målen. De säger inte heller något om de åtgärder genom vilka inlärarna bygger upp en kompetens som möjliggör detta, eller hur lärarna kan främja inlärningsprocessen. Eftersom ett av referensramens huvudmål är att uppmuntra och göra det möjligt för alla som deltar i språkundervisning och språkinläring att så tydligt som möjligt informera andra om sina syften och avsikter och även om de metoder de använder och de resultat som faktiskt uppnås, står det klart att referensramen inte kan begränsas till de kunskaper, färdigheter och attityder som de studerande måste utveckla för att kunna agera som kompetenta språkanvändare, utan att den även måste ta upp processerna för språktillägnande och språkinläring, samt undervisningsmetoderna. De frågorna behandlas i kapitel 6.

2.3.2 Referensramens roll med avseende på tillägnande, inläring och undervisning av språk måste emellertid klargöras än en gång. I enlighet med de grundläggande principerna för en pluralistisk demokrati eftersträvar referensramen inte bara att vara heltäckande, tydlig och konsekvent, utan även öppen, dynamisk och odogmatisk. Den kan därför inte ta ställning för en särskild sida i pågående teoretiska debatter om vad språktillägnande är eller hur det förhåller sig till språkinläring. Referensramen bör inte heller förorda en viss språkundervisningsmetod och på så sätt utesluta alla andra. Syftet är snarare att uppmuntra alla som är inblandade i språkinlärnings-/språkundervisningsprocessen att så uttryckligt och tydligt som möjligt redogöra för sin egen teoretiska syn och sina egna praktiska metoder. För att kunna göra det fastställs parametrar, kategorier, kriterier och skalor som användare kan dra nytta av och som kanske kan motivera dem att överväga nya möjligheter eller ifrågasätta antaganden som tidigare tagits för givna inom ramen för en viss arbetsmetod. Det innebär inte att sådana metoder är felaktiga utan endast att alla som ansvarar för planering skulle kunna gynnas av att ompröva

teorier och metoder och dra nytta av beslut som fattats av andra verksamma i deras egna länder och framför allt i andra europeiska länder.

Att referensramen är öppen och ”neutral” innebär naturligtvis inte att den inte följer någon handlingslinje. Vid tillhandahållandet av en referensram står Europarådet fast vid de principer som fastställs i kapitel 1 samt i ministerkommitténs rekommendationer R (82) 18 och R (98) 6, som riktar sig till medlemsländernas regeringar.

**2.3.3** I kapitel 4 och 5 redogörs i första hand för de handlingar och kompetenser som krävs för att en språkanvändare/språkinlärare ska kunna kommunicera på ett visst språk med andra användare av det språket. I större delen av kapitel 6 diskuteras hur de nödvändiga färdigheterna kan utvecklas och hur en sådan utveckling kan främjas. I kapitel 7 tar vi en närmare titt på den roll olika uppgifter spelar i förhållande till språkanvändning och språkinläring. De fullständiga konsekvenserna av en flerspråkig och flerkulturell metod har emellertid inte undersökts än. I kapitel 6 granskas därför också den flerspråkiga kompetensens karaktär och utveckling. Konsekvenserna av en sådan kompetens för diversifieringen av undervisningen i främmande språk samt nödvändiga utbildningspolitiska åtgärder undersöks sedan närmare i kapitel 8.

## 2.4 Språkbedömning

Detta dokument är *Gemensam europeisk referensram för språk: lärande, undervisning och bedömning*. Hittills har vi koncentrerat vår redogörelse på vad som är kännetecknande för språkanvändning och språkanvändare samt på konsekvenserna för inläring och undervisning.

I kapitel 9, som är det sista kapitlet, riktar vi uppmärksamheten mot referensramens funktioner i förhållande till språkfärdighetsbedömning. I detta kapitel beskrivs kortfattat referensramens tre viktigaste användningsområden:

1. Att specificera innehållet i prov och examina.
2. Att fastställa kriterier med vars hjälp man kan avgöra om ett lärandemål har uppnåtts, både för bedömningen av en viss muntlig eller skriftlig prestation, och för kontinuerliga bedömningar som görs av läraren, gruppen eller den studerande själv.
3. Att beskriva färdighetsnivåerna i befintliga prov och examina i syfte att möjliggöra jämförelser mellan olika kvalifikationssystem.

I kapitlet redogörs därefter relativt detaljerat för de val som de som genomför bedömningarna måste göra. Alternativen presenteras i form av motsatspar. De termer som används är tydligt definierade, och de relativa för- och nackdelarna diskuteras utifrån bedömningens syfte i den aktuella utbildningskontexten. Här redogörs även för konsekvenserna av att välja det ena eller andra alternativet.

Därefter diskuteras frågor som rör bedömningens genomförbarhet. Tillvägagångssättet bygger på erfarenheter som visar att ett praktiskt bedömningsystem inte får vara alltför detaljerat. Man måste överväga hur mycket detaljer som ska inkluderas i t.ex. en offentlig kursplan, i förhållande till de mycket detaljerade beslut som måste fattas vid utarbetandet av ett konkret examinationsunderlag eller vid upprättandet av en provbank. Bedömare, särskilt de

som bedömer muntliga prestationer, arbetar under stor tidspress och kan bara hantera ett begränsat antal kriterier. Inlärare som vill bedöma sin egen färdighet, för att kanske skapa sig en uppfattning om vad de bör gå vidare med, har visserligen mer tid men måste samtidigt överväga vilka allmänna språkfärdighetskomponenter som är relevanta för dem. Detta övervägande åskådliggör den överordnade principen om att referensramen måste vara heltäckande, samtidigt som de som använder den måste vara selektiva. Ett selektivt urval kan innebära att man använder ett enklare klassificeringssystem i vilket – som vi har sett i samband med kommunikativa aktiviteter – kategorier som är åtskilda i det mer omfattande systemet kan slås samman. Å andra sidan kan det vara en fördel för användaren att utvidga några av kategorierna inom särskilda områden. I kapitlet tas de här frågorna upp och diskussionen åskådliggörs genom att ge exempel på kriterier och system som redan används av olika examinationsinstitutioner vid språkfärdighetsbedömningar.

För många användare kommer kapitel 9 att göra det möjligt att betrakta provunderlag för offentligt tillhandahållna prov på ett mer kritiskt och insiktsfullt sätt, och öka deras förväntningar på vilken information examinationsinstitutioner bör tillhandahålla med avseende på mål, innehåll, kriterier och förfaranden för prov på nationell och internationell nivå (t.ex. ALTE, ICC). Lärarutbildare kan utnyttja det för att öka medvetenheten om bedömningsfrågor både under utbildning och fortbildning av lärare. Lärare får nämligen allt mer ansvar för bedömningen av studerande på alla nivåer. Det gäller både formativa och summativa bedömningar. Även de studerande uppmanas att utföra självbedömningar i allt större utsträckning, antingen för att kartlägga och planera sitt fortsatta lärande eller för att dokumentera sin förmåga att kommunicera på språk som de inte har fått någon formell undervisning i, men som bidrar till deras flerspråkiga utveckling.

Införandet av **Europeisk språkportfolio**, som har internationell giltighet, gör det möjligt för inlärarna att dokumentera sina framsteg i riktning mot flerspråkig kompetens, genom att anteckna alla slags inlärningserfarenheter i en mängd olika språk. Utan en portfolio skulle mycket av detta varken bekräftas eller erkännas. Tanken är att språkportfolion ska uppmuntra de studerande att med jämna mellanrum uppdatera självbedömningarna av sina färdigheter i vart och ett av språken, utifrån sin egen bedömning. För att ett sådant dokument ska vara trovärdigt är det mycket viktigt att anteckningarna görs på ett ansvarsfullt och tydligt sätt. I detta sammanhang kommer hänvisningar till referensramen att vara särskilt värdefulla.

Personer som arbetar med att konstruera prov samt med att administrera och genomföra offentligt tillhandahållna prov kan välja att läsa kapitel 9 samt den mer specialiserade *Guide for Examiners* (dokument CC-Lang (96)10 rev). Denna handledning, som i detalj tar upp konstruktion och bedömning av prov, kompletterar kapitel 9. Den innehåller också förslag till ytterligare litteratur, en bilaga om analyser och en terminologisk ordlista.

## 3 Gemensamma referensnivåer

### 3.1 Kriterier för referensramens deskriptorer

Ett av referensramens mål är att hjälpa berörda parter att beskriva de språkfärdighetsnivåer som krävs enligt befintliga standarder, prov och examina för att underlätta jämförelser mellan olika system. Det är i detta syfte som beskrivningarna och de gemensamma referensnivåerna har utarbetats. Tillsammans utgör de en begreppsmodell som användarna kan utnyttja för att beskriva sina egna system. Under idealiska förhållanden bör en skala med referensnivåer i en gemensam referensram uppfylla följande fyra kriterier, varav de första två rör beskrivning och de andra två mätfrågor:

#### Beskrivning

- En gemensam bedömningsskala bör vara *kontextfri* för att kunna rymma generaliserbara resultat från olika kontexter. Det innebär att en gemensam skala inte bör tas fram särskilt för t.ex. grundskolan och sedan användas inom vuxenutbildning, eller vice versa. Samtidigt måste deskriptorerna i en gemensam bedömningsskala vara *kontextrelevanta* så att de kan tillämpas på alla relevanta kontexter och fungera ändamålsenligt i olika kontexter. Det innebär att de kategorier som används för att beskriva vad inlärarna kan göra i olika kontexter även måste kunna användas på andra grupper av användare.
- Beskrivningen måste också *bygga på teorier* om språklig kompetens. Det är svårt eftersom det inte finns tillräcklig forskning och teorigrund för en sådan beskrivning. Trots det måste kategoriseringen och beskrivningen vara teoretiskt underbyggda. Dessutom måste beskrivningen, trots sin teoretiska natur, vara *användarvänlig*, d.v.s. tillgänglig för verksamma på området. Den ska nämligen uppmuntra alla användare att uttryckligen fundera över vad språklig kompetens innebär i deras kontext.

#### Mätfrågor

- De punkter på en skala vid vilka särskilda aktiviteter och kompetenser placeras i en gemensam referensram bör *fastställas objektivt* inom ramen för en mätteori. Det bidrar till att undvika sådana systematiseringsfel som uppstår när man använder ogrundade konventioner och ”tumregler” från läromedelsförfattare eller särskilda grupper av verksamma på området, eller att man övertar redan befintliga skalor.
- *Antalet nivåer* bör vara tillräckligt för att visa på framsteg inom olika områden. Antalet bör emellertid inte i någon kontext överskrida det antal nivåer som man kan skilja mellan med en rimlig grad av konsekvens. Det kan innebära att man i vissa fall använder breda nivåer (gemensamma,

konventionella) medan man i andra sammanhang använder smalare nivåer (för lokal, pedagogisk användning).

Även om de här kriterierna är mycket svåra att uppfylla är de användbara som vägledning. Faktum är att de går att uppfylla genom en kombination av intuitiva, kvalitativa och kvantitativa metoder. Detta skiljer sig från de rent intuitiva metoder med vars hjälp man normalt utvecklar språkfärdighetsskalor. När man inom ett författarteam utvecklar system för särskilda kontexter kan intuition fungera bra, men detta arbetssätt har vissa begränsningar när man vill utveckla en gemensam bedömningsskala. Den största bristen med ett intuitivt förfarande är att placeringen av en särskild formulering på en viss nivå på skalan alltid är subjektiv. Det kan dessutom vara så att användare från olika utbildningsområden har olika mer eller mindre välgrundade uppfattningar om inlärnarnas behov. En skala, eller ett prov, äger giltighet i förhållande till de kontexter inom vilka den/det har visat sig fungera. Validering – som även omfattar viss kvantitativ analys – är en ständigt pågående och teoretiskt oändlig process. Den metod som har använts för att utveckla de gemensamma referensnivåerna och deras illustrerande deskriptorer, har därför varit relativt rigorös: man använde sig av en systematisk kombination av intuitiva, kvalitativa och kvantitativa forskningsmetoder. Först analyserades innehållet i redan existerande skalor i förhållande till de kategorier som beskrivs och används i referensramen. Inom ramen för en intuitiv fas bearbetades sedan detta material, nya deskriptorer formulerades och hela uppsättningen diskuterades av experter. Därefter användes olika kvalitativa metoder för att kontrollera att lärarna kunde relatera till de utvalda kategorierna, och att deskriptorerna faktiskt beskrev de kategorier de var avsedda att beskriva. Slutligen nivåplacerades de bästa deskriptorerna på en skala med hjälp av kvantitativa metoder. Riktigheten i denna nivåplacering har sedan kontrollerats i replikationsstudier.

Tekniska problem i samband med utvecklingen och nivåplaceringen av beskrivningar av språkfärdighet diskuteras i bilagorna. I bilaga A presenteras skalor och nivåplacering på skalor samt metoder som kan användas vid utveckling av skalor. I bilaga B ges en kort översikt av projektet vid Swiss National Science Research Council där de gemensamma referensnivåerna och deskriptorerna utarbetades. Detta projekt omfattade olika utbildningssektorer. I bilagorna C och D presenteras två liknande europeiska projekt som senare har använt en liknande metod för att utveckla och validera sådana deskriptorer för unga vuxna. I bilaga C beskrivs DIALANG-projektet. Som en del av ett mer omfattande bedömningsinstrument har deskriptorerna för självbedömning från *Gemensam europeisk referensram för språk* utvidgats och anpassats inom ramen för DIALANG. I bilaga D beskrivs ”man kan”-projektet inom ramen för ALTE (*Association of Language Testers in Europe*). Inom detta projekt har en omfattande uppsättning deskriptorer, som också kan relateras till de gemensamma referensnivåerna, utvecklats och validerats. Dessa deskriptorer kompletterar deskriptorerna i själva referensramen eftersom de är organiserade i förhållande till användningsdomäner som är relevanta för vuxna.

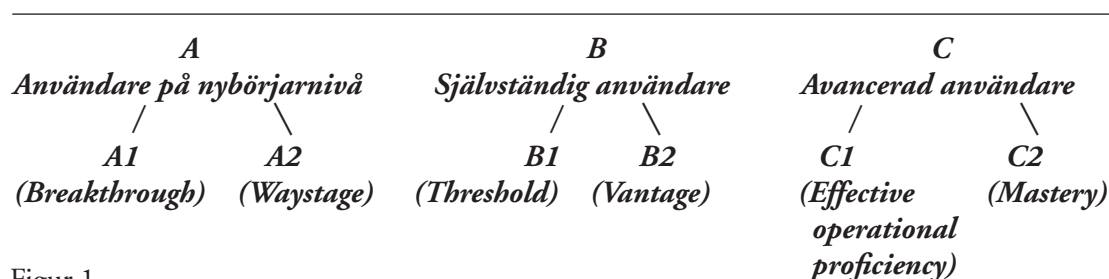
De projekt som beskrivs i bilagorna har mycket gemensamt med avseende på såväl de gemensamma referensnivåerna i sig som innehållet på deskriptorernas olika nivåer. Det innebär att det redan finns ett växande antal bevis för att de kriterier som sammanfattas ovan åtminstone delvis är uppfyllda.

### 3.2 De gemensamma referensnivåerna

I praktiken råder en ganska bred, om än inte fullständig, enighet kring antalet lämpliga nivåer och vilka krav som ska ställas på dessa nivåer för att organisera språkinlärning och för ett allmänt erkännande av språkkunskaper. Det verkar som om en grov referensram med sex breda nivåer skulle kunna täcka hela det relevanta lärandeutrymmet för språkinlärare i Europa.

- **Breakthrough**, som Wilkins betecknade som "Formulaic Proficiency" i sitt förslag från 1978 och som Trim kallade "Introductory" i samma publikation<sup>(1)</sup>.
- **Waystage**, som motsvarar Europarådets specifikation.
- **Threshold (Tröskelnivå)**, som motsvarar Europarådets specifikation.
- **Vantage**, som motsvarar Europarådets tredje specifikation och som Wilkins betecknade "Limited Operational Proficiency" (begränsad självständig språkanvändning) och Trim "adequate response to situations normally encountered" (adekvat reaktion på situationer som man normalt stöter på).
- **Effective Operational Proficiency**, som Trim betecknade "Effective Proficiency" och Wilkins "Adequate Operational Proficiency". Denna nivå motsvarar en avancerad kompetensnivå som krävs för mer komplexa arbets- och studieuppgifter.
- **Mastery**, (Trim: "comprehensive mastery", Wilkins: "Comprehensive Operational Proficiency"), vilket motsvarar det högsta examinationsmålet i det system som antagits av ALTE (Association of Language Testers in Europe). Denna nivå kan utvidgas till att inbegripa ännu mer avancerade interkulturella kompetenser som uppnås av personer som arbetar professionellt med språk.

Om man tittar på de här sex nivåerna märker man att de representerar högre respektive lägre tolkningar av den klassiska uppdelningen i nybörjarnivå, mellannivå och högre nivå. Dessutom har några av de engelska beteckningarna på Europarådets nivåspecifikationer visat sig svåra att översätta (t.ex. *Waystage*, *Vantage*). Vårt system föreslår därför en förgrening på samma sätt som med hypertexter, med en indelning i tre breda referensnivåer A, B och C:



Figur 1

### 3.3 Presentation av de gemensamma referensnivåerna

Införandet av en uppsättning gemensamma referenspunkter begränsar inte på något sätt hur man inom olika pedagogiska traditioner väljer att organi-

---

<sup>1</sup> Trim, J. L. M. (1978), *Some possible lines of development of an overall structure for a European unit credit scheme for foreign language learning by adults*, Europarådet.

sera eller beskriva sitt eget system av nivåer och moduler. Man kan också förvänta sig att de konkreta formuleringarna i uppsättningen av gemensamma referenspunkter – d.v.s. ordalydelsen i deskriptorerna – kommer att förändras med tiden när de erfarenheter som görs i medlemsstaterna och vid olika institutioner införlivas i beskrivningen.

Det är också önskvärt att de gemensamma referenspunkterna presenteras på olika sätt i olika sammanhang. I vissa sammanhang räcker det med att sammanfatta uppsättningen föreslagna gemensamma referensnivåer i enkla, holistiska avsnitt, som i tabell 1. En sådan enkel ”global” framställning gör det lättare att förmedla systemet till lekmän och kan ge lärare och dem som tar fram kursplaner vägledning i arbetet:

Tabell 1. *Gemensamma referensnivåer: den globala skalan (global scale)*

Avancerad språkanvändare	C2	Kan med lätthet förstå praktiskt taget allt som han/hon hör eller läser. Kan sammanfatta information från olika muntliga eller skriftliga källor och därvid återge argument och redogörelser i en sammanhängande presentation. Kan uttrycka sig spontant, mycket flytande och precist samt därvid skilja mellan finare nyanser även i mer komplexa situationer.
	C1	Kan förstå ett brett urval av krävande, längre texter och urskilja underförstådda betydelse. Kan uttrycka sig flytande och spontant utan att i större utsträckning söka efter ord och uttryck. Kan använda språket flexibelt och effektivt för såväl sociala som studie- och arbetsrelaterade ändamål. Kan producera tydliga, välstrukturerade och detaljerade texter om komplexa ämnen. Kan på ett planerat sätt med olika medel organisera och binda samman en text till en sammanhängande helhet.
Självständig språkanvändare	B2	Kan förstå huvudinnehållet i komplexa texter om både konkreta och abstrakta ämnen, inklusive fackmässiga diskussioner inom det egna specialområdet. Kan delta i samtal så pass flytande och spontant att ett normalt umgänge med modersmålstalare blir fullt möjligt, utan ansträngning för någondera parten. Kan producera tydlig och detaljerad text inom ett brett fält av ämnen, förklara en ståndpunkt i ett aktuellt ämne samt framhålla såväl för- som nackdelar vid olika valmöjligheter.
	B1	Kan förstå huvudinnehållet i vad han/hon hört eller läst om välkända förhållanden som han/hon regelbundet möter i arbetet, i skolan, på fritiden, etc. när det presenteras på tydligt standardspråk. Kan hantera de flesta situationer som vanligtvis uppstår under resor i områden där språket talas. Kan producera enkla, sammanhängande texter om ämnen som är välkända eller av personligt intresse. Kan beskriva erfarenheter och händelser, berätta om drömmar, förhoppningar och framtidsplaner och kortfattat ge skäl för och förklaringar till åsikter och planer.
Användare på nybörjarnivå	A2	Kan förstå meningar och vanliga uttryck som rör omedelbara behov (t.ex. mycket grundläggande information om individ och familj, inköp, lokal geografi, sysselsättning). Kan kommunicera i enkla och rutinmässiga sammanhang som kräver ett enkelt och direkt utbyte av information. Kan i enkla termer beskriva delar av sin egen bakgrund, sin närmaste omgivning samt förhållanden inom områden som rör omedelbara behov.
	A1	Kan förstå och använda välkända, vardagliga uttryck och mycket grundläggande fraser som syftar till att möta konkreta behov. Kan presentera sig själv och andra samt ställa och besvara frågor om personliga förhållanden som var han/hon bor, personer han/hon känner och saker han/hon har. Kan samtala på ett enkelt sätt under förutsättning att samtalspartnern talar långsamt och tydligt och är beredd att hjälpa till.

© Europarådet

Rent praktiskt kan det, för att kunna orientera studerande, lärare och andra användare, förmodligen vara nödvändigt att presentera en mer detaljerad översikt. En sådan översikt kan vara i form av en tablå som visar de viktigaste kategorierna för språkanvändning på var och en av de sex nivåerna. Exemplet i tabell 2 är ett utkast till ett orienteringsverktyg för självbedömning som grundas på de sex nivåerna. Syftet är att göra det lättare för inlärarna att



skapa en profil över sin allmänna språkfärdighet, och sedan besluta på vilken nivå de skulle kunna använda en checklista med mer detaljerade deskriptorer för att själva bedöma sin färdighetsnivå.

För andra syften kan det vara önskvärt att fokusera på vissa nivåer och kategorier. Genom att begränsa sig till de nivåer och kategorier som är relevanta i ett visst sammanhang är det möjligt att lägga till fler detaljer, d.v.s. mer nyanserade nivåer och kategorier. Med sådana detaljer blir det möjligt att kartlägga hur modulerna i en viss uppsättning förhåller sig till varandra – och dessutom placera dem i förhållande till referensramen.

I stället för att framställa en profil med olika kategorier av kommunikativa aktiviteter kanske man vill bedöma en prestation utifrån de aspekter av kommunikativ språklig kompetens som kan härledas ur dessa aktiviteter. Diagrammet i tabell 3 har utformats för att bedöma muntlig färdighet. Det lyfter fram olika kvalitativa aspekter av språkanvändning.

### 3.4 Deskriptorer

De tre tabeller som används för att presentera de gemensamma referensnivåerna (tabellerna 1, 2 och 3) har sammanställts utifrån en bank av ”illustrerande deskriptorer” (*illustrative descriptors*) som utvecklades och validerades för *Gemensam europeisk referensram för språk* inom ramen för det schweiziska forskningsprojekt som beskrivs i bilaga B. Dessa formuleringar har nivåplacerats på skalan med hjälp av statistiska metoder, närmare bestämt genom att analysera hur de har tolkats vid bedömningar som gjorts av ett stort antal inlärare.

Av praktiska skäl är skalorna med deskriptorer (*scales of descriptors*) placerade vid sidan om de relevanta kategorierna i beskrivningsmodellen i kapitel 4 och 5. Deskriptorerna avser följande tre överordnade kategorier i beskrivningsmodellen:

#### *Kommunikativa aktiviteter*

”Man kan”-deskriptorer för reception, interaktion och produktion tillhandahålls. Det kanske inte finns deskriptorer för alla underkategorier på varje nivå eftersom vissa aktiviteter inte kan utföras förrän inläraren har uppnått en viss kompetensnivå, medan andra kategorier kanske inte längre utgör lärandemål på högre nivåer.

#### *Strategier*

”Man kan”-deskriptorer för vissa av de strategier som används vid kommunikativa aktiviteter tillhandahålls också. Strategier förbinder inlärarens resurser (kompetenser) med det han/hon kan göra med dem (kommunikativa aktiviteter). I de avsnitt i kapitel 4 som rör interaktions- och produktionsstrategier beskrivs de principer som ligger till grund för att a) planera handlingar, b) balansera resurser och kompensera för brister vid utförandet av handlingen och c) kontrollera resultaten och göra nödvändiga justeringar.

Tabell 2. Gemensamma referensnivåer: självbedömningstablan (self-assessment grid)

		A1	A2	B1	
F Ö R S T Å	<b>Hörförståelse</b>	Jag kan känna igen vanliga ord och mycket enkla fraser som gäller mig själv, min familj och min närmaste omgivning, men bara när man talar till mig sakta och tydligt.	Jag kan förstå fraser och mycket vanliga ord som rör mina personliga förhållanden, t.ex. information om mig själv och min familj, min närmiljö och sysselsättning. Jag kan uppfatta huvudinnehållet i korta, tydliga och enkla budskap och meddelanden.	Jag kan förstå huvudinnehållet i tydligt standardtal om välkända företeelser som man regelbundet stöter på i arbetet, i skolan, på fritiden, etc. Om språket talas relativt långsamt och tydligt kan jag i stora drag förstå många radio- och TV-program om dagsaktuella frågor eller om ämnen som rör arbetet eller är av personligt intresse.	
	<b>Läsförståelse</b>	Jag kan förstå vanliga namn, ord och mycket enkla meningar, t.ex. på anslag och affischer eller i kataloger.	Jag kan läsa mycket korta och enkla texter. Jag kan hitta specifik och förutsägbar information i enkelt och vardagligt material som annonser, broschyrer, matsedlar och tidtabeller. Jag kan förstå korta och enkla personliga brev.	Jag kan förstå texter som till största delen består av högfrekvent språk som hör till vardag och arbete. Jag kan förstå beskrivningar av händelser, känslor och önskemål i personliga brev.	
T A L A	<b>Muntlig interaktion</b>	Jag kan samtala på ett enkelt sätt under förutsättning att den andra personen är beredd att tala långsamt och upprepa eller formulera om vad som sagts eller hjälpa mig att formulera vad jag själv vill säga. Jag kan ställa och besvara enkla frågor inom områden som rör omedelbara behov eller gäller mycket välkända ämnesområden.	Jag kan delta i samtal och rutinuppgifter som kräver ett enkelt och direkt utbyte av information om välkända ämnen och sysselsättningar. Jag kan fungera i mycket korta sociala samtal, men jag förstår i allmänhet inte tillräckligt för att själv hålla liv i samtalet.	Jag kan fungera i de flesta situationer som kan uppstå vid resor i länder eller områden där språket talas. Jag kan utan förberedelser gå in i ett samtal om ämnen som är välbekanta, av personligt intresse eller har anknytning till vardagslivet, t.ex. familj, fritidsintressen, arbete, resor och aktuella händelser.	
	<b>Muntlig produktion</b>	Jag kan använda enkla fraser och meningar för att beskriva var jag bor och människor jag känner.	Jag kan använda en rad fraser och meningar för att med enkla medel beskriva min familj och andra människor, människors levnadsvillkor, min utbildning och mina nuvarande och tidigare arbetsuppgifter.	Jag kan binda samman fraser på ett enkelt sätt för att beskriva erfarenheter och händelser, mina drömmar, förhoppningar och framtidsplaner. Jag kan kortfattat ge skäl och förklaringar till mina åsikter och planer. Jag kan berätta en historia eller återberätta händelseförloppet i en bok eller film och beskriva mina intryck.	
S K R I V A	<b>Skriftlig färdighet</b>	Jag kan skriva korta, enkla meddelanden, t.ex. ett vykort med hälsningar. Jag kan fylla i personliga uppgifter som namn, adress och nationalitet i enklare formulär.	Jag kan skriva korta, enkla meddelanden och föra enkla anteckningar inom områden som rör omedelbara behov. Jag kan skriva ett mycket enkelt personligt brev, t.ex. för att tacka någon för något.	Jag kan skriva enkel, sammanhängande text om ämnen som är välkända för mig eller av personligt intresse. Jag kan skriva personliga brev som beskriver upplevelser och intryck.	

	B2	C1	C2
	Jag kan förstå längre framställningar i t.ex. föreläsningar samt följa med i mer komplicerad argumentation, dock under förutsättning att ämnet är någorlunda bekant. Jag kan förstå det mesta i nyheter och aktuella program på TV. Jag kan förstå de flesta filmer där det talas standardspråk.	Jag kan förstå längre muntliga framställningar även när de inte är klart strukturerade och när sammanhangen bara är underförstådda och inte klart uttryckta. Jag kan förstå TV-program och filmer utan alltför stor ansträngning.	Jag har inga svårigheter att förstå något slags talat språk, vare sig i direktkontakt eller via radio, TV och film. Jag förstår även tal i högt tempo som det talas av en modersmålstalare under förutsättning att jag hunnit vänja mig vid den regionala variationen i språket.
	Jag kan läsa artiklar och reportage som behandlar aktuella problem i vilka författaren intar en särskild hållning eller har särskilda synpunkter. Jag kan förstå samtida litterär prosa.	Jag kan förstå långa och komplicerade facktexter liksom litterära texter och jag uppfattar skillnader i stil. Jag kan förstå fackartiklar och längre instruktioner även inom områden som ligger utanför mina intressen och erfarenheter.	Jag kan utan ansträngning läsa praktiskt taget allt skrivet språk, även abstrakta texter som är strukturellt och språkligt komplicerade, t.ex. manualer, fackartiklar eller litterära verk.
	Jag kan samtala och diskutera så pass flytande och ledigt att jag kan umgås med modersmålstalare på ett naturligt sätt. Jag kan ta aktiv del i diskussioner om välkända ämnen och förklara och försvara mina åsikter.	Jag kan uttrycka mig flytande och spontant utan att alltför tydligt söka efter ord och uttryck. Jag kan använda språket flexibelt och effektivt för sociala, intresse- och yrkesanknutna ändamål. Jag kan formulera idéer och åsikter med precision samt skickligt anpassa mig efter den person jag talar med.	Jag kan utan ansträngning delta i vilka samtal och diskussioner som helst och därvid effektivt välja vardagliga och idiomatiska uttryck. Jag kan uttrycka mig flytande och förmedla nyanser med precision. Om jag ändå får svårigheter kan jag med omformuleringar kringgå dessa så smidigt att andra knappast märker det.
	Jag kan ge tydliga och detaljerade beskrivningar om varierande ämnen inom mina intresseområden. Jag kan förklara en ståndpunkt och ange för- och nackdelar med olika alternativ.	Jag kan ge tydliga och detaljerade beskrivningar av komplicerade ämnesområden med sidoteman och anknytningar. Jag kan utveckla speciella aspekter samt runda av framställningen med en lämplig slutsats.	Jag kan presentera en klar och ledig beskrivning eller argumentation som i stil passar sammanhanget. Jag kan presentera en effektiv logisk struktur som hjälper mottagaren att lägga märke till och minnas viktiga punkter.
	Jag kan skriva klar och detaljerad text om varierande ämnen inom mina intresseområden. Jag kan skriva en uppsats eller rapport som förmedlar information eller ger skäl för eller emot en viss ståndpunkt. Jag kan skriva brev som framhäver den personliga innebörden av händelser och erfarenheter.	Jag kan uttrycka mig i skrift på ett klart och välstrukturerat sätt med utförligt angivna synpunkter och förklaringar. Jag kan skriva om komplicerade förhållanden i ett brev, en uppsats eller en rapport och argumentera för vad jag anser är viktigt. Jag kan välja en stil som är anpassad till den tänkte läsaren.	Jag kan skriva klar och ledig text i en passande stil. Jag kan skriva komplexa brev, rapporter eller artiklar som presenterar ett ämne på ett logiskt och effektivt sätt som hjälper läsaren att lägga märke till och minnas viktiga punkter. Jag kan skriva sammanfattningar och översikter över facktexter eller litterära verk.

Tabell 3. Gemensamma referensnivåer: kvalitativa aspekter av muntlig språkanvändning

	OMFÅNG	KORREKTHET	FLYT	INTERAKTION	SAMMANHANG
<b>C2</b>	Visar stor flexibilitet vid omformulering av idéer på olika sätt för att förmedla finare betydelsnyanser med precision, för att betona, särskilja och eliminera tvekyldighet. Har även en god behärskning av idiomatiska och talspråkliga uttryck.	Upprätthåller konsekvent grammatisk behärskning över komplext språk, även när uppmärksamheten är riktad på annat (t.ex. på att planera framåt eller observera andras reaktioner).	Kan uttrycka sig spontant under en längre tid på ett naturligt och sammanhängande sätt. Undgår eller kringgår svårigheter på ett sådant sätt att samtalsparterna nästan inte lägger märke till det.	Kan samtala otvunget och ändamålsenligt. Kan uppfatta budskap som förmedlas genom kroppsspråk och intonation och själv använda detta utan att det verkar ansträngt. Kan väva in sitt bidrag i samtalet genom att ta otvivelstämmande på ett naturligt sätt, använda hänvisningar, anspelningar etc.	Kan delta i samtal på ett konsekvent och sammanhängande sätt och fullt ut använda lämpliga och varierade organisatoriska mönster liksom en mängd olika konnektiv och andra sambandsmarkörer.
<b>C1</b>	Förfogar över ett brett spektrum av språkliga resurser som gör det möjligt för honom/henne att välja formuleringar för att uttrycka sig tydligt och på en lämplig stelnivå om en mängd olika allmänna och studie-, yrkes- eller fritidsrelaterade ämnen utan att behöva begränsa vad han/hon vill säga.	Upprätthåller konsekvent en hög grad av grammatisk korrekthet; gör sällan fel och eventuella fel är svåra att upptäcka och rättas normalt.	Kan uttrycka sig ledigt och spontant, praktiskt taget utan ansträngning. Endast begreppsmässigt komplicerade ämnen kan hindra ett naturligt och flytande språk.	Kan välja en lämplig fras ur en lätt tillgänglig repertoar av samtalsresurser för att uttrycka vad han/hon ska säga för att ta eller behålla ordet, eller för att knyta an sina egna yttranden till det som andra säger på ett framgångsrikt sätt.	Kan tala tydligt, flytande och välstrukturerat: visar att han/hon behärskar organisatoriska mönster liksom konnektiv och andra sambandsmarkörer.
<b>B2+</b>					
<b>B2</b>	Förfogar över ett tillräckligt brett spektrum av språkliga resurser för att göra tydliga beskrivningar och uttrycka åsikter i de flesta allmänna ämnen, utan att alltför uppenbart behöva leta efter ord. Kan använda vissa komplexa satskonstruktioner för att göra detta.	Visar en relativt hög grad av grammatisk behärskning. Gör inga fel som leder till missförstånd, och kan korrigera de flesta av sina fel.	Kan tala sammanhängande i ett ganska jämnt tempo. Trots att han/hon ibland kan tveka när han/hon letar efter satsmönster och uttryck förekommer få märkbara längre pauser.	Kan inleda ett samtal, ta över ordet när det är lämpligt, och vid behov avsluta samtalet, även om det inte alltid görs så elegant. Kan bidra till att diskussionen utvecklas inom kända områden genom att bekräfta förståelse, bjuda in andra i samtalet etc.	Kan använda ett begränsat antal sambandsmarkörer för att uttrycka sig klart och sammanhängande, även om längre yttranden kan verka lite ”ryckiga”.
<b>B1+</b>					

<b>B1</b>	Förfogar över tillräckliga språkliga resurser för att klara sig; har ett tillräckligt stort ordförråd för uttrycka sig, om än ibland med viss tvekan och med hjälp av omformuleringar, om sådana ämnen som familj, hobbyer, intressen, arbete, resor och aktuella händelser.	Använder en förhållandevis korrekt repertoar av vanliga mönster och strukturer som har samband med mer förutsägbara situationer.	Kan tala sammanhängande och göra sig förstådd, även om det är uppenbart att han/hon ibland stannar upp för att planera nästa grammatiska och lexikala steg eller rätta till fel, särskilt vid längre avsnitt av fritt tal.	Kan inleda, hålla igång och avsluta ett enkelt, begränsat samtal ansikte mot ansikte om ämnen som är kända eller av personligt intresse. Kan upprepa delar av vad något har sagt för att bekräfta ömsesidig förståelse.	Kan sätta samman en rad kortare, enkla och fristående element till ett sammanhängande, linjärt yttrande.
<b>A2+</b>					
<b>A2</b>	Använder grundläggande satsstrukturer med inlärd fraser, korta ordgrupper och formeluttryck för att kommunicera begränsad information i enkla vardagliga situationer.	Använder några enkla strukturer korrekt, men gör fortfarande systematiskt grundläggande fel.	Kan göra sig förstådd med mycket korta yttranden, även om pauser, omtagningar och omformuleringar är mycket uppenbara.	Kan besvara frågor och reagera på enkla påståenden. Kan visa när han/hon förstår men förstår sällan tillräckligt för att själv hålla i gång samtalet.	Kan sätta samman grupper av ord med sådana enkla konnektiv som ”och”, ”men” och ”därför att”.
<b>A1</b>	Har ett mycket grundläggande förråd av ord och enkla fraser som rör personliga förhållanden och särskilda konkreta situationer.	Visar endast begränsad kontroll av en inlärd repertoar av några få enkla grammatiska strukturer och satsmönster.	Kan använda mycket korta, fristående, främst inlärd yttranden. Stannar ofta upp för att leta efter uttryck eller uttala mindre kända ord och för att rätta till missförstånd.	Kan ställa och besvara frågor om personliga förhållanden. Kan delta i enkla samtal, men kommunikationen är helt beroende av repetition, omformuleringar och korrigeringar.	Kan sätta samman ord eller grupper av ord med mycket enkla konnektiv som ”och”, ”eller” och ”sedan”.

© Europarådet

## Kommunikativ språkfärdighet

Det finns nivåplacerade deskriptorer för lingvistisk, pragmatisk och socio-lingvistisk kompetens. Vissa aspekter av sådana kompetenser är emellertid inte lämpliga att definiera på alla nivåer, och därför har skillnader gjorts där det har visat sig meningsfullt. Deskriptorerna måste ta hänsyn till helheten (d.v.s. vara holistiska) för att kunna ge en översikt. Detaljerade listor över mikrofunktioner, grammatiska mönster och ordförråd presenteras i beskrivningarna för enskilda språk (t.ex. *Threshold level 1990*). Man kan också ta fram nya uppsättningar språkbeskrivningar genom att analysera de funktioner, begrepp, grammatiska strukturer och det ordförråd som krävs för att utföra de kommunikativa uppgifter som beskrivs i skalorna. De generella färdigheter (t.ex. kunskap om världen, kognitiv färdighet) som presenteras i en sådan modul skulle kunna förtecknas på samma sätt.

Nedan följer en översikt över vad som kännetecknar deskriptorerna i kapitel 4 och 5:

- Formuleringarna bygger på erfarenheter hos många institutioner som arbetar med att definiera färdighetsnivåer.
- De har utarbetats parallellt med den modell som presenteras i kapitel 4 och 5 genom ett samspel mellan (a) författarteamets teoretiska arbete, (b) en analys av befintliga språkfärdighetsskalor och (c) workshops med lärare. Även om deskriptorerna inte fullt ut täcker de kategorier som presenteras i kapitel 4 och 5 ger de en antydning om hur en uppsättning deskriptorer skulle kunna se ut.
- Deskriptorerna har knutits till de gemensamma referensnivåerna: A1 (*Breakthrough*), A2 (*Waystage*), B1 (*Threshold*), B2 (*Vantage*), C1 (*Effective Operational Proficiency*) och C2 (*Mastery*).
- Deskriptorerna uppfyller de kriterier som sammanfattas i bilaga A för effektiva färdighetsbeskrivningar: de är kortfattade, klara, tydliga och positivt formulerade. De beskriver något avgränsat och är självständiga, d.v.s. kan stå för sig själva, och är inte beroende av formuleringarna i de andra deskriptorerna för sin tolkning.
- Många grupper av lärare – både med och utan det aktuella språket som modersmål – tycker att deskriptorerna är tydliga, användbara och relevanta. Det rör sig om lärare från en rad olika utbildningsområden med mycket olika bakgrund i fråga om språkkunskaper och undervisningserfarenhet. Lärarna verkar förstå deskriptorerna, som de vid workshops har varit med om att förfina från en ursprunglig uppsättning av tusentals exempel.
- Deskriptorerna kan användas för att beskriva vad de studerande faktiskt presterar på grundskole- och gymnasienivå, vid yrkesutbildning samt inom vuxenutbildning, och kan därmed anses uttrycka realistiska målsättningar.
- Deskriptorerna har (med några undantag) ”kalibrerats objektivt” på en gemensam skala. Det innebär att de allra flesta deskriptorer har placerats på en viss nivå utifrån hur de har ansetts bedöma inlärnarnas prestationer och inte bara på grundval av författarnas uppfattning.
- Deskriptorerna utgör en uppsättning kravbeskrivningar för ett kontinuum av färdigheter i ett främmande språk och kan utnyttjas på ett flexibelt sätt för att utarbeta kriterierelaterade bedömningar. De kan sättas i relation till befintliga lokala system, vidareutvecklas utifrån lokala erfarenheter och/eller användas för att utarbeta nya uppsättningar av mål.

Listan är visserligen inte heltäckande utan deskriptorerna har endast nivåplacerats i en kontext för språkinläring i en undervisningssituation (även om den omfattar flera språk och flera sektorer), men som helhet är den:

- **flexibel.** Samma uppsättning av deskriptorer kan, liksom här, organiseras på ett sätt som motsvarar breda ”konventionella nivåer”, som fastställdes vid Rüşchlikon-symposiet, och som används i både Europeiska kommissionens DIALANG-projekt (se bilaga C) och av ALTE (se bilaga D). Deskriptorerna kan också presenteras som smalare ”pedagogiska nivåer”.
- **sammanhängande** när det gäller innehåll. Liknande eller identiska element som inkluderades i de olika deskriptorerna visade sig ha mycket liknande skalvärden. Dessa skalvärden bekräftar också till stor del författarnas ursprungliga avsikter med de språkfärdighetsskalor som använts som källor. De verkar också motsvara innehållet i Europarådets riktlinjer samt DIALANG- och ALTE-nivåerna.

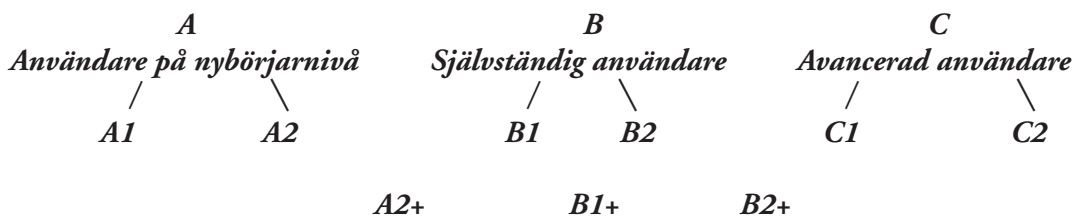
### 3.5 En flexibel förgreningsmodell

Nivå A1 (*Breakthrough*) är förmodligen den lägsta ”nivå” av allmän språkfärdighet som kan identifieras. Innan inläraren når den här nivån måste han/hon emellertid klara av att utföra en rad specifika uppgifter – som är relevanta för inläraren i fråga – med hjälp av ett mycket begränsat språk. Vid den undersökning som genomfördes av schweiziska forskare (Swiss National Science Research Council) 1994–1995, genom vilken deskriptorerna utformades och nivåplacerades, identifierades en nivå av språkanvändning som är begränsad till att utföra enstaka uppgifter och som kan sägas ligga till grund för definitionen av nivå A1. I vissa sammanhang, till exempel när det gäller undervisning av unga elever, kan det vara lämpligt att utarbeta sådana ”delmål”. Följande deskriptorer avser enkla, allmänna uppgifter som ligger under nivå A1 på skalan men som ändå kan vara användbara lärandemål för nybörjare:

- Kan göra enkla inköp där han/hon pekar eller på annat sätt använder gester för att förtydliga det som sägs;
- Kan fråga om och säga veckodag, tid och datum;
- Kan använda några vanliga hälsningsfraser;
- Kan säga ja, nej, ursäkta, varsågod, tack och förlåt;
- Kan fylla i enklare blanketter med personliga uppgifter som namn, adress, nationalitet och civilstånd;
- Kan skriva några enkla meningar på ett vykort.

De deskriptorer som presenteras ovan rör sådana uppgifter som t.ex. turister skulle kunna tänkas utföra i ”verkliga livet”. I skolsammanhang skulle man kunna tänka sig en särskild lista med ”pedagogiska uppgifter”, inklusive språklekar, särskilt för grundskolans tidigare skolår.

På grundval av de empiriska resultaten av den schweiziska undersökningen identifierades en sammanhängande skala med nio mer eller mindre omfattande nivåer enligt vad som visas i figur 2. Skalan innehåller nivåer mellan A2 (*Waystage*) och B1 (*Threshold*), mellan B1 (*Threshold*) och B2 (*Vantage*) och mellan B2 (*Vantage*) och C1 (*Effective Operational Proficiency*). Att det är möjligt att fastställa sådana smalare nivåer kan vara intressant vid *inläring*, men sådana mellannivåer kan också knytas till de bredare nivåer som är vanliga i examinationssammanhang.



Figur 2

I deskriptorerna görs en åtskillnad mellan ”kravnivåer” (t.ex. A2 eller A2.1) och ”plusnivåer” (t.ex. A2+ eller A2.2). De senare kan avskiljas från de tidigare med en vågrät skiljelinje, som i följande exempel som gäller för allmän hörförståelse.

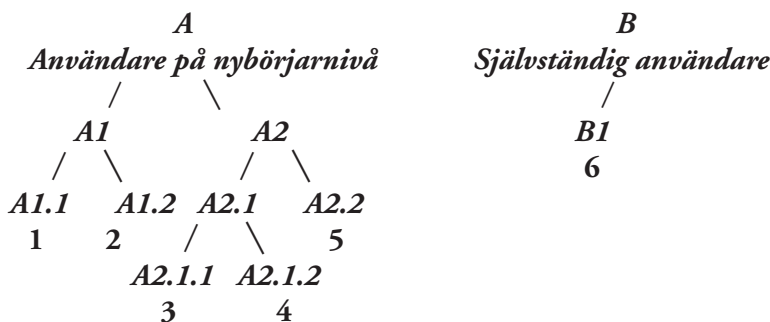
Tabell 4. *Nivåerna A2.1 och A2.2 (A2+): hörförståelse*

	Kan förstå tillräckligt för att kunna klara av konkreta behov i vardagslivet under förutsättning att talet är tydligt och långsamt.
<b>A2</b>	Kan förstå fraser och uttryck som gäller välbekanta saker (t.ex. information om sig själv och sin familj, inköp, närmiljö och sysselsättning) under förutsättning att talet är tydligt och långsamt.

Att fastställa skiljelinjer mellan nivåer är alltid ett subjektivt förfarande. En del institutioner föredrar breda nivåer, andra smala. Fördelen med en förgreningsmodell är att man kan dela upp en gemensam uppsättning nivåer och/eller deskriptorer i praktiska, lokala nivåer. Skiljelinjerna går då vid olika punkter beroende på hur de olika användarna definierar sina lokala behov. Numreringen tillåter ytterligare underliggande nivåer utan att tillhörigheten till det överordnade målet går förlorad. Med en sådan flexibel förgreningsmetod kan institutioner förfina så pass många grenar eller underliggande nivåer som de anser lämpligt.

**Exempel 1:**

I ett skolsystem för barn och ungdomar eller ett system med kvällsundervisning för vuxna skulle man, med utgångspunkt i grenen *Användare på nybörjarnivå*, kunna synliggöra framsteg på de lägre nivåerna. Man skulle till exempel kunna vidareutveckla grenen och ta fram ett system med sex delmål med finare nyanser inom A2 (*Waystage*) eftersom en stor del av inlärarna befinner sig på denna nivå.



Figur 3





hälsa på människor, fråga hur de mår och reagera på ny information; kan delta i mycket korta sociala samtal, ställa och besvara frågor om vad de gör på arbetet och på sin fritid; kan bjuda in någon och svara på inbjudningar; kan diskutera vad man ska göra, vart man ska gå och var och när man ska träffas; kan ge och ta emot erbjudanden. Här finner man även deskriptorer för språklig interaktion vid resor och i utlandet, d.v.s. en förenklad och reducerad version av den fullständiga katalogen i *Threshold-nivån* för vuxna som bor utomlands, t.ex.: *kan utföra enkla ärenden i affärer, på posten eller på banken; kan inhämta enkel information om resor; kan använda allmänna transportmedel: buss, tåg och taxi, kan fråga efter grundläggande information; kan fråga efter och svara på frågor om vägen; kan köpa biljetter; kan be om och själv erbjuda vardagliga varor och tjänster.*

- Nästa nivå är en **stark prestation** på **Waystage-nivån** (A2+). Det som kännetecknar den här nivån är att inlärarna, med lite hjälp och med vissa begränsningar, är mer aktiva i samtalen. Det rör sig till exempel om följande: *kan inleda, upprätthålla och avsluta ett enkelt, begränsat samtal ansikte mot ansikte; kan förstå tillräckligt för att bemästra enkla, rutinmässiga utväxlingar utan alltför stora ansträngningar; kan göra sig själv förstådd och utväxla tankar och information om kända ämnen i förutsägbara, vardagliga situationer, under förutsättning att den andra personen hjälper till om så behövs; kan framgångsrikt samtala om grundläggande ämnen om han/hon kan be om hjälp för att uttrycka vad han/hon vill; kan hantera vardagsituationer med ett förutsägbart innehåll, även om han/hon i allmänhet måste kompromissa om budskapet och leta efter ord; kan med viss hjälp interagera med rimlig ledighet i strukturerade situationer, men deltagandet i öppna diskussioner är relativt begränsat.* Här klarar inläraren också att i betydligt högre grad hålla monologer, till exempel: *kan med enkla ord beskriva hur han/hon känner sig; kan ge en omfattande beskrivning av vardagliga aspekter av sin egen miljö, d.v.s. människor, platser och upplevelser i samband med jobb eller studier; kan berätta vad man har gjort tidigare och vad man har varit med om; kan beskriva vanor och rutiner, planer och avtal; kan förklara vad man tycker om eller ogillar med något; kan på ett kortfattat grundläggande sätt beskriva händelser och aktiviteter; kan beskriva sällskapsdjur och ägodelar; kan använda ett enkelt beskrivande språk för att göra kortfattade uttalanden om och jämföra föremål och ägodelar.*
- **Nivå B1** motsvarar lärandemålen på **Threshold-nivån** för besökare i ett annat land och kännetecknas kanske i första hand av två saker. Det första är förmågan att upprätthålla interaktion och att, i en rad olika situationer, få fram vad man vill säga, t.ex.: *kan i stora drag förstå huvudinnehållet i en längre diskussion som förs runt omkring en, under förutsättning att språket talas tydligt och på standarddialekt; kan i en informell diskussion med vänner föra fram och fråga om personliga åsikter och uppfattningar; kan på ett begripligt sätt uttrycka det väsentliga i det man vill säga, kan på ett flexibelt sätt utnyttja ett brett spektrum av enkelt språk för att uttrycka mycket av det man vill säga; kan hålla igång ett samtal eller en diskussion även om det ibland kan vara svårt att förstå exakt vad som menas; kan göra sig förstådd även om det är uppenbart att pauser görs för att tänka igenom vad som är grammatiskt riktigt och planera vad man ska säga eller för att korrigera fel, särskilt vid längre avsnitt av fri produktion.* Det andra kännetecknet är förmågan att på ett flexibelt sätt hantera språkproblem i vardagsituationer, som t.ex.: *kan klara av mindre rutinmässiga situationer på allmänna transportmedel; kan klara av de flesta situationer som normalt uppstår när man bokar en resa genom en resebyrå eller när man faktiskt*

- reser; kan oförberedd gå in i ett samtal om kända ämnen; kan klaga; kan ta vissa initiativ vid intervjuer/konsultationer (t.ex. föra ett nytt ämne på tal) samtidigt som man i interaktionen är mycket beroende av intervjuaren; kan be någon att förtydliga vad han/hon just har sagt.
- Nästa nivå är en **stark prestation** på **Threshold-nivån** (B1+). Även här föreligger de två ovan nämnda kännetecknen, men dessutom tillkommer en rad deskriptorer som rör informationens *omfång*, t.ex.: *kan ta emot ett meddelande när någon frågar efter information eller beskriver ett problem; kan ge sådan konkret information som krävs vid en intervju/konsultation (t.ex. beskriva symptom för en läkare) men med begränsad noggrannhet; kan förklara varför något är ett problem; kan sammanfatta och säga vad man tycker om en novell, en artikel, ett föredrag, en diskussion, en intervju eller en dokumentär och besvara följdfrågor; kan genomföra en förberedd intervju, kontrollera och bekräfta uppgifter, även om han/hon ibland måste be sin samtalspartner att upprepa sig om denne svarar för snabbt eller ingående; kan beskriva hur man gör något; kan ge omfattande instruktioner; kan med visst förtroende utväxla en omfattande mängd sakuppgifter om välkända rutinmässiga ämnen och mindre rutinmässiga ämnen inom sitt fackområde.*
  - **Nivå B2** ligger lika långt över B1 (Threshold) som A2 (Waystage) ligger under den. Denna nivå ska motsvara lärandemålen på **Vantage-nivån**. Metaforen ”Vantage” (= ett fördelaktigt läge) betyder att inläraren, efter att sakta men säkert ha tagit sig fram över ”mellanplatån”, märker att han/hon har kommit till ett stadium där saker och ting ser annorlunda ut och nya perspektiv öppnas där inläraren kan betrakta sin omgivning på ett nytt sätt. Deskriptorerna på den här nivån understöder i hög grad detta koncept. De avviker nämligen kraftigt från det hittillsvarande innehållet. I den nedre delen av nivån ligger till exempel tyngdpunkten på effektiv argumentation: *kan redogöra för och underbygga sina åsikter i en diskussion genom att ge relevanta förklaringar, argument och kommentarer; kan förklara sin åsikt i en aktuell fråga genom att redogöra för för- och nackdelarna med olika alternativ; kan bygga upp sin argumentation på ett logiskt sätt; kan utveckla ett argument genom att ange grunderna för eller emot en viss åsikt; kan förklara ett problem och klargöra att motparten i en förhandling måste göra vissa eftergifter; kan spekulera om orsaker, konsekvenser, hypotetiska situationer; kan aktivt delta i informella diskussioner i kända sammanhang genom att kommentera, tydligt lägga fram sin åsikt, bedöma alternativa förslag och lägga fram och bemöta hypoteser.* Vidare genomsyras hela nivån av två nya kännetecken. Det första handlar om att kunna göra mer än att bara hävda sig i social diskurs: d.v.s. *kan konversera på ett naturligt, flytande och effektivt sätt; förstår i detalj det som sägs till henne/honom på standardspråket, även i en bullrig miljö; kan inleda ett samtal, ta över ordet när så är passande, och vid behov avsluta samtalet, även om detta inte alltid görs elegant; kan använda sådana standardfraser som ”det är en svår fråga” för att vinna tid och behålla ordet medan man formulerar vad man ska säga; kan uttrycka sig så pass flytande och spontant att ett normalt samtal med en modersmålstalare inte blir ansträngande för någon av parterna; kan under samtalets gång anpassa sig till förändringar av samtalets inriktning, stil och ton; kan upprätthålla relationer till modersmålstalare utan att oavsiktligt roa eller irritera dem eller föranleda att de behöver uppföra sig annorlunda än de skulle med en annan modersmålstalare.* Det andra nya kännetecknet är en ny grad av språklig medvetenhet. Inläraren kan nu *korrigera fel om de har lett till missförstånd; är medveten om sina vanligaste fel och kan medvetet bevaka det han/hon säger för att undvika dem; kan normalt själv*

*korrigera sina felsägningar eller fel om han/hon blir medveten om dem; kan planera vad och hur något ska sägas och därmed ta hänsyn till effekten på mottagaren/mottagarna. Totalt sett utgör detta en ny tröskel som språkinläraren måste ta sig över.*

- På nästa nivå – som motsvarar en **stark prestation** på **Vantage-nivån** (B2+) – ligger liksom på B2 (Vantage) tyngdpunkten på argumentation, effektiv social diskurs och en stark språklig medvetenhet. Inriktningen på argumentation och diskurs kan emellertid också tolkas som en ny fokusering på diskurskompetens. En sådan högre grad av diskurskompetens visas genom förmågan att ha kontroll över samtalet (samarbetsstrategier): *kan ge återkoppling på och följa upp andra talares påståenden och slutsatser för att på så sätt föra diskussionen framåt; kan på ett skickligt sätt knyta an sitt eget bidrag till andra talares. Diskurskompetensen kommer också till uttryck i förhållande till kohesionen/koherensen. Den lärande kan använda ett begränsat antal sambandsmarkörer för att binda ihop meningar till ett tydlig, sammanhängande yttrande; kan använda olika bindeord för att effektivt få fram förhållandet mellan olika idéer; kan på ett systematiskt sätt utveckla ett argument genom att framhäva viktiga punkter och understödja detta med relevanta detaljer. Slutligen fokuserar denna nivå på vissa punkter som gäller förhandlingar. Den lärande kan argumentera för sin rätt till ersättning genom att använda ett övertygande språk och enkla argument; kan tydligt fastställa gränserna för de eftergifter han/hon är beredd att göra.*
- Nästa nivå, **nivå C1**, går under namnet *Effective Operational Proficiency*. Det som kännetecknar den här nivån är att den lärande förfogar över ett brett spektrum av språkliga medel som möjliggör en flytande och spontan kommunikation. Det rör sig bland annat om följande: *kan uttrycka sig flytande och spontant, praktiskt taget utan ansträngning; har ett brett ordförråd och kan då han/hon saknar ord kringgå detta genom att uttrycka sig på ett annat sätt; söker inte alltför tydligt efter ord och uttryck eller använder sig av undvikandestrategier; endast begreppsmässigt komplicerade ämnesområden kan förhindra ett naturligt och flytande språk. Den diskurskompetens som kännetecknar den föregående nivån framgår även tydligt på nivå C1, med tyngdpunkten på ett mer flytande språk, t.ex.: *kan från en flytande repertoar av diskursiva funktioner välja ett lämpligt uttryck för att ta ordet eller vinna tid och behålla ordet medan han/hon tänker; kan uttrycka sig på ett tydligt, flytande och välstrukturerat sätt och visa att han/hon behärskar medlen för att organisera såväl text som sambandsmarkörer.**
- **Nivå C2** betecknas visserligen ”**Mastery**” men det innebär inte att den lärande har tillägnat sig modersmålskompetens eller närapå modersmålskompetens. Tanken är att den här nivån ska beskriva den grad av precision, stilsäkerhet och ledighet som kännetecknar språket hos mycket framgångsrika inlärare. Exempel på deskriptorer som har kalibrerats för den här nivån: *kan förmedla finare betydelsenyanser med precision genom att någorlunda korrekt modifiera språket på en mängd olika sätt; kan effektivt välja vardagliga och idiomatiska uttryck och vet vilka associationer de ger; kan med omformuleringar kringgå svårigheter så smidigt att andra knappast märker det.*

De gemensamma referensnivåerna kan presenteras och användas på olika sätt, med varierande detaljrikedom. Fördelen med bestämda gemensamma referenspunkter är att det skapar tydlighet och konsekvens, tillhandahåller ett gemensamt verktyg för planering och utgör en grund för vidareutveckling. Syftet med att tillhandahålla en konkret uppsättning deskriptorer –

tillsammans med kriterier och metoder för att vidareutveckla dem – är att hjälpa beslutsfattare att utveckla tillämpningar som passar i deras kontext.

### 3.7 Hur man läser deskriptorskalorna

De nivåer som används här är de sex huvudnivåer som presenteras i kapitel 3: A1 (*Breakthrough*), A2 (*Waystage*), B1 (*Threshold*), B2 (*Vantage*), C1 (*Effective Operational Proficiency*) och C2 (*Mastery*). Nivåerna i mitten av skalan (*Waystage*, *Threshold* och *Vantage*) har som beskrivs ovan ofta en underliggande nivå som visas med en tunn skiljelinje. I de fallen representerar deskriptorerna under skiljelinjen den aktuella kravnivån. Deskriptorerna ovanför skiljelinjen definierar en språkfärdighetsnivå som ligger betydligt över kravnivån, men inte når upp till standarden för nästa nivå. Denna skillnad beror på den empiriska kalibreringen av deskriptorerna. Där det inte finns några underindelningar i A2 (*Waystage*), B1 (*Threshold*) eller B2 (*Vantage*) representerar deskriptorn kravnivån. I dessa fall kom man inte på någon formulering för ett kriterium som låg mellan de två nivåerna.

Några av oss vill helst läsa deskriptorskalor nedifrån och upp, andra föredrar den motsatta riktningen. För att vara konsekvent presenteras här alla skalor med C2 (*Mastery*) överst och A1 (*Breakthrough*) underst.

Varje nivå bör antas omfatta alla andra nivåer som ligger under den på skalan. En person som befinner sig på nivå B1 (*Threshold*) antas med andra ord kunna göra allt som beskrivs i A2 (*Waystage*) och till och med göra det bättre än vad som beskrivs i A2 (*Waystage*). Det innebär också att de förbehåll som gäller för prestationer på nivå A2 (*Waystage*) – t.ex. under förutsättning att talet är långsamt och tydligt – inte kommer att ha samma betydelse, eller inte ha någon betydelse alls, för en prestation på nivå B1 (*Threshold*).

Alla inslag i eller aspekter av en deskriptor upprepas inte på nästa nivå. Det som står på varje nivå är med andra ord en selektiv beskrivning av vad som är framträdande eller nytt på den nivån. Inte heller upprepas systematiskt alla inslag på den underliggande nivån med endast obetydligt ändrade formuleringar för att signalera en högre svårighetsgrad.

Alla skalor innehåller inte beskrivningar för alla nivåer. Att ett visst område saknas på en viss nivå kan ha någon eller några av följande orsaker:

- Området existerar på nivån: det fanns visserligen några deskriptorer i forskningsprojektet men de togs bort vid kvalitetskontrollen;
- Området existerar förmodligen på nivån: deskriptorer skulle förmodligen ha kunnat utarbetas, men så gjordes inte;
- Området kanske existerar på nivån: att utforma deskriptorer förefaller emellertid mycket svårt, om inte omöjligt;
- Området existerar inte eller är inte relevant på nivån: det är inte möjligt att göra någon skillnad här.

Om referensramens användare vill tillämpa deskriptorbanken måste de själva besluta vad de ska göra med tomrummen i de nämnda deskriptorerna. Det kan mycket väl vara så att det är möjligt att fylla tomrummen genom att utarbeta nya deskriptorer för respektive användningskontext eller integrera material som redan existerar i användarens eget system. Å andra sidan kanske det är bäst att låta några tomrum förbli tomma. Det kan vara så att en viss kategori inte är relevant på de övre eller undre nivåerna. Ett tomrum på mitten av skalan kan å andra sidan antyda att det inte är så lätt att formulera en meningsfull skillnad.

### 3.8 Hur deskriptorer i språkfärdighetsskalor används

De gemensamma referensnivåer som visas i tabellerna 1, 2 och 3 utgör en verbal färdighetsskala. De tekniska problem som kan uppstå vid utarbetandet av en sådan skala diskuteras i bilaga A. I kapitel 9 (*Bedömning*) beskrivs hur skalan med gemensamma referensnivåer kan användas som ett hjälpmedel vid bedömning av språkfärdighet.

När man diskuterar språkfärdighetsskalor måste man emellertid ha klart för sig vilket syfte man vill att en viss skala ska tjäna och hur deskriptorerna ska formuleras för att bäst motsvara detta syfte.

En funktionell åtskillnad har gjorts mellan tre olika typer av språkfärdighetsskalor: a) skalor för användare, b) skalor för bedömare och c) skalor för provutvecklare (Alderson 1991). Om en skala som är utformad för ett visst ändamål används för ett annat ändamål kan det uppstå problem, såvida inte formuleringen är passande.

a) **Skalor för användare** beskriver hur inlärare normalt eller sannolikt beter sig på varje nivå.

I påståendena anges ofta **vad inläraren kan göra**, och formuleringarna är för det mesta positiva, även på lägre nivåer:

Kan förstå enkel engelska när någon talar till honom/henne sakta och tydligt, och kan uppfatta huvudinnehållet i korta, tydliga och enkla budskap och meddelanden.

*Eurocentres Certificate Scale of Language Proficiency 1993: Hörförståelse: Nivå 2<sup>2</sup>*

Även begränsningar anges emellertid:

Kan kommunicera när uppgiften eller situationen är enkel och rutinmässig. Kan med hjälp av en ordbok förstå enkla skriftliga meddelanden och även utan ordbok uppfatta huvudinnehållet. Den begränsade språkfärdigheten leder ofta till missförstånd eller till att kommunikationen bryter ihop i situationer som inte är rutinmässiga.

*Finska 9-nivåskalan för språkfärdighet 1993: nivå 2*

Skalor för användare är ofta *holistiska* och har bara en deskriptor per nivå. Den finska skala som hänvisas till ovan tillhör denna typ. Även tabell 1, med vars hjälp de gemensamma referensnivåerna presenterades tidigare i det här kapitlet, ger användaren en holistisk sammanfattning av den språkfärdighet som är kännetecknande för varje nivå. Skalor för användare kan också, som Eurocentres ovan nämnda skala, innehålla de fyra färdigheterna, men det viktigaste kännetecknet för skalor med sådan funktion är deras enkelhet.

b) **Skalor för bedömare** fungerar som en vägledning i bedömningsprocessen. I påståendena formuleras normalt aspekter av kvaliteten på de förväntade prestationerna. Med bedömning avses här den summativa färdighetsbedömningen av en viss prestation. Sådana skalor fokuserar på **hur väl en inlärare kan använda språket**. De är ofta negativt formulerade, även på

<sup>2</sup> Samtliga skalor som nämns i detta kapitel granskas närmare med fullständiga referenser i North, B. 1994: *Scales of language proficiency. a survey of some existing systems*, Strasbourg, Europarådet CC-LANG (94) 24.

högre nivåer, särskilt när formuleringen visar på normen för vad som krävs för att få godkänt på ett visst prov:

Osammanhängande tal och/eller ofta förekommande tvekan hämmar kommunikationen och är konstant ansträngande för lyssnaren. *Certificate in Advanced English 1991 (University of Cambridge Local Examinations Syndicate), Paper 5 (Oral) Criteria for Assessment: Fluency: Band 1-2 (av 4 band)*

Negativa formuleringar kan emellertid i stor utsträckning undvikas genom användning av en kvalitativ utvecklingsmetod där informanterna genom stickprov analyserar och beskriver huvuddragen i en representativ grupps språkprestationer.

En del skalor för bedömare är *holistiska skalor*, som endast har en deskriptor per nivå. Andra skalor kan å andra sidan vara *analytiska* och fokusera på olika aspekter av prestationen, t.ex. språkligt omfång, korrekthet, flytande framställning och uttal. Tabell 3, som presenterades tidigare i det här kapitlet, är ett exempel på en positivt formulerad *analytisk* skala för bedömare, som utgår från de deskriptorer som beskrivs i den gemensamma referensramen.

En del analytiska skalor innehåller ett stort antal kategorier. Syftet med detta är att kunna framhäva uppnådda resultat. Det har hävdats att sådana metoder inte är särskilt lämpliga för bedömning eftersom bedömarna ofta tycker det är svårt att hantera mer än 3–5 kategorier. Sådana analytiska skalor som den i tabell 3 har därför även beskrivits som *diagnostiska* eftersom syftet bland annat är att visa den aktuella färdighetsnivån och aktuella mål i relevanta kategorier samt fastställa vad som krävs för att uppnå dessa mål.

c) **Skalor för provutvecklare** är vägledande vid utformning av prov på olika nivåer. De innehåller normalt specifika kommunikativa uppgifter som den studerande ska lösa i provsammanhang. Den här typen av skalor, eller listor med uppgiftsspecifikationer, fokuserar också på vad den studerande **kan göra med språket**:

kan ge detaljerad information om sin familj, sina levnadsvillkor och sin utbildning; kan beskriva och samtala om vardagliga ting i sin omgivning (t.ex. sin bostadsort, vädret); kan beskriva sitt nuvarande eller senaste jobb eller sysselsättning; kan kommunicera på plats med sina arbetskamrater eller chefer (t.ex. ställa frågor om jobbet, klaga över arbetsförhållanden, raster); kan ge enkla besked över telefon; kan ge vägledning och instruktioner för enkla uppgifter i vardagen (t.ex. till hantverkare); har viss förmåga att be om något på ett artigt sätt (t.ex. med hjälp av *skulle kunna*, *skulle vilja*); kan ibland förolämpa andra genom att oavsiktligt framstå som nedlåtande eller aggressiv eller irritera andra genom överdriven respekt när modersmålstalare förväntar sig att man uppträder informellt.

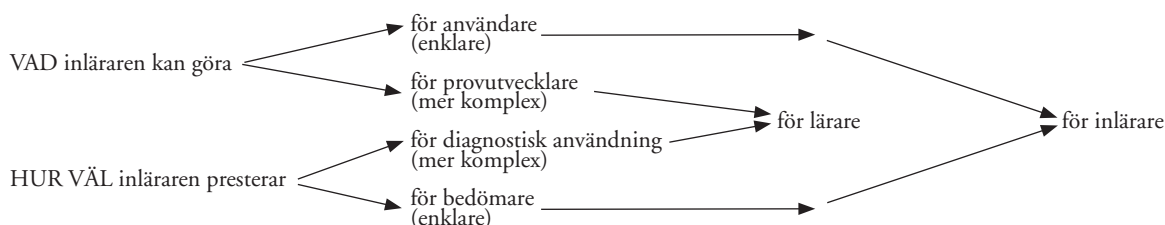
*Australian Second Language Proficiency Ratings 1982; Speaking; Level 2: Examples of Specific ESL tasks (en av tre kolumner)*

Denna holistiska deskriptor skulle kunna delas upp i mindre deldeskriptorer för följande kategorier: *Informationsutbyte (personlig domän, arbetsdomän)*,

*Beskrivningar, Konversation, Telefonsamtal, Vägledning/Instruktion, Sociokulturellt utbyte.*

Slutligen fungerar checklistor eller deskriptorskalor som används av lärare vid kontinuerlig bedömning, eller för självbedömning, bäst när deskriptorerna inte bara säger något om *vad* eleverna kan göra, utan även om *hur väl* de kan göra det. Om man tittar på de tidigare versionerna av dels kunskapsmålen i den engelska nationella läroplanen och dels de australiska läroplansbeskrivningarna utgjorde det faktum att de inte innehöll någon information om hur väl studenterna skulle utföra uppgifterna ett problem. Lärarna verkade föredra viss precisering i fråga om å ena sidan uppgifter (en koppling till konstruktionsinriktning), och å andra sidan kvalitativa kriterier (en koppling till diagnostisering). Även deskriptorer för självbedömning är normalt mer effektiva om de anger hur väl man ska kunna utföra uppgifterna på respektive nivå.

Sammanfattningsvis kan språkfärdighetsskalor följaktligen antas ha en eller flera av följande inriktningar:



Figur 6

Alla dessa inriktningar kan anses vara relevanta för en gemensam referensram.

Man kan även betrakta de fyra inriktningarna på följande sätt: En skala för användare ska ge en översikt och är en mindre detaljerad version av en motsvarande skala för provutvecklare. På samma sätt är en skala för bedömare, som hjälper dessa att skaffa sig en översikt, en mindre detaljerad version av motsvarande skala för diagnostisk användning. Vissa skalor för användare drar denna detaljreducering till sin spets och presenterar endast en "global" skala som beskriver de typiska prestationerna på varje nivå. I vissa fall ersätter den detaljerade redogörelser (t.ex. den tidigare nämnda finska skalan). I andra fall är avsikten att innehållsmässigt förklara siffror som utdelats för särskilda färdigheter (t.ex. IELTS: International English Language Testing System). Ytterligare andra gånger tjänar det som en utgångspunkt för eller en översikt över en mer detaljerad kunskapsspecifikation (t.ex. i Eurocentres skalor). Det tillvägagångssätt som använts i samtliga dessa fall kan jämföras med hur hypertexter används för dokument på Internet: att erbjuda användaren information i form av en pyramid. Genom att betrakta det översta skiktet i pyramiden får användaren en tydlig översikt (i det här fallet den "globala" skalan).

För att få fram ytterligare detaljer klickar användaren sig fram i de olika skikten, men det han/hon ser begränsas alltid till en eller två skärmbilder – eller pappersark. På det här sättet kan man framställa komplexa sakförhållanden utan att förvirra med onödiga detaljer och utan att förenkla så att det gränsar



till det banala. Alla nödvändiga detaljer finns där – om de skulle behövas.

Analogin med hypertexter är mycket användbar när man tänker sig ett beskrivningssystem. Den motsvarar grundsynen i ESU:s (English-speaking Union) system med kunskapsnivåer för examination i engelska som främmande språk. I de skalor som presenteras i kapitel 4 och 5 beskrivs strategin närmare. Exempelvis är en skala för *Interaktion* en summering av delskalor på området för kommunikativa aktiviteter.

*Referensramens användare bör överväga och om lämpligt ange:*

- *i vilken omfattning deras intresse för nivåerna hänför sig till lärandemål, kursplanens innehåll, riktlinjer för lärare och kontinuerliga bedömningsuppgifter (för provutvecklare);*
- *i vilken omfattning deras intresse för nivåerna hänför sig till en mer konsekvent bedömning genom tillhandahållande av väldefinierade kriterier för graden av färdighet (för bedömare);*
- *i vilken omfattning deras intresse för nivåerna hänför sig till redovisning av resultat till arbetsgivare, andra delar av utbildningssektorn, föräldrar och inlärarna själva (för användare), genom tillhandahållande av väldefinierade kriterier för graden av färdighet (för bedömare);*
- *i vilken omfattning deras intresse för nivåer hänför sig till resultat för arbetsgivare, andra delar av utbildningssektorn, föräldrar och inlärarna själva (för användarna).*

### 3.9 Språkfärdighetsnivåer och betyg

När det gäller skalor är det viktigt att skilja mellan definitionen av språkfärdighetsnivåer (som i en skala med gemensamma referensnivåer) och betygssättning av ett lärandemål på en viss nivå.

En språkfärdighetsskala (som de gemensamma referensnivåerna) beskriver en skala med stigande nivåer av språkfärdighet. Skalan kan täcka hela den begreppsmässiga omfattningen av en lärandes språkfärdighet, eller så kan den täcka en bestämd del av språkfärdighet som är relevant för en viss sektor eller institution. Att bedömas ligga på nivå B2 kan upplevas som en fantastisk prestation av en inlärare (som t.ex. bedömdes ligga på nivå B1 bara två månader tidigare), medan samma bedömning kan vara ett medelmåttigt resultat för en annan inlärare (som redan bedömts ligga på nivå B2 två år tidigare).

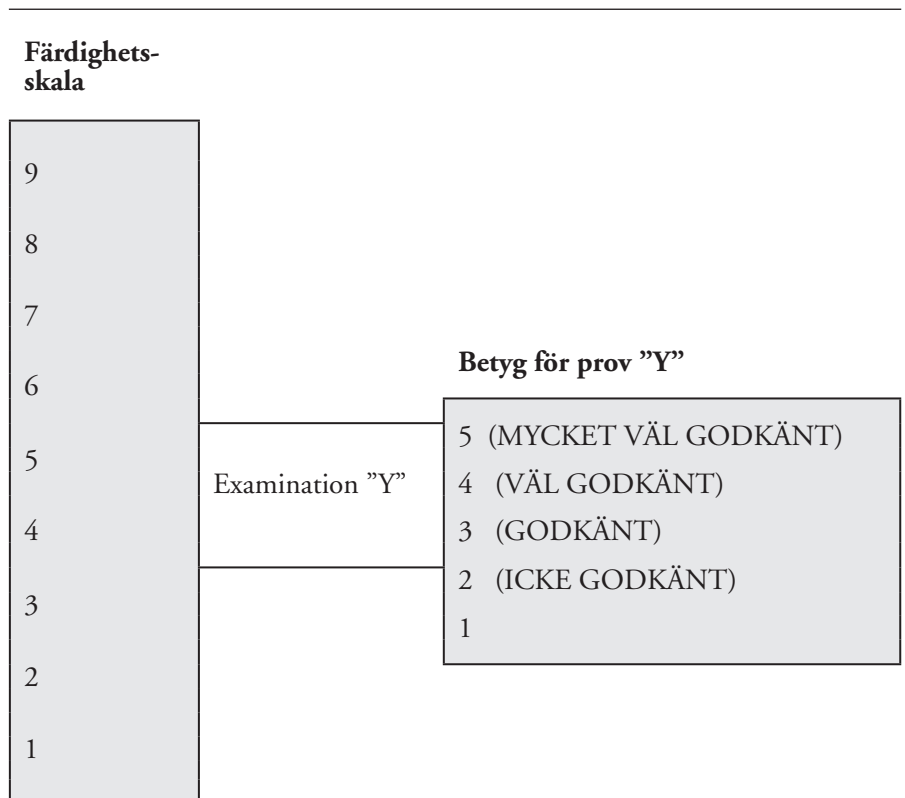
Ett visst lärandemål kan placeras på en viss nivå. I figur 7 syftar examination "Y" till att täcka färdigheterna på nivåerna 4 och 5 på skalan. Vid andra examinationer eller prov ligger lärandemålet på en annan nivå och språkfärdighetsskalan kan följaktligen användas för att tydliggöra förhållandet mellan proven. Detta är grundtanken bakom ESU:s (English Speaking Union) ramprojekt för examination i engelska som främmande språk samt bakom ALTE-systemet, för att göra examina för olika europeiska språk jämförbara med varandra.

De resultat som uppnås vid examination "Y" kan bedömas utifrån en betygsskala med t.ex. fem betygsssteg (1–5), där "3" motsvarar normen för godkänt. En sådan betygsskala kan användas för direkt bedömning av prestationer där betyg sätts subjektivt – vilket är typiskt för muntlig och skriftlig framställning – och/eller för att meddela resultat. Examination "Y" kan också utgöra en del av ett examinationssystem med olika nivåer, t.ex. "X", "Y" och "Z". Varje examination kan följaktligen ha en liknande betygsskala. Det är emellertid uppenbart att betyget 4 i examination X inte betyder samma sak som betyget 4 i examination Y när det gäller språkfärdighet.

Om alla examinationer ”X”, ”Y” och ”Z” har placerats på en gemensam språkfärdighetsskala borde det med tiden vara möjligt att fastställa förhållandet mellan betygen i en av seriens examinationer med betygen i de andra. Det kan ske genom att man sammanför expertkunskap, analyserar riktlinjer, jämför resultat från officiella examina och nivåplacerar testtagarens resultat.

På detta sätt går det att fastställa förhållandet mellan examinationsbetyg och färdighetsnivåer eftersom examination, per definition, har en standard och det finns en grupp utbildade bedömare som kan tolka denna standard. De gemensamma standarderna måste vara explicita och begripliga, exempel måste ges för hur standarderna tillämpas i praktiken och därefter måste standarderna nivåplaceras på en skala.

I många länder bedöms skolprestationer genom betygssystem med sex betygssteg (1–6), där 4 står för godkänt, tillfredsställande eller det som anses vara normen. De berörda lärarna är väl medvetna om vad de olika betygen står för, även om det sällan definieras. Förhållandet mellan lärarens betygsättning och färdighetsnivåerna är i princip detsamma som mellan examensbetyg och färdighetsnivåer. Det faktum att det alltid kommer att finnas en mängd olika standarder gör frågan ännu mer komplicerad. Det beror på att även om man bortser från vilken form av bedömning som används, och i vilken grad lärarna tolkar betygen på samma sätt i en viss kontext, så kommer det att finnas en egen standard för varje skolår i varje skoltyp i varje region med ett annat utbildningssystem. Att få betyget 4 i slutet av det fjärde skolåret är självklart inte samma sak som att få betyget 4 i slutet av det tredje skolåret i samma grundskolas högre skolår. Inte heller betyder en 4:a i slutet av det fjärde året samma sak på två olika typer av skolor.



Figur 7

Det är emellertid möjligt att fastställa ett ungefärligt förhållande mellan de standarder som används inom ett visst utbildningsområde och vissa språkfärdighetsnivåer. Det kan ske genom en kumulativ process där man t.ex. använder följande metoder: Man kan tillhandahålla standarddefinitioner för olika betyg för samma lärandemål. Man kan be lärarna att anpassa genomsnittsbetyg till en befintlig språkfärdighetsskala eller en motsvarande tablå, t.ex. tabellerna 1 och 2. Man kan samla in representativa urval av olika prestationer som vid gemensamma bedömningsmöten justeras mot en skala. Man kan be lärarna bedöma på förhand standardiserade inspelningar med de betyg de normalt ger sina elever.

*Referensramens användare bör överväga och om lämpligt ange:*

- *i vilken omfattning deras intresse hänför sig till att skapa en uppsättning nivåer av språkfärdighetsprofiler för att registrera framsteg inom sitt eget system som helhet;*
- *i vilken omfattning deras intresse hänför sig till att fastställa tydliga kriterier för att betygssätta prestationer inom ramen för de lärandemål som fastställts för en viss språkfärdighetsnivå och som kanske tillämpats genom examination, eventuellt bedömd av lärare;*
- *i vilken omfattning deras intresse hänför sig till att utveckla en gemensam referensram för att fastställa konsekventa förhållanden mellan en rad olika utbildningsområden, färdighetsnivåer och bedömningsmetoder inom sitt eget system.*



## 4 Språkanvändning och språkanvändaren/ inläraren

Efter de första tre inledande och förklarande kapitlen presenteras i kapitel 4 och 5 ett relativt detaljerat system med kategorier för att beskriva språkanvändning och språkanvändare. I enlighet med den antagna handlingsorienterade grundsynen förutsätts att språkinläraren håller på att bli en språkanvändare. Samma kategorier kan därför användas för båda, dock med en viktig justering. Den som lär sig ett andraspråk eller ett främmande språk och en ny kultur förlorar inte sin modersmålskompetens eller sin egen kultur. Den nya kompetensen är heller inte helt skild från den gamla. Inläraren tillägnar sig inte bara två skilda, obesläktade sätt att agera och kommunicera på. Språkinläraren blir *flerspråkig* och utvecklar *interkultur*. Den språkliga och kulturella kompetensen i varje språk ändras genom kunskapen i det andra språket och bidrar till interkulturell medvetenhet och interkulturell färdighet. Det gör det möjligt för individen att utveckla en rikare och mer sammansatt personlighet, ökad kapacitet för språkinlärning och större öppenhet för nya kulturella erfarenheter. Inlärare kan även tolka och översätta mellan personer som talar de två språken men som inte kan kommunicera direkt. Aktiviteter och kompetenser som skiljer språkinläraren från den enspråkige modersmålstalaren beskrivs i avsnitten 4.4.4, 5.1.1.3, 5.1.2.2 och 5.1.4.

