



Læreroppfatninger om Det felles europeiske rammeverket – en nettbasert spørreundersøkelse

Anne Golden¹

Universitetet i Oslo

Lars Anders Kulbrandstad

Høgskolen i Innlandet

Sammendrag

Det felles europeiske rammeverket for språk – som ble den norske tittelen på The Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment (CEFR) da den forelå på norsk i 2011 – spiller nå en stor rolle for undervisningen i norsk som andrespråk. Det har påvirket læreplanene, lærebøkene, trinninndelingen og sensurarbeidet. Det er derfor interessant å vite hvilket kjennskap lærere i norsk som andrespråk har til Rammeverket, hva de mener det kan brukes til, og hvilke innlærergrupper de mener det passer for. Dette har vi søkt å belyse gjennom en spørreundersøkelse lagt ut på en lukket gruppe på Facebook kalt «Norsk som andrespråk». Der bad vi også respondentene ta stilling til noen påstander om hvordan andrespråklæringen foregår. Disse svarene gav oss innblikk i hvilke oppfatninger de hadde om det å lære et nytt språk, blant annet om i hvilken grad de mente at innlærere er like i måten de lærer språket på.

Nøkkelord: Norsk som andrespråk; Det felles europeiske rammeverket; andrespråklæring; læreroppfatninger

¹ Dette arbeidet er delvis finansiert av Norges forskningsråd gjennom ordningen med Senter for fremragende forskning, prosjekt nummer 223265.

Innledning

The Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment (CEFR) har siden det ble introdusert ved årtusenskiftet, fått en enorm utbredelse, og dokumentet foreligger nå på mer enn 40 språk. Det har preget læreplanutvikling for språkundervisning, metode-diskusjon og vurderingspraksis i Norge som i en rekke andre land og ble oversatt og tilrettelagt for norsk i 2011 som *Det felles europeiske rammeverket for språk* (Rammeverket). Men allerede før den norske versjonen ble publisert, fikk Rammeverket innflytelse i Norge. Det viste seg blant annet i flere læreplaner, f.eks. læreplanen i *Norsk og samfunnskunnskap for voksne innvandrere* fra 2005, der beskrivelsene av ferdighetsnivåene eksplisitt bygde på referansenivåene A1 – B2 og tilhørende deskriptorer (Utdannings- og forskningsdepartementet 2005), og læreplanen for faget *Grunnleggende norsk for språklige minoriteter* inkludert kartleggingsmateriellet, som ble innført i 2007 (Utdanningsdirektoratet 2007). I 2018 kom det et supplement kalt *CEFR Companion Volume with New Descriptors*, men dette er ennå ikke bearbeidet for norsk.

CEFR² har altså lenge spilt en sentral rolle for hvordan utdanning i andrespråk planlegges, gjennomføres og evalueres i Norge som i resten av Europa, og gjennom dette kanskje også hvordan andrespråklæring konseptualiseres. De offisielle norskprøvene som administreres av *Kompetanse Norge*, følger Rammeverket (Carlsen og Moe 2013), og ved voksenopp-læringsstentrene rundt om i landet er norskkursene organisert etter referansenivåene. Lærebøkene som brukes, peker på CEFR-nivåer, des-suten ser vi også at nivåbetegnelser som A2, B1 og B2 stadig brukes i avis-artikler, ikke bare om innvandreres norskferdigheter, men også om innvandreren som person. En lokalavis skriver f.eks. om en norskame-rikaner som «betegner seg selv som B2 på Europarådets nivåskala for språk» (Wikan 2018).

Til tross for det sterke gjennomslaget til CEFR finnes det fortsatt lite forskning på hvilken betydning dette verktøyet har hatt for undervisning og testing av voksne innlærere i Norge. Imidlertid er hoveddelen av tekstene i ASK-korpuset³ vurdert og kategorisert etter CEFR-nivåene, og flere studier

² I denne artikkelen brukes forkortelsen CEFR og Rammeverket om hverandre for å variere uttrykksmåten, men Rammeverket viser alltid til den norske versjonen av selve teksten.

³ ASK-korpuset er et elektronisk innlærerkorpus utviklet ved Universitetet i Bergen, se bl.a. Ragnhildstveit (2018) for en nærmere beskrivelse.

utnytter denne inndelingen for å undersøke utviklingen av grammatiske fenomener i innlærernes skriftlige produksjon. Vi finner studier av bl.a. konnektiver, definitiv referanse, tempus og modalitet som er basert på disse nivåene (se Carlsen 2012). Sammenlikninger av bruken av kjerneverb (Golden 2015) og følelsesord (Golden 2017) hos innlærere med ulik språkbakgrunn bruker også denne nivåinndelingen i utvelgelsen av tekstene⁴. Derfor er CEFR-nivåene sentrale som grunnlag for mye av forskningen på andrespråkutviklingen som er utført i Norge de siste årene. Noen forskere har imidlertid studert selve oppbyggingen av Rammeverket, inklusive nivåinndelingen og nivåbetegnelse. Eva Thue Vold (2014) hevder at Rammeverket reflekterer «et instrumentelt og til tider utilitaristisk syn på språklæring» (s. 8), og hun slutter seg til andre nordiske forskere som har kritisert dokumentet for å ha lite fokus på dannelsesdimensjonen og interkulturell kompetanse, for eksempel Karen Risager (2004) i Danmark og Ulrika Tornberg (2013) i Sverige. At Rammeverket nesten utelukkende fokuserer på hva innlærerne *kan* gjøre, og lite på hva de ikke mestrer, dvs. at det ikke nevner hvilke feiltyper som kjennetegner de ulike ferdighetsnivåene, er en innvending Trinelise Eriksson og Cecilie Carlsen (2012) reiser, og de gjør et forsøk på å utvikle såkalte «Can't Dos» for de ulike rammeverksnivåene. Anne Golden og Lars Anders Kulbrandstad (2018) undersøker om en kan lese et språklæringssyn ut av den norske versjonen av Rammeverket, selv om det der hevdes at «Forskarane er ikkje så samde om korleis innlærarane lærer, at Rammeverket kan basere seg på nokon bestemt læringsteori» (Utdanningsdirektoratet 2011:167). Ut fra det de finner i en studie av metaforikken brukt i det norske dokumentet, stiller de seg tvilende til dette utsagnet, og peker på muligheten for at dokumentet kan bidra til at det danner seg «en forestilling om at andrespråklæring er en rent lineær prosess som foregår i klart atskilte stadier og har et klart mål» (s. 257). Golden og Kulbrandstad mener at beskrivelsen av ferdighetene på hvert stadium gjør at de kan «framstå som enhetlige på tvers av brukskontekster, temaer, formål og aktivitetsformer, og at det kan virke som forskjellige deler av den lingvistiske kompetansen utvikler seg parallelt» (s. 257).

Den norske forskningen om Rammeverket er som nevnt relativt beskjeden, og det er avgjort behov for mer kunnskap. Vi ønsker derfor gjennom denne studien å undersøke hvilket kjennskap lærere i norsk som

⁴ Se Ragnhildstveit (2018) for en oversikt over studier som bruker data fra ASK og Gujord og Ragnhildstveit (2018) for en oversikt over transferstudier som bruker ASK-korpuset. Mange av disse knyttes til CEFR-nivåene enten ved at de sammenligner resultatene på ulike nivåer, eller at de velger ett nivå i studien.

andrespråk har til Rammeverket, og hvis de kjenner til det, hva de mener det kan brukes til, og hvilke innlærergrupper de mener det egner seg for. Av særlig interesse er det å undersøke NOA-læreres oppfatninger om hvordan læring av et andrespråk foregår, og om denne likner på den konseptualiseringen av andrespråklæring som Golden og Kulbrandstad (2018) har lest ut av Rammeverket.

