

# Må vi velge? Språk og innhold i spanskunder- visningen på universitetsnivå

*Artikkelen er vitenskapelig vurdert av forskere utenfor redaksjonen.*

**Av Kari Soriano  
Salkjelsvik og Liv Eide**

Cand.philol. **Kari Soriano Salkjelsvik** (f. 1961) er universitetslektor ved Romansk institutt, Universitetet i Bergen.

Hun underviser på innføringskurset i spansk, i praktisk spansk og i latinamerikansk litteratur. Hun har til sammen ca. 17 års undervisningserfaring fra forskjellige universiteter, både i USA og i Spania. Hennes forskningsområder er 1800-talls meksikansk litteratur og teori, samt pedagogikk. Hun har skrevet *Gyldendals Spanske lomme grammatikk*, 2004 (sm Petr Pitloun).

Cand.philol. **Liv Eide** (f. 1973) er universitetslektor ved Romansk institutt, Universitetet i Bergen.

Hun underviser i latinamerikansk historie og i praktisk spansk på bachelornivå. Hennes forskningsområder er Uruguay og kvinner i Latin-Amerika, samt pedagogikk.

*Det å lære seg et nytt språk er mer enn å pugge et sett med grammatiske regler og å beherske bruk av ordbøker. For å kunne kommunisere på et annet språk er det nødvendig å tilegne seg kjennskap til kulturen som produserer språket. Siden begynnelsen av 1970-tallet har det foregått en lang og produktiv diskusjon blant pedagoger rundt begrepet kultur og dets rolle i tilegnelsen av et fremmedspråk. I denne artikkelen utforsker vi betydningen av konseptet kultur, spesielt i forhold til spanskundervisningen på universitetsnivå. Med utgangspunkt i et introduksjonskurs i latinamerikastudier ved Universitetet i Bergen, foreslår vi også to aktiviteter som vil fremme studentens forståelse og refleksjon i møte med latinamerikansk språk og kultur.*

## **Praktisk spansk ved UiB**

Ved Universitetet i Bergen har det vært undervist i spansk i over tretti år<sup>1</sup>, og oppbygningen av faget har lenge gjenspeilet en for så vidt tradisjonell oppfatning av hva det betyr å studere et språk. Frem til for ikke så lenge siden var spanskfaget tredelt: vi har undervist i språk - grammatikk, oversettelse og fonetikk -, i tillegg til latinamerikansk litteratur og historie. Året 2000 markerte derimot begynnelsen på Kvalitetsreformen ved Seksjon for spansk og latinamerikastudier. I forkant av den meget omtalte reformen ble grunnfaget modulisert, og det ble opprettet et eget emne i muntlig spansk. Våren 2002 fikk emnet navnet *Praktisk spansk*, og som et ledd i reformprosessen ble også innholdet endret. Undervisningen ble basert på gruppeundervisning i tillegg til plenumsforelesninger, emnet fikk et klart definert pensum, og det ble vedtatt at studentene skulle utarbeide både et skriftlig arbeid og en muntlig presentasjon som en del av de formelle kravene ved kurset. Eksamensformen ble også i større grad tilpasset reformens krav om mappevurdering. Studentene som begynner på dette kurset har et *intermediate high* nivå som beskrevet i ACTFL Proficiency Guidelines<sup>2</sup>. det vil si at de kan fortelle og beskrive i lange setninger og ved bruk av de fleste verbtider. De kan snakke om en god del temaer og føre dagligdagse samtaler der de viser et visst nivå av sosiolingvistisk kompetanse. De fleste følger samtidig undervisningen i et rent grammatisk emne, der de lærer fonetikk, syntaks, oversettelse, osv. Vi har hatt et stort antall studenter<sup>3</sup> som i løpet av

ett semester skal tilegne seg de nødvendige redskap for senere å kunne fordype seg i litteratur, historie og språk. Et så bredt pensum krevde at vi som lærere måtte være veldig bevisste på å ikke redusere innholdet i kurset til stereotyper om Latin-Amerika. Dette innebærer at kurset måtte bli noe mer enn en samling fakta.

Tanken bak emnet var å lage et kurs som kunne fungere som et springbrett til de andre emnene i faget. *Praktisk spansk* skal være et kurs der studenten får en innføring i moderne latinamerikansk språk og kultur, med hovedvekt på innøving av praktiske evner. I timene blir det dermed viktigere å fokusere på studentenes produksjon og forståelse av spansk enn på grammatiske regler. Greier studentene å fungere i en virkelig kommunikativ situasjon? Lærerne må til tider forklare mer tradisjonelle grammatiske begreper, som for eksempel bruk av konjunktiv, men som sagt blir den teoretiske grammatikkundervisningen dekket i det parallelle emnet. Det er viktig å understreke at emnet *Praktisk spansk* har to sider: et faglig innhold som studentene må lære seg (som fakta, vokabular og uttrykksformer), og en mer praktisk side der fokuset ligger på studentenes kommunikative og interkulturelle kompetanse, eller det som *The Common European Framework of Reference for Languages* (2002) kaller flerspråklig og flerkulturell kompetanse:

Plurilingual and pluricultural competence refers to the ability to use languages for the purposes of communication and to take part in intercultural interaction, where a person, viewed as a social agent has proficiency, of varying degrees, in several languages and experience of several cultures. This is not seen as the superposition or juxtaposition of distinct competences, but rather as the existence of a complex or even composite competence on which the user may draw. (168)

Målet vårt som lærer har vært å fremme den interkulturelle kompetansen til studentene, og dette har gjort at vi har stilt oss spørsmål om hva begrepet kultur i undervisningen innebærer.

### Språk og kultur

Grunnet kursets krav til studentene om å ha kjennskap til en del fakta og samtidig være i stand til å formidle det på spansk, er *Praktisk spansk* en arena der dikotomien språkferdighet og innhold blir tydeliggjort og problematisert. Ett av målene med kurset er å fremme studentens lingvistiske kompetanse, dvs. at han eller hun skal lære seg den korrekte bruken av spansk i forskjellige kommunikative register. Når vi sier korrekt bruk av spansk viser vi ikke nødvendigvis til feilfri grammatikk, men en mer dynamisk og uavbrutt kommunikasjon. Vi mener at lingvistisk korrekthet bare er en del av språkproduksjonen, men ikke den eneste. Vi retter på studentens muntlige produksjon både direkte og indirekte i timene, men forsøker å beholde flyten i samtalen. En sentral del av kurset består nettopp av diskusjon i grupper omkring aktuelle tema, muntlige presentasjoner for medstudentene og en god del problemløsning i små grupper i form av oppgaver, i tillegg til utvikling av skriftlige ferdigheter i form av essayskriving.<sup>4</sup> Studenten skal lære et nytt vokabular og skal kunne tilpasse seg forskjellige type register (muntlig, skriftlig, formell, uformell, osv.). Kurset har derimot ikke bare vært et språkkurs, da studenten i tillegg må tilegne seg spesifikk kunnskap om Latin-Amerika.<sup>5</sup> På denne måten er ikke spansk lenger bare et medium for å uttrykke en viss informasjon om spansktalende land, men kommunikasjon på spansk i seg selv har også en sentral plass i kurset. Det dreier seg ikke bare om *hva* man sier, men også *hvordan* man sier det.

I denne typen kurs, der en stor del av innholdet går på at studenten selv skal uttrykke seg, er det viktig å se nærmere på lærerens rolle i timene. Selvsagt må studenten få så mange anledninger som mulig til å snakke, og derfor er det vesentlig at læreren er bevisst på hvor mye av timen han eller hun snakker selv. I tillegg er det viktig, som Claire Kramsch understreker i sin utslagsgivende bok *Context and Culture in Language Teaching* (1993), at læreren ikke bare fokuserer på hvor mye som blir sagt, men også på temaene som blir valgt og hvordan de blir presentert. Vi må stille spørsmålsteget ved hvilke historiske tolkninger vi fremmer i klassen, og i hvilken grad vi lar vår ideologi gjennomtrengre pensum. Med andre ord, vi må være bevisste på at et kurs i en fremmed kultur dreier seg om mer enn et "uskyldig" pensum som må pugges. Vi må ikke glemme hva studentene skal lære, men samtidig er det viktig at vi er fleksible når vi leder diskusjonen. Det at samtalen sporer litt av er ikke nødvendigvis negativt, og kan bringe inn nye synspunkt og innfallsvinkler. I *Praktisk spansk* møtes flere kulturer gjennom tekster og dialoger: den norske, den latinamerikanske, og eventuelt andre kulturer som studentene og lærerne har med seg inn i et klasserom<sup>6</sup>. Dette gir et utmerket utgangspunkt, ikke bare for å fremme akademiske verdier, men også for å stimulere kulturforståelse.

Det har blitt snakket mye om kultur i pedagogisk sammenheng, spesielt når det gjelder undervisning av et fremmedspråk på lavere nivå.<sup>7</sup> Fra slutten av 1960-tallet har pedagogikken innenfor fremmedspråkundervisning arbeidet med idéen om at språk er mer enn et sett av grammatiske koder. Tradisjonelt har man tatt utgangspunkt i grammatikken for så å trene de fire språkferdigheter: å lese, å skrive, å lytte og å snakke. Kulturen kom inn i språkundervisningen etter at man mestret språket, noe man ofte oppnådde ved å lese litterære klassikere. Samtidig har de ulike ferdighetene gjennom tiden vært mer eller mindre i fokus, avhengig av metodologiske strømninger. Brooks' (1968) arbeid skiftet fokus fra kulturundervisning i form av litteratur og historie til en mer antropologisk oppfatning av språkundervisning og tilegnelse. I stedet for et sett med kanoniske forfattere og historiebøker, blir kultur oppfattet av antropologer som forskjellige måter å forstå verden på. Språket står sentralt i dette konseptet, da det er den fremste uttrykksmåte for enhver kultur. Mikel Hogan-García resymerer konseptet kultur som et uttrykksmylder, forskjellige måter å tenke og forstå, ulike tradisjoner og forskjellige kommunikasjonsystemer (2002:15). Antropologien ser på kultur som et sett med symboler, som for eksempel språk og tradisjoner, og regner det som nødvendig å lære seg et sett med livsregler, idealer og verdier for å kunne kommunisere i sosiale sammenhenger. For undervisningen av et fremmedspråk har dette betydning å se utover selve språket for å få kultur inn i klasserommet.

På slutten av 1980-tallet begynte man å anse kultur som en femte ferdighet innenfor språkundervisning. Fra begynnelsen skulle man lære de fire språkferdighetene, i tillegg til kulturen som produserer språket. Dette ga utslag i mange lærebøker for andrespråk som inneholdt en del "virkelige tekster", som avisutklipp, bilder av dokumenter og lignende. Problemet var at denne form for dokumentering av den fremmede kulturen ofte bare ble en form for "plaster", en oppfyllelse av det teoretiske kravet om å inneholde "virkelig" kultur i lærebøkene, men det ble ikke videre utarbeidet teknikker for hvordan man skulle jobbe med dette i klasserommet.<sup>8</sup> Det var som om det var nok med å lese et utdrag fra en cubansk avis for å lære seg cubansk kultur. Men, som Claire Kramsch poengterer:

Culture in language learning is not an expendable fifth skill, tacked on, so to speak, to the teaching of speaking, listening, reading, and writing. It is always in the back-

ground, right from day one, ready to unsettle the good language learners when they expect it least, making evident the limitations of their hard-won communicative competence, challenging their ability to make sense of the world around them. (1993: 1)

Kultur er en uatskillig del av språket. Det er kulturen som kan skape misforståelser, men bare gjennom kjennskap til kulturen kan vi skape kommunikasjon. Sagt på en annen måte, kultur er ikke i seg selv en ferdighet, men gjennomsyrer språket, og er dermed et naturlig element i språkundervisningen, ikke noe som kommer i tillegg til de tradisjonelle grammatikktimene. Språk og kultur er nå ansett som to sider av samme sak, vevd sammen til en levende og uatskillig enhet. Som Thanasoulas (2001) oppsummerer, er det innforstått at språk er mer enn bare å kommunisere, det er også å oppdage hvilke muligheter språket gir oss for å kunne manipulere grammatikken, leke med ulike betydninger, og reflektere over sosiale normer både i egen og fremmed kultur. Kramsch understreker i tillegg at denne måten å tilnærme seg språklæring uunngåelig vil sette fokus på spørsmål om nasjonalidentitet, noe som igjen vil føre til sammenligninger mellom morsmålet og det andre språket. Slik danner det seg en "interkulturell sfære" i klasserommet (1993: 205), som blir utgangspunktet for tilegnelsen av det som Karen Risager kaller interkulturell kompetanse (1998). Interkulturell kompetanse blir forstått som ferdigheten i å fungere i en kompleks kultur som alltid er i forandring og interaksjon.

I rene språkkurs, der målet har vært å lære studentene å bruke språket og der de kun har blitt testet i de fire ferdighetene, har diskusjonen omkring kultur i språkundervisningen vært utslagsgivende, og har fått gjennomslag i form av revisjon av gamle undervisningsmetoder og formulering av nye. Lærerne har nå blitt bevisste sin rolle som kulturmediatorer og undervisningsmetodene har gått gjennom en revolusjonerende omvelting de siste årene. Når det gjelder spansk har vi de siste årene sett med glede utgivelsen av lærebøker med metoder som har gjenspeilet dette fokus på kultur, helt fra de første trinnene.<sup>9</sup> Utfordringen for oss som er involvert i emnet *Praktisk spansk* har vært å tilpasse disse nye tendensene til et kurs som kombinerer det å lære seg spansk, med kulturforståelse og et konkret og bredt pensum om Latin-Amerika. Hvordan kunne vi oppnå en helhet i kurset ut av dette tilsynelatende sprikende innholdet? Bare ved å sette kultur i sentrum har vi kunnet viske ut dikotomien mellom språkferdighet og innhold, og dermed gitt emnet et helhetlig profil. I denne prosessen har Miquel og Sans' inndeling av kultur i tre kategorier vært et særdeles nyttig redskap.

Miquel og Sans klassifiserer kulturelle fenomener enten som kultur (i seg selv), som Kultur med stor K eller som qultur med q.<sup>10</sup>

"kultur (i seg selv)" omfatter alt det som er felles for alle medlemmer av en kultur. Det vil si noe som ligner en kulturell standard, en praktisk kunnskap som *alle innfødte* besitter for å kunne orientere seg i konkrete situasjoner, for å kunne inneha en effektiv rolle i alle mulige kommunikative sammenhenger, og delta på en passende måte i den daglige kulturelle praksis. (Miquel og Sans, 2004)<sup>11</sup>

"kultur (i seg selv)" er med andre ord det som gjør at man kan fungere i et samfunn, for eksempel kunnskap om når det er vanlig å spise, hva som er passende samtaleemner, åpningstider til butikker og kontorer, og lignende. For Miquel og Sans er "kultur (i seg selv)" det som gir mening til de to andre kategoriene. "Kultur med stor K" er de store kanoniserte forfatterne, den offentlige historien, og alt det som bevares i museer og arkiver. Når vi un-

derviser i "Kultur med stor K" lærer vi studentene hvem som har skrevet *Hundre års ensomhet* eller hvem Emiliano Zapata var. "Qultur med q", på den andre siden, er den kunnskapen som gjør at man kan plassere den man snakker med, både kulturelt og sosialt. Det vil si, det er det som gjør det mulig for oss å tilpasse oss samtalepartneren vår, for eksempel ved å gjenkjenne gatespråk eller andre typer sosiolekter. I dette kurset har vårt fokus på "qultur med q" blant annet bestått i å kunne identifisere de ulike dialektene i Latin-Amerika, og å beherske høflighetsformer vs. et mer uformelt register, noe som er spesielt viktig i spansk-talende land.

Det er viktig å understreke at denne tredelte oppfatning av kulturen ikke består av fikserte bokser som ekskluderer hverandre. Som forfatterinnene selv poengterer er disse kategoriene knyttet til hverandre på en dynamisk måte og med gjensidig innflytelse. Det som er vanskelig i denne kategoriseringen av kultur er å definere hva som er den standardkulturen som "kultur (i seg selv)" består av. Dette blir særlig utfordrende når man skal ta for seg hele den spansk-talende verden. Bare i Latin-Amerika er det 19 nasjoner som har spansk som offisielt språk, i tillegg til de flere hundre tusener som snakker spansk til daglig i USA og resten av verden. Hvert av disse landene har sitt kulturelle særpreg, og å snakke om en standardkultur for spansk ville være å forenkle og trivialisere den kulturelle virkelighet. Det vi behøver er det som Risager (2001) betegner som "språkøkologisk bevissthet", det vil si erkjennelsen av mangfoldet av spansk språk i Latin Amerika, sammen med en forståelse av vår rolle som kulturformidlere. Videre minner Risager oss om at "Sproglærere er med til at utdanne de fremtidige sprogpolitiske beslutningstagere og opinionsdannere, de gir dem redskaberne til at utvikle deres sproglige og kulturelle kompetence." (2001:61) Disse redskapene ligger allerede i det språket vi møter, og vår rolle som lærer blir dermed å tydeliggjøre de kulturelle elementene i all språkundervisning.

### Interkulturelle aktiviteter

Aktivitetene vi har designet for kurset i *Praktisk spansk* er tenkt som redskap til å bygge kommunikativ og interkulturell kompetanse. De har som mål å skape et helhetlig studium, med muligheter for læring som går ut over summen av datoer og fakta som er representert i pensum. I disse aktivitetene likestilles språkferdighetene med selve innholdet, ikke bare av de ovennevnte didaktiske grunner, men også ut fra en integrering av elementene i den samlede læringsprosessen. De ulike aktivitetene utfordrer studentene ved at de øver og utvikler forskjellige tanke- og forståelsesprosesser, samtidig som de bringer frem studentenes kjennskap og forhold til stoffet. Dessuten foregår disse aktivitetene på spansk slik at studenten praktiserer sine språkferdigheter og øver inn det nye vokabularet. I gruppearbeid er samarbeid og kommunikasjon det avgjørende, her får studentene praktisere et uformelt register av spansk, og med våre aktiviteter må de ofte diskutere flere mulige løsninger på oppgavene for å komme til enighet som gruppe. Ved å sette studentene i konkrete autentiske kommunikative situasjoner knyttet til pensum, har vi ønsket å bygge opp en didaktikk som stimulerer interkulturell kompetanse. Resultatet har vært en kvalitativ endring i *Praktisk spansk*, først og fremst fordi studentene får mer kontroll over og forståelse av språkbrukens sosiokulturelle kontekst, men også fordi denne type aktiviteter hjelper studenten å utvikle egne læringsstrategier. For å synliggjøre dette siste punktet har vi kombinert forskjellige typer aktiviteter med hensyn til læringsprosessen de fremmet.

Alle aktivitetene vi har utviklet for *Praktisk spansk* er bygget opp i tre faser:

OPPVARMINGSFASEN	Mobilisering av forhåndskunnskapene til studentene Vekke bevissthet om vårt forhold til stoffet (stereotyper, klisjeer, mangelfull eller ikke oppdatert informasjon)
AKTIVISERINGSFASEN	Konkret arbeid med det nye vokabularet Faglig fordypning i stoffet
OPPFØLGINGSFASEN	Praktisk utøving av den nye kulturelle kunnskap og bevissthet.

Oppvarmingsfasen er ikke ment som et moment der læreren får vite hva studentene kan eller ikke kan om emnet, men som et refleksjonsøyeblikk over vårt forhold til hovedtemaet i aktiviteten. Denne fasen er sentral i vår didaktiske praksis, da den tydeliggjør relasjonen mellom de tre typer kultur (Kultur med stor K, kultur (i seg selv) og qultur). Det er i denne fasen av aktivitetene at studentene kan forstå at kulturell kompetanse bare kan oppnås med kjennskap til mer enn Kultur med stor K. Med andre ord, vi blir møtt med det fakta at kulturkunnskap er mer enn selve pensumlisten. En viktig del av denne fasen har også vært å aktivisere de formelle termer som taes i bruk når man snakker om aktivitetens tema i en akademisk kontekst, som for eksempel spesifikke historiske eller litterære termer. Dette vokabularet blir da benyttet i fase nummer to av aktiviteten. I oppvarmingsfasen foregår dialogen i klassen ganske fritt og vi bruker ofte teknikker som "brain storming" eller "mapping" for å sette i gang diskusjonen.

I aktiviseringsfasen jobber man konkret med det nye vokabularet og man fordyper seg i konkrete deler av pensum. I denne delen av aktiviteten setter vi fokus både på kommunikasjon og fakta omkring latinamerikansk kultur. Her skal studenten utvikle egne læringsstrategier og samtidig få forståelse av hvilken kunnskap det forventes av ham eller henne på eksamen. Hoveddelen i aktiviseringsfasen er ofte designet slik at studentene skal løse et problem, gjerne i form av en oppgave de skal finne en løsning på i små grupper. De lærer bruken av spesialisert terminologi, mens selve diskusjonen omkring oppgaven er utført i et mer dagligdags register av spansk. Noen aktiviteter har et "fasitsvar" som studentene skal komme frem til, som for eksempel organisere visse fakta kronologisk, plassere handlinger på et kart, rette på feilaktig data, osv. Andre aktiviteter er mer tenkt for å få frem en refleksjon over studentens eget forhold og forutinntatte holdninger til fakta i pensum (se for eksempel aktivitet 1).

I oppfølgingsfasen tar man emnet for aktiviteten et skritt videre til det praktiske. Denne fasen kan bli oppfattet som den mer akademiske og eksamensrettede av de tre fasene. Målet ved denne fasen er å sette den nye kunnskapen og den nye bevissthet om det kulturelle emnet i en mer praktisk kontekst, for eksempel i form av formelle muntlige presentasjoner eller skriftlige oppgaver omkring aktivitetens hovedtema.

Aktivitetene vi presenterer her kan virke utradisjonelle og elementære i universitetssammenheng, der man er vant til å undervise i form av forelesninger og kollokvier. Vi mener bestemt at en lærer et fremmedspråk ved å gjøre det til sitt eget, ved å prøve og ved å feile. Rollespill gir studentene muligheten til å bruke et vokabular som de ellers ikke ville kunne bruke i sosiale sammenhenger i Norge. Vi må huske at for de fleste studentene er de få

timene på dette kurset den eneste muligheten de har til å snakke spansk, og at det derfor er viktig å tvinge situasjoner inn i klasserommet der de får prøve seg med det nye ordforrådet: de lærer ved å bruke.

### **Aktivitet 1: "Rettsaken mot Columbus"**

*Mål:* Forståelse av betydning og innøving av vokabular knyttet til temaet "Oppdagelse og erobring av Amerika."

*Studentoppgave:* Å arrangere en rettsak mot Kristoffer Columbus der det skal bestemmes om han kan lastes for den urettferdighet urbefolkningen ble utsatt for i ettertid.

*Oppvarmingsfasen:* Denne fasen blir innledet med en diskusjon om hva en rettsak betyr. Hva skal det til for å få i gang en rettsak? Hva skal det til for at noen blir dømt skyldig? Vi forsøker å få frem en diskusjon omkring vår oppfatning av rettferdighet. Etter hvert blir studentene presentert for det grunnleggende ordforrådet, både det som tilhører temaet oppdagelsen av Amerika og det som hører til i en rettsak (anklage, dom, straff, og lignende). På forelesningen i forkant av gruppetimene, og i pensumboka, har studentene fått bakgrunnsinformasjon om temaet.

*Aktiveringsfasen:* Her blir studentene så tildelt ulike roller; Columbus selv, forsvarsadvokat, aktor og dommer. I noen grupper kan det også være plass til en representant for den indianske befolkningen som vitne. Forsvarsadvokat og aktor får så en liste over argumenter, som "Han manglet motiv – han lette bare etter sjøveien til India" eller "Han tok indianere med seg tilbake til Europa som troféer". Gruppene får så et visst antall tid til å forberede seg, og med dette utgangspunktet improviserer studentene en rettsak som de fremfører for de andre.

*Oppfølgingsfasen:* Vi ber studentene forberede en 5 minutters muntlig presentasjon om deler av Columbus' dagbøker (fra den 13. og den 14. oktober 1492), der han beskriver sitt første møte med Amerika og amerikanerne. Vi ber dem svare på spørsmål om hvordan han beskriver befolkningen og naturen.

*Evalueringsfasen:* I denne aktiviteten får alle studentene utdelt en rolle, og for at "rettsaken" skal gå sin gang er det nødvendig at alle presenterer "sitt" synspunkt. Alle blir dermed "tvunget" til å tenke gjennom og organisere mulige argumenter som kan dømme eller forsvare Spanias historiske møte med Amerika. Utfordringen for studentene blir å sette ord på disse argumentene ved å bruke det nye vokabularet aktivt. Ved at studentene blir presentert for ulike synspunkt får de kunnskap om mer enn bare Kultur med stor K, som i dette tilfellet vil være årstallet Columbus oppdaget Amerika og navnet på båtene hans, og de blir oppfordret til å reflektere over temaet.

Under denne "rettsaken" ser vi på Columbus fra forskjellige vinkler, mens vi plasserer ham i et historisk perspektiv. Slik fremmer vi bevisstheten om at vi dømmer ham fra vår oppfatning av et moderne rettsystem, og at vi selv alltid vil være dømt til å se på Columbus med europeiske øyne i det 21. århundre. Oppdagelsen av Amerika blir på denne måten problematisert og studentene reflekterer over hva det betyr å tolke en historisk handling.

### **Aktivitet 2: Filmen *Jordbær og sjokolade***

*Mål:* Innblikk i mannrollen i Latinamerika i det 20. århundre, i dette tilfellet representert ved det postrevolusjonære Cuba. Studentene skal bli bevisste på egne og andres forutinntatte idéer.

*Studentoppgave:* Se filmen *Jordbær og sjokolade* (1994) og diskutere ulike aspekter ved filmen i etterkant.

*Oppvarmingsfasen:* I forkant av filmvisningen hadde vi en "idémyldring" sammen med studentene omkring den kubanske revolusjon og dagens situasjon på Cuba. Deretter ble studentene bedt om å beskrive den typiske "latino"; hvilke fysiske trekk som karakteriserer ham og hvilke holdninger han representerer. Vi fikk også studentene til å diskutere hvilket inntrykk de har av de homofile situasjon i Latin Amerika og sammenligne med forholdene i Norge.

*Aktiviseringsfasen:* Studentene fikk se den kubanske filmen *Jordbær og sjokolade* av Tomás Gutiérrez Alea. Filmen er fra 1994, og forteller historien om den unge, revolusjonære David som møter den homofile, intellektuelle Diego på en kafé i Havanna. Begge forsøker å overtale den andre om at sitt synspunkt og livssyn er det riktige, men ettersom historien utvikler seg kommer David mer og mer i konflikt mellom sin lojalitet til det revolusjonære Cuba og dragningen mot Diegos ideer.

I gruppeundervisningen i etterkant av filmvisningen ble studentene delt inn i mindre grupper, og ble bedt om å diskutere og analysere en del aspekter ved filmen. Ett av temaene for diskusjon var bruken av stereotyper. I Gutiérrez Aleas ironiserende film er hovedpersonene malt med bred pensel og representerer velkjente stereotyper: Diego fremstilles som den følsomme, feminine estetiker, mens Davids kamerat Miguel karakteriseres som den typiske latinamerikanske mannen: "macho", selvsikker og aggressiv. Studentene ble bedt om å identifisere de forskjellige stereotypene, og å diskutere hvorvidt bruken av stereotyper kunne rettferdiggjøres i denne filmen.

Siste del av timen ble satt av til plenumsdiskusjon. Visningen av denne filmen sammenfalt med den såkalte "homofilisaken" i media om Kristelig Folkepartis manglende vilje til å uttale seg om homofilt samliv, etter at det kom fram at KrF-leder Dagfinn Høybråthen er medlem av en misjonsmenighet som ikke ønsker homofile medlemmer. Det var dermed naturlig at diskusjonen dreide inn på denne saken, og studentene kunne igjen reflektere over mannsrollene i Norge og Latin-Amerika og trekke sammenligninger, blant annet når det gjelder homofile situasjon og kirkens rolle i samfunnet.

*Oppfølgingsfasen:* Studentene får i oppgave å skrive en alternativ slutt eller en fortsettelse på filmen "Jordbær og sjokolade" som ble videre diskutert i neste time.

*Evalueringsfasen:* Det å se en film kan i utgangspunktet være en passiv aktivitet. Utfordringen i denne aktiviteten er å unngå å falle i den fella Isabel Iglesias Casal kaller "utstillingsvindueeffekten" (2000), der studenten reduseres til en observatør av målkulturen. Ved hjelp av å sette fokus på stereotyper og forutinntatte holdninger i forkant av filmen søker vi å bevisstgjøre studentene på at virkeligheten ikke kan ses på som svart/hvitt, noe som også kommer klart frem i filmen etter hvert som karakterene utvikler seg. I diskusjonen i etterkant av filmen får studentene mulighet til å praktisere språket innenfor løsere rammer enn i aktiviteten om Columbus, og får dermed øve på et mer uformelt spekter av spansk. Aktiviteten har også et klart tilknytning til pensum, ved at studentene lærer fakta om den kubanske revolusjonen og hvilken betydning og konsekvens den har hatt og har i samfunnet.

## Konklusjoner

Tittelen på denne artikkelen har vært bevisst misledende. Vi mener selvsagt at det ikke er mulig å velge mellom språk og innhold i språkundervisning, uavhengig av nivå. Ved å vise



hvordan vi i praksis jobber med de to i undervisningssammenheng har vi satt fokus på den rollen kultur har innenfor andrespråkstilegnelse. Bevisstheten om vår lingvistiske kompetanse, de mer pensumrelaterte fakta, og kultur smeltet sammen til en helhet, gjør at klasserommet kan spille en sentral rolle i det som The European Council definerer som interkulturell bevissthet, en bevissthet som hjelper oss å arbeide med en definisjon av kunnskap som går utover rene fakta. Som de sier, "intercultural awareness covers an awareness of how each community appears from the perspective of the other, often in the form of national stereotypes." (2002: 103) Dialog og forståelse blir dermed en naturlig del av undervisningen i emnet *Praktisk spansk*, slik våre to aktiviteter viser. □

## NOTER

- 1 Spanskfaget tilhører Romansk institutt, Seksjon for spansk språk og latinamerikastudier. Opprinnelig dekket studiet hele den spansktalende verden, men i 1988 bestemte seksjonen å sette fokus på Latin Amerika.
- 2 Se blant annet Buck, Byrnes and Thompon (1999) og Omaggio Hadley (1993).
- 3 Våren 2004 møtte 112 studenter opp til eksamen i Praktisk spansk. I gjennomsnitt gikk ca. 80 studenter regelmessig på forelesningene.
- 4 De skriftlige arbeidene blir rettet for språklige feil, og studentene får en kommentar på innhold og struktur.
- 5 Pensum i kurset består av en generell oversikt over Latin-Amerikas historie og kultur, et lite utvalg av sentrale litterære verk fra det 20. århundre og en innføring i latinamerikansk spansk.
- 6 I våre klasserom ser vi gjennomstrømningen av internasjonale studenter og nordmenn med flerkulturell bakgrunn. Vi kan ikke lenger forutsette at alle har førstehånds kunnskap til norsk kultur, og sammenligning med Norge som et pedagogisk redskap kan dermed falle bort.
- 7 Se blant annet Brooks 1968, Halliday 1978, Galloway 1981, Nostrand 1989, Omaggio Hadley 1993, Kramsch 1993 og Risager 1998.
- 8 Et norsk eksempel på dette er *Por supuesto* 1 (1993), en tradisjonell spansk lærebok på begynnernivå, der vi finner annonser (godt markert som "anuncios auténticos"), avisutklipp og menyer, uten at det blir foreslått øvelser i forbindelse med disse. Se blant annet side 13, 53, 75 og 77.
- 9 Forlaget Difusión har for eksempel utarbeidet seriene *Gente* og *Rápido, rápido*. I Norge finner vi blant annet *Vidas* og *Caminos*.
- 10 Vi har her oversatt forfatterens begreper fra spansk: "La cultura (a secas), la cultura con mayúsculas, la cultura con k".
- 11 Sitatene fra Miquel og Sans er vår oversettelse.

## BIBLIOGRAFI

- Brooks, N.** (1968): "Teaching Culture in the Foreign Language Classroom." *Foreign Language Annals* 1: 204-17.
- Bugge, L. K., et al.** (2003): *Vidas 1. Spansk for nybegynnere*. Oslo: Cappelen.
- Buck, K., et. al.** (1999): *The ACTFL Oral Proficiency Interview. Tester Training Manual*. Yonkers, NY: The American Council on the Teaching of Foreign Languages.
- Casal, I. I.** (2000): "Diversidad cultural en el aula de E/LE: la interculturalidad como desafío y como provocación." *Cultura e intercultural en la enseñanza del español como lengua extranjera*. Joaquín Mffi Aguirre Romero (ed.) Barcelona: Universidad de Barcelona. <<http://www.ucm.es/info/especulo/ele/intercul.html>>

- Council of Europe** (2002): *Common European Framework of Reference for Languages*. Cambridge: Cambridge UP.
- Fresa y chocolate** (1994): Reg. Tomás Guitérrez Alea. Cuba: Poligram.
- Galloway, V.B.** (1981): "A Design for the Improvement of the Teaching of Culture in Foreign Language Classrooms." ACTFL project proposal. 1985.
- Görriksen, M., et al.** (1996): *Caminos 1. Spansk for voksenopplæring, nybegynnere*. Oslo: Gyldendal.
- Halliday, M.A. K.** (1978): *Language As Social Semiotic. The Social Interpretation of Language and Meaning*. London: Arnold.
- Hogan-García, M.** (2002): *Four Skills of Cultural Diversity Competence: A Process for Understanding and Practice*. (2. utg.) Belmont, CA: Wadsworth Publishing.
- Kramsch, C.** (1993): *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford: Oxford UP.
- Martín Peris, E., et al.** (1997): *Gente 1*. Barcelona: Difusión.
- Masoliver, J., et al.** (1993): *Por supuesto 1*. Oslo: Gyldendal.
- Miquel, L. og Sans, N.** (1988) *Rápido, rápido*. Barcelona: Difusión.
- ..., (2004) [1988]: "El componente cultural: un ingrediente más en las clases de lengua." RedEle Nr. 0 <[http://formespa.rediris.es/revista/miquel\\_sans.htm](http://formespa.rediris.es/revista/miquel_sans.htm)>
- Nostrand, H.L.** (1989): "Culture in Language Teaching: The Next Phase." *Asociacion of Departments of Foreign Languages (ADFL) Bulletin* 20/1.
- Omaggio H., A.** (1993). *Teaching Language in Context*. (2. Utg.) Boston: Hienle & Heinle.
- Risager, K.** (1998) "Language Teaching and the Process of European Integration." *Language Learning in Intercultural Perspective*. Michael Byram og Michael Flemming (eds.). Cambridge: Cambridge UP.
- ..., (2001) "Språkpolitikk i klasseværelset." *Sprogforum* 19.7: 57-61.
- Thanasoulas, D.** (2001): "The Importance of Teaching Culture in the Foreign Language Classroom." *Radical Pedagogy*. Greece: Icaap.