**Frågerutor.** Nedan kommer varje avsnitt att följas av en ruta där referensramens användare uppmanas att ”undersöka och om lämpligt ange” svaren på en eller flera frågor. Alternativen i frasen ”behöver/har förutsättningar att/måste” avser lärande, undervisning och bedömning. Texten i rutan är utformad som ett förslag snarare än en uppmaning för att understryka referensramens icke-tvingande karaktär. Om en användare anser att ett helt område saknar relevans behöver inte varje avsnitt inom detta område studeras i detalj. Men i de flesta fall förutsätter vi att referensramens användare begrundar den fråga som ställs i varje ruta och fattar någon form av beslut. Viktiga beslut kan formuleras med hjälp av angivna kategorier och exempel, med eventuella lämpliga kompletteringar beroende på det aktuella syftet.

Analysen av språkanvändning och språkanvändare i kapitel 4 är grundläggande för referensramens användning, då den ger ett system med parametrar och kategorier som bör göra det möjligt för alla som berörs av språkinlärning, språkundervisning och språkbedömning att i konkreta termer och så detaljerat de önskar undersöka och ange vad de förväntar sig att de studerande som de ansvarar för ska kunna göra med ett språk och vad de bör kunna för att ha förutsättningar att agera. Målet är att referensramen ska ha en bred täckning, men den kan givetvis inte vara heltäckande. Kursutvecklare, läroboksförfattare, lärare och provbedömare måste fatta mycket detaljerade, konkreta beslut om innehållet i texter, övningar, aktiviteter, prov etc. Denna process kan dock aldrig reduceras till att bara välja från en färdig meny, utan det är de berörda utövarna som kan och bör utnyttja sitt omdöme och sin kreativitet. I referensramen ska de kunna finna alla centrala aspekter av språkanvändning och språklig kompetens som de måste beakta. Kapitel 4 är

därför uppbyggt som ett slags checklista och dess struktur visas i kapitlets inledning. Vi rekommenderar att användare gör sig hemmastadda i strukturen och går tillbaka till den när de ställer sig frågor av följande typ:

- Kan jag förutse de domäner där mina elever kommer att verka och de situationer som de måste kunna hantera? Om ja, vilka roller måste de kunna spela?
- Vilka slags människor kommer de att möta?
- Vilka personliga och yrkesmässiga relationer kommer de att ha och inom vilka institutionella ramar?
- Vilka objekt måste de kunna hänvisa till?
- Vilka uppgifter måste de kunna utföra?
- Vilka teman måste de kunna hantera?
- Kommer de att behöva tala själva eller bara förstå när de lyssnar och läser?
- Vad kommer de att lyssna till eller läsa?
- Under vilka villkor måste de kunna agera?
- Vilken slags kunskap om världen eller om en annan kultur kommer de att behöva?
- Vilka färdigheter måste de ha utvecklat? Hur kan de uppträda naturligt utan att bli missförstådda?
- Hur mycket av detta kan jag ta ansvar för?
- Om jag inte kan förutse de situationer där eleverna kommer att använda språket, hur kan jag då på bästa sätt förbereda dem för att kommunicera på språket utan att överutbilda dem för situationer som kanske aldrig uppstår?
- Vad kan jag ge dem som har ett bestående värde oavsett vilket yrke de senare väljer?
- Hur kan språkinläringen på bästa sätt bidra till deras personliga och kulturella utveckling till ansvarstagande medborgare i ett pluralistiskt, demokratiskt samhälle?

Referensramen ger inte något entydigt svar på de frågorna. Skilda tillvägagångssätt behövs just för att svaren helt och hållet är beroende av en fullständig analys av inlärnings- och undervisningssituationen och framför allt inlärnarnas och andra berörda parter behov, motivation, egenskaper och förutsättningar. I de följande kapitlen formuleras därför den här problemställningen på ett sätt som gör det möjligt att fundera över frågorna och vid behov diskutera dem öppet och rationellt och sedan tydligt och konkret förmedla besluten till alla berörda parter.

Efter varje avsnitt hänvisas där så är möjligt till relevanta delar i den allmänna bibliografin, för den som vill läsa mer.

#### **4.1 Språkanvändningens kontext**

Man har länge vetat att språket används på många olika sätt beroende på vad som krävs i den aktuella kontexten. Språket är därför inte ett neutralt tankeinstrument på samma sätt som exempelvis matematiken. Behovet av och viljan att kommunicera uppkommer i en specifik situation och kommunikationens form och innehåll är ett resultat av denna situation. I det första avsnittet i kapitel 4 behandlas därför olika aspekter av kontext.

### 4.1.1 Domäner

Varje handling i språkanvändningen sker i en kontext i en viss situation, inom en av de **domäner** (handlingssfärer eller intresseområden) som vårt sociala liv kan delas in i. Valet av de domäner som de studerande förbereds för att verka inom har stor betydelse för vilka situationer, syften, uppgifter, teman och texter man väljer att ta upp i undervisning, provmaterial och aktiviteter. När användarna väljer domän bör de ta hänsyn till inlärarnas aktuella motivation i förhållande till domänens framtida nytta. Barn kan exempelvis motiveras bättre om man koncentrerar sig på deras nuvarande intresseområden, samtidigt som de då riskerar att få det svårare att kommunicera i en vuxen miljö senare. Inom vuxenutbildning kan konflikter uppstå mellan arbetsgivare som finansierar kurser och föredrar en inriktning mot yrkesutbildning och studerande som är mer intresserade av att utveckla personliga relationer.

Antalet möjliga domäner är oändligt, eftersom alla definierbara aktivitetssfärer eller intresseområden kan utgöra en intressedomän för en viss användare eller utbildningskurs. För språkinläring och språkundervisning generellt är det dock lämpligt att åtminstone skilja mellan följande domäner:

- Den **personliga domänen**, i vilken man lever som privatperson, där livet hemma med familj och vänner står i centrum och där man ägnar sig åt personliga göromål, t.ex. nöjesläsning, dagboksskrivning, ett särskilt intresse, en hobby etc.;
- **Samhällsdomänen**, i vilken man uppträder som samhällsmedborgare eller som medlem av en organisation och där man är inbegripen i olika handlingar med en mängd olika syften;
- **Yrkesdomänen**, i vilken man utövar sitt yrke;
- **Utbildningsdomänen**, i vilken man deltar i organiserad inläring, särskilt (men inte nödvändigtvis) vid en utbildningsanstalt.

I många situationer kan fler än en domän beröras. För en lärare sammanfaller yrkesdomänen och utbildningsdomänen i hög grad. Samhällsdomänen, med allt vad den innebär av sociala och administrativa interaktioner och handlingar, samt kontakter med medier, öppnar sig mot de övriga domänerna. Både i utbildningsdomänen och yrkesdomänen ryms många olika interaktioner och språkliga aktiviteter inom en grupps allmänna sociala funktion, utan att ha något särskilt samband med yrkes- eller inlärningsuppgifter. På samma sätt ska den personliga domänen inte alls betraktas som en isolerad sfär (mediernas intrång i familje- och privatlivet, spridning av olika ”allmänna” dokument i ”privata” brevlådor, reklam, allmänna texter på produktförpackningar som används i människors privata vardag etc.).

Å andra sidan gör den personliga domänen att handlingar i övriga domäner blir mer individuella eller personliga. Utan att personerna i fråga upphör att vara sociala aktörer framstår de som individer. En teknisk rapport, en redovisning inför klassen eller ett inköp kan – lyckligtvis – göra det möjligt att uttrycka en ”personlighet” som inte bara hänför sig till den yrkes-, utbildnings- eller samhällsdomän som den språkliga aktiviteten ingår i vid en viss tidpunkt och på en viss plats.

*Referensramens användare bör överväga och om lämpligt ange*

- *vilka domäner inläraren behöver/har förutsättningar att/måste agera inom.*

#### 4.1.2 Situationer

De externa situationer som kan uppstå inom respektive domän kan beskrivas med utgångspunkt från:

- *var och när* de uppkommer;
- de *institutioner* eller *organisationer* vars struktur och rutiner bestämmer en stor del av det som vanligen kan ske;
- berörda *personer*, särskilt i deras relevanta sociala roller i förhållande till språkanvändaren/inläraren;
- de *objekt* (animata och inanimata) som finns i miljön;
- de *händelser* som äger rum;
- de *handlingar* som berörda personer utför;
- de *texter* man möter i situationen.

I tabell 5 ges några exempel på ovannämnda situationer, uppdelat efter domän, som man sannolikt möter i många europeiska länder. Tabellen är enbart avsedd att vara belysande och tankeväckande, och gör inget anspråk på att vara uttömmande. Framför allt kan inte de dynamiska aspekterna av interaktiva situationer behandlas, där deltagarna identifierar relevanta aspekter av situationen samtidigt som den utvecklas och där de är upptagna av att förändra situationen snarare än att beskriva den. Läs mer om förhållandet mellan deltagare i kommunikativa handlingar i avsnitten 4.1.4 och 4.1.5. För den interna strukturen hos kommunikativ interaktion, se 5.2.3.2. Sociokulturella aspekter behandlas i avsnitt 5.1.1.2 och användarstrategier i avsnitt 4.4.

*Referensramens användare bör överväga och om lämpligt ange:*

- *situationer som inläraren behöver/har förutsättningar att/måste kunna hantera;*
- *platser, institutioner/organisationer, personer, objekt, händelser och handlingar som inläraren berörs av.*

#### 4.1.3 Villkor och begränsningar

De externa villkor under vilka kommunikationen sker medför olika slags begränsningar för språkanvändaren/inläraren och hans/hennes samtalspartner, t.ex.

- fysiska villkor:
  - a) för tal:
    - uttalets tydlighet;
    - bakgrundsljud (tåg, flygplan, buller etc.);
    - interferens (gatuträngsel, marknader, pubar, fester, diskon etc.);



- förvrängningar (dåliga telefonlinjer, radiomottagning, högtalaranläggningar);
  - väderförhållanden (vind, extrem kyla etc.),
- b) för skrift:
- dåligt tryck;
  - svåräst handstil;
  - dålig belysning, etc.
- sociala villkor:
    - antal samtalspartner och hur väl man känner dem;
    - deltagarnas relativa status (maktstruktur, solidaritet etc.);
    - närvaro/frånvaro av publik eller tjuvlyssnare;
    - sociala relationer mellan deltagarna (t.ex. vänlighet/fientlighet, samarbetsvilja),
  - tidspress:
    - olika slags press på talare/åhörare (realtid) och författare/läsare (mer flexibel);
    - förberedelsestid (t.ex. om man improviserar, går på rutin eller förbereder sig i förväg) för tal, rapporter etc.;
    - tidsbegränsningar för inlägg och interaktioner (t.ex. till följd av regler, kostnader eller kolliderande evenemang eller åtaganden etc.);
    - andra former av press, t.ex. ekonomisk press, stressframkallande situationer (t.ex. prov), etc.

Alla talares, och i synnerhet språkinlärares, förmåga att använda sin språkliga kompetens beror i hög grad på de fysiska villkor under vilka kommunikationen sker. Det är väsentligt svårare att förstå tal när det förekommer buller, interferens och förvrängningar (se exempel). Förmågan att fungera effektivt och pålitligt under besvärliga villkor kan ha avgörande betydelse, exempelvis för piloter som tar emot landningsinstruktioner, där det inte finns utrymme för misstag. Personer som lär sig att göra offentliga uttalanden på främmande språk måste ha ett särskilt tydligt uttal och kunna upprepa nyckelord etc. för att vara säkra på att bli förstådda. Språklaboratorier använder ofta inspelningar som spelats av från andra inspelningar och där buller och förvrängningar når upp till en nivå som aldrig skulle godtas i ett visuellt medium och som väsentligt försvårar språkinläringen.

Det är viktigt att se till att alla som deltar i hörförståelseprov ges samma villkor. Motsvarande hänsyn bör tas när det gäller läsförståelse och skriftlig produktion. Lärare och provpersonal måste också vara medvetna om den effekt som sociala villkor och tidspress har på inläringen och interaktionen i klassrummet och hur det påverkar elevens kompetens och hans/hennes förmåga att prestera vid ett visst tillfälle.

Tabell 5. Extern kontext för språkanvändning: kategorier

Domän	Platser	Institutioner	Personer
<b>Personlig domän</b>	Hemmet: hus, rum, trädgård eget hus familjens hus vänners hus främmande människors hus Eget rum på hotell/pensionat På landet, vid havet	Familjen Sociala nätverk	(Far- eller mor-)föräldrar, barn, syskon, fastrar/ mostrar, farbröder/morbröder, kusiner, ingifta släktingar, makar, närstående, vänner, bekanta
<b>Samhällsdomän</b>	Offentliga platser: gata, torg, park Allmänna transportmedel Butiker, snabbköp, stormarknader Sjukhus, patientmottagningar, kliniker Idrottsarenor, idrottsplatser, idrottshallar Teater, bio, underhållning Restauranger, barer, hotell Gudstjänstlokaler	Offentliga myndigheter Politiska organ Rättsinstanser Folkhälsa Hjälpporganisationer Föreningar Politiska partier Kyrkosamfund	Medborgare Offentliga tjänstemän Butikspersonal Polis, militär, säkerhetstjänst Chaufförer, konduktörer, passagerare Spelare, fans, åskådare Skådespelare, publik Servitörer, barpersonal Receptionister Präster, församling
<b>Yrkes- domän</b>	Kontor Fabriker Verkstäder Hamnar, järnvägar Bondgårdar Flygplatser Varuhus, butiker Tjänsteföretag Hotell Offentlig förvaltning	Företag Offentliga företag Multinationella företag Statsägda företag Fackföreningar	Arbetsgivare/arbetstagare Företagsledare Kollegor Underordnade Arbetskamrater Klienter Kunder Receptionister, sekreterare Städpersonal
<b>Utbildnings- domän</b>	Skolor: aula, klassrum, skolgård, idrottsplats, korridorer Högskolor Universitet Hörsalar Seminarierum Studentförening Studentbostäder Laboratorier Restaurang	Skola Högskola Universitet Studieförbund Yrkesutbildning Vuxenutbildning	Klassföreståndare Lärare Vaktmästare Läroassistenter Föräldrar Klasskamrater Professorer, föreläsare Studiekamrat Bibliotekariéer och laboratoriepersonal Matpersonal, städpersonal Dörrvakter, sekreterare

	Objekt	Händelser	Verksamheter	Texter
	Möbler och inredning Kläder Hushållsapparater Leksaker, verktyg, hygienartiklar Konstföremål, böcker, sällskapsdjur, vilda djur/husdjur Träd, växter, gräsmatta, vattendammar Hushållsutrustning Handväskor Fritids- och sportutrustning	Händelser i familjen Möten Incidenter, olyckor Naturfenomen Fester, besök Promenader, cykling, bilåkning Semestrar, utflykter Sportevenemang	Levnadsrutiner, t.ex. på- och avklädning matlagning, måltider, tvätt Hemmafixande, trädgårdsskötsel Läsning, radio och tv Underhållning Hobbyer Spel och sport	Text-tv Garantier Recept Utbildningsmaterial Romaner, tidskrifter, dagstidningar Skräppost Broschyrer Personliga brev Sända och inspelade muntliga texter
	Pengar, portmonnä, plånbok Blanketter Varor Vapen Ryggsäckar Väskor, resväskor Bollar Program Måltider, drycker, snacks Pass, licenser	Incidenter Olyckor, sjukdomar Offentliga möten Rättstvister, rättegångar Aktioner, böter, gripanden Matcher, tävlingar Uppträdanden Bröllop, begravningar	Köp och erhållande av offentliga tjänster Utnyttjande av hälso- och sjukvårdstjänster Resor med bil, tåg, båt, flyg Offentlig underhållning och fritidsaktiviteter Religiösa ceremonier	Offentliga meddelanden och tillkännagivanden Etiketter och förpackningar Flygblad, graffiti Biljetter, tidtabeller Kungörelser, förordningar Program Avtal Menyer Religiösa texter Predikningar, psalmer
	Kontorsmaskiner Industrimaskiner Industri- och hantverksverktyg	Möten Intervjuer Mottagningar Konferenser Mässor Samråd Säsongsförsäljning Industriolyckor Arbetskonflikter	Företagsadministration Industriledning Produktion Kontorsadministration Transporter Försäljning Säljverksamhet Marknadsföring Datorverksamhet Kontorsunderhåll	Formellt brev Rapporter och meddelanden Räddnings- och säkerhetsinstruktioner Manualer Föreskrifter Reklammaterial Etiketter och förpackningar Arbetsbeskrivningar Skyltar Visitkort
	Skrivmaterial Skoluniformer Idrottsutrustning och idrottskläder Mat Audiovisuell utrustning Tavla och krita Datorer Portföljer och skolväskor	Skolstart Skolavslutning Besök och utbyten Föräldradagar och -kvällar Idrottsdagar, matcher Disciplinproblem	Samling Lektioner Tävlingar Lek Klubbar och föreningar Föreläsningar, uppsatsskrivning Laboratoriearbete Biblioteksarbete Seminariet och handledning Läxor Debatter och diskussioner	Autentiska texter (som ovan) Läromedel, läseböcker Uppslagsböcker Text på svarta tavlan Text på overhead Text på datorskärm Text på tv Övningsmaterial Tidningsartiklar Sammandrag Lexikon

Referensramens användare bör överväga och om lämpligt ange:

- hur de fysiska villkor som den lärande måste kommunicera under påverkar det som han/hon måste göra;
- hur antalet samtalspartner och deras egenskaper påverkar det som den lärande måste göra;
- vilken tidspress den lärande måste kunna agera under.

#### 4.1.4 Språkanvändarens/inlärarens mentala kontext

Den externa kontexten är mycket varierad, oberoende av individen. Variationen är ytterst omfattande. Den ger en mycket noggrann uppfattning av världen som tydligt återspeglas i det berörda samhällets språk och som dess talare tillägnar sig under sin utveckling och utbildning och genom sina erfarenheter, åtminstone i den mån det anses relevant för dem. Som en faktor i deltagandet i en kommunikationssituation måste vi dock skilja mellan denna externa kontext, som är alltför rik för att en individ ska kunna agera utifrån den eller ens uppfatta dess fulla komplexitet, och språkanvändarens/inlärarens mentala kontext.

Den externa kontexten filtreras och tolkas via språkanvändarens:

perceptuella apparat;  
uppmärksamhetsmekanismer;  
långsiktiga erfarenheter, som påverkar minnet, associationer och konnotationer;  
praktiska klassificering av objekt, händelser etc.;  
lingvistiska kategorisering.

Dessa faktorer påverkar språkanvändarens *observation av* kontexten. I vilken grad den observerade kontexten tillhandahåller en mental kontext för kommunikationssituationen beror på språkanvändarens:

*intentioner* att delta i kommunikationen;  
*tankegång* – den ström av tankar, idéer, känslor, förnimmelser, intryck etc. som hanteras i hans/hennes medvetande;  
*förväntningar* utifrån tidigare erfarenheter;  
*reflektion*, där användaren bearbetar erfarenheter genom tankeprocesser (t.ex. deduktion, induktion);  
*behov, drivkrafter, motivation och intressen*, som gör att användaren bestämmer sig för att agera;  
*villkor och begränsningar*, som begränsar och styr handlingsalternativen;  
*sinnestillstånd* (trötthet, upphetsning etc.), hälsa och personliga egenskaper (se 5.1.3).

Den mentala kontexten är alltså inte begränsad till att minska informationsinnehållet i den externa kontext som direkt kan observeras. Tankegångar kan i högre grad påverkas av minne, lagrad kunskap, fantasi och andra interna kognitiva (och emotiva) processer. I så fall är det språk som produceras endast marginellt relaterat till den observerbara externa kontexten. Ta t.ex. en testtagare i en stor, opersonlig lokal eller en matematiker eller poet i sitt arbetsrum.

Externa villkor och begränsningar är relevanta endast i den mån språkanvändaren/inläraren känner igen, accepterar och anpassar sig efter dem (eller inte gör det). Det handlar i hög grad om individens tolkning av situationen utifrån sin generella kompetens (se 5.1), såsom förkunskaper, värderingar och övertygelser.

*Referensramens användare bör överväga och om lämpligt ange:*

- vilka antaganden som görs om inlärarens förmåga att observera och identifiera relevanta aspekter hos kommunikationens externa kontexter;
- hur kommunikativa aktiviteter och inlärningsaktiviteter hänger samman med inlärarens drivkrafter, motivation och intresse;
- i vilken utsträckning inläraren måste reflektera över erfarenheter;
- på vilka sätt inlärarens mentala egenskaper sätter villkor för och begränsar kommunikationen.

#### 4.1.5 Samtalspartnerns mentala kontext

I en kommunikationssituation måste vi även beakta språkanvändarens samtalspartner. Behovet av kommunikation uppstår när det finns en ”kommunikationsklyfta”, som kan överbryggas då det finns en överlappning eller viss kongruens mellan språkanvändarens och samtalspartnerns mentala kontexter.

Vid interaktion ansikte mot ansikte delar språkanvändaren och samtalspartnern samma externa kontext (med undantag givetvis av den andres närvaro), men av ovannämnda skäl skiljer sig deras observation och tolkning av kontexten åt. Effekten av – och ofta hela eller en del av funktionen hos – en kommunikativ handling består i att öka kongruensen hos förståelsen av situationen för att främja en effektiv kommunikation i linje med deltagarnas syften. Det kan exempelvis handla om att utbyta sakuppgifter. Något som är svårare att överbrygga är skillnader i värderingar och övertygelser, artighetskonventioner, sociala förväntningar etc. genom vilka parterna tolkar interaktionen, om de inte har tillägnat sig den relevanta interkulturella medvetenheten.

Samtalspartnerna kan påverkas av villkor och begränsningar som delvis eller helt skiljer sig från språkanvändarens/inlärarens, och reagera annorlunda på dem. En anställd som använder en högtalaranläggning kan exempelvis vara omedveten om hur dåligt anläggningen fungerar. Den ena parten i ett telefonsamtal har kanske gott om tid medan den andra har en kund som väntar etc. De här skillnaderna har stor betydelse för den press språkanvändaren utsätts för.

*Referensramens användare bör överväga och om lämpligt ange:*

- i vilken utsträckning inlärarna behöver anpassa sig till samtalspartnerns mentala kontext;
- hur inlärarna bäst kan förberedas på att göra nödvändiga anpassningar.

## 4.2 Kommunikationsteman

I de olika domänerna kan man urskilja teman (*themes*), som är de ämnen som en diskurs, ett samtal, en tankegång eller en text handlar om och som

står i centrum för vissa kommunikativa handlingar. Tematiska kategorier kan klassificeras på många olika sätt. En klassificering i teman, underteman och specifika begrepp som fått stort inflytande återfinns i *Threshold Level 1990*, kapitel 7:

1. personlig identitet
2. hus och hem, miljö
3. vardagsliv
4. fritid, underhållning
5. resor
6. relationer med andra människor
7. hälsa och kroppsvård
8. utbildning
9. shopping
10. mat och dryck
11. tjänster
12. platser
13. språk
14. väder

För vart och ett av dessa tematiska områden har underkategorier fastställts. Område 4, ”fritid och underhållning”, har t.ex. följande underkategorier:

- 4.1 fritid
- 4.2 hobbyer och intressen
- 4.3 radio och tv
- 4.4 bio, teater, konserter etc.
- 4.5 utställningar, museer etc.
- 4.6 intellektuella och konstnärliga verksamheter
- 4.7 idrott
- 4.8 tidningar

För varje undertema har ”specifika begrepp” identifierats. Här är kategorierna i tabell 5, som omfattar de platser, institutioner etc. som ska hanteras, särskilt relevanta. I *Threshold Level 1990* återfinns t.ex. följande förteckning under 4.7 ”idrott”:

1. platser: plan, arena, stadion
2. institutioner och organisationer: idrott, lag, klubb
3. personer: spelare
4. objekt: kort, boll
5. händelser: lopp, tävling
6. handlingar: se på, spela (+ namnet på idrotten), tävla, vinna, förlora, spela oavgjort

Den här indelningen i teman, underteman och särskilda begrepp som valts ut är givetvis inte slutgiltig. Den är ett resultat av författarnas beslut utifrån deras bedömning av de berörda inlärnarnas kommunikativa behov. Ovanstående teman är oftast knutna till den personliga domänen eller samhällsdomänen, vilket är lämpligt när det gäller tillfälliga besökare som sannolikt inte kommer att ingå i landets arbetsmarknad eller utbildningssystem. Vissa områden (t.ex. nr. 4) ingår både i den personliga domänen och samhällsdomänen. Referensramens användare, om möjligt inbegripet de berörda in-

lärarna, fattar givetvis sina egna beslut utifrån sin värdering av inlärnarnas behov, motivation, egenskaper och förutsättningar i de aktuella domäner de berörs av. I yrkesinriktad språkinläring kan teman t.ex. utvecklas inom det yrkesområde som är relevant för de berörda eleverna. Gymnasieelever kan fördjupa sig mer i vetenskapliga, tekniska, ekonomiska m.fl. teman. Om ett främmande språk används som undervisningsspråk är det nödvändigt att gå närmare in på det tematiska innehållet hos det ämne som undervisas.

*Referensramens användare bör överväga och om lämpligt ange:*

- vilka teman inlärnarna behöver/har förutsättningar att/måste kunna hantera i de utvalda domänerna;
- vilka underteman de kommer att hantera inom varje tema;
- vilka specifika begrepp relaterade till platser, institutioner, organisationer, personer, objekt, händelser och handlingar som de behöver/har förutsättningar att/måste kunna klara av för att hantera varje (under) tema.

### 4.3 Kommunikativa uppgifter och syften

4.3.1 Kommunikativa handlingar med en eller flera samtalspartner äger generellt rum när en språkanvändare försöker uppfylla ett behov i en viss situation. I den personliga domänen kan avsikten vara att underhålla en gäst genom att tala om familj och vänner eller vad man tycker om respektive inte tycker om, eller genom att jämföra erfarenheter och attityder etc. I samhällsdomänen handlar det vanligen om att göra affärer, t.ex. köpa kläder av god kvalitet till ett rimligt pris. I yrkesdomänen kan det röra sig om att förstå ett nytt regelverk och dess konsekvenser för en klient. I utbildningsdomänen kan det handla om att delta i ett rollspel eller seminarium eller om att skriva en text om ett specialiserat ämne inför en konferens eller för en tidskrift etc.

4.3.2 Under årens lopp har behovsanalyser och undersökningar av språkinläring resulterat i omfattande litteratur om de språkanvändningsuppgifter som en inlärare har förutsättningar att eller måste kunna hantera för att klara kraven i situationer som kan uppstå i de olika domänerna. Nedan följer några användbara exempel på språkanvändningsuppgifter i *yrkesdomänen*, vilka hämtats från *Threshold Level 1990* (kapitel 2, avsnitt 1.12).

#### **Kommunikation i yrkeslivet:**

Personer som vistas tillfälligt i ett land bör kunna:

- ansöka om arbetstillstånd etc. om det krävs;
- fråga (t.ex. arbetsförmedlingar) om egenskaper, tillgång och villkor för arbeten (t.ex. arbetsbeskrivning, lön, arbetslagstiftning, ledighet, semester och uppsägningstid);
- läsa platsannonser;
- skriva ansökningar och gå på intervjuer där man ger både skriftliga och muntliga upplysningar om sig själv, sina kvalifikationer och sina erfarenheter samt besvarar frågor om detta;
- förstå och följa anställningsförfaranden;

- förstå och ställa frågor om de uppgifter som ska utföras på arbetet;
- förstå regler och instruktioner gällande säkerhet och nödsituationer;
- rapportera en olycka och göra skadeanmälan till försäkringsbolag;
- använda det sociala trygghetssystemet;
- kommunicera på lämpligt sätt med överordnade, kolleger och underordnade;
- delta i företagets eller institutionens sociala liv (t.ex. lunchmåltider, idrottsaktiviteter och sociala aktiviteter etc.).

Som medlem av värdsamhället bör en inlärare kunna hjälpa en målspråksanvändare (modersmålsstalare eller ej) med ovannämnda uppgifter.

I *Threshold Level* 1990, kapitel 7, avsnitt 1 ges exempel på uppgifter i den *personliga* domänen.

### **Personlig identitet**

Inlärarna kan tala om vem de är, stava sitt namn, uppge adress, telefonnummer, födelsedatum, födelseort, ålder, kön, civilstånd, nationalitet, berätta varifrån de kommer, vad de arbetar med, beskriva sin familj, uppge eventuell religion, berätta vad de tycker om och inte tycker om, och beskriva andra människor. De kan även fråga efter och förstå liknande upplysningar från andra.

Utövare (lärare, kursutvecklare, provbedömare, de som tar fram kursplaner etc.) och användare (föräldrar, skolledare, arbetsgivare etc.) liksom de studerande själva har funnit de här utpräglat konkreta uppgiftsspecifikationerna mycket meningsfulla och motiverande som lärandemål. Det finns dock ett oändligt antal uppgifter. I en allmän ram är det inte möjligt att ange alla kommunikativa uppgifter som kan komma att krävas i verkliga situationer i livet. Utövarna måste reflektera över vilka kommunikativa behov de aktuella inlärarna har och därefter, eventuellt med hjälp av de samlade resurserna i referensramens modell (se t.ex. kapitel 7), ange de kommunikativa uppgifter som inlärarna bör kunna hantera. Så småningom bör de studerande även fundera över sina egna kommunikativa behov för att bli mer medvetna och ta större eget ansvar.

*Referensramens användare bör överväga och om lämpligt ange:*

- *vilka kommunikativa uppgifter i den personliga domänen, samhällsdomänen, yrkesdomänen och/eller utbildningsdomänen som inläraren behöver/har förutsättningar att/måste kunna hantera;*
- *vilken bedömning av inlärarens behov som ligger till grund för valet av uppgifter.*

**4.3.3** I utbildningsdomänen kan det vara användbart att skilja mellan de uppgifter som de studerande har förutsättningar att/måste kunna hantera som *språkanvändare* och de uppgifter som de ägnar sig åt som ett led i själva *språkinlärningsprocessen*.



När det gäller uppgifter som redskap för planering, genomförande och rapportering av språkinläring och språkundervisning kan information lämnas om följande:

- *Typer av uppgifter*, t.ex. rollspel, interaktion i klassrummet etc.;
- *Mål*, t.ex. de gruppbaseade lärandemålen jämfört med deltagarnas olika, mindre förutsägbara mål;
- *Input*, t.ex. instruktioner, material etc. som lärare och/eller elever valt ut eller producerat;
- *Resultat* (output), t.ex. produkter som texter, sammandrag, tabeller, presentationer etc. och lärande, t.ex. bättre kompetens, medvetenhet, insikter, strategier, erfarenhet av beslutsfattande och förhandlingar etc;
- *Aktiviteter*, t.ex. kognitiva/affektiva, fysiska/reflektiva, i grupp/i par/individuella, processer: receptiva och produktiva etc. (se även avsnitt 4.5 nedan);
- *Roller*, d.v.s. deltagarnas roller både i själva uppgifterna och i planeringen och hanteringen av uppgifter;
- *Kontroll och utvärdering* av hur uppgiften har utformats och genomförts, utifrån kriterier som relevans, förväntad svårighetsgrad, begränsningar och lämplighet.

I kapitel 7 beskrivs uppgifternas roll i språkinläring och språkundervisning mer utförligt.

*Referensramens användare bör överväga och om lämpligt ange:*

- *vilka uppgifter inlärarna behöver/har förutsättningar att/måste utföra i utbildningsdomänen a) som deltagare i styrda, målinriktade interaktioner, projekt, simulationer, rollspel etc., b) på annat sätt när S2 (språk 2) används som undervisningsspråk för i) själva språket, eller ii) andra ämnen i läroplanen.*

#### 4.3.4 Lekfull språkanvändning

Att använda språket på ett lekfullt sätt är ofta ett viktigt inslag i språkinläring och språkutveckling, men det förekommer inte bara i utbildningsdomänen. Exempel på lekfulla aktiviteter:

Sociala språklekar:

- muntliga lekar (historier med fel: hur, när, var etc.);
- skriftliga lekar (långkatekes, hänga gubbe etc.);
- audiovisuella lekar (bildlotto, Hej knekt etc.);
- bräd- och kortspel (Alfapet, Monopol, Trivial Pursuit etc.);
- charader, mimning etc.

Individuella aktiviteter:

- knep och knåp (korsord, rebusar, anagram etc.);
- mediespel (tv och radio: lyssnarprogram, Jeopardy etc.).

Verbala ordlekar (vitsar etc.):

- i reklam, t.ex. för lättmargarin: ”*Fett & Lagom*”;
- i tidningsrubriker, t.ex. ”*Skärpning!*” (artikel om skärp);
- graffiti, t.ex. ”*Kapitalister äger!*”.

### 4.3.5 Estetisk språkanvändning

Fantasifull och konstnärlig språkanvändning är viktig i utbildning, men har även ett egenvärde. Estetiska aktiviteter kan vara produktiva, receptiva, interaktiva eller medierande (se 4.4.4 nedan), och de kan vara muntliga eller skriftliga. De omfattar bl.a. följande aktiviteter:

- sjunga (barnvisor, folkvisor, popmusik etc.);
- återberätta och skriva om berättelser etc.;
- lyssna till, läsa, skriva och framföra fiktiva texter (berättelser, dikter etc.), inbegripet audiovisuella texter, tecknade filmer, bildberättelser etc.;
- framföra pjäser, med eller utan manus etc.;
- produktion, reception och framförande av litterära texter, t.ex. läsa och skriva texter (noveller, romaner, poesi etc.), framföra och se/lyssna till uppläsningar, teater, opera etc.

Denna kortfattade genomgång av aktiviteter som traditionellt varit en viktig och ofta dominerande del av moderna språkstudier på gymnasie- och högskolenivå kan ge intrycket att de här aktiviteterna har liten betydelse. Det är inte avsikten. Nationell och regional litteratur bidrar starkt till det europeiska kulturarvet, vilket Europarådet anser är en värdefull gemensam resurs som måste skyddas och utvecklas. Litteraturstudier fyller många andra funktioner i utbildningen utöver de rent estetiska, t.ex. intellektuella, moraliska, känslomässiga, språkliga och kulturella funktioner. Förhoppningen är att de som undervisar i litteratur på alla nivåer kan finna avsnitt i referensramen som är relevanta för dem och som kan hjälpa dem att förtydliga sina mål och metoder.

*Referensramens användare bör överväga och om lämpligt ange:*

- *hur inläraren behöver/har förutsättningar att/måste använda språket på ett lekfullt och estetiskt sätt.*

## 4.4 Kommunikativa språkliga aktiviteter och strategier

För att kunna utföra kommunikativa uppgifter måste språkanvändarna delta i kommunikativa språkliga aktiviteter och använda kommunikationsstrategier.

Många kommunikativa aktiviteter, såsom samtal och korrespondens, är *interaktiva*, d.v.s. deltagarna växlar mellan produktion och reception, ofta flera gånger.

I andra fall, t.ex. när man spelar in eller sänder tal, eller när skriftliga texter skickas ut eller publiceras, är produktion skilt från reception. Deltagarna kanske inte ens känner varandra och kan inte ge varandra respons. I dessa fall kan kommunikationssituationen betraktas som *talande, skrivande, lyssnande* eller *läsande* av en text.

I de flesta fall producerar språkanvändaren i egenskap av talare eller författare sin egen text för att uttrycka egna åsikter. Andra gånger fungerar användaren som en kommunikationskanal (ofta, men inte nödvändigtvis, på olika språk) mellan två eller flera personer som av någon anledning inte kan kommunicera direkt. Denna process, *mediering*, kan vara interaktiv eller inte.

I många situationer, kanske flertalet, blandas olika typer av aktiviteter. I

en skolklass där språkundervisning bedrivs måste till exempel en elev lyssna på en lärares undervisning, läsa högt eller innantill i en lärobok, interagera med andra elever i grupp- eller projektarbeten, göra skrivövningar, skriva uppsatser eller till och med mediera, antingen som en utbildningsaktivitet eller för att hjälpa en annan elev.

Språkanvändaren använder sig av **strategier** för att mobilisera och balansera sina resurser och aktivera färdigheter och förfaranden i syfte att uppfylla kraven på kommunikation i kontexten och fullgöra den aktuella uppgiften framgångsrikt på det mest fullständiga eller ekonomiska sätt som är möjligt, med utgångspunkt från språkanvändarens exakta mål. Kommunikationsstrategier bör därför *inte* användas för att kompensera för olika svagheter, t.ex. språklig svaghet eller brister i kommunikationen. Modersmålstalare använder ständigt olika typer av kommunikationsstrategier (som behandlas nedan), när strategin i fråga lämpar sig för de kommunikativa krav som ställs.

Användningen av kommunikationsstrategier kan jämföras med att de metakognitiva principerna *planering*, *genomförande*, *kontroll* och *korrigering* tillämpas på följande typer av kommunikativa aktiviteter: reception, produktion, interaktion och mediering.

Ordet ”strategier” används på olika sätt. Här betyder det att välja en bestämd handlingslinje för att maximera effektiviteten. Färdigheter som är en oundgänglig del av att förstå eller formulera muntliga och skriftliga ord (t.ex. att dela upp en ljudström för att avkoda den i ett antal ord som förmedlar ett betydelseinnehåll) behandlas som färdigheter på lägre nivå, i förhållande till berörd kommunikativ process (se avsnitt 4.5).

Språkliga framsteg visar sig tydligast i inlärarens förmåga att delta i observerbara språkliga aktiviteter och att använda kommunikationsstrategier. Dessa strategier är därför en lämplig bas för nivåplacering av den språkliga förmågan. I det här kapitlet diskuteras ett förslag till nivåplacering av olika aspekter av aktiviteter och strategier.

#### 4.4.1 Produktiva aktiviteter och strategier

Produktiva aktiviteter och strategier innefattar både muntliga och skriftliga aktiviteter.

4.4.1.1 Vid ***muntlig produktion (tal)*** producerar språkanvändaren en muntlig text som mottas av en eller flera åhörare. Exempel på muntliga aktiviteter:

- offentliga meddelanden (information, instruktioner etc.);
- muntliga presentationer (tal på offentliga möten, universitetsföreläsningar, predikningar, nöjesföreställningar, sportreferat, säljpresentationer etc.).

Aktiviteter kan t.ex. innefatta att:

- läsa en skriftlig text högt;
- tala med stöd av anteckningar, en skriftlig text eller visuella hjälpmedel (diagram, bilder, tabeller etc.);
- spela en inövad roll;
- tala spontant;
- sjunga.

Exempel på skalor ges för följande:

- Allmän muntlig produktion;
- Längre monolog: beskriva en upplevelse;
- Längre monolog: föra fram argument (t.ex. debattera);
- Offentliga meddelanden;
- Muntlig presentation.

	<b>ALLMÄN MUNTIG PRODUKTION</b>
<b>C2</b>	<i>Kan producera tydligt, flytande och välstrukturerat tal med en effektiv logisk struktur som hjälper mottagaren att uppfatta och komma ihåg viktiga punkter.</i>
<b>C1</b>	<i>Kan ge tydliga, detaljerade beskrivningar och presentationer av komplicerade ämnen, där han/hon integrerar underteman, utvecklar särskilda punkter och avrundar med en lämplig slutsats.</i>
<b>B2</b>	<i>Kan ge tydliga, systematiskt utformade beskrivningar och presentationer, där viktiga punkter lyfts fram på lämpligt sätt, och ge relevanta understödjande fakta.</i>
	<i>Kan ge tydliga, detaljerade beskrivningar och presentationer av en rad olika ämnen med anknytning till sitt intresseområde och utveckla och ge stöd för tankar med hjälp av understödjande detaljer och belysande exempel.</i>
<b>B1</b>	<i>Kan relativt flytande ge en enkel beskrivning av ett av flera ämnen inom sitt intresseområde och presentera den i logisk följd.</i>
<b>A2</b>	<i>Kan ge en enkel beskrivning eller presentation av människor, levnads- eller arbetsförhållanden, dagliga rutiner, vad han/hon tycker om eller inte tycker om etc. i form av korta, listade sekvenser av enkla fraser och meningar.</i>
<b>A1</b>	<i>Kan producera enkla, huvudsakligen isolerade fraser om människor och platser.</i>

	<b>LÄNGRE MONOLOG: beskriva en upplevelse</b>
<b>C2</b>	<i>Kan ge tydliga, flytande, utförliga och ofta minnesvärda beskrivningar.</i>
<b>C1</b>	<i>Kan ge tydliga, detaljerade beskrivningar av komplicerade ämnen.</i>
	<i>Kan ge utförliga beskrivningar och berätta långa historier, där han/hon integrerar underteman, utvecklar särskilda punkter och avrundar med en lämplig slutsats.</i>
<b>B2</b>	<i>Kan ge tydliga, detaljerade beskrivningar om varierande ämnen inom sina intresseområden.</i>
<b>B1</b>	<i>Kan ge enkla beskrivningar av flera kända ämnen inom sitt intresseområde.</i>
	<i>Kan relativt flytande återge en enkel berättelse eller beskrivning som en linjär sekvens av punkter.</i>
	<i>Kan berätta detaljerat om erfarenheter och beskriva känslor och reaktioner.</i>
	<i>Kan återge detaljer från oväntade händelser, t.ex. en olycka.</i>
	<i>Kan återge handlingen i en bok eller film och beskriva sina reaktioner.</i>
	<i>Kan beskriva drömmar, förhoppningar och ambitioner.</i>
<b>A2</b>	<i>Kan beskriva verkliga och fiktiva händelser.</i>
	<i>Kan berätta en historia.</i>
	<i>Kan berätta en historia eller beskriva något genom enkla punkter. Kan beskriva aspekter av sin vardagsmiljö, t.ex. människor, platser och arbets- eller studierfarenheter.</i>
	<i>Kan ge korta, grundläggande beskrivningar av händelser och aktiviteter.</i>
	<i>Kan beskriva planer och uppgifter, vanor och rutiner, tidigare aktiviteter och personliga erfarenheter.</i>
<b>A1</b>	<i>Kan använda ett enkelt, beskrivande språk till att kortfattat uttala sig om och jämföra objekt och ägodelar.</i>
	<i>Kan förklara vad han/hon tycker om eller inte tycker om en sak.</i>
<b>A1</b>	<i>Kan beskriva sin familj, bostadsförhållanden, utbildningsbakgrund, nuvarande eller senaste anställning.</i>
	<i>Kan beskriva människor, platser och ägodelar på ett enkelt sätt.</i>
<b>A1</b>	<i>Kan beskriva sig själv, vad han/hon gör och var han/hon bor.</i>

	<b>LÄNGRE MONOLOG: föra fram argument (t.ex. debattera)</b>
<b>C2</b>	<i>Deskriptor saknas.</i>
<b>C1</b>	<i>Deskriptor saknas.</i>
<b>B2</b>	<i>Kan argumentera genomtänkt och lyfta fram viktiga punkter, samt ge relevanta understödjande fakta.</i>
	<i>Kan utveckla ett tydligt resonemang och ganska utförligt utveckla och ge stöd för sina ståndpunkter med hjälp av understödjande detaljer och belysande exempel.</i>
	<i>Kan bygga upp en argumentationskedja.</i>
	<i>Kan redogöra för en ståndpunkt i en aktuell fråga och förklara fördelar och nackdelar med olika ställningstaganden.</i>
<b>B1</b>	<i>Kan utveckla ett resonemang tillräckligt bra för att man ska kunna följa det i stort sett utan problem.</i>
	<i>Kan kortfattat motivera och förklara åsikter, planer och handlingar.</i>
<b>A2</b>	<i>Deskriptor saknas.</i>
<b>A1</b>	<i>Deskriptor saknas.</i>

	<b>OFFENTLIGA MEDDELANDEN</b>
<b>C2</b>	<i>Deskriptor saknas.</i>
<b>C1</b>	<i>Kan presentera meddelanden flytande, nästan utan ansträngning, och använda betoning och intonation för att förmedla finare betydelsenyanser på ett exakt sätt.</i>
<b>B2</b>	<i>Kan presentera meddelanden om de flesta allmänna ämnen så tydligt, flytande och spontant att det inte blir ansträngande eller besvärligt för åhöraren.</i>
<b>B1</b>	<i>Kan presentera korta, inövade meddelanden om vardagliga ämnen inom det egna området, vilka trots eventuell brytning ändå är helt begripliga.</i>
<b>A2</b>	<i>Kan presentera mycket korta, inövade meddelanden med ett förutsägbart, inlärt innehåll som är begripligt för åhörare som är beredda att lyssna noggrant.</i>
<b>A1</b>	<i>Deskriptor saknas.</i>

Anm.: Deskriptorerna i delskalan är inte empiriskt kalibrerade.

	MUNTLLIG PRESENTATION
C2	<i>Kan tydligt och säkert presentera ett komplicerat ämne för åhörare som inte är bekanta med det, och strukturera och anpassa talet på ett flexibelt sätt för att tillgodose åhörarnas behov. Kan hantera svåra och till och med ovänliga frågor.</i>
C1	<i>Kan ge en tydlig och välstrukturerad presentation av ett komplicerat ämne och ganska utförligt utveckla och ge stöd för ståndpunkter med hjälp av understödjande detaljer, argument och belysande exempel. Kan hantera avbrott på ett bra sätt och svara spontant och nästan utan ansträngning.</i>
B2	<i>Kan ge en tydlig, systematiskt utformad presentation, där viktiga punkter lyfts fram, och ge relevanta understödjande fakta. Kan avvika spontant från en förberedd text och följa upp intressanta frågor från åhörarna, och då ofta uttrycka sig anmärkningsvärt flytande och ledigt.</i>
	<i>Kan ge en tydlig, förberedd presentation, ange skäl för eller emot en viss ståndpunkt och förklara fördelar och nackdelar med olika ställningstaganden. Kan besvara flera uppföljningsfrågor på ett flytande och spontant sätt som inte är ansträngande vare sig för honom/henne eller åhörarna.</i>
B1	<i>Kan ge en förberedd, enkel presentation av ett bekant ämne inom det egna området som är tillräckligt tydlig för att man ska kunna följa den i stort sett utan problem och där huvudpunkterna förklaras förhållandevis exakt. Kan besvara uppföljningsfrågor, måste kanske be personen att upprepa frågan om han/hon talade fort.</i>
A2	<i>Kan ge en kort, inövad presentation av ett ämne från det egna vardagslivet och kortfattat motivera och förklara val, planer och handlingar. Kan hantera ett begränsat antal enkla uppföljningsfrågor.</i>
	<i>Kan ge en kort, inövad och grundläggande presentation av ett bekant ämne. Kan besvara enklare uppföljningsfrågor om han/hon kan be personen att upprepa frågan och om det finns någon som kan hjälpa till att formulera svaret.</i>
A1	<i>Kan läsa ett mycket kort, inövat uttalande, exempelvis för att introducera en talare eller utbringa en skål.</i>

Anm.: Deskriptorerna i delskalan har skapats genom att kombinera delar av deskriptorer från andra skalor.

*Referensramens användare bör överväga och om lämpligt ange:*

- *vilken slags muntlig produktion (tal) som inläraren behöver/har förutsättningar att/måste ägna sig åt.*

4.4.1.2 Vid **skriftlig produktion (skrivande)** producerar språkanvändaren i egenskap av författare en skriftlig text som mottas av en eller flera läsare.

Exempel på skriftliga aktiviteter:

- fylla i blanketter eller frågeformulär;
- skriva artiklar för tidskrifter, dagstidningar, nyhetsbrev etc.;
- utforma utställningsaffischer;
- skriva rapporter, PM etc.;
- ta anteckningar för framtida bruk;
- skriva ned meddelanden efter diktamen etc.;
- skriva kreativt och fantasifullt;
- skriva personliga brev eller formella brev etc.

Exempel på skalor ges för följande:

- Allmän skriftlig produktion;
- Kreativt skrivande;
- Rapporter och uppsatser.

	<b>ALLMÄN SKRIFTLIG PRODUKTION</b>
<b>C2</b>	<i>Kan skriva tydliga, flytande och komplexa texter med en lämplig och effektiv stil och en logisk disposition som underlättar för läsaren att ta fram det väsentliga.</i>
<b>C1</b>	<i>Kan skriva tydliga, välstrukturerade texter om komplicerade ämnen, där viktiga frågor lyfts fram, och ganska utförligt utveckla och ge stöd för ståndpunkter med hjälp av understödjande detaljer, argument och belysande exempel, samt avrunda med en lämplig slutsats.</i>
<b>B2</b>	<i>Kan skriva tydliga, detaljerade texter om flera ämnen med anknytning till sitt intresseområde samt sammanställa och utvärdera information och argument ur olika källor.</i>
<b>B1</b>	<i>Kan skriva enkla, sammanhängande texter om flera kända ämnen inom sitt intresseområde, genom att sätta samman en rad korta, fristående element i en logisk följd.</i>
<b>A2</b>	<i>Kan skriva en sekvens med enkla fraser och meningar sammanlänkade med enkla konnektiv som ”och”, ”men” eller ”därför att”.</i>
<b>A1</b>	<i>Kan skriva enkla, fristående fraser och meningar.</i>

Anm.: Deskriptorerna i den här skalan och de efterföljande två delskalorna (Kreativt skrivande och Rapportering och uppsatser) är inte empiriskt kalibrerade med mätmodellen. Deskriptorerna för dessa tre skalor har därför skapats genom att kombinera delar av deskriptorer från andra skalor.

	<b>KREATIVT SKRIVANDE</b>
<b>C2</b>	<i>Kan skriva tydliga, flytande och fängslande berättelser och beskrivningar av erfarenheter i en stil som är anpassad till den genre som valts.</i>
<b>C1</b>	<i>Kan skriva tydliga, detaljerade, välstrukturerade och utförliga beskrivningar och fiktiva texter i en ledig, personlig och naturlig stil som är anpassad efter den tilltänkta läsaren.</i>
<b>B2</b>	<i>Kan skriva tydliga, detaljerade beskrivningar av verkliga och fiktiva händelser och erfarenheter, där tankegången framgår tydligt i en sammanhängande text och där etablerade normer för den aktuella genren följs.</i>
	<i>Kan skriva tydliga, detaljerade beskrivningar av olika ämnen inom sitt intresseområde. Kan skriva en recension av en film, bok eller pjäs.</i>
<b>B1</b>	<i>Kan skriva enkla, detaljerade beskrivningar av olika kända ämnen inom sitt intresseområde.</i>
	<i>Kan skriva om erfarenheter och beskriva känslor och reaktioner i en enkel, sammanhängande text.</i>
	<i>Kan skriva en beskrivning av en händelse eller en nyligen genomförd resa – verklig eller fiktiv. Kan berätta en historia.</i>
<b>A2</b>	<i>Kan skriva om saker i vardagsmiljön, t.ex. människor, platser, en arbets- eller studieerfarenhet, med sammanhängande meningar.</i>
	<i>Kan skriva mycket korta, grundläggande beskrivningar av händelser, tidigare aktiviteter och personliga erfarenheter.</i>
	<i>Kan skriva en sekvens med enkla fraser och meningar om sin familj, bostadsförhållanden, utbildningsbakgrund, nuvarande eller senaste anställning. Kan skriva korta, enkla fiktiva texter och enkla dikter om människor.</i>
<b>A1</b>	<i>Kan skriva enkla fraser och meningar om sig själv och fiktiva personer, var de bor och vad de gör.</i>

	<b>RAPPORTER OCH UPPSATSER</b>
<b>C2</b>	<i>Kan skriva tydliga, flytande och avancerade rapporter, artiklar eller uppsatser om ett tema, eller kritiskt granska förslag och recensera litterära verk. Kan tillämpa en lämplig och effektiv logisk disposition som underlättar för läsaren att ta fram det väsentliga.</i>
<b>C1</b>	<i>Kan skriva tydliga, välstrukturerade redogörelser för komplicerade ämnen, där viktiga frågor lyfts fram. Kan ganska utförligt utveckla och ge stöd för ståndpunkter med hjälp av understödjande detaljer, argument och bevisande exempel.</i>
<b>B2</b>	<i>Kan skriva en uppsats eller rapport där han/hon argumenterar genomtänkt och lyfter fram viktiga punkter, samt ger relevanta understödjande fakta. Kan utvärdera olika uppfattningar och lösningar på ett problem.</i>
	<i>Kan skriva en uppsats eller en rapport där han/hon utvecklar ett resonemang, anger skäl för eller emot en viss ståndpunkt och förklarar fördelar och nackdelar med olika ställningstaganden. Kan sammanställa information och argument ur olika källor.</i>
<b>B1</b>	<i>Kan skriva korta, enkla uppsatser om ämnen som han/hon är intresserad av. Kan med viss tillförsikt sammanfatta, rapportera och uttrycka sin mening om en större mängd sakuppgifter om kända rutinmässiga och icke-rutinmässiga ämnen inom sitt område.</i>
	<i>Kan skriva mycket korta rapporter i ett konventionaliserat standardformat, med vardagliga sakupplysningar, och förklara skäl till ett visst agerande.</i>
<b>A2</b>	<i>Deskriptor saknas.</i>
<b>A1</b>	<i>Deskriptor saknas.</i>

Referensramens användare bör överväga och om lämpligt ange:

- vilka skriftliga aktiviteter som inläraren behöver/har förutsättningar att/måste ägna sig åt.

4.4.1.3 Produktionsstrategier innebär att man mobiliserar resurser och balanserar mellan olika kompetenser, d.v.s. utnyttjar sina starka sidor och tonar ner de svaga, för att anpassa sin potential till uppgiftens beskaffenhet. De interna resurserna aktiveras, eventuellt genom att man förbereder sig (*öva*), eventuellt uppskattar effekten av olika stilar, diskursstrukturer och formuleringar (*bedöma publiken*), eventuellt kontrollerar saker eller får hjälp att hantera en brist (*lokalisera resurser*). När nödvändiga resurser *inte* har mobiliserats eller lokaliserats kan det vara lämpligt att språkanvändaren väljer en enklare version av uppgiften, t.ex. skriver ett vykort i stället för ett brev. Å andra sidan kan användaren välja motsatsen, en svårare uppgift (*justera uppgiften*), när lämpligt stöd har lokaliserats. När tillräckliga resurser saknas måste kanske inläraren/språkanvändaren ge avkall på det som han/hon egentligen vill uttrycka för att anpassa sig efter tillgängliga språkliga medel. Omvänt kan ytterligare språkligt stöd, som kanske finns tillgängligt i ett senare skede, göra att inläraren/språkanvändaren blir mer ambitiös när det gäller att formulera och uttrycka sina tankar (*justera budskapet*).

När man sänker ambitionerna för att bli framgångsrik inom ett mer begränsat område talar man om *undvikandestrategier*. När man höjer ambitionerna och hittar sätt att klara av uppgiften talar man om *framgångsstrategier*. När språkanvändaren använder framgångsstrategier väljer han/hon ett positivt angreppssätt utifrån sina egna förutsättningar. Det kan handla om att närma sig och övergeneralisera med enklare språk, skriva om eller beskriva



delar av det man vill säga eller till och med omvandla uttryck från S1 (förstaspråket) till ett främmande språk (*kompensera*). Det kan även röra sig om att använda ett lättillgängligt, färdigformulerat språk som språkanvändaren känner sig säker på och därigenom hantera en ny situation eller uttrycka ett begrepp (*förlita sig till tidigare kunskap*), eller bara pröva sig fram med vad han/hon eventuellt kommer ihåg och *tror* kan fungera (*pröva*). Oavsett om språkanvändaren är medveten om att han/hon kompenserar, är ute på tunn is eller prövar sig fram med språket så ger återkoppling i form av ansiktsuttryck, gester och samtalsrespons honom/henne ett tillfälle att själv kontrollera om kommunikationen är framgångsrik (*bevaka framgång*). Språkanvändaren kan dessutom, framför allt vid aktiviteter som inte är interaktiva (t.ex. hålla ett föredrag eller skriva en rapport), medvetet bevaka sin produktion, både språkligt och kommunikativt, och därvid upptäcka misstag eller fel som han/hon ofta gör samt korrigera dem (*rätta sig själv*).

- Planering            öva;  
                              lokalisera resurser;  
                              utgå från publiken;  
                              justera uppgiften;  
                              justera budskapet;
- Genomförande    kompensera;  
                              förlita sig till tidigare kunskap;  
                              pröva;
- Utvärdering        bevaka framgång;
- Korrigering        rätta sig själv.

Skalor ges för följande:

- Planering;
- Kompensation;
- Kontroll och korrigering.

	<b>PLANERING</b>
<b>C2</b>	<i>Som B2</i>
<b>C1</b>	<i>Som B2</i>
<b>B2</b>	<i>Kan planera vad som ska sägas och hur det ska sägas samt bedöma effekten på mottagarna.</i>
<b>B1</b>	<i>Kan öva in och pröva nya kombinationer av ord och uttryck som uppmuntrar till återkoppling.</i>
	<i>Kan fundera ut hur de viktigaste punkterna som han/hon vill förmedla ska kommuniceras, genom att utnyttja alla tillgängliga resurser och begränsa budskapet till det som han/hon kommer ihåg eller klarar av att uttrycka.</i>
<b>A2</b>	<i>Kan komma ihåg och öva in en lämplig uppsättning fraser från sin repertoar.</i>
<b>A1</b>	<i>Deskriptor saknas.</i>

	KOMPENSATION
C2	Kan ersätta ett ord som han/hon inte kommer ihåg med en likvärdig term så smidigt att man knappt märker det.
C1	Som B2+
B2	Kan omformulera och omskriva för att täcka luckor i ordförråd och struktur.
B1	Kan beskriva egenskaper hos något som han/hon inte kommer ihåg vad det heter. Kan förmedla innebörd med hjälp av ord med liknande betydelse (t.ex. hus för hästar = stall).
	Kan använda ett enkelt ord med en innebörd som liknar det begrepp som han/hon vill förmedla och inbjuder därmed till korrigerings. Kan anpassa ett ord på modersmålet till målspråket och fråga om det är riktigt.
A2	Kan använda ett felaktigt ord från sitt ordförråd och visa vad han/hon menar med hjälp av gester.
	Kan tala om vad han/hon menar genom att peka på det (t.ex. "Kan jag få den, tack.").
A1	Deskriptor saknas.

	KONTROLL OCH KORRIGERING
C2	Kan övervinna svårigheter genom att gå tillbaka och omstrukturera det han/hon sagt så smidigt att samtalspartnern knappt märker det.
C1	Kan gå tillbaka när han/hon stöter på en svårighet och omformulera det han/hon vill säga utan att flytet i språket bryts helt.
B2	Kan korrigera felsägningar och misstag om han/hon upptäcker dem eller om de har lett till missförstånd. Kan notera fel som han/hon ofta gör och medvetet försöka att undvika dem.
B1	Kan korrigera felaktig användning av tempus eller uttryck som leder till missförstånd, förutsatt att samtalspartnern signalerar att något är fel.
	Kan be att samtalspartnern bekräftar att korrekt form har använts. Kan börja om på nytt med en annan taktik om kommunikationen bryts.
A2	Deskriptor saknas.
A1	Deskriptor saknas.

#### 4.4.2 Receptiva aktiviteter och strategier

Lyssnande och läsande.

4.4.2.1 Vid **reception genom lyssnande** tar språkanvändaren i egenskap av lyssnare emot och bearbetar muntlig input från en eller flera talare. Exempel på lyssningsaktiviteter:

- lyssna till offentliga meddelanden (information, instruktioner, varningar etc.);
- lyssna till medier (radio, tv, inspelat material, bio);
- lyssna som medlem av en publik (teater, offentliga möten, offentliga föredrag, underhållning etc.);
- lyssna till andra personers samtal etc.

I samtliga dessa fall lyssnar språkanvändaren i syfte att:

- förstå innehållet i det som sägs;
- få särskild information;
- förstå i detalj;
- förstå innebörden etc.

Exempel på skalor ges för följande:

- Allmän hörförståelse;
- Förstå samtal mellan modersmålstalare;
- Lyssna som medlem av en publik;
- Lyssna på meddelanden och instruktioner;
- Lyssna på radio och ljudinspelningar.

	<b>ALLMÄN HÖRFÖRSTÅELSE</b>
<b>C2</b>	<i>Har inga svårigheter att förstå snabbt talat språk, av vilket slag som helst, från modersmålstalare, vare sig i direktkontakt eller via medier.</i>
<b>C1</b>	<i>Kan förstå tillräckligt för att kunna följa med i en längre muntlig framställning som rör abstrakta och komplicerade ämnen utanför sitt eget område, även om han/hon kan behöva få enstaka detaljer bekräftade, särskilt om dialekten är obekant. Kan känna igen ett stort antal idiomatiska och vardagliga uttryck och även känna igen stilskiftningar. Kan följa med i längre muntliga framställningar även när de inte är klart strukturerade och när sammanhangen bara är underförstådda och inte klart uttryckta.</i>
<b>B2</b>	<i>Kan förstå talat standardspråk, i direktkontakt eller utsänt, både när det gäller kända och okända ämnen som man normalt möter i privatlivet, i samhällslivet, vid studier eller i yrkeslivet. Endast extremt bakgrundsljud, oklar samtalsstruktur och/eller idiomatisk språkanvändning påverkar förmågan att förstå. Kan förstå huvudpunkterna i innehållsmässigt och språkligt komplext tal som gäller både konkreta och abstrakta ämnen och som framförs på standarddialekt, inbegripet fackmässiga diskussioner inom det egna specialområdet. Kan följa en längre muntlig framställning och komplicerad argumentation under förutsättning att ämnet är någorlunda bekant och att anförandets inriktning är tydligt markerad.</i>
<b>B1</b>	<i>Kan förstå okomplicerad sakinformation som gäller vardagslivet eller arbetet, både i fråga om allmänt innehåll och specifika detaljer, under förutsättning att talet är tydligt och att talaren har en allmänt känd accent. Kan förstå huvudinnehållet i tydligt standardspråk som gäller bekanta saker som man regelbundet stöter på i arbete, i skola, på fritid etc., inbegripet korta berättelser.</i>
<b>A2</b>	<i>Kan förstå tillräckligt för att kunna klara av konkreta behov i vardagslivet under förutsättning att talet är tydligt och långsamt. Kan förstå fraser och uttryck som gäller mycket bekanta saker (t.ex. information om sig själv och sin familj, inköp, närmiljö och arbete) under förutsättning att talet är tydligt och långsamt.</i>
<b>A1</b>	<i>Kan följa med i tal som är mycket långsamt och tydligt och som innehåller långa pauser så att han/hon hinner följa med och kan förstå.</i>

FÖRSTÅ INTERAKTION MELLAN MODERSMÅLTALARE	
C2	Som C1
C1	Kan med lätthet följa komplicerade interaktioner mellan andra personer i gruppdiskussioner och debatter, också om abstrakta, komplicerade och okända ämnen.
B2	Kan följa med i ett livligt samtal mellan modersmålstalare.
	Kan med lite ansträngning uppfatta mycket av det som sägs runt omkring honom/henne, men kan tycka att det är svårt att delta effektivt i diskussioner med flera modersmålstalare som inte anpassar sitt språk på något sätt.
B1	Kan i stort följa huvuddragen i en längre diskussion runt omkring honom/henne under förutsättning att språket talas tydligt och på standarddialekt.
A2	Kan på det hela taget förstå vad man talar om i samtal omkring honom/henne som förs långsamt och tydligt.
A1	Deskriptor saknas.

LYSSNA SOM MEDLEM AV EN PUBLIK	
C2	Kan följa med i specialiserade föreläsningar och presentationer som har ett stort inslag av vardagliga uttryck, regionalt språk eller obekant terminologi.
C1	Kan relativt lätt följa med i de flesta föreläsningar, diskussioner och debatter.
B2	Kan följa det viktigaste i föreläsningar, anföranden, rapporter och andra typer av innehållsmässigt och språkligt komplexa studie- eller arbetsrelaterade presentationer.
B1	Kan följa en föreläsning eller ett anförande inom sitt område, under förutsättning att ämnet är känt och framställningen är enkel och tydligt strukturerad.
	Kan följa huvuddragen i korta, enkla anföranden om kända ämnen, under förutsättning att språket talas tydligt och på standarddialekt.
A2	Deskriptor saknas.
A1	Deskriptor saknas.

LYSSNA PÅ MEDDELANDEN OCH INSTRUKTIONER	
C2	Som C1
C1	Kan uppfatta specifik information i offentliga meddelanden av dålig kvalitet eller med förvrängt ljud, t.ex. på en station, en idrottsarena etc.
	Kan förstå komplicerad teknisk information, t.ex. bruksanvisningar och beskrivningar av bekanta produkter och tjänster.
B2	Kan förstå meddelanden med både konkret och abstrakt innehåll som framförs på standarddialekt i normal hastighet.
B1	Kan förstå enkel teknisk information, t.ex. hur man använder vanliga apparater i hemmet.
	Kan följa detaljerade anvisningar.
A2	Kan uppfatta huvudinnehållet i korta, tydliga och enkla budskap och meddelanden.
	Kan förstå enkla anvisningar om hur man tar sig från X till Y, till fots eller med kollektivtrafik.
A1	Kan förstå instruktioner som framförs sakta och tydligt till honom/henne samt följa korta, enkla anvisningar.

LYSSNA PÅ RADIO OCH LJUDINSPELNINGAR	
C2	Som C1
C1	Kan förstå många olika slag av inspelat och utsänt material, inbegripet visst inslag av icke-standardspråk, och även uppfatta subtila detaljer, inbegripet underförstådda attityder och relationer mellan dem som talar.
B2	Kan förstå inspelningar som framförs på standarddialekt som man normalt möter i samhällslivet, i yrkeslivet eller vid studier samt uppfatta talarens åsikter och attityder samt sakinnehållet.
	Kan förstå de flesta radiodokumentärer och det mesta av annat inspelat eller utsänt ljudmaterial som framförs på standarddialekt och kan bestämma den talandes sinnesstämning, tonfall etc.
B1	Kan förstå sakinnehållet i det mesta av inspelat eller utsänt ljudmaterial om ämnen som han/hon är intresserad av och där tydligt standardspråk används.
	Kan förstå huvudinnehållet i radions nyhetssändningar och enklare inspelat material om kända ämnen, om talet är relativt långsamt och tydligt.
A2	Kan förstå det centrala budskapet i korta inspelade meddelanden som handlar om förutsägbara vardagliga saker och som framförs långsamt och tydligt.
A1	Deskriptor saknas.

Referensramens användare bör överväga och om lämpligt ange:

- vilka typer av input som inläraren behöver/har förutsättningar att/måste lyssna till;
- syftet med att inläraren lyssnar till denna input;
- vilket slags lyssnande inläraren kommer att ägna sig åt.

4.4.2.2 Vid **visuell reception (läsning)** tar språkanvändaren i egenskap av läsare emot och bearbetar input i form av skriftliga texter från en eller flera författare. Exempel på läsaktiviteter:

- Läs för att orientera sig;
- Läs för att hitta information, t.ex. i uppslagsböcker;
- Läs och följ instruktioner;
- Läs för nöjes skull.

Språkanvändaren kan läsa för att:

- förstå innehållet i det som sägs;
- få särskild information;
- förstå i detalj;
- förstå innebörden etc.

Exempel på skalor ges för följande:

- Allmän läsförståelse;
- Läs korrespondens;
- Läs för att orientera sig;
- Läs för att hitta information och argument;
- Läs instruktioner.

<b>ALLMÄN LÄSFÖRSTÅELSE</b>	
<b>C2</b>	<i>Kan förstå och kritiskt tolka praktiskt taget alla slag av skrivet språk, även abstrakt, med komplex struktur eller mycket tal-språksmässiga litterära eller icke-litterära texter. Kan förstå ett brett spektrum av långa komplicerade texter och förstå stilnyanser samt implicita och explicita betydelser.</i>
<b>C1</b>	<i>Kan i detalj förstå långa komplicerade texter, oavsett om de berör hans/hennes specialområde, förutsatt att han/hon har möjlighet att läsa om besvärliga passager.</i>
<b>B2</b>	<i>Kan läsa med stor självständighet och anpassa lässätt och läshastighet efter olika texter och syften, och använda lämpliga referensskällor selektivt. Har ett stort aktivt ordförråd för läsning, men har ibland vissa problem med mindre vanliga idiom.</i>
<b>B1</b>	<i>Kan läsa okomplicerade faktatexter med anknytning till sitt område och sina intressen med en tillfredsställande förståelsenivå.</i>
<b>A2</b>	<i>Kan förstå korta, enkla texter om kända konkreta ämnen som består av högfrekvent språk som hör till vardag och arbete.</i>
	<i>Kan förstå korta, enkla texter som innehåller de vanligaste orden, inbegripet vissa gemensamma internationella ord.</i>
<b>A1</b>	<i>Kan förstå mycket korta, enkla texter, en fras åt gången, och känna igen namn, ord och elementära uttryck. Läser om vid behov.</i>

<b>LÄSA KORRESPONDENS</b>	
<b>C2</b>	<i>Som C1</i>
<b>C1</b>	<i>Kan förstå all korrespondens med viss användning av ordbok.</i>
<b>B2</b>	<i>Kan läsa brev som anknyter till hans/hennes intresseområde och lätt förstå den centrala innebörden.</i>
<b>B1</b>	<i>Kan förstå beskrivningar av händelser, känslor och önskemål i personliga brev tillräckligt bra för att kunna brevväxla med en vän.</i>
<b>A2</b>	<i>Kan förstå vanliga standardbrev eller fax (förfrågningar, beställningar, bekräftelser etc.) om för honom/henne kända ämnen.</i>
	<i>Kan förstå korta, enkla personliga brev.</i>
<b>A1</b>	<i>Kan förstå korta, enkla meddelanden på vykort.</i>

<b>LÄSA FÖR ATT ORIENTERA SIG</b>	
<b>C2</b>	<i>Som B2</i>
<b>C1</b>	<i>Som B2</i>
<b>B2</b>	<i>Kan snabbt ögna igenom långa och komplicerade texter och lokalisera relevanta detaljer. Kan snabbt identifiera innehållet i och betydelsen av tidningsnotiser, artiklar och reportage inom ett brett fält av fackämnen och ta ställning till om det lönar sig att gå in mer i detalj.</i>
	<i>Kan ögna igenom längre texter för att finna önskad information samt samla information från olika delar av en text eller från olika texter för att utföra en specifik uppgift.</i>
<b>B1</b>	<i>Kan finna och förstå relevant information i vanligt material, som brev, broschyrer och korta officiella handlingar.</i>
<b>A2</b>	<i>Kan hitta specifik information han/hon behöver i enkelt och vardagligt material som annonser, prospekt, matsedlar, referenslistor och tidtabeller. Kan hitta specifik information i listor och skilja ut den nödvändiga informationen (t.ex. använda telefonkatalogen för att få tag i en reparatör eller hantverkare).</i>
	<i>Kan förstå vanliga skyltar och meddelanden, t.ex. på gatan, i restauranger och på järnvägsstationer, samt på arbetsplatser, t.ex. anvisningar, instruktioner och varningsskyltar.</i>
<b>A1</b>	<i>Kan känna igen namn, ord och mycket grundläggande fraser i enkla meddelanden i de vanligaste vardagliga situationerna.</i>

LÄSA FÖR ATT HITTA INFORMATION OCH ARGUMENT	
C2	Som C1
C1	Kan i detalj förstå ett vitt spektrum av långa komplicerade texter som man normalt möter i samhällslivet, i yrkeslivet eller vid studier och även uppfatta subtila detaljer, inbegripet attityder och uttalade såväl som underförstådda meningar.
B2	Kan inhämta upphysningar och ta del av idéer och åsikter ur mycket specialiserade källor inom sitt område. Kan förstå specialartiklar utanför sitt område förutsatt att han/hon har tillgång till ordbok för att vid behov kontrollera sin tolkning av terminologin.
	Kan förstå artiklar och reportage om aktuella problem i vilka författaren intar en särskild hållning eller har särskilda synpunkter.
B1	Kan identifiera de viktigaste slutsatserna i tydligt formulerade argumenterande texter. Kan urskilja argumenteringen i behandlingen av det presenterade ämnet utan att nödvändigtvis förstå detaljerna.
	Kan känna igen viktiga punkter i okomplicerade tidningsartiklar om kända ämnen.
A2	Kan identifiera specifik information i enklare skrivet material som han/hon kommer i kontakt med, t.ex. brev, broschyrer och korta tidningsartiklar som beskriver händelser.
A1	Kan i viss grad uppfatta innehållet i enklare informativt material och korta, enkla beskrivningar, särskilt om det finns visuellt stöd.

LÄSA INSTRUKTIONER	
C2	Som C1
C1	Kan i detalj förstå långa komplicerade instruktioner som rör en ny maskin eller en procedur, oavsett om instruktionerna berör hans/hennes specialområde, förutsatt att han/hon har möjlighet att läsa om besvärliga passager.
B2	Kan förstå långa, komplicerade instruktioner inom sitt område, inbegripet detaljer om omständigheter och varningar, förutsatt att han/hon har möjlighet att läsa om besvärliga passager.
B1	Kan förstå klart formulerade okomplicerade bruksanvisningar.
A2	Kan förstå föreskrifter, t.ex. säkerhetsregler, när de uttrycks på ett enkelt språk.
	Kan förstå enkla instruktioner på apparater som han/hon stöter på i sitt dagliga liv, t. ex. en offentlig telefon.
A1	Kan följa korta, enkla skriftliga anvisningar (t.ex. gå från X till Y).

Referensramens användare bör överväga och om lämpligt ange:

- för vilka syften inläraren behöver/har förutsättningar att/måste läsa;
- på vilka sätt inläraren behöver/har förutsättningar att/måste läsa.

4.4.2.3 I **audiovisuell reception** tar språkanvändaren emot både auditiv och visuell input. Exempel på audiovisuella aktiviteter:

- följa med i en text som läses högt;
- se på tv, video eller textade filmer;
- använda ny teknik (multimedia, CD-ROM etc.).

Exempel på skala för att titta på tv och filmer:

	TITTA PÅ TV OCH FILMER
C2	Som C1
C1	Kan följa med i filmer där mycket slang och idiomatiskt språk används.
B2	Kan förstå det mesta i nyheter och aktuella program på tv. Kan förstå dokumentärer, direktsända intervjuer, lätta underhållningsprogram, pjäser och de flesta filmer på standarddialekt.
B1	Kan förstå stora delar av många tv-program om ämnen av personligt intresse, såsom intervjuer, korta uppläsningar och nyhetsreportage, om talet är relativt långsamt och tydligt. Kan följa med i många filmer i vilka bildmaterialet och agerandet till stor del bär fram filmberättelsen och där språket är okomplicerat och tydligt. Kan uppfatta huvudinnehållet i tv-program om kända ämnen när talet är relativt långsamt och tydligt.
A2	Kan uppfatta huvudinnehållet i tv-nyheter som rapporterar händelser, olyckor etc. och där bildmaterialet stöder kommentaren. Kan uppfatta när man byter ämne i tv-nyheter och få en uppfattning om huvudinnehållet.
A1	Deskriptor saknas.

4.4.2.4 **Receptiva strategier** innebär att man identifierar kontexten och de kunskaper om världen som är relevanta för den, samt att man under processen aktiverar de *scheman* man anser vara lämpliga. Dessa scheman ger i sin tur upphov till förväntningar om vad som ska följa och hur det är organiserat (*avgränsning*). Under de receptiva aktiviteterna används de signaler som identifierats i den totala kontexten (språkliga och icke-språkliga) liksom de förväntningar rörande kontexten som skapats av berörda scheman till att bygga upp en bild av innebörden hos det som uttrycks samt en hypotes om det bakomliggande kommunikativa syftet. Genom en process med gradvis tillnärmning kan uppenbara och möjliga luckor i budskapet fyllas ut för att få en mer utförlig bild av innebörden och förstå budskapets betydelse och beståndsdelar (*slutledning*). De luckor som fylls ut genom slutledning kan botten i språkliga begränsningar, besvärliga receptiva villkor, bristande kringkunskap, förmodad kännedom, anspelningar eller underdrifter från talarens/författarens sida. Hållbarheten hos den modell man kommit fram till genom denna process kontrolleras mot de inkommande och kontextuella signalerna för att se om de passar ihop med det aktiverade schemat – hur man förstår och tolkar situationen (*hypotestestning*). Om bristande överensstämmelse konstateras går man tillbaka till steg ett (*avgränsning*) och försöker finna ett alternativt schema som kan förklara de inkommande signalerna (*revidera hypoteser*).

- Planering: Avgränsning (välja mentala scheman, aktivera scheman, bygga upp förväntningar).
- Genomförande: Identifiera signaler och dra slutsatser utifrån dem.
- Utvärdering: Hypotestestning: att matcha signaler mot scheman.
- Korrigering: Revidera hypoteser.



Exempel på skala:

	<b>IDENTIFIERA SIGNALER OCH DRA SLUTSATSER (muntliga och skriftliga)</b>
<b>C2</b>	<i>Som C1</i>
<b>C1</b>	<i>Kan använda kontextuella, grammatiska och lexikala signaler för att dra slutsatser om attityd, humör och intentioner, och förutse nästa steg.</i>
<b>B2</b>	<i>Kan använda en rad olika strategier för att förstå, t.ex. försöka urskilja huvudpunkterna, och kontrollera förståelse genom att använda kontextuella signaler.</i>
<b>B1</b>	<i>Kan identifiera okända ord från kontexten om ämnen med anknytning till sitt område och sina intressen. Kan sluta sig till betydelsen hos enskilda okända ord utifrån kontexten och dra slutsatser om innebörden, förutsatt att det diskuterade ämnet är känt.</i>
<b>A2</b>	<i>Kan utifrån kontexten och den övergripande innebörden i korta texter och vardagliga yttranden dra slutsatser om vad okända ord sannolikt betyder.</i>
<b>A1</b>	<i>Deskriptor saknas.</i>

#### 4.4.3 Interaktiva aktiviteter och strategier

##### 4.4.3.1 Muntlig interaktion

I interaktiva aktiviteter uppträder språkanvändaren omväxlande som talare och lyssnare tillsammans med en eller flera samtalspartner där man gemensamt och genom att förhandla om innebörden utifrån samarbetsprincipen bygger upp ett samtal.

Receptions- och produktionsstrategier används under hela interaktionen. Det finns även olika kognitiva strategier och kollaborativa strategier (samtalsstrategier och samarbetsstrategier) som handlar om samarbete och interaktion, t.ex. att ge och ta ordet, avgränsa ämnet och komma fram till ett angreppssätt, föreslå och utvärdera lösningar, rekapitulera och sammanfatta vad man kommit fram till, medla i konflikter etc.

