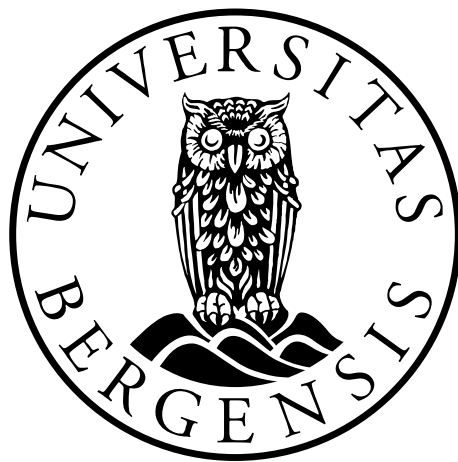


Representasjoner av *målspråks-* *området* i fremmedspråksfaget

En studie av Latin-Amerika i lærebøker i spansk

Liv Eide



Avhandling for graden philosophiae doctor (ph.d.)
ved Universitetet i Bergen

2012

Fagmiljø

Dette prosjektet ble gjort mulig gjennom et PhD-stipend i fagdidaktikk, utlyst av Det historisk-filosofiske fakultet (nå Humanistisk fakultet) ved Universitetet i Bergen. I utgangspunktet var jeg tilknyttet Seksjon for spansk språk og latinamerikastudier ved Romansk institutt, som etter en instituttsammenslåing i 2007 gikk inn i det som fikk navnet Institutt for fremmedspråk.

Stipendet hadde startdato 1. august 2006, og var et fireårig stipend med ett års arbeidsperiode. Arbeidsperioden ble fordelt over flere semestre, og har i all hovedsak bestått av undervisning på emnene DIDASPA1 og DIDASPA2; spanskdidaktikk innenfor den ettårige praktisk-pedagogiske utdanningen ved UiB.

Ved Institutt for fremmedspråk har jeg vært tilknyttet Forskerskolen i språkvitenskap og filologi, og forskergruppen Strategier for språkkompetanse.

Takk til

Først og fremst ønsker jeg å rette en stor takk til veilederne mine, Åse Johnsen og Turid Trebbi, for all hjelp, støtte og oppmuntring. Takk også til medlemmene av forskergruppen Strategier for språkkompetanse for muligheter til å presentere prosjektet mitt underveis, og for verdifulle innspill i arbeidet. Takk til gode venner og kollegaer ved Institutt for Fremmedspråk, spesielt til Inger Olsbu for koselige og konstruktive kaffepauser. I den ellers så ensomme skriveprosessen har mine to gode venner i ”skrivegruppen” vært til uvurderlig hjelp. Tusen takk Ingunn Hansejordet og Ole Kristian Våge!

Jeg vil også gjerne takke Karen Risager for invitasjonen til et inspirerende og lærerikt opphold ved Institut for Kultur og Identitet, Roskilde Universitet, våren 2008.

På det personlige planet sender jeg en takknemlig tanke til svigermor, Inger Lise Igesund, og til foreldrene mine, Lisbet og Knut Eide, og til alle de som har oppmuntret meg på veien.

En stor og varm takk går til mine nærmeste og aller kjæreste; til Runar som har vært der gjennom hele prosessen, og til Agnes som kom til underveis.

Forord

Dette PhD-prosjektet forener to av mine akademiske interessefelt: latinamerikansk kulturkunnskap og fremmedspråksdidaktikk. Utgangspunktet for min interesse for Latin-Amerika går tilbake til starten av 1990-tallet, da jeg som 17-åring valgte å tilbringe et år som utvekslingsstudent i Uruguay. Etter videregående skole gikk veien til Universitetet i Bergen, og da var faget spansk språk og latinamerikastudier et opplagt valg¹. Dette ble kombinert med studier blant annet innenfor sosialantropologi og sosiologi. Etter studiene begynte jeg selv å undervise i latinamerikansk historie og kulturkunnskap. Arbeidet som universitetslektor vekket interessen for didaktikk, og kanskje spesielt for hvordan studiets kombinasjon av språk og kultur gjenspeiles i undervisningen². Videre førte den store ”oppblomstringen” av spansk som skolefag etter innføringen av Kunnskapsløftet i 2006 til at jeg rettet blikket mot skoleverket og hvordan spansk blir undervist der. Interessen for Latin-Amerika, og for undervisningen av det man gjerne kaller *kulturaspektet* ved fremmedspråksfaget, forenes i dette prosjektet.

I det første semesteret av min stipendperiode gjennomførte jeg, sammen med Åse Johnsen, en undersøkelse av hvordan Latin-Amerika har blitt framstilt i lærebøker i spansk som fremmedspråk fra 1985 til 2005 (Eide og Johnsen 2006). Vi fant at Spania ofte blir presentert i form av hverdagslige situasjoner som elevene kan relatere til sin egen virkelighet, mens Latin-Amerika blir framstilt som noe fjernt, noe eksotisk, noe som blir betraktet fra avstand. Den utstrakte bruken av tekster der europeisk ungdom reiser til Latin-Amerika og forteller om alt det spennende og eksotiske de ser, mens latinamerikanske stemmer er nesten fraværende, fikk oss til å stille det avsluttende spørsmålet om måten man fremstiller Latin-Amerika i lærebøkene på er et ekko fra Kristoffer Columbus (ibid:9).

¹ Spanskstudiet ved UiB er rettet mot Latin-Amerika, og har tradisjonelt vært inndelt i de tre disiplinene språk, litteratur og kulturkunnskap.

² Dette ga seg blant annet utslag i artikkelen ”Må vi velge? Språk og innhold i spanskundervisningen på universitetsnivå”, sammen med Kari S. Salkjelsvik (Salkjelsvik og Eide 2005).

Innholdsfortegnelse

FAGMILJØ	2
TAKK TIL	3
FORORD	4
INNHOLDSFORTEGNELSE	5
1. INNLEDNING	11
1.1 BAKGRUNN	13
1.1.1 Fremmedspråksfaget som dannelsesfag	14
1.1.2 Lærebokens status i skolen og egenskaper ved læreboken i fremmedspråk	17
1.1.3 Spanskfagets målspråksområde	20
1.2 FORSKNINGSPROSJEKTETS MÅL, PROBLEMSTILLINGER OG FORSKNINGSPØRSMÅL	25
1.3 TIDLIGERE FORSKNING	28
1.4 AVHANDLINGENS OPPBYGNING	32
2. TEORETISKE RAMMER	33
2.1 TILNÆRMINGER TIL ANALYSE AV TEKST	36
2.1.1 Kritisk diskursanalyse	36
2.1.2 Systemisk-funksjonell grammatikk.....	40
2.1.3 Analyse av visuelle elementer.....	44
2.2 TILNÆRMINGER TIL DANNING OG KULTUR I FREMMEDSPRÅKSFAGET	45
2.2.1 Dannelsesidealer og innhold i fremmedspråksfaget.....	45
2.2.2 Danning og kultur i styringsdokumentene.....	54
2.2.3 Kulturaspektet i læreverkene.....	60
2.3 TILNÆRMINGER TIL REPRESENTASJONER AV EN FREMMED KULTUR	67
2.3.1 Representasjon	68
2.3.2 Representasjoner av fremmede kulturer i fremmedspråksfaget	70

2.3.3	<i>Idealtyper av møter med fremmede kulturer gjennom tekst</i>	73
3.	METODE	82
3.1	EMPIRISK MATERIALE: UTVALG OG ORGANISERING.....	82
3.1.1	<i>Utvalg av læreverk</i>	82
3.1.2	<i>Tekstbegrepet i denne studien</i>	84
3.1.3	<i>Tekstutvalg</i>	85
3.1.4	<i>Organisering av empirisk materiale</i>	89
3.2	ANALYSEAPPARAT	92
3.2.1	<i>Tekst</i>	94
3.2.2	<i>Kontekst</i>	104
3.2.3	<i>Fremgangsmåter i analysen</i>	106
4.	GENERELL ANALYSE	108
4.1	LATIN-AMERIKA SOM ENHET	109
4.1.1	<i>Tema</i>	110
4.1.2	<i>Stemmer</i>	114
4.1.3	<i>Teksttyper</i>	116
4.1.4	<i>Bilder</i>	116
4.2	LATINAMERIKANSKE LAND	117
4.2.1	<i>Tema</i>	118
4.2.2	<i>Stemmer</i>	126
4.2.3	<i>Teksttyper</i>	127
4.2.4	<i>Bilder</i>	128
4.3	LATIN-AMERIKA OG SPANIA	128
4.3.1	<i>Tema</i>	129

4.3.2	<i>Stemmer</i>	130
4.3.3	<i>Teksttyper</i>	130
4.3.4	<i>Bilder</i>	130
4.4	LATIN-AMERIKA OG NORGE.....	130
4.4.1	<i>Tema</i>	130
4.4.2	<i>Stemmer</i>	134
4.4.3	<i>Teksttyper</i>	134
4.4.4	<i>Bilder</i>	135
4.5	ENKELTSTÅENDE TEKSTER.....	135
4.5.1	<i>Tema</i>	135
4.5.2	<i>Stemmer</i>	140
4.5.3	<i>Teksttyper</i>	141
4.5.4	<i>Bilder</i>	142
4.6	OPPSUMMERING OG KONKLUSJONER.....	142
5.	DYBDEANALYSER	148
5.1	TEKST V1-36: ”LATIN-AMERIKA”.....	149
5.1.1	<i>Teksteksterne faktorer</i>	149
5.1.2	<i>Tekstinterne faktorer</i>	149
5.1.3	<i>Teksten i fremmedspråksopplæringskontekst</i>	151
5.1.4	<i>Teksten som møte med den fremmede kulturen</i>	153
5.2	TEKST A1-7: ”MEXICO”.....	154
5.2.1	<i>Teksteksterne faktorer</i>	154
5.2.2	<i>Tekstinterne faktorer</i>	154
5.2.3	<i>Teksten i fremmedspråksopplæringskontekst</i>	155

5.2.4	<i>Teksten som møte med den fremmede kulturen</i>	156
5.3	TEKST V1-34: ”CHILE, ARGENTINA OG URUGUAY”	156
5.3.1	<i>Teksteksterne faktorer</i>	157
5.3.2	<i>Tekstinterne faktorer</i>	157
5.3.3	<i>Teksten i fremmedspråksopplæringskontekst</i>	158
5.3.4	<i>Teksten som møte med den fremmede kulturen</i>	159
5.4	TEKST A1-8: ”DE DØDES DAG”	159
5.4.1	<i>Teksteksterne faktorer</i>	160
5.4.2	<i>Tekstinterne faktorer</i>	160
5.4.3	<i>Teksten i fremmedspråksopplæringskontekst</i>	161
5.4.4	<i>Teksten som møte med den fremmede kulturen</i>	162
5.5	TEKST V2-30: ”TEX-MEX-MAT”	162
5.5.1	<i>Teksteksterne faktorer</i>	162
5.5.2	<i>Tekstinterne faktorer</i>	163
5.5.3	<i>Teksten i fremmedspråksopplæringskontekst</i>	164
5.5.4	<i>Teksten som møte med den fremmede kulturen</i>	165
5.6	TEKST A2-11: ”BILDER FRA CUBA”	165
5.6.1	<i>Teksteksterne faktorer</i>	165
5.6.2	<i>Tekstinterne faktorer</i>	165
5.6.3	<i>Teksten i fremmedspråksopplæringskontekst</i>	168
5.6.4	<i>Teksten som møte med den fremmede kulturen</i>	168
5.7	TEKST MN-22: ”KULTURELL ‘SMAKEBIT’”	169
5.7.1	<i>Teksteksterne faktorer</i>	169
5.7.2	<i>Tekstinterne faktorer</i>	169

5.7.3	<i>Teksten i fremmedspråksopplæringskontekst</i>	171
5.7.4	<i>Teksten som møte med den fremmede kulturen</i>	171
5.8	TEKST V1-24: "INNTRYKK FRA GUATEMALA"	172
5.8.1	<i>Teksteksterne faktorer</i>	172
5.8.2	<i>Tekstinterne faktorer</i>	172
5.8.3	<i>Teksten i fremmedspråksopplæringskontekst</i>	174
5.8.4	<i>Teksten som møte med den fremmede kulturen</i>	174
5.9	TEKST A3-3: "INTERVJU MED EN JENTE FRA PERU"	175
5.9.1	<i>Teksteksterne faktorer</i>	175
5.9.2	<i>Tekstinterne faktorer</i>	175
5.9.3	<i>Teksten i fremmedspråksopplæringskontekst</i>	177
5.9.4	<i>Teksten som møte med den fremmede kulturen</i>	178
5.10	TEKST T3-5: "BARNA SOM ARBEIDER"	178
5.10.1	<i>Teksteksterne faktorer</i>	178
5.10.2	<i>Tekstinterne faktorer</i>	179
5.10.3	<i>Teksten i fremmedspråksopplæringskontekst</i>	182
5.10.4	<i>Teksten som møte med den fremmede kulturen</i>	183
5.11	TEKST V2-7: "MØTER I NORD"	183
5.11.1	<i>Teksteksterne faktorer</i>	184
5.11.2	<i>Tekstinterne faktorer</i>	184
5.11.3	<i>Teksten i fremmedspråksopplæringskontekst</i>	185
5.11.4	<i>Teksten som møte med den fremmede kulturen</i>	186
5.12	TEKST MN-27: "Å DRØMME OM EN BEDRE FREMTID"	186
5.12.1	<i>Teksteksterne faktorer</i>	186

5.12.2	<i>Tekstinterne faktorer</i>	187
5.12.3	<i>Teksten som møte med den fremmede kulturen</i>	188
5.13	OPPSUMMERING OG KONKLUSJONER	189
6.	GENERELLE KONKLUSJONER OG AVSLUTTENDE REFLEKSJONER	193
	LITTERATUR	203
	VEDLEGG	212

1. Innledning

I vår privilegerte del av verden blir det stadig mer vanlig å reise utenlands – både som turister og for å studere eller arbeide. Likevel er det fremdeles slik at verden i stor grad skapes hjemmefra³. Hjemme i vår egen stue ”tar vi verden inn” i form av filmer og skjønnlitterære bøker, nyhetssendinger, avisreportasjer, og ikke minst gjennom Internett. Gjennom slike bruddstykker av informasjon danner vi oss vårt eget bilde av fremmede kulturer.

Informasjonen vi blir presentert for er ikke bare et utsnitt av et større bilde – den vil i tillegg alltid være formidlet gjennom et filter, eksempelvis i form av oversetting og teksting, redigering og klipping. All informasjon vi får om en fremmed kultur på denne måten er andrehåndsinformasjon, for eksempel ved at noen – en forfatter, en journalist, en filmskaper – formidler sin opplevelse av det fremmede. Likevel vil bruddstykkene vi får tilgang til gjerne oppfattes som virkelige eller autentiske elementer av den fremmede kulturen, uten at det stilles spørsmålstegn ved framstillingen eller virkemidlene som blir tatt i bruk.

Lærebøker er et eksempel på et medium som skal formidle kunnskap om verden og legge til rette for at vi skal kunne danne oss bilder av fremmede kulturer. Kunnskapen og årsakssammenhengene som formidles gjennom lærebøker i skolen blir tidvis gjenstand for debatt, slik vi blant annet så i Norge i april 2010, da byråd for velferd og sosiale tjenester i Oslo, Sylvi Listhaug (FrP), kritiserte lærebøker i grunnskolen for å inneholde skjult politisk propaganda fra ytterste venstrefløy⁴. Omtrent samtidig kom rapporten *Nord/Sør-perspektivet i norske lærebøker* (Nordkvelle og Tvette 2010), som

³ Uttrykket er hentet fra boktittelen *Verden skapes hjemmefra. Pressedekningen av den ikke-vestlige verden 1902-2002* (Eide og Simonsen 2008).

⁴ Dagbladet 22.04.2010: <http://www.dagbladet.no/2010/04/22/kultur/debatt/hjernevask/innvandring/skole/11404357/>. Hentet 14.09.2010

etterlyser fokus på solidaritet, og flere stemmer fra Sør, i læreverk i samfunnsfag, historie, geografi og religion⁵.

Det er ingen tvil om at innholdet i lærebøkene kan skape debatt og engasjement, men i disse sammenhengene blir lærebøker i fremmedspråk sjelden nevnt. Årsakene til dette kan være flere. En mulig forklaring kan selvsagt være at disse bøkene er mindre tilgjengelige, nettopp på grunn av at størstedelen av tekstene er skrevet på fremmedspråket. En annen grunn kan være det andre fremmedspråkets stilling i skolen, der faget tidligere var et valgfag og av noen dermed ikke regnes for å ha samme status som for eksempel historie og samfunnsfag. Det kan også være nærliggende å stille spørsmålet om disse bøkene blir oversatt fordi de anses for å mangle ideologisk innhold, og dermed blir oppfattet som ”ufarlige”. Dette reduksjonistiske synet på lærebøker i fremmedspråk eksisterer på tross av at fremmedspråksopplæringen blir regnet som arena for møter med det som gjerne blir kalt *målspråkskulturen*⁶. Å lære et fremmedspråk handler nemlig ikke bare om å tilegne seg språklige ferdigheter – eleven skal også tilegne seg kunnskap og opparbeide bevissthet om andre kulturer og levemåter. Både den norske *Læreplanen for Kunnskapsløftet* (Kunnskapsdepartementet 2006) (heretter LK06) og Europarådets dokument *Det felles europeiske rammeverket for språk* (Europarådet 2001) (heretter Rammeverket) understreker at dette har betydning ikke bare for oss som individer, men også for samfunnet generelt. Språk- og kulturkompetanse skal ivareta det allmenndannende perspektivet – i skolen generelt og i fremmedspråksfaget spesielt.

Informasjonen som blir formidlet i læreboktekstene skal ikke bare forberede eleven på et fremtidig møte med mennesker fra målspråksområdet, men også være et møte i seg selv; mellom eleven og *representasjonen* av den fremmede kulturen⁷. Spørsmålet

⁵ Både Listhaugs innlegg i Dagbladet og Nordkvelle og Tvetes rapport ble etterfulgt av debatter, med uttalelser blant annet av tidligere kunnskapsminister Bård Vegar Solhjell og sosialantropolog Thomas Hylland Eriksen.

⁶ *Målspråkskultur, målspråksområde og målspråksland* er, som vi skal se i denne studien, alle problematiske begreper. Når jeg likevel velger å benytte meg av dem er det fordi de er innarbeidede begreper som også styringsdokumentene opererer med.

⁷ I denne studien opererer jeg både med begrepet *fremmede kulturer* (i flertall) og *fremmed kultur* (i entall). Når jeg benytter meg av begrepet i entall er det selvsagt vel vitende om at *kultur* ikke opererer i entall. *Den fremmede kulturen* blir dermed en

om representasjoner av fremmede kulturer kan dermed knyttes til fremmedspråksfagets⁸ overordnede målsetting om danning. I dette forskningsprosjektet er det tekster som omhandler Latin-Amerika i læreverk i spansk som fremmedspråk i den norske skolen som er gjenstand for analyse. Disse tekstene utgjør bare en liten del av det store utvalget av representasjoner av fremmede kulturer som møter oss i hverdagen. Samtidig skiller læreboktekstene seg fra andre typer medier som formidler bilder av en fremmed kultur, nettopp ved at de befinner seg i en fremmedspråksopplæringskontekst, og at de dermed er konstruert eller valgt ut med tanke på at leseren skal oppnå kompetansemålene nedfelt i læreplanen. Tekstene kan dermed analyseres i lys av styringsdokumentene for faget, innenfor det vi kan kalle en institusjonell kontekst, men også i en større samfunnskontekst der ulike måter å møte andre kulturer på gjennom tekst kan belyse lærebokteksternes representasjoner av fremmede kulturer.

1.1 Bakgrunn

Fremmedspråksfaget har alltid vært et danningsfag, men gjennom tidene har danningsidealene endret seg. I dette innledende kapittelet kaster jeg først et raskt historisk blikk på danningsidealene i skolen, og viser hvordan innholdet i fremmedspråksfaget gradvis blir rettet mer mot kunnskap og bevissthet om kulturen i de landene der det fremmede språket snakkes.

Læreboken kan betraktes som et uttrykk for hva et fag til enhver tid skal inneholde. Videre i kapittelet gjør jeg rede for lærebokens status i den norske skolen, og også for enkelte karakteristiske trekk ved læreboken som medium.

Tekstene som analyseres i denne avhandlingen er hentet fra læreverk i spansk som fremmedspråk. Analysen vil være overførbart til andre fremmedspråk, men

samlebetegnelse på alle de elementene av målspråksområdets kulturer som man møter i en tekst. *Målspråksområdet* er heller ikke et et homogent kulturområde (selv om det ofte kan fremstilles slik gjennom tekst), og det er heller ikke sikkert at *den fremmede kulturen* er fremmed for alle medlemmene av målgruppen for tekstene.

⁸ I realiteten er det her snakk om flere fag, men jeg velger stort sett å benytte meg av ”faget” i entall, både fordi de andre fremmedspråksfagene har en felles læreplan, og fordi de ofte blir sett under ett i forskningen på feltet.

undersøkelsen jeg nevner i forordet (Eide og Johnsen 2006) viste at nettopp spanskfaget og representasjonen av Latin-Amerika er spesielt interessant i denne sammenhengen. Jeg gir derfor også en kort beskrivelse av det som kan kalles det spanske språkområdet, og drøfter begrepet *Latin-Amerika*.

1.1.1 Fremmedspråksfaget som danningsfag

Fra Platons *Republikken* til dagens rammeverk og læreplaner er det mulig å studere hvordan dannelsesidealene har endret seg i takt med de til enhver tid gjeldende verdier og behov i samfunnet; fra et elitistisk og selektivt til et demokratisk og inkluderende syn på utdanning⁹. Synet på utdanning som en oppgave for samfunnet, som motsetning til et privat anliggende, går imidlertid som en rød tråd gjennom historien (Lorentzen et al. 1998:15). Skolens fagtilbud og fagenes legitimering er dermed ikke bare nedfelt i styringsdokumenter, men henger, ifølge Aase (2005:15), også sammen med de uskrevne felles verdier som samfunnet bygger på. Undervisning og læring skjer dermed aldri "[...] i et politisk eller et sosialt tomrom. Synet på hva som er viktig kunnskap, hvilken type kunnskap skolen skal formidle, og hva slags mennesker skolen skal fostre, skifter fra en tid til en annen og fra kultur til kultur [...]" (Tørnberg 2000:25).

Går vi tilbake til middelalderen var det den kristne kirkes dannelsesideal som gjaldt, der det å kunne lese latin var tegn på kunnskap og danning. Det er først etter reformasjonen at man kan begynne å snakke om et skolesystem i Norge¹⁰. Riktignok var det fremdeles det latinske språket som ble regnet som nøkkelen til danning, men flere hadde nå begynt å stille spørsmål ved denne "sannheten". Blant dem finner vi tyskeren Wolfgang Ratke (1571-1635), hvis tanke om at man burde gå fra det kjente til det ukjente, det vil si kjenne sitt eget morsmål før man lærer seg et nytt språk, har blitt

⁹ Her er det på sin plass å presisere at jeg i denne historiske fremstillingen skriver ut fra et skandinavisk perspektiv på danning og utdanning.

¹⁰ Fram til 1814 er det her selvsagt snakk om Danmark-Norge.

hentet fram igjen i nyere tilnærminger til fremmedspråksdidaktikk (Lorentzen et al. 1998:29-30).

Med Comenius (1592-1670) kom ideen om at utdanning ikke bare var en *oppgave* for samfunnet, men også burde ha til hensikt å *tjene* fellesskapet, først og fremst i betydningen fellesskapet med Gud. Comenius' ideer minner om et folkeopplysningsprosjekt, der borgerne skulle få ta del i en bred utdanning, blant annet med undervisning i fremmedspråk fra 13-årsalderen (ibid:31).

Opplysningstiden bød på store endringer når det gjaldt både skolesystem og dannelsesidealer i Norge. For undervisningen av fremmedspråk i skolen hadde ideen om "anvendbar" kunnskap til dels store konsekvenser. Fokuset ble nå rettet mer mot moderne fremmedspråk, samtidig som et nytt dannelsesideal, *gentlemansidealet*¹¹, videreførte undervisningen i latin og nå også gresk, med den hensikt at elevene skulle kunne lese originale klassiske tekster og dannes gjennom disse.

Ved inngangen til 1800-tallet lever tre ulike dannelsesidealer for tre ulike skoleslag side om side (ibid:36). *Latinskolen* ivaretar danningen innenfor de klassiske språkene. *Borgerskolene* eller *realskolene* står for undervisningen i moderne språk og kunnskap om verden, med andre ord anvendbar kunnskap som et svar på samfunnets mer utadrettede virksomhet og behov for differensiert arbeidskraft. *Allmueskolen* viderefører det kristne dannelsesidealet med vekt på grunnleggende leseferdigheter for å sikre en pietistisk og samfunnstjenlig oppdragelse.

Latin har vært en del av innholdet i skolen helt fra middelalderen, mens gresk og hebraisk kom til på 1600-tallet. I henhold til datidens idealer var disse språkene, og da særlig latin, eneste inngangsport til kunnskap og danning. Denne porten var smal, og heller ikke åpen for alle. Med framveksten av realskolene blir utdanning tilgjengelig for en større del av befolkningen, samtidig som de moderne fremmedspråkene fransk, tysk og engelsk gjør sitt inntog i skolen¹². Engelsk befestet etter hvert sin status som

¹¹ Dette idealet ble først formulert av John Locke i *Some Thoughts Concerning Education* i 1693 (Lorentzen et al. 1998:33).

¹² Spansk ble først introdusert i den norske skolen på 1970-tallet.

det første fremmedspråket i skolen, på bekostning av tysk, som ble ansett som et vanskeligere og mer ”teoritungt” språk. Her ser vi, ifølge Trebbi (2005:104), foranledningen til et syn på det andre fremmedspråket som et teoretisk fag, og et fag for de utvalgte ”teoristerke” elevene, som fremdeles råder i skolen¹³. Trebbi viser også til hvordan det andre fremmedspråket, i første omgang tysk, har hatt en sentral rolle i utsilingen av de flinke elevene. Denne rollen ble det forsøkt satt en strek over med Mønsterplanen av 1974, da det andre fremmedspråksfaget ble gjort til et valgfag. Resultatet av dette valget var at det andre fremmedspråksfagets status ble svekket, samtidig som lærerne holdt fast ved undervisningsmetoder og syn på faget ”[...] som var blitt rotfestet gjennom nærmere 40 år og som videreførte en tradisjon som gikk helt tilbake til 1800-tallet” (ibid:106).

I de gjeldende styringsdokumentene for fremmedspråksfaget i dag, er legitimeringen av faget knyttet til allmenndannelse, i motsetning til tidligere tiders elitistiske dannelsesidealer. Faget skal være et fag for alle, og ikke spesielt for de utvalgte, ”teoristerke” elevene. Vi ser likevel en mulig diskrepans: mellom formålet med faget slik det kommer til uttrykk gjennom styringsdokumenter på den ene siden, og undervisningsmetoder og rådende syn på fremmedspråksfaget blant lærere på den andre.

Det allmenndannende perspektivet ved det å lære et fremmedspråk blir i den gjeldende læreplanen (LK06)¹⁴ knyttet til innsikt i, og forståelse og respekt for, hvordan mennesker med annen kulturbakgrunn lever og tenker. Gjennom denne innsikten skal eleven også oppøve økt bevissthet om egen kultur. Samtidig signaliserer planen, gjennom begreper som *samhandling* og *interkulturell kompetanse*, *demokratisk engasjement* og *medborgerskap*, at språk- og kulturkompetanse er viktig også i et større samfunnsperspektiv. Trebbi (2005) hevder, i tråd med læreplanen, at det i dag er

¹³ Dette synet er dokumentert både i rapporten ”Jeg valgte tysk fordi hele familien min ville det, men jeg angret”. *Status for 2. fremmedspråk i norsk ungdomsskole* (Speitz og Lindemann 2002), og Europarådets ekspertrapport for Norge (Europarådet 2003). I diskusjonen i forbindelse med regjeringens forslag om å gjøre det andre fremmedspråket til obligatorisk fag i grunnskolen ble det også brukt som argument mot forslaget at faget var teoritungt, og ikke passet for alle elever.

¹⁴ LK06 har en helles læreplan for fremmedspråk. Engelsk blir i Norge regnet som et andrespråk, ikke som et fremmedspråk.

nødvendig å knytte begrunnelsen for fremmedspråksfaget sterkere til demokratisering og deltakelse i verdenssamfunnet (ibid:108). Videre argumenterer hun for viktigheten av å bli eksponert for fremmede kulturer i prosessen med å utvikle selvforståelse og identitet. I fremmedspråksfaget skal elevene få muligheten til å møte fremmede kulturer i meningsfulle sammenhenger, der de også bør få anledning til å kontekstualisere og fortolke møtet. Legitimeringen av faget som et fag for alle – et allmenndannende fag – er dermed, ifølge Trebbi, nettopp knyttet til kulturaspektet (ibid:111).

I kapittel 2: Teoretiske rammer vil jeg komme nærmere inn på dannelsingsaspektet ved fremmedspråksopplæringen og ordlyden i styringsdokumentene, men allerede her er det betimelig å stille spørsmålet om fremmedspråksfaget slik det fremstår i dag imøtekommer dannelsesidealene som ligger nedfelt i styringsdokumentene. Er fremmedspråksfaget i dag et dannelsesfag?

1.1.2 Lærebokens status i skolen og egenskaper ved læreboken i fremmedspråk

Spørsmålet om fremmedspråksfaget i dag kan defineres som et dannelsesfag leder oss til studier av fagets *innhold*. I denne sammenhengen er analysen av lærebøker relevant, både på grunn av lærebokens status i faget og med tanke på lærebokens sjanger- og innholdstradisjoner.

Fremmedspråklærere har i dag stor grad av frihet når det kommer til valg av metoder, innhold og læremidler i undervisningen. Den nye læreplanen definerer kompetansemål for faget, men er ikke preskriptiv når det gjelder hvordan man skal nå målene. Lærerne står også fritt til å velge læreverker¹⁵, de kan supplere læreverket med andre former for læremidler, eller de kan velge å ikke benytte seg av læreverker i det hele tatt.

¹⁵ I 2000 opphørte den statlige godkjenningsordningen for læreverker i Norge. Ordningen ble innført i 1889. De første to tiårene gjaldt den bare for lærebøker i kristendomsundervisning, men i 1908 ble godkjenningskravet utvidet til å gjelde alle lærebøker i folkeskolen (Bratholm 2001).

Til tross for friheten som læreplanen gir, viser flere undersøkelser og rapporter at læreboken fremdeles styrer undervisningen og innholdet i den. I en undersøkelse blant lærere i ulike fag på ungdomstrinnet (Bachmann 2004), er det ytterst få som oppgir at de ikke anvender lærebøker i sin undervisningspraksis. Lærebokens status i den norske skolen generelt blir også bekreftet i rapporten *Kartlegging av læremidler og læremiddelpraksis* (Utdanningsdirektoratet 2005), der følgende konklusjoner blir presentert:

- Læreboken er det sentrale læremiddelet i den norske skolen, og andre læremidler benyttes som supplement til boken.
- Læreboken er det læremiddelet som oftest blir brukt i forberedelsen av undervisningen, så vel som i selve undervisningen.
- Læreboken oppfattes som en klar kontrakt mellom lærere, elever og foreldre om hva som er forventet kunnskap.
- Lærere og elever opplever at læreboken legitimerer at undervisningen er i tråd med læreplanen, og at den ivaretar ”den røde tråden” i undervisningen (ibid:17-18)¹⁶.

Selander og Skjelbred forklarer lærebokens status i skolen med at denne, i en skolehverdag da stadig flere medier finner veien inn i klasserommet, tilbyr ”[...] en struktur (og et innhold) å gå ut ifra når undervisningen planlegges [...]” (2004:23).

En rapport fra Telemarksforskning (Speitz og Lindemann 2002) viser de samme tendensene når det gjelder fremmedspråksundervisningen i norsk skole: undersøkelsen blant ungdomsskolelærere på 31 skoler viser at lærerne i sin undervisningspraksis hovedsakelig støtter seg på læreboken. Resultatet er at undervisningen ”[...] fremstår som veldig tradisjonell. Det er læreboken som bestemmer timeforløpet og som er premissleverandør for alt som foregår i timene” (ibid:27). Skjelbred et. al trekker også

¹⁶ Ifølge rapporten *Læremiddelforskning etter LK06: eit kunnskapsoversyn* (Juuhl, Hontvedt og Skjelbred 2010), finnes det lite forskning på læremiddelbruk etter innføringen av Kunnskapsløftet, men alt tyder på at læreboken fremdeles er det dominerende læremiddelet.

fram bruk av læreboken som ett av kjennetegnene ved tradisjonell klasseromsundervisning (2005:18). Det må nevnes at Speitz og Lindemanns rapport omhandler fremmedspråkene fransk, tysk og finsk, men det er liten grunn til å tro at dette ikke også skulle gjelde for faget spansk. Også Europarådets *Language Education Policy Profile* for Norge bekrefter at "[...] mange lærere i det andre fremmedspråket er veldig bundet til lærebøkene, og er veldig tradisjonelle i sine metoder" (Europarådet 2003:14, min oversettelse).

Lærebokens sentrale status i det andre fremmedspråksfaget i den norske skolen fordrer et nærmere blikk på egenskaper ved – så vel som innholdet i – disse bøkene. En lærebok kan sies å være resultatet av en lang rekke valg, prioriteringer, kompromisser og begrensninger som baserer seg både på lærebokens sjangermønstre (jfr Selander og Skjelbred 2004), styringsdokumentenes føringer og formålet med faget. I utformingen av en læreboktekst må lærebokforfatteren også forholde seg til forlag og redaktører, og til billedbaser som inneholder et begrenset antall illustrasjoner å velge mellom. Teksten vil videre være preget av lærebokforfatterens forestillinger om hvordan en lærebokstekst skal se ut og hva den skal formidle, så vel som av hennes¹⁷ syn på faget. Lærebokforfatteren må også ta hensyn til de som skal velge boken, og deres forventinger til – og forestillinger om – hva boken skal innholde. Valg av lærebøker avgjøres først og fremst av lærerteam (Skjelbred 2003:23)¹⁸.

Når det gjelder det andre fremmedspråket står lærebokforfatteren i tillegg overfor utfordringen å skulle dekke læreplanenes mål om språktilegnelse og kulturforståelse – gjerne i en og samme tekst. Integreringen mellom den kulturelle og den språklige siden ved fremmedspråksundervisningen utgjør, ifølge Risager, "sprogundervisningens grunnleggende pedagogiske utfordring" (2003:33).

¹⁷ Jeg har for enkelhets skyld valgt å referere til lærebokforfatteren som *hun*, og eleven/leseren som *han*.

¹⁸ Rapporten *Læremiddelforskning etter LK06 – eit kunnskapsoversyn* (Juuhl, Hontvedt og Skjelbred 2010), viser også til lite forskningsbasert kunnskap når det gjelder valg av lærebøker etter innføringen av Kunnskapsløftet, men "[t]idlegare forskning er ganske eintydig på at val av læremiddel i liten grad er ein systematisk prosess på skolar og i kommunar. Mykje er overlatt til einskildlærarar og lærarteam" (ibid:11).

Når det gjelder lærebokteksten som formidler av kulturelt innhold, må lærebokforfatteren gjøre en lang rekke valg, blant annet knyttet til informasjonen som skal velges ut for å formidle kunnskap om en fremmed kultur. Gjennom sine valg skaper hun selv et bilde av den fremmede kulturen – man kan si at lærebokforfatteren har makt til å *representere* kulturen. Det vil dermed kanskje være naturlig å anta at det er lærebokforfatterens egne holdninger og normer som kommer til uttrykk i læreboktekstene. Johnsen et al. spør om det heller kan dreie seg om en kollektiv bevissthet: "[...] en forståelse som gjelder for det samfunn og den tid som former forfatteren" (1997:34). Det vi kan slå fast er at lærebokforfatteren i dag i stor grad fremstår som en relativt anonym skikkelse – ifølge Johnsen (1999:12) både som navn og som personlighet i teksten – noe som muligens bunner i idealer om nøytralitet og objektivitet i utformingen av læreboktekstene.

Man kan hevde at flere potensielt ulike syn på faget møtes i læreboken. Boken skal dekke læreplanens målsetninger, men vil samtidig være preget av lærebokforfatterens syn på faget, og hva de antar er målgruppens oppfatning av hva en lærebok skal inneholde. Læreboken kan dermed være en sentral kilde for forskning på endring, eventuelt mangel på endring, i faget. Endringsvilje på normtekstnivå, det vil blant annet si i styringsdokumentene, behøver nemlig ikke, ifølge Rogne (2009), nødvendigvis føre til endret praksis i faget.

Følgende spørsmål knyttet til lærebokens status i skolen og egenskaper ved læreboken i fremmedspråk kan sies å være relevante for dette problemfeltet: Hvilket syn på faget som dannelsesfag gjenspeiles i lærebøkene? Kan innholdet i læreboken legge til rette for danning?

1.1.3 Spanskfagets målspråksområde

Ifølge det nettbaserte oppslagsverket *Ethnologue: Languages of the World*¹⁹ blir spansk i dag (det vil si i 2012) snakket av rundt 450 millioner mennesker. Spansk er

¹⁹ <http://www.ethnologue.com/>

offisielt språk i 21 land²⁰ fordelt over tre verdensdeler: i tillegg til Spania og 19 land i Latin-Amerika er spansk også offisielt språk i Ekvatorial-Guinea, som inntil 1968 var en av Spanias kolonier i Afrika. På det afrikanske kontinentet finner vi også det spanske språket i Vest-Sahara²¹, og i de spanske enklavene Ceuta og Melilla ved Middelhavskysten. Spansk er som kjent utbredt i USA²², og i tillegg kan det nevnes at Filippinene, som var spansk koloni fram til 1898, har sitt eget spanske språkakademi. En variant av spansk snakkes også av om lag 400.000 *sefardi-jøder* i ulike deler av verden (Rasmussen 2006)²³.

Det spanske språkets utbredelse, som i realiteten er atskillig mer omfattende enn det som blir skissert over, blir i liten grad tematisert i læreverk i spansk i den norske skolen. Ekvatorial-Guinea blir for eksempel ikke omtalt i noen av bøkene som utgjør forskningsmaterialet i denne studien. Det spanske språkområdet, slik det blir presentert i lærebøkene, er stort sett begrenset til Spania og Latin-Amerika. Et eksempel på dette er at det er tradisjon i norske lærebøker i spansk som fremmedspråk å ha kart over Spania og Latin-Amerika på innsiden av omslagspermen: Spania på første side, og Latin-Amerika på siste. Denne tradisjonen gjenspeiler også en annen tendens som har preget lærebøker i spansk: når målspråksområdet skulle presenteres ble Spania introdusert først, deretter Latin-Amerika. Læreverket *Eso sí* (Håkanson, Masoliver og Sandström 1985; Håkanson et al. 1986), som var det mest brukte læreverket i spansk i over et tiår, dedikerer bok 1 nesten utelukkende til Spania, mens bok 2 legger vekt på Latin-Amerika²⁴.

²⁰ De 21 landene inkluderer Puerto Rico, som er tilknyttet USA med status som ”fri assosiert stat”.

²¹ Spania hadde inntil 1976 herredømme over Vest-Sahara. Dette området er i dag gjenstand for det FN kaller ”et uløst kolonispørsmål”. Området er likevel anerkjent av en lang rekke land som Den Sahariske Arabiske Demokratiske Republikk, og er medlem av den Afrikanske Union.