I det videre gjør vi først rede for teorier om læreroppfatninger, som er det teoretiske grunnlaget for studien, og presenterer deretter den metodiske tilnærmingen vi har brukt. Så følger en presentasjon av resultater, og vi avslutter med en diskusjon av funnene i undersøkelsen.

Læreroppfatninger

Det forskningsfeltet som på engelsk kalles «teachers' beliefs», og som på norsk har vært omtalt som «læreroppfatninger» (se f.eks. Rønbeck og Rønbeck 2010, Monsen 2014, Hjortdal 2018), kan spores tilbake til 1950-tallet (Fives og Buehl 2012). Det er likevel særlig i de siste tiårene at forskningsaktiviteten har vært stor, og den første internasjonale håndboka på området kom så sent som i 2015 (Fives og Gill 2015). De fleste studiene har enten dreid seg om forholdet mellom oppfatninger som lærere har knyttet til skole og undervisning, og hvordan de faktisk underviser, eller om endringer i læreroppfatninger som følge av en eller annen form for intervensjon (Fives og Buehl 2012:472).

Selve begrepet 'læreroppfatninger' defineres forskjellig i faglitteraturen, og det er vanskelig å finne et sett av felles elementer i de ulike definisjonene (Fives og Buehl 2012:473). Monsen (2014) lar begrepet omfatte både læreres kunnskaper, tro og meninger, samt engasjement. *Kunnskapene* dreier seg både om praktisk kunnskap, gjerne kalt handlingskunnskap, og verbalt artikulert teoretisk kunnskap. I begge tilfellene er det tale om så vel faglig som pedagogisk og didaktisk kunnskap. *Tro* og *meninger* har å gjøre med læreres personlige vurderinger, altså det som de holder for å være sant, bra og riktig. *Engasjement* handler om læreres involvering i undervisningsrelaterte aktiviteter og interessen deres for disse aktivitetene.

Læreroppfatninger formes i et samspill av en rekke faktorer (Fives og Buehl 2012). Det gjelder blant annet teorier, modeller og resultater av empirisk forskning innenfor fag, pedagogikk og didaktikk som lærerne møter både i grunnutdanningen og ulike sammenhenger senere i karrieren, og gjen-

nom skiftende læreplaner og læremidler. Men ikke minst gjelder det erfaringer som lærerne får i egen undervisning, og erfaringer som dyktige kolleger formidler – det som Schulman (1987) kaller «the wisdom of practice». Forskere på feltet understreker at læreres oppfatninger best kan forstås som integrerte systemer, og Fives og Buehl (2012: 477) siterer følgende fra Pajares (1992): «Belief substructures, such as educational beliefs, must be understood in terms of their connections not only to each other but also to other, perhaps more central, beliefs in the system». Vi må altså forstå en lærers ulike oppfatninger knyttet til undervisning ikke bare i lys av forbindelser de har til hverandre, men også gjennom forbindelsene som finnes med andre og kanskje mer sentrale oppfatninger i hele hans eller hennes system av oppfatninger. Det vil si at oppfatninger som ikke direkte har med skole og undervisning å gjøre, men som for eksempel dreier seg om menneskesyn og politisk orientering, kan spille en avgjørende rolle.

I studien som vi presenterer i denne artikkelen, ønsker vi å belyse norske andrespråklæreres teoretiske kunnskaper, nemlig hva de *vet* om Det felles europeiske rammeverket for språk, men hovedvekten ligger på hva de *tror* og *mener* om forhold som har med Rammeverket å gjøre. Det dreier seg dels om hvilke formål Rammeverket egner seg til, dels om hvordan lærerne tror og mener andrespråklæring foregår. I og med at vi stiller spørsmål som direkte og åpent har å gjøre med disse temaene, er det lærernes *eksplisitte oppfatninger* vi søker å kartlegge. I forskningen om læreroppfatninger er det også rettet mye oppmerksomhet mot oppfatninger som ikke kommer til uttrykk gjennom svar på spørsmål eller i ytringer som på annen måte berører det forskerne vil undersøke lærernes oppfatninger om. Data kan da for eksempel være observasjon av lærernes handlinger eller utskrifter av hva de sier før, under og etter undervisningsforløp. Vår studie er ikke innrettet mot å avdekke slike *implisitte oppfatninger*. Som Fives og Buehl (2012) påpeker, har utforskning av så vel eksplisitte som implisitte læreroppfatninger sine fortrinn og sine utfordringer.

Et annet tema i forskningen på feltet dreier seg om i hvilken grad læreres oppfatninger er stabile over tid og i skiftende kontekster. Det datamaterialet vi har samlet inn, gjør det ikke mulig å belyse slike spørsmål. Vi har heller ikke mulighet til å undersøke hvordan læreroppfatningene som kommer fram, henger sammen med lærernes mer omfattende system av oppfatninger («belief systems») knyttet så vel til undervisning som til andre forhold, f.eks. politikk og religion.

Forskningen har identifisert tre sentrale funksjoner som læreroppfatninger har for lærernes praksis (Fives og Buehl 2012). Den første er rollen som *tolkingsfilter*. Når oppfatningene filtrerer tolkninger, kan det for eksempel dreie seg om at en lærer foretrekker en viss måte å forstå formuleringer om kommunikativ kompetanse på framfor andre mulige forståelsesmåter. Den andre rollen er å gi *rammer for å definere problemer*. Da fungerer oppfatningene som definisjonsramme for et problem, som når læreren mener at en elev eller en deltaker trenger bedre grammatiske forklaringer i stedet for flere øvelser. Den tredje rollen er å gi retningslinjer eller *standarder for handling*, som når læreren for eksempel ikke korrigerer uttalen til en elev eller en deltaker.

Metode

Data for å besvare forskningsspørsmålene vi stiller, ble samlet inn gjennom en spørreundersøkelse på Internettet. Vi valgte å bruke en betalingsversjon av programvaren SurveyMonkey (<https://no.surveymonkey.com>) som ikke har noen begrensninger i antall spørsmål, og som tillater inntil 1000 svar i løpet av en måned. Både spørsmål med oppgitte svaralternativer og åpne spørsmål kan stilles, og resultatene presenteres i egendefinerte diagrammer og rapporter og kan eksporteres i forskjellige filformater, blant annet pdf og Excel.

Respondentene ble i hovedsak rekruttert gjennom den lukkede siden «Norsk som andrespråk» på Facebook, som ifølge administratorene primært er beregnet på «lærere som møter minoritetsspråklege barn i barnehage eller skule, underviser elever i norsk som andrespråk i grunnskolen, vgs eller anna». Vi registrerte ikke medlemsantallet på siden da vi gjennomførte datainnsamlingen, men det er grunn til å anta at det lå på ca. 1200.

Selve undersøkelsen bestod av i alt 29 spørsmål. De fire første gjaldt respondentenes kjennskap til Rammeverket og lød slik:

- 1) Kjenner du det *Felles europeiske rammeverket for språk*? (ett av fire svaralternativer skulle velges)
- 2) Rammeverket har såkalte referansenivåer. Hvilke av disse ordene brukes som betegnelse på nivåene? (åtte alternativer oppgitt, tre korrekte og fem ukorrekte – ingen begrensning i antall avkryssninger)
- 3) Referansenivåene betegnes også med en kode som består av en kom-

binasjon av en bokstav og et tall. Hvilken bokstav betegner det høyeste nivået, altså de beste språkferdighetene? (oppgitte alternativer: A, B, C, D; én avkrysning mulig)

- 4) Hvert referansenivå er inndelt i undernivåer. Hvilket tall betegner det høyeste undernivået? (oppgitte alternativer: 1, 2, 3, 4, 5; én avkrysning mulig)

Etter dette fulgte en avdeling med seks spørsmål om hvordan andrespråklæring foregår. Det første spørsmålet (nr. 5) presenterte noen beskrivelser av andrespråklæring og bad respondentene angi hvilken beskrivelse de syntes passer best for de *fleste* innlærerne. Beskrivelsene var disse:

Spørsmål 5:

- De lærer språket litt etter litt
- De er på et visst trinn en stund, så går de opp på neste trinn osv.
- Språklæringen går i rykk og napp og litt fram og tilbake
- Det virker som det skjer et plutselig gjennombrudd

Respondentene kunne også velge å angi at ingen av beskrivelsene passet, eller at de ikke visste hva de skulle svare. Dessuten var det et kommentarfelt der de kunne skrive en kommentar til det aktuelle spørsmålet og komme med eksempler.

Den første beskrivelsen framstiller andrespråklæring som en lineær prosess der elementer i språket blir tilegnet suksessivt i små porsjoner (jf. såkalte konstruktivistiske læringsteorier, f.eks. Krashen 1981). Bildet av andrespråklæring i den andre beskrivelsen, altså som en trinnvis utvikling, gjenfinner vi blant annet i prosessabilitetsteorien (se f.eks. Pienemann 1988, 2015). Beskrivelsen av andrespråklæring som et volatilt fenomen der prosessen forløper rykkvis og med så vel tilbakeskritt som framskritt, svarer godt til teorien om språk som et komplekst dynamisk system (se f.eks. Larsen Freeman 1997, 2011). Andrespråksinnlærere kan selv oppleve at innlæringen arter seg som plutselige gjennombrudd (se f.eks. Granberg 2001:145, Olsen 2017:161), og slike beskrivelser har paralleller til teorien om tause perioder ('silent periods') i andrespråkstilegnelsen (se f.eks. Gibbons 1985, Golden 1994, Granger 2004).

Siden vi også ville fange opp muligheten for at respondentene *ikke* så på andrespråkelevene som en homogen gruppe, gav vi dem muligheter til å

svare mer nyansert i de fire neste spørsmålene (nr. 6–9). Der ble de invitert til å angi hvor mange innlærere de mente beskrivelsene ovenfor passer for, eller hvor enig de var i den aktuelle påstanden. Svaralternativene var: *De fleste – Mange – Noen – Få – Ingen*, eventuelt *Helt enig – Litt enig – Litt uenig – Helt uenig – Ikke relevant – Vet ikke*. Også her kunne de altså svare at de ikke visste hvilket alternativ de skulle velge, og de kunne skrive kommentarer og gi eksempler. Det siste spørsmålet (nr. 10) i denne avdelingen om hvordan språklæringen foregår, inneholdt denne påstanden: «Utviklingen av de forskjellige delene av språkferdigheten (uttale, grammatikk, ordforråd osv.) skjer i ganske likt tempo muntlig.» Respondentene skulle si hvor mange innlærere de mente påstanden passet for, og svaralternativene var *De fleste – Mange – Noen – Få – Ingen*, og igjen var det mulighet for å komme med kommentarer og nevne eksempler.

Den neste avdelingen bestod av i alt 14 spørsmål som gjaldt respondentenes syn på bruk av Rammeverket. Først skulle de svare på spørsmål om Rammeverket passer til å vurdere språkferdighetene til barn (minoritetsspråklige elever på barnetrinnet), til ungdom (minoritetsspråklige elever på ungdomstrinnet og i videregående) og til voksne (innvandrere i voksenopplæringen). Alternativene var: *Nei – Ja, for noen – Ja, for de fleste – Vet ikke*. Så kom det spørsmål om Rammeverket er egnet til å vurdere om en person har gode nok norskferdigheter til å jobbe i barnehage, kjøre taxi, jobbe som hjelpepleier, komme inn på universitet eller høgskole. I hvert tilfelle ble det spurt både om vurdering av muntlige ferdigheter og om vurdering av skriftlige ferdigheter⁵. Spørsmålene var formet som påstander som respondentene skulle ta stilling til, for eksempel slik (spørsmål 19): «Hvor enig eller uenig er du i følgende påstand? Rammeverket passer for å vurdere om en person har gode nok muntlige norskferdigheter for å jobbe som hjelpepleier.» Svaralternativene var hele tiden disse: *Helt enig – Litt enig – Litt uenig – Helt uenig – Ikke relevant – Vet ikke*, og det var mulighet for å kommentere spørsmålene. Avdelingen ble avsluttet med spørsmål om Rammeverket passer for å vurdere om en person har gode nok muntlige norskferdigheter, og om en person har gode nok skriftlige norskferdigheter for å få permanent oppholdstillatelse og for å få statsborgerskap – med de samme svaralternativene og med samme kommentar mulighet.

⁵ Siden det har vært noe ulik praksis mht. språkravene som stilles, kan altså noen av spørsmålene oppfattes som hypotetiske: «Er du enig at dette kravet *bør* stilles?»; andre er høyst reelle «Er du enig i at dette kravet *er* stillt?»

Til slutt kom spørsmål om respondentenes bakgrunn: alder, utdanning og omfang og art av undervisningserfaring i norsk som andrespråk, og en mulighet for å kommentere hele undersøkelsen. Tilgang til spørreundersøkelsen varte i én måned, og da den ble lukket, hadde 250 personer svart.

Resultater

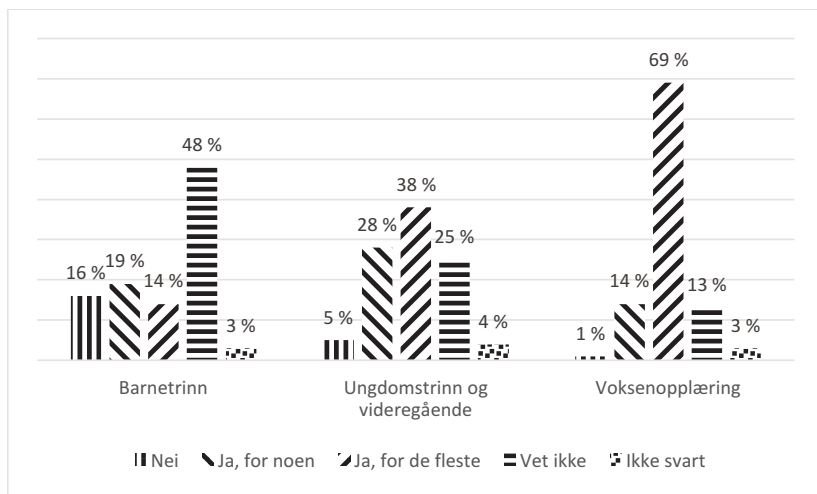
Svarene viste at vi hadde truffet målgruppen for undersøkelsen: 227 av de 250 respondentene (over 90 %) oppgav at de hadde undervisningserfaring i norsk som andrespråk. I det følgende vil vi derfor bare referere svar fra denne gruppen, og vi kaller dem lærere. På spørsmål om hva slags undervisningserfaring det var tale om, kunne man krysse av for flere alternativer. 73 % markerte at de hadde undervist i voksenopplæringen – 49 % i mer enn tre år, 24 % i tre år eller mindre. 55 % rapporterte undervisning i grunnskole eller videregående skole, litt flere med lang erfaring (over tre år) enn med kort erfaring (tre år eller mindre), mens 14 % angav at de hadde hatt NOA-undervisning i andre sammenhenger. Rundt halvparten av de sistnevnte skriver i kommentarene at de har erfaring fra undervisning av voksne, enten ved universitet og høyskoler, arbeidsrettede kurs, Nav-tiltak og private institusjoner (noen som frivillig). De andre har undervist ulike steder, bl.a. i innføringsklasser på ulike nivåer i skolesystemet eller de har bare hatt praksis i forbindelse med lærerutdanningen.

Når det gjelder egen utdanningsbakgrunn, oppgav 78 % av lærerne at de hadde lærerutdanning: 45 % allmennlærerutdanning, 33 % annen lærerutdanning. 40 % krysset av for at de hadde annen høyere utdanning; bak dette tallet skjuler det seg dels personer som hadde lærerutdanning i tillegg til annen høyere utdanning, dels personer med høyere utdanning som ikke var lærerutdannet. 68 % av alle 227 hadde studiepoeng i norsk som andrespråk: 49 % hadde 30 studiepoeng eller mer, 19 % mindre enn 30 studiepoeng. 16 % hadde kurs på dette fagområdet. 15 % markerte at de hadde annen utdanning. De fleste av de sistnevnte har oppgitt en eller annen form for pedagogisk utdanning, slik som spesialpedagogikk, voksenpedagogikk, inter-/flerkulturell pedagogikk eller et språkfag fra universitet eller høyskole (spansk, engelsk, fransk).

Kjennskap til Rammeverket angav 85 % av lærerne at de hadde, ganske likt fordelt mellom svaralternativene *kjenner godt til det* og *kjenner litt til det*. 8 % hadde *hørt om det*, og for 7 % var det *ukjent*. Betegnelse på de

fire referansenivåene var de imidlertid lite fortrolige med. Bortsett fra *Terskel*, som 58 % hadde krysset av for, var det satt like mange kryss ved de andre ordene som faktisk er nivåbetegnelser i Rammeverket (*oversikt, gjennombrudd, underveis*), som ved de andre ordene (*start, flyt, midtveis og mål*). Annerledes var det med bokstavbetegnelsene på referansenivåene. 77 % visste at C betegner det høyeste nivået – 12 % mente det var det D, 7 % at det var A og 4 % B. Omtrent like stor andel (76 %) kjente til at tallet 2 betegner høyest nivå; her hadde 10 % krysset av for 3, 8 % for 5, 5 % for 1 og 1 % for 4.

Figuren nedenfor viser fordelingen av svar på spørsmål om Rammeverket passer til vurdering av norskerferdighetene til barn (elever på barnetrinnet), ungdom (elever på ungdomstrinnet og i videregående skole) og til voksne (innvandrere i voksenopplæringen).



Figur 1: Hvilket trinn i utdanningssystemet passer Rammeverket for? (N = 227)

Det er altså stor usikkerhet blant lærerne om Rammeverket egner seg for å vurdere norskerferdighetene til elever på barnetrinnet, siden hele 48 % ikke visste hva de skulle svare. Ellers mente 19 % at Rammeverket passer for noen elever på dette trinnet, og 14 % for de fleste, mens 16 % krysset av for «nei». Seks av lærerne (3 %) unnlot å svare. Når det gjaldt voksenopp-

læringen, var lærerne langt sikrere i sin sak. Bare 13 % visste ikke hva de skulle svare, men et flertall på 69 % mente at Rammeverket er velegnet for vurdering av norskferdighetene til de fleste, og bare 1 % mente det ikke egner seg. Ifølge 14 % passer det for noen. Seks personer (3 %) hadde blankt svar her. For ungdomstrinnet og videregående skole var responsen mer blandet: 38 % mente Rammeverket er velegnet for de fleste elevene, 28 % at det passer for noen, 25 % svarte *vet ikke*, 5 % mente det ikke passer. Det var åtte personer (4 %) som ikke svarte.

Som nevnt ble respondentene også spurt om Rammeverket egner seg for å vurdere om en person har gode nok ferdigheter til å arbeide i noen oppgitte yrker, og til å bli tatt opp på universitet eller høyskole. Tabell 2 viser hvordan svarene fordelte seg blant lærerne.

Tabell 1: Hvor egnet er Rammeverket som instrument for vurdering av norskferdigheter for tre yrker og for opptak til universitet eller høyskole? Svar i prosent (N=227)

	Helt enig/ Litt enig	Litt uenig/ Helt uenig	Vet ikke	Ikke relevant	Ikke svart
Barnehageansatt, muntlig	62	18	18	1	2
Barnehageansatt, skriftlig	49	26	19	3	3
Hjelpepleier, muntlig	64	17	16	0	3
Hjelpepleier, skriftlig	56	22	19	1	3
Taxisjåfør, muntlig	59	18	19	2	3
Taxisjåfør, skriftlig	40	30	21	7	3
Opptak til universitet el. høyskole	74	10	13	0	3

For alle de tre yrkene barnehageansatt, hjelpepleier og taxisjåfør var det – som vi ser – en høyere prosentandel av lærerne som mente at Rammeverket passer bedre for vurdering av muntlige norskferdigheter enn skriftlige. Størst forskjell var det for taxisjåfør, der 59 % fant at Rammeverket er egnet for å vurdere muntlige ferdigheter, mens bare 40 % syntes at det er egnet for vurdering av skriftlige ferdigheter. For barnehageansatt var tilsvarende tall 62 % mot 49 % og for hjelpepleier 64 % mot 56 %. Men mange var usikre, mellom 16 % og 21 % visste ikke hva de skulle svare. Derimot var det få som mente spørsmålet var irrelevant.

Når det gjelder vurdering av norskferdighetene til personer som søker opptak til universitet eller høyskole, fant hele 74 % av lærerne at Rammeverket er et velegnet instrument. Bare 10 % var uenig i dette, 13 % hadde krysset av for «vet ikke» og ingen syntes spørsmålet var irrelevant.

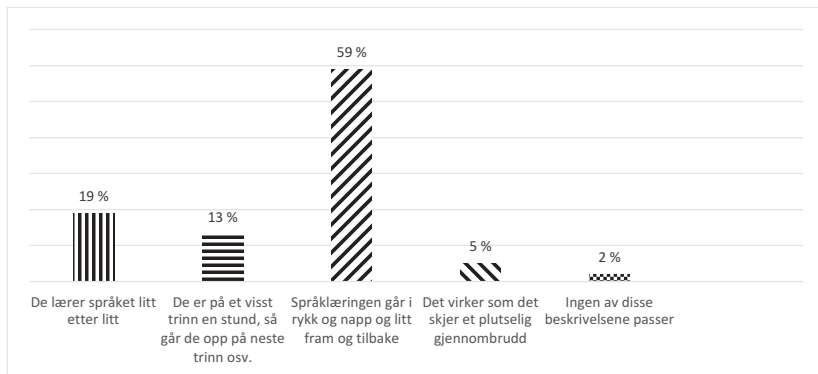
Tabell 2 viser fordelingen av svarene på spørsmålene om Rammeverket er egnet til å vurdere norskferdighetene til personer som søker om oppholdstillatelse i Norge, og til personer som søker om norsk statsborgerskap.

Tabell 2: Hvor egnet er Rammeverket for vurdering av norskferdigheter i forbindelse med oppholdstillatelse og søknad om statsborgerskap? Svar i prosent. (N=227)

	Helt enig/ Litt enig	Litt uenig/ Helt uenig	Vet ikke	Ikke relevant	Ikke svart
Oppholdstillatelse, muntlig	39	33	15	11	3
Oppholdstillatelse, skriftlig	31	36	15	15	3
Statsborgerskap, muntlig	41	30	16	10	3
Statsborgerskap, skriftlig	33	35	17	13	3

Her ser vi at andelen av lærere som er enig i påstander om at Rammeverket passer til formålene det dreier seg om, varierer mellom 31 % og 41 %. Vi ser også at det er mange som ikke vet hva de skal svare, eller ikke finner spørsmålet relevant i de aktuelle sammenhengene. Ellers legger vi merke til at lærerne her som for spørsmålene som gjaldt yrker, finner at Rammeverket er bedre egnet til å vurdere muntlige ferdigheter enn skriftlige ferdigheter.

Når det gjaldt det vi var mest interessert i å finne ut av, dvs. spørsmål 5 om hvilket syn lærerne hadde på andrespråklæring, fant de aller fleste av lærerne at ett av tre utsagn som vi hadde formulert, dekkende; bare 2 % mente at ingen av beskrivelsene passet (se figur 2). 1% svarte *vet ikke*.



Figur 2: Lærernes syn på hvordan andrespråklæringen foregår for de fleste innlærerne. Svar i prosent. (N=227)

Det var alternativ c) *Det går i rykk og napp og fram og tilbake* som viste seg å korrespondere best med lærernes syn på andrespråklæring, ca. 59 % anså dette som den beste forklaringen. Alternativ a) *Innlærere lærer språket litt etter litt* fikk 19 % oppslutning, mens 13 % mente at påstanden i b) *Innlærerne er på et visst nivå en stund, så går de til neste nivå, passet best*. Det er dette som ifølge Golden og Kulbrandstad (2018) svarer best til språkinnlæringssynet i CEFR. Det var bare 5 % som mente at alternativ d) passet, dvs. en oppfatning om et plutselig gjennombrudd.

Svarene på det mer nyanserte spørsmålet om hvor mange elever lærerne mente hver enkelt påstand passet for, fordelte seg slik for alternativ a) *Innlærere lærer språket litt etter litt*: *mange* = 48 %, *de fleste* = 26 % og *noen*

= 23 %, mens alternativet *få* var det kun 1 % som hadde valgt. 2 % svarte *vet ikke*, men ingen svarte at det *ikke* passet for noen.

Når det gjaldt det neste alternativet b) *Andrespråket læres trinnvis (innlærerne er på et visst trinn en stund, så går de til neste trinn osv.)*, svarte lærerne slik: 41 % mente det passet for noen, 29 % at det passet for mange, 16 % at det passet for noen få, 8 % at det passet for de fleste og 3 % at det ikke passet for noen. 3 % visste ikke hvem det passet for, og 1 lærer svarte ikke.

Når det gjaldt alternativ c) *For de fleste går språklæringen i rykk og napp og litt frem og tilbake*, og som altså samsvarte med de fleste lærernes syn på andrespråklæring, var spørsmålet formulert slik at respondentene skulle si hvor enig de var i denne påstanden. Svarene de gav, fordelte seg slik: *helt enig* 40 %, *litt enig* 38 % *litt uenig* 13 %, og enten *helt uenig* eller *verken enig eller uenig* var det 4 % som svarte. 1 % visste ikke hva de skulle svare og 1 person svarte ikke

Den siste påstanden (som færrest lærerne mente passet for de fleste innlærerne), dvs. alternativ d) *Det virker som språklæringen skjer ved et plutselig gjennombrudd*, fikk denne fordelingen: 4 % *helt enig*, 39 % *litt enig*, 26 % *litt uenig*, 11 % *helt uenig*. 11 % var verken enig eller uenig. 8 % visste ikke hva de skulle svare og 1 person svarte ikke.

Spørsmål 10 handlet om tempo i utviklingen av delene av den muntlige språkferdigheten. Påstanden var «Utviklingen av de forskjellige delene av språkferdigheten (uttale, grammatikk, ordforråd osv.) skjer i ganske likt tempo i muntlig». 47 % av lærerne mente at dette stemte for *noen*, 14 % mente det passet for *mange*, 1 % at det passet for *de fleste*, 31 % mente det passet for *få* og 4 % at det *ikke* passet for *noen*. 4 % visste ikke hvem det passet for og 1 person svarte ikke.

Oppsummerende kan vi slå fast at de aller fleste respondentene har erfaring fra NOA-undervisning, og vi har begrenset oss til å analysere deres svar. Et stort flertall av disse lærerne har undervist i voksenopplæringen, mens halvparten har undervist i grunnskolen eller i videregående, og det vanlige er at de har mer enn tre års undervisningserfaring. Videre har to tredjedeler av lærerne studiepoeng i norsk som andrespråk, en knapp halvdel har 30 studiepoeng eller mer. Åtte av ti lærere angir at de kjenner til Rammeverket, fire av ti at de har god kjennskap og like mange at de har en viss kjennskap. Mens de færreste vet hvilke betegnelser som Rammeverket bruker på ferdighetsnivåene, er de fleste fortrolig med bokstav- og tallsystemet (A–C og 1 og 2). Det er først og fremst i voksenopplæringen lærerne

mener Rammeverket egner seg: Her finner sju av ti at det passer for alle innlærerne. På ungdomstrinnet og i videregående skole er det knapt tre av ti som mener det samme. For barnetrinnet vet omtrent halvparten ikke hva de skal svare, og få mener at Rammeverket er velegnet for de fleste på dette trinnet. Når det gjelder hvor godt Rammeverket passer i andre sammenhenger enn skole og voksenopplæring, utpeker høyere utdanning seg klart: Tre fjerdedeler av lærerne mener at instrumentet egner seg godt til å vurdere norskferdighetene til personer som søker om opptak på et universitet. Et klart flertall synes også at det går fint å bruke Rammeverket til å vurdere ferdighetene i norsk til personer som vil bli hjelpepleier, kjøre taxi eller arbeide i barnehage, men da er det vel å merke først og fremst tale om de muntlige ferdighetene. Riktignok er det stadig nærmere seks av ti som mener det samme når det dreier seg om de skriftlige ferdighetene til hjelpepleiere, mens færre synes dette når det er tale om ansatte i barnehage eller – særlig – taxisjåfører. Verken i forbindelse med søknad om oppholdstillatelse i Norge eller søknad om norsk statsborgerskap mener et flertall av lærerne at Rammeverket er velegnet til å vurdere norskferdighetene, og det er mange som synes spørsmålet er irrelevant. Det er også mange som svarer *vet ikke*. Sist, men ikke minst viser resultatene at lærerne mener at måten språkkinnlæringen foregår på hos de fleste innlærerne, kan beskrives som en bevegelse i rykk og napp og fram og tilbake.

Vi har også fått en del kommentarer til spørsmålene som utdyper lærernes svar. Dette har vi i liten grad referert til i denne artikkelen, men vi går nærmere inn på det i en oppfølgingsstudie (Golden og Kulbrandstad u.a.).

Diskusjon

Resultatene viser altså at langt de fleste lærerne hadde kjennskap til Rammeverket, slik vi forventet. De fleste kjente også til bokstav- og tallbetegnelsen for det høyeste nivået. Derimot var ordbetegnelsene for nivåene relativt ukjente, med unntak av betegnelsen *Terskel*, som litt over halvparten krysset av for. Merk at vi spør om *kjennskap* til Rammeverket, ikke om nærmere *kunnskap* om Rammeverket (f.eks. oppbyggingen) eller *forståelse* av hva Rammeverket står for eller legger vekt på eller målsetningen med det. Resultatet vi fikk om kjennskap til de ulike bokstav- og tallbetegnelsene,

stemmer også godt overens med inntrykket vårt fra lærebøker, media o.a.; det er disse betegnelsene som florerer, ikke ordbetegnelsene.

Når de fleste lærerne mente at Rammeverket passer best for vurderingen av norskferdigheter i voksenopplæringen, mens det var stor usikkerhet om det passer for barnetrinnet, er dette også i tråd med våre forventninger. CEFR er jo en fortsettelse av ideen med den såkalte *Terskelnivåbeskrivelsen*, som var et oppslagsverk til bruk for læreverkforfattere og lærere. Målet var å oppøve studenters kommunikative ferdigheter. Et aktuelt innhold eller språkfunksjon (som for eksempel 'å hilse') ble presentert sammen med en liste av ulike uttrykksmåter for å bevisstgjøre sjangervariasjoner, vise alternativer og foreslå progresjon. Målgruppen var nettopp voksne studenter som skulle lære fremmede språk. Beskrivelsene ble etterhvert tilpasset mange europeiske språk slik at eksamener og opptaksprøver ble sammenliknbare i ulike land og for ulike språk, først og fremst i Europa. Begrunnelsen for CEFR er relativt lik; i innledningen står det at Rammeverket «gir et felles grunnlag for utforming av lærestoff til språkkurs, retningslinjer for læreplaner, eksamener og læremidler i hele Europa» og «har som intensjon å få bort barrierene mellom fagfolk som arbeider med moderne språk, barrierer som skyldes de ulike utdanningssystemene i Europa». (Utdanningsdirektoratet og Council of Europe 2011:1). I tillegg til dette ser vi at det er flere av lærerne som har erfaring fra voksenopplæringen (og færre fra barnetrinnet). Det er selvfølgelig mulig at svarene mer avspeiler erfaringen de fleste har, enn at de egentlig har kjennskap til eller har reflektert over bruken på andre skoleslag. Ni av de tolv kommentarene vi fikk fra dem som svarer *vet ikke* på dette spørsmålet, sier nettopp at de aldri har undervist på barnetrinnet eller at de har lite kjennskap til det. Som nevnt i innledningen, er flere læreplaner påvirket av Rammeverket, norskkursene for voksne er organisert etter referansenivåene og lærebøkene i norsk for voksne bruker bokstav- og nummerbetegnelsene i markedsføringen så vel som i beskrivelsen av det nivået de er beregnet på.

At Rammeverket passer best for bedømmelse av voksne i utdanningsøyemed, synes lærerne å mene også når de svarer på spørsmålene om i hvilke situasjoner Rammeverket er best egnet som instrument for vurdering av norskferdigheter. Ellers er det større enighet om at Rammeverket passer bedre for vurdering av muntlige ferdigheter enn vurdering av de skriftlige for yrker som taxisjåfør, barnehageassistent og hjelpepleier. Vi vet imidlertid ikke om lærerne svarte slik fordi de er usikre på om skriftlige ferdigheter er nødvendige i disse yrkene, eller fordi de mener at Rammeverket er uegnet

til å bedømme de skriftlige ferdighetene som er relevante. At de generelt er usikre, ser vi av den høye svarprosenten med *vet ikke*. Enda færre er enig i at tester basert på rammeverket passer som prøver for å få varig oppholdstillatelse eller statsborgerskap, særlig når det gjelder de skriftlige testene, er flere uenige enn enige, og her er både *vet ikke*-prosenten og *ikke relevant*-prosenten høy. Dette kommer muligens av at det bare er de muntlige ferdighetene som faktisk blir målt med Rammeverket i denne forbindelsen, slik at det kan være uklart for lærerne hva det egentlig spørres om når det gjelder de skriftlige testene. Det kan hende de tolker det slik at spørsmålet gjelder om man *bør* bruke språktester til slike formål, snarere enn om Rammeverket passer *dersom man skal* bruke språktester. Det er også mulig at de høye prosenttallene for *vet ikke* og *ikke relevant* vel så mye avspeiler motstand mot at det stilles krav om språkferdigheter på et bestemt nivå i slike tilfeller. Det norske andrespråkmiljøet har nemlig ytret slik motstand ved flere anledninger, f.eks. i en høringsuttalelse fra Nasjonalt fagråd for norsk som andrespråk (2014) om forslag til endringer i statsborgerskapsloven og i et avisinnlegg om statsborgerprøven med tittelen «Misbruk av språkprøver» (Carlsen et al. 2018). Sett under ett får vi en indikasjon på at lærerne mener at Rammeverket passer langt bedre til å vurdere norskferdigheter med tanke på høyere utdanning enn med tanke på yrker der mange innvandrere arbeider (se f.eks. Homme og Høst 2008, Rambøll Management 2009, Kavli og Nicolaisen 2016), særlig gjelder dette vurdering av skriftlige ferdigheter.

Gitt den sentrale posisjonen som Rammeverket har fått på andrespråksfeltet også i Norge, er det rimelig å anta at det har kunnet påvirke hvordan lærerne mener læring av norsk som andrespråk foregår. Som nevnt i innledningen finner Golden og Kulbrandstad (2018) at det i Rammeverket avtegner seg et bilde av andrespråklæring som en prosess med atskilte stadier, hvor ferdighetene framstår som enhetlige uavhengig av brukssammenheng, emne, formål og aktivitetsform. I spørsmål 5 i spørreskjemaet vårt ble denne prosessen beskrevet slik: «de [dvs. innlærerne] er på et visst trinn en stund, så går de opp på neste trinn osv.», og som vist i figur 1 ovenfor, var det bare en liten del av lærerne som mente at dette var en dekkende beskrivelse for hvordan de fleste innlærerne lærer andrespråk. I spørsmål 7 fikk lærerne mulighet til å presisere oppfatningen sin da de ble spurt om hvor mange innlærere følgende påstand passer for: «Andrespråket læres trinnvis (innlærerne er på et visst trinn en stund, så går de videre til neste trinn osv.)». Da mente i underkant av halvparten at beskrivelsen passer for noen innlærere, mens

ca. en tredjedel fant at den passer for mange eller de fleste. Når vi samlet ser på lærernes svar på spørsmålene som dreier seg om hvordan andrespråklæringen forløper, får vi derfor et relativt nyansert bilde. Lærerne ser ut til å mene at det er temmelig stor variasjon blant innlærere: Noen lærer på den ene og noen på den andre måten. Det er grunn til å tro at lærerne blant annet knytter dette til at innlærerne både har ulik språkbakgrunn, utdanning og livssituasjon, og at de lærer norsk i ulike læringssituasjoner hvor de har ulik tilgang både til innputt og til å delta i kommunikasjonen.

I tillegg til å hevde at Rammeverket avtegner et bilde av at andrespråklæringen utvikler seg i klart atskilte stadier, mener Golden og Kulbrandstad (2018:257) også at de skalerte ferdighetsnivåene i tabell 1 i Rammeverket gir inntrykk av at «ferdighetene på hvert stadium er enhetlige» og «at forskjellige deler av den lingvistiske kompetansen utvikler seg parallelt». Derfor la vi også inn en påstand i spørreundersøkelsen om at delferdighetene utvikler seg i ganske likt tempo i muntlig. Det viste seg at det var veldig få av lærerne som mente at denne påstanden passet for de fleste innlærerne, de svarte i hovedsak at dette passer for noen eller for få.

Gjennom denne spørreundersøkelsen har vi fått opplysninger om lærernes vurderinger av Rammeverket som verktøy til bruk for ulike formål og for ulike aldersgrupper, og vi har fått innsikt i deres eksplisitte oppfatninger eller konseptualisering av hvordan andrespråklæringen utvikler seg. Disse oppfatningene er blitt formet i et samspill av en rekke faktorer, slik vi ovenfor så det beskrevet i presentasjonen av teorier om læreroppfatninger (jf. Fives og Buehl 2012). Utdanningen lærerne har vært gjennom, har rimeligvis spilt en rolle. De fleste er lærere med studiepoenggivende eksamen i norsk som andrespråk, og de har følgelig møtt ulike teorier om andrespråklæring. I noen av teoriene, f.eks. de såkalte morfemstudiene (se bl.a. Bailey et al. 1974, Duley og Burt 1974) og prosessabilitetsteorien (se bl.a. Meisel et al. 1981, Pienemann 1988), er andrespråklæringen blitt beskrevet som stegvis med faste løyper, mens andre teorier, særlig nyere, f.eks. den bruksbaserte tilnærmingen (se bl.a. Larsen Freeman 2011, Ellis og Wulff 2015), har understreket det komplekse i andrespråklæringen. Men uansett har det i studiefaget Norsk som andrespråk fra 1980-tallet og utover blitt understreket at innlærere er forskjellige, og at den sosiale situasjonen de befinner seg i, spiller en rolle (se Golden et al. 2007). Og i alle fall ser synet på språklæring som en lineær prosess med forutsigelig progresjon altså *ikke* ut til å ha festnet seg hos lærerne, selv om de altså har et relativt

godt kjennskap til CEFR, som ifølge Golden og Kulbrandstad (2018) nettopp indikerer en slik stegvis progresjon.

Vi må anta at oppfatningene om at innlærere er forskjellige, at språkutviklingen er en prosess der det for de fleste går litt i rykk og napp, fram og tilbake, og der delferdighetene utvikles i ulikt tempo, ikke minst er et resultat av lærernes egne erfaringer fra klasserommet og fra omgang med innlærere på andre arenaer og erfaringer som dyktige kollegaer har formidlet. I redegjørelsen for teorier om læreroppfatninger viste vi til Lee S. Schulmans begrep «visdommen fra praksis» (the wisdom of practice, Schulman 1987), og denne visdommen har trolig både bidratt til å forme lærernes oppfatninger og blitt en sentral del av deres kunnskapsbase for undervisning ('knowledge base of teaching', *ibid.*). Ifølge forskningsfunn om hvilke funksjoner læreroppfatninger kan ha, slik vi ovenfor så hos Fives og Buehl (2012), er det grunn til å anta at den preger f.eks. hvordan lærerne tolker læreplaner, gir rammer for hvordan de forstår utfordringer i undervisningssituasjoner, og tjener som rettesnor for hvordan de søker å møte utfordringene.

Avslutning

Selv om måten vi rekrutterte respondenter på til denne undersøkelsen, ikke kunne gi oss et representativt utvalg av alle som underviser norsk som andrespråk, gav den oss mulighet til å komme i kontakt med et relativt stort antall personer på feltet. Vi ser det som en styrke for studien at det er tale om folk som har vist et så stort engasjement at de deltar aktivt i et faglig og pedagogisk orientert nettforum. Gjennom svarene på spørsmålene vi stilte, har de skaffet oss grunnlag for å belyse sider ved resepsjonen av *Det felles europeiske rammeverket for språk* i det norske andrespråkmiljøet. Med det gjennomslaget som dette instrumentet har fått for planlegging og gjennomføring av andrespråkundervisning og – ikke minst – for vurdering av læringsresultater her i landet, er det all grunn til å tro at det er kommet for å bli. Derfor er det også all grunn til å utforske hvilke roller det spiller, både pedagogisk for selve språkundervisningen og politisk i samfunnsdebatten. Kunnskap om hva aktive andrespråklærere vet, tror og mener om Rammeverket – med andre ord læreroppfatninger – er viktig i begge sammenhenger.

Referanser

- Bailey, Nathalie, Carolyn Madden og Stephan Krashen 1974. Is there a «Natural Sequence» in Adult Second Language Learning? *Language Learning*, årg. 24 nr. 2, 235–243.
- Carlsen, Cecilie, red. 2012. *Norsk profil: det felles europeiske rammeverket spesifisert for norsk: et første steg*. Oslo: Novus.
- Carlsen, Cecilie Hamnes, Ann-Kristin Helland Gujord, Edit Bugge og Ingrid Buanes 2018. Misbruk av språkprøver. *Bergens Tidende*, 46–47.
- Carlsen, Cecilie og Eli Moe 2013. Assessing Norwegian. I Antony John Kunnan (red.): *The Companion to language assessment: Vol. IV: Assessment Around the World*. Chichester: Wiley-Blackwell, 2029–2037.
- Council of Europe 2018. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment Companion Volume with New Descriptors*. Strasbourg: Council of Europe.
- Duley, Heidi C. og Marina K. Burt 1974. Natural Sequences in Child Second Language Acquisition *Language Learning*, årg. 24 nr. 1, 37–53.
- Eriksson, Trinelise og Cecilie Carlsen 2012. Rammeverket, feilmengde og feilmønster. I Cecilie Carlsen (red.) 2012. *Norsk profil: det felles europeiske rammeverket spesifisert for norsk: et første steg*. Oslo: Novus, 245–267.
- Ellis, Nick C. og Stefanie Wulff 2015. Usage-Based Approaches to SLA. I Bill VanPatten og Jessica Williams (red.): *Theories in second language acquisition* New York: Routledge, 75–93.
- Fives, Helenrose og Michelle M. Buehl 2012. Spring cleaning for the «messy» construct of teachers' beliefs: What are they? Which have been examined? What can they tell us? I Karen R. Harris, Graham, Steve, Tim Urdan, Adriana G. Bus, Sonya Major og Swanson H. Lee (red): *APA Educational Psychology Handbook. Vol. 2. Individual Differences and Cultural and Contextual Factors*. Washington D.C.: American Psychological Association, 471–499.
- Fives, Helenrose og Michele Gregoire Gill, 2015. *International handbook of research on teachers' beliefs*. New York: Routledge.
- Gibbons, John 1985. The silent period: an examination. *Language Learning*, årg. 35 nr. 2, 255–267.

- Golden, Anne 1994. Hva kan vi lære av suksess hos enkeltindivider og grupper? I Anne Hvenekilde (red.): *Veier til kunnskap og deltakelse. Utviklingen av grunnskoletilbudet til elever fra språklige minoriteter*. Oslo: Novus forlag, 114–132.
- Golden, Anne 2015. ASK-korpuset gjør andrespråksforskningen enda morsommere. Men hva gjør voksne innlærere med verbet *gjøre* i ASK? *NOA Norsk som andrespråk*, nr. 1–2, 77–120.
- Golden, Anne 2017. Emotions negotiated in L2 texts. A corpus study on written production by adult learners in a Norwegian test. I Anne Golden, Scott Jarvis, Kari tenfjord (red.): *Crosslinguistic Influence and Distinctive Patterns of Language Learning: Findings and Insights from a learner corpus*. Clevedon: Multilingual Matters, 188–230.
- Golden, Anne og Lars Anders Kulbrandstad 2018. A1, A2, B1 ... – «den nye tellemåten» på språklæringsfeltet. I Anne Marit V. Danbolt, Gunhild Tomter Alstad og Gunhild Tveit Randen (red): *Litterasitet og flerspråklighet: Muligheter og utfordringer for barnehage, skole og lærerutdanning*. Bergen: Fagbokforlaget, 237–260.
- Golden, Anne og Lars Anders Kulbrandstad u.a. Læreropfatninger om Det europeiske rammeverket for språk – oppfølging av en spørreskjemaundersøkelse.
- Golden, Anne, Lise Iversen Kulbrandstad og Kari Tenfjord 2007. Norsk andrespråksforskning – utviklingslinjer fra 1980 til 2005. I *Nordand. Nordisk tidsskrift for andrespråksforskning*, årg. 2 nr. 1, 5–41.
- Granberg, Nils 2001. *The Dynamics of Second Language Learning. A longitudinal and qualitative study of an adult's learning of Swedish*. Umeå, Umeå University.
- Granger, Colette A. 2004. *Silence in second language learning: A psychoanalytic reading*. Bristol: Multilingual Matters.
- Gujord, Ann-Kristin Helland og Silje Ragnhildstveit 2018. Tverrspråkleg påverknad – status og trender i norsk andrespråksforskning. I Ann-Kristin Helland Gujord og Gunhild Tveit Randen (red.): *Norsk som andrespråk - perspektiver på læring og utvikling*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk, 133–163.
- Hjortdal, Maria 2018. Andrespråksdidaktisk praksis og læreropfatninger om andrespråksinnlæring, Universitetet i Agder. Masteroppgave.
- Homme, Anne og Håkon Høst 2008. *Hvem pleier de gamle i Oslo? Om hjelpepleiernes og helsefagarbeidernes posisjon i pleie- og omsorgs-*

- tjenestene i hovedstaden*. Bergen: Stein Rokkan senter for flerfaglige samfunnsstudier.
- Kavli, Hanne Cecilie og Heidi Nicolaisen 2016. Integrert eller marginalisert? Innvandrede kvinner i norsk arbeidsliv. *Tidsskrift for samfunnsforskning*, årg. 57 nr. 4, 339–371.
- Krashen, Stephen D. 1981. *Second Language Acquisition and Second Language Learning*, Oxford: Pergamon.
- Larsen Freeman, Diane E. 1997. Chaos/Complexity Science and Second Language Acquisition. *Applied Linguistics*, årg. 18 nr. 2, 141–165.
- Larsen Freeman, Diane E. 2011. Complexity Theory Approach. I Dwight Atkinson (red.): *Alternative Approaches to Second Language Acquisition*. Abingdon: Routledge.
- Meisel, Jürgen M., et al. 1981. On determining developmental stages in natural second language acquisition. *Studies in Second Language Acquisition*, årg. 3 nr. 2, 109–135.
- Monsen, Marte 2014. *Store forventninger? Læreroppfatninger om eksterne leseprøver*. Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo. Ph.d.-avhandling.
- Nasjonalt fagråd for norsk som andrespråk 2014. Høringsuttalelse fra Nasjonalt fagråd for norsk som andrespråk til forslag om endringer i statsborgerskapsloven.
- Olsen, Max 2017. *Motivation, Learner Attrition, and the L2 Motivational Self System: A New Zealand Study of Heritage and Non-Heritage University Language Learners*. University of Otago, New Zealand. Ph.D.
- Pajares, M. Frank 1992. Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning Up a Messy Construct. *Review of Educational Research*, årg. 62 nr. 3, 307–332.
- Pienemann, Manfred 1988. *Language processing and second language development: Processability Theory*. Amsterdam: John Benjamins.
- Pienemann, Manfred 2015. An Outline of Processability Theory and Its Relationship to Other Approaches to SLA. *Language Learning*, årg. 65 nr. 1, 123–151.
- Ragnhildstveit, Silje 2018. ASK – et elektronisk innlærerkorpus til bruk i andrespråksforskning. I Ann-Kristin Helland Gujord og Gunhild Tveit Randen (red.): *Norsk som andrespråk – perspektiver på læring og utvikling*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk, 422–448.

- Rambøll Management 2009. *Innvandrerens arbeidsforhold*. Oslo, Rambøll Management.
- Risager, Karen 2004. Den fælles europæiske referenceramme for sprog: Et værktøj med begrænsninger *Sprogforum*, årg. 10 nr. 31, 24-27.
- Rønbeck, Ann Elise og Nils-Fredrik Rønbeck 2010. Kroppsøvingsfaget etter kunnskapsløftet – læreropfatninger. *HIF-rapport*. Alta, Høgskolen i Finnmark. 2010:5.
- Schulman, Lee S. 1987. Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform. *Harvard Educational Review*, årg. 57 nr. 1, 1–23.
- Tornberg, Ulrika 2013. What counts as «knowledge» in foreign language teaching and learning practices today? Foreign language pedagogy as a mirror of its time. *Nordic Journal of Modern Language Methodology*, årg. 2 nr. 1, 1–12.
- Utdannings- og forskningsdepartementet 2005. *Forskrift om læreplan i norsk og samfunnskunnskap for voksne innvandrere*. Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet.
- Utdanningsdirektoratet 2007. *Kartleggingsmateriell*. Grunnleggende Språkkompetanse i grunnleggende norsk.
- Utdanningsdirektoratet og Council of Europe 2011. *Det felles europeiske rammeverket for språk: Læring, undervisning, vurdering*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Vold, Eva Thue 2014. Instrumentelt turistspråk eller interkulturell dannelse? Om fremmedspråkfagets formål i dag og frem mot 2030. *Acta Didactica Norge*, årg. 8 nr. 2, 1–18.
- Wikan, Håkon 2018. Norsk-amerikaner vil snakke dovring. *Vigga*, 25.01. 2018, 11–12.

Abstract

Det felles europeiske rammeverket for språk – which became the Norwegian title of The Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment (CEFR) when it was published in Norwegian in 2011 – now plays a major role in the teaching of Norwegian as a second language. It has influenced curricula, textbooks, class structure and assessment. It is therefore interesting to know to what extent the teachers of Norwegian as a second language are familiar with the CEFR, in which situations they think it is appropriate to apply it and for which group of learners it is

suitable. With this in view, we have conducted a survey through a closed Facebook group called «Norsk som andrespråk» [Norwegian as a Second Language]. We have also asked the respondents to react to statements about how second language learning develops. The answers gave us insight into how the participants conceptualized the learning of a second language, and the degree to which they believe that learners are similar in their ways of learning.

Keywords: Norwegian as a second language; The Common European Framework of Reference for Languages; second language learning; teachers' beliefs