Exempel på interaktiva aktiviteter:

- Handlingar
- Informellt samtal
- Informell diskussion
- Formell diskussion
- Debatt
- Intervju
- Förhandling
- Samplanering
- Praktiskt målinriktat samarbete

Exempel på skalor ges för följande:

- Allmän muntlig interaktion
- Förstå en modersmålstalande samtalspartner
- Samtal
- Informell diskussion
- Formell diskussion och sammanträden
- Målinriktat samarbete

- Handlingar för att erhålla varor och tjänster
- Informationsutbyte
- Intervju

ALLMÄN MUNTLLIG INTERAKTION	
C2	<i>Kan effektivt välja vardagliga och idiomatiska uttryck och vet vilka associationer dessa ger. Kan förmedla nyanser med precision genom att, någorlunda korrekt, modifiera språket på en mängd olika sätt. Kan övervinna svårigheter genom att gå tillbaka och omstrukturera det han/hon sagt så smidigt att samtalspartnern knappt märker det.</i>
C1	<i>Kan uttrycka sig ledigt och spontant, praktiskt taget utan ansträngning. Har ett brett ordförråd och kan då han/hon saknar ord kringgå detta genom att uttrycka sig på ett annat sätt. Söker inte alltför tydligt efter ord och uttryck eller använder sig av undvikandestrategier; endast begreppsmässigt komplicerade ämnesområden kan förhindra ett naturligt och flytande språk.</i>
B2	<i>Kan använda språket flytande, korrekt och effektivt inom en mängd olika allmänna, studie-, arbets- och fritidsrelaterade ämnen och förmedlar effektivt tankegången. Kan kommunicera spontant med god grammatisk behärskning utan att visa särskilt många tecken på att han/hon behöver begränsa vad han/hon vill säga, och väljer en formalitetsnivå som lämpar sig för situationen.</i>
	<i>Kan fungera i samtal så pass flytande och spontant att ett normalt umgänge och upprätthållande av relationer med modersmålstalare blir helt möjligt utan ansträngning för någondera parten. Kan lyfta fram den personliga innebörden av händelser och erfarenheter, och kan redogöra för och underbygga åsikter på ett tydligt sätt genom att ge relevanta förklaringar och argument.</i>
B1	<i>Kan med viss tillförsikt uttala sig om fakta som rör kända rutinmässiga och icke-rutinmässiga ämnen inom sitt intresse- och yrkesområde. Kan utbyta, kontrollera och bekräfta information, hantera mindre rutinmässiga situationer och förklara varför någonting utgör ett problem. Kan uttrycka tankar om mer abstrakta kulturella ämnen som filmer, böcker, musik etc.</i>
	<i>Kan utnyttja ett brett spektrum av enkelt språk för att hantera de flesta situationer som kan uppstå vid resor. Kan oförberedd gå in i ett samtal om kända ämnen, uttrycka personliga åsikter och utbyta information om ämnen som är välbekanta, av personligt intresse eller har anknytning till vardagslivet, t.ex. familj, fritidsintressen, arbete, resor och aktuella händelser.</i>
A2	<i>Kan interagera någorlunda ledigt i strukturerade situationer och korta samtal, under förutsättning att den andra personen hjälper till vid behov. Kan klara av enkla, rutinmässiga replikskiften utan alltför stor ansträngning, kan ställa och besvara frågor och utväxla tankar och information om kända ämnen i förutsägbara, vardagliga situationer.</i>
	<i>Kan kommunicera i enkla och rutinmässiga sammanhang som kräver ett enkelt och omedelbart utbyte av information som rör arbete och fritid. Kan klara av mycket korta sociala samtal, men förstår i allmänhet inte tillräckligt för att själv hålla liv i samtalet.</i>
A1	<i>Kan delta i enkla samtal, men kommunikationen är helt beroende av långsam repetition, omformuleringar och korrigeringar. Kan ställa och besvara enkla frågor och avge och bemöta enkla påståenden inom områden som rör omedelbara behov eller gäller mycket välkända ämnesområden.</i>

FÖRSTÅ EN MODERSMÅLSTALANDE SAMTALSPARTNER	
C2	<i>Kan förstå en modersmålstalande samtalspartner, även när det handlar om abstrakta och komplicerade specialämnen utanför hans/hennes område, om han/hon får möjlighet att vänja sig vid en accent eller dialekt som skiljer sig från standardspråket.</i>
C1	<i>Kan i detalj förstå tal om abstrakta och komplicerade specialämnen utanför sitt område, även om han/hon kan behöva få enstaka detaljer bekräftade, särskilt om dialekten är obekant.</i>
B2	<i>Kan i detalj förstå det som sägs till honom/henne på standardspråket, även i en bullrig miljö.</i>
B1	<i>Kan följa med i tydligt tal riktat till honom/henne i vardagliga samtal, men måste ibland be om upprepning av vissa ord och fraser.</i>
A2	<i>Kan förstå tillräckligt för att klara av enkla, rutinmässiga replikskiften utan alltför stor ansträngning. Kan på det hela taget förstå tydligt standardspråk som gäller bekanta saker, under förutsättning att han/hon då och då kan be talaren att upprepa eller omformulera sig.</i>
	<i>Kan förstå det som sägs tydligt, långsamt och direkt till honom/henne i enkla vardagliga samtal, och kan förstå mer om talaren anstränger sig.</i>
A1	<i>Kan förstå vardagliga uttryck som syftar till att möta konkreta behov och som riktas direkt till honom/henne om talet är tydligt, långsamt och det finns möjligheter till upprepning och om talaren är overseende. Kan förstå frågor och instruktioner som framförs sakt och tydligt till honom/henne samt följa korta, enkla anvisningar.</i>

	<b>SAMTAL</b>
<b>C2</b>	<i>Kan i sitt sociala och personliga liv samtala ledigt och på ett adekvat sätt utan att hindras av några språkliga begränsningar.</i>
<b>C1</b>	<i>Kan använda språket flexibelt och effektivt för sociala ändamål, även för att ge uttryck för känslor och använda anspelningar och skämt.</i>
<b>B2</b>	<i>Kan delta fullt ut i längre samtal om de flesta allmänna ämnen, även i en bullrig miljö. Kan upprätthålla relationer till modersmålstalare utan att oavsiktligt roa eller irritera dem eller föranleda att de behöver uppföra sig annorlunda än de skulle med en annan modersmålstalare. Kan uttrycka känslonyanser och lyfta fram den personliga innebörden av händelser och erfarenheter.</i>
<b>B1</b>	<i>Kan oförberedd gå in i ett samtal om kända ämnen. Kan följa med i tydligt tal riktat till honom/henne i vardagliga samtal, men måste ibland be om upprepning av vissa ord och fraser. Kan hålla igång ett samtal eller en diskussion även om det ibland kan vara svårt att förstå exakt vad han/hon menar. Kan uttrycka och ge respons på känslor, t.ex. överraskning, glädje, nedstämdhet, intresse och likgiltighet.</i>
<b>A2</b>	<i>Kan etablera social kontakt, t.ex. hälsa, ta farväl, presentera sig eller säga tack. Kan på det hela taget förstå tydligt standardspråk som gäller bekanta saker, under förutsättning att han/hon då och då kan be talaren att upprepa eller omformulera sig. Kan delta i korta rutinmässiga samtal om ämnen som han/hon är intresserad av. Kan på ett enkelt sätt uttrycka hur han/hon känner samt uttrycka tacksamhet.</i>
	<i>Kan klara av mycket korta sociala samtal, men förstår i allmänhet inte tillräckligt för att själv hålla liv i samtalet, även om han/hon kan förstå mer om talaren anstränger sig. Kan använda enkla vardagliga hälsnings- och artighetsfraser. Kan ge och svara på uppmaningar, inbjudningar och ursäkter. Kan säga vad han/hon tycker om eller inte tycker om.</i>
<b>A1</b>	<i>Kan presentera sig själv eller andra och använda grundläggande hälsnings- och avskedsfraser. Kan fråga hur människor mår och reagera på ny information. Kan förstå vardagliga uttryck som syftar till att möta konkreta behov och som riktas direkt till honom/henne, om talet är tydligt, långsamt och det finns möjligheter till upprepning och om talaren är överseende.</i>

	<b>INFORMELL DISKUSSION (MED VÄNNER)</b>
<b>C2</b>	Som C1
<b>C1</b>	<i>Kan med lätthet följa komplicerade interaktioner mellan andra personer i gruppdiskussioner, också om abstrakta, komplicerade och okända ämnen.</i>
<b>B2</b>	<i>Kan följa med i en livlig diskussion mellan modersmålstalare. Kan uttrycka sina idéer och åsikter med precision och på ett övertygande sätt lägga fram eller ge respons på komplicerad argumentation.</i>
	<i>Kan delta aktivt i informella diskussioner i kända sammanhang genom att kommentera, tydligt lägga fram sin åsikt, bedöma alternativa förslag och lägga fram och bemöta hypoteser. Kan med lite ansträngning uppfatta mycket av det som sägs i diskussioner runt omkring honom/henne, men kan tycka att det är svårt att delta effektivt i diskussioner med flera modersmålstalare som inte anpassar sitt språk på något sätt. Kan redogöra för och underbygga sina åsikter i en diskussion genom att ge relevanta förklaringar, argument och kommentarer.</i>
<b>B1</b>	<i>Kan uppfatta mycket av det som sägs runt omkring honom/henne om allmänna ämnen, förutsatt att samtalspartnerna undviker utpräglad idiomatisk språkanvändning och talar tydligt. Kan uttrycka tankar om abstrakta eller kulturella ämnen som musik och filmer. Kan förklara varför någonting utgör ett problem. Kan kortfattat kommentera andras synpunkter. Kan jämföra och bedöma olika alternativ, diskutera vad man ska göra, vart man ska gå, vem eller vad man ska välja etc.</i>
	<i>Kan i stort följa huvuddragen i en informell diskussion med vänner under förutsättning att språket talas tydligt och på standarddialekt. Kan i en diskussion om ämnen som intresserar honom/henne föra fram och fråga om personliga åsikter och meningar. Kan förmedla sina åsikter och reaktioner gällande lösningar på problem eller praktiska frågor om vart man ska gå, vad man ska göra, hur ett evenemang (t.ex. en utflykt) ska organiseras etc. Kan på ett artigt sätt ge uttryck för övertygelser, åsikter, enighet och oenighet.</i>
<b>A2</b>	<i>Kan på det hela taget förstå vad man talar om i samtal omkring honom/henne som förs långsamt och tydligt. Kan diskutera vad man ska göra på kvällen eller i helgen. Kan ge och svara på förslag. Kan uttrycka enighet eller oenighet.</i>
	<i>Kan diskutera vardagliga frågor på ett enkelt sätt om talet är tydligt, långsamt och riktat till honom/henne. Kan diskutera vad man ska göra, vart man ska gå och var och när man ska träffas.</i>
<b>A1</b>	Deskriptorer saknas.

	<b>FORMELL DISKUSSION OCH SAMMANTRÄDEN</b>
<b>C2</b>	<i>Kan hävda sig i en formell diskussion om komplexa frågor och lägga fram välformulerade och övertygande argument lika bra som en modersmåltalare.</i>
<b>C1</b>	<i>Kan med lätthet följa med i en diskussion, också om abstrakta, komplicerade och okända ämnen. Kan argumentera övertygande för en formell ståndpunkt, svara på frågor och kommentarer och bemöta komplicerade motargument flytande, spontant och på lämpligt sätt.</i>
<b>B2</b>	<i>Kan följa med i en livlig diskussion och identifiera lämpliga argument som talar för och emot ståndpunkter. Kan uttrycka sina idéer och åsikter med precision och på ett övertygande sätt lägga fram eller ge respons på komplicerad argumentation.</i>
	<i>Kan delta aktivt i en rutinmässig och icke-rutinmässig formell diskussion. Kan följa en diskussion om frågor inom hans/hennes område och i detalj förstå vilka punkter talaren anser vara viktiga. Kan redogöra för och underbygga sina åsikter, bedöma alternativa förslag och lägga fram och bemöta hypoteser.</i>
<b>B1</b>	<i>Kan uppfatta mycket av det som sägs som rör hans/hennes område, förutsatt att samtalspartnerna undviker utpräglad idiomatisk språkanvändning och talar tydligt.</i>
	<i>Kan föra fram en ståndpunkt tydligt, men har svårt att delta i en diskussion. Kan delta i en rutinmässig formell diskussion om kända ämnen, om språket talas tydligt och på standarddialekt, och som innefattar utbyte av sakuppgifter, mottagande av instruktioner eller diskussion om lösningar på praktiska problem.</i>
<b>A2</b>	<i>Kan i allmänhet uppfatta när man byter ämne i en formell diskussion som rör hans/hennes område och som förs långsamt och tydligt. Kan utbyta relevant information och vid en direkt fråga tala om vad han/hon anser om praktiska problem, under förutsättning att han/hon får viss hjälp att formulera sig och vid behov kan be talaren att upprepa sig.</i>
	<i>Kan säga vad han/hon anser om något när han/hon får en direkt fråga vid ett formellt möte, under förutsättning att han/hon vid behov kan be talaren att upprepa viktiga punkter.</i>
<b>A1</b>	<i>Deskriptor saknas.</i>

Anm.: Deskriptorerna i delskalan är inte empiriskt kalibrerade med mätmodellen.

	<b>MÅLINRIKTAT SAMARBETE</b> (t.ex. reparera en bil, diskutera ett dokument eller organisera ett evenemang)
<b>C2</b>	Som B2
<b>C1</b>	Som B2
<b>B2</b>	<p>Kan förstå detaljerade instruktioner på ett tillförlitligt sätt.</p> <p>Kan hjälpa arbetet framåt genom att uppmana andra att delta, säga vad de anser etc.</p> <p>Kan sammanfatta en fråga eller ett problem på ett tydligt sätt, spekulera om orsaker och konsekvenser samt väga för- och nackdelar med olika tillvägångssätt.</p>
<b>B1</b>	<p>Kan uppfatta det som sägs, även om han/hon ibland måste be talaren att upprepa sig eller förtydliga om talet är snabbt eller långt.</p> <p>Kan förklara varför någonting utgör ett problem, diskutera vad man ska göra härnäst samt jämföra och bedöma olika alternativ.</p> <p>Kan kortfattat kommentera andras synpunkter.</p> <p>Kan i stort uppfatta vad som sägs och vid behov upprepa delar av vad någon har sagt för att bekräfta ett ömsesidigt samförstånd.</p> <p>Kan förmedla sina åsikter och reaktioner gällande eventuella lösningar eller frågan om vad man ska göra härnäst samt kortfattat motivera eller förklara.</p> <p>Kan uppmana andra att tala om hur de anser att man ska gå vidare.</p>
<b>A2</b>	<p>Kan förstå tillräckligt för att klara av enkla, rutinmässiga uppgifter utan alltför stor ansträngning och med mycket enkla ord be talaren att upprepa sig när han/hon inte förstår.</p> <p>Kan diskutera vad man ska göra härnäst, lägga fram och svara på förslag samt fråga efter eller ge anvisningar.</p> <p>Kan förmedla när han/hon förstår och kan förstå det som är nödvändigt om talaren anstränger sig.</p> <p>Kan kommunicera i enkla och rutinmässiga sammanhang genom att använda enkla fraser för att be om eller tillhandahålla saker; få enkel information eller diskutera vad man ska göra härnäst.</p>
<b>A1</b>	<p>Kan förstå frågor och instruktioner som framförs sakt och tydligt till honom/henne samt följa korta, enkla anvisningar.</p> <p>Kan be människor om saker och ge saker till andra.</p>

	<b>HANDLINGAR FÖR ATT ERHÅLLA VAROR OCH TJÄNSTER</b>
<b>C2</b>	Som B2
<b>C1</b>	Som B2
<b>B2</b>	<p>Kan språket tillräckligt bra för att förhandla om en lösning vid en tvist, t.ex. en felaktig parkeringsbot, ekonomiskt ansvar för skador i en lägenhet eller skuldfrågan vid en olycka.</p> <p>Kan argumentera för sin rätt till ersättning genom att använda ett övertygande språk och tydligt fastställa gränserna för de eftergifter han/hon är beredd att göra.</p> <p>Kan förklara ett problem som uppstått och klargöra att tjänsteleverantören eller kunden måste göra vissa eftergifter.</p>
<b>B1</b>	<p>Kan hantera de flesta situationer som kan uppstå vid resor, planering av resor eller boende eller i kontakter med myndigheter i utlandet.</p> <p>Kan klara av mindre rutinmässiga situationer i affärer, på posten eller på banken, t.ex. reklamera en vara eller tjänst. Kan framföra ett klagomål.</p> <p>Kan klara av de flesta situationer som normalt uppstår när man bokar en resa genom en resebyrå eller när man faktiskt reser, t.ex. fråga en medpassagerare var man ska gå av på en okänd plats.</p>
<b>A2</b>	<p>Kan klara av vardagliga situationer i samband med resor, boende, restaurangbesök och shopping.</p> <p>Kan skaffa all nödvändig information från ett turistkontor, om den är enkel och allmänt hållen.</p> <p>Kan be om och själv erbjuda vardagliga varor och tjänster.</p> <p>Kan inhämta enkel information om resor, använda allmänna transportmedel som buss, tåg och taxi, fråga efter eller svara på frågor om vägen samt köpa biljetter.</p> <p>Kan fråga om saker och utföra enkla handlingar i affärer, på posten eller på banken.</p> <p>Kan ge och ta emot information om mängd, antal, pris etc.</p> <p>Kan göra enkla inköp genom att tala om vad han/hon vill ha samt fråga om priset.</p> <p>Kan beställa mat.</p>
<b>A1</b>	<p>Kan be människor om saker och ge saker till andra.</p> <p>Kan hantera antal, kvantiteter, kostnader och tid.</p>

	<b>INFORMATIONsutBYTE</b>
<b>C2</b>	<i>Som B2</i>
<b>C1</b>	<i>Som B2</i>
<b>B2</b>	<i>Kan förstå och utbyta komplicerad information och råd om allt som rör hans/hennes yrkesroll.</i>
	<i>Kan vidarebefordra detaljerad information på ett tillförlitligt sätt. Kan ge tydliga detaljerade beskrivningar om hur en procedur ska genomföras. Kan sammanställa och rapportera om information och argument ur olika källor.</i>
<b>B1</b>	<i>Kan med viss tillförsikt utbyta, kontrollera och bekräfta en omfattande mängd sakuppgifter om kända rutinmässiga och icke-rutinmässiga ämnen inom sitt område. Kan beskriva hur man gör något och ge omfattande instruktioner. Kan sammanfatta och säga vad man tycker om en novell, en artikel, ett föredrag, en diskussion, en intervju eller en dokumentär, och besvara följdfrågor.</i>
	<i>Kan ta reda på och vidarebefordra okomplicerad sakinformation. Kan be om och följa detaljerade anvisningar. Kan skaffa mer detaljerad information.</i>
<b>A2</b>	<i>Kan förstå tillräckligt för att klara av enkla, rutinmässiga replikskiften utan alltför stor ansträngning. Kan klara av vardagens praktiska krav, såsom att ta reda på och vidarebefordra okomplicerad sakinformation. Kan ställa och besvara frågor om vanor och rutiner. Kan ställa och besvara frågor om fritidssysselsättningar och tidigare händelser. Kan ge och följa enkla anvisningar och instruktioner, t.ex. förklara hur man hittar till en viss plats.</i>
	<i>Kan kommunicera i enkla och rutinmässiga sammanhang som kräver ett enkelt och omedelbart utbyte av information. Kan utbyta begränsad information om kända och rutinmässiga ämnen. Kan ställa och besvara frågor om vad han/hon gör på arbetet och på sin fritid. Kan be om och ge anvisningar med hjälp av en karta eller översiktsplan. Kan be om och lämna personlig information.</i>
<b>A1</b>	<i>Kan förstå frågor och instruktioner som framförs sakta och tydligt till honom/henne samt följa korta, enkla anvisningar. Kan ställa och besvara enkla frågor och ange och bemöta enkla påståenden inom områden som rör omedelbara behov eller gäller mycket välkända ämnesområden. Kan ställa frågor till personer och besvara frågor om sig själv, t.ex. om var han/hon bor, människor han/hon känner och saker han/hon har. Kan ange tid med hjälp av fraser som nästa vecka, förra fredagen, i november, klockan tre etc.</i>

	<b>INTERVJU</b>
<b>C2</b>	<i>Kan delta i dialogen på ett utmärkt sätt, strukturera talet och interagera helt flytande och med auktoritet, antingen som intervjuare eller intervjuobjekt, lika bra som en modersmålstalare.</i>
<b>C1</b>	<i>Kan delta fullt ut i en intervju, antingen som intervjuare eller intervjuobjekt, och flytande och utan hjälp utveckla och spinna vidare på det ämne som diskuteras samt hantera avbrott på ett bra sätt.</i>
<b>B2</b>	<i>Kan genomföra en intervju effektivt och ledigt, avvika spontant från förberedda frågor och följa upp och fördjupa sig i intressanta svar.</i>
	<i>Kan ta initiativ i en intervjusituation och utveckla och spinna vidare på idéer med lite hjälp av eller press från intervjuaren.</i>
<b>B1</b>	<i>Kan ge sådan konkret information som krävs vid en intervjukonsultation (t.ex. beskriva symptom för en läkare), men med begränsad noggrannhet. Kan genomföra en förberedd intervju, kontrollera och bekräfta uppgifter, även om han/hon ibland måste be sin samtalspartner att upprepa sig om denne svarar alltför snabbt eller ingående.</i>
	<i>Kan ta vissa initiativ vid intervjuer/konsultationer (t.ex. föra ett nytt ämne på tal) samtidigt som han/hon i interaktionen är mycket beroende av intervjuaren. Kan använda ett färdigt frågeformulär för att genomföra en strukturerad intervju, med några spontana uppföljningsfrågor.</i>
<b>A2</b>	<i>Kan göra sig förstörd i en intervjusituation och kommunicera tankar och information om kända ämnen, förutsatt att han/hon ibland kan be talaren att förtydliga sig och får viss hjälp att uttrycka det han/hon vill säga.</i>
	<i>Kan ställa enkla frågor och bemöta enkla påståenden i en intervjusituation.</i>
<b>A1</b>	<i>Kan i en intervjusituation besvara enkla direkta frågor om personliga förhållanden om frågorna uttalas mycket långsamt och tydligt på ett direkt språk utan idiomatiska vändningar.</i>

#### 4.4.3.2 Skriftlig interaktion

Interaktion genom skrivet språk omfattar bl.a. följande aktiviteter:

- Skicka och utbyta anteckningar, pm etc. när muntlig interaktion är omöjlig eller olämplig;
- Korrespondens via brev, fax, e-post etc.;
- Förhandla om texten i avtal, kontrakt, kommunikéer etc. genom omformuleringar eller utbyte av utkast, förslag till ändringar, korrektur etc.;
- Delta i datorkonferenser via Internet eller på annat sätt.

4.4.3.3 Interaktion ansikte mot ansikte kan givetvis innefatta en mix av olika slags medier, t.ex. muntliga, skriftliga, audiovisuella, paralingvistiska (se 4.4.5.2) och paratextuella (se 4.4.5.3).

4.4.3.4 Med allt mer sofistikerade programvaror får interaktiv kommunikation mellan människa och maskin allt större betydelse i samhällsdomänen, yrkesdomänen, utbildningsdomänen och även i den personliga domänen.

Exempel på skalor ges för följande:

- Allmän skriftlig interaktion
- Korrespondens
- Anteckningar, meddelanden och blanketter

	<b>ALLMÄN SKRIFTLIG INTERAKTION</b>
<b>C2</b>	<i>Som C1</i>
<b>C1</b>	<i>Kan uttrycka sig tydligt och exakt och relatera till mottagaren på ett flexibelt och effektivt sätt.</i>
<b>B2</b>	<i>Kan effektivt uttrycka nyheter och åsikter skriftligt och relatera till det som andra skriver.</i>
<b>B1</b>	<i>Kan förmedla information och tankar om både abstrakta och konkreta ämnen, kontrollera information och fråga om eller förklara problem förhållandevis exakt. Kan skriva personliga brev och anteckningar där han/hon ber om eller förmedlar enkel information av omedelbar betydelse och får fram det som han/hon anser vara viktigt.</i>
<b>A2</b>	<i>Kan skriva korta, enkla anteckningar med fasta uttryck inom områden som rör omedelbara behov.</i>
<b>A1</b>	<i>Kan skriftligt be om eller vidarebefordra personliga uppgifter.</i>

	<b>KORRESPONDENS</b>
<b>C2</b>	<i>Som C1</i>
<b>C1</b>	<i>Kan uttrycka sig tydligt och exakt i personlig korrespondens och använda språket flexibelt och effektivt, även för att ge uttryck för känslor och använda anspelningar och skämt.</i>
<b>B2</b>	<i>Kan skriva brev som uttrycker känslonyanser och lyfter fram den personliga innebörden av händelser och erfarenheter, och kan kommentera nyheter och åsikter i brev från andra.</i>
<b>B1</b>	<i>Kan skriva personliga brev som innehåller nyheter och uttrycker tankar om abstrakta eller kulturella ämnen som musik och filmer. Kan skriva personliga brev som ganska detaljerat beskriver upplevelser, känslor och händelser.</i>
<b>A2</b>	<i>Kan skriva mycket enkla personliga brev och framföra tack och ursäkter.</i>
<b>A1</b>	<i>Kan skriva ett kort, enkelt vykort.</i>



ANTECKNINGAR, MEDDELANDEN OCH BLANKETTER	
C2	Som B1
C1	Som B1
B2	Som B1
B1	<i>Kan ta emot meddelanden som innehåller förfrågningar eller beskriver problem.</i>
	<i>Kan skriva anteckningar där han/hon förmedlar enkel information av omedelbar betydelse för vänner, tjänsteleverantörer, lärare och andra personer som han/hon möter i vardagen, och kan på ett begripligt sätt få fram det som han/hon anser vara viktigt.</i>
A2	<i>Kan ta emot ett kort, enkelt meddelande under förutsättning att han/hon kan be talaren att upprepa eller omformulera sig. Kan skriva korta, enkla anteckningar och meddelanden inom områden som rör omedelbara behov.</i>
A1	<i>Kan skriva siffror och datum samt fylla i namn, nationalitet, adress, ålder, födelsedatum och datum för ankomst till landet etc., t.ex. i liggaren på ett hotell.</i>

*Referensramens användare bör överväga och om lämpligt ange:*

- *vilka typer av kommunikativ interaktion som inläraren behöver/har förutsättningar att/måste ägna sig åt;*
- *vilka roller som inläraren behöver/har förutsättningar att/måste spela i interaktionen.*

#### 4.4.3.5 Interaktionsstrategier

Interaktion innefattar både receptiva och produktiva aktiviteter, samt aktiviteter som är unika för gemensamma diskurser. Alla receptiva och produktiva strategier som nämns ovan utgör därför också en del av interaktionen. Muntlig interaktion innebär att innebörd skapas gemensamt genom att någon typ av gemensam mental kontext upprättas, där man, vanligen i realtid, definierar vad som kan tas för givet, tar reda på var människor kommer ifrån, närmar sig varandra eller etablerar och upprätthåller lämpliga avstånd. Det här innebär dock att det utöver receptiva och produktiva strategier finns en typ av strategier som enbart rör interaktion i samband med denna process. Att interaktionen främst sker ansikte mot ansikte ger dessutom väsentligt större redundans, såväl textuellt som språkligt och i fråga om paralingvistiska drag och kontextuella signaler. Den kan vara mer eller mindre utförlig eller uttalad beroende på i vilken utsträckning deltagarna bevakar interaktionen och anser det lämpligt.

Att planera muntlig interaktion innebär att man aktiverar scheman eller ett "praxeogram" (d.v.s. ett diagram som visar den kommunikativa interaktionens struktur) över de utbyten som är möjliga och troliga under den kommande aktiviteten (*avgränsning*) och tar hänsyn till det kommunikativa avståndet till övriga samtalspartner (*identifiering av informations- och åsiktsklyftan och bedömning av vad som kan tas för givet*) för att besluta om möjliga alternativ och förbereda eventuella steg under sådana utbyten (*planering*). Under själva aktiviteten använder sig språkanvändarna av olika turtagningsstrategier för att erhålla samtalsinitiativet (*ta ordet*) i syfte att stärka samarbetet i uppgiften och se till att samtalen utvecklar sig i rätt riktning (*samarbeta med personer*), bidra till ömsesidig förståelse och ett fokuserat angreppssätt för uppgiften i fråga (*samarbeta om begrepp*) och för att själva kunna be om

hjälp att formulera något (*be om hjälp*). Precis som med planering sker utvärdering på en kommunikativ nivå genom att man bedömer hur väl det valda schemat stämmer överens med det faktiska händelseförloppet (*kontrollera scheman och praxeogram*) och om utvecklingen går i önskad riktning (*kontrollera effekt och framgång*). Missförstånd eller alltför stor otydlighet leder till uppmaningar om kommunikativt eller språkligt förtydligande (*be om eller ge förtydligande*) och till att man aktivt ingriper för att återupprätta kommunikationen och vid behov klara upp missförstånd (*korrigera kommunikation*).

#### Planering

- avgränsning (val av praxeogram)
- identifiering av informations- och åsiktsklyftan (villkor för lyckat utfall)
- bedömning av vad som kan tas för givet
- planering

#### Genomförande

- ta ordet
- samarbeta (med personer)
- samarbeta (om begrepp)
- hantera oförutsedda händelser
- be om hjälp

#### Utvärdering

- kontrollera (schema, praxeogram)
- kontrollera (effekt, framgång)

#### Korrigerings

- be om förtydligande
- ge förtydligande
- korrigera kommunikation

Exempel på skalor ges för följande:

- Ta ordet;
- Samarbeta;
- Be om förtydligande.

TA ORDET (TURTAGNING)	
C2	Som C1
C1	Kan välja en lämplig fras ur en bred repertoar av samtalsfunktioner för att på lämpligt sätt uttrycka vad som krävs för att ta eller behålla ordet, eller vinna tid medan han/hon tänker.
B2	Kan på lämpligt sätt träda in i en diskussion och utnyttja språket för att åstadkomma detta. Kan inleda, hålla igång och avsluta ett samtal på lämpligt sätt med effektiv turtagning. Kan inleda ett samtal, ta över ordet när det är lämpligt och vid behov avsluta samtalet, även om detta inte alltid görs så elegant. Kan använda standardfraser som "Det är en svår fråga" för att vinna tid och behålla ordet medan han/hon formulerar det som ska sägas.
B1	Kan träda in i en diskussion om ett känt ämne och använda en lämplig fras för att ta ordet. Kan inleda, hålla igång och avsluta ett enkelt, begränsat samtal ansikte mot ansikte om ämnen som är välbekanta eller av personligt intresse.
A2	Kan använda enkla tekniker för att inleda, hålla igång och avsluta ett kort samtal. Kan inleda, hålla igång och avsluta ett enkelt samtal ansikte mot ansikte. Kan be om uppmärksamhet.
A1	Deskriptor saknas.

SAMARBETE	
C2	Som C1
C1	Kan på ett skickligt sätt knyta an sitt eget bidrag till andra talares bidrag.
B2	Kan ge återkoppling till och följa upp påståenden och slutsatser för att på så sätt föra diskussionen framåt. Kan bidra till att diskussionen utvecklas inom kända områden genom att sörja för en gemensam förståelse, bjuda in andra i samtalet etc.
B1	Kan använda ett grundläggande förråd av språk och strategier för att hålla igång ett samtal eller en diskussion. Kan sammanfatta vad man kommit fram till i en diskussion och därigenom bidra till ett fokuserat samtal. Kan upprepa delar av vad någon har sagt för att bekräfta ett ömsesidigt samförstånd och bidra till att samtalet utvecklar sig i rätt riktning. Kan bjuda in andra i diskussionen.
A2	Kan förmedla när han/hon förstår.
A1	Deskriptor saknas.

BE OM FÖRTYDLIGANDE	
C2	Som B2
C1	Som B2
B2	Kan ställa uppföljningsfrågor för att kontrollera om han/hon förstått vad en talare ville säga samt få oklara punkter förtydligade.
B1	Kan be någon att förtydliga vad de just har sagt.
A2	Kan med mycket enkla ord be talaren att upprepa sig när han/hon inte förstår. Kan använda standardfraser för att be om förtydligande av nyckelord och nyckelfraser som han/hon inte förstår. Kan tala om att han/hon inte förstod.
A1	Deskriptor saknas.

#### 4.4.4 Medierande aktiviteter och strategier

Vid **medierande aktiviteter** är inte språkanvändarens syfte att uttrycka sin egen åsikt utan bara att fungera som tolk mellan samtalspartner som inte kan förstå varandra direkt, vilket vanligen (men inte uteslutande) handlar om personer med olika modersmål. Exempel på mediering är tolkning och översättning mellan olika språk, men också sammanfattning och omskrivning av texter på samma språk, när den tilltänkta mottagaren inte förstår originaltexten.

##### 4.4.4.1 Muntlig mediering:

- simultantolkning (konferenser, sammanträden, formella tal etc.);
- konsekutivtolkning (välkomstanföranden, guideade turer etc.);
- informell tolkning:
  - av utländska besökare i språkanvändarens hemland
  - av modersmålstalare i utlandet
  - i sociala sammanhang för vänner, familjemedlemmar, kunder, utländska gäster etc.
  - av skyltar, menyer, anslag etc.

##### 4.4.4.2 Skriftlig mediering:

- exakt översättning (t.ex. av avtal, juridiska och vetenskapliga texter etc.);
- skönlitterär översättning (romaner, drama, poesi, libretton etc.);
- sammanfattning av huvudinnehåll (tidnings- och tidskriftsartiklar etc.) inom S2 eller mellan S1 (språk 1) och S2 (språk 2);
- omskrivning (specialiserade texter för lekmän etc.).

4.4.4.3 **Medierande strategier** handlar om metoder att bearbeta information och förmedla ett oförändrat tankeinhåll med hjälp av begränsade resurser. En sådan process kan innefatta viss planering för att organisera och maximera resurser (*utveckla bakgrundskunskap, lokalisera stöd, utarbeta en ordlista*) samt funderingar kring hur man ska hantera uppgiften i fråga (*bedöma samtalspartnernas behov, välja hur mycket som ska tolkas*). Under tolkning, omarbetsning eller översättning måste personen i fråga tänka framåt till nästa sekvens samtidigt som han/hon formulerar det som just sagts, vilket innebär att två olika sekvenser eller tolkningsenheter måste hanteras samtidigt (*se framåt*). Personen måste ta till sig uttrycksätt för att utvidga det egna ordförrådet (*notera möjligheter och alternativ*) och lära sig färdigformulerade fraser för att frigöra kapacitet. Å andra sidan måste personen också använda tekniker för att ta sig förbi osäkra moment och undvika avbrott, samtidigt som han/hon fortsätter att se framåt (*överbrygga klyftor*). Utvärdering sker på kommunikativ nivå (*kontrollera kongruens*) och språklig nivå (*kontrollera konsekvens i språkanvändningen*) och leder, inte minst vid översättning, till korrigering genom att man konsulterar uppslagsböcker och personer med relevant ämneskunskap (*förbättra genom att konsultera lexikon, ordböcker, experter och källor*).

- Planering            Utveckla bakgrundskunskap;  
                              Lokalisera stöd;  
                              Utarbeta en ordlista;  
                              Bedöma samtalspartnernas behov;  
                              Välja hur mycket som ska tolkas.

- Genomförande Se framåt: bearbeta input och formulera den senaste sekvensen simultant i realtid;  
Notera möjligheter och likheter;  
Överbrygga klyftor.
- Utvärdering Kontrollera kongruens mellan två versioner;  
Kontrollera konsekvens i språkanvändningen.
- Korrigering Förbättra genom att konsultera lexikon och ordböcker;  
Konsultera experter och källor.

Skalor saknas för närvarande.

*Referensramens användare bör överväga och om lämpligt ange:*

- *vilka medierande aktiviteter som inläraren behöver/har förutsättningar att/måste ägna sig åt.*

#### 4.4.5 Icke-verbal kommunikation

4.4.5.1 Exempel på **praktiska handlingar** i samband med språkliga aktiviteter (vanligen muntliga aktiviteter ansikte mot ansikte):

- *Pekande*, t.ex. med fingret eller handen eller motsvarande gest med blicken eller huvudet. Sådana handlingar används deiktiskt för att identifiera objekt, personer etc. Exempel: ”Kan jag få den där? Nej, inte den, den där.”;
- *Demonstration*, som åtföljer deiktiska språkhandlingar, verb i presens och ersättningsverb, såsom ”Jag tar den och sätter fast den där, så här. Nu kan du göra likadant!”;
- *Tydligt observerbara handlingar*, som kan antas vara kända i berättelser, kommentarer, uppmaningar etc., såsom ”Gör inte så!”, ”Bra gjort!”, ”Å nej, han tappade den!”. I samtliga dessa fall är yttrandet omöjligt att tolka om man inte ser handlingen.

*Referensramens användare bör överväga och om lämpligt ange:*

- *hur duktiga inlärarna behöver/har förutsättningar att/måste vara på att koppla handlingar till ord och vice versa;*
- *i vilka situationer de behöver/har förutsättningar att/måste göra detta.*

#### 4.4.5.2 Exempel på **paralingvistik**:

*Kroppsspråk*. Paralingvistiskt kroppsspråk skiljer sig från praktiska handlingar åtföljda av språk genom att det förmedlar konventionaliserade innebörder, som mycket väl kan skilja sig åt mellan olika kulturer. Följande används t.ex. i många europeiska länder:

- gester (t.ex. skaka näven i protest);
- ansiktsuttryck (t.ex. leende eller rynkad panna);
- kroppshållning (t.ex. hopsjunknen för att uttrycka förtvivlan, eller framåtlutad för att uttrycka starkt intresse);

- ögonkontakt (t.ex. en menande blinkning eller misstroget stirrande);
- kroppskontakt (t.ex. kyss eller handslag);
- fysiskt avstånd (t.ex. stå nära eller hålla avstånd).

Användning av *icke-språkliga talljud*. Sådana ljud (eller stavelser) är paralingvistiska på så vis att de förmedlar konventionaliserade innebörder, men ligger utanför språkets ordinarie fonologiska system:

”sss”	äska tystnad
”buuu”	uttrycka ogillande offentligt
”ööh”	uttrycka äckel
”hmf”	uttrycka missnöje
”tsss”	uttrycka hövligt ogillande

*Prosodiska egenskaper*. Användningen av de här egenskaperna är paralingvistisk om de förmedlar konventionaliserade innebörder (som t.ex. anknyter till attityder eller sinnestillstånd), men faller utanför det ordinarie fonologiska systemet där prosodiska drag som längd, ton och betoning kan ha betydelse. Exempel:

röstkvalitet	(barsk, flåsig, genomträngande etc.)
tonhöjd	(morrande, gnälligt, gällt etc.)
röststyrka	(viskande, mumlande, skrikande etc.)
längd	(t.ex. ”jä-ä-ättebra!)

Många paralingvistiska effekter uppnås genom att kombinera tonhöjd, längd, röststyrka och röstkvalitet.

Det är viktigt att skilja mellan paralingvistisk kommunikation och utvecklade *teckenspråk*. De senare omfattas för närvarande inte av *Gemensam europeisk referensram för språk*, även om många av referensramens begrepp och kategorier kan vara relevanta även för experter inom detta område.

*Referensramens användare bör överväga och om lämpligt ange:*

- vilka paralingvistiska beteenden i målkulturen som inläraren behöver/har förutsättningar att/måste kunna a) känna igen och förstå, och b) använda.

4.4.5.3 **Paratextuella egenskaper:** motsvarande paralingvistisk roll i samband med skriftliga texter har t.ex.

- illustrationer (fotografier, teckningar etc.)
- kurvor, tabeller, diagram, figurer etc.
- typografiska hjälpmedel (typsnitt, teckenstorlek, mellanslag, understrykning, layout etc.)

*Referensramens användare bör överväga och om lämpligt ange:*

- vilka paratextuella egenskaper som inläraren behöver/har förutsättningar att/måste kunna a) känna igen och förstå och b) använda.

## 4.5 Kommunikativa språkliga processer

För att agera som talare, författare, lyssnare eller läsare måste inläraren kunna utföra en rad kvalificerade handlingar.

För att tala måste inläraren kunna:

- *planera* och *organisera* ett budskap (kognitiv färdighet);
- *formulera* ett språkligt yttrande (lingvistisk färdighet);
- *artikulera* yttrandet (fonetisk färdighet).

För att skriva måste inläraren kunna:

- *organisera* och *formulera* budskapet (kognitiv och lingvistisk färdighet);
- skriva texten *för hand* eller *på dator* (manuell färdighet) eller på annat sätt överföra texten till skriftlig form.

För att lyssna måste inläraren kunna:

- *uppfatta* yttrandet (auditiv fonetisk färdighet);
- *identifiera* det språkliga budskapet (lingvistisk färdighet);
- *förstå* budskapet (semantisk färdighet);
- *tolka* budskapet (kognitiv färdighet).

För att läsa måste inläraren kunna:

- *uppfatta* den skriftliga texten (visuell färdighet);
- *känna igen* skriften (ortografisk färdighet);
- *identifiera* budskapet (lingvistisk färdighet);
- *förstå* budskapet (semantisk färdighet);
- *tolka* budskapet (kognitiv färdighet).

De observerbara stegen i processerna är väl kända. Andra skeenden, exempelvis i det centrala nervsystemet, vet man mindre om. Syftet med analysen nedan är endast att identifiera vissa delar i processen som är relevanta för utveckling av språkfärdighet.

### 4.5.1 Planering

Planering handlar om valet av, det inbördes förhållandet mellan och samordningen av komponenterna i de generella och kommunikativa språkliga kompetenser (se kapitel 5) som språkanvändaren/inläraren använder i kommunikationssituationen för att nå sitt kommunikativa syfte.

### 4.5.2 Genomförande

#### 4.5.2.1 Produktion

Produktionsprocessen innefattar två komponenter:

I *formuleringskomponenten* tar man den output som är resultatet av planeringsdelen och stöper om den i språklig form. Det innefattar lexikala, gram-

matiska, fonologiska (och, när det gäller skrift, ortografiska) processer som kan urskiljas och som (t.ex. vid fall av dysfasi) till viss del tycks vara fristående, men vars exakta inbördes förhållande till viss del är okänt.

I *artikulationskomponenten* organiseras den motoriska stimulansen av röstapparaten för att omvandla output från de fonologiska processerna till samordnade rörelser av talorganen för att producera ett antal talljud som utgör det uttalade yttrandet. Vid skrivning handlar det om motorisk stimulans av handens muskulatur för att producera handskrivna eller datorskrivna texter.

#### 4.5.2.2 Reception

De *receptiva processerna* innefattar fyra steg som, även om de sker i en linjär sekvens (bottom-up), ständigt uppdateras och omtolkas (top-down) mot bakgrund av kunskap om den verkliga världen, schematiska förväntningar och ny förståelse av texten i en undermedveten interaktiv process.

- Perception av tal och skrift: känna igen ljud, bokstäver och ord (handskrift och tryckt skrift);
- identifiering av hela eller delar av texten, efter behov;
- semantisk och kognitiv förståelse av texten som en språklig enhet;
- tolkningen av kontextens budskap.

Färdigheterna inkluderar:

- perceptuell färdighet;
- minne;
- avkodningsfärdighet;
- slutledningsförmåga;
- prediktiv färdighet;
- fantasi;
- skumläsning;
- förmåga att uppfatta hänvisningar framåt och bakåt i texten.

Förståelsen, framför allt av skriftliga texter, kan underlättas genom lämplig användning av hjälpmedel som uppslagsböcker, t.ex.:

- lexikon (ensspråkiga och tvåspråkiga);
- ordböcker;
- uttalsordböcker;
- elektroniska lexikon, grammatikkontroll, stavningskontroll och andra hjälpmedel;
- grammatikböcker.

#### 4.5.2.3 Interaktion

Processerna i *mundlig interaktion* skiljer sig från en enkel serie av muntliga och lyssningsaktiviteter på flera olika sätt:

- Produktiva och receptiva processer överlappar varandra. Medan samtalspartnerns ännu ofullständiga yttrande fortfarande bearbetas påbörjas planeringen av språkanvändarens svar utifrån en hypotes om dess natur, innebörd och tolkning.
- En diskurs är kumulativ. Under interaktionen sammanstrålar deltagarna i en gemensam tolkning av situationen, utvecklar förväntningar och fokuserar på relevanta frågor. Dessa processer avspeglas i den form yttrandena produceras.



I *skriftlig interaktion* (t.ex. korrespondens via brev, fax, e-post etc.) är reception och produktion skilda processer (även om elektronisk interaktion t.ex. via Internet alltmer närmar sig interaktion i realtid). Den kumulativa diskursens effekter liknar den muntliga interaktionens effekter.

#### 4.5.3 Kontroll

Den här strategiska komponenten handlar om att uppdatera mentala aktiviteter och kompetenser medan kommunikationen pågår. Det gäller både den produktiva och den receptiva processen i lika hög grad. Det bör noteras att en viktig faktor i kontrollen av de produktiva processerna är den *återkoppling* som talaren/författaren får i varje steg: formulering, artikulation och akustik.

I bredare mening handlar den här strategiska komponenten även om att följa hur den kommunikativa processen utvecklas och om hur processen bör hanteras. Exempel:

- Hantera oförutsedda händelser, t.ex. ändringar av domän, temats schema etc.;
- Hantera avbrott i kommunikation under interaktion eller produktion till följd av exempelvis minnesfel;
- Hantera otillräcklig kommunikativ kompetens för uppgiften i fråga genom att använda kompensationsstrategier som omstrukturering, omformulering, ersättning eller förfrågan om hjälp;
- Hantera missuppfattningar och feltolkningar (genom att be om förtydligande);
- Hantera felsägningar, felhörningar (genom att använda korrigeringsstrategier).

*Referensramens användare bör överväga och om lämpligt ange:*

- *vilka färdigheter som krävs, och i vilken omfattning, för att inläraren på ett tillfredsställande sätt ska kunna fullgöra de kommunikativa uppgifter som han/hon förväntas utföra;*
- *vilka färdigheter inläraren kan förutsättas ha och vilka som måste utvecklas;*
- *vilka uppslagsböcker och andra hjälpmedel som inläraren behöver/ha förutsättningar att/måste kunna använda effektivt.*

## 4.6 Texter

Som framgår av kapitel 2 avses med ordet ”text” alla språkliga uttryck, såväl muntliga som skriftliga, som språkanvändare/inlärare tar emot, producerar eller utbyter. Ingen språklig kommunikativ handling kan alltså ske utan text. Alla språkliga aktiviteter och processer analyseras och klassificeras utifrån språkanvändarens/inlärarens och eventuella samtalspartners förhållande till texten, antingen den betraktas som en färdig produkt, en konstprodukt eller som ett objekt eller en produkt under utarbetande. Dessa aktiviteter och processer behandlas närmare i 4.4 och 4.5. Texter har många olika funktioner i det sociala livet, vilket leder till motsvarande skillnader i form och innehåll. Olika *medier* används för olika syften. Skillnader i medium och

syfte/funktion leder till motsvarande skillnader inte bara i budskapens kontext utan även i deras organisation och presentation. Texter kan därför delas in i olika texttyper som tillhör olika *genrer*. Se även avsnitt 5.2.3.2 (makrofunktioner).

#### 4.6.1 Texter och media

Varje text förmedlas via ett särskilt medium, vanligen ljudvågor eller skriftliga produkter. Underkategorier kan fastställas utifrån mediets fysiska egenskaper, som påverkar produktions- och receptionsprocesserna. När det gäller tal kan man t.ex. skilja mellan direkt tal på nära håll, offentligt tal och telefonsamtal, och när det gäller skriftlig text kan man skilja mellan tryckt skrift, handskrift och andra skrifttyper. För att kommunicera med hjälp av ett visst medium måste språkanvändarna/inlärarna ha nödvändiga sensoriska och motoriska medel. När det gäller tal måste de kunna höra bra under de rådande förhållandena och ha god kontroll över talapparaten. När det gäller vanlig skrift måste de kunna se med nödvändig visuell skärpa och ha kontroll över sina händer. Slutligen måste de ha den kunskap och de färdigheter som har beskrivits i övriga avsnitt, för att å ena sidan identifiera, förstå och tolka texten och å andra sidan organisera, formulera och producera den. Det gäller all text, oavsett egenskaper.

Det ovanstående får inte hindra personer med inlärningssvårigheter eller sensoriska eller motoriska funktionshinder från att lära sig eller använda främmande språk. Allt från enkla hörapparater till ögonstyrda datorer och talmaskiner har utvecklats för att människor ska kunna övervinna även de mest besvärliga sensoriska och motoriska svårigheter, medan användning av lämpliga metoder och strategier har gjort det möjligt för ungdomar med inlärningssvårigheter att lära sig främmande språk med anmärkningsvärt stor framgång. Läppavläsning, användning av hörselrester och fonetisk utbildning har gjort det möjligt för gravt hörselskadade att bli mycket duktiga på att kommunicera muntligt på ett andraspråk eller främmande språk. Med rätt beslutsamhet och uppmuntran har människor fantastiska möjligheter att övervinna hinder för kommunikation, produktion och förståelse av texter.

I princip kan alla texter förmedlas genom alla slags medier. I praktiken är dock mediet och texten nära förknippade. Skrift kan vanligen inte förmedla all den betydelsefulla fonetiska information som kan förmedlas via tal. Alfabetisk skrift förmedlar vanligen inte prosodisk information på ett systematiskt sätt (t.ex. betoning, intonation, paus, elision etc.). Konsonantisk och logografisk skrift förmedlar mindre information. Paralingvistiska egenskaper saknas vanligen i all form av skrift, även om de givetvis kan återges i en roman, en pjäs etc. I stället används i skrift paratextuella egenskaper, som är knutna till rumsdimensionen och saknas i tal. Mediets egenskaper har dessutom starkt inflytande på textens egenskaper, och tvärtom. För att ta ett extremt exempel: Skrift som huggs in i sten är svår och dyr att producera, men är mycket hållbar och svår att flytta på. Ett brev som skickas med flygpost är billigt och enkelt att hantera och transportera, men är lätt och ömtåligt. Elektronisk kommunikation via en bildskärm behöver inte lämna några beständiga spår alls. De texter som förmedlas i exemplen skiljer sig åt på motsvarande sätt. I det ena fallet handlar det om en noggrant komponerad, kortfattad text som bevarar information för kommande generationer i monumental form och som inger vördnad för den plats och de personer

texten handlar om. I det andra fallet handlar det om ett hastigt nedskrivet personligt meddelande som är intressant för mottagaren just då, men inte särskilt länge. Att klassificera olika texttyper och medier är lika dubbelt som att klassificera olika texttyper och aktiviteter. Böcker, tidskrifter och dagstidningar är olika medier sett till deras fysiska egenskaper och attribut. Att döma av egenskaperna och strukturen hos deras innehåll är de olika texttyper. Medium och texttyp är nära förknippade och båda präglas av den funktion de fyller.

#### 4.6.2 Exempel på medier:

- röst (direktkommunikation);
- telefon, bildtelefon, telefonkonferens;
- högtalaranläggning;
- radio;
- tv;
- bio;
- dator (e-post, CD-ROM etc.);
- videokassett, DVD;
- kassettband, CD;
- tryckt material;
- manuskript.

*Referensramens användare bör överväga och om lämpligt ange:*

- *vilka medier som inläraren behöver/har förutsättningar att/måste kunna hantera a) receptivt, b) produktivt, c) interaktivt och d) i mediering.*

#### 4.6.3 Exempel på texttyper:

*Muntliga, exempelvis:*

offentliga meddelanden och instruktioner;  
 offentliga tal, föreläsningar, presentationer, predikningar;  
 ritualer (ceremonier, formella religiösa sammankomster);  
 underhållning (teater, shower, recitationer, sånger);  
 sportreferat (fotboll, cricket, boxning, riddävlningar etc.);  
 nyhetssändningar;  
 offentliga debatter och diskussioner;  
 dialoger och samtal mellan människor;  
 telefonsamtal;  
 anställningsintervjuer.

*Skriftliga, exempelvis:*

böcker, skönlitteratur och sakprosa, inbegripet litteraturtidskrifter;  
 tidskrifter;  
 dagstidningar;  
 instruktionsböcker (gör-det-själv-instruktioner, kokböcker etc.);  
 läroböcker;  
 tecknade serier;  
 broschyrer, prospekt;

flygblad;  
 reklammaterial;  
 offentliga skyltar och meddelanden;  
 skyltar i snabbköp, butiker och marknadsstånd;  
 förpackningar och varumärkningar;  
 biljetter etc.;  
 blanketter och frågeformulär;  
 lexikon (enspråkiga och tvåspråkiga), ordböcker;  
 affärsbrev och arbetsrelaterade brev, telefax;  
 personliga brev;  
 uppsatser och övningar;  
 PM, rapporter och avhandlingar;  
 anteckningar och meddelanden etc.;  
 databaser (nyheter, litteratur, allmän information etc.);  
 etc.

I följande skalor, som bygger på de skalor som utvecklats i det schweiziska projekt som beskrivs i bilaga B, ges exempel på aktiviteter som inbegriper skriftlig text (output) som producerats som svar på muntlig eller skriftlig input. Endast språkanvändare som når upp till de högre nivåerna för dessa aktiviteter uppfyller kraven för universitetsstudier eller yrkesutbildning, även om användare på lägre nivåer kan klara av att hantera enkel text/input och producera ett skriftligt svar.

	<b>FÖRA ANTECKNINGAR (PÅ SEMINARIER, FÖRELÄSNINGAR ETC.)</b>
<b>C2</b>	<i>Kan förstå innebörden av och anspelningar på det som sägs och kan anteckna dessa utöver de ord som talaren faktiskt använder.</i>
<b>C1</b>	<i>Kan föra detaljerade anteckningar under en föreläsning om ett ämne inom sitt intresseområde och återge informationen så korrekt och nära originalet att anteckningarna även kan användas av andra personer.</i>
<b>B2</b>	<i>Kan förstå en tydligt strukturerad föreläsning om ett känt ämne och anteckna punkter som han/hon anser vara viktiga, även om han/hon tenderar att koncentrera sig på själva orden och därmed går miste om en del information.</i>
<b>B1</b>	<i>Kan under en föreläsning föra anteckningar som är tillräckligt exakta för att han/hon ska kunna använda dem vid ett senare tillfälle, under förutsättning att ämnet tillhör hans/hennes intresseområde och att talet är tydligt och välstrukturerat.</i> <i>Kan föra anteckningar i punktform under en enkel föreläsning, under förutsättning att ämnet är känt och att talet formuleras på ett enkelt och tydligt standardspråk.</i>
<b>A2</b>	<i>Deskriptor saknas</i>
<b>A1</b>	<i>Deskriptor saknas</i>

	BEARBETA TEXT
C2	<i>Kan sammanfatta information från olika källor och återge argument och redogörelser med en sammanhängande presentation som resultat.</i>
C1	<i>Kan sammanfatta långa, krävande texter.</i>
B2	<i>Kan sammanfatta ett vitt spektrum av faktatexter och fiktiva texter, och kommentera och diskutera avvikande åsikter och huvudteman. Kan sammanfatta utdrag från nyhetsinslag, intervjuer eller dokumentärer som innehåller meningsyttringar, argument och diskussion. Kan sammanfatta intrigen och händelseförloppet i en film eller en pjäs.</i>
B1	<i>Kan sätta samman korta informationsstycken från flera olika källor och sammanfatta dem för en annan person. Kan skriva om korta skriftliga passager på ett enkelt sätt utifrån originaltextens ordalydelse och ordningsföljd.</i>
A2	<i>Kan välja ut och återge nyckelord och nyckelfraser eller korta meningar från en kort text som ryms inom hans/hennes begränsade kompetens och erfarenhet. Kan skriva av korta texter med hjälp av ordbehandlare eller med tydlig handskrift.</i>
A1	<i>Kan skriva av enstaka ord och korta texter som är skrivna på ordbehandlare och har ett standardformat.</i>

*Referensramens användare bör överväga och om lämpligt ange:*

- *vilka texttyper som inläraren behöver/har förutsättningar att/måste kunna hantera a) receptivt, b) produktivt, c) interaktivt, d) i mediering.*

I avsnitt 4.6.1–4.6.3 behandlas enbart texttyper samt de medier genom vilka de förmedlas. Frågor som ofta behandlas under ”genre” behandlas i avsnitt 5.2.3 om pragmatisk kompetens.

*Referensramens användare bör överväga och om lämpligt ange:*

- *om, och i så fall hur, skillnaderna i det medium och de psykolingvistiska processer som berörs vid tal, lyssnande, läsande och skrivande i produktiva, receptiva och interaktiva aktiviteter beaktas a) i urvalet, anpassningen eller kompositionen av de muntliga och skriftliga texter som presenteras för inlärarna, b) i sättet som inlärarna förväntas hantera texterna, och c) i utvärderingen av de texter som inlärarna producerar;*
- *om, och i så fall hur, inlärarna och lärarna kritiskt uppmärksammas på de textuella egenskaperna hos a) klassrumsdiskurs, b) provanvisningar och provsvar, och c) undervisnings- och referensmaterial;*
- *om, och i så fall hur, inlärarna uppmuntras att producera texter som är bättre lämpade för a) deras kommunikativa syften, b) användningskontexter (domäner, situationer, mottagare, begränsningar), och c) de medier som används.*

#### 4.6.4 Texter och aktiviteter

Resultatet av språklig produktion är en text som, när den yttras eller skrivs, blir en produkt som förmedlas via ett särskilt medium, oberoende av den som producerar texten. Texten fungerar då som input i den språkliga receptionen. Skriftliga produkter är konkreta objekt, antingen de är inhuggna i sten, handskrivna, maskinskrivna, tryckta eller elektroniskt framställda. De möjliggör kommunikation även om producenten och mottagaren är helt

åtskilda i tid och/eller rum, vilket är en aspekt som vårt samhälle i hög grad är beroende av. Vid muntlig interaktion ansikte mot ansikte är mediet akustiskt och utgörs av ljudvågor som vanligen är flyktiga och förgängliga. Det är också få talare som exakt kan återge en text de just har yttrat under ett samtal. När texten har fyllt sitt kommunikativa syfte raderas den från minnet, om den nu över huvud taget har lagrats där som en hel enhet. Tack vare den moderna tekniken kan dock ljudvågor spelas in och sändas eller lagras i ett annat medium och på nytt omvandlas till talljud i ett senare skede. På så vis möjliggörs åtskillnad i tid och rum av producent och mottagare. Inspelningar av spontana samtal kan dessutom transkriberas och analyseras som texter i lugn och ro. Det finns en nära koppling mellan de kategorier som föreslås för att beskriva språkliga aktiviteter och de texter som är resultatet av aktiviteterna. Samma ord kan faktiskt användas för båda. "Översättning" kan beteckna både själva översättandet och den text som produceras. På samma sätt kan "samtal", "debatt" och "intervju" beteckna deltagarnas kommunikativa interaktion, men också resultatet av deras utbytta yttranden, som utgör en särskild slags text som tillhör motsvarande genre.

Alla aktiviteter som innefattar produktion, reception, interaktion och mediering sker inom en tidsram. Tal sker i realtid, både när det gäller muntliga och lyssningsaktiviteter och när det gäller mediet i sig. "Före" och "efter" i en muntlig text ska uppfattas bokstavligt. I en skriftlig text, som vanligen (förutom texter på en teleprompter) är en statisk rumslig produkt, förhåller det sig inte nödvändigtvis så. Under produktionen kan en skriftlig text ändras och passager infogas eller strykas. Vi kan inte avgöra i vilken ordning delarna har producerats, även om de presenteras i linjär följd som en rad symboler. Vid receptionen kan läsarens öga fritt röra sig som det vill över texten, men följer troligen den linjära sekvensen i bestämd ordning på samma sätt som ett barn som lär sig läsa. Erfarna, mogna läsare väljer ofta att hellre skumma igenom en text för att finna delar med koncentrerad information, för att skapa sig en övergripande bild av innehållet. Därefter går de tillbaka och läser texten mer noggrant, flera gånger om det behövs, framför allt ord, fraser, meningar och avsnitt som är särskilt relevanta för deras behov och syften. En författare eller redaktör kan använda paratextuella egenskaper (se 4.4.5.3) för att styra denna process och anpassa texten med utgångspunkt i hur den förväntas bli läst av de tilltänkta läsarna. På samma sätt kan en muntlig text planeras noggrant i förväg så att den framstår som spontan, samtidigt som man ser till att ett viktigt budskap förmedlas på ett effektivt sätt inom ramen för de olika villkor som begränsar talets mottagande. Process och produkt är ouplösligt förenade.

Texten är central för all språklig kommunikation och utgör den externa, objektiva länken mellan producent och mottagare, oavsett om de kommunicerar ansikte mot ansikte eller på distans. I diagrammen nedan visas schematiskt förhållandet mellan språkanvändare/inlärare – vilka står i centrum för referensramen – samtalspartner, aktiviteter och texter.

1. **Produktion.** Användaren/inläraren producerar en muntlig eller skriftlig text som tas emot, vanligen på distans, av en eller flera åhörare eller läsare som inte förväntas svara.

1.1 **Tal**



1.2 **Skrift**



2. **Reception.** Användaren/inläraren tar emot en text från en talare eller författare, vanligen på distans, och förväntas inte svara.

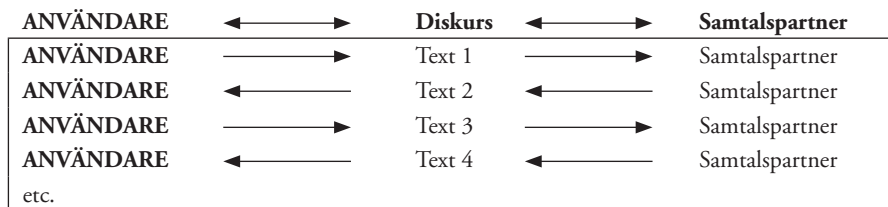
2.1 **Lyssnande**



2.2 **Läsande**



3. **Interaktion.** Språkanvändaren/inläraren inleder en dialog ansikte mot ansikte med en samtalspartner. Dialogens text består av yttranden som omväxlande produceras och tas emot av de båda parterna.

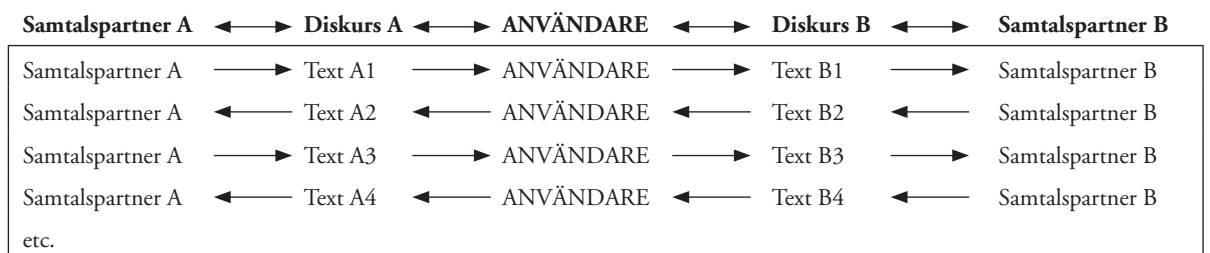


4. **Mediering** inbegriper två olika aktiviteter:

4.1 **Översättning.** Användaren/inläraren tar emot en text från en talare eller författare, som inte är närvarande, på ett språk eller i kod, och producerar sedan en parallell text på ett annat språk eller i en annan kod som tas emot av en annan person som är en åhörare eller läsare på distans.



4.2 **Tolkning.** Användaren/inläraren fungerar som tolk i en personlig interaktion mellan två samtalspartner som inte använder samma språk eller samma kod, och tar emot en text på ett språk och producerar sedan motsvarande text på ett annat.



Utöver de interaktiva och medierande aktiviteter som redovisas ovan finns många aktiviteter där språkanvändaren/inläraren förväntas producera en text som svar på en annan text. Den andra texten kan vara en muntlig fråga, en rad skriftliga instruktioner (t.ex. provanvisningar), en diskursiv text – autentisk eller konstruerad – etc. eller en kombination av dessa. Det textsvar som krävs kan vara allt från ett enda ord till en tretimmars uppsats. Texter – såväl input som output – kan vara muntliga eller skriftliga och på S1 (språk 1) eller S2 (språk 2). Innehållet i de båda texterna kan vara bibehållet eller inte. Även om vi bortser från den komponent som kan ingå i undervisning/inläring av moderna språk genom aktiviteter där eleven producerar en text på S1 som svar på en annan text på S1 (såsom ofta är fallet när det gäller den sociokulturella komponenten) kan 24 olika typer av aktiviteter urskiljas. Följande fall är exempel där såväl input som output sker på målspråket:

Tabell 6. *Text till text-aktiviteter*

Input/text		Output/text			
Medium	Språk	Medium	Språk bibehålls	Innehåll bibehålls	Typ av aktivitet (exempel)
muntlig	S2	muntlig	S2	ja	repetition
muntlig	S2	skriftlig	S2	ja	diktamen
muntlig	S2	muntlig	S2	nej	muntlig fråga/ muntligt svar
muntlig	S2	skriftlig	S2	nej	skriftliga svar på muntliga S2- frågor
skriftlig	S2	muntlig	S2	ja	högläsning
skriftlig	S2	skriftlig	S2	ja	avskrift, transkription
skriftlig	S2	muntlig	S2	nej	muntligt svar på skriftliga S2- provanvisningar
skriftlig	S2	skriftlig	S2	nej	skriftligt svar på skriftliga S2- provanvisningar

Även om sådana text-till-text-aktiviteter förekommer i den dagliga språkanvändningen är de särskilt vanliga vid språkinläring, språkundervisning och språkstest. De mer mekaniska aktiviteter där innehållet bibehålls (repetition, diktamen, högläsning, fonetisk transkription) används inte längre så ofta i kommunikationsorienterad språkundervisning då de anses artificiella och har oönskade effekter. Sådana aktiviteter kan möjligen vara användbara som testinstrument, av det rent tekniska skälet att det som presteras i hög grad



beror på förmågan att använda lingvistiska kompetenser för att reducera textens informationsinnehåll. Hur som helst ligger det en fördel i att kunna undersöka alla möjliga kombinationer av kategorier i en taxonomi, vilket gör det möjligt att systematisera erfarenheten, men det är också en fördel att luckor avslöjas och nya möjligheter föreslås.



## 5 Språkanvändarens/inlärarens kompetenser

För att genomföra de uppgifter och aktiviteter som krävs för att hantera de kommunikativa situationer som språkanvändare och inlärare möter använder de flera olika kompetenser som utvecklats med utgångspunkt i deras tidigare erfarenheter. Deltagande i kommunikativa händelser (givetvis inbegripet de händelser som är särskilt avsedda för att främja språkinläring) leder i sin tur till att inlärarens kompetenser vidareutvecklas både på kortare och längre sikt.

Alla mänskliga kompetenser bidrar på ett eller annat sätt till språkanvändarens förmåga att kommunicera och kan betraktas som delar av den kommunikativa kompetensen. Det kan dock vara lämpligt att skilja mellan kompetenser som inte är så nära förknippade med språk och lingvistiska kompetenser i snävare bemärkelse.

### 5.1 Generella kompetenser

#### 5.1.1 Deklarativ kunskap (*savoir*)

##### 5.1.1.1 Kunskap om världen

Vuxna personer har utvecklat en nyanserad bild av världen och hur den fungerar, i nära samband med ordförrådet och grammatiken i modersmålet. Bilden av världen och språket utvecklas i samspel med varandra. Frågan ”*Vad är det?*” kan gälla både vad ett nytt fenomen kallas och vad ett nytt ord betyder (referent). Grunddragen i vår bild av världen utvecklas fullt ut under den tidiga barndomen, men vidareutvecklas allteftersom vi utbildar oss och förvärvar erfarenheter under ungdomsåren och i vuxenlivet. Kommunikationen är beroende av att deltagarna har en gemensam bild av världen och ett gemensamt språk. Ett av forskningens mål är att undersöka hur universum är uppbyggt och fungerar samt att tillhandahålla en standardiserad terminologi för att beskriva och hänvisa till det. Vanligt språk har utvecklats på ett mer organiskt sätt, och förhållandet mellan form- och innehållskategorier skiljer sig i viss mån åt mellan olika språk, dock inom relativt snäva gränser som sätts av verkligheten själv. Skillnaderna är större i den sociala sfären än i den fysiska miljön, även om språken också där i hög grad gör åtskillnad mellan naturliga fenomen utifrån deras betydelse för samhällslivet. I undervisning i andraspråk och främmande språk kan man ofta utgå från att de studerande redan har tillräckliga kunskaper om världen för att kunna lära sig språket. Så är dock inte alltid fallet (se 2.1.1).

Kunskap om världen (vare sig den förvärvats genom erfarenhet, utbildning eller informationskällor etc.) omfattar:

- Platser, institutioner, organisationer, personer, objekt, händelser, proces-

ser och verksamheter inom olika domäner (se tabell 5 i avsnitt 4.1.2). För den som lär sig ett visst språk är det särskilt viktigt att ha faktakunskap om det land eller de länder där språket talas, t.ex. viktiga geografiska, miljömässiga, demografiska, ekonomiska och politiska aspekter.

- Klassificering av enheter (konkreta/abstrakta, animata/inanimata etc.) och deras egenskaper och förhållanden (tid och rum, associativa, analytiska, logiska, orsak/verkan etc.), såsom beskrivs exempelvis i *Threshold Level 1990*, kapitel 6.

*Referensramens användare bör överväga och om lämpligt ange:*

- *vilken kunskap om världen som inläraren förutsätts/måste ha;*
- *vilken ny kunskap om världen, och särskilt om det land där språket talas, som inläraren behöver/har förutsättningar att förvärva under språkinläringen.*

### 5.1.1.2 Sociokulturell kunskap

Kunskap om samhället och kulturen på den plats där ett språk talas är egentligen en del av kunskapen om världen. Det har dock så stor betydelse för språkinläraren att det förtjänar särskild uppmärksamhet, framför allt eftersom den här kunskapen, till skillnad från många andra typer av kunskap, sannolikt faller utanför inlärarens tidigare erfarenhet och kan vara negativt påverkad av stereotyper.

De egenskaper som är särskiljande för ett visst europeiskt samhälle och dess kultur kan t.ex. omfatta följande:

1. *Vardagslivet*, t.ex.:
  - mat och dryck, måltider, bordsskick;
  - allmänna helgdagar;
  - arbetstider och arbetsrutiner;
  - fritidsaktiviteter (hobbyer, idrott, läsvanor, medier).
2. *Levnadsförhållanden*, t.ex.:
  - levnadsstandard (med regionala, klassrelaterade och etniska variationer);
  - bostadsstandard;
  - välfärdssystem.
3. *Interpersonella relationer* (inbegripet makt- och solidaritetsförhållanden), t.ex.:
  - klasstrukturen i samhället och förhållandet mellan olika socialgrupper;
  - förhållandet mellan könen (könstillhörighet, intimitet);
  - familjestrukturer och familjerelationer;
  - förhållandet mellan olika generationer;
  - förhållandet på arbetsplatsen;
  - förhållandet mellan allmänheten och polisväsendet, offentliga myndigheter etc.;
  - förhållandet mellan personer från olika etniska grupper och samhället;
  - förhållandet mellan olika politiska och religiösa grupper.

4. *Värderingar, övertygelser och attityder* i förhållande till faktorer som:
- socialgrupp;
  - yrkesgrupp (akademiker, chefer, offentliganställda, hantverkare och kroppsarbetare);
  - välstånd (inkomster och arv);
  - regional kultur;
  - säkerhet;
  - institutioner;
  - traditioner och sociala förändringar;
  - historia, framför allt viktiga historiska personer och händelser;
  - minoriteter (etniska, religiösa);
  - nationell identitet;
  - främmande länder, stater och folkgrupper;
  - politik;
  - konst (musik, visuell konst, litteratur, drama, populärmusik och sång);
  - religion;
  - humor.
5. *Kroppsspråk* (se 4.5.5). Kunskap om de konventioner som styr detta beteende ingår i språkanvändarens/inlärares sociokulturella kompetens.
6. *Sociala konventioner*, t.ex. när man besöker andra eller tar emot gäster, såsom:
- punktlighet;
  - gåvor;
  - klädsel;
  - förfriskningar, drycker, måltider;
  - konventioner och tabun för beteende och samtal;
  - besökets längd;
  - avsked.
7. *Rituellt beteende* t.ex. i samband med:
- religiösa sedvänjor och ceremonier;
  - födelse, äktenskap, död;
  - publikens och åskådarnas beteende vid offentliga tillställningar och ceremonier;
  - fester, festivaler, danstillställningar, diskon etc.

#### 5.1.1.3 Interkulturell medvetenhet

Kunskap, medvetenhet och förståelse av förhållandet (likheter och skillnader) mellan ursprungsmiljön och målsamhället ger interkulturell medvetenhet. Det är givetvis viktigt att notera att interkulturell medvetenhet innefattar en medvetenhet om den regionala och sociala mångfalden i båda världarna. Den interkulturella medvetenheten berikas även av insikter i andra kulturer än de som finns i inlärares S1 (språk 1) och S2 (språk 2). En sådan bredare medvetenhet gör det enklare att placera båda världarna i en kontext. Utöver objektiv kunskap omfattar interkulturell medvetenhet en medvetenhet om hur varje samhälle ter sig i andra samhällens ögon, ofta i form av nationella stereotyper.

Referensramens användare bör överväga och om lämpligt ange:

- vilken tidigare sociokulturell erfarenhet och kunskap som inläraren förutsätts/måste ha;
- vilken ny erfarenhet och kunskap om det sociala livet i inlärarens samhälle samt i målsamhället som denne måste förvärva för att uppfylla kraven för kommunikation på S2;
- vilken medvetenhet om förhållandet mellan den egna kulturen och målkulturen som inläraren behöver för att utveckla en lämplig interkulturell kompetens.

### 5.1.2 Färdigheter (savoir-faire)

#### 5.1.2.1 Praktiska färdigheter inkluderar:

- *Social kompetens*: förmågan att agera i enlighet med de olika konventioner som beskrivs i 5.1.1.2 ovan och att följa förväntade rutiner i den mån det anses lämpligt för utomstående, framför allt utlänningar.
- *Vardagslivet*: förmågan att effektivt utföra rutinmässiga handlingar som krävs i vardagen (bada, klä sig, promenera, laga mat, äta etc.), underhåll och reparation av hushållsutrustning etc.
- *Arbets- och yrkeslivet*: förmågan att utföra specialiserade handlingar (psykiska och fysiska) som krävs på en arbetsplats, antingen som anställd eller egenföretagare,
- *Fritiden*: förmågan att effektivt utföra de handlingar som krävs vid fritidsaktiviteter, t.ex.:
  - konst (måla, skulptera, spela musikinstrument etc.);
  - hantverk (sticka, brodera, väva, fläta korgar, snickra etc.);
  - idrott (lagsport, friidrott, jogging, klättring, simning etc.);
  - hobbyer (fotografering, trädgårdsarbete etc.).

Referensramens användare bör överväga och om lämpligt ange:

- vilken praktisk färdighet som inläraren behöver/måste ha för att kunna kommunicera effektivt inom ett visst område.

#### 5.1.2.2 Interkulturell färdighet

Exempel:

- Förmåga att koppla samman ursprungskulturen och den främmande kulturen;
- Kulturell känslighet och förmåga att identifiera och använda olika strategier för att få kontakt med personer från andra kulturer;
- Förmåga att agera som tolk mellan den egna och den främmande kulturen och att effektivt hantera interkulturella missförstånd och konfliktsituationer;
- Förmåga att sätta sig över stereotypa uppfattningar.

*Referensramens användare bör överväga och om lämpligt ange:*

- *vilka roller och funktioner i egenskap av kulturell tolk som inlärares behöver/har förutsättningar att/måste kunna hantera;*
- *vilka egenskaper hos den egna kulturen och målkulturen som inlärares behöver/ges möjlighet att/måste kunna urskilja;*
- *vilka åtgärder som planeras för att inlärares ska få uppleva målkulturen;*
- *vilka möjligheter inlärares har att fungera som kulturell tolk.*

### 5.1.3 Existentiell kompetens (*savoir-être*)

Språkanvändarnas/inlärares kommunikativa aktivitet påverkas inte bara av deras kunskap, förståelse och färdighet, utan även av personliga faktorer som hänger samman med deras egen personlighet och som kännetecknas av de attityder, motivation, värderingar, övertygelser, kognitiva egenskaper och personlighetstyper som bidrar till deras personliga identitet. Exempel:

1. *Attityder*, t.ex. i vilken mån språkanvändaren/inlärares är:
  - öppen för och intresserad av nya erfarenheter, andra personer, idéer, folkgrupper, samhällen och kulturer;
  - villig att inse att hans/hennes egna kulturella synvinkel och kulturella värdesystem är något relativt;
  - villig och kapabel att distansera sig från konventionella attityder till kulturella skillnader.
2. *Motivation*:
  - inre/yttre;
  - instrumentell/integrativ;
  - kommunikativ (människans behov av att kommunicera).
3. *Värderingar*, t.ex. etiska och moraliska.
4. *Övertygelser*, t.ex. religiösa, ideologiska, filosofiska.
5. *Kognitiva egenskaper*:
  - konvergerande/divergerande;
  - holistiska/analytiska/syntetiska.
6. *Personlighetsfaktorer*:
  - pratsam/tystlåten;
  - initiativrik/blyg;
  - optimistisk/pessimistisk;
  - introvert/extrovert;
  - proaktiv/reaktiv;
  - tendens att skuldbelägga andra eller sig själv eller undvika problem;
  - (befriad från) rädsla eller förlägenhet;
  - rigid/flexibel;
  - fördomsfri/fördomsfull;
  - spontan/självkontrollerande;
  - intelligent;
  - noggrann/slarvig;

- bra/dåligt minne;
- arbetsam/lat;
- ambitiös/saknar ambition;
- god/dålig självkänedom;
- god/dålig självtillit;
- gott/dåligt självförtroende;
- god/dålig självkänsla.

Attityder och personlighetsfaktorer påverkar i hög grad inte bara språkanvändarnas/inlärarnas roller i kommunikativa handlingar utan även deras inlärningsförmåga. Att utveckla en interkulturell personlighet som inbegriper både attityder och medvetenhet anser många vara ett viktigt utbildningsmål i sig. Viktiga etiska och pedagogiska frågor tas upp, t.ex.:

- i vilken utsträckning utveckling av personligheten kan vara ett uttalat utbildningsmål;
- hur kulturrelativism kan förenas med etisk och moralisk integritet;
- vilka personlighetsfaktorer som a) underlättar och b) hindrar inläring och tillägnande av ett främmande språk eller andraspråk;
- hur inlärarna kan få hjälp att utnyttja sina starka sidor och övervinna sina svaga sidor;
- hur mångfalden av personligheter kan jämkas samman trots de hinder som utbildningssystemen skapar och utgör.

*Referensramens användare bör överväga och om lämpligt ange:*

- *vilka personliga egenskaper, om några, som inlärarna behöver/har förutsättningar att/måste utveckla/visa prov på;*
- *om, och i så fall hur, inlärarens egenskaper beaktas vid språkinläring, språkundervisning och språkbedömning.*

#### 5.1.4 Inlärningsförmåga (*savoir-apprendre*)

Inlärningsförmåga i dess mest generella betydelse är förmågan att observera och delta i nya erfarenheter och införliva ny kunskap med befintlig kunskap, samt vid behov modifiera denna. Språkinlärningsförmågan utvecklas i takt med själva inläringen och gör det möjligt för den lärande att hantera nya utmaningar i språkinläringen mer effektivt och självständigt, se olika valmöjligheter och utnyttja möjligheterna bättre. Inlärningsförmågan innefattar flera olika komponenter, t.ex. språklig och kommunikativ medvetenhet, allmän fonetisk färdighet, studieteknik och heuristisk förmåga.

##### 5.1.4.1 Språklig och kommunikativ medvetenhet

Känslighet för språk och språkanvändning, som innefattar kunskap och förståelse av de principer som ligger till grund för språkens organisation och användning, gör det möjligt att samla nya erfarenheter inom en systematisk ram och se det som något berikande. Det nya språket kan därefter läras in och användas snabbare, i stället för att ses som ett hot mot inlärarens redan etablerade språkssystem, vilket ofta upplevs som det normala och ”naturliga”.



#### 5.1.4.2 Allmän fonetisk medvetenhet och allmän fonetisk färdighet

Många inlärare, särskilt vuxenstuderande, tycker det är lättare att lära sig uttalet i ett nytt språk om de utvecklar sin förmåga att:

- särskilja och producera obekanta ljud och prosodiska mönster;
- uppfatta och sammanlänka obekanta ljudsekvenser;
- lyssna och spjälka upp (d.v.s. indela i avskilda och betydelsefulla delar) en sammanhängande ljudström till en meningsfull strukturerad följd av fonologiska element;
- förstå och behärska de processer där man uppfattar och producerar ljud som används vid inläringen av ett nytt språk.

Denna allmänna fonetiska färdighet skiljer sig från förmågan att uttala ett visst språk.

*Referensramens användare bör överväga och om lämpligt ange:*

- vilka eventuella åtgärder som vidtas för att utveckla inlärarens språkliga och kommunikativa medvetenhet;
- vilken färdighet inläraren behöver/antas/har förutsättningar att/måste besitta när det gäller uttal och uppfattning av ljud.

#### 5.1.4.3 Studieteknik

Detta innebär:

- Förmåga att effektivt använda de inlärningsmöjligheter som skapas i undervisningssituationen, t.ex.:
  - lyssna uppmärksamt till den information som ges;
  - förstå syftet med den uppgift som ges;
  - samarbeta effektivt i par eller grupp;
  - använda det inlärd språket snabbt och ofta;
  - förmåga att använda tillgängligt material för självständig inläring;
  - förmåga att organisera och använda material för självständigt lärande;
  - förmåga att lära sig effektivt (både språkligt och sociokulturellt) från direkt observation av och deltagande i kommunikationshändelser genom att utveckla sin perceptuella, analytiska och heuristiska förmåga;
  - medvetenhet om egna starka och svaga sidor som inlärare;
  - förmåga att identifiera egna behov och mål;
  - förmåga att organisera egna strategier och förfaranden för att nå dessa mål, utifrån egna egenskaper och resurser.

#### 5.1.4.4 Heuristisk förmåga

Detta innebär:

- den studerandes förmåga att hantera nya erfarenheter (nytt språk, nya människor, nya beteenden etc.) och att använda andra kompetenser

- (t.ex. genom att observera och förstå vad det är man observerar, analysera, dra slutsatser, memorera etc.) i den specifika inlärningssituationen;
- den studerandes förmåga att hitta, förstå och vid behov förmedla ny information (framför allt med hjälp av referenskällor på målspråket);
  - den studerandes förmåga att använda ny teknik (t.ex. söka efter information i databaser, hypertexter etc.).

*Referensramens användare bör överväga och om lämpligt ange:*

- *vilken studieteknik inlärarna uppmuntras/ges möjlighet att använda och utveckla;*
- *vilken heuristisk förmåga inlärarna uppmuntras/ges möjlighet att använda och utveckla;*
- *vilka åtgärder som vidtas för att inlärarna ska bli allt självständigare i sin inlärning och språkanvändning.*

## 5.2 Kommunikativa språkliga kompetenser

För att nå sitt kommunikativa syfte använder språkanvändarna/inlärarna ovannämnda allmänna färdigheter tillsammans med en mer specifikt språkrelaterad kommunikativ kompetens. Kommunikativ kompetens i en sådan snävare bemärkelse innefattar följande komponenter:

- lingvistisk kompetens;
- sociolingvistisk kompetens;
- pragmatisk kompetens.