²² Det spanske Cervantes-instituttet estimerte i 2008 rundt 45 millioner spansktalende i USA. www.cvc.cervantes.es

²³ Disse er etterkommere etter jødene som ble utvist fra Spania i 1492, og som har beholdt et språk basert på middelalderkastiljansk og spanske arabismer.

²⁴ Det er verdt å nevne at de nyere lærebøkene *¡Arriba!* (Berg et al. 2006a) og *¡Más arriba!* (Berg et al. 2006b) også velger å presentere Spania i bok 1, mens bok 2 tar utgangspunkt i Latin-Amerika.

I dag er det få språk i verden som bare snakkes innenfor et begrenset område, som for eksempel en nasjonalstat. Det er heller ikke mange områder igjen i verden der det bare snakkes ett språk. I tillegg har Internett åpnet opp en ny kommunikasjonssfære, der språk anvendes helt uavhengig av nasjonale og regionale grenser. Likevel opererer LK06 med begrepene *målspråksområde*, *målspråksland*, og til og med *målspråkslandet* i entall, i beskrivelsen av hovedområdet ”Språk, kultur og samfunn” (Kunnskapsdepartementet 2006:2), til tross for at ingen av fremmedspråkene i den norske skolen kan knyttes utelukkende til ett land. Tysk er som kjent offisielt språk i flere europeiske land, og franskfagets målspråksområde inkluderer de franskspråklige områdene utenfor Frankrike, som Canada og tidligere franske besittelser i Afrika. Spanskfaget står dermed ikke i en særstilling når det gjelder det faktum at målspråksområdet dekker en rekke nasjoner i flere verdensdeler.

Det som derimot kan sies å være spesielt når det gjelder det spansktalende språkområdet er at det inkluderer Latin-Amerika, som i motsetning til de fransktalende områdene utenfor Frankrike blir oppfattet som en enhet med visse kulturelle felles-trekk. Samtidig vet vi at området rommer sammensetninger av mange kulturer. Denne ”sammensatte enheten” utgjør en betydelig utfordring i utformingen av læreboktekster i spansk som fremmedspråk. Kanskje er det nettopp kompleksiteten i det latin-amerikanske kulturområdet som er årsaken til at lærebokforfattere i mange tilfeller har valgt å utsette elevens møte med kontinentet til bok 2?

Når jeg, i likhet med lærebøkene, velger å bruke begrepet *Latin-Amerika* for å referere til de spansktalende områdene på det amerikanske kontinentet, er det vel vitende om at begrepet både er upresist og problematisk²⁵. Til tross for det

²⁵ Begrepet *Latin-Amerika* blir i lærebøkene benyttet som fellesbetegnelse på de spansktalende områdene fra Rio Grande i nord til Ildlandet i sør. En mer korrekt betegnelse på de spanskspråklige landene på kontinentet ville gjerne være *Spansk-Amerika*, i og med at spansk er offisielt språk i de landene som tidligere var spanske kolonier. Dermed kan man utelukke land som Brasil og Haiti, som man uansett ikke vil regne med å møte i en lærebok i spansk. Spansk-Amerika kan derimot sies å gi feile konnotasjoner, og legger for stor vekt på landenes koloniale fortid. Man kan også, som Johnsen og Ruiz Rufino (2010), påpeke at ikke alle innbyggerne nødvendigvis har spansk som morsmål, til tross for at dette er landets offisielle språk. Dette vil gjelde for en betydelig del av urbefolkningen i Latin-Amerika. Bull (2010) peker også på det problematiske ved den språklige definisjonen av området, og hevder at betegnelsen Latin-Amerika ”[...] innebærer en form for eurosentrisk, geografisk-språklig avgrensning” (ibid:18). Hvis man skal definere området geografisk på en mer presis måte, ender man imidlertid opp med flere ulike begreper: Mexico (som geografisk sett hører til Nord-Amerika), Mellom-Amerika, Sør-Amerika, samt Karibia. Jeg har valgt å bruke begrepet Latin-Amerika fordi det er et innarbeidet begrep i lærebøkene.

problematiske ved begrepet hersker det en allmenn oppfatning eller forestilling om at *Latin-Amerika* betegner en form for enhet, og at det finnes noe som er genuint *latinamerikansk*. Dette gir seg blant annet utslag i begreper som *latinamerikansk litteratur* og *latinamerikansk musikk*. Skidmore og Smith påpeker i denne sammenhengen at: "[...] although we commonly speak (and think) of 'Latin America' as a single entity, it is essential to recognize the enormous variation that exists within the region" (2005:7). I tillegg til målbare forskjeller mellom landene, som areal, BNP og befolkningssammensetning, peker Skidmore og Smith også på en rekke paradokser som gjør Latin-Amerika vanskelig å kategorisere: Latin-Amerika er både gammelt og ungt, stabilt og preget av omveltninger, uavhengig og avhengig, rikt og fattig (ibid:3-5). Bull snakker på sin side om en felles latinamerikansk *identitet* som har sitt utspring i regionens tidlige globalisering:

Latin-Amerikas politikk, kultur, økonomi og samfunnsliv har fått sin egen identitet nettopp som et resultat av møtene mellom det lokale og opprinnelige og mennesker, ideer, kulturer og andre strømninger utenfra. Slik sett har den latinamerikanske kulturen alltid vært en blandingskultur, *mestizaje*. Kulturell og etnisk hybridisering har alltid vært et kjennetegn ved regionen, og det genuint latinamerikanske er ofte en sammensetning av elementer fra ulike kulturer (Bull 2010:16).

Det er ikke uproblematisk å hevde at det nettopp er det mangfoldige og komplekse som utgjør fellestrekket ved landene i en region, og som dermed skaper en felles identitet. I en lærebok for spansk som fremmedspråk vil man naturlig nok konsentrere seg om de spansktalende landene i området, det vil si 19 land med store innbyrdes variasjoner: Argentina, Bolivia, Chile, Colombia, Costa Rica, Cuba, Den Dominikanske Republikk, Ecuador, El Salvador, Guatemala, Honduras, Mexico, Nicaragua, Panama, Paraguay, Peru, Puerto Rico, Uruguay og Venezuela. Når det gjelder Latin-Amerika kan man hevde at det spanske språket er bærer av mange ulike kulturer; ikke bare 19 "nasjonskulturer", men også et kulturelt mangfold både innad i landene og på tvers av landegrensene.

Gjennomgangen av lærebøker i spansk fra 1985 til 2005 (Eide og Johnsen 2006) synliggjorde betydelige forskjeller mellom de ulike bøkene når det gjelder

representasjoner av Latin-Amerika. I noen bøker introduseres Latin-Amerika som en ”naturlig” del av språkområdet fra første side. I andre bøker er det Spania som er i fokus²⁶, mens man får små ”smakebiter” fra den latinamerikanske verden, blant annet i form av presentasjoner av land. Felles for bøkene som ble analysert var at Latin-Amerika i de aller fleste tilfeller ble presentert gjennom europeiske øyne, for eksempel i tekster der spanske eller norske ungdommer drar til et latinamerikansk land og forteller hva de opplever der. Latin-Amerika fremstår dermed som uten egen stemme i bøkene. Kan læreboktekstens representasjoner av Latin-Amerika da legge til rette for danning?

Funnene i undersøkelsen fra 2006 danner et godt utgangspunkt for et grundigere blikk på nyere lærebøker i spansk. Studien av representasjonene av Latin-Amerika kan synliggjøre noe prinsipielt i spørsmålet om representasjoner av målpråksområdet i fremmedspråkfaget generelt. Analysen vil kaste lys over en rekke temaer som er knyttet til fremmedspråkfagets danningsidealer. Jeg tenker da spesielt på aspekter som bevissthet om kulturelt og språklig mangfold, forståelse for andre levemåter og innsikt i demokratiseringsprosesser. Jeg vil også ta til orde for at den latinamerikanske verden i utgangspunktet er et ideelt utgangspunkt for å rette fokus mot aspekter som er nærmest fraværende i styringsdokumentene, nærmere bestemt Nord/Sør-spørsmål, det å sette spørsmålstegn ved nasjonsbegrepet, samt mulighet til å diskutere ulike maktforhold. Analysen av representasjoner av målpråksområdet vil ha overføringsverdi til andre fremmedspråk, men jeg vil også hevde at spørsmålet om representasjoner av fremmede kulturer blir spesielt synlige i spanskfaget, nettopp på grunn av forholdet mellom Latin-Amerika som en forestilt enhet og det kulturelle mangfoldet de 19 spansktalende landene på kontinentet representerer.

Temaene jeg har presentert i de tre foregående punktene ligger til grunn for det vi kan kalle prosjektets *problemfelt*: Fremmedspråkfaget skal være et fag for alle, og har en danningsmålsetting som skal ivaretas gjennom opplæringen. Styringsdokumentene

²⁶ Dette gir seg for eksempel utslag i at alle gjennomgangskarakterer er spanske, og at de aller fleste situasjoner (på kafé, på kino, etc.) utspiller seg i en spansk kontekst.

for fremmedspråksopplæringen legger vekt på at faget skal være både et kulturfag og et språkfag. Vi vet at læreboken har en sterk posisjon i fremmedspråksundervisningen, og at lærebokforfatteren, i utformingen av en læreboktekst, må forholde seg både til fagets formål, læreplanens kompetansemål og til lærebokens sjangermønstre. Videre har vi sett at spørsmålet om representasjoner av fremmede kulturer blir særlig tydelig i spanskfaget. Dette problemfeltet genererer problemstillinger som jeg vil gjøre rede for i de neste punktene.

1.2 Forskningsprosjektets mål, problemstillinger og forskningsspørsmål.

Det overordnede målet med dette forskningsprosjektet er å belyse legitimeringen av fremmedspråksfagene i den norske skolen. Det andre fremmedspråket som fag fremstår i dag, gjennom formuleringer i styringsdokumentene, som et allmenn-dannende fag. Et viktig aspekt ved danning er forståelse og respekt for andre kulturer. Spørsmålet er om lærebøkene, som i stor grad styrer lærernes undervisningspraksis, følger opp styringsdokumentenes føringer og ivaretar fagets danningsmålsetning. I den sammenhengen blir kulturaspektet i de gjeldende styringsdokumentene og i nyere forskning innenfor fremmedspråksfeltet sentrale i diskusjonen. Også tidligere tradisjoner for å representere den fremmede kulturen vil være relevante. Videre vet vi, som nevnt i punkt 1.1, at tekstene i læreboken utgjør en del av en større sammenheng – en samfunnskontekst – der ulike medier på forskjellig vis formidler bilder av andre kulturer. Jeg vil hevde at man kan trekke linjer mellom representasjoner av kulturer i lærebøker for fremmedspråk, og tilnærminger til møtet med fremmede kulturer i andre typer tekster.

Innenfor det overordnede målet er det mulig å identifisere tre delmål for prosjektet:

1. Avdekke representasjoner av Latin-Amerika i et utvalg læreboktekster. Denne dimensjonen ved prosjektet kaster lys over spanskfaget.

2. Drøfte hvordan elevens møte med fremmede kulturer blir tilrettelagt, med utgangspunkt i representasjonene som avdekkes. Denne dimensjonen berører spørsmålet om danning i fremmedspråkfagene generelt.
3. Drøfte representasjonene av den fremmede kulturen i relasjon til en større samfunnskontekst, med den hensikt å belyse sammenhengen mellom læreboktekstene og andre typer tekster som representerer fremmede kulturer.

De innledende spørsmålene jeg stilte i tilknytning til prosjektets problemfelt åpner opp for forskning på flere ulike områder. Fokus for dette forskningsarbeidet er representasjoner av fremmede kulturer slik de manifesterer seg i lærebøker i fremmedspråk, eksemplifisert gjennom representasjoner av *Latin-Amerika* i lærebøker i spansk. Tatt i betraktning den sentrale posisjonen læreboken har i fremmedspråksundervisningen, som jeg gjorde rede for i punkt 1.1.2, ser jeg på læreboksteksten som et ”råmateriale”, som i høy grad vil bestemme hva som formidles av kulturelle representasjoner i klasserommet.

Det er viktig å understreke at man ikke kan sette likhetstegn mellom undervisning og læring. Vi har aldri noen garanti for at det vi underviser er det elevene lærer. Dette prosjektet berører spørsmålene om hvordan en fremmed kultur blir representert, og hvordan disse representasjonene kan legge til rette for danning. Lærebokanalysen jeg presenterer i denne studien vil ikke si noe om *hva* elevene lærer, eller *om* de blir dannet, men den kan si noe om hvordan eller hvorvidt lærebøkene *legger til rette for* læring og danning. Jeg beskjefter meg altså ikke med hvordan lærebøkene brukes, hvordan man arbeider med tekstene i en undervisningssituasjon, og heller ikke med lærerens holdning til tekstene eller elevens resepsjon av tekstene.

Jeg har heller ikke tilgang til den prosessen som ligger bak lærebokforfatterens valg. Objektet for denne undersøkelsen er lærebokforfatterens valg, slik disse kommer til uttrykk *i teksten*. Jeg legger til grunn at forfattere av lærebøker i fremmedspråk, gjennom konstruksjon og utvalg av tekst og bilde, skaper representasjoner av fremmede kulturer. Valgene lærebokforfatterne gjør vil spille en vesentlig rolle for hvordan den fremmede kulturen fremstår, og for hvordan det legges til rette for

elevens møte med denne. Blir den fremmede kulturen presentert som eksotisk, eller blir den beskrevet som lik målgruppens egen? Hvilke elementer fra den fremmede kulturen velger lærebokforfatteren å presentere: faktakunnskap eller hverdagsliv? Gis elevene mulighet til å "bli kjent med" personer fra den fremmede kulturen? Blir informasjonen fremstilt som sannheter, uten at eleven selv får mulighet til å ta stilling og gjøre seg opp en mening, eller åpner tekstene for refleksjon over andres og egen kultur? Legger tekstene til rette for at elevene skal kunne leve seg inn i kulturen, og dermed gis mulighet til å kunne gi uttrykk for sin egen opplevelse av denne? Blir tekstenes tema satt i en større sammenheng, eller er det en fragmentarisk fremstilling av virkeligheten eleven blir presentert for?

Med utgangspunkt i disse spørsmålene vil jeg undersøke følgende problemstillinger:

- Hvilke diskurser manifesterer seg i representasjonen av Latin-Amerika?
- Hvilke premisser legger disse diskursene for møtet mellom eleven og representasjonen av fremmede kulturer?

For å belyse disse problemstillingene er det sentralt å undersøke *hva* og *hvem* elevene møter i læreboktekstene, og ikke minst *hvordan* tekstene legger til rette for møtet. Analysen av tekstene tar derfor utgangspunkt i følgende forskningsspørsmål:

Hva?

- Hva formidles i tekstene, hvilke temaer og kulturelle elementer fra målspråksområdet er representert?

Hvem?

- Hvem er det som kommer til orde i tekstene? Hvilke stemmer er representert?

Hvordan?

- Hvordan organiseres tekstene om Latin-Amerika i læreboken?
- Hvilke teksttyper er valgt?
- Hvilke forkunnskaper forutsetter forfatteren at leseren har?
- Hvilke virkemidler benyttes for å inkludere leseren i tekstene?
- Hvordan kommer lærebokforfatterens vurdering av det som blir formidlet til uttrykk i tekstene?
- Hvilke sammenhengsmekanismer finnes i tekstene?

Analyseapparatet jeg har utviklet kombinerer tekstlingvistisk metode og analyse av det tematiske innholdet i tekstene. Apparatet vil også ha relevans for andre fremmedspråksfag, men når jeg velger å rette fokus mot spanskfaget er det fordi jeg mener at spørsmålet om representasjon blir spesielt tydelig i dette skolefaget, slik jeg argumenterte for i punkt 1.1.3.

Analysen og diskusjonen finner sted i en didaktisk kontekst, men analysemodellen vil også kunne fungere som et verktøy for å analysere diskurser som manifesterer seg i representasjoner av fremmede kulturer i andre typer tekster enn lærebøker, eksempelvis aviser, romaner eller reiselivstekster.

1.3 Tidligere forskning

Som nevnt innledningsvis blir innholdet i lærebøker for fremmedspråksfagene sjelden gjenstand for debatt. Innenfor lærebokforskningen kan tendensen sies å være den samme. Johnsen (1993) gir et overblikk over skandinavisk, engelsk, fransk og tysk lærebokforskning, og peker på det han kaller *den ideologiske forskningstradisjonen*, der bøkernes innholdside står i fokus. Her nevner Johnsen hovedsakelig undersøkelser av lærebøker innenfor historie og geografi.

Skrunes (2010) gir et overblikk over lærebokforskningen i Norge fra 1970-tallet til i dag. Han nevner flere forskningsprosjekter ved Høgskolen i Vestfold (Skjelbred

2003; Skjelbred og Aamotsbakken 2003; Skjelbred, Solstad og Aamotsbakken 2005), men viser til lite forskning på læremidler i fremmedspråksfagene.

Selander og Skjelbred (2004) benytter seg av Choppins (1992) kategorier når de gir en oversikt over forskning på pedagogiske tekster: valg og utvikling av læremidler, bruk av læremidler, og vurdering av læremidler. I den tredje kategorien, der denne studien må sies å høre hjemme, nevnes spesielt studier av norskfaget og forholdet til fagets kanon, historiefaget og lærebøkernes bidrag til å utvikle historiebevissthet, og KRL-faget²⁷. Innenfor prosjektet *Det flerkulturelle perspektivet i lærebøker og andre læremidler* ved Høgskolen i Vestfold nevnes en artikkel av Lund (2004), der hun ser på representasjoner av andre kulturer i engelskfagets lærebøker i Norge; hvilke land som er representert og hvilke sider av landenes kultur som blir presentert. Hun diskuterer også hvordan spørsmål og oppgaver kan bidra til *kultur møter*. Når det gjelder studier av læreverkernes lærings- og kunnskapssyn viser Selander og Skjelbred i sin gjennomgang til studier innenfor naturfag, kunst og håndverk/kunsthistorie og musikk.

Rapporten *Læremiddelforskning etter LK06* (Juuhl, Hontvedt og Skjelbred 2010) slår fast at det generelt ikke finnes mye forskning som omhandler læremidler etter innføringen av Kunnskapsløftet i 2006. Når det gjelder forskning og forskningsformidling innenfor det andre fremmedspråket viser rapporten til et veldig begrenset utvalg artikler og rapporter, nærmere bestemt Gjørven (2007), Hansejordet (2009), Heimark (2008a, 2008b) og Kvifte og Wauthier (2007). Når det gjelder spanskdidaktikk spesielt er det verdt å nevne at forskningen i Norge fremdeles er i sin spede begynnelse, og at det per dags dato (det vil si våren 2012) ikke finnes publiserte PhD-avhandlinger innenfor denne disiplinen. I Spania og Latin-Amerika derimot, er didaktikk knyttet til spansk som fremmedspråk et veletablert fagfelt.

²⁷ KRL: Kristendomskunnskap med religion og livssyn

Ifølge Johnsen (1993) har studier av representasjoner av andre land hovedsakelig vært et anliggende innenfor skandinavisk forskning, men også her har bøker innenfor historie og samfunnsfag dominert.

Sercu (2000) tar i sin avhandling for seg læreverk i tysk for flamske elever. Sercu måler og sammenligner mengden kulturell informasjon, grad av realisme og det hun kaller ”portrayal of intercultural contact situations” i seks læreverk (ibid:259-260). Alle oppgaver og kulturelle referanser (kategorisert i henhold til tema) ble i Sercus prosjekt matet i en database for å komme fram til et kvantitativt sammenlignbart materiale. Et utvalg temaer ble deretter valgt ut til en kvalitativ analyse. Det teoretiske rammeverket i Sercus avhandling bygger på innsikt blant annet fra kognitiv psykologi og sosialiseringsteorier. Hun anser det å lære om andre kulturer som en del av sosialiseringprosessen, og analyserer hvordan kontakten med fremmede kulturer formidles gjennom lærebøkene. Hovedkriteriet hennes for å definere læringspotensialet i materialet er det hun kaller ”pupil appropriateness” (ibid:250), som hun anser som nødvendig for utviklingen av elevens interkulturelle kommunikative kompetanse. Sercu knytter ”pupil appropriateness” til kravet om realistiske fremstillinger av den fremmede kulturen. Dette kravet står også sentralt i Risagers (1991) analysekategorier, som Sercu supplerer med innsikt fra forskning på lærebokforfatteres forutinntatthet når det gjelder representasjoner av andre kulturer (f. eks Kubanek 1991).

Tornberg (2000) og Henriksen (2005) trekker begge lange historiske linjer i sine avhandlinger. Tornberg studerer begrepene *kommunikasjon* og *kultur* i læreplaner og læremidler (nærmere bestemt svenske lærebøker i tysk som andre fremmedspråk) fra 1962 til 2000, mens Henriksen analyserer innhold, tekststrategier og det hun kaller *iscenesettelser* i norske begynnerbøker i fransk fra 1896 til 1974. Det er verdt å nevne at Henriksens studie ikke bare dreier seg om det kulturelle innholdet i lærebøkene, men anlegger et bredt perspektiv i analysen av ”[...] det språklige innholdet i lærebøkene, presentasjonsstrategier i en historisk kontekst, arbeidsmåter i faget, lærebokas sammenheng med andre pedagogiske tekster og dens historiske forankring” (Henriksen 2007:70).

Lund (2007) analyserer i sin avhandling fire læreverker for engelsk brukt i den norske ungdomsskolen. Lund fokuserer på det ideologiske og historiske rammeverket som dagens lærebøker og styringsdokumenter må forstås ut i fra. I likhet med denne studien undersøker ikke Lund hvordan lærebøkene blir lest, forstått eller brukt av målgruppen, men hun diskuterer materialet med tanke på en modelleser (jfr. Eco 1979). Lund benytter seg, i likhet med Sercu, også av kvantitative metoder. I denne prosessen har hun telt linjer og kodet dem i henhold til et sett av ulike kategorier.

Når det gjelder faget spansk som andre fremmedspråk finnes det meg bekjent ingen avhandlinger som studerer det kulturelle innholdet i lærebøker. Flere spanske studier, enten i form av artikler eller masteroppgaver, omhandler bildet av Spania i læreverker i spansk som fremmedspråk (se bl. a González Casado 2002; Ruíz 2004). Når det gjelder representasjoner av den spansktalende verden sammenligner de la Cuesta (2009) i sin artikkel bildene som blir formidlet av kulturen i Spania og de spansktalende landene i Amerika i tre læreverker for spansk i den svenske skolen. De la Cuesta konsentrerer seg om det hun kaller "Kultur med stor K", som hun igjen definerer som geografi, politikk og historie (ibid:83). Når det gjelder de spansktalende landene i Amerika gir hun en oversikt over hvilke land som blir presentert i de ulike bøkene, og hun diskuterer hvordan bøkene gjør rede for temaer som "opdagelsen" av Amerika, kolonitiden, det chilenske diktaturet og naturvern. I en norsk kontekst undersøker Nygård (2007) i sin masteroppgave i hvilken grad læreboken *Mundos nuevos I* legger til rette for at elevene skal kunne nå kompetansemålene for hovedområdet Språk, kultur og samfunn i LK06.

Representasjoner av Latin-Amerika i lærebøker i spansk som fremmedspråk i Spania blir analysert i en masteroppgave av Castagnani (2009). Hun analyserer to læreverker med utgangspunkt i følgende spørsmål: Hvilke land er representert, hvilke temaer tas opp, hvilke teksttyper er benyttet og hvem skriver om de spansktalende landene i Amerika? Castagnani finner at Argentina og Mexico er de landene som vies størst plass, og tilskriver dette disse landenes tette relasjon til Spania. Videre analyserer hun hvordan de to læreverkene presenterer de historiske personene Hernán Cortéz og Eva Perón, og finner at de fleste tekstene i bøkene er deskriptive tekster. Det

er interessant å merke seg at Castagnani inkluderer et kjønnsperspektiv i sin studie. Hun finner flere maskuline enn feminine stemmer i tekstene, noe som ifølge henne resulterer i et inntrykk av et mannsdominert kontinent.

Mitt forskningsprosjekt vil være et bidrag til fremmedspråksdidaktikken generelt, og til spansk fagdidaktikk spesielt. Det er det første prosjektet som studerer representasjoner av Latin-Amerika i nyere læreverk i spansk i den norske skolen, men selv om fokus er Latin-Amerika og spanskfaget, vil analysemodellen jeg har utviklet for studien være overførbart til andre fremmedspråksfag.

Prosjektet skiller seg fra andre studier som fokuserer på representasjoner av fremmede kulturer i lærebøker, ved at det også diskuterer representasjonene i relasjon til en større samfunnskontekst.

Jeg retter i denne studien fokus mot representasjoner av Latin-Amerika, og anser dermed også prosjektet som et bidrag til fagfeltet Latinamerikastudier.

1.4 Avhandlingens oppbygning

I kapittel 1 gjør jeg rede for *problemfeltet* som ligger til grunn for dette prosjektet, samt prosjektets mål, problemstillinger og forskningsspørsmål. I kapittel 2 presenterer jeg de teoretiske rammene for prosjektet. Kapittel 3 inneholder en redegjørelse for valg knyttet til metode for analysen av det empiriske materialet. I dette kapitlet presenterer jeg også analyseapparatet jeg har utviklet for analysen av tekstmaterialet. Analysen er todelt: en generell analyse av hele tekstutvalget, og dybdeanalyser av et utvalg av tekstene. Disse analysene blir presentert i henholdsvis kapittel 4 og kapittel 5. I kapittel 6 presenterer jeg de generelle konklusjonene av analysene, sammen med mine avsluttende refleksjoner.

Læreboktekstene som er gjenstand for dybdeanalyser i kapittel 6 er inkludert som vedlegg etter litteraturlisten.

2. Teoretiske rammer

Til grunn for denne studien ligger tanken om at man skaper mening gjennom språk, og at meningen som skapes har virkninger og konsekvenser.

Halliday hevder at "[a] fundamental property of language is that it enables human beings to build a mental picture of reality, to make sense of their experience of what goes on around and inside them" (1985:101). Den meningsskapende prosessen er basert på at vi gjør ulike valg når det gjelder bruk av språket, og disse valgene er knyttet til en videre sosiokulturell ramme.

Hall gir følgende beskrivelse av den meningsskapende prosessen, og knytter språkvalgene til begrepet *representasjon*: "[W]e give things meaning by how we *represent* them – the words we use about them, the stories we tell about them, the images of them we produce, the emotions we associate with them, the ways we classify and conceptualize them, the values we place on them" (1997:3).

Når vi skaper mening gjennom språk produserer vi *tekst*. Ifølge Fairclough kan ethvert eksempel på språk i bruk regnes som en tekst (2003:3). Han legger dermed til grunn et utvidet tekstbegrep, som også inkluderer visuelle og lydige effekter. *Tekst* har det Fairclough kaller *kausalt effekt*, det vil si at den kan være endringskapende (ibid:8). Tekst kan være med på å endre både vår kunnskap, vår måte å tenke og handle på, og vår måte å forholde oss til hverandre på.

Både Halliday, Hall og Fairclough har i sine teoretiske tilnærminger fokus på tekst i kontekst. I det innledende kapittelet så vi at tekstene i læreboken, som er forskningsobjektet i denne studien, kan studeres ut fra ulike kontekster. Læreboken er utformet for bruk i en undervisningssituasjon i skolen – det vi kan kalle en institusjonell kontekst. Samtidig vet vi at læreboken ikke befinner seg i et skolemessig "vakuum", men utgjør en del av en større sammenheng – det vi kan kalle en

samfunnskontekst – der fremmede kulturer blir representert gjennom tekst. Dette utgangspunktet, tekst i ulike kontekster, kan illustreres med følgende figur²⁸:



Denne figuren er først og fremst ment å skulle fungere som et verktøy for å visualisere stegene i analysen av tekstene, som jeg gjør rede for i kapittel 3: Metode. De tre rammene i figuren gjenspeiler også *dette* kapittelets tematiske inndeling, og fungerer således som et verktøy for å strukturere stoffet. I tillegg skal vi, i punkt 2.1.1, se at figuren i seg selv sammenfaller med Faircloughs fremstilling av dimensjonene ved begrepet *diskurs*, og videre med stegene i kritisk diskursanalyse (Fairclough 2001:21). Faircloughs *kritiske diskursanalyse* utgjør det overordnede teoretiske rammeverket for dette prosjektet.

Jeg vil forklare denne figuren mer inngående, både i dette og neste kapittel, men det er viktig å understreke allerede nå at man med en slik skjematisk fremstilling alltid står i fare for å gi et forenklet bilde av analyseprosessen, og at i det konkrete analysearbeidet vil de ulike stegene belyse hverandre.

Betegnelsene *tekst*, *institusjonell kontekst* og *samfunnskontekst* gir selvsagt altfor vide rammer for denne studien, og må defineres nærmere. Med *tekst* menes her tekster som representerer Latin-Amerika i ni lærebøker i spansk som fremmedspråk i den norske skolen. I kapittel 3, punkt 3.1.2, diskuterer jeg tekstutvalg og definisjonen av

²⁸ Selve figuren, bestående av tre rammer, er hentet fra Fairclough (2001:21).

tekst i denne studien. Innenfor den institusjonelle konteksten befinner disse tekstene seg i en fremmedspråksopplæringskontekst i norsk skole. Når det gjelder å analysere representasjoner av en fremmed kultur, er det relevant å studere tekstene i lys av både gjeldende styringsdokumenter og nyere forskning på feltet. Selv om lærebøker blir trukket fram som eksempler på hva som til enhver tid regnes som viktig kunnskap i et samfunn, må vi også ta med i betraktning at læreboka har visse sjangertradisjoner som følges, og at tidligere syn på den fremmede kulturens plass i undervisningen også vil kunne sette sitt preg på representasjonen av en fremmed kultur i tekstene. Når det gjelder samfunnskonteksten vil jeg i analysen søke å avdekke påvirkning fra andre typer tekster som representerer møter med en fremmed kultur.

I tråd med figurens tre rammer består det teoretiske grunnlaget for dette prosjektet av teorier om tekst, om fremmedspråkslæring og -undervisning, og om representasjon. Disse teoretiske rammene presenteres i dette kapittelets tre hovedpunkter: 2.1 Tilnærminger til analyse av tekst, 2.2 Tilnærminger til danning og kultur i fremmedspråksfaget og 2.3 Tilnærminger til representasjoner av en fremmed kultur.

I punkt 2.1 gjør jeg rede for det teoretiske grunnlaget for analysen av lærebokstekstene. Her diskuterer jeg aspekter ved Faircloughs kritiske diskursanalyse, Hallidays systemisk-funksjonelle grammatikk og Kress og Van Leeuwens billedanalyse.

I punkt 2.2 trekker jeg linjer fra den historiske fremstillingen av dannelsesaspektet ved fremmedspråksfaget, som jeg presenterte i forrige kapittel, og går nærmere inn på hvordan dette aspektet kommer til uttrykk i nyere styringsdokumenter for fremmedspråksopplæringen. Når det gjelder tilnærmingen til en fremmed kultur i undervisningen presenterer jeg sentrale teoretikere innenfor feltet, som Michael Byram, Gerhard Neuner og Karen Risager.

I punkt 2.3 diskuterer jeg begrepet representasjon, med utgangspunkt i Stuart Halls tilnærming. Jeg gjør også rede for ulike tilnærminger til representasjoner av fremmed kultur og mulige konsekvenser av disse.

2.1 Tilnærminger til analyse av tekst

Forskningsspørsmålene i denne studien kan, som vi så i punkt 1.3, oppsummeres som tekstens *hva*, *hvem* og *hvordan*. Disse spørsmålene besvares gjennom en analyse av de språklige virkemidlene som kommer til uttrykk i teksten. Samtidig analyseres tekstens *hva*, *hvem* og *hvordan* i en større samfunnskontekst. De teoretiske tilnærmingene jeg presenterer i dette punktet inkluderer derfor både lingvistisk tekstanalyse og en bredere tilnærming til tekst i kontekst. Det er også viktig å understreke at tekstanalyse i denne studien omfatter analyse av både verbale og visuelle virkemidler.

2.1.1 Kritisk diskursanalyse

Som nevnt i innledningen til dette kapittelet er den overordnede teoretiske rammen for dette prosjektet kritisk diskursanalyse. For å illustrere dette prosjektets fokus på tekst i kontekst tok jeg i bruk en figur hentet fra Fairclough, som han benytter for å illustrere både begrepet diskurs og stadiene i en kritisk diskursanalyse. Faircloughs originale figur er gjengitt i vedlegg 1.

Når man analyserer diskurs ser man på språk som et element av sosial praksis – sammen med andre elementer. Diskurs blir dermed: ”[...] the whole process of social interaction of which a text is just a part. This process includes in addition to the text the process of production, of which the text is a product, and the process of interpretation, for which the text is a resource” (Fairclough 2001:20). Ut fra denne tankegangen vil ethvert tilfelle av språkbruk være en *kommunikativ hendelse*, som har tre dimensjoner:

- den er en tekst
- den er en diskursiv praksis
- den er en sosial praksis

De tre dimensjonene ved diskursbegrepet samsvarer, ifølge Fairclough, med tre stadier i den kritiske diskursanalysen: *beskrivelse* (”description”) av de formelle

trekkene ved teksten, *tolkning* ("interpretation") av teksten i en større samhandlings-situasjon (diskursiv praksis) og *forklaring* ("explanation") av forholdet mellom samhandlingssituasjonen og en bredere samfunnskontekst (sosial praksis)²⁹ (ibid:21-22). Det er viktig å understreke at man i det konkrete analysearbeidet, i henhold til Fairclough, gjerne vil gå "[...] from interpretation of the discourse practice (processes of text production and consumption), to description of text, to interpretation of both of these in the light of the social practice in which the discourse is embedded" (1992:231).

Når det gjelder beskrivelse av tekst baserer Fairclough seg på systemisk-funksjonell grammatikk, som jeg vil komme nærmere inn på i neste punkt. Det er likevel verdt å understreke at kritisk diskursanalyse og systemisk-funksjonell grammatikk har ulike mål. Ifølge Fairclough er kritisk diskursanalyse mer transdisiplinær, og knytter tekstanalyse opp mot det han kaller "social research themes" (Fairclough 2003:7). Det er den diskursive praksis som medierer relasjonen mellom tekstene og den sosiale praksis. For å analysere den brede sosiale praksis er selve diskursanalysen dermed ikke tilstrekkelig, og innenfor Faircloughs tilnærming må man kombinere diskursanalyse med annen teori (Winther Jørgensen og Phillips 1999:82). I denne studien vil det si ulike teoretiske tilnærminger til kultur og danning i fremmedspråkfaget, som vi skal se nærmere på under punkt 2.2, og teoretiske tilnærminger til representasjoner av den fremmede kulturen, som blir presentert i punkt 2.3.

Mens man i tekstanalysen konsentrerer seg om de formelle teksttrekk som konstruerer diskurser lingvistisk, vil analysen av diskursiv praksis fokusere på hvordan tekstforfattere trekker på allerede eksisterende diskurser og genrer for å skape en tekst (Winther Jørgensen og Phillips 1999:81). Tolkningen av teksten tar utgangspunkt i en større samhandlingssituasjon. Når det gjelder tekstene som analyseres i denne studien kan ikke samhandlingssituasjonen lokaliseres til ett bestemt øyeblikk med klart

²⁹ I *Discourse and Social Change* (Fairclough 1992:73) knytter han imidlertid *tolkning* til begge de to ytterste nivåene, og det er naturlig at forklaringen som ligger til det ytterste nivået også impliserer en stor grad av tolkning.

definerte deltakere, som kan være tilfelle for eksempel i analysen av en muntlig dialog. Tekstene er skrevet på ulike tidspunkt, på ulike steder, av ulike forfattere. De er skrevet for en tenkt leser – det Eco (1979) kaller *modelleser* – som skal lese teksten på et udefinert tidspunkt i fremtiden. Samhandlingssituasjonen består i dette tilfellet dermed av flere usikre momenter som jeg har valgt å se bort fra i analyseprosessen. I tolkningen av teksten i samhandlingssituasjonen baserer jeg meg på de språklige elementene som kommer til uttrykk i teksten, og på de faktorene vi vet spiller inn i tekstens tilblivelses- eller produksjonsprosess, nemlig styringsdokumentenes definisjon av hva faget skal være og retningslinjer for hva det skal inneholde, tradisjoner innenfor fremmedspråkfaget når det gjelder kulturaspektets status og tilnærming til ”målspråskulturen”, samt nyere teorier om fremmedspråklæring.

Når det gjelder den bredere samfunnskonteksten – den sosiale praksis som Fairclough også kaller det – dreier det seg i dette tilfellet om ulike former for representasjon, og på hvilken måte disse legger til rette for møtet med den fremmede kulturen.

Ifølge Fairclough ligger det *kritiske* i hans tilnærming til diskursanalyse i det å vise årsaker og sammenhenger som kan være skjult for de impliserte parter. I dette prosjektet åpner jeg opp for at tekstene i lærebøkene vil være påvirket av ulike former for kulturell representasjon av den fremmede kulturen, som ikke nødvendigvis samsvarer med nyere tenkning om av hva som skal være målet med – og innholdet i – fremmedspråkfaget. Det dreier seg om representasjoner som legger føringer for hvordan vi møter den fremmede kulturen. Denne påvirkningen fra ulike tekster i samfunnet, men også fra tidligere tidsepokers tilnærming til fremmede kulturer innenfor en fremmedspråksopplæringskontekst, skjer – kan vi anta – nokså ubevisst hos lærebokforfatterne, men er like fullt et uttrykk for et maktspekt. Hvis man ikke stiller spørsmål ved representasjonen av den fremmede kulturen i lærebøkene – for eksempel fordi man anser lærebøkene i fremmedspråk som ideologisk ”ufarlige” – er det fare for at diskursene blir reproduisert, ikke bare i kommende generasjoner av lærebøker, men også hos elevene som i fremtiden skal produsere egne tekster om fremmede kulturer.

Maktaspektet står sentralt i Faircloughs tilnærming til diskursanalyse. Når det gjelder læreboktekster er det snakk om en makt som sannsynligvis i stor grad utøves ubevisst, men som like fullt er viktig å avdekke. Det mest åpenbare maktaspektet er kanskje den makten lærebokforfatteren har til å skape bilder av en fremmed kultur – bilder som blir fremstilt som virkelighet. Dette aspektet blir særlig relevant med tanke på lærebokens status i skolen, som jeg gjorde rede for i punkt 1.1.2. Et annet maktaspekt kan sies å være knyttet til lærebokens sjangertradisjoner. Når lærebokforfatterne representerer en fremmed kultur gjennom tekst og bilde, vil språkvalgene de gjør blant annet være påvirket av tidligere tiders tradisjoner for å representere den fremmede kulturen i fremmedspråksundervisningen. Disse tradisjonene kan oppfattes som hegemoniske i læreboksammenheng, og lærebokforfatterne skriver seg, bevisst og/eller ubevisst, inn i en mer eller mindre etablert tradisjon for hvordan den fremmede kulturen blir representert. Begge disse maktforholdene kan og bør synliggjøres gjennom en kritisk diskursanalyse.

I tillegg til maktaspektet tilbyr Faircloughs tilnærming til diskursanalyse et *endringsperspektiv* som jeg vil hevde også er relevant for min analyse. Endringsperspektivet hos Fairclough ligger i hans forutsetning om at diskurs er konstituerende og kan bidra til å endre sosial praksis: ”Changing discourse practices contribute to change in knowledge (including beliefs and common sense), social relations, and social identities [...]” (Fairclough 1992:8). Måten diskurser kombineres på kan skape nye, komplekse diskurser.

Tanken om hegemoniske diskurser og endring kan ses i sammenheng med det Fairclough kaller *interdiskursivitet*³⁰, et begrep som springer ut fra tanken om at alle tekster består av kombinasjoner av ulike sjangre og diskurser (Fairclough 1995:134). I utgangspunktet kan man forestille seg at denne egenskapen ved tekst åpner opp for originale kombinasjoner og en stadig fornying av diskurser. Ifølge Fairclough er det i virkeligheten slik at ”[t]he seemingly limitless possibilities of creativity in discursive

³⁰ Begrepet springer ut fra, men må ikke forveksles med, begrepet *intertekstualitet* (se for eksempel Bakhtin 1981), som betegner elementer i en tekst som stammer fra andre tekster, og som gjerne er knyttet til andre stemmer enn forfatterens egen.

practice suggested by the concept of interdiscursivity – an endless combination and recombination of genres and discourses – are in practice limited and constrained by the state of hegemonic relations and hegemonic struggle” (ibid:134).

I analysearbeidet blir det sentralt å undersøke hvilke diskurser som er hegemoniske, hvilke som reproduseres, men også hvilke nye diskurser som eventuelt skapes innenfor en diskursiv praksis. Ett av forskningsspørsmålene i dette prosjektet dreier seg nettopp om å identifisere hvilke diskurser som manifesterer seg i representasjonen av den fremmede kulturen i lærebøker i fremmedspråk.

2.1.2 Systemisk-funksjonell grammatikk

Den kritiske diskursanalysen, slik den fremstår hos Fairclough, skiller seg fra andre tilnærminger til diskurs ved at det legges stor vekt på den lingvistiske tekstanalysen. Fairclough argumenterer for at tekstanalyse ”[...] can increase the value of discourse analysis as a method for researching a range of social science and cultural studies questions” (Fairclough 1995:185). Videre argumenterer Fairclough for at ”[...] one cannot properly analyse content without simultaneously analysing form, because contents are always necessarily realized in forms, and different contents entail different forms and vice versa” (ibid:188).

For den detaljerte tekstanalysen ser Fairclough til Hallidays arbeid. Halliday tar, i likhet med Fairclough, utgangspunkt i tekst i kontekst. *Tekst* kan, ifølge Halliday, defineres som: ”[...] any instance of living language that is playing some part in a context of situation [...]. It may be either spoken or written, or indeed in any other medium of expression that we like to think of” (Halliday og Hasan 1989:10). I teksten ligger mening, og tekstens mening vil være et resultat av prosesser og valg: ”It is a product of its environment, a product of a continuous process of choices in meaning that we can represent as multiple paths or passes through the networks that constitute the linguistic system” (ibid:11). I denne prosessen skaper vi mening – en mening som gjerne deles av flere individer i et fellesskap. Mening kan dermed sies å knytte individer til en kultur, eller et meningsfellesskap. Dette innebærer, ifølge Berge et als tolkning av Halliday, at ”[...] mye av menneskets meningsskapende adferd i gitte

kulturer er forutsigbar, dersom en nå har erfaring fra den aktuelle kulturen og vet hvordan mening skapes der” (1998:23). Mening er det som gjør at man kan slutte fra kontekst til sjanger, tekst og språk (og omvendt). Innenfor semiotikken er det forskerens oppgave å avdekke og beskrive disse forutsigelsene i kulturen.

Til tross for at han snakker om forutsigelser i kulturen er det viktig å understreke at Halliday ikke ser på meningsystemer som endelige eller lukkede. Som Berge et al. påpeker: ”I Hallidays semiotiske tenkning er det en grunnleggende innsikt at dette noenlunde strukturerte meningspotensialet som språket utgjør som semiotisk system, ikke bare tilbyr måter å konstruere mening på, men også endres når det oppstår nye former for sosiale praksiser. [...] Språket er derfor *dynamisk* og ikke statisk” (ibid:24, kursiv i originalen). Språket kan dermed ses på som både system og prosess, jevnfør betegnelsen *systemisk-funksjonell* grammatikk, som blir brukt om Hallidays tilnærming til språklig analyse.

Halliday skiller mellom to typer kontekst: situasjonskonteksten og kulturkonteksten. Kulturkonteksten trekker Halliday ikke inn i analysen, den overlater han til samfunnsforskerne. Han er bare opptatt av de elementene i konteksten som er relatert til språket. Jeg vil i mitt prosjekt derimot også diskutere resultatene fra tekstanalysen, og forholdet mellom tekst og situasjonskontekst, opp mot den bredere kulturkonteksten, slik Fairclough foreslår.

Situasjonskonteksten forklarer Halliday som: ”[...] a systematic relationship between the social environment on the one hand, and the functional organisation of language on the other” (Halliday og Hasan 1989:11). Denne konteksten deler Halliday inn i et tredelt konseptuelt rammeverk: *the field of discourse*, *the tenor of discourse* og *the mode of discourse* (ibid:24-26). Berge et al. oversetter disse begrepene til diskursens *felt*, *relasjon* og *mediering* (1998:76)³¹. Diskursens *felt* refererer, enkelt forklart, til *hva* som beskrives i teksten, *relasjon* til *hvem* som deltar i teksten, og *mediering* til *hvordan* teksten blir formidlet (jfr. forskningsspørsmålene jeg presenterte

³¹ Heretter vil jeg benytte meg av Berge et als norske oversettelser av Hallidays begreper.

i punkt 1.3). Når det gjelder tekstene som analyseres i denne studien kan man hevde at situasjonskonteksten er lik for alle tekstene: de er alle representasjoner av en fremmed kultur (felt), deltakerne knyttet til teksten kan defineres som lærebokforfattere som sender og fremmedspråkelever som mottakere (relasjon), og tekstene blir formidlet gjennom lærebøker i fremmedspråk (mediering). Likevel ser vi at situasjonskonteksten realiseres ulikt i de forskjellige tekstene, ved at forfatterne gjør ulike valg, både på ordnivå, grammatisk nivå og tekstnivå.

Bindeleddet mellom kontekst og tekst er ifølge Halliday tre universelle meta-funksjoner, eller måter å skape mening på, som realiseres i språket: *erfaringsbasert mening*, *mellompersonlig mening* og *tekstuell mening* (Halliday og Hasan 1989:24-25; Berge et al. 1998:90-91). Den erfaringsbaserte meningen er bindeleddet til diskursens felt, den mellompersonlige til diskursens relasjon, og den tekstuelle til diskursens mediering. Metafunksjonene realiseres i språket både på ordnivå, grammatisk nivå og tekstnivå, og er et uttrykk for Hallidays syn på språk som en samhandlingsprosess mellom kontekst, sender, tekst og mottaker.

I en muntlig dialog mellom to personer som står overfor hverandre kan diskursens *relasjon* fremstå som veldig tydelig. I skriftlige tekster, der sender og mottaker befinner seg på ulike steder til ulike tidspunkt, blir den mellompersonlige funksjonen ved språket mindre åpenbar. Martin og White (2005) tar utgangspunkt i Hallidays teoretiske rammeverk, og introduserer begrepet *appraisal*³² som element i den mellompersonlige metafunksjonen. Begrepet betegner hvordan en forfatter forholder seg til innholdet som blir formidlet i teksten, og til leseren hun kommuniserer med. Begrepet belyser også hvordan forfatteren konstruerer en modelleser – et tenkt publikum – ved hjelp av de språkvalgene hun gjør. Begrepet *appraisal* består, ifølge Martin og White, av elementene *engagement*, *attitude* og *graduation*³³.

³² Jeg har ikke funnet gode, norske oversettelser av Martin og Whites begreper, og velger derfor å bruke de engelske begrepene.

³³ Både *engagement*, *attitude* og *graduation* består av flere underpunkter, men her vil jeg bare behandle de aspektene som er relevante for denne studien. For en komplett oversikt, se Martin og White (2005:38).

Engagement belyser, blant annet, hvordan eller hvorvidt forfatteren, ved hjelp av språklige virkemidler, åpner opp for at leseren kan stille seg annerledes til det som blir formidlet i teksten. Martin og White baserer seg her på Bakhtins dialogismebegrep, det vil si at enhver tekst, eller ytring, er et svar på en tidligere tekst og fordrer en reaksjon på teksten i form av et svar også fra leseren. Ifølge Bakhtin er dette en iboende egenskap ved alle tekster, men en tekst kan fremstå som mer eller mindre polyfon eller monologisk. En monologisk tekst vil gi lite eller ingen rom for tvil, spørsmål eller motforestillinger. Forfatterstemmen er hovedstemmen i teksten, og stemmen fremstår som autoritativ. En polyfon tekst, derimot, gir rom for flere stemmer, og legger til rette for det Bakhtin kaller *kreativ forståelse* (Bakhtin, Holquist og Emerson 1986). Ifølge Martin og White handler *engagement* om hvorvidt forfatteren, i teksten, inviterer til dialog med leseren. Invitasjonen kan manifestere seg som dempere, eller forbehold, i en setning. Et eksempel kan være bruk av adverb som *muligens* eller *kanskje*, som åpner opp for at leseren kan ha en annen oppfatning av saksforholdet som blir formidlet i teksten. På den annen side kan forfatteren ta i bruk ressurser som stenger for leserens mulige reaksjon på det som blir formidlet, ved å fremstille et saksforhold som uimotsigelig. Eksempler på dette er bruk av adverbene *naturligvis* og *selvfølgelig*, som har funksjon som forsterkere i setningen.

Attitude kan kaste lys over hvordan og hvorvidt forfatteren vurderer eller verdsetter fenomener, for eksempel ved bruk av adjektiver, som i beskrivelsen ”et *vakkert* land”. *Graduation* er en ressurs forfatteren kan benytte seg av for å signalisere intensitet, styrke eller mengde knyttet til en kvalitet eller et fenomen, for eksempel ved å hevde at et land er ”*veldig vakkert*” med ”*mange severdigheter*”. Ved hjelp av de språklige ressursene innenfor *attitude* og *graduation* kan man på den ene siden hevde at lærebokforfatteren inviterer leseren til å ta del i hennes vurdering av det som blir formidlet, enten det er ved at et fenomen blir beskrevet med adjektiver eller oppvurdert eller nedvurdert ved hjelp av adverb. Samtidig kan beskrivelser, intensivering og kvantifiseringer i teksten fremstå som upresise, som eksemplene over viser, og i stor grad overlate til leseren å tolke forfatterens holdninger og beskrivelser. På den annen side kan man, på bakgrunn av Bakhtins tanker om polyfone og monologiske tekster, hevde at det utelukkende er lærebokforfatterens vurdering og verdsetting av fenomener

som kommer til uttrykk i tekstene, og at dette kan skape et hinder for elevens opplevelse av og innlevelse i det som blir formidlet i teksten. Teksten kan dermed oppleves som autoritativ.

2.1.3 Analyse av visuelle elementer

Både Fairclough og Halliday tar i sine arbeider i stor grad utgangspunkt i skriftlige tekster, inkludert transkribert muntlig tale, men åpner begge opp for at diskursanalysen også kan inkludere visuelle elementer. Dette er et sentralt moment i mitt prosjekt, i og med at jeg også inkluderer bildemateriale og illustrasjoner i analysen av læreverkene. Kress og van Leeuwen argumenterer for at måten man skaper mening gjennom språklige valg også kan overføres til visuelle elementer: "[...] what is expressed in language through the choice between different word classes and clause structures, may, in visual communication, be expressed through the choice between different uses of colour or different compositional structures" (2006:2). Valgene som blir gjort innenfor visuell kommunikasjon vil, på lik linje med språklige valg, gi mening for medlemmer av en kultur³⁴.

Kress og van Leeuwen viser også til Hallidays begreper når det gjelder språkfunksjoner, og peker på at visuell kommunikasjon oppfyller de samme funksjonene: erfaringsbasert, mellompersonlig og tekstuell funksjon. Sagt på en annen måte: vi kan analysere et bilde ut fra *hva* det representerer, *hvem* det representerer og hvorvidt bildets komposisjon legger til rette for en relasjon mellom den avbildede og betrakteren. Videre kan vi studere *hvordan* bildet fremstår ut fra komposisjon, plassering og størrelse. Hvordan disse funksjonene gjenspeiles i de visuelle elementene, og på hvilken måte dette operasjonaliseres i analysen, kommer jeg tilbake til i kapittel 3, men vi kan allerede her illustrere de tre funksjonene med et relevant eksempel knyttet til det empiriske materialet for denne undersøkelsen. Lærebokforfatteren kan velge å representere et land ved hjelp av et stilisert kartomriss,

³⁴ Kress og Van Leeuwen understreker at de tar utgangspunkt i det de kaller en "Vestlig" kultur, og at den visuelle kommunikasjonens grammatikk ikke er universell, men kulturspesifikk (Kress og Van Leeuwen 2006:4).

eller med et bilde av mennesker i et landskap (*felt*). Menneskene i landskapet kan være vendt bort fra betrakteren eller være for langt borte til at betrakteren oppnår øyekontakt, eller de kan ha blikket rettet direkte mot betrakteren (*relasjon*). Måten bildet av menneskene i landskapet er komponert på kan, videre, legge føringer for hvorvidt det er menneskene eller landskapet som er i fokus (*mediering*). Ifølge Kress og van Leeuwen er det både mulig og ønskelig å analysere verbal tekst og visuelle elementer som en helhet (ibid:177). Analysen av den tekstuelle funksjonen vil dermed også inkludere analysen av forholdet mellom verbal og visuell tekst.

2.2 Tilnærminger til danning og kultur i fremmedspråksfaget

I punkt 1.1.1 gjorde jeg kort rede for hvordan fremmedspråksfaget har utviklet seg som danningsfag, mot et allmenndannende ideal relatert til kulturaspektet ved faget. For å belyse fremmedspråksfaget som dannings- og kulturfag, vil jeg her gå nærmere inn på den plassen danning og kultur har, og har hatt, i faget, og hva dette har å si for fagets innhold. Videre diskuterer jeg hvordan fagets legitimering som dannings- og kulturfag kommer til uttrykk i gjeldende styringsdokumenter. Til sist drøfter jeg kulturaspektets plass i lærebøker for fremmedspråk.

2.2.1 Danningsidealer og innhold i fremmedspråksfaget

Vi så innledningsvis, i punkt 1.1.1, hvordan danningsidealene knyttet til fremmedspråkene har endret seg gjennom tidene. I tidligere tider rådet tanken om at man ble et dannet menneske gjennom å lese høyverdige tekster på de klassiske språkene. Senere så man også nytteverdien i å kunne kommunisere med omverdenen på de moderne fremmedspråkene. De nye fremmedspråkenes, det vil si engelsk, tysk og fransk, inntog i skolen skjedde på bekostning av de klassiske språkene, men, ifølge Trebbi (2005), uten at metodene, innholdet eller danningsidealene som var knyttet til de klassiske språkene i praksis ble endret:

Tekstene og deres innvirkning på elevenes danning var bærebjelken i faget, og arbeidet med grammatikk for å forstå tekstene, øvde elevenes evne til logisk tenkning. Lesing av høyverdige tekster og innlæring av grammatikk, først og fremst gjennom trening i oversettelse, gikk hånd i hånd. Slik ble material- og

formaldanningstanken som var knyttet til de klassiske språkene, holdt levende gjennom de moderne fremmedspråkernes innhold og metode (ibid:104).

Gradvis endres likevel fremmedspråkfagets metoder og innhold, i takt med fagets endrede begrunnelse eller legitimering i den norske skolen. Også dannelsesidealet endres, i retning det Klafki på 1950-tallet definerte som *kategorial danning*. Der teorier om *materialdannelse* legger ensidig vekt på innholdet som formidles, og den dannelseseffekt dette bestemte innhold har på eleven, og teorier om *formaldannelse* fokuserer på elevens personlige vekst og utvikling av åndelige krefter, formulerer Klafki et dannelsesbegrep der material- og formaldannelse står i et dialektisk forhold til hverandre. Dette blir tydeliggjort i hans formulering av ”den dobbeltsidige åpning” (Klafki 1996:193): Verden åpner seg for eleven (gjennom innhold, jfr. materialdanningstanken), og eleven åpner seg for verden (gjennom innsikt, opplevelser og erfaringer, jfr. formaldanningstanken). Aase forklarer denne ”doppeltheten” på følgende måte: ”Danning er avhengig av at man har lært *om* noe, men like avhengig av at man har lært *av* og *gjennom* noe, slik at man har tilegnet seg en ny tenkemåte, væremåte eller blikk på verden” (Aase 2005:20, kursiv i originalen).

Klafkis introduksjon av et nytt dannelsesbegrep fordret et nytt blikk på de ulike fagenes dannelsesinnhold. Klafki selv foreslo at:

Alt det som ikke er representativt for grunnleggende saksforhold og problemer, men som bare er isolert kunnskap eller ferdighet som ikke kan være kategorialt åpnende; alt det som bare er ”lagervare” med mulig betydning først en gang i fremtiden, og som eleven ikke allerede i sin nåtid kan oppleve som *sin* fremtid; alt det som bare er overlevert fortid, og som eleven ikke er i stand til å oppleve og gjennomskue som *sin* fortid i egen dannelsesprosess; alt det som ikke relaterer seg til *elevens* virkelighet og som altså ikke kan føres inn i hans levende oppgave- og spørsmålshorisont, og som dermed heller ikke kan bli en kategori i hans eget åndelige liv; til syvende og sist alt som ikke gir eleven mulighet til å trenge ned til det fundamentale, til de bærende kreftene i vårt åndelige liv – alt dette bør ikke lenger ha noen plass i vårt utdanningsystem, i hvert fall ikke noen sentral plass (Klafki 1996:192).

I henhold til Klafki bør undervisningens temaer knyttes *både* til elevens egen livsverden, det vil si de interesser og erfaringer eleven til enhver tid måtte ha, og til det den voksne, oppdragende generasjon finner relevant for den oppvoksende generasjonens fremtidige samfunnsmessige og individuelle oppgaver og muligheter (Klafki 2002:142).

Vi har sett at spørsmålet om hva faget skal inneholde er vesentlig i diskusjonen om fagets danningsidealer. Spørsmålet om innholdet i undervisningen står også sentralt hos Ziehe, som hevder at skolen, siden 1970-tallet, har svart på ideen om å knytte undervisningen til elevens egen, personlige livsverden med det han hevder er en ”massiv inndragelse af massekulturen” (Ziehe 2001, upaginert). Massekulturen eller populærkulturen har, ifølge Ziehe, overtatt som felles referanseramme, på bekostning av finkulturen som var knyttet til tidligere tiders danningsidealer.

Ziehe tar til orde for at skolen derimot bør representere en ”motverden” til elevenes personlige livsverden. Denne motverdenen finner man, ifølge Ziehe, i ”[...] sprogets, teoriernes, modellernes verden, forestillingens, fiktionens, æstetikkens verden. Det er *alternative betydningsfulde verdener*. De tilbyder andre mentale, affektive og konkrete erfaringer end den vane at skulle relatere alt til den personlige livsverden” (ibid:upaginert. Kursiv i originalen). Ziehe hevder videre at elever i skolen lengter etter å overskride sine livsverdener. Skolen må derfor legge til rette for at elevene også får erfaringer og kunnskap de ikke på forhånd visste at de behøvde eller hadde interesse av å vite noe om. Dette betyr, ifølge Ziehe, at elevene gjerne kan ”hentes” der de er, men at de også må føres til et annet sted, til andre verdener enn deres egne, personlige.

Et resultat av de personlige livsverdeners dominans i skolen er, ifølge Ziehe (2004:104-107), en utbredt oppfatning om at bare det som er gjenkjennelig fra elevens egen private verden kan aksepteres, og at åpenhet overfor fremmede verdensforståelser dermed blir vanskelig å utvikle. Når Ziehe snakker om *det fremmede* og *fremmede verdener* er det ikke nødvendigvis i betydningen *fremmede land og kulturer*. Som eksempel på *det fremmede* for elevene nevner han blant annet formelt språk, som

elevene vil ha vanskeligheter med å akseptere fordi det ikke hører hjemme i deres egen livsverden. Ziehes tanker om elevenes personlige livsverden og forholdet til *det fremmede*, og skolens ”omfavnelse” av populærkulturen er likevel relevante for dette prosjektet, da de også berører spørsmålet om hva fremmedspråksfaget skal inneholde.

Møtet med andre kulturer er et aspekt ved alle skolefag, men kommer spesielt til uttrykk i fremmedspråksfaget. Byram hevder i den forbindelse at:

Other subject areas such as geography or the teaching of literature can introduce learners to other worlds and the experience of otherness. History can confront learners with otherness in the dimension of time. FLT [foreign language teaching] however has the experience of otherness at the centre of its concern, as it requires learners to engage with both familiar and unfamiliar experience through the medium of another language (1997:3).

I fremmedspråksfaget blir spørsmålet om elevens møte med andre, fremmede verdener spesielt tydelig innenfor det som kan kalles kulturaspektet i faget. Neuner (1997) skisserer, i en skjematisk fremstilling, hvordan ulike tidsperioder og metoder i fremmedspråksopplæringens historie kan knyttes til kulturaspektets rolle og status i faget. Her knytter han 1800-tallets grammatikk- og oversettelsesmetode til studiet av *Kultur med stor K*, nærmere bestemt presentasjonen av et lands ”store menn” og deres bragder, samt vekt på den litterære kanon. Videre trekker han linjer mellom dreiningen, fra slutten av 1800-tallet, mot den direkte metode, og fokuset på *realiakunnskap*, det vil si faktakunnskap om de landene man nå begynte å få mer kontakt med. Neuner nevner i denne sammenhengen *encyklopedisk kunnskap*, som for eksempel politiske, økonomiske, geografiske eller historiske fakta. Etter Første verdenskrig var man, stadig ifølge Neuner, opptatt av sammenhengen mellom språk og nasjonalitet, for eksempel hva som var ”typisk engelsk” eller ”typisk fransk”, mens tiden etter Andre verdenskrig og under Den kalde krigen var preget av ideologiske strømninger i fremmedspråksundervisningen.

På 1960 og 70-tallet reduseres betydningen av informasjon om landene der målspråket snakkes, til fordel for et fokus på språket i bruk i hverdagslige situasjoner.

Dette innebærer at kulturaspektet i stor grad blir redusert til implisitt ”bakgrunnskontekst” for dialoger som utspiller seg i ulike situasjoner, for eksempel på restaurant, i butikk, på turistkontoret, ved frokostbordet, og lignende. Neuner knytter den tidlige fasen i denne pragmatiske tilnærmingen til den audiolingvale metode, det vil kort og forenklet si drilløvelser, og morsmålstaleren som ideal. Mot 1980-tallet går man derimot mer og mer bort fra denne behavioristiske metoden med reproduksjon av dialoger og ”papegøyeøvelser”. Fremmedspråksopplæringen blir mer *innlærerorientert*, noe som også inkluderer fokus på forholdet mellom språkelevens egen kultur og ”målspråkskulturen”.

Risager (1998) gjør rede for de ulike tendenser i tilnærmingen til kultur i fremmedspråksfaget som hun mener har gjort seg gjeldene de siste tiårene, deriblant fokuset på sammenligning mellom kulturer og tanken om kultur knyttet til nasjon. Med utgangspunkt i en undersøkelse blant danske, engelske og tyske fremmedspråklærere identifiserer hun fire ulike retninger; fra det hun kaller en *fremmedkulturell* (”foreign-cultural”) tilnærming, som gradvis har forsvunnet siden 1980-tallet, til en *interkulturell* tilnærming hun hevder dominerer i dag. I tillegg til disse to nevner Risager den *multikulturelle* tilnærmingen som oppsto på 1980-tallet, men som fremdeles har en marginal posisjon, og den *transkulturelle*; en tilnærming som er i ferd med å gjøre seg gjeldende som et resultat av økt internasjonalisering (ibid:243)³⁵.

Den fremmedkulturelle tilnærmingen fokuserer på målspråkskulturen i betydningen ”kulturen i det landet eller de landene der målspråket snakkes”. Fremstillingen av kulturen er gjerne preget av det Risager kaller *positive stereotyper*. Forholdet mellom målspråkskulturen og elevens egen kultur er ikke et tema.

Den *multikulturelle* tilnærmingen gjenspeiler et syn på kultur som noe sammensatt og heterogent, og vil følgelig fokusere på kulturell og språklig diversitet, men innenfor et lands grenser. Den *interkulturelle* tilnærmingen, som ifølge Risager er den mest fremtredende i fremmedspråksundervisningen i dag, tar utgangspunkt i at kulturer

³⁵ Risager understreker at dette er en fremstilling av idealtyper som godt kan sameksistere i en undervisningssituasjon.

forholder seg til hverandre. Fokuset er fremdeles på målspråskulturen(e), men elevens egen kultur blir også inkludert. Kulturrelativisme og sammenligninger mellom egen kultur og den fremmede er stikkord for denne typen tilnærming til kultur i fremmedspråksundervisningen, slik vi også så det hos Neuner. Vi skal også se at det er denne tilnærmingen som preger Rammeverket og LK06.

Den interkulturelle tilnærmingen til kultur i fremmedspråksundervisningen bør ses i sammenheng med et forholdsvis nytt ideal i fremmedspråksopplæringen: innlærere med *interkulturell kompetanse*, som en motsats til tidligere tiders *morsmålstaler* som norm. Byram og Zarate beskriver *the intercultural speaker* som en person som "[...] crosses frontiers, and who is to some extent a specialist in the transit of cultural property and symbolic values" (1997a:11). Ifølge Byram (1997) kan man oppnå interkulturell kompetanse uavhengig av om læringssituasjonen finner sted innenfor en institusjonell kontekst, som et skolesystem. Innenfor skolesystemet kan interkulturell kompetanse knyttes til et overordnet dannelsingsaspekt som Byram kaller *political education (savoir s'engager)*³⁶. Byram presenterer begrepet interkulturell kompetanse som en modell med ulike faktorer, der danning er det sentrale og samlende punktet (Byram 1997:34)³⁷ (se vedlegg 2 for en gjengivelse av Byrams modell).

Faktoren *kunnskap* ("savoirs") handler om den kunnskapen eleven bringer med seg inn i klasserommet, og som skal videreutvikles gjennom fremmedspråksopplæringen. Kunnskap i denne sammenhengen omfatter kjennskap til og bevissthet om både egen kultur og de kulturene man møter gjennom det fremmede språket. *Kunnskap* kan knyttes til diskursens *felt* i læreboktekstene, med andre ord *hva* elevene blir presentert for av informasjon om egen og andre kulturer.

Holdninger ("savoir être") kan relateres til de *forforestillingerene* eleven har om målspråksområdet og menneskene som lever der. Disse forforestillingerene, eller

³⁶ Byram presiserer i en sluttnote at *political education* er oversatt fra det tyske *politische Bildung*, og at begrepet er synonymt med *education for citizenship* og *education for democracy* (Byram 1997:55)

³⁷ Byram illustrerer interkulturell kompetanse ved hjelp av en "flat" modell, men slik jeg tolker det er *political education* en overordnet faktor.

stereotypene, kan være enten negative eller positive, men ifølge Byram er begge deler noe som må arbeides med i fremmedspråksfaget, siden de kan være et hinder for kommunikasjon. Målet når det gjelder *holdninger* er at elevene skal innta en åpen, nysgjerrig holdning, og at de skal være villige til å revurdere sine egne forforestillinger, eller som Byram uttrykker det:

They need to be attitudes of curiosity and openness, of readiness to suspend disbelief and judgement with respect to others' meanings, beliefs and behaviours. There also needs to be a willingness to suspend belief in one's own meanings and behaviours, and to analyse them from the viewpoint of the others with whom one is engaging (ibid:34).

Holdninger kan relateres både til lærebokdiskursens *felt*, eller *hva* som blir formidlet, til diskursens *relasjon* i betydningen hvilke holdninger lærebokforfatterne formidler gjennom teksten, og til *mediering*, det vil si *hvordan* innholdet blir formidlet. Innenfor faktoren *holdninger* er det også relevant *hvem* eleven møter i teksten. Hvis eleven skal trenes i å møte andre meninger, holdninger og handlinger med et åpent sinn, er det essensielt at de i tekstene møter handlende representanter fra målspråksområdet som uttrykker nettopp meninger og holdninger.

Når det gjelder *evner* opererer Byram med to faktorer: *oppdage og/eller kommunisere* ("savoir apprendre/faire") og *tolke og sette i sammenheng* ("savoir comprendre"). Elevene skal oppøve evnen til å bidra med egen kunnskap og ferdigheter i interkulturelle møter, og de skal utvikle evnen til å fortolke og relatere det som skjer i dette møtet. *Evner* berører særlig lærebokforfatterens *relasjon* til leseren, mer presist virkemidler for å inkludere leseren, og tekstens *mediering*, der sjangerbrudd og manglende koherens kan virke som hinder for elevens tilgang til teksten.

Vi har sett at det har vokst fram et nytt danningsideal som kan knyttes til interkulturell kompetanse. Dette stiller nye krav til fremmedspråksfaget. Neuner (1997) hevder at en interkulturell tilnærming til fremmedspråksundervisning fordrer at

elevene lærer *om* en fremmed kultur, og at denne settes i sammenheng med elevens egen kultur:

It is essential that in foreign language learning the learner receives information about the people of the *target country*, about the way they organise their daily lives (routines and rituals), about their ideas, attitudes, beliefs etc., because this will help the learner to reflect upon his own position (similarities and differences) [...] (ibid:66, min kursivering).

I dette sitatet ser vi at Neuner legger vekt på sammenligning mellom elevens egen kultur og den fremmede, og at han tar til orde for at *informasjon om* den fremmede kulturen må tilbake i fokus i fremmedspråksopplæringen. Samtidig ser vi at Neuner plasserer seg i en tradisjon der man i stor grad har knyttet språk og kultur til *nasjon*. Denne tradisjonen er, som jeg skal diskutere i neste avsnitt, ikke uproblematisk.

Risager hevder, i likhet med Kramsch (2006), at ”kulturkomponenten” i fremmedspråksfaget, etter Andre verdenskrig i stor grad har vært knyttet til nasjonale kontekster. Begge peker på det problematiske ved konseptet *ett språk – én nasjonalkultur*. Risager kaller dette fenomenet *det nasjonale paradigmet* i fremmedspråksfagene. Innenfor det nasjonale paradigmet vil det være det nasjonale som utgjør den naturlige referanserammen for språkundervisningen (Risager 2003:457). Denne referanserammen gjenspeiles i bruken av begrepene *målspråk* og *målspråksland* i styringsdokumentene, slik vi blant annet ser det i LK06. Det språklige idealet innenfor dette paradigmet er morsmålstaleren og målspråkets standardnorm. Når det gjelder emner konsentrerer man seg om majoritetskulturen i det eller de landene der språket snakkes som morsmål (ibid:458). Risager forklarer det nasjonale paradigmets stilling i språklæringen med ”[...] sprogfagenes iboende étsproglige selvforståelse” (ibid:460). Hun hevder videre at språkfagenes ensidige fokus på *målspråket*, som Risager riktignok erkjenner er naturlig ut fra språkfagenes mål om at elevene skal tilegne seg nettopp det, lett kan føre til at man overser flerspråklighet i samfunnet generelt, og i klasserommet spesielt.

Tre av de fire tilnærmingene til kultur som Risager skisserer – den fremmedkulturelle, den multikulturelle og den interkulturelle – tar alle utgangspunkt i at kultur kan defineres innenfor nasjonale rammer. Den mest ”rendyrkede” av disse vil være den fremmedkulturelle, mens den multikulturelle tilnærmingen tar høyde for at det innenfor en nasjonalstat også finnes regioner eller grupper av mennesker med egne kulturelle særegenheter. Den *transkulturelle* tilnærmingen tar, stadig ifølge Risager, imidlertid også i betraktning at vår globaliserte verden er preget av kulturell kompleksitet.

I løpet av 1980 og -90-årene så man, ifølge Risager, konturene av det hun kaller et *transnasjonalt paradigme*, som er hennes idealtypiske betegnelse på tendenser i fremmedspråkfaget som bryter med det nasjonale paradigmet (Risager 2003). Hun forklarer denne utviklingen med at europeiske og globale integrasjonsprosesser visker ut de klart definerte nasjonale grenser, og dette underminerer en fremmedspråkundervisning basert på ideen om det nasjonale språket og den nasjonale kultur (1998:242).

Innenfor det transnasjonale paradigmet kan emner og diskurser i undervisningen, ifølge Risager, være av en hvilken som helst art, forutsatt at emnevalget kan begrunnes. Det er ønskelig, men ikke nødvendig, at undervisningen foregår på målspråket. En *transnasjonal* tilnærming betyr videre ikke at det nasjonale perspektivet forsvinner, men at det kun er i fokus der det viser seg nødvendig eller hensiktsmessig, og at det nasjonale uansett ikke må tas for gitt eller fremstå som et selvsagt utgangspunkt for språkopplæringen.

Risager understreker at hun, ved å definere det transnasjonale paradigmet, ikke har som formål å beskrive en ideell tilnærming til kultur i språkundervisningen, men heller ”[...] *at formulere et teoretisk begrundet alternativ til det nasjonale paradigme som man kan bruke som utgangspunkt for forskning og utvikling i de forskjellige sprog og i de forskjellige typer af sprogundervisning*” (2003:462, kursiv i originalen).

2.2.2 Danning og kultur i styringsdokumentene³⁸

I punkt 1.1.2 slo jeg fast at lærebokforfatteren må forholde seg til styringsdokumentenes føringer, men at dette ikke er noen garanti for at innholdet i lærebøkene er basert på nyere teorier om fremmedspråklæring. Vi har også sett, i foregående punkt, at nyere forskning innenfor feltet ikke er entydig. Jeg refererer da spesielt til Byrams og Neuners fokus på sammenligning mellom elevens egen kultur og den fremmede kulturen innenfor den interkulturelle tilnærmingen til fremmedspråkopplæringen, i kontrast til Risagers påstand om at det nasjonale paradigmet har utspilt sin rolle. I dette punktet, Danning og kultur i styringsdokumentene, vil jeg gjøre rede for de ulike begrepene knyttet til danning og kultur som blir tatt i bruk i dokumentene, og undersøke hvordan faget blir legitimert. Jeg vil også presentere noe av den kritikken som styringsdokumentene har avstedkommet.

Den norske læreplanen, som vi skal komme tilbake til senere i dette punktet, er, som de fleste europeiske læreplaner, påvirket av det europeiske Rammeverket. Rammeverket fokuserer på de ulike kompetanser som til sammen utgjør en språkinnlærers kommunikative kompetanse. Både benevnelsene på og beskrivelsen av disse kompetansene tydeliggjør innflytelsen fra Byrams teori om ulike *savoirs*: “Declarative knowledge (savoir)” (som inkluderer både “Knowledge of the world”, “Sociocultural knowledge” og “Intercultural awareness”), ”Skills and know-how (savoir-faire)”, ”Existential competence (savoir-être)” og ”Ability to learn (savoir-apprendre) (ibid:101-108). I tillegg til faktakunnskap og kunnskap knyttet til en sosialantropologisk tilnærming til kultur, vektlegger altså Rammeverket også den interkulturelle bevisstheten til den som er i ferd med å lære seg et nytt språk.

Begrepet *danning*, som har sitt utspring i tysk tradisjon, finner vi ikke igjen i det engelskspråklige Rammeverket. Tilgjengjeld tas begrepene *plurilingualism* og *pluriculturalism* i bruk for å beskrive det man kan hevde er et dannelsesideal for det

³⁸ Styringsdokumentene jeg forholder meg til er Common European Framework of Reference for Languages (Europarådet 2001) og Læreplanen for Kunnskapsløftet: Læreplan i fremmedspråk (Kunnskapsdepartementet 2006) og Generell del (Kirke- utdannings- og forskningsdepartementet 2002).

globaliserte, postmoderne samfunn³⁹. *Plurilingvalisme* blir her beskrevet som kommunikativ kompetanse bygget opp av individets kunnskap om og erfaring med flere språk, der språkenes innbyrdes forbindelser og påvirkning står sentralt. Det handler dermed ikke om å kunne en rekke språk, men om en mer holistisk tilnærming til språklæring og språkbruk, der individet benytter seg av en generell kommunikativ kompetanse i sin interaksjon med omverdenen. *Plurilingvalisme* settes i forbindelse med *det plurikulturelle*:

Plurilingualism has itself to be seen in the context of pluriculturalism. Language is not only a major aspect of culture, but also a means of access to cultural manifestations. [I]n a person's cultural competence, the various cultures (national, regional, social) to which that person has gained access do not simply co-exist side by side; they are compared, contrasted and actively interact to produce an enriched, integrated pluricultural competence, of which plurilingual competence is one component, again interacting with other components (Europarådet 2001:6).

Legitimeringen av fremmedspråksfaget presenteres i Rammeverket innenfor en europeisk kontekst. Det å lære fremmedspråk relateres til kommunikasjon og samhandling mellom innbyggere i europeiske land, "[...] in order to promote European mobility, mutual understanding and co-operation, and overcome prejudice and discrimination" (ibid:2).

I Norge fikk vi i 2006 en ny felles, gjennomgående læreplan for det 13-årige opplæringsløpet: LK06⁴⁰. Den nye planen for fremmedspråk introduserer kompetansemål innenfor tre ulike hovedområder. Kompetansemålene for hovedområdet *Språk, kultur og samfunn*, samt teksten som definerer formålet med faget, vektlegger både kunnskap om "målspråkskulturen" og sammenligninger mellom denne og Norge. Interkulturell kompetanse blir også inkludert som en del av formålet med faget.

³⁹ I den norske versjonen av Rammeverket blir *plurilingualism* og *pluriculturalism* oversatt til *flerspråklighet* og *det flerkulturelle*. Jeg velger å forholde meg til den engelskspråklige versjonen, fordi jeg oppfatter ordlyden her som mer presis enn i den norske versjonen. Når jeg videre i teksten refererer til begrepene, har jeg valgt å oversette dem til *plurilingvalisme* og *det plurikulturelle*.

⁴⁰ Den generelle delen av læreplanen er identisk med generell del i Reform 94/Læreplan 97.

I LK06 blir formålet med, eller legitimeringen av, fremmedspråkfaget knyttet til det allmenndannende perspektivet, ved at ”[k]ommunikative ferdigheter og kulturell innsikt kan fremme økt samhandling, forståelse og respekt mellom mennesker med ulik kulturbakgrunn” (Kunnskapsdepartementet 2006:1). I den generelle delen av læreplanen beskrives de overordnede målene for skolen i henhold til de idealer som ligger til grunn for opplæringen. For denne studien er det kapittelet om ”Det allmenndannede menneske” (Kirke- utdannings- og forskningsdepartementet 2002) som er mest relevant. Her legges det vekt på både konkret kunnskap og egenskaper og verdier hos eleven. Det internasjonale aspektet er tilstede gjennom vekt på kunnskap om andre lands kultur og språk.

Både Rammeverket og LK06 gjenspeiler oppfatningen om at fremmedspråksopplæringen har et dobbelt formål: språk og kultur. Tornberg (2000:43) hevder at det først og fremst er Europarådets arbeid som har påvirket og endret språkundervisningen i kommunikativ retning, og Fenner (2008:273) peker på at det økte fokuset på kulturell kompetanse og bevissthet de siste 15 til 20 årene hovedsakelig er et utslag av Europarådets arbeid.

Når det gjelder kultur ser vi, i tråd med Risagers fremstilling av de ulike trendene i fremmedspråksopplæringen (Risager 1998), at det er den interkulturelle tilnærmingen til kultur som preger den norske læreplanen i fremmedspråk. I planen slås det fast at sammenligning mellom tradisjoner, skikker og levemåter i språkområdet og i Norge er ett av kompetansemålene på nivå 1, det vil si begynnernivå. Fokuset på nasjonal kultur gjenspeiles i bruken av begrepet *målspråksland*. I beskrivelsen av formålet med fremmedspråksfaget opptrer begrepet endatil i entall; *målspråkslandet*, til tross for at ingen av fremmedspråkene som undervises i den norske skolen snakkes utelukkende i ett land. Det er ingenting i planen, verken i beskrivelsen av formålet eller i kompetansemålene, som peker mot en multikulturell tilnærming. I Rammeverket ser vi

imidlertid at kulturelt mangfold innenfor et lands grenser til en viss grad blir kommunisert⁴¹, men også her er det den interkulturelle tilnærmingen som dominerer.

I likhet med LK06 opererer Rammeverket med dikotomien *egen kultur - fremmed kultur*. Blant de generelle kompetansene som introduseres i dokumentets femte kapittel finner vi blant annet ”Intercultural skills and know-how”, som innbefatter “[...] the ability to bring the culture of origin and the foreign culture into relation with each other” (Europarådet 2001:104). Om *interkulturell bevissthet* heter det at denne oppstår ved “[...] knowledge, awareness and understanding of the relation (similarities and distinctive differences) between the ‘world of origin’ and the ‘world of the target community’”. Riktignok sies det også at denne kompetansen kan berikes med en bevissthet om “[...] a wider range of cultures than those carried by the learner’s L1 and L2” (ibid:103), men hovedfokuset synes likevel å hvile på kunnskap om majoritetskulturen i landene der målspråket er offisielt språk. Denne kunnskapen inkluderer både faktakunnskap og kjennskap til de mer ”sosialantropologiske” aspektene ved kultur, nærmere bestemt elementer innenfor hverdagsliv, levevilkår, mellommenneskelige relasjoner, verdier, tro og holdninger, kroppsspråk, samfunnskonvensjoner og ritualer. Disse elementene, presentert som *sosiokulturell kunnskap*, fungerer som sjekklister for å fange opp det Rammeverket kaller “[t]he features distinctively characteristic of a particular European society and its culture [...]” (ibid:102). Når vi snakker om kunnskap om kulturen der målspråket brukes, er det derfor viktig å understreke at det i Rammeverket er snakk om *europaiske* kulturer og språk. Bortsett fra den tidligere nevnte referansen til ”a wider range of cultures”, som selvsagt kan tolkes bredt, er det ingen henvisninger til ikke-europeiske kulturer.

Risager (2004) understreker at Rammeverket, ved å fremme et kommunikativt språksyn og fastholde plurilingvalisme som mål, i mange henseender er et fremadrettet verk. Samtidig kritiserer hun Rammeverket for å operere med en diskurs preget av det hun kaller en “[...] snæver nationalisme på europæisk plan” (ibid:26), som ikke tar i

⁴¹ Jeg refererer her til punkt 5.1.1.2 Sociocultural knowledge, som blant annet lister opp ”living standards (with regional, class and ethnic variations)”, og til punkt 5.1.1.3 Intercultural awareness, som inkluderer “[...] awareness of regional and social diversity in both worlds” (Europarådet 2001:102-103).

betraktning verken innvandrer kulturer og – språk innenfor Europas grenser, eller mobiliteten ut og inn av kontinentet. Dermed skapes det et lukket bilde av Europa. Til denne kritikken kan det, etter min mening, tilføyes at Rammeverket unnlater å ta i betraktning at mange europeiske språk også snakkes *utenfor* Europas grenser. I Rammeverkets innledende kapittel, der dets politiske kontekst blir gjort rede for, understrekes det, som vi har sett, at en felles språkpolitikk har som mål å fremme kommunikasjon og mobilitet *innenfor* Europas grenser. Det er dermed, som Risager også nevner, naturlig at dokumentet konsentrerer seg om forholdene i Europa. Det faktum at man i Rammeverket ikke nevner at flere av de europeiske språkene også er nasjonalspråk i land på andre kontinenter, i tilfellet spansk både i Amerika og Afrika, er etter min oppfatning et tegn både på innadvendthet og ekskludering. I den sammenheng er det verdt å nevne at LK06 ikke opererer med en tilsvarende reduksjonistisk fremstilling av målspråksområdet. Til gjengjeld reduseres *egen kultur* til å gjelde Norge, noe som dermed utelukker eventuelle andre kulturer som språkeleven måtte være kjent med.

Et annet eksempel på at Rammeverket kan være mangelfullt med hensyn til nyere teoretiske tilnærminger gjelder innholdet i de ulike *savoirs*. Når det gjelder kompetansen *sosiokulturell kunnskap*, som er en komponent i ”Declarative knowledge (savoir)”, er ordlyden i Rammeverket basert på dokumentet *Threshold Level 1990* (Van Ek og Trim 1991). I en forstudie til Rammeverket innvender Byram og Zarate (1997b) at det spesifikke innholdet som utgjør den sosiokulturelle kunnskapen fremstilles som universelt, men har en tendens til å bli etnosentrisk da det, ifølge kritikerne, er sentrert rundt det ”utviklede Nord” (ibid:9). Angående vurdering av elevens sosiokulturelle kompetanse hevder de følgende:

In order to prevent the risk inherent in a Europe-centred description, the assessment of sociocultural competence must not be conducted solely on the basis of European cultural systems, nor must it ignore the fact that the latter are permeated with migrations originating from outside Europe; in order to incorporate the concept of cultural distance assessment must make room for non-European cultures (ibid:13).

Når det gjelder ”Existential competence (savoir-être)” legger Byram og Zarate vekt på evnen til å identifisere eller ”gjennomskue” ulike tilnærminger til en fremmed kultur. Der Rammeverket formulerer ”[...] willingness and ability to distance oneself from conventional attitudes to cultural difference” (Europarådet 2001:105) som en av flere kompetanser, spesifiserer Byram og Zarate at dette dreier seg om ”[...] knowing how to identify the ethnocentric effects of a document from the learner’s own culture, knowing about foreign influence mechanisms in his/her own country [...]”, og videre: “[...] identification of situations of enhancing or belittling different national values (tourist’s, colonialist’s approach)” (1997b:15). *Savoir-être* blir hos Byram og Zarate definert som “An affective capacity to relinquish ethnocentric attitudes towards and perceptions of otherness and a cognitive ability to establish and maintain a relationship between native cultures and foreign cultures” (ibid:14).

Til slutt er det verdt å nevne at *savoir-apprendre* hos Byram og Zarate har en kritisk dimensjon, nærmere bestemt “[the] ability to analyse the operation of the exotic, or stereotyped, manner of viewing things” (ibid:17), som ikke er tilstede i Rammeverkets definisjon av denne kompetansen.

En mer generell kritikk av Rammeverket blir fremmet av Schmenk (2004), som hevder at dokumentet ikke tar nok hensyn til den interkulturelle opplevelse av språklæringen som “[...] en meget personlig opdagelsesreise” (ibid:31). Videre hevder hun at dokumentets instrumentelle syn på språk og språklæringsprosesser ikke styrker en undervisning basert på idealet om den interkulturelle språkbruker (jfr Kramsch 1998).

Kritikken mot Rammeverket viser at det ikke er konsensus verken om hva den interkulturelle bevisstheten hos eleven skal bestå av, hvordan den skal oppøves eller hva innholdet i språkopplæringen bør være.

Når det gjelder de norske styringsdokumentene er den generelle delen av læreplanen, med sine kapitler dedikert til ulike dimensjoner ved det å være *menneske*, tett knyttet opp til *humanitet*; kjernen i det tyske danningsbegrepet som ble etablert på midten av 1700-tallet, der troen på menneskeverdet og respekt for medmennesket står

sentralt (Arneberg og Briseid 2008:18). Opphavsmannen til den generelle delen av læreplanen, Gudmund Hernes, ble i utarbeidelsen av dokumentet blant annet kritisert for abstrakte og innholdsløse formuleringer (for en gjennomgang av kritikken, se Telhaug 1994). Den nye læreplanen fra 2006 har også avstedkommet kritiske bemerkninger. Dale (2010) hevder at flere grunnleggende temaer, deriblant dannelse, forblir uavklart i Kunnskapsløftets læreplanverk. Arneberg og Briseid (2008) fremfører ingen direkte kritikk av læreplanen, men peker på at de tradisjonelle beskrivelsene av hva de ulike fagene skal inneholde er utelatt, og erstattet med klart definerte kompetansemål, som elevene kan nå ved hjelp av ulike typer innhold. På den måten gir man, ifølge forfatterne, avkall på en felles referanseramme som elevene kan identifisere seg med, samtidig som diskusjonen om skolens innhold unndras den offentlige debatten (ibid:25-26).

Gjørven og Trebbi konstaterer at læreplanen, ved å definere målene for opplæringen gjennom kompetansemål, er "[...] normativ uten å være preskriptiv eller foreskrivende, noe som åpner for å ta i bruk et bredt spekter av lærestoff og arbeidsmåter og sikrer muligheten for tilpasset opplæring for alle elever" (Gjørven og Trebbi 2008:113). Samtidig påpeker de at denne friheten forutsetter en stor grad av profesjonalitet hos lærerne, og at fremmedspråkfagets danningspotensiale er avhengig av lærernes "[...] evne til å utvikle en alternativ undervisning som kan realisere fremmedspråket som danningsfag" (ibid:113). Behovet for en alternativ undervisning begrunner forfatterne i nødvendigheten av å bryte både med synet på faget som et teoritunget fag for de få, og med en undervisningspraksis i faget som Europarådets ekspertrapport beskriver som tradisjonell og lærebokbundet (Europarådet 2003).

2.2.3 Kulturaspektet i læreverkene

Fenner (2000) tar i artikkelen "Cultural Awareness" opp spørsmålet om det er mulig for lærebokforfattere å legge til rette for interkulturell læring hos eleven. Hun peker i den forbindelse på to tradisjoner innenfor fremmedspråkfaget: på den ene siden har man undervist *om* den fremmede kulturen, og på den andre siden har man, innenfor en kommunikativ tilnærming til språklæring, sett på den fremmede kulturen

som et "bakgrunnsteppe" for undervisningen. Disse to tradisjonene har, som vi skal se, også preget lærebøkene i fremmedspråksfaget.

Vi så innledningsvis, i punkt 1.1.1, at man i undervisningen av de klassiske språkene la vekt på språkets dannende kraft. Tekstenes *innhold* hadde ifølge Fenner (2005:86) liten betydning i undervisningen. Kunnskap om landene der man snakker målspråket får først en sentral plass i fremmedspråksfaget etter hvert som økt kontakt over landegrensene, gjennom sjøfart og handel, fremmer behovet for kunnskap. Dette betyr at de litterære tekstene blir supplert med tekster der språkeleven blir presentert for faktakunnskap, som for eksempel målspråksområdets geografi og samfunnsforhold. Her ser vi med andre ord at fremmedspråksfaget får en ny dimensjon: det å formidle kunnskap om fremmede land og kulturer. Denne dimensjonen preger fremdeles fremmedspråksundervisningen, både innenfor skole og universitet, og går under ulike betegnelser: *background studies*, *area studies* og *civilization* innenfor engelskspråklig tradisjon, *realia* i spansk og fransk, *Landeskunde* i tysk og *områdestudier* i norsk.

Etter Andre verdenskrig så man en endring i metodene for å undervise fremmedspråk, bort fra den tradisjonelle grammatikk- og oversettelsesmetoden, via den audiolingviale metoden⁴², og utover 1970-tallet over i en tilnærming til språkinnlæring basert på begrepet *kommunikativ kompetanse*, først introdusert av sociolingvisten Hymes (1971). Andre verdenskrig regnes også som et vendepunkt i hvordan man så på kulturens plass i tilegnelsen av et nytt språk. Med det endrede fokuset mot kommunikativ språklæring, rettet man etter krigen blikket mot en mer sosialantropologisk forståelse av kultur, det vil si kjennskap til levemåter og hverdagsliv. De litterære tekstene i lærebøkene ble nå i stor grad erstattet av tekster som skulle forberede eleven på en reise til målspråkslandet eller -landene, som for eksempel dialoger som utspiller seg i passkontrollen, på postkontoret eller på restaurant. Det sosiokulturelle innholdet blir dermed, ifølge Neuner, underordnet

⁴² Etter Andre verdenskrig oppsto det et behov for rask språkopplæring, blant annet for mennesker som ble sendt på oppdrag fra USA til Europa. I denne perioden la man størst vekt på den muntlige delen av språkopplæringen.

innlæringen av nyttige fraser og reproduksjon av ulike roller, som ”turist” eller ”kunde” (2003:20). Konsekvensen av de lingvistiske aspektenes dominans er gjerne en fragmentarisk og avvikende representasjon av målspråksområdet (ibid:32-33). En ytterligere konsekvens av et kommunikativt fokus i læreverkene var tekster som forestilte ulike situasjoner, men som ikke kunne knyttes verken til egen kultur eller målspråkskulturen, noe som i sin ytterste konsekvens resulterte i ”[...] lærebøker som nærmest var blottet for innhold” (Fenner 2000:143, min oversettelse).

Ifølge Neuner (1997) var konsekvensen av den tidlige kommunikative tilnærmingens fokus på at elevene skulle lære seg å hankses med ulike situasjoner i den fremmede kulturen, at eleven ble en tilskuer til situasjonene, som en taus betrakter av en film fra målspråksområdet. Karakterene i disse situasjonene var så bundet opp til de grammatiske konstruksjonene at de fremsto som marionetter, og representasjonen var preget av stereotyper og overfladiskhet. Et annet trekk ved tekstene var at man unngikk kontroversielle temaer og kritiske spørsmål (ibid:64-65).

I presentasjonen av ulike metoder i fremmedspråkopplæringen og de ulike tilnærmingene til kulturaspektet som er knyttet til disse, har vi sett at det sosiokulturelle innholdet i lærebøkene kan presenteres eksplisitt, som for eksempel i tekster der lærebokforfatteren presenterer et fenomen fra målspråksområdet, eller implisitt, som ”bakgrunn” man kan lese ut fra situasjonskonteksten (Neuner 1997:76). Ifølge Risager (1991) blir de kulturelle referansene i lærebøker for fremmedspråk sett på som viktigere fra og med 1950-tallet. Før 1950-tallet hadde bøkene, ifølge Risager, stort sett ett formål, og det var å fremme den lingvistiske kompetansen til elevene. Fra 1950-tallet, derimot, har læreverkene også blitt tilskrevet en kulturell rolle. Dette betyr også at bøkene:

[...] increasingly participate in the general cultural transmission within the educational system and in the rest of society. They thus receive impulses from cultural trends originating outside the discipline itself, and as cultural texts they can be compared with other types of texts and other media participating in cultural reproduction: travel brochures, photographic reportage in newspapers and magazines, museum displays of life and culture, and so on (ibid:181-182).

Til tross for at det kulturelle innholdet har blitt mer fremtredende, hevdet Risager i 1991 at dette innholdet fremdeles ble sett på som sekundært i forhold til det lingvistiske innholdet. Videre slår hun fast at utvelgelsen og presentasjonen av kultur var preget av ”utstrakt amatørisme”, idet lærere og læreboksforfattere stort sett ikke har den utdanningen eller bakgrunnen som behøves for å bestemme hvilke elementer som bør inkluderes (ibid:182).

Ifølge Byram (1997:8) er det først på 1980-tallet og utover på 1990-tallet at det sosiokulturelle innholdet kommer i fokus i fremmedspråksfaget. Risager beskriver hvordan dette påvirket innholdet i lærebøkene: ”[...] linguistic examples have been dramatised to a larger extent, interlocutors have become flesh and blood by the way of drawings and photos, and the everyday life, the social context, and the natural environment of the foreign countries concerned have been gradually introduced” (Risager 1991:181). I samme artikkel tar Risager i bruk fire kategorigrupper for å analysere trender i skandinaviske lærebøker for fremmedspråk, fra 1950-tallet og fram til 1990-tallet. Hun ser først på det hun definerer som *mikronivået* i tekstene: hvilke karakterer som blir presentert og hvordan omgivelsene deres ser ut, hvilke situasjoner vi møter disse karakterene i, og hva de eventuelt måtte uttrykke av følelser, meninger og verdier. Videre tar hun for seg *makronivået*: de bredere samfunnsmessige, politiske og historiske fakta og temaer, og det hun kaller *internasjonale og interkulturelle temaer*, der hun ser på sammenligninger mellom den fremmede kulturen og elevens egen, samt gjensidige representasjoner og relasjoner mellom disse. Til slutt tar Risager for seg hvordan lærebokforfatterens ståsted og stil kommer til uttrykk i lærebøkene.

Risagers undersøkelse viser, kort oppsummert, en del endringer i hvordan de kulturelle referansene blir formidlet⁴³. Mens de sentrale karakterene i lærebøkene på 1960-tallet stort sett tilhørte en kjernefamilie, er tendensen ved inngangen til 1990-tallet at karakterene opptrer individuelt. Det er sjelden at individer møtes mer enn én gang i boken, og Risager påpeker, formodentlig med et snev av ironi, at: ”folk har

⁴³ Risager ser på bøker for ulike målgrupper. Her vil jeg fokusere på de funnene som gjelder lærebøker beregnet på ungdom.

ekstremt svake sosiale nettverk” (ibid:184, min oversettelse). Videre ser hun at gjennomgangskarakterer viker plassen til fordel for en mer fragmentarisk presentasjon av karakterer. Disse karakterene er igjen tilpasset målgruppen for boken; det vil si at bøker for ungdom inneholder tekster om ungdom. Situasjonene der vi møter disse ungdommene er helst knyttet til fritid og forbruk. Det fragmentariske gjelder også for disse situasjonene: man ”hopper” raskt fra én situasjon til en annen.

Relasjonene mellom karakterene i bøkene er, igjen ifølge Risager, preget av nøytralitet og vennlighet. Karakterene fremstår som bekymringsløse, og det er bare i de nyeste bøkene at de uttrykker meninger, da gjerne i en intervjusituasjon.

Når det gjelder makronivå finner Risager at det blir stadig flere tekster med sosiokulturelle fakta om målspråksområdet. I de nyeste bøkene hun undersøker er man også opptatt av å formidle hvor det aktuelle språket snakkes, men ingen av bøkene tar opp de mer globale aspektene ved språk. Det er også interessant å notere seg at Risager ikke finner noen tekster som omhandler historisk bakgrunnsstoff.

Internasjonale og interkulturelle temaer, og særlig sammenligninger og gjensidige representasjoner, er ifølge Risager problematiske å inkludere i og med at bøkene gjerne er laget med tanke på eksport til andre land enn utgivelseslandet. Resultatet er at målspråkslandet, eller landene, blir behandlet som isolerte enheter.

Når det gjelder lærebokforfatterens stil kan man ut fra Risagers undersøkelse slutte at bøkene også her er preget av en harmoniserende tilnærming til stoffet. Risager tilskriver dette den kulturellevistiske holdningen som har preget fremmedspråksundervisningen siden 1960-tallet, men setter det også i sammenheng med temaene som blir behandlet i bøkene: vi møter individer som går gjennom tilværelsen uten å møte nevneverdig motstand, og leseren blir ytterst sjelden invitert til kritisk refleksjon over det som blir presentert.

Risager hevder at læreboken ved inngangen til 1990-tallet befinner seg mellom en moderne og en postmoderne tilnærming, der det postmoderne gir seg utslag i en fragmentarisk fremstilling av lærestoffet, mens det moderne stiller krav til et sterkere

fokus på sosialrealisme, at stoffet skal ha relevans for målgruppen, og at bokens rolle som formidler av kultur tilsier at boka skal "[...] presentere landet i et nøtteskall" (ibid:191, min oversettelse).

Risagers plassering, i 1991, av læreboka mellom to tradisjoner kan ses i sammenheng med Fenners påstand om at interkulturell kompetanse er basert ikke bare på å lære *om* kultur, men også å lære *gjennom* kultur (Fenner 2012). Vi har sett at nyere teoretiske tilnærminger, samt styringsdokumentene, legger til rette for et slikt nytt fokus på kulturaspektet. Fremmedspråksfaget skal, som dannelsings- og kulturfag, legge til rette for at eleven skal tilegne seg kunnskap om fremmede kulturer, men også om egen kultur, og oppøve evnen til å se disse i sammenheng. Denne evnen forutsetter utviklingen av evnen til kritisk tenkning og holdninger rettet både mot den fremmede kulturen og egen kultur. Kunnskapen, evnene og holdningene må videre settes inn i en større kontekst knyttet til overordnede allmenndannende mål som respekt, medborgerskap og demokrati.

Et sentralt spørsmål i denne studien er, som vi så i presentasjonen av prosjektets problemfelt (punkt 1.1.2), om innholdet i lærebøkene i fremmedspråk kan legge til rette for danning, mer presist det dannelsesidealet vi ser konturene av i nyere forskning og i styringsdokumentene. Jeg vil i det neste avsnittet presentere ulike innfallsvinkler til hva lærebøkene bør inneholde for å kunne legge til rette for danning hos eleven.

Neuner (1997) foreslår, i det som er et forstudium til Rammeverket, et utvalg av det han kaller *universelle sosiokulturelle erfaringer* ("universal sociocultural experiences"), som kan tjene som "broer" mellom elevens egen verden og den fremmede verden. Erfaringene, eller temaene kan, ifølge Neuner, fungere som et utgangspunkt for utvelgelse av relevante temaer i fremmedspråksundervisningen. Blant disse 16 erfaringene finner vi fødsel, død, tilhørighet til privat og sosial sfære, forhold til omgivelsene, arbeid, utdanning, kommunikasjon og etiske normer og verdier (ibid:65-66). Mens Ziehe, som vi så i punkt 2.2.1, tar til orde for å se til finkultur og dannelseskanon i jakten på alternative verdener man kan konfrontere elevene med, foreslår Neuner altså her utgangspunktet for et utvalg temaer som kan

relateres til elevens verden, uten at man tyr til populærkulturen. Disse temaene har potensiale til å utvide elevens virkelighetshorisont, og er knyttet opp mot grunnleggende erfaringer som kan belyses fra ulike vinkler – også fra en ”fremmed verden”.

Fenner (2000) understreker også at man kan introdusere elevene for innhold som vil kunne interessere dem, uten å måtte knytte alt til deres egne interesser og livsverdener. Hun hevder videre at lærebokforfattere, i et mislykket forsøk på å komme elevene i møte, ofte har konstruert tekster ”[...] om diskoteker og hobbyer, tekster uten konflikt, som mange elever synes er kjedelige” (ibid:145, min oversettelse). Fenner forslår å presentere elevene for et så bredt spekter av ulike tekster som mulig, slik at alle, på en eller annen måte, kan få anledning til å identifisere seg med innholdet. Samtidig understreker hun at tekstene i utstrakt grad bør være autentiske, det vil si at de ikke er konstruert med tanke på en språklæringssituasjon. Hun forklarer dette med at:

[...] there is a vast difference between a text relating or describing a specific phenomenon in the foreign culture, written by a foreign textbook author seen with the foreigner’s eyes, and the text on the same topic written for children or young people within the native culture. Either point of view is of interest, but intercultural awareness depends on a knowledge of both (ibid:145)⁴⁴.

Ifølge Fenner (2000) ville det være problematisk, og heller ikke ønskelig, å definere hvilke temaer man bør inkludere i lærebøker for å fremme kulturell bevissthet hos eleven. Byram og Zarate (1997b) hevder det er umulig å presentere en fremmed kultur ved hjelp av en tematisk liste. I stedet vil det være mer relevant å undersøke *hvordan* innholdet blir formidlet. Neuner (2003) relaterer dette til det han kaller *den følelsesmessige dimensjonen* (”the affective dimension”) ved fremmedspråkopplæringen. Denne dimensjonen er, ifølge Neuner, knyttet til det overordnede dannelsingsmålet ved fremmedspråkfaget, og dreier seg om erfaring mer enn

⁴⁴ Fenner argumenterer i artikkelen for å introdusere elevene for autentiske skjønnlitterære tekster, da disse representerer en personlig stemme fra en kultur, - en stemme unge mennesker lett kan identifisere seg med (Fenner 2000:146).

informasjon. Dimensjonen utvikles "[...] ved å imitere modeller, ved å forestille seg at man deltar i spennende eller viktige hendelser, og ved å appellere til følelser; til sinnet og hjertet" (ibid:35, min oversettelse).

Uten denne affektive eller følelsesmessige dimensjonen kan fremmedspråksopplæringen reduseres til det Casal (2000) kaller *utstillingsvindueeffekten* ("el efecto escaparate"), med andre ord en tilnærming til fremmed kultur der eleven ikke "trenger igjennom" til den nye kulturen, men blir stående trygt plassert i sin egen kultur, uten at det blir satt spørsmålstegn verken ved egen kultur eller den fremmede. Målet med fremmedspråksundervisningen må derimot, ifølge Casal, være å overkomme stadiet der man benytter seg av overflatiske og perifere sammenligninger og observasjoner. Casal går ikke nærmere inn på begrepet *utstillingsvindueeffekten*, men vi kan forestille oss at den kan skape en falsk illusjon av å være nær målkulturen. Det man ser gjennom glasset er også et begrenset og konstruert bilde av kulturen, og blir ikke satt inn i en større kontekst. Bildet man ser av den fremmede kulturen vil dermed være statisk, som et stilleben. I tillegg kan man si at vinduet gir en form for trygghet; glasset er ugjennomtrengelig, og man står trygt plassert på sin side. En slik form for tilnærming gir ikke eleven mulighet til kritisk refleksjon, man henfaller til det Nielsen (2003) kaller en *harmonisøkende modell* innenfor fremmedspråksopplæringen. I kontrast til harmonimodellen introduserer Nielsen idealet om *det forpliktende kulturmøte*, der elevene ikke bare iakttar den fremmede kulturen, men også gis muligheten til å gå i dialog med den, og således bryte barrieren som "utstillingsvinduet" utgjør.

2.3 Tilnærminger til representasjoner av en fremmed kultur

I denne studien analyserer jeg tekster som omhandler Latin-Amerika i lærebøker i spansk som fremmedspråk. I kapittel 3: Metode diskuterer jeg kriteriene for utvelgelse av disse tekstene, men allerede her er det verdt å understreke at alle tekstene i materialet inneholder en form for referanse til Latin-Amerika eller til et latinamerikansk land. Når jeg i denne studien snakker om elevens *møte* med målspråksområdet, er det i virkeligheten snakk om et mediert møte der eleven blir presentert for et "filtrert" bilde, en *representasjon*.

I punkt 2.3.1 diskuterer jeg begrepet representasjon og mulige konsekvenser av representasjon. I punkt 2.3.2 går jeg nærmere inn på konteksten rundt representasjoner av fremmede kulturer i fremmedspråksfaget. I punkt 2.3.3 gjør jeg rede for tre ulike tilnærminger til fremmede kulturer gjennom tekst.

2.3.1 Representasjon

Ifølge Hall består språk av *representasjonssystemer*. Hall formulerer dette slik: “[...] we give things meaning by how we *represent* them – the words we use about them, the stories we tell about them, the images of them we produce, the emotions we associate with them, the ways we classify and conceptualize them, the values we place on them” (1997:3, kursiv i originalen). I vår kommunikasjon med omverdenen gjør vi bruk av ulike former for tegn som står for, eller representerer, det vi ønsker å formidle. En felles forståelse av hva tegnene står for gjør at de vi kommuniserer med kan forstå hva vi mener.

Innenfor tenkning om meningsskaping har man tradisjonelt vært opptatt av den semiotiske tilnærming, der man stiller spørsmål om *hvordan* språk konstruerer mening. Ifølge Hall har man i den senere tid sett en dreining mot en mer diskursiv tilnærming til meningsskaping (ibid:6). Innenfor denne tilnærmingen er man mer opptatt av *effekten og konsekvensen* av representasjon, som vi har sett også står sentralt hos Fairclough. Innenfor mitt prosjekt, som dreier seg om representasjoner av fremmede og til dels fjerne kulturer, vil det være relevant å tenke seg at effekt og konsekvens vil kunne knyttes opp mot en diskusjon omkring stereotyper. Ifølge Cristoffanini (2004) springer stereotyper ut fra vårt behov for å organisere virkeligheten rundt oss i kategorier:

The process of categorisation is fundamental to the formation of prejudice and stereotypes: we think with the help of categories and in the process a) the mind forms groups and classes to guide our daily actions; b) it assimilates as much as possible from each group; c) the categories allow us to quickly identify an object; d) we call the purely intellectual categories concepts, but generally the concepts are added to a feeling, for example “School, I like school”; e) categories can be more or less rational, the former are based on a nucleus of truth; the latter are not (ibid:83).

Det å kategorisere virkeligheten fremstår som en naturlig menneskelig prosess. Problemer oppstår, ifølge Pickering (2001), når kategoriene ikke lenger er fleksible, og kategorier blir til stereotyper:

It is, at base, to do with questions of order and power. Stereotyping may operate as a way of imposing a sense of order on the social world in the same way as categories, but with the crucial difference that stereotyping attempts to deny any flexible thinking with categories. It denies this in the interests of the structures of power which it upholds. It attempts to maintain these structures as they are, or to realign them in the face of a perceived threat. The comfort of inflexibility which stereotypes provide reinforces the conviction that existing relations of power are necessary and fixed (ibid:3).

Vi ser i dette sistatet fra Pickering at stereotyper kan knyttes til makt og hegemoni. Pickering trekker også en parallell mellom stereotypi og begrepet *den Andre*; som han hevder i stor grad erstattet begrepet stereotypi på 1980 og -90-tallet (ibid:47). Parallellen ligger, ifølge Pickering, i det at begge begrepene betegner "[...] an evaluative form of naming or labelling which defines someone or some cultural grouping in reductive terms" (ibid:48). Ved å definere det som er annerledes som *den Andre* avviser man, ifølge Pickering, muligheten for dialog, interaksjon og endring (ibid:49).

Ifølge Hall binder studiet av stereotypiske fremstillinger sammen spørsmålet om representasjon, ulikhet ("oss" versus "dem") og makt (1997:259). Når det gjelder makt er det ikke bare snakk om styrkeforhold, men også om symbolsk makt, blant annet *makt til å representere noen* innenfor det Hall kaller et *representasjonsregime* ("regime of representation") (ibid:259). Et nærliggende eksempel er hvordan *Østen* ble framstilt i Europa, som diskutert i Edward Saids verk *Orientalism* (1978).

Utfordringene knyttet til temaet representasjon av en fremmed kultur, både innenfor fremmedspråksfaget og i samfunnet generelt, kan sammenfattes med følgende spørsmål formulert av Kramsch (1998):

Who is entitled to speak for whom, to represent whom through spoken or written language? Who has the authority to select what is representative of a given culture: the outsider who observes and studies that culture, or the insider who lives and experiences it? According to what criteria can a cultural feature be called representative of that culture? (ibid:9)

2.3.2 Representasjoner av fremmede kulturer i fremmedspråksfaget

Jeg har i innledningen til denne studien, og gjennom presentasjonen av sentrale teoretiske tilnærminger i de to første delene av dette kapittelet, pekt på en rekke utfordringer når det gjelder å representere en fremmed kultur gjennom læreboktekster. Disse utfordringene samsvarer i stor grad med Neuners (2003) redegjørelse for de ulike dimensjonene som påvirker undervisningen av kulturaspektet i fremmedspråksfaget. Dette er dimensjoner som, ifølge Neuner, har gjensidig påvirkningskraft. Figuren han benytter for å illustrere dimensjonene, er bygd opp på samme måte som Faircloughs modell, med rammer som ligger utenpå hverandre og som representerer ulike kontekster (Neuner 2003:23) (se vedlegg 3).

Den innerste rammen i Neuners modell belyser det sosiokulturelle innholdets rolle og status i fremmedspråksfaget, forholdet mellom de lingvistiske og sosiokulturelle dimensjonene ved opplæringen, og hvilke metoder man tar i bruk i undervisningen av de sosiokulturelle aspektene. Her har vi sett at lærebøker i fremmedspråk står i en særstilling sammenlignet med andre lærebøker i skolen. Om innholdet i begynnerbøker sier Henriksen at det først og fremst er et middel for å presentere det språklige lærestoffet, og at "[...] forholdet mellom språk og innhold i begynnerbøker i fremmedspråk kan derfor sies å være det motsatte av hva som er tilfelle for lærebøker i andre skolefag, der språket er et middel for å presentere innholdet" (Henriksen 2008:67). Vi har også sett, gjennom Neuners og Risagers fremstillinger, at det i fremmedspråksfagets historie har eksistert ulike tilnærminger til kulturaspektet, og at disse tilnærmingene ofte kan knyttes til de til enhver tids rådende metoder i faget.

Den neste rammen i Neuners modell går spesifikt på hvilken kunnskap man formidler om den fremmede kulturen; historiske, geografiske, samfunnsmessige og

politiske aspekter ved målspråksområdet. Også her har vi sett at det finnes ulike tilnæringsmåter. Henriksen sier om innholdet i lærebøkene at "[i] et lærebok-historisk perspektiv er det svært interessant å undersøke hvilket innhold som er valgt for å presentere språket, og å finne ut om dette innholdet er kulturnøytralt, knyttet til kulturen der språket snakkes, til morsmålskulturen, eller til noe helt annet. Her finnes det tradisjoner som varierer, både historisk og geografisk" (ibid:67-68). Henriksen peker videre på at spørsmålet om det kulturelle innholdet er, eller bør være, representativt for en nasjonalkultur, har blitt mer aktuelt etter hvert som kunnskap om land og levesett er kommet med i læreplanene. Samtidig hevder hun, i tråd med Risager (2003), at: "Med dagens fokus på kulturelt mangfold og variasjon innenfor ett og samme land, i tillegg til at svært mange språk brukes i et mye større område enn bare en nasjonalstat, er et slikt ideal problematisk" (Henriksen 2008:68). Uavhengig av diskusjonen omkring det Risager (2003) kaller *det nasjonale paradigme* innenfor fremmedspråkopplæringen, kan Risagers modell, som jeg diskuterte i punkt 2.2.3, benyttes for å kartlegge og analysere det sosiokulturelle innholdet knyttet til målspråksområdet i læreboktekstene.

De to innerste rammene i Neuners figur samsvarer, sammen med den neste som han kaller *generelle sosiopolitiske faktorer* ("general socio-political factors"), i stor grad med *den institusjonelle konteksten* jeg har definert for mitt prosjekt. Blant de generelle sosiopolitiske faktorene nevner Neuner det overordnede målet for opplæringen. I den forbindelse har jeg diskutert fremmedspråkfagets status, fra "utsilingsfag" til et allmenndannende fag for alle, og fagets rolle som kultur- og dannelsesfag slik det kommer til uttrykk i styringsdokumentene.

Neuners ytterste ramme representerer de "ytre" faktorene som påvirker kultur-aspektet ved fremmedspråkopplæringen. Denne rammen kan ses i sammenheng med *samfunnskonteksten* i mitt prosjekt. Neuner hevder i forbindelse med de generelle sosiopolitiske faktorene at den "offisielle" fremstillingen av målspråksområdet i lærebøker for fremmedspråk vil være preget av de historiske båndene eller den aktuelle relasjonen mellom det landet man befinner seg i og det landet der man snakker målspråket. Et nærliggende eksempel er hvordan England og USA ble

fremstilt på ulike måter i lærebøker i engelsk i Øst- og Vest-Tyskland under Den kalde krigen (se Neuner 2003:24-27).

Innenfor rammene av dette prosjektet vil det være umulig, og også mindre relevant, å diskutere forholdet mellom Norge og hvert av de 19 latinamerikanske landene. Det ville også være problematisk å skulle gjøre rede for relasjonen mellom Norge og Latin-Amerika som *enhet*. Mens det for eksempelet Øst- og Vest-Tyskland og deres respektive forhold til England og USA under Den kalde krigen er lett å se for seg hvordan forholdet har preget tilnærmingen til engelskundervisningen, er forholdet mellom Norge og Latin-Amerika mindre entydig. I generelle ordelag kan vi konstatere at Norge og Latin-Amerika tradisjonelt har blitt plassert på hver sin side av dikotomien Nord/Sør, noe som selvsagt signaliserer geografisk distanse, men som også betegner ulike forutsetninger, som igjen gir seg utslag i forenklete forestillinger om rike versus fattige land. Samtidig er forholdet mellom Norge og enkelte latinamerikanske land i dag preget av samarbeid, især innenfor næringslivet, og den kulturelle påvirkningen fra Latin-Amerika, særlig i form av litteratur, musikk, dans og mat, er ikke ubetydelig i Norge.

Det er et sentralt poeng i denne studien at analysen av tekstene om Latin-Amerika kan fungere som eksempel på hvordan en fremmed kultur blir representert i lærebøker i fremmedspråk generelt. I et slikt overordnet fremmedspråksdidaktisk perspektiv blir det heller ikke mulig å avgrense samfunnskonteksten til forholdet mellom spesifikke land. Når det gjelder å analysere læreboktekster innenfor en større samfunnskontekst, er det etter min mening mer relevant å se dem i sammenheng med hvordan representasjonen av fremmede kulturer i andre typer tekster legger til rette for møtet med den fremmede kulturen. På den måten får analysen flere dimensjoner, knyttet både til spanskfaget spesielt, til fremmedspråksfaget generelt, og til representasjoner av den fremmede kulturen i en større samfunnskontekst, slik jeg hevdet i punkt 1.2: Forskningsprosjektets mål, problemstillinger og forskningsspørsmål.

2.3.3 Idealtyper av møter med fremmede kulturer gjennom tekst

Som nevnt i punkt 1.2 vil valgene lærebokforfatteren gjør i utformingen av læreboktekstene manifestere seg i ulike diskurser. Disse diskursene representerer ulike tilnærminger til fremmede kulturer gjennom tekst. I den sammenheng hevdet jeg i punkt 1.1 at tekstene i læreboken utgjør en del av en større kontekst – en samfunnskontekst der ulike medier på forskjellig vis formidler bilder av andre kulturer.

I den første kartleggingen av det empiriske materialet som utgjør analysematerialet i denne studien identifiserte jeg, for hver av de 212 tekstene, tekstens tema, stemmer, teksttype og bilder. Gjennom denne kartleggingen så jeg tendenser i materialet som kan knyttes til fremmedspråksopplæringskonteksten, men også tendenser som har sin forankring i en større samfunnskontekst, innenfor ulike representasjonsregimer (jfr. Hall 1997). Tendensene jeg så konturene av har å gjøre med ulike måter å nærme seg den fremmede kulturen på. For å kunne benytte meg av de ulike tilnærmingene i analyseøyemed, krevde det at jeg så nærmere på det teoretiske grunnlaget for dem, og også at jeg foretok en form for definering av dem. Det vi ser er, etter min mening, konturene av tre *idealtyper* av møter med fremmede kulturer gjennom tekst. *Idealtipe* er ikke her ment i betydningen etisk ideal, men som "[...] en analytisk konstruksjon der typiske egenskaper ved et sosialt fenomen trekkes frem, og vi kan ikke vente å finne den i ren form i den sosiale virkelighet" (Store norske leksikon). Man kan si at de er abstraksjoner, eller forenklete bilder, av ulike tilnæringsmåter til den fremmede kulturen.

Jeg har valgt å kalle disse idealtypene *Columbusmøtet*, *håndboksmøtet* og *turistmøtet*. Dette er tilnærminger som kan knyttes til allerede eksisterende teorier og tekster, men jeg vil understreke at som *idealtyper av møter med fremmede kulturer* er de mine egne konstruksjoner, og jeg har gitt dem navn.

I de følgende tre punktene vil jeg gjøre nærmere rede for bakgrunnen for de tre idealtypene. I oppsummeringen og konklusjonene av den generelle analysen i kapittel 4 skal vi se at tendensene som ligger til grunn for idealtypene trer tydeligere fram, og

jeg vil diskutere dem i relasjon til fremmedspråksopplæringskonteksten. For å undersøke hvorvidt idealtypene eksisterer i hver enkelt tekst, og hvilke premisser de eventuelt legger for leserens møte med den fremmede kulturen, kreves imidlertid en nærlesing av tekstene, slik jeg gjør i kapittel 5. I dybdeanalysene skal vi se at idealtypene også kan relateres til flere av de formelle trekkene ved teksten.

Columbusmøtet

I Todorovs fremstilling av Columbus' møte med "Den nye verden" (1992), basert på Columbus' egne beskrivelser av reisene han gjorde, står begrepet *den Andre* sentralt. Begrepet har mange fasetter og, som Todorov sier, kan man blant annet oppdage den Andre i seg selv, man kan oppfatte den Andre som en sosial gruppe man ikke selv tilhører, eller man kan bruke uttrykket om mennesker fra et annet samfunn. Todorov gjør det klart at når Columbus når land på det amerikanske kontinent, er det "den ytre og fjerne andre" han møter (ibid:11). Mens europeerne fra tidlige tider har vært oppmerksomme på Afrikas, Indias og Kinas eksistens, utgjør oppdagelsen av Amerika, ifølge Todorov, møtet med en radikal fremmedhet – et møte som mangler sidestykke i historien. I motsetning til Vasco da Gama og Magellan visste ikke Columbus noe om sitt bestemmelsessted – ikke engang at det eksisterte.

Columbus er totalt uforberedt på møtet med menneskene i det som senere skulle bli kalt "Den nye verden". For å kunne forholde seg til dette nye går Columbus inn i en fortolkningsprosess. Problemet, ifølge Todorov, er at han tolker utelukkende ut fra egne forutsetninger, det vil si det han allerede har kunnskap om eller begrep om. Alt han ser og opplever på det nye kontinentet blir dermed bare en bekreftelse på de forestillingene han besitter fra før, og han forkaster alt som ikke passer inn i dette bildet. Blant annet mener han at indianerne tydelig ikke forstår verdien av gavene de gir fra seg i bytte mot europeernes glassperler og tallerkenskår. Ut fra dette trekker han, ifølge Todorov, den slutningen at indianerne ikke har et byttesystem. Det er ingenting tyder på at Columbus gjør noe forsøk på å forstå menneskene han møter.

Da han så på sin tredje reise endelig når fastlandet trekker han den riktige konklusjonen at dette er et nytt kontinent som ingen tidligere har visst om, men

samtidig den feilaktige slutningen at dette kontinentet ligger rett sør for Asia⁴⁵. Ifølge Todorov viser dette at "[s]elve hans bedrift, oppdagelsen av Amerika, henger sammen med den samme innstilling: han oppdager det ikke, han finner det der han 'visste' det ville være (der hvor han trodde Asias østkyst befant seg)" (ibid:30). Innstillingen Todorov sikter til her, er Columbus' *finalistiske fortolkningsstrategi*, der han ikke søker sannheten, men derimot bekreftelser på en allerede gitt sannhet (ibid:27). Den endelige mening er allerede gitt: "Han vet på forhånd hva han vil finne; den konkrete erfaring er der for å illustrere en sannhet man er i besittelse av, ikke for å bli satt spørsmålsteget ved med sikte på å søke sannheten" (ibid:25). I Columbus' fortolkningsprosess gir denne strategien seg utslag i at han hele tiden sammenligner det han ser, med det han kjenner fra før, og at han trekker slutninger ut i fra dette.

Columbus er opptatt av å beskrive naturen han ser, men hvordan forholder han seg til menneskene han møter? Hans egne og andres nedtegnelser fra de fire reisene vitner om Columbus' feilslåtte kommunikasjon med urbefolkningen. Todorov mener at dette bunner i en manglende interesse for den menneskelige kommunikasjon, men også i en autoritær holdning og nedlatenhet: "I Columbus' hermeneutikk har menneskene ingen selvstendig plass" (ibid:41). Hans beskrivelser av menneskene minner om de av naturen: fascinasjonen for skjønnheten og det eksotiske, som klesplagg eller mangel på sådanne, og kontekstbetingede karakteristikk som *god* og *ond*. Også i beskrivelsen av den indianske befolkningen tyr han til sammenligninger med den verden han kjenner fra før. Som Todorov sier: "[h]ans holdning til denne andre kulturen er i beste fall kuriositetssamlerens, og går aldri hånd i hånd med noe forsøk på forståelse" (ibid:43).

Det å konstruere den Andre i sitt eget bilde utgjør en tilnærming til en fremmed kultur som ikke bare begrenser seg til Columbus' møte med de innfødte. Her blir det naturlig å trekke linjer til Edward Said og hans hovedverk *Orientalism* (1978), der han reiser kritikk av Vestens representasjon av Østen. Ifølge Said utgjør orientalismen

⁴⁵ Denne antakelsen bunner i forestillingen om klodens symmetri, bestående av to kontinenter i vest (Europa og Afrika) og to i øst (Asia og det uoppdagede kontinentet i sør) (Todorov 1992:30-31).

Vestens forestilling om at det finnes en geografisk og kulturelt sammenhengende ”Orient” som strekker seg fra Marokko i vest til Japan i øst (Botofte og Jensen 2006:43), og denne forestillingens tilhørende diskurs. For å opprettholde denne Vestens motpart og Andre, kreves det ”[...] at Orienten er et tavst objekt, at dens sammensatte, hybride væsen ikke avsløres, men alltid ræpresenteres, studeres og klassifiseres af et overlegent Vesten” (ibid:48). Når vi tenker tilbake til Columbus, og videre på hvordan ”Den nye verden” gjennom tidene har blitt konstruert gjennom tekst og bilde, kunne *Orienten* i dette sitatet like gjerne vært byttet ut med *Latin-Amerika*. Begrepet *Latin-Amerika* oppsto i Frankrike på midten av 1800-tallet, som et resultat av franskmennenes ønske om å legitimere sin tilstedeværelse på kontinentet (Skidmore og Smith 2005). I dag blir begrepet stort sett brukt om det området som strekker seg fra grensen mellom USA og Mexico i nord, til Ildlandet i sør, og kan, som jeg diskuterte i punkt 1.1.3, uten tvil sies å være en geografisk, språklig og kulturell konstruksjon.

Sentralt i Saids fremstilling av orientalismen står ideen om at konstruksjonen av det fremmede frembringer en kontrast mellom *oss* og *de andre*, eller som Said uttrykker det: ”It is enough for ’us’ to set up these boundaries in our own minds; ’they’ become ’they’ accordingly, and both their territory and their mentality are designated as different from ’ours’” (Said 1978:54). Videre hevder Said at denne formen for representasjon på langt nær er fremmed for dagens samfunn eller forskning. Selv om vi i dag er mer oppmerksomme på hva som skjer når vi representerer eller forsker på den Andre, og vi er mer kritiske overfor gjeldende ideer og ”sannheter”, mener Said at ”[n]o one can escape dealing with, if not the East/West division, then the North/South one, the have/have-not one, the imperialist/anti-imperialist one, the white/colored one” (ibid:327). Ved å konstruere den Andre i sitt eget bilde, slik Columbus gjør med urbefolkningen og Vesten gjør med Orienten, skapes det samtidig et bilde av en selv som motvekt. Resultatet blir et klart skille mellom ”oss” og ”dem”.

Om bildet av den Andre i litteraturen og i kunsten opp gjennom tidene sier Cristoffanini:

[...] the exotic and primitive Others have exercised and continue to evoke a sense of fascination in Europeans and Americans. The fascination for the non-

Western Other has a long history and has been termed *exoticism*. In this form of representation, Others are supposedly trustees of virtues and qualities that we lack (Cristoffanini 2004:94, kursiv i originalen).

I ordet “supposedly” ligger det at bildene av den Andre ofte ble brukt til å rette søkelyset mot aspekter ved det vestlige samfunnet som forfatterne ville kritisere: blant ”de ville” var det verken eiendomsrett eller sosialt hierarki, og de praktiserte seksuell frihet. Videre hevder Cristoffanini at

In these and other ways of representing the Other, there was no interest in getting to know them more closely, or to find out what they thought about, felt, or longed for. This attitude is expressed in travel and experiential narratives where the narrator is a white European or American male who tells of his relationships with exotic women and countries (ibid:94).

Håndboksmøtet

I motsetning til Columbus’ møte med menneskene i ”Den nye verden”, bærer kulturmøter i dag ofte preg av lange og grundige forberedelser. Som turister, forretningsreisende eller utvekslingsstudenter er mange opptatt av å skaffe seg kunnskap i forkant av reisen, og innenfor bedrifts- og organisasjonslivet legges det vekt på det som kalles *tverrkulturell* eller *interkulturell kommunikasjon*, eller *kulturforståelse*, i møtet med mennesker fra andre kulturer. Ifølge Blasco (2004) er tanken bak denne tilnæringsmåten at kjennskap til målkulturen skal redusere friksjon, usikkerhet og andre barrierer når man kommuniserer med noen fra en annen kultur. Denne måten å tilnærme seg fremmede kulturer på har gjerne kommet til uttrykk i form av ”håndbøker” i kulturforståelse, ofte rettet mot bedrifter. Innenfor denne håndbokslitteraturen er idealet at man mest mulig og på best mulig vis skal tilpasse seg målspråkskulturen. Det er fokus på smidighet i kommunikasjonen med den fremmede kulturen, og forskjeller og ulikheter blir sett på som problematiske, da de gir grobunn for misforståelser og konflikter.

Man kan hevde at i håndbokslitteraturen blir *kultur* redusert til noe man kan lære seg. Ikke sjelden opererer håndbøkene med kategorier som ”rett” og ”gal” oppførsel i

møte med en ny kultur. Det blir også lagt til grunn at det er *leseren* som må endre sin oppførsel i møtet med den fremmede kulturen. Den Andre kan forholde seg passivt, eller som Blasco uttaler: "[...] passive, static, and culture-bound" (ibid:26).

Den teoretikeren som kanskje har hatt mest innflytelse innenfor denne måten å nærme seg fremmede kulturer på er Hofstede. Hans forskning på tverrkulturell kommunikasjon springer ut fra kvantitative spørreundersøkelser gjennomført innenfor IBM-konsernet. En av hans hovedteser er at nasjonalkultur påvirker bedrifts- og organisasjonskultur, og at denne påvirkningen er mer eller mindre stabil. Bakgrunnen for dette er at mennesker, ifølge Hofstede, bringer med seg inn i bedrifts- og organisasjonslivet de verdier de selv har blitt preget av i oppveksten. For å forklare denne prosessen bruker han en analogi fra datamaskinprogrammering: fra tidlig barndom av blir vi "programmert" med samfunnets mønster av tenkning, følelser og oppførsel, og dette utgjør ifølge Hofstede "the software of the mind" (Hofstede og Hofstede 2005:2-3). På bakgrunn av kvantitative data fra over femti land viser Hofstede i sitt hovedverk *Culture's Consequences* (2001) at man kan kategorisere et lands kultur i henhold til fem ulike kulturdimensjoner:

- høy/lav maktavstand
- individualisme kontra kollektivism
- femininitet versus maskulinitet
- usikkerhetsdimensjonen
- korttidsorientering versus langtidsorientering

Hofstede erkjenner i sin studie at man må være forsiktig med bruken av *nasjonalitet* i forskning på kulturelle forskjeller. Når det likevel blir gjort, hevder han at det er "[...] often the only feasible criterion for classification", og videre: "Using nationality as a criterion is a matter of expediency, because it is immensely easier to obtain data for nations than for organic homogeneous societies" (ibid:19). Valget av

nasjon/nasjonalitet som analysekriterium blir med andre ord gjort fordi det er formålstjenlig.

Hofstede blir hyppig kritisert for å sette kultur i ”båser”. Det blir blant annet satt spørsmålstegn ved bruken av *nasjon* som analysestørrelse. Når man benytter nasjon som analysekategori må man nødvendigvis sette som forutsetning, som Hofstede, at nasjonale kulturer er rimelig stabile, og dermed sammenlignbare. Resultatet kan nettopp bli et stereotyp bilde av en nasjon og menneskene som befinner seg innenfor denne nasjonens grenser.

Turistmøtet

Der de to foregående idealtypene er forankret i etablerte teoretiske tilnærminger til møtet med den Andre, henholdsvis Todorov og Said når det gjelder Columbusmøtet og Hofstede knyttet til håndboksmøtet, finnes det ingen teoretiske størrelser knyttet til turistmøtet. Årsaken til dette er at tekstene som denne idealtypen bygger på er pragmatiske tekster, som ikke i samme grad har vært gjenstand for teoretiske betraktninger (som hos Todorov og Said), eller bygger på teorier (som Hofstedes).

Idealtypen jeg har valgt å kalle *turistmøtet* er beslektet både med Columbusmøtet og håndboksmøtet. Columbus’ dagbøker kan sies å være et tidlig eksempel på personlige reiseskildringer, som ifølge Smecca (2005:64) var den type litteratur reisende leste for å skaffe seg informasjon om sitt reisemål, før de første guidebøkene ble publisert på midten av 1800-tallet. Den tidligere reiselitteraturen kombinerte gjerne, ifølge Smecca, personlige skildringer med beskrivelser og praktisk informasjon til den reisende, mens guidebøker i dag rendyrker den upersonlige stilen og fokuserer på informasjon en kommende turist måtte finne relevant (ibid:65). På den måten kan man si at moderne guidebøker skal forberede turisten på møtet med den fremmede kulturen, på lik linje med håndbøkene i tverrkulturell kommunikasjon eller kulturforståelse som representerer håndboksmøtet.

Tekstene som danner grunnlaget for turistmøtet som idealtipe inkluderer ikke bare guidebøker, som skal gi informasjon til turisten om hva man bør oppsøke og oppleve på bestemmelsesstedet, men også turistbrosjyrer, som har til hensikt å promotere

reisemålet. Denne type tekster har som regel en appellativ funksjon, og ifølge Nobs (2006:63) er de rettet mot målgruppens verden og tankesett. Calvi (2011:19,35) peker på at tekster som produseres innenfor turisme kan tilhøre ulike sjangre, men at de kjennetegnes ved tre funksjoner: de skal informere (for eksempel ved å beskrive reisemålet), de skal instruere eller anbefale, og de skal overtale. Den overtalende funksjonen knytter Calvi blant annet til begrepet *appraisal*, som jeg gjorde rede for i punkt 2.1.2, der *attitude* og *graduation* vil være avgjørende for hvorvidt tekstforfatteren klarer å overbevise leseren om at nettopp dette reisemålet er det rette for ham eller henne.

Et fellestrekk ved tekster innenfor turismediskurs er, ifølge Calvi, ”spenningen” mellom informasjon og overtalelse (ibid:23). Alvstad og Johnsen (2011) observerer, i sin analyse av turistbrosjyrer om Cuba, at tekstene ofte inkluderer informasjon som kan oppfattes som negativ, men at denne informasjon raskt – og gjerne i samme setning – blir etterfulgt av en kommentar som ”snur” informasjonen til noe positivt, slik at teksten likevel opprettholder sin appellative funksjon.

Når det gjelder tekster som er utformet med tanke på turister som målgruppe, er de visuelle virkemidlene naturlig nok sentrale. I mange av bildene glimrer menneskene med sitt fravær. Der de er med fremstår de, ifølge Calvi, som ”den ikoniserte *Andre*” (2011:31, min oversettelse).

De tre idealtypene av møter med en fremmed kultur er ulike, men man kan argumentere for at de tre tilnærmingene har det til felles at de representerer møtet med en fremmed kultur gjennom *tekst*. I tilfellet Columbusmøtet blir leserens møte med befolkningen på det ”nyoppdagede” kontinentet mediert gjennom Columbus’ egne beskrivelser. Ifølge Todorov ”leser” Columbus det han ser utelukkende med utgangspunkt i de oppfatningene og kunnskapene han har om verden fra før. Han gjør ikke noe forsøk på å gå inn i en nærmere fortolkningsprosess, han mangler vilje til å forstå den *Andre*, og møtet blir dermed kjennetegnet verken av harmoni eller konflikt. Columbus konstruerer den *Andre* i sitt eget bilde.

I håndboksmøtet møter leseren den fremmede kulturen med det konkrete formålet å forberede seg til det ”virkelige” møtet. I håndbokslitteraturen legges det vekt på å skaffe seg så mye informasjon som mulig innen man møter den nye kulturen, og forberedelsene skal sikre et så ”smidig” møte med den fremmede kulturen som mulig. For å kunne forholde seg til det som er annerledes, og for at møtet skal bli så harmonisk som mulig, tyr man til forenklinger av kultur, og skaper et skille mellom *oss* og *de andre*. Problemet, slik mange kritikere av Hofstede ser det, er at dette bygger på et statisk kultursyn, og at kommunikasjonen kan sies å være enveis.

Mens man i håndbokslitteraturen fokuserer på at *interaksjonen* med representanter fra den fremmede kulturen skal fungere problemfritt, legger man i tekster myntet på turister opp til at turistens egen *opplevelse* av reisemålet skal være komfortabelt. Målet med tekstene er å overtale leseren, og dette skjer ved hjelp av positive stereotyper. I turistmøtet dreier det seg også om forberedelser til et møte med den fremmede kulturen, men et møte som ikke får noen konsekvenser. Som turist behøver man ikke nødvendigvis komme i kontakt med ”den virkelige verden”, og møtet kan dermed være uforpliktende.

Felles for de tre idealtypene er at man gjennom diskursen som preger disse tilnærmingene står i fare for å møte den forenklete eller stereotype beskrivelsen av den fremmede kulturen. Felles er også risikoen for *utstillingsvindueeffekten* (Casal 2000), som er til hinder for leserens egen opplevelse av kulturen.

3. Metode

Ett av målene med dette prosjektet er å undersøke hvilke diskurser som manifesterer seg i representasjoner av Latin-Amerika. Dette utgangspunktet kan, som vi har sett i punkt 1.3, belyses ved å se på læreboktekstenes *hva*, *hvem* og *hvordan*, og fordrer en tilnærming som inkluderer både analyse av det tematiske innholdet i tekstene og tekstlingvistisk metode. Tekstene blir også studert i lys av den konteksten de befinner seg i, nærmere bestemt en fremmedspråksopplæringskontekst og en større samfunnskontekst.

Analysen av tekstene er inndelt i to kapitler. Kapittel 4 gir et overblikk over generelle trekk ved hele tekstmaterialet. Funnene fra den generelle analysen danner grunnlaget for dybdeanalysen av et utvalg tekster i kapittel 5.

3.1 Empirisk materiale: utvalg og organisering

I det følgende vil jeg, i punkt 3.1.1, begrunne valget av lærebøker. I punkt 3.1.2 gjør jeg rede for stegene i identifiseringen av det empiriske materialet og diskuterer tekstutvalget. I punkt 3.1.3 forklarer jeg hvordan jeg har valgt å organisere det empiriske materialet.

3.1.1 Utvalg av læreverk

Tekstutvalget som blir analysert i denne avhandlingen er hentet fra ni lærebøker fra fire ulike læreverkverk for spansk nivå I⁴⁶:

⁴⁶ Nivå I tilbys både i grunnskolen og i videregående opplæring, og har kompetansemål etter 10. årstrinn i grunnskolen, og etter Vg2 i videregående opplæring.

Læreverk	Utgivelses- år	Opprinnelses- land	Forlag	Lærebøker	Målgruppe
Amigos	2004 2005 2006	Sverige	Gyldendal	Amigos uno Amigos dos Amigos tres	Ungdomstrinnet
Tapas	2004 2005 2006	Sverige	Damm	Tapas 1 Tapas 2 Tapas 3	Ungdomstrinnet
Mundos nuevos	2006	Norge	Aschehoug	Mundos nuevos 1	Videregående
Vidas	2006 2007	Norge	Cappelen	Vidas 1 Vidas 2	Videregående

Læreverkene er gitt ut på fire ulike forlag⁴⁷, og er utviklet i Skandinavia for en skandinavisk målgruppe⁴⁸. Når det gjelder *Amigos* og *Tapas* er disse opprinnelig laget for det svenske markedet, og i tillegg før innføringen av Kunnskapsløftet, men ifølge forlagenes internettsider, er begge tilpasset undervisning i henhold til LK06. Både *Mundos nuevos* og *Vidas* er norske læreverk, de er reviderte utgaver av tidligere utgivelser, og i begge opplyses det i forordet at de dekker den nye læreplanen.

Utvelgelsen av læreverk er ikke basert på salgstall fra forlagene. Jeg kan dermed ikke si om det er disse læreverkene som blir mest brukt i den norske skolen⁴⁹. Imidlertid er materialet så omfattende at jeg vil hevde analysen gir et generelt

⁴⁷ Forlagene Cappelen og Damm fusjonerte i 2007, og utgjør nå ett forlag med navnet Cappelen Damm AS.

⁴⁸ De tre største norske forlagene har per i dag (2012) ingen lærebøker i spansk for ungdomstrinnet som er laget i Norge. De svenske bøkene er redigert og tilpasset en norsk målgruppe.

⁴⁹ I tillegg til de fire læreverkene som blir analysert i denne studien, finnes følgende læreverk for Spansk 1 på markedet: *¡Vale!* (Cappelen Damm, ungdomstrinnet, tilrettelagt fra svensk), *¡Arriba!* (Cappelen Damm, tilpasset læreplanen R94), *Chicos, chicas* (Aschehoug, ungdomstrinnet, tilrettelagt fra spansk), og *Caminando* (Gyldendal, videregående skole, tilrettelagt fra svensk).

overblikk over hvordan Latin-Amerika blir representert i lærebøker i spansk i den norske skolen. Siden alle bøkene er utviklet i en skandinavisk kontekst, kan man også hevde at det er et skandinavisk bilde av Latin-Amerika som formidles i tekstene jeg analyserer.

Læreverkene består av flere komponenter i tillegg til tekstboken, eller læreboken som jeg har valgt å kalle den: oppgavebøker, lærerveiledning, lydmateriale og internettsider. Jeg vil utelukkende ta for meg lærebøkene, ikke bare for å begrense det empiriske materialet, men først og fremst fordi jeg som nevnt tidligere ønsker å rette fokus mot det som utgjør ”råmaterialet” i representasjonen av den fremmede kulturen. Det ville selvsagt også vært interessant å trekke inn oppgavebøkene for å undersøke hvordan det legges opp til at det skal arbeides med teksten i skolen, analysere lærerveiledningene med tanke på lærebokforfatterens begrunnelser for utvalget av temaer og oppgaver, og ikke minst utføre feltarbeid i skolen for å se hvordan man i praksis arbeider med tekstene. Dette prosjektets problemstillinger tilsier imidlertid at dette må bli tema for videre forskning.

3.1.2 Tekstbegrepet i denne studien

Vi så i innledningen til kapittel 2 at i henhold til Fairclough kan ethvert eksempel på språk i bruk regnes som en *tekst*. Vagle, Sandvik og Svennevig (1993) slår fast at en tekst kjennetegnes ved at den danner en meningsfull enhet og at den har en kommunikativ funksjon eller et formål. Videre hevder de at en språkbruker også vil kunne kjenne igjen en tekst ved at den er basert på en tekstnorm (ibid:132). Når det gjelder tekstnormer innenfor læremiddeltradisjonen, hevder Selander og Skjelbred (2004) at det, til tross for utviklingen innenfor utformingen av læremidler, er noe ”[...] stabilt over læremiddelsjangeren som gjør at vi gjenkjenner den på tross av alder, layout og språk” (ibid:39).

I tråd med Torvatn (2002) vil jeg peke på to kriterier som har vært bestemmende for identifiseringen av de 212 læreboktekstene som analyseres i denne studien. For det første er en tekst grafisk og tematisk avgrenset fra andre tekster. For det andre vil den oppfattes av målgruppen som en egen tekst.

Når det gjelder det grafiske, kan rammer eller bakgrunnsfarge markere skillet mellom tekster. Overskrifter og underoverskrifter kan fungere både som typografiske og tematiske markører. I analysen legger jeg størst vekt på de verbalspråklige virkemidlene som kommer til uttrykk i teksten, og det jeg har valgt å kalle *verbalteksten* vil dermed utgjøre det sentrale objektet i analysen. Jeg vil også hevde at dette samsvarer med Torvatns andre kriterium; at teksten skal oppfattes av målgruppen som en egen tekst. I en lærebok i fremmedspråk vil det i all hovedsak være den verbalspråklige teksten som danner utgangspunkt for arbeidet i klasserommet. Lengden på en verbaltekst kan variere fra én setning til en tekst som går over flere sider i læreboken. Jeg har altså ikke satt noen øvre eller nedre grense for hva jeg har valgt å definere som en tekst.

Bildene vi finner i en lærebok fungerer som regel som illustrasjoner til verbalteksten, og jeg vil også analysere forholdet mellom verbalteksten og bildet. Bilder som står for seg selv, uten tilhørende verbaltekst, vil ikke bli definert som en egen tekst ut fra kriteriene nevnt ovenfor. Det samme gjelder for grupper av enkeltord, løsrevne fraser og gloselister som man ofte kan finne i begynnerbøker for fremmedspråk. Noen av læreverkene har oppgaver inkludert i tekstboken. Disse oppgavene er heller ikke inkludert i det jeg definerer som en læreboktekst.

I denne studien blir en tekst altså definert som verbalspråklige og visuelle elementer. Disse elementene danner en enhet basert på tekstnormer innenfor læremiddeltradisjonen, og vil være gjenkjennelige for målgruppen. De verbalspråklige elementene vil bli referert til som *verbaltekster*, fotografier og tegninger som *bilder*, og detaljer som rammer og bakgrunnsfarge som *grafiske elementer*.

3.1.3 Tekstutvalg

For å komme frem til tekstmaterialet som omhandler Latin-Amerika utførte jeg i første omgang en kartlegging av innholdet i alle lærebøkene for å skille ut tekstene som omhandler Latin-Amerika. I en lærebok i spansk som fremmedspråk vil det typisk

finnes tekster som omhandler enten Spania eller Latin-Amerika, den spansktalende verden generelt⁵⁰, og til en viss grad også den spansktalende befolkningen i USA. Siden dette utvalget læreverk er utviklet eller tilrettelagt for bruk i den norske skolen vil man også finne tekster som omhandler Norge eller Skandinavia. En del av tekstene vil ikke kunne knyttes til et spesielt geografisk område, og fremstår dermed som ”stedsnøytrale”.

Som vi skal se i kapittel 4 presenterer de fleste tekstene et latinamerikansk land, eller Latin-Amerika som enhet. Informasjonen om hvilket land eller område teksten omhandler, introduseres i de fleste tilfeller eksplisitt i form av tekstoverskrifter, kapittelnavn eller i innholdsfortegnelsen, og en stor del av tekstene har slik sett vært uproblematisk å identifisere. Andre tekster tar utgangspunkt i ulike språkfunksjoner, snarere enn å presentere informasjon om et land eller et område. Ved siden av de rent deskriptive tekstene i en lærebok er dialog en fremtredende teksttype. Disse dialogene er gjerne knyttet til ulike situasjoner – ”på togstasjonen”, ”på café”, eller lignende, der formålet med teksten er at elevene skal øve på ulike språkfunksjoner, som å kjøpe billett eller bestille mat. Vi kan snakke om at dialogen er ”iscenesatt” i en bestemt kontekst⁵¹, og denne situasjonen kan i de fleste tilfeller, men ikke alltid, knyttes til et bestemt land eller område. I denne typen tekster er utfordringen at henvisningen til land eller område nærmest kan være skjult for leseren, og bare avdekkes av en informert leser. Konteksten fremstår gjerne som ”stedsnøytral”, men en detalj, som for eksempel en referanse til myntenheten peso, er tegn på at situasjonen er iscenesatt i et latinamerikansk land og ikke i Spania. I andre tilfeller kan denne detaljen i teksten være en henvisning til et sted eller et kulturfenomen som er typisk for et land eller et område.

Når det gjelder dikt og sangtekster er forfatteren i de fleste tilfeller kreditert, men det oppgis gjerne ikke hvilket land han eller hun kommer fra. I de tilfellene der jeg

⁵⁰ I generell forstand presenteres den spansktalende verden i lærebøkene som Spania og Latin-Amerika. I dette utvalget læreverk finnes det som nevnt ingen tekster som omhandler det spansktalende afrikanske landet Ekvatorial-Guinea.

⁵¹ Det er ikke uvanlig å kalle dette tekstens *situasjonskontekst*, men jeg har valgt å ikke bruke dette begrepet i denne sammenhengen, fordi det kan forveksles med Hallidays betydning av ordet (jfr. punkt 2.1.2).

selv ikke umiddelbart har kunnet plassere forfatteren, har jeg benyttet meg av søk på Internett. I dette tilfellet kan man, i likhet med de tilsynelatende ”stedsnøytrale” tekstene, spørre seg om en representant for lærebokens målgruppe i det hele tatt vil reflektere over om tekstene kan knyttes enten til Spania eller til Latin-Amerika; om han oppfatter detaljen i teksten som knytter den til et bestemt geografisk område eller vil ta seg bryet med å finne ut hvor forfatteren er fra. Man kan også spørre seg om en lærer vil gjøre elevene oppmerksom på dette i en undervisningssituasjon. Til tross for disse innsigelsene vil jeg likevel argumentere for at disse mer eller mindre ”skjulte” henvisningene til et land eller et område også må inkluderes som kriterier i identifiseringen av materialet. Jeg vil hevde at enhver referanse til målspråksområdet bidrar til å skape et bilde av dette. Dette bildet skapes av lærebokforfatteren, for eksempel ved at hun velger å inkludere et dikt av en cubansk forfatter, eller konstruerer en dialog som utspiller seg i Nicaragua. Om målgruppen for læreboken, det vil si både elever og lærere, er i stand til å fange opp alle henvisningene, er utenfor dette prosjektets problemstillinger og rekkevidde.

Som en generell rettesnor for det å inkludere en tekst i materialet mitt formulerte jeg følgende kriterier:

1. Teksten befinner seg under en overskrift eller i et kapittel som refererer til Latin-Amerika eller et latinamerikansk land.
2. Teksten inneholder referanser – implisitte eller eksplisitte - til Latin-Amerika eller et latinamerikansk land, herunder latinamerikanske personer (virkelige og oppdiktete).
3. Skjønnlitterære tekster inkluderes i materialet dersom forfatteren er latinamerikansk.

I likhet med Nord (2005) har jeg på et overordnet plan i analysen valgt å skille mellom *teksteksterne* og *tekstinterne* faktorer ved teksten. Når det gjelder det første kriteriet baserer jeg meg både på *teksteksterne* og *tekstinterne* faktorer. Det *teksteksterne* representerer de ytre kjennetegnene ved teksten, og i dette tilfellet har bokens kapittelevoverskrifter samt tekstens overskrift vært relevante for tekstutvalget. I

de teksteksterne faktorene har jeg også inkludert eventuell informasjon i innholdsfortegnelsen som er relevant for teksten, som læringsmål og beskrivelse av innhold.

Som vi skal se av den generelle analysen i kapittel 4 er de fleste tekstene i materialet plassert i kapitler eller sammen med andre tekster som til sammen skal representere Latin-Amerika eller et latinamerikansk land. Eksempelvis har jeg når det gjelder tekstene som befinner seg i et kapittel kalt ”Argentina”, inkludert alle tekstene i kapitlet, selv om de ikke nødvendigvis inneholder referanser til landet. Jeg tar da som utgangspunkt at alle tekstene i det aktuelle kapitlet, ved at de er plassert inn i et overordnet tema knyttet til Argentina, kan anses som del av lærebokforfatterens representasjon av landet.

Kriterium nummer to, at teksten skal inneholde referanser til Latin-Amerika eller et latinamerikansk land, betyr at jeg også har inkludert de tekstene som omhandler *både* Latin-Amerika og Spania. Som eksempel kan jeg nevne en tekst som omhandler markeringer av ulike høytider i den spansktalende verden, der både spanske og latinamerikanske høytider er representert. I analysen av denne type tekster har jeg valgt å bare analysere den delen av teksten som omhandler Latin-Amerika. Andre tekster presenterer et kulturfenomen som felles for Latin-Amerika og Spania, og i disse tilfellene har jeg valgt å inkludere hele teksten i analysen.

De skjønnlitterære tekstene, som jeg inkluderer i materialet basert på kriterium nummer tre, utgjør en betydelig utfordring i utvelgelsen av tekstmaterialet. Disse tekstene skiller seg fra de andre tekstene på flere måter. For det første er de skrevet av andre enn lærebokforfatteren, og det er dermed ikke lærebokforfatterens språklige virkemidler som manifesterer seg i teksten. For det andre vil temaene de omhandler ikke nødvendigvis kunne knyttes til et spansktalende land, og uansett være gjenstand for litterær fortolkning. Samtidig kan man hevde at disse tekstene, ved at de befinner seg i en lærebok i fremmedspråk, også utgjør en del av representasjonen av målspråksområdet. Vi så i punkt 2.2.3 at Fenner anser de autentiske tekstene, altså de som i utgangspunktet ikke er laget med tanke på språklæring, som essensielle i elevens

møte med den fremmede kulturen. Hun understreker også betydningen nettopp av de skjønnlitterære tekstene som elevens døråpner til den fremmede kulturen, ved at de representerer en stemme fra målspråksområdet (Fenner 2001). Denne studiens fokus på lærebokforfatterens representasjoner av en fremmed kultur, slik de manifesterer seg gjennom ulike språkvalg som kommer til uttrykk i teksten, tilsier at de skjønnlitterære tekstene ikke skulle inkluderes i tekstmaterialet. Samtidig kan man argumentere for at de utgjør en del av den helhetlige fremstillingen av Latin-Amerika som lærebokforfatteren har valgt å gi. Jeg har derfor valgt å inkludere de skjønnlitterære tekstene i tekstmaterialet, de vil bli nevnt i den generelle analysen, men de vil ikke være gjenstand for tematisk og lingvistisk analyse som de andre tekstene.

3.1.4 Organisering av empirisk materiale

Utvelgelsen av tekster fra de ni lærebøkene, basert på kriteriene jeg har diskutert ovenfor, resulterte i 212 tekster. Hver av tekstene er gitt et unikt nummer, basert på lærebokens navn, og tekstens plassering. På denne måten har første tekst i boken *Tapas 1* fått nummeret T1-1, mens siste tekst i *Mundos Nuevos 1* har fått nummeret MN-31. Vedlegg 4 viser en fullstendig liste over tekstene, med nummer, overskrift og sidehenvisning til boken de befinner seg i.

Ut fra tekstmaterialets omfang ble det i løpet av prosessen tydelig at det ville være hensiktsmessig å systematisere tekstene. Det er flere måter jeg kunne organisert tekstene på, avhengig av hva man kunne anse for å være sentralt i studien. En mulighet ville være å ta for meg tekstene i hver lærebok for seg. Formålet med prosjektet er imidlertid ikke å fastslå hvilket læreverk som gir det mest "sannferdige" bildet av Latin-Amerika, eller hvilket som best legger til rette for kompetansemålene i læreplanen. Jeg anser det som mer sentralt å synliggjøre generelle trekk i materialet som helhet, samtidig som jeg også ville ha muligheten til å trekke fram et utvalg tekster, uavhengig av lærebok, for en mer inngående analyse.

Systematiseringen av tekstene, og den generelle analysen av dem, gjenspeiler måten tekstene er organisert på i lærebøkene. I hver av de ni lærebøkene kan tekstene

om Latin-Amerika plasseres i henhold til følgende inndeling i det jeg har valgt å kalle tematiske tekstgrupper:

1. Latin-Amerika som enhet
2. Latinamerikanske land
3. Latin-Amerika og Spania
4. Latin-Amerika og Norge
5. Enkeltstående tekster

Denne inndelingen er hovedsakelig basert på teksteksterne faktorer, men i noen tilfeller også på tekstinterne. Tekstene i de fire første gruppene befinner seg i kapitler, eller i en samling tekster med samme overordnede tema, som på ulike måter omhandler Latin-Amerika. Disse tekstene utgjør hoveddelen av materialet, nærmere bestemt 151 tekster.

Tekstgruppe 1 består av 36 tekster som representerer Latin-Amerika som en enhet med geografiske, politiske, språklige, historiske, sosiale og/eller kulturelle fellestrekk. Tekstene befinner seg i kapitler med overskrifter som "América Latina" (*Vidas 1* og *Mundos nuevos*), eller i kapitler som presenterer kulturfenomener som fremstår som felles for kontinentet, som i "Música y bailes latinos" (Latinamerikansk musikk og dans) (*Tapas 2*). Jeg inkluderer også tekstene i kapitlet "Indígenas" (Urbefolkning) (*Vidas 2*) i denne tekstgruppen, fordi temaet åpenbart er knyttet til Latin-Amerika.

Tekstene i gruppe 2 representerer ett eller flere latinamerikanske land. Disse tekstene befinner seg i kapitler som har overskrifter etter det landet som blir omtalt, mens det i andre tilfeller er innholdsfortegnelsen som "røper" at kapitlet omhandler et land, for eksempel ved å definere "noen fakta om Mexico" som innhold i et kapittel. I noen tilfeller er det ingenting ved kapitteloverskriften eller innholdsfortegnelsen som tilsier at kapitlet omhandler et land, men innholdet i tekstene er likevel knyttet opp til representasjonen av et latinamerikansk land. Dette gjelder for eksempel kapitlet "El día de Jaime" (Jaimes dag) i *Amigos 2*. Av tekstene kommer det fram at Jaime er en argentinsk gutt, og kapitlet om ham fremstår som en forlengning av det foregående

kapittelet i boken, som har overskriften ”Argentina”. I dette tilfellet er det altså både tekstinterne og teksteksterne faktorer som bestemmer tekstenes plassering. Tekstene som representerer latinamerikanske land utgjør den største tekstgruppen: 98 tekster, det vil si nærmere halvparten av tekstene i materialet.

Den tredje tekstgruppen representerer både Latin-Amerika og Spania. Denne gruppen består av tre tekster, i kapittelet ”Inmigrantes a España” (Innvandrere i Spania) i boken *Vidas 2*, der vi møter en ekvadoriansk arbeidsinnvandrer i Spania.

Tekstgruppe 4 består av 14 tekster som representerer både Latin-Amerika og Norge. Dette er tekster som på ulike måter tematiserer forholdet mellom Norge og Latin-Amerika.

Den siste tekstgruppen består av 61 tekster som ikke er plassert i kapitler, eller i en samling tekster med samme overordnede tema, men som på ulike måter omhandler Latin-Amerika uten å være knyttet tematisk til det overordnede temaet i kapittelet de er plassert i. Eksempler på denne typen tekster er presentasjoner av musikk sjangre eller kjente personligheter fra Latin-Amerika.

Med denne inndelingen i fem tekstgrupper er tekstene gruppert på tvers av bøkene de befinner seg i. Tekstgruppe 2 og 5 inneholder for eksempel tekster fra alle de ni lærebøkene, mens de andre gruppene er representert i et mindre antall bøker. Tekstgruppe 3 er bare representert i én av bøkene.

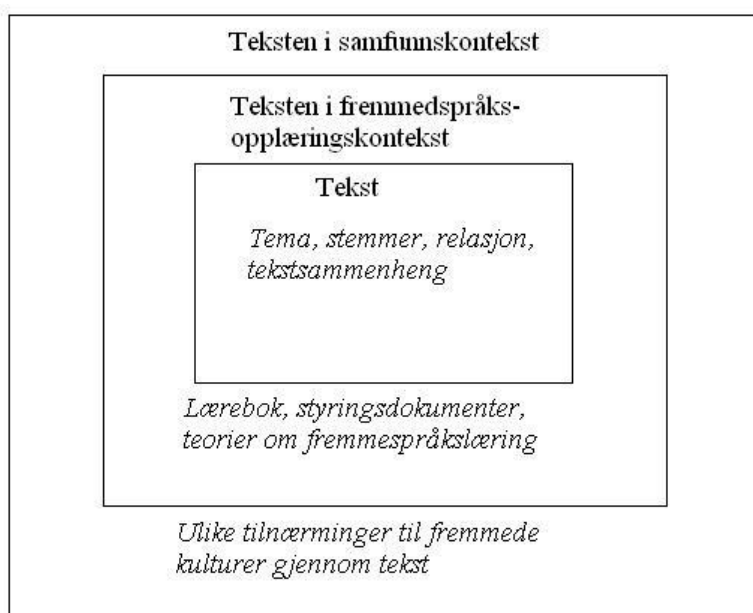
Inndelingen i henhold til hovedsakelig teksteksterne faktorer er ikke uproblematisk. Blant de enkeltstående tekstene vil vi for eksempel også finne tekster som representerer et latinamerikansk land, eller Latin-Amerika som enhet. På den annen side gjør denne inndelingen analysen av materialet mer håndterbar, samtidig som den bidrar til å kaste lys over generelle trekk ved materialet. Man kan blant annet hevde at inndelingen gjenspeiler lærebokforfatterens valg når det gjelder hvordan de ønsker å representere Latin-Amerika. Med bakgrunn i Risagers teori om *det nasjonale paradigme* (2003), er det for eksempel interessant å se at bortimot halvparten av tekstene representerer ett eller flere latinamerikanske land. På den måten kan man si at

selve organiseringen av tekstmaterialet i fem tekstgrupper utgjør en del av analysen av materialet.

3.2 Analyseapparat

Som nevnt i punkt 1.2 har jeg tre mål med analysen av læreboktekstene. For det første skal analysen avdekke representasjoner av Latin-Amerika. For det andre skal jeg, med utgangspunkt i representasjonene som avdekkes, drøfte hvordan elevens møte med den fremmede kulturen blir tilrettelagt. For det tredje skal jeg drøfte representasjonene i relasjon til en større samfunnskontekst. De tre målene fordrer til dels ulike tilnærminger til materialet, men disse er basert på samme analyseapparat, som jeg vil gjøre rede for i punkt 3.2.1 og 3.2.2.

I innledningen til kapittel 2: Teoretiske rammer, brukte jeg en figur bestående av tre rammer for å illustrere de ulike kontekstene lærebokteksten kan analyseres i lys av. Videre så vi, i punkt 2.1.1, at selve figuren er identisk med den Fairclough benytter for å illustrere stegene i en kritisk diskursanalyse. Den samme figuren kan benyttes for å illustrere analyseapparatet i denne studien:



Før jeg forklarer og definerer de ulike punktene i analyseapparatet, vil jeg gi en kort beskrivelse av og diskusjon omkring selve figuren. Hensikten med figuren er å synliggjøre de ulike stegene jeg tar i analysen av tekstene, nærmere bestemt beskrivelse, tolkning og forklaring.

Den innerste rammen i figuren representerer beskrivelse av de formelle trekkene ved teksten, og skal gi svar på det første av de tre delmålene for prosjektet, nærmere bestemt å avdekke representasjoner av Latin-Amerika i tekstene. Tekstens plassering i sentrum av figuren viser at det er den som utgjør analysegrunnlaget, men det er rammene rundt, eller tekstens kontekst, som hjelper oss å tolke og forklare den.

Den midterste av de tre rammene illustrerer at teksten tolkes i lys av en fremmedspråksopplæringskontekst. Her vil teorier om fremmedspråkslæring, styringsdokumenter i fremmedspråksopplæringen, og læreboken som uttrykk for læreplanen være relevante aspekter å diskutere. Delmål nummer to, drøfting av hvordan elevens møte med fremmede kulturer blir tilrettelagt, finner sted innenfor dette nivået.

Den ytterste rammen i figuren representerer en større samfunnskontekst, der representasjonene av fremmede kulturer blir drøftet i relasjon til en større samfunnskontekst. Dette nivået belyser altså det tredje delmålet for prosjektet, og samsvarer med tredje stadium i Faircloughs kritiske diskursanalyse: *forklaring* av forholdet mellom diskursiv praksis og sosial praksis.

Som nevnt i punkt 2.1, vil en skjematisk fremstilling av en analysemodell alltid presentere et vesentlig forenklet bilde av analyseprosessen. Det er viktig å understreke at tekstanalyse er en sammensatt prosess. Vagle (1995) beskriver, i likhet med Fairclough (1992), en analyseprosess som består i å arbeide både ”ovenfra og ned” og ”nedenfra og opp”: ”Man danner seg hypoteser om tekstens mening på grunnlag av konteksten: den tekstlige konteksten (hva man hittil har lest og hørt), den fysiske og sosiale konteksten, og ens egen bakgrunnskunnskap. Samtidig arbeider man fra detaljplanet mot helheten [...]” (Vagle 1995:130). Fairclough understreker også at man i realiteten beskjeftiger seg med *analyse* i alle de tre stadiene i kritisk diskursanalyse, men at det er snakk om ulike tilnærminger til analyse (2001: 22). Når

det gjelder *beskrivelse* av tekst identifiserer man gjerne de formelle trekkene ved en tekst i henhold til ulike kategorier. Innenfor *tolkning* og *forklaring* beveger man seg derimot bort fra prosedyrene i tekstanalysen, over i en diskusjon av teksten i kontekst.

Vi ser at rammene i figuren ikke representerer lukkede rom eller bokser. Dette er viktig å understreke når jeg i de neste punktene gjør rede for innholdet i de ulike rammene og fremgangsmåten i analysearbeidet.

3.2.1 Tekst

Teksten, slik jeg definerte den i punkt 3.1.2, utgjør kjernen i analysen. Som nevnt i punkt 3.1.3, skiller jeg mellom teksteksterne og tekstinterne faktorer ved teksten. De teksteksterne faktorene inkluderer hvilken bok teksten befinner seg i, herunder sidetall og kapittel, samt tekstens overskrift. I tillegg inkluderer jeg eventuell informasjon i innholdsfortegnelsen som er relevant for teksten, som læringsmål og beskrivelse av innhold. De teksteksterne faktorene innbefatter også tekstens overordnede oppbygning: inndeling i avsnitt, omfanget av verbaltekst, det kvantitative forholdet mellom verbaltekst og bilde, og relevante grafiske elementer. I de tilfellene der det er mulig å identifisere teksttype ut fra de ytre kjennetegnene ved teksten, som for eksempel dialoger, blir dette også inkludert i de eksterne faktorene ved teksten.

Når det gjelder de tekstinterne faktorene tar jeg utgangspunkt i Hallidays analyseapparat, det vil si diskursens *felt*, *relasjon* og *mediering*. Vi så i foregående kapittel, punkt 2.1.2, at Halliday knytter situasjonskontekstens felt, relasjon og mediering til tre metafunksjoner som realiseres i språket: den erfaringsbaserte mening, den mellompersonlige mening og den tekstuelle mening. Metafunksjonene realiseres både på ordnivå, grammatisk nivå og tekstnivå.

Diskursens *felt* refererer, som vi så i punkt 2.1.2, til *hva* som beskrives eller skjer i teksten. Tekstene som danner utgangspunkt for analysen i denne studien har det til felles at de formidler et bilde av andre kulturer, nærmere bestemt de latinamerikanske. Hva slags informasjon som er valgt for å representere disse kulturene varierer imidlertid fra tekst til tekst. Når det gjelder tekstenes felt er det dermed relevant å

identifisere det tematiske innholdet, og i det videre analysearbeidet har jeg derfor valgt å kalle dette analysepunktet *tekstens tema*. Analysen av det tematiske innholdet, eller diskursens felt, bygger i stor grad på Risagers innholdskategorigrupper, som jeg presenterte i punkt 2.2.3.

Diskursens *relasjon* kan belyses med spørsmålet om *hvem* som deltar i teksten. Som nevnt i punkt 2.1.2, befinner sender og mottaker seg i dette tilfellet på ulike steder til ulike tidspunkt, og det er ikke noen direkte samhandling mellom disse. Vi har også sett, i punkt 1.1.2, at lærebokforfatteren stort sett er anonym, og sjelden gir seg eksplisitt til kjenne i tekstene. Analysepunktet *relasjoner i teksten* dreier seg dermed om de virkemidlene som kommer til uttrykk i selve teksten når det gjelder språkets mellompersonlige mening.

Diskursens *mediering* sier noe om *hvordan* teksten blir formidlet. Innenfor denne delen av Hallidays rammeverk kan det være relevant å identifisere om en tekst er muntlig eller skriftlig, eller hvordan det er ment at tekstens skal leses eller brukes. For tekstene i dette materialet, som alle befinner seg i lærebøker i fremmedspråk, er det andre aspekter ved tekstfunksjonen som er relevante. Disse aspektene blir presentert i analysepunktet *tekstsammenheng*.

I tillegg til de tre nevnte analysepunktene, som har sitt utspring i Hallidays rammeverk, har jeg inkludert et punkt jeg har valgt å kalle *stemmer i teksten*.

Hvert av punktene oppsummeres med analyse spørsmål, som fungerer som presiseringer av forskningsspørsmålene jeg formulerte i punkt 1.2.

Tekstens tema

Analysepunktet *tekstens tema* har som utgangspunkt forskningsspørsmålene jeg har formulert under overskriften *Hva?*, samt første spørsmål under overskriften *Hvem?* i punkt 1.2. De teksteksterne kjennetegnene ved en tekst, som overskrift og plassering i kapittel, vil ofte kunne gi en pekepinn om hva som er tekstens tematiske innhold. En mer dyptgående analyse krever likevel at man analyserer de tekstinterne faktorene i teksten, gjerne helt ned på ordnivå, for å kunne identifisere hvilke ord og uttrykk som

benyttes for å presentere temaet, og hvordan eventuelle fenomener blir definert (jfr. den erfaringsbaserte meningen i språket).

Når det gjelder verbale virkemidler kan det for tekster av en viss lengde være aktuelt å identifisere eventuelle referentkoblinger for å avdekke det tematiske innholdet. Referentkoblinger hører innunder en teksts kohesjonsmekanismer, og gir seg utslag i referentkjeder, det vil si rekker av ord eller uttrykk. Det finnes ulike former for referentkoblinger (Vagle, Sandvik og Svennevig 1993:145-158), men i denne sammenhengen er det relevant å se etter leksikalske forbindelser, det vil si ord som har semantisk slektskap. Det finnes også ulike former for semantisk slektskap mellom ord, deriblant inferenskoblinger. Inferenskoblinger kan forklares som "[...] en samlekategori for ord og uttrykk som på en eller annen måte er assosiert med hverandre" (ibid:156). Denne kategorien er subjektiv, og assosiasjonene som vekkes avhenger av leserens forkunnskaper om det teksten handler om⁵². I denne sammenhengen er det relevant å studere ord og uttrykk som kan identifisere tekstens tema: "Gjennom å studere de 'innholdstunge' ordene i teksten kan vi ringe inn hva den handler om – hva som er tekstens emne eller 'innhold' [...]" (Svennevig, Sandvik og Vagle 1995:138).

I henhold til Risager (1991) kan man i en lærebok finne tekster med tematisk innhold på mikronivå og/eller makronivå⁵³, samt tekster som belyser internasjonale og interkulturelle temaer⁵⁴. Inndelingen i mikro- og makronivå synes å være anvendelig for analysen av det tematiske innholdet i mitt materiale. Innhold på mikronivå vil omhandle personer eller skikkelser og kjennetegn ved disse (klasse, kjønn, yrke, alder), beskrive omgivelsene de beveger seg i (bolig, fritidsinteresser, turisme/hverdagsliv, geografisk tilhørighet, nasjonalitet), og hvordan disse omgivelsene blir

⁵² Dette betyr selvsagt at jeg, med min bakgrunn fra studiet "Spansk språk og latinamerikastudier" og opphold i Latin-Amerika, vil lese teksten på en annen måte enn en elev som nettopp har begynt å lære seg spansk, og som ikke har inngående kjennskap til kontinentet.

⁵³ Risagers inndeling i mikronivå og makronivå må ikke forveksles med mikro- og makronivå innenfor tekstlingvistikken.

⁵⁴ Risagers fjerde punkt, lærebokforfatterens stil og ståsted, vil i min analysemodell behandles i analysepunktet *relasjoner i teksten*.

skildret (illustrasjoner, foto). Vi vil også få informasjon om hvordan karakterene forholder seg til hverandre (aktiviteter, situasjoner, interaksjon) og hva de er opptatt av (meninger, verdier). Innhold på makronivå vil omfatte fakta om samfunnsmessige forhold og problemstillinger, om historie og geografi. *Historie* definerer jeg i denne sammenhengen som et lands eller et områdes offisielle historie, med vekt på generelle trekk og betydningsfulle hendelser. I tillegg til geografi inkluderer jeg også klimatiske forhold, flora og fauna.

I arbeidet med analysen av tekstene har jeg identifisert en type tematisk innhold som befinner seg mellom mikro- og makronivå. Innholdet jeg refererer til kan knyttes til en sosialantropologisk tilnærming til kultur, men er ikke nødvendigvis knyttet til karakterer eller gjennomgangsfigurer, slik jeg tolker Risagers mikronivå. Dette tematiske innholdet finner vi gjerne i tekster som omhandler tradisjoner og skikker, omgangsformer, mat, klær, språkbruk, og lignende. Jeg vil derfor føye til et punkt i analysemodellen som jeg har valgt å kalle *mesonivå*. Betegnelsen benyttes blant annet innenfor sosialantropologi og sosiologi, og markerer kort fortalt det som er *mellom* individet og samfunnet. Et eksempel på en type innhold jeg vil definere som mesonivå finner vi i tekster som omhandler feiringen av *De dødes dag* ("El día de los muertos") i Mexico. I materialet mitt finnes det flere tekster som forklarer hvordan meksikanere feirer denne dagen, uten at tekstene knyttes til personer. En tradisjonell feiring av denne typen kan heller ikke sies å høre innunder makronivå hvis man følger Risagers definisjon, det vil si generelle samfunnsmessige, politiske eller historiske temaer.

Det er viktig å understreke at en tekst kan operere på flere nivåer. Igjen kan vi benytte Mexico som eksempel: en tekst som inneholder informasjon om hvordan man feirer *De dødes dag*, men der vi i tillegg møter en person som forteller om hvordan han eller hun markerer dagen, vil jeg definere som både meso- og mikronivå. En tekst som presenterer fakta om Mexico (hovedstad, myntenhet, befolkningstall, og lignende) vil jeg karakterisere som makronivå. De tre nivåene kan oppsummeres på følgende måte:

- En teksts mikronivå er knyttet til eventuelle personer som opptrer i teksten, og informasjonen som blir gitt om disse personene og deres omgivelser.

Med *person* menes her ”vanlige” mennesker, enten reelle eller oppdiktete. Personer som for eksempel hører hjemme i musikkverdenen vil være knyttet til en teksts mesonivå, mens personer knyttet til et lands politiske historie eller historiske hendelser vil kunne identifisere en teksts makronivå.

- En teksts mesonivå kommer til uttrykk gjennom informasjon om skikker, tradisjoner og kulturfenomener. Rammeverkets liste over elementer innen *sosiokulturell kunnskap* (Europarådet 2001:102-103) gir en oversikt over hva som kan defineres som mesonivå.
- En teksts makronivå vil inneholde informasjon, gjerne fakta, om et lands eller et områdes historiske hendelser, politiske historie og klimatiske og geografiske forhold. Dette kan ses i sammenheng med Rammeverkets kompetanse kalt *kunnskap om verden*, der det presiseres at: ”Of considerable importance to the learner of a particular language is factual knowledge concerning the country or countries in which the language is spoken, such as its major geographical, environmental, demographic, economic and political features” (ibid:102).

Risagers kategori *Internasjonale og interkulturelle temaer* har jeg til mitt formål valgt å omdefinere til *interkulturelt perspektiv*. Innenfor denne kategorien studerer jeg tekster som tematiserer forholdet mellom Latin-Amerika og Norge, men også mellom Latin-Amerika og andre land. Jeg velger å definere det interkulturelle som et *perspektiv* ved teksten, og ikke som et tema i seg selv. Jeg ser at en tekst som for eksempel opererer på makronivå også kan inneholde sammenligninger mellom Norge/Skandinavia og Latin-Amerika/den spansktalende verden. Dette betyr at jeg inkluderer sammenligninger som strengt tatt ikke har med kultur i den sosialantropologiske betydningen av ordet å gjøre, men som gjelder aspekter som natur, klima og næringsveier.

Analysepunktet *tema* kan oppsummeres ved hjelp av følgende analysespørsmål:

- Hva handler teksten om? Hvilke verbale og visuelle virkemidler benyttes for å beskrive temaet og for å definere eventuelle fenomener?
- Hvilke nivåer (jfr. nivåene beskrevet ovenfor) finnes i teksten?
- Hvem handler teksten om? Hvilke verbale og visuelle virkemidler benyttes for å beskrive eventuelle deltakere i teksten og deres omgivelser?
- Inkluderer teksten et interkulturelt perspektiv på temaet?

Stemmer i teksten

I analysepunktet *stemmer i teksten* søker jeg svar på det andre forskningsspørsmålet under overskriften *Hvem?* Bakgrunnen for dette forskningsspørsmålet er undersøkelsen fra 2006 (Eide og Johnsen 2006), der vi i lærebøkene fant mange eksempler på tekster der europeisk ungdom reiser til Latin-Amerika og gir uttrykk for det de ser og opplever, mens Latin-Amerika i svært liten grad var representert med egen stemme i tekstene. Det vi etterlyste var ikke stemmene til skjønnlitterære forfattere, for eksempel i form av dikt, men snarere latinamerikanske representanter som fremstår som ”kjøtt og blod”, som formidler sine tanker og meninger, og som elevene vil kunne identifisere seg med. Undersøkelsen fra 2006 ble dermed avgjørende for utformingen av dette analysepunktet, som blir særlig relevant når man ser det i sammenheng med sitatet fra Kramsch, gjengitt i punkt 2.3.1, der hun spør hvem som har rett til å representere et samfunn: en utenforstående som observerer, eller en som lever og opplever samfunnet på ”innsiden” (Kramsch 1998). Selv om deltakerne i tekstene i de fleste tilfeller vil være oppkonstruerte, fremstår de som representanter for målspråkkulturen.

Analysepunktet *tekstens tema* avdekker tekstens eventuelle mikronivå, det vil si tekstens deltakere og en beskrivelse av disse, men det kommer ikke nødvendigvis fram om disse deltakerne er representert med egen stemme i teksten. Under punktet *relasjoner i teksten* vil jeg undersøke hvilke ressurser lærebokforfatteren benytter seg av for å inkludere leseren, for eksempel gjennom direkte henvendelser i teksten. Her

vil vi finne eksempler på at den direkte henvendelsen kommer fra en lærebokkarakter, men dette analysepunktet vil til gjengjeld ikke avdekke om denne stemmen representerer Latin-Amerika. For å fange opp tekstens stemmer er det derfor nødvendig med et eget punkt i analyseapparatet.

Det er flere måter en deltakers stemme kan komme til uttrykk på i teksten. Stemmen kan være direkte, som for eksempel i en intervjusituasjon, eller indirekte, ved at det blir referert til noe deltakeren sier eller har sagt. Stemmene kan også være visuelle, og det er nettopp innenfor dette analysepunktet at billedanalysen spiller størst rolle.

Som vi så i punkt 2.1.3 kan et bilde, ifølge Kress og Van Leeuwen (2006), legge til rette for interaksjon mellom flere parter. Det som er interessant for oss i denne sammenhengen er hvorvidt bildet legger til rette for interaksjon mellom den eller de som er representert på bildet, og den som betrakter bildet. Nøkkelordet her er blikkontakt:

There is [...] a fundamental difference between pictures from which represented participants look directly at the viewer's eyes, and pictures in which this is not the case. When represented participants look at the viewer, vectors, formed by participants' eyelines, connect the participants with the viewer. Contact is established, even if it is only on an imaginary level (ibid:117).

En visuell stemme vil i denne sammenhengen derfor bli definert som et bilde av en person som søker blikkontakt med leseren.

Analysepunktet *stemmer i teksten* kan sammenfattes med følgende analysespørsmål:

- Kommer deltakerne i teksten til orde? Hvis ja, på hvilken måte?
- Finnes det visuelle stemmer i teksten?

Relasjoner i teksten

En læreboktekst er skrevet for en tenkt leser; en modelleser, og en lærebokforfatter benytter seg av ulike virkemidler for å forholde seg til denne leseren. I analysepunktet

relasjoner i teksten undersøker jeg hvordan disse virkemidlene manifesterer seg i teksten. Analysen vil fokusere på hvordan virkemidlene skaper et bilde av den tenkte leseren, og hvordan de kan virke inkluderende eller ekskluderende på denne.

Når det gjelder virkemidler som konstruerer en modelleser vil det være relevant å studere eventuelle *presupposisjoner* i teksten. En presupposisjon kan defineres som en sakspåstand som ikke blir formidlet eksplisitt i en ytring, i dette tilfellet en tekst. Det kan være flere årsaker til dette. I noen tilfeller er saksforholdet gitt på forhånd – i denne sammenhengen for eksempel i form av informasjon gitt i en tidligere tekst i læreboken. I andre tilfeller regnes saksforholdet som kjent, og det er dermed unødvendig og overflødig å presentere det eksplisitt i teksten. Bruken av presupposisjoner er, ifølge Vagle et al (1993:118), et nødvendig ”økonomiseringsprinsipp” i språkbruk, men det betyr ikke at disse nødvendigvis er uproblematiske, da de kan sies å representere kunnskap som lærebokforfatteren forventer at den tenkte leseren er i besittelse av. I læreboktekstene manifesterer presupposisjonene seg blant annet når nye begreper blir introdusert, uten å bli forklart. Presupposisjonene kan dermed gi seg utslag i mangelfull eller usammenhengende informasjon i teksten, noe som kan tenkes å være til hinder for elevens møte med den fremmede kulturen.

Jeg har allerede nevnt, i punkt 3.2.1, at teksttype i enkelte tilfeller kan avdekkes av de eksterne faktorene ved teksten. I dette analysepunktet vil det også være relevant å identifisere teksttype basert på tekstinterne faktorer. Innenfor læreboksjangeren finner vi ulike teksttyper, blant annet faktatekster (både punktvisse fakta og mer utfyllende faktatekster), brosjyrer, tabeller, dialoger (intervjuer og samtaler), skjønnlitterære tekster, og det vi kan kalle personlige teksttyper, som postkort, e-poster, reisebrev og dagboknotater. Faktatekster er deskriptive tekster som gjerne blir forbundet med nøkternhet, avstand og nøytralitet. Vi kan si at de er ment å skulle ha en kognitiv appell hos leseren. De mer personlige teksttypene er ofte narrative tekster som gjerne assosieres med subjektivitet og nærhet, de kan åpne opp for innlevelse og opplevelser, og dermed ha en affektiv appell. I den generelle analysen av tekstene opererer jeg med et hovedskille mellom deskriptive og narrative tekster, mens jeg i dybdeanalysene vil gå nærmere inn på forholdet mellom teksttype og appell til leseren.

Av de mer åpenbare språklige ressursene en forfatter kan benytte seg av for å engasjere og ”trekke leseren med” finner vi direkte henvendelser. Dette skjer ved hjelp av ulike språkhandlinger, nærmere bestemt direktiver og ekspressiver⁵⁵. Direktiver er de språkhandlingene der senderen har til hensikt å framkalle en handling hos mottakeren, og kommer gjerne til uttrykk i teksten i form av anmodninger eller ordrer, spørsmål eller invitasjoner. Ekspressivens intensjon er å uttrykke en tilstand hos senderen, som glede eller misnøye, et ønske eller et kompliment, og uttrykkes ofte som et setningsemne etterfulgt av utropstegn. Ekspressiver kan også uttrykkes i ønskesetninger og konjunktiv.

Hvorvidt leseren blir inkludert i et tenkt fellesskap kan også avdekkes ved å studere bruk av pronomen og hvem disse pronomenene refererer til, som for eksempel inkluderende eller ekskluderende *vi*, eller henvendelser til leseren i form av pronomenet *du*.

Når det gjelder spørsmålet om åpne eller lukkede, autoritative tekster vil jeg ta i bruk Martin og Whites (2005) analyseapparat knyttet til begrepet *appraisal*. Som vi så i punkt 2.1.2, kan en forfatter ved hjelp av dempere som *muligens* eller *kanskje* åpne opp for dialog i teksten, mens forsterkere som *naturligvis* og *selyfølgelig* vil kunne stenge for leserens reaksjon. Innenfor begrepet *appraisal* foreslår Martin og White også at man analyserer forfatterens bruk av adverb og adjektiver som kan si noe om hans eller hennes vurdering av det som formidles. Som jeg diskuterte i punkt 2.1.2, kan forfatterens vurdering, slik den kommer til uttrykk i teksten, også virke inkluderende eller ekskluderende på leseren.

Innholdet i analysekategorien *relasjoner i teksten* kan sammenfattes ved hjelp av følgende analysespørsmål:

- Finnes det presupposisjoner i teksten?
- Er teksten hovedsakelig narrativ eller deskriptiv?

⁵⁵ Jeg baserer meg her på Searles (1969) fem ulike språkhandlinger: konstativer, direktiver, kommissiver, ekspressiver og kvalifiseringer.

- Finnes det direktiver eller ekspressiver i teksten?
- Hvem refererer de personlige pronomenene til? Hvilken betydning har de i teksten?
- Finnes det dempere eller forsterkere i teksten?
- Finnes det gradsadverb i teksten?
- Finnes det vurderende eller verdiladete adjektiver i teksten?

Tekstsammenheng

Vi har sett at diskursens felt i denne studien er definert som *tekstens tema*, mens relasjon er definert som *relasjoner i teksten*. Når det gjelder mediering har jeg slått fast, i punkt 2.1.2, at alle tekstene i materialet er formidlet gjennom samme type medium: læreboken, det vil si et trykt medium i bokform, ment for bruk i spanskopplæringen i norsk skole. Det er dermed ikke nødvendig å analysere tekstens mediering på dette nivået. Det finnes imidlertid andre faktorer ved teksten som kan knyttes til Hallidays *tekstfunksjon*. Analysekategorien *tekstsammenheng* handler, i likhet med *relasjoner i teksten*, om *hvordan* innholdet i teksten blir presentert, nærmere bestemt hvilke sammenhenger som skapes – eller ikke skapes – i teksten. Tekstens innhold kommer til uttrykk både gjennom verbale og visuelle virkemidler, og gjennom forholdet mellom disse.

For å undersøke tekstsammenhengen er det for hver enkelt tekst relevant å studere kohesjonsmekanismer, nærmere bestemt referentkoblinger og setningskoblinger. Når det gjelder referentkoblinger legger jeg her, som i analysekategorien *tekstens tema*, vekt på de leksikalske, i motsetning til de grammatikalske, forbindelsene i teksten. Som vi også så under overskriften *Tekstens tema*, finnes det ulike former for referentkoblinger. Når det gjelder analysekategorien *tekstsammenheng* vil det være aktuelt å se på de koblingene vi kaller *repetisjon*, *synonymi* og *antonymi* (Vagle, Sandvik og Svennevig 1993:149-158). Repetisjon vil si at den leksikalske enheten blir gjentatt, enten i identisk eller i bøydd form, noe som kan gi seg utslag i monotoni. Synonymi betyr at to eller flere leksikalske uttrykk refererer til samme objekt eller fenomen, mens antonymi uttrykker et motsetningsforhold mellom ulike sider ved samme referent eller ved ulike referenter. Begrepene synonymi og antonymi kan også

benyttes om forholdet mellom de verbale og de visuelle virkemidlene i teksten, det vil si om bildet uttrykker det samme som verbalteksten, eller om det eksisterer et motsetningsforhold mellom disse elementene.

Setningskoblinger vil markere det semantiske forholdet mellom setninger eller avsnitt, og kommer til uttrykk gjennom bruk av konjunksjoner og adverb (Vagle, Sandvik og Svennevig 1993:159-169). Eksempler på setningskoblinger er kontraster og kausalkoblinger, som kan si oss noe om hvilke årsakssammenhenger som etableres – eller ikke etableres – i teksten.

Analysepunktet *tekstsammenheng* kan formuleres med ett spørsmål:

- Hvilke sammenhengsmekanismer finnes i teksten?

3.2.2 Kontekst

Tekstens kontekst er representert ved de to ytterste rammene i figuren jeg presenterte i innledningen til punkt 3.2. I første omgang vil tekstene bli analysert og diskutert i lys av teorier om fremmedspråklæring og styringsdokumentene i fremmedspråkfaget. Den ytterste rammen i figuren representerer en større samfunnskontekst, der teksten blir sett i sammenheng med andre tilnærminger til fremmede kulturer gjennom tekst.

Teksten i fremmedspråksopplæringskontekst

På dette nivået i analysen vil jeg ta utgangspunkt i de språklige og tematiske elementene fra tekstanalysen, for å undersøke hvordan tekstene legger til rette for elevens møte med den fremmede kulturen. I mitt prosjekt blir dette nivået dermed knyttet opp til det didaktiske perspektivet ved tekstene. Her blir tekstene sett i sammenheng med innholdet i punkt 2.2: Tilnærminger til danning og kultur i fremmedspråkfaget, innholdet i styringsdokumentene, samt kulturaspektet i lærebøkene. Det vil her dermed være aktuelt å diskutere funnene fra tekstanalysen i lys av Neuners (1997) fremstilling av kulturaspektets rolle i ulike tidsperioder og metoder, det vil si hva slags type kunnskap (faktakunnskap, Kultur med stor K, etc.) som blir

formidlet i bøkene. På samme måte vil Risagers (1998) identifisering av ulike retninger eller tendenser i tilnærmingen til kultur være et utgangspunkt for å ”plassere” tekstene innenfor de ulike tilnærmingene. En diskusjon av tekstmaterialet i lys av Risagers (2003) teorier om det nasjonale og det transnasjonale paradigme er også relevant innenfor en fremmedspråksopplæringskontekst. Det samme gjelder Byrams (1997) ulike elementer som til sammen utgjør den interkulturelle kompetansen. Rammeverket presenterer også en definisjon av interkulturell kompetanse, samt den delen av språkelevens kompetanse som blir kalt *kunnskap om verden* (Europarådet 2001:101-102) og *sosiokulturell kompetanse* (ibid:102-103). Innenfor en norsk fremmedspråksopplæringskontekst er det selvsagt også nødvendig å studere tekstmaterialet i lys av den norske læreplanen og dens kompetansemål og legitimering av faget.

Diskusjonen omkring teksten i fremmedspråksopplæringskontekst vil finne sted på flere stadier i analysen: først i diskusjonen av funnene fra den generelle analysen i kapittel 4, deretter knyttet til dybdeanalysene i kapittel 5, og i de avsluttende konklusjonene og refleksjonene i kapittel 6.

Teksten som møte med fremmede kulturer

Det ytterste nivået i figuren representerer teksten i en større samfunnskontekst. Hensikten med dette nivået i analysen er å undersøke om diskursene i læreboktekstene også er preget av mer generelle diskurser om fremmede kulturer i samfunnet. Gjennom den generelle analysen i kapittel 4 ser vi konturene av tre tilnærminger til hvordan et møte med en fremmed kultur gjennom tekst kan finne sted. Disse tilnærmingene har jeg valgt å kalle *Columbusmøtet*, *håndboksmøtet* og *turistmøtet*, og jeg gjorde rede for dem i punkt 2.3.3. Funnene kunne likevel ikke underbygges uten først å ha gjennomført en nærmere analyse av virkemidlene i tekstene. Denne dybdeanalysen av et utvalg tekster fra materialet blir presentert i kapittel 5.

3.2.3 Fremgangsmåter i analysen

I punkt 3.1.3 presenterte jeg min fremgangsmåte i utvelgelsen av tekstmaterialet. I dette punktet gjør jeg rede for prosedyren i analysearbeidet. Etter at alle tekstene hadde fått sitt unike nummer foretok jeg en foreløpig kartlegging (se arbeidsskjema, vedlegg 5) og inndeling i henhold til de fem tematiske tekstkategoriene jeg presenterte i punkt 3.1.4. Innenfor tekstkategori 2, Latinamerikanske land, ble tekstene gruppert i henhold til det latinamerikanske landet de representerte. Det kvantifiserbare materialet fra hver av tekstkategoriene (i tilfelle tekstkategori 2 for hvert av landene) ble deretter sammenfattet, og dannet utgangspunktet for den generelle analysen, men til en viss grad også dybdeanalysene.

Både den generelle analysen og dybdeanalysene er basert på analyseapparatet jeg har presentert i dette kapitlet, men analysene er organisert på ulike måter og blir presentert i to separate kapitler. Hensikten med den generelle analysen i kapittel 4 er å belyse tendenser i materialet, og i analysen av de totalt 212 tekstene som utgjør materialet i denne studien har jeg derfor lagt mest vekt på tema, stemmer og de kvantifiserbare funnene. Funnene fra tekstanalysen blir så sammenfattet, og diskutert i relasjon til fremmedspråkopplæringskonteksten og den større samfunnskonteksten.

I arbeidet med analysen ble rammenes gjensidige påvirkning spesielt tydelig når det gjelder det ytterste nivået: teksten i samfunnskontekst. I analyseprosessen har jeg forholdt meg til fremmedspråkskonteksten og den større samfunnskonteksten på to forskjellige måter. Fremmedspråkskonteksten er, som vi har sett i punkt 2.2 og underpunktene, knyttet til styringsdokumenter og til teorier innenfor fremmedspråklæring, altså til materiale jeg hadde kjennskap og tilgang til ved starten av dette prosjektet. Den første kartleggingen og den generelle analysen av materialet ledet imidlertid hen mot et teorigrunnlag som kom i tillegg til det jeg hadde fra før. Denne nye innsikten tok jeg så meg meg inn i nærlesningen av tekstene. Den større samfunnskonteksten har altså kommet til syne *i løpet av* analyseprosessen, slik jeg gjorde rede for i punkt 2.3.3. Dette illustrerer den dynamiske analyseprosessen som Fairclough også beskriver (Fairclough 1992:231).

I kapittel 5 foretar jeg en næranalyse av et utvalg på 12 tekster. Når det gjelder disse dybdeanalysene er det verdt å nevne at ikke alle tekstene inneholder den type stemme som jeg har definert i punktet Stemmer i teksten. For å unngå ”tomme” punkter i analysen har jeg derfor valgt å behandle tekstens tema og stemmer i samme punkt. Dybdeanalysene gir meg muligheten til i større grad å synliggjøre lærebokforfatterens virkemidler enn i den generelle analysen, særlig når det gjelder analysepunktene Relasjoner i teksten og Tekstsammenheng. Næranalysen gir meg også mulighet til å diskutere hver enkelt tekst i lys av fremmedspråksopplæringskonteksten og den større samfunnskonteksten, og til å undersøke om det finnes andre virkemidler i tekstene enn de som underbygger de generelle funnene fra den generelle analysen.

Tekstmaterialet består hovedsakelig av læreboktekster på spansk, men også på norsk. I begge analysekapitlene refererer jeg både til tekstenes overskrifter og til kapitteloverskrifter. I den generelle analysen av tekstene i kapittel 4 benytter jeg meg av de spanskpråklige overskriftene, men inkluderer norske oversettelser i parentes der det synes relevant. I kapittel 5 har betydningen av tekstenes overskrifter større relevans for analysen, og jeg benytter meg derfor av norske oversettelser. I begge kapitlene siterer jeg fra verbaltekstene. Her oversetter jeg den spanskpråklige teksten til norsk, og inkluderer den spanske originalteksten i parentes, eller i form av fotnoter dersom setningene er lange. Alle oversettelsene fra spansk til norsk er mine egne.

4. Generell analyse

Hensikten med dette kapitlet er å gi en oversikt over de 212 læreboktekstene som utgjør det empiriske materialet i denne studien. Oversikten skal vise generelle trekk i tekstmaterialet; hvordan tekstene er organisert, hvilke temaer som dominerer, hvem som kommer til orde i tekstene, på hvilken måte lærebokforfatteren formidler det tematiske innholdet, og hvilke bilder som benyttes i representasjonen av Latin-Amerika. En liste over alle tekstene er presentert i vedlegg 6.

I kapittel 3 så vi at det er mulig, på bakgrunn av teksteksterne faktorer, å dele inn materialet i det jeg har valgt å kalle tekstgrupper. Organiseringen av dette kapitlet samsvarer med inndelingen presentert i punkt 3.1.3. Jeg vil først gjøre rede for de tekstene som representerer Latin-Amerika som enhet, deretter for de tekstene som representerer latinamerikanske land. Videre vil jeg gjøre rede for tekstene som representerer både Latin-Amerika og Spania, deretter Latin-Amerika og Norge. Til slutt vil jeg ta for meg de enkeltstående tekstene som tematisk kan knyttes til Latin-Amerika.

Når det gjelder tekstenes tema vil jeg presentere de generelle trekkene på makro-, meso- og mikronivå, og i tillegg identifisere tekster med interkulturelt perspektiv. Når det gjelder stemmer i tekstene vil jeg konsentrere meg om ”vanlige” mennesker som opptrer i tekstene, og som leseren i større eller mindre grad blir kjent med. Disse kaller jeg lærebokkarakterer, det vil i de aller fleste tilfeller si oppdiktete personer som lærebokforfatteren gir en stemme i teksten. Som nevnt i metodekapitlet, anser jeg disse stemmene som mer interessante når det gjelder elevens møte med kontinentet enn stemmene til skjønnlitterære forfattere i dikt og romanutdrag, og sitater fra berømte personer fra latinamerikansk kulturliv og historie.

Det vil være vanskelig i en analyse som omfatter hele tekstmaterialet å si noe generelt om relasjoner i teksten. Det samme gjelder sammenhengen i hver enkelt tekst. I stedet er det interessant å studere lærebokforfatterens valg av narrative eller deskriptive tekster, samt fellestrekk eller særtrekk ved den typografiske utformingen

av tekstene (tekster som er plassert i ramme, informasjon som er presentert punktvis, tekster utformet som e-poster, og lignende). Disse valgene sier noe om både relasjoner i teksten og formidling, og jeg har valgt å samle dem under overskriften Teksttyper.

Vi har sett at tekstbegrepet i denne studien inkluderer både verbaltekst og bilder. Bildene i en tekst kan si noe om analysekategoriene tema, stemmer og formidling, men det krever, i de fleste tilfeller, at man ser verbalteksten og bildet i sammenheng. I denne generelle analysen vil jeg ikke foreta en dybdeanalyse av hver enkelt tekst i materialet, og det blir dermed vanskelig å si noe om sammenhengen mellom verbaltekst og bilde i dette kapittelet. Jeg ønsker likevel å si noe generelt om bildematerialet i tekstbøkene, og vil i dette kapittelet analysere materialet løst fra verbalteksten.

4.1 Latin-Amerika som enhet

De 36 tekstene i denne tekstgruppen representerer Latin-Amerika som en enhet, det vil si et samlet område med geografiske, politiske, språklige, historiske, sosiale og/eller kulturelle fellestrekk. Tekstene er fordelt på syv kapitler i fire bøker: ”Música y bailes latinos” (Latinamerikansk musikk og dans) i *Tapas 2*, ”América Latina” (Latin-Amerika) i *Vidas 1*, ”Indígenas” (Urbefolkning), ”Latinoamericanos famosos” (Berømte latinamerikanere) og ”América Latina ayer y hoy” (Latin-Amerika før og nå) i *Vidas 2*, og ”América Latina (1)” og ”América Latina (2)” i *Mundos Nuevos 1*⁵⁶. Syv av tekstene er skjønnlitterære tekster som vil ikke være gjenstand for analyse. Antall tekster som blir analysert i denne tekstgruppen er dermed 29.

⁵⁶ Det er interessant å merke seg at de to tekstene i kapittelet ”América Latina (2)” i *Mundos Nuevos 1* i liten grad omhandler Latin-Amerika. Den ene teksten (MN-6) tematiserer både Latin-Amerika og Nord-Amerikas historie, men i veldig korte ordelag, og den andre (MN-9) handler mest om Nord-Amerika. Dette viser at en inndeling basert på teksteksterne faktorer som kapitteloverskrift ikke er uproblematisk – i dette tilfellet fordi lærebokforfatterne velger å fokusere på andre temaer enn det som blir signalisert i overskriften.

4.1.1 Tema

Av de 29 tekstene som er gjenstand for analyse, finner vi en klar overvekt av tekster med hovedvekt på makro- og mesonivå. Vi skal se at også tekstene som opererer på mikronivå i stor grad også omhandler temaer på de andre nivåene.

Tema på makronivå

Jeg har i innledningen til denne studien (punkt 1.1.3) diskutert hvordan Latin-Amerika kan defineres i henhold til både geografiske, språklige, historiske, politiske og sosiale kriterier, det vil si kriterier som jeg i analysemodellen har definert som makronivå. Seks av de 29 tekstene i denne tekstgruppen har til hensikt nettopp å definere Latin-Amerika som enhet, eller som målspåksområde, med geografiske, språklige, demografiske, sosiale, politiske eller historiske fellestrekk. Vi skal se nærmere på hvilke innholdselementer forfatterne av disse tekstene bruker for å definere området. Tekstene som diskuteres er følgende:

Tekst	Overskrift	Kapittel	Side
V1-20	América Latina	21: América Latina	115-119
V2-14	Además	8: Indígenas	58
V2-16	Juventud Rebelde	8: Indígenas	59
V2-17	Además	8: Indígenas	60
V2-42	Una charla	16: América Latina ayer y hoy	120-123
MN-2	¿Qué es América Latina?	7: América Latina (1)	42-43

V1-20 er den eneste av de seks tekstene som presenterer Latin-Amerika visuelt, ved hjelp av kart⁵⁷. Videre blir området definert politisk (21 land)⁵⁸ og språklig (350

⁵⁷ Her er det verdt å nevne at alle bøkene presenterer kartet over Latin-Amerika på innsiden av siste omslagsside, men det finnes ingen henvisninger til disse kartene i tekstene.

⁵⁸ Vi så i punkt 1.1.3. at det er 19 spanskspråklige land i Latin-Amerika. Når lærebokforfatterne her inkluderer 21 land, er det mulig at de også regner med Brasil og Fransk Guyana.

millioner spanskspråklige innbyggere). Når det gjelder de demografiske karakteristikene ved kontinentet slås det i denne teksten fast at det er de spanskættede innbyggerne som dominerer, men at befolkningen også består av mestiser og indianere. Kontinentets historie blir beskrevet som ”vanskelig” (difícil), og kolonitid og frigjøring blir presentert som fellestrekk ved landenes historie.

V2-14 formidler en annen demografisk karakteristik ved kontinentet enn den vi får presentert i V1-20. Her presenteres størstedelen av befolkningen som etterkommere av urbefolkningen (som maya- og aztekindianerne).

I V2-16 og V2-17 er det de samfunnsmessige fellestrekkene ved kontinentet det legges vekt på. Fattigdom og klassesdelt samfunn basert på etnisk tilhørighet blir presentert som en fellesnevner.

V2-42 inneholder mer eller mindre den samme informasjonen som V1-20. Stikkord her er også 21 land, 350 millioner spanskspråklige, vanskelig historie, kolonitid og frigjøring. I tillegg presenteres sosiale karakteristikker som i V2-16 og V2-17: urettferdig fordeling av rikdom, basert på etnisk tilhørighet.

MN-2 er den eneste av tekstene der man tar i bruk geografiske betegnelser for å svare på spørsmålet i tekstens overskrift: ”¿Qué es América Latina?” (Hva er Latin-Amerika?). Området blir her definert som Mexico, Mellom-Amerika, De karibiske øyer og Sør-Amerika. Videre nevnes det at spansk snakkes i 18 av de latinamerikanske landene⁵⁹. Når det gjelder de historiske fellestrekkene ved kontinentet legges det her vekt på perioden før Columbus’ ankomst.

Tema på mesonivå

I punkt 1.1.3 så vi at Latin-Amerika gjerne blir oppfattet som en enhet basert på kulturelle likhetstrekk. En del av tekstene på mesonivå gjenspeiler denne forestillingen. Det er særlig ett tema som skiller seg ut: 10 av tekstene omhandler musikk, enten som ett av flere temaer i teksten, eller som hovedtema:

⁵⁹ Det er mulig at lærebokforfatterne her ekskluderer Puerto Rico, som er et selvstyrt område under USA.

Tekst	Overskrift	Kapittel	Side
T2-19	Sabor dominicano	8: Música y bailes latinos	128-129
T2-20	[tekst i gul ramme]	8: Música y bailes latinos	132
T2-21	El Grammy Latino	8: Música y bailes latinos	134
T2-22	Juanes	8: Música y bailes latinos	134
T2-23	Curiosidades	8: Música y bailes latinos	134
T2-24	[tekst utformet som e-post]	8: Música y bailes latinos	135
T2-25	Paulina Rubio	8: Música y bailes latinos	136
T2-26	Curiosidades	8: Música y bailes latinos	136
V1-20	AméricaLatina	21: América Latina	115-119
V2-44	Además	16: América Latina ayer y hoy	124

Forfatterne har ulike tilnærminger til temaet: enkelte tekster presenterer mer eller mindre berømte artister fra Latin-Amerika, mens andre presenterer ulike musikkstiler som hører hjemme på kontinentet. I *Tapas 2* finner vi begge disse måtene å presentere temaet musikk på. I tekstene T2-21, 22, 23, 24, 25 og 26 blir musikkprisen *Grammy Latino* omtalt som den viktigste prisen innenfor latinamerikansk musikk. Colombianske Juanes og meksikanske Paulina Rubio omtales som to artister som har vunnet flere priser. I T2-29 presenteres musikkstilene *merengue* og *bachata* fra Den Dominikanske Republik som eksempler på latinamerikansk musikk. Artisten Elvis Crespo og gruppen Aventura fremstår som representanter for hver av disse musikkstilene.

Tema på mikronivå

Åtte av tekstene som representerer Latin-Amerika som en enhet opererer på mikronivå:

Tekst	Overskrift	Kapittel	Side
V2-15	Los indígenas de América Latina	8: Indígenas	58
V2-16	Juventud Rebelde	8: Indígenas	59
V2-36	Las redacciones de Eduardo e Isabel	14: Latinoamericanos famosos	104-106
V2-37	Los textos de Eduardo e Isabel	14: Latinoamericanos famosos	107-108
V2-41	Una sorpresa	16: América Latina ayer y hoy	119
V2-42	Una charla	16: América Latina ayer y hoy	120-123
V2-48	Bienvenido a California	16: América Latina ayer y hoy	127
MN-7	Las Américas por sus nombres	16: América latina (2)	80-81

Disse tekstene har deltakere som vi får vite noe om i teksten, men i alle, med unntak av V2-48, spiller denne informasjonen en mindre rolle i det tematiske innholdet. I og med at denne gruppen representerer Latin-Amerika som enhet, det vil si temaer som er felles for hele kontinentet, er det ikke unaturlig at mikronivået vies mindre plass, men heller fungerer som ”bakteppe” i tekster som omhandler temaer på meso- og makronivå. Et eksempel er tekst V2-36. Her møter vi Eduardo og Isabel som er spanskelever i en norsk skoleklasse. Informasjonen om de to elevene fungerer som en introduksjon til flere ”minibiografier” om berømte personer fra latinamerikansk historie eller kulturliv. Det samme gjelder tekst V2-37, der samme kontekst tjener som innfallsport til tekster om Frida Kahlo og Gabriel García Márquez.

Tekst V2-48 er den eneste blant disse åtte tekstene der mikronivået er det dominerende. I denne teksten møter vi Tito, en illegal meksikansk innvandrer i USA.

Som vi skal se i punkt 5.1.2 er det Tito selv som forteller om tilværelsen sin, og selv om leseren ut fra hvordan han beskriver situasjonen sin får kjennskap til temaet illegal migrasjon, er det Titos egen, personlige opplevelse som er i fokus.

Interkulturelt perspektiv

To av tekstene i dette utvalget inntar et interkulturelt perspektiv på temaet som blir tatt opp:

Tekst	Overskrift	Kapittel	Side
V2-42	Una charla	16: América Latina ayer y hoy	120-123
V2-48	Bienvenido a California	16: América Latina ayer y hoy	127

I V2-42 reiser Clara fra Cuba til Norge for å fortelle norske elever om Latin-Amerika. Hun holder en presentasjon om hovedsakelig historiske trekk ved kontinentets historie, men foredraget avsluttes med en diskusjon mellom henne og Eduardo, som er en ecuadoriansk utvekslingselev i Bergen. I diskusjonen sammenligner de norsk og latinamerikansk ungdomskultur. Konklusjonen til Clara og Eduardo er at ungdommer i Norge og Latin-Amerika lever ganske likt og at de interesserer seg for de samme tingene; de går ut på kafé med venner, på konserter og diskoteker, og mange interesserer seg for sport.

V2-48 omhandler meksikanske Titos møte med USA.

4.1.2 Stemmer

I tekstgruppen *Latin-Amerika som enhet* møter vi 10 lærebokkarakterer⁶⁰ som er representert med egen stemme, i følgende tekster:

⁶⁰ I tekst V2-46 tilhører stemmen faktisk en hund. Teksten er en vits om temaet yringsfrihet, og hunden, som er Fidel Castros egen, klager over at den ikke får lov til å bjeffe. Jeg har inkludert ”hundestemmen” i materialet fordi den fremstår som et bilde på opposisjonen mot Castros regime.

Tekst	Overskrift	Kapittel	Side
V2-16	Juventud Rebelde	8: Indígenas	59
V2-36	Las redacciones de Eduardo e Isabel	14: Latinoamericanos famosos	104-106
V2-37	Los textos de Eduardo e Isabel	14: Latinoamericanos famosos	107-108
V2-42	Una charla	16: América Latina ayer y hoy	120-123
V2-48	Bienvenido a California	16: América Latina ayer y hoy	127
MN-7	Las Américas por sus nombres	16: América latina (2)	80-81

Felles for fem av tekstene: V2-16, V2-36, V2-37, V2-42, og MN-7, er at personene ”låner” stemmen sin til tekster som ikke omhandler dem selv, men temaer på makro- og mesonivå. Clara skriver om fattigdom og sosial urettferdighet i V2-16, læreren til Eduardo og Isabel presenterer berømte personer fra Latin-Amerika i V2-36, og Eduardo og Isabel skriver biografier over to av disse personene i V2-37. I V2-42 holder Clara en presentasjon om Latin-Amerika, og i MN-7 diskuterer Ana og Pedro hvorfor mange nordamerikanske byer har spanske navn.

I tre av tekstene er lærebokkarakterenes stemmer vanskelige å identifisere. Lærerens stemme i V2-36 kan identifiseres ut fra de visuelle kjennetegnene ved teksten (den er utformet som en skoleoppgave), og i direktivene som blir gitt i denne oppgaven. Eduardo og Isabel gir seg bare til kjenne i de siste linjene av ”sine” tekster, ved bruk av personlig pronomen: ”Jeg har brukt disse kildene:”⁶¹. I V2-42 ”forsvinner” Claras stemme idet hun starter på selve presentasjonen av kontinentet. Dette kommer blant annet til uttrykk ved at pronomenet *jeg* utelates.

⁶¹ ”He usado estas fuentes:”

I tekst V2-16 ser vi også en varierende grad av tilstedeværelse av Clara sin stemme. Der de første avsnittene av teksten framstår som en presentasjon av faktaforhold knyttet til temaet urbefolkning i Latin-Amerika, er Clara selv tydelig tilstede i siste del av teksten. Her uttrykker hun sin mening, og hun inkluderer seg selv ved bruk av personlig pronomen: ”Jeg tror det er urbefolkningen selv, og vi afrikansk-ættede, som må stå opp for samme sak. Vi må stå sammen, jobbe innenfor de politiske partiene, og kreve en bedre fordeling av rikdommen”⁶².

Teksten med den tydeligste latinamerikanske stemmen er tekst V2-48, der Tito skriver et personlig brev til sin fetter i Mexico. Her forteller Tito om hvordan det er å være illegal innvandrer i USA, som for eksempel hvordan han får endene til å møtes med diverse småjobber mens han venter på at arbeidstillatelsen skal gå i orden.

4.1.3 Teksttyper

Størsteparten av tekstene, nærmere bestemt 20 tekster, er hovedsakelig deskriptive. Enkelte av dem, som MN-7, kombinerer det narrative og det deskriptive. Første halvdel av denne teksten er en dialog mellom to lærebokkarakterer, mens andre halvdel er en fremstilling av fakta om ulike stedsnavn og deres forklaring og betydning.

Som vi skal se i neste punkt, fokuserer en del av tekstene på berømte personer fra Latin-Amerika. Ett av kapitlene i denne tekstgruppen heter også ”Latinoamericanos famosos” (Berømte latinamerikanere). Personene blir gjerne presentert gjennom det vi kan kalle ”minibiografier”, det vil si korte tekster som presenterer fakta om personens liv og virke.

4.1.4 Bilder

I dette tekstutvalget finner vi 44 bilder og illustrasjoner. 20 av disse er avbildninger av personer fra latinamerikansk kulturliv, politikk eller historie. Blant det vi kan kalle

⁶² ”Creo que son los indígenas mismos, y nosotros los afrodescendientes, los que tenemos que hacer causa común. Debemos unirnos, trabajar en partidos políticos y exigir un mejor reparto de las riquezas”

latinamerikanske ”ikoner” finner vi både Maradona, Evita, Ernesto ‘Che’ Guevara og Fidel Castro.

Av de 44 bildene er det tre som kan gi leseren et visuelt inntrykk av Latin-Amerika. Tekst V1-20 er den eneste som presenterer et kart over kontinentet. V1-22 viser et landskapsbilde fra Andesfjellene, mens MN-6 gjengir et bymiljø fra en ikke navngitt by i den spansktalende verden.

I tillegg til de 20 bildene av berømte personligheter, finner vi syv personer, hvorav den ene representerer en lærebokkarakter (”Tito” i tekst V2-48). De andre seks personene er anonyme, og verbalteksten tilbyr ikke noe informasjon om dem.

Tre av bildene i følgende tekster har flere likhetstrekk:

Tekst	Overskrift	Kapittel	Side
V1-20	América Latina	21: América Latina	116
V2-15	Los indígenas de América Latina	8: Indígenas	58
V2-42	Una charla	16: América Latina ayer y hoy	120

Disse tre bildene viser kvinner kledd i tradisjonelle indianske klær, som viser håndarbeidet sitt fram for fotografen. Felles for bildene er også at de har billedtekster der personene på bildet blir presentert, men uten navn. V1-20 har billedteksten ”En urbefolkningskvinne og døtrene hennes” (Una indígena con sus hijas), V2-15 ”Kvinne fra Titicacasjøen” (Mujer del lago Titicaca), og V2-42 ”Urbefolkningskvinne og hennes sønn” (Indígena con su hijo).

4.2 Latinamerikanske land

98 tekster, det vil si nærmere halvparten av tekstene i materialet, befinner seg i et kapittel som representerer ett eller flere latinamerikansk land. Når det gjelder utvalg av land som er representert i læreverkene ser vi at 10 land; Argentina, Chile, Colombia,

Cuba, Ecuador, Guatemala, Mexico, Nicaragua, Peru og Venezuela, er omtalt i egne kapitler eller tekster. I *Vidas 1* blir Andesregionen presentert som område i kapitlet ”Los Andes” (Andesregionen). I tillegg nevnes Uruguay og Bolivia i sammenheng med andre land⁶³. Av Latin-Amerikas 19 spanskspråklige land er det fem som ikke blir nevnt eller omtalt i noen av bøkene: Costa Rica, El Salvador, Honduras, Panama og Paraguay.

Det er store variasjoner når det gjelder antall tekster som er knyttet til hvert av landene som er representert. Ytterpunktene er på den ene siden Cuba, som er representert i 23 tekster, fordelt på syv kapitler i fire bøker, og på den andre siden Guatemala og Venezuela, som hver for seg er tema for to tekster i én bok.

19 av tekstene er skjønnlitterære tekster som ikke vil være gjenstand for analyse. Antall tekster som blir analysert i denne tekstgruppen er dermed 79.

4.2.1 Tema

For de fleste av landene gjelder det at tekstutvalget er for begrenset til å kunne se noen generelle tendenser når det gjelder hvilke temaer som er knyttet til hvert land. Unntakene er de to landene som er representert med flest tekster: Argentina og Cuba. Når det gjelder disse to landene kan man hevde at temaene svarer til alminnelige oppfatninger eller stereotyper: Argentina er tango og fotball, Cuba er salsa⁶⁴. Når det gjelder tema skal vi se hele tekstmaterialet i denne gruppen under ett, fokusere på generelle tendenser og trekke fram eksempler fra enkelte land, snarere enn å presentere landene hver for seg.

Et tematisk element som er tilstede i flere av tekstene, og som kan plasseres både på makro-, meso- og mikronivå, er turisme:

⁶³ Puerto Rico og Den Dominikanske Republikk blir nevnt i andre tekster som ikke faller innunder denne tekstgruppen

⁶⁴ Det er dermed ikke sagt at målgruppen for disse lærebøkene nødvendigvis kjenner til disse emblematiske kjennetegnene ved argentinsk eller cubansk kultur.

Tekst	Overskrift	Kapittel	Side
T1-14	Una postal de México	10: Aventuras	145
T1-16	Aventuras en Chile	10: Aventuras	151
T2-15	Ecuador	7: Dos países andinos	115-117
T2-16	Perú	7: Dos países andinos	120
T2-17	¡Qué aventura!	7: Dos países andinos	121
T3-14	Viajando por Argentina	4: Nuestro planeta	128-131
A1-7	México	20: México	78-79
A2-5	Dinosaurene fra Patagonia	5: Argentina	23
A2-10	Cuba	19: Cuba	60-61
V1-6	¡Hola!	6: Cuatro jóvenes	34
V1-8	Además	6: Cuatro jóvenes	35
V1-23	Además	22: Centroamérica: Guatemala	121
V1-27	Eduardo recibe un correo electrónico	23: Los Andes	126
V2-28	Un programa de radio	11: México	81-84
V1-30	Entrevista con Nancy y Teresa	23: Los Andes	128-129
V1-31	Geograma	24: El Sur: Argentina	130-131
V2-21	Entrevistas con estudiantes en el extranjero	10: Argentina y Chile	73-76

Turisme er i de fleste tilfellene ikke hovedtema i tekstene, men nevnes i forbindelse med andre temaer, eller danner et bakteppe for temaet som omhandles. Slik sett kan vi snakke om et ”turistperspektiv”, heller enn et tema i seg selv. I enkelte tekster, som V2-21 og A2-10, presenteres turisme som et eksempel på et lands næringsgrunnlag, og vil dermed plasseres på makronivå. I andre tilfeller, som T3-14, A2-5 og V1-8,

omtales turistattraksjoner, eller landet generelt presenteres som turistmål. Turisme som tema nevnes ikke eksplisitt i alle tekstene i tabellen. T1-16 er for eksempel utformet som en turistbrosjyre med presentasjon av ulike fritidsaktiviteter man kan utføre i Chile, mens T1-14 er utformet som et postkort fra en spansk turist.

Også på mikronivå er turistperspektivet fremtredende, representert ved lærebokkarakterer som er turister i et latinamerikansk land, som i T1-14 og T3-14, og latinamerikanere som omtaler landet sitt som turistmål, som i V1-6 og V1-30.

Når det gjelder interkulturelt perspektiv, er de aller fleste av lærebokkarakterene som planlegger å reise eller reiser til et latinamerikansk land, ungdommer fra Spania. Unntaket er T3-14, der vi følger en norsk gutt på reise i Argentina.

I noen tekster, som i A2-5, representerer turistperspektivet et brudd i den tematiske sammenhengen i teksten. I A2-5 handler de første fire avsnittene om restene av dinosaurer som er funnet i det sørlige Argentina. Siste avsnitt fremstår imidlertid som en promotjon av Argentina som turistmål.

I tillegg til de tekstene som er nevnt ovenfor, finner vi også elementer i andre tekster som peker mot et turistperspektiv, som for eksempel bruk av positivt ladede adjektiver i beskrivelsen av landene.

Tema på makronivå

To av landene, Argentina og Mexico, blir representert ved temaer som hovedsakelig befinner seg på makronivå. Når det gjelder Argentina så vi i foregående punkt at flere av tekstene omhandler tango og fotball. Hovedvekten i tekstene om Argentina ligger likevel på faktainformasjon på makronivå:

Tekst	Overskrift	Kapittel	Side
T3-12	Argentina	4: Nuestro planeta	124-125
T3-13	Argentina	4: Nuestro planeta	126-127
A2-1	Argentina	5: Argentina	18-20

A2-4	Evita	5: Argentina	22
A2-5	Dinosaurene fra Patagonia	5: Argentina	23
V1-31	Geograma	24: El Sur: Argentina	130-131
V1-34	Chile, Argentina, Uruguay	24: El Sur: Argentina	134
V2-24	Además: Grande, alto, ancho...	10: Argentina y Chile	78

Tekstene T3-12, T3-13, A2-1, V1-34 og V2-24 inneholder alle det vi kan kalle encyklopediske fakta om landet, som befolkningstall, hovedstad, religion, myntenhet, geografiske kjennetegn, klima og næringsgrunnlag.

A2-4 er en tekst om Evitas liv og hennes betydning i Argentina. I utgangspunktet ville jeg plassert en slik narrativ tekst om en person på mikronivå, men siden det her er snakk om den ikoniske personen Evita, som er så nært knyttet opp til viktige historiske hendelser i landet, har jeg valgt å definere teksten som makronivå.

A2-5 handler om dinosaurer, og her har jeg definert forhistorie og forhistorisk fauna som makronivå.

I tekst V1-31 er faktainformasjonen om Argentina del av en større tekst med andre karakteristikk enn en ren faktatekst. Dette skal vi se nærmere på under punkt 4.2.3 Teksttyper.

Når det gjelder tekstene om Mexico er makronivået dominerende i følgende tekster:

Tekst	Overskrift	Kapittel	Side
T1-8	México	5: Animales y países	86-87
A1-7	México	20: Mexico	78-79
V2-31	Además	11: México	87
V2-32	Mayas y aztecas	11: México	87-88

T1-8, A1-7 og V2-31 presenterer i all hovedsak encyklopedisk informasjon, mens V2-32 gir en oversikt over historien til maya- og aztekkulturen.

Tema på mesonivå

Alle de 10 landene som omtales i egne kapitler eller tekster blir representert med ulike temaer på mesonivå. Mat, musikk og idrett er temaer som blir presentert på tvers av landene.

Mat er hovedtema eller inngår som tematisk element i følgende tekster:

Tekst	Overskrift	Kapittel	Side
T3-14	Viajando por Argentina	4. Nuestro planeta	128-131
A2-11	Imágenes de Cuba	19: Cuba	62-63
T2-12	La comida	7: Dos países andinos	110
A1-7	México	20: Mexico	78-79
V2-30	La comida tex-mex	11: México	86
MN-22	Bocata cultural	35: Nicaragua	162
MN-23	Gallo pinto	35: Nicaragua	163
A3-3	Entrevista a una chica peruana	8: Peru	34

Som vi ser av overskriftene er mat et tema som knyttes til flere land: Argentina, Cuba, Ecuador, Mexico, Nicaragua og Peru. Tekst T2-12, V2-30 og MN-23 omtaler mattradisjoner eller spesifikke matretter (MN-23), mens i de resterende tekstene opptrer mattradisjoner sammen med andre kulturelle temaer på mesonivå.

Tekstene om musikk er knyttet til to land; Argentina og Cuba:

Tekst	Overskrift	Kapittel	Side
T3-15	El tango	4. Nuestro planeta	135-136

A2-1	Argentina	5: Argentina	18-20
V2-21	Entrevistas con estudiantes en el extranjero	10: Argentina y Chile	73-76
V2-26	El tango	10: Argentina y Chile	80
T2-8	Dos aficiones cubanas	4: Aficiones	67-69
A2-10	Cuba	19: Cuba	60-61
A2-12	¡Viva la salsa!	19: Cuba	64-65
V1-8	Además	6: Cuatro jóvenes	35
V2-4	Cuba y La Habana	3: Clara en la red	29

Tekstene knyttet til Argentina omhandler tango, mens tekstene om Cuba omhandler salsa. Dette er, som allerede nevnt i punkt 4.2.1, musikkstiler som ofte forbindes med de to landene.

Tekstene om idrett er tilknyttet fire land: Argentina, Chile, Cuba og Ecuador:

Tekst	Overskrift	Kapittel	Side
T3-14	Viajando por Argentina	4. Nuestro planeta	128-131
A2-1	Argentina	5: Argentina	18-20
A2-6	El día de Jaime	6: El día de Jaime	24-26
A2-7	El trabajo de Jaime	6: El día de Jaime	27
T1-16	Aventuras en Chile	10: Aventuras	151
T1-17	Snowboard en los Andes	10: Aventuras	153-154
T2-8	Dos aficiones cubanas	4: Aficiones	67-69
V2-4	Cuba y La Habana	3: Clara en la red	29
T2-15	Ecuador	7: Dos países andinos	115-117

Blant disse tekstene kjenner vi igjen det andre temaet jeg presenterte i 4.2.1 som ”typisk” for Argentina i manges oppfatning av landet: fotball. Der fotball blir presentert som typisk for Argentina, blir Chile omtalt som et land der man kan bedrive vintersport, mens baseball blir presentert som den mest populære idretten på Cuba. I T2-15 blir leseren introdusert for den spesielle sporten ”ecuavolley”, som er en egen ecuadoriansk variant av volleyball.

Tema på mikronivå

De 10 landene, med unntak av Ecuador, er representert med tekster på mikronivå⁶⁵. Det at en tekst er definert som mikronivå betyr i de aller fleste tilfeller at de omhandler en navngitt person. I mange tilfeller har denne personen også en stemme i teksten. Dette er tilfellet med Cuba, der Clara framstår som representant med egen stemme. Gjennom seks tekster får vi innblikk i hennes hverdag, men også hennes interesser, tanker og meninger:

Tekst	Overskrift	Kapittel	Side
V1-2	¡Hola!	1: ¡Hola!	12-13
V1-6	¡Hola!	6: Cuatro jóvenes	34
V1-11	La familia de Clara	7: Mi familia	41
V1-13	La abuela de Clara	7: Mi familia	44-45
V1-16	Los estudios de Clara	12: Mis estudios	70
V2-3	Anuncios de contacto	3: Clara en la red	27-28

Som vi har sett tidligere er Clara gjennomgangsfigur i bøkene *Vidas 1* og *Vidas 2*, og i punkt 4.1.2 så vi eksempler på tekster (V2-16 og V2-42) der hun fungerer som utgangspunkt for tekster som omhandler Latin-Amerika som kontinent. Tekstene i

⁶⁵ Til gjengjeld skal vi se at Ecuador er representert med tekster på mikronivå i to andre tekstgrupper: Rosa representerer Ecuador og Spania (punkt 4.3), og Eduardo representerer Ecuador og Norge (punkt 4.4).

denne gruppen har imidlertid fokus på Claras hverdagsliv, selv om tekstene i enkelte tilfeller også inneholder informasjon om landet hun bor i.

Interkulturelt perspektiv

Tretten tekster i denne tekstgruppen inneholder elementer som tilfører teksten et interkulturelt perspektiv:

Tekst	Overskrift	Kapittel	Side
T3-14	Viajando por Argentina	4: Nuestro planeta	128-131
A2-1	Argentina	5: Argentina	18-20
T1-14	Una postal de México	10: Aventuras	145
A1-1	Chile	15: Chile	62-63
T2-13	[tekst i gul ramme]	7: Dos países andinos	111
T2-17	¡Qué aventura!	7: Dos países andinos	121
V1-30	Entrevista con Nancy y Teresa	23: Los Andes	128-129
V1-24	Impresiones de Guatemala	22: Centroamérica: Guatemala	121-123
V2-21	Entrevistas con estudiantes en el extranjero	10: Argentina y Chile	73-76
V2-28	Un programa de radio	11: Mexico	81-84
V2-30	La comida tex-mex	11: Mexico	86
V2-31	Además		
MN-21	Nicaragua - ¿país pobre o rico?	35: Nicaragua	162

I T3-14 blir vi presentert for en norsk gutts skildringer av en reise i Argentina, i form av e-poster til familie og venner i Norge. I én av e-postene sammenligner han landskapet og klimaet i det sørlige Argentina med Nord-Norge. Sammenligning av landskap finner vi også i tekst A1-1, som omhandler Chile, og der naturen i det sørlige

Chile sammenlignes med Norge. Eksport av laks blir også presentert som et fellestrekk ved de to landene.

A2-1 trekker også sammenligninger basert på klima (”Når det er vinter i Norge er det sommer i Argentina”⁶⁶), mens vi i T2-13 kan sammenligne norske, spanske og indianske ord.

T1-14, T2-17, V1-24 og V2-21 skildrer spanske ungdommers opplevelser fra opphold i et latinamerikansk land.

MN-21 er den eneste av tekstene i denne gruppen som sammenligner et samfunnsmessig aspekt ved Norge og et latinamerikansk land, nærmere bestemt fødselsratene i Norge og Nicaragua.

I V1-30 intervjuer norske Kristin de to venezuelanske jentene Nancy og Teresa om hjemlandet deres.

4.2.2 Stemmer

Også når det gjelder stemmer er det stor variasjon i hvordan landene blir representert.

Argentina er representert med 20 tekster i utvalget, men det er bare Jaime og familien hans i *Amigos dos* (A2-6 og A2-7) som framstår som representanter med egen stemme. De andre stemmene tilhører spanske eller norske lærebokkarakterer. For Cuba sin del er det Clara som er den fremste representanten. Clara er gjennomgangsfigur i *Vidas 1* og *2*, og opptrer både som representant for Cuba og, som vi så i punkt 4.1.2, for hele kontinentet. Nicaragua er representert ved tre ungdommer (T3-5 og T3-6), og i tekstene om Chile finner vi stemmene til tre unge jenter (T1-17 og A1-4). Vi skal se at Chile også har stemmer i tekster som hører innunder gruppen ”Latin-Amerika og Norge”. Det samme er tilfellet for Ecuador.

⁶⁶ ”Cuando es invierno en Noruega es verano en Argentina”.

Peru blir representert av unge Valeria (A3-3), men også av Miguel fra Spania (T2-17). Når det gjelder Venezuela opptrer de latinamerikanske og europeiske stemmene i samme tekst, V1-30, der norske Kristin intervjuer venezuelanske Nancy og Teresa. I kapittelet om Los Andes i *Vidas 1* finner vi en tekst (V1-27) som skiller seg ut. Dette er den eneste teksten der en latinamerikansk stemme, Carlos fra Ecuador, omtaler andre latinamerikanske land, nærmere bestemt Bolivia og Peru.

Tre av landene har ingen egen stemme, men blir representert av spanske eller norske stemmer. Dette er tilfellet for Colombia⁶⁷, Guatemala og Mexico.

4.2.3 Teksttyper

De deskriptive tekstene dominerer i denne gruppen. Av de 43 tekstene jeg har definert som deskriptive tekster er 13 punktvisse presentasjoner av fakta, eller det jeg har valgt å kalle ”faktabokser”, siden de i de aller fleste tilfeller er presentert i egen ramme, eventuelt på farget bakgrunn som skiller den fra resten av læreboksidene. Et typisk eksempel er tekst T2-6, som presenterer seks punkter med informasjon om Cuba. Det er også typisk at informasjonen som blir gitt i disse faktaboksene befinner seg på makronivå, i dette tilfellet geografisk beliggenhet, hovedstad, befolkningstall, språk, myntenhet og nasjonalitet.

Å skille mellom deskriptive og narrative tekster er ikke alltid problemfritt, og i noen tilfeller er det heller ikke mulig. Et eksempel er tekst V1-3. ”Scenen” for denne teksten er et TV-program, nærmere bestemt en konkurranse på en spansk fjernsynskanal, der deltakerne kan vinne en tur til et latinamerikansk land. Teksten er formidlet som en dialog mellom deltakerne og programlederen, mens spørsmålet i konkurransen fremstår som en av faktaboksene i avsnittet over; deltakerne skal gjette hvilket land det er snakk om, ut fra en liste med fakta om landet. På samme måte finner vi fakta om ulike latinamerikanske land ”innbakt” i andre typer tekster, som skoleoppgaver, reisedagbøker, intervjuer og postkort.

⁶⁷ Hvis vi ser på hele materialet finner vi en colombiansk stemme blant de enkeltstående tekstene (tekst A3-10).

4.2.4 Bilder

40 av i alt 119 bilder⁶⁸ gjengir personer i ulike situasjoner. 30 av disse får vi ikke noe informasjon om i verbalteksten de skal illustrere, mens de resterende 10 bildene gjengir lærebokkarakterer som også omtales i verbalteksten.

Bymiljø og landskap er også et fremtredende trekk ved bildematerialet. 17 bilder viser ulike former for bymiljøer; enten oversiktsbilder over storbyer, gatemiljøer, eller detaljer fra bymiljø (bygninger, vinduer, biler, eller lignende). På noen av disse bildene ser vi også mennesker, men de fremstår som en del av bybildet. Når det gjelder landskapsbilder, som vi finner 12 av i utvalget, er dette i all hovedsak store panoramaer; fjell, fossefall eller ørken. I tillegg består materialet av fire strandbilder.

Ni bilder viser ulike byggverk, hovedsakelig maya-, aztek- eller inkaruiner. I tillegg består bildematerialet av ni flagg og syv kart.

4.3 Latin-Amerika og Spania

I *Vidas 2*, i kapitlet ”Inmigrantes a España” (Innvandrere i Spania), finner vi tre tekster som representerer både Latin-Amerika og Spania:

Tekst	Overskrift	Kapittel	Side
V2-33	Además	12: Inmigrantes a España	89
V2-34	Rosa Martínez	12: Inmigrantes a España	89
V2-35	Entrevista con Rosa	12: Inmigrantes a España	90

⁶⁸ Her har jeg inkludert flagg og kart under ”bilder”, til tross for at de i flere tilfeller er illustrasjoner av flagg og kart, snarere enn fotografiske gjengivelser.

4.3.1 Tema

To av tekstene, V2-34 og V2-35, omhandler Rosa, en ecuadoriansk kvinne som bor og arbeider i Spania. Tekst V2-33 gir faktainformasjon om Ecuador.

Tema på makronivå

I V2-33, som fungerer som en slags innledning til de to andre tekstene⁶⁹, blir vi presentert for fakta om den ecuadorianske økonomien, nærmere bestemt at en av landets fremste inntekstkilder er de pengene som ecuadorianere i utlandet sender hjem til familiene sine. V2-34 presenterer også informasjon på makronivå, men om Spania: antall innvandrere og hvem som utgjør de største gruppene, hvorav ecuadorianerne er rangert som nummer to etter marokkanerne. Tekst V2-35 presenterer også fakta om forholdene i Ecuador, mer spesifikt gjennomsnittlig månedslønn for det arbeidet Rosa utfører.

Tema på mesonivå

Tekstene veksler mellom informasjon på makronivå og Rosas egen erfaring som innvandrers i Spania, men sier ingenting generelt om hvordan det er å leve i de to samfunnene.

Tema på mikronivå

Rosa Martínez fremstår i tekstene som representant for innvandrerne i Spania. Hun forteller om sin bakgrunn, sin situasjon og sin tilværelse.

Interkulturelt perspektiv

De tre tekstene i denne tekstgruppen tematiserer forholdet mellom Ecuador og Spania, og en ecuadoriansk kvinnes opplevelse av å være innvandrers i Spania..

⁶⁹ Dette til tross for at tekstens overskrift er "Además" (I tillegg).

4.3.2 Stemmer

Stemmen til Rosa Martínez fra Ecuador er inkludert i to av tekstene: i V2-34 i form av direkte sitat, og i V2-35 som intervjuobjekt. I V2-35 opptrer også stemmen til den anonyme journalisten som intervjuer henne.

4.3.3 Teksttyper

Tekst V2-33 består av en setning om Ecuador, under overskriften ”Además” (I tillegg). Tekst V2-34 er en tilpasset tekst fra den spanske avisen El País. Teksten er narrativ, og omhandler Rosa Martínez’ tilværelse i Spania. Tekst V2-35 er en dialog mellom Rosa og journalisten, utformet som et avisintervju.

4.3.4 Bilder

Rosa Martínez er avbildet i tekst V2-34. Bildet er et portrettfoto, og kvinnen ser rett i kamera.

4.4 Latin-Amerika og Norge

14 tekster representerer både Latin-Amerika og Norge. Disse tekstene befinner seg i seks ulike kapitler: ”Un padre desaparecido” (En far som er forsvunnet) og ”Chile es superlindo!” (Chile er kjempefint!) i *Amigos tres*, ”Cuatro jóvenes” (Fire ungdommer) og ”Mi casa” (Mitt hjem) i *Vidas 1*, og ”El viaje de Eduardo” (Eduardos reise) og ”Hispanohablantes en Noruega” (Spansktalende i Norge) i *Vidas 2*. To av tekstene er skjønnlitterære tekster som ikke vil være gjenstand for analyse. Antall tekster som blir analysert i denne tekstgruppen er dermed 12.

4.4.1 Tema

Ni av tekstene i denne gruppen omhandler både et latinamerikansk land og Norge. Landene det er snakk om er Ecuador og Chile. I tillegg finner vi to tekster som

tematiserer spansktalende i Norge og kulturforskjeller mellom spansktalende⁷⁰ og nordmenn, samt en tekst om Isabel Allendes forfatterskap og popularitet i Norge. Tekstene som omhandler Ecuador og Norge finner vi i *Vidas 1* og *Vidas 2*. De handler om Eduardo, en ecuadoriansk utvekslingsstudent i Bergen:

Tekst	Overskrift	Kapittel	Side
V1-5	Cuatro jóvenes	6: Cuatro jóvenes	33
V1-14	Dos vidas diferentes	11: Mi casa	62-64
V1-15	La postal de Eduardo	11: Mi casa	65
V2-7	Encuentros en el norte	4: El viaje de Eduardo	34-36
V2-8	Ecuador Noruega	4: El viaje de Eduardo	37-38

V1-5 omhandler, som overskriften sier, fire ungdommer. Én av dem er Eduardo. I denne teksten får vi vite at han er fra Ecuador, og at han er utvekslingselev i Norge.

I tekstene om Chile og Norge har jeg inkludert tekstene som omhandler Susana og familien hennes fra *Amigos tres*, og Lucía i *Vidas 2*:

Tekst	Overskrift	Kapittel	Side
A3-6	-	18: Un padre desaparecido	78
A3-7	Un padre desaparecido	18: Un padre desaparecido	79-80
A3-9	¡Chile es superlindo!	19: ¡Chile es superlindo!	82-83
V2-10	El mundo de Lucía	7: Hispanohablantes en Noruega	53-54

⁷⁰ Dette inkluderer både latinamerikanere og spanjoler, og andre spansktalende.

Tema på makronivå

I tekstutvalget finner vi én tekst som utelukkende opererer på makronivå:

Tekst	Overskrift	Kapittel	Side
V2-8	Ecuador/Noruega	4: El viaje de Eduardo	37-38

Tekst V2-8 presenterer faktainformasjon om Ecuador og Norge: areal, befolkningstall, offisielle språk, klima og etniske grupper.

Fem andre tekster i utvalget inneholder også tematiske elementer på makronivå, men det er de to andre nivåene som er mest dominerende.

Tema på mesonivå

Mesonivå er i all hovedsak representert ved tekstene om Susana i *Amigos tres*:

Tekst	Overskrift	Kapittel	Side
A3-6	-	18: Un padre desaparecido	78
A3-7	Un padre desaparecido	18: Un padre desaparecido	79-80
A3-9	¡Chile es superlindo!	19: ¡Chile es superlindo!	82-83

I disse tekstene får vi informasjon om diktaturperioden i Chile. Det ville vært naturlig å definere diktatur som et tema på makronivå, men her fokuseres det på konsekvensene av diktaturet for befolkningen: forsvinninger, politiske fanger, tortur, og ikke minst eksil. Tekst A3-6 innleder med faktaopplysninger om diktaturet, det vil si tematisk makronivå, men hovedfokuset i teksten er hvilken innvirkning diktaturet hadde på befolkningen. Vi skal se at de to andre tekstene har hovedfokus på mikro-nivå, nærmere bestemt personlige beretninger om eksiltilværelsen, men disse tekstene bidrar også til bildet av hvordan en epoke i Chiles historie preget, og fortsetter å prege, befolkningen.

Tema på mikronivå

Mikronivået er det mest fremtredende i følgende tekster:

Tekst	Overskrift	Kapittel	Side
A3-7	Un padre desaparecido	18: Un padre desaparecido	79-80
A3-9	¡Chile es superlindo!	19: ¡Chile es superlindo!	82-83
V1-5	Cuatro jóvenes	6: Cuatro jóvenes	33
V1-14	Dos vidas diferentes	11: Mi casa	62-64
V1-15	La postal de Eduardo	11: Mi casa	65
V2-7	Encuentros en el norte	4: El viaje de Eduardo	34-36
V2-10	El mundo de Lucía	7: Hispanohablantes en Noruega	53-54

Utvalget består av seks tekster, der tre ungdommer er representert: Susana, Eduardo og Lucía. I tekstene A3-7 og A3-9 møter vi Susana og moren hennes. I A3-7, som er utformet som en samtale mellom Susana og moren, er det morens opplevelse av diktaturet og av eksiltilværelsen som er i fokus. Teksten berører temaer som identitet og erindring, hele tiden fra de to lærebokkarakterenes perspektiv. I A3-9 er det Susana som forteller om sin opplevelse av å besøke Chile og sin chilenske familie.

Fire tekster omhandler Eduardo, den ecuadorianske utvekslingsstudenten i Bergen. I V1-5 presenterer Eduardo seg, han forteller hvor han er fra og hvilke interesser han har. V1-14 er utformet som en tabell med informasjon om Eduardos hverdagsrutiner og boforhold i Quito og i Bergen, mens både V1-15 og V2-7 er tekster som forteller om Eduardos opplevelse av å være i Norge.

Mens Eduardo er en gjennomgangsfigur i *Vidas*-bøkene, treffer vi Lucía bare i én tekst: V2-10. Teksten tematiserer det å ha forankring i to kulturer; i Lucías tilfelle den norske og den chilenske.

Interkulturelt perspektiv

Til tross for at denne gruppen representerer både Norge og Latin-Amerika, er det ikke alle tekstene som inkluderer et interkulturelt perspektiv. Hvilken vekt som legges på det interkulturelle perspektivet varierer også fra tekst til tekst. Tekst A3-6 inneholder for eksempel ingen sammenligninger mellom Norge og Chile, men informasjonen om at mange chilenerer dro i eksil til Norge viser forbindelsen mellom de to landene.

Tekstene med et tydeligst interkulturelt perspektiv er de som omhandler Eduardo. V1-14 sammenligner Eduardos liv i henholdsvis Bergen og Quito, mens i V1-15 og V2-7 er det Eduardo selv som forteller om sin opplevelse av å være i Norge. Særlig i V2-7 uttrykker han både begeistring og undring over fenomener han møter på sin reise langs norskekysten, og han sammenligner inntrykket han får av menneskene der med det han er kjent med hjemme fra.

4.4.2 Stemmer

Både Susana, Eduardo og Lucía er representert med egne stemmer i tekstene. I tillegg finner vi stemmene til Susanas mor, og indirekte også Susanas tante⁷¹. Lucías mor er også representert i V2-10.

Stemmene kommer til uttrykk på flere måter, både ved at karakterene presenterer seg selv (V1-5), ved at de deltar i dialoger (A3-7, V2-10), eller ved at de fremstår som forfattere av personlige tekster, utformet som e-post (A3-9), postkort (V1-15) eller reisedagbok (V2-7).

4.4.3 Teksttyper

To av tekstene, A3-9 og V2-7, omhandler to ungdommers møte med et annet land. I tilfellet A3-9 er det Susana som skriver e-post hjem om sin opplevelse av Chile, og i V2-7 er det Eduardo som formidler sine inntrykk av Norge i en reisedagbok.

⁷¹ Susana refererer i A3-9 til noe tanten har fortalt.

4.4.4 Bilder

I bildematerialet dominerer fotografiene av lærebokkarakterene. Både Eduardo og Lucía er representert med bilde, men ikke Susana. Til gjengjeld blir vi presentert for bilder av Susanas familie. I tekst V2-8, som omhandler Ecuador og Norge, er Ecuador representert med tre bilder, mens det er ingen fra Norge.

4.5 Enkeltstående tekster

Jeg har identifisert 61 enkeltstående tekster blant de 212 tekstene som utgjør mitt empiriske materiale. Det er verdt å presisere at det blant de 61 tekstene også finnes tekster som omhandler latinamerikanske land. Vi finner også tekster som representerer Latin-Amerika sammen med Spania: enten i form av temaer som presenteres som felles for både Spania og Latin-Amerika, eller de omtales hver for seg, men i samme tekst. Disse tekstene befinner seg selvsagt også innenfor kapitler i bøkene, men de fremstår som tematisk løsrevet fra resten av kapitlet, og utgjør ikke en del av en større tematisk enhet, som tekstene i de foregående gruppene gjør.

Syv av tekstene er skjønnlitterære tekster som vil ikke være gjenstand for analyse. Antall tekster som blir analysert i denne tekstgruppen er dermed 54.

4.5.1 Tema

Det tematiske innholdet i de enkeltstående tekstene inkluderer blant annet mat, religion, flora og fauna, sport, litteratur, språk og geografi. Størsteparten av tekstene, nærmere bestemt 41, har hovedvekt på mesonivå, mens syv har hovedvekt på makronivå og seks på mikronivå.

Tema på makronivå

Syv tekster har hovedvekt på makronivå:

Tekst	Overskrift	Kapittel	Side
T1-5	Los animales salvajes	5: Animales y países	78-79

T1-6	El mundo hispanohablante	5: Animales y países	82
T1-15	-	10: Aventuras	148
MN-3	El clima	12: ¿Qué tiempo hace?	63
MN-25	Hispanohablantes en países y territorios	36: Una lengua mundial	166
MN-26	El español, lengua mundial	36: Una lengua mundial	167
MN-28	Sabías que	39: A viajar	179

Temaene i disse tekstene inkluderer fauna (T1-5), klima (MN-3), og en samling encyklopediske, men samtidig kuriøse, fakta (MN-28). De fire resterende tekstene (T1-6, T1-15, MN-25 og MN-26) omhandler språk. T1-6 presenterer ”El mundo hispanohablante” (Den spanskpråklige verden) med et kart og en kort, forklarende verbaltekst. Her nevnes det at spansk snakkes i de fleste land i Latin-Amerika, blant annet i Chile og i Mexico. Disse to landene, sammen med Spania, er merket av med rødt på kartet. Årsaken til at akkurat disse to latinamerikanske landene blir fremhevet er at boken, *Tapas 1*, har kapitler som omhandler nettopp Chile og Mexico.

I T1-15 opplyses det om at det også finnes mange indianske språk i Latin-Amerika. Teksten viser til noen av disse, og gir eksempler på ord fra disse språkene. MN-25 er en skjematisk oversikt over hvor mange som snakker spansk i de landene der språket er offisielt. Her er de 19 latinamerikanske landene inkludert, sammen med Spania og Ekvatorial-Guinea. Både denne teksten og den som følger, MN-26, problematiserer fremstillingen av Latin-Amerika som et spanskpråklig fellesskap. Av tabellen i MN-25 kan vi for eksempel lese at av Guatemalas befolkning er det bare 64,7 prosent som er spansktalende. I MN-26 blir man som leser forklart at ikke alle snakker spansk, og at noen lærer det fordi de er nødt. Rigoberta Menchú, vinneren av Nobels Fredspris i 1992, blir her nevnt som eksempel.

Tema på mesonivå

Blant temaene på mesonivå ser vi igjen temaet musikk, nærmere bestemt i åtte tekster. I likhet med tekstene vi så på i punkt 4.1.1, kan vi også her identifisere to tilnærminger til temaet: noen tekster presenterer en eller flere latinamerikanske artister, mens andre presenterer musikkstiler.

Tekst	Overskrift	Kapittel	Side
T1-2	-	4: Mi tiempo libre	63
T1-3	Soy muy rockero	4: Mi tiempo libre	66-67
V1-18	http://	17: Mi música favorita	94
V1-19	Además	17: Mi música favorita	96
V2-1	Además	2: Javier y sus amigos	23
MN-10	Música latina	17: De compras	85-86
MN-11	La música de mestizaje o de fusión	19: Abierto todo el día	93
MN-12	Bocata cultural	20: Sergio se aburre	99-100

T1-3, V1-18 og V2-1 presenterer hver sin artist; Andrés Cabas, Shakira og Juanes; alle fra Colombia. T1-2 og V1-19 omhandler musikkstilen salsa, mens MN-10 gir informasjon om salsa, tango og mariachimusikk. MN-11 skiller seg ut fra de andre tekstene som presenterer musikkstiler, ved å presentere stiler utenom de tradisjonelle. Her nevnes *vallenato*, *ska* og *reguetón*, og i innledningen presiseres det at musikken som i dag springer ut fra de spansktalende landene er en blanding av tradisjonelle og moderne stiler. MN-12 omhandler blant annet to representanter for det man i den spansktalende verden kaller *los cantautores*⁷²; Katia Cardenal og Silvio Rodríguez.

⁷² I teksten blir denne sjangeren definert som sangere som formidler egen eller andres poesi med et personlig uttrykk.

Andre temaer på dette nivået inkluderer blant annet feiringer og markeringer, berømte personer, ulike varianter av spansk, og fenomener fra Latin-Amerika eller Latin-Amerika og Spania. Av disse kan nevnes den typiske *patio*, eller innvendig gårdsrom. Blant tekstene som omhandler både Latin-Amerika og Spania finner vi også tekster om religion, myter og folketro, og om hverdagsliv og omgangsformer. Turisme er tema også for noen av de enkeltstående tekstene. I omtalen av både Machu Picchu og Atacamaørkenen legges det vekt på disse stedene som turistmål.

Tema på mikronivå

Seks tekster har hovedvekt på mikronivå, og omhandler personer:

Tekst	Overskrift	Kapittel	Side
T2-2	¿De dónde eres?	1: Quién eres?	12-13
T2-4	Mayerly sueña con la paz	2: Ser joven	33
T2-5	Me gusta el metal	3: El aspecto	41
T3-3	La virgencita de Chapi	1: Magia	28-29
MN-4	¿Qué metemos en la maleta?	12: Qué tiempo hace?	64
MN-27	Soñando con un futuro mejor	37: Historias incompletas	170

I motsetning til tilfellet Clara og Eduardo, som er gjennomgangsfigurer i bøkene, møter vi personene i disse tekstene bare i den ene teksten. I MN-4 møter vi tre spanske ungdommer; Elena, Ana og Pedro, som planlegger en tur til Bolivia og Peru. Teksten inneholder faktainformasjon om Bolivia, nærmere bestemt at hovedstaden ligger 3200 meter over havet, men i resten av teksten er fokuset på hva de tre ungdommene skal pakke med seg i kofferten.

I de fem andre tekstene er det unge mennesker fra Latin-Amerika vi møter. I T2-2 og T2-5 er det ungdommens interesser som er i fokus: T2-2 består av presentasjoner av tre ungdommer fra ulike land, som forteller om familien sin og fritidsinteressene sine, mens vi i T2-5 møter Diego som forteller at han ønsker å få en *piercing*. I T2-4

og T3-3 møter vi unge latinamerikanere som er dedikert til hver sin sak: Mayerly (T2-4) er opptatt av å jobbe mot voldsproblematikken i Colombia, mens Palomina (T3-3) tilber helgenen Virgencita de Chapi.

MN-27 er en uavsluttet historie om Ariel fra Paraguay; en ung gutt som bor i en landsby og som drømmer om et bedre liv.

Interkulturelt perspektiv

I følgende tekster legges det i større eller mindre grad an et interkulturelt perspektiv på temaet som omhandles:

Tekst	Overskrift	Kapittel	Side
T1-12	-	9: Fiestas y tradiciones	131
T1-15	-	10: Aventuras	148
A3-10	¿Coca o muerte?	20: Coca o muerte	84-85
V1-9	Omgangsformer i Spania og Latin-Amerika	1: La presentación	37
V1-17	Dagliglivet i Spania og Latin-Amerika	2: La vida cotidiana	75
MN-1	Bocata cultural	Dónde está todo?	37
MN-3	El clima	Qué tiempo hace?	85-86
MN-5	Bocata cultural	Hablamos de comida	73
MN-12	Bocata cultural	20: Sergio se aburre	99-100
MN-17	Bocata cultural	28: Drama en el jardín	130-131
MN-18	Bocata cultural	32: Qué pasó después?	149

I T1-12, MN-1 og MN-3 etableres det sammenligninger mellom Latin-Amerika og Norge, som at det på store deler av kontinentet er sommer mens det i Norge er vinter, og at både Norge og Latin-Amerika har gått igjennom en periode med omfattende urbanisering.

T1-15, MN-5, MN-12, MN-17 og MN-18 minner oss om at mat, musikk og planter som man er vant til i Norge, opprinnelig stammer fra Latin-Amerika. Det samme gjelder enkelte ord i det norske språket.

V1-9 og V1-17 er de to tekstene i dette utvalget som legger mest vekt på å sammenligne Norge og Latin-Amerika, og også Spania. V1-9 tar opp omgangsformer, inkludert hvordan spanjoler og latinamerikanere opptrer i møtet med fremmede, sammenlignet med nordmenn. Fokuset her er på hvordan omgangsformene og skikkene skiller seg fra de norske. Latin-Amerika og Spania blir i denne teksten omtalt som en enhet – i kontrast til Norge.

V1-17 legger også vekt på ulikheter mellom Latin-Amerika og Spania på den ene siden, og Norge på den andre, i dette tilfellet når det gjelder dagliglivet. Her blir Latin-Amerika og Spania til dels behandlet separat. Teksten omhandler boforhold, familieforhold, samt vaner og skikker.

Tekst A3-10 er en samtale mellom en colombiansk cocabonde og en journalist fra USA, der narkotikaproblematikken blir belyst fra begge de to landenes side.

4.5.2 Stemmer

I likhet med tekstene vi så på i punkt 4.1.2, er også de enkeltstående tekstene representert med stemmer fra virkelige og oppdiktede personer. De autentiske stemmene er representert ved to unge latinamerikanere: musikeren Andrés Cabas fra Colombia og skuespilleren Camilla Sodi fra Mexico. I tillegg møter vi avdøde Pablo Neruda i samtale med en ung, spansk poet. I stedet for et eldre, autentisk intervju har lærebokforfatterne her valgt å la dikterens stemme bli formidlet gjennom den unge spanske poetens drøm.

Av lærebokkarakterer finner vi stemmene til flere unge latinamerikanere i følgende tekster:

Tekst	Overskrift	Kapittel	Side
-------	------------	----------	------

T2-2	¿De dónde eres?	1: ¿Quién eres?	12-13
T2-4	Mayerly sueña con la paz	2: Ser joven	33
T2-5	Me gusta el metal	3: El aspecto	41
T3-3	La virgencita de Chapi	1: Magia	28-29
A3-10	Coca o muerte	20: Coca o muerte	84-85

Innholdet i disse tekstene er allerede beskrevet under overskriften *Tema på mikronivå*.

I tillegg til de latinamerikanske stemmene finner vi fem spanske stemmer: Elena, Ana og Pedro som snakker om hva de må ha med seg på en reise til Latin-Amerika (MN-4), og en spansk elev og lærer som diskuterer det ikoniske bildet av Che Guevara på en T-skjorte (A2-19).

I tillegg til de virkelige og oppdiktete personene fra Latin-Amerika, finner vi også ”generelle” stemmer fra kontinentet. Dette gjelder tekst MN-31, som siterer turistministeriet i Peru, og tekst T3-10, der Maya-quiché indianerne fremstår som fortellerne av skapelsesberetningen *Popol Vuh*.

4.5.3 Teksttyper

Blant de enkeltstående tekstene er det de deskriptive teksttypene som dominerer. 13 tekster er det jeg har valgt å kalle ”kulturbobler”, det vil si korte tekster som befinner seg i en ramme. I læreverket *Tapas* er disse rammene firkantede, med gul eller rød farge, mens i *Amigos* er de ovale og blå. I *Vidas*-bøkene finner vi gjerne disse tekstene på farget bakgrunn som skiller dem fra resten av læreboksidene, under overskriften ”Además” (I tillegg). Disse tekstene vil typisk presentere et kulturelt fenomen som er særegent for Latin-Amerika, eller for Spania og Latin-Amerika⁷³. Som eksempel har vi allerede nevnt den typiske *patio*. ”Kulturboblene” skiller seg

⁷³ Seks av de tretten tekstene omhandler fenomener som presenteres som felles for Spania og Latin-Amerika.

altså fra ”faktaboksene” jeg omtalte i punkt 4.2.3, ved at de presenterer kulturfenomener og ikke encyklopediske fakta.

Mundos nuevos 1 har ingen tekster av denne typen, det vil si korte tekster med klar grafisk avgrensning fra resten av boksiden. Til gjengjeld finner vi her lengre tekster under overskriften ”Bocata cultural” (Kulturell smakebit), som presenterer kulturfenomener på en mer utfyllende måte. Typisk for disse tekstene er at de omhandler både Spania og Latin-Amerika, og at den delen av teksten som omhandler Spania er plassert før delen om Latin-Amerika. Som eksempel kan nevnes tekst MN-3, som er en tekst som dekker nesten en hel lærebokside – nærmere bestemt 27 linjer. De første 19 linjene omhandler klimaet i Spania, mens de 8 siste omhandler Latin-Amerika.

4.5.4 Bilder

I likhet med det vi så i punkt 4.1.4, er det i stor grad mennesker som representerer Latin-Amerika i bildematerialet i denne tekstgruppen. Av i alt 45 er 26 bilder av mennesker. 10 av disse viser personer i ulike situasjoner. Dette er personer vi ikke får noe kjennskap til i verbaltekstene de illustrerer. Åtte bilder viser berømte latin-amerikanske personer, mens åtte viser lærebokkarakterer. Fem bilder viser dyr, mens to bilder viser henholdsvis by og landskap.

4.6 Oppsummering og konklusjoner

I tekstgruppen ”Latin-Amerika som enhet” har vi sett at det er to tematiske emner som utmerker seg: representasjonen av Latin-Amerika som geografisk, politisk, språklig, sosial eller historisk enhet, og musikk som eksempel på et felles latinamerikansk kulturfenomen.

Når det gjelder Latin-Amerika som enhet er det iøynefallende at ingen av de seks bøkene for ungdomstrinnet berører dette temaet. Det at Latin-Amerika som enhet ikke er et tema i ungdomsskolebøkene kan vi på den ene siden tolke som et tegn på at lærebokforfatteren legger til grunn at kontinentet er for mangfoldig til at det kan

presenteres i læreboka, og at det er enklere å forholde seg til de enkelte landene på kontinentet. På den andre siden kan vi tolke dette som et ønske fra lærebokforfatterens side om å unngå generaliseringer av Latin-Amerika, og at de derfor velger å utelate temaet. Uansett motiv for å unngå å omtale Latin-Amerika som enhet, kan man si at begrepet *Latin-Amerika* er allment kjent og brukt, og at kjennskap til begrepet bør inngå i en spanskelevs ”kunnskap om verden”, slik Rammeverket definerer det. Vi kan konkludere med at det bare er i bøkene for den videregående skolen at elevene får anledning til å forholde seg til kontinentet som enhet.

Vi har sett at musikk blir presentert som et felles latinamerikansk kulturuttrykk. Dette fokuset stemmer overens med en utbredt oppfatning av musikk som et sentralt element i latinamerikansk kultur.

Sammenfatter man hovedtendensene i tekstene på mikronivå, det vil si tekstene som omhandler personer, og analysekategorien *stemmer*, ser vi at de ”vanlige” personene vi møter i tekstene i mindre grad snakker om seg selv, men i stor grad låner stemmen sin til å presentere temaer på meso- og makronivå. Størstedelen av tekstene er deskriptive tekster som ikke inneholder andre stemmer enn lærebokforfatterens.

Når det gjelder bildematerialet kan vi konkludere at det er mennesker som representerer kontinentet, og at flesteparten av de som er avbildet er personer fra latinamerikansk kulturliv og historie. Det er også interessant å merke seg at bare én av tekstene i gruppen inkluderer et kart over kontinentet.

I tekstgruppen ”Latinamerikanske land” er det, i tillegg til musikk, temaene mat og idrett som utmerker seg. Landene blir presentert ved hjelp av faktakunnskap, men også med informasjon om landene som turistmål. Når det gjelder interkulturelt perspektiv og stemmer er det verdt å merke seg de mange norske og spanske ungdommene som reiser til et latinamerikansk land og forteller om hva de opplever der. Som i tekstgruppen over dominerer de deskriptive tekstene, og ”faktaboksene” benyttes ofte i presentasjonen av landene. I bildematerialet finner vi, i tillegg til bilder av mennesker, bybilder og landskapsbilder, samt flagg, kart og byggverk.

De tre tekstene i tekstgruppen ”Latin-Amerika og Spania” utgjør en veldig liten del av tekstutvalget. Forholdet mellom Spania og Latin-Amerika tillegges altså liten vekt i bøkene. I gruppen for enkeltstående tekster har vi imidlertid sett at noen av tekstene omtaler Spania og Latin-Amerika som ett kulturelt område.

I tekstgruppen ”Latin-Amerika og Norge” møter vi tre personer som hver for seg representerer møtet mellom ulike land: Eduardo fra Ecuador som er på utveksling i Norge, og Susana og Lucia fra Norge, som har røtter i Chile. Hovedfokus her er på meso- og mikronivå. Tekstene om Eduardo står i en særstilling, da de er de eneste som tilbyr leseren en ”utenforståendes” blick på Norge.

Når det gjelder tekstgruppen ”Enkeltstående tekster” er temaet musikk også her dominerende, ved siden av informasjon om ulike feiringer og markeringer og andre ”typiske” latinamerikanske kulturfenomener. I denne tekstgruppen finner vi et utvalg tekster som sammenligner norske og latinamerikanske (og spanske) forhold. Fokuset på mesonivå gjenspeiles i bruken av den teksttypen jeg har valgt å kalle ”kulturbobler”. Bildematerialet preges også her av personer, samt oversiktbilder av by og landskap.

Den generelle analysen av tekstmaterialet avdekker at realiakunnskapen fremdeles har en sterk posisjon i lærebøkene. I punkt 2.2.1 så vi av Neuners (1997) skisse over kulturaspektets rolle i fremmedspråksundervisningen at man fra slutten av 1800-tallet legger vekt på encyklopedisk kunnskap om de landene der målspråket snakkes. Dette fokuset på politiske, økonomiske, geografiske og historiske fakta gjør seg fremdeles gjeldende i tekstmaterialet. Neuner nevner også at kulturaspektet på 1960 og 70-tallet reduseres til implisitt ”bakgrunnskontekst” for ulike dialoger. I dette tekstmaterialet er imidlertid informasjonen om Latin-Amerika, med ett unntak⁷⁴, eksplisitt gitt i tekstene.

Når man ser de fem tekstgruppene i sammenheng blir det likevel klart at det er mesonivået som dominerer når det gjelder det tematiske innholdet i tekstene.

⁷⁴ Unntaket er tekst A2-8 ”En la feria” (På markedet), der det bare er en referanse til myntenheten peso som kan knytte innholdet til et latinamerikansk land.

Mesonivå kan ses i sammenheng med Rammeverkets liste over elementer som inngår i en elevs sosiokulturelle kunnskap om målspråksområdet (Europarådet 2001:102-103). Temaet musikk er sentralt i fremstillingen av Latin-Amerika, noe vi kan tolke som en strategi for å nærme seg målgruppens egen livsverden (jfr. Ziehe 2001).

I tekstmaterialet møter man representanter for Latin-Amerika, men møtene fremstår i de fleste tilfellene som flyktige og fragmenterte (jfr. Risagers undersøkelse fra 1991). I stedet for at vi får innblikk i hvordan disse personene tenker og opplever verden rundt seg, blir stemmene deres brukt til å formidle faktakunnskap.

Det interkulturelle perspektivet må sies å stå svakt i tekstmaterialet, og det kontrastive elementet i styringsdokumentene er i liten grad ivaretatt. Hvis vi ser tekstmaterialet i lys av Risagers oversikt over de ulike tendensene i tilnærmingen til kultur i fremmedspråksopplæringen (1998), er det den fremmedkulturelle tilnærmingen som fortsatt dominerer. Den interkulturelle tilnærmingen er også tilstede, mens den transkulturelle tilnærmingen ikke kommer til syne i tekstene.

Når det gjelder teksttyper er det verdt å nevne at tekstmaterialet inneholder 35 skjønnlitterære tekster som ikke blir analysert i denne studien. Lærebokforfatterene selv velger i stor grad en deskriptiv, objektiv stil i utformingen av sine tekster.

Den generelle analysen viser at det nasjonale paradigmet (jfr. Risager 2003) fremdeles gjør seg gjeldende i lærebøkene for spansk som fremmedspråk i Norge. Nær halvparten av tekstene (98 av 212) representerer et latinamerikansk land. Lærebokforfatterne velger med andre ord å ”organisere” målspråksområdet etter nasjonale grenser.

Gjennom den generelle analysen av tekstmaterialet trer det fram noen generelle tendenser som setter sitt preg på representasjonen av Latin-Amerika. Vi har blant annet sett at Latin-Amerika blir representert gjennom øynene til europeiske ungdommer. Denne tendensen berører spørsmålet om representasjon og makt som jeg gjorde rede for i punkt 2.3.1, og gjør at vi, i likhet med Kramsch (1998) bør stille spørsmålet om hvem som har rett til å snakke for hvem i tekstene. I beskrivelsen av

Columbusmøtet så vi at representasjoner av den fremmede kulturen i en europeisk kontekst ofte har funnet sted gjennom beskrivelser av den europeiske eller nordamerikanske mannen og hans eskapader i Latin-Amerika. I lærebøkene er denne mannen byttet ut med spanske eller norske ungdommer som reiser til Latin-Amerika og forteller om sine spennende og eksotiske opplevelser. I disse tekstene er det deres stemmer, ikke de latinamerikanske, som dominerer. Denne formen for representasjon kan synes å være betydelig mer ”uskyldig” enn den som Todorov, Said og Cristoffanini omtaler. Samtidig kan man hevde at følgende utsagn fra Cristoffanini også har gyldighet for tekster som analyseres i denne studien: ”The unique feelings, emotions, thoughts, and life experiences that count are those of the ones that have the power to make their representations the dominant ones” (Cristoffanini 2000:97).

Vi har sett at lærebokforfatterne i stor grad velger å presentere det spanske målspråksområdet land for land, og legger vekt på hvert av landenes geografiske og sosiokulturelle sætrekk. Vi har også sett eksempler på tekster som har til hensikt å kontrastere den norske og den latinamerikanske måten å være på. Begge disse tendensene innebærer en form for kategorisering – en forenkling – av virkeligheten, som vi kan kjenne igjen fra beskrivelsen av håndboksmøtet. Cristoffanini (2004) og Pickering (2001) peker på at en slik forenkling av virkeligheten kan føre til stereotypisering. Guest (2002) diskuterer hva den kontrastive tilnærmingen til andre kulturer har å si for undervisningen av fremmedspråk. Han peker på at en kontrastiv analyse kan forenkle bildet av kulturer, og resultere i karikaturer snarere enn å fremme elevens forståelse. Han advarer videre mot en tilnærming basert på essensialiserende motsetningspar som ”enten/eller” og ”oss/dem”, som ikke er egnet til å analysere en kompleks virkelighet. I en slik tilnærming blir kultur sett på som noe statisk og homogent, og man henfaller gjerne til stereotyper.

En annen generell tendens i tekstmaterialet er lærebokforfatternes hyppige valg av et turistperspektiv på temaet som omhandles. I disse tekstene beskriver gjerne lærebokforfatteren landene eller stedene i svært positive ordelag. Slike beskrivelser er også forenklinger av virkeligheten, og kan gi seg utslag i det Risager (1998) kaller positive stereotyper. På 1970-tallet fokuserte man i fremmedspråksfagene i stor grad

på å undervise i språk til ”turistbruk”. I lærebøkene dominerte tekster om situasjoner på flyplassen, i billettluken, i hotellresepsjonen, og lignende. Som vi har sett i analysen av tekstmaterialet i denne studien, er presentasjonen av land som turistmål, så vel som *turisten* som karakter, fremdeles tilstede i bøkene. Hva har dette å si for elevens møte med den fremmede kulturen gjennom tekst?

Fennes og Hapgood (1997:4) beskriver denne tilnærmingen på følgende måte:

Tourism represents yet another approach. See a superficial Europe, eat at a restaurant which promote a menu touristique, stay in an enclave of sand, sea, sun, but don't meet the inhabitants, tour monuments and galleries to view the relics of a past culture, emphasize the past. Tourism rarely permits contact with the living culture of today.

Videre hevder de at turisttilnærmingen til en fremmed kultur ofte resulterer i eksotisisme; en idealistisk glorifisering av det fremmede, som ikke har noen konsekvens for ens eget liv (ibid:7).

I dybdeanalysen av de 12 utvalgte tekstene i kapittel 5 vil jeg undersøke hvorvidt de tre idealtypene er tilstede i hver av tekstene. Dersom jeg finner at de er tilstede, vil jeg diskutere hvilke premisser de legger for leserens møte med den fremmede kulturen. Idealtypene danner dermed grunnlaget for diskusjonen om teksten i et samfunnsperspektiv, eller det jeg har valgt å kalle *teksten som møte med den fremmede kulturen*.

5. Dybdeanalyser

Dette kapittelet består av dybdeanalyser av et utvalg på 12 av de 212 tekstene som var gjenstand for den generelle analysen i foregående kapittel. De 12 tekstene er ikke valgt ut fordi de er representative for hele tekstmaterialet, men fordi de hver for seg representerer en tilnærming til møtet med en fremmed kultur. Målet med dybdeanalysene er å vise hvilke virkemidler lærebokforfatteren tar i bruk for å skape et bilde av kulturen, og diskutere hvordan disse virkemidlene kan legge premissene for hvordan leseren møter Latin-Amerika. Målet er også å synliggjøre at vi kan trekke linjer fra hvordan den fremmede kulturen representeres i læreverkene, til mer generelle diskurser om fremmede kulturer, nærmere bestemt idealtypene jeg presenterte i kapittel 2.

Utvalget består av følgende tekster:

Tekst	Nummer	Overskrift	Kapittel	Side
1	V1-36	Latin-Amerika	4: El mundo hispanohablante	137
2	A1-7	Mexico (México)	20: Mexico	78-79
3	V1-34	Chile, Argentina og Uruguay (Chile, Argentina y Uruguay)	24: El Sur: Argentina	134
4	A1-8	De dødes dag (El Día de los Muertos)	20: Mexico	80
5	V2-30	Tex-mex-mat (La comida tex-mex)	11: Mexico	86
6	A2-11	Bilder fra Cuba (Imágenes de Cuba)	19: Cuba	62-63
7	MN-22	Kulturell ”smakebit” (Bocata cultural)	35: Nicaragua	162
8	V1-24	Inntrykk fra Guatemala (Impresiones de Guatemala)	22: Centroamérica: Guatemala	121-123

9	A3-3	Intervju med en jente fra Peru (Entrevista a una chica peruana)	8: Peru	34-35
10	T3-5	Barna som arbeider (Los niños trabajadores)	2: Sueños	56-57
11	V2-7	Møter i nord (Encuentros en el norte)	4: El viaje de Eduardo	34-36
12	MN-27	Å drømme om en bedre fremtid (Soñando con un futuro mejor)	37: Historias incompletas	170

5.1 Tekst V1-36: "Latin-Amerika"

Tekst V1-36 gir en kort og generell introduksjon til de latinamerikanske landene (se vedlegg 6). I henhold til kriteriene presentert i punkt 3.1.3, befinner tekst V1-36 seg i gruppen av enkeltstående tekster. Samtidig er dette et eksempel på en tekst der Latin-Amerika blir presentert som en enhet med visse fellestrekk.

5.1.1 Teksteksterne faktorer

Teksten har overskriften "Latin-Amerika", og befinner seg på side 137 i boken *Vidas 1*, innunder tema 4: "El mundo hispanohablante" (Den spansktalende verden). Teksten er skrevet på norsk, er ni linjer lang, og har ingen bilder eller illustrasjoner.

5.1.2 Tekstinterne faktorer

Tema og stemmer

Det er fire forekomster av ordet "kultur" i teksten, i tillegg til "kulturelle trekk" og "kulturelle forskjeller". Ordet "kultur" står i entall, og man opererer med begrepene "indiansk kultur", "mestiskultur" og "afrikansk kultur". Det kommer ikke fram av teksten hva som legges i kulturbegrepet, og det er dermed vanskelig å definere innholdet med tanke på makro- eller mesonivå. Makronivået er tilstede ved at man i

teksten nevner ti av de latinamerikanske landene, og to geografiske områder (Mellom-Amerika og Karibia).

Latin-Amerika blir i denne teksten definert som et språklig fellesskap, i tillegg til at ”visse kulturelle trekk” oppgis som fellesnevner (linje 2-3). Det kommer ikke fram av teksten hva disse kulturelle fellestrekkene består i. Samtidig blir Latin-Amerika karakterisert som ”mangfoldig” (linje 8).

Når det gjelder det interkulturelle perspektivet kan man hevde at det til en viss grad er tilstede ved at forfatteren etablerer en sammenligning mellom Latin-Amerika og Europa. Det hevdes at det finnes ”minst like store kulturelle forskjeller her som i Europa” (linje 3-4). Tre av landene; Argentina, Chile og Uruguay, blir også beskrevet som ”europeiske” (linje 7).

Relasjon

Teksten er deskriptiv og fokuserer på faktakunnskap, men inneholder også en form for oppfordring til leseren i siste linje: ”Den mangfoldige og rike kulturen i Latin-Amerika kan vanskelig beskrives i noen linjer, den må oppleves” (linje 8-9).

I linje 2 hevdes det at ”De latinamerikanske landene har selvsagt mye til felles”. Med bruken av adverbet ”selvsagt” signaliserer lærebokforfatteren at hun forutsetter at leseren vet at de latinamerikanske landene har språket og ”visse kulturelle trekk” til felles. Adverbet fungerer som en forsterker i teksten.

Påstanden om at de latinamerikanske landene er preget av indiansk, afrikansk, europeisk eller mestiskultur gjenspeiler også en presupposisjon hos lærebokforfatteren; nærmere bestemt at det faktisk finnes en egen indianerkultur, mestiskultur, afrikansk kultur og europeisk kultur. Det siste, som dreier seg om europeisk kultur, står i motsetning til det som blir hevdet tidligere i teksten – at det finnes ”minst like store kulturelle forskjeller” i Latin-Amerika som i Europa (linje 3). I og med at disse kulturene – den indianske, afrikanske, og så videre – ikke blir beskrevet i teksten, kan vi også hevde at senderen forutsetter at leseren allerede har de nødvendige forkunnskapene for å kunne forstå innholdet i teksten.

Når det gjelder ”indiansk kultur” og ”mestiskultur” etablerer forfatteren et tvetydig forhold mellom dem ved å benytte konjunksjonen ”eller”: ”Indiansk kultur **eller** mestiskultur dominerer i Mexico (...)” (linje 4, min uthevning). ”Eller” kan brukes både for å sideordne to ledd som gjensidig utelukker hverandre, og for å binde sammen to ledd som har samme betydning. ”Indiansk kultur” og ”mestiskultur” kan dermed tolkes enten som å være motsetninger, eller som å være to begreper som har samme betydning. Dette kan tolkes som enda et eksempel på at lærebokforfatteren forutsetter en viss kunnskap hos leseren.

Teksten er preget av et nøytralt språk, med få eksempler på verdiladede ord. Til gjengjeld er eksemplene på graderinger desto flere. Av intensiveringer finner vi følgende eksempler:

”finnes det **sterke** innslag av afrikansk kultur” (linje 6, min uthevning)

”Chile, Argentina og Uruguay er **svært** europeiske” (linje 7, min uthevning)

I tillegg finner vi i følgende setning flere kvantifiseringer:

”De latinamerikanske landene har selvsagt **mye** til felles, slikt som språk og **visse** kulturelle trekk, men det finnes likevel **minst like store** kulturelle forskjeller her som i Europa” (linje 2-4, min uthevning).

Tekstsammenheng

Tekst V1-36 er én sammenhengende tekst, uten inndeling i avsnitt. Seks forekomster av ulike former av ordet ”kultur”, samt navnene på ulike latinamerikanske land og geografiske områder, binder setningene sammen

5.1.3 Teksten i fremmedspråksopplæringskontekst

Tekst V1-36: ”Latin-Amerika” er tydelig ment å skulle gi en introduksjon til kontinentet. Likevel er den plassert på side 137, som siste tekst i boken *Vidas 1*. I teksten refereres det til flere begreper som ikke har blitt introdusert tidligere i boken.

Vi så i punkt 4.1 at Latin-Amerika som enhet er et tema som stort sett opptrer i lærebøkene beregnet på videregående skole. Unntaket er *Tapas 2*, som har et kapittel som omhandler latinamerikansk musikk og dans. Det at Latin-Amerika som enhet ikke er et tema i ungdomsskolebøkene kan vi tolke som et tegn på at lærebokforfatteren legger til grunn at kontinentet er for mangfoldig til at det kan presenteres i læreboken, og at det er enklere å forholde seg til de enkelte landene på kontinentet.

Tekst V1-36 kan leses som et uttrykk for denne holdningen. I siste linje erkjenner lærebokforfatteren at det er problematisk å skulle beskrive den latinamerikanske virkeligheten i noen linjer, og avslutter med det som kan tolkes som en indirekte oppfordring til leseren om å reise dit og oppleve kulturen selv: ”Den mangfoldige og rike kulturen i Latin-Amerika kan vanskelig beskrives i noen linjer, den må oppleves”. På den ene siden kan man tolke dette som et forsøk på å vekke interesse og engasjement hos leseren. På den andre siden sendes det et signal til leseren om at møtet med Latin-Amerika må utsettes til senere, da kontinentet er for komplisert til at det kan presenteres gjennom tekst og bilde. Fraværet av bilder i teksