

Kultur i Kunnskapsløftet – fra læreplan til lærebok.

**På hvilken måte legger *Mundos Nuevos 1*
opp til at elevene skal kunne nå kompetansemålene for
språk, kultur og samfunn i K06?**

Gro Nygård

SPA4191 Masteroppgave i spansk, lektor- og adjunktprogrammet, våren 2007

Universitetet i Oslo

Veileder: Turid Henriksen

Innholdsfortegnelse

1. INNLEDNING	5
2. HVA ER KULTUR I SPRÅKUNDERVISNINGSSAMMENHENG?	7
2.1 Innledning	7
2.2 Forholdet mellom språk og kultur	7
2.3 Kulturforståelse	9
2.4 Kultur i Europarådets arbeid med språk	10
2.5 Byram og interkulturell kompetanse	13
2.6 Kultur i spanskundervisningen – spesielle utfordringer	14
2.7 Oppsummering	15
3. HVA SIER LÆREPLANEN OM KULTUR?	17
3.1 Innledning	17
3.2 Den generelle delen	17
3.3 Prinsipper for opplæringen	21
3.4 Læreplanen i fremmedspråk	22
3.5 Oppsummering	25
4. METODE	27
4.1 Innledning	27
4.2 Skjema og kategorisering	27
4.3 Hvordan er boka lagt opp?	28
4.4 Fremgangsmåte for utforming og utfylling av skjema for tekstbok	30

4.4.1 Kategoriene	30
4.4.2 Fremgangsmåte ved utfylling	31
4.5 Fremgangsmåte for utforming og utfylling av skjema for aktivitetsbok	34
4.5.1 Kategoriene	34
4.5.2 Fremgangsmåte ved utfylling	35
4.5.3 Uregistrerte oppgaver	37
5. ANALYSE	39
5.1 Samtale om dagligliv, personer og aktuelle hendelser i språkområdet og i Norge	39
5.1.1 Presentasjon av funn i tekstboka	40
5.1.2 Presentasjon av funn i aktivitetsboka	43
5.1.3 Analyse av funn	43
5.1.3.1 Dagligliv i språkområdet	43
5.1.3.2 Personer i målspråksområdet	45
5.1.3.3 Dagligliv og personer i Norge	50
5.1.3.4 Aktuelle hendelser	51
5.1.4 Oppsummering	51
5.2. Sammenligne noen sider ved tradisjoner, skikker og levemåter i språkområdet og i Norge	52
5.2.1 Presentasjon av funn i tekstboka	52
5.2.2 Presentasjon av funn i aktivitetsboka	56
5.2.3 Analyse av funn	58
5.2.3.1 Tradisjoner, skikker og levemåter i språkområdet	58
5.2.3.2 Tradisjoner, skikker og levemåter i Norge	59
5.2.3.3 Sammenlikning av tradisjoner, skikker og levemåter i Norge og språkområdet	59
5.2.4 Oppsummering	60
5.3 Samtale om språk og sider ved geografiske forhold i språkområdet	61
5.3.1 Presentasjon og analyse av funn i tekstboka	61
5.3.2 Presentasjon og analyse av funn i aktivitetsboka	63
5.3.3 Oppsummering	64
5.4 Gi uttrykk for opplevelser knyttet til språkområdets kultur	65
5.4.1 Presentasjon av funn i tekstboka	65
5.4.2 Presentasjon av funn i aktivitetsboka	66
5.4.3 Analyse av funn	67
5.4.4 Oppsummering	70

6. AVSLUTNING **71**

7. LITTERATURLISTE **79**

VEDLEGG 1. KATEGORISKJEMA FOR TEKSTBOK

VEDLEGG 2. KATEGORISKJEMA FOR AKTIVITETSBOOK

1. Innledning

Fremmedspråklærere er i dag enige om at kunnskap om og respekt for andre kulturer skal ha en sentral plass i språkundervisningen. Vektleggingen av de ulike ferdighetene et språk består av, kan imidlertid by på mange utfordrende beslutninger. Den danske forskeren Karen Risager sier det slik:

I dag er det i fagkretser bred konsensus om at sprogundervisning ikke blot handler om det rent sproglige. Men det er stor usikkerhet om hvordan man i praksis kan utvikle sprogundervisningen så den tager "den kulturelle dimension" alvorligt.

Karen Risager (2003, s. 11)

Undervisningen av spansk som fremmedspråk står ovenfor store utfordringer. Videregående skoler og ungdomsskoler har opplevd en eksplosjonsartet økning i antall elever som velger språket. I strategiplanen *Språk åpner dører* (Kunnskapsdepartementet 2007) finner man en oversikt over utviklingen av fagvalg på ungdomstrinnet som viser at blant 8. klassingene i skoleåret 2006 – 2007 var det 16 957 elever som valgte tysk, 10 627 elever som valgte fransk og 20 272 som valgte spansk. Det tilsvarende tallet for spansk i 2003-2003 var 2023. Denne utviklingen har ført til et stort behov for spansklærere. Disse utdannes i rekordfart, blant annet gjennom øremerkede midler fra Kunnskapsløftet (Christiansen 2006). Lærerne blir imidlertid ikke utdannet fort nok i forhold til å dekke behovet, og enkelte har begynt å undervise i faget selv om de selv er langt fra utlært. I noen tilfeller ligger læreren kun noen kapitler foran elevene. I en slik situasjon kan man regne med at lærebøkene vil være av avgjørende betydning i forhold til undervisningen. Dette vil kanskje i særlig grad gjelde kulturinnholdet da mange av lærerne mangler egne erfaringer og kjennskap til spanskspråklig kultur. Spansk har til nå vært et marginalt fag i skolen, og det har ikke vært mange bøker å velge blant. Med Kunnskapsløftet, nesten-obligatoriske fremmedspråk som tilvalgsfag i ungdomsskolen, og økningen i interessen for spansk har forlagene kommet med flere alternativer, både til bruk i videregående skole og ungdomsskolen. Spanske lærebøker har heller ikke vært undersøkt i særlig stor grad. Jeg ønsker i lys av dette å undersøke kulturinnholdet i læreverket *Mundos nuevos 1*, utgitt på Aschehoug og skrevet av Bodil Hellstrøm Groth, Graciela Sbertoli, Sonja Skjær og Sverre Aass. Dette er en

revidert utgave av *Mundos 1* (Hellstrøm og Aass 1995), en av de mest brukte lærebøkene i spansk i videregående skole gjennom flere år. *Mundos nuevos 1* dekker den nye læreplanen for fremmedspråk, nivå 1. Denne er felles for begynneropplæringen i fremmedspråk i ungdomsskolen og videregående skole og består av kompetansemål som skal nås etter endt opplæring etter 10. årstrinn eller Vg 2 i studieforbereende utdanningsprogram (2. kl på vgs). *Mundos nuevos 1* er imidlertid utformet for å passe inn i strukturen i den videregående opplæringen. Kompetansemålene på nivå 1 er delt i tre hovedområder: språklæring, kommunikasjon og språk, kultur og samfunn. Jeg vil vurdere læreboka opp mot kompetansemålene i det siste hovedområdet. Jeg skal altså ikke foreta en helhetlig vurdering av boka, men kartlegge i hvor stor grad den bidrar til å oppfylle kompetansemålene som omhandler språk, kultur og samfunn.

2. Hva er kultur i språkundervisningssammenheng?

2.1 Innledning

Kultur i form av samfunnskunnskap er i dag en anerkjent komponent i språkundervisning. Slik har det for så vidt vært helt siden undervisning av moderne språk så dagens lys på 1800-tallet (Byram 2000, s. 1) men innholdet av kulturbegrepet har endret seg betraktelig. Lenge var det målspråklandenes geografi og historie som sto i fokus og det ble lagt vekt på å gi elevene ensyklopedisk kunnskap. I dag legges det også vekt på at elevene skal ha kulturell forståelse og kulturell kompetanse. Interkulturell kompetanse er også et mye omtalt begrep. Jeg skal i dette kapittelet gi en oversikt over innholdet i disse temaene. Dette gjør jeg hovedsakelig gjennom tre forskere som har vært sentrale i fagfeltet kultur og fremmedspråkundervisning de siste 30 år. Disse er Karen Risager, Michael Byram og Jan van Ek. Jeg vil også gå inn i Europarådets arbeid med språk, hvor de to sistnevnte har vært viktige aktører. Til slutt vil jeg sette søkelyset på noen spesielle utfordringer som gjelder undervisning av spansk som fremmedspråk.

2.2 Forholdet mellom språk og kultur

Den danske forskeren Karen Risager er svært opptatt av sammenhengen mellom språk og kultur og har gått nærmere inn på hvorvidt språk og kultur henger sammen (Risager 1996). Hun argumenterer for at dette er en for enkel formel, og at den både kan være riktig og feil, alt etter som hva man legger i begrepene. Hun redegjør for tre forskjellige forståelser av kultur i forhold til språk: Kulturen som innhold i språkets semantikk og pragmatikk, kulturen som kontekst for språkbruken og kulturen som tematisk innhold i språkundervisningen. Innenfor hver definisjon redegjør Risager også om sammenhengen mellom språk og kultur er deskriptiv eller normativ.

Den førstnevnte dreier seg om at språkbrukere av et konkret språk har en felles forståelse av sosial struktur, normer, verdier og bruk av språket innenfor en sosial og situasjonell kontekst. Språket bærer dermed med seg en rekke kulturell informasjon og fortolkninger, og i denne sammenheng blir det dermed riktig å hevde at språk og kultur henger sammen. Dette er dog et deskriptivt riktig utsagn. Risager mener at elevene i en språkundervisningssituasjon bruker språket

uten særlig bevissthet om denne kulturelle siden ved det, spesielt i startfasen, og at den semantikk og pragmatikk som elevene bruker, er overført fra morsmålet. Her blir sammenhengen mellom språk og kultur normativ, det vil si at eleven tar sikte på å bruke målspråkets semantikk og pragmatikk, men muligens i liten grad gjør det. Det er også verdt å nevne språk som brukes som lingua franca, det vil si et felles kommunikasjonsspråk mellom folk som ikke har dette språket som morsmål. Dette blir en spesiell situasjon i forhold til kultur. Når en nordmann snakker engelsk med en franskmann vil ikke kulturen som vanligvis ligger i engelsk semantikk og pragmatikk spille like stor rolle som hvis en nordmann snakker til en engelskmann. Språket som brukes som lingua franca, vil ikke bli kulturnøytralt, men det kulturelle innholdet i dets pragmatikk og semantikk vil sannsynligvis bli preget av samtalepartnerens morsmål (Risager 1996).

I forståelsen av kultur som kontekst for språkbrukeren beskriver Risager at språket vanligvis utvikler seg i en kulturhistorisk kontekst, som for eksempel innenfor en nasjonalstat men at språket ofte brukes utenfor disse rammene. Når et språk tas ut fra sin kulturhistoriske kontekst og inn i en annen, blir det rekontekstualisert. Dette skjer i stor grad i dagens samfunn, gjennom migrasjon, turisme, kultureksport osv. Forstått på denne måten er det ikke nødvendigvis deskriptivt riktig å si at språk og kultur henger sammen. Samtidig kan man også her si at kultur og språk henger sammen som et normativt prinsipp i språkundervisningen, da språkundervisningen gjerne legger vekt på å presentere målspråket i en kulturhistorisk innfødt kontekst. Det vil for eksempel si at man studerer spansk gjennom å lære om Spania og Latin-Amerika, reise til disse landene og snakke med de innfødte.

Når det gjelder kulturen som tematisk innhold i språkundervisningen, mener Risager at det ikke er noen nødvendig sammenheng mellom språk og kultur. Man kan i prinsippet forbinde et språk med hvilket som helst tematisk innhold. Det har likevel i språkundervisning vært en uttalt mål at elevene både skal lære selve språket og få kjennskap til kultur- og samfunnsforhold i målspråkslandene. Det betyr at i denne sammenheng blir utsagnet om at språk og kultur henger sammen et didaktisk normativt utsagn som sier at for eksempel språkundervisningens tekster bør handle om målspråklandenes samfunnsforhold, historie, litteratur, levevis osv. Risager mener

imidlertid at denne sammenhengen mellom språk og kultur ikke lenger har like stor betydning i språkfagene. Hun mener at språkundervisningen beveger seg i en interkulturell retning som åpner for at kulturinnholdet i språkundervisningen også kan innbefatte for eksempel å lære om egen kultur, tverrfaglige prosjekter der man bruker målspråket til å lære om andre fag og e-post-utveksling med andre språkinnlærere av målspråket istedenfor innfødte. Dette er også omtalt i Det europeiske rammeverket for språk (Europarådet 2001, s 103). Avsnitt 5.1.1.3 heter interkulturell bevissthet (min oversettelse) og understreker viktigheten av å ha kunnskap, bevissthet og forståelse om forholdet mellom språkområdets kultur og egen kultur. Dette utdypes nærmere i 2.5.

2.3 Kulturforståelse

Karen Risager beskriver også hva hun legger i begrepet kulturforståelse (Risager 1994). Dette har lenge figurert i læreplanene som et eget uttalt mål i språkundervisningen, men det har vært vanskelig å definere hva dette består av. Risager mener at det er bred enighet om å dele den kulturelle dimensjonen inn i tre aspekter: viten, følelser og atferd. Viten er en samlebetegnelse på kjennskap til kultur og samfunnsforhold, hovedsakelig til mållandene men også (i økende grad) til elevenes eget opprinnelsesland. I vitenaspektet er det viktig å understreke at all viten er perspektivistisk og avhenger av øynene som ser. Følelser er i denne sammenheng en samlebetegnelse for følelser og holdninger overfor mennesker og forhold i mållandene og i eget opprinnelsesland. Herunder kommer også bevissthet om egen og andres identitet, arbeid med verdier, etikk og moral og en videreutvikling av elevenes empatiske evner knyttet til andre menneskers livssituasjon. Atferdsaspektet inneholder kjennskap til de kulturelle regler som gjelder i et miljø og ens egen evne til å følge disse regler. Risager understreker at selv om kulturforståelse omfatter både viten, kultur og atferd, kan vektingen av disse innenfor språkundervisning være forskjellig. Vektlegger man vitenaspektet, blir språkfagene orienteringsfag. Blir følelsesaspektet fokus i undervisningen, oppfattes språkfagene som holdningsfag og legger man vekt på det atferdsmessige aspekt, ser man på språkfag som et ferdighetsfag der kulturell kompetanse står sentralt. Dette begrepet kommer jeg tilbake til i 2.4.

Når det gjelder vitenaspektet, blir man som språklærer stilt overfor valg der man må prioritere hvilken kunnskap man skal ha fokus på i undervisningen. Den engelske forskeren Michael Byram har arbeidet med denne tematikken, bl.a. gjennom sitt arbeid for Europarådet. Han foreslår et minsteinnhold av faktakunnskap som må være med i en beskrivelse av et lands kultur- og historieforhold (gjengitt i Risager 1994):

- sosial identitet og sosiale grupper
- sosial interaksjon
- overbevisning og atferd
- sosialisering og livssyklus
- sosiopolitiske institusjoner
- nasjonal historie
- nasjonal geografi
- nasjonal kulturarv

Dette er høyst aktuelt for spansk læreren og lærebokforfatteren, som har over 20 målspråkland å forholde seg til. Dette temaet blir behandlet mer utførlig i delkapittel 2.6.

2.4 Kultur i Europarådets arbeid med språk

Begrepet kommunikativ kompetanse dukket opp i fremmedspråklæring på 70-tallet etter at den amerikanske antropologen Dell Hymes brukte det for å beskrive kompetanse i morsmål (Henriksen 2004a). I fremmedspråklæring ble termen brukt i forbindelse med at man til dels gikk bort fra å definere opplæringsmålene i språk ut ifra kunnskaper om grammatikk, uttale og ordforråd og til å definere dem ut ifra eleven. Dette skjedde i en gradvis overgang der formelle ferdigheter og kommunikativ kompetanse gjerne ble oppfattet som opponenter der man måtte velge det ene eller det andre. Innholdet i kommunikativ kompetanse var imidlertid lenge litt uklart. I Europa sto Europarådet sentralt i arbeidet med nytenkningen innenfor fremmedspråkundervisning og det var de som med Jan van Ek i spissen sto bak *The Threshold Level* (van Ek 1975), som besto av beskrivelser av hva man måtte kunne for å komme over forskjellige terskler i engelsk. Utgangspunktet for disse beskrivelsene var språkfunksjoner,

begreper, områder og temaer, ikke lingvistiske former og strukturer. I 1986 foreslo Jan van Ek en definisjon av språkkompetanse som inneholdt seks delkompetanser (van Ek 1986):

- lingvistisk kompetanse
- sosiolingvistisk kompetanse
- diskurskompetanse
- strategisk kompetanse
- sosiokulturell kompetanse
- sosial kompetanse

Denne definisjonen integrerer kommunikativ kompetanse med strukturell og grammatikalsk kompetanse. Van Ek definerer den lingvistiske kompetansen som forståelse og produksjon av språk uavhengig av situasjonell kontekst og understreker at denne ligger i bunnen og er utgangspunktet for kommunikasjon. Den sosiolingvistiske kompetansen derimot, er kommunikasjonssituasjon og deltagerens rolle. Den strategiske kompetansen omhandler de verbale og ikke-verbale grep språkbrukerne må benytte seg av for at kommunikasjonen ikke skal bryte sammen. Den sosiokulturelle kompetansen, som er den mest interessante i denne sammenheng, definerer van Ek som forståelse for målsamfunnet. Dette innebærer kjennskap til holdninger og verdinormer i tillegg til faktakunnskaper om dagligliv, samfunn og kultur. Van Ek framhever her viktigheten av skjønnlitteratur som et middel for å forstå kulturen og folket. Den siste delkompetansen er den sosiale. Med denne setter van Ek fokus på språkbrukerens personlighet og dens betydning for språklæring. Dette kan være personlighetstrekk som det å være innadvendt eller utadvendt, selvsikker eller usikker, redd for å ta feil osv.

Van Eks syn på kommunikativ kompetanse har hatt stor påvirkning på læreplanarbeid i Norge da det er denne definisjonen man finner i fagplanene for B-/C-språkene fra Reform 94 Henriksen (2004a).

I 2001 ble Det europeiske rammeverket for språk utgitt, og dette er det siste store arbeidet om språkundervisning som er gitt ut av Europarådet. Her deles kompetanse inn i to deler; generell kompetanse og språklig kommunikativ kompetanse. Definisjonen av den generelle kompetansen beskrives gjennom fire ”savoirs” som på norsk betyr kunnskap eller viten og er direkte bygget på arbeidene til Michael Byram og Geniève Zarate (Europarådet 2001, s. 101-108). Disse er:

- Savoir (viten, faktakunnskaper)
- Savoir-faire (ferdigheter)
- Savoir-être (væremåte)
- Savoir-apprendre (ansvar for egen læring)

Disse kompetansene er detaljert beskrevet i Rammeverket men jeg vil her trekke fram det som omhandler kulturell kompetanse. Denne finner man hovedsakelig i den første kompetansen *savoir* og i den andre, *savoir-faire*.

Savoir er inndelt i tre: *kunnskap om verden*, *sosiokulturell kunnskap* og *interkulturell bevissthet*. *Kunnskap om verden* omfatter faktakunnskap om institusjoner, organisasjoner, steder, geografi, økonomi og politikk, spesielt i målspråkslandene (Europarådet 2001, s. 102). *Sosiokulturell kunnskap* beskrives som kunnskap om dagligliv, levevilkår, sosiale forhold, verdier, kroppsspråk, sosiale konvensjoner og rituelle seremonier. Videre sier Rammeverket at kunnskap, bevissthet og forståelse for relasjonen mellom språkelevens ”opprinnelsesverden” og ”målspråksverdenen” skaper en interkulturell bevissthet. Det understrekes at denne bevisstheten skaper en forståelse av hvordan samfunn framstår gjennom noens perspektiv og at disse framstillingene ofte kan være nasjonalt stereotype. Michael Byram bruker *savoirs* og argumenterer for en mer detaljert framstilling av begrepet interkulturelle kompetanse. Dette presenteres i neste delkapittel.

Savoir-faire beskriver de ferdigheter en må ha for å fungere i samfunnet; sosiale ferdigheter, arbeidslivsferdigheter, fritidsferdigheter, dagligdagse ferdigheter osv. Her finner man også et eget punkt som omhandler interkulturelle ferdigheter. Disse går ut på å evne og relatere egen kultur og

målspråkkulturen til hverandre, ha en kulturell sensitivitet og evne til å bruke et utvalg av strategier for å komme i kontakt med mennesker fra andre kulturer.

Den språklige kommunikative kompetansen er i Rammeverket mindre omfattende enn i van Eks definisjon og inneholder:

- Lingvistisk kompetanse
- Sociolingvistisk kompetanse
- Pragmatisk kompetanse

I et kulturelt perspektiv er det her den sociolingvistiske kompetansen som er interessant. Denne defineres i Rammeverket som den kunnskap og de ferdigheter en må inneha for å håndtere den sosiale siden ved språkbruk. Temaene som her blir tatt opp er de språklige markørene i sosiale relasjoner, høflighetsnormer, folkelige uttrykk, språklige register, dialekter og aksenter.

Turid Henriksen kommenterer i sin prøveforelesning om kompetansebegrepet (Henriksen 2004a) at kulturinnholdet er tatt ut av den kommunikative kompetansen og inn i den generelle hvis man sammenligner med van Eks definisjon av kommunikativ kompetanse. Hun mener at dette muligens kan sees i lys av at synet på sammenhengen mellom språk og kultur ikke lenger er like sterk som den har vært de siste 30 år.

2.5 Byram og interkulturell kompetanse

Mens de interkulturelle ferdighetene er en del av den sosiokulturelle kompetansen i Rammeverket, mener Michael Byram selv at den sosiokulturelle kompetansen bør omdefineres til nettopp interkulturell kompetanse (Byram 2000, s. 2). Han beskriver denne som bestående av 5 kunnskapsområder¹:

¹ Oversettelsene av disse er gjort av Aud Marit Simensen og er å finne i hennes artikkel ”Interkulturell kompetanse: hvordan skal det forstås? Er det en målsetting spesielt for fremmedspråkfagene?”

1. Holdninger. Nysgjerrighet og åpenhet. Villighet til å forkaste vrangforestillinger om andre kulturer og fortreffelighet om egen kultur.
2. Kunnskap om sosiale grupper og deres produkter og praksiser i ens eget og samtalepartnerens land.
3. Evne til å fortolke og relatere. Å tolke dokumenter eller begivenheter fra en annen kultur, forklare dem og relatere dem til dokumenter eller begivenheter i egen kultur.
4. Selvstendig undersøkelse og interaksjon.
5. Kritisk kulturell bevissthet og politisk dannelse. Å kunne vurdere kulturelle og samfunnsmessige forhold kritisk og på grunnlag av eksplisitte kriterier, praksisformer og produkter fra ens egen kultur og ens eget land og fra andre kulturer og andre land.

Et hovedperspektiv i Byrams arbeid er at det ikke er "the native speaker" som er målet for fremmedspråklæring men "the intercultural speaker" (Simensen 2003). Argumentasjonen for dette skiftet er for det første at sammenlignet med en innfødt språkbruker vil en fremmedspråkelev alltid være defekt. Han eller hun vil sjelden (om ikke aldri) nå opp til samme nivå. Fokus på fremmedspråkeleven som den "interkulturelle speaker" framhever dessuten at denne innehar en ressurs som en innfødt muligens ikke har, nemlig det interkulturelle perspektivet.

2.6 Kultur i spanskundervisningen – spesielle utfordringer

Spansk er offisielt språk i over 20 land og snakkes av over 400 millioner mennesker. Landene fordeler seg over tre kontinenter og selv om de har en del felles historie og mange likhetstrekk når det gjelder samfunnsforhold, har hvert land også sin nasjonale historie, geografi og kulturarv. Dette gjenspeiles også i språket, som varierer mye i ordforråd og uttrykk selv om grammatikken stort sett er den samme. De største kulturelle forskjellene finner man muligens mellom spansktalende i Spania og spansktalende i Latin-Amerika. Dette er kanskje en av de mest utfordrende problemstillingene for både lærebokforfattere og lærere som jobber med spansk. Tar man for eksempel utgangspunkt i Michael Byrams punkter over minsteinnhold av faktakunnskap om målområdet blir dette så store mengder kunnskap at man er nødt til å gjøre utvalg og prioritere enkelte land eller områder framfor andre. Dette gjelder også sosiokulturell kunnskap. Bare undervisning om hvordan man hilser på spansk kan godt utgjøre stoff og arbeid for flere uker da dette gjøres på svært mange forskjellige måter, både språklig og kulturelt sett.

I tillegg har man selvfølgelig store språklige og kulturelle forskjeller innenfor hvert land. Ulla Tornberg har analysert svenske læreplaner og problematiserer at de inneholder et kulturperspektiv hun kaller *et fullbordat faktum* (Tornberg 2000, s. 64). Med dette mener hun at de uttrykker en forestilling om nasjonale enhetskulturer som studieobjekt. Læreplanene legger altså opp til at det er mulig å snakke om noe ”typisk” i en kultur. Dette gjøres jo svært mye i daglig tale. Folk flest har for eksempel klare bilder av hvordan en typisk latinamerikaner er. Men er det egentlig mulig å si noe generelt om en befolkning på over 400 millioner mennesker? Dagens moderne samfunn er i stadig endring, mennesker flytter på seg og alle kulturer utsettes for stadig nye kulturelle impulser. Dette gjelder i høy grad også den spansktalende verden. Et eksempel er de spansktalende i USA som blir en stadig større språklig minoritet. Det er anslått at en firedel av USAs befolkning kan være spansktalende om 50 år.