### 5.2.1 Lingvistisk kompetens

Någon fullständig, uttömmande beskrivning av ett språk som ett formellt system för att uttrycka mening har aldrig utarbetats. Språkssystem är oerhört komplexa och språket i ett stort, sammansatt och framstående samhälle behärskas aldrig fullt ut av dess användare. Det är heller inte möjligt, eftersom varje språk ständigt utvecklas i linje med de krav som ställs på hur språket används i kommunikationen. De flesta länder har försökt etablera en standardversion av det nationella språket, men aldrig på detaljnivå. Vid beskrivningen av språket har man utgått från samma modell som används vid undervisningen i sedan länge utdöda, klassiska språk. Den här "traditionella" modellen förkastades dock för över hundra år sedan av de flesta språkforskare. Forskarna menade att språken borde beskrivas så som de används snarare än så som en auktoritet anser att de borde fungera och att den traditionella modellen, som hade utformats för språk av en särskild typ, var olämplig för att beskriva språkssystem med en helt annan uppbyggnad. Ingen av de många föreslagna alternativa modellerna har dock fått allmänt genomslag. Det hävdas till och med att det är omöjligt att utforma en enda universell modell för att beskriva alla språk. Aktuell forskning om allmän lingvistik har ännu inte lett till några resultat som direkt kan användas för att förenkla språkinlärning, språkundervisning och språkbedömning. De flesta deskriptiva lingvister nöjer sig med att kodifiera praxis och undersöka förhållandet mellan form och innehåll, och använder då en terminologi som avviker från traditionell praxis endast när det är nödvändigt för att behandla fenomen som faller utanför de traditionella beskrivningsmodellerna. Det är

den metod som valts i avsnitt 4.2. Syftet är att försöka identifiera och klassificera de viktigaste komponenterna hos lingvistisk kompetens, som definieras som kunskap om, och förmåga att använda, de formella resurser som gör det möjligt att sätta samman och utforma välformulerade och meningsfulla budskap. Systemet nedan syftar endast till att föreslå parametrar och kategorier som kan vara användbara för att klassificera och beskriva språkligt innehåll, men som även kan fungera som grund för reflektion. De som vill kan givetvis använda sig av en annan referensram. De bör dock ha klart för sig vilken teori, tradition eller praxis de tillämpar. Här skiljer vi mellan:

- 5.2.1.1 lexikal kompetens;
- 5.2.1.2 grammatisk kompetens;
- 5.2.1.3 semantisk kompetens;
- 5.2.1.4 fonologisk kompetens;
- 5.2.1.5 ortografisk kompetens;
- 5.2.1.6 ortoepisk kompetens.

En inlärares utveckling av förmågan att använda språkliga resurser kan nivåplaceras på följande sätt:

	ALLMÄN SPRÅKLIG REPERTOAR
C2	<i>Behärskar en bred språklig repertoar väl och kan använda den till att formulera tankar exakt, betona vissa saker, få fram nyanser och undanröja tvetydigheter. Visar inga tecken på att behöva begränsa det han/hon vill säga.</i>
C1	<i>Kan välja en lämplig formulering från en bred språklig repertoar för att uttrycka sig tydligt utan att behöva begränsa det han/hon vill säga.</i>
B2	<i>Kan uttrycka sig tydligt och utan att ge nämnvärt intryck av att behöva begränsa det han/hon vill säga.</i>
	<i>Har tillräckligt bred språklig repertoar för att kunna ge tydliga beskrivningar, uttrycka åsikter och utveckla argument utan att alltför uppenbart behöva leta efter ord. Kan använda vissa komplexa satskonstruktioner för att göra detta.</i>
B1	<i>Har tillräckligt stor språklig repertoar för att kunna beskriva oväntade situationer, förklara huvudpunkterna i en idé eller ett problem förhållandevis exakt och uttrycka tankar om abstrakta eller kulturella ämnen som musik och filmer.</i>
	<i>Har tillräckliga språkliga resurser för att klara sig och ett tillräckligt stort ordförråd för att uttrycka sig, om än ibland med viss tvekan och med hjälp av omformuleringar, om ämnen som familj, hobbyer, intressen, arbete, resor och aktuella händelser. Måste dock upprepa sig och har ibland även svårt att formulera sig på grund av begränsningar i ordförrådet.</i>
A2	<i>Har ett grundläggande språkligt förråd som gör att han/hon kan hantera vardagsituationer med förutsägbart innehåll, även om han/hon i allmänhet måste kompromissa om budskapet och leta efter ord.</i>
	<i>Kan producera korta vardagsuttryck för att tillgodose enkla, konkreta behov: personlig information, dagliga rutiner, önsningar och behov, begäran om information.</i>
	<i>Kan använda grundläggande satsstrukturer och kommunicera med inlärd fraser, korta ordgrupper och fasta formuleringar om sig själv och andra, vad de gör, platser, ägodelar etc.</i> <i>Har ett begränsat förråd av korta inlärd fraser som täcker förutsägbara vardagsituationer. Avbrott och missuppfattningar uppstår ofta i andra situationer än vardagsituationer.</i>
A1	<i>Har ett mycket grundläggande förråd av enkla uttryck om personliga detaljer och konkreta behov.</i>

5.2.1.1 **Lexikal kompetens**, kunskap om och förmåga att använda ordförrådet i ett språk, omfattar lexikala enheter och grammatiska enheter.

Exempel på **lexikala enheter**.

a) *Fasta uttryck*, som består av flera ord som används och lärs in som en helhet. Exempel på fasta uttryck:

- *Meningar med fasta formuleringar*, t.ex.:

direkta exponenter av språkfunktioner (se 5.2.3.2), som hälsningsfraser, t.ex. *God dag! Hur står det till?* etc.  
ordspråk etc. (se 5.2.2.3)  
ålderdomliga uttryck, t.ex. *Vik hädan!*

- *Idiom*, som ofta är:

semantiskt svårtolkade, fasta metaforer, t.ex.:

Han *kolade av* (d.v.s. han dog).

Det kan man *titta i månen efter* (d.v.s. det kan man glömma).

Han *brände gummi* (d.v.s. han körde mycket snabbt).

Förstärkare, som ofta har ett kontextuellt och stilistiskt begränsat användningsområde, t.ex. *vit som snö* (d.v.s. ren), till skillnad från *vit som ett lakan* (d.v.s. blek).

- *Fasta ramar*, som lärs in och används som ej analyserade helheter i vilka ord eller fraser infogas för att bilda meningsfulla meningar, t.ex. ”*Var snäll och ge mig...*”

- *Andra fasta fraser*, t.ex.:

partikelverb, t.ex. *stå ut med, klara sig med*;

sammansatta prepositioner, t.ex. *på grund av*.

- *Fasta kollokationer*, som består av ord som regelmässigt används tillsammans, t.ex. *hålla ett tal, begå misstag*.

b) *Enskilda ord*. Ett enskilt ord kan ha flera olika innebörder (polysemi), t.ex. *lätt = väger lite* respektive *inte svår*. Enskilda ord omfattar öppna ordklasser som substantiv, verb, adjektiv och adverb, även om de kan innefatta bundna lexikala enheter (veckodagar, månader, vikt och mått etc.). Andra lexikala enheter kan också etableras för grammatiska och semantiska syften (se nedan).

**Grammatiska enheter** tillhör de bundna ordklasserna, t.ex. (på svenska):

artiklar	(den, de etc.)
mängdord	(vissa, alla, många etc.)
demonstrativa pronomen	(denna, den där, dessa, de här etc.)
personliga pronomen	(jag, vi, han, hon, den, de, mig, du etc.)
frågeord och	
relativa pronomen	(vem, vad, var, hur, som, vars etc.)
possessiva pronomen	(min, din, hans, hennes, dess etc.)
prepositioner	(i, på, vid, med, av etc.)
hjälpverb	(vara, ha, modala hjälpverb)

konjunktioner (och, men, om, fastän etc.)  
 partiklar (t.ex. i tyskan: ja, wohl, aber, doch etc.)

Exempel på skalor ges för ordförråd och behärskning av ordförråd.

	ORDFÖRRÅD
C2	Har ett mycket stort ordförråd, inbegripet vardagliga och idiomatiska uttryck, och vet vilka associationer de ger.
C1	Har ett stort ordförråd och kan då han/hon saknar ord kringgå detta genom att uttrycka sig på ett annat sätt. Söker inte alltför tydligt efter ord och uttryck eller använder sig av undvikandestrategier. Kan effektivt välja vardagliga och idiomatiska uttryck.
B2	Har ett stort ordförråd inom sitt område och när det gäller de flesta allmänna ämnen. Kan variera formuleringarna för att undvika alltför många upprepningar, men luckor i ordförrådet kan fortfarande leda till tvekan och omformuleringar.
B1	Har ett tillräckligt stort ordförråd för att uttrycka sig, om än ibland med hjälp av omformuleringar, om de flesta vardagliga ämnen, såsom familj, hobbyer, intressen, arbete, resor och aktuella händelser.
A2	Har ett tillräckligt stort ordförråd för att utföra rutinmässiga vardagshandlingar som rör kända situationer och ämnen.
	Har ett tillräckligt stort ordförråd för att kunna uttrycka grundläggande kommunikativa behov. Har ett tillräckligt stort ordförråd för att klara av enkla grundläggande behov.
A1	Har ett grundläggande förråd av enstaka ord och fraser som rör vissa konkreta situationer.

	BEHÄRSKNING AV ORDFÖRRÅD
C2	Genomgående korrekt och lämplig användning av ordförrådet.
C1	Enstaka mindre misstag, men inga större fel med anknytning till ordförrådet.
B2	Generellt stor lexikal korrektet, men viss hopblandning och felaktiga ordval kan förekomma utan att det hindrar kommunikationen.
B1	Behärskar ett grundläggande ordförråd väl, men gör fortfarande grova fel när han/hon uttrycker mer komplexa tankegångar eller hanterar okända ämnen eller situationer.
A2	Behärskar ett begränsat ordförråd som rör konkreta vardagsbehov.
A1	Deskriptor saknas.

Referensramens användare bör överväga och om lämpligt ange:

- vilka lexikala enheter (fasta uttryck och enskilda ord) som inläraren behöver/har förutsättningar att/måste känna igen och/eller använda;
- hur dessa element väljs ut och systematiseras.

### 5.2.1.2 Grammatisk kompetens

Grammatisk kompetens kan definieras som kunskap om och förmåga att använda ett språks grammatiska resurser.

Formellt kan ett språks grammatik betraktas som en rad principer som styr hur elementen ska fogas samman till meningsfulla märkta och grupperade serier (meningar). Grammatisk kompetens är förmågan att förstå och uttrycka innebörd genom att producera och känna igen välformulerade fraser och meningar i enlighet med dessa principer (i motsats till att memorera och reproducera dem som fasta formeluttryck). I den meningen har alla språk

en grammatik som är ytterst komplex och som hittills inte har kunnat beskrivas på ett slutgiltigt och uttömmande sätt. Det finns flera konkurrerande teorier och modeller som beskriver hur ord fogas samman till meningar. Referensramens syfte är inte att bedöma de olika teorierna och modellerna eller förespråka någon av dem framför någon annan, utan snarare att uppmuntra användarna att slå fast vilka teorier och modeller de har valt att följa och vilka konsekvenser deras val får i praktiken. Här begränsar vi oss till att identifiera ett antal parametrar och kategorier som ofta har använts i grammatiska beskrivningar.

När man beskriver ett grammatiskt system måste man specificera följande:

- *Element*, t.ex. morfer  
morfem – rötter och affix  
ord
- *Kategorier*, t.ex. numerus, kasus, genus  
konkret/abstrakt, räknebar/icke räknebar  
(in)transitiv, aktiv/passiv  
dåtid/presens/futurum  
aspekt (durativ, perfektiv/imperfektiv)
- *Klasser*, t.ex. konjugationer  
deklinationer  
öppna ordklasser: substantiv, verb, adjektiv, adverb,  
bundna ordklasser (grammatiska enheter – se 5.2.1.1)
- *Strukturer*, t.ex. sammansättningar och avledningar  
fraser: (nominalfraser, verbfraser etc.)  
satser: (huvudsatser, underordnade satser, samordnade  
satser)  
meningar: (enkla, sammansatta, komplexa)
- *Processer* (deskriptiva), t.ex.  
nominalisering  
affixering  
suppletion  
avljud  
transposition  
transformation
- *Relationer*, t.ex. styrning  
kongruens  
valens

Ett exempel på skala ges för grammatisk korrekthet. Skalan bör ses i förhållande till den skala för allmän språklig repertoar som återfinns i början av det här avsnittet. Det anses inte möjligt att utforma en skala för att mäta framsteg i grammatisk struktur som kan användas på alla språk.

	GRAMMATISK KORREKTHET
C2	Visar genomgående grammatisk behärskning över komplext språk, även när uppmärksamheten är riktad på annat (t.ex. på att planera framåt eller på att observera andras reaktioner).
C1	Visar genomgående en hög grad av grammatisk korrekthet; gör sällan fel och eventuella fel är svåra att upptäcka.
B2	Har god grammatisk behärskning, även om det fortfarande förekommer enstaka felsägningar och icke-systematiska fel och små misstag i meningsstrukturen, vilka dock är sällsynta och ofta kan korrigeras i efterhand. Visar en relativt hög grad av grammatisk behärskning. Gör inga fel som leder till missförstånd.
B1	Kommunicerar någorlunda korrekt i välbekanta sammanhang och har i regel god kontroll, även om modersmålet har märkbar inverkan. Fel förekommer, men det framgår tydligt vad han/hon försöker säga. Använder en förhållandevis korrekt repertoar av frekventa sats- och ordstrukturer som har samband med mer förutsägbara situationer.
A2	Använder några enkla strukturer korrekt, men gör fortfarande systematiskt grundläggande fel. Han/hon blandar t.ex. ofta ihop tempus och glömmer bort att markera kongruens, men det framgår vanligen tydligt vad han/hon försöker säga.
A1	Visar endast begränsad kontroll över några få enkla grammatiska strukturer och satsmönster inom en inlärard repertoar.

Referensramens användare bör överväga och om lämpligt ange:

- vilken grammatisk teori de baserar sitt arbete på;
- vilka grammatiska enheter, kategorier, klasser, strukturer, processer och relationer inlärnarna har förutsättningar att/måste kunna hantera.

Man skiljer traditionellt mellan morfologi och syntax.

**Morfologi** handlar om ords uppbyggnad. Ord kan delas in i morfem, och bland dem skiljer man mellan:

- rötter eller stammar;
- affix (prefix, suffix, infix), inbegripet: avledningsaffix (t.ex. -ning, -sam, o-, be-); böjningsaffix (t.ex. -are, -er, -ande, -s).

*Ordbildning:*

Ord kan delas in i:

- enkla ord (endast roten, t.ex. hår, flytta, broms);
- avledningar (rot + avledningsaffix, t.ex. hårig, flyttbar, bromsa);
- sammansättningar (innehåller mer än en rot, t.ex. hårfärg, flyttlåda, cykelbroms).

Morfologi handlar även om andra sätt att ändra på ordformer, t.ex.

- vokalväxling (sitta/satt/suttit, mus/möss)
- konsonantväxling (röd/rött)
- oregelbunden böjning (gå/gick, äta/ät)
- suppletion (gammal/äldre)
- ingen böjning (hus/hus, tusen/tusen).

*Morfofonologi* handlar om fonologiskt betingad variation av morfem (t.ex. engelskans s/z/iz i walks, lies, rises) och morfologiskt betingad fonetisk variation (t.ex. engelskans i:/e i creep/crept).

Referensramens användare bör överväga och om lämpligt ange:

- vilka morfologiska element and processer som inläraren behöver/har förutsättningar att/måste kunna hantera.

**Syntax** handlar om hur ord fogas samman till meningar med hjälp av kategorier, element, klasser, strukturer, processer och relationer och presenteras ofta som en uppsättning regler. Syntaxen i en vuxen modersmåltalares språk är oerhört komplex och byggs i stor utsträckning upp omedvetet. Förmågan att strukturera meningar för att förmedla innehåll är en central del av den kommunikativa kompetensen.

Referensramens användare bör överväga och om lämpligt ange:

- vilka grammatiska enheter, kategorier, klasser, strukturer, processer och relationer som inlärarna behöver/har förutsättningar att/måste kunna hantera.

### 5.2.1.3 Semantisk kompetens

Semantisk kompetens handlar om inlärarens medvetenhet om och förmåga att styra innehåll och mening.

*Lexikal semantik* handlar om frågor som rör ordens betydelse, t.ex.:

- förhållandet mellan ordet och den allmänna kontexten:
  - Referens;
  - Konnotation;
  - användning av allmänna specifika begrepp;
- lexikala relationer, t.ex.:
  - synonymi/antonymi;
  - hyponymi;
  - kollokation;
  - del-/helhetsrelationer;
  - komponentanalys;
  - översättningsekvivalens.

*Grammatisk semantik* handlar om betydelsen hos grammatiska enheter, kategorier, strukturer och processer (se 5.2.1.2).

*Pragmatisk semantik* handlar om logiska relationer, t.ex. följd, presuppositioner, implikationer etc.

Referensramens användare bör överväga och om lämpligt ange:

- vilka slags semantiska relationer som inlärarna har förutsättningar att/måste kunna bygga upp/demonstrera.

Frågor om innehåll är givetvis centrala för kommunikation och tas upp på flera ställen i referensramen (se framför allt 5.1.1.1).

Lingvistisk kompetens behandlas här i formell mening. I teoretisk och deskriptiv lingvistik betraktas språket som ett oerhört komplext symboliskt system. När man som här försöker skilja ut de många olika komponenterna i kommunikativ kompetens bör kunskap (i stor utsträckning omedveten) om och förmåga att hantera formella strukturer betraktas som ett sådant



element. Hur mycket, om något, av den formella analysen som bör ingå i språkinlärning eller språkundervisning är en annan fråga. Den funktionella/ begreppsmässiga grundsyn som valts i Europarådets publikationer *Waystage 1990*, *Threshold Level 1990* och *Vantage Level* erbjuder ett alternativ till behandlingen av lingvistisk kompetens i avsnitten 5.2.1–5.2.3. I stället för att utgå från språkliga formuleringar och deras innehåll utgår man från en systematisk klassificering av kommunikativa funktioner och av begrepp – generella och specifika – och för det andra tar man upp lexikala och grammatiska former och deras exponenter. Dessa är två kompletterande sätt att hantera språkets ”dubbla artikulation”. Språk bygger på en organisation av form och en organisation av innehåll. Det båda typerna av organisation flätas samman på ett mycket slumpmässigt sätt. En beskrivning som bygger på organisation av uttrycksformer reducerar innehållet, och en beskrivning som bygger på organisation av innehåll reducerar formen. Vilket användaren föredrar beror på syftet med beskrivningen. Att *Threshold Level* blivit så framgångsrik visar att många utövare tycker att det är bättre att gå från innehåll till form än att använda den mer traditionella metoden med rent formella framstegskriterier. Å andra sidan föredrar kanske vissa att använda en ”kommunikativ grammatik”, som man gjort i exempelvis *Un niveau-seuil*. Säkert är att språkinlärare måste tillägna sig både form och innehåll.

#### 5.2.1.4 Fonologisk kompetens

Fonologisk kompetens innefattar kunskap om och färdigheter i att uppfatta och producera:

- ljudenheter (*fonem*) i språket och varianter av dem i vissa kontexter (*allofoner*);
- de fonetiska egenskaper som skiljer fonemen från varandra (*distinktiva drag*, t.ex. sonoritet, rundning, nasalitet, explosion);
- den fonetiska uppbyggnaden av ord (*stavelsestruktur*, fonemsekvens, betoning, ton);
- prosodi
  - meningens och satsens betoning och rytm
  - intonation
- fonetisk reduktion
  - vokalreduktion
  - starka och svaga former
  - assimilation
  - elision.

	BEHÄRSKNING AV UTTAL OCH INTONATION
<b>C2</b>	<i>Som C1</i>
<b>C1</b>	<i>Kan variera intonation och använda korrekta betoningar i meningen för att uttrycka finare betydelsenyanser.</i>
<b>B2</b>	<i>Har tillägnat sig ett tydligt och naturligt uttal och intonation.</i>
<b>B1</b>	<i>Uttalet är helt begripligt även om det ibland hörs en brytning och enstaka felaktiga uttal förekommer.</i>
<b>A2</b>	<i>Uttalet är i stort sett tillräckligt tydligt för att man ska förstå, även om det finns en tydlig brytning och samtalspartnern ibland kan behöva be om upprepning.</i>
<b>A1</b>	<i>Uttal av ett mycket begränsat förråd av inlärd ord och fraser kan förstås med viss ansträngning av modersmålstalare som är vana att träffa personer från hans/hennes språkområde.</i>

*Referensramens användare bör överväga och om lämpligt ange:*

- *vilka nya fonologiska färdigheter som krävs av inläraren;*
- *den relativa betydelse som ljud och prosodi har;*
- *om fonetisk korrekthet och flyt är tidiga lärandemål eller om det räcker att utveckla sådana färdigheter på längre sikt.*

#### 5.2.1.5 Ortografisk kompetens

Ortografisk kompetens innefattar kunskap om och färdighet i att uppfatta och producera de symboler som skriftliga texter består av. Skriftsystemen i alla europeiska språk bygger på alfabetiska principer, men det finns andra språk vars skriftsystem bygger på en ideografisk (logografisk) princip (t.ex. kinesiska) eller en konsonantbaserad princip (t.ex. arabiska). I alfabetiska system bör inlärarna kunna uppfatta och producera:

- formen på stora och små bokstäver, både i tryck och i handskrift
- korrekt stavade ord, inbegripet vedertagna sammandragna former
- skiljetecken och vedertagen användning av dem
- typografiska konventioner och olika slags teckensnitt etc.
- vanliga logografiska tecken (t.ex. @, &, \$ etc.)

#### 5.2.1.6 Ortoepisk kompetens

På motsvarande sätt måste inlärare som ska läsa en förberedd text högt eller uttala ord de bara sett i skrift kunna producera ett korrekt uttal utifrån den skriftliga formen. Det kan omfatta:

- kunskap om stavningskonventioner
- förmåga att använda ordböcker och kunskap om hur de återger uttal
- kunskap om hur den skrivna formen, framför allt skiljetecken, påverkar formulering och intonation
- förmåga att korrekt tolka tvetydigheter (homonymer, syntaktisk tvetydighet etc.) utifrån kontexten.

	<b>ORTOGRAFISK KONTROLL</b>
<b>C2</b>	<i>Skriver utan att göra ortografiska fel.</i>
<b>C1</b>	<i>Layout, styckeindelning och interpunktion är konsekventa och till stor hjälp. Stavningen är korrekt, med undantag för enstaka skrivfel.</i>
<b>B2</b>	<i>Kan producera helt begriplig och sammanhängande skrift med standardmässig layout och styckeindelning. Stavning och interpunktion är någorlunda korrekt, men visst inflytande från modersmålet kan förekomma.</i>
<b>B1</b>	<i>Kan producera sammanhängande och i stort sett helt begriplig skrift. Stavning, interpunktion och layout är tillräckligt korrekta för att man ska förstå det mesta.</i>
<b>A2</b>	<i>Kan skriva av korta meningar om vardagliga ämnen, t.ex. anvisningar om hur man hittar till en viss plats. Kan skriva korta ord som han/hon kan muntligen någorlunda fonetiskt korrekt (men inte nödvändigtvis helt och hållet enligt gällande stavningsregler).</i>
<b>A1</b>	<i>Kan skriva av kända ord och korta fraser, t.ex. enkla skyltar eller instruktioner, benämningar på vardagsobjekt, namn på butiker och frekventa fasta uttryck. Kan stava sin adress, nationalitet och andra personliga uppgifter.</i>

Referensramens användare bör överväga och om lämpligt ange:

- *inlärares ortografiska och ortoepiska behov i förhållande till deras användning av muntliga och skriftliga varianter av språk samt deras behov av att omvandla text från muntlig till skriftlig form och tvärtom.*

## 5.2.2 Sociolingvistisk kompetens

Sociolingvistisk kompetens handlar om den kunskap och färdighet som krävs för att hantera språkanvändningens sociala dimension. Såsom påpekades i fråga om sociokulturell kompetens är en stor del av referensramens innehåll, framför allt i fråga om sociokulturella aspekter, relevant även för sociolingvistisk kompetens, eftersom språk är ett sociokulturellt fenomen. De punkter vi tar upp har särskild betydelse för språkanvändning och behandlas inte i referensramens övriga avsnitt: språkliga markörer i sociala relationer, artighetskonventioner, folkliga uttryck, skillnader i stilnivå, dialekt och accent.

### 5.2.2.1 Språkliga markörer i sociala relationer

Språkliga markörer i sociala relationer ser naturligtvis mycket olika ut i olika språk och kulturer, och styrs av faktorer som a) relativ status, b) relationens närhet, c) diskursens stilnivå etc. Exempelen nedan är inte generella och har inte nödvändigtvis motsvarigheter i andra språk:

- Användning och val av hälsningsfraser:  
vid ankomst, t.ex. *Hej! Godmorgon!*  
som inledning till samtal, t.ex. *Trevligt att träffas!*  
vid avsked, t.ex. *Hej då!, Vi hörs!*
- Användning och val av tilltalsformer, som kan vara:  
officiella, t.ex. *Ers höghet!, Ärade ordförande!*  
formella, t.ex. *herr, fru, fröken, herr, fru, fröken* + efternamn, *dr, professor* (+ efternamn)

informella, t.ex. enbart förnamnet: *Johan!, Susanne!*  
ingen tilltalsform,  
familjär, t.ex. *vännen, älskling, kompis*  
myndiga, t.ex. enbart efternamnet: *Johansson! Hallå (där)!*  
kärleksfullt förolämpande, t.ex. *Idiot!*

- Konventioner för turtagning
- Användning och val av utrop och kraftuttryck (t.ex. *Kära nån!, Herregud!, Fan!* etc.)

#### 5.2.2.2 Artighetskonventioner

Artighetskonventioner är ett av de viktigaste skälen till att man avviker från en rak tillämpning av samarbetsprincipen (se 5.2.3.1). Sådana konventioner ser olika ut i olika kulturer och är en vanlig källa till intertextuella missförstånd, särskilt när artighetsfraser tolkas bokstavligt.

1. "Positiv" artighet, t.ex.:
  - att visa intresse för människors hälsa och välbefinnande;
  - att utbyta erfarenheter och dela bekymmer;
  - att uttrycka beundran, tillgivenhet, tacksamhet;
  - att ge presenter, lova att hjälpa till, visa gästfrihet;
2. "Negativ" artighet, t.ex.:
  - att undvika beteenden som kan vara generande för andra (dogmatism, direkta order etc.);
  - att uttrycka beklagande eller be om ursäkt för beteenden som kan vara generande för andra (rättelser, protester, förbud etc.);
  - att använda förbehåll etc. (t.ex. formuleringar som "...tror jag", "eller hur?" etc.);
3. Lämplig användning av "tack", "skulle jag kunna få" etc;
4. *Ohövlighet* (avsiktlig överträdelse av artighetskonventioner), t.ex.:
  - att utan omsvep säga precis vad man tycker;
  - att uttrycka förakt eller motvilja;
  - att högljutt klaga eller kritisera någon;
  - att uttrycka vrede eller otålighet;
  - att uppträda överlägset.

#### 5.2.2.3 Folkliga uttryck

Folkliga uttryck är fasta formuleringar som både sammanfattar och förstärker gemensamma attityder. De är en viktig del av den folkliga kulturen och används ofta. Särskilt vanliga är de i tidningsrubriker, där man ofta hänvisar till eller anspelar på dem. Kunskap om dessa folkliga uttryck, i en språklig form som alla förväntas känna till, är en central del av den språkliga aspekten i sociokulturell kompetens.

- ordspråk, t.ex. *Bättre stämma i bäcken än i ån*

- idiom, t.ex. *Det fina i kråksången*
- kända citat, t.ex. *Klassisk är en bok som folk berömmar men ingen läser*
- uttryck för:
  - övertro, såsom talesätt om väder, t.ex. *Anders braskar, julen slaskar*
  - attityder, såsom klichéer, t.ex. *det finns många djur i vår herres hage*
  - värderingar, t.ex. *skomakare, bliv vid din läst*

I dag möter vi ofta folkliga uttryck i graffiti, i texter på t-tröjor, klatschiga tv-slogans, på anslag och affischer på arbetsplatser etc.

#### 5.2.2.4 Skillnader i stilnivå

Med skillnader i stilnivå avses systematiska skillnader mellan språkliga varianter som används i olika kontexter. Detta är ett mycket brett begrepp och kan innefatta allt som behandlas under ”uppgifter” (4.3), ”texttyper” (4.6.4) och ”makrofunktioner” (5.2.3.2). I det här avsnittet behandlas olika grader av formellt språk:

- officiella, t.ex. *Herr talman! Härmed förklarar jag mötet öppnat.*
- formella, t.ex. *Mötet är öppnat.*
- neutrala, t.ex. *Ska vi börja?*
- informella, t.ex. *Ja, ska vi börja då?*
- familjära, t.ex. *Okej, då kör vi igång!*
- intima, t.ex. *Är du klar, älskling?*

På de lägsta inlärningsnivåerna (låt oss säga upp till nivå B1) är en relativt neutral stilnivå lämpligast, om det inte finns starka skäl emot det. Det är en sådan stilnivå som modersmålstalare sannolikt använder gentemot eller förväntar sig från utlänningar och okända personer i största allmänhet. Med tiden tillägnar man sig en mer formell eller familjär stilnivå, till att börja med som en receptiv aktivitet, kanske genom att läsa olika typer av texter, i synnerhet romaner. Viss försiktighet bör iaktas när man använder en mer formell eller familjär stilnivå, eftersom en olämplig användning riskerar att leda till missförstånd eller väcka löje.

#### 5.2.2.5 Dialekt och accent

Sociolingvistisk kompetens innefattar även förmågan att känna igen språkliga markörer för t.ex.:

- socialgrupp
- geografiskt ursprung
- nationellt ursprung
- etnicitet
- yrkesgrupp

Sådana markörer kan vara:

- lexikala, t.ex. ”huruvida” i stället för ”om”
- grammatiska, t.ex. norrländska *Hä bar å åk* för ”Det är bara att åka”
- fonologiska, t.ex. stockholmska *eta* för ”äta”

- talmässiga (rytm, ljudstyrka etc.)
- paralingvistiska
- relaterade till kroppsspråk

Det finns inga helt homogena europeiska språkgemenskaper. Alla regioner har sina språkliga och kulturella särdrag. De märks främst hos personer som bott på samma plats i hela sitt liv och markerar deras socialgrupp, yrke eller utbildningsnivå. Att känna igen sådana dialektala särdrag kan därför ge viktig information om vem samtalspartnern är. Stereotyper har stor betydelse i den här processen. De kan minska i betydelse allteftersom interkulturell färdighet utvecklas (se 5.1.2.2). Med tiden kommer de lärande också att träffa talare med olika bakgrund. Innan de lärande själva börjar använda dialektala former bör de känna till formernas sociala konnotationer och vikten av koherens och konsekvens.

Det har visat sig svårt att nivåplacera olika aspekter av sociolingvistisk kompetens (se bilaga B). I nedanstående exempel redovisas de nivåplaceringar som gjorts. Som framgår omfattar skalans nedre del endast markörer för sociala relationer och artighetskonventioner. Från nivå B2 och uppåt klarar inlärarna av att uttrycka sig korrekt på ett språk som är sociolingvistiskt lämpligt för berörda situationer och personer. På dessa nivåer börjar de också lära sig att hantera olika typer av tal och behärska olika stilnivåer och idiom allt bättre.

	<b>SOCIOLINGVISTISK KOMPETENS</b>
<b>C2</b>	<i>Kan effektivt välja vardagliga och idiomatiska uttryck och vet vilka associationer de ger. Förstår helt de sociolingvistiska och sociokulturella konsekvenserna av modersmålstalets språk och kan reagera i enlighet därmed. Kan effektivt fungera som tolk mellan målspråktalare och personer från den egna språkgemenskaps, och ta hänsyn till sociokulturella och sociolingvistiska skillnader.</i>
<b>C1</b>	<i>Kan känna igen ett stort antal idiomatiska uttryck och vardagliga uttryck samt känna igen stilskiftningar, även om han/hon kan behöva få enstaka detaljer bekräftade, särskilt om dialekten är obekant. Kan följa med i filmer där mycket slang och idiomatiskt språk används. Kan använda språket flexibelt och effektivt för sociala ändamål, även för att ge uttryck för känslor och använda anspelningar och skämt.</i>
<b>B2</b>	<i>Kan uttrycka sig på ett säkert, tydligt och artigt sätt på en formell eller informell stilnivå som lämpar sig för situationen och personen/personerna i fråga. Kan med viss ansträngning följa med i och bidra i gruppdiskussioner, även om talet är snabbt och talspråk används. Kan upprätthålla relationer till modersmålstalare utan att oavsiktligt roa eller irritera dem eller föranleda att de behöver uppföra sig annorlunda än de skulle med en annan modersmålstalare. Kan uttrycka sig på ett lämpligt sätt i olika situationer och undvika grova felformuleringar.</i>
<b>B1</b>	<i>Kan utföra och svara på en rad olika språkliga funktioner och använda funktionernas vanligaste uttryck på en neutral stilnivå. Känner till de viktigaste artighetskonventionerna och kan agera i enlighet med dessa. Känner till och ger akt på tecken på de viktigaste skillnaderna mellan den berörda och den egna språkgemenskaps när det gäller sedvänjor, bruk, attityder, värderingar och övertygelser.</i>
<b>A2</b>	<i>Kan utföra och svara på grundläggande språkfunktioner, t.ex. informationsutbyte och förfrågningar, och uttrycka åsikter och attityder på ett enkelt sätt. Kan klara sig i sociala sammanhang på ett enkelt men effektivt sätt genom att använda de enklaste vanliga uttrycken och följa grundläggande rutiner. Kan klara av mycket korta sociala samtal och använda enkla vardagliga hälsnings- och artighetsfraser. Kan ge och svara på uppmaningar, inbjudningar och ursäkter etc.</i>
<b>A1</b>	<i>Kan etablera grundläggande social kontakt genom att använda enkla, vardagliga hälsnings- och avskedsfraser och kan presentera sig, säga tack, förlåt, ursäkta etc.</i>

Referensramens användare bör överväga och om lämpligt ange:

- vilka hälsningar, tilltalsformer samt utrop och kraftuttryck som inlärnarna behöver/ har förutsättningar att/ måste kunna a) känna igen b) förhålla sig till c) använda själva;
- vilka artighetskonventioner som inlärnarna behöver/ har förutsättningar att/ måste kunna a) känna igen och förstå b) använda själva;
- vilka uttryck för oartighet som inlärnarna behöver/ har förutsättningar att/ måste kunna a) känna igen och förstå b) använda själva samt i vilka situationer;
- vilka ordspråk, klichéer och folkliga idiom som inlärnarna behöver/ har förutsättningar att/ måste kunna a) känna igen och förstå b) använda själva;
- vilka stilnivåer som inlärnarna behöver/ har förutsättningar att/ måste kunna a) känna igen b) använda,
- vilka socialgrupper i målsamhället och, eventuellt, det internationella samfundet, som inlärnarna behöver/ har förutsättningar att/ måste kunna känna igen.

### 5.2.3 Pragmatisk kompetens

Pragmatisk kompetens handlar om språkanvändarens/inlärares kunskap om de principer som ligger till grund för hur budskap:

- a) organiseras, struktureras och ordnas (diskurskompetens);
- b) används för att genomföra kommunikativa funktioner (funktionell kompetens);
- c) ordnas i enlighet med schemana för interaktion och handlingar (utformningskompetens).

5.2.3.1 **Diskurskompetens** är en språkanvändares/inlärares förmåga att ordna meningar i en följd för att producera sammanhängande språk. I detta ingår kunskap och förmåga att kontrollera hur meningarna ordnas med utgångspunkt från:

- ämne/fokus;
  - gammal/ny information;
  - ”naturlig” ordningsföljd, t.ex. tidsmässig:
    - *Han föll omkull och jag slog till honom*, till skillnad från
    - *Jag slog till honom och han föll omkull*.
  - orsak/verkan (eller omvänt) – priserna stiger – folk vill ha högre lön.
  - förmåga att strukturera och styra diskursen med utgångspunkt från:
    - tematisk organisation;
    - koherens och kohesion;
    - logisk ordningsföljd;
    - stil och stilnivå;
    - retorisk effekt;
- ”**samarbetsprincipen**” (Grice 1975): ”Ge ditt bidrag på det sätt som krävs i det skede då det uppstår, utifrån det accepterade syftet med eller inriktningen hos det samtal du deltar i, genom att följa följande regler:
- kvalitet (försök göra ditt bidrag äkta);
  - kvantitet (gör ditt bidrag så informativt som behövs, inte mer);
  - relevans (säg inget som inte är relevant);
  - sätt (var kortfattad och strukturerad, undvik oklarheter och tve tydighet)”.

Man bör avvika från dessa kriterier för rak och effektiv kommunikation endast om det finns ett särskilt syfte med det, inte för att man inte kan uppfylla dem.

- **Textutformning** handlar om kunskap om konventioner för utformning av texter i det aktuella samhället, t.ex.:  
hur information struktureras i olika genrer och texttyper (beskrivning, berättelse, redogörelse etc.);  
hur historier, anekdoter, skämt etc. berättas;  
hur en sak läggs fram (i rätten, diskussioner etc.);  
hur skrivna texter (uppsatser, formella brev etc.) upprättas, fogas ihop och ordnas i en följd.

En stor del av modersmålsundervisningen ägnas åt att bygga upp unga människors diskurskompetens. När man lär sig ett främmande språk börjar man vanligen med korta formuleringar, oftast en mening i taget. På högre språkfärdighetsnivåer blir det allt viktigare att utveckla diskurskompetens, vars komponenter behandlas i det här avsnittet.

Exempel på skalor ges för följande aspekter av diskurskompetens:

- flexibilitet, att kunna anpassa sig efter omständigheterna;
- turtagning (behandlas även under interaktionsstrategier);
- tematisk utveckling;
- koherens och kohesion.

	<b>FLEXIBILITET</b>
<b>C2</b>	<i>Visar stor flexibilitet när det gäller att formulera idéer på olika sätt för att framhäva något, understryka skillnader utifrån situationen, samtalspartnern etc., eller undgå tvetydighet.</i>
<b>C1</b>	<i>Som B2+</i>
<b>B2</b>	<i>Kan anpassa det han/hon säger och sätten att uttrycka detta till situationen och mottagaren, och vara så formell som är lämpligt med tanke på omständigheterna.</i>
	<i>Kan under samtalsgången anpassa sig till förändringar av samtalsinriktning, stil och ton. Kan formulera det han/hon vill säga på olika sätt.</i>
<b>B1</b>	<i>Kan anpassa uttryckssättet för att hantera ovana eller till och med svåra situationer.</i>
	<i>Kan på ett flexibelt sätt utnyttja en bred repertoar av enkelt språk för att uttrycka mycket av det han/hon vill säga.</i>
<b>A2</b>	<i>Kan anpassa väl inövade, enkla fraser till särskilda omständigheter genom att byta ut ett begränsat antal ord.</i>
	<i>Kan bygga ut inlärd fraser genom att foga samman deras delar till nya kombinationer.</i>
<b>A1</b>	<i>Deskriptor saknas.</i>



TURTAGNING	
C2	Som C1
C1	Kan välja en lämplig fras ur en bred repertoar av samtalsfunktioner för att på lämpligt sätt uttrycka vad som krävs för att ta eller behålla ordet, eller vinna tid medan han/hon tänker.
B2	Kan träda in på lämpligt sätt i en diskussion och utnyttja språket på lämpligt sätt för att åstadkomma detta. Kan inleda, hålla igång och avsluta ett samtal på lämpligt sätt med effektiv turtagning. Kan inleda ett samtal, ta över ordet när så är passande och vid behov avsluta samtalet, även om detta inte alltid görs så elegant. Kan använda standardfraser som "Det är en svår fråga" för att vinna tid och behålla ordet medan han/hon formulerar det som ska sägas.
B1	Kan träda in i en diskussion om ett känt ämne och använda en lämplig fras för att ta ordet. Kan inleda, hålla igång och avsluta ett enkelt, begränsat samtal ansikte mot ansikte om ämnen som är välbekanta eller av personligt intresse.
A2	Kan använda enkla tekniker för att inleda, hålla igång och avsluta ett kort samtal. Kan inleda, hålla igång och avsluta ett enkelt samt al ansikte mot ansikte. Kan be om uppmärksamhet.
A1	Deskriptor saknas.

TEMATISK UTVECKLING	
C2	Som C1
C1	Kan ge utförliga beskrivningar och berätta långa historier, där han/hon integrerar underteman, utvecklar särskilda punkter och avrundar med en lämplig slutsats.
B2	Kan utveckla en tydlig beskrivning eller berättelse, och utveckla och ge stöd för sina huvudpunkter med hjälp av relevanta understödjande fakta och exempel.
B1	Kan relativt flytande återge en enkel berättelse eller beskrivning som en linjär sekvens av punkter.
A2	Kan berätta en historia eller beskriva något genom enkla punkter.
A1	Deskriptor saknas.

KOHERENS	
C2	Kan producera en tydlig, välstrukturerad och detaljerad text och på ett planerat och lämpligt sätt använda en rad olika medel för att organisera och binda samman texten till en sammanhängande enhet.
C1	Kan tala tydligt, flytande och välstrukturerat: visar att han/hon behärskar medlen för att organisera såväl text som att använda konnektiv och sambandsmarkörer.
B2	Kan använda olika bindeord för att effektivt få fram förhållandet mellan idéer. Kan använda ett begränsat antal sambandsmarkörer för att uttrycka sig klart och sammanhängande, även om längre yttranden kan verka lite "ryckiga".
B1	Kan sätta samman en rad korta, enkla och fristående element till ett sammanhängande, linjärt yttrande.
A2	Kan använda de vanligast förekommande konnektiven för att koppla samman meningar i syfte att berätta en historia eller beskriva något som en uppräkningslista av punkter. Kan sätta samman grupper av ord med enkla konnektiv som "och", "men" och "därför att".
A1	Kan sätta samman ord eller grupper av ord med mycket grundläggande konnektiv som "och" eller "sedan".

### 5.2.3.2 Funktionell kompetens

Funktionell kompetens handlar om hur tal och skrift används i kommunikation för vissa funktionella syften (se 4.2). Samtalskompetens handlar inte bara om att veta vilka funktioner (mikrofunktioner) som uttrycks genom

vilka språkformer. Deltagarna interagerar, och varje initiativ genererar ett svar och för interaktionen framåt i enlighet med dess syfte, via en rad olika stadier från inledning till avslutning. Kompetenta talare förstår hur processen fungerar och vilka färdigheter den kräver. En makrofunktion kännetecknas av sin interaktion. Mer komplexa situationer kan mycket väl ha en struktur som innefattar flera olika makrofunktioner, som i många fall är ordnade enligt formella eller informella mönster för social interaktion (scheman).

1. *Mikrofunktioner* är kategorier för funktionell användning av enkla (vanligen korta) yttranden, oftast omväxlande i en interaktion. Mikrofunktioner behandlas närmare (men inte uttömmande) i *Threshold Level 1990*, kapitel 5:

1.1 Ge och leta efter sakinformation:

- identifiera
- rapportera
- korrigera
- fråga
- svara

1.2 Uttrycka och förstå attityder:

- fakta (enighet/oenighet)
- kunskap (kunskap/okunnighet, minnesförmåga, glömska, sannolikhet, visshet)
- modalitet (förpliktelser, nödvändighet, förmåga, tillåtelse)
- vilja (behov, önskningar, avsikter, preferenser)
- känslor (välbehag/obehag, sympati/antipati, tillfredsställelse, intresse, förvåning, hopp, besvikelse, rädsla, oro, tacksamhet)
- moral (orsaker, godkännande, ånger, sympati).

1.3 Övertala någon:

- förslag, förfrågningar, varningar, råd, uppmuntran, förfrågan om hjälp, inbjudningar, erbjudanden

1.4 Agera i sociala sammanhang:

- få uppmärksamhet, vända sig till någon, hälsa, presentera sig, skåla, ta avsked

1.5 Strukturera en diskurs:

- (28 mikrofunktioner: inledning, turtagning, avslutning etc.)

1.6 Korrigera kommunikation

- (16 mikrofunktioner)

2. *Makrofunktioner* är kategorier för funktionell användning av muntlig diskurs eller skriftlig text som består av en (ibland lång) följd av meningar, t.ex.:

- beskrivning
- berättelse
- kommentar
- redogörelse
- tolkning
- förklaring

- demonstration
- instruktion
- argumentation
- övertalning
- etc.

### 3. Interaktionsscheman

Funktionell kompetens innefattar även kunskap om och förmåga att använda de scheman (mönster för social interaktion) som ligger till grund för kommunikationen, t.ex. mönster för muntligt utbyte. De interaktiva kommunikativa aktiviteter som beskrivs i 4.4.3 innefattar strukturerade följder av åtgärder som inträffar växelvis mellan parterna. I sin mest förenklade form består de av par som t.ex.

fråga:	svar
påstående:	enighet/oenighet
förfrågan/erbjudande/ursäkt:	positivt/negativt mottagande
hälsa/skåla:	respons

Tredelat utbyte, där den första talaren bekräftar eller svarar på samtalspartnens svar, är vanligt. Två- och tredelat utbyte ingår vanligen i långvariga handlingar och interaktioner. Vid mer komplext, målinriktat samarbete är språket en förutsättning för att man ska kunna:

- bilda en arbetsgrupp och få till stånd relationer mellan deltagarna;
- se till att man är enig om vad som är relevant i den aktuella situationen och komma fram till en gemensam tolkning;
- fastställa vad som kan och bör ändras;
- komma överens om målen och om vilka åtgärder som krävs för att nå dem;
- enas om rollfördelningen när åtgärden ska utföras;
- hantera de praktiska åtgärder som ingår genom att t.ex.:
  - identifiera och ta itu med problem som uppstår;
  - samordna bidragen och ordna dem i lämplig följd;
  - uppmuntra varandra;
  - uppmärksamma när delmål har nåtts;
- kunna konstatera att uppgiften är utförd;
- utvärdera handlingen;
- fullgöra och avsluta handlingen.

Hela processen kan redovisas schematiskt. Ett exempel på det är det allmänna schema för inköp av varor eller tjänster som finns i *Threshold Level 1990*, kapitel 8:

#### *Allmänt schema för inköp av varor eller tjänster*

1. Åka till den plats där handlingen kan utföras
  - 1.1 Hitta vägen till butiken, varuhuset, stormarknaden, restaurangen, stationen, hotellet etc.
  - 1.2 Hitta vägen till disken, avdelningen, bordet, biljettkontoret, receptionen etc.
2. Upprätta kontakt
  - 2.1 Utbyta hälsningsfraser med affärsinnehavaren/expediten/servitören/receptionisten etc.

- 2.1.1 expediten hälsar
- 2.1.2 kunden hälsar
- 3. Välja ut varor eller tjänster
  - 3.1 Identifiera vilken slags vara eller tjänst man behöver
    - 3.1.1 be om information
    - 3.1.2 ge information
  - 3.2 Identifiera möjliga alternativ
  - 3.3 Diskutera för- och nackdelar med de olika alternativen (t.ex. kvalitet, pris, färg, varans storlek)
    - 3.3.1 be om information
    - 3.3.2 ge information
    - 3.3.3 be om råd
    - 3.3.4 ge råd
    - 3.3.5 fråga en person vad han/hon föredrar
    - 3.3.6 tala om vad man själv föredrar etc.
  - 3.4 Identifiera särskilda varor man behöver
  - 3.5 Undersöka varorna
  - 3.6 Enas om köpet
- 4. Byta varor mot betalning
  - 4.1 Komma överens om priset på olika varor
  - 4.2 Komma överens om totalsumman
  - 4.3 Ta emot/lämna över betalning
  - 4.4 Ta emot/lämna över varor (och kvitto)
  - 4.5 Tacka varandra
    - 4.5.1 expediten tackar
    - 4.5.2 kunden tackar
- 5. Ta avsked
  - 5.1 Uttrycka (ömsesidig) tillfredsställelse
    - 5.1.1 expediten uttrycker tillfredsställelse
    - 5.1.2 kunden uttrycker tillfredsställelse
  - 5.2 Utbyta allmänna kommentarer (t.ex. vädret, skvaller)
  - 5.3 Utbyta avskedsfraser
    - 5.3.1 expediten säger adjö
    - 5.3.2 kunden säger adjö

Observera att kunder och butiksanställda inte använder schemat varje gång, även om de känner till processen. Detsamma gäller för andra scheman. I vårt moderna samhälle används språket ofta mer sparsamt, särskilt när man hanterar problem som uppstår i samband med i övrigt opersonliga och delvis automatiska handlingar. Språket kan också användas för att göra handlingen mer mänsklig (se 4.1.1).

Det är inte möjligt att utveckla skalor för alla typer av kompetens som avses när man talar om funktionell förmåga. Vissa mikrofunktioner återfinns i stället i skalorna för interaktiva och produktiva kommunikativa aktiviteter.

Två allmänna kvalitetsfaktorer som styr hur väl inläraren/språkanvändaren fungerar i kommunikationen är:

- a) *flyt*, förmågan att artikulera, fortsätta att tala och hantera situationer där man trasslar in sig
- b) *formuleringsprecision*, förmågan att formulera tankar och förslag så bra att alla förstår vad man menar.

Exempel på skalor ges för följande två kvalitetsaspekter:

	<b>FLYTANDE FRAMSTÄLLNING (MUNTLLIG)</b>
<b>C2</b>	<i>Kan uttrycka sig utförligt med ett naturligt och ledigt flyt utan att tveka. Pausar endast för att hitta exakt rätt ord för att uttrycka sina tankar eller finna ett lämpligt exempel eller förklaring.</i>
<b>C1</b>	<i>Kan uttrycka sig ledigt och spontant, praktiskt taget utan ansträngning. Endast begreppsmässigt komplicerade ämnesområden kan förhindra ett naturligt och flytande språk.</i>
<b>B2</b>	<i>Kan kommunicera spontant och då ofta uttrycka sig anmärkningsvärt flytande och ledigt, även i längre, komplicerat och sammanhängande tal.</i>
	<i>Kan tala sammanhängande i ett ganska jämnt tempo. Trots att han/hon ibland kan tveka när han/hon letar efter satsmönster och uttryck, förekommer få märkbara längre pauser. Kan fungera i samtal så pass flytande och spontant att ett normalt umgänge med modersmålstalare blir helt möjligt utan ansträngning för någondera parten.</i>
<b>B1</b>	<i>Kan uttrycka sig relativt lätt. Trots vissa formuleringsproblem som resulterar i pauser och återvändsgränder kan han/hon fortsätta utan hjälp.</i>
	<i>Kan tala sammanhängande och göra sig förstådd, även om det är uppenbart att han/hon ibland stannar upp för att planera nästa grammatiska och lexikala steg eller rätta till fel, särskilt vid längre avsnitt av fritt tal.</i>
<b>A2</b>	<i>Kan göra sig förstådd i korta inlägg, även om pauser, omtagningar och omformuleringar är mycket markanta.</i>
	<i>Kan konstruera fraser om kända ämnen tillräckligt lätt för att klara av korta samtal, även om tvekan och omtagningar är mycket tydliga.</i>
<b>A1</b>	<i>Kan använda mycket korta, fristående, främst inlärd uttryck. Stannar ofta upp för att leta efter uttryck eller uttala mindre kända ord och för att rätta till missförstånd.</i>

	<b>FORMULERINGSPRECISION</b>
<b>C2</b>	<i>Kan förmedla nyanser med precision genom att någorlunda korrekt använda en mängd olika bestämmingar (t.ex. gradadverbial och satser som uttrycker begränsningar). Kan betona vissa saker; få fram nyanser och undanröja tvetydigheter.</i>
<b>C1</b>	<i>Kan på ett exakt sätt modifiera åsikter och uttalanden i förhållande till grader av t.ex. säkerhet/osäkerhet, övertygelse/tvivel och sannolikhet.</i>
<b>B2</b>	<i>Kan vidarebefordra detaljerad information på ett tillförlitligt sätt.</i>
<b>B1</b>	<i>Kan förklara huvudpunkterna i en idé eller ett problem förhållandevis exakt.</i>
	<i>Kan förmedla enkel, okomplicerad information av omedelbar betydelse och får fram det som han/hon anser vara viktigast. Kan på ett begripligt sätt uttrycka det väsentliga i det han/hon vill säga.</i>
<b>A2</b>	<i>Kan förmedla det han/hon vill säga i ett enkelt och direkt utbyte av begränsad information om välkända och rutinmässiga ämnen, men får i andra situationer i allmänhet kompromissa om budskapet.</i>
<b>A1</b>	<i>Deskriptor saknas.</i>

Referensramens användare bör överväga och om lämpligt ange:

- vilka diskursiva inslag inläraren har förutsättningar att/måste kunna hantera;
- vilka makrofunktioner inläraren har förutsättningar att/måste kunna producera;
- vilka mikrofunktioner inläraren har förutsättningar att/måste kunna producera;
- vilka interaktionsscheman inläraren behöver/måste kunna använda;
- vilka interaktionsscheman inläraren förutsätts kunna sedan tidigare och vilka som måste läras in;
- vilka principer som ligger till grund för urval och ordning av makro- and mikrofunktioner;
- hur kvalitativa framsteg i den pragmatiska komponenten kan beskrivas.



## 6 Språkinläring och språkundervisning

I huvuddelen av det här kapitlet ställer vi följande frågor:

Hur får inläraren förmågan att genomföra de uppgifter, aktiviteter och processer och bygga upp den kompetens som krävs för kommunikation?

Hur kan lärare, med hjälp av sina olika stödfunktioner, underlätta processerna?

Hur kan utbildningsmyndigheter och andra beslutsfattare på bästa sätt utforma kursplaner för moderna språk?

Till att börja med ska vi emellertid gå närmare in på lärandemål.

### 6.1 Vad måste inlärare lära sig eller tillägna sig?

**6.1.1** När syften och målsättningar för språkinläring och språkundervisning formuleras bör det ske på grundval av en bedömning av inlärnarnas och samhällets behov, de uppgifter, aktiviteter och processer som inlärnarna måste genomföra för att kunna tillgodose behoven, och den kompetens och de strategier de behöver utveckla eller bygga upp för att kunna göra det. I kapitel 4 och 5 görs därför ett försök att fastställa vad en fullständigt kompetent språkanvändare kan göra och vilken kunskap och färdighet och vilka attityder som möjliggör sådana aktiviteter. Detta görs så utförligt som möjligt, eftersom vi inte kan veta vilka aktiviteter som kommer att vara betydelsefulla för den enskilde inläraren. Det konstateras att inlärare, för att så effektivt som möjligt kunna delta i kommunikationssituationer, måste ha lärt sig eller tillägnat sig följande:

- den kompetens som krävs, se kapitel 5.
- förmågan att använda denna kompetens i praktiken, se kapitel 4.
- förmågan att tillämpa de strategier som är nödvändiga för att omsätta kompetensen i praktiken.

**6.1.2** För att åskådliggöra eller styra språkinlärares framsteg kan man beskriva deras förmågor på en rad nivåer. Sådana skalor har presenterats i kapitel 4 och 5. I samband med kartläggning av elevers framsteg under de tidiga skedena av deras allmänna utbildning, när deras framtida yrkesbehov inte kan förutses, eller närhelst en generell bedömning av en inlärares språkfärdighet behöver göras, kan det vara lämpligast och mest praktiskt att kombinera ett antal av dessa kategorier till ett enda sammanfattande omdöme om den språkliga förmågan. Se exempelvis tabell 1 i kapitel 3.

Större flexibilitet åstadkoms med ett system som det som visas i tabell 2 i kapitel 3, som är avsett för inlärares självbedömning och där de olika språkliga aktiviteterna nivåplaceras var för sig men ändå holistiskt. På så

sätt kan en profil fastställas i fall där utvecklingen av färdigheter är ojämn. Ännu större flexibilitet åstadkoms givetvis genom utförlig och separat nivå-placering enligt underkategorier, se kapitel 4 och 5. En språkanvändare som vill hantera hela bredden av kommunikationssituationer på ett effektivt sätt måste använda samtliga förmågor som beskrivs i de kapitlen, men det är inte alla användare som vill, eller behöver, tillägna sig dem på ett annat språk än modersmålet. Vissa användare har exempelvis inget behov av att uttrycka sig skriftligt. För andra kanske det enbart är förståelse av skriftspråk som är intressant. Det är emellertid inte nödvändigtvis så att dessa användare bör begränsa sig till tal- respektive skriftspråk.

Det kan, beroende på inlärares kognitiva stil, vara mycket lättare att memorera talade former genom att sätta dem i samband med motsvarande skriftliga former. Omvänt kan det vara lättare att uppfatta skriftliga former genom att sätta dem i samband med motsvarande muntliga yttranden; det kan till och med vara en nödvändighet. I sådana fall kan den förmåga som inte behöver användas – och som därmed inte utgör ett *mål* – ändå ingå i språkinläringen som ett *medel* för att nå målet. Ett beslut måste fattas (medvetet eller omedvetet) om vilken kompetens, vilka uppgifter, aktiviteter och strategier som bör ingå i en viss inlärares utveckling, som mål eller medel.

Det är inte heller ett logiskt krav att en kompetens, uppgift, aktivitet eller strategi som identifieras som ett mål eftersom den är nödvändig för att den lärandes kommunikationsbehov ska kunna tillgodoses måste ingå i en språkkurs. En stor del av det som ingår i ”kunskap om världen” kan exempelvis förutsättas vara förkunskaper som redan ingår i den lärandes generella kompetens till följd av tidigare livserfarenhet eller undervisning på modersmålet. Problemet kan då helt enkelt vara att finna det rätta uttrycket i S2 (språk 2) för en begreppskategori i S1 (språk 1). Det handlar om att fatta beslut om vilken ny kunskap som måste läras in och vilken som kan förutsättas. En svårighet uppstår när ett visst begreppsfält är organiserat på olika sätt i S1 och S2, vilket ofta är fallet, så att överensstämmelsen mellan ordens betydelse är partiell eller inexakt. I hur stor utsträckning brister överensstämmelsen? Vilka missförstånd kan det leda till? Vilken prioritet bör problemet följaktligen ges i ett visst inläringsskede? På vilken nivå bör man kräva eller se till att inlärares behärskar skillnaden? Kan man låta problemet lösa sig självt genom erfarenhet?

Liknande frågor uppstår när det gäller uttal. Många fonem kan utan svårighet överföras från S1 till S2. I vissa fall kan allofonerna i fråga vara påfallande olika. Andra fonem i S2 kanske inte finns i S1. Om man inte tillägnar sig eller lär sig dem innebär det att en del information går förlorad, och missförstånd kan uppstå. Hur vanliga och betydelsefulla kan de antas vara? Vilken prioritet bör de ges? Frågan om vid vilken ålder eller i vilket inläringsskede de bäst lärs in kompliceras här av att tillväxningen är starkast på fonetisk nivå. Det kan krävas mycket mer tid och ansträngning för att bli medveten om fonetiska fel och vänja sig av vid automatiska beteenden först när man närmar sig modersmålsnivå än vad som hade krävts i det första inläringsskedet, särskilt vid tidig ålder.

Det innebär att lämpliga mål för ett visst inläringsskede för en viss student eller grupp vid en viss ålder inte nödvändigtvis kan fastställas med utgångspunkt i en generell tolkning av de skalor som föreslås för varje parameter. Beslut måste fattas i varje enskilt fall.



### 6.1.3 Flerspråkig kompetens och flerkulturell kompetens

Referensramen begränsar sig inte till en översiktlig nivåplacering av kommunikativa färdigheter, utan övergripande kategorier delas in i komponenter som sedan nivåplaceras. Detta är av särskild vikt när man ser på utvecklingen av flerspråkig och flerkulturell kompetens.

#### 6.1.3.1 En ojämn och skiftande kompetens

Flerspråkig och flerkulturell kompetens är i allmänhet ojämn på ett eller flera sätt:

- Inlärare uppnår i allmänhet större färdighet i ett språk än i de övriga;
- Färdighetsprofilen i *ett* språk skiljer sig från profilen i övriga språk (exempel: utmärkt muntlig kompetens i två språk men god skriftlig kompetens endast i ett av dem);
- Den flerkulturella profilen skiljer sig från den flerspråkiga profilen (exempel: god kunskap om ett samhälles kultur men dålig kunskap om dess språk, eller dålig kunskap om ett samhälle vars dominerande språk man ändå behärskar väl).

Sådana obalanser är fullständigt normala. Om begreppen flerspråkighet och flerkulturalism utvidgas till att innefatta situationen för alla dem som på sitt modersmål och i sin egen kultur exponeras för olika dialekter och för den kulturella variation som är naturlig i varje sammansatt samhälle, står det klart att obalanser (eller, om man så vill, olika typer av balans) är normen även här.

Den här obalansen är också kopplad till den skiftande karaktären hos flerspråkig och flerkulturell kompetens. Medan "enspråkig" kommunikativ kompetens på "modersmålet" enligt den traditionella synen snabbt får fäste, uppvisar flerspråkig och flerkulturell kompetens en skiftande profil och en föränderlig struktur. Faktorer som yrkesbana, familjehistoria, reseerfarenhet, läsvanor och fritidsintressen kan leda till betydande förändringar i individens språkliga och kulturella livshistoria. Obalanserna i hans/hennes flerspråkighet förändras, och hans/hennes erfarenhet av kulturell mångfald blir mer komplex. Det betyder inte alls att personen i fråga är instabil, osäker eller obalanserad utan bidrar i stället i de flesta fall till bättre medvetenhet om den egna identiteten.

#### 6.1.3.2 Differentierad kompetens som möjliggör språkväxling

Obalansen innebär att ett av inslagen i flerspråkig och flerkulturell kompetens är att individen på olika sätt drar nytta av både sin allmänna och sin språkliga färdighet och kunskap (se kapitel 4 och 5) när kompetensen används. De *strategier* som tillämpas för att utföra *uppgifter* i samband med språkanvändning kan t.ex. variera från språk till språk. Om individen behärskar den lingvistiska komponenten dåligt i ett språk kan *savoir-être* (existentiell kompetens, d.v.s. att visa öppenhet, vänlighet och välvilja genom att använda gester, mimik och olika fysiska avstånd) kompensera för denna brist under interaktionen med en modersmålstalare, medan samma individ kan inta en mer avståndstagande eller reserverad hållning på ett språk som han/

hon kan bättre. Dessutom kan *uppgiften* omdefinieras och det lingvistiska budskapet omformas eller omfördelas beroende på vilka uttrycksmöjligheter som finns eller individens uppfattning om dessa möjligheter.

Ytterligare ett kännetecken för flerspråkig och flerkulturell kompetens är att den inte bara består av summan av ett antal flerspråkiga kompetenser utan ger utrymme för olika slags kombinationer och variationer. Det är möjligt att växla kod under budskapet, att ta till tvåspråkiga uttrycksformer. En sådan bredare repertoar ger valmöjligheter i fråga om strategier för att fullgöra uppgiften, och vid behov kan språkliga blandformer och språkväxling utnyttjas.

### 6.1.3.3 Utveckla medvetenheten samt användnings- och lärandeprocessen

Flerspråkig och flerkulturell kompetens främjar också utvecklingen av språklig och kommunikativ medvetenhet, och även av metakognitiva strategier som gör det möjligt för den sociala aktören att bli mer medveten om och kontrollera sina egna ”spontana” sätt att hantera uppgifter, framför allt de språkliga aspekterna. Erfarenhet av flerspråkighet och flerkulturalism innebär också följande:

- Befintlig *sociolingvistisk och pragmatisk kompetens* kan utnyttjas och därmed vidareutvecklas;
- Insikten om vad som är generellt och vad som är specifikt när det gäller olika språks lingvistiska struktur förbättras (en form av metalingvistisk, interlingvistisk eller ”hyperlingvistisk” medvetenhet);
- Kunskap om hur lärande sker förbättras, liksom förmågan att ta kontakt med andra och hantera nya situationer.

Erfarenheten kan därför i viss mån påskynda fortsatt lärande på det lingvistiska och kulturella området. Detta gäller även om den flerspråkiga och flerkulturella kompetensen är ”ojämn” och färdigheten i ett språk fortfarande är ”partiell”.

Kunskaper i ett främmande språk och om en främmande kultur leder inte alltid till att man övervinner etnocentrismen i förhållande till modersmålet och den egna kulturen; det kan till och med ha motsatt effekt (det är inte ovanligt att inläring av **ett** språk och kontakt med **en** främmande kultur förstärker stereotyper och förutfattade meningar i stället för att minska dem). Med kunskaper i flera språk kan detta emellertid åstadkommas, samtidigt som inlärningspotentialen ökar.

I det avseendet är det viktigt att främja respekt för språklig mångfald och undervisning i mer än ett främmande språk i skolan. Det handlar inte bara om ett språkpolitiskt val vid en viktig tidpunkt i Europas historia, eller – hur viktigt det än är – om att förbättra framtidsutsikterna för ungdomar som behärskar fler än två språk. Det handlar också om att hjälpa inlärare:

- att bygga upp sin språkliga och kulturella identitet genom att låta den innefatta en sammansatt erfarenhet av att vara annorlunda;
- att utveckla sin inlärningsförmåga genom denna sammansatta erfarenhet av att förhålla sig till flera språk och kulturer.

#### 6.1.3.4 Delkompetens och flerspråkig och flerkulturell kompetens

I det perspektivet är det också meningsfullt att tala om *delkompetens* i ett visst språk. Det handlar inte om att, av principiella eller pragmatiska skäl, nöja sig med att språkinläraren utvecklar en begränsad kunskap eller kunskap inom ett visst område. I stället handlar det om att se de här färdigheterna, som vid ett givet tillfälle är ofullständiga, som ingående i en flerspråkig kompetens som därmed berikas. Det bör också påpekas att den här ”delkompetensen”, som ingår i en *sammansatt* kompetens, samtidigt är en *funktionell* kompetens med avseende på ett specifikt, begränsat mål.

Delkompetensen i ett visst språk kan avse receptiva *språkliga aktiviteter* (t.ex. med betoning på muntlig eller skriftlig förståelse) eller ett visst *område* och specifika *uppgifter* (t.ex. att låta en posttjänsteman informera utländska kunder som talar ett visst språk om de vanligaste posttjänsterna). Den kan emellertid också gälla *generell kompetens* (t.ex. icke-lingvistisk *kunskap* om andra språks, kulturers och samhällens särdrag), så länge denna kompletterande utveckling av någon dimension av kompetensen i fråga fyller en funktion. I den referensram som föreslås ska begreppet delkompetens med andra ord ses i förhållande till de olika komponenterna i modellen (se kapitel 3) och de skiftande målsättningarna.

#### 6.1.4 Skiftande mål i förhållande till referensramen

Att utforma kursplaner för språkinläring innebär (förmodligen i ännu högre grad än för andra ämnen och andra typer av inläring) att välja mellan målsättningar av olika slag och på olika nivå. I referensramen tas särskild hänsyn till detta förhållande. Lärandemålen kan fokuseras kring var och en av huvudkomponenterna i den modell som presenteras, och dessa komponenter kan utgöra en utgångspunkt för användning av referensramen.

##### 6.1.4.1 Olika typer av mål i förhållande till referensramen

Man kan föreställa sig olika slags undervisnings-/lärandemål:

a) Mål som gäller utveckling av inlärarens generella kompetens (se avsnitt 5.1). Det handlar då om *deklarativ kunskap (savoir)*, *färdighet (savoir-faire)*, *personlighetsdrag, attityder etc.*, *existentiell kompetens (savoir-être)* eller *inlärningsförmåga (savoir apprendre)*, eller någon av dessa aspekter mer specifikt. I vissa fall syftar inläring av ett främmande språk framför allt till att ge inlärarens deklarativ kunskap (t.ex. om grammatik eller litteratur eller vissa kulturella särdrag i det främmande landet). I andra fall ses språkinläring som ett sätt för den lärande att utveckla sin personlighet (t.ex. större trygghet eller självförtroende, ökad vilja att tala inför en grupp) eller sin kunskap om hur lärande går till (större öppenhet för det nya, medvetenhet om det som är annorlunda, nyfikenhet på det okända). Mycket talar för att sådana specifika mål, som alltid är knutna till en viss sektor eller typ av kompetens, eller till utveckling av en delkompetens, på ett övergripande sätt kan bidra till att flerspråkig och flerkulturell kompetens skapas eller förstärks. Strävan mot ett delmål kan med andra ord ingå i ett övergripande lärandeprojekt.

b) Mål som gäller utvidgning och diversifiering av den kommunikativa

språkliga kompetensen (se avsnitt 5.2). Det handlar då om den *lingvistiska komponenten*, den *pragmatiska komponenten*, den *sociolingvistiska komponenten* eller alla tre. Det främsta syftet med att lära sig ett främmande språk kan vara att behärska språkets lingvistiska komponent (kunskap om dess fonetiska system, ordförråd och syntax), utan hänsyn till sociolingvistisk fitness eller pragmatisk effektivitet. I andra fall kan målet vara av huvudsakligen pragmatisk art. Då handlar det om att försöka utveckla en förmåga att agera på det främmande språket med de begränsade tillgängliga språkliga resurserna och utan någon särskild hänsyn till den sociolingvistiska aspekten. Alternativen är givetvis aldrig så här snävt avgränsade och normalt eftersträvas samstämmiga framsteg inom alla komponenter. Det finns dock gott om exempel, både gamla och nya, på att man i viss mån koncentrerar sig på någon av de komponenter som ingår i kommunikativ kompetens. Kommunikativ språklig kompetens, i betydelsen flerspråkig och flerkulturell kompetens, kan ses som en helhet (d.v.s. innefattar varianter av modersmålet och varianter av ett eller flera främmande språk). Man kan därför lika gärna hävda att det främsta syftet (om än inte uttalat) med undervisning i ett främmande språk, vid vissa tider och i vissa sammanhang, varit att förbättra kunskaperna i modersmålet (t.ex. genom översättning, arbete med språkliga register och lämpligt ordförråd vid översättning till modersmålet, genom komparativ stilistik och semantik).

c) Mål som gäller bättre prestation inom en eller flera av de specifika språkliga aktiviteterna (se avsnitt 4.4). Det handlar då om *reception*, *produktion*, *interaktion* eller *mediering*. Det huvudsakliga syftet med att lära sig ett främmande språk kan vara att uppnå konkreta resultat inom receptiva aktiviteter (läsning eller lyssnande) eller mediering (översättning eller tolkning) eller direkt interaktion. Även här är det självklart att man aldrig kan lägga all vikt vid ett av målen utan hänsyn till de övriga. När mål definieras är det dock möjligt att fästa avsevärt större vikt vid en aspekt än vid de andra, och en sådan huvudinriktning kommer, om den är konsekvent, att påverka hela processen: val av innehåll och inlärningsuppgifter, beslut om och uppläggning av framtidskridandet och eventuella stödåtgärder, val av texttyper etc.

Generellt kan sägas att begreppet *delkompetens* har införts och använts främst i samband med vissa av dessa val (t.ex. tonvikt på inläring, där receptiva aktiviteter och skriftlig och/eller muntlig förståelse betonas i målen). Här föreslås dock en utvidgning av begreppets användningsområde:

- dels genom att antyda att andra målsättningar med anknytning till delkompetens kan identifieras i förhållande till referensramen (se a, b eller d);
- dels genom att påpeka att referensramen gör det möjligt att införliva vilken "delkompetens" som helst i en mer allmän uppsättning kommunikativa kompetenser eller inlärningskompetenser.

d) Mål som gäller en optimal funktion på ett visst område (se avsnitt 4.1.1). Det handlar då om *sambällsdomänen*, *yrkesdomänen*, *utbildningsdomänen* eller den *personliga domänen*. Det främsta syftet med att lära sig ett främmande språk kan vara att utföra ett arbete bättre, att underlätta studier eller att göra livet i ett främmande land lättare. Liksom för de övriga huvudkomponenterna i den föreslagna modellen kommer sådana syften till uttryck i kursbeskrivningar, i förslag till och förfrågningar om språktjänster och i inlärnings-/undervisningsmaterial. På det området har man kunnat tala om

”specifika mål”, ”specialiserade kurser”, ”yrkesinriktat språk”, ”förberedelser inför utlandsvistelse”, ”språkligt mottagande av utländska arbetstagare”. Det betyder inte att hänsyn till de specifika behoven hos en viss målgrupp som måste anpassa sin flerspråkiga och flerkulturella kompetens till ett visst verksamhetsområde i samhället alltid kräver en pedagogisk metod som är avpassad för detta ändamål. Att formulera ett mål under den här rubriken och med den här inriktningen får dock, i likhet med vad som gäller för övriga komponenter, följer för andra aspekter och faser av kursplansutformning, undervisning och inläring.

Det bör noteras att den här typen av mål, som innefattar funktionell anpassning till en viss domän, även motsvarar situationer som tvåspråkig undervisning, språkbad (i den mening som avses i de försök som gjorts i Kanada) och skolundervisning på ett annat språk än det som talas i hemmiljön (t.ex. undervisning uteslutande på franska i vissa mångspråkiga före detta kolonier i Afrika). Ur det perspektivet, som är förenligt med analysens huvudinriktning, är syftet med sådana fördjupningssituationer, vilka lingvistiska resultat de än leder till, att utveckla delkompetenser: kompetenser med anknytning till utbildningsdomänen och tillägnande av annan kunskap än språklig. I många försök med fullständigt språkbad vid tidig ålder i Kanada avsattes till en början ingen särskild tid på schemat för undervisning i franska för de berörda engelskspråkiga barnen, trots att undervisningsspråket var franska.

e) Mål som gäller förbättring eller diversifiering av strategier eller fullgörande av uppgifter (se avsnitt 4.5 och kapitel 7). Det handlar då om aktiviteter med anknytning till inläring och användning av ett eller flera språk och upptäckt eller erfarenhet av andra kulturer.

I många inläringssituationer kan det vara lämpligt att någon gång rikta uppmärksamheten mot utveckling av strategier som gör det möjligt att utföra något slags uppgift med en språklig dimension. Målet är alltså att förbättra de strategier som inläraren normalt använder genom att göra dem mer sofistikerade, bredare och mer medvetna och genom att försöka anpassa dem till uppgifter som de inte ursprungligen använts för. Om man utgår från att strategierna – oavsett om de är kommunikations- eller inlärningsstrategier – gör det möjligt för en individ att mobilisera sin egen kompetens för att använda den och eventuellt förbättra eller utvidga den, lönar det sig att se till att sådana strategier verkligen ses som mål, fast kanske inte nödvändigtvis självändamål.

Uppgifter är normalt koncentrerade inom en viss domän och ses som mål som ska nås inom den domänen (se punkt d ovan). Det finns dock fall där lärandemålet begränsar sig till ett mer eller mindre stereotypiskt utförande av vissa uppgifter som kan ha begränsade språkliga inslag på ett eller flera främmande språk. Ett exempel som ofta nämns är växeltelefonisten, där den ”flerspråkiga” prestation som förväntas grundas på ett beslut som fattats lokalt i ett visst företag och begränsar sig till produktion av ett fåtal fasta formuleringar med anknytning till rutinuppgifter. I sådana exempel handlar det mer om ett halvautomatiskt beteende än om delkompetens, men det kan inte förnekas att utförandet av väldefinierade repetitiva uppgifter i sådana fall också kan vara det centrala i ett lärandemål.

Att formulera mål med utgångspunkt i uppgifter har generellt sett fördelen, även för inläraren, att de förväntade resultaten kan identifieras i praktiska termer. Det kan även på kort sikt fungera som en motivationsfaktor under inlärningsprocessen. Ett enkelt exempel: om barn får veta att den

aktivitet de ska påbörja kommer att ge dem möjlighet att leka ”mamma, pappa, barn” på det främmande språket (målsättningen är alltså det möjliga utförandet av en ”uppgift”) kan det också motivera dem att lära sig orden för de olika familjemedlemmarna (vilket ingår i den lingvistiska komponenten av ett bredare kommunikativt mål). På samma sätt fastställs genom en så kallad projektbaserad metod och olika rollspel kortsiktiga målsättningar i form av uppgifter som ska utföras. Deras främsta betydelse för inläringen ligger dock antingen i de språkliga resurser och aktiviteter som en sådan uppgift (eller följd av uppgifter) kräver eller i de strategier som används. Med andra ord: även om de principer som ligger till grund för referensramen innebär att flerspråkig och flerkulturell kompetens tydliggörs och utvecklas genom att uppgifter utförs, framställs dessa uppgifter, enligt den antagna grundsynen i fråga om lärande, endast som skenbara mål eller som ett led i att uppnå andra mål.

#### 6.1.4.2 Delmål som kompletterar varandra

Att fastställa mål för språkundervisning/språkinläring på detta sätt, som huvudkomponenter i en generell referensmodell, eller som delkomponenter av dessa, är inte enbart en stilistisk övning. Det illustrerar mångfalden i fråga om lärandemål och undervisningsformer. Många undervisningsformer, både i och utanför skolan, innefattar givetvis flera av målen samtidigt. Lika uppenbart (men ändå värt att upprepa) är att strävan mot ett uttryckligt mål också, enligt logiken i den modell som presenteras här, innebär att uppnående av det uppsatta målet leder till andra resultat som inte specifikt eftersträvades eller som inte var huvudsaken.

Om man exempelvis antar att målet huvudsakligen gäller en domän och är inriktat mot de krav som är förknippade med ett visst arbete, t.ex. en servitörs, krävs, för att detta mål ska uppnås, att man utvecklar språkliga aktiviteter i form av muntlig interaktion. När det gäller kommunikativ kompetens kommer uppmärksamheten att riktas mot vissa lexikala delar av den lingvistiska komponenten (t.ex. presentation och beskrivning av maträtter) och vissa sociolingvistiska normer (hur man tilltalar gäster, hur man ber en annan person om hjälp etc.). Dessutom kommer det förmodligen att ställas krav med anknytning till *savoir-être* (diskretion, artighet, vänligt leende, tålmod etc.) eller på kunskaper om den främmande kulturens kök och matvanor. Man kan ta andra exempel där andra komponenter skulle väljas som huvudmål, men det här exemplet borde vara tillräckligt som komplement till vad som sagts ovan om begreppet *delkompetens* (se kommentarerna om relativisering av vad som kan avses med delkunskaper i ett språk).

## 6.2 Språkinlärningsprocesser

### 6.2.1 Tillägna sig eller lära sig?

Begreppen ”språktillägnande” och ”språkinläring” används i dag på ett antal olika sätt. Många använder dem som om de vore synonymer. Andra använder det ena som det allmänna begreppet och det andra i mer inskränkt bemärkelse. ”Språktillägnande” kan alltså användas antingen som det allmänna begreppet eller inskränkt enligt följande:

a) Icke-modersmålstalets tolkningar av språket mot bakgrund av allmängrammatiska teorier (t.ex. fastställande av parametrar). Det arbetet är nästan alltid en gren av teoretisk psykolingvistik och är av litet eller inget direkt intresse för utövarna, särskilt eftersom grammatiken anses ligga utom räckhåll för medvetandet.

b) En icke-modersmålstalets kunskaper i och förmåga att använda ett språk utan att ha fått någon utbildning – till följd av antingen direkt exponering för texter eller direkt deltagande i kommunikationssituationer.

”Språkinläring” kan användas som det allmänna begreppet eller inskränkas till att avse den process varigenom språkförmågan uppnås som ett resultat av ett planerat skeende, särskilt genom formella studier inom institutionella ramar.

I nuläget verkar det inte möjligt att införa en standardiserad terminologi, särskilt som det inte finns något självklart överordnat begrepp som innefattar ”inläring” och ”tillägnande” i deras inskränkta bemärkelser.

*Referensramens användare uppmanas att överväga och, om möjligt, ange i vilken bemärkelse de använder begreppen och undvika att använda dem på ett sätt som strider mot det vedertagna bruket.*

*De bör också överväga och om lämpligt ange:*

- *hur möjligheter till språktillägnande i den mening som avses i b ovan kan tillhandahållas och utnyttjas.*

## 6.2.2 Hur lär sig inlärare?

6.2.2.1 Det finns för närvarande inget tillräckligt starkt forskningsbaserat samförstånd kring hur inlärare lär sig för att referensramen ska kunna grundas på en viss inläringsteori. Vissa teoretiker anser att den mänskliga förmågan att bearbeta information är så stark att en person som exponeras för ett tillräckligt begripligt språk kommer att tillägna sig språket och kunna använda det för både förståelse och produktion. De menar att tillägnet varken kan iakttas eller uppfattas och inte heller underlättas genom medveten påverkan i form av undervisning eller studier. De ser som lärarens viktigaste uppgift att tillhandahålla en så rik lingvistisk omgivning som möjligt, där inläringen kan ske utan formell undervisning.

6.2.2.2 Andra anser att aktivt deltagande i kommunikativ interaktion är en nödvändig och tillräcklig förutsättning för språkutveckling, vid sidan av begriplig input. Även de menar att explicit undervisning eller studier i språket saknar betydelse. Den andra ytterligheten representeras av dem som anser att studerande som lärt sig de nödvändiga grammatiska reglerna och ett ordförråd kommer att kunna förstå och använda språket med hjälp av sin tidigare erfarenhet och sitt sunda förnuft, utan att behöva öva. Mellan dessa ytterligheter finner vi de flesta ”traditionella” inlärare, lärare och stödfunktioner som följer mer eklektiska metoder och inser att elever inte nödvändigtvis lär sig det som lärare lär ut och att de behöver stora mängder kontextualiserad och begriplig språklig input såväl som möjligheter att använda språket inter-

aktivt. De inser emellertid också att inläringen, särskilt under de konstgjorda förhållanden som råder i klassrummet, underlättas av en kombination av medveten inläring och tillräcklig övning för att begränsa eller eliminera den medvetna uppmärksamheten på fysisk tal- och skriftfärdighet på låg nivå och på morfologisk och syntaktisk korrekthet. På så sätt kan sinnet öppnas för kommunikationsstrategier på högre nivå. Vissa (betydligt färre än tidigare) anser att detta syfte kan nås genom att öva tills en överinläring uppnås.

6.2.2.3 Variationen är naturligtvis stor mellan inlärare, beroende på ålder, personlighet och bakgrund, när det gäller vilka inslag som ger bäst resultat. Även bland lärare, kursutvecklare etc. är variationen stor när det gäller balansen mellan inslagen i kurserna beroende på vilken vikt de fäster vid produktion i förhållande till reception, korrekthet i förhållande till flyt etc.

*Referensramens användare bör överväga och om lämpligt ange vilka antaganden i fråga om språkinläring som de grundar sitt arbete på och vilka metodologiska följder detta får.*

### **6.3 Vad kan olika användare av referensramen göra för att underlätta språkinläring?**

Den som professionellt ägnar sig åt språkundervisning ingår i ett ”partnerskap för lärande” som utöver de lärare och studerande som närmast berörs av inläringen består av många specialister. I det här avsnittet behandlas de olika parternas roller.

6.3.1 De som sysslar med examination och kvalifikationer måste överväga vilka inlärningsparametrar som är relevanta för kvalifikationerna i fråga och vilken nivå som ska krävas. De måste fatta konkreta beslut om vilka specifika uppgifter och aktiviteter som ska ingå, vilka teman som ska behandlas, vilka formuleringar, idiom och lexikala enheter man ska kräva att testtagarna känner igen eller kommer ihåg, vilka sociokulturella kunskaper och färdigheter som ska prövas etc. De behöver inte bry sig om genom vilka processer den språkfärdighet som prövas har lärts in eller tillägnats, utom i den mån deras egna testförfaranden kan ha positiv eller negativ återverkan på språkinläringen.

6.3.2 Myndigheter som utarbetar riktlinjer för kursplaner eller utformar kursplaner kan koncentrera sig på att fastställa lärandemål. De kan då endast fastställa mål på högre nivå med anknytning till uppgifter, teman, kompetenser etc. De måste inte, även om de kanske vill, i detalj slå fast vilket ordförråd, vilken grammatik och vilken funktionell/begreppsmässig repertoar som gör det möjligt för inlärarna att utföra uppgifterna och behandla temana. Inte heller måste de, även om de kanske vill, fastställa riktlinjer eller komma med förslag när det gäller de undervisningsmetoder som ska användas och de stadier som inlärarnas utveckling förväntas följa.

6.3.3 Läroboksförfattare och kursutvecklare måste inte, men vill kanske, formulera sina målsättningar med utgångspunkt i de uppgifter de vill ge de studerande förutsättningar att utföra eller den kompetens och de strategier de ska utveckla. De måste fatta konkreta och detaljerade beslut om vilka texter och aktiviteter, vilket ordförråd och vilken grammatik som ska



presenteras för den studerande, och i vilken ordning. De förväntas ge utförliga instruktioner för de uppgifter och aktiviteter som eleven ska utföra i klassrummet och/eller individuellt med anknytning till det material som presenteras. Deras produkter påverkar undervisnings-/inlärningsprocessen i hög grad och måste baseras på starka (ofta outtalade och oprövade eller till och med omedvetna) antaganden om inlärningsprocessens natur.

**6.3.4** Lärare förväntas ofta följa officiella riktlinjer, använda läromedel (som de inte alltid är i stånd att analysera, bedöma, välja eller komplettera), utforma och anordna prov och förbereda elever och studerande för behörighetsprov. De kan tvingas fatta snabba beslut om klassrumsaktiviteter som de i stora drag kan förbereda men måste anpassa på ett flexibelt sätt med hänsyn till elevernas eller de studerandes respons. De förväntas följa elevernas/de studerandes framsteg och finna sätt att upptäcka, analysera och övervinna deras inlärningssvårigheter och utveckla deras individuella inlärningsförmåga. De måste kunna förstå inlärningsprocesserna i deras stora mångfald, även om en sådan förståelse mycket väl kan vara en omedveten produkt av deras erfarenhet snarare än en tydligt formulerad produkt av teoretiska resonemang. Det senare är utbildningsforskarnas och lärarutbildarnas bidrag till partnerskapet för lärande.

**6.3.5** Språktillägnande och inlärningsprocesser berör naturligtvis i slutändan framför allt de lärande själva. Det är de som måste utveckla kompetens och strategier (om de inte redan gjort det) och utföra de uppgifter, aktiviteter och processer som krävs för ett effektivt deltagande i kommunikationssituationer. Det är dock inte särskilt många som lär sig proaktivt och tar initiativ för att planera, strukturera och genomföra sina egna inlärningsprocesser. De flesta lär sig reaktivt, följer instruktioner och utför de aktiviteter som lärare och läromedel föreskriver. När undervisningen upphör måste emellertid den vidare inläringen vara elevplanerad. Självständigt lärande kan främjas om "lära att lära" ses som en integrerad del av språkinläringen, så att inlärnarna blir allt mer medvetna om hur de lär sig, vilka alternativ som står till buds och vilka som passar dem bäst. Även inom det befintliga institutionella systemet kan de fås att i allt större utsträckning fatta beslut mot bakgrund av mål, material och arbetsmetoder och med hänsyn till sina egna behov, sin motivation, sina egenskaper och sina förutsättningar. Vi hoppas att referensramen, tillsammans med de specialiserade handledningarna, kommer att vara till nytta inte bara för lärare och deras stödfunktioner utan även direkt för de studerande, genom att de får hjälp med att bli mer medvetna om sina möjligheter och tydligare i fråga om sina val.

## **6.4 Några metodologiska alternativ för inläring av och undervisning i moderna språk**

Så här långt har referensramen behandlat utarbetandet av en övergripande modell för språkanvändning och språkanvändaren, och allt eftersom har betydelsen av de olika komponenterna i modellen för språkinläring, språkundervisning och språkbedömning uppmärksammas. Det har främst skett med avseende på språkinläringens innehåll och mål. De sammanfattas kort i avsnitten 6.1 och 6.2. En referensram för språkinläring, språkundervisning och språkbedömning måste dock också behandla metodologi, eftersom användarna utan tvivel kommer att vilja reflektera över och förmedla sina

metodologiska beslut inom en allmän ram. I kapitel 6 görs ett försök att upprätta en sådan ram.

Det måste givetvis framhållas att samma kriterier gäller för det här kapitlet som för övriga. Metodologin i fråga om inläring och undervisning måste präglas av ett övergripande synsätt, och alla alternativ måste presenteras tydligt och öppet, utan förespråkande av en viss princip och utan dogmatism. En grundläggande metodologisk princip för Europarådet har varit att de metoder som ska användas vid språkinläring, språkundervisning och språkforskning är de som anses som mest effektiva för att nå de mål som satts upp med hänsyn till de enskilda inlärnarnas behov i deras sociala sammanhang. Effektivitet är avhängigt av inlärnarnas motivation och karaktärsdrag, liksom vilket slags mänskliga och materiella resurser som kan sättas in. Om man håller fast vid denna grundläggande princip leder det oundvikligen till en mångfald mål och en ännu större mångfald metoder och material.

Det finns i dag många sätt att lära sig och lära ut moderna språk. Europarådet har i många år förespråkade en metod som bygger på inlärnarnas kommunikationsbehov och användning av material och metoder som ger inlärnarna möjlighet att tillgodose dessa behov och lämpar sig för deras karaktärsdrag. Såsom framgår av avsnitt 2.3.2 ovan och på flera andra ställen är avsikten med referensramen inte att förespråka en viss metod för språkundervisning, utan att presentera alternativ. Ett fullständigt informationsutbyte om de här alternativen och om erfarenheter av dem måste komma från fältet. I det här skedet är det endast möjligt att redovisa några av de alternativ som kan härledas ur gällande praxis och be referensramens användare att fylla luckorna med hjälp av sin egen kunskap och erfarenhet. Ett antal handledningar finns tillgängliga.

Om det finns lärare som efter närmare övervägande är övertygade om att de mål som gäller för de studerande som de ansvarar för effektivast kan nås med andra metoder än de som förespråkas av Europarådet vill vi be dem att tala om det för oss och berätta för oss och andra om de metoder de använder och de mål de eftersträvar. Det kan leda till en större förståelse för den komplexa mångfald som präglar språkundervisningens värld, eller till en livlig debatt, vilket alltid är att föredra framför ett okritiskt godtagande av vedertagna principer bara för att de är vedertagna.

#### 6.4.1 Generella metoder

Hur förväntar vi oss generellt sett att inlärare ska lära sig ett andra eller främmande språk (S2)? Är det på ett eller flera av följande sätt?

- a) genom direkt exponering för autentisk språkanvändning på S2 på ett eller flera av följande sätt:
- genom direkt kontakt med modersmålstalare;
  - genom att lyssna till samtal;
  - genom att lyssna på radio, inspelningar etc.;
  - genom att titta och lyssna på tv, video etc.;
  - genom att läsa oförändrade, ej anpassade, autentiska skriftliga texter (tidningar, tidskrifter, berättelser, romaner, offentliga skyltar och notiser etc.);
  - genom att använda datorprogram, cd-rom etc.;
  - genom att delta i datorkonferenser via Internet eller på annat sätt;

- genom att delta i kurser i andra ämnen som ingår i läroplanen där S2 används som undervisningshjälpmedel;
- b) genom direkt exponering för särskilt utvalda (t.ex. förenklade eller anpassade) muntliga yttranden och skriftliga texter på S2 ("begriplig input");
- c) Genom direkt deltagande i autentisk kommunikativ interaktion på S2, t.ex. som samtalspartner med en kompetent motpart.
- d) Genom direkt deltagande i särskilt utvecklade och utformade uppgifter på S2 ("begriplig output");
- e) Autodidaktiskt, genom (handledda) självstudier inriktade på överenskomna, självstyrda mål och med hjälp av tillgängligt undervisningsmaterial;
- f) Genom en kombination av genomgångar, förklaringar, övningar och utforskande aktiviteter, men med S1 som klassrumsspråk och för förklaringar etc.;
- g) Genom en kombination av aktiviteter som i f) men med användning av S2 för *alla* ändamål i klassrummet;
- h) Genom en kombination av ovanstående aktiviteter, varvid man kanske börjar med f) men successivt begränsar användningen av S1 och för in fler uppgifter och autentiska texter, muntliga och skriftliga, och ett allt större inslag av självstudier;
- i) Genom att kombinera ovanstående med planering, genomförande och utvärdering – i grupp och individuellt – av klassrumsaktiviteter med lärarstöd, med anpassad interaktion för att tillgodose olika behov hos inlärarna etc.

*Referensramens användare bör överväga och ange vilka generella metoder de använder, oavsett om det är någon av ovanstående eller någon annan.*

6.4.2 Även ***lärarnas, inlärarnas och medias*** roller bör övervägas.

6.4.2.1 Hur stor del av klassrumstiden kan (förväntas) läggas på

- a) att läraren håller genomgångar eller förklarar för hela klassen?
- b) tid för frågor och svar med hela klassen (varvid åtskillnad görs mellan referensfrågor, informationsfrågor och kontrollfrågor)?
- c) arbete i grupp eller par?
- d) enskilt arbete?

6.4.2.2 ***Lärarna*** bör inse att deras handlingar speglar deras attityder och förmågor och är en mycket viktig del av miljön för språkinläring/språktillägnande. De är förebilder som de studerande kan ta efter i sin framtida användning av språket och sitt arbete som lärare i framtiden. Vilken betydelse har deras:

- a) undervisningsskicklighet?
- b) förmåga till ledarskap i klassrummet?
- c) förmåga att bedriva klassrumsforskning och reflektera över erfarenheter?
- d) undervisningsstil?
- e) förståelse för och förmåga att hantera prov, bedömning och utvärdering?
- f) kunskap om och förmåga att undervisa om den sociokulturella bakgrunden?
- g) interkulturella attityder och färdighet?
- h) kunskap om litteraturens estetiska värde och förmåga att utveckla de studerandes uppskattning av detta värde?
- i) förmåga till individanpassad undervisning i klasser med olika typer av elever och förmågor?

Hur kan de relevanta egenskaperna och förmågorna bäst utvecklas?

Vid enskilt arbete eller arbete i par eller grupp, bör läraren:

- a) endast övervaka och hålla ordning?
- b) gå runt och övervaka arbetet?
- c) finnas tillgänglig för individuell rådgivning?
- d) utöver övervakning och rådgivning ta på sig en handledande och stödjande roll, ta emot och reagera på elevernas synpunkter på sitt lärande och samordna deras aktiviteter?

6.4.2.3 I vilken utsträckning bör man förvänta sig eller kräva att ***inlärarna***:

- a) disciplinerat och välordnat följer alla lärarens anvisningar, och enbart dem, och bara talar på uppmaning?
- b) deltar aktivt i inlärningsprocessen, tillsammans med läraren och andra elever, för att nå enighet om mål och metoder, godtar kompromisser och deltar i kamratundervisning och kamratgranskning för att i jämn takt gå mot självständighet?
- c) arbetar självständigt med självstudiematerial, inklusive självbedömning?
- d) konkurrerar med varandra?

6.4.2.4 I vilka sammanhang kan och bör ***undervisningsmedia*** användas?

- a) aldrig;
- b) vid genomgångar, repetitioner etc. med hela klassen;
- c) i språk-/video-/datorlaboratorier;
- d) individuellt, för självstudier;
- e) som grund för grupparbete (diskussioner, förhandlingar, spel som går ut på samarbete eller konkurrens etc.);
- f) i internationella datornätverk mellan skolor, klasser och enskilda elever.

*Referensramens användare bör överväga och om lämpligt ange:*

- vilka roller och vilket ansvar lärare och inlärare har för organisation, ledning, genomförande och utvärdering av språkinlärningsprocessen;
- hur undervisningsmedia används.

6.4.3 Vilken roll bör *texter* spela vid språkinläring och språkundervisning?

6.4.3.1 Hur kan man förvänta sig eller kräva att inlärarna lär av muntliga och skriftliga texter (se 4.6)?

- a) enbart genom exponering;
- b) genom exponering, varvid man dock med hjälp av kontext, bilder etc. ser till att nytt material blir begripligt;
- c) genom exponering, varvid förståelsen kontrolleras genom frågor och svar på S2, flervalsuppgifter, ihopparning av text och bild etc.;
- d) Som i c, men med ett eller flera av följande:  
kontroll av förståelsen på S1;  
förklaringar på S1;  
förklaringar (inklusive eventuell ad hoc-översättning som krävs) på S2;  
systematisk översättning av text till S1 av elever/studerande;  
aktiviteter för att förbereda hör- och läsförståelse, eventuellt i grupp.

6.4.3.2 I vilken utsträckning bör de skriftliga eller muntliga texter som läggs fram för inlärarna vara:

- a) ”autentiska”, d.v.s. producerade för kommunikativt ändamål utan något undervisningssyfte, t.ex.:
  - obehandlade autentiska texter som inläraren kommer i kontakt med i samband med direkt användning av språket (dagstidningar, tidsskrifter, tv- eller radiosändningar etc.);
  - autentiska texter som väljs ut, anpassas och/eller redigeras så att de bedöms som lämpliga med hänsyn till inlärarens erfarenhet, intressen och egenskaper.
- b) särskilt utformade för användning vid språkundervisning, t.ex.:
  - texter som utformats för att likna autentiska texter enligt ii) ovan (t.ex. specialskrivet hörförståelsematerial som spelats in av skådespelare)
  - texter som utformats för att ge kontextualiserade exempel på det lingvistiska innehåll som ska läras ut (t.ex. i en viss kursmodul)
  - isolerade meningar för övningsändamål (fonetik, grammatik etc.)
  - anvisningar och förklaringar i läroböcker, provanvisningar, lärarens språk i klassrummet (anvisningar, förklaringar, ledarskap i klassrummet etc.). De kan ses som särskilda texttyper. Är de ”inlärarvänliga”? Hur ser man genom innehåll, formuleringar och framställning till att de är det?

6.4.3.3 I vilken utsträckning bör inlärarna inte bara *bearbeta* utan även *producera* texter? Texterna kan vara

- a) muntliga:  
skriftliga texter som läses högt;  
muntliga svar på övningsfrågor;

återgivning av memorerade texter (pjäser, dikter etc.);  
par- och gruppövningar;  
inlägg i formella och informella diskussioner;  
fri konversation (under lektioner eller i samband med utbyten mellan elever);  
framställningar.

- b) skriftliga:  
diktamina;  
skriftliga övningar;  
uppsatser;  
översättningar;  
skriftliga rapporter;  
projektarbeten;  
brev till brevvänner;  
bidrag till klassens yttre kontakter med hjälp av media.

6.4.3.4 I vilken utsträckning kan man, när det gäller receptiva, produktiva och interaktiva aktiviteter, förvänta sig och bidra till att inlärarna kan skilja mellan olika texttyper och utveckla olika slags lyssnande, läsande, talande och skrivande, både som individer och som medlemmar av en grupp (t.ex. genom att utbyta idéer och tolkningar i samband med förståelse och formulering)?

*Referensramens användare bör överväga och om lämpligt ange vilken plats texter (muntliga och skriftliga) har i deras inläring/undervisning och i praktiska aktiviteter, t.ex.:*

- *enligt vilka principer texter väljs ut, anpassas eller utformas, systematiseras och presenteras;*
- *om texterna anpassas eller förenklas;*
- *om inlärarna a) förväntas b) får hjälp med att skilja mellan olika texttyper och utveckla olika slags lyssnande och läsande beroende på texttyp och lyssna eller läsa med uppmärksamhet på detaljer, för att förstå huvudinnehållet eller vissa punkter etc.*

6.4.4 I vilken utsträckning bör man förvänta sig eller kräva att inlärarna lär sig av *uppgifter* och *aktiviteter* (se 4.3 och 4.4):

- a) genom att enbart delta i spontana aktiviteter?  
b) genom att delta i uppgifter och aktiviteter som planeras med avseende på typ, mål, input, resultat, deltagarnas roller och aktiviteter etc.?  
c) genom att delta inte bara i uppgiften utan även i planering och efterföljande analys och utvärdering?  
d) som i c men även med uttryckligt medvetandegörande i fråga om uppgifternas mål, art och struktur, kraven på deltagarnas roller etc.?

6.4.5 Bör utvecklingen av inlärarens förmåga att använda *kommunikationsstrategier* (se 4.4):

- a) antas kunna överföras från inlärarens användning av S1;

- b) antas kunna främjas genom att man skapar situationer och ger uppgifter (t.ex. rollspel) som kräver strategier för planering, genomförande, utvärdering och korrigerings;
- c) antas kunna främjas enligt b, men med hjälp av tekniker för ökad medvetenhet (t.ex. inspelning och analys av rollspel);
- d) antas kunna främjas enligt b, samtidigt som man uppmuntrar eller kräver av inlärarna att de koncentrerar sig på och följer explicita strategier när så krävs.

*Referensramens användare bör överväga och om lämpligt ange vilken plats aktiviteter, uppgifter och strategier har i deras inläring/undervisning.*

**6.4.6 Generella kompetenser** (se kapitel 5.1) kan utvecklas på många olika sätt.

**6.4.6.1** När det gäller kunskap om världen börjar man inte om från början när man lär sig ett nytt språk. En stor del, kanske större delen, av den kunskap som behövs kan tas för given. Det handlar emellertid inte bara om att lära sig nya ord för gamla idéer, även om det ramverk av generella och specifika begrepp som föreslås för *Threshold Level* i anmärkningsvärt hög grad har visat sig lämpligt för 20 europeiska språk, t.o.m. sådana som tillhör olika språkfamiljer. Det krävs omdöme för att fatta beslut i frågor som huruvida det språk som ska läras ut eller prövas kräver kunskaper om världen som i själva verket ligger över inlärarnas mognadsgrad, eller utanför deras erfarenhet om det handlar om vuxna? Om så är fallet kan sådan kunskap inte tas för given. Problemet bör inte undvikas; vid användning av ett annat språk än modersmålet som undervisningsspråk vid skolor och universitet (och i själva modersmålsundervisningen) är ju både ämnesinnehållet och det språk som används nytt. Tidigare försökte man i många läroböcker i språk, t.ex. *Orbis pictus* av den hyllade tjeckiske 1600-talspedagogen Comenius, strukturera språkinläringen med det uttryckliga syftet att ge ungdomar en strukturerad världsbild.

**6.4.6.2** Synen på utveckling av sociokulturell kunskap och interkulturell färdighet är i viss mån en annan. De europeiska folken tycks i vissa avseenden dela en gemensam kultur. I andra avseenden råder stor mångfald, inte bara mellan nationer utan också mellan regioner, klasser, etniska grupper, kön och så vidare. Man måste noga överväga hur målkulturen ska framställas och vilken eller vilka samhällsgrupper man ska inrikta sig på. Finns det någon plats för pittoreska, ofta ålderdomliga, folkloristiska stereotyper av det slag man hittar i bilderböcker för barn (holländska träskor och väderkvarnar, engelska stugor med halmtak och rosor runt dörren)? De väcker fantasin och kan vara motiverande, framför allt för yngre barn. De motsvarar ofta på vissa sätt det berörda landets självbild, och man värnar om dem och firar dem med festivaler. I så fall kan de presenteras på det sättet. De har emellertid mycket liten anknytning till det vardagliga livet för den stora majoriteten av befolkningen. Det måste råda en balans med hänsyn till det övergripande pedagogiska målet att utveckla inlärarnas flerkulturella kompetens.

#### 6.4.6.3 Hur bör då den generella, icke-språkspecifika kompetensen behandlas i samband med språkkurser?

- a) genom att anta att den redan finns eller att den utvecklas på annat håll (t.ex. inom andra ämnen i läroplanen där undervisningen sker på S1) i tillräcklig grad för att kunna tas för given vid undervisningen i S2;
- b) ad hoc, om och när svårigheter uppstår;
- c) genom att välja eller utforma texter som åskådliggör nya kunskapsområden eller data;
- d) genom särskilda kurser eller läromedel för studier inom vissa områden (*realia, kultur*; etc.) i) på S1, ii) på S2;
- e) genom en interkulturell komponent som utformas för att öka medvetenheten om inlärnarnas respektive modersmålstalarnas erfarenhetsmässiga, kognitiva och sociokulturella bakgrund;
- f) genom rollspel;
- g) genom ämnesundervisning med S2 som undervisningsspråk;
- h) genom direkt kontakt med modersmålstalare och autentiska texter.

#### 6.4.6.4 När det gäller *existentiell kompetens* kan inlärnarnas karaktärsdrag, motivation, attityder, övertygelser etc. (se 5.1.3):

- a) anses vara inlärarens personliga angelägenhet och lämnas utan avseende
- b) tas i beaktande vid planering och övervakning av inlärningsprocessen
- c) inkluderas i kursen som ett mål

*Referensramens användare bör överväga och om lämpligt ange:*

- vilka av ovanstående (eller andra) metoder de använder för att utveckla generell kompetens;
- vilka olikheter det leder till om praktisk färdighet a) behandlas som teman, b) utövas, c) demonstreras genom handlingar som åtföljs av språk eller d) lärs ut med målspråket som undervisningsspråk.

#### 6.4.6.5 När det gäller inlärningsförmåga kan (man förvänta sig/kräva att) inlärnarna (ska) utveckla sin *studieteknik* och *heuristiska förmåga* och sitt *ansvarstagande för det egna lärandet* (se 5.1.4):

- a) som en sidoeffekt av språkinläringen och språkundervisningen, utan att särskild planering eller särskilda åtgärder krävs;
- b) genom att ansvar för lärandet gradvis överförs från läraren till eleverna/de studerande, som uppmuntras att reflektera över sitt lärande och dela sina erfarenheter med andra elever/studerande;
- c) genom en systematisk ökning av inlärnarnas medvetenhet om den inläring/de inlärningsprocesser de deltar i;
- d) genom att inlärnarna görs delaktiga i försöksverksamhet med olika metodologiska ansatser;
- e) genom att inlärnarna lär sig att känna igen sin egen kognitiva stil och därigenom utvecklar sina egna inlärningsstrategier.



*Referensramens användare bör överväga och om lämpligt ange vilka åtgärder de vidtar för att främja elevernas/de studerandes utveckling till ansvarstagande och självständiga språkinlärare och språkanvändare.*

6.4.7 Utvecklingen av inlärarens **lingvistiska kompetens** är en central och nödvändig aspekt av språkinläring. Hur kan den underlättas på bästa sätt med avseende på ordförråd, grammatik, uttal och stavning?

6.4.7.1 På vilket av följande sätt bör man förvänta sig eller kräva att inlärarna utvecklar sitt **ordförråd**:

- a) genom exponering för ord och fasta fraser som används i autentiska muntliga och skriftliga texter?
- b) genom att inläraren ställer frågor eller letar i ordböcker och liknande när det krävs för särskilda uppgifter och aktiviteter?
- c) genom att ord sätts i sin kontext, t.ex. i lärobokstexter, och därefter används på nytt i övningar, praktiska aktiviteter etc.?
- d) genom att ord presenteras tillsammans med illustrationer (bilder, gester och mimik, demonstrerande handlingar, konkreta föremål etc.)?
- e) genom memorering av ordlistor med översättningar?
- f) genom att studera semantiska fält och rita tankekartor etc.?
- g) genom att öva sig i användning av enspråkiga och tvåspråkiga lexikon, uppslagsböcker och annan referenslitteratur?
- h) genom genomgångar av och övningar i hur lexikala strukturer tillämpas (t.ex. ordbildning, sammansättningar, kollokationer, partikelverb, idiom etc.)?
- i) genom mer eller mindre systematiska studier av de semantiska dragens skiftande fördelning i S1 och S2 (kontrastiv semantik).

*Referensramens användare bör överväga och om lämpligt ange hur ordförråd (form och innehåll) presenteras för elever och studerande och hur de lär sig det.*

6.4.7.2 Ordförrådets *storlek* och *omfång* liksom *behärskning* av ordförrådet är viktiga parametrar av språktillägnande och därmed för bedömningen av en språkinlärares färdighet och för planeringen av språkinläring och språkundervisning.

*Referensramens användare bör överväga och om lämpligt ange:*

- *hur stort ordförråd (d.v.s. antalet ord och fasta fraser) som inläraren behöver/har förutsättningar att/måste behärska;*
- *hur omfångsrikt ordförråd (d.v.s. vilka domäner, teman etc. som ingår) som inläraren behöver/har förutsättningar att/måste behärska;*
- *vilken behärskning av ordförrådet som inläraren behöver/har förutsättningar att/måste ha;*
- *vilken åtskillnad som eventuellt görs mellan inläring för igenkänning och förståelse och inläring för hägkomst och produktiv användning;*
- *hur slutledningstekniker används och hur utveckling av sådana tekniker främjas.*

### 6.4.7.3 Val av ord

Den som utformar provmaterial och läromedel måste välja vilka ord som ska ingå. Det är inte nödvändigt vid utformning av läroplaner och kursplaner, men det kan vara bra om de innehåller riktlinjer som bidrar till öppenhet och enhetlighet i undervisningen. Det finns ett antal möjligheter:

- att välja ut nyckelord och nyckelfraser a) på tematiska områden som är nödvändiga för fullgörandet av kommunikativa uppgifter som motsvarar inlärarnas behov, b) som ger uttryck för kulturella skillnader och/eller viktiga värderingar och övertygelser som delas av den eller de samhällsgrupper vars språk inläraren lär sig;
- att i enlighet med lexikostatistiska principer välja de mest frekventa orden i stora generella korpusar eller korpusar på begränsade tematiska områden;
- att välja (autentiska) muntliga och skriftliga texter och lära in/lära ut de ord de innehåller;
- att inte planera ordförrådets utveckling utan låta det utvecklas naturligt till följd av inlärarens behov i samband med kommunikativa uppgifter.

*Referensramens användare bör överväga och om lämpligt ange:*

- *vilken eller vilka principer som legat till grund för valet av ordförråd.*

6.4.7.4 Grammatisk kompetens, d.v.s. förmågan att strukturera meningar för att förmedla innehåll, är givetvis central för den kommunikativa kompetensen, och de flesta (men inte alla) som sysslar med språkrelaterad planering, undervisning och testning är mycket uppmärksamma på hur inlärningsprocessen bör hanteras i detta sammanhang. Här ingår vanligen urval, systematisering och stegvis presentation samt inövande av nytt material. Man börjar med korta meningar bestående av en enda sats vars ingående fraser utgörs av enskilda ord (t.ex. *Anna är glad*) och kommer till sist fram till komplexa meningar med flera satser. Det finns naturligtvis inga gränser för meningarnas antal, längd eller struktur. Det utesluter inte att man tidigt kan införa analytiskt komplext material i form av en fast formulering (d.v.s. en lexikalisk enhet) eller en fast ram som kan kompletteras med ord (*skulle jag kunna få en .....*) eller orden i en inlärd sång.

6.4.7.5 Inneboende komplexitet är inte den enda systematiseringsprincip som bör beaktas.

1. Den kommunikativa nyttan av grammatiska kategorier måste beaktas, d.v.s. kategoriernas roll som bärare av generella begrepp. Bör inlärarna exempelvis gå framåt på ett sätt som innebär att de efter två års studier ännu inte kan uttrycka sig i förfluten tid?
2. Kontrastiva faktorer är av stor betydelse för bedömning av belastningen och därmed kostnadseffektiviteten i olika upplägg. Tyska bisatser är exempelvis förknippade med större svårigheter i fråga om ordföljd för engelska och franska inlärare än för nederländska. Personer som talar

- närbesläktade språk, t.ex. nederländska/tyska, tjeckiska/slovakiska, kan å andra sidan vara benägna att hemfalla åt en ordagrann mekanisk översättning.
3. Autentiskt tal och skriftliga texter kan i viss mån klassificeras efter grammatisk svårighetsgrad men innehåller ofta nya strukturer och eventuellt kategorier som skickliga inlärare mycket väl kan tillägna sig för aktiv användning före andra som egentligen är enklare.
  4. Den ”naturliga” ordning för tillägnande som kan iaktas i barns språkliga utveckling på S1 kan eventuellt också beaktas när utvecklingen i S2 planeras.

Referensramen kan inte ersätta referensgrammatik eller föreskriva en bestämd ordning (även om nivåplacering kan innefatta urval och därmed en viss övergripande systematisering), men den ger ramar för beslut av utövarna.

6.4.7.6 Tyngdpunkten vid grammatisk beskrivning ligger vanligen på meningen. Vissa förhållanden mellan meningar (t.ex. anaforisk användning av pronomen och ersättningsverb och användning av satsadverb) kan dock anses ingå i lingvistisk snarare än pragmatisk kompetens (t.ex. Vi trodde inte att Johan skulle misslyckas. Men det gjorde han.).

*Referensramens användare bör överväga och om lämpligt ange:*

- *på vilka grunder grammatiska enheter, kategorier, strukturer, processer och förhållanden väljs ut och systematiseras;*
- *hur deras innebörd förmedlas till inlärarna;*
- *vilken roll kontrastiv grammatik spelar i språkundervisning och språkinläring;*
- *hur stor vikt som fästs vid språkligt omfång och ett flytande och korrekt språk i förhållande till grammatiskt konstruerade meningar;*
- *i vilken utsträckning inlärare ska göras medvetna om grammatiken i a) modersmålet, b) målspråket och c) om olikheterna dem emellan.*

6.4.7.7 Inlärarna kan (förväntas) utveckla sin **grammatiska kompetens**:

- a) induktivt genom exponering för nytt grammatiskt material som de möter i autentiska texter;
- b) induktivt genom att nya grammatiska enheter, kategorier, klasser, strukturer, regler etc. införlivas i texter som utformats särskilt för att demonstrera dessas form, funktion och innebörd;
- c) som i b) men följt av genomgångar och formella övningar;
- d) genom presentation av formella böjningsmönster, tabeller över former etc., följt av genomgångar med användning av ett lämpligt metaspråk på S2 eller S1 och formella övningar;
- e) genom att låta inlärarna lägga fram egna hypoteser som vid behov omformuleras.

6.4.7.8 Om **formella övningar** används kan samtliga eller vissa av följande typer användas:

- a) ifyllnadsuppgifter
- b) meningskonstruktion enligt en given modell
- c) flervalsuppgifter
- d) ersättningsövningar (t.ex. singular/plural, nutid/förfluten tid, aktiv/passiv)
- e) sammanfogning av meningar (t.ex. med hjälp av relativsatser, adverbialfraser och nominalfraser etc.)
- f) översättning av exempelmeningar från S1 till S2
- g) frågor och svar där vissa strukturer ska användas
- h) färdighetsövningar med fokus på grammatik

*Referensramens användare bör överväga och om lämpligt ange:*

- *hur den grammatiska strukturen a) analyseras, systematiseras och presenteras för inlärarna och b) behärskas av dem.*
- *hur och enligt vilka principer lexikalt, grammatiskt och pragmatiskt innehåll i S2 förmedlas till inlärarna eller hur inlärarna uppmuntras att själva komma fram till det, t.ex.:*
  - *genom översättning från/till S1*
  - *genom definition, förklaring etc. på S2*
  - *genom slutledning utifrån kontext.*

#### 6.4.7.9 Uttal

Hur bör man förvänta sig/kräva att inlärarna utvecklar sin förmåga att **uttala** ett språk?

- a) endast genom exponering för autentiska muntliga yttranden;
- b) genom att i kör säga efter
  - i) läraren;
  - ii) ljudinspelningar av modersmålstalare;
  - iii) videospelningar av modersmålstalare;
- c) genom individuellt arbete i språklaboratorium;
- d) genom högläsning av fonetiskt anpassat textmaterial;
- e) genom hörövningar och uttalsträning;
- f) som i d) och e) men med användning av fonetiskt transkriberade texter;
- g) genom explicit uttalsträning (se 5.2.1.4);
- h) genom inläring av ortoepiska regler (d.v.s. hur skriftliga former uttalas);
- i) genom en kombination av ovanstående.

#### 6.4.7.10 Ortografi

Hur bör man förvänta sig/kräva att inlärarna utvecklar sin förmåga att hantera ett språks skriftsystem?

- a) genom överföring från S1;
- b) genom exponering för autentiska skriftliga texter:
  - i) tryckta
  - ii) datorskrivna
  - iii) handskrivna
- c) genom att memorera alfabetet i fråga med tillhörande fonetiska värden (t.ex. romersk, kyrillisk eller grekisk skrift när en annan används i S1), tillsammans med diakritiska tecken och skiljetecken;

- d) genom att öva skrivstil (inklusive kyrillisk eller ”gotisk” skrift etc.) och lägga märke till karakteristiska nationella konventioner för handskrift;
- e) genom att memorera ordformer (individuellt eller genom att tillämpa stavningsregler) och regler för interpunktion;
- f) genom diktamen.

*Referensramens användare bör överväga och om lämpligt ange hur de fonetiska och ortografiska formerna av ord och meningar etc. förmedlas till och behärskas av inlärarna.*

**6.4.8** Bör man anta att inlärarens **sociolingvistiska kompetens** (se 5.2.2) kan överföras från inlärarens erfarenheter från det sociala livet, eller bör dess utveckling underlättas:

- a) genom exponering för autentiskt språk som används på rätt sätt i sitt sociala sammanhang?
- b) genom urval eller utformning av texter som visar exempel på sociolingvistiska skillnader mellan det egna samhället och målsamhället?
- c) genom att sociolingvistiska skillnader uppmärksammas, förklaras och diskuteras när de påträffas?
- d) genom att inlärarnas misstag påpekas, analyseras och förklaras, varefter det rätta bruket ges?
- e) som en del av den explicita sociokulturella undervisningen vid studiet av ett modernt språk?

**6.4.9** Bör utvecklingen av inlärarens **pragmatiska kompetens** (se 5.2.3)

- a) antas kunna överföras från utbildning och allmän erfarenhet på modersmålet (S1)?

eller underlättas:

- b) genom att gradvis öka diskursens komplexitet och den funktionella bredden på de texter som presenteras för inläraren?
- c) genom att kräva att inläraren producerar alltmer komplexa texter genom att översätta alltmer komplexa texter från S1 till S2?
- d) genom uppgifter som kräver en större funktionell bredd och att mönster för muntligt utbyte följs?
- e) genom att vid sidan av praktiska aktiviteter sträva efter en ökad medvetenhet (analys, förklaring, terminologi etc.)?
- f) genom explicit undervisning om funktioner, mönster för muntligt utbyte och diskursstruktur samt övningar i detta?

*Referensramens användare bör överväga och om lämpligt ange:*

- *i vilken utsträckning sociolingvistisk och pragmatisk kompetens kan förutsättas eller lämnas att utvecklas naturligt;*
- *vilka metoder och tekniker som bör användas för att underlätta utvecklingen om det upplevs som nödvändigt eller tillrådligt.*

## 6.5 Fel och misstag

**Fel** beror på ett ”interimspråk”, en förenklad eller förvrängd variant av målkompetensen. När inläraren gör fel överensstämmer hans/hennes prestation med hans/hennes verkliga kompetens, som avviker från de normer som gäller för S2. **Misstag**, å andra sidan, inträffar när en användare/inlärare (som även kan vara en modersmålstalare) inte utnyttjar sin kompetens på rätt sätt.

6.5.1 Man kan se på olika sätt på de fel som inlärarna gör, t.ex.:

- a) fel och misstag vittnar om att inlärningen misslyckats;
- b) fel och misstag vittnar om att undervisningen är ineffektiv;
- c) fel och misstag vittnar om inlärarens vilja att kommunicera trots riskerna;
- d) fel är ett oundvikligt, övergående resultat av att inläraren utvecklar ett interimspråk.
- e) misstag är oundvikliga vid **all** språkanvändning, även modersmålstalares.

6.5.2 Inlärarens misstag och fel kan hanteras på olika sätt:

- a) alla fel och misstag bör omedelbart korrigeras av läraren;
- b) man bör systematiskt uppmuntra inlärarna att omedelbart korrigera varandra för att eliminera fel;
- c) alla fel bör noteras och korrigeras vid en tidpunkt när det inte stör kommunikationen (t.ex. genom att skilja mellan utveckling av ett korrekt respektive ett flytande språk);
- d) fel bör inte bara korrigeras utan även analyseras och förklaras vid en lämplig tidpunkt;
- e) misstag som är rena felsägningar bör ignoreras, men systematiska fel bör elimineras;
- f) fel bör korrigeras endast när de stör kommunikationen;
- g) fel bör accepteras som ett övergående ”interimspråk” och ignoreras.

6.5.3 Hur kan iakttagande och analys av inlärarnas fel utnyttjas:

- a) vid planering av framtida inlärning och undervisning individuellt eller i grupp?
- b) vid kursplanering och utveckling av undervisningsmaterial?
- c) vid utvärdering och bedömning av inlärning och undervisning, t.ex.

bedöms de studerande främst med utgångspunkt i sina fel och misstag vid utförande av uppgifter?

om inte, vilka övriga kriterier för språklig prestation används?

viktas fel och misstag, och i så fall enligt vilka kriterier?

vilken relativ vikt fästs vid fel och misstag i fråga om:

- uttal
- stavning
- ordförråd
- morfologi

syntax  
bruk  
sociokulturellt innehåll?

*Referensramens användare bör överväga och om lämpligt ange hur de förhåller sig till och agerar när det gäller inlärnarnas fel och misstag, och om samma eller olika kriterier tillämpas i fråga om:*

- *fonetiska fel och misstag;*
- *ortografiska fel och misstag;*
- *fel och misstag med anknytning till ordförråd;*
- *morfologiska fel och misstag;*
- *syntaktiska fel och misstag;*
- *sociolingvistiska och sociokulturella fel och misstag;*
- *pragmatiska fel och misstag.*





## 7 Uppgifter och deras roll i språkundervisningen

### 7.1 Beskrivning av uppgifter

Uppgifter förekommer i det dagliga livet inom den personliga domänen, samhällsdomänen, utbildningsdomänen och yrkesdomänen. När en individ utför en uppgift sker en strategisk aktivering av specifika kompetenser för att genomföra en rad avsiktliga åtgärder inom en viss domän, med ett tydligt definierat mål och ett specifikt resultat (se avsnitt 4.1). Uppgifternas art kan variera oerhört, och de kan i större eller mindre utsträckning innefatta språkliga aktiviteter. Det kan t.ex. handla om kreativa uppgifter (måla, skriva berättelser), uppgifter som kräver färdighet (reparera eller montera något), problemlösning (pussel, korsord), rutinhandlingar, att tolka en pjäs, delta i en diskussion, hålla ett anförande, planera ett tillvägagångssätt, läsa och besvara ett meddelande (t.ex. e-post) etc. En uppgift kan vara mycket enkel eller ytterst komplex (t.ex. att studera ett antal sammanhängande diagram och instruktioner eller att montera en obekant och invecklad apparat). En viss uppgift kan innefatta ett större eller mindre antal steg eller deluppgifter, och det kan därför vara svårt att avgränsa en enskild uppgift.

Kommunikation är en nödvändig del av uppgifter där deltagarna ägnar sig åt interaktion, produktion, reception eller mediering, eller en kombination av två eller flera av dessa. Några exempel: interagera med en tjänsteman och fylla i en blankett, läsa en rapport och diskutera den med kollegor för att kunna fatta beslut om ett tillvägagångssätt, följa skriftliga instruktioner för att montera något och, om en observatör/medhjälpare närvarar, be om hjälp eller beskriva/kommentera processen, förbereda (skriftligen) och hålla ett offentligt föredrag, tolka informellt för en besökare etc.

Liknande uppgifter är ett centralt inslag i många kursplaner, läromedel, undervisningssituationer och prov, men ofta i en form som är anpassad till inlärnings- eller testsyftet. Sådana verklighetsnära eller resultatnriktade uppgifter, eller övningsuppgifter, väljs utifrån elevernas behov utanför klassrummet, inom antingen den personliga domänen eller samhällsdomänen eller med anknytning till mer specifika yrkes- eller utbildningsmässiga behov.

Andra typer av klassrumsuppgifter är specifikt ”pedagogiska” till sin art och bygger på det sociala och interaktiva klimat och den omedelbarhet som råder i klassrummet, där eleverna frivilligt bortser från sin osäkerhet och godtar att använda målspråket i stället för det lättare och mer naturliga modersmålet för att genomföra uppgifter med fokus på ett visst innehåll. Sådana pedagogiska uppgifter har bara en indirekt koppling till uppgifter i verkliga livet och inlärnarnas behov och syftar till att utveckla kommunikativ kompetens på grundval av vad man tror eller vet om inlärningsprocesser i allmänhet och språktillägnande i synnerhet. Syftet med kommunikativa pedagogiska uppgifter (i motsats till övningar med särskild inriktning mot avkontextualiserad inövning av former) är att eleverna aktivt ska delta i meningsfull kom-

munikation. Uppgifterna är relevanta (i den formella inlärningssituationen), utmanande men genomförbara (kan anpassas vid behov) och har identifierbara (och eventuellt andra, mindre uppenbara) resultat. Sådana uppgifter kan innefatta ”metakommunikativa” (del)uppgifter, d.v.s. kommunikation kring uppgiftens genomförande och det språk som används för att utföra uppgiften. Det förutsätter att eleven medverkar vid valet, hanteringen och utvärderingen av uppgiften, vilket i samband med språkinlärning ofta kan ingå som en del av själva uppgiften.

Klassrumsuppgifter är, oavsett om de är verklighetsnära eller främst pedagogiska till sin art, kommunikativa såtillvida att eleverna måste förstå, förmedla och uttrycka innehåll för att nå ett kommunikativt mål. I en kommunikativ uppgift ligger tonvikten på ett framgångsrikt fullgörande av uppgiften. Det är alltså innehållet som främst står i fokus när inlärare förverkligar sina kommunikativa syften. När det gäller uppgifter som utformas för språkinlärning eller språkundervisning handlar det dock både om innehåll och det sätt på vilket innehåll förstås, uttrycks och förmedlas. När uppgifter väljs ut och systematiseras måste man finna en föränderlig balans mellan den uppmärksamhet som ägnas innehåll respektive form, flyt och korrekthet, så att både utförandet av uppgifterna och språkinlärningsprocessen kan underlättas och beaktas på lämpligt sätt.

## 7.2 Utförande av uppgifter

När uppgifter ska utföras i ett pedagogiskt sammanhang måste man ta hänsyn till både inlärarens kompetens, uppgifternas villkor och begränsningar (som kan styras för att anpassa klassrumsuppgiftens svårighetsgrad) och det strategiska sambandet mellan inlärarens kompetens och uppgiftsparametrarna.

### 7.2.1 Kompetenser

Uppgifter, av vilket slag de än är, kräver att en rad generella kompetenser aktiveras, t.ex. kunskap om och erfarenhet av världen, sociokulturell kunskap (om livet i målsamhället och grundläggande skillnader mellan sedvänjor, värderingar och övertygelser i det samhället och i inlärarens eget samhälle), färdigheter som t.ex. interkulturell färdighet (mediering mellan de två kulturerna), inlärningsfärdighet och vardaglig praktisk färdighet (se avsnitt 5.1). För att utföra en kommunikativ uppgift, oavsett om det sker i en verklighetsnära situation eller i en inlärnings-/provsituation tillämpar språkanvändaren eller inläraren även kommunikativa språkliga kompetenser (lingvistisk, sociolingvistisk och pragmatisk färdighet – se avsnitt 5.2). Dessutom påverkas användarens eller inlärarens utförande av uppgiften av den egna personligheten och de egna attityderna.

Fullgörande av en uppgift kan underlättas om inlärarens kompetenser aktiveras i förväg. Till exempel kan man, i inledningsfasen, i samband med problem- eller målformuleringen, införa språkliga inslag eller öka medvetenheten om dem, utnyttja förhandskunskaper och erfarenheter för att aktivera lämpliga scheman och uppmuntra uppgiftsplanering eller övning. På detta sätt begränsas arbetsbördan vid genomförande och kontroll av uppgiften, och inläraren får större frihet att hantera oförutsedda problem med anknytning till innehåll och/eller form, vilket ökar sannolikheten för att uppgiften

ska kunna slutföras framgångsrikt i både kvantitativt och kvalitativt hänseende.

### 7.2.2 Villkor och begränsningar

Utöver användarens/inlärarens kompetenser och egenskaper påverkas prestationen av vissa villkor och begränsningar som kan variera från uppgift till uppgift, och läraren eller läroboksförfattaren kan styra ett antal faktorer för att anpassa uppgiftens svårighetsgrad uppåt eller nedåt.

**Förståelseuppgifter** kan utformas så att samma input är tillgänglig för alla inlärare men olika resultat är möjliga i kvantitativt (den mängd information som efterfrågas) eller kvalitativt hänseende (den förväntade nivån på prestationen). Alternativt kan den text som utgör input innehålla varierande mängder information eller grader av kognitiv och/eller organisatorisk komplexitet, eller olika mängder stöd för inlärarna (illustrationer, nyckelord, stickord, tabeller, diagram etc.). Input kan väljas utifrån relevans för inläraren (motivation) eller av skäl utan direkt anknytning till inläraren. Inläraren kan få lyssna till eller läsa en text så många gånger som behövs, eller också kan gränser fastställas. Man kan kräva en mycket enkel form av respons (räcka upp handen) eller en mer krävande (skapa en ny text). När det gäller interaktions- och produktionsuppgifter kan villkoren för utförandet anpassas för att göra en uppgift mer eller mindre krävande. Man kan t.ex. variera den tidsrymd som ges för planering och genomförande, interaktionens eller produktionens längd, graden av (o)förutsägbarhet, den mängd och det slags stöd som ges etc.

### 7.2.3 Strategier

Att utföra en uppgift är en komplex process som innefattar ett strategiskt samspel mellan en rad kompetenser hos inläraren och ett antal uppgiftsrelaterade faktorer. En språkanvändare eller inlärare som ställs inför de krav som är förknippade med en uppgift aktiverar de generella och kommunikativa strategier som är effektivast för fullgörandet av uppgiften i fråga. Användaren eller inläraren gör en naturlig anpassning och filtrering av input, mål, villkor och begränsningar i samband med uppgiften mot bakgrund av sina egna förutsättningar, syften och (i samband med språkinläring) sin inlärningsstil.

En individ som utför en kommunikationsuppgift väljer, balanserar, aktiverar och samordnar relevanta komponenter av de kompetenser som krävs för planering, genomförande, kontroll/utvärdering och (vid behov) korrigerande av uppgiften, för att på ett effektivt sätt fullgöra det kommunikativa syfte som eftersträvas. Strategier (generella och kommunikativa) utgör en väsentlig länk mellan inlärarens olika kompetenser (medfödda eller förvärvade) och ett framgångsrikt fullgörande av uppgiften (se avsnitten 4.4 och 4.5).

## 7.3 Uppgifters svårighet

Enskilda personer skiljer sig avsevärt åt i sättet att ta sig an en och samma uppgift. En viss uppgifts svårighet för en individ, och de strategier han/hon

tillämpar för att hantera de krav som uppgiften ställer, är följaktligen resultatet av ett antal inbördes relaterade faktorer som hänger samman med hans/hennes kompetenser (generella och kommunikativa) och individuella egenskaper, och uppgiftens specifika villkor och begränsningar. Det går därför inte att med säkerhet förutsäga hur lätt eller svår en uppgift kommer att vara, framför allt inte för enskilda inlärare. I samband med språkinläring måste hänsyn dessutom tas till hur flexibilitet och differentiering ska åstadkommas när uppgifter utformas och genomförs.

Fastställandet av en uppgifts svårighet är förknippat med vissa problem. För att erfarenheter av inläring i skolan ska kunna utnyttjas effektivt krävs dock att man följer vissa principer och intar en konsekvent hållning i fråga om val och systematisering av uppgifter. Här ingår att ta hänsyn till inlärares specifika kompetenser och till de faktorer som påverkar uppgiftens svårighet. Vidare kan uppgiftsparametrarna styras för att anpassa uppgiften till inlärares behov och förmåga.

När det gäller uppgiftens svårighetsgrad måste alltså följande beaktas:

- användarens/inlärares kompetenser och egenskaper, inklusive inlärares egna syften och inlärningsstil;
- villkor och begränsningar som kan påverka språkinlärares/användarens prestation när han/hon utför specifika uppgifter och som i inlärnings-situationen kan anpassas till inlärares kompetenser och egenskaper.

### 7.3.1 Inlärares kompetenser och egenskaper

Inlärares olika kompetenser hänger nära samman med individuella karakteristika av kognitiv, affektiv och lingvistisk art som måste beaktas när en viss uppgifts potentiella svårighet för en viss inlärare ska fastställas.

#### 7.3.1.1 Kognitiva faktorer

**Kännedom om uppgiften:** Den kognitiva bördan begränsas och ett framgångsrikt fullgörande av uppgiften underlättas ju större kännedom inlärares har om:

- vilket slags uppgift det handlar om och vad som krävs för att utföra den;
- temat/temana;
- texttypen (genren);
- vilka handlings-scheman (planer och ramar) som gäller, för om inlärares har tillgång till omedvetna eller "automatiska" scheman kan han/hon lättare koncentrera sig på andra aspekter av prestationen eller förutse textens innehåll och struktur;
- nödvändig bakgrundskunskap (som talaren eller skribenten förutsätter);
- relevant sociokulturell kunskap, t.ex. kunskap om sociala normer och variationer, sociala konventioner och regler, språkformer som lämpar sig för sammanhanget, referenser med anknytning till nationell eller kulturell identitet och tydliga olikheter mellan inlärares kultur och målkulturen (se avsnitt 5.1.1.2) samt interkulturell medvetenhet (se 5.1.1.3).

**Färdighet.** För att kunna utföra uppgiften måste den som lär sig kunna tillämpa bl.a.:

- de organisatoriska och interpersonella färdigheter som krävs för att genomföra uppgiftens olika moment;
- de inlärningsfärdigheter och strategier som underlättar fullgörandet av uppgiften, t.ex. att hantera situationer där de språkliga resurserna är otillräckliga, att göra egna upptäckter, planera och kontrollera uppgiftens genomförande;
- interkulturell färdighet (se avsnitt 5.1.2.2), inklusive förmågan att hantera det som är underförstått i modersmålstalets diskurs.

**Förmågan att hantera krav i samband med utförandet.** En uppgift ställer högre eller lägre krav på den lärande beroende på hans/hennes förmåga att:

- hantera de moment eller ”kognitiva operationer” som ingår, liksom dessas konkreta eller abstrakta karaktär;
- hantera de krav som är förknippade med utförandet av uppgiften (förmåga till logiskt tänkande) och se hur uppgiftens olika moment förhåller sig till varandra (eller att kombinera olika men sammanhängande uppgifter).

#### 7.3.1.2 Affektiva faktorer

**Självkänsla:** En positiv självbild och frånvaro av hämningar bidrar sannolikt till ett framgångsrikt fullgörande av uppgiften om det innebär att inläraren har den självförtroende som krävs för att fortsätta genomföra uppgiften. Det kan exempelvis handla om att vid behov ta kontroll över samspelet (t.ex. agera för att få ett klagomål, kontrollera förståelsen, vara beredd att ta risker eller, om förståelsen är problematisk, fortsätta att läsa eller lyssna och dra slutsatser etc.). Graden av hämning kan påverkas av situationen eller uppgiften i fråga.

**Engagemang och motivation:** Det är mer sannolikt att inläraren lyckas fullgöra en uppgift om han/hon engagerar sig till fullo. Om inläraren själv är mycket motiverad att utföra uppgiften – därför att den upplevs som intressant eller relevant, t.ex. för behov i verkliga livet eller för fullgörandet av en annan, närbesläktad uppgift (ömsesidigt beroende mellan uppgifter) – ökar hans/hennes engagemang. Yttre motivation *kan* också ha betydelse, exempelvis om det finns ett tryck utifrån att fullgöra uppgiften framgångsrikt (t.ex. för att få beröm eller slippa förlora anseende eller av konkurrensskäl).

**Tillstånd:** Prestationen påverkas av inlärarens fysiska och känslomässiga tillstånd (en pigg och avslappnad inlärare har bättre förutsättningar för inläring och framgång än en trött och orolig inlärare).

**Attityd:** Svårigheten i en uppgift som medför nya sociokulturella kunskaper och erfarenheter kommer att påverkas av exempelvis den lärandes intresse och öppenhet för det som är annorlunda, hans/hennes vilja att relativisera sin egen kulturella ståndpunkt och sitt värdesystem och hans/hennes vilja att påta sig rollen som ”kulturell mellanhand” mellan sin egen och den utländska kulturen och att lösa interkulturella missförstånd och konflikter.

### 7.3.1.3 Lingvistiska faktorer

Hur långt inläraren har kommit i sin språkliga utveckling är en grundläggande faktor som måste beaktas när man fastställer om en viss uppgift är lämplig eller när man ändrar uppgiftsparametrarna. Det handlar om den kunskapsnivå och grammatiska kontroll, det ordförråd, den fonologi och den ortografi som krävs för att utföra uppgiften, d.v.s. språkliga resurser som bredd, grammatisk och lexikalisk korrekthet och aspekter av språkanvändning som flyt, flexibilitet, koherens, lämplighet och precision.

En uppgift kan vara krävande lingvistiskt sett men enkel kognitivt sett, eller tvärtom, och en faktor kan alltså uppväga en annan när uppgifter väljs ut för pedagogiska ändamål (även om en lämplig respons på en kognitivt krävande uppgift kan vara lingvistiskt utmanande i en verklig situation). Vid utförande av en uppgift måste inlärare hantera både innehåll och form. När de inte måste ägna onödig uppmärksamhet åt formella aspekter frigörs mer resurser för att hantera kognitiva aspekter och tvärtom. Om den lärande har tillgång till automatisk schematisk kunskap förbättras möjligheterna att hantera innehållet och, om det handlar om interaktion och spontan produktion, att koncentrera sig på en mer korrekt användning av mindre väletablerade former. Inlärarens förmåga att kompensera för luckor i sin lingvistiska kompetens är en viktig faktor för ett framgångsrikt fullgörande av alla aktiviteter (se kommunikationsstrategier, avsnitt 4.4).

### 7.3.2 Uppgiftens villkor och begränsningar

Ett antal faktorer kan ändras med avseende på villkor och begränsningar för klassrumsuppgifter som avser:

- interaktion och produktion;
- reception.

#### 7.3.2.1 Interaktion och produktion

Villkor och begränsningar som påverkar svårighetsgraden hos uppgifter som gäller interaktion och produktion:

- Stöd
- Tid
- Mål
- Förutsägbarhet
- Fysiska villkor
- Deltagare

#### • **Stöd:**

Tillräcklig information om kontextuella faktorer och tillgång till språkligt stöd kan bidra till att minska uppgiftens svårighet.

- mängden information om *sammanhanget*: fullgörandet av uppgiften kan underlättas genom tillhandahållande av tillräcklig och relevant information om deltagare, roller, innehåll, mål, ramar (inklusive visuella aspek-

ter) och relevanta, tydliga och tillräckliga anvisningar eller riktlinjer för uppgiftens utförande;

- graden av *språkligt stöd*: I samband med interaktiva aktiviteter bidrar övning inför en uppgift eller genomförande av en parallell uppgift i en förberedande fas och tillhandahållande av språkligt stöd (nyckelord etc.) till att skapa förväntningar och aktivera förhandskunskap eller erfarenhet och förvärvade scheman. Produktiva aktiviteter som inte är av omedelbar art underlättas givetvis av tillgång till hjälpmedel som uppslagsverk, lämpliga modeller och hjälp från andra.

- **Tid:**

Ju mindre tid som står till förfogande för att förbereda och utföra uppgiften, desto mer krävande blir den antagligen. Följande tidsaspekter bör beaktas:

- den tid som står till förfogande för *förberedelse*, d.v.s. i vilken utsträckning planering eller övning är möjlig. Vid spontan kommunikation kan ingen avsiktlig planering ske, och en välutvecklad och undermedveten användning av strategier krävs därför för ett framgångsrikt fullgörande av uppgiften. I andra fall är tidspressen på inläraren mindre och han/hon kan mer medvetet tillämpa relevanta strategier, t.ex. där kommunikationsschemana är relativt förutsägbara eller förutbestämda, som vid rutinhandlingar, eller där det finns tillräckligt med tid för att planera, genomföra, utvärdera och redigera text, vilket normalt är fallet när det gäller interaktiva uppgifter som inte kräver omedelbar respons (brevkorrespondens) eller muntliga eller skriftliga produktionsuppgifter som inte är av omedelbar karaktär;
- den tid som står till förfogande för *utförande*: Ju större brådska som präglar kommunikationssituationen, eller ju kortare tid inläraren har på sig för att fullgöra uppgiften, desto större är pressen vid genomförande av en uppgift som gäller spontan kommunikation. Icke-spontana interaktions- eller produktionsuppgifter kan emellertid också skapa tidspress. Det kan t.ex. handla om att färdigställa en text inom en viss tid, vilket i sin tur innebär att den tid som står till förfogande för planering, utförande, utvärdering och korrigerings minskar;
- *inläggens längd*: Längre inlägg vid spontan interaktion (t.ex. att berätta en anekdot) är normalt mer krävande än korta inlägg;
- *uppgiftens varaktighet*: Om de kognitiva faktorerna och villkoren för utförandet är konstanta är långvarig spontan interaktion, en (komplex) uppgift med många moment eller planering och avfattande av en lång muntlig eller skriftlig text sannolikt mer krävande än en motsvarande uppgift av kortare varaktighet.

- **Mål:**

Ju mer förhandling som krävs för att nå uppgiftens mål, desto mer krävande är antagligen uppgiften. Om lärare och elever i hög grad har samma förväntningar i fråga om uppgiftens resultat kommer det dessutom att underlätta acceptansen av ett skiftande men godtagbart fullgörande av uppgiften.

- *konvergerande eller divergerande* mål för uppgiften: I en interaktiv uppgift är ett konvergerande mål normalt förknippat med mer ”kommunikativ stress” än ett divergerande mål. I det förra fallet måste deltagarna komma fram till ett gemensamt resultat (t.ex. samförstånd om ett tillvägagångs-

sätt som ska följas), vilket kan kräva omfattande förhandling med utbyte av specifik information som är avgörande för ett framgångsrikt fullgörande av uppgiften. I det senare fallet finns inget enda planerat resultat (det kan t.ex. handla om ett enkelt åsiktsutbyte);

- *elevernas och lärarens attityd* till målen: Om läraren och eleverna är medvetna om att olika resultat är möjliga och godtagbara (i motsats till elevernas – kanske omedvetna – strävan efter ett enda ”korrekt” resultat) kan utförandet av uppgiften påverkas.

- ***Förutsägbarhet:***

Regelbundna förändringar av uppgiftsparametrarna medan utförandet av uppgiften pågår ökar sannolikt kraven på samtalspartnerna.

- om oväntade inslag (händelser, omständigheter, information, deltagare) tillkommer i en interaktiv uppgift tvingas inläraren aktivera lämpliga strategier för att hantera dynamiken i den nya och mer komplexa situationen. I en produktionsuppgift är framställning av en ”dynamisk” text (t.ex. en berättelse med växlande personer och scener och förflyttningar i tiden) sannolikt mer krävande än produktion av en ”statisk” text (t.ex. en beskrivning av ett borttappat eller stulet föremål).

- ***Fysiska villkor:***

Buller kan försvåra en interaktiv uppgift:

- *interferens*: Bakgrundsljud eller en dålig telefonförbindelse, exempelvis, kan kräva att deltagarna stöder sig på tidigare erfarenhet, schematisk kunskap, slutledningsförmåga etc. för att kompensera för ”luckor” i budskapet.

- ***Deltagare:***

Utöver ovanstående parametrar måste en rad deltagarrelaterade faktorer, som dock normalt inte kan styras, beaktas i samband med de villkor som påverkar hur lätta eller svåra interaktiva uppgifter i verkliga livet är.

- *samtalspartnernas samarbetsvilja*: En välvilligt inställd samtalspartner underlättar framgångsrik kommunikation genom att i viss mån överlåta kontrollen över interaktionen till användaren/inläraren, exempelvis genom att förhandla om och godta en ändring av målen och genom att underlätta förståelse, t.ex. gå med på att tala långsammare, upprepa eller förtydliga;
- *egenskaper hos samtalspartnernas tal*, t.ex. hastighet, accent, tydlighet, koherens;
- *samtalspartnernas synlighet* (direkt kommunikation underlättas av tillgång till paralingvistiska drag);
- *samtalspartnernas generella och kommunikativa kompetenser*, inklusive beteende (grad av kännedom om normerna i en viss språkgemenskap) och kunskap om ämnet.



### 7.3.2.2 Reception

Villkor och begränsningar som påverkar svårigheten i förståelseuppgifter:

- Stöd i samband med uppgiften
- Textens egenskaper
- Den typ av respons som efterfrågas
- ***Stöd i samband med uppgiften***

Användning av olika slags stöd kan minska den eventuella svårigheten hos texter. Under en förberedelsefas kan man exempelvis ge vägledning och aktivera förkunskaper. Tydliga anvisningar för uppgiften kan bidra till att förvirring undviks, och arbete i mindre grupper ger inlärarna möjlighet att samarbeta och hjälpa varandra.

- *förberedelsefas*: Arbetsbördan och därmed de krav som är förknippade med uppgiften minskar om man skapar förväntningar, ger nödvändig bakgrundskunskap, aktiverar schematisk kunskap och identifierar särskilda lingvistiska svårigheter innan inläraren lyssnar, tittar eller läser. Kontextuellt stöd kan också ges i form av instuderingsfrågor till en text (som helst placeras före en skriftlig text) och genom illustrationer, grafisk utformning, rubriker etc.;
- *anvisningar*: Enkla, relevanta och tillräckliga anvisningar (varken för mycket eller för litet information) minskar risken för osäkerhet om hur uppgiften ska utföras och vilka målen är;
- *arbete i mindre grupper*: För vissa inlärare, främst men inte uteslutande långsammare inlärare, ökar möjligheterna att fullgöra uppgiften framgångsrikt om de arbetar i mindre grupper och samarbetar vid lyssnande/läsning, jämfört med om arbetet sker individuellt. Inlärarna kan då dela arbetsbördan och ge varandra hjälp och återkoppling på förståelsen.
- ***Textens egenskaper***

Vid bedömning av en text som ska användas för en viss inlärare eller grupp av inlärare måste hänsyn tas till faktorer som lingvistisk komplexitet, texttyp, diskursstruktur, fysisk framställning, textens längd och dess relevans för inläraren eller inlärarna.

- *lingvistisk komplexitet*: En mycket komplex syntax kräver uppmärksamhet som annars skulle kunna ägnas åt att hantera innehållet. Det kan t.ex. handla om långa meningar med ett antal bisatser, beståndsdelar utan inbördes sammanhang, flera negationer, otydlig syftning, anaforisk och deiktisk användning utan tydliga korrelat eller referenser. Syntaktisk överförenkling av autentiska texter kan dock i själva verket leda till att svårighetsgraden ökar (om redundanser och inslag som kan ge vägledning om betydelsen försvinner);
- *texttyp*: Kännedom om genre och domän (där bakgrundskunskap och sociokulturell kunskap förutsätts) bidrar till att inläraren kan förutse och förstå textens struktur och innehåll. Även textens konkreta eller abstrakta karaktär kan ha betydelse. Konkreta beskrivningar, anvisningar eller berättelser (särskilt med lämpligt visuellt stöd) är t.ex. sannolikt mindre krävande än abstrakt argumentation eller förklaring;

- *diskursstruktur*: Informationsbearbetningen kan göras mindre komplex genom textuell koherens och tydlig struktur (t.ex. kronologisk ordning, framhävande och presentation av huvudpunkter innan exempel ges), explicit i stället för implicit information och frånvaro av motstridig eller överraskande information;
- *fysisk framställning*: Skriftliga och muntliga texter är givetvis förknippade med olika krav eftersom informationen i en muntlig text måste bearbetas i realtid. Buller, förvrängning och interferens (t.ex. dålig radio-/tv-motagning eller slarvig/otydlig handstil) försvårar förståelsen. När det gäller muntlig text är det svårare att identifiera och förstå de enskilda talarna ju fler de är och ju mindre deras röster skiljer sig åt. Andra faktorer som ökar svårigheten vid lyssnande/tittande är samtidigt tal, fonetisk reduktion, obekanta accenter, talhastighet, monotoni, låg volym etc.;
- *textens längd*: En kort text är i allmänhet mindre krävande än en lång text om ett liknande ämne, eftersom en längre text kräver mer bearbetning, belastar minnet mer och medför ökad risk för uttrötning och distraktion (särskilt när det handlar om yngre inlärare). En lång text som inte är alltför kompakt och innehåller en avsevärd mängd redundans kan å andra sidan vara enklare än en kort, kompakt text med samma information;
- *relevans för inläraren*: Om inläraren är mycket motiverad att förstå på grund av ett personligt intresse för innehållet är det lättare för honom/henne att fortsätta sina ansträngningar för att förstå (även om det inte nödvändigtvis bidrar direkt till förståelse). Användning av lågfrekventa ord kan generellt sett förväntas öka en texts svårighet, medan en text som innehåller mycket specifika ord men behandlar ett välkänt och relevant ämne sannolikt är mindre krävande för en specialist på området än en text som innehåller ett brett ordförråd av mer allmän karaktär; den kan därför läsas med större självtillit.

Om inlärarna uppmuntras att ge uttryck för sina personliga kunskaper, idéer och synpunkter i samband med en förståelseuppgift kan det bidra till ökad motivation och större självtillit och till aktivering av lingvistisk kompetens med anknytning till texten. Att låta en förståelseuppgift ingå i en annan uppgift kan också bidra till att göra förståelseuppgiften mer meningsfull i sig själv och öka inlärarens engagemang.

- ***Den typ av respons som efterfrågas***

Även om en text är relativt svår kan den typ av respons som efterfrågas inom ramen för uppgiften styras med hänsyn till inlärarens kompetenser och egenskaper. Uppgiftens utformning kan också variera beroende på om syftet är att utveckla förmågan till förståelse eller att kontrollera förståelsen. Den typ av respons som efterfrågas kan följaktligen variera stort, vilket åskådliggörs av den stora mängden förståelseuppgifter av olika slag.

En förståelseuppgift kan kräva övergripande eller selektiv förståelse, eller förståelse av viktiga detaljer. Vissa uppgifter kan kräva att läsaren/lyssnaren visar att han/hon förstått den huvudsakliga information som tydligt framgår av en text, medan andra kan kräva slutledningsförmåga. En uppgift kan gälla hela texten eller vara strukturerad på så sätt att den avser överskådliga enheter (t.ex. varje textavsnitt), vilket är mindre krävande för minnet.

Den respons som efterfrågas kan vara icke-verbal (ingen öppen respons eller en enkel handling som att sätta ett kryss vid en bild) eller verbal (muntlig eller skriftlig). I det senare fallet kan det t.ex. handla om att identifiera och

återge information från en text i ett särskilt syfte, eller också kan inläraren ombes att färdigställa texten eller producera en ny text genom interaktions- eller produktionsuppgifter med anknytning till förståelseuppgiften.

Den tid som ges för responsen kan varieras för att göra uppgiften lättare eller svårare. Ju mer tid en lyssnare eller läsare har på sig för att höra eller läsa en text på nytt, desto större är sannolikheten att han/hon förstår och desto större är möjligheten att tillämpa en rad olika strategier för att hantera svårigheter i samband med förståelsen.

*Referensramens användare bör överväga och om lämpligt ange:*

- *vilka principer som styr val och viktning av verklighetsnära och pedagogiska uppgifter för de ändamål som avses, inklusive hur väl olika slags uppgifter lämpar sig för särskilda inlärningsituationer;*
- *vilka kriterier som styr valet av uppgifter som är meningsfulla för inläraren, ger ett utmanande men realistiskt och uppnåeligt mål, engagerar inläraren i största möjliga utsträckning och tillåter olika tolkningar och resultat från inlärarens sida;*
- *vilket förhållande som råder mellan uppgifter som är huvudsakligen innehållsorienterade och inlärningsförfarenheter med särskilt fokus på form, så att inläraren på ett regelmässigt och nyttoinriktat sätt kan ägna uppmärksamhet åt båda aspekterna och på ett balanserat sätt utveckla både korrekthet och flyt;*
- *på vilka sätt hänsyn tas till den centrala roll som inlärarens strategier spelar i förhållandet mellan kompetenser och prestation för ett framgångsrikt fullgörande av utmanande uppgifter under varierande villkor och begränsningar (se avsnitt 4.4); på vilka sätt ett framgångsrikt fullgörande av uppgifter och en lyckosam inlärningsprocess kan underlättas (inklusive aktivering av inlärarens befintliga kompetenser under en förberedelsefas);*
- *vilka kriterier och alternativ som ligger till grund vid valet av uppgifter och, vid behov, ändring av uppgiftsparametrarna för att anpassa uppgiftens svårighetsgrad till inlärares skiftande och föränderliga kompetenser och varierande egenskaper (förmåga, motivation, behov, intressen);*
- *hur en uppgifts upplevda svårighetsgrad kan beaktas vid bedömning av det framgångsrika fullgörandet av uppgiften och vid (själv)bedömning av inlärarens kommunikativa kompetens (kapitel 9).*



## 8 Lingvistisk variation och kursplanen

### 8.1. Definition och grundsyn

Med *flerspråkig och flerkulturell kompetens* avses förmågan att använda språk i kommunikativt syfte och delta i interkulturell interaktion, där en person, som ses som en social aktör, i varierande grad har färdigheter i flera språk och erfarenhet av flera kulturer. Det handlar inte om att olika kompetenser läggs ovanpå eller vid sidan av varandra, utan snarare om att det finns en komplex eller sammansatt kompetens som användaren kan utnyttja.

Lärande av ett främmande språk ses traditionellt som ett avgränsat tillägg av kompetens att kommunicera på ett främmande språk till kompetensen att kommunicera på modersmålet. Tanken med begreppet flerspråkig och flerkulturell kompetens är att:

- frånga den förmodat balanserade uppdelningen mellan det sedvanliga paret S1/S2 genom att betona flerspråkighet, där tvåspråkighet bara är en möjlig variant;
- framhålla att en viss individ inte har en uppsättning distinkta och separata kompetenser för kommunikation beroende på vilka språk han/hon kan, utan snarare en flerspråkig och flerkulturell kompetens som innefattar hela bredden av språk som personen har tillgång till;
- betona de flerkulturella dimensionerna av denna mångsidiga kompetens, utan att nödvändigtvis antyda att utvecklingen av förmågan till kontakt med andra kulturer hänger samman med utvecklingen av lingvistisk kommunikativ färdighet.

En generell iakttagelse kan dock göras, som binder samman olika skilda aspekter av språkinläring och olika riktningar. Språkundervisningen i skolan har i allmänhet i stor utsträckning inriktats mot mål som gäller antingen individens *generella kompetens* (särskilt på grundskolenivå) eller *kommunikativa språkliga kompetens* (särskilt för elever mellan 11 och 16 år), medan kurser för vuxna (studerande eller redan yrkesverksamma) har mål som avser specifika *språkliga aktiviteter* eller funktionell förmåga inom en viss *domän*. Denna betoning på att bygga upp och utveckla kompetens i det förra fallet, och på optimal förberedelse för aktiviteter med anknytning till funktion i ett visst sammanhang i det senare, speglar utan tvivel skillnaden mellan allmän grundläggande utbildning å ena sidan och specialiserad vidareutbildning å andra sidan. I den gemensamma referensramen ses inte dessa som motsatser. I stället kan referensramen bidra till att tydliggöra sambandet mellan de olika förhållningssätten och visa att de i själva verket bör komplettera varandra.

## 8.2 Alternativ vid utformning av kursplaner

### 8.2.1 Variation inom övergripande ramar

Diskussioner om kursplaner med utgångspunkt i referensramen kan grundas på tre huvudprinciper.

*Den första* är att diskussioner om kursplaner bör utgå från det övergripande målet att främja flerspråkighet och språklig mångfald. Det betyder att undervisning i och inläring av ett enskilt språk också bör ses mot bakgrund av hela utbildningssystemets språkutbud och mot de alternativ inlärare har att välja bland för att på lång sikt utveckla en mångsidig språkfärdighet.

*Den andra* principen är att variation endast är möjlig, särskilt i skolan, om hänsyn tas till systemets kostnadseffektivitet, så att man undviker onödig upprepning och främjar de stordriftsfördelar och den färdighetsöverföring som underlättas av språklig mångfald. Om utbildningssystemet exempelvis ger elever möjlighet att börja lära sig två främmande språk i ett visst skede i utbildningen, och dessutom erbjuder frivillig undervisning i ett tredje språk, behöver inte målen eller tillvägagångssätten vara desamma för vart och ett av de språk som väljs (man behöver t.ex. inte alltid sträva efter att förbereda för funktionell interaktion för att tillgodose samma kommunikativa behov, och man måste kanske inte fortsätta att betona inlärningsstrategier).

*Den tredje* principen är därför att överväganden och åtgärder med anknytning till kursplaner inte bara bör begränsa sig till en kursplan för varje språk för sig, eller ens en gemensam kursplan för flera språk. Man bör också se till deras roll i en generell språkutbildning, där lingvistisk kunskap (*savoir*) och färdighet (*savoir-faire*), tillsammans med inlärningsförmåga (*savoir-apprendre*), inte bara spelar en specifik roll för varje enskilt språk utan även är överförbara mellan alla språk.

### 8.2.2 Från en partiell till en transversal ansats

Mellan besläktade språk i synnerhet – men inte bara mellan dessa – kan kunskap och färdighet överföras genom ett slags utjämning. När det gäller kursplaner bör dessutom följande betonas:

- all språkkunskap är partiell, även om språket i fråga framstår som ett ”modersmål”. Det är alltid ofullständigt och aldrig så utvecklat eller fulländat hos en vanlig individ som det skulle vara för den utopiska ”perfekta modersmålstalaren”. En viss individ kan heller aldrig behärska de olika beståndsdelarna i det aktuella språket lika väl (t.ex. muntliga och skriftliga färdigheter, eller förståelse och tolkning i jämförelse med produktion);
- all partiell kunskap är också mer omfattande än den kan verka. För att exempelvis uppnå det begränsade målet att öka förståelsen för specialiserade texter på ett visst främmande språk om välkända ämnen, måste man förvärva kunskap och färdighet som också kan användas för många andra ändamål. Sådana sidoeffekter är dock en fråga av intresse för inläraren snarare än ett ansvar för den som utformar kursplanen;
- de som lärt sig ett språk har också en hel del kunskap om många andra språk utan att nödvändigtvis inse detta. Inläring av ytterligare språk innebär i allmänhet att det blir lättare att aktivera denna kunskap och bli medveten om den, vilket är en faktor som bör beaktas i stället för att ignoreras.

De här principerna och iakttagelserna lämnar mycket stort utrymme för valfrihet vid utformning av kursplaner och tillvägagångssätt, men syftet är också att uppmuntra ansträngningar att identifiera alternativ och fatta beslut på ett sätt som präglas av tydlighet och konsekvens. I samband med den processen kommer referensramen att vara särskilt värdefull.

### 8.3 Läroplansscenarier

#### 8.3.1 Läroplanen och skiftande mål

Av ovanstående framgår att var och en av huvud- och delkomponenterna i den föreslagna modellen kan, om de väljs ut som huvudsakliga lärandemål, leda till olika val i fråga om innehåll och metoder för inläring. Oavsett om det exempelvis handlar om ”färdighet” (den enskilda inlärarens/språkanvändarens generella kompetens), den ”sociolingvistiska komponenten” (inom kommunikativ språklig kompetens), strategier eller förståelse (under rubriken språkliga aktiviteter), handlar det i varje enskilt fall om komponenter (inom helt olika delar av den systematik som föreslås i referensramen) som kan betonas eller inte betonas i en kursplan. De kan beroende på sammanhanget ses som mål, medel eller förutsättningar. För var och en av dessa komponenter kan man dessutom, utan att gå in på detaljer, åtminstone överväga och fastställa vilken inre struktur man vill välja (t.ex. vilka delkomponenter som ska väljas i den sociolingvistiska komponenten och hur strategier ska delas in i underkategorier) och vilka kriterier som ska gälla för ett system för långsiktiga framsteg (t.ex. lineär rangordning av olika slags aktiviteter gällande förståelse). Det är på detta sätt som läsaren i övriga avsnitt uppmanas att närma sig de frågor och överväga de alternativ som är relevanta för hans/hennes egen situation.

Detta utvidgade synsätt ter sig ännu mer relevant mot bakgrund av den allmänt accepterade föreställningen att urvalet och systematiseringen av de mål som ska ligga till grund för språkinläring kan variera oerhört beroende på sammanhang, målgrupp och nivå. Vidare bör det betonas att målen för samma typ av målgrupp i samma sammanhang och på samma nivå också kan variera, oavsett traditioner och de begränsningar som utbildningssystemet sätter.

Diskussionen om undervisning i moderna språk i grundskolans tidigare skolår illustrerar detta i så måtto att det råder stor mångfald och oenighet – på nationell och till och med regional nivå inom ett land – i fråga om definitionen av de grundläggande, oundvikligen ”partiella” mål som bör ställas upp för undervisningen. Bör eleverna lära sig de första grunderna i det främmande språkets system (lingvistisk komponent)? Bör de utveckla en lingvistisk medvetenhet (mer generell lingvistisk kunskap (*savoir*), färdighet (*savoir-faire*) och existentiell kompetens (*savoir-être*))? Bör de bli mer objektiva i förhållande till sitt modersmål och sin egen kultur eller fås att känna sig mer hemmastadda i den? Bör de utveckla självtillit genom att få insikt om och bekräftelse på att de har förmågan att lära sig ett främmande språk? Bör de lära sig att lära sig? Bör de förvärva ett minimum av färdighet i fråga om hörförståelse? Bör man låta dem leka med ett främmande språk och bekanta sig med det (framför allt en del av dess fonetiska och rytmiska särdrag) genom räkneramsor och sånger? Det är självklart att man kan göra flera saker samtidigt och att många mål kan kombineras med eller anpassas till varandra. Det bör dock understrykas att val och avvägning av målsättningar,

innehåll, struktur och bedömningsmetoder i samband med utformning av en kursplan hänger nära samman med den analys som gjorts av var och en av de specifika komponenterna.

Det innebär att:

- man genom hela språkinlärningsperioden – och det gäller skolan i lika hög grad – kan hålla fast vid samma mål eller ändra dem och deras prioritetsordning;
- mål och kursplaner för de olika språk som ingår i en läroplan kan vara antingen likartade eller olika;
- man kan tänka sig flera helt olika grundsyner som ändå präglas av tydlighet och konsekvens när det gäller de alternativ som väljs, och vart och ett av dem kan förklaras med hänvisning till referensramen;
- överväganden beträffande läroplanen kan därför innefatta tänkbara scenarier för utveckling av flerspråkig och flerkulturell kompetens och skolans roll i en sådan process.

### 8.3.2 Några exempel på differentierade läroplansscenarier

I nedanstående kortfattade exempel på vad som kan avses med alternativa scenarier eller variationer beskrivs två sätt att organisera och fatta beslut om läroplanen för ett visst skolsystem. Såsom föreslås ovan ingår två moderna språk utöver undervisningsspråket (som traditionellt, men felaktigt, kallas modersmålet nedan, trots att alla vet att undervisningsspråket, även i Europa, ofta är ett annat än elevernas modersmål). Eleverna börjar med det första språket i grundskolans tidigare skolår (främmande språk 1, nedan kallat FS1) och med det andra under grundskolans senare skolår (främmande språk 2, nedan kallat FS2). Ett tredje språk (FS 3) införs som frivilligt ämne på gymnasiet.

I de här exemplen på scenarier görs åtskillnad mellan grundskolans tidigare skolår, grundskolans senare skolår och gymnasiet på ett sätt som inte överensstämmer med alla nationella utbildningssystem. Exempelen kan dock enkelt överföras och anpassas, även om språkutbudet är mindre eller om den institutionaliserade undervisningen i ett främmande språk inleds senare än i grundskolans tidigare skolår. Den som kan göra mer kan också göra mindre. De alternativ som presenteras här är former för undervisning i tre främmande språk (två av flera språk erbjuds som en del av det obligatoriska programmet och det tredje erbjuds som frivilligt tillval eller i stället för andra frivilliga ämnen). Detta verkar vara det mest realistiska i de flesta fall och utgör en lämplig utgångspunkt för åskådliggörandet. Det centrala är att olika scenarier är tänkbara för ett givet sammanhang och att lokala variationer kan förekomma, förutsatt att man ser till att varje enskilt alternativ har en övergripande enhetlighet och struktur.

#### a) Första scenariot:

##### *Grundskolans tidigare skolår:*

Eleverna börjar med det första främmande språket (FS1) i grundskolans tidigare skolår med huvudsyftet att utveckla en ”språklig medvetenhet”, en allmän insikt om lingvistiska företeelser (i förhållande till modersmålet eller andra språk som förekommer i klassrummet). Här ligger fokus på delmål som framför allt avser individens generella kompetens (upptäckt eller skolans erkännande av språklig och kulturell mångfald, förberedelse



för att frångå etnocentrism och relativisering men också bekräftelse av inlärares egen språkliga och kulturella identitet, uppmärksamhet på kroppsspråk och gester, ljudaspekter, musik och rytm, erfarenhet av de fysiska och estetiska aspekterna av vissa inslag i ett annat språk) och deras samband med den kommunikativa kompetensen. Inget strukturerat eller explicit försök att utveckla denna specifika kompetens görs dock.

#### ***Grundskolans senare skolår:***

- FS1 fortsätter men hädanefter med betoning på en gradvis utveckling av den kommunikativa kompetensen (och dess lingvistiska, sociolingvistiska och pragmatiska aspekter). Man beaktar dock till fullo vad som uppnåtts tidigare i fråga om språklig medvetenhet.
- Man börjar inte från noll med det andra främmande språket (FS2, som man inte undervisar i grundskolans tidigare skolår). Även där tas hänsyn till vad som gjorts tidigare när det gäller FS1, samtidigt som man strävar efter något annorlunda mål jämfört med dem som nu gäller för FS1 (t.ex. genom att prioritera förståelseinriktade aktiviteter framför produktionsinriktade).

#### ***Gymnasienivå:***

Om man går vidare med detta scenario bör man nu inrikta sig på följande:

- att dra ner på den formella undervisningen i FS1 och i stället regelbundet eller sporadiskt använda språket vid undervisning i ett annat ämne (en form av domänrelaterad inlärning och ”tvåspråkig utbildning”);
- när det gäller FS2 behålla tonvikten på förståelse och framför allt koncentrera sig på olika texttyper och på diskursstruktur. Arbetet bör sättas i samband med vad som görs eller redan har gjorts på modersmålet, samtidigt som man också använder de färdigheter som förvärvat i FS1;
- uppmuntra elever som väljer att studera det frivilliga tredje främmande språket (FS3) att till en början delta i diskussioner och aktiviteter med anknytning till inlärningssätt och inlärningsstrategier som de redan har erfarenhet av. De kan sedan uppmuntras att arbeta mer självständigt genom att utnyttja ett resurscenter och att bidra till utarbetandet av ett arbetsprogram för gruppen eller individen, som utformas för att nå de mål som ställts upp av gruppen eller institutionen.

#### **b) Andra scenariot:**

##### ***Grundskolans tidigare skolår:***

Eleverna börjar med det första främmande språket (FS1) i grundskolans tidigare skolår, med tonvikt på grundläggande muntlig kommunikation och ett tydligt, förutbestämt språkligt innehåll (med syftet att lägga grunderna för en lingvistisk komponent med främst fonetiska och syntaktiska inslag, samtidigt som man uppmuntrar till elementär muntlig interaktion under lektioner).

### **Grundskolans senare skolår:**

När det gäller FS1, FS2 (när detta andra främmande språk införs) och modersmålet ägnas tid åt att gå igenom de inlärningsmetoder och inläringstekniker man mött i grundskolans tidigare skolår för FS1 och för modersmålet sett för sig. Syftet i det här skedet är att främja mottaglighet och öka medvetenheten om elevens syn på språk och inlärningsaktiviteter.

- När det gäller FS1 fortsätter eleverna att följa ett ”reguljärt” program som utformats för att utveckla de olika färdigheterna till dess att eleverna slutar gymnasiet. Det kompletteras dock då och då med översyn av och diskussion om de resurser och metoder som används för undervisning och inläring för att möjliggöra en tilltagande differentiering mellan olika elevers profiler och deras förväntningar och intressen.
- När det gäller FS2 kan i det här skedet särskild tonvikt läggas vid de sociokulturella och sociolingvistiska inslag man möter genom ökad kontakt med media (tidningar, radio och tv). Eventuellt kan kopplingar göras till modersmålsundervisningen, och man kan också dra nytta av det som gjorts i FS1. I den här läroplansmodellen är FS2, som eleverna fortsätter med tills de slutar gymnasiet, det huvudsakliga forumet för kulturell och interkulturell diskussion som får näring genom kontakt med övriga språk i läroplanen. Fokus ligger främst på texter med medieanknytning. Erfarenheter av ett internationellt utbyte kan också föras in, med fokus på interkulturella förbindelser. Man bör också överväga att använda andra ämnen (t.ex. historia eller geografi) för att lägga grunden för en genomtänkt syn på flerkulturalism.

### **Gymnasienivå:**

- FS1 och FS2 fortsätter i samma riktning men på en mer komplex och krävande nivå. Elever som väljer ett tredje främmande språk (FS3) gör det främst av ”yrkesmässiga” skäl och kopplar språkinläringen till en mer yrkesinriktad eller akademisk gren av sina studier (t.ex. inriktning mot affärsspråk, ekonomiskt språk eller tekniskt språk).

Det bör betonas att elevernas slutliga flerspråkiga och flerkulturella profil, både i det första och det andra scenariot, kan vara ”ojämn” såtillvida att:

- färdighetsnivån för de språk som ingår i den flerspråkiga kompetensen varierar;
- de kulturella aspekterna är olika utvecklade för de olika språken;
- det inte behöver vara så att den kulturella aspekten är mest utvecklad för de språk där den lingvistiska aspekten ägnats mest uppmärksamhet;
- ”delkompetenser” enligt ovan ingår.

Tilläggs kan att man i samtliga fall och för alla språk vid något tillfälle bör avsätta tid för att överväga vilka metoder de lärande exponeras för eller väljer under sin utveckling. Det kräver att man vid utformning av läroplaner för

skolan lämnar utrymme för explicitet och gradvis utveckling av en ”lärandemedvetenhet”. Dessutom bör man införa en allmän språkutbildning som hjälper de studerande att skaffa metakognitiv kontroll över sin egen kompetens och sina strategier. De studerande sätter dem i samband med andra eventuella kompetenser och strategier och med de språkliga aktiviteter där de tillämpas för att fullgöra uppgifter inom specifika domäner.

Med andra ord är ett av syftena när en läroplan utformas, oavsett vilken det är, att göra de studerande medvetna om kategorier och deras dynamiska inbördes förhållande, såsom föreslås i den modell som valts för referensramen.

## 8.4 Bedömning och lärande i skolan, utanför skolan och efter skolan

Om läroplanen definieras som en studerandes väg genom en serie utbildningserfarenheter, inom en institutions ramar eller utanför, tar den inte slut i och med att man lämnar skolan utan fortsätter på ett eller annat sätt därefter i en process för livslångt lärande.

Sett ur det här perspektivet har därför läroplanen för skolan som institution till syfte att hos eleven utveckla en flerspråkig och flerkulturell kompetens, som efter det att skolstudierna avslutats kan ta sig olika uttryck beroende på individen och den väg han/hon följt. Det står klart att en sådan kompetens inte är oföränderlig till sin form utan utvecklas och ändrar balans genom vidareutveckling, begränsning och omformning. Det är en följd av varje social aktörs personliga och yrkesmässiga erfarenheter och den riktning hans/hennes liv tar. Här har bl.a. vuxenutbildning och fortsatt utbildning en roll att spela. Tre inbördes kompletterande aspekter kan beaktas i det här avseendet.

### 8.4.1 Läroplanens roll

Att godta föreställningen att läroplanen inte begränsar sig till skolan och inte slutar där innebär också ett godtagande av att flerspråkig och flerkulturell kompetens kan börja utvecklas före skolan och fortsätta utvecklas utanför skolans ramar parallellt med utvecklingen i skolan. Det kan ske genom erfarenheter och lärande inom familjen, historia och kontakt mellan generationer, resor, utlandsvistelse och utvandring och, mer allmänt, genom att tillhöra en mångspråkig eller mångkulturell miljö eller förflytta sig från en miljö till en annan, men också genom läsning och via media.

Även om det är självklart är det också tydligt att skolan långt ifrån alltid tar hänsyn till detta. Skolans läroplan bör därför ses som en del av en mycket bredare läroplan, men en del som också syftar till att ge eleverna:

- en grundläggande differentierad flerspråkig och flerkulturell repertoar (i de två scenarier som beskrivs ovan ges exempel på hur det kan gå till);
- bättre medvetenhet om, kunskap om och förtroende för den egna kompetensen och de möjligheter och resurser man har tillgång till, i och utanför skolan, så att man kan utvidga och förfina kompetensen och använda den effektivt inom specifika domäner.

#### 8.4.2 Portfolio och profilering

Kunskap och färdighet bör följaktligen värdesättas och bedömas på så sätt att hänsyn tas till de omständigheter och erfarenheter som ligger till grund för utvecklingen av sådan kompetens och färdighet. Utvecklingen av en *Europeisk språkportfolio (ESP)*, som ger en individ möjlighet att dokumentera och presentera olika aspekter av sin språkbiografi, är ett steg i den riktningen. Språkportfolion är utformad för att inrymma inte bara officiella utlåtanden som erhållits i samband med inläring av ett visst språk, utan även en förteckning över mer informella erfarenheter av kontakt med andra språk och kulturer.

För att framhålla sambandet mellan skolans läroplan och läroplanen utanför skolan skulle det dock, när språkinläring bedöms hos elever som slutar gymnasiet, vara värdefullt att försöka ge ett formellt erkännande för flerspråkig och flerkulturell kompetens som sådan. Man skulle kanske kunna definiera en utgångsprofil som kan inrymma olika kombinationer, i stället för att utgå från en enda förutbestämd nivå i ett eller flera språk.

Officiellt erkännande av delkompetenser kan vara ett steg i denna riktning (och de viktigaste internationella kvalifikationssystemen skulle kunna visa vägen genom att anta detta synsätt, t.ex. genom att de fyra färdigheter som ingår i förståelse/produktion och skriftlig/muntlig kompetens bedöms var för sig, och inte nödvändigtvis alla tillsammans). Men det vore bra om förmågan att hantera flera språk eller kulturer också kunde beaktas och erkännas. Översättning (eller sammanfattning) från ett andra främmande språk till ett första främmande språk, deltagande i en muntlig diskussion på flera språk och tolkning av en kulturell företeelse i förhållande till en annan kultur är exempel på mediering (såsom det definieras i detta dokument) och är av betydelse vid bedömning och erkännande av förmågan att hantera en flerspråkig och flerkulturell repertoar.

#### 8.4.3 En flerdimensionell och modulbaserad metod

Syftet med detta avsnitt är att fästa generell uppmärksamhet på det förändrade fokus, eller åtminstone den tilltagande komplexitet, som präglar läroplanens utformning, och följderna därav för bedömning och certifiering. Det är givetvis viktigt att definiera stadier i förhållande till innehåll och framsteg. Det kan göras med utgångspunkt i en grundläggande komponent (exempelvis en lingvistisk eller begreppsmässig/funktionell) eller en strävan att främja framsteg inom alla dimensioner av ett visst språk. Lika viktigt är att göra tydlig åtskillnad mellan komponenterna i en *flerdimensionell läroplan* (med särskild hänsyn till referensramens olika dimensioner) och att skilja mellan olika utvärderingsmetoder för att nå fram till ett moduluppbyggt system för inläring och certifiering. Det skulle göra det möjligt att synkroniskt (d.v.s. vid en given tidpunkt under inläringen) eller diakroniskt (d.v.s. genom inläringens olika stadier) utveckla och erkänna flerspråkig och flerkulturell kompetens med tillämpning av ”variabel geometri” (vilket innebär att komponenter och struktur varierar mellan individer och förändras över tid för en viss individ).

Vid vissa tillfällen under elevens skolgång kan moduler som omfattar flera olika kursplaner för olika språk införas, med hänsyn till skolans läroplan och de scenarier som skisseras i korthet ovan. Sådana ”språköverskridande” moduler kan innefatta olika metoder och resurser för inläring liksom sätt

att använda miljön utanför skolan och hantera missförstånd i samband med interkulturella förbindelser. De skulle ge de bakomliggande besluten i fråga om läroplanen större enhetlighet och tydlighet generellt sett och förbättra den allmänna strukturen utan att störa de program som utformats för andra ämnen.

Ett modulbaserat system i fråga om kvalifikationer skulle dessutom möjliggöra specifik bedömning inom en ad hoc-modul av de flerspråkiga och flerkulturella förmågor som nämns ovan.

En flerdimensionell och modulbaserad metod framstår följaktligen som grundläggande för utveckling av en solid grund för språklig mångfald i läroplanen och i samband med bedömning. Referensramen kan tack vare sin struktur ge riktlinjer för en sådan modulbaserad eller flerdimensionell organisation för de olika kategorier som behandlas. För att komma vidare måste man dock genomföra projekt och bedriva försöksverksamhet i skolmiljön och i många andra sammanhang.

*Referensramens användare bör överväga och, om lämpligt, ange:*

- *om de berörda inlärarna redan har erfarenhet av språklig och kulturell mångfald, och i så fall vilket slags erfarenhet;*
- *om inlärarna redan har förmågan, om än på mycket grundläggande nivå, att fungera i flera språkliga och/eller kulturella gemenskaper, och hur denna kompetens fördelar sig och varierar beroende på i vilket sammanhang språkanvändningen och aktiviteterna sker;*
- *vilken erfarenhet av språklig och kulturell mångfald inlärarna kan tänkas ha vid tidpunkten för inläringen (t.ex. parallellt med och utanför skolan);*
- *hur denna erfarenhet kan utnyttjas i inlärningsprocessen;*
- *vilka slags mål som verkar passa inlärarna bäst (se 7.2) vid en viss tidpunkt i utvecklingen av flerspråkig och flerkulturell kompetens, med hänsyn till deras egenskaper, förväntningar, intressen, planer och behov samt till deras tidigare inläring och aktuella förutsättningar;*
- *hur man för berörda inlärare kan motverka uppsplittring och främja upprättande av en effektiv förbindelse mellan de olika komponenter av flerspråkig och flerkulturell kompetens som är under utveckling, och framför allt hur man kan uppmärksamma och utnyttja inlärarnas befintliga överförbara och transversala kunskap och färdighet;*
- *vilka delkompetenser (av vilket slag och för vilka syften) som kan göra inlärarnas befintliga kompetens rikare, mer komplex och differentierad;*
- *hur man kan integrera inläring av ett visst språk eller en viss kultur i en övergripande läroplan där erfarenhet av flera språk och flera kulturer utvecklas;*
- *vilka alternativ som finns i fråga om läroplansscenarier och hur de kan differentieras för att hantera utvecklingen av en varierad kompetens för enskilda inlärare samt, i tillämpliga fall, hur effektivisering kan tänkas uppnås;*
- *vilket slags organisation av inläringen (t.ex. en modulbaserad metod) som sannolikt kan hjälpa de berörda inlärarna att styra sin egen inläring;*
- *vilken metod i fråga om utvärdering eller bedömning som gör det möjligt att ta hänsyn till och erkänna inlärarnas delkompetenser och diversifierade flerspråkiga och flerkulturella kompetens.*



## 9 Bedömning

### 9.1 Inledning

Bedömning används i det här kapitlet i betydelsen bedömning av språkanvändarens färdighet. Alla språkprov är en form av bedömning, men det finns också många andra former av bedömning (t.ex. checklistor som används vid kontinuerlig bedömning, informell observation av läraren) som inte skulle beskrivas som prov. Utvärdering är ett bredare begrepp än bedömning. All bedömning är en form av utvärdering, men i en språkkurs är det mer än den studerandes färdighet som utvärderas. Det kan handla om de resultat som nås med vissa metoder eller material, vilket slags diskurs som produceras inom kursen och diskursens kvalitet, hur nöjda/nöjd de studerande/läraren är, undervisningens effektivitet etc. Detta kapitel handlar om bedömning och inte de mer övergripande frågor som ingår i utvärdering av en kurs.

Det finns tre begrepp som traditionellt ses som grundläggande för diskussioner om bedömning: validitet, reliabilitet och genomförbarhet. I samband med diskussionen i detta kapitel är det lämpligt att gå igenom vad som avses med dessa termer, hur de förhåller sig till varandra och vilken relevans de har för den gemensamma referensramen.

*Validitet* är det begrepp som framför allt behandlas i referensramen. Ett testnings- eller bedömningsförfarande kan sägas ha validitet om det kan visas att det som faktiskt bedöms (*the construct*) är det som i det aktuella sammanhanget *bör* bedömas, och att den information som inhämtas ger en riktig bild av färdigheten hos den som bedöms.

*Reliabilitet*, å andra sidan, är ett tekniskt begrepp. Det handlar om i vilken grad rangordningen mellan testtagarna blir densamma i två separata (verkliga eller simulerade) omgångar av samma bedömning.

Viktigare än reliabilitet är i själva verket att fatta *korrekta beslut* utifrån en standard. Om bedömningen ger resultat som godkänt/underkänt eller nivå A2+/B1/B1+, hur korrekta är dessa beslut? Hur korrekta besluten blir beror på hur valid standarden i fråga (t.ex. nivå B1) är i sammanhanget. Det beror också på validiteten hos de kriterier som använts för att komma fram till beslutet och validiteten i de förfaranden som tillämpades när kriterierna utformades.

Om två olika organisationer eller regioner använder kriterier i enlighet med samma standarder som grund för att bedöma samma färdigheter, om standarderna i sig är valida och lämpar sig för de två olika sammanhangen och standarderna tolkas på ett enhetligt sätt när bedömningsuppgifterna utformas och prestationerna tolkas, kommer resultaten i de två systemen att korrelera. Korrelation mellan två test som är avsedda att bedöma samma begrepp (*construct*) brukar kallas *samtidig validitet* ("concurrent validity"). Detta begrepp har givetvis en koppling till reliabilitet, eftersom icke-reliabla test inte korrelerar. Ännu viktigare är dock graden av överensstämmelse mellan de två testen när det gäller *vad som bedöms* och *hur prestationen tolkas*.

Det är dessa två frågor som behandlas i *Gemensam europeisk referensram för språk*. I nästa avsnitt beskrivs tre huvudsakliga användningsområden för referensramen:

1. Specifikation av innehållet i prov och examina: *vad som bedöms*
2. Fastställande av kriterier för att avgöra om *hur prestationen ska tolkas* ett lärandemål uppnåtts:
3. Beskrivning av färdighetsnivåerna i *hur jämförelser kan tolkas* befintliga prov och examina för att möjliggöra jämförelser mellan olika provsystem:

Frågorna har på olika sätt anknytning till olika slags bedömning. Det finns många olika slags bedömning och bedömningstraditioner. Det är fel att anta att ett tillvägagångssätt (t.ex. ett offentligt tillhandahållet prov) nödvändigtvis är effektivare i pedagogiskt hänseende än ett annat (t.ex. lärarbedömning). En stor fördel med en uppsättning gemensamma standarder – som referensramens gemensamma referensnivåer – är att den gör det möjligt att jämföra olika bedömningsformer med varandra.

I det tredje avsnittet i detta kapitel behandlas valet mellan olika former av bedömning. Alternativen presenteras som motsatspar. I varje fall definieras de termer som används, och de relativa fördelarna och nackdelarna diskuteras i förhållande till syftet med bedömningen i det aktuella pedagogiska sammanhanget. Dessutom redogörs för följderna av respektive alternativ. Referensramens relevans för varje slags bedömning beskrivs också.

Ett bedömningsförfarande måste dessutom kunna användas i praktiken, d.v.s. vara *genomförbart*. Genomförbarhet är av särskild betydelse när prestationer ska prövas. Bedömarna arbetar under tidspress. De ser bara ett begränsat urval av prestationen och det finns begränsningar för vilket slags och hur många kategorier de kan hantera som kriterier. Referensramen är avsedd att fungera just som referenspunkt, inte som ett praktiskt redskap vid bedömning. Den måste vara heltäckande, men alla användare måste vara selektiva. Selektivitet kan innebära att man använder ett enklare system, där kategorier som är åtskilda i referensramen slås ihop. De kategorier som används i skalorna i kapitel 4 och 5 är ofta mycket enklare än de kategorier och exponenter som diskuteras i själva texten. I det sista avsnittet i detta kapitel behandlas denna fråga och exempel ges.

## 9.2 Referensramen som hjälpmedel vid bedömning

### 9.2.1 Specifikation av innehållet i prov och examina

Beskrivningen av språkanvändning och språkanvändaren i kapitel 4, framför allt avsnitt 4.4 om kommunikativa språkliga aktiviteter, kan användas när man ska utforma en uppgift för bedömning av kommunikativ färdighet. Det råder allt större enighet om att en valid bedömning kräver ett urval av relevanta diskurstyper. Det illustreras exempelvis av ett nyligen utvecklat test för bedömning av muntlig färdighet. Först hålls ett simulerat *samtal* som fungerar som uppvärmning och sedan hålls en *informell diskussion* om ämnen som testtagaren säger sig vara intresserad av. Därefter följer en *handlingsfas*, i form av en aktivitet som går ut på att inhämta information, antingen genom direkt kontakt eller genom ett simulerat telefonsamtal. Det följs av en *produktionsfas* som grundas på en skriftlig *rapport* där den vars kunskaper



bedöms ger en *beskrivning* av sin studieinriktning och sina planer. Slutligen sker ett *målinriktat samarbete*, en uppgift där de som genomför provet ska komma överens.

Sammanfattningsvis används följande kategorier av kommunikativa aktiviteter från referensramen:

	<b>Interaktion</b> (spontana, korta inlägg)	<b>Produktion</b> (förberedda, långa inlägg)
<b>Muntlig:</b>	<i>Samtal</i> <i>Informell diskussion</i> <i>Målinriktat samarbete</i>	<i>Beskrivning</i> av studieinriktning
<b>Skriftlig:</b>		<i>Rapport/ Beskrivning</i> av studieinriktning

När uppgiftsspecifikationerna ska detaljutformas kan användaren utgå från avsnitt 4.1 om språkanvändningens kontext (domäner, villkor och begränsningar, mental kontext), avsnitt 4.6 om texter och kapitel 7 om uppgifter och deras roll i språkundervisningen, särskilt avsnitt 7.3 om uppgifters svårighet.

Avsnitt 5.2 om kommunikativa språkliga kompetenser kan ligga till grund vid utformningen av delar av skriftliga eller muntliga test, så att de studerande kan visa prov på relevant lingvistisk, sociolingvistisk och pragmatisk kompetens. Den uppsättning specifikationer för *Threshold Level* som Europarådet utvecklat för mer än 20 europeiska språk (se bibliografin i slutet av kapitel 5) och för *Waystage Level* och *Vantage Level* för engelska, samt motsvarande specifikationer när sådana väl utvecklats för andra språk och nivåer, kan ses som komplement till själva referensramen. De är exempel på ytterligare en detaljnivå som kan ligga till grund vid utformning av test för nivåerna A1, A2, B1 och B2.

### 9.2.2 Kriterier för att uppnå lärandemål

Skalorna kan ligga till grund för utveckling av skalor för bedömning av om ett visst lärandemål har uppnåtts, och deskriptorerna kan vara till hjälp när kriterier ska formuleras. Målet kan vara en bred, allmän språkfärdighet, uttryckt som en gemensam referensnivå (t.ex. B1). Det kan också vara en viss sammansättning av aktiviteter, färdigheter och kompetenser. Det behandlas i avsnitt 6.1.4 om skiftande mål i förhållande till referensramen. Ett sådant modulmål kan beskrivas i en tablå med kategorier och nivåer, som den som presenteras i tabell 2.

När användning av deskriptorer diskuteras är det viktigt att skilja mellan:

1. Deskriptorer för kommunikativa aktiviteter, se kapitel 4.
2. Deskriptorer för färdighetsaspekter knutna till specifika kompetenser, se kapitel 5.

De förra är mycket lämpliga för lärar- eller självbedömning av uppgifter med anknytning till verkliga livet. Sådan lärar- eller självbedömning görs på grundval av en utförlig bild av elevens språkkunskaper som byggts upp

under kursen i fråga. Fördelen med de här deskriptorerna är att de kan bidra till att både elever och lärare har en handlingsorienterad grundsyn.

Det är dock normalt sett *inte* tillrådligt att ta med deskriptorer för kommunikativa aktiviteter i kriterierna för en bedömare som ska bedöma prestationen i ett muntligt eller skriftligt test, om man vill få fram ett resultat i form av en uppnådd färdighetsnivå. För att få fram färdighetsnivån bör bedömningen nämligen inte främst gälla en viss prestation utan i stället syfta till att bedöma den generaliserbara kompetens som prestationen är ett uttryck för. Det kan naturligtvis finnas goda pedagogiska skäl att fokusera på att en viss aktivitet har genomförts framgångsrikt, särskilt när det gäller yngre språkavvändare på nybörjarnivå (nivåerna A1 och A2). Sådana resultat blir inte lika generaliserbara, men det är oftast inte det viktigaste på de tidigare språkinlärningsstadierna.

Det förstärker påståendet att bedömningar kan ha många olika funktioner. Vad som lämpar sig i samband med en bedömning kanske är olämpligt vid en annan.

### 9.2.2.1 Deskriptorer för kommunikativa aktiviteter

Deskriptorer för kommunikativa aktiviteter (kapitel 4) kan användas på tre olika sätt i förhållande till måluppfyllelsen.

- 1. Utformning:** Som framgår av avsnitt 9.2.1 ovan kan skalor för kommunikativa aktiviteter vara till hjälp när testspecifikationer för provuppgifter fastställs.
- 2. Rapportering:** Skalor för kommunikativa aktiviteter kan också vara till stor hjälp vid rapportering av resultat. De som använder utbildningssystemets intyg och betyg, t.ex. arbetsgivare, vill ofta ha en helhetsbild i stället för en detaljerad färdighetsprofil.
- 3. Självs- eller lärarbedömning:** Deskriptorer för kommunikativa aktiviteter kan slutligen användas på olika sätt för själv- och lärarbedömning. Några exempel:
  - **Checklista:** För kontinuerlig bedömning eller för summativ bedömning vid slutet av en kurs. Man kan göra en lista över deskriptorerna på en viss nivå. Som ett alternativ kan deskriptorernas innehåll delas upp. Deskriptorn *Kan be om och lämna personlig information* kan t.ex. delas upp i implicita beståndsdelar: *Jag kan presentera mig; Jag kan berätta var jag bor; Jag kan säga min adress på franska; Jag kan tala om hur gammal jag är*, etc. och *Jag kan fråga vad någon heter; Jag kan fråga var någon bor; Jag kan fråga hur gammal någon är*, etc.
  - **Tablå:** För kontinuerlig eller summativ bedömning, med graderade profiler i en tablå med utvalda kategorier (t.ex. *Samtal; Diskussion; Informationsutbyte*) som definieras på olika nivåer (B1+, B2, B2+).

Användning av deskriptorer på detta sätt har blivit vanligare under de senaste tio åren. Erfarenheten har visat att lärare och studerande kan tolka deskriptorer på ett mer enhetligt sätt om deskriptorerna beskriver inte bara VAD studerande kan göra utan också HUR BRA han/hon gör det.

### 9.2.2.2 Deskriptorer för färdigheter med anknytning till specifika kompetenser

Färdighetsdeskriptorer kan användas på två huvudsakliga sätt i förhållande till måluppfyllelse.

1. **Själv- eller lärarbedömning:** Deskriptorerna kan tas med på checklistor för själv- och lärarbedömning om de är *positiva, självständiga påstående*. En svaghet hos de flesta befintliga skalor är dock att deskriptorerna ofta är negativt formulerade på lägre nivåer och normrelaterade kring mitten av skalan. Ofta är också skillnaderna mellan nivåer rent verbala och består i att ett eller två ord byts ut i närliggande deskriptorer som sedan inte blir särskilt meningsfulla utanför skalans kontext. I bilaga A diskuteras kortfattat olika sätt att utforma deskriptorer så att man undviker sådana problem.
2. **Prestationsbedömning:** En mer uppenbar användning av skalorna vad gäller kompetens enligt kapitel 5 är att erbjuda utgångspunkter för utveckling av bedömningskriterier. Genom att överföra personliga, icke-systematiska intryck till väl övervägda omdömen kan man med hjälp av sådana deskriptorer utveckla en gemensam referensram för en grupp av bedömare.

När deskriptorer ska användas som bedömningskriterier finns det i princip tre olika sätt att presentera dem:

- För det första kan deskriptorer presenteras som en *skala*. Då kombineras ofta deskriptorer för olika kategorier till ett holistiskt avsnitt per nivå. Detta är en mycket vanlig metod.
- För det andra kan de presenteras som en *checklista*, vanligen en per nivå. Då grupperas deskriptorerna ofta under rubriker, d.v.s. i kategorier. Checklistor är mindre vanliga vid direkt bedömning.
- För det tredje kan de presenteras som en *tablå* med utvalda kategorier, i själva verket som en uppsättning parallella skalor för olika kategorier. Med en sådan metod kan en diagnostisk profil göras. Bedömare kan dock inte hantera ett obegränsat antal kategorier.

Det finns två sätt att utforma en tablå med underliggande nivåer:

*Färdighetsskala:* En tablå utformas med relevanta nivåer för vissa kategorier, t.ex. från nivå A2 till nivå B2. Bedömningen görs sedan direkt mot dessa nivåer, eventuellt med ytterligare finjusteringar som en andra siffra eller plustecken om större differentiering önskas. Även om provet avsåg nivå B1, och även om ingen av inlärarna har nått nivå B2, skulle det alltså ändå vara möjligt för duktigare inlärare att få omdömet B1+, B1++ eller B1.8

*Bedömningskala för examination:* För varje relevant kategori väljs eller fastställs en deskriptor som beskriver vilken standard eller norm som krävs för godkänt för en viss modul eller vid examination. Deskriptorn ges sedan beteckningen "godkänt" eller "3" och skalan normrelateras utifrån den standarden (en mycket svag prestation = "1" och en utmärkt prestation = "5"). Formuleringarna för "1" och "5" kan vara andra deskriptorer som utgår från intilliggande nivåer på skalan i motsvarande avsnitt i kapitel 5. Alternativt kan deskrip-

torn utformas med utgångspunkt i formuleringen för den deskriptor som betecknas ”3”.

### 9.2.3 Beskrivning av färdighetsnivåer i prov och examina för att underlätta jämförelse

Skalorna för de gemensamma referensnivåerna är avsedda att underlätta beskrivningen av den färdighetsnivå som har uppnåtts i de befintliga kvalifikationssystemen. Därmed underlättas jämförelser mellan system. I litteraturen på området talas det om fem klassiska sätt att koppla samman separata bedömningar: 1) ekvivalering (*equating*), 2) kalibrering (*calibrating*), 3) statistisk modifiering (*statistical moderation*), 4) typsvar/typexempel (*benchmarking*) och 5) social modifiering (*social moderation*).

De tre första metoderna är traditionella: 1) producera alternativa versioner av samma prov (ekvivalering); 2) koppla resultaten från olika prov till en gemensam skala (kalibrering); 3) korrigerar enligt provens svårighetsgrad eller bedömarens stränghet (statistisk modifiering).

De två sista metoderna går ut på att uppnå samförstånd genom diskussion (social modifiering) och att jämföra prov med standardiserade definitioner och exempel (typsvar/typexempel). Ett av syftena med referensramen är att bidra till en sådan samförståndsprocess. De deskriptorskalor som är avsedda för detta ändamål har därför standardiserats enligt en rigorös metod. Inom utbildningsområdet beskrivs metoden allt oftare som standardorienterad bedömning. Det råder enighet kring att utveckling av en standardorienterad metod tar tid, eftersom berörda parter får en känsla för standardernas innebörd genom en process med exemplifiering och åsiktsutbyte.

Man kan hävda att det här är den bästa metoden för att relatera prov till varandra, eftersom den går ut på att utveckla och validera en gemensam syn på det som ska prövas. Det främsta skälet till att länkning av språkbedömningar innebär svårigheter, trots att de traditionella statistiska metoderna fungerar mycket väl, är att det i allmänhet är helt olika saker som prövas, även när bedömningarna är avsedda att gälla samma domäner. Det beror på dels a) bristande konceptualisering och operationalisering av begreppen, dels b) påverkan från testmetoden.

I referensramen görs ett välstrukturerat försök att finna en lösning på det första och bakomliggande problemet i samband med inläring av moderna språk i ett europeiskt sammanhang. I kapitel 4–7 presenteras en beskrivningsmodell som utgör ett försök att konceptualisera språkanvändning, kompetenser och undervisnings- och inlärningsprocesser på ett praktiskt sätt för att hjälpa berörda parter att operationalisera den kommunikativa språkförmåga vi vill främja.

Deskriptorskalorna utgör tillsammans en tablå som kan användas för att:

- a) relatera nationella och institutionella ramverk till varandra med hjälp av referensramen;
- b) skissera målen för specifika examina och kursmoduler med hjälp av skalornas kategorier och nivåer.

I bilaga A får läsarna en översikt över metoder för att utveckla deskriptorskalor och koppla dem till referensramens skala.

ALTE:s handledning för bedömare (dokument CC-Lang (96) 10 rev) innehåller detaljerade råd om hur man operationaliserar begrepp (*construct*) i prov och undviker onödig förvrängning orsakad av testmetoden.

### 9.3 Bedömningsätt

I samband med bedömning kan ett antal viktiga distinktioner göras. Listan nedan är inte på något sätt uttömmande. Det har ingen betydelse om begreppen i listan är placerade till vänster eller till höger.

Tabell 7. *Bedömningsätt*

1	Bedömning av måluppfyllelse	Bedömning av språkfärdighet
2	Normrelaterad bedömning	Kriterierelaterad bedömning
3	Kriterierelaterad bedömning godkänt/ej godkänt	Kriterierelaterad bedömning – kontinuum
4	Kontinuerlig bedömning	Bedömning vid fasta tidpunkter
5	Formativ bedömning	Summativ bedömning
6	Direkt bedömning	Indirekt bedömning
7	Färdighetsbedömning	Kunskapsbedömning
8	Subjektiv bedömning	Objektiv bedömning
9	Bedömning enligt en checklista	Bedömning på en skala
10	Intuitiv bedömning	Styrd bedömning
11	Holistisk bedömning	Analytisk bedömning
12	Seriebedömning	Kategoribedömning
13	Andras bedömning	Självbedömning

#### 9.3.1 *Bedömning av måluppfyllelse/bedömning av språkfärdighet*

Med *bedömning av måluppfyllelse (achievement assessment)* avses bedömning av att specifika mål har uppnåtts, d.v.s. bedömning av det som har lärts ut. Det handlar alltså om veckans/terminens arbete, läroboken eller kursplanen. Bedömningen av måluppfyllelse är inriktad mot kursen och utgår från ett internt perspektiv.

*Bedömning av språkfärdighet (Proficiency assessment)*, å andra sidan, är en bedömning av vad någon kan eller vet när det gäller ämnets tillämpning i verkliga livet. Här utgår man från ett externt perspektiv.

Det finns en naturlig tendens hos lärare att intressera sig mer för bedömning av måluppfyllelse, eftersom man vill ha återkoppling på sin undervisning. Arbetsgivare, utbildningsadministratörer och vuxna inlärare är i allmänhet mer intresserade av bedömning av språkfärdighet, d.v.s. en bedömning av resultatet och av vad personen kan göra i nuläget. Fördelen med att utgå från måluppfyllelse är att den ligger nära elevens erfarenhet. Fördelen med att utgå från färdighet är att var och en kan se hur de ligger till; resultatet är tydligt.

Vid kommunikativ testning i ett behovsorienterat undervisnings- och inlärningssammanhang kan man hävda att skillnaden mellan måluppfyllelse (där man utgår från kursens innehåll) och färdighet (där man utgår från

ett kontinuum av förmågor som kan användas i verkliga livet) i idealfallet bör vara liten. Om man vid bedömning av måluppfyllelse prövar praktisk språk användning i relevanta situationer och försöker ge en balanserad bild av den framväxande kompetensen, har bedömningen en färdighetsvinkling. Om en bedömning av språkfärdighet består av språkliga och kommunikativa uppgifter baserade på en tydlig, relevant kursplan som ger eleven möjlighet att visa vad han/hon har uppnått har testet inslag av måluppfyllelse.

Deskriptorskalorna avser bedömning av språkfärdighet, d.v.s. det kontinuum av förmågor som kan användas i verkliga livet. Betydelsen av att pröva måluppfyllelse som stöd för inläring diskuteras i kapitel 6.

### 9.3.2 Normrelaterad bedömning/Kriterierelaterad bedömning

Vid *normrelaterad bedömning (norm-referencing)* bedöms och rangordnas inlärarna i förhållande till sina kamrater.

*Kriterierelaterad bedömning (criterion-referencing)* är en reaktion mot normrelaterad bedömning. Här bedöms inläraren utslutande på grundval av sin förmåga i ämnet, utan hänsyn till sina kamraters förmåga.

Vid normrelaterad bedömning kan man utgå från klassen (du kommer på 18:e plats), populationen (du kommer på 21 567:e plats; du tillhör de 14 % som är bäst) eller den grupp inlärare som gör ett test. I det senare fallet kan testresultaten justeras för att göras mer ”rättvisa” genom att fördelningskurvan för testresultatet ritas in i kurvan för föregående år. På så sätt kan man upprätthålla en standard och se till att samma andel inlärare får det högsta betyget varje år, oberoende av testets svårighet eller elevernas förmåga. Normrelaterad bedömning används ofta vid inplaceringstest som ligger till grund för att sätta samman klasser.

Vid kriterierelaterad bedömning skisseras ett kontinuum av färdigheter (vertikalt) och en uppsättning relevanta domäner (horisontellt). Individuella testresultat kan sedan placeras i förhållande till hela kriteriebilden. I detta sammanhang måste man a) definiera de relevanta domäner som testet/modulen i fråga omfattar och b) fastställa gränsvärden: det poängantal som bedöms som nödvändigt för att uppnå den fastställda färdighetsstandard.

Deskriptorskalorna består av kriteriebeskrivningar för kategorier i beskrivningsmodellen. De gemensamma referensnivåerna utgör en uppsättning gemensamma standarder.

### 9.3.3 Kriterierelaterad bedömning godkänt/ej godkänt/ Kriterierelaterad bedömning – kontinuum

Med metoden *kriterierelaterad bedömning – godkänt/ej godkänt (mastery criterion-referencing)* fastställs en enda standard för minimikompetens eller ett gränsvärde för att dela in inlärarna i godkänt och ej godkänt. Ingen hänsyn tas till måluppfyllelsens kvalitet.

Metoden *kriterierelaterad bedömning – kontinuum (continuum criterion-referencing)* innebär att den enskilda förmågan bedöms med utgångspunkt i ett fastställt kontinuum av alla relevanta färdighetsgrader på det aktuella området.

Det finns många metoder för kriterierelaterad bedömning, men de flesta kan identifieras som främst inriktade mot ”godkänt/ej godkänt” eller ”kontinuum”. Den felaktiga uppfattningen att kriterierelaterad bedömning endast

kan ske enligt metoden godkänt/ej godkänt skapar stor förvirring. Med metoden godkänt/ej godkänt bedöms måluppfyllelse i förhållande till kursens/modulens innehåll. Mindre vikt fästs vid modulens (och därmed måluppfyllelsens) placering i färdighetskontinuumet.

Alternativet till den här metoden är att bedöma resultaten av varje test med utgångspunkt i det relevanta färdighetskontinuumet, vanligen med hjälp av en betygsskala. Med denna metod är det kontinuumet som är ”kriteriet”, den externa realitet som säkerställer att testresultatet betyder något. Bedömning med utgångspunkt i detta externa kriterium kan göras med hjälp av analys på en skala (t.ex. Rasch-modellen) för att relatera resultaten från samtliga prov till varandra och därmed rapportera resultat direkt på en gemensam skala.

Referensramen kan användas vid både godkänt/ej godkänt-bedömning och bedömning med utgångspunkt i ett kontinuum. Den nivåskala som används i kontinuummetoden motsvarar de gemensamma referensnivåerna. Det mål som ska uppnås när metoden godkänt/ej godkänt används kan läggas in i referensramens tablå av kategorier och nivåer.

### 9.3.4 Kontinuerlig bedömning/Bedömning vid fasta tidpunkter

*Kontinuerlig bedömning (continuous assessment)* är lärarens och eventuellt de studerandes bedömning av klassens prestationer, arbeten och projekt under kursens gång. Slutbetyget återspeglar därmed hela kursen/året/terminen.

*Bedömning vid fasta tidpunkter (fixed point assessment)* innebär att betyg delas ut och beslut fattas på grundval av en examination eller annan bedömning som äger rum en viss dag, vanligen i slutet av kursen eller innan en kurs börjar. Vad som hänt innan saknar betydelse; det är vad personen kan göra nu som är avgörande.

Bedömning ses ofta som något vid sidan av kursen som sker vid fasta tidpunkter för att möjliggöra beslut. Kontinuerlig bedömning är integrerad i kursen och bidrar på olika sätt till den samlade bedömningen i slutet av kursen. Vid sidan av bedömning av hemuppgifter och sporadiska eller regelbundna korta prov till stöd för inläringen kan kontinuerlig bedömning ske genom checklistor/tablåer som fylls i av lärare och/eller elever, bedömning av en serie målformulerade uppgifter, formell bedömning av kursarbetet och/eller upprättande av en portfolio med exempel på prestationer, eventuellt i olika faser av färdigställande och/eller i olika delar av kursen.

Det finns för- och nackdelar med båda metoderna. Bedömning vid fasta tidpunkter visar att inlärnarna fortfarande kan göra saker som de lärde sig kanske två år tidigare. Det kan dock leda till att examinationen upplevs som traumatisk och att vissa typer av inlärare gynnas. Vid kontinuerlig bedömning kan kreativitet och olika styrkor beaktas i större utsträckning, men bedömningen är i mycket hög grad avhängig av lärarens förmåga att vara objektiv. Metoden kan, om den drivs till sin spets, göra livet till ett enda oändligt prov för eleven och till en byråkratisk mardröm för läraren.

Checklistor med kriterier som beskriver förmåga med avseende på kommunikativa aktiviteter (kapitel 4) kan vara användbara i samband med kontinuerlig bedömning. Bedömningsskalor som utvecklas med avseende på deskriptorerna för kompetensaspekter (kapitel 5) kan användas vid betygsättning i samband med bedömning vid fasta tidpunkter.

### 9.3.5 Formativ bedömning/Summativ bedömning

*Formativ bedömning (Formative assessment)* är en kontinuerlig process som består i att inhämta information om inläringens omfattning och om styrkor och svagheter. Läraren kan sedan använda informationen vid kursplaneringen och i återkopplingen till de studerande. Formativ bedömning används ofta i mycket vid bemärkelse och inkluderar då icke kvantifierbar information från frågeformulär och samtal.

*Summativ bedömning (summative assessment)* innebär att måluppfyllelsen vid slutet av kursen summeras med ett betyg. Det handlar inte nödvändigtvis om färdighetsbedömning. Summativ bedömning är i många fall normbaserad, sker vid fasta tidpunkter och avser måluppfyllelse.

Styrkan i formativ bedömning ligger i att den syftar till att förbättra inläringen. Svagheten ligger i återkopplingen till inlärares. Återkoppling fungerar bara om mottagaren är i stånd att a) *uppfatta*, d.v.s. är uppmärksam, motiverad och bekant med den form i vilken informationen ges, b) *ta emot*, d.v.s. inte överhopsas med information och har ett sätt att registrera och organisera informationen och göra den personlig, c) *tolka*, d.v.s. har tillräcklig förkunskap och medvetenhet för att förstå vad det handlar om och inte vidta kontraproduktiva åtgärder, och d) *ta till sig* informationen, d.v.s. har den tid, den insikt och de förutsättningar som krävs för att reflektera över, ta till sig och därmed minnas den nya informationen. Det kräver självstyrning, vilket förutsätter att de lärande får lära sig att ta eget ansvar, kontrollera sin egen inläring och utveckla sätt att hantera återkoppling.

Det här sättet att utbilda inlärares och öka deras medvetenhet har kallats *évaluation formative*. Olika tekniker kan användas för sådan medvetenhetsträning. En grundläggande princip är att jämföra intrycket (t.ex. vad på en checklista man säger att man kan göra) med verkligheten (t.ex. lyssna på material av den typ som avses i checklistan och se om man förstår det). I DIALANG kopplas självbedömning till provresultat på detta sätt. En annan viktig teknik är att diskutera exempel på prestationer – både neutrala exempel och prov på inlärares egna prestationer – och uppmuntra inlärares att utveckla ett personligt metaspråk för kvalitetsfrågor. De kan sedan använda detta metaspråk för att själva kontrollera sitt arbete och upptäcka styrkor och svagheter och för att formulera ett eget lärandekontrakt.

Formativ eller diagnostisk bedömning sker i de flesta fall på en mycket detaljerad nivå och avser just de språkliga aspekter eller färdigheter som nyligen lärts ut eller snart kommer att tas upp. När det gäller diagnostisk bedömning är förteckningarna över exponenter i avsnitt 5.2 fortfarande alltför generella för att kunna användas i praktiken. Man måste i stället hänvisa till den specifika beskrivningen (*Waystage, Threshold* etc.). Tablåer med deskriptorer för olika kompetensaspekter på olika nivåer (kapitel 4) kan emellertid användas för att ge formativ återkoppling från bedömning av muntlig färdighet.

De gemensamma referensnivåerna framstår som mest relevanta vid summativ bedömning. DIALANG-projektet visar dock att även återkoppling från en summativ bedömning kan vara diagnostisk och därmed formativ.

### 9.3.6 Direkt bedömning/Indirekt bedömning

*Direkt bedömning (direct assessment)* går ut på att bedöma vad testtagaren faktiskt gör. Det kan exempelvis gå till så att en liten grupp diskuterar nå-



got, bedömaren iakttar, jämför med en kriterietabla, avgör vilken kategori i tablan som prestationerna motsvarar och ger ett omdöme.

Vid *indirekt bedömning (indirect assessment)* däremot används ett prov, vanligen skriftligt och då bedöms ofta kompetenser och färdigheter som ligger till grund för en prestation.

Direkt bedömning kan i själva verket bara göras av muntlig och skriftlig produktion och hörförståelse i samband med interaktion, eftersom receptiv aktivitet aldrig kan iaktas direkt. Läsförståelse kan exempelvis bara bedömas indirekt genom att inlärarna får visa att de förstått genom att sätta kryss i rutor, skriva färdigt meningar, besvara frågor etc. Språklig repertoar och kontroll kan bedömas antingen direkt genom bedömning av överensstämmelsen med kriterier eller indirekt genom tolkning och generalisering med utgångspunkt i svaren på provfrågor. Ett klassiskt direkt test är en intervju och ett klassiskt indirekt test är ett lucktest.

Deskriptorer för olika kompetensaspekter på olika nivåer enligt kapitel 5 kan användas för att utforma bedömningskriterier för direkta test. Parametrarna i kapitel 4 kan ligga till grund vid urval av teman, texter och provuppgifter för direkta test av produktiv färdighet och indirekta test av hör- och läsförståelse. Parametrarna i kapitel 5 kan dessutom ligga till grund vid identifiering av de viktigaste lingvistiska kompetenser som ska ingå i ett indirekt test av språkkunskaper och av de pragmatiska, sociolingvistiska och lingvistiska kompetenser man främst bör inrikta sig på vid formulering av provfrågor för prov med olika delar där de fyra färdigheterna provas.

### 9.3.7 Färdighetsbedömning/Kunskapsbedömning

Vid *prestationsbedömning (performance assessment)* ska inläraren visa prov på muntlig eller skriftlig språkanvändning i ett direkt test.

Vid *kunskapsbedömning (knowledge assessment)* ska inläraren besvara frågor från ett brett spektrum av uppgiftstyper för att visa omfånget av sina språkliga kunskaper.

Kompetenser kan tyvärr aldrig provas direkt. Man har alltid bara en uppsättning prestationer att utgå från och med den utgångspunkten försöker man göra generaliseringar om färdighet. Färdighet kan ses som kompetens omsatt i praktiken. I den bemärkelsen är det därför prestation som bedöms vid alla prov, även om man på denna grund kan försöka dra slutsatser om de underliggande kompetenserna.

En intervju kräver dock en större "prestation" än att fylla i luckor i meningar, och att fylla i luckor kräver i sin tur en större "prestation" än flervalsuppgifter. På det här sättet används ordet "prestation" för att beteckna språklig produktion. Ordet "prestation" används dock i mer begränsad betydelse i uttrycket "prestationstest". Här betecknar ordet en relevant prestation i en (relativt) autentisk och ofta arbets- eller studierelaterad situation. Om begreppet "prestationsbedömning" används något mindre begränsat kan muntliga bedömningar sägas vara prestationstest, eftersom det handlar om att göra generaliseringar om färdighet med utgångspunkt i prestationer inom ett spektrum av diskurstyper som anses vara relevanta för inlärningen och inlärarnas behov. I vissa prov eftersträvas jämvikt mellan prestationsbedömningen och en bedömning av kunskaperna om språkssystemet; i andra finns ingen sådan strävan.

Denna skillnad är mycket lik skillnaden mellan direkta och indirekta

test. Referensramen kan användas på ett liknande sätt. I Europarådets specifikationer för olika nivåer (*Waystage, Threshold Level, Vantage Level*) ges dessutom, för de språk där de finns tillgängliga, en utförlig beskrivning av kunskaper i målspråket.

### 9.3.8 Subjektiv bedömning/Objektiv bedömning

Vid *subjektiv bedömning (subjective assessment)* görs bedömningen av *en* bedömare. Normalt avses här bedömning av en prestations kvalitet.

Vid *objektiv bedömning (objective assessment)* är det subjektiva inslaget eliminerat. Här avses normalt ett indirekt test där det bara finns ett korrekt svar på uppgifterna, t.ex. flervalsuppgifter.

Frågan om subjektivitet kontra objektivitet är dock betydligt mer komplex.

Ett indirekt test beskrivs ofta som ett ”objektivt test” när den som rättar utgår från ett absolut facit för att avgöra om ett svar ska godkännas eller underkännas och sedan räknar de rätta svaren för att komma fram till resultatet. I vissa testtyper går man ett steg längre genom att bara ha ett möjligt svar på varje fråga (t.ex. flervalsuppgifter och c-test, som vidareutvecklats från lucktestet i detta syfte). Ofta rättas testen maskinellt för att undvika fel från rättarens sida. Att beskriva sådana test som ”objektiva” är något överdrivet, eftersom någon beslutat att begränsa bedömningen till tekniker som ger större kontroll över testsituationen (vilket i sig är ett subjektivt beslut som andra kanske inte stöder). Någon har också formulerat testspecifikationen, och någon annan kan ha skrivit uppgiften som ett försök att operationalisera en viss punkt i specifikationen. Slutligen har någon valt uppgiften bland alla övriga tänkbara uppgifter för detta test. Eftersom alla dessa beslut har ett inslag av subjektivitet är det kanske lämpligare att beskriva sådana test som test med objektiv poängsättning.

Vid direkt prestationsbedömning sätts betygen vanligen på grundval av ett omdöme. Det betyder att beslutet om kvaliteten på den studerandes prestation fattas subjektivt, med hänsyn till relevanta faktorer, eventuella riktlinjer eller kriterier och erfarenhet. Fördelen med en subjektiv metod är att språk och kommunikation är något mycket komplext som inte kan delas upp i sina beståndsdelar. Summan är större än de ingående delarna. Det är ofta mycket svårt att avgöra exakt vad som provas i en provuppgift. Att inrikta provuppgifter på specifika aspekter av kompetens eller prestation är därför inte alls så enkelt som det låter.

All bedömning måste ändå, för att vara rättvis, vara så objektiv som möjligt. Effekterna av de personliga värdeomdömen som ingår i subjektiva beslut om val av innehåll och om prestationers kvalitet bör begränsas i möjligaste mån, särskilt i samband med summativ bedömning. Provresultat används ju mycket ofta av tredje part i samband med beslut som påverkar framtiden för den person som har bedömts.

Subjektiviteten vid bedömning kan begränsas, och validiteten och reliabiliteten därmed ökas, om man:

- utformar en **innehållspecifikation** för bedömningen, exempelvis med utgångspunkt i en gemensam referensram för den aktuella kontexten
- använder **gemensamma omdömen** för att välja innehåll och/eller bedöma prestationer
- tillämpar **standardförfaranden** för hur bedömningarna ska genomföras

- tillhandahåller *absoluta bedömningsanvisningar* för indirekta test och baserar omdömen i direkta test på *specifika, klart definierade kriterier*
- kräver *flera bedömningar* och/eller *viktning av olika faktorer*
- sörjer för lämplig *utbildning* kring *riktlinjerna för bedömning*
- kontrollerar bedömningens kvalitet (validitet, reliabilitet) genom att *analysera bedömningsdata*

Såsom sades i början av detta kapitel är det första steget när det gäller att begränsa subjektiviteten i omdömen, i vilket skede av bedömningsprocessen de än avges, att bygga upp en gemensam förståelse för det fenomen (*construct*) som avses, en gemensam referensram. I referensramen är strävan att ge en sådan grund för *innehållsspecifikation* och en utgångspunkt för utveckling av *specifika, klart definierade kriterier* för direkta test.

### 9.3.9 Bedömning på en skala/Bedömning enligt en checklista

*Bedömning på en skala (rating on a scale)*: bedömning av en persons nivå utifrån en skala med ett antal nivåer.

*Bedömning enligt en checklista (rating on a checklist)*: bedömning av en person i förhållande till en lista över punkter som betraktas som relevanta för en viss nivå eller modul.

Vid bedömning på en skala läggs tonvikten på att placera den person som bedöms på något av en rad steg. Perspektivet är vertikalt: hur långt upp på skalan hamnar inläraren? De olika nivåernas innehåll bör tydliggöras med deskriptorer. Det kan finnas flera skalor för olika kategorier, och de kan presenteras på samma sida i form av en tablå, eller på olika sidor. Det kan finnas en definition för varje eller varannan nivå, eller för den översta, den nedersta respektive den mellersta nivån.

Alternativet är en checklista, där tonvikten ligger på att visa att relevanta områden har behandlats. Perspektivet är alltså horisontellt: hur mycket av innehållet i modulen har inläraren klarat av? Checklistan kan presenteras punktvis, som ett frågeformulär. Men den kan också ha formen av ett hjul eller någon annan form. Svaret kan vara ja/nej, men det kan också vara mer differentierat med ett antal steg (t.ex. 0–4). Stegen bör då helst ha korta beteckningar och definitioner som beskriver hur beteckningarna ska tolkas.

Eftersom deskriptorerna utgör självständiga kriterier som kalibrerats till de aktuella nivåerna kan de ligga till grund för utformning av *både* en checklista för en viss nivå, som i vissa versioner av språkportfolion, och skalor eller tablåer som omfattar alla relevanta nivåer. Se kapitel 3, tabell 2 för självbedömning och tabell 3 för bedömning av en bedömare.

### 9.3.10 Intuitiv bedömning/Styrd bedömning

*Intuitiv bedömning (impression)*: helt och hållet subjektiv bedömning som görs med utgångspunkt i intrycket av elevens prestation under lektionerna, utan hänvisning till specifika kriterier för bedömning.

*Styrd bedömning (guided judgement)*: bedömning där den individuella bedömarens subjektivitet begränsas genom att intrycket kompletteras med en medveten bedömning med utgångspunkt i specifika kriterier.

Med ”intuitiv bedömning” avses här att läraren eller eleven bedömer en-

bart med utgångspunkt i sina erfarenheter under lektionerna, i samband med hemuppgifter etc. Många former av subjektiv bedömning, särskilt i samband med kontinuerlig bedömning, innefattar bedömning av intryck på grundval av reflektioner eller minnesbilder. Eventuellt har man medvetet iakttagit personen i fråga under en viss tid. Så här fungerar det i väldigt många skolsystem.

Begreppet ”styrd bedömning” används här för att beskriva en situation där intrycket omvandlas till ett genomtänkt omdöme med hjälp av en bedömningsmetod. En sådan metod innefattar a) en bedömningsaktivitet enligt något slags förfarande och/eller b) en uppsättning klart definierade kriterier för att skilja mellan olika poäng eller betyg och c) något slags standardiseringsutbildning. Fördelen med den styrda metoden för bedömning är att bedömningarna kan göras mycket mer konsekventa om en gemensam referensram på detta sätt upprättas för gruppen av bedömare. Det gäller särskilt om typsvar/typexempel ges i form av typexempel och fasta länkar till andra system. Vikten av sådan styrning förstärks av att forskningen inom ett antal discipliner upprepade gånger har visat att olika stränghet hos bedömare, om de är utbildade, kan betyda nästan lika mycket för skillnaderna i bedömningen av inlärnarna som dessas faktiska förmåga. Det innebär att resultaten blir mycket slumpartade.

Deskriptorskalorna för de gemensamma referensnivåerna kan användas för att ge en uppsättning klart definierade kriterier enligt b) ovan eller för att skissera de standarder som motsvaras av befintliga kriterier med hänvisning till de gemensamma nivåerna. I framtiden kan exempel på prestationer som fungerar som typexempel på olika gemensamma referensnivåer användas som stöd i standardiseringsutbildningen.

### 9.3.11 Holistisk bedömning/Analytisk bedömning

Vid *holistisk bedömning (holistic assessment)* görs en övergripande, sammanfattande bedömning. Olika aspekter viktas intuitivt av bedömaren.

Vid *analytisk bedömning (analytic assessment)* tittar man på olika aspekter var för sig.

Distinktionen kan göras på två sätt: a) utifrån vad som ska bedömas, eller b) utifrån hur man kommer fram till en nivåbeskrivning, ett betyg eller en poäng. I vissa system kombineras en analytisk metod på en nivå med en holistisk metod på en annan.

- a) Vad som ska bedömas: med vissa metoder bedöms en övergripande kategori som ”muntlig produktion” eller ”interaktion” och poäng eller betyg tilldelas. Andra mer analytiska metoder går ut på att bedömaren ger separata resultat för ett antal oberoende prestationsaspekter. Dessutom finns det metoder som går ut på att bedömaren registrerar ett sammanfattande intryck, analyserar med utgångspunkt i olika kategorier och sedan kommer fram till ett genomtänkt holistiskt omdöme. Fördelen med den analytiska metodens separata kategorier är att bedömare uppmuntras att göra noggranna iakttagelser. Bedömare kan utveckla ett metaspråk för förhandlingar sinsemellan och för återkoppling till de lärande. Nackdelen är att det finns en mängd bevis för att det är svårt för bedömare att skilja kategorierna från en holistisk bedömning. De blir också överbelastade i kognitivt hänseende när de ställs inför fler än fyra eller fem kategorier.

- b) Beräkning av resultatet: Vissa metoder går ut på att på ett holistiskt sätt jämföra den observerade prestationen med deskriptorer på en bedömningskala, som kan vara antingen holistisk (en global skala) eller analytisk (tre till sex kategorier i en tablå). Sådana metoder innefattar ingen aritmetik. Resultaten rapporteras antingen som en enda siffra eller som ett ”telefonnummer” tvärsöver kategorierna. Med andra mer analytiska metoder ges ett visst betyg för flera olika kategorier som därefter räknas ihop till ett sammanlagt poängantal, som sedan kan omvandlas till ett betyg. Betecknande för den metoden är att kategorierna viktas, d.v.s. varje kategori ger inte samma antal poäng.

I tabell 2 och 3 i kapitel 3 ges exempel på *analytiska* kriterieskalor (d.v.s. tablåer) för självbedömning respektive bedömning av en bedömare som används med en *holistisk* bedömningsstrategi (d.v.s. man jämför vad som kan utläsas av prestationen med definitionerna och avger ett omdöme).

### 9.3.12 Seriebedömning/Kategoribedömning

Vid *kategoribedömning* (*category assessment*) är det bara en uppgift som bedöms (även om den kan ha olika faser för att generera olika diskurstyper – se avsnitt 9.2.1). Prestationen bedöms i förhållande till kategorier i en bedömningstablå. Det är den analytiska metod som beskrivs i 9.3.11.

*Seriebedömning* (*series assessment*) innefattar en serie fristående provuppgifter (ofta rollspel med andra elever eller läraren). Ett enkelt holistiskt betyg ges på en skala (med förklaringar) från t.ex. 0 till 3 eller 1 till 4.

Seriebedömning är ett sätt att hantera tendensen vid kategoribedömningar att resultatet i en kategori påverkar resultatet i en annan. På lägre nivåer ligger tonvikten ofta på att fullgöra uppgiften, och syftet är att fylla i en checklista över vad inläraren kan göra med utgångspunkt i lärarens/inlärarens bedömning av faktiska prestationer i stället för bara intryck. På högre nivåer kan uppgifterna utformas för att åskådliggöra särskilda färdighetsaspekter av prestationen. Resultaten rapporteras som en profil.

Skalorna i kapitel 5 för olika kategorier av språklig kompetens kan ligga till grund för utformning av kriterierna för en kategoribedömning. Eftersom bedömare endast kan hantera ett litet antal kategorier är kompromisser nödvändiga. Redogörelsen för relevanta typer av kommunikativa aktiviteter i avsnitt 4.4 och förteckningen över olika typer av funktionell kompetens i avsnitt 5.2.3.2 kan vara till hjälp vid identifiering av lämpliga uppgifter för en seriebedömning.

### 9.3.13 Andras bedömning/Självbedömning

*Andras bedömning* (*assessment by others*): omdömen från läraren eller bedömaren.

*Självbedömning* (*self-assessment*): omdömen om egen färdighet.

Inlärare kan använda många av de bedömningstekniker som beskrivs ovan. Forskning visar att självbedömning kan vara ett effektivt komplement till prov och lärarbedömning, om bedömningen inte är av avgörande betydelse för inläraren (t.ex. avgör om inläraren kommer in på en utbildning eller inte). Självbedömningen blir mer korrekt om a) bedömningen görs i förhållande till tydliga deskriptorer som anger färdighetsstandarder och/eller

b) bedömningen avser en specifik aktivitet, som i sig kan vara en provuppgift. Den blir sannolikt också mer korrekt om inlärarna får utbildning. Man kan med sådan strukturerad självbedömning uppnå lika hög korrelation (grad av samstämmig validitet) med lärarbedömningar och prov som den som vanligtvis konstateras lärarna sinsemellan, mellan olika test och mellan lärarbedömningar och test.

Störst betydelse har självbedömningen dock som redskap för att höja motivationen och öka medvetenheten. Den kan hjälpa inlärarna att uppskatta sina styrkor, bli medvetna om sina svagheter och fokusera sitt lärande på ett effektivare sätt.

*Referensramens användare bör överväga och om lämpligt ange:*

- *vilka av de ovan angivna bedömningssätten som:*
  - *är av särskild relevans med hänsyn till behoven hos inlärarna i deras system*
  - *bäst lämpar sig för och kan genomföras i den pedagogiska kultur som präglar deras system*
  - *är mest givande när det gäller att bidra till lärarnas utveckling, genom sin styreffekt*
- *på vilket sätt bedömningen av måluppfyllelsen (skolorienterad; inlärningsorienterad) och bedömningen av språkfärdighet (verklighetsorienterad; resultatorienterad) balanseras och kompletteras varandra i systemet, och i vilken utsträckning kommunikativ förmåga och lingvistiska kunskaper bedöms.*
- *i vilken utsträckning resultatet av inläring bedöms i förhållande till klart definierade standarder och kriterier (kriterierelaterad bedömning) och i vilken utsträckning betyg och omdömen ges med utgångspunkt i den klass inläraren tillhör (normrelaterad bedömning).*
- *i vilken utsträckning lärarna:*
  - *känner till standarder (t.ex. gemensamma deskriptorer, typexempel på språkliga prestationer)*
  - *uppmuntras att bekanta sig med ett spektrum av bedömningstekniker*
  - *får utbildning om tekniker och tolkning*
- *i vilken utsträckning det är önskvärt och genomförbart att utveckla en integrerad metod för kontinuerlig bedömning av kursarbetet och bedömning vid fasta tidpunkter i förhållande till relevanta standarder och kriterier*
- *i vilken utsträckning det är önskvärt och genomförbart att låta inlärarna göra en självbedömning med utgångspunkt i klart definierade deskriptorer för uppgifter och färdighetsaspekter på olika nivåer, och att operationalisera dessa deskriptorer vid - t.ex. - seriebedömning*
- *hur relevanta referensramens specifikationer och skalor är i det aktuella sammanhanget, och hur de kan kompletteras eller vidareutvecklas.*

Tabell 2 och tabell 3 i kapitel 3 innehåller tablåer för självbedömning respektive bedömning av bedömare. Den tydligaste skillnaden mellan de två – vid sidan av rena formuleringar som *Jag kan ...* eller *Kan ...* – är att tabell 2 avser kommunikativa aktiviteter medan tabell 3 avser generella kompetensaspekter som gäller all muntlig språkanvändning. Det är dock lätt att tänka sig en något förenklad självbedömningsversion av tabell 3. Erfarenheten visar att åtminstone vuxna inlärare kan göra sådana kvalitativa omdömen om sin egen kompetens.

#### **9.4 Genomförbar bedömning och metasystem**

Skalorna i kapitel 4 och 5 utgör exempel på en uppsättning kategorier med anknytning till den beskrivningsmodell som presenteras i texten i de ka-

pitlen. Skalorna är dock en förenkling. Det är inte meningen att man vid bedömning i praktiken ska använda alla skalor på alla nivåer. Det kan vara svårt för bedömare att hantera ett stort antal kategorier, och dessutom är det inte säkert att alla nivåer som presenteras lämpar sig för det aktuella sammanhanget. Skalorna ska snarare ses som ett referensredskap.

Oavsett vilken metod som används måste man i ett praktiskt användbart bedömningssystem begränsa antalet möjliga kategorier till ett lämpligt antal. Det är allmänt vedertaget att gränsen för överbelastning i kognitivt hänseende går vid fler än fyra eller fem kategorier och att sju kategorier är en övre gräns i psykologiskt hänseende. Man måste alltså välja. Om interaktionsstrategier ses som en kvalitativ aspekt av kommunikation som är relevant vid muntlig bedömning innehåller skalorna fjorton kvalitativa kategorier som är av betydelse vid bedömningen:

*Turtagningsstrategier*

*Samarbetsstrategier*

*Be om förtydliganden*

*Flyt*

*Flexibilitet*

*Koherens*

*Tematisk utveckling*

*Precision*

*Sociolingvistisk kompetens*

*Allmänt språkligt omfång*

*Ordförråd*

*Grammatisk korrekthet*

*Behärskning av ordförråd*

*Behärskning av uttal och intonation*

Det är uppenbart att deskriptorerna för många av dessa kategorier visserligen skulle kunna tas med på en generell checklista, men fjorton kategorier är alldeles för många vid bedömning av en prestation. I praktiken skulle därför en sådan lista över kategorier användas selektivt. Kategorierna måste kombineras, ges nya beteckningar och reduceras till en mindre uppsättning bedömningskriterier som är anpassad till de berörda inlärnarnas behov, de krav som är förknippade med bedömningsuppgiften och den rådande pedagogiska kulturen. De kriterier som blir resultatet kan ha samma vikt, eller också kan vissa faktorer som anses viktigare för den aktuella uppgiften ges större vikt.

De fyra exemplen nedan visar hur det kan gå till. De första tre exemplen visar i korthet hur kategorier används som testkriterier i befintliga bedömningsmetoder. Det fjärde visar hur deskriptorer i referensramens skalor har slagits samman och omformulerats för att åstadkomma en bedömningstabla för ett visst syfte vid ett visst tillfälle.

**Exempel 1:**

Cambridge Certificate in Advanced English (CAE), prov 5: bedömningskriterier (1991)

Testkriterier	Skalor	Andra kategorier
Flyt	Flyt	
Korrekthet och språkligt omfång	Allmänt språkligt omfång Ordförråd Grammatisk korrekthet Behärskning av ordförråd	
Uttal	Behärskning av uttal och intonation	
Fullgörande av uppgift	Koherens Sociolingvistisk lämplighet	Grad av fullgörande Behov av stöd från samtalspartner
Interaktion	Turtagningsstrategier Samarbetsstrategier Tematisk utveckling	Bidrag till kommunikationen: omfattning och ledighet

*Anmärkning till "Andra kategorier": Under kommunikativa aktiviteter i deskriptorskalorna finns beskrivningar som avser graden av fullgörande i förhållande till aktiviteten i fråga. Bidrag till kommunikationen: omfattning och lättbet ingår i flyt i dessa skalor. Ett försök att formulera och kalibrera deskriptorer för behov av stöd från samtalspartner och införliva dem i deskriptorskalorna misslyckades.*

**Exempel 2:**

International Certificate Conference (ICC): Diplom i affärsengelska, test 2: Affärssamtal (1987)

Testkriterier	Skalor	Andra kategorier
Skala 1 (ej namngiven)	Sociolingvistisk lämplighet Grammatisk korrekthet Behärskning av ordförråd	Grad av fullgörande
Skala 2 (användning av diskursiva inslag för att inleda och upprätthålla samtal)	Turtagningsstrategier Samarbetsstrategier Sociolingvistisk lämplighet	

**Exempel 3:**

Eurocentres – Bedömning av interaktion i en mindre grupp (RADIO) (1987)

Testkriterier	Skalor	Andra kategorier
Omfång	Allmänt språkligt omfång Ordförråd	
Korrekthet	Grammatisk korrekthet Behärskning av ordförråd Sociolingvistisk lämplighet	
Framförande	Flyt Behärskning av uttal och intonation	
Interaktion	Turtagningsstrategier Samarbetsstrategier	



**Exempel 4:**

Swiss National Research Council: Bedömning av videofilmade prestationer.

Bakgrund: Deskriptorerna nivåplacerades i ett forskningsprojekt i Schweiz (se bilaga A). När projektet avslutades bjöds de lärare som deltagit in till en konferens för att presentera resultaten och inleda försök med Europeisk språkportfolio i Schweiz. Två av diskussionsämnena vid konferensen var a) behovet att knyta checklistor för kontinuerlig bedömning och självbedömning till en övergripande referensram, och b) olika sätt att använda de deskriptorer som nivåplacerats inom projektet vid bedömning. Som ett led i diskussionerna bedömdes videoupptagningar av vissa av de inlärare som deltog i undersökningen för den bedömningstablå som visas i tabell 3 i kapitel 3. Den innehåller ett urval deskriptorer i sammanslagen, redigerad form.

Testkriterier	Skalor	Andra kategorier
Omfång	Allmänt språkligt omfång Ordförråd	
Korrekthet	Grammatisk korrekthet Behärskning av ordförråd	
Flyt	Flyt	
Interaktion	Global interaktion Turtagning Samarbete	
Koherens	Koherens	

I olika system med olika inlärare kan kategorier i olika sammanhang förenklas, väljas och kombineras på olika sätt för olika slags bedömning. Listan med fjorton kategorier är egentligen inte för lång. Det är nog snarare så att den inte ger utrymme för alla varianter som man kan tänkas välja och alltså skulle behöva utökas för att bli heltäckande.

*Referensramens användare bör överväga och om lämpligt ange:*

- *hur teoretiska kategorier förenklas så att de kan användas i praktiken i deras system;*
- *i vilken utsträckning de huvudfaktorer som används som bedömningskriterier i deras system kan inordnas i de kategorier som presenteras i kapitel 5 och för vilka exempel på skalor ges i bilagan, efter vidareutveckling på lokal nivå med hänsyn till specifika användningsområden.*



# Allmän bibliografi

Anm. Publikationer och dokument markerade med asterisk finns tillgängliga på engelska och franska.

1. Följande utgör referensverk för flera avsnitt i referensramen:

- Bussmann, Hadumond. (1996), *Routledge dictionary of language and linguistics*. London, Routledge.
- Byram, M. (2000), *The Routledge encyclopedia of language teaching and learning*. London, Routledge.
- Clapham, C. och Corson, D. (red.) (1998), *Encyclopedia of language and education*. Dordrecht, Kluwer.
- Crystal, D. (red.) (1987), *The Cambridge encyclopedia of language*. Cambridge, CUP.
- Galisson, R. och Coste, D. (red.) (1976), *Dictionnaire de didactique des langues*. Paris, Hachette.
- Johnson, K. (1997), *Encyclopedic dictionary of applied linguistics*. Oxford, Blackwells.
- Richards, J.C., Platt, J. och Platt, H. (1993), *Longman dictionary of language teaching and applied linguistics*. London, Longman.
- Skehan, P. (1995) *A framework for the implementation of task-based instruction*. Applied Linguistics, 16/4, 542-566
- Spolsky, B. (red.) (1999), *Concise encyclopedia of educational linguistics*. Amsterdam, Elsevier.

Följande utgör i första hand referensverk för de kapitel under vilka de presenteras:

## Kapitel 1

- \*Council of Europe (1992), *Transparency and coherence in language learning in Europe: objectives, evaluation, certification*. (Rapport redigerad av B. North om ett symposium som hölls i Rüşchlikon 1991) Strasbourg, Europarådet.
- \*Council of Europe (1997), *European language portfolio: proposals for development*. Strasbourg, Europarådet.
- \*Council of Europe (1982), "Recommendation no. R(82)18 of the Committee of Ministers to member States concerning modern languages". Bilaga A till Girard & Trim 1988.
- \*Council of Europe (1997), *Language learning for European citizenship: final report of the Project*. Strasbourg, Europarådet.
- \*Council of Europe (1998), "Recommendation no. R(98)6 of the Committee of Ministers to member States concerning modern languages". Strasbourg, Europarådet.
- \*Girard, D. och Trim, J.L.M. (red.) (1988), *Project no.12 "Learning and teaching modern languages for communication": Final Report of the Project Group (activities 1982-87)*. Strasbourg, Europarådet.
- Gorosch, M., Pottier, B. och Riddey, D.C. (1967), *Modern languages and the world today. Modern languages in Europe, 3*. Strasbourg, AIDELA i samarbete med Europarådet.
- Malmberg, P. (1989) *Towards a better language teaching: a presentation of the Council of Europe's language projects*. Uppsala, Uppsala universitet, Fortbildningsavdelningen för skolans internationalisering.

## Kapitel 2

a) Threshold-nivån – följande publikationer har hittills utgivits:

- Baldegger, M., Müller, M. och Schneider, G., i samarbete med Näf, A. (1980), *Kontaktschwelle Deutsch als Fremdsprache*. Berlin, Langenscheidt.
- Belart, M. och Rancé, L. (1991), *Nivell Llidar per a escolars(8-14 anys)*. Gener, Generalitat de Catalunya.

- Castaleiro, J.M., Meira, A. och Pascoal, J. (1988), *Nivel limiar(para o ensino/aprendizagem do Portugues como lingua segundalingua estrangeira)*. Strasbourg, Europarådet.
- Coste, D., Courtilion, J., Ferenczi, V., Martins-Baltar, M. och Papo, E. (1976), *Un niveau-seuil*. Paris, Hatier.
- Dannerfjord, T. (1983), *Et taerskelniveau for dansk - Appendix - Annexe - Appendiks*. Strasbourg, Europarådet.
- Efstathiadis, S. (red.) (1998), *Katofli gia ta nea Ellenika*. Strasbourg, Europarådet.
- Ehala, M., Liiv, S., Saarlo, K., Vare, S. och Öispuu, J. (1997), *Eesti keele subtluslävi*. Strasbourg, Europarådet.
- Ek, J.A. van (1977), *The Threshold Level for modern language learning in schools*. London, Longman.
- Ek, J.A. van och Trim, J.L.M. (1991), *Threshold Level 1990*. Cambridge, CUP.
- Ek, J.A. van och Trim, J.L.M. (1991) *Waystage 1990*. Cambridge, CUP.
- Ek, J.A. van och Trim, J.L.M. (1997), *Vantage Level*. Strasbourg, Europarådet (återutgiven av CUP i november 2000).
- Galli de' Paratesi, N. (1981), *Livello soglia per l'insegnamento dell' italiano come lingua straniera*. Strasbourg, Europarådet.
- Grinberga, I., Martinone, G., Piese, V., Veisberg, A. och Zuicena, I. (1997), *Latvie šu valodas prasmēs limenis*. Strasbourg, Europarådet.
- Jessen, J. (1983), *Et taerskelniveau for dansk*. Strasbourg, Europarådet.
- Jones, G.E., Hughes, M., och Jones, D. (1996), *Y lefel drothuy: ar gyfer y gymraeg*. Strasbourg, Europarådet.
- Kallas, E. (1990), *Yatabi lebaaniyyi: un livello soglia per l'insegnamento/apprendimento dell' arabo libanese nell' università italiana*. Venedig, Cafoscarina.
- King, A. (red.) (1988), *Atalase Maila*. Strasbourg, Europarådet.
- Mas, M., Melcion, J., Rosanas, R. och Vergé, M.H. (1992), *Nivell lllindar per a la llengua catalana*. Barcelona, Generalitat de Catalunya.
- Mifsud, M. och Borg, A.J. (1997), *Fuq l-ghatba tal-Malti*. Strasbourg, Europarådet.
- Narbutas, E., Pribušauskaite, J., Ramoniene, M., Skapiene, S. och Vilkiene, L. (1997), *Slenkstis*. Strasbourg, Europarådet.
- Porcher, L. (red.) (1980), *Systèmes d'apprentissage des langues vivantes par les adultes (option travailleurs migrants): Un niveau-seuil intermediaire*. Strasbourg, Europarådet.
- Porcher, L., Huart, M. och Mariet, F. (1982), *Adaptation de "Un niveau-seuil" pour des contextes scolaires. Guide d'emploi*. Paris, Hatier.
- Pushkin Russian Language Institute and Moscow Linguistic University (1966), *Porogoviy uroveny russkiy yazik*. Strasbourg, Europarådet.
- Salgado, X.A.F., Romero, H.M. och Moruxa, M.P. (1993), *Nivel soleira lingua galega*. Strasbourg, Europarådet.
- Sandström, B. (red.) (1981), *Tröskelnivå: förslag till innehåll och metod i den grundläggande utbildningen i svenska för vuxna invandrare*. Stockholm, Skolöverstyrelsen.
- Slagter, P.J. (1979), *Un nivel umbral*. Strasbourg, Europarådet.
- Svanes, B., Hagen, J.E., Manne, G. och Svindland, A.S. (1987), *Et terskelnivå for norsk*. Strasbourg, Europarådet.
- Wynants, A. (1985), *Drempelniveau: nederlands als vreemde taal*. Strasbourg, Europarådet.

b) Andra relevanta publikationer:

- Hest, E. van och Oud-de Glas, M. (1990), *A survey of techniques used in the diagnosis and analysis of foreign language needs in industry*. Bryssel, Lingua.
- Lüdi, G. och Py, B. (1986), *Etre bilingue*. Bern, Lang.
- Lynch, P., Stevens, A. och Sands, E.P. (1993), *The language audit*. Milton Keynes, Open University.
- Porcher, L. et al. (1982), *Identification des besoins langagiers de travailleurs migrants en France*. Strasbourg, Europarådet.
- Richterich, R. (red.) (1983), *Case studies in identifying language needs*. Oxford, Pergamon.
- Richterich, R. (1985), *Objectifs d'apprentissage et besoins langagiers*. Col. F. Paris, Hachette.
- Richterich, R. och Chancerel, J-L. (1980), *Identifying the needs of adults learning a foreign language*. Oxford, Pergamon.
- Richterich, R. och Chancerel, J-L. (1981), *L'identification des besoins des adultes apprenant une langue étrangère*. Paris, Hatier.
- Trim, J.L.M. (1980), *Developing a Unit/Credit scheme of adult language learning*. Oxford, Pergamon.
- Trim, J.L.M., Richterich, R., Ek, J.A. van och Wilkins, D.A. (1980), *Systems development in adult language learning*. Oxford, Pergamon.

- Trim, J.L.M. (1980), *Developing a Unit/Credit scheme of adult language learning*. Oxford, Pergamon.
- \*Trim, J.L.M., Holec, H., Coste, D. och Porcher, L. (red.) (1984), *Towards a more comprehensive framework for the definition of language learning objectives. Vol I Analytical summaries of the preliminary studies. Vol II Preliminary studies*. (bidrag på engelska och franska). Strasbourg, Europarådet.
- Widdowson, H.G. (1989), "Knowledge of Language and Ability for Use". *Applied Linguistics* 10/2, s. 128–137.
- Wilkins, D.A. (1972), *Linguistics in language teaching*. London, Edward Arnold.

## Kapitel 3

- \*Ek, J.A. van (1985–86), *Objectives for foreign language learning: vol.I Scope. vol.II Levels*. Strasbourg, Europarådet.
- North, B. (2000), *The Development of a Common Reference Scale of Language Proficiency*. New York, Peter Lang
- North, B. (1994), *Perspectives on language proficiency and aspects of competence: a reference paper discussing issues in defining categories and levels*. Strasbourg, Europarådet.
- North, B. och Schneider, G. (1998), "Scaling Descriptors for Language Proficiency Scales". *Language Testing* 15/2: s. 217–262.
- Schneider, G. och North, B. (2000), *Fremdsprachen können – was heisst das? Skalen zur Beschreibung, Beurteilung und Selbsteinschätzung der fremdsprachlichen Kommunikationsfähigkeit*. Chur/Zürich, Verlag Rüegger AG.

## Kapitel 4

- Bygate, M. (1987), *Speaking*. Oxford, OUP.
- Canale, M. och Swain, M. (1981), "A theoretical framework for communicative competence". I Palmer, A.S., Groot, P.G. och Trosper, S.A. (red.), *The construct validation of tests of communicative competence*. Washington, DC. TESOL.
- Carter, R. och Lang, M.N. (1991), *Teaching literature*. London, Longman.
- Davies, Alan (1989), "Communicative Competence as Language Use". *Applied Linguistics* 10/2, s. 157–170.
- Denes, P.B. och Pinson, E.N. (1993), *The Speech chain: the physics and biology of spoken language*. 2nd. edn. New York, Freeman.
- Faerch, C. och Kasper, G. (red.) (1983), *Strategies in interlanguage communication*. London, Longman.
- Firth, J.R. (1964), *The tongues of men and Speech*. London, OUP.
- Fitzpatrick, A. (1994), *Competence for vocationally oriented language learning: descriptive parameters, organisation and assessment*. Doc. CC-LANG (94) 6. Strasbourg, Europarådet.
- Fry, D.B. (1977), *Homo loquens*. Cambridge CUP.
- Hagège, C. (1985), *L'homme des paroles*. Paris, Fayard.
- \*Holec, H., Little, D. och Richterich, R. (1996), *Strategies in language learning and use*. Strasbourg, Europarådet.
- Kerbrat-Orecchioli, C. (1990, 1994), *Les interactions verbales (3 vols.)*. Paris, Colins.
- Laver, J. och Hutcheson, S. (1972), *Communication in face-to-face interaction*. Harmondsworth, Penguin.
- Levelt, W.J.M. (1993), *Speaking: from intention to articulation*. Cambridge, Mass, MIT.
- Lindsay, P.H. och Norman, D.A. (1977), *Human information processing*. New York, Academic Press.
- Martins-Baltar, M., Boutgain, D., Coste, D., Ferenczi, V., och Mochet, M-A. (1979), *L'écrit et les écrits: problèmes d'analyse et considérations didactiques*. Paris, Hatier.
- Swales, J.M. (1990), *Genre analysis: English in academic and research settings*. Cambridge, CUP.

## Kapitel 5

- Allport, G. (1979), *The Nature of Prejudice*. Reading MA, Addison-Wesley.
- Austin, J.L. (1962), *How to do things with words*. Oxford, OUP.
- Cruttenden, A. (1986), *Intonation*. Cambridge, CUP.
- Crystal, D. (1969), *Prosodic systems and intonation in English*. Cambridge, CUP.
- Furnham, A. och Bochner, S. (1986), *Culture Shock: psychological reactions in unfamiliar environments*. London, Methuen.

- Gardner, R.C. (1985), *Social psychology and second language learning: the role of attitude and motivation*. London, Edward Arnold.
- Grice, H.P. (1975), "Logic and conversation". I Cole, P. och Morgan, J.L. (red.), *Speech acts*. New York, Academic Press, s. 41–58.
- Gumperz, J.J. (1971), *Language in social groups*. Stamford, Stamford University Press.
- Gumperz, J.J. och Hymes, D. (1972), *Directions in sociolinguistics: the ethnography of communication*. New York, Holt, Rinehart & Wiston.
- Hatch, E. och Brown, C. (1995), *Vocabulary, semantics and language education*. Cambridge, CUP.
- Hawkins, E.W. (1987), *Awareness of language: an introduction. revised edn*. Cambridge, CUP.
- Hymes, D. (1974), *Foundations in sociolinguistics: an ethnographic approach*. Philadelphia, University of Pennsylvania Press.
- Hymes, D.H. (1972), "On communicative competence". I Pride och Holmes (1972).
- Hymes, D.H. (1984), *Vers la compétence de communication*. Paris, Hatier.
- Kingdon, R. (1958), *The groundwork of English intonation*. London, Longman.
- Knapp-Potthoff, A. och Liedke, M. (red.) (1997), *Aspekte interkultureller Kommunikationsfähigkeit*. München: iudicium verlag
- Labov, W. (1972), *Sociolinguistic patterns*. Philadelphia, University of Pennsylvania Press.
- Lehrer, A. (1974), *Semantic fields and lexical structure*. London & Amsterdam.
- Levinson, S.C. (1983), *Pragmatics*. Cambridge, CUP.
- Lyons, J. (1977), *Semantics. vols I and II*. Cambridge, CUP.
- Mandelbaum, D.G. (1949), *Selected writings of Edward Sapir*. Berkeley, University of California Press.
- Matthews, P.H. (1974), *Morphology: an introduction to the theory of word-structure*. Cambridge, CUP.
- Neuner, G. (1988), *A socio-cultural framework for communicative teaching and learning of foreign languages at the school level*. Doc. CC-GP12(87)24. Strasbourg, Europarådet.
- O'Connor, J.D. och Arnold, G.F. (1973), *The intonation of colloquial English*. 2nd. edn. London, Longman.
- O'Connor, J.D. (1973), *Phonetics*. Harmondsworth, Penguin.
- Pride, J.B. och Holmes, J. (red.) (1972), *Sociolinguistics*. Harmondsworth, Penguin.
- Rehbein, J. (1977), *Komplexes Handeln: Elemente zur Handlungstheorie der Sprache*. Stuttgart, Metzler.
- Robinson, G.L.N. (1985) *Crosscultural Understanding*. Oxford, Pergamon.
- Robinson, W.P. (1972), *Language and social behaviour*. Harmondsworth, Penguin.
- Roulet, E. (1972), *Théories grammaticales, descriptions et enseignement des langues*. Paris, Nathan.
- Sapir, E. (1921), *Language*. New York, Harcourt Brace.
- Searle, J. (1969), *Speech acts: an essay in the philosophy of language*. Cambridge, CUP.
- Searle, J.R. (1976), "The classification of illocutionary acts". *Language in society*, vol.51, no.1, s. 1–24.
- Trudgill, P. (1983), *Sociolinguistics* 2nd. edn. Harmondsworth, Penguin.
- Ullmann, S. (1962), *Semantics: an introduction to the science of meaning*. Oxford, Blackwell.
- Wells, J.C. och Colson, G. (1971), *Practical phonetics*. Bath, Pitman.
- Widdowson, H.G. (1992), *Practical stylistics: an approach to poetry*. Oxford, OUP.
- Wray, A. (1999), "Formulaic language in learners and native speakers". *Language teaching* 32,4. Cambridge, CUP.
- Wunderlich, D. (red.) (1972), *Linguistische Pragmatik*. Frankfurt, Athenäum.
- Zarate, G. (1986), *Enseigner une culture étrangère*. Paris, Hachette.
- Zarate, G. (1993), *Représentations de l'étranger et didactique des langues*. Paris, Hachette.

## Kapitel 6

- Berthoud, A.-C. (red.) (1996), "Acquisition des compétences discursives dans un contexte pluri-lingue". *Bulletin Suisse de linguistique appliquée*. VALS/ASLA 64.
- Berthoud, A.C. och Py, B. (1993), *Des linguistes et des enseignants. Maîtrise et acquisition des langues secondes*. Bern, Lang.
- Besse, H. och Porquier, R. (1984), *Grammaire et didactique des langues*. Collection L.A.L. Paris, Hatier.
- Bloom, B.S. (1956), *Taxonomy of educational objectives*. London, Longman.
- Bloom, B.S. (1976), *Human characteristics and school learning*. New York, McGraw.
- Broeder, P. (red.) (1988), *Processes in the developing lexicon. Vol. III of Final Report of the European Science Foundation Project "Second language acquisition by adult immigrants"*. Strasbourg, Tilburg och Göteborg, ESF.

- Brumfit, C. (1984), *Communicative Methodology in Language Teaching. The roles of fluency and accuracy*. Cambridge, CUP.
- Brumfit, C. (1987), "Concepts and Categories in Language Teaching Methodology". *AILA Review* 4, s. 25–31.
- Brumfit, C. och Johnson, K. (red.) (1979), *The communicative approach to language teaching*. Oxford, OUP.
- Byram, M. (1997), *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevedon, Multilingual Matters.
- Byram, M. (1989), *Cultural Studies and Foreign Language Education*. Clevedon, Multilingual Matters.
- Byram, M. (1997), *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon, Multilingual Matters.
- Byram, M., Zarate, G. och Neuner, G. (1997), *Sociocultural competences in foreign language teaching and learning*. Strasbourg, Europarådet.
- Callamand, M. (1981), *Méthodologie de la prononciation*. Paris, CLE International.
- Canale, M. och Swain, M. (1980), "Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing". *Applied linguistics* vol. 1, no.1.
- Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (red.) (1998), *Enseignement des langues étrangères – Recherche dans le domaine des langues et pratique de l'enseignement des langues étrangères. Dossier 52*. Berne, CDIP.
- Cormon, F. (1992), *L'enseignement des langues*. Paris, Chronique sociale.
- Coste, D. (1997), "Eduquer pour une Europe des langues et des cultures". *Etudes de linguistique appliquée* 98.
- \*Coste, D., Moore, D. och Zarate, G. (1997), *Plurilingual and pluricultural competence*. Strasbourg, Europarådet.
- Cunningsworth, A. (1984), *Evaluating and selecting EFL materials*. London, Heinemann.
- \*Girard, D. (red.) (1988), *Selection and distribution of contents in language syllabuses*. Strasbourg, Europarådet.
- Dalgallian, G., Lieutaud, S. och Weiss, F. (1981), *Pour un nouvel enseignement des langues*. Paris, CLE.
- Dickinson, L. (1987), *Self-instruction in language learning*. Cambridge, CUP.
- Gaotrac, L. (1987), *Théorie d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*. Collection L.A.L. Paris, Hatier.
- Gardner, R.C. och MacIntyre, P.D. (1992–1993) "A student's contribution to second language learning": Part I "cognitive variables" & Part II "affective variables". *Language teaching*. Vol. 25 no. 4 & vol.26 no 1.
- Girard, D. (1995), *Enseigner les langues: méthodes et pratiques*. Paris, Bordas.
- Grauberg, W. (1997), *The elements of foreign language teaching*. Clevedon, Multilingual matters.
- Hameline, D., (1979), *Les objectifs pédagogiques en formation initiale et en formation continue*. Paris, E.S.F.
- Hawkins, E.W. (1987), *Modern languages in the curriculum, revised edn*. Cambridge, CUP.
- Hill, J. (1986), *Literature in language teaching*. London, McMillan.
- Holec, H. (1982), *Autonomie et apprentissage des langues étrangères*. Paris, Hatier.
- Holec, H. (1981), *Autonomy and foreign language learning*. Oxford, Pergamon.
- \*Holec, H. (red.) (1988), *Autonomy and self-directed learning: present fields of application* (med bidrag på engelska och franska). Strasbourg, Europarådet.
- Komensky, J.A. (Comenius) (1658), *Orbis sensualium pictus*. Nürnberg.
- Kramsch, C. (1993), *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford, OUP.
- Krashen, S.D. (1982), *Principles and practice of second language acquisition*. Oxford, Pergamon
- Krashen, S.D. och Terrell, T.D. (1983), *The natural approach: language acquisition in the classroom*. Oxford, Pergamon.
- Little, D., Devitt, S. och Singleton, D. (1988), *Authentic texts in foreign language teaching: theory and practice*. Dublin, Authentik.
- MacKay, W.F. (1965), *Language teaching analysis*. London, Longman.
- McDonough, S.H. (1981), *Psychology in foreign language teaching*. London, Allen & Unwin.
- Melde, W. (1987), *Zur Integration von Landeskunde und Kommunikation im Fremdsprachenunterricht*. Tübingen, Gunter Narr Verlag.
- Pêcheur, J. och Viguier, G. (red.) (1995), *Méthodes et méthodologies*. Col. Recherches et applications. Paris, Le français dans le monde.
- Piepho, H.E. (1974), *Kommunikative Kompetenz als übergeordnetes Lernziel*. München, Franconius.
- \*Porcher, L. (1980), *Reflections on language needs in the school*. Strasbourg, Europarådet.
- Porcher, L. (red.) (1992), *Les auto-apprentissages*. Col. Recherches et applications. Paris, Le français dans le monde.

- Py, B. (red.) (1994), "L'acquisition d'une langue seconde. Quelques développements récents". *Bulletin suisse de linguistique appliquée*. VALS/ASLA.
- Rampillon, U. och Zimmermann, G. (red.) (1997), *Strategien und Techniken beim Erwerb fremder Sprachen*. Ismaning, Hueber.
- Savignon, S. J. (1983), *Communicative Competence: Theory and Classroom Practice*. Reading, Mass., Addison-Wesley.
- \*Sheils, J. (1988), *Communication in the modern language classroom*. Strasbourg, Europarådet (även tillgänglig på tyska, ryska och litauiska).
- Schmidt, R. W. (1990), "The Role of Consciousness in Second Language Learning". *Applied Linguistics* 11/2, s. 129–158.
- Skehan, P. (1987), *Individual differences in second language learning*. London, Arnold.
- Spolsky, B. (1989), *Conditions for second language learning*. Oxford, OUP.
- Stern, H.H. (1983), *Fundamental concepts of language teaching*. Oxford, OUP.
- Stern, H.H. och Weinrib, A. (1977), "Foreign languages for younger children: trends and assessment". *Language Teaching and Linguistics: Abstracts* 10, s. 5–25.
- The British Council (1978), *The teaching of comprehension*. London, British Council.
- Trim, J.L.M. (1991), "Criteria for the evaluation of classroom-based materials for the learning and teaching of languages for communication". I Grebing, R., *Grenzenloses Sprachenlernen. Festschrift für Reinhold Freudenstein*. Berlin, Cornelsen.
- Williams, E. (1984), *Reading in the language classroom*. London, MacMillan.

#### Kapitel 7

- Jones, K. (1982), *Simulations in language teaching*. Cambridge, CUP.
- Nunan, D. (1989), *Designing tasks for the communicative classroom*. Cambridge, CUP.
- Yule, G. (1997), *Referential communication tasks*. Mahwah, N.J., Lawrence Erlbaum.

#### Kapitel 8

- Breen, M.P. (1987), "Contemporary paradigms in syllabus design", del I och II. *Language Teaching*, vol. 20 nos. 2 & 3, ss. 81–92 och 157–174.
- Burstall, C., Jamieson, M., Cohen, S. och Hargreaves, M. (1974), *Primary French in the balance*. Slough, NFER.
- Clark, J. L. (1987), *Curriculum Renewal in School Foreign Language Learning*. Oxford, OUP.
- \*Coste, D. (red.) (1983), *Contributions à une rénovation de l'apprentissage et de l'enseignement des langues. Quelques expériences en cours en Europe*. Paris, Hatier
- Coste, D. och Lehman, D. (1995), "Langues et curriculum. Contenus, programmes et parcours". *Etudes de linguistique appliquée*, 98.
- Damen, L. (1987), *Culture Learning: the Fifth Dimension in the Language Classroom*. Reading, Mass, Addison Wesley
- Fitzpatrick, A. (1994), *Competence for vocationally oriented language learning: descriptive parameters, organisation and assessment*. Doc. CC-LANG (94) 6. Strasbourg, Europarådet.
- Johnson, K. (1982), *Communicative syllabus design and methodology*. Oxford, Pergamon.
- Labrie, C. (1983), *La construction de la Communauté européenne*. Paris, Champion.
- Munby, J. (1972), *Communicative syllabus design*. Cambridge, CUP.
- Nunan, D. (1988), *The learner-centred curriculum: a study in second language teaching*. Cambridge, CUP.
- Roulet, E. (1980), *Langue maternelle et langue seconde. Vers une pédagogie intégrée*. Col. L.A'L. Paris, Hatier.
- Schneider, G., North, B., Flügel, Ch. och Koch, L. (1999), *Europäisches Sprachenportfolio – Portfolio européen des langues – Portfolio europeo delle lingue – European Language Portfolio, Schweizer Version*. Bern, EDK. Även tillgänglig på Internet: <http://www.unifr.ch/ids/portfolio>.
- Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren EDK(1995), *Mehrsprachiges Land – mehrsprachige Schulen. 7. Schweizerisches Forum Langue 2*. Dossier 33. Bern, EDK.
- Vigner, G. (red.) (1996), "Promotion, réforme des langues et systèmes éducatifs". *Etudes de linguistique appliquée*, 103.
- Wilkins, D.A. (1976), *Notional syllabuses*. Oxford, OUP.
- \*Wilkins, D. (1987), *The educational value of foreign language learning*. Doc. CC-GP(87)10. Strasbourg, Europarådet.



## Kapitel 9

- Alderson, J.C., Clapham, C. och Wall, D. (1995), *Language Test Construction and Evaluation*. Cambridge, CUP.
- Alderson, J.C. (2000), *Assessing Reading*. Cambridge Language Assessment Series (red. Alderson, J.C. och Bachman, L.F.). Cambridge, CUP.
- Bachman, L.F. (1990), *Fundamental considerations in language testing*. Oxford, OUP.
- Brindley, G. (1989), *Assessing Achievement in the Learner-Centred Curriculum*. NCELTR Research Series (National Centre for English Language Teaching and Research). Sydney, Macquarie University.
- Coste, D. och Moore, D. (red.) (1992), "Autour de l'évaluation de l'oral". *Bulletin CILA* 55.
- Douglas, D. (2000), *Assessing Languages for Specific Purposes*. Cambridge Language Assessment Series (red. Alderson, J.C. och Bachman, L.F.). Cambridge, CUP.
- Lado, R. (1961), *Language testing: the construction and use of foreign language tests*. London, Longman.
- Lussier, D. (1992), *Evaluer les apprentissages dans une approche communicative*. Col. F. Paris, Hachette.
- Monnerie-Goarin, A. och Lescure, R. (red.) "Evaluation et certifications en langue étrangère". *Recherches et applications. Numéro spécial. Le français dans le monde, août-septembre 1993*.
- Oskarsson, M. (1980), *Approaches to self-assessment in foreign language learning*. Oxford, Pergamon.
- Oskarsson, M. (1984), *Self-assessment of foreign language skills: a survey of research and development work*. Strasbourg, Europarådet.
- Reid, J. (2000), *Assessing Vocabulary*. (Cambridge Language Assessment Series, red. Alderson, J.C. och Bachman, L.F.). Cambridge, CUP.
- Tagliante, C. (red.) (1991), *L'évaluation*. Paris, CLE International.
- University of Cambridge Local Examinations Syndicate (1998), *The multilingual glossary of language testing terms (Studies in language testing 6)*. Cambridge, CUP.

## Bilaga A: att utveckla färdighetsdeskriptorer

Den här bilagan handlar om hur språkfärdighetsnivåer beskrivs rent praktiskt. Kriterier för formulering av deskriptorer diskuteras. Därefter beskrivs olika metoder för utveckling av skalor, följt av en kommenterad bibliografi.

### Formulering av deskriptorer

Följande riktlinjer för utveckling av deskriptorer grundar sig på erfarenheterna av nivåplacering för språktest, teorin om nivåplacering inom tillämpad psykologi och de preferenser som lärare har gett uttryck för under samrådsprocesser (t.ex. brittiska målgraderingssystem och det schweiziska projektet):

- **De ska vara positiva:** Gemensamt för färdighetsskalor som utgår från bedömarens synvinkel och bedömningsskalor för prov är att de lägre färdighetsnivåerna formuleras i negativa ordalag. Det är svårare att formulera färdigheter på lägre nivåer utifrån vad inläraren kan än utifrån vad han/hon inte kan. Om färdighetsnivåerna ska fungera som mål och inte bara som ett verktyg för att skilja mellan olika inlärare är positiva formuleringar emellertid att föredra. Samma sak kan ibland formuleras i antingen positiva eller negativa ordalag, t.ex. när det gäller språkligt omfång (se Tabell A1).

Något som gör det särskilt svårt att undvika negativa formuleringar är att vissa aspekter av den kommunikativa språkfärdigheten inte är additiva. Det är inte så att ”ju mer, desto bättre”. Det bästa exemplet på detta är det som ibland kallas ”självständighet”, d.v.s. i vilken utsträckning inläraren är beroende av a) att samtalspartnern anpassar sitt språk, b) möjligheten att be om förtydliganden, och c) möjligheten att få hjälp att säga det han/hon vill. Sådant kan ofta tas upp som reservationer till positivt formulerade deskriptorer, t.ex. på följande sätt:

Kan på det hela taget förstå tydligt standardspråk som gäller bekanta saker, under förutsättning att inläraren då och då kan be talaren att upprepa eller omformulera sig.

Kan förstå det som sägs tydligt, långsamt och direkt till honom/henne i enkla vardagssamtal; kan få att förstå om talaren bemödar sig om det.

Eller:

Kan ganska lätt interagera i strukturerade situationer och korta samtal, under förutsättning att den andra personen hjälper till om det behövs.

Tabell A1. *Bedömning: positiva och negativa kriterier*

Positivt	Negativt
<p>– Inläraren har en grundläggande språklig repertoar och strategier som gör att han/hon kan hantera förutsägbara vardags-situationer. (Eurocentres Nivå 3: certifikat)</p> <p>– Inläraren har en grundläggande språklig repertoar och strategier som är tillräckliga för de flesta vardagsbehov, men kan i allmänhet inte säga exakt vad han/hon vill och måste söka efter ord. (Eurocentres Nivå 3: bedömningstablå)</p>	<p>– Inläraren har en begränsad språklig repertoar som tvingar honom/henne att hela tiden omformulera sig och söka efter ord. (ESU Nivå 3)</p> <p>– Inläraren har en begränsad språkfärdighet som ofta leder till avbrott och missuppfattningar i andra situationer än vardags-situationer. (Finsk Nivå 2)</p> <p>– Kommunikationen bryter samman eftersom språkbegränsningarna gör att budskapet inte når fram. (ESU Nivå 3)</p>
<p>– Ordförrådet kretsar kring sådant som vanliga föremål, platser och de vanligaste familjerelationerna. (ACTFL (American Council on the Teaching of Foreign Languages) Novice)</p>	<p>– Har endast ett begränsat ordförråd (Nederländsk Nivå 1)</p> <p>– Det begränsade omfånget av ord och uttryck försvårar kommunikationen av tankar och idéer. (Göteborgs universitet)</p>
<p>– Producerar och känner igen en uppsättning ord och korta fraser som inläraren har lärt sig utantill (Trim 1978 Nivå 1)</p>	<p>– Kan bara producera formeluttryck (ACTFL Novice)</p>
<p>– Producerar korta vardagsuttryck för att tillgodose enkla, konkreta behov (t.ex. hälsningsfraser, information) (Elviri, Milan Nivå 1 1986)</p>	<p>– Har bara en mycket grundläggande språklig repertoar och visar få eller inga tecken på att behärska språket på funktionell nivå. (ESU Nivå 1)</p>

- **De ska vara avgränsade:** Deskriptorerna bör beskriva konkreta uppgifter eller konkreta grader av färdighet i utförandet av uppgifter. Två saker är viktiga i det här sammanhanget. För det första bör deskriptorn inte vara vag, t.ex. ”Kan använda flera lämpliga strategier”. Vad avses med strategi? Lämplig för vad? Hur ska man tolka ”flera”? Problemet med vaga deskriptorer är att de kan se bra ut på papperet, men att de verkar accepteras utan svårighet kan bero på att alla tolkar dem på olika sätt. Ända sedan 1940-talet har det dessutom funnits en princip om att olika steg på en skala inte bör särskiljas enbart genom att bestämningsord som en del eller några byts ut mot många eller ”de flesta”, att ganska allmänna byts ut mot mycket allmänna eller att måttliga byts ut mot bra på närmast högre nivå. Skillnaderna ska vara verkliga, inte bara verbala, vilket kan innebära att det uppstår luckor när det inte finns några konkreta och betydelsefulla skillnader.
- **De ska vara tydliga:** Deskriptorer ska vara tydliga och inte uttryckas på jargong. Förutom att jargong försvårar förståelsen visar det sig ibland när jargongen skalas bort att en till synes imponerande deskriptor i själva verket säger mycket lite. För det andra bör deskriptorerna formuleras med enkel syntax och ha en explicit, logisk struktur.
- **De ska vara kortfattade:** Det finns två skilda uppfattningar på detta område. Den ena förespråkar holistiska skalor av det slag som används i USA och Australien och går ut på att man försöker skriva ett långt stycke som utförligt beskriver vad som anses vara de viktigaste kännetecknen. Sådana skalor uppnår visserligen målet om ”avgränsning” genom ytterst utförliga uppräknningar avsedda att ge en detaljerad och för bedömaren lätt igenkännlig bild av en typisk inlärare på en viss nivå. De utgör därför mycket detaljerade beskrivningar. Det finns emellertid två nackdelar med ett sådant tillvägagångssätt. För det första är individer i realiteten

aldrig ”typiska”, eftersom olika aspekter alltid förekommer i olika kombinationer. För det andra är det i en bedömningsituation inte realistiskt att ha en deskriptor som består av fler än två meningar. Lärare tycks konsekvent föredra kortfattade deskriptorer. I det projekt som utmynnade i deskriptorerna i referensramen visade lärarna en tendens att förkasta eller dela upp deskriptorer som var längre än ungefär 25 ord (omkring två normala maskinskrivna rader).

- **De ska vara självständiga:** Kortfattade deskriptorer har ytterligare två fördelar. För det första är chansen större att de beskriver ett beteende om vilket man kan säga ”Ja, det kan den här personen göra”. Mer kortfattade, konkreta deskriptorer kan därför användas som självständiga kriterier i checklistor eller frågeformulär för kontinuerlig bedömning av lärare eller inlärares självbedömning. Den här typen av självständighet visar att en deskriptor verkligen kan fungera som ett mål och inte bara har betydelse i förhållande till andra deskriptorer på skalan. Det ger den en mängd olika användningsmöjligheter vid olika typer av bedömningar (se kapitel 9).

*Referensramens användare bör överväga och om lämpligt ange:*

- *vilka kriterier som är mest relevanta och vilka andra kriterier som används explicit eller implicit i deras sammanhang;*
- *i vilken utsträckning det är önskvärt och genomförbart att formuleringarna i deras system uppfyller de kriterier som har räknats upp.*

## Metoder för utveckling av skolor

En skala med olika nivåer förutsätter att det finns vissa saker som kan placeras på en nivå i stället för på en annan och att beskrivningar av en viss grad av färdighet hör hemma på en nivå i stället för på en annan. Nivåplaceringen måste vara konsekvent tillämpad. Beskrivningar av språkfärdighet kan placeras på olika nivåer på flera olika sätt. De tillgängliga metoderna kan delas in i tre grupper: intuitiva, kvalitativa och kvantitativa metoder. De flesta befintliga språkfärdighetsskalor, och andra system med nivåer, har utvecklats enligt någon av de tre intuitiva metoderna i den första gruppen. Det bästa är att kombinera alla tre metoderna så att de kompletterar och förstärker varandra. Kvalitativa metoder kräver intuitiva förberedelser och val av material, och en intuitiv tolkning av resultaten. Kvantitativa metoder bör kvantifiera ett material som redan har testats kvalitativt och förutsätter en intuitiv tolkning av resultaten. Vid utvecklingen av de gemensamma referensnivåerna användes därför en kombination av intuitiva, kvalitativa och kvantitativa metoder. Om kvalitativa och kvantitativa metoder används finns det två möjliga utgångspunkter: deskriptorer eller urval av språkprestationer.

**Att utgå från deskriptorer:** En möjlig utgångspunkt är att fundera över vad man vill beskriva och därefter formulera, samla eller redigera förslag till deskriptorer för de berörda kategorierna som kan utgöra underlag för den kvalitativa fasen. Metoderna 4 och 9, d.v.s. den första och den sista i den kvalitativa gruppen nedan, är exempel på ett sådant tillvägagångssätt. Det är

särskilt lämpligt för utformning av deskriptorer för kursrelaterade kategorier, t.ex. kommunikativa aktiviteter, men kan också användas för att utforma deskriptorer för olika typer av kompetens. Fördelen med att börja med kategorier och deskriptorer är att det går att fastställa en teoretiskt balanserad täckning.

**Att utgå från urval av språkprestationer:** Alternativet, som bara kan användas för att utarbeta deskriptorer för att bedöma språkprestationer, är att utgå från representativa urval av språkprestationer. Man kan fråga ett representativt urval bedömare vad de ser när de arbetar med urvalen (kvalitativt). Metoderna 5–8 är varianter av denna idé. Ett annat sätt är att helt enkelt be bedömarna avge omdömen om urvalet och sedan med hjälp av en statistisk metod identifiera vilka huvudaspekter som bedömarna baserar sina beslut på (kvantitativt). Metoderna 10–11 är exempel på ett sådant tillvägagångssätt. Fördelen med att analysera urval av språkprestationer är att det går att komma fram till mycket konkreta beskrivningar som baseras på data.

Den sista metoden, nr 12, är den enda som faktiskt *nivåplacerar* deskriptorerna i matematisk mening. Det var den här metoden som användes för att utveckla de gemensamma referensnivåerna och exemplen på deskriptorer, efter att metod 2 (intuitiv) och metoderna 8 & 9 (kvalitativa) hade använts. Samma statistiska metod kan emellertid även användas efter det att skalan har utformats för att validera dess praktiska användning och avgöra om det behövs revideringar.

#### *Intuitiva metoder:*

De här metoderna kräver ingen strukturerad datainsamling utan bara en principiell tolkning av erfarenheter.

- Nr 1. *Expert:*** En person får i uppdrag att upprätta en skala, vilket han/hon kan göra genom att titta på befintliga skalor, kursplansdokumentation och annat relevant källmaterial, eventuellt efter att först ha gjort en behovsanalys för den berörda målgruppen. Personen kan därefter testa och revidera skalan, eventuellt med hjälp av informanter.
- Nr 2. *Grupp:*** Som för expert, men här upprättas skalan av en liten grupp och förslaget skickas på remiss till en större grupp bedömare. De sistnämnda kan arbeta intuitivt utifrån sina erfarenheter och/eller jämföra med inlärare eller urval av språkprestationer. Brister i kursplanerna i moderna språk under grundskolans senare skolår i Storbritannien och Australien diskuteras av Gipps (1994) och Scarino (1996, 1997).
- Nr 3. *Erfarenhet:*** Som närmast föregående metod, men processen pågår under lång tid inom en institution och/eller en specifik bedömningskontext och ett ”internt samförstånd” växer fram. En gemensam syn på nivåer och kriterier växer fram inom en kärngrupp av personer. Formuleringarna kan förbättras inom systematiska test och återkoppling. Grupper av bedömare kan diskutera språkprestationer i förhållande till definitionerna, och definitionerna i förhållande till urval av språkprestationer. Det är på det här sättet som färdighetsskalor tra-

ditionellt har utvecklats (Wilds 1975; Ingram 1985; Liskin-Gasparro 1984; Lowe 1985, 1986).

#### *Kvalitativa metoder:*

I samtliga metoder arbetar grupper av informanter i små workshops och gör en kvalitativ, snarare än statistisk, tolkning av den information som kommer fram.

- Nr 4. Nyckelbegrepp: formulering:** När det finns ett förslag till en skala kan skalan enkelt styckas upp och informanter som är representativa för dem som ska använda skalan uppmanas att a) placera definitionerna i vad de anser vara rätt ordning, b) motivera varför och, när skillnaden mellan deras ordning och den avsedda ordningen har avslöjats, c) ange vad som främst underlättade – eller försvårade – för dem. Metoden kan vidareutvecklas genom att man tar bort en nivå och ger informanterna i uppgift att upptäcka luckan som visar att en nivå saknas. Eurocentres certifieringsskalor utvecklades på detta sätt.
- Nr 5. Nyckelbegrepp: språkprestationer:** Deskriptorer matchas mot typiska språkprestationer på respektive nivå för att säkerställa samstämmighet mellan beskrivningarna och de faktiska prestationerna. I bedömningsdirektiven för Cambridge-examina lotsas lärarna genom denna process och skalornas formuleringar jämförs med de betyg som ges för respektive skrivningar. IELTS-deskriptorerna (International Language Testing System) utarbetades genom att grupper av erfarna bedömare fick i uppgift att identifiera ”typsvar” för varje nivå och därefter fastställa ”viktiga kännetecken” för varje svar. De kännetecken som ansågs vara typiska för olika nivåer slogs därefter fast under diskussioner och införlivades i deskriptorerna (Alderson 1991; Shohamy et al 1992).
- Nr 6. Grundläggande drag:** Språkprestationer (normalt skriftliga) sorteras och rangordnas av enskilda informanter. Därefter kommer man överens om en gemensam rangordning. Sedan fastställs den princip enligt vilken skrivningarna har sorterats och principen beskrivs på varje nivå – varvid särskild vikt läggs vid de kännetecken som utmärker en viss nivå. Det som beskrivs är det grunddrag (kännetecknen, konstrukt) som avgör rangordningen (Mullis 1980). En vanlig variant är att man i stället för att göra en rangordning sorterar i olika högar. Det finns också en intressant flerdimensionell variant av det klassiska tillvägagångssättet som innebär att man genom att identifiera viktiga kännetecken börjar med att bestämma de mest framträdande grunddragen. Därefter sorterar man exemplen utifrån de olika grunddragen. Slutresultatet blir en analytisk skala med flera grunddrag i stället för en holistisk skala med ett enda grundläggande drag.
- Nr 7. Binära beslut:** En annan variant av grunddragsmetoden är att man börjar med att sortera in representativa exempel i grupper enligt nivå. Genom att diskutera gränserna mellan nivåerna kommer man därefter fram till de viktigaste kännetecknen (som i nr 5 ovan). Det

berörda kännetecknet formuleras dock därefter om till en kortfattad kriteriefråga som kan besvaras med ”Ja” eller ”Nej”. På så sätt växer ett träd av binära val fram som ger bedömaren en beslutsalgoritm att följa (Upshur och Turner 1995).

- Nr 8. *Komparativa omdömen:*** Grupper diskuterar par av språkprestationer och anger vilken som är bäst – och varför. På så sätt identifieras kategorierna i det metaspråk som används av bedömarna, liksom de viktigaste kännetecknen på varje nivå. Dessa kännetecken kan därefter formuleras om till deskriptorer (Pollitt och Murray 1996).
- Nr 9. *Sorteringsuppgifter:*** När det finns förslag till deskriptorer kan informanterna få i uppgift att sortera in dem i grupper enligt de kategorier de förmodas beskriva eller enligt nivå. Informanterna kan även få i uppgift att kommentera, redigera/ändra och/eller förkasta deskriptorer, och att säga vilka som är särskilt tydliga, användbara, relevanta etc. Den uppsättning deskriptorer som skalorna i referensramen grundar sig på utarbetades och redigerades på detta sätt (Smith and Kendall 1963; North 1996/2000).

#### *Kvantitativa metoder:*

De här metoderna omfattar en stor mängd statistiska analyser och noggrann tolkning av resultaten.

- Nr 10. *Diskriminationsanalys:*** Först görs en ingående diskursanalys av ett urval av språkprestationer som redan har bedömts (helst av en grupp). Den här kvalitativa analysen gör det möjligt att identifiera och räkna förekomsten av olika kvalitativa kännetecken. Med hjälp av multipel regression fastställs därefter vilka av dessa kännetecken som är av betydelse för bedömningen. De viktiga kännetecknen införlivas därefter i formuleringen av deskriptorer för varje nivå (Fulcher 1996).
- Nr 11. *Multidimensionell nivåplacering:*** Trots namnet är detta en beskrivande teknik för att fastställa viktiga kännetecken och deras förhållande sinsemellan. Språkprestationer bedöms med hjälp av en analytisk skala som består av flera kategorier. Resultatet visar vilka kategorier som faktiskt var avgörande för fastställandet av nivå och ger ett diagram som visar hur nära eller långt ifrån varandra de olika kategorierna ligger. Det här är alltså en forskningsmetod för att fastställa och validera viktiga kriterier (Chaloub-Deville 1995).
- Nr 12. *Item-responsteori, IRT (Item response theory) eller analys av ”latent grunddrag”:*** Inom IRT finns en hel serie av modeller för mätning och nivåplacering. Den enklaste och mest solida är *Rasch-modellen* som fått sitt namn efter den danske matematikern George Rasch. IRT är en vidareutveckling av sannolikhetsteorin och används främst för att fastställa svårighetsgraden hos enskilda uppgifter i en uppgiftssamling. Om man befinner sig på avancerad nivå är chansen mycket stor att man svarar rätt på en elementär fråga. Om man befinner sig på elementär nivå är chansen däremot mycket liten att man svarar rätt på en avancerad fråga. I Rasch-modellen har detta enkla faktum utvecklats till en metod för nivåplacering som kan

användas för att kalibrera uppgifter på en enhetlig skala. En vidareutveckling av metoden gör att den kan användas för att nivåplacera deskriptorer för kommunikativ språkfärdighet samt testuppgifter. I en Rasch-analys kan olika test eller frågeformulär sammanfogas till en överlappande kedja med hjälp av ”ankaruppgifter” som är gemensamma för angränsande led i kedjan. Ankaruppgifterna är skuggade i diagrammet nedan. Det innebär att frågescheman kan riktas till särskilda grupper av inlärare, men ändå sammanfogas i en gemensam skala. Man måste emellertid vara försiktig i en sådan process, eftersom modellen snedvrider både höga och låga resultat på varje frågeschema.



Fördelen med en Rasch-analys är att den kan ge en bedömning utan att det behövs något urval eller någon skala, d.v.s. en nivåplacering som är oberoende av vilka urval eller test/frågeformulär som används i analysen. Skalvärden fastställs som är konstanta för framtida grupper, under förutsättning att dessa framtida grupper kan betraktas som nya grupper inom samma statistiska population. Man kan kvantifiera och justera enligt systematiska förändringar i värden över tid (som t.ex. beror på ändringar i kursplaner eller i utbildningen av bedömare). Man kan också kvantifiera och justera enligt systematiska variationer mellan typer av inlärare eller bedömare (Wright and Masters 1982; Lincare 1989).

Rasch-analys kan användas för att nivåplacera deskriptorer på flera sätt:

- a) Data från de kvalitativa metoderna nr 6, 7 och 8 kan med hjälp av Rasch-modellen placeras på en matematisk skala.
- b) Test kan noggrant utarbetas för att använda färdighetsdeskriptorer i särskilda testuppgifter. Testuppgifterna kan därefter nivåplaceras med hjälp av Rasch-modellen och deras skalvärden anses visa deskriptorernas relativa svårighetsgrad (Brown et al 1992; Carroll 1993; Masters 1994; Kirsch 1995; Kirsch and Mosenthal 1995).
- (c) Deskriptorer kan användas som frågor i ett frågeformulär för lärares bedömning av studenter (Kan studenten göra x?). På så sätt kan deskriptorerna kalibreras direkt på en matematisk skala på samma sätt som testuppgifter nivåplaceras i samlingar av testuppgifter.
- (d) Deskriptorskalorna i kapitel 3, 4 och 5 utarbetades på detta sätt. Samtliga tre projekt som beskrivs i bilagorna B, C och D har använt Rasch-metoden för att nivåplacera deskriptorer och för att ekvivalera deskriptorskalorna till varandra.

Förutom att den är användbar för att utveckla skalor kan Rasch-modellen också användas för att analysera hur nivåerna på en bedömningskala faktiskt används. Det kan göra det lättare att upptäcka otydliga formuleringar, att en nivå används för mycket eller för lite, och ligga till grund för en revidering (Davidson 1992; Milanovic et al. 1996; Stansfield och Kenyon 1996; Tyndall och Kenyon 1996).



Referensramens användare bör överväga och om lämpligt ange:

- i vilken utsträckning betyg som används i deras system har fått samma innebörd genom gemensamma definitioner;
- vilken av metoderna ovan, eller vilka andra metoder, som används för att fastställa sådana definitioner.

## Kommenterad bibliografi i urval: nivåplacering av språkfärdighet

- Alderson, J. C. (1991), "Bands and scores". I Alderson, J.C. och North, B. (red.), *Language testing in the 1990s*. London, British Council/Macmillan, Developments in ELT, s. 71–86. *Behandlar problem som orsakas av att syfte och inriktning blandas ihop, samt utvecklingen av IELTS skalor för muntlig färdighet.*
- Brindley, G. (1991), "Defining language ability: the criteria for criteria". I Anivan, S. (red.), *Current developments in language testing*. Singapore, Regional Language Centre. *Principiell kritik av påståendet att färdighetsskalor utgör en typ av kriterierelaterad bedömning.*
- Brindley, G. (1998), "Outcomes-based assessment and reporting in language learning programmes, a review of the issues". *Language Testing* 15 (1), s. 45–85. *Kritiserar fokuseringen på resultat i termer av vad inlärarna kan göra i stället för på aspekter av framväxande kompetens.*
- Brown, A., Elder, C., Lumley, T., McNamara, T. och McQueen, J. (1992), *Mapping abilities and skill levels using Rasch techniques*. Arbete presenterat på The 14th Language Testing Research Colloquium i Vancouver. Publicerat i *Melbourne Papers in Applied Linguistics* 1/1, s. 37–69. *Klassisk användning av Rasch-modellens nivåplacering av testuppgifter för att skapa en färdighetskala utifrån den läsförståelse som provas i de olika uppgifterna.*
- Carroll, J.B. (1993), "Test theory and behavioural scaling of test performance". I Frederiksen, N., Mislevy, R.J. och Bejar, I.I. (red.), *Test theory for a new generation of tests*. Hillsdale N.J. Lawrence Erlbaum Associates: 297–323. *Banbrytande artikel som rekommenderar användning av Rasch-modellens nivåplacering av testuppgifter för att skapa en färdighetsskala.*
- Chaloub-Deville, M. (1995), "Deriving oral assessment scales across different tests and rater groups". *Language Testing* 12 (1), s. 16–33. *Undersökning som visar vilka kriterier personer med arabiska som modersmål utgår från när de bedömer inlärare. Praktiskt taget den enda tillämpningen av flerdimensionell nivåplacering inom språktestningens område.*
- Davidson, F. (1992), "Statistical support for training in ESL composition rating". I Hamp-Lyons (red.), *Assessing second language writing in academic contexts*. Norwood N.J. Ablex, s. 155–166. *Mycket tydlig redogörelse för hur en bedömningskala valideras i en cyklisk process med hjälp av Rasch-analys. Argumenterar för nivåplacering enligt en "semantisk" metod i stället för den "konkreta" metod som används för t.ex. deskriptorerna i referensramen.*
- Fulcher (1996), "Does thick description lead to smart tests? A data-based approach to rating scale construction". *Language Testing* 13 (2), s. 208–38. *Systematisk metod för utarbetande av deskriptorer och skalor som inleds med en grundlig analys av vad som faktiskt händer i en språkprestation. Mycket tidskrävande metod.*
- Gipps, C. (1994), *Beyond testing*. London, Falmer Press. *Förordar "norminriktad" lärarbedömning utifrån gemensamma referenspunkter som fastställts genom nätverkande. Diskussion kring problem orsakade av vaga deskriptorer i den engelska nationella läroplanen. Omfattar flera kursplaner.*
- Kirsch, I.S. (1995), "Literacy performance on three scales: definitions and results". I *Literacy, economy and society: Results of the first international literacy survey*. Paris, Organisation for Economic Cooperation and development (OECD), s. 27–53. *Enkel icke-teknisk rapport om en avancerad användning av Rasch-modellen för att skapa en skala baserad på testdata. Metod som utvecklades för att förutse och förklara nya testuppgifters svårighetsgrad utifrån de uppgifter och kompetenser som ingår – d.v.s. i förhållande till ett ramverk.*
- Kirsch, I.S. och Mosenthal, P.B. (1995), "Interpreting the IEA reading literacy scales". I Binkley, M., Rust, K. och Wing-lee, M. (red.), *Methodological issues in comparative educational studies: The case of the IEA reading literacy study*. Washington D.C., US Department of Education, National Center for Education Statistics, s. 135–192. *Mer detaljerad och teknisk version av publikationen ovan som följer utvecklingen av metoden genom tre projekt.*

- Linacre, J.M. (1989), *Multi-faceted Measurement*. Chicago, MESA Press.
- Liskin-Gasparro, J.E. (1984), "The ACTFL proficiency guidelines: Gateway to testing and curriculum". I *Foreign Language Annals* 17/5, s. 475–489.
- Lowe, P. (1985), "The ILR proficiency scale as a synthesising research principle: the view from the mountain". I James, C.J. (red.), *Foreign Language Proficiency in the Classroom and Beyond*. Lincolnwood (Ill.): National Textbook Company.
- Lowe, P. (1986), "Proficiency: panacea, framework, process? A Reply to Kramsch, Schulz, and particularly, to Bachman and Savignon". I: *Foreign Language Annals* 70/4, s. 391–397.
- Masters, G. (1994): "Profiles and assessment". *Curriculum Perspectives* 14,1: 48–52
- Milanovic, M., Saville, N., Pollitt, A. och Cook, A. (1996), "Developing rating scales for CASE: Theoretical concerns and analyses". I Cumming, A. och Berwick, R., *Validation in language testing*. Clevedon, Avon, Multimedia Matters: s. 15–38.
- Mullis, I.V.S. (1981), *Using the primary trait system for evaluating writing*. Manuscript No. 10–W–51. Princeton, N.J., Educational Testing Service.
- North, B. (1993), *The development of descriptors on scales of proficiency: perspectives, problems, and a possible methodology*. Washington D.C., NFLC Occasional Paper, National Foreign Language Center.
- North, B. (1994), *Scales of language proficiency: a survey of some existing systems*. Strasbourg, Europarådet CC-LANG (94) 24.
- North, B. (1996/2000), *The development of a common framework scale of language proficiency*. PhD thesis, Thames Valley University. Tryckt 2000, New York, Peter Lang.
- North, B. och Schneider, G. (1998), "Scaling descriptors for language proficiency scales". *Language Testing* 15/2: s. 217–262.
- Pollitt, A. och Murray, N.L. (1996), "What raters really pay attention to". I Milanovic, M. och Saville, N. (red.) (1996), *Performance testing, cognition and assessment*. Studies in Language Testing 3. Selected papers from the 15<sup>th</sup> Language Testing Research Colloquium, Cambridge and Arnhem, 2-4 August 1993. Cambridge, University of Cambridge Local Examinations Syndicate, s. 74–91.
- Scarino, A. (1996), "Issues in planning, describing and monitoring long-term progress in language learning". I protokollet från AFMLTA 10<sup>th</sup> National Languages Conference, s. 67–75.
- Scarino, A. (1997), "Analysing the language of frameworks of outcomes for foreign language learning". I protokollet från AFMLTA 11<sup>th</sup> National Languages Conference, s. 241–258.
- Schneider, G. and North, B. (1999), *"In anderen Sprachen kann ich" ...Skalen zur Beschreibung, Beurteilung und Selbsteinschätzung der fremdsprachlichen Kommunikationsfähigkeit*. Bern/Aarau, NFP 33/SKBF (Umsetzungsbericht).
- Genombrott inom statistiken som gör det möjligt att ta hänsyn till hur stränga bedömarna är vid rapportering av resultat. Tillämpas i projektet för att utveckla exempel på deskriptorer för att kontrollera förhållandet mellan olika nivåer och skolår.
- Beskriver i huvuddrag den amerikanska ACTFL-skalans syfte och utveckling på grundval av Foreign Service Institutes (FSI) ursprungliga skala.
- Detaljerad beskrivning av utvecklingen av den amerikanska ILR-skalen (Interagency Language Roundtable) på grundval av den ursprungliga FSI-skalen. Skalans funktioner.
- Försvaret ett system som fungerade väl – i ett visst sammanhang – mot akademisk kritik som föranleddes av att skalan och dess intervjuemetod spreds till utbildningssektorn (genom ACTFL).
- Kort rapport om hur Rasch-modellen har använts för att skapa ett system för läroplansprofiler i Australien genom nivåplacering av testresultat och lärarbedömningar.
- Klassisk redogörelse för användningen av Rasch-modellen för att förbättra en bedömningskala i samband med ett test av muntlig färdighet – antalet nivåer i skalan reducerades till det antal som bedömarna kunde använda effektivt.
- Klassisk redogörelse för hur den grundläggande metodiken för skrivande på modersmålet används för att utveckla en bedömningskala.
- Kritik av traditionella färdighetsskalors innehåll och hur de har utvecklats. Förslag till ett projekt för att tillsammans med lärare utarbeta exempel på deskriptorer och med hjälp av Rasch-modellen nivåplacera dem på grundval av lärarbedömningar.
- Omfattande undersökning av bedömningsskalor som senare analyserades och användes som utgångspunkt för projektet för utveckling av deskriptorer.
- Behandlar färdighetsskalor, hur modeller för kompetens och språk-användning förhåller sig till skalor. Detaljerad redogörelse för de olika stegen i projektet för utveckling av deskriptorer: problem som uppstod, lösningar som man kom fram till etc.
- Översikt över det projekt genom vilket referensramens deskriptorer utvecklades. Diskuterar skalans resultat och stabilitet. Exempel på instrument och produkter i en bilaga.
- Intressant metodologisk artikel som kopplar en analys av repertoar till en enkel nivåplaceringsteknik för att slå fast vad bedömarna fokuserar på olika färdighetsnivåer.
- Kritiserar användningen av vaga formuleringar och bristen på information om inlärnarnas prestationer i typiska brittiska och australiska beskrivningar av profiler för lärarbedömning.
- Se ovan.
- Kort rapport om det projekt genom vilket referensramens skalor utvecklades. Introducerar även den schweiziska versionen av europeisk språkportofolio (40 A5-sidor).

- Schneider, G. och North, B. (2000), "Dans d'autres langues, je suis capable de ..." Echelles pour la description, l'évaluation et l'auto-évaluation des compétences en langues étrangères". Berne/Aarau, PNR33/CSRE (rapport de valorisation). *Se ovan*
- Schneider, G. och North, B. (2000), *Fremdsprachen können – was heisst das? Skalen zur Beschreibung, Beurteilung und Selbsteinschätzung der fremdsprachlichen Kommunikationsfähigkeit*. Chur/Zürich, Verlag Rüegger AG. *Fullständig rapport om det projekt genom vilket referensramens skalor utvecklades. Lättfattligt kapitel om nivåplacering inom engelska. Introducerar också den schweiziska versionen av Europeisk språkportfolio.*
- Skehan, P. (1984), "Issues in the testing of English for specific purposes". I *Language Testing* 1 (2), s. 202–220. *Kritik av ELTS-skalornas normrelatering och relativa ordalydelse.*
- Shohamy, E., Gordon, C.M. och Kraemer, R. (1992), "The effect of raters' background and training on the reliability of direct writing tests". *Modern Language Journal* 76, s. 27–33. *Enkel redogörelse för en grundläggande, kvalitativ metod för utveckling av en analytisk skala för skriftlig färdighet. Ledde till en förbluffande grad av överensstämmelse mellan otränade, icke-professionella bedömare.*
- Smith, P.C. och Kendall, J.M. (1963), "Retranslation of expectations: an approach to the construction of unambiguous anchors for rating scales". I *Journal of Applied Psychology*, 47/2. *Den första metoden för att nivåplacera deskriptorer i stället för att bara skriva skalor. Banbrytande. Mycket svårsläst.*
- Stansfield, C.W. och Kenyon, D.M. (1996), "Comparing the scaling of speaking tasks by language teachers and the ACTFL guidelines". I Cumming, A. och Berwick, R. *Validation in language testing*. Clevedon, Avon, Multimedia Matters, s. 124–153. *Användning av Rasch-modellens nivåplacering för att bekräfta rangordningen av uppgifter i ACTFL:s riktlinjer. Intressant metodologisk undersökning som inspirerade den metod som användes i projektet för att utveckla deskriptorer.*
- Takala, S. och Kaftandjieva, F. (2002), "Council of Europe scales of language proficiency: A validation study". I Alderson, J.C. (red.), *Common European Framework of reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Case studies*. Strasbourg, Europarådet. *Rapport om användningen av en vidareutveckling av Rasch-modellen för att nivåplacera självbedömningar av språkkunskaper i förhållande till bearbetningar av referensramens deskriptorer. Kontext: DIALANG-projektet: försök beträffande finska.*
- Tyndall, B. och Kenyon, D. (1996), "Validation of a new holistic rating scale using Rasch multifaceted analysis". I Cumming, A. och Berwick, R., *Validation in language testing*. Clevedon, Avon, Multimedia Matters, s. 9–57. *Enkel redogörelse för valideringen av en skala för ESL-intervjuer med sökande till universitet. Klassisk användning av den mångfacetterade Rasch-modellen för att fastställa utbildningsbehov.*
- Upshur, J. och Turner, C. (1995), "Constructing rating scales for second language tests". *English Language Teaching Journal* 49 (1), s. 3–12. *Avancerad vidareutveckling av den grundläggande metodiken för skrivande på modersmålet för att skapa diagram över binära beslut. Mycket relevant för skolektorn.*
- Wilds, C.P. (1975), "The oral interview test". I Alderson, J.C. och North, B. (red.), *Testing language proficiency*. Washington D.C., Center for Applied Linguistics, s. 29–44. *Resultatet av den ursprungliga skalan för bedömning av språkfärdighet. Är värd en noggrann genomläsning för att nyansskillnader som gått förlorade i de flesta senare intervjumetoder ska upptäckas.*

## Bilaga B: Illustrerande skalor med deskriptorer

I den här bilagan beskrivs det schweiziska projekt genom vilket deskriptorerna för *Gemensam europeisk referensram för språk* utvecklades. Den innehåller också en lista över nivåplacerade kategorier. Deskriptorerna i projektet nivåplacerades och användes för att fastställa CEF-nivåerna med hjälp av metod nr 12c (Rasch-modellen), som beskrivs i slutet av bilaga A.

### Det schweiziska forskningsprojektet

#### *Ursprung & kontext*

Deskriptorskalorna i kapitel 3, 4 och 5 är baserade på resultaten av det projekt som Swiss National Research Council genomförde 1993–1996. Projektet genomfördes som en uppföljning av 1991 års symposium i Rüşchlikon. Syftet var att fastställa tydliga färdighetsbeskrivningar för olika aspekter i den europeiska referensramens beskrivningsmodell och på så sätt kanske bidra till utvecklingen av Europeisk språkportfolio.

En undersökning 1994 inriktades på interaktion och produktion och var begränsad till engelska som främmande språk samt lärarbedömningar. En undersökning 1995 var delvis en återupprepning av 1994 års undersökning, men omfattade även reception. Dessutom undersöktes, förutom engelska, även färdigheter i franska och tyska. Förutom lärarbedömningarna tillkom också självbedömningar och en del examineringsinformation (Cambridge, Goethe, DELF/DALF).

Totalt deltog nästan 300 lärare och omkring 2 800 elever från ungefär 500 klasser i de två undersökningarna. Tabellen nedan visar andelen elever från grundskolans senare skolår, gymnasiet, yrkesskolor och vuxenutbildning:

	Grundskolans senare skolår	Gymnasiet	Yrkesskolor	Vuxenutbildning
1994	35 %	19 %	15 %	31 %
1995	24 %	31 %	17 %	28 %

I projektet deltog lärare från de tyska, franska, italienska och rätoromanska språkregionerna i Schweiz, även om antalet lärare från de italienska och rätoromanska regionerna var mycket begränsat. Ungefär en fjärdedel av lärarna undervisade i sitt modersmål. Lärarna fyllde i frågeformulär på målspråket. 1994 användes alltså bara deskriptorer på engelska. 1995 kompletterades de däremot med deskriptorer på engelska, franska och tyska.

## Metod

Den metod som användes i projektet kan i korthet beskrivas på följande sätt:

### Intuitiv fas:

1. Detaljerad analys av språkfärdighetsskalor som fanns allmänt tillgängliga eller kunde erhållas genom Europarådets kontakter 1993 (en förteckning finns i slutet av denna sammanfattning).
2. Skalorna delades in i beskrivande kategorier med anknytning till kategorierna i kapitel 4 och 5. Syftet var att skapa en första uppsättning klassificerade och redigerade deskriptorer.

### Kvalitativ fas:

3. Kategorianalys av inspelningar av lärare som diskuterar och jämför den språkfärdighet som demonstreras i videofilmer. Syftet var att se till att det metaspråk som användes av lärarna återgavs korrekt.
4. 32 workshops med lärare för att a) sortera in deskriptorer i de kategorier de anses beskriva, b) göra kvalitativa bedömningar av beskrivningarnas tydlighet, korrekthet och relevans, och c) sortera in deskriptorerna i färdighetsnivåer.

### Kvantitativ fas:

5. Lärarna gjorde en bedömning av representativa inlärare vid ett skolårs slut med hjälp av en överlappande serie frågeformulär som bestod av de deskriptorer som lärarna i workshopparna ansåg vara tydligast, mest fokuserade och mest relevanta. Det första året användes sju frågeformulär som vart och ett bestod av 50 deskriptorer för att täcka in hela spektrumet av färdighet – från studerande med 80 lektionstimmar engelska till avancerade språkanvändare.
6. Det andra året användes en annan serie med fem frågeformulär. De två undersökningarna knöts till varandra genom att deskriptorerna för muntlig interaktion återanvändes det andra året. De studerande bedömdes utifrån varje deskriptor på en skala från 0–4 som angav under vilka förhållanden de kunde förväntas uppnå den språkprestation som beskrevs i deskriptorn. Lärarnas tolkning av deskriptorerna analyserades med hjälp av Rasch-modellens bedömningsskala. Analysen hade två syften:
  - a) att matematiskt nivåplacera ett ”svårighetsvärde” för varje deskriptor,
  - b) att fastställa statistiskt signifikanta variationer i tolkningen av deskriptorerna för olika utbildningsområden, språkregioner och mål-språk. Det gjordes för att identifiera deskriptorer som i olika kon-texter uppvisar mycket stabila värden och kan användas för att konstruera holistiska skalor som sammanfattar de gemensamma referensnivåerna.

7. Samtliga deltagande lärare bedömde några av elevernas språkprestationer i videofilmer. Syftet med den bedömningen var att kvantifiera skillnader i hur stränga lärarna var i sin bedömning för att kunna ta hänsyn till sådana variationer vid fastställandet av prestationsnivåer inom utbildningsområdena i Schweiz.

#### Tolkningsfas:

8. Fastställande av ”skärningspunkter” på deskriptorskalen för att utveckla den uppsättning gemensamma referensnivåer som presenteras i kapitel 3. En sammanfattning av nivåerna i en holistisk skala (tabell 1), en självbedömningstablå som beskriver språkliga aktiviteter (tabell 2) och en tablå för bedömning av språkprestationer som beskriver olika aspekter av kommunikativ språklig kompetens (tabell 3).
9. Presentation av skalorna i kapitel 4 och 5 för de kategorier som har visat sig vara möjliga att nivåplacera på en skala.
10. Anpassning av deskriptorerna till ett format som är lämpligt för självbedömning för att få fram en schweizisk försöksversion av Europeisk språkportfolio. Den omfattar a) en självbedömningstablå för hörförståelse, muntlig färdighet, muntlig interaktion, muntlig produktion, skriftlig färdighet (tabell 2) och b) en checklista för självbedömning för varje gemensam referensnivå.
11. En slutkonferens då forskningsresultatet presenterades, erfarenheterna av Språkportfolio diskuterades och lärarna fick stifta bekantskap med de gemensamma referensnivåerna.

#### Resultat

Det som gör det svårt att nivåplacera deskriptorer för olika färdigheter och kompetenser (språklig, pragmatisk, sociokulturell) är att det kanske inte är möjligt att förena bedömningar av de olika aspekterna i en enda bedömning. Problemet beror inte på och är inte unikt för Rasch-modellen, utan uppstår i samband med alla statistiska analyser. Rasch-modellen lämnar emellertid mindre utrymme för sådana problem. Testdata, lärarbedömningsdata och självbedömningsdata kan i det här hänseendet bete sig på olika sätt. I samband med lärarbedömningarna i det här projektet var vissa kategorier mindre lyckade och fick tas bort från analysen för att resultaten skulle bli korrekta. Bl.a. följande kategorier ur den ursprungliga uppsättningen deskriptorer utslöts:

##### a) Sociokulturell kompetens

Deskriptorer som uttryckligen beskrev sociokulturell och sociolingvistisk kompetens. Det har inte klarlagts i vilken mån det här problemet orsakades av a) att detta är ett separat begreppsområde i förhållande till språkfärdighet, b) att deskriptorerna var ganska vaga och under workshops identifierades som problematiska, eller c) att lärare som saknade nödvändiga kunskaper om sina elever gav inkonsekventa svar. Samma problem uppstod med deskriptorer för förmågan att läsa och uppskatta litteratur och skönlitterära verk.

### b) Arbetsrelaterade deskriptorer

Deskriptorer där lärarna ombads göra gissningar beträffande andra (i allmänhet arbetsrelaterade) aktiviteter än dem som de själva kunde observera i klassen. Exempel: ringa telefonsamtal, delta i ett formellt möte, göra en formell presentation, skriva rapporter och uppsatser eller skriva formella brev. Detta skedde trots att vuxenutbildning och yrkesskolor var väl representerade.

### c) Negativa koncept

Deskriptorer som handlade om behovet av förenklingar, av att få något uppreat eller förtydligt, som implicit är negativa koncept. Den här typen av aspekter fungerar bättre som reservationer i positivt formulerade beskrivningar, t.ex.:

*Kan på det hela taget förstå tydligt standardspråk som gäller bekanta saker, under förutsättning att han/hon då och då kan be talaren att upprepa eller omformulera sig.*

För lärarna i projektet hörde läsförståelse hemma i en annan bedömningsdimension än muntlig interaktion och produktion. Tack vare datainsamlingens utformning kunde läsförståelse emellertid nivåplaceras för sig och läsförståelseskalan ekvivaleras med huvudskalan i efterhand. Undersökningen var inte särskilt inriktad på skriftlig färdighet och deskriptorerna för skriftlig produktion i kapitel 4 utvecklades huvudsakligen utifrån deskriptorerna för muntlig produktion. Det faktum att både DIALANG och ALTE (se bilagorna C och D) rapporterar att skalvärdena för den europeiska referensramens deskriptorer för läs- och skrivfärdighet är relativt stabila tyder emellertid på att sättet att behandla läs- och skrivfärdighet har fungerat tämligen bra.

Alla svårigheter när det gäller de ovan diskuterade kategorierna har att göra med frågan om endimensionell eller flerdimensionell nivåplacering. Flerdimensionaliteten står i förhållande till den population av inlärare vars färdighet ska beskrivas. I flera fall berodde en deskriptors svårighetsgrad på den berörda utbildningssektorn. Lärare anser t.ex. att vuxna nybörjare har betydligt lättare för uppgifter "hämtade ur det verkliga livet" än vad 14-åriga elever har, vilket intuitivt verkar rimligt. Sådana variationer kallas differentiell item-funktion, DIF (*differential item function*). I den mån det var möjligt undveks deskriptorer som uppvisade DIF när de gemensamma referensnivåerna i tabellerna 1 och 2 i kapitel 3 konstruerades. Målspråket hade ingen betydande inverkan och modersmålet ingen inverkan alls, förutom att lärare som undervisade i sitt modersmål möjligen gjorde en strängare tolkning av ordet "förstå" på avancerade nivåer, särskilt i fråga om litteratur.

### Användning

Deskriptorerna i kapitel 4 och 5 har antingen a) placerats på den nivå där den faktiska deskriptorn empiriskt kalibrerades i undersökningen, b) utformats genom att delar av deskriptorer som kalibrerats på denna nivå kombinerades på ett nytt sätt (för ett fåtal kategorier, t.ex. *Offentliga meddelanden*, som inte ingick i den ursprungliga undersökningen), c) valts på grundval av resultaten av den kvalitativa fasen (workshopparna), eller d) utformats under tolkningsfasen för att täppa igen luckor i den empiriskt kalibrerade delskalan. Det sistnämnda gäller nästan hela *Mastery*-nivån, för vilken mycket få deskriptorer hade inkluderats i undersökningen.

## Uppföljning

I ett projekt genomfört för universitetet i Basel 1999–2000 anpassades den europeiska referensramens deskriptorer för att utforma ett självbedömningsverktyg för sökande till universitetet. Samtidigt lades deskriptorer till för sociolingvistisk kompetens och förmåga att föra anteckningar i universitets-sammanhang. De nya deskriptorerna placerades på CEF-nivåerna med hjälp av samma metod som i det ursprungliga projektet och inkluderades i den här versionen av *Gemensam europeisk referensram för språk*. Korrelationen mellan deskriptorernas ursprungliga skalvärden och deras skalvärden i den här undersökningen var 0,899.

## Referenser

- North, B. (1996/2000), *The development of a common framework scale of language proficiency*. Doktorsavhandling, Thames Valley University. Tryckt 2000, New York, Peter Lang.
- North, B. "Developing descriptor scales of language proficiency for the CEF Common Reference Levels". I Alderson, J.C. (red.), *Case studies of the use of the Common European Framework*. Europarådet.
- North, B. "A CEF-based self-assessment tool for university entrance". I Alderson, J.C. (red.), *Case studies of the use of the Common European Framework*. Europarådet.
- North, B. och Schneider, G. (1998), "Scaling descriptors for language proficiency scales". *Language Testing* 15/2, s. 217–262.
- North, B. och Schneider, G. (1999), "*In anderen Sprachen kann ich*" ...Skalen zur Beschreibung, Beurteilung und Selbsteinschätzung der fremdsprachlichen Kommunikationsfähigkeit. Bern, projektrapport, National Research Programme 33, Swiss National Science Research Council.



## Referensramens deskriptorer

Förutom i kapitel 3 i tabellerna över de gemensamma referensnivåerna behandlas deskriptorer i kapitel 4 och 5 enligt översikten nedan.

### Dokument B1 Skalor i kapitel 4: Kommunikativa aktiviteter

R E C E P T I O N	<b>Tal</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Allmän hörförståelse               <ul style="list-style-type: none"> <li>Förstå interaktion mellan modersmålstalare</li> <li>Lyssna som del av en publik</li> <li>Lyssna på meddelanden och instruktioner</li> <li>Lyssna på radio och ljudinspelningar</li> </ul> </li> </ul>
	<b>Audiovisuell</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Titta på TV</li> </ul>
	<b>Skrift</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Allmän läsförståelse               <ul style="list-style-type: none"> <li>Läsa korrespondens</li> <li>Läsa för att orientera sig</li> <li>Läsa för att hitta information och argument</li> <li>Läsa instruktioner</li> </ul> </li> </ul>
I N T E R A K T I O N	<b>Tal</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Allmän muntlig interaktion               <ul style="list-style-type: none"> <li>Förståelse under interaktion</li> <li>Förstå en modersmålstalande samtalspartner</li> <li>Konversation</li> <li>Informell diskussion</li> <li>Formell diskussion (sammanträden)</li> <li>Målinriktat samarbete</li> <li>Få tag i varor och tjänster</li> <li>Informationsutbyte</li> <li>Intervjua och intervjuas</li> </ul> </li> </ul>
	<b>Skrift</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Allmän skriftlig interaktion               <ul style="list-style-type: none"> <li>Korrespondens</li> <li>Anteckningar, meddelanden och formulär</li> </ul> </li> </ul>
P R O D U K T I O N	<b>Tal</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Allmän muntlig produktion               <ul style="list-style-type: none"> <li>Längre monolog: beskriva en upplevelse</li> <li>Längre monolog: föra fram argument (t.ex. debattera)</li> <li>Offentliga meddelanden</li> <li>Muntligt framförande inför publik</li> </ul> </li> </ul>
	<b>Skrift</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Allmän skriftlig produktion               <ul style="list-style-type: none"> <li>Kreativt skrivande</li> <li>Skriva rapporter och uppsatser</li> </ul> </li> </ul>

### Dokument B2 Skalor i kapitel 4: Kommunikationsstrategier

<b>RECEPTION</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Identifiera signaler och dra slutsatser</li> </ul>
<b>INTERAKTION</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ta ordet (turtagning)</li> <li>Samarbete</li> <li>Be om förtydliganden</li> </ul>
<b>PRODUKTION</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Planering</li> <li>Kompensation</li> <li>Kontroll och korrigerings</li> </ul>

### Dokument B3 Skalar i kapitel 4: Arbeta med text

<b>TEXT</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Föra anteckningar på seminarier och föreläsningar</li><li>• Bearbeta text</li></ul>
-------------	---

### Dokument B4 Skalar i kapitel 5: Kommunikativ språklig kompetens

<b>SPRÅKLIG</b>	
<b>Omfång:</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Allmänt språkligt omfång</li><li>• Ordförråd</li></ul>
<b>Kontroll:</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Grammatisk korrekthet</li><li>• Behärskning av ordförråd</li><li>• Behärskning av uttal och intonation</li><li>• Ortografisk kontroll</li></ul>
<b>SOCIOLINGVISTISK</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Sociolingvistisk</li></ul>
<b>PRAGMATISK</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Flexibilitet</li><li>• Ta ordet (turtagning) – upprepning</li><li>• Tematisk utveckling</li><li>• Koherens</li><li>• Formuleringsprecision</li><li>• Flytande framställning (muntlig)</li></ul>

### Dokument B5 Koherens i kalibreringen av deskriptorer

Det råder en hög grad av koherens när det gäller ett visst innehålls placering på skalan. Ett exempel är ämnesområden. Inga deskriptorer för ämnesområden har inkluderats, men ämnesområden nämns i deskriptorerna för flera kategorier. De tre mest relevanta kategorierna var *Beskriva & berätta*, *Informationsutbyte* och *Omfång*.

I diagrammen nedan jämförs hur ämnesområden behandlas inom dessa tre områden. Även om diagrammens innehåll inte är identiska visar en jämförelse att det råder en hög grad av koherens, vilket avspeglas i hela uppsättningen av kalibrerade deskriptorer. Den här typen av analyser har legat till grund för utformningen av deskriptorer för kategorier som inte ingår i den ursprungliga undersökningen (*t.ex. Offentliga meddelanden*) genom att delar av deskriptorer har kombinerats på ett nytt sätt.

<b>BESKRIVA &amp; BERÄTTA:</b>						
<b>A1</b>	<b>A2</b>		<b>B1</b>	<b>B2</b>	<b>C1</b>	<b>C2</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• var de bor</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• människor, utseende</li> <li>• bakgrund, arbete</li> <li>• platser &amp; levnadsförhållanden</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• föremål, husdjur, ägodelar</li> <li>• händelser &amp; aktiviteter</li> <li>• tycker om/tycker inte om</li> <li>• planer/arrangemang</li> <li>• vanor/rutiner</li> <li>• personliga erfarenheter</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• handlingen i en bok/film</li> <li>• upplevelser</li> <li>• reaktioner på båda</li> <li>• drömmar, förhoppningar, ambitioner</li> <li>• berätta en historia</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• grundläggande information om oförutsedda händelser, t.ex. en olycka</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• tydlig, detaljerad redogörelse för komplicerade ämnen</li> </ul>	
<b>INFORMATIONsutBYTE:</b>						
<b>A1</b>	<b>A2</b>		<b>B1</b>	<b>B2</b>	<b>C1</b>	<b>C2</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• om sig själva &amp; andra</li> <li>• hem</li> <li>• tid</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• enkelt, rutinmässigt och direkt</li> <li>• begränsat om arbete och fritid</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ge och följa enkla anvisningar och instruktioner</li> <li>• fritidssysselsättningar, vanor, rutiner</li> <li>• händelser i dåtid</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• detaljerade anvisningar</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• samlad faktainformation om välkända frågor inom ett område</li> </ul>		
<b>OMFÅNG: MILJÖER:</b>						
<b>A1</b>	<b>A2</b>		<b>B1</b>	<b>B2</b>	<b>C1</b>	<b>C2</b>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• grundläggande, vanliga behov</li> <li>• enkla, förutsägbara grundläggande behov</li> <li>• enkla, konkreta behov</li> <li>• personlig information, dagliga rutiner, begäran om information</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• rutinmässiga vardagshandlingar</li> <li>• välkända situationer &amp; ämnen</li> <li>• välkända situationer med förutsägbart innehåll</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• de flesta ämnen som rör vardagslivet: familj, hobbyer, intressen, arbete, resor, dagsaktuella frågor</li> </ul>			

*Dokument B4 Språkfärdighetsskalor som har använts som källor*

### Holistiska skalor för allmän muntlig språkfärdighet

- Hofmann: Levels of Competence in Oral Communication, 1974
- University of London School Examination Board: Certificate of Attainment – Graded Tests, 1987
- Ontario ESL Oral Interaction Assessment Bands, 1990
- Finnish Nine Level Scale of Language Proficiency, 1993
- European Certificate of Attainment in Modern Languages, 1993

### Skalor för olika kommunikativa aktiviteter

- Trim: Possible Scale for a Unit/Credit Scheme: Social Skills, 1978
- North: European Language Portfolio Mock-up: Interaction Scales, 1991

- Eurocentres/ELTDU Scale of Business English, 1991
- Association of Language Testers in Europe, Bulletin 3, 1994

#### **Skalor för de fyra färdigheterna**

- Foreign Service Institute Absolute Proficiency Ratings, 1975
- Wilkins: Proposals for Level Definitions for a Unit/Credit Scheme: Speaking, 1978
- Australian Second Language Proficiency Ratings, 1982
- American Council on the Teaching of Foreign Languages Proficiency Guidelines, 1986
- Elviri et al.: Oral Expression, 1986 (i van Ek, 1986)
- Interagency Language Roundtable Language Skill Level Descriptors, 1991
- English Speaking Union (ESU) Framework Project, 1989
- Australian Migrant Education Program Scale (enbart hörförståelse)

#### **Skalor för bedömning av muntlig språkfärdighet**

- Dade County ESL Functional Levels, 1978
- Hebrew Oral Proficiency Rating Grid, 1981
- Carroll, B.J. och Hall P.J.: Interview Scale, 1985
- Carroll, B.J.: Oral Interaction Assessment Scale, 1980
- International English Testing System (IELTS): Band Descriptors for the Speaking & Writing, 1990
- Göteborgs universitet: Kriterier för bedömning av muntlig språkfärdighet
- Fulcher: The Fluency Rating Scale, 1993

#### **Referensramar för innehåll i kursplaner och bedömningskriterier för pedagogiska inläringsetapper**

- University of Cambridge/Royal Society of Arts: Certificates in Communicative Skills in English, 1990
- Royal Society of Arts: Modern Languages Examinations: French, 1989
- English National Curriculum: Modern Languages, 1991
- Nederländernas nya examinationsprogram, 1992
- Eurocentres Scale of Language Proficiency, 1993
- British Languages Lead Body: National Language Standards, 1993

## Bilaga C: DIALANG-skalorna

I den här bilagan beskrivs DIALANG-systemet för språkfärdighetsbedömning, som är en diagnostisk tillämpning av *Gemensam europeisk referensram för språk*. Tonvikten ligger på de självbedömningsbeskrivningar som används i systemet och den kalibreringsstudie av dem som gjordes när systemet utvecklades. Dessutom inkluderas två illustrerande skalor som bygger på *Gemensam europeisk referensram för språk* och används för att rapportera och förklara de diagnostiska resultaten för inlärarna. Deskriptorerna i det här projektet nivåplacerades och ekvivalerades med nivåerna i referensramen med hjälp av metod nr 12c (Rasch-modellen), som beskrivs i slutet av bilaga A.

### DIALANG-projektet

#### *Bedömningssystemet DIALANG*

DIALANG är ett bedömningssystem avsett för språkinlärare som vill ha diagnostisk information om sin färdighet. DIALANG-projektet genomförs med ekonomiskt stöd från Europeiska kommissionens generaldirektorat för utbildning och kultur (Sokratesprogrammet, Lingua-åtgärd D).

Systemet består av självbedömning, språktest och återkoppling och alla delar finns tillgängliga på fjorton europeiska språk: danska, engelska, finska, franska, grekiska, irländska, isländska, italienska, nederländska, norska, portugisiska, spanska, svenska och tyska. DIALANG kan laddas ned kostnadsfritt från Internet.

DIALANG:s bedömningssystem och de skalor som används för att rapportera resultaten till användarna är direkt baserade på *Gemensam europeisk referensram för språk*. Även självbedömningsbeskrivningarna i DIALANG har till största del hämtats från *Gemensam europeisk referensram för språk* och i förekommande fall anpassats till systemets specifika behov.

#### *Syftet med DIALANG*

DIALANG riktar sig till vuxna som vill veta vilken språkfärdighetsnivå de befinner sig på och få återkoppling på sina starka och svaga sidor. Systemet ger också inlärarna råd om hur de kan förbättra sina språkkunskaper och försöker dessutom öka deras medvetenhet om språkinläring och språkfärdighet. Systemet utfärdar inga diplom.

Systemet kommer i första hand att användas av individuella inlärare som studerar språk på egen hand eller går formella språkkurser. Även språklärare kan emellertid ha nytta av många av systemets delar.

## Bedömningsförfarandet i DIALANG

Bedömningsförfarandet i DIALANG är indelat i följande steg:

1. Val av meddelandespråk (14 möjliga)
2. Registrering
3. Val av testspråk (14 möjliga)
4. Test av ordförråd för inplacering
5. Val av färdighet (läsförståelse, hörförståelse, skriftlig färdighet, ordförråd, strukturer)
6. Självbedömning (bara för läsförståelse, hörförståelse och skriftlig färdighet)
7. Systemet gör en preliminär bedömning av inlärares förmåga
8. Test av lämplig svårighetsgrad
9. Återkoppling

Inlärnarna börjar med att välja på vilket språk de vill få instruktioner och återkoppling. När de har registrerat sig får de göra ett inplaceringstest som även ger en uppskattning av storleken på deras ordförråd. Efter att ha valt vilken färdighet de vill prövas på måste användarna ta ställning till en rad självbedömningsbeskrivningar innan de gör själva provet. Självbedömningsbeskrivningarna handlar om den aktuella färdigheten och den lärande måste avgöra om han/hon klarar de aktiviteter som beskrivs i påståendena. Självbedömningar kan inte göras för de andra två områdena som bedöms genom DIALANG – ordförråd och strukturer – eftersom det saknas källbeskrivningar för dessa i den gemensamma europeiska referensramen. Efter testet får inlärnarna veta om den nivå som de själv bedömde att de låg på skiljer sig från den färdighetsnivå som systemet har fastställt på grundval av deras testresultat. I avsnittet Förklarande återkoppling har användarna dessutom möjlighet att undersöka möjliga orsaker till skillnader mellan självbedömning och testresultat.

### Syftet med självbedömning i DIALANG

Det finns två skäl till varför självbedömning används i DIALANG-systemet. Det första är att självbedömningar anses vara betydelsefulla i sig genom att de uppmuntrar till självständigt lärande, ger de lärande större kontroll över sin inläring och ökar deras medvetenhet om inlärningsprocessen.

Det andra skälet är mer ”tekniskt”: systemet använder testet av ordförråd och självbedömningsresultatet för att göra en preliminär bedömning av inlärares förmåga och hänvisa dem till det test vars svårighetsgrad bäst motsvarar deras förmåga.

### DIALANG:s skalor för självbedömning

#### Källa

De flesta av självbedömningsbeskrivningarna i DIALANG har hämtats från den engelska versionen av *Gemensam europeisk referensram för språk* (utkast 2, 1996). DIALANG är i detta avseende en direkt tillämpning av referensramen för bedömningsändamål.

### Kvalitativ utveckling

1998 granskade DIALANG:s arbetsgrupp för självbedömning<sup>3</sup> alla referensramens beskrivningar och valde ut dem som verkade mest konkreta, tydliga och enkla. Man tittade också på Norths (1996/2000) empiriska resultat beträffande beskrivningarna. Mer än hundra beskrivningar valdes ut för läsförståelse, hörförståelse och skriftlig färdighet. Även beskrivningar av muntlig färdighet valdes ut, men eftersom muntlig färdighet för närvarande inte ingår i DIALANG-systemet togs de inte med i den valideringsstudie som beskrivs nedan och ingår därför inte i den här bilagan.

Beskrivningarnas formuleringar ändrades från ”kan” till ”jag kan” eftersom de skulle användas för självbedömning och inte för lärarbedömning. En del beskrivningar förenklades ytterligare för att passa de avsedda användarna. Några nya beskrivningar utarbetades också i de fall referensramen inte innehöll tillräckligt med material att utgå ifrån (de nya beskrivningarna står i kursiverad stil i tabellerna). Alla beskrivningar granskades av dr Brian North, som är upphovsman till beskrivningarna i *Gemensam europeisk referensram för språk*, och av en grupp bestående av fyra språktest- och undervisningsexperter innan de slutliga beskrivningarna slogs fast.

### Översättning

Eftersom DIALANG är ett mångspråkigt system översattes självbedömningsbeskrivningarna därefter från engelska till de övriga tretton språken. Översättningen genomfördes enligt ett överenskommet förfarande. Man slog fast riktlinjer för översättning och anpassning. Ett viktigt kvalitetskriterium var att de skulle vara begripliga för inlärarna. Först översatte 2–3 experter per språk beskrivningarna till sina respektive språk, och därefter träffades de för att diskutera skillnader och komma överens om formuleringar. Översättningarna skickades till självbedömningsgruppen, vars medlemmar hade tillräcklig språkfärdighet för att ytterligare kontrollera kvaliteten på översättningarna till nio av språken. Översättarna kontaktades och eventuella frågor kring formuleringar och ändringar diskuterades och lösningar fastslogs.

### Kalibrering av självbedömningsbeskrivningar

Inom DIALANG-projektet har hittills en kalibreringsstudie av självbedömningsbeskrivningarna genomförts. (Kalibrering är ett förfarande som används för att statistiskt fastställa svårighetsgraden hos uppgifter, beskrivningar etc. och sammanställa dem i en skala.) Kalibreringen baserades på ett urval av 304 deltagare (fullständig testutformning) som gjorde ett antal DIALANG-test i finska. Självbedömningsbeskrivningarna var antingen på svenska (för 250 deltagare vars modersmål var svenska) eller på engelska. De flesta av dem kunde dessutom titta på den finska versionen av beskrivningarna.<sup>4</sup>

<sup>3</sup> Arbetsgruppen bestod av Alex Teasdale (ordförande), Neus Figueras, Ari Huhta, Fellyanka Kaftandjjeva, Mats Oscarson och Sauli Takala.

<sup>4</sup> Studien genomfördes vid Centre for Applied Language Studies på Jyväskylä universitet, som var samordningscentrum för projektet 1996–1999, av arbetsgruppen för dataanalys som bestod av Fellyanka Kaftandjjeva (ordförande), Norman Verhelst, Sauli Takala, John de Jong och Timo Törmäkangas. Samordningscentrum i DIALANG Fas 2 är Freie Universität Berlin.

Uppgifterna analyserades med OPLM-programmet (Verhelst et al. 1985; Verhelst och Glass 1995).<sup>5</sup> Analysen gav mycket goda resultat: mer än 90 % av beskrivningarna kunde nivåplaceras (d.v.s. de ”passade in” i den statistiska modell som användes). De tre självbedömningsskalorna som konstruerades på grundval av kalibreringen av beskrivningarna var mycket homogena, vilket framgår av de höga reliabilitetsindexen (Cronbachs alfa): 0,91 för läsförståelse, 0,93 för hörförståelse och 0,94 för skriftlig färdighet.<sup>6</sup>

Liknande kalibreringsstudier kommer att genomföras när de övriga tretton språken prövas i enlighet med det tillvägagångssätt som har utarbetats av dataanalysgruppen. De kommer att visa i vilken mån den första studiens utmärkta resultat kan återupprepas och om det finns något som tyder på att vissa beskrivningar genomgående är bättre för självbedömningar än andra.

Även om den första kalibreringsstudien bara är en studie är det viktigt att påpeka att den ger information om kvaliteten på mer än en språkversion av självbedömningsbeskrivningarna i DIALANG. Skälet till detta är att de flesta av de inlärare som deltog i studien kunde välja vilken som helst, eller alla, av de tre språkversionerna (svenska, engelska eller finska) när de fyllde i självbedömningsdelen, även om de flesta av dem förmodligen utgick från den svenska versionen. Det noggranna översättningsförfarandet gör att vi tryggt kan utgå ifrån att självbedömningsbeskrivningarna är i hög grad likvärdiga på alla språk – ett antagande som naturligtvis kommer att prövas genom de andra kalibreringsstudierna.

Ytterligare bevis för kvaliteten på DIALANG:s självbedömningsskalor – och för referensramens skalor – fann dr Kaftandjjeva genom att korrelera svårighetsvärdena hos beskrivningarna i denna studie med värdena för samma beskrivningar som erhållits av North (1996/2000) i ett annat sammanhang. Korrelationen visade sig vara mycket hög, 0,83, eller till och med 0,897 om man utesluter ett påstående som gav märkliga resultat.

I dokument C1 presenteras de 107 självbedömningsbeskrivningar för läsförståelse, hörförståelse och skriftlig färdighet som kvarstår efter kalibreringsstudien baserad på finska data. Beskrivningarna i varje tabell är uppställda efter svårighetsgrad från lättast till svårast. Beskrivningar som inte hämtades från referensramen står med *kursiverad stil*.

### **Andra DIALANG-skalor baserade på Gemensam europeisk referensram för språk**

Förutom självbedömningsbeskrivningarna använder DIALANG två skalor som baseras på referensramen. Skalorna gäller läsförståelse, skriftlig färdighet och hörförståelse:

- Den förkortade versionen åtföljer testresultatet.
- Den längre versionen ingår i den rådgivande återkopplingen.

<sup>5</sup> OPLM är en utvidgning av Raschmodellen som tillåter att uppgifter diskriminerar på olika sätt. Skillnaden mellan OPLM och tvåparametersmodellen är att diskrimineringsparametrarna inte uppskattas utan förs in som kända konstanter.

<sup>6</sup> Datamodellens övergripande överensstämmelse var också ganska god (0,26) när beskrivningarna kalibrerades tillsammans. Även den färdighetsbaserade kalibreringens statistiska överensstämmelse var god (0,10 för läsförståelse, 0,84 för skriftlig färdighet och 0,78 för hörförståelse).



### Förkortade skolor

DIALANG använder de förkortade allmänna skolorna för läsförståelse, skriftlig färdighet och hörförståelse för att rapportera resultat i DIALANG-systemet. När inlärarna får återkoppling på sin språkprestation presenteras deras resultat på referensramens skala, mellan A1 och C2, och de resultaten förklaras med hjälp av rapporteringsskalorna. Rapporteringsskalorna validerades i DIALANG genom att tolv expertbedömare placerade varje påstående på en av sex nivåer. Därefter använde de rapporteringsskalorna för att placera varje uppgift i DIALANG-testen för finska på en CEF-nivå. Skalan baseras på referensramen; beskrivningarna ändrades något på samma sätt som självbedömningsbeskrivningarna. Dessa skolor återfinns i dokument C2.

### Rådgivande återkoppling

För den del av bedömningssystemet som handlar om rådgivande återkoppling används skolor som innehåller mer utförliga beskrivningar av färdighet i fråga om läsförståelse, skriftlig färdighet och hörförståelse. I den här delen får användarna en mer utförlig redogörelse för vad inlärarna normalt kan göra med språket på var och en av färdighetsnivåerna. Inlärarna kan också jämföra beskrivningen för en viss nivå med beskrivningarna för nivåerna närmast över och under. Även de här mer utförliga skolorna baseras på skolorna i tabell 2 i referensramen, men deskriptorerna har vidareutvecklats med hjälp av andra avsnitt i referensramen samt andra källor. Dessa skolor återfinns i dokument C3.

För den som är intresserad av resultaten av de empiriska studier som har nämnts här finns mer information i Takala och Kaftandjjeva (2002). För mer information om systemet i allmänhet och om återkopplingen hänvisas till Huhta, Luoma, Oscarson, Sajavaara, Takala och Teasdale (2002).

### Referenser

- Huhta, A., Luoma, S., Oscarson, M., Sajavaara, K., Takala, S. och Teasdale, A. (2002), "DIALANG – A Diagnostic Language Assessment System for Learners". I Alderson, J.C. (red.), *Case studies of the use of the Common European Framework*. Europarådet.
- North, B. (1996/2000), *The Development of a Common Framework Scale of Language Proficiency Based on a Theory of Measurement*. Doktorsavhandling, Thames Valley University. Tryckt 2000, New York, Peter Lang.
- Takala, S. och Kaftandjjeva, F. (2002), "Council of Europe Scales of Language Proficiency: A Validation Study". I Alderson, J.C. (red.), *Case studies of the use of the Common European Framework*. Europarådet.
- Verhelst, N., Glass, C. och Verstralen, H. (1985), *One-Parameter Logistic Model: OPLM*. Arnhem, CITO.
- Verhelst, N. och Glass, C. (1995), "The One-Parameter Logistic Model". I Fisher, G. och Molenaar, I. (red.), *Rasch Models: Foundations, Recent Developments and Applications*. New York, Springer-Verlag, s. 215–237.

## Dokument C1 DIALANG:s självbedömningsbeskrivningar

CEF-nivå	LÄSFÖRSTÅELSE
A1	Jag kan förstå huvudinnehållet i enkla informativa texter och i korta enkla beskrivningar, särskilt om de innehåller bilder som bidrar till att förklara texten.
A1	Jag kan förstå mycket korta enkla texter där för mig bekanta namn, ord och elementära uttryck ingår genom att t.ex. läsa igenom delar av texten en gång till.
A1	Jag kan följa korta enkla skriftliga instruktioner, särskilt om de innehåller bilder.
A1	Jag kan känna igen bekanta namn, ord och mycket enkla fraser i enkla meddelanden i de vanligaste vardagliga situationerna.
A1	Jag kan förstå korta enkla meddelanden, t.ex. på vykort.
A2	Jag kan förstå korta enkla texter som innehåller de vanligaste orden, inklusive vissa gemensamma internationella ord.
A2	Jag kan förstå korta enkla texter som är skrivna på vanligt vardagsspråk.
A2	Jag kan förstå korta enkla texter som har med mitt arbete att göra.
A2	Jag kan finna viss bestämd information i enkelt skriftligt material som annonser, broschyrer, matsedlar och tidtabeller.
A2	Jag kan identifiera specifik information i enkelt skrivet material som brev, broschyrer och korta tidningsartiklar som beskriver händelser.
A2	Jag kan förstå korta enkla personliga brev.
A2	Jag kan förstå vanliga standardbrev eller fax om för mig kända ämnen.
A2	Jag kan förstå enkla instruktioner på apparater som jag stöter på i mitt dagliga liv - t. ex en offentlig telefon.
A2	Jag kan förstå vanliga skyltar och meddelanden på offentliga platser, t.ex. på gatan, i restauranger, på järnvägsstationer eller arbetsplatser.
B1	Jag kan förstå okomplicerade texter om ämnen som har anknytning till mina intressen.
B1	Jag kan finna och förstå sådan allmän information som jag behöver i vanligt material, som brev, broschyrer eller korta officiella handlingar.
B1	Jag kan söka igenom en lång eller flera korta texter för att finna specifik information som jag behöver för att utföra en uppgift.
B1	Jag kan känna igen viktiga punkter i okomplicerade tidningsartiklar om kända ämnen.
B1	Jag kan identifiera de viktigaste slutsatserna i tydligt formulerade argumenterande texter.
B1	Jag kan urskilja huvudlinjen i argumenteringen i en text utan att nödvändigtvis förstå detaljerna.
B1	Jag kan förstå beskrivningar av händelser, känslor och önskemål i personliga brev tillräckligt bra för att kunna brevväxla med en vän eller en bekant.
B1	Jag kan förstå klart formulerade okomplicerade bruksanvisningar.
B2	Jag kan läsa brev som anknyter till mina intresseområden och lätt förstå den centrala innebörden.
B2	Jag kan förstå specialartiklar utanför mitt område förutsatt att jag har tillgång till ordbok för att kontrollera terminologin.
B2	Jag kan ganska obesvärat läsa många slags texter i olika tempo och på olika sätt beroende på min avsikt med läsningen och typen av text.
B2	Jag har ett stort ordförråd för läsning, men känner ibland att jag har svårt med mindre vanligt förekommande ord och fraser.
B2	Jag kan snabbt identifiera innehållet i och betydelsen av tidningsnotiser, artiklar och reportage inom ett brett fält av fackämnen och ta ställning till om det lönar sig att gå in mer i detalj.
B2	Jag kan förstå artiklar och reportage om aktuella problem i vilka författaren intar en särskild hållning eller har särskilda synpunkter.
C1	Jag kan förstå all korrespondens genom att vid behov använda ordbok.
C1	Jag kan i detalj förstå långa komplexa instruktioner för en ny maskin eller en procedur även utanför mitt specialområde, om jag har möjlighet att läsa om svåra passager.
C2	Jag kan förstå och tolka praktiskt taget alla slag av skrivet språk, även abstrakt, med komplex struktur eller mycket talspråksmässiga litterära eller icke-litterära texter.

CEF-nivå	SKRIFTLIG FÄRDIGHET
A1	Jag kan skriva enkla meddelanden till vänner.
A1	Jag kan beskriva var jag bor.
A1	Jag kan fylla i personliga data på blanketter.
A1	Jag kan skriva enkla fristående fraser och meningar.
A1	Jag kan skriva ett kort enkelt vykort.
A1	Jag kan skriva korta brev och meddelanden med hjälp av lexikon.
A2	Jag kan kortfattat och på ett enkelt sätt beskriva händelser och aktiviteter.
A2	Jag kan skriva mycket enkla personliga brev och framföra tack och ursäkter.
A2	Jag kan skriva korta, enkla meddelanden om vardagliga angelägenheter.
A2	Jag kan beskriva planer och arrangemang.
A2	Jag kan förklara vad jag tycker om respektive inte tycker om ifråga om någonting.
A2	Jag kan beskriva min familj, hur jag lever och vad jag har för utbildning samt berätta om min nuvarande eller senaste anställning.
A2	Jag kan beskriva saker jag gjort och mina personliga erfarenheter.
B1	Jag kan skriva mycket korta rapporter med vardagliga sakupplysningar och förklara skäl till ett visst agerande.
B1	Jag kan skriva personliga brev som detaljerat beskriver upplevelser, känslor och händelser.
B1	Jag kan berätta det väsentliga när något oförutsett inträffar, t.ex. en olycka.
B1	Jag kan beskriva drömmar, förhoppningar och ambitioner.
B1	Jag kan ta emot och skriva ner meddelanden som gäller förfrågningar, problem etc.
B1	Jag kan återge handlingen i en bok eller film och beskriva mina reaktioner.
B1	Jag kan kortfattat motivera och förklara åsikter, planer och handlingar.
B2	Jag kan utvärdera olika uppfattningar och lösningar på ett problem.
B2	Jag kan sammanställa information och argument ur olika källor.
B2	Jag kan bygga upp en argumentationskedja.
B2	Jag kan spekulera om tänkbara orsaker, konsekvenser, följder och hypotetiska situationer.
C1	Jag kan ganska utförligt utveckla och ge stöd för synpunkter med hjälp av understödjande detaljer, argument och belysande exempel.
C1	Jag kan argumentera genomtänkt genom att på lämpligt sätt framhäva viktiga delar och lägga fram fakta till stöd för min argumentation.
C1	Jag kan klart och i detalj beskriva komplicerade ämnen.
(uppskattn. C1)	<i>Jag kan vanligtvis skriva utan hjälp av lexikon.</i>
(uppskattn. C1)	<i>Jag kan skriva så väl att språket endast behöver granskas om det gäller en viktig text.</i>
C2	Jag kan tillämpa en lämplig logisk disposition som underlättar för läsaren att ta fram det väsentliga.
C2	Jag kan på ett klart sätt och med flyt skriva avancerade rapporter, artiklar och uppsatser om ett tema, eller kritiskt granska förslag och recensera litterära verk.
(uppskattn. C2)	<i>Jag kan skriva så bra att det inte är nödvändigt att en infödd talare granskar vad jag skrivit.</i>
(uppskattn. C2)	<i>Jag kan skriva så bra att det jag skrivit inte nämnvärt kan förbättras ens av en lärare som undervisar i att skriva språket.</i>

CEF-nivå	HÖRFÖRSTÅELSE
A1	Jag kan förstå vardagliga uttryck som gäller enkla och konkreta vardagsbehov om talet är tydligt, långsamt och det finns möjligheter till upprepning.
A1	Jag kan följa med i tal som är mycket långsamt och tydligt och som innehåller långa pauser så att jag hinner följa med och kan förstå.
A1	Jag kan förstå frågor och instruktioner och följa med i korta enkla anvisningar.
A1	Jag kan förstå siffror, priser och tider.
A2	Jag kan förstå tillräckligt för att klara av enkla, rutinmässiga replikskiften utan alltför stor ansträngning.
A2	Jag kan på det hela taget förstå vad man talar om i samtal omkring mig som förs långsamt och tydligt.
A2	Jag kan på det hela taget förstå tydligt standardspråk som gäller bekanta saker, även om jag i en verklig samtals-situation kanske kan behöva be om upprepning eller omformulering.
A2	Jag kan förstå tillräckligt för att kunna klara av konkreta behov i vardagslivet under förutsättning att talet är tydligt och långsamt.
A2	Jag kan förstå fraser och uttryck som är knutna till omedelbara behov.
A2	Jag kan klara av enkla ärenden i affärer, postkontor och banker.
A2	Jag kan förstå enkla anvisningar om hur man tar sig från X till Y, till fots eller med kollektivtrafik.
A2	Jag kan förstå det centrala budskapet i korta inspelade meddelanden som handlar om förutsägbara vardagliga saker och som framförs långsamt och tydligt.
A2	Jag kan uppfatta huvudinnehållet i TV-nyheter som rapporterar händelser, olyckor etc. och där bildmaterialet stöder kommentaren.
A2	Jag kan uppfatta det viktigaste i korta, tydliga och enkla meddelanden av olika slag.
B1	Jag kan av sammanhanget gissa mig till betydelsen av enstaka okända ord och förstå vad hela meningen betyder, om det ämne som diskuteras är bekant.
B1	Jag kan i stort följa huvuddragen i en längre diskussion omkring mig under förutsättning att talet är tydligt och representerar standardspråk.
B1	Jag kan uppfatta tydligt tal i vardagliga samtal, även om jag i en verklig samtals-situation ibland måste be om upprepning av vissa ord och fraser.
B1	Jag kan förstå okomplicerad sakinformation som gäller vardagslivet eller arbetet, både i fråga om allmänt innehåll och speciella detaljer, under förutsättning att talet är tydligt och en allmänt bekant accent används.
B1	Jag kan förstå huvudinnehållet i tydligt tal på standardspråk som gäller saker som inträffar regelbundet.
B1	Jag kan följa en föreläsning eller ett anförande inom mitt område, under förutsättning att ämnet är bekant och framställningen enkel och tydligt strukturerad.
B1	Jag kan förstå enkel teknisk information, t.ex. hur man använder vanliga apparater i hemmet.
B1	Jag kan förstå sakinnehållet i det mesta av inspelat eller utsänt ljudmaterial om bekanta ämnen om man talar relativt långsamt och tydligt.
B1	Jag kan följa med i många filmer i vilka bildmaterialet och agerandet till stor del bär fram filmberättelsen och i vilka berättelsen är okomplicerad och språket tydligt.
B1	Jag kan uppfatta huvudinnehållet i utsändningar som gäller bekanta ämnen och ämnen av personligt intresse när språket är relativt långsamt och tydligt.
B2	Jag kan förstå i detalj vad som sägs till mig på standardspråket, även vid en del bakgrundsljud.
B2	Jag kan förstå talat standardspråk, i direktkontakt eller utsänt, både vad gäller bekanta och obekanta ämnen som man normalt möter i privatlivet, vid studier eller i yrkeslivet. Endast extremt bakgrundsljud, oklar struktur och/eller idiomatisk språkanvändning förorsakar en del problem.
B2	Jag kan förstå huvudpunkterna i komplext tal som gäller både konkreta och abstrakta ämnen och som framförs på standardspråk, inbegripet fackmässiga diskussioner inom mitt specialområde.
B2	Jag kan följa en längre muntlig framställning och komplicerad argumentation under förutsättning att ämnet är någorlunda bekant och att talaren tydligt anger anförandets inriktning.
B2	Jag kan följa det viktigaste i föreläsningar, anföranden, rapporter och andra presentationer som innehåller komplexa tankegångar och komplext språk.
B2	Jag kan förstå meddelanden med både konkret och abstrakt innehåll som framförs på standardspråk i normal hastighet.
B2	Jag kan förstå de flesta radiodokumentärer och det mesta av annat inspelat eller utsänt ljudmaterial framfört på standardspråk och kan bestämma den talandes sinnesstämning, tonfall etc.
B2	Jag kan förstå innehållet i de flesta nyhetssändningar och aktuella magasin i TV t.ex. dokumentärer, direktsända intervjuer, lätta underhållningsprogram, pjäser och de flesta filmer på standardspråk.
B2	Jag kan följa med i en föreläsning eller ett anförande inom mitt område under förutsättning att framställningen är tydlig.

CEF-nivå	HÖRFÖRSTÅELSE (forts.)
C1	Jag kan följa med i ett livligt samtal mellan infödda.
C1	Jag kan förstå tillräckligt för att kunna följa med i längre muntliga framställningar som rör abstrakta och komplicerade ämnen utanför mitt eget fält, även om jag kan behöva få enstaka detaljer bekräftade, särskilt om dialekten är obekant.
C1	Jag kan känna igen ett stort antal idiomatiska uttryck och vardagliga vändningar och också känna igen stilskiftningar.
C1	Jag kan följa med i längre muntliga framställningar även när de inte är klart strukturerade och när sammanhangen bara är underförstådda och inte klart uttryckta.
C1	Jag kan relativt lätt följa med i de flesta föreläsningar, diskussioner och debatter.
C1	Jag kan uppfatta specifik information i offentliga meddelanden av dålig kvalitet.
C1	Jag kan förstå komplicerad teknisk information, t.ex. bruksanvisningar och beskrivningar av bekanta produkter och tjänster.
C1	Jag kan förstå många olika slag av inspelat material, inklusive visst inslag av icke-standardsspråk, och jag kan även uppfatta subtila detaljer, inklusive underförstådda attityder och relationer mellan dem som talar.
C1	Jag kan följa med i filmer där mycket slang och idiomatiskt språk förekommer.
C2	Jag kan följa med i specialiserade föreläsningar och presentationer som har ett stort inslag av vardagliga uttryck, regionalt språk eller obekant terminologi.

### Dokument C2 Allmänna skalor (förkortade) för redovisning av resultaten i DIALANG

CEF-nivå	LÄSFÖRSTÅELSE
A1	Testresultatet tyder på att du i fråga om läsförståelse ligger på eller under nivå A1 enligt Europarådets skala. På denna nivå kan man förstå mycket enkla meningar, t.ex. i meddelanden, på affischer och i kataloger.
A2	Testresultatet tyder på att du i fråga om läsförståelse ligger på nivå A2 enligt Europarådets skala. På denna nivå kan man förstå vad som står i korta enkla texter. Man kan hitta information som man söker i enkla vardagliga texter som annonser, broschyrer, menyer och tidtabeller och man kan förstå innehållet i korta enkla personliga brev.
B1	Testresultatet tyder på att du i fråga om läsförståelse ligger på nivå B1 enligt Europarådets skala. På denna nivå kan man förstå vad som står i texter med vardagligt språk eller med språk med anknytning till ens arbete. Man kan förstå innehållet i personliga brev i vilka händelser, känslor och önskningar beskrivs.
B2	Testresultatet tyder på att du i fråga om läsförståelse ligger på nivå B2 enligt Europarådets skala. På denna nivå kan man förstå vad som står i artiklar och reportage om aktuella frågor, om författaren tar ställning till problemet eller ger uttryck för en särskild åsikt. Man kan förstå innehållet i flertalet korta berättelser och i populärlitteratur.
C1	Testresultatet tyder på att du i fråga om läsförståelse ligger på nivå C1 enligt Europarådets skala. På denna nivå kan man förstå innehållet i längre komplicerade facktexter och skönlitterära texter samt uppfatta stilskillnader. Man kan förstå fackspråk i artiklar och tekniska anvisningar även om de inte berör ens eget ämnesområde.
C2	Testresultatet tyder på att du i fråga om läsförståelse ligger på nivå C2 enligt Europarådets skala. På denna nivå kan man utan problem läsa så gott som alla slag av texter, även abstrakta texter och texter med svåra ord och komplicerad grammatisk struktur, som handböcker, artiklar om fackämnen eller skönlitterära texter.

CEF-nivå	SKRIFTLIG FÄRDIGHET
A1	Testresultatet tyder på att du i fråga om skriftlig färdighet ligger på eller under nivå A1 enligt Europarådets skala. På denna nivå kan man skriva korta enkla vykort, t.ex. en semesterhälsning. Man kan fylla i personliga uppgifter på en blankett, t.ex. namn, nationalitet och adress i liggaren på ett hotell.
A2	Testresultatet tyder på att du i fråga om skriftlig färdighet ligger på nivå A2 enligt Europarådets skala. På denna nivå kan man skriva korta enkla anteckningar och meddelanden om vardagliga ting och behov. Man kan exempelvis skriva ett mycket enkelt personligt brev och tacka någon för något.
B1	Testresultatet tyder på att du i fråga om skriftlig färdighet ligger på nivå B1 enligt Europarådets skala. På denna nivå kan man skriva enkla texter om ämnen som är bekanta eller av personligt intresse för en. Man kan skriva personliga brev och beskriva erfarenheter och intryck.
B2	Testresultatet tyder på att du i fråga om skriftlig färdighet ligger på nivå B2 enligt Europarådets skala. På denna nivå kan man skriva detaljerade texter om många olika ämnen som berör ens intressen. Man kan skriva en uppsats eller en rapport där man förmedlar olika uppgifter samt lägger fram argument för eller emot en viss åsikt. Man kan skriva brev där man lyfter fram den betydelse som händelser och erfarenheter har för en själv.
C1	Testresultatet tyder på att du i fråga om skriftlig färdighet ligger på nivå C1 enligt Europarådets skala. På denna nivå kan man skriva en tydlig och välstrukturerad text av viss längd och framföra sina åsikter. Man kan skriva om komplicerade ämnen i ett brev, en uppsats eller ett reportage och lyfta fram det man anser vara det väsentliga. Man kan skriva olika slag av texter i en ledig och personlig stil som är anpassad efter den tilltänkte läsaren.
C2	Testresultatet tyder på att du i fråga om skriftlig färdighet ligger på nivå C2 enligt Europarådets skala. På denna nivå kan man skriva tydligt, med flyt och med en lämplig stilnivå. Man kan skriva komplicerade brev, reportage och artiklar på sådant sätt att det bidrar till att läsaren uppmärksammar och minns det väsentliga. Man kan summera och recensera yrkesrelaterade texter eller skönlitterära texter.

CEF-nivå	HÖRFÖRSTÅELSE
A1	Testresultatet tyder på att du i fråga om hörförståelse ligger på eller under nivå A1 enligt Europarådets skala. På denna nivå kan man, om folk talar långsamt och tydligt, förstå mycket enkla fraser om sig själv, om människor man känner och om föremål omkring en.
A2	Testresultatet tyder på att du i fråga om hörförståelse ligger på nivå A2 enligt Europarådets skala. På denna nivå kan man förstå uttryck och de vanligaste orden för sådant som är viktigt för en, t.ex. mycket elementära ting om personliga förhållanden och familjeförhållanden, om att gå och handla och om ens arbete. Man kan förstå det viktigaste i korta enkla och tydliga meddelanden och tillkännagivanden.
B1	Testresultatet tyder på att du i fråga om hörförståelse ligger på nivå B1 enligt Europarådets skala. På denna nivå kan man förstå det viktigaste som sägs i tydligt normalt tal om kända förhållanden som rör ens arbete, utbildning, fritid etc. Man kan förstå det viktigaste av det som sägs i TV- och radioprogram om aktuella händelser och i program av personligt eller yrkesmässigt intresse, förutsatt att talet är relativt långsamt och tydligt.
B2	Testresultatet tyder på att du i fråga om hörförståelse ligger på nivå B2 enligt Europarådets skala. På denna nivå kan man förstå längre sammanhängande tal och föredrag samt följa en komplicerad argumentation, förutsatt att ämnet är någorlunda bekant. Man kan förstå de flesta nyheter på TV och det som sägs i program om aktuella händelser.
C1	Testresultatet tyder på att du i fråga om hörförståelse ligger på nivå C1 enligt Europarådets skala. På denna nivå kan man förstå talat språk även om det inte är klart strukturerat och även om idéer och tankegångar inte är konkret formulerade. Man kan utan alltför stor möda förstå vad som sägs i TV-program och filmer.
C2	Testresultatet tyder på att du i fråga om hörförståelse ligger på nivå C2 enligt Europarådets skala. På denna nivå kan man förstå allt slags talat språk, både vid direkt lyssnande och genom medier. Man förstår även en infödd talare som talar snabbt, förutsatt att man har haft lite tid på sig att vänja sig vid accenten.



## Dokument C3 Detaljerade deskriptiva skalor som används för rådgivande återkoppling i DIALANG

LÄSFÖRSTÅELSE				
	A1	A2	B1	
<b>Jag förstår följande typer av texter:</b>	Mycket korta, enkla texter, särskilt om de innehåller bilder. Korta, enkla skriftliga instruktioner, t.ex. korta, enkla vykort och enkla meddelanden.	Texter om välkända, konkreta ämnen. Korta, enkla texter, t.ex. standardmäs-siga personliga eller formella brev och faxmeddelanden, de flesta vanliga skyltar och meddelanden, Gula sidorna och annonser.	Okomplicerade facktexter om ämnen som har anknytning till mina intressen. Vardagligt material som brev, broschy-rer och korta officiella handlingar. Okomplicerade tidningsartiklar om kända ämnen och beskrivningar av händelser. Tydligt formulerade argumenterande texter. Personliga brev som uttrycker känslor och önskemål. Klart formulerade, okomplicerade bruksanvisningar.	
<b>Jag förstår följande:</b>	Bekanta namn, ord och elementära uttryck.	Korta, enkla texter. Hittar information i enkelt skriftligt material.	Okomplicerat fackspråk. Klart formulerad allmän argumentation (men inte nödvändigtvis alla detaljer). Okomplicerade instruktioner. Hittar allmän information som jag be-höver i vardagligt material. Hittar specifik information genom att söka igenom en lång eller flera olika texter.	
<b>Villkor och begränsningar:</b>	Ett uttryck i taget, omläsning av delar av texten.	Huvudsakligen begränsat till vanligt vardagspråk och språk med anknytning till mitt arbete.	Förmågan att identifiera viktiga slutsatser och följa argumentation är begränsad till okomplicerade texter.	



	<b>B2</b>	<b>C1</b>	<b>C2</b>
	<p>Korrespondens som har anknytning till mina intressen.</p> <p>Längre texter, inklusive specialartiklar utanför mitt intresseområde och mycket specialiserade källor inom mitt område.</p> <p>Artiklar och rapporter om aktuella problem med särskilda synpunkter.</p>	<p>Vitt spektrum av långa, komplexa texter om samhällsliv, yrkesliv eller texter från den akademiska världen.</p> <p>Komplexa instruktioner för en ny obekant maskin eller ett förfarande utanför mitt område.</p>	<p>Vitt spektrum av långa, komplexa texter – praktiskt taget alla typer av skrivet språk.</p> <p>Abstrakta texter, texter med komplex struktur eller mycket talspråksmässiga litterära eller icke-litterära texter.</p>
	<p>Förståelsen främjas av ett stort ordförråd för läsning, har svårigheter med mindre vanliga ord och fraser.</p> <p>Den centrala innebörden i korrespondens inom mitt område och specialartiklar utanför mitt område (med lexikon).</p> <p>Inhämtar upplysningar och tar del av idéer och åsikter från mycket specialiserade källor inom mitt område.</p> <p>Lokaliserar relevanta detaljer i långa texter.</p>	<p>Uppfattar fina detaljer som attityder och åsikter som inte uttryckligen framförs. Förstår i detalj komplexa texter, inklusive fina detaljer, attityder och åsikter (se villkor och begränsningar).</p>	<p>Förstår nyanser i stil och betydelse som är direkt uttalade eller underförstådda.</p>
	<p>Textspektrumet och texttyper är bara något begränsade – kan läsa olika typer av texter i olika tempo och på olika sätt beroende på avsikten med läsningen och typen av text.</p> <p>Lexikon krävs för mer specialiserade eller okända texter.</p>	<p>Förstår normalt bara detaljer i komplexa texter om svåra avsnitt läses om.</p> <p>Lexikon används vid behov.</p>	<p>Få begränsningar – kan förstå och tolka praktiskt taget alla typer av skrivet språk.</p> <p>Mycket ovanliga eller ålderdomliga ord och uttryck kan vara okända, men utgör sällan något hinder för förståelsen.</p>

SKRIFTLIG FÄRDIGHET				
	A1	A2	B1	
<b>Jag kan skriva följande typer av texter:</b>	Mycket korta texter: enstaka ord och mycket korta, enkla meningar. Exempel: enkla meddelanden, anteckningar, blanketter och vykort.	Vanligtvis korta, enkla texter. Exempel: enkla personliga brev, vykort, meddelanden, anteckningar och blanketter.	En sammanhängande, begriplig text där delarna knyter an till varandra.	
<b>Jag kan skriva följande:</b>	Siffror och datum, mitt namn, min nationalitet, min adress och andra personliga uppgifter som krävs för att fylla i enkla blanketter under resor. Korta, enkla meningar med konnektiv som ”och” och ”sedan”.	Texter som vanligen beskriver omedelbara behov, personliga händelser, välkända platser, hobbyer, arbete etc. Texter som vanligen består av korta, enkla meningar. Kan använda de vanligaste konnektiven (t.ex. och, men, därför) för att sätta ihop meningar och skriva en berättelse eller beskriva något som en uppräkningslista av punkter.	Kan förmedla enkel information till vänner, servicepersonal etc. i vardags-situationer. Jag kan framföra okomplicerade synpunkter på ett uttömmande sätt. Kan förmedla nyheter, uttrycka tankar om abstrakta eller kulturella ämnen som film, musik etc. Kan beskriva upplevelser, känslor och händelser i detalj.	
<b>Villkor och begränsningar:</b>	Måste använda lexikon, utom i fråga om de allra vanligaste orden och uttrycken.	Bara välkända och rutinmässiga ämnen. Har svårt att skriva en löpande sammanhängande text.	Textspektrumet kan vara begränsat till mer välkända och vanliga texter, t.ex. beskrivningar av saker eller händelseförlopp, medan t.ex. argumenterande texter och kontrasterande frågor är svåra.	

HÖRFÖRSTÅELSE				
	A1	A2	B1	
<b>Jag förstår följande typer av texter:</b>	Mycket enkla fraser om mig själv, personer jag känner och saker omkring mig. Frågor, instruktioner och anvisningar. Exempel: vardagliga uttryck, frågor, instruktioner, korta och enkla anvisningar.	Enkla fraser och uttryck om saker som är viktiga för mig. Enkla vardagliga samtal och diskussioner. Vardagliga företeelser i media. Exempel: meddelanden, rutinmässig dialog, anvisningar, nyheter på TV och radio.	Tal om välkända ämnen och saklig information. Vardagliga samtal och diskussioner. Program i media och filmer. Exempel: bruksanvisningar, korta föreläsningar och föredrag.	
<b>Jag förstår följande:</b>	Namn och enkla ord. Den huvudsakliga innebörden. Tillräckligt för att svara: ge personlig information, följa anvisningar.	Vanligt vardagsspråk. Enkla, vardagliga samtal och diskussioner. Det viktigaste. Tillräckligt för att kunna följa med.	Betydelsen av en del okända ord genom att gissa. Allmän innebörd och specifika detaljer.	
<b>Villkor och begränsningar:</b>	Klart, långsamt och tydligt tal. En välvilligt inställd talare.	Tydligt och långsamt tal. Behöver hjälp av välvilligt inställd talare/samtalspartner och/eller bildmaterial. Ber ibland om upprepning eller omformulering.	Tydligt standardspråk. Behöver hjälp i form av bildmaterial och agerande. Ber ibland om upprepning av ett ord eller uttryck.	

	<b>B2</b>	<b>C1</b>	<b>C2</b>
	Flera olika slags texter.	Flera olika slags texter. Kan uttrycka mig klart och tydligt och använda språket på ett flexibelt och effektivt sätt.	Flera olika slags texter. Kan förmedla finare betydelsenysanser med precision. Kan skriva övertygande.
	Kan förmedla nyheter och åsikter på ett effektivt sätt och ställa dem i relation till andras. Kan använda olika bindeord för att markera förhållandet mellan olika idéer. Någorlunda korrekt stavning och interpunktion.	Kan skriva på ett tydligt, flytande och välstrukturerat sätt och visa att jag behärskar medlen för att organisera såväl text som sambandsmarkörer. Kan med precision modifiera åsikter och uttalanden i förhållande till grad av t.ex. säkerhet/osäkerhet, övertygelse/tvivel och sannolikhet. Upplägg, styckeindelning och interpunktion är konsekventa och underlättar läsningen. Korrekt stavning, med undantag för enstaka misstag.	Kan skapa en sammanhängande text genom att fullt ut och på ett lämpligt sätt använda medlen för att organisera text och många olika sambandsmarkörer. Texten innehåller inga stavfel.
	Har normalt svårt att uttrycka fina nyanser när en ståndpunkt intas eller vid redogörelse för känslor och upplevelser.	Kan ha svårt att uttrycka fina nyanser när en ståndpunkt intas eller vid redogörelse för känslor och upplevelser.	Behöver inte använda lexikon, utom för enstaka specialtermer inom okända områden.

	<b>B2</b>	<b>C1</b>	<b>C2</b>
	Alla typer av tal om välkända ämnen. Föreläsningar. Program i media och filmer. Exempel: fackmässiga diskussioner, rapporter, direktsända intervjuer.	Talat språk i allmänhet. Föreläsningar, diskussioner och debatter. Offentliga meddelanden. Komplex teknisk information. Ljudinspelningar och filmer. Exempel: samtal mellan modersmåls-talare.	Allt talat språk, vid direktkontakt eller i media. Specialiserade föreläsningar och presentationer.
	Huvudsaklig innebörd och specifik information. Komplexa tankegångar och komplext språk. Talarens synpunkter och attityder.	Tillräckligt för att delta aktivt i samtal. Abstrakta och komplexa ämnen. Underförstådda attityder och relationer mellan dem som talar.	Fullständig och detaljerad förståelse utan några svårigheter.
	Standardspråk och en del idiomatisk språkanvändning, även i ganska bullriga miljöer.	Behöver bekräfta enstaka detaljer om dialekten är obekant.	Inga, under förutsättning att det finns tid att vänja sig vid det som är obekant.

## Bilaga D: ALTE:s ”man kan”-beskrivningar

Den här bilagan innehåller de ”man kan”-beskrivningar som är en del av det långsiktiga forskningsprojekt som genomförs av ALTE (Association of Language Testers in Europe). ”Man kan”-beskrivningarnas syfte och karaktär klarläggs och en beskrivning ges av hur de utarbetades i samband med ALTE-test för att sedan förankras i *Gemensam europeisk referensram för språk*. Deskriptorerna i projektet nivåplacerades och ekvivalerades med referensramens nivåer med hjälp av metod nr 12c (Rasch-modellen), som beskrivs i slutet av bilaga A.

### ALTE:s referensram och ”man kan”-projektet

#### *ALTE:s referensram*

ALTE:s ”man kan”-beskrivningar utgör en central del av det långsiktiga forskningsprogram som ALTE genomför i syfte att fastställa ett ramverk med ”nyckelnivåer” för språkprestationer som gör det möjligt att beskriva prov på ett objektivt sätt.

Mycket arbete har redan gjorts för att sätta in ALTE-medlemmarnas provsystem i referensramen utifrån analyser av provinnehåll, uppgiftstyper och testtagarprofiler. En utförlig presentation av dessa provsystem finns i *ALTE Handbook of European Language Examinations and Examination Systems*.

#### *ALTE:S ”man kan”-skalor är användarinriktade*

Syftet med ”man kan”-projektet är att utarbeta och validera en uppsättning språkprestationsskalor som beskriver vad inlärarna faktiskt kan göra på det främmande språket.

Med utgångspunkt i Aldersons (1991) uppdelning mellan skalor inriktade på *konstruktören*, *bedömaren* och skalor inriktade på *användaren* är ALTE:s ”man kan”-beskrivningar i sin ursprungliga form användarinriktade. De gör det lättare för deltagarna i testprocessen att kommunicera med varandra och för personer som inte är fackmän att tolka testresultaten. Därmed kan de

- a) vara ett bra hjälpmedel för dem som undervisar och prövar språkstudier och användas som en checklista över vad språkanvändare kan göra för att fastställa på vilket stadium de befinner sig,
- b) användas för att utveckla diagnostiska testuppgifter, aktivitetsbaserade kursplaner och undervisningsmaterial,
- c) användas av personer som arbetar med språkutbildning och rekrytering inom företag för att genomföra aktivitetsbaserade språkrevisioner, och

- d) användas för att jämföra kursmål och undervisningsmaterial på olika språk som ingår i samma kontext.

De kommer att vara användbara för personer som arbetar med utbildning och personalhantering, eftersom de ger lättfattliga beskrivningar av språkprestationer som kan användas för att specificera krav för språklärare, utforma arbetsbeskrivningar och fastställa språkrav för nya befattningar.

### *ALTE:s "man kan"-beskrivningar finns på flera språk*

En viktig aspekt av "man kan"-beskrivningarna är att de finns på flera språk. De har hittills översatts till tolv av de språk som finns representerade inom ALTE : danska, engelska, finska, franska, italienska, katalanska, nederländska, norska, portugisiska, spanska, svenska och tyska. Som språkneutrala beskrivningar av språkfärdighetsnivåer utgör de en referensram som olika språkprov på olika nivåer kan ställas i relation till. De gör det möjligt att visa på likheter mellan ALTE-medlemmarnas provsystem så att det konkret kan fastställas vilken språkfärdighet en person som klarar dessa prov kan förmodas ha.

### *"Man kan"-beskrivningarnas struktur*

"Man kan"-skalorna består för närvarande av omkring 400 beskrivningar som är organiserade i tre övergripande områden: *vardagsliv och resa*, *arbete* samt *studier*. Det är de tre områdena som de flesta inlärare är intresserade av. I varje område ingår ett antal specialområden. *Vardagsliv och resa* innehåller t.ex. avsnitt om *shopping*, *att äta ute*, *inkvartering* etc. Varje specialområde omfattar upp till tre skalor för *lyssna/tala*, *läsa* och *skriva*. *Lyssna/tala* kombinerar de skalor som rör interaktion.

Varje skala har beskrivningar för flera olika nivåer. En del skalor omfattar bara vissa av färdighetsnivåerna, eftersom det i många situationer räcker med en grundläggande färdighet för att kunna kommunicera.

### *Utvecklingsprocessen*

Den ursprungliga utvecklingsprocessen skedde enligt följande:

- a) beskrivning av användarna av ALTE-test med hjälp av frågeformulär, rapporter från skolor etc.;
- b) denna information användes för att fastställa testtagarnas behov och huvudsakliga problem;
- c) med hjälp av testspecifikationer och internationellt erkända nivåer som *Waystage* och *Threshold* formulerades de första beskrivningarna;
- d) beskrivningarna justerades och en bedömning gjordes av deras relevans för dem som gör testet;
- e) beskrivningarna testades på lärare och studerande för att deras relevans och tydlighet skulle kunna bedömas;
- f) språket i beskrivningarna korrigerades, reviderades och förenklades.

### Empirisk validering av ALTE:s ”man kan”-beskrivningar

De skalor som utvecklades på det sätt som beskrivs ovan har genomgått en lång process av empirisk validering. Syftet med valideringsprocessen är att omvandla ”man kan”-beskrivningarna från en i grunden subjektiv uppsättning nivåbeskrivningar till ett kalibrerat mätverktyg. Detta är en lång och ständigt pågående process som kommer att fortsätta i takt med att fler data blir tillgängliga för de olika språk som finns representerade i ALTE.

Hittills har datainsamlingen främst baserats på självrapportering, där ”man kan”-skalorna har presenterats för deltagarna i form av en uppsättning sammankopplade frågeformulär. Nästan tiotusen deltagare har fyllt i frågeformulär. För många av deltagarna finns även andra data tillgängliga i form av provresultat. Detta anses vara den absolut största insamlingen av data som någonsin har företagits för att validera en språkfärdighetsskala.

Det empiriska arbetet har inletts med en granskning av ”man kan”-skalornas interna koherens. Syftet är:

1. Att kontrollera enskilda beskrivningars funktion i varje ”man kan”-skala;
2. Att ekvivalera de olika ”man kan”-skalorna, d.v.s. fastställa skalornas relativa svårighetsgrad;
3. Att undersöka om ”man kan”-skalorna är språkneutrala.

Frågeformulär har delats ut på deltagarnas eget förstaspråk, utom på mycket avancerade nivåer, och främst i europeiska länder. Deltagarna fick lämpliga frågeformulär – personer som använder ett främmande språk i sitt arbete fick skalorna om *arbete*, deltagare som deltar eller kommer att delta i utbildningskurser där undervisningsspråket är ett främmande språk fick skalorna om *studier*. Skalorna om *vardagsliv och resa* gavs till övriga deltagare, medan utvalda skalor från detta område även har tagits med i frågeformulären för *arbete* och *studier* för att fungera som ankaruppgifter.

Ankaruppgifter används vid datainsamling för Rasch-analys i syfte att länka samman olika test eller frågeformulär. Som förklaras i bilaga A skapar en Rasch-analys en gemensam referensram för mätning, med hjälp av en matris för datainsamling eller en serie överlappande test som länkas samman med hjälp av uppgifter som är gemensamma för frågeschemana, s.k. ”ankaruppgifter”. En sådan systematisk användning av ankaruppgifter är nödvändig för att användningsområdenas, och inte minst skalornas, relativa svårighetsgrad ska kunna fastställas. Skalorna för *vardagsliv och resa* användes som ankaruppgifter eftersom det antogs att dessa områden förutsätter en gemensam grund av språkfärdighet och kan förväntas utgöra den bästa referenspunkten för att ekvivalera skalorna för *arbete* och *studier*.

### Textrevidering

Ett resultat av den första fasen var att en textrevidering av ”man kan”-skalorna genomfördes. I synnerhet togs negativt formulerade beskrivningar bort, eftersom de visade sig vara problematiska ur statistisk synpunkt och inte verkade alldeles lämpliga för beskrivningar av resultatnivåer. Här är två exempel på den typ av ändringar som gjordes:

1. Negativa beskrivningar formulerades om till positiva, dock utan att ursprungsbetydelsen ändrades:
  - Tidigare: *KAN INTE besvara annat än enkla, förutsägbara frågor.*
  - Ändrat till: *KAN besvara enkla, förutsägbara frågor.*
  
2. Påståenden som används som negativa modifieringar av påståenden på lägre nivåer ändrades till positiva beskrivningar avsedda att beskriva en högre nivå.
  - Tidigare: *KAN INTE beskriva osynliga symptom, t.ex. olika typer av smärta: ”stickande”, ”brännande”, ”dov” etc.*
  - Ändrat till: *KAN beskriva osynliga symptom, t.ex. olika typer av smärta: ”stickande”, ”brännande”, ”dov” etc.*

### Koppling av ”man kan”-beskrivningarna till ALTE-test

Efter den inledande kalibreringen av ”man kan”-beskrivningarna och den textrevidering som beskrivs ovan inriktades arbetet på att fastställa en koppling mellan ”man kan”-skalorna och andra indikatorer på språkfärdighetsnivå. Vi har framför allt börjat titta på resultaten på ALTE-test och på hur ”man kan”-skalorna förhåller sig till nivåerna i Europarådets referensram.

Med början i december 1998 samlades data in för att koppla självbedömningarnas ”man kan”-beskrivningar till de olika betygsnivåerna i UCLES (*University of Cambridge Local Examinations Syndicate*) English Foreign Language-test. Ett mycket tydligt samband kunde påvisas, vilket gör det möjligt att beskriva innebörden av olika testresultat i ”man kan”-termer.

När ”man kan”-graderingen baseras på självrapportering och kommer från många olika länder och deltagargrupper har vi emellertid funnit att det finns en del skillnader mellan hur deltagarna uppfattar sin egen förmåga. Människor har en tendens att tolka ordet ”kan” på lite olika sätt, vilket delvis kan bero på faktorer som ålder och kulturell bakgrund. För vissa deltagargrupper medför det att korrelationen med deras testresultat försvagas. Analytiska metoder har använts för att så tydligt som möjligt fastställa förhållandet mellan självbedömningarnas ”man kan”-beskrivningar och de färdighetsnivåer som uppmätts genom testresultaten. Det kommer förmodligen att krävas mer forskning om ”man kan”-bedömningarna av erfarna provbedömare för att helt klarlägga förhållandet mellan provresultat och typiska ”man kan”-profiler för språkförmåga.

Ett begreppsproblem i det här sammanhanget gäller vad som menas med att behärska språket (*mastery*) – d.v.s. den exakta innebörden av ”kan”. Det krävs en definition av *hur sannolikt* vi bedömer det vara att en person på en viss nivå kan klara av vissa uppgifter. Ska det vara helt säkert att personen alltid klarar uppgiften felfritt? Ett sådant krav skulle vara alltför strängt. Om chansen att personen klarar uppgiften uppskattas till 50 procent är det å andra sidan alltför lågt för att han/hon ska kunna sägas behärska språket.

Siffran 80 procent valdes eftersom ett provresultat på 80 procent i domän- och kriteriebaserade test brukar anses visa att personen behärskar en viss domän. Testtagare som får godkänt på ett ALTE-test på en viss nivå bör alltså ha 80 procents chans att klara av uppgifter som har fastställts för den nivån. De data som hittills har samlats in om personer som gör Cambridge-testen visar att siffran stämmer väl överens med den genomsnittliga sannolikheten

att de svarar ja på ”man kan”-beskrivningarna på den relevanta nivån. Det förhållandet har visat sig vara ganska konstant mellan olika testnivåer.

Genom att uttryckligen fastställa innebörden av ”kan” får vi ett underlag för att tolka olika ALTE-nivåer i termer av ”kan”-färdigheter.

Förhållandet till testresultat har hittills baserats på Cambridge-proven, men insamlingen av data som kopplar ”man kan”-beskrivningarna till resultaten på andra ALTE-test kommer att fortsätta och kommer att ge oss möjlighet att kontrollera att de olika provsystemen i grunden förhåller sig på samma sätt till ALTE:s fem nivåer.

### *Förankring i Europarådets referensram*

1999 genomfördes en insamling av synpunkter där beskrivningar från Europarådets referensramsdokument från 1996 användes som ankare. Ankaruppgifterna omfattade:

1. deskriptorerna i självbedömningstablan för de större kategorierna av språkanvändning indelade i nivåer på det sätt som framgår av tabell 2 i kapitel 3;
2. 16 deskriptorer som gällde de kommunikativa aspekterna av flyt och som hämtats från skalorna i kapitel 5.

Tabell 2 valdes därför att den har fått en utbredd användning som en sammanfattande beskrivning av nivåer. ALTE:s förmåga att samla in data på ett stort antal språk och i många olika länder gav en möjlighet att bidra till valideringen av skalorna i tabell 2.

Beskrivningarna för ”flyt” hade rekommenderats eftersom mätningar i olika kontexter i det schweiziska projektet (North 1996/2000) hade visat att de hade de mest stabila svårighetsbedömningarna. De förväntades därför kunna göra det möjligt att på ett bra sätt ekvivalera ALTE:s ”man kan”-beskrivningar och Europarådets referensram. De förväntade svårighetsgraderna för beskrivningarna för ”flyt” visade sig ligga mycket nära de som angivits (North 1996/2000), korrelation var 0,97. Det utgör ett mycket bra ankare mellan ”man kan”-beskrivningarna och de skalor som används för att illustrera Europarådets referensram.

Det är emellertid inte helt lätt att använda Rasch-modellen för att ekvivalera uppsättningar av beskrivningar (skalor) med varandra. Data passar aldrig exakt in i modellen. Det uppstår problem med *dimensionalitet*, *diskriminering* och *differential item function* (systematiska tolkningsvariationer mellan olika grupper) som måste identifieras och lösas för att få det mest exakta förhållandet mellan skalorna att framträda.

*Dimensionalitet* berör det faktum att lyssna/tala, läsa och skriva utgör olika färdigheter, även om det finns ett starkt samband mellan dem. Analyser där dessa färdigheter skiljs åt ger mer koherenta, diskriminerande distinktioner mellan olika nivåer.

Att *diskrimineringen* varierar framgår tydligt när vi jämför tabell 2 och ”man kan”-beskrivningarna. Tabell 2 ger en längre skala (gör en finare åtskillnad mellan nivåerna) än ”man kan”-beskrivningarna. Skälet till det är förmodligen att tabell 2 är slutprodukten av en utdragen urvals-, analys- och förfiningsprocess. Resultatet av processen är att varje nivåbeskrivning utgör en sammansättning av noggrant utvalda, typiska komponenter, vilket gör det lättare för deltagare på en viss nivå att känna igen den nivå som bäst



beskriver dem. Detta ger ett mer sammanhängande svarsmönster, vilket i sin tur resulterar i en längre skala. ”Man kan”-beskrivningarna är i sin nuvarande form däremot kortfattade, koncisa beskrivningar som ännu inte har grupperats i sådana avrundade och holistiska nivåbeskrivningar.

*Grupp-effekter (differential item function)*, systematiska tolkningsvariationer mellan olika grupper, framgår tydligt av att vissa deltagargrupper (t.ex. deltagare som svarade på frågeformulär om *vardagsliv och resa, arbete* eller *studier*), av skäl som är svåra att klarlägga, gör en mycket noggrannare åtskillnad mellan olika nivåer i vissa av de skalor som används som ankare.

Inga av dessa effekter är oväntade när Rasch-modellen används för att ekvivalera skalorna. De visar att en systematisk, kvalitativ granskning av texten i varje enskild beskrivning är ett nödvändigt och viktigt steg för att skalorna ska kunna ekvivaleras ”slutgiltigt” med varandra.

### Färdighetsnivåer i ALTE:s referensram

ALTE:s referensram är för närvarande ett system med fem nivåer. Den validering som beskrivs ovan bekräftar att nivåerna i stort sett överensstämmer med den gemensamma referensramens nivåer A2–C2. Arbete pågår fortfarande med att fastställa en ytterligare utgångsnivå (*Breakthrough*) och ”man kan”-projektet bidrar till karakteriseringen av nivån. Förhållandet mellan de två referensramarna ser därför ut på följande sätt:

Europa-rådets nivåer	A1	A2	B1	B2	C1	C2
ALTE-nivåer	ALTE:s <i>breakthrough</i> -nivå	ALTE-nivå 1	ALTE-nivå 2	ALTE-nivå 3	ALTE-nivå 4	ALTE-nivå 5

Följande utmärker de olika ALTE-nivåerna:

**ALTE-nivå 5 (God språkanvändare):** förmåga att hantera akademiskt eller kognitivt krävande material och att använda språket med gott resultat på en nivå som i vissa avseenden kan vara mer avancerad än en genomsnittlig modersmålstalares.

*Exempel: KAN skumläsa för att hitta relevant information och uppfatta textens huvudtema med nästan samma hastighet som en modersmålsläsare.*

**ALTE-nivå 4 (Kompetent språkanvändare):** förmåga att kommunicera med tonvikt på hur bra det görs i termer av lämplighet, känslighet och förmåga att hantera obekanta ämnen.

*Exempel: KAN hantera fientligt ställda frågor med självsäkerhet. KAN ta och behålla ordet.*

**ALTE-nivå 3 (Självständig språkanvändare):** förmåga att uppnå de flesta mål och uttrycka sig inom flera olika ämnesområden.

*Exempel: KAN visa besökare runt och ge en mer detaljerad beskrivning av en plats.*

**ALTE-nivå 2 (Språkanvändare på threshold-nivå):** förmåga att uttrycka sig på ett begränsat sätt i välkända situationer och hantera icke-rutinmässig information på ett övergripande sätt.

*Exempel: KAN be att få öppna ett bankkonto, förutsatt att förfarandet är okomplicerat.*

**ALTE-nivå 1 (Språkanvändare på waystage-nivå):** förmåga att hantera enkel, okomplicerad information och börja uttrycka sig i välkända sammanhang.

*Exempel: KAN delta i rutinmässiga samtal om enkla och förutsägbara ämnen.*

**ALTE:s breakthrough-nivå:** grundläggande förmåga att kommunicera och utbyta information på ett enkelt sätt.

*Exempel: KAN ställa enkla frågor om en meny och förstå enkla svar.*

## Referenser

- Alderson, J.C. (1991), "Bands and scores". I Alderson, J.C. och North, B. (red.), *Language testing in the 1990s*. London, British Council/Macmillan, Developments in ELT, s. 71–86.
- North, B. (1996/2000), *The development of a common framework scale of language proficiency*. Doktorsavhandling, Thames Valley University. Tryckt år 2000, New York, Peter Lang.
- ALTE Handbook of Language Examinations and Examination Systems* (kan beställas från ALTE-sekretariatet på UCLES).
- Neil Jones, Marianne Hirtzel, University of Cambridge Local Examinations Syndicate, mars 2000.

## Dokument D1 Sammanfattningar av ALTE:s färdighetsnivåer

ALTE-nivå	<i>Lyssna/tala</i>	<i>Läsa</i>	<i>Skriva</i>
<b>ALTE-nivå 5</b>	KAN ge råd i eller tala om komplicerade eller känsliga frågor, förstå vardagligt språk talspraksreferenser och självsäkert hantera fientligt ställda frågor.	KAN förstå dokument, korrespondens och rapporter, inklusive subtila detaljer i komplicerade texter.	KAN skriva korrekta brev i alla ämnen och göra fullständiga anteckningar vid möten och kurser och uppvisa god uttrycksförmåga.
<b>ALTE-nivå 4</b>	KAN bidra effektivt till möten och kurser inom hans/hennes yrkesområde och föra ett vardags-samtal tämligen flytande samt hantera abstrakta uttryck.	KAN läsa tillräckligt snabbt för att kunna följa en universitetskurs, läsa media för att hitta information eller förstå korrespondens som inte är standardmässigt formulerad.	KAN sköta arbetsrelaterad korrespondens, föra någorlunda korrekta anteckningar vid möten eller skriva en uppsats som visar att han/hon kan kommunicera.
<b>ALTE-nivå 3</b>	KAN förstå eller delta i samtal om ett bekant ämne eller hålla igång samtal om ganska många olika ämnen.	KAN skumläsa för att hitta relevant information och förstå detaljerade instruktioner eller råd.	KAN göra anteckningar medan någon talar eller skriva ett brev som innehåller annat än standardförfrågningar.
<b>ALTE-nivå 2</b>	KAN, i begränsad utsträckning, uttrycka åsikter i abstrakta/kulturella frågor, ge råd inom ett bekant område och förstå instruktioner eller offentliga meddelanden.	KAN förstå rutinmässig information och artiklar och den generella betydelsen i icke-rutinmässig information inom ett bekant område.	KAN skriva brev eller göra anteckningar om bekanta eller förutsägbara ämnen.
<b>ALTE-nivå 1</b>	KAN uttrycka enkla åsikter eller krav i kända sammanhang.	KAN förstå okomplicerad information inom ett bekant område, t.ex. på produkter eller skyltar, i enkla kursböcker eller rapporter om välkända ämnen.	KAN fylla i blanketter och skriva korta, enkla brev eller vykort med personliga upplysningar.
<b>ALTE:s breakthrough-nivå:</b>	KAN förstå grundläggande instruktioner eller delta i ett enkelt faktasamtal om ett förutsägbart ämne.	KAN förstå enkla meddelanden, instruktioner eller information.	KAN fylla i enkla blanketter och skriva meddelanden med t.ex. tid, datum och ort.

Dokument D2 Sammanfattning av ALTE-beskrivningar för VARDAGSLIV och RESA

ALTE-nivå	<i>Lyssna/Tala</i>	<i>Läsa</i>	<i>Skriva</i>
<b>ALTE-nivå 5</b>	KAN ge råd eller tala om invecklade eller känsliga frågor utan att känna sig besvärad.	KAN (när han/hon letar efter bostad) förstå ett hyresavtal i detalj, t.ex. tekniska detaljer och deras juridiska konsekvenser.	KAN skriva korrekta brev i alla ämnen med god uttrycksförmåga.
<b>ALTE-nivå 4</b>	KAN föra ett vardagligt samtal under längre tid, och diskutera abstrakta/kulturella ämnen tämligen flytande och med ett relativt varierat språk.	KAN förstå invecklade åsikter/argument i seriösa dagstidningar.	KAN skriva brev som behandlar de flesta ämnen. De svårigheter en läsare kan ha gäller troligen ordvalet.
<b>ALTE-nivå 3</b>	KAN föra samtal om en hel del olika ämnen, t.ex. personliga eller yrkesmässiga erfarenheter eller aktuella nyheter.	KAN förstå detaljerad information, t.ex. en restaurangmeny med ett stort antal kulinariska termer, och termer och förkortningar i bostadsannonser.	KAN skriva till ett hotell för att höra sig för om service, t.ex. anpassningar för rörelsehindrade eller möjligheter till specialkost.
<b>ALTE-nivå 2</b>	KAN, i begränsad omfattning, uttrycka åsikter om abstrakta/kulturella ämnen och förstå nyanseringar i innebörd/åsikter.	KAN förstå fackartiklar i dagstidningar, standardbrev från hotell och brev där skribenten uttrycker personliga åsikter.	KAN skriva brev som handlar om begränsade och förutsägbara ämnen som utgår ifrån hans/hennes egen erfarenhet och uttrycka åsikter på enkelt, förutsägbart språk.
<b>ALTE-nivå 1</b>	KAN uttrycka vad han/hon gillar och ogillar i kända sammanhang genom att använda enkelt språk som ”Jag tycker (inte) om...”.	KAN förstå okomplicerad information, t.ex. etiketter på livsmedelsförpackningar, vanliga menyer, vägskyltar och meddelanden i bankomater.	Kan fylla i de flesta blanketter med personliga upplysningar.
<b>ALTE:s breakth-rough-nivå</b>	KAN ställa enkla, konkreta frågor och förstå svaren om de uttrycks på enkelt språk.	KAN förstå enkla meddelanden och enkel information, t.ex. på flygplatser, i varuhus och på menyer. KAN förstå enkla instruktioner på medicinförpackningar och enkla vägbeskrivningar.	KAN lämna ett mycket enkelt meddelande till en värdfamilj eller skriva korta, enkla tackbrev.

## Dokument D3 ALTE-beskrivningar för VARDAGSLIV och RESA

OMRÅDE	AKTIVITET	MILJÖ	FÄRDIGHET SOM KRÄVS
Grundläggande behov	1. Shopping	Snabbköp Försäljning över disk Marknader	Lyssna/tala Läsa
	2. Äta ute	Restauranger Snabbmatställen	Lyssna/tala Läsa
	3. Inkvartering	Hotell, vandrarhem etc.	Lyssna/tala Läsa, Skriva (fylla i blankett)
	4. Hyra tillfällig bostad (lägenhet, rum, hus)	Förmedling, privat hyresvärd	Lyssna/tala Läsa, Skriva (fylla i blankett)
	5. Inflyttning	Värdfamiljer	Lyssna/tala Läsa, Skriva (brev)
	6. Använda finansiella tjänster och post-tjänster	Banker, växelkontor, postkontor	Lyssna/tala Läsa, Skriva
Hälsa	Bli/hålla sig frisk	Apotek Läkarmottagning Sjukhus Tandläkare	Lyssna/tala Läsa
Resor	Anlända till ett land Resa runt Skaffa/ge vägbeskrivningar Uthyrning	Flygplats/hamn Järnvägs-/busstation Gata, garage etc. Resebyrå Hyrfirmor (bil, båt etc.)	Lyssna/tala Läsa, skriva (fylla i blankett)
Nödsituationer	Hantera nödsituationer (olycka, sjukdom, brott, fel på bilen etc.)	Offentliga platser Privata platser, t.ex. hotellrum Sjukhus Polisstation	Lyssna/tala Läsa
Sightseeing	Skaffa information Delta i rundtur Visa människor runt	Turistkontor Resebyrå Sevärdheter (monument etc.) Städer/samhällen Skolor/universitet	Lyssna/tala Läsa
Umgänge	Informella möten/umgås med människor Ha gäster	Diskotek, fester, skolor, hotell, campingplatser, restauranger etc. Hemma, borta	Lyssna/tala
Media/kultur	Titta på TV, filmer, pjäser etc. Lyssna på radio Läsa tidningar/tidskrifter	Hemma, i bilen, på bio, på teater Ljud- och ljusspel etc.	Lyssna/läsa
Personliga kontakter (på avstånd)	Skriva brev, vykort etc.	Hemma, borta	Lyssna/tala (telefon), läsa, skriva

Dokument D4 Sammanfattning av ALTE-beskrivningar för ARBETE

ALTE-nivå	Lyssna/tala	Läsa	Skriva
<b>ALTE-nivå 5</b>	KAN ge råd i/hantera komplicerade, känsliga och omstridda frågor, t.ex. juridiska och ekonomiska frågor, i den mån han/hon besitter nödvändiga specialkunskaper.	KAN förstå rapporter och artiklar som han/hon kommer i kontakt med i sitt arbete, inklusive komplicerade resonemang uttryckta på invecklat språk.	KAN göra fullständiga och korrekta anteckningar och samtidigt delta i ett möte eller en kurs.
<b>ALTE-nivå 4</b>	KAN bidra effektivt på möten och kurser inom det egna yrkesområdet och argumentera för eller emot en sak.	KAN förstå korrespondens som inte är standardmässigt formulerad.	KAN hantera ett stort antal situationer, både rutinmässiga och icke-rutinmässiga, där professionell service från arbetskamrater eller externa kontakter behövs.
<b>ALTE-nivå 3</b>	KAN ta emot och vidarebefordra de flesta meddelanden kring sådant som behöver åtgärdas under en vanlig arbetsdag.	KAN förstå det mesta av den korrespondens, de rapporter och den facklitteratur som han/hon kan komma i kontakt med.	KAN hantera alla rutinmässiga beställningar av varor eller tjänster.
<b>ALTE-nivå 2</b>	KAN ge råd till kunder om enkla saker inom det egna yrkesområdet.	KAN förstå den övergripande innebörden i icke standardiserade brev eller teoretiska artiklar inom det egna yrkesområdet.	KAN göra någorlunda korrekta anteckningar vid möten och kurser där ämnet är bekant och förutsägbart.
<b>ALTE-nivå 1</b>	KAN uttrycka enkla önskemål inom det egna yrkesområdet, t.ex. "Jag vill beställa 25 stycken...".	KAN förstå de flesta korta rapporter eller handböcker med ett förutsägbart innehåll inom det egna yrkesområdet om tillräckligt god tid ges.	KAN skriva ett kort, begripligt meddelande med en förfrågan till en arbetskamrat eller en känd mottagare på ett annat företag.
<b>ALTE:s break-through-nivå</b>	KAN ta emot och vidarebefordra enkla rutinmässiga meddelanden, t.ex. "möte på fredag kl. 10.00".	KAN förstå korta rapporter och produktbeskrivningar inom kända ämnen, om dessa uttrycks med enkelt språk och innehållet är förutsägbart.	KAN skriva en enkel, rutinmässig beställning till en arbetskamrat av typen: "Kan jag få 20 stycken...".

## Dokument D5 ALTE-beskrivningar för ARBETE

## Översikt över områden och aktiviteter

OMRÅDE	AKTIVITET	MILJÖ	FÄRDIGHET SOM KRÄVS
Arbetsrelaterade tjänster	1. Beställa arbetsrelaterade tjänster	Arbetsplats (kontor, fabrik etc.)	Lyssna/tala Skriva
	2. Tillhandahålla arbetsrelaterade tjänster	Arbetsplats (kontor, fabrik etc.) kundens hem	Lyssna/tala Skriva
Möten och kurser	Delta i möten och kurser	Arbetsplats (kontor, fabrik etc.), konferenscenter	Lyssna/tala Skriva (meddelanden)
Formella presentationer och demonstrationer	Följa med i och ge en presentation eller demonstration	Konferenscenter, mässhall, fabrik, laboratorium etc.	Lyssna/tala Skriva (meddelanden)
Korrespondens	Förstå och skriva fax-meddelanden, brev, PM, e-postmeddelanden etc.	Arbetsplats (kontor, fabrik etc.)	Läsa Skriva Läsa
Rapporter	Förstå och skriva rapporter (formella rapporter av betydande längd)	Arbetsplats (kontor, fabrik etc.)	Läsa Skriva
Offentlig information	Skaffa relevant information (från t.ex. produktlitteratur, yrkes- eller branschriktade tidskrifter, annonser, webbplatser etc.)	Arbetsplats (kontor, fabrik etc.)	Läsa
Instruktioner och anvisningar	Förstå meddelanden (t.ex. om säkerhet). Förstå och skriva instruktioner (i t.ex. installations-, drift- och underhållsmanualer)	Arbetsplats (kontor, fabrik etc.)	Läsa Skriva
Telefon	Ringa utgående samtal Ta emot inkommande samtal (inklusive ta emot meddelanden/skriva meddelanden)	Kontor, hemma, hotellrum etc.	Lyssna/tala/skriva (meddelanden)

Dokument D6 Sammanfattning av ALTE-beskrivningar för STUDIER

ALTE-nivå	<i>Lyssnaltala</i>	<i>Läsa</i>	<i>Skriva</i>
<b>ALTE-nivå 5</b>	KAN förstå skämt, vardagligt språk och kulturella anspelningar.	KAN snabbt och säkert tillgodogöra sig alla typer av informationskällor.	KAN göra korrekta och fullständiga anteckningar under föreläsningar, seminarier eller vid handledning.
<b>ALTE-nivå 4</b>	KAN följa abstrakt argumentation, t.ex. när flera alternativ vägs/ställs mot varandra, och dra korrekta slutsatser.	KAN läsa tillräckligt snabbt för att kunna följa en universitetskurs.	KAN skriva en uppsats som visar att han/hon kan kommunicera, utan att läsaren får alltför stora svårigheter.
<b>ALTE-nivå 3</b>	KAN ge en klar och tydlig presentation inom ett känt område och svara på förutsägbara frågor eller faktafrågor.	KAN skumläsa texter för att hitta relevant information och uppfatta textens huvudsakliga innebörd.	KAN göra enkla anteckningar som är någorlunda användbara som underlag för uppsatsskrivande eller vidare bearbetning.
<b>ALTE-nivå 2</b>	KAN förstå information om lektioner och hemuppgifter som lämnas av lärare.	KAN, med viss hjälp, förstå enkla instruktioner och meddelanden i t.ex. databaserade bibliotekskataloger.	KAN anteckna en del av innehållet i en föreläsning, förutsatt att det är mer eller mindre diktat.
<b>ALTE-nivå 1</b>	KAN uttrycka enkla åsikter med uttryck som ”Jag håller inte med”.	KAN, om han/hon får läsa långsamt, förstå den generella innebörden i en förenklad kursbok eller artikel.	KAN skriva en enkel berättelse eller beskrivning, t.ex. ”Min semester”.
<b>ALTE: Breakthrough-nivå</b>	KAN förstå enkla instruktioner om lektionstider, datum och rumsnummer, och om uppgifter som ska göras.	KAN läsa enkla meddelanden och instruktioner.	KAN skriva ned tider, datum och platser från meddelanden på svarta tavlan eller en anslagstavla.



## Dokument D7 ALTE-beskrivningar för STUDIER

## Översikt över områden och aktiviteter

OMRÅDE	AKTIVITET	MILJÖ	FÄRDIGHET SOM KRÄVS
Föreläsningar, tal, presentationer och demonstrationer	1. Följa med i föreläsningar, tal, presentationer eller demonstrationer 2. Hålla föreläsningar, tal, presentationer eller demonstrationer	Föreläsningssal, klassrum, laboratorium etc.	Lyssna/tala Skriva (meddelanden)
Seminarier och handledning	Delta i seminarier och handledning	Klassrum, lärum	Lyssna/tala Skriva (meddelanden)
Kurslitteratur, artiklar etc.	Skaffa information	Lärum, bibliotek etc.	Läsa Skriva (meddelanden)
Uppsatser	Skriva uppsatser	Lärum, bibliotek, provsal etc.	Skriva
Rapporter	Skriva rapporter (t.ex. om ett experiment)	Lärum, laboratorium	Skriva
Informationssökning	Skaffa information (t.ex. från en databas, ett bibliotek, lexikon etc.)	Bibliotek, dokumentationscenter, etc.	Läsa Skriva (meddelanden)
Studieteknik	Tillsammans med t.ex. lärare komma överens om tidsfrister för arbeten som ska lämnas in	Föreläsningssal, klassrum, lärum, etc.	Lyssna/tala Läsa Skriva

# Index

- accent 117  
aktivitet/-er 10, 14, 145  
    estetisk 56  
    kommunikativ 58–87, 178–179, 217  
    lekfull 57–58  
    reception 66–72  
    skrivande 62–64  
    tal 59–61  
    text 93, 96  
ALTE (Association of Language Testers in Europe) 236–249  
analytisk bedömning 188  
*Användare på nybörjarnivå* 23  
artighetskonventioner 116  
Association of Language Testers in Europe (ALTE) 236–249  
audiovisuell reception 71  
avancerad användare 23  
bedömare 136  
bedömning 19–20, 171–173, 175–192  
bedömning av måluppfyllelse 181–182  
bedömning enligt checklista 187  
bedömning på en skala 187  
bedömning vid fasta tidpunkter 183  
bedömningskala för examination 179–180  
betyg 41–43  
bibliografier  
    allmän 196–201  
    nivåplacering av språkfärdighet 209–211  
*Breakthrough* 17–18, 23  
deklarativ kunskap 12, 99–102  
deskriptorer  
    kommunikativa aktiviteter 178  
    kriterier 21–22  
    språkfärdighet 38–41, 179, 202–208, 219  
    se även skalor  
DIALANG xiv, 221–235  
dialekt 119  
direkt bedömning 184–185  
diskurskompetens 119  
domäner 10, 15, 47–48  
*Effective Occupational Proficiency* 23  
estetisk språkanvändning 58  
Europarådet xi, xii, xiv, 18–19, 240  
    språkpolitiska mål 2–4  
Europeisk språkportfolio 5, 20  
examina 176–177, 180  
existentiell kompetens 11–12, 103–104, 144  
fel 150  
flerdimensionell metod 172–173  
flerkulturalism 6, 129, 165  
flerspråkighet 4  
flexibilitet 31–33, 120  
folkliga uttryck 116  
fonologisk kompetens 113  
formativ bedömning 184  
funktionell kompetens 121–125  
färdighet se språkfärdighet  
färdighetsprofil 26–27  
förgreningsmodell 31–33  
förståelseuppgifter 155  
Gemensam europeisk referensram 1  
    användningsområden 6–7  
    definition 1–2  
    kriterier 7–8  
    motivering 5–6  
    roll 18–19  
gemensamma referensnivåer 16–18, 23  
global skala 24  
innehållsmässig koherens 33–37  
kriterier för deskriptorer 21–22  
muntlig språkanvändning 28–29  
presentation 23–25  
självbedömningstabla 26–27  
grammatisk kompetens 109, 146, 147–148  
flerdimensionell 9–10  
förgreningsmodell 31–33  
handlingsorienterad 172–173  
modulbaserad 172–173  
*Guide for Examiners* 20  
handlingsorienterad grundsyn 9–10  
heuristisk förmåga 106, 144  
holistisk bedömning 188  
hypertext 41  
icke-verbal kommunikation 95  
indirekt bedömning 184–185  
inlärare 137–138, 140  
ansvarstagande för det egna lärandet 145  
inlärningsförmåga 12, 104, 145  
inlärarens egenskaper 156–158  
inlärarens kompetenser 156–158  
inlärningsförmåga 156–158  
innehållsmässig koherens 33–37  
interaktion 15, 58, 66, 73–93, 89, 96, 121–124  
interaktion ansikte mot ansikte 90  
interimspråk 150  
interkultur 45, 101–102  
intuitiv bedömning 187–188  
intuitiva metoder 205–206  
kategoribedömning 189  
kategorier 50–51  
kognitiva faktorer 156–157  
koherens 7, 32–37, 121, 218  
kommunikation i arbetslivet 55

- kommunikativ medvetenhet 104  
 kommunikativa aktiviteter 25, 58–96, 178, 217  
 kommunikativa kompetenser 9, 14, 30–31, 106–125  
 kommunikativa processer 87–89  
 kommunikativa strategier 59–86, 142–143, 217  
 kompetenser  
   diskurskompetens 119  
   existentiell 11–12, 103–106, 144  
   fonologisk 113–114  
   funktionell 121–125  
   generell 9, 11–13, 99–106  
   grammatisk 109, 146, 147  
   inlärares 156–157  
   kommunikativ 9, 13–14, 30–31, 106–107, 143–144  
   lexikal 107–109  
   lingvistisk 13, 106–107, 145  
   ortoepisk 114  
   ortografisk 114  
   pragmatisk 13–14, 119, 149  
   semantisk 112  
   sociolingvistisk 13, 115–118, 149  
 kontext 9, 46–53  
 kontinuerlig bedömning 183  
 kontroll 89  
 kriterierelaterad bedömning 182–183  
 kriterierelaterad bedömning – kontinuum 182  
 kriterierelaterad bedömning godkänt/ej godkänt 182–183  
 kunskap 11  
   deklarativ 12, 99–102  
   sociokulturell 100–101  
 kunskap om världen 99–100  
 kunskapsbedömning 185  
 kursutvecklare 136  
 kvalitativa metoder 206  
 kvantitativa metoder 207–209  
 lekfulla aktiviteter 57  
 lexikal kompetens 107–108  
 lingvistisk kompetens 13, 106–107, 145  
 lingvistisk variation 165–173  
 lyssnande 66–69, 228–229, 230, 234–235  
 lärarbedömning 179  
 lärare 137, 139  
 läroboksförfattare 136–137  
 läroplan 165–173  
 läsning 69–71, 229, 233  
 ”Man kan”-beskrivningar 236–249  
 makrofunktioner 122–123  
*Mastery* 23  
 media 71–72, 90–91, 140  
 mediering 14, 58, 84–85, 95  
 mental kontext 52–53  
 metasytem 190–193  
 metoder för utveckling av skalor 204–209  
 metodologi 137–149  
 mikrofunktioner 122  
 misstag 150  
 modulbaserad metod 172–173  
 muntlig interaktion 73–79  
 muntlig produktion 59–61  
 myndigheter 136  
 mål 3, 131–134, 167–171, 177–178  
 mångspråkighet 4  
 mätfrågor 21–22  
 normrelaterad bedömning 182  
 objektiv bedömning 186  
 ordförråd 109, 145  
 ortoepisk kompetens 114  
 ortografi 148–149  
 ortografisk kompetens 115–166  
 paralingvistik 85–86  
 paratextuella egenskaper 86  
 personlig identitet 56  
 politiska målsättningar 3  
 portfolio 5, 20, 172  
 pragmatisk kompetens 13–14, 119, 149  
 prestationsbedömning 179, 185  
 produktion 14, 59–66, 87, 95  
 profilering 172  
 prov 176–177, 180  
 reception 14, 88, 95  
   aktiviteter/strategier 66–73  
 reception genom lyssnande 56–59  
 reliabilitet 175  
 samarbetsprincip 119–120  
 samtalspartner 53  
 semantisk kompetens 112  
 seriebedömning 189  
 situationer 48–49  
 självbedömning 127, 179, 189–190, 226  
*Självständig användare* 23  
 skalor  
   analytiska 39  
   diagnostiska 39  
   DIALANG 221–230  
   för användare 38  
   för bedömare 38–39  
   för provutvecklare 39–40  
   holistiska 39  
   arbeta med text 218  
   be om förtydligande 83  
   bearbeta text 93  
   behärskning av uttal och intonation 113  
   DIALANG 221–230  
   diskurskompetens 120–121  
   flexibilitet 120  
   flytande framställning 125  
   formuleringsprecision 125  
   föra anteckningar 92  
   grammatisk korrekthet 111  
   interaktion 68, 81–83  
   koherens 121  
   kommunikationsstrategier 217  
   kommunikativ kompetens 218  
   kommunikativa aktiviteter 217  
   kompensation 66  
   kontroll 66  
   korrigering 66  
   kreativt skrivande 63  
   lyssnande 66–69, 228–229, 230, 234  
   läsning 69–71, 229, 233  
   media 71  
   monologer 60–61  
   muntlig interaktion 73–79  
   muntlig presentation 62  
   muntlig produktion 60  
   offentliga meddelanden 61  
   ordförråd 109  
   ortografisk kontroll 115  
   planering 65  
   produktionsstrategier 54–55

- rapporter och uppsatser 64
- receptiva strategier 72
- samarbete 83
- schweiziskt forskningsprojekt 212–220
- självbedömning 226
- skrivande 62–64, 80–81, 226, 230, 234
- sociolingvistisk kompetens 118
- språklig repertoar 107
- stilnivå 117
- tal 59–62
- tematisk utveckling 121
- turtagning 83, 120
- uppsatser 64
- språkfärdighet 38–41, 179, 219
  - se även* deskriptorer
- skiftande mål 131, 167–171
- skolor 168–171
- skriftlig interaktion 90–91
- skriftlig produktion 62–63
- sociala relationer 115–116
- sociokulturell kunskap 100–101
- sociolingvistiska kompetenser 13, 115, 149
- språk 104–105
- språkanvändare 52
- språkanvändning
  - kommunikativa aktiviteter och strategier 58–96
  - kommunikativa uppgifter och syften 55–58
  - kontext 46–53
  - kvalitativa aspekter 28–29
  - teman 53–55
  - texter 89–97
- språkfärdighet
  - bedömning 181–182
  - deskriptorer 38–41, 179, 202–208, 219
  - nivåer 16–18, 41–43, 180
  - skalor 38–41, 179, 209, 219–220
- språkinläring 18–19, 127–151
- språkliga processer 10
- språkpolitiska mål 2–4
- språkundervisning 18–19, 136–149
- språkväxling 129–130
- stilnivå 117
- strategier 10, 15–16, 25, 58–86
- studieteknik 105, 144
- störd bedömning 187–188
- subjektiv bedömning 186
- summativ bedömning 185
- Swiss National Science Research Council 31, 212–220
- teman 53–45
- texter 10, 15–16, 89–97, 141, 218
  - egenskaper 161–163
  - Threshold* 17, 23, 54, 55
- tillägnande 134
- tydlighet 7
- undervisning 18–19
- undervisnings-/inlärningsmål xii, 131–134, 177–178
- undervisnings-/inläringssituation xii
- uppgifter 10, 15–16, 55–58, 142, 153–163
- utbildningsdomän 47, 56–57
- uttal 148
- val av ord 146
- validitet 175
- Vantage* 17–18, 23
- Waystage* 17–18, 23
- visuell reception 69–71
- översättning 95
- övningar 147–148



# ***Gemensam europeisk referensram för språk: lärande, undervisning och bedömning***

**Gemensam europeisk referensram för språk: lärande, undervisning, bedömning** är resultatet av över tio års forskning av ett antal ledande lingvister och pedagogiska specialister från 41 av Europarådets medlemsländer. Slutprodukten har blivit ett unikt dokument, som presenterar en detaljerad modell för hur man kan beskriva och bedöma språkanvändning.

**Referensramen** vänder sig till alla som är verksamma inom fältet moderna språk och syftar till att stimulera diskussionen runt mål och metoder, att underlätta kommunikation och att utgöra en gemensam grund vid kurs- och läroplansutveckling och för prov och examina. På så sätt underlättar den internationell rörlighet för studier och arbete. Den är ett ovärderligt redskap för alla som arbetar med lärarutbildning och lärarfortbildning, utveckling av kursplaner och prov samt läromedelsförfattare.

**Referensramen** är hittills översatt till över 30 språk. Se Europarådets hemsida [www.coe.int](http://www.coe.int)

Skolverket har låtit göra den svenska översättningen. Se [www.skolverket.se](http://www.skolverket.se) Här finns även de svenska versionerna för grundskolan av *Europeisk språkportfolio*. För Europeisk språkportfolio 16+, se [www.fba.uu.se/Portfolio](http://www.fba.uu.se/Portfolio)