2.7 Oppsummering

I dette kapitlet har jeg gitt en presentasjon av hva Karen Risager mener om kulturforståelse og hennes syn på sammenhengen mellom språk og kultur. Hun argumenterer for at denne sammenhengen ikke lenger har like stor betydning som tidligere og at kulturinnholdet i språkundervisninga også for eksempel kan innbefatte å lære om egen kultur eller bruke målspråket i møte med andre språkinnlærere i stedet for innfødte. Hun forklarer kulturforståelse ved å dele den inn i tre dimensjoner: viten, følelser og atferd. Vektingen av disse tre er avgjørende for om språkfaget blir et orienteringsfag, et holdningsfag eller et ferdighetsfag.

Videre har jeg redegjort for Europarådets arbeid med språk med fokus på Van Eks og The Threshold Level og Det europeiske rammeverket for språk. Van Eks definisjon av språklig kompetanse legger vekt på det kommunikative aspektet ved det å kunne et språk og består av seks delkompetanser. En av disse er den sosiokulturelle kompetansen som innebærer forståelse for målsamfunnet. Rammeverket presenterer derimot en deling mellom generell kompetanse og kommunikativ kompetanse der den kulturelle kompetansen er tatt ut av den kommunikative kompetansen og inn i den generelle.

Michael Byram, som er en av hovedpersonene bak Rammeverket, mener at en av delkompetansene i den kommunikative kompetansen, sosiolingvistisk kompetanse, bør omdefineres til interkulturell kompetanse. Han argumenterer samtidig for at det ikke er ”the native speaker” som er målet for fremmedspråklæring men ”the intercultural speaker”.

Til slutt har jeg pekt på at spansk er i en spesiell situasjon når det gjelder undervisning av fremmedspråk da språket snakkes av mange mennesker og ikke kan sies å representere en enhetlig kultur.

3. Hva sier læreplanen om kultur?

3.1 Innledning

Den nye læreplanen i Kunnskapsløftet av 2006 består av en generell del, prinsipper for opplæringen og læreplanene for de enkelte fagene (Kunnskapsdepartementet 2006). Den generelle delen er den samme som i R94 (Det kongelige kirke-, utdannings- og forskningsdepartement 1994) og L97 (Det kongelige kirke-, utdannings- og forskningsdepartement 1997). I forordet i K06 står det at denne delen ”angir de overordnede mål for opplæringen og inneholder det verdimeslige, kulturelle og kunnskapsmessige grunnlaget for grunnskolen og videregående opplæring”. Prinsipper for opplæringen består av utdrag fra den generelle delen og bestemmelser fra opplæringsloven. De nye fagplanene er gjennomgående slik at det er større sammenheng mellom grunnskolen og videregående skole. For fremmedspråk betyr det at elever på nivå 1 (tidligere c-språk på vgs) på ungdomsskolen og videregående skole har samme fagplan. Det vil videre si at 10. klasse og 2. klasse har de samme kompetansemål.

Hvilke føringer ligger i læreplanen når det gjelder det kulturelle innholdet i fremmedspråkundervisning? Hvilket kultursyn kan tolkes ut ifra disse føringene? Dette skal jeg gi en fremstilling av, gjennom å gi en oppsummering av når og hvordan kultur, kulturforståelse og interkulturell kompetanse blir omtalt i læreplanen. For å sikre en best mulig forståelse av kultursynet i læreplanen mener jeg det er nødvendig å behandle både den generelle delen, prinsipper for opplæringen og til slutt fagplanen i fremmedspråk.

3.2 Den generelle delen

I den generelle delen av læreplanen er ordet kultur, eller ord som er kombinert med kultur, brukt 66 ganger. Ikke alle kan knyttes direkte til fremmedspråkundervisning. Mange har å gjøre med vår nasjonale kulturarv, ungdomskultur, barnekultur og kunnskapskultur og kan for så vidt være interessante, men jeg er her nødt til å gjøre et utvalg. Jeg har valgt ut de sitatene som jeg anser som relevante i fremmedspråkundervisning, og skal forsøke å gi et bilde av hva læreplanens

generelle del sier om kultur. Jeg gjør da et utvalg som vil ha en viss subjektivitet. Den generelle delen gjelder alle fag i skolen og gir dermed ingen føringer om hva fremmedspråkundervisningen skal inneholde spesielt. Den kan likevel gi en pekepinn om hvilket syn på kultur og språk som ligger til grunn for læreplanen. Den generelle delen er som kjent delt inn i det meningssøkende, det skapende, det arbeidende, det allmenndannede, det samarbeidende, det miljøbevisste og det integrerte mennesket. Jeg vil behandle de ulike delene hver for seg.

I den første delen, som handler om *det meningssøkende mennesket*, står det følgende:

De kristne og humanistiske verdier både fordrer og befordre toleranse og gir rom for andre kulturer og skikker. (s. 4)

Samtidig forteller kulturhistorien at kontakt med andre og forskjellige livsformer gir muligheter for overraskende kombinasjoner og for kollisjoner mellom anskuelser. Møtet mellom ulike kulturer og tradisjoner gir både nye impulser og grunnlag for kritisk refleksjon. (s. 5)

Her omtales kultur udelt som noe positivt og viktig i opplæringen for å utvikle elevenes holdninger. Man kan her se at Risagers følelsesaspekt kommer til uttrykk (jf. 2.3) og det er fokus på kultur som orienteringsfag. Det er også verdt å merke seg at det gjøres en forsiktig antydning om at kulturhistorien har vist oss at forskjellige *anskuelser* kan skape *kollisjoner*. Man angir dermed at kulturmøter ikke alltid er konfliktfrie men at de også kan by på utfordringer. Samtidig understrekes det at disse møtene er viktige for å skape grunnlag for kritisk refleksjon. Her kan man muligens trekke sammenligninger til Byrams interkulturelle kompetanse (jf. 2.5) selv om denne termen ikke er benyttet i læreplanen.

Utdanningen må formidle kunnskap om andre kulturer og utnytte de muligheter til berikelse som minoritetsgrupper og nordmenn med en annen kulturell bakgrunn gir. (s. 5)

Her kan vi igjen se kunnskapsinnholdet i kulturen. Kjennskap til andre kulturer uttrykkes som positivt og et klart mål for undervisningen i alle fag. Dette uttrykkes i sammenheng med at skolen har fått "*mange elever fra grupper som i vårt land utgjør språklige og kulturelle minoriteter*". Utsagnet over kan også settes i sammenheng med et kultursyn som støtter opp om at det eksisterer en majoritetskultur og at når noen er ikke tilhører denne, er de representanter for en minoritetskultur. Samtidig kan man si at det åpnes for at også nordmenn (les: majoritetskulturmedlemmer) kan ha en annen kulturell bakgrunn.

Utdanningen skal oppøve evnen til samarbeid mellom personer og grupper som er forskjellige. Men den må også synliggjøre de konflikter som kan ligge i møtet mellom ulike kulturer.(s. 5)

Her uttrykkes igjen og på en tydeligere måte at kulturmøter kan innebære konflikter. Læreplanen setter dermed søkelys på at kulturmøter kan medføre store utfordringer, men gir også et bilde av at konfliktene kan reduseres gjennom evne til samarbeid. Her er det fokus på den empatiske delen av kulturforståelse. Ulrika Tornberg som i sin avhandling så på svenske læreplaner og lærebøker i fremmedspråk fra 1962-2000 finner at læreplanene ikke opererer med et konfliktperspektiv og at det kun er fokus på forståelse av kulturer (referert til i Gagnestam 2005, s. 16). Her har vi imidlertid et eksempel på det motsatte.

Delen om *det skapende mennesket* beskriver kultur gjennom å dele menneskenes skapende arbeid, søking og opplevelse inn i tre tradisjoner der den tredje beskrives slik:

Den tredje er vår kulturelle tradisjon, knyttet til menneskets formidling ved kropp og sinn, i idrett, kunst og håndverk, i språk og litteratur, i teater, sang, musikk og dans. (s. 7)

Dette er kultur slik Michael Byram beskriver det i det siste av de åtte punkt som inngår i vitenaspektet i en kultur (jf. 2.3). I dette avsnittet beskrives også kulturarven som en kontinuerlig skapende prosess der skolen har en viktig rolle. Kultur framstilles altså som noe dynamisk og levende som skolen er med på å gjenskape og ikke reprodusere.

I avsnittet om *det arbeidende mennesket* står det blant annet:

Teknologi og den forskning som ligger bak den, er både siviliserende og inspirerende. Den er siviliserende fordi den gjør det mulig å leve med mindre slit og sykdom, og fordi den frigjør tid fra livsopphold og matstrev til overskudd og kultur. (s.9)

Kultur beskrives her som noe man kan oppnå i et moderne og effektivt samfunn der menneskene har tid og overskudd til å ”produsere” kultur og ikke bare jobbe med ”livsopphold og matstrev”.

Her er det henvist til kultur i betydningen kulturelle produkter.

Men selv i en felles kultur er det store variasjoner mellom individer etter sosial bakgrunn, kjønn og lokalmiljø. (s. 11)

Elever som kommer fra andre kulturer, har ikke samme del i den norske kulturarv. (s. 11)

Her problematiserer læreplanen at et land ikke er én kultur men flere. Videre i samme avsnitt understrekes viktigheten av at læreren tar hensyn til dette og bruker eksempler og framstillingsformer som alle kan kjenne seg igjen i. Fokuset på at vi lever i en moderne verden

med mange kulturer rundt oss finner man også i Det europeiske rammeverket for språk. Her understrekes det at hvert enkelt menneske innehar en *plurikulturell kompetanse*. Denne er et resultat av en persons tilgang til forskjellige kulturer (nasjonale, regionale og sosiale) som virker sammen og utgjør denne personens integrerte *plurikulturelle kompetanse* (Europarådet 2001, s. 6)

Om *det allmenndannende mennesket* står følgende:

Det bygges uavbrutt nettverk av kunnskap som binder organisasjoner og bedrifter, land og kontinenter sammen. Norges evne til å gjøre seg gjeldende og komme med i dem for å utvikle velferd og bevare miljø, avhenger av de bidrag landet kan yte internasjonalt, og som andre vil ønske å bruke. Dette fordrer også god kunnskap om andre lands kultur og språk. (s. 15)

Her begrunnes viktigheten av å lære andre lands kultur og språk. Dette anses som viktig fordi nasjonen Norge skal kunne bidra internasjonalt for å utvikle velferd og bevare miljø. Norges nasjonale kultur er også beskrevet som en viktig del i allmenndannelsen. Læreplanen sier at når omstillingene er så store i samfunnet, blir det desto viktigere å markere historisk forankring og nasjonal identitet. Den gode allmenndannelsen skal bidra til dette gjennom å gi et felles preg forankret i språk, tradisjon og lærdom. Det er ingen tvil om at læreplanen framhever verdien av en norsk majoritetskultur.

I delen om *det samarbeidende mennesket* og *det miljøbevisste mennesket* er det langt færre antall av kulturelterte ord. Der de brukes, er det i sammenheng med ungdomskultur.

I delen om *det integrerte mennesket* oppsummerer læreplanen den generelle delen med å sette opp mot hverandre en del formål som den presenterer som motstridende. Opplæringen skal ta sikte på å balansere disse forholdene. Om kultur sies blant annet at opplæringen har som formål:

...å kjenne og pleie nasjonal arv og lokale tradisjoner for å bevare egenart og særdrag – og åpent møte andre kulturer for å kunne gledes av mangfoldet i menneskelige ytringsformer og å lære av kontraster (s. 20).

Her understrekes igjen verdien av den norske kulturarven, samtidig som også verdien av møtet med andre kulturer framheves. på denne måten setter læreplanen fokus på det interkulturelle perspektivet og man kan lett sette dette i sammenheng med Michael Byrams interkulturelle kompetanse (jf. 2.5). Både Byrams punkt 1, som omhandler nysgjerrighet og åpenhet i forhold til andre kulturer, og punkt 2, som omtaler kunnskap om sosiale grupper i ens eget og samtalepartnerens land, blir her satt fokus på.

3.3 Prinsipper for opplæringen

I den generelle delen av læreplanen blir ikke kulturell kompetanse nevnt. Begrepet dukker imidlertid opp i *prinsipper for opplæringen*. Denne delen av læreplanen sammenfatter og utdyper bestemmelser i opplæringsloven og læreplanen. Oppsummeringen består av en liste på elleve punkt som beskriver skolen og lærebedriftens oppgaver. Disse kalles Læringsplakaten. Ett av disse inneholder begrepet kulturell kompetanse:

Skolen og lærebedriften skal stimulere elevene og lærlinger/lærekandidater i deres personlige utvikling og identitet, i det å utvikle etisk, sosial og kulturell kompetanse og evne til demokratiforståelse og demokratisk ledelse.

Begrepet brukes her i sammenheng med holdninger og personlig utvikling. Man kan igjen gjenkjenne Karen Risagers holdningsaspekt. Undervisningen skal ta sikte på å gjøre elevene til gode borgere av et demokratisk samfunn. Samtidig skal skolen bidra til elevenes personlige utvikling. Prinsipper for opplæringen inneholder videre en mer utførlig beskrivelse av enkelte momenter i de elleve punktene, hvor begrepet kulturell kompetanse utdypes nærmere:

- Et tydelig verdigrunnlag og en bred kulturforståelse er grunnleggende for et inkluderende sosialt felleskap og for et læringsfelleskap der mangfoldet anerkjennes og respekteres.
- For å utvikle elevenes kulturelle kompetanse for deltakelse i et multikulturelt samfunn, skal opplæringen legge til rette for at elevene får kunnskaper om ulike kulturer og erfaring med et bredt spekter av kulturelle uttrykksformer. Opplæringen skal fremme kulturforståelse og bidra til utvikling av både selvinnsikt og identitet, respekt og toleranse.

Læringsplakaten er lovfestet som skolens oppgaver og omtalen av kultur i denne må sees som et uttrykk for at kulturell kompetanse nå er et viktig mål i norsk opplæring. Dette ligger også som klare føringer, både i stortingsmelding 30, *Kultur for læring* (Utdannings- og forskningsdepartementet 2003-2004), og strategiplanen for fremmedspråk i grunnopplæringen, *Språk åpner dører* (Kunnskapsdepartementet 2007). I *Kultur for læring* nevnes begrepet i sammenheng med den kulturelle skolesekken:

Den kulturelle skolesekken skal bidra til å styrke og virkeliggjøre den estetiske dimensjonen i opplæringen. Målet med tiltaket er å sikre elever i grunnskolen profesjonelle kulturtilbud og å heve deres kulturelle kompetanse.

Det kan synes som om kulturell kompetanse her knyttes til kultur som kulturelle produkter, som kunst og kreativ produksjon. Hva som menes med begrepet i en videre betydning, utdypes imidlertid i liten grad i de nevnte dokumentene.

3.4 Læreplanen i fremmedspråk

Alle læreplanene for de enkelte fagene innledes med *formål med faget*. I disse beskrives hensikten med opplæringen i det konkrete faget. I *formål med faget* i læreplanen for fremmedspråk gjentas flere av de samme grunnene for å lære språk som i den generelle delen, også om kultur. Her dukker imidlertid begrepet interkulturell kompetanse opp. Denne kompetansen beskrives som en forutsetning for kommunikasjon og deltagelse i internasjonale sammenhenger. Det understrekes også at innsikt i andres levemåter, verdier og kulturer er kilde til personlig vekst og dannelse. Norske elever skal altså lære språk, både fordi det tjener nasjonen og fordi det bidrar til personlig utvikling.

Hovedområdene i faget er delt i tre: språklæring, kommunikasjon og språk, kultur og samfunn. Det sistnevnte området, som er interessant i denne sammenheng, defineres slik:

Hovedområdet språk, kultur og samfunn dreier seg om kulturforståelse i vid forstand. Det dekker sentrale emner knyttet til ulike sider ved målspåklåndenes samfunnsliv og kultur. Arbeid med ulike tekster og møte med kulturelle uttrykksformer kan utvikle interesse, forståelse og toleranse og fremme innsikt i egne livsvilkår og identitet. Det kan også bidra til leseglede, opplevelse og personlig utvikling.

Hva sier dette om hva som skal være fokus for det kulturelle perspektivet i faget? Hva er *kulturforståelse i vid forstand*? Hvilke temaer er *sentrale*? Dette sier læreplanen lite om. Britt Ulstrup Engelsen har jobbet mye med norske læreplaner og uttrykker at L06 er en læreplan med klar målstyring og liten grad av detaljregulering (Engelsen 2006, s. 26). I St. meld. nr. 30 ble det klart at man skulle basere seg på tillit til den enkelte lærer, skoleleder og skoleeier. Resultatet er en læreplan med kompetansemål. Disse er likevel svært mangetydige og tolkbare. Engelsen peker på at dette har sammenheng med prosessen forut for den endelige planen, der ulike former for kompetanse og interesser fører til kompromisser som igjen lager vage planer (Engelsen 2006, s. 21).

Ser man utsagnet ovenfor i lys av Risagers definisjon av begrepet kulturforståelse (jf. 2.3) vil det her være snakk om både *viten, følelser og atferd*. Viten kan man finne i *sentrale emner knyttet til ulike sider ved målspråklandenes samfunnsliv og kultur*. Det er her interessant å merke seg at ordet kunnskap ikke er med i formuleringen. Det blir satt fokus på følelser og holdninger gjennom ordene *interesse, forståelse og toleranse* og *atferd* kan man finne i *personlig utvikling*. Opplæringen av fremmedspråk skal også *fremme innsikt i egne livsvilkår og identitet*. Her rettes søkelyset igjen på det interkulturelle perspektivet. Det er altså ikke bare målspråkslandene som er i fokus. Elevene skal også lære om sin egen situasjon. De skal til og med lære fremmedspråk for å utvikle seg selv på det personlige plan. Videre nevnes *kulturelle uttrykksformer* som i tradisjonell forstand kan forstås som litteratur og kunst, men som også kan omfatte musikk, aviser, internett m.m.

Innholdet i fagplanene i alle fag er som nevnt formulert som kompetansemål. Dette var et begrep som sto sentralt i innstillingen fra Kvalitetsutvalget som ble opprettet i 2001 for å vurdere innhold, kvalitet og organisering av grunnopplæringen (Engelsen 2006, s. 19). Utvalget dokumenterte at det ikke finnes en universell enighet om hva som ligger i begrepet, men ga likevel en slags definisjon:

Kompetansebegrepet kan defineres som evne til å bruke kunnskaper og ferdigheter effektivt og kreativt i menneskelige situasjoner – situasjoner som omfatter vanlige sosiale sammenhenger i tillegg til yrkesmessige eller fagspesifikke sammenhenger. Kompetanse kommer like mye fra holdninger og verdier som fra ferdigheter og kunnskaper. (NOU 2003:16, s.76, sitert i Engelsen 2006, s. 24)

Engelsen peker på at mange fagplangrupper likevel ikke formulerte kompetansemål i K06, men prosessmål (Engelsen 2006, s. 24). Dette er mål som forteller hva elevene skal tilegne seg i løpet av opplæringen, men lite om de ferdigheter og kunnskaper som skal forventes å være et resultat av opplæringen. Som eksempel på slike mål nevner Engelsen *å samtale, å diskutere og å presentere*. Jeg skal nå se på om dette også gjelder målene for fremmedspråk.

Jeg velger her ut kompetansemålene for hovedområdet språk, kultur og samfunn for nivå I, da det er disse som bør nås etter å ha vært gjennom læreboka som jeg skal undersøke. Her står følgende:

Mål for opplæringen er at eleven skal kunne:

- samtale om dagligliv, personer og aktuelle hendelser i språkområdet og i Norge.
- sammenligne noen sider ved tradisjoner, skikker og levemåter i språkområdet og i Norge.
- samtale om språk og sider ved geografiske forhold i språkområdet.
- gi uttrykk for opplevelser knyttet til språkområdets kultur.

Hva ligger i disse målene? De er svært åpne og kan tolkes i ulike retninger. De kan, som Engelsen påpeker, forstås som prosessmål. Å *sammenligne, samtale* og *gi uttrykk for* kan like godt være aktiviteter som gjennomføres i løpet av opplæringen som målbare ferdigheter som skal være et resultat. Samtidig innledes målene med at *mål for opplæringen er at elevene skal kunne...* Å *kunne* noe må kunne sies å være en målbar ferdighet som forventes å være resultat av opplæringen. Dette gjør at målene også kan forstås som kompetansemål. Det første kompetansemålet kjenner vi igjen både fra van Eks og Rammeverkets sosiokulturelle kompetanse. Det er interessant å merke seg at også her skal man samtale om dagligliv, personer og hendelser *i Norge*. Byrams interkulturelle kompetanse blir altså igjen understreket. Det er møtet mellom Norge og målspråkslandet som er interessant. Det gis altså rom for at man kan bruke fremmedspråkundervisning for å samtale om norsk dagligliv og norske aktuelle hendelser. Lærebokforfatteren og læreren må her ta stilling til mange spørsmål som læreplanen ikke sier noe om. Hvem sitt dagligliv skal det samtales om? Hva er *aktuelle hendelser*? For hvem skal de være aktuelle? Det er som sagt over 20 land som har spansk som offisielt språk. De fleste av disse kan sies å ha store kulturelle forskjeller så her må lærebokforfattere og lærere gjøre et utvalg. Dette er et valg som må tas i forhold til alle kompetansemålene.

I neste kompetansemål skal man sammenligne tradisjoner, skikker og levemåter. Her er det mer fokus på ritualer, men kan vel si at levemåter også handler om dagligliv. Det som gjør dette kompetansemålet forskjellig fra det første, er hovedsakelig at man skal være i stand til å sammenligne og ikke bare samtale om. Eleven skal kunne se forskjeller og likheter mellom tradisjoner, skikker og levemåter i Norge og målspråkslandene.

Av fire kompetansemål som omhandler kultur, har geografi fått en relativt stor plass og står omtalt sammen med målet om å *kunne samtale om språk*. Elevene skal altså ikke bare lære å bruke språket, men de skal kunne samtale om språk. Betyr dette at de skal snakke om språk generelt eller selve målspråket? Hvilke aspekter av språk skal man snakke om? Skal

kompetansemålet forstås slik at elevene skal kunne snakke om språket som system, for eksempel grammatikk, fonologi og morfologi? Intensjonen kan også være at elevene skal samtale om språkutvikling, den sosiale betydningen av språk, ulike språks betydning i verden, flerspråklighet og så videre. Listen er lang og slik kompetansemålet er formulert gir det ingen begrensninger for hva elevene skal snakke om når de skal kunne snakke om språk.

Det siste kompetansemålet er muligens det mest vage av dem alle. Hvilke opplevelser kan knyttes til språkområdets kultur? Dette kan muligens være å lese litteratur, se film, høre musikk, lese aviser og jobbe på internett. I strategiplanen *Språk åpner dører* (Kunnskapsdepartementet 2007) konstateres det også at kontakt med land der fremmedspråket snakkes, er viktig for læringsresultatet. Slike opplevelser skal eleven være i stand til å uttrykke. På hvilken måte sier læreplanen ingenting om. Her er det interessant å merke seg at målspråkets kultur står i entall. Man uttrykker dermed ikke et plurikulturelt perspektiv men lager en framstilling om at det er mulig å snakke om én kultur i forhold til et språkområde.

3.5 Oppsummering

I læreplanen er det tydelig lagt vekt på kultur, bare i den generelle delen er begrepet omtalt 66 ganger. Både kunnskapsaspektet og holdningsaspektet synes klart. Elevene skal få kunnskap om andre lands kulturer for å utvikle kulturforståelse og fremme personlig utvikling. Vår norske kulturarv og viktigheten av å føre denne videre omtales flere ganger. Det understrekes likevel at denne ikke er statisk men at dagens generasjoner også er med på å forme den. Både under det skapende og det arbeidende menneske beskrives kultur som kulturelle produkter. I det samarbeidende og miljøbevisste menneske er kultur nesten ikke nevnt. Læreplanen framhever betydningen av en norsk majoritetskultur men understreker samtidig at ”i en felles kultur er det store variasjoner mellom individer etter sosial bakgrunn, kjønn og lokalmiljø” (Kunnskapsdepartementet 2006). Viktigheten av å lære andre lands kultur og språk omtales også i sammenheng med internasjonalt samarbeid og i forhold til Norges rolle i nettverk som kan utvikle velferd og bevare miljø.

Interkulturell kompetanse omtales ikke direkte i den generelle delen, men under *det integrerte mennesket* understrekes verdien av ”å kjenne og pleie nasjonal arv og lokale tradisjoner for å

bevare egenart og særdrag – og åpent møte andre kulturer for å kunne gledes av mangfoldet i menneskelige ytringsformer og å lære av kontraster”. Dette kan forstås som interkulturell kompetanse selv om denne termen ikke benyttes eksplisitt. Under *formål med faget* i fagplanen i fremmedspråk benyttes imidlertid begrepet direkte. Interkulturell kompetanse beskrives som en forutsetning for kommunikasjon og deltagelse i internasjonale sammenhenger og en kilde til personlig dannelse. I kompetansemålene er også det interkulturelle perspektivet vektlagt da Norge omtales i to av de fire målene. Elevene skal ikke bare lære om andres kultur, men også sin egen.

Begrepet kulturell kompetanse kommer inn i læreplanen i *prinsipper for opplæringen* og omtales i sammenheng med å få kunnskap om ulike kulturer og kulturelle uttrykksformer. Begrepet blir også nevnt i sammenheng med at skolen skal stimulere elevenes evne til demokratiforståelse og personlig utvikling. I noen av de konkrete kompetansemålene og i den generelle delen kan man også se en tendens til fokus på kulturell kompetanse selv om ikke termen brukes direkte.

Britt Ulstrup Engelsen hevder at L06 er en læreplan med klar målstyring og liten grad av detaljregulering (Engelsen 2006, s. 26). Fagplanene er formulert i kompetansemål men Engelsen påpeker at noen av disse også kan betegnes som prosessmål. Det vil si at de beskriver aktiviteter som skal gjennomføres i løpet av skoleåret, men i mindre grad inneholder beskrivelser for hva elevene skal kunne når de er ferdige med opplæringen. Målene for hovedområdet *språk, kultur og samfunn* sier at *elevene skal kunne samtale, sammenligne og gi uttrykk for*. Dette kan tolkes både som prosessmål og kompetansemål.

Kompetansemålene er åpne og gir lærebokforfatteren store valgmuligheter når det gjelder det kulturelle innholdet i lærebøkene. Dette gjelder spesielt hvilke deler av språkområdet som skal vies oppmerksomhet, hvilke sider av tradisjoner, skikker og levemåter som skal vektlegges, på hvilken måte man skal snakke om språk og hva språkområdets kultur kan defineres som.

4. Metode

4.1 Innledning

Hva er konsekvensen av å ha åpne læreplaner? Gir det lærerne mer frihet? I teorien ja, men i praksis viser undersøkelser at lærebøker er svært styrende for lærerens undervisning (Engelsen 2006, s. 81). Dette betyr blant annet at det i stor grad er lærebokforfatterne som gjør utvelgelsen når det gjelder det kulturelle innholdet og fokuset i fremmedspråkundervisningen. Engelsen påpeker at en åpen læreplan gir mer makt til nettopp lærebokforfatterne (Engelsen 2006, s. 81).

Karen Risager hevder at studier av tekstbøker i fremmedspråk vanligvis har til hensikt å vurdere om ei bok er god eller ikke (Risager 1998). Dette gjelder også studier av det sosiokulturelle innholdet, som ofte vurderes opp i mot en del kriterier for hva som bør være med. Lærebøker framstår som kulturnøytrale med ”usynlige” forfattere. De har høy status og innholdet oppfattes gjerne som nøytrale og objektive sannheter. Forfatterens personlige perspektiv, verdier og ideologi er bare implisitt til stede. Risager understreker at til tross for dette er lærebøker i seg selv subjektive og kulturelle dokumenter. Hun mener derfor det er viktig ikke bare å vurdere de opp mot gitte kriterier, men å analysere og beskrive innholdet fordi man kan anta at de har stor betydning for elevers syn på verden. Hun hevder altså at de fleste lærebokevalueringer er normative og sier noe om hvordan bøkene bør være, men at det finnes få undersøkelser med beskrivende tilnærminger. Denne oppgaven er et bidrag til dette siste feltet, og jeg vil nå gjøre rede for hvordan.

4.2 Skjema og kategorisering

Jeg har ønsket å beskrive det kulturelle innholdet i tekstboka og aktivitetsboka til *Mundos Nuevos 1* ut ifra læringsmålene i K06. For å kartlegge innholdet har jeg utarbeidet et skjema til hver av de to bøkene med kategorier som tar utgangspunkt i læringsmålene. Utforming av kategoriene kommenterer jeg i 4.4 og 4.5. Deretter har jeg gått gjennom alle kapitlene i bøkene og registrert innholdet i skjemaene. De ferdig utfylte skjemaene ligger som vedlegg til denne oppgaven (vedlegg 1 og 2).

4.3 Hvordan er boka lagt opp?

Mundos 1 ble utgitt for første gang i 1995. Forfattere var den gang Bodil Hellstrøm Groth og Sverre Aass. I 2001 ble boka revidert og utgitt med de samme forfatterne og med samme tittel. Utgaven jeg undersøker i denne oppgaven ble utgitt i 2006, da med det nye navnet *Mundos nuevos 1* som betyr *nye verdener*. For denne siste utgaven står også Graciela Sbertoli og Sonja Skjær oppført som forfattere, i tillegg til de opprinnelige, både på tekstboka, aktivitetsboka og lærerveiledninga.

Læreverket *Mundos Nuevos 1* består av tekstbok, aktivitetsbok, elev-cd, lærer-cd, fagnettsted og lærerveiledning. Å kartlegge alle disse delene ville blitt for omfattende for denne oppgaven. Jeg har derfor valgt hovedsakelig å undersøke aktivitetsboka og tekstboka. Referanser til lærerveiledninga blir også gjort der jeg finner det relevant, men denne undersøkes ikke systematisk. Min erfaring som lærer tilsier at det er tekstboka og aktivitetsboka som blir mest brukt i undervisningen. Nettstedet til *Nuevos Mundos 1* er nytt og kan sannsynligvis være et viktig element i undervisningen når det gjelder kultur, men dette blir altså i liten grad berørt her. Det er også verdt å merke seg at man må betale for å få full tilgang til disse sidene, og at dette vil ha konsekvenser for bruken av tilbudet.

Tekstboka er inndelt i 40 kapitler som er gruppert rundt 11 enheter. Disse enhetene binder sammen 3-4 kapitler, men er svakt markert og framkommer ikke i innholdsfortegnelsen. De er mer eller mindre tematisk inndelt, men eksisterer først og fremst som en struktur med en kort introduksjon foran hver nye enhet som presenterer læringsmål. Etter hver enhet kommer en refleksjonsdel med spørsmål eleven skal stille seg selv i forhold til egen læring. Disse er knyttet opp til læringsmålene som er presentert i begynnelsen av enheten og ligger inne i siste tilhørende kapittel. Inndelingen av kapitlene i større enheter, klargjøring av læringsmålene og selvevaluering er nytt i *Mundos nuevos 1* i forhold til *Mundos 1* fra 2001 og kan sees i sammenheng med hovedområde 1 i K06, som dreier seg om språklæring. Et av kompetansemålene i dette området er at *eleven skal kunne beskrive og vurdere eget arbeid med å lære det nye språket*.

Etter kapitlene kommer en samling autentiske tekster. Disse presenteres ved å sitere kompetansemål fra læreplanen som handler om å bruke lytte-, lese- og skrivestrategier for å forstå hovedinnholdet i autentiske tekster i ulike sjangere.

Glosene står til enhver tid i margin i tekstboka og det finnes ingen annen gloseliste verken i tekstboka eller i aktivitetsboka. På nettstedet finnes det imidlertid en alfabetisk ordliste som er tilpasset innholdet i bøkene.

Mange av kapitlene består av én hovedtekst, men også flere små tekster og dialoger. I tillegg møter elevene mange faste elementer som har fått måltidsmetaforer som navn. Ofte starter kapitlene med en *aperitivo* (aperitiff/forrett) som setter elevene inn i temaet for kapitlet. Dette kan være et bilde, et ordtak, noen spørsmål eller lignende. På slutten av kapitlet finner man gjerne en *postre* (dessert) som for eksempel er et dikt, et ordtak eller en sang. I tillegg inneholder mange av kapitlene en *bocata cultural* (kulturell ”godbit”), *rincón de lectura* (litteraturhjørne) eller *tapas culturales*. *Bocata cultural* og *tapas culturales* er tekster på norsk eller spansk om den spanskspråklige verden mens *rincón de lectura* består av mer eller mindre autentiske tekster på spansk. I Lærerveiledninga påpekes det at disse tekstene egner seg godt til å utvide den kulturelle kompetansen hos elevene. Måltidsmetaforene som er brukt for å dele inn de forskjellige tekstene gjør at hvert kapittel presenteres som et måltid med forrett, hovedrett, dessert og eventuelt en kulturell tapas eller ”godbit”.

Aktivitetsboka inneholder oppgaver som følger kapitlene i tekstboka. De er ifølge lærerveiledninga ”grupperte på bakgrunn av ferdighetene i læreplanen og *Det felles europeiske rammeverket for språk*” (Hellstrøm, B. G., Sbertoli, G., Skjær S., og Aass, S., 2006c, s. 5). Oppgavene har hovedoverskrifter som forteller hvilke aktiviteter som skal læres. Disse er *escuchar* (å lytte), *hablar* (å snakke), *escribir* (å skrive), *leer* (å lese), *aprender a aprender* (lære å lære), *competencia digital* (digital kompetanse), *competencia numérica* (regning) og *competencia intercultural* (interkulturell kompetanse). Disse har direkte sammenheng med de fire grunnleggende ferdigheter som er gjennomgående i alle fagplanene i Kunnskapsløftet, som er:

- Å kunne uttrykke seg skriftlig og muntlig
- Å kunne lese

- Å kunne regne
- Å kunne bruke digitale verktøy

Mundos nuevos I har i inndelingen av type oppgaver også satt fokus på hvordan man kan lære språk og på interkulturell kompetanse.

Innholdsfortegnelse i aktivitetsboka og tekstboka er ulike da innholdet i kapitlene beskrives forskjellig. I tekstboka beskrives innholdet gjennom kommunikative mål og tema, som for eksempel å si hvor en skal, bestille på kafé, kjøpe klær, snakke om farger og så videre. I aktivitetsboka beskrives innholdet i de forskjellige kapitlene gjennom grammatisk terminologi, som for eksempel regelrette verb i presens, diftongering og nektelse.

4.4 Fremgangsmåte for utforming og utfylling av skjema for tekstbok

4.4.1 Kategoriene

Kategoriene i skjemaet er utarbeidet på grunnlag av de fire kompetansemålene (jf. 4.2) i fagplanen. Det første kompetansemålet går ut på at eleven skal kunne *samtale om dagligliv, personer og aktuelle hendelser i språkområdet og Norge*. Dette målet er omfattende og sammensatt, og jeg har laget 6 kategorier i skjemaet for å fange opp de ulike elementene i tekstboka som kan hjelpe elevene å nå dette målet. Disse er:

- Dagligliv i språkområdet. Fra hvilke deler?
- Dagligliv i Norge.
- Personer fra språkområdet. Fra hvilke deler?
- Personer fra Norge.
- Aktuelle hendelser i språkområdet. Fra hvilke deler?
- Aktuelle hendelser i Norge.

I den første, tredje og femte kategorien har jeg i tillegg tatt med et spørsmål som skal fange opp hvilke deler av språkområdet som er vektlagt i tekstboka. Som nevnt i 2.6 og 3.4 er det spanske

språkområdet veldig stort og jeg ønsker derfor å få en oversikt over hvilke områder lærebokforfatterne har ønsket å fremheve.

Det andre kompetansemålet er at elevene *skal kunne sammenligne noen sider ved tradisjoner, skikker og levemåter i språkområdet og i Norge*. For å kartlegge dette har jeg laget tre kategorier. Her har jeg også ønsket å undersøke hvilke språkområder som er omtalt:

- Tradisjoner, skikker og levemåter i språkområdet. Fra hvilke deler?
- Tradisjoner, skikker og levemåter i Norge.
- Sammenlikning av tradisjoner, skikker og levemåter i språkområdet og i Norge.

De to siste kompetansemålene går ut på at eleven skal kunne *samtale om språk og geografi i språkområdet og gi uttrykk for opplevelser knyttet til språkområdets kultur*. Her har jeg laget én kategori for hvert mål. I den førstnevnte inneholder også spørsmål om hvilke deler av språkområdet som er nevnt.

- Språk og geografi i språkområdet. Hvilke deler?
- Opplevelser knyttet til språkområdets kultur.

4.4.2 Fremgangsmåte ved utfylling

Jeg har, med noen få unntak, plassert samtlige tekster i hvert kapittel inn i skjemaet. De som ikke lot seg plassere, er tekstene i kapittel 37 og 38. Disse kommenteres på slutten av dette delkapittelet. I andre tilfeller kan det være vanskelig å avgjøre hvor noe hører hjemme fordi kategoriene til dels glir over i hverandre. Jeg skal derfor her gjøre rede for hvordan jeg har fylt ut skjemaet.

I kategoriene om *dagligliv* har jeg ført opp tekster med dagligdagse temaer og aktiviteter. Dette er som regel dialoger med dagligdags innhold som tar sikte på å utvikle elevenes kommunikative kompetanse. Et eksempel er tekstene i kapittel 6, som er fire ulike dialoger der forskjellige

personer snakker om hvordan de har det. Andre tekster er formet som narrative fortellinger som har den hensikt å utvikle elevenes kommunikative ferdigheter. Dette gjelder for eksempel historien i kapittel 29 og 30. Den handler om den norske jenta Mari som er i Málaga på språkkurs og drar på tur til Granada. I følge innholdsfortegnelsen er hensikten med kapittelet å lære å be om informasjon, kjøpe billetter og ta kontakt med andre personer.

I kategoriene *personer fra språkområdet* og *personer fra Norge* har jeg registrert alle personene som forekommer i boka, både fiktive og reelle. Min begrunnelse for dette er at kompetansemålet går ut på å kunne samtale om personer og at formuleringen ikke klargjør hva som menes med personer. De kan tolkes både som fiktive og reelle. Gjennom de ulike tekstene møter elevene både oppdiktete personer og virkelige mennesker fra det spanskspråklige området. Ved noen anledninger omtales personer fra steder utenom det spanske språkområdet fordi de har vært eller er viktige for det nevnte områdene, og jeg har valgt å registrere også disse inn i skjemaet. To eksempler er Kristoffer Columbus som opprinnelig var fra Italia (omtales i kapittel 0 og 16) og Frank Gehry fra Canada som er arkitekten bak Guggenheim-museet i Bilbao (kapittel 34).

Aktuelle hendelser har jeg definert som nyheter. Dette er det selvfølgelig av praktiske årsaker vanskelig å ha med i ei lærebok men jeg tar det likevel med og kommenterer funnene senere.

I begge kategoriene som omhandler *tradisjoner, skikker og levemåter* har jeg registrert tekster med tradisjoner, skikker og levemåter som tema. Disse skiller seg fra tekstene i kategoriene om *dagligliv* da de ikke har form av dialoger med læring av kommunikasjon som hovedmål, men er informative tekster. Dette kan være leserbrev om ungdommen nå til dags, *bocata cultural* om fritidsaktiviteter eller betydningen av navnedag i Spania. Under *sammenlikning mellom tradisjoner, skikker og levemåter i språkområdet og i Norge* registrerer jeg tekster som eksplisitt tar opp likheter og ulikheter mellom kulturene.

I kategorien om språk og geografi har jeg operert med en vid forståelse av geografi. Noen tekster inneholder en del geografi men også litt om litteratur og historie, som for eksempel teksten om Latin-Amerika i kapittel 7. Denne er ført opp i denne kategorien. Jeg har kun registrert tekstene som tematisk omhandler språk eller geografi. Mange av tekstene refererer til geografiske steder,

for eksempel for å fortelle hvor en situasjon foregår. Disse stedene er ikke notert inn i denne kategorien da geografi ikke er hovedtema i tekstene. Leserbreve har for eksempel blitt plassert etter det tematiske innholdet selv om alle inneholder informasjon om hvor leseren kommer fra.

For å skille kategorien *opplevelser knyttet til språkområdets kultur* fra *tradisjoner, skikker og levemåter i språkområdet* har jeg valgt å definere den førstnevnte som kulturelle produkter og omtale av disse. Med kulturelle produkter mener jeg kunstneriske uttrykk som bøker, film, litteratur, arkitektur og lignende. Her har jeg blant annet registrert dikt, ordtak og sanger. Tekster som for eksempel omhandler julefeiring, siesta, sosiale omgangsformer og lignende, er derimot plassert under *tradisjoner, skikker og levemåter*. Dette gjelder også *rincón de lectura* i kapittel 17 og 19 og *bocata cultural* i kapittel 20. Jeg har valgt å registrere disse under *skikker, tradisjoner og levemåter* fordi tekstene hovedsakelig handler om artister og forskjellige stilarter innen musikk og/eller dans. De kulturelle produktene disse personene har produsert, er så vidt nevnt. Alle personene som omtales er registrert i kategorien *personer fra språkområdet*. Andre tekster som i større grad inneholder omtale av kulturelle produkter og ikke personer, er registrert i kategorien for *opplevelser knyttet til språkområdets kultur*. Dette gjelder for eksempel *bocatas culturales* om spansk film i kapittel 9, og om museer i Spania i kapittel 34.

Selv om jeg har ønsket å plassere alle elementer inn i kun én kategori i skjemaet har det i noen tilfeller vært vanskelig å avgjøre hvor en tekst hører hjemme. For eksempel i kapittel 5 er det en norsk tekst som omhandler levestandard og boformer i Latin-Amerika og Spania. Denne er plassert under *levemåter*. Samtidig nevner også teksten også noen likheter og ulikheter mellom Norge og Spania når det gjelder boligstandard og passer derfor også under kategorien om sammenlikning. Jeg har i dette tilfellet omtalt teksten i begge kategorier men dette er gjort i liten grad.

Et par kapitler utmerket seg fordi deler av innholdet ikke har noen umiddelbar og logisk plass i skjemaet. Kapittel 37 skal gi elevene mulighet til å lære å skrive lengre tekster og inneholder derfor begynnelsen på tre tekster som elevene skal skrive ferdig. Disse hadde ikke noe kulturelt innhold som gjorde at de kunne registreres i skjemaet. Dette gjelder også kapittel 38, som er et rent oppgavekapittel, der elevene skal lage en kortfilm. Etter kapittel 39, har tekstboka et kapittel

kalt *lecturas*, det vil si lesestoff. Dette inneholder ikke de faste delene som elevene møter i de andre kapitlene, men sju autentiske tekster. På første siden av denne delen står det at ”denne delen av læreboka skal øve deg i å finne relevante opplysninger og forstå hovedinnholdet i skriftlige, autentiske tekster, og til å bruke lesestrategier som er tilpasset formålet med lesingen”. Tekstene som elevene møter her, er registrert under forskjellige kategorier i skjemaet, avhengig av innhold. En av tekstene omhandler for eksempel filmen ”Diarios de motocicleta” (Motersykkeldagbøkene). Denne er registrert under *opplevelser som er knyttet til språkområdets kultur*.

4.5 Fremgangsmåte for utforming og utfylling av skjema for aktivitetsbok

4.5.1 Kategoriene

Ved utarbeidelse av kategoriene for aktivitetsboka har jeg tatt utgangspunkt i samme skjema som for tekstboka, men gjort noen forandringer. Disse endringene er gjort da hensikten med å analysere oppgaveboka ikke bare er å registrere det kulturelle innholdet, men også undersøke hvorvidt den inneholder oppgaver som kan gjøre elevene i stand til å *samtale, sammenligne og gi uttrykk for*, slik det er beskrevet i læringsmålene.

I skjemaet for aktivitetsboka har jeg valgt å slå sammen de fire første kategoriene til én. Oppgaver som går på dagligliv i Norge, dagligliv i språkområdet, personer fra språkområdet og personer fra Norge blir dermed registrert i samme kategori. Jeg har valgt denne løsningen fordi oppgavene ofte ikke er bundet til et geografisk sted. En oppgave som for eksempel går ut på å lage en dialog sier som oftest ikke noe om hvor denne skal foregå. Jeg synes derfor det var naturlig å ikke ha dette som to separate kategorier. Av samme grunn har jeg tatt ut spørsmålet om hvilke land som omtales, både i kategorien dagligliv og *samtale om språk og geografi i språkområdet*. I kategorien *tradisjoner, skikker og levemåte i språkområdet og aktuelle hendelser i språkområdet*, gir det imidlertid mening å beholde dette spørsmålet. Kategorien personer i språkområdet og i Norge ble også en til dels meningsløs kategori da personene som blir nevnt i aktivitetsboka som regel kun opptrer som navn, uten at elevene blir videre kjent med dem.

Jeg har også laget en ny kategori for oppgaver av mer grammatisk karakter. Her har jeg plassert oppgaver som direkte øver grammatikk og ikke har særlig innhold utover dette. Dette er som regel innfyllingsoppgaver uten en dialog eller kontekst rundt oppgaven. Selv om det er kulturinnholdet jeg tar sikte på å kartlegge, har jeg ønsket å plassere alle oppgavene inn i skjemaet og valgte derfor denne løsningen. Oppgaver i denne kategorien kan også være øvelser som gir elevene mulighet til å nå målet om å *samtale om språk*, i betydningen grammatikk.

Kategoriene for skjemaet for oppgaveboka ble da følgende:

- Dagligliv og personer i språkområdet og i Norge.
- Aktuelle hendelser i språkområdet. Fra hvilke deler?
- Aktuelle hendelser i Norge.
- Tradisjoner, skikker og levemåter i språkområdet. Fra hvilke deler?
- Tradisjoner, skikker og levemåter i Norge.
- Sammenlikning mellom tradisjoner, skikker og levemåter i språkområdet og i Norge.
- Opplevelser knyttet til språkområdets kultur.
- Språk og geografi i språkområdet.
- Grammatikk

4.5.2 Fremgangsmåte ved utfylling

Jeg tok som nevnt sikte på å plassere alle oppgavene inn i skjemaet. Dette viste seg å være vanskelig. Det var flere deler i oppgaveboka enn i tekstboka som ikke passet inn. Disse er beskrevet i 4.5.3. Alle oppgavene plasseres som regel kun i én kategori. Noen ganger kunne de ha blitt registrert flere steder. Jeg valgte konsekvent å plassere oppgavene der de passet inn i forhold til det som jeg oppfattet som hovedformålet med oppgaven.

En del oppgaver er delt inn i flere deloppgaver. Dette fremkommer ikke i skjemaet da jeg for enkelthets skyld har valgt å registrere hver oppgave som en helhet og ikke registrert hver enkelt deloppgave i skjemaet. Der deloppgavene kunne ha blitt registrert i forskjellige kategorier har

jeg valgt samme strategi som beskrevet ovenfor, det vil si at de er registrert etter det jeg har tolket som hovedhensikten med oppgaven.

Noen oppgaver kan plasseres både under *språk og geografi i språkområdet* og *grammatikk*. Dette kan være oppgave 2.21 som hovedsakelig handler om bøyning av adjektiv og bruken av artikkel. Oppgaven står ikke i en språklig eller kulturell kontekst og jeg registrerer den derfor i kategorien *grammatikk*. Det vil si at det kun er utfylling og drilling av grammatiske strukturer. Et annet eksempel er 1.14 som inneholder spørsmål der elevene skal reflektere rundt verbformene på spansk. Dette er en annen type oppgave men den er lik den forrige i form, i og med at den ikke er satt inn i en språklig eller kulturell kontekst. Elevene skal snakke teoretisk om verbformene og jeg har derfor valgt å registrere også denne under *grammatikk*.

Det samme problemet oppstår med en del oppgaver som omhandler dagligliv men samtidig er grammatisk rettet. Dette gjelder for eksempel oppgave 9.5 som ser slik ut:

9.5 Verbos

Fyll ut med passende verb.

- Carmen, ¿ _____ ir al centro esta tarde?
- Es difícil, _____ mucho trabajo.
- ¿ _____ mañana?
- No, mañana no _____ salir.
- Entonces _____ ir el sábado.
- No, el sábado mi madre y yo _____ siempre la compra de la semana.
- Entonces, ¿qué día _____ quedar para ir juntos al centro?

Dette er en dialog mellom to personer som avtaler hva de skal gjøre. Teksten mangler verb og oppgaven går ut på å fylle inn disse. Dette gjør at oppgaven kunne blitt plassert under *grammatikk*, men siden den står i en språklig ramme som gir mening utover det rent grammatiske, og samtidig er en typisk dagligdags samtale, er den plassert under *dagligliv*.

Oppgaver som kunne blitt plassert under *dagligliv*, men som er registrert under *grammatikk*, er for eksempel 2.22. Her skal elevene øve på uttale ved å først lese noen ord som står listet opp. Deretter skal de høre de samme ordene på CD og gjenta de. Ordene har ingen sammenheng med hverandre og er sannsynligvis valgt ut for nettopp å øve uttale. Oppgaven er derfor registrert under *grammatikk*.

En del oppgaver går ut på å bruke internett. Jeg har valgt å ikke lage en egen kategori for disse, men plassere dem under de eksisterende rubrikkene etter hvilket tema det skal jobbes med. I oppgave 12.4 blir elevene bedt om å finne værkart på internett og fortelle hvordan været er i Spania. Denne oppgaven har jeg plassert under *dagligliv*.

I noen tilfeller er det umulig å velge én kategori framfor en annen. Jeg har da i noen få tilfeller plassert de i to rubrikker og satt tallene i kursiv. Dette gjelder for eksempel oppgave 27.1 der elevene skal svare på spørsmål fra en tekst om Colombia. Teksten omhandler både geografi og kultur og oppgaven er derfor plassert begge steder.

4.5.3 Uregistrerte oppgaver

Som nevnt tidligere er det en del oppgaver som ikke passer inn i skjemaet fordi de ikke sier noe om kultur. Hele kapittel 0 handler om språk, språklæring og læringsstrategier. I læreplanen er språklæring satt opp som ett av tre hovedområder der det blant annet står at ”eleven skal kunne utnytte egne erfaringer med språklæring i læring av det nye språket og undersøker likheter og ulikheter mellom morsmålet og det nye språket og utnytte dette i egen språklæring”. Oppgavene i kapittel 0 går ut på å bevisstgjøre elevene hvordan man lærer språk, hvilke strategier man kan ta i bruk for å lese en tekst og så videre. Dette gjelder oppgavene 3, 4, 5, 7, 10, 12 og 15 i dette kapittelet. Videre i boka er det ikke mange oppgaver av denne typen, bortsett fra oppgave 17 i kapittel 2 og oppgave 5 i kapittel 16. Alle disse er oppgaver som tar sikte på å nå andre læringsmål i læringsplanen enn de som gjelder språk, kultur og samfunn. De har ikke noe kulturelt innhold og jeg har derfor valgt å ikke plassere de inn i skjemaet.

Oppgave 11 i kapittel 9 og oppgave 7 i kapittel 11 går ut på å skrive dikt. Disse finner jeg også svært vanskelige å finne en naturlig plass til i skjemaet og har derfor ikke plassert de inn.

I kapittel 37 er det fire oppgaver som omhandler tekstproduksjon. Disse har heller ikke noe kulturelt innhold, men imøtekommer andre kompetansemål som er gruppert under *kommunikasjon* i læringsplanen. Dette gjelder også hele kapittel 38, som går ut på å lage en kortfilm.

Den siste typen oppgaver som ikke er plassert inn i kategoriene, er kryssord. Disse har selvfølgelig et kulturelt innhold, men da de ikke omtaler ett konkret tema men er en blanding av mange, lar de seg vanskelig plassere i én kategori framfor en annen. Dette gjelder følgende oppgaver: 16.8, 18.7, 25.4, 33.4, 34.2 og 36.6.

5. Analyse

I dette kapitlet skal jeg presentere resultatene fra skjemaene for aktivitetsboka og tekstboka (vedlegg 1 og 2), og ut ifra disse drøfte muligheten for måloppnåelse i forhold til læringsmålene. Jeg behandler hvert læringsmål for seg og presenterer og drøfter resultatene for de tilhørende kategoriene.

5.1 Samtale om dagligliv, personer og aktuelle hendelser i språkområdet og i Norge

Som nevnt i 4.4.1 er det i skjemaet for tekstboka laget seks kategorier som har den hensikt å registrere tekst som kan gi elevene mulighet til å nå kompetansemålet om *å samtale om dagligliv, personer og aktuelle hendelser i språkområdet og i Norge*. Disse er:

- Dagligliv i språkområdet. Fra hvilke deler?
- Dagligliv i Norge.
- Personer fra språkområdet. Fra hvilke deler?
- Personer fra Norge.
- Aktuelle hendelser i språkområdet.
- Aktuelle hendelser i Norge.

I skjemaet for aktivitetsboka er disse redusert til tre. Dette er tidligere beskrevet i 4.5.1. Disse kategoriene er:

- Dagligliv og personer i språkområdet og i Norge.
- Aktuelle hendelser i språkområdet. Fra hvilke deler?
- Aktuelle hendelser i Norge.

Jeg vil i dette delkapittelet presentere i hvilken grad *Mundos nuevos I* kan gi elevene mulighet til om å samtale om dagligliv, personer og aktuelle hendelser i språkområdet og i Norge.

5.1.1 Presentasjon av funn i tekstboka

Tekstboka inneholder tekster med innhold fra dagliglivet som for eksempel hilsningsformer, familie, studier, skole, fritidsaktiviteter, reising, mat og arbeidsliv. Av 40 kapitler er det 30 som inneholder hverdagsrelaterte temaer. I nesten samtlige av de 30 kapitlene, er handlingen lagt til Spania. I tre av disse nevnes latinamerikanske land men da gjerne i sammenheng med at en person fra Spania skal reise til Latin-Amerika eller skrive oppgave om et land derfra. De latinamerikanske landene som omtales er Bolivia, Peru, Argentina, Cuba, Mexico, Venezuela, Chile og Colombia.

Omtalen av dagligliv i Norge er svært begrenset. Man kan kun finne dette i kapittel 1, der hilsninger omtales, og i kapittel 14 der det så vidt nevnes i *bocata cultural* at taco er veldig populært i Norge.

I alle kapitlene møter elevene forskjellige personer fra språkområdet. Noen er fiktive og andre er reelle. Når det gjelder de oppdiktete personene er det noen karakterer elevene blir bedre kjent med enn andre. Dette gjelder en familie fra Granada i Spania. Omtalen av disse utdypes videre i 5.1.3.2. Fra Latin-Amerika finnes det ingen fiktive personer i hele tekstboka.

Tabellen (figur 1) på neste side viser en oversikt over alle reelle personer, både fra Spania, Latin-Amerika og eventuelt USA, som er registrert i skjemaet for tekstboka. I denne oversikten er de også kategorisert i forhold til hvilket aktivitetsområde de er kjent fra, som for eksempel, kunst, politikk eller litteratur. Tabellen viser at 72 personer er omtalt i boka. 52 av disse er fra Spania, 16 fra Latin-Amerika og fire er fra land utenom språkområdet. Personer fra Spania er altså i klart flertall. Områdene som har flest personer representert fra Spania er musikk, litteratur, film og sport og man finner også spanske navn innenfor arkitektur og historie. I tillegg nevnes en spansk TV-reporter, Pilar García Muñiz, og redaktøren for det spanske språkrådet (*Real Academia Española*), Victor García de la Concha.

	LATIN-AMERIKA	SPANIA	USA	ANDRE LAND
Historie	José Martí Simón Bolívar Ernesto Che Guevara Alberto Granado	Franco Hernán Cortés Los Reyes Católicos		Kristoffer Columbus (3) Hamilkar Barka,
Arkitektur		Antoni Gaudí,		Frank Gehry
Musikk	Carlos Vives Orishas Katia Cardenal Silvio Rodríguez	Chambao (2) Ojos de brujo Estopa Radio Tarifa Joan Manuel Serrat Montserrat Caballé Plácido Domingo José Carreras Joaquín Sabina Pedro Guerra Rosana Manual Carrasco Bebe Materia Prima		Katia Cardenal
Litteratur	Pablo Neruda (2) Gabriel García Márquez (2) Carlos Mejía Godoy	Rafael Alberti (2) Pedro José Sáez Alfaro Gloria Fuertes Miguel de Unamuno Antonio Machado J.C. Calderón Federico García Lorca Carlos Ruíz Zafón Almudena Grandes		Ernest Hemingway José Saramago
Film	Gael García Bernal Jorge Drexler	Pedro Almodóvar Penélope Cruz Carmen Maura Alex de la Iglesia Alejandro Amenábar Julio Medem Iciar Bollaín Isabel Coixet Fernando León		
Sport		Miguel Indurain Raúl Pujol Vicente Fernando Alonso Dani Pedrosa Iker Casillas Fernando Torres		
Kunst	Fernando Botero	El Greco Velásquez Murillo Zurbarán Goya		
Politikk	Rigoberta Menchú			
Annet	Manuel Elkin Patarroyo	Victor García de la Concha Pilar García Muñiz		

Fig. 1. Tabell over reelle personer i tekstboka og deres opprinnelse.

Personene som omtales eller nevnes fra Latin-Amerika er kjente fra historie, musikk, litteratur, film, kunst og politikk. Innenfor historie finner man flere personer fra Latin-Amerika enn Spania og innefor politikk nevnes kun Rigoberta Menchú, som er fra Latin-Amerika. I alle de andre aktivitetsområdene er det flest personer fra Spania. Personene som er nevnt fra Latin-Amerika er fra Guatemala, Colombia, Uruguay, Mexico, Chile, Nicaragua, Cuba og Argentina. Fra USA nevnes ingen personer selv om det antas at det finnes omtrent like mange spansktalende der som i Spania.

Det er verdt å nevne at svært mange av personene i tabellen (figur 1) nevnes kun ved navn og at tekstboka i liten grad inneholder informasjon om disse. Dette gjelder spesielt personene innefor litteratur. Disse står gjerne som forfattere av dikt og sanger uten at elevene får flere opplysninger. Noen personer omtales imidlertid i langt større grad. Dette gjelder spesielt personer innenfor film, musikk og sport. De spanske musikerne Joan Manuel Serrat, Bebe og Manuell Carrasco vies egne tekster i kapittel 20 og i *lecturas*. Videre omtales mange musikere i *bocata cultural* i kapittel 19 og 20. Her får man vite hvilken sjanger de tilhører og navnene på en del sanger de har laget eller sunget. Personer fra den spanske og latinamerikanske filmverdenen omtales også mer utførlig i kapittel 9 og *lecturas*. I kapittel 9 nevnes mange spanske filmregissører, skuespillere og kjente filmer. I *lecturas* kan elevene lese om Gael García Bernal, Jorge Drexler og deres innsats i filmen "Los diarios de motocicleta" (Motorsykkeldagbøkene). Fra den sportslige arena i den spanskspråklige verden får elevene også mer informasjon enn kun navn. I *bocata cultural* kapittel 10 står det en tekst om fritidsaktiviteter i Spania og i denne forbindelse omtales syklisten Miguel Indurain som har vunnet Tour de France fem ganger, store fotballstjerner som Raúl, Fernando Torres og Pujol og formel 1-kjøreren Fernando Alonso og motorsykkelkjøreren Dani Pedrosa. Fernando Torres. I kapittel 37 og *lecturas* finner man i tillegg egne tekster med mye informasjon om fotballspillerne Fernando Torres og Iker Casillas.

Når det gjelder Norge, nevnes det noen få fiktive personer, som for eksempel de norske vennene til familien Medina som bli omtalt i kapittel 15. I kapittel 29 og 30 det norske (fiktive) Mari som er hovedpersonen i fortellingen. Virkelige personer fra Norge omtales kun i to sammenhenger. Det skjer i *bocata cultural* i kapittel 4 og 20 der. Den førstnevnte er en omtale av okseløpet i San Fermín. Her omtales nordmannen Erling Gjelsvik fordi han har skrevet boken "Dødt løp", der

han blant annet fant inspirasjon fra myten om manndomsprøven som okseløpet representerer. I kapittel 20 nevnes halvt norske Katia Kardenal i forbindelse med at hun har oversatt en del sanger av Alf Prøysen til spansk.

Tekster om aktuelle hendelser er ikke å finne i hele tekstboka, verken fra Norge, Spania eller Latin-Amerika.

5.1.2 Presentasjon av funn i aktivitetsboka

Som nevnt i 4.5.1 har jeg i skjemaet for aktivitetsboka slått sammen kategoriene for *dagligliv i språkområdet*, *dagligliv i Norge*, *personer i språkområdet* og *personer i Norge*. Denne kategorien er den som har flest oppgaver, og alle kapitler, utenom sju, har oppgaver som er registrert her.

Det finnes ingen oppgaver som gir elevene mulighet til å samtale om aktuelle hendelser, verken i språkområdet eller i Norge.

5.1.3 Analyse av funn

5.1.3.1 Dagligliv i språkområdet

Det er ingen tvil om at dette læreverket har stort tematisk fokus på temaer fra dagligliv. Det gjenspeiles både i tekstboka og i aktivitetsboka. Nesten samtlige av kapitlene i tekstboka inneholder, helt eller delvis, dialoger mellom mennesker som snakker om tema som kan relateres til dagligliv. Man kan på denne måten gjenkjenne sosiokulturell kunnskap fra *savoir*, beskrevet i Det europeiske rammeverket (jf. 2.4). Temaet dagligliv er imidlertid stort og lærebokforfatterne må gjøre et utvalg. Temaene som er valgt ut i *Mundos nuevos* er å presentere seg selv, hilse, geografi, innkjøp av mat og klær, fritid, vær, reise, mat, arbeid, studier og boligforhold. De temaene som kan sies å være mest fremtredende er mat og innkjøp. Innkjøp av aviser, mat, klær og billetter er helt eller delvis tema i kapittel 8, 17, 18, 19, 28 og 29. Matrelaterte temaer som kafé – og restaurantbesøk, matretter og dagsrytme er utførlig omtalt i kapittel 13, 14, 21, 22, 31 og 32.

Etter at elevene møter dialoger og tekster i om dagliglivet i tekstboka må de gis mulighet til å selv bruke disse tekstene i samtale for å kunne nå målet om *å samtale om dagligliv*. På hvilken måte bidrar aktivitetsboka til at elevene kan nå dette målet? La oss for eksempel se på kapittel 1. Her lærer elevene om familien, skole og hilsningsformer. Tekstboka inneholder to dialoger der læreboka, *Mundos nuevos*, opptrer som intervjuer, og snakker med Sergio og moren Carmen om hva de heter, hvor de bor, familieforhold og utseende. I aktivitetsboka møter elevene 16 oppgaver der de skal jobbe både med ordforråd, oversetting, utfylling, grammatiske elementer og uttale. I seks av disse oppgavene kan eller skal elevene jobbe muntlig, enten ved å arbeide i par og øve seg på å samtale med hverandre på spansk eller ved å øve på uttale. Et eksempel på en slik oppgave er denne:

1.1 Interacción

I denne aktiviteten skal dere først trene på å hilse og fortelle om navn, nasjonalitet og bosted. Deretter skal dere stille og svare på spørsmål om familieforhold (foreldre, søsken, hva de heter, hvor de bor, osv.).

1. Les denne samtalen hver for seg:

Carlos: - Hola. ¿Cómo estás?

Anita: - Hola. Muy bien. ¿Y tú?

Carlos: - Bien. ¿Cómo te llamas?

Anita: - Me llamo Anita, ¿y tú?

Carlos: - Carlos. Me llamo Carlos. Soy argentino. Vivo en Noruega, en Lillehammer.

Anita: - Yo soy noruega y vivo aquí en Trondheim.

2. Lytt til den samme samtalen på elev-cd-en.

3. Arbeid i par, og les samtalen mellom Carlos og Anita høyt.

4. Arbeid i par, og tren på å spørre og svare på den samme måten som i samtalen mellom Carlos og Anita:
Ejemplo: - ¿Cómo te llamas? – Me llamo...

5. Skriv ned svarene på disse spørsmålene:

a) ¿Cómo te llamas? _____

b) ¿Dónde vives? _____

c) ¿Tienes hermanos? _____

d) ¿Cómo se llaman tus hermanos? _____

e) ¿Cómo se llaman tus padres? _____

6. Arbeid i par, og bytt på å stille spørsmålene ovenfor til hverandre. Til å begynne med kan dere *lese* spørsmål og svar, og så øver dere på å spørre og svare uten å se i arbeidsboka.

7. Arbeid i par, og les teksten "Entrevista 1 con Sergio" på side 20 i tekstboka høyt. Den ene leser svarene til Sergio, og den andre leser spørsmålene og kommentarene fra *Mundos nuevos*. Bytt deretter ut Sergio med dere selv og informasjon om dere selv. Bytt på å stille spørsmål selv og å svare.

Dette er et eksempel på en type oppgave som i høy grad gir elevene mulighet til å øve på å *samtale om dagligliv*. Den er svært omfattende og omfatter øvelse i flere ferdigheter. Den starter med at elevene skal lese dialogen, deretter skal de både lytte og skrive. Til slutt skal de ha en samtale ved å bruke dialogen i tekstboka som modell og gradvis løsrive seg fra teksten. Det er gjennomgående for alle kapitlene at det finnes mange oppgaver som oppmuntrer til muntlig bruk av språket og man kan trygt si at *Mundos nuevos 1* i høy grad ivaretar læringsmålet om at elevene skal kunne samtale om dagligliv i språkområdet.

Som vist i avsnitt 2.6 er det spesielt interessant i forbindelse med fremmedspråket spansk å se på hvilke utvalg lærebokforfatterne har gjort når det gjelder språkområdet. I tekstboka er det som sagt tydelig å se at fokus er på Spania framfor Latin-Amerika (jf. 5.1.1). Åse Johnsen og Liv Eide fra Universitetet i Bergen har sammenlignet ulike lærebøker i spansk (inkludert *Mundos nuevos*) og sett på hvordan Latin-Amerika presenteres i de ulike bøkene (Johnsen, Å. og Eide, L. 2006). De konkluderer med at Latin-Amerika er til stede i bøkene men at man gjerne trekker fram det eksotiske framfor det hverdagslige. De framhever at kontinentet ikke blir framstilt med *en egen stemme* men ofte sett gjennom øynene til spanjoler. Dette bekrefter også min undersøkelse. *Mundos nuevos 1* inneholder noen faktatekster om Latin-Amerika, men når det gjelder hverdagsliv berøres dette stort sett bare i kapittel 0, 12 og 27, og da uten latinamerikanske *stemmer*. I kapittel 0 blir elevene presentert for hvordan man hilser og sier ha det i Argentina, Cuba, Mexico, Spania, Venezuela og Chile. I kapittel 12 skal tre spanske jenter reise til Bolivia og Peru og i den forbindelse snakker de om været og noen geografiske steder. Også i kapittel 27 blir Latin-Amerika omtalt gjennom spanske øyne. Her er det Evita og Felipe som skal skrive en prosjektoppgave om Colombia. I den forbindelse presenterer tekstboka oppgaveteksten de har skrevet og en dialog mellom elevene som også inneholder en del stoff om landet.

5.1.3.2 Personer i målspråksområdet

I følge læringsmålet skal elevene lære å samtale om personer og i skjemaet for tekstboka har jeg i kategoriene *personer i språkområdet* og personer i Norge, som nevnt tidligere, registrert både fiktive og reelle personer. Når det gjelder fiktive personer, møter elevene blant annet familien Medina fra Granada i Spania. De består av mor Carmen, far Tomas, sønnene Tomas, Daniel og Sergio og døtrene Claudia og Andrea. De er sentrale i ni av kapitlene i boka og vi møter dem

gjennom dagligdagse situasjoner, som i kapittel 5 når de leter etter ting i huset som er forsvunnet, og i kapittel 9 når de skal lage en avtale i en travel hverdag. Alle tekstene som omhandler familien Medina er dialoger og vi får ikke vite særlig om de utover det som kommer fram når de snakker med hverandre. Vi får vite at Carmen og Tomas er gift, at Sergio er 16 år og går på videregående, at Tomás studerer jus, at Daniel studerer geologi, at Claudia jobber som sykepleier og at den yngste datteren Andrea er 8 år og går på skolen. Vi vet ingenting om personlighetene deres, hvordan samlivet er i familien, om foreldrene jobber eller noe særlig om hva de gjør på fritiden. Å bruke en fiktiv familie for å sette elevene inn i grammatiske og kommunikative emner er en fremgangsmåte som Turid Henriksen beskriver i sin doktorgradsavhandling om begynnerbøker i fransk (Henriksen 2004b, s. 277). Hun beskriver dette som en metode der lærebokforfatterne ikler personene ”språkmasker som iscenesetter det utvalgte lærestoffet”. Det skapes med andre ord et lærebokunivers med fiktive mennesker og situasjoner der den underliggende hensikt er å lære elevene grammatikk, kommunikative ferdigheter og eventuelt kultur. Dette kommer også fram når man ser på innholdsfortegnelsen i både tekstboka og aktivitetsboka. La oss for eksempel se nærmere på kapittel 8, der Sergio skal på kiosken og resten av familien ber ham kjøpe med diverse ting:

Tomás (hijo) Sergio, ¿Sales? ¿Adónde vas?

Sergio ¿Yo? Voy al kiosco.

Tomás ¡Estupendo! Cómprame el periódico. Aquí tienes dinero.

Sergio ¿Quieres *El País*?

Tomas No, el *ABC*.

Sergio Vale.

Carmen ¿Vas al kiosco?

Sergio Sí. ¿Quieres algo?

Carmen Sí. Quiero una revista.

Formålet med denne dialogen er, i følge innholdsfortegnelsen i tekstboka, å lære elevene om aviser og å si hvor en skal. I innholdsfortegnelsen i aktivitetsboka kan man lese at temaet for kapittelet er sammentrekning av preposisjon og artikkel, i tillegg til verbene *ir* og *querer* i presens. I tillegg til kommunikative ferdigheter, vokabular og grammatikk, gir dialogen elevene kulturell innsikt. De lærer for eksempel spanskspråklige egennavn og navnet på to spanske aviser. Teksten er likevel et typisk eksempel på iscenesettelse fordi også det kulturelle innholdet, for eksempel gjennom informasjon om aviser, blir iscenesatt.

I tillegg til familien Medina opptrer flere fiktive personer, som oftest gjennom ulike dialoger. Noen ganger framstår de gjennom navn, yrke og opprinnelsessted slik som i kapittel 2 der *Mundos nuevos 1* intervjuer Isabel og Tomas som er engelsklærere i henholdsvis Barcelona og Granada. Andre ganger gis det ingen informasjon om personene utover et navn eller et yrke, som for eksempel i kapittel 6 som handler om hvordan man har det. Her møter elevene fire ulike dialoger med forskjellige personer. Noen av disse er for eksempel farmasøyten, Maria, Pilar og Elena. Det dukker også opp en del personer i forbindelse med leserbrevene som står i noen kapitler. Disse er underskrevet med navn og sted. Selv om det finnes mange fiktive personer i boka som elevene i liten grad blir kjent med, er ikke dette uten betydning for deres utbytte i forhold til kjennskap om spanskpråklig kultur. Å kjenne til spanskpråklige egennavn må kunne sies å være av stor betydning for å kunne samtale om personer fra språkområdet. Leserbrevene som er underskrevet med både navn og sted, gir også kunnskap om geografi.

Samtlige av de fiktive personene som nevnes, er fra Spania og ikke Latin-Amerika. Enkelte presenteres uten at det oppgis noe om hvor de er fra, men ofte kan man ved å se på andre faktorer forstå at de både er fra og befinner seg i Spania. Dette er tilfelle både i kapittel 17 og 18. I det førstnevnte blir man presentert for en dialog mellom venninnene Rosita og Nieves som er på kjøpesenteret Corte Inglés og handler klær. Denne kjeden med kjøpesenter finnes kun i Spania og man kan derfor anta at jentene er spanske. Når de snakker om priser viser det seg dessuten at de snakker om euro, og det levnes ingen tvil om at venninnene er i Spania. I kapittel 18 er det smak og behag som er temaet og man møter en dialog mellom Magdalena og moren som er i en klesbutikk. Også her vet man at de er i Spania fordi prisene oppgis i euro.

Når det gjelder virkelige personer fra målområdet tar det tid før disse introduseres til elevene. Ikke før i kapittel 9 blir reelle personer nevnt. Hovedteksten er en dialog mellom de fiktive personene Sergio og hans kamerat José Luis som planlegger å dra på kino. Etter dialogen finner man en *bocata cultural* på norsk om spansk film. Her nevnes spanske filmregissører, skuespillere og filmer. Det er gjennomgående i tekstboka at virkelige personer omtales i *bocata cultural* eller *rincón de cultura*. De omtales sjelden i hovedteksten, og elevene møter derfor disse stort sett i tekster som er skrevet på norsk. *Bocata cultural* og *rincón de lectura* kan bli oppfattet som ekstramateriale i boka. *Rincón de literatura* er omtalt i lærerveiledninga som tekster som egner

seg til differensiering. Det vil si at de kan fungere som arbeidsstoff for de sterke faglig sterke elevene. I en travel skolehverdag må læreren gjøre et utvalg og det kan være en risiko for at han eller hun vil legge vekt på de spanske tekstene og dialogene som mer konkret omhandler de grammatiske og kommunikative læringsmålene. Læreren må da være oppmerksom på at elevene ikke blir kjent med kulturelle personer fra målområdet. Nå er læringsmålet også mulig å tolke dit hen at dette ikke er hensikten. Elevene skal *kunne samtale om personer i språkområdet*.

Læringsmålet sier ikke noe om personene skal være fiktive eller reelle. Bruker man ikke aktivt *rincón de literatura* og *bocata cultural* i undervisningen, vil disse personene kun være fiktive. Dette kan jo selvfølgelig også ha overføringsverdi. Hvis man lærer å snakke om fiktive personer, kan man sannsynligvis bruke denne ferdigheten til å snakke om virkelige personer. Men hvis læringsmålet betyr at elevene skal kunne snakke om virkelige personer på en slik måte at den fordrer at elevene har en viss kunnskap om personene, er det avgjørende at tekstene i *bocata cultural* og *rincón de lectura* brukes aktivt i undervisningen.

Som nevnt i 5.1.1 og vist gjennom figur 1(s. 41) er det en stor ubalanse mellom antallet reelle personer fra Spania, Latin-Amerika og USA i tekstboka. Av de 72 personene som omtales, er 51 fra Spania, 16 fra Latin-Amerika og fem fra land utenom språkområdet. Dette fører sannsynligvis til at elevene blir mer kjent med den spanske kulturen enn den hispanoamerikanske. Det er nærliggende å tro at vektleggingen av Spania gir elevene inntrykk av at det er denne delen av språkområdet som er viktigst, og de sannsynligvis vil få et mer distansert forhold til Latin-Amerika og USA. Denne distansen vil kunne forsterkes av det faktum at ingen av de iscenesatte situasjonene eller de fiktive personene er fra Latin-Amerika. Elevene introduseres for det spanskspråklige dagligliv gjennom Spania, og i den grad de møter personer fra Latin-Amerika, er dette reelle personer. Hvilke personer har lærebokforfatterne valgt ut? Halvparten av de 16 presenterte personene er fra historie, litteratur eller politikk. Dette er temaer som ofte forbindes med Latin-Amerika og personene som er valgt ut, er muligens de som allerede er kjent i Norge, som Che Guevara, Pablo Neruda, Gabriel García Márquez og Rigoberta Menchú.

Man kan nå fastslå at tekstboka inneholder mye materiale for å kunne samtale om personer fra språkområdet, men hvordan følges dette opp i aktivitetsboka? Dette må sees i sammenheng med oppgaver som gir øvelse i å samtale om dagliglivet. Mange av disse går ut på å snakke om

personer og kan vanskelig deles inn i to ulike kategorier. I skjemaet for aktivitetsboka har jeg derfor slått sammen disse kategoriene og behandlet dem under ett. Som nevnt i 5.1.3.1 er det svært mange oppgaver i denne kategorien, og mange av disse går ut på å samtale om personer på ulike måter. De fleste går imidlertid ut på å samtale om fiktive personer. La oss se nærmere på kapittel 6. Temaet for kapitlet er ”hils og snakke om hvordan man har det”, verbene *ser* og *estar* og adjektiv på *-e*. I aktivitetsboka er det 11 oppgaver i dette kapitlet, hvorav 10 er registrert i denne kategorien. Av disse er det 6 stykker som kan sies å gi øvelse i å *samtale om personer*. Et godt eksempel er oppgave 9:

6.9 Interacción

Skriv ned noen stikkord til en samtale mellom to eller tre personer som treffes på gaten. Stikkordene skal brukes i en samtale der dere spør hverandre om hvordan dere har det, hvordan det går med familien og/eller venner, og hvor de andre er (hjemme, på jobben, på ferie). Finn også gjerne på andre emner for samtale, og noter stikkord. Øv dere på å lage spørsmål og svar (replikker) ut fra stikkordene uten å skrive ned replikkene. Framfør deretter samtalen flere ganger til replikkene sitter og dere får til en flytende samtale. Framfør gjerne samtalen for hele klassen til slutt!

Oppgaven øver direkte opp samtaleferdigheter, samtidig som elevene blant annet må snakke om andre personer (familien, venner). Oppgaveformuleringen åpner for at elevene selv skal bestemme om de vil snakke om seg selv eller finne på oppdiktete personer. Oppgaven gir altså ikke øvelse i å samtale om reelle personer fra språkområdet, men hvis læringsmålet kan forstås som at elevene skal kunne samtale om fiktive personer, oppfyller aktivitetsboka dette i stor grad. Man kan også anta at dette vil ha overføringsverdi til å kunne snakke om reelle personer.

Hvis læringsmålet skal forstås som at elevene skal snakke om reelle personer i språkområdet, oppfyller aktivitetsboka dette i mindre grad. Det finnes noen oppgaver der elevene gis mulighet til å lære om virkelige personer, men det er langt færre av disse. De aktuelle oppgavene er 2.4, 9.12, 20.9, 27.1, 29.1, 30.16, 32.7, 36.3 og 36.4. Også her ser man den skjeve fordelingen i forhold til presentasjon av språkområdet da kun to av de 15 personene som omtales er fra Latin-Amerika. Man kan også observere at disse oppgavene er av en annen karakter enn de oppgavene der elevene øves i å samtale om dagligliv og fiktive personer. Oppgavene om reelle personer er stort sett faktaspørsmål som skal besvares skriftlig og elevene får i mindre grad øvelse i å *samtale*. Et eksempel er oppgave 12 i kapittel 9, der elevene blir spurt om den spanske regissøren Pedro Almodóvar:

9.12 Escribir explicaciones

Encuentra las respuestas a las preguntas siguientes:

a ¿Cómo se llama el director de la película española *Hable con ella*?

b ¿Cómo son las películas de este director?

I tillegg til de allerede nevnte oppgavene, finner man mange oppgaver om reelle personer i kapittelet *lecturas*. I tekstboka er dette en samling autentiske tekster som inneholder mye informasjon om reelle personer og dette følges i stor grad opp med oppgaver i aktivitetsboka.

5.1.3.3 Dagligliv og personer i Norge

Som nevnt i 5.1 finner ikke elevene mye informasjon om dagligliv og personer i Norge i tekstboka. I ordlyden i læringsmålet er det ingenting som tyder på at språkområdet skal ha større fokus enn Norge. På denne måten er målet i tråd med Karen Risagers syn på at språkundervisningen beveger seg i en interkulturell retning som gjerne innbefatter å lære om egen kultur (jf. 2.2). Dette uttrykkes også klart i Det europeiske rammeverket (Europarådet 2001, s. 103):

Knowledge, awareness and understanding of the relation (similarities and distinctive differences) between the "world of origin" and the world of the target community" produce an intercultural awareness. It is, of course, important to note that the intercultural awareness includes an awareness of regional and social diversity in both worlds.

For å utvikle en kulturell bevissthet må man altså ha en bevissthet om både egen kultur og målspråklandenes kultur. Rammeverket understreker også betydningen av at denne bevisstheten skal inkludere regionale og sosiale forskjeller i begge "verdener". Dette er imidlertid ikke et syn som gjenspeiles i *Mundos nuevos 1* da norsk kultur i liten grad er eksplisitt til stede. Selvfølgelig har elevene stor erfaring og kunnskap når det gjelder både dagligliv og personer i Norge fra før. Oppgavene og tekstmaterialet om dagligliv og personer i språkområdet kan også ha overføringsverdi til å kunne samtale om tilsvarende tema på norsk. Det må likevel kunne hevdes at elevene vil trenge aktivitet og øvelse for å kunne samtale om dagligliv og personer i Norge og at *Mundos nuevos 1* i svært liten grad legger opp til dette. Elevenes interkulturelle kompetanse drøftes videre i 5.2.3.1 i forhold til kompetansemålet om å *sammenligne tradisjoner, skikker og levemåter i språkområdet og i Norge*.

5.1.3.4 Aktuelle hendelser

Som tidligere nevnt er det ingen aktuelle hendelser i tekstboka. Jeg har da definert aktuelle hendelser som nyheter og det er derfor naturlig at disse ikke kan stå i en trykt lærebok. Det kunne imidlertid vært mulig å ha oppgaver om dette i aktivitetsboka som har henvist til nettsider eller lignende, men dette er ikke tilfelle. I kapittel 8 finner man imidlertid utdrag fra avistekster men disse er fra 2005 og kan ikke lenger karakteriseres som aktuelle. Man kan derfor si at læringsmålet om aktuelle hendelser i språkområdet og i Norge ikke blir støttet verken i aktivitetsboka eller tekstboka til *Mundos nuevos 1*. Det er likevel verdt å nevne at man på det tilhørende nettstedet har tilgang til en ”nettkiosk” der man finner linker til aviser fra spansktalende land. Det er uansett viktig at læreren er klar over at han eller hun må bruke andre læremidler enn bøkene for å få dekket dette læringsmålet.

5.1.4 Oppsummering

Mundos nuevos 1 bidrar i varierende grad til å gi elevene mulighet til å nå læringsmålet om at elevene skal kunne *samtale om dagligliv, personer og aktuelle hendelser i språkområdet og i Norge*. Når det gjelder dagligliv i språkområdet er emnet godt dekket, både i tekstbok og aktivitetsbok. Lærebokforfatterne har valgt Spania som språkområde når det gjelder å presentere dagligliv og Latin-Amerika er lite til stede som ramme rundt dette temaet. Begge bøkene inneholder mye stoff om fiktive personer. Disse framstår alle som spanske. Når det gjelder virkelige personer, finner man en del materiale i tekstboka, både om personer fra Spania og Latin-Amerika. Det store flertall av disse er imidlertid fra Spania. Dette er i mindre grad fulgt opp i aktivitetsboka, der oppgaver om virkelige personer er langt færre enn om fiktive personer. Man kan konkludere med at *Mundos nuevos 1* dekker i høy grad målet om å samtale om personer i målområdet hvis disse kan være fiktive. Hvis man derimot forstår personer som reelle mennesker, er boka mindre egnet til å nå dette målet. Samtidig kan det hevdes at elever som lærer å samtale om fiktive personer kan overføre dette til å samtale om reelle personer. *Mundos nuevos* vil da også kunne tolkes som godt egnet til å nå målet om å samtale om personer selv om disse skal forstås som reelle.

Når det gjelder å *samtale om dagligliv og personer i Norge* er boka lite egnet da norske personer og hverdagsliv ikke er særlig til stede i noen av bøkene. Det samme er tilfelle med aktuelle hendelser. *Mundos nuevos I* er ikke egnet som et middel for å nå dette målet da slike hendelser, av naturlige årsaker, ikke er omtalt i bøkene.

5.2. Sammenligne noen sider ved tradisjoner, skikker og levemåter i språkområdet og i Norge

Som beskrevet i 4.4.1 og 4.5.1 er det i skjemaene for tekstboka og oppgaveboka laget tre kategorier som har den hensikt å registrere tekst og oppgaver som kan gi elevene mulighet til å nå kompetansemålet om å *sammenligne noen sider ved tradisjoner, skikker og levemåter i språkområdet og i Norge*. Disse er:

- Tradisjoner, skikker og levemåter i språkområdet. Fra hvilke deler?
- Tradisjoner, skikker og levemåter i Norge.
- Sammenlikning mellom tradisjoner, skikker og levemåter i språkområdet og i Norge.

5.2.1 Presentasjon av funn i tekstboka

Som nevnt i 4.4.2 har jeg i kategorien *tradisjoner, skikker og levemåter i språkområdet* registrert tekster som omhandler disse temaene på en informativ måte. Det vil si at dialoger hovedsakelig føres opp i kategorien *dagligliv* og at tekster i kategorien *tradisjoner, skikker og levemåter* ofte er leserbrev, *bocatas culturales* eller *rincones de lectura*. Skjemaet for tekstboka viser at det finnes tekster som omhandler tradisjoner, skikker og levemåter i språkområdet i 26 av 40 kapitler, i tillegg til to tekster i *lecturas*. De fleste tekstene er *bocatas culturales* og *tapas culturales* (jf. 4.3). Det finnes nærmere bestemt 18 *bocatas culturales* og 2 *tapas culturales* som har tradisjoner, skikker og levemåter i språkområdet som tema. De er skrevet på norsk og omhandler temaer som for eksempel hilsningmåter, navnetradisjoner, festkultur, boligstandard, media, fritidsaktiviteter, alkoholvaner, mattradisjoner, julefeiring, påskefeiring, musikktradisjoner, dagsrytme og arbeidsmarked. Tekster som omhandler lignende temaer på spansk er langt færre og fremkommer

enten som leserbrev, *rincón de lectura* eller som hovedtekst. Leserbrevene tar opp temaer som politikk og den økonomiske situasjonen i Spania, skolen i dag, ungdom og forbruk og forurensning og bilbruk. I *Rincón de lectura* møter elevene autentisk spansk tekst som i følge lærerveiledninga har en annen hensikt enn hovedtekstene. Der kan man lese følgende; ”Her er det viktigste prinsippet å lese på andre måter enn man ofte gjør i forbindelse med den typen lærebokstekster som er utarbeidet for å øve inn et bestemt vokabular eller bestemte grammatiske fenomener..” (Hellstrøm, B. G., Sbertoli, G., Skjær S., og Aass, S., 2006c, s. 5). Det forklares videre at dette er tekster som gjerne kan brukes til differensiering og at de for eksempel kan brukes til å utvide den kulturelle kompetansen. Tekstboka inneholder tre tekster av typen *rincón de lectura* som omhandler tradisjoner, skikker og levemåter i språkområdet. To av disse har musikk som tema og den tredje inneholder fakta om tyrefekting. Når det gjelder hovedtekstene, er det kun fem av disse som direkte omfatter tradisjoner, skikker og levemåter i språkområdet. Dette er kapittel 15, 21, 24, 33 og 35. Temaene er julefeiring, dagsrytme, økonomi og studiemuligheter, festkultur, et karneval i Colombia og litt om forskjellige levemåter i de ulike regionene i Spania. På slutten av tekstboka finnes det, som nevnt tidligere, en samling autentiske tekster på spansk. To av disse tar opp tradisjoner, skikker og levemåter i språkområdet. Den ene handler om en musikkfestival i Madrid og den andre om et spansk TV-program som presenterer nyheter, reportasjer og hendelser i ulike deler av Spania.

Når det gjelder de geografiske områdene i tekstene som er registrert under *tradisjoner, skikker og levemåter i språkområdet*, viser det seg også her at Spania er mer fremtredende enn Latin-Amerika. Hvis man ser på alle de forskjellige typer tekster under ett, er det kun to som omhandler Latin-Amerika uten å nevne Spania. Dette er kapittel 35 som har en *bocata cultural* om Nicaragua og en av to hovedtekster i kapittel 33. Tilsvarende antall tekster om Spania er 20. De fleste av disse er *bocatas culturales*, men det er også tre leserbrev og fire hovedtekster. Det finnes i tillegg mange tekster som nevner både Spania og Latin-Amerika i samme tekst. Dette gjelder mange av tekstene i *bocata cultural* og én av tekstene i *rincón de lectura*. I de fleste av disse tekstene er imidlertid Latin-Amerika nevnt perifert, gjerne med en eller to setninger i en tekst på en halv til én side. Der Latin-Amerika er til stede i teksten, er det enten direkte gjennom å bruke termen ”Latin-Amerika” eller indirekte gjennom å bruke ”spanskspråklige land”. Ser man nærmere på hva som presenteres om kontinentet finner man for eksempel disse setningene:

- *I Latin-Amerika er det ganske vanlig med navn fra den engelskspråklige verden. Eksempler er Nancy og Nelson (kapittel 1).*
- *Rundt de store byene i Latin-Amerika der innflytterne har slått seg ned, finner man byer med slum (kapittel 5).*
- *Utesteder har en sentral plass i dagliglivet i spanskspråklige land (kapittel 13).*
- *Både i Spania og Latin-Amerika er det vanlig å bygge opp krybba to veker før jul. I Latin-Amerika blir krybba kalt pesebre eller nacimiento i tillegg til belén (kapittel 15)*

Man kan hevde at *Mundos nuevos I* gjennom dette distanserer Latin-Amerika fra eleven med hensyn til tradisjoner, skikker og levemåter på samme måte funnene viste angående dagligliv i 5.1.3.1. Spania framstår som den delen av språkområdet elevene skal lære om og Latin-Amerika bli sett på gjennom europeiske øyne, slik Åse Johnsen og Liv Eide også konkluderer med i sin undersøkelse av spanske lærebøker, tidligere nevnt i 5.1.3.1 (Johnsen, Å. og Eide, L. 2006, s. 9).

I *bocata cultural* i kap 20, 28 og 32 gis Latin-Amerika litt større oppmerksomhet. I kapittel 20 er temaet musikk. Teksten omhandler fremdeles mest om musikktradisjoner og sangere fra Spania men Latin-Amerika nevnes gjennom at den spanske sangeren Joan Manuel Serrat ”har gjort stoff fra Latin-Amerika og resten av Spania til sitt eige”. Videre omtales Katia Kardenal fra Nicaragua og Silvio Rodríguez. Det opplyses også om at de er fra henholdsvis Nicaragua (og Norge) og Cuba. I *bocata cultural* i kapittel 28 omtales skikken med bruk av potteplanter og springvann i Andalucía. Videre fortelles det at denne skikken ble tatt med til Latin-Amerika sammen med kolonitidens byggeskikk. I kapittel 32 er det mat som er tema og *bocata cultural* understreker at matskikker i Spania, Europa og Latin-Amerika har påvirket hverandre begge veier. Videre informeres det om noen av de dagligdagse ingredienser i norsk kosthold som har sin opprinnelse i Latin-Amerika, som for eksempel potet, kakao og sjokolade. I kapittel 33 og 35 finner man de tekstene som omhandler kun Latin-Amerika når det gjelder tradisjoner, skikker og levemåter. I kapittel 33 handler en av to hovedtekster om et karneval i Barranquilla i Colombia. Teksten er på spansk og er over en halv side. Her kan elevene lese om at Barranquilla har blitt påvirket av mange kulturer og at karnevalet er en feiring av dette, samtidig som glede og musikk står i sentrum. *Bocata cultural* i kapitel 35 er også viet til Latin-Amerika, nærmere bestemt Nicaragua. Landet beskrives som et land med store kontraster og vennlige mennesker. Maten er preget av enkle ingredienser og turister fra hele verden finner veien hit. I det samme kapittelet finner man

den eneste *rincón de lectura* som handler om Latin-Amerika, også denne om Nicaragua. Teksten er på spansk med en norsk introduksjon og beskriver hvordan man lager *gallo pinto*, en typisk nicaraguansk frokost.

Spania blir altså viet betydelig mer oppmerksomhet, både i antall kapitler og mengde stoff. Det blir for omfattende å gjengi innholdet i alle tekstene her men temaene som berøres er hilsningsformer, navneskikker, okseløpet i San Fermín, avisvaner, sport, alkoholvaner, mattradisjoner, julefeiring, påskefeiring, klesvaner, moteskapere, musikk, siesta og dagsrytme, arbeidsliv, økonomi og boforhold, hagetradisjoner i Andalucía, skigåing, flamenco og sigøynere i Granada, politikk og den økonomiske situasjonen i Spania, skolen i dag, ungdom og forbruk, forurensning og bilbruk, studentliv, festtradisjoner, forskjellige levemåter i de ulike regionene, musikk og tyrefekting.

Skjemaet for tekstboka viser at boka kun inneholder én tekst om temaet tradisjoner, skikker og levemåter i Norge. Temaet berøres imidlertid i andre tekster, men da fremkommer dette som et par setninger i tekster som hovedsakelig har andre tema. Norge blir nevnt i til sammen seks kapitler. Av disse er tre av tekstene på spansk og tre på norsk. De spanske er i kapittel 15, 29 og 33. I det førstnevnte kapitlet omtales så vidt norske juletradisjoner i hovedteksten fordi Sergio og Tomás snakker om man har skikken med julekrybbe i Norge slik man har i Spania. I kapittel 29 finner man den eneste teksten som kun omhandler Norge (og Skandinavia). Det er en *rincón de cultura*, altså en autentisk tekst på spansk, som i dette tilfellet er hentet fra ei nettside. Den handler om at spansk er i ferd med å bli mer populært enn fransk og tysk på videregående skole og på universiteter i Skandinavia og at Spania er det landet med flest norske Erasmus-studenter. Den siste teksten på spansk er i kapittel 33 som en *aperitivo*, det vil si en introduksjon til kapitlet. Den inneholder noen få setninger om 17. mai. De norske tekstene er i kapittel 20, 30 og 32 og er alle *bocatas culturales*. I kapittel 20 omtales norsk-nicaraguanske Katia Cardenal og hennes tolkninger av sanger av Alf Prøysen. I Kapittel 33 handler *bocata cultural* blant annet om den spanske forfatteren Federico García Lorca og i den forbindelse nevnes det at tre av hans teaterstykker er spilt i Norge. I kapittel 32 omtales norsk bruk av poteten.

Skjemaet for tekstboka viser at det er registrert sju tekster som inneholder direkte sammenlikninger mellom norsk kultur og målspråkkultur. Med unntak av én tekst, er alle disse *bocatas culturales* og er å finne i kapittel 5, 13, 15, 17, 21, 26 og 32. Sammenlikningene består stort sett av en setning eller to i sammenheng med temaet for teksten. Et eksempel er *bocata cultural* i kapittel 26. Denne handler om når spanjoler flytter hjemmefra. I den forbindelse omtales også boligprisene i Spania. Her sammenliknes kvadratmeterprisen for boliger i Oslo med Madrid og Barcelona. I de andre kapitlene sammenlignes barvaner, julefeiring og dagsrytme i Norge og Spania. I tillegg sammenlignes norske boforhold med boforhold i spanskspråklige land generelt i kapittel 5, og i kapittel 32 presenteres ulike former for bruk av poteten i Norge, Spania og Latin-Amerika. I kapittel 17 er det også direkte sammenlikning men i dette tilfellet er den av en mer språklig art da man ser på forskjeller og ulikheter mellom spanske og norske tall.

5.2.2 Presentasjon av funn i aktivitetsboka

I skjemaet for aktivitetsboka ser man at det finnes oppgaver som omhandler tradisjoner, skikker og levemåter i språkområdet i 17 av 40 kapitler, i tillegg til tekster i *lecturas*. Man finner da én, eller i noen tilfeller to eller tre slike oppgaver i hvert av disse kapitlene. Mange har som overskrift *competencia intercultural* og er oppgaver som gjerne går ut på å arbeide med innholdet i tekstene i *bocata cultural*. Et eksempel er oppgave 14.8 som inneholder noen spørsmål på spansk om mat i Mexico og Spania. Spørsmålene kan besvares ved hjelp av den norske teksten i samme kapittel i tekstboka. Andre oppgaver kan være mer åpne, for eksempel oppgave 15.7 der elevene bli bedt om å skrive en tekst om julefeiring i Spania med utgangspunkt i tre spørsmål. De aller fleste av disse oppgavene er formet som spørsmål rundt temaet for tilsvarende kapittel i tekstboka.

Når det gjelder aktivitetsboka, kan man se den samme tendensen som i tekstboka når det gjelder fordelingen mellom Spania og Latin-Amerika. Av de totalt 32 oppgavene som er registrert i skjemaet under *tradisjoner, skikker og levemåter i språkområdet*, er 26 oppgaver om Spania. Én oppgave er både om Spania og Cuba, én om Mexico, én om Hispanoamerika, to om Colombia og én om Latin-Amerika.

Skjemaet for aktivitetsbok viser at det finnes totalt ni oppgaver som handler om skikker, tradisjoner og levemåter i Norge. To av disse er å finne i kapittel 15 og handler om juletradisjoner. Én er en oversettelse og den andre går ut på å svare på spørsmål om hvordan man selv feirer jul. Disse tar opp temaet fra tekstboka, som også omhandler juleskikker i Norge i dette kapittelet. I kapittel 21 er det to oppgaver som handler om dagsrytme og norske åpningstider i Norge og i kapittel 33 blir elevene bedt om å skrive en tekst om 17. mai. I kapittel 29 er det en oppgave som ber elevene forklare hvorfor nordmenn kjenner bedre til Málaga enn Córdoba, Granada og Sevilla. Her får elevene en mulighet til å reflektere over nordmenns turistvaner. I oppgavene 23.4, 30.14 og 34.6 skal elevene presentere henholdsvis hjemstedet og Norge. I den sistnevnte oppgaven skal elevene også fortelle om både geografi, grenser, befolkning, språk, økonomi og kultur i Norge. Det vil si at oppgavene ikke bare handler om skikker, tradisjoner og levemåter, men de kan innbefatte disse temaene hvis elevene velger det eller hvis læreren legger opp til det.

Det totale antall oppgaver i aktivitetsboka er 380 og kun sju oppgaver kan sies å gå direkte inn på å sammenligne. Disse er svært ulike, både av type og tema. Fire av de går direkte på å sammenlikne forskjellige forhold i Spania og Norge. Temaene er klima, julefeiring, spisevaner og viktige datoer. Oppgave 0.2 handler om å finne ulikheter mellom norsk og spansk uttale. Temaet for oppgave 4.14 er hva spanjoler vet om norsk litteratur, hva innbyggerne i USA vet om europeisk geografi, hva nordmenn vet om latinamerikansk geografi og hva norske studenter vet om spansk litteratur. Dette er en oppgave som i høy grad kan utvikle den interkulturelle kompetansen hos elevene da den gir rom for refleksjon og diskusjon om hva nordmenn vet om andre kulturer og hva vi vet om dem. Oppgave 11.5 er strengt tatt ikke en direkte sammenligning men også en mer interkulturell oppgave. Den går ut på at elevene skal finne ut hvilken helgen som feires den dagen de har bursdag.

5.2.3 Analyse av funn

5.2.3.1 Tradisjoner, skikker og levemåter i språkområdet

I hvilken grad gir tekstboka til *Mundos nuevos 1* elevene muligheten til å være i stand til å sammenligne tradisjoner, skikker, og levemåter i språkområdet og i Norge? Å sammenligne vil si å undersøke likheter og forskjeller og forutsetter at elevene får innsikt i de nevnte forhold. Med de mange tekstene som omhandler disse temaene kan man si at elevene gis god mulighet til å få denne innsikten i språkområdet. (I hvilken grad boka inneholder stoff om Norge behandles i 5.2.3). Det må likevel tas med i betraktningen at svært mange av disse tekstene er skrevet på norsk. Hva innebærer dette for oppnåelsen av læringsmålet? Man kan ikke umiddelbart fastslå at elevene nødvendigvis skal sammenlikne på målpråket. Slik læringsmålet er formulert kan man tolke det dit hen at elevene skal kunne sammenlikne på norsk. Det er ikke uttrykt eksplisitt hvilket språk målene skal kunne nås i, men det er nærliggende å tro at hensikten er at elevene skal kunne gjøre dette på målpråket. I så fall, er *Mundos nuevos 1* i mindre grad egnet da det vil være vanskelig for elevene å sammenligne eksempelvis dagsrytme i Norge og i språkområdet på spansk etter å ha lest tekster om temaet på norsk. Det er likevel lett å tenke seg fordelene ved å ha slike tekster på norsk. For de fleste elevene er det krevende å lese lange tekster på spansk i løpet av de to første årene av begynneropplæringen. Norske tekster vil være lettere tilgjengelig for flere. Innholdet kan være mer detaljert og gi elevene kulturell informasjon på et høyere språklig nivå enn de er i stand til å forstå på spansk.

Etter å ha gått igjennom tekstboka og aktivitetsboka i forhold til denne kategorien, oppdager man at aktivitetsboka inneholder svært få oppgaver i forhold til mengden stoff i tekstboka. Det er 31 ulike tekster som omhandler skikker, tradisjoner og levemåter mens det er kun 17 oppgaver totalt i aktivitetsboka som kan sies å omhandle disse temaene. Hvis man skal ta utgangspunkt i en undervisning som holder seg til læreboka, betyr det at selv om tekstboka inneholder mye stoff som kan gi elevene innsikt i skikker, tradisjoner og levemåter i språkområdet, blir ikke dette fulgt opp i særlig grad i aktivitetsboka. Oppgavene er dessuten som regel spørsmål om innholdet i tekstene og elevene blir i liten grad oppmuntret til å sammenlikne forholdene i språkområdet. Man kan samtidig sette spørsmål ved termen *competencia intercultural* slik den er brukt i denne sammenhengen. I følge Byrams definisjon av interkulturell kompetanse er dette en kompetanse

som både omfatter holdninger, kunnskap om sosiale grupper og deres produkter, evne til å fortolke og relatere, selvstendig undersøkelse og interaksjon og kritisk kulturell bevissthet og politisk dannelse (jf. 2.5 for en mer detaljert definisjon). Dette er en sammensatt og meget komplisert kompetanse som består av mange ferdigheter. Oppgavene som i aktivitetsboka er gruppert under *competencia intercultural* innbyr til å gi elevene kunnskap om sosiale grupper og deres produkter, men kan betegnes som mangelfulle i forhold til å kunne gi elevene mulighet til å utvikle interkulturell kompetanse. Både slik læreplanmålet og Byram presenterer begrepet, vil elevene trenge mer trening i å vurdere likheter og ulikheter mellom målspråskulturen og morsmålskulturen. Hvorvidt *Mundos nuevos* egner seg i forhold til å utvikle elevenes evne til å sammenlikne tradisjoner, skikker og levemåter i språkområdet og i Norge drøftes videre i 5.2.3.3

5.2.3.2 Tradisjoner, skikker og levemåter i Norge

Verken læreboka eller aktivitetsboka inneholder mye informasjon eller oppgaver som omhandler tradisjoner, skikker og levemåter i Norge. Jeg skal i følgende delkapittel drøfte hva dette kan innebære for hvordan *Mundos nuevos 1* legger til rette for å nå kompetansemålet om å sammenligne tradisjoner, skikker og levemåter i språkområdet og i Norge.

5.2.3.3 Sammenlikning av tradisjoner, skikker og levemåter i Norge og språkområdet

I hvor stor grad legger *Mundos nuevos 1* opp til at elevene skal kunne nå målet om å sammenligne noen sider ved tradisjoner, skikker og levemåter i språkområdet og i Norge? Hva betyr egentlig dette målet? Formuleringen gjør at den kan forstås på flere måter. Skal sammenlikningen foregå mellom Norge og målspråksområdet, mellom ulike skikker, tradisjoner og levemåter innad i Norge og i innad målspråksområdet eller skal man gjøre begge deler? I lys av Michael Byrams definisjon av interkulturell kompetanse (jf. 2.5) vil det være nærliggende å tolke læringsmålet som et mål om at elevene skal få forståelse for brytningsfeltet mellom to kulturer, altså ens egen og språkområdets kultur. Det som finnes av sammenlikninger, både i tekstboka og aktivitetsboka er fremstilt på denne måten. Det legges ikke vekt på sammenlikne ulike tradisjoner, skikker og levemåter, verken innenfor de aktuelle landene som utgjør språkområdet eller innad i Norge. I avsnitt 2.6 gjør jeg rede for et kulturperspektiv som Ulla Tornberg kaller et *fullbordat faktum* (Tornberg 2000, s. 64). Hun bruker dette for å beskrive at svenske læreplaner uttrykker en forestilling om at det er mulig å presentere noe ”typisk” om en

kultur og at det er mulig å ha nasjonale enhetskulturer som studieobjekt. Man kan si at *Mundos nuevos* impliserer det samme kulturperspektivet da boka ikke har tekster og oppgaver som legger opp til å sammenligne ulike tradisjoner, skikker og levemåter innad i Norge og/eller innad i språkområdet.

Som beskrevet i 5.2.2 er det lite innhold om tradisjoner, skikker og levemåter i Norge i bøkene. Dette er kunnskap man kan regne med at elevene har fra før men de kan jo likevel ikke uttrykke dette på spansk hvis de ikke får trening i å gjøre nettopp det. *Mundos nuevos I* gir elevene mye kunnskap på norsk om tradisjoner, skikker og levemåter i språkområdet, da spesielt Spania. Men siden boka gir lite om Norge og informasjonen om språkområdet er på norsk, må *Mundos nuevos I* kunne sies å i liten grad oppmuntre til å utvikle elevenes ferdigheter i å sammenlikne.

5.2.4 Oppsummering

Tekstboka til *Mundos nuevos I* inneholder svært mange tekster om tradisjoner, skikker og levemåter i språkområdet. Disse er stort sett på norsk og handler mest om Spania, men det finnes også noen om Latin-Amerika. Aktivitetsboka har noen få oppgaver som følger opp tekstene og dette gjøres stort sett ved å stille elevene spørsmål om innholdet. Da aktivitetsboka i liten grad utfyller innholdet i tekstboka, kan man hevde at bøkene ikke er parallelle med hensyn til tradisjoner, skikker og levemåter i språkområdet. Når det gjelder Norge, har tekstboka lite informasjon. Her kan elevene bruke av egen kunnskap men det finnes få oppgaver i aktivitetsboka som legger opp til dette. Kompetansemålet som går ut på å sammenlikne tradisjoner, skikker og levemåter i språkområdet og i Norge er tvetydig og kan tolkes på flere vis. Det kan være snakk om sammenlikning mellom Norge og språkområdet og/eller sammenlikning innad i Norge og innad i språkområdet. *Mundos nuevos I* inneholder ikke mange tekster eller oppgaver som direkte sammenlikner, men i de tilfellene der dette gjøres, er det sammenlikning mellom Norge og språkområdet, hovedsakelig Spania. For å oppsummere kan man si at *Mundos nuevos I* inneholder mye materiale på norsk som kan være et godt utgangspunkt for at elevene skal nå dette målet men det krever at læreren bruker tekstene til å utvikle elevenes kompetanse i å sammenligne. Bøkene, isolert sett, legger i liten grad opp til dette.

5.3 Samtale om språk og sider ved geografiske forhold i språkområdet

Som beskrevet i 4.4.1 og 4.5.1 er det i skjemaene for tekstboka og oppgaveboka laget henholdsvis en og to kategorier som har den hensikt å registrere tekst og oppgaver som kan gi elevene mulighet til å nå kompetansemålet om *å samtale om språk og noen sider ved geografiske forhold i språkområdet*. I begge skjemaene er det en kategori som heter *språk og geografi i språkområdet*, og i skjemaet for aktivitetsboka er det også en kategori som heter *grammatikk*. I tekstboka har jeg i tillegg registrert hvilke deler fra språkområdet som er valgt ut mens dette ikke er gjort i oppgaveboka. I det følgende avsnitt skal jeg presentere resultatene og drøfte i hvilken grad disse gir elevene mulighet til å nå gjeldende læremål.

5.3.1 Presentasjon og analyse av funn i tekstboka

I skjemaet for tekstboka er det registrert 17 tekster med geografi som tema. Det er imidlertid viktig å gjenta at jeg har operert med en vid definisjon av geografi, og at mange av disse tekstene er til dels faktatekster med en del geografikunnskap, i tillegg til blant annet historie (jf. 4.4.1). Tekstene er av forskjellige typer, både *aperitivo*, hovedtekst, *rincón de lectura* og *bocata cultural* og befinner seg i kapittel 4, 6, 7, 12, 16, 27, 29, 30, 34, 35 og 39. I tillegg finnes det én tekst i *lecturas* som handler om bevaring av den hellige inka-landsbyen Machu Picchu i Peru. Av de 17 tekstene er det kun tre som er *bocatas culturales* og skrevet på norsk. De resterende er skrevet på spansk. Sammenligner man dette resultatet med tekstene som handler om tradisjoner, skikker og levemåter, er langt flere av de som omhandler geografi skrevet på spansk. Det finnes 51 hovedtekster i boka og sju av disse handler om geografi. Temaene som berøres er å uttrykke hvor et sted ligger, klima, historien bak geografiske stedsnavn, fakta og geografi om Colombia, Spania, Nicaragua, Chile og Latin-Amerika generelt.

Når det gjelder tekster som handler om språk, er det registrert 11 av disse i skjemaet for tekstboka. Dette er to *rincón de lectura* i kapittel 0 og 36, fire hovedtekster i kapittel 2 og 36, tre *bocata cultural* i kapittel 6, 14 og 17 og to *aperitivo* i kapittel 2 og 36. Ikke alle disse har språk som hovedtema. For eksempel handler *bocata cultural* i kapittel 6 om byene Salamanca og Barcelona. I den forbindelse omtales betydningen av katalansk språk i Catalonia. Kapittel 2 og 36, derimot, har språk som hovedtema. Kapittel 2 handler om å beherske språk og inneholder

både *aperitivo* og tre hovedtekster om språk. Alle tekstene er dialoger på spansk der ulike personer snakker om hvilke språk de kan, hvordan de lærer språk og om engelskundervisningen i Spania. Kapittel 36 har som tittel "Et verdensspråk" og inneholder både en *aperitivo*, en hovedtekst og *rincón de lectura* om spansk som språk. Elevene kan blant annet lese om antall spansktalende i forskjellige land, indianerspråk i Guatemala, utbredelsen av spansk i USA, fenomenet "spanglish" og utfordringer for spansk språk i fremtiden. I kapittel 17 møter elevene en *bocata cultural* som handler om likhetene mellom navn på tall i ulike språk. Den setter forskjellige språk i sammenheng og kan på denne måten sies å øve opp elevenes flerspråklighet. Det europeiske rammeverket for språk understreker viktigheten av å utnytte de språkkunnskaper elevene har i andre språk for å lære nye, og framhever verdien av flerspråklig kompetanse. (Europarådet 2001, s. 134).

Når det gjelder hvilke deler av språkområdet som er valgt ut, er det tydelig at både tekstene om geografi og språk inneholder mer informasjon og referanser til Latin-Amerika enn tekstene om tradisjoner, skikker og levemåter. Av de 26 tekstene som omhandler språk og geografi, er 10 rettet mot Spania, 11 mot Latin-Amerika og USA og 3 mot alle disse. I tillegg er det én tekst som handler om geografi i Skandinavia og én som handler om språkhistorie uten at geografiske steder blir nevnt. Blant tekstene om geografi og språkrelaterte temaer finner man også tekster som går mer inngående inn i konkrete deler av språkområdet. Dette er det flere eksempler på. I kapittel 29 og 30 gir *bocata cultural* mange detaljer om geografi i Andalucía og kapittel 35 og 39 inneholder mye informasjon om henholdsvis Nicaragua og Chile. Det er også verdt å merke seg at USA nevnes i tre av tekstene i forbindelse med språk. Dette er viktig informasjon da mange ikke er klar over betydningen av spansk språk i deler av USA. Mange av tekstene er dessuten på spansk og dette kan gi elevene en større mulighet til å nå kompetansemålet hvis dette skal er tenkt gjennomført på målspråket..

Man kan på grunnlag av disse resultatene forstå det slik at tekstboka i *Mundos nuevos 1* inneholder mye informasjon om språk og geografi. Læringsmålet er imidlertid ikke at elevene skal ha kunnskap om språk og geografi, men at de skal kunne samtale om det. For å kunne samtale om noe må man nødvendigvis vite noe om temaet man skal samtale om. Kunnskap vil dermed være en del av denne kompetansen, men for å kunne gå et skritt videre må elevene få

trening i å bruke kunnskapen i samtalsituasjoner. For å vurdere i hvilken grad *Mundos nuevos* egner seg til dette formålet skal jeg nå presentere resultatene fra oppgaveboka i denne kategorien.

5.3.2 Presentasjon og analyse av funn i aktivitetsboka

I skjemaet for aktivitetsboka ser man at det er registrert 52 oppgaver i kategorien for *språk og geografi i språkområdet*. Disse er i kapittel 0, 2, 4, 6, 7, 10, 12, 16, 17, 23, 27, 28, 34, 35, 36 og 39. Det store flertallet av oppgavene, 39 stykker, går ut på å jobbe med temaet geografi på ulike måter. 8 oppgaver handler om språk og 5 oppgaver tar opp begge temaene. Typen oppgaver er varierte i arbeidsform. I 11 av de 47 oppgavene blir elevene direkte instruert i å samtale. I tillegg er det 17 oppgaver som ikke gir noen instruksjoner om hvordan oppgaven skal utføres men som kan gi mulighet til å øve på samtalsituasjoner hvis læreren legger opp til dette. Dette kan for eksempel være oppgaver som denne:

12.1 **Buscar información**

Lag minst 6 spørsmål til teksten "El clima" på side 63 i tekstboka.

Opgaver av denne typen kan gi elevene god samtaletrening hvis de etterpå bruker spørsmålene i samtale med hverandre.

En annen ferdighet innenfor kompetansen i å samtale, er å lytte. For å holde en samtale i gang, må man forstå hva samtalepartneren sier. I læreverket *Mundos nuevos* inngår også en elev-cd og en lærer-cd som jeg ikke har tatt med i vurderingen i denne oppgaven. I denne sammenheng er det likevel verdt å nevne at når det gjelder geografi og språk finnes det to oppgaver i aktivitetsboka der elevene skal jobbe med lyttetekstene på cd-en. Dette er oppgave 0.11 og 39.6. I den førstnevnte skal elevene lytte til noen korte tekster som de skal kombinere med noen bilder fra forskjellige steder i Spania og Latin-Amerika. I den andre skal de lytte til samtaler mellom ulike reisemål og finne ut hvilke reisemål det er snakk om. En annen type oppgaver som kan sies å gi elevene trening i å kunne samtale om språk og geografi, er oppgave 27.5, 34.3, 34.6, 35.1, 39.2 og 39.6. Dette er oppgaver der elevene på forskjellige måter skal jobbe med et spanskspråklig land eller spansk region, for senere å presentere prosjektet for klassen. Selv om dette ikke er å samtale, må man kunne anta at å presentere et tema muntlig foran klassen, gir øving i å kunne ha en samtale om samme tema.

Å *samtale om språk* kan også forstås som å snakke om grammatikk. Det blir da relevant å gå nærmere inn på oppgavene som er registrert i kategorien grammatikk i kategoriserings skjemaet. Som nevnt i 4.5.2 har jeg her registrert oppgaver som direkte øver grammatikk og ikke har særlig innhold utover dette. Dette er som regel innfyllingsoppgaver uten en dialog eller kontekst rundt oppgaven, eller spørsmål som skal få elevene til å reflektere over grammatiske begreper. Skjemaet viser 18 oppgaver i denne kategorien. De fleste av disse øver direkte grammatiske ferdigheter som å bøye verb og adjektiv, men det finnes også noen få oppgaver som kan sies å gi elevene mulighet til å samtale om grammatikk. Dette er 1.14, 2.21 og 7.3. Disse har til felles at de gir elevene mulighet til å selv diskutere fram mulige regler og system i språket i stedet for å gi dem løsningen. Et eksempel er oppgave 1.14:

1.14 Verbos

Studer eksemplene på verb i presens i §§1.1.1, 1.2.2, 1.2.3 og 1.2.10, og finn svar på disse spørsmålene:

- Hva kjennetegner *jeg*-formene av verbene?
- Hvilke endelser finner du i 3. person (*han, hun, De*)?
- Hvorfor brukes vanligvis ikke egne ord for *jeg, du, han/hun/De* på spansk?

5.3.3 Oppsummering

For å oppsummere kan man si at tekstboka til *Mundos nuevos 1* inneholder relativt mange tekster om geografi. Mange av disse er hovedtekster og skrevet på spansk. Tekstene som omhandler språk er ikke like mange og flere er skrevet på norsk. Tekstene fordeler seg omtrent jevnt med hensyn til å omtale Spania og Latin-Amerika så i forhold til dette læringsmålet er det en større balanse mellom de to delene av språkområdet enn i de foregående. Når det gjelder aktivitetsboka, viser skjemaet at tekstene følges opp med en god del oppgaver, spesielt om geografi. Det er få oppgaver som omhandler språk. Noen oppgaver legger opp til at elevene skal øve opp ferdigheter i å *samtale*, men mange inneholder ikke instruksjoner om oppgaven skal løses skriftlig eller muntlig. Hvis læreren er oppmerksom på dette og gir elevene beskjed om at oppgavene skal gjøres muntlig, er det rimelig å hevde at *Mundos nuevos 1* i stor grad gir elevene mulighet til å samtale om sider ved geografiske forhold i språkområdet. Når det gjelder språk er grunnlaget for måloppnåelse noe lavere da det finnes færre tekster og oppgaver om temaet.

5.4 Gi uttrykk for opplevelser knyttet til språkområdets kultur

Som vist i 4.4.1, og 4.5.1 er det i skjemaene for tekstboka og oppgaveboka en kategori som har den hensikt å registrere tekst og oppgaver som kan gi elevene mulighet til å nå kompetansemålet om å gi uttrykk for opplevelser knyttet til språkområdets kultur. Jeg vil i dette delkapittelet presentere det registrerte innholdet i kategorien, og drøfte i hvilken grad *Mundos nuevos 1* kan gi elevene mulighet til å nå dette målet.

5.4.1 Presentasjon av funn i tekstboka

Som det fremgår av 4.4.2 er språkområdets kultur definert som kulturelle produkter og omtale av disse. Skjemaet for tekstboka viser at i kategorien for *opplevelser knyttet til språkområdets kultur* er store deler av det registrerte materialet enten dikt, sanger eller ordtak. Boka inneholder nærmere bestemt 12 sanger, 12 ordtak og 10 dikt. Disse står som regel som *postr* i kapittelet. *Postr* betyr dessert og står som avslutning i kapitlene. Når det gjelder sangene og diktene står mange oppført uten forfattere. Dette gjelder 6 av sangene og 3 av diktene. I de tilfellene der forfatteren er nevnt, er det kun oppgitt navn og ingen annen informasjon. Forfatterne er registrert i skjemaet gjennom kategorien *personer fra språkområdet* og er beskrevet nærmere i 5.1.1.

I tillegg til dikt, sanger og ordtak, finnes 3 vitser, 2 regler, 2 *bocatas culturales*, 2 *rincones de lectura*, 1 sitat og 2 hovedtekster. Tekstene i *bocatas culturales* er som vanlig på norsk og befinner seg i kapittel 9 og 34. Den førstnevnte handler om spansk film og gir informasjon om spanske regissører og en skuespiller. Disse er beskrevet i 5.1.1. Teksten inneholder flere spanske filmtitler. I teksten i kapittel 34 får elevene informasjon om de største museene Spania, og hvilken type kunst man kan se der. Hovedtekstene i denne kategorien er å finne i den siste delen av boka. Dette er ikke et ordinært kapittel, men en samling autentiske tekster på spansk som er kalt *lecturas* (lesestoff). To av disse er plassert i kategorien *opplevelser knyttet til språkområdets kultur*. Den første er en omtale av filmen ”Diarios de motocicleta” som er basert på Ernesto Che Guevaras dagbok fra reisen han gjorde i Latin-Amerika før han ble kjent som frigjøringshelt og leder for den cubanske revolusjonen. Den andre teksten handler om hvilke bøker som ble mest lest i Spania i 2005. Flere bøker og forfattere nevnes, blant andre *El Quijote*, *Código da Vinci* av Dan Brown, *La sombra del viento* av Carlos Ruíz Zafon, *Harry Potter* av J.K Rowling, *Memoria de mis putas tristes* av Gabriel García Márquez og *Ensayo sobre la ceguera* av José Saramago.

I skjemaet har jeg generelt ikke registrert billedmaterialet. Når det gjelder kategorien *opplevelser knyttet til språkområdets kultur* er det likevel verdt å nevne noen bilder som bør vies oppmerksomhet. Det finnes totalt 11 bilder som kan sies å være av kulturelle produkter. Herunder kommer ikke fotografier av reelle personer. Av de 11 bildene er 8 bilder av ulike bygningsmessige konstruksjoner, et av et maleri, et bilde av ei bok og et av en film. Maleriet er malt av Fernando Botero fra Colombia (s. 125). Filmen som man kan se coveret av i kapittel 9, er *Alt om min mor* (s. 51), og bokcoveret er *La sombra del viento* (Vindens skygge) i *lecturas* (s. 191). De bygningsmessige konstruksjonene som er avbildet er *La Alhambra* i Granada (s. 137), *La Sagrada Familia* i Barcelona (s. 41), *Machu Picchu* i Peru (samme bildet er brukt to forskjellige steder, s. 192 og s. 12), Guggenheim-museet i Bilbao (s. 12), Operaen i Valencia (s. 160), *Plaza Mayor* i Salamanca (s. 40) og Katedralen i Santiago de Compostela (s. 12). De fleste bildene står i sammenheng med en tekst slik at disse utfyller hverandre. Dette gjelder maleriet av Fernando Botero, *Alt om min mor*, vindens skygge, *La Alhambra*, Operaen i Valencia og *Machu Picchu*. Bildet av *La Sagrada Familia* står ved siden av en tekst om Barcelona, men det eneste man får vite om katedralen er navnet. Bildene av Guggenheim-museet i Bilbao, Machu Picchu i Peru og Katedralen i Santiago de Compostela står på side 12, uten informerende tekst, men følges opp av en oppgave i aktivitetsboka. Alle byggverkene som er valgt avbildet, er severdigheter som er mer eller mindre kjente i Norge, kanskje med unntak av Plaza Mayor i Salamanca. De fleste er gamle og av historisk interesse, bortsett fra Guggenheim-museet og Operaen i Valencia, som skiller seg ut på grunn av at de er moderne og nye bygninger.

5.4.2 Presentasjon av funn i aktivitetsboka

Skjemaet for aktivitetsboka viser at det er registrert 17 oppgaver i denne kategorien. 5 av disse går ut på å arbeide med diktene i tekstboka på ulike måter. Elevene blir som regel bedt om å lese diktene høyt og/eller oversette dem. Et par av oppgavene er mer omfattende og innbyr til tolkning. Dette gjelder for eksempel oppgave 15 i kapittel 10:

10.15 Comprender literatura

Vamos al rincón creativo...

1. Oversett diktet på s. 56 i tekstboka.
2. Diskuter hva forfatteren ønsker å si med dette diktet.
3. Les diktet høyt på en slik måte at du får uttrykt hvordan du oppfatter budskapet i det.
4. Skriv et lignende dikt med utgangspunkt i din egen eller en tenkt persons livssituasjon. Du avgjør selv hvor mye du vil forandre på Rafael Albertis dikt.

Dette er også den eneste av diktoppgavene som omtaler forfatteren av diktet. De andre oppgavene inneholder ingen referanse til, eller informasjon om forfatterne.

I kapittel 9 og *lecturas* er det 4 oppgaver som går ut på at elevene skal arbeide med spansk film. Oppgave 9.12 stiller faktaorienterte spørsmål om innholdet i *bocata cultural* i samme kapittel, mens 9.13 inviterer elevene til å lete på internett etter spanske filmer som har vunnet Oscar. Oppgave 16 og 17 i *lecturas* er oppgaver av samme typen, med spørsmål om innholdet i hovedteksten om filmen "Diarios de motocicleta". Spørsmålene er også her faktaorienterte der svarene enten vil være riktige eller gale.

I kapittel 4 møter elevene en tekst i aktivitetsboka som omhandler en alternativ liste over de *sju underverk*, som finnes på internett. Her kan alle som vil stemme fram ulike byggverk, og da artikkelen ble skrevet var La Sagrada familia og la Alhambra med på lista. Oppgave 2.16 stiller faktaspørsmål fra teksten og 2.17 er en internettoppgave der elevene skal finne ut hvordan lista ser ut nå.

De resterende oppgavene som er registrert i kategorien *opplevelser som omhandler språkområdets kultur* er å finne i kapittel 0, 7, 30, 35 og *lecturas*. De går alle ut på å presentere eller innhente fakta om forskjellige temaer, som hva elevene vet om den spansktalende verden fra før, fruktbarhetsgudinnen Cerro Llullaillaco, Granada og la Alhambra, Nicaragua og bøker og lesing i Spania.

5.4.3 Analyse av funn

I hvilken grad gir *Mundos nuevos 1* elevene mulighet til å nå målet om å nå læringsmålet om å gi uttrykk for opplevelser knyttet til språkområdets kultur? Som nevnt i 4.2 har jeg i denne kategorien operert med et snevert kulturbegrep, og tekstene som er registrert i denne kategorien er enten kulturelle produkter eller omtale av disse. Denne begrensningen er gjort for å skille tekstene fra kategorien *tradisjoner, skikker og levemåter i språkområdet*. Formuleringen er svært åpen og det er godt mulig at fjerde læringsmål er ment å favne bredere enn det jeg har gjort i min tolkning. Flere tekster som kan sies å omhandle kultur i videre forstand, er ikke med i denne

kategorien. Dette gjelder for eksempel kapittel 33 som beskriver et karneval i Colombia og forskjellige festivaler og feiringer i Spania. Jeg kommer tilbake til dette temaet på slutten av delkapittelet.

Funnene i skjemaene viser at tekstboka i en viss grad har materiale som kan benyttes til å uttrykke kulturelle opplevelser. Dette er i hovedsak dikt, sanger, ordtak og noen tekster som omtaler kulturelle produkter som filmer og bøker. Men hvordan legger boka opp til at dette skal kunne brukes i undervisningen? Gis elevene mulighet til å gi uttrykk for kulturelle opplevelser? Og hva er en opplevelse i denne sammenheng? Diktene, ordtakene og sangene er som regel tekster av typen *poetre*. I lærerveiledninga kan man lese at det ”ikke alltid er laget aktiviteter til tekster under disse overskriftene” (Hellstrøm, B. G., Sbertoli, G., Skjær S., og Aass, S. 2006c, s. 5). Hvis elevene ikke selv får mulighet til å arbeide aktivt med denne typen tekster, vil de kunne oppfatte disse delene av tekstboka som mindre betydningsfulle enn grammatikk og kommunikative ferdigheter. Aktivitetsboka inneholder likevel noen oppgaver som kan sies å omhandle språkområdets kultur i betydningen av kulturelle produkter. Man kan imidlertid stille spørsmål ved om elevene gjennom disse får mulighet til å uttrykke opplevelser. Læringsmålet er elevorientert i sin formulering. *Opplevelse* er noe subjektivt, noe som ligger i eleven. Som vist i 5.4.2 er oppgavene i aktivitetsboka i denne kategorien stort sett oppgaver som har den hensikt å teste, presentere eller innhente faktakunnskap om kulturelle produkter. Det vil si at svarene vil være enten riktig eller gal. Man kan vanskelig se at dette gir elevene mulighet til å gi uttrykk for opplevelser. Dette ville krevd oppgaver der elevene i større grad kunne tolke, uttrykke egne meninger og forklare følelser. Den eneste oppgaven som i en viss grad kan sies å gjøre dette, er oppgave 10.15 som er gjengitt i 5.4.2. Her får elevene mulighet til å diskutere hva forfatterne mener og kan i større grad uttrykke sin egen opplevelse av diktet.

Hvis man ser nærmere på om tekstene i tekstboka følges opp av oppgaver i aktivitetsboka, ser man at det finnes mye tekst og bildemateriale uten aktiviteter. Dette er som sagt uttrykt eksplisitt i lærerveiledninga. Som vist ovenfor, finnes det oppgaver om noen av diktene, men når det gjelder sanger og ordtak, finnes det ingen aktiviteter rundt disse som kan gi elevene mulighet til å *uttrykke opplevelser*. Det samme kan man si om det som finnes av billedmateriale av kulturelle produkter. Disse står stort sett i tekstboka uten tekst og forklaring og følges ikke opp i

aktivitetsboka. Unntaket er oppgave 0.11, som også er nevnt i 5.4.1. Her skal elevene lytte til fire samtaler og knytte disse til bildene i aktivitetsboka. Bildene er av Guggenheim-museet i Bilbao, Machu Picchu i Peru, Katedralen i Santiago de Compostela og et bilde fra Granada i Spania. De samme bildene finnes også på ulike steder i tekstboka. Man kan stille spørsmål ved hvilken funksjon sangene, ordtakene og bildene har når de eksisterer i tekstboka men ikke følges opp i aktivitetsboka. Hvordan bruker læreren dette materialet? Er det sannsynlig å anta at han eller hun har kunnskap nok til å bruke sangene og ordtakene? Brukes det i undervisningen eller blir det sidefyll og pynt i tekstboka uten andre funksjoner? Mangelen på samsvar mellom tekster og oppgaver gjør at man kan si at det finnes et ubenyttet potensial i *Mundos nuevos 1* når det gjelder å gi elevene mulighet til å *gi uttrykk for opplevelse av språkområdets kultur*.

Som nevnt tidligere er kulturbegrepet i denne kategorien svært snever. På grunn av dette har jeg også gått gjennom alle oppgavene i kategorien *tradisjoner, skikker og levemåter fra språkområdet* for å avklare om noen av disse i større grad kan gi elevene mulighet til å *gi uttrykk for opplevelser av språkområdets kultur*. Man må da være oppmerksom på at dette ikke handler om kulturelle produkter, men tradisjoner, skikker og levemåter. Av de 32 oppgavene som er registrert i denne kategorien, er de aller fleste oppgaver som øver tekstforståelse eller på annen måte omhandler faktakunnskap. Det er imidlertid én oppgave som helt klart kan sies å gi elevene mulighet til å *gi uttrykk for opplevelse av språkområdets kultur*. Dette er oppgave 6 i kapittel 33 (min oversettelse):

33.6 Å skrive en e-postmelding

Forestill deg at du har dratt på ferie til Colombia og at du har vært på Barranquilla-karnevalet. Skriv en e-post til dine venner og forklar hvordan du har hatt det på festen, hva du har likt best og hva de kan se på bildene som du sender dem med e-posten.

I samme kapittel i tekstboka møter elevene en tekst som forteller om dette karnevalet og oppgaven gir elevene mulighet til arbeide med teksten på en mer elevorientert måte og ikke bare reprodusere fakta. Elevene kan *gi uttrykk for opplevelsen av å selv ha vært på karnevalet i Colombia*. Dette er dog imaginært men gir rom for at elevene kan bruke seg selv, egne forestillinger og ønsker i arbeidet med å løse oppgaven.

5.4.4 Oppsummering

Tekstboka til *Mundos nuevos 1* inneholder 12 sanger, 12 ordtak, 10 dikt, 2 regler, 2 *bocatas culturales* 2 *rincones de lectura*, 1 sitat og 2 hovedtekster som er registrert i kategorien *opplevelser som omhandler språkområdets kultur*. Disse tekstene følges i liten grad opp i aktivitetsboka. Det finnes noen få oppgaver om diktene og om innholdet i en *bocata cultural*. Disse gir imidlertid lite rom for at elevene skal uttrykke seg om opplevelser og handler hovedsakelig om å reprodusere, teste, innhente og presentere faktakunnskap. Det kulturelle materialet i tekstboka har et potensial til i større grad å kunne gi elevene mulighet til å nå målet, men da må læreren legge opp til dette på en annen måte enn slik dette er presentert i aktivitetsboka.

Kulturbegrepet jeg har operert med i denne kategorien er snevert og jeg har derfor i tillegg sett nærmere på oppgavene i kategorien *tradisjoner, skikker og levemåter i språkområdet*. Det er her kun én oppgave som kan sies å gi elevene mulighet til å *uttrykke opplevelse knyttet til språkområdets kultur*. Denne oppgaven er et godt eksempel på hva som kunne gitt elevene mulighet til å kunne gi uttrykk for opplevelser, men mangelen på flere av denne typen gjør at aktivitetsboka ikke er særlig godt egnet til å nå dette læringsmålet.

6. Avslutning

På hvilken måte legger den spanske læreboka *Mundos nuevos 1* opp til at elevene skal nå kompetansemålene i *språk, kultur og samfunn* i læreplanen for fremmedspråk i K06 (presentert i kapittel 3.4)? For å svare på dette har jeg redegjort for relevant teori på området fremmedspråkundervisning og kultur. Sentrale tema i arbeidet har vært forholdet mellom språk og kultur, kulturforståelse, kommunikativ kompetanse og kulturell kompetanse. Noen viktige aktører på forskningsfeltet er Karen Risager og Michael Byram (kapittel 2). Videre har jeg undersøkt læreplanen for å kartlegge hvilke føringer denne gir i forhold til kultur i fremmedspråkundervisning (kapittel 3). På grunnlag av kompetansemålene i fagplanen for fremmedspråk har jeg deretter utarbeidet to kategoriseringskjemaer for å registrere det kulturelle innholdet i tekstboka og aktivitetsboka i læreverket *Mundos nuevos 1* (kapittel 4, vedlegg 1 og 2). Dette er en av de mest brukte lærebøkene i spansk i videregående skole. Resultatene av skjemaene har jeg til slutt kommentert og drøftet i forhold til hvert kompetansemål for å vurdere på hvilken måte bøkene legger opp til at elevene skal nå målene (kapittel 5).

Kompetansemålene er svært åpne, og lærebøkene kan inneholde mange forskjellige tolkninger av disse og samtidig dekke målene. Hvis man forutsetter at lærebøkene er styrende i forhold til undervisningen, vil lærebokforfatterens tolkninger av målene ha svært stor betydning i forhold til innholdet i undervisningen. Det vil igjen si at lærebokforfatterne har stor defineringsmakt i forhold til kulturinnholdet i fremmedspråkundervisningen. Man kan anta at dette forsterkes når det gjelder spansk, tatt i betraktning mangelen på kompetanse blant spansklærere, og at mange av disse starter å undervise i faget før de selv er ferdigutdannet. Når det gjelder kompetansemålene innenfor hovedområdet språk, kultur og samfunn, er det mange spørsmål som overlates til lærebokforfatterne: Hvilke deler av dagliglivet skal vektlegges? Hvilke personer skal elevene lære om? Hvilke deler av språkområdet skal undervises i? Hvilke tradisjoner, skikker og levemåter skal elevene sammenligne? Hva betyr det når elevene skal kunne samtale om språk? Hvilke type opplevelser skal elevene gi uttrykk for? Og hva er språkområdets kultur?

En annen utfordring som lærebokforfatterne må forholde seg til, er at kompetansemålene kan hevdes å være prosessmål, det vil si at de beskriver aktiviteter som elevene må gjennomføre for å nå selve læringsmålet. Hvis en elev for eksempel skal kunne samtale om dagligliv i

språkområdet, er jo dette noe han eller hun må gjøre i løpet av opplæringen, og ikke bare en kompetanse som han eller hun skal kunne inneha ved endt opplæring. Kompetansemålet sier også lite om hvilket språklig nivå elevene skal kunne forventes å ha. Å samtale om dagligliv kan gjøres på to minutter og med et ordforråd på 50 ord eller det kan gjøres med lange, kompliserte setninger og et ordforråd som er ti ganger så stort.

Tabellen nedenfor (fig. 2) gir en samlet oversikt over resultatene fra kategoriseringsskjemaene for tekstboka og aktivitetsboka til *Mundos nuevos 1*. Den viser i hvilken grad de ulike delene av kompetansemålene kan antas å bli nådd i forhold til materialet som finnes i bøkene (jf. kapittel 5).

Kompetansemål	Tekstboka	Aktivitetsboka
Å samtale om:	I stor grad	I stor grad
- dagligliv i språkområdet		
- personer i språkområdet	I stor grad mht fiktive personer I middels grad mht reelle personer	I stor grad mht fiktive personer I liten grad mht reelle personer
- aktuelle hendelser i språkområdet	I ingen grad	I ingen grad
- dagligliv i Norge	I svært liten grad	I svært liten grad
- personer i Norge	I svært liten grad	I svært liten grad
- aktuelle hendelser i Norge	I ingen grad	I ingen grad
Å sammenligne:	I stor grad på norsk	I liten grad
- tradisjoner, skikker og levemåter i språkområdet	I liten grad på spansk	
- tradisjoner, skikker og levemåter i Norge	I liten grad	I liten grad
Å samtale om:	I mindre grad	I liten grad
- språk		I større grad hvis man inkluderer grammatikkoppgaver
- geografiske forhold i språkområdet	I stor grad	I stor grad
Å gi uttrykk for opplevelser knyttet til språkområdets kultur	I middels grad	I liten grad

Fig. 2. I hvor stor grad legger lærebøkene opp til at elevene skal kunne nå de ulike delene av kompetansemålene?

Ut i fra tabellen ser man at målene om å samtale om dagligliv, personer og geografiske forhold i språkområdet er de det finnes mest materiale om i begge bøkene. Temaet dagligliv i språkområdet er det temaet som er best presentert, kvantitativt sett. Nesten samtlige kapitler inneholder temaer som å presentere seg selv, å hilse, geografi, innkjøp av mat og klær, fritid, vær, reise, mat, arbeid, studier eller boligforhold. Av disse er temaene mat og innkjøp mest fremtredende. Aktivitetsboka ivaretar i høy grad også målet om å snakke om personer, men dette gjøres i hovedsak i betydningen fiktive personer. Disse iscenesettes for å lære elevene språklige ferdigheter. Virkelige personer omtales også i tekstboka, men følges i mindre grad opp i aktivitetsboka. Geografiske sider ved språkområdet blir godt dekket gjennom flere tekster om temaet geografi, og disse følges opp med mange oppgaver i aktivitetsboka.

Tekstboka inneholder mye materiale som kunne gitt god mulighet til å nå målene om *å sammenligne tradisjoner, skikker og levemåter i språkområdet og å gi uttrykk for opplevelser knyttet til språkområdets kultur*, men dette følges i liten grad opp i aktivitetsboka. Mange av tekstene om tradisjoner, skikker og levemåter er dessuten skrevet på norsk, kalt *bocatas culturales*. Dette kan føre til at elevene lærer dyptgående og mer detaljert om tradisjoner, skikker og levemåter, men de vil ikke kunne gjøre rede for dette på spansk. Bruken av norske tekster er et eksempel på at språk og kultur ikke nødvendigvis alltid henger sammen. Karen Risager påpeker dette når hun problematiserer forholdet mellom språk og kultur (2.3). *Bocatas culturales* er altså et eksempel på kultur som innhold i språkundervisningen der den er løsrevet fra målspråket.

Når det gjelder kategorien for *opplevelser knyttet til språkområdets kultur* har jeg kun registrert kulturelle produkter og omtale av disse. Tekstboka inneholder mange sanger, ordtak og dikt, men aktivitetsboka har få oppgaver som gir elevene mulighet til å bruke materialet til å nå kompetansemålet om *å gi uttrykk for opplevelser knyttet til språkområdets kultur*. Det kan på grunnlag av dette hevdes at tekstboka har mye kulturinnhold, både i *bocatas culturales* og dikt, sanger og ordtak. Mangelen på oppfølging av materialet i arbeidsboka, kan likevel gi grunn til å hevde at læreverket som helhet marginaliserer kulturinnholdet i betydningen av kultur som tradisjoner, skikker, levemåter og kulturelle produkter. Tekstene som blir kalt *bocatas culturales* inneholder mye informasjon og materiale om de aktuelle temaene, men da disse er på norsk og i liten grad fulgt opp med oppgaver, vil elevene kunne oppfatte denne delen av læreboken som

mindre viktig. Sangene, diktene og ordtakene, som utgjør mesteparten av de kulturelle produktene i tekstboka, er som regel plassert under overskriften *postre* (dessert). Lærerveiledninga uttrykker at ”det ikke alltid er laget aktiviteter til disse overskriftene” (Hellstrøm, B. G., Sbertoli, G., Skjær S., og Aass, S. 2006c, s. 5). Hvorfor har ikke lærebokforfatterne valgt å lage aktiviteter som gir elevene mulighet til å bruke dette materialet? Hvilken funksjon har dikt, sanger og ordtak i tekstboka hvis de ikke følges opp med oppgaver i aktivitetsboka? Man kan få inntrykk av disse fungerer som morsomme innslag i læreboka og at de ikke er ment å være en meningsfull og integrert del av undervisningen. Mangelen på samsvar mellom kulturinnholdet i tekstboka og oppfølging av det samme materialet i arbeidsboka gjør at læreverket *Mundos nuevos I* har et stort utviklingspotensial med hensyn til kulturelt innhold og at det ligger uutnyttede ressurser i tekstboka. Som nevnt tidligere, har jeg ikke undersøkt nettstedet til læreverket. Det er en mulighet for at dette kan rette opp bildet og gi elevene mer kulturstoff på spansk, i tillegg til oppgaver som kan utvikle deres kompetanse i å *sammenlikne tradisjoner, skikker og levemåter i språkområdet og gi uttrykk for opplevelser knyttet til språkområdets kultur*.

Den interkulturelle tilnærmingen i språkundervisning har lenge vært rådende, og dette kommer tydelig fram i kompetansemålene i læreplanene. I tabellen i fig. 2 er det fire deler av kompetansemålene som innbefatter Norge. Karen Risager argumenterer for at kulturinnholdet i språkundervisninga kan innbefatte læring og bevisstgjøring om egen kultur (jf. 2.2). Verdien av bevissthet om både målspråkkulturen og egen kultur, er også omtalt i Det europeiske rammeverket for språk som en del av den interkulturelle kompetansen (Europarådet 2001, s. 103) og av Michael Byram (jf. 2.5). Resultatene fra kategoriseringsskjemaene viser helt klart at kompetansemålene om Norge dekkes i liten grad, i både tekstboka og aktivitetsboka. Dette er jo ofte kunnskap som elevene allerede besitter, men i følge kompetansemålet skal elevene kunne *sammenlikne tradisjoner, skikker og levemåter i språkområdet og i Norge*. Det betyr at elevene må gis mulighet til å bruke sin kunnskap om Norge på spansk og sammenligne norsk kultur med språkområdets kultur. Det finnes få oppgaver som oppfordrer elevene til dette. I følge Michael Byrams redegjørelse for begrepet interkulturell kompetanse (jf. 2.5), dreier dette seg om en dypere forståelse av relasjonen mellom ulike kulturer og ikke bare kunnskap om målspråkkulturen. Byram deler inn kompetansen i fem kunnskapsområder som både innbefatter

holdninger, kunnskap, evne til å fortolke og relatere, selvstendig undersøkelse og kritisk, kulturell bevissthet og politisk dannelse. Aktivitetsboka har flere oppgaver med overskriften *competencia intercultural*, altså interkulturell kompetanse. Dette indikerer at *Mundos nuevos 1* burde utvikle elevenes interkulturelle kompetanse, men ved nærmere ettersyn oppdager man at de fleste av disse oppgavene er kunnskapsorienterte, og i hovedsak inneholder spørsmål om faktainnholdet i *bocatas culturales*.

Kompetansemålet om å *sammenligne tradisjoner, skikker og levemåter i språkområdet og i Norge* kan også tolkes som at elevene skal sammenligne tradisjoner, skikker og levemåter innad i språkområdet og innad i Norge. Dette kan settes i sammenheng med Det europeiske rammeverket, som i avsnittet om interkulturell kompetanse sier følgende: ”It is, of course, important to note that the intercultural awareness includes an awareness of regional and social diversity in both worlds” (Europarådet 2001, s. 103). Dette perspektivet ivaretas i liten grad i *Mundos nuevos 1*. Som allerede nevnt, har bøkene lite innhold om Norge og når det gjelder språkområdet kan man hevde at regionale og sosiale forskjeller blir lite problematisert. Den svenske forskeren Ulla Tornberg (Tornberg 2000) hevder at læreplaner i Sverige har et kulturperspektiv som hun kaller *et fullbordat faktum*. Med dette mener hun at fagplanene legger opp til at det er mulig å studere et lands nasjonale kultur. I fagplanen for fremmedspråk benyttes termen språkområdets kultur, men man kan stille spørsmål ved om det i det hele tatt er mulig å finne likhetstrekk ved kulturen i hele det spansktalende området. Dette tas som sagt hensyn til i Rammeverket for språk, men *Mundos nuevos 1* kan ikke sies å framstille det store kulturelle spekteret som finnes i det spansktalende språkområdet. Dette gjelder spesielt Latin-Amerika, som stort sett presenteres gjennom faktakunnskap om historie, geografi og musikk.

Som nevnt i 2.6 er det spanskpråklige området stort. Det finnes over 400 millioner spansktalende mennesker i verden. Ca 40 millioner bor i Spania, 30 - 40 millioner i USA og resten i Latin-Amerika. Ut i fra andel av den spansktalende befolkning ville det være nærliggende å tro at Latin-Amerika ville blitt viet stor oppmerksomhet i lærebøker i spansk. Denne undersøkelsen har vist at i læreboka *Mundos nuevos 1* er ikke dette tilfellet når det gjelder de fleste temaene som beskrives i kompetansemålene. Tabellen i fig. 3 presenterer en oversikt over hvordan tekstene i tekstboka fordeler seg i forhold til de forskjellige delene av språkområdet. Den

viser at spesielt når det gjelder dagligliv, er antallet tekster svært ulikt fordelt. De iscenesatte dialogene som utgjør stor del av boka foregår i Spania, og de fiktive personene som er aktører i iscenesettelsen, er spanske. Blant de reelle personene som presenteres eller omtales, er 51 fra Spania, 16 fra Latin-Amerika og ingen fra USA.

Kompetansemål	Spania	Latin-Amerika	USA
- dagligliv i språkområdet	28 tekster	3 tekster	ingen
- personer i språkområdet	mange fiktive 51 reelle	ingen fiktive 16 reelle	ingen, verken fiktive eller reelle
- aktuelle hendelser i språkområdet	ingen	ingen	ingen
- tradisjoner, skikker og levemåter i språkområdet	30 tekster	10 tekster	ingen
- språk og geografi i språkområdet	10 tekster	11 tekster	3 tekster

Fig. 3. Tekster i tekstboka, kategorisert etter hvor i språkområdet innholdet er hentet fra.

Når det gjelder tradisjoner, skikker og levemåter er Latin-Amerika hovedtema i to kapitler, mens tilsvarende fra Spania er mange. Latin-Amerika nevnes imidlertid i flere tekster, men er da omtalt perifert (tallene i tabellen over inkluderer også disse). Tekstene om geografi har imidlertid større balanse i forhold til de to hoveddelene av språkområdet. USA nevnes i liten grad, men i kapittelet om spansk som verdensspråk omtales språket ”spanglish”, som er en blanding av engelsk og spansk som har oppstått blant latinamerikanere bosatt i USA. Man kan undre seg over lærebokforfatterens vurderinger som ligger til grunn for utvalget som er gjort når det gjelder språkområdet. Muligens kan Spania være lettere å identifisere seg med for skoleelevene, da mange har vært i landet og har egne kulturerfaringer derfra. Gjennom å sentrere kulturinnholdet til Spania, viderefører *Mundos nuevos I* en lang tradisjon om å konsentrere fremmedspråkundervisningen om den opprinnelige nasjonalstaten (Risager 2003, s. 48). I følge Karen Risager ble språkfagene nasjonalisert i siste halvdel av 1800-tallet, slik at engelskfaget ble konsentrert om England, franskfaget om Frankrike og så videre. Videre hevder hun at engelskundervisningen i løpet av 1990-tallet har beveget seg bort fra fokuset på den tradisjonelle,

nasjonale identitet. Dette er også tydelig i den norske læreplanen for engelsk, som fremhever det globale perspektivet i større grad enn i læreplanen for fremmedspråk. Kompetansemålene for engelsk, vg1 på studieforbereidende utdanningsprogram, sier for eksempel følgende (Kunnskapsdepartementet 2006):

Mål for opplæringen er at eleven skal kunne:

- drøfte sosiale forhold, samfunnsforhold og verdier i ulike kulturer i flere engelskspråklige land
- gjøre rede for hovedtrekk i utvikling av engelsk fra et anglosaksisk språk til et internasjonalt verdensspråk.

Som vist i denne oppgaven, er *Mundos nuevos 1* et eksempel på at det samme ikke har skjedd med undervisning av spansk. Læreverket presenterer et perspektiv der fokus fremdeles ligger på den opprinnelige nasjonalstaten, spesielt med hensyn til dagligliv og tradisjoner, skikker og levemåter. Men hvilke faktorer bør ligge til grunn for det kulturelle fokuset i spansk språkundervisning i Norge? Å velge Spania som det mest fremtredende språkområdet er i tråd med Det europeiske rammeverket for språk. Formålet med Rammeverket er å forbedre mobiliteten og det transnasjonale samarbeidet i Europa gjennom å oppfordre til flerspråklighet. (Europarådet 2001, s. 2). De europeiske språk og kulturer er da naturlig nok i sentrum. Dette understrekes for eksempel i beskrivelsen av *sociocultural knowledge*: ”The features distinctively characteristic of a particular European society and its culture may relate, for example, to:.....” (s. 102). Videre følger dagligliv, levevilkår, personlige relasjoner og så videre. Rammeverket kan sies å ha stor innvirkning på fremmedspråkundervisning i Europa, men dette har ikke noen sammenheng med fokus på Spania i *Mundos nuevos 1* da boka ble utgitt flere år før Rammeverket. Man kan likevel reise spørsmålet om Norge er tjent med den eurosentrismen som Rammeverket og *Mundos nuevos 1* legger opp til, eller om undervisningen av spansk i Norge bør ha en mer global tilnærming, både på grunn av økonomiske relasjoner og de holdningmessige aspekter dette innebærer. Enhver spansklærer bør uansett være oppmerksom på de kulturelle premisser som legges i læreboka, og forholde seg til kulturinnholdet som et utvalg gjort av lærebokforfatterne, og ikke nødvendigvis en gjenspeiling av kulturen i språkområdet.

Som en oppsummering vil jeg si at *Mundos nuevos 1* langt på vei legger til rette for at elevene kan nå kompetansemålene i språk, kultur og samfunn, når det gjelder dagligliv og geografi. Kulturinnholdet i betydningen tradisjoner, skikker, levemåter og kulturelle produkter blir også godt ivaretatt i tekstboka. Dette følges imidlertid ikke opp i arbeidsboka, og kan i så henseende

betegnes som et ubenyttet potensial i læreverket som helhet. Arbeidsboka har mange oppgaver med tittelen *competencia intercultural*, men disse er i stor grad faktaorienterte. Oppgavene legger derfor ikke til rette for bevisstgjøring hos elevene slik denne kompetansen er definert hos Michael Byram (jf. 2.5). Dessuten må det sies at tekstboka i svært liten grad tematiserer forhold ved den norske kulturen.

Avslutningsvis vil jeg også påpeke at kulturinnholdet i læreboka er ubalansert i forhold til hvilke deler av språkområdet som behandles. Dette ved at den opprinnelige nasjonalstaten Spania, vies påfallende stor oppmerksomhet. Et unntak er geografiske forhold.

Jeg vil på grunnlag av min undersøkelse hevde at *Mundos nuevos 1* legger til rette for å nå kompetansemålene i språk, kultur og samfunn i læreplanen for fremmedspråk i K06, hovedsakelig gjennom å presentere kultur som dagligliv og geografi. Tradisjoner, skikker, levemåter og kulturelle produkter tillegges mindre viktighet. Dessuten gis Spania en diskutabel posisjon som hovedområde for det kulturelle innholdet.

7. Litteraturliste

- Byram, M. 2000, Assessing intercultural competence in language teaching, *Sprogforum*, 18, 8-13.
- Christiansen, A. 2006, "Kunnskapsløftet og videreutdanning i spansk", *Uniped*, 3, 32-27.
- Det kongelige kirke-, utdannings- og forskningsdepartement 1994, *Læreplanverket for videregående opplæring*.
- Det kongelige kirke-, utdannings- og forskningsdepartement 1997, *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*.
- Engelsen, B. U. 2006, *Kan læring planlegges? Arbeid med læreplaner – Hva, hvordan, hvorfor?*, 5. utg., Gyldendal, Oslo.
- Europarådet 2001, *The European Framework of Reference for Languages*. [online], tilgjengelig fra: <http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_EN.pdf> [11.11.06].
- Gagnestam, E. 2005, *Kultur i språkundervisning*, Studentlitteratur, Lund.
- Henriksen, T. 2004a, *Kompetanse i fremmedspråk, hva er det?* Prøveforelesning for graden dr.philos., [manuskript], Universitet i Oslo.
- Henriksen, T. 2004b, *Begynnerbøker i fransk fra 1896 til 1974: A. Trampe Bødtker og Sigurd Høst, Lærebog i fransk for begyndere og dens arvtakere: innhold, tekststrategier og iscenesettelser*, Acta humaniora 187, dr.philos-avhandling, Universitetet i Oslo.
- Johnsen, Å. og Eide, L. 2006, *La presencia de América Latina en los métodos de E/LE en Noruega*, [online], tilgjengelig fra: <<http://www.mec.es/redele/Biblioteca2006/anpe/ComunicacionEide.pdf>> [19.13.07].
- Kunnskapsdepartementet 2007, *Språk åpner dører*, Strategiplan for styrking av fremmedspråk i grunnsopplæringen 2005-2009.
- Kunnskapsdepartementet 2006, *Læreplanverket for Kunnskapsløftet*. Midlertidig utgave, juni 2006.
- Risager, K. 1994, Kulturforståelse i sprogundervisningen – hvorhen? *Sprogforum 1*, 7-13.
- Risager, K. 1996, Hænger sprog og kultur nu også sammen? *Sprogforum, ekstra*, 18-22.
- Risager, K. 1998, Critique of textbook criticism. Albrechtsen, D. (Red) *Perspectives on Foreign and Second Language Pedagogy*. (s.53-62). University Press, Odense.
- Risager, K. 2003, *Det nationale dilemma i sprog- og kulturpedagogikken. Et studie i forholdet mellem sprog og kultur*, dr.philos-avhandling, Akademisk Forlag, Danmark.
- Simensen, A. M. 2003, Interkulturell kompetanse: Hvordan skal det forstås? Er det en målsetting for fremmedspråkfagene? *Språk og språkundervisning*, 2, 5-9.
- Tornberg, U. 2000, *Om språkundervisning i mellanrummet – og talet om "kommunikasjon" og "kultur" i kursplaner og läromedel från 1963 til 2000*. Uppsala Universitetet, Uppsala.
- Utdannings- og forskningsdepartementet, 2003-2004, St.meld. nr. 30, *Kultur for læring*.
- van Ek, J.A., 1975, *The Threshold Level*, Council of Europe, Strasbourg.
- van Ek, J.A., 1986, *Objectives for foreign language learning, volume 1: scope*, Council of Europe, Strasbourg.

Lærebøker:

Hellstrøm, B. G. og Aass, S. 1995, *Mundos 1*, Aschehoug, Oslo.

Hellstrøm, B. G. og Aass, S. 2001, *Mundos 1*, Aschehoug, Oslo.

Hellstrøm, B. G., Sbertoli, G., Skjær S., og Aass, S. 2006a, *Mundos nuevos 1, libro de textos*, Aschehoug, Oslo.

Hellstrøm, B. G., Sbertoli, G., Skjær S., og Aass, S. 2006b, *Mundos nuevos 1, libro de actividades*, Aschehoug, Oslo.

Hellstrøm, B. G., Sbertoli, G., Skjær S., og Aass, S. 2006c, *Mundos nuevos 1, guía del profesor*, Aschehoug, Oslo.

Vedlegg 1. Kategoriseringskjema for tekstbok

Kapittel og tema ¹	Dagligliv i språk-området. Fra hvilke deler?	Dagligliv i Norge	Personer fra språk-området. Fra hvilke deler?	Personer fra Norge	Aktuelle hendelser i språk-området. Fra hvilke deler?	Aktuelle hendelser i Norge	Tradisjoner, skikker og levemåter i språk-området. Fra hvilke deler?	Tradisjoner, skikker og levemåter i Norge	Sammenlikning mellom tradisjoner, skikker og levemåter i språk-området og i Norge	Språk og geografi i språk-området. Hvilke deler?	Opplevelser knyttet til språk-områdets kultur
0. Hei	Hvordan hilse. Argentina, Cuba, México, Spania, Venezuela og Chile. Tall 1-15	Hilsninger på norsk	Kristoffer Columbus	Camilla, Said, Sara og Marius som skal lære spansk.			<i>Tapas culturales</i> på norsk om hvordan og når man hilser i Spania.			<i>Rincón de lectura</i> om spansk språk på spansk.. <i>Tapas culturales</i> på norsk om spansk språk med spørsmål som oppmuntrer til refleksjon. Omhandler også spansk i USA.	
1. En spansk familie	Hvordan hilse. Yrker, tall og familie er også tema. Spania		Vi blir kjent med en familie fra Granada, Spania. Familien består av mor Carmen, far Tomás, sønnen Sergio på 16, døtrene Claudia og Andrea og sønnene				<i>Bocata cultural</i> på norsk om navn, både Spania og Latin-Amerika omtales. Navnestatistikk over populære navn i Spania				Sang.

			Tomás og Daniel.								
2. Å snakke språk	Tekst om nasjonalitet og språk. Tekst om studier. Tall. Spania.		To engelsklærere fra Granada blir intervjuet. Intervju med Sergio. Intervju med Cati, elev på ungdomsskole på Mallorca, Spania, Marisol Luna fra Alicante skriver leserbrev.				Leserbrev om politikere. Spania			Aperitivo er en dialog der forskjellige personer forteller hvilke språk de snakker. Tre hovedtekster om språk og engelskundervisning i Spania.	
3. Oppgave - portrett²	Presentere seg selv og andre personer. Spania.		Tre spansktalende personer presenteres. En bor i Madrid. De andre to oppgis det ikke noe om.								
4. Litt geografi	En skoletime. Spania		Skoleklasse i Salamanca, Spania. Pedro og Carlos. Oppgis ikke hvor de er fra. Ernesto Caballero som skriver leserbrev. Ernest Hemingway	Erling Gjelsvik			Leserbrev fra pensjonist om snakker om ungdommen nå til dags. Uvisst fra hvor. <i>Bocata cultural</i> på norsk om la fiesta de San Fermin. Spania			<i>Aperitivo</i> med spørsmål om hvor Spania, Latin-Amerika, Chile og Norge ligger. Hovedtekst fra en geografitime på ungdomsskole i Salamanca. Nordiske land	Regle

										og hovedsteder er tema. Samtale mellom Carlos og Pedro om en prøve i latin-amerikansk geografi. Litt om ungdomsspråk.	
5. Hvor er alt sammen?	Navn på hus og rom. Lete etter noe. Spania		Familien i Granada.				<i>Bocata cultural</i> på norsk om bokkultur og boligstandard. Både Spania og Latin-Amerika nevnes.		Flytting fra land til by. sammenlikning Norge og spansk-språklige land i <i>bocata cultural</i> .		Ordtak
6. Hvordan har du det?	Samtale om hvordan man har det, sykdom og studier. Spania.		Maria og Pilar, Andrés og Carlos, Elena og "mundos nuevos", farmaøyt og kunde. Ingen info om personene. Hamilkar Barka, Antoni Gaudí, Franco.							Bocata cultural. Info på norsk om de spanske byene Salamanca og Barcelona. Litt om katalansk.	Sang.
7. Latin-Amerika										Hovedtekst om Latin-Amerika. Columbus, litt historie, indianere, litteratur.	

8. Å kjøpe noe	Aviser og ukeblader. Innkjøp. Si hvor en skal. Spania		Familien fra Granada. Tomás, Sergio, Carmen, Claudia. Kioskselger. Pedro José Sáez Alfaro, Spania.				<i>Bocata cultural</i> på norsk om hvor forskjellige dagligvarer selges i Spania. Presse, aviser og ukeblad.				Ordtak og dikt.
9. Å legge planer	Å avtale noe. Lekser. Spania		Sergio fra Granada-familien og en kamerat, José Luis. Far Tomás, mor Carmen. Pedro Almodóvar, Penélope Cruz, Carmen Maura, Alex de la Iglesia, Alejandro Amenábar, Julio Medém, Iciar Bollaín, Isabel Coixet, Fernando León, alle fra Spania								Bocata cultural på norsk om spansk film.
10. Fritid	Fritidsaktiviteter. Legge planer. Tall. Spania.		Samtale mellom mor Carmen, far Tomás og Daniel, Spania. Pili og bestemor. Vi				<i>Bocata cultural</i> om fritidsaktiviteter i Spania på norsk.. Leserbrev om mer fysisk aktivitet, Spania.				Dikt.

			får ikke vite mer om hvem de er. Rafael Alberti, Spania. Miguel Indurain, Raúl, Fernando Torres, Pujol, Vicente, Fernando Alonso, Dani Pedrosa Spania. Laura Carrera fra Spania som skriver leserbrev.							
11. Oppgave – bursdag	Datoer. Bursdag. Årstid.		Gloria Fuertes, Spania.				<i>Tapas culturales</i> på norsk om betydningen av navnedag i spania.			Sang og dikt.
12. Hvordan er været?	Vær, reise, klær og å pakke kofferten. Spania, Bolivia og Peru.		Elena, Ana og Pedro fra Spania som skal reise til Bolivia og Perú.	Norske pensjonister på Costa del Sol y Costa Blanca nevnes i faktatekst om klima.					<i>Aperitivo</i> med spørsmål om hvor en del hovedsteder ligger. Hovedtekst om vær inneholder informasjon om geografi og klima i Spania og Latin-Amerika.	
13. Å gå ut og drikke eller spise noe	Gå på kafé, bestille. Forstå meny,		Rosita, Luís, kelner, Pepe, kameraten til Luís				<i>Bocata cultural</i> på norsk om kaffe, barliv og alkoholvaner i spanskspråklige	Sammenlikning av norske og spanske barvaner i		Ordtak og dikt.

	Cáceres, Spania		Miguel de Unamuno, Spania.				land.		<i>bocata cultural.</i>		
14. Vi snakker om mat	Mat. Hvordan lage potet-omelett, typisk spansk matrett Bestille mat på restaurant. Spania	I Bocata cultural nevnes at taco også er populært i Norge	Granada-familien: Tomás, Carmen, barn og mor, kelner, gjest, mor og barn.				<i>Bocata cultural</i> på norsk om mattradisjoner i Spania og meksikansk mat i Europa.			Bocata cultural forteller om at noen ord betyr forskjellige ting i Spania og Latin-Amerika.	Ordtak.
15. God jul			Familien Medina fra Granada: carmen, Tomás, Claudio, Sergio og Tomás. Augustín Ballesteros, lærer fra Granada som har skrevet leserbrev.	Familien Medina har noen norske venner de skal kjøpe julegave til som blir nevnt i teksten.			Hovedtekst om julefeiring i Spania. Problematikken rundt ”dia de reyes” og europeisk jul. <i>Bocata cultural</i> på norsk om juletradisjoner i Spania. To setninger om Latin-Amerika, nesten en hel side om Spania. Teksten har også info om påskefeiring i Spania. Leserbrev fra lærer som skriver om mobiltelefoner som julegaver og at folk kjøper for dyre gaver. Spania	I hovedteksten beskrives noen norske juletradisjoner.	Spansk julefeiring sammenliknes såvidt med norsk feiring i <i>bocata cultural.</i>		Julesang og ordtak.
16. Latin-Amerika			Samtale mellom Pedro og Ana. De er							Hovedtekst om sammenhengen	Sang Dikt

			spanske. José Martí, Cuba. Pablo Neruda, Chile.							mellom geografiske navn og historie, både fra USA, Latin-Amerika og Spania. Utbredelse av spansk språk i USA.	
17. Å gjøre innkjøp	Å gjøre innkjøp. Ulike typer butikker. Prøve klær, størrelser. Spania		Samtale mellom Rosita og Nieves. Ekspeditør. De er på Corte Ingles og befinner seg derfor i Spania.				<i>Rincón de lectura:</i> Bilder og spansk tekst om tango fra Argentina, flamenco fra Spania, mariachi fra México og salsa.		Sammenlikning av norske og spanske tall i <i>bocata cultural</i>	Litt om tall og språkhistorie på norsk i <i>Bocata cultural</i>	
18. Fint eller stygt?	Smak og behag. Hva man liker og ikke liker. Kjøpe klær. Spania		Magdalena og moren María. Eieren av klesbutikken. Pepe y Pepa. Prisene oppgis i euro. De er derfor i Spania.				<i>Bocata cultural</i> på norsk om viktigheten av fasaden i spania. Spansk tradisjon at menn komplimenterer kvinner.				Sang og ordtak.
19. Åpent hele dagen	Åpnings-tider i Spania. Internett-bruk.		Rincón de lectura: Chambao, Ojos de brujo, Estopa, Radio Tarifa, Spania. Carlos Vives, Orishas, Latin-Amerika.				<i>Rincón de lectura</i> forteller på spansk om moderne musikktradisjoner i Spania og Hispanoamerika.				

20. Sergio kjeder seg	TV-program. Klokkeslett. Å kjede seg. Spania		musikere: Joan Manuel Serrat, Spania. Operasangere: Montserrat Caballé, Plácido Domingo, José Carreras, Spania. Katia Cardenal, Nicaragua/ Norge. Antonio Machado, poet, Spania. Joaquín Sabina, musiker, Spania. Pedro Guerra og Rosana, Las Canarias, Silvio Rodríguez, Cuba	Katia Cardenal, musiker, Norge/ Nicaragua. Alf Prøysen			<i>Bocata cultural</i> på norsk og <i>rincón de lectura</i> på spansk om musikktradisjoner fra Spania og Latin-Amerika.	Musikk fra Norge omtales i <i>bocata cultural</i>			Sang
21. Hva er klokka?	Måltider, dagsrytme i Spania, mer om Tv-program og klokka.						Hovedtekst om dagsrytme i Spania. Tapas. <i>Bocata cultural</i> på norsk om siesta i Spania.		Sammenligner så vidt tidspunkt for måltider Norge og Spania i hovedteksten		Ordtak.
22. Oppgave- Til bords!	Mat, spansk mat-pyramide. Oppskrift på		Pablo Neruda, Chile								Dikt.

	<i>gaspacho</i> , spansk tomat- suppe.										
23. Oppgave – vårt sted											
24. Å studere i Spania	Studier. Økonomi. Spania		Fire studenter fra Spania.				Hovedtekst om økonomi og studiemuligheter i Spania.				
25. Arbeid	Arbeidsliv og yrker. Spania		Juan Pérez, Madrid, en drosjesjåfør, en ekspeditør, en kelner og en resepsjonist. Alle er fra Spania. Leserinnlegg fra Socorro Campofrío, husmor, Sevilla.				<i>Bocata cultural</i> på norsk om arbeidsmarked i Spania.. Leserbrev om trafikk og forurensning.				
26. Den nye leiligheten	Leilighet og boforhold. Boligkjøp. Spania		Teresa, Granada, Spania. J. C. Calderón, Spania.				<i>Bocata cultural</i> på norsk om hvordan folk bor, flytting og alder og lønninger i Spania.		Sammenlikning boligpriser i Oslo og Barcelona i <i>bocata cultural</i> .		Sang.
27. Colombia	Skole- hverdag. Spania og Colombia.		Evita og Felipe, to elever fra ungd.skolen i Oviedo, Spania Fernando Botero, kunster fra							Faktatekst om Colombia.	Sang.

			Colombia Cristóbal Colón Gabriel García Márquez, Manuel Elkin Patarroyo, (oppdager av malaria- vaksinen)							
28. Drama i hagen	Jobbe i hagen, handle på marked. Spania.		María fra Jeréz, Spania, sønnen Sebastián.				<i>Bocata cultural</i> på norsk om maurisk kultur i Andalucía. Byggeskikker i Latin- Amerika.			Regle og ordtak
29. Tur til Granada 1	Be om informasjon, kjøpe billetter. Spania		Ansatt på busstasjonen. Spansk lærer. Augustín Lara, Spania. Los Reyes Católicos	Mari, norsk jente som er på spanskkurs i Málaga. Drar på tur til Granada med andre med-studenter.				<i>Rincón de lectura:</i> spansk tekst om spansk språklæring i Norge og at spansk tar igjen tysk og fransk i ungd.skolen, vgs og på universitet.	<i>Bocata cultural</i> på norsk: Historie og geografi om Andalucía.	Ordtak og sang.
30. Tur til Granada 2	Å komme i kontakt med folk, spørre om veien. Granada, Spania.		Ekspeditor i bokhandel. Tomás Federico García Lorca, forfatter fra Granada. Rafael Alberti, Spania.	Mari			<i>Bocata cultural</i> på norsk om Granada, skigåing i Spania, flamenco, Lorca og sigøynere. Spania	Teaterstykker av Lorca som har blitt satt opp i Norge nevnes i <i>bocata cultural</i> .	Klima og geografi om Granada i <i>Bocata cultural</i>	Dikt
31. Kaos i restaurant	Bestille på restaurant, mat,		Restauranteier, kelner, Alicia og Ignacio,	Noen skandinaver som besøker			<i>Bocata cultural</i> på norsk om mattradisjoner i			Ordtak.

en	service, forstå meny. Spania		alle fra Spania.	restauranten.			Spania.				
32. Hva skjedde etterpå?	Klage på service på restaurant. Mat. Spania		Ignacio, Alicia og kelner. Alle fra Spania. Almudena Grandes, Spania.				<i>Bocata cultural</i> på norsk om mattradisjoner i Spania og Latin-Amerika.	Norsk bruk av poteten i <i>bocata cultural</i> .	Såvidt sammenligning om norsk/sp/lat-amr. bruk av potet i <i>bocata cultural</i> .		To vitser. Sitat.
33. Fest og feiring							Første hovedtekst på spansk om karneval i Colombia. Andre hovedtekst om festkultur i Spania. <i>Rincón de lectura</i> på spansk om tyrefekting.	17. mai nevnes i <i>aperitivo</i> .			Dikt.
34. Spania			Spanske malere: Velázquez, el Greco, Murillo, Zurbarán og Goya. Frank Gehry, Canada				Hovedtekst om levemåter i forskjellige regioner i Spania.			<i>Aperitivo</i> med spørsmål om geografi i Spania. Hovedteksten er faktatekster om 9 av Spanias regioner med en del geografi.	<i>Bocata cultural</i> om museer i Madrid. <i>Rincón de lectura</i> om La Ciudad de Las Artes y las Ciencias i Valencia.
35. Nicaragua			Carlos Mejía Godoy, Nicaragua.	Det nevnes at unge mennesker fra skandinaviske land reiser til Nicaragua.			<i>Bocata cultural</i> på norsk om levemåter i Nicaragua. Oppskrift <i>gallo pinto</i> , typisk frokost fra Nicaragua.			<i>Aperitivo</i> og hovedtekst om Nicaragua med en del geografi.	Sang.

36. Et verdensspråk			Rigoberta Menchú, fredsprisvinner i 1992 Victor García de la Concha, leder for RAE.						<p><i>Aperitivo</i> med tabell over antall spansktalende i forskjellige land.</p> <p>Hovedtekst om spansk som verdensspråk.. Nevner USA, Argentina, Bolivia, Guatemala, Florida, New York, California og Filipinene.</p> <p><i>To Rincón de lectura</i>. Den første om utfordringene rundt spansk som verdensspråk og den andre om "spanglish".</p>	Dikt og vits på "spanglish".
37. Ufullstendige historier			Iker Casillas, spansk fotballspiller.							
38. Oppgave – En kortfilm			Marcos, Spania, Adriana, Bolivia. Javier, Spania. Enrique, Spania. Soufi, Marokko. Celia, Spania.							

39. Oppgave – å reise	Reiseliv, erfaringer med reising. Spania.		Tomás og Vanessa fra Madrid og Málaga.							Geografi-relatert ordforråd og mange geografiske steder i <i>aperitivo</i> . <i>Bocata cultural</i> på spansk om Chile og geografi. <i>Rincón de lectura</i> om Atacama-ørkenen i Chile.	
Lesestoff			Hovedtekst 1 om Manuell Carrasco, Spania. Hovedtekst 2 om Fernando Torres, Spania. Bebe, Spania. Chambao, Spania. Materia prima, Spania. Pilar García Muñiz, Spania. Gael García Bernal, México. Ernesto Che Guevera, Argentina. Alberto				Hovedtekst 3 handler om en musikkfestival i Pozuelo, Madrid. Hovedtekst 4 handler om et TV-program i Spania.			Hovedtekst 7 handler om de grep som er tatt i Peru for å bevare Machu Picchu.	Hovedtekst 5 forteller om filmen <i>Diarios de motocicleta</i> . Hovedtekst 6 nevner noen bøker og forfattere.

			Granado, Argentina. Jorge Drexler, Uruguay. Carlos Ruíz Zafón, Spania. Gabriel García Márquez, Colombia. José Saramago								
--	--	--	---	--	--	--	--	--	--	--	--

¹ Navn på kapitlene er oversatt til norsk av meg.

² Kapittel 3, 7, 11, 15, 19, 23, 27, 30, 33, 37 og 39 er oppgavekapitler. Det vil si de ofte inneholder oppgaver i selve tekstboka i tillegg til en del om refleksjon rundt egen språklæring.

Vedlegg 2. Kategoriseringskjema for aktivitetsbok

Tallene viser til de ulike oppgavene i hvert kapittel.

Kapittel og tema ¹	Dagligliv og personer i språkområdet og i Norge.	Aktuelle hendelser i språkområdet. Fra hvilke deler?	Aktuelle hendelser i Norge	Tradisjoner, skikker og levemåter i språkområdet. Fra hvilke deler?	Tradisjoner, skikker og levemåter i Norge	Sammenlikning mellom tradisjoner, skikker og levemåter i språkområdet og i Norge	Språk og geografi i språkområdet.	Grammatikk	Opplevelser knyttet til språkområdets kultur
0. Hei	1, 8, 16					2	11, 13, 17	6	9
1. En spansk familie	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 12, 13, 16			11, Spania				14, 15	
2. Å snakke språk	2, 3, 4, 7, 8, 9, 10, 12, 13, 14, 15, 16, 18, 19, 23			20, Spania			1, 5, 11	6, 21, 22	
3. Oppgave² – portrett	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9								
4. Litt geografi	3, 7, 9, 11			12, 13, 18, alle om Spania		14	1, 2, 4, 5, 6, 8, 10		16, 17
5. Hvor er alt sammen?	1, 2, 3, 4, 5, 7 ³								
6. Hvordan har du det?	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10						11		
7. Latin-Amerika	7						1, 2, 4, 5, 6	3	8

8. Å kjøpe noe	1, 2, 4, 5			6, 8, 9 Spania.				3	7
9. Å legge planer	1, 2, 3, 5, 6, 7, 8, 9							3	10, 12, 13
10. Fritid	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 9, 10, 12, 13, 14						11	8	15
11. Oppgave – Bursdag	1, 2, 3, 4					5			6
12. Hvordan er været?	4					6	1, 2, 3, 5, 7		
13. Å gå ut og drikke eller spis noe	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 10			9, Spania og Cuba					
14. Vi snakker om mat	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7			8, Mexico					
15. God jul	1, 3, 4, 5			7, Spania	2, 6	8			
16. Latin-Amerika	1, 8						2, 3, 4, 6, 7		
17. Å gjøre innkjøp	1, 2, 5, 6, 7						8	3, 4	
18. Fint eller stygt?	2, 3, 4, 8,			9, Spania				1, 5, 6	
19. Åpent hele dagen	1, 2, 3, 4, 5								
20. Sergio kjeder seg	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8			9, Spania					

21. Hva er klokka?	1, 6			3, Spania 5, Spania	2, 7	4			
22. Oppgave- Til bords!	1, 2, 4, 5, 6			3, Spania					
23. Oppgave – vårt sted				1, 2, Spania	4		3		
24. Å studere i Spania	1, 2, 3, 4								
25. Arbeid	1, 2, 3, 5, 7, 8, 9			10, 11, Spania				6	
26. Den nye leiligheten	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7								
27. Colombia	1						1, 2, 3, 4, 5		
28. Drama i hagen	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9						10		
29. Tur til Granada 1	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9				10				
30. Tur til Granada 2	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 15, 16				14		16		16
31. Kaos i restauranten	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9			10, Spania				3	
32. Hva skjedde etterpå?	1, 2, 3, 4, 5, 6			7, Hispano-amerika					
33. Fest og feiring	3			1, Colombia, Spania,	5	2			

				6, Colombia 7, Spania					
34. Spania					6		1, 2, 3, 4, 5, 6		
35. Nicaragua							1		1
36. Et verdens- språk	1			1, Latin- Amerika			1, 2, 3, 4,		5
37. Ufullstendige historier	6, 7							1	
38. Oppgave – En kortfilm									
39. Oppgave – å reise							1, 2, 3, 4, 6		
Lesestoff	1, 2, 3, 4, 6, 7, 8, 10, 11, 18,			5, 9, 12, 13, 14, 15, Spania	20		21		16, 17, 19

¹ Navn på kapitlene er oversatt til norsk av meg.

² Kapittel 3, 7, 11, 15, 19, 23, 27, 30, 33, 37 og 39 er oppgavekapitler. Det vil si de ofte inneholder oppgaver i selve tekstboka i tillegg til en del om refleksjon rundt egen språklæring.

³ Her er det en feil i boka. Dette skulle egentlig vært oppgave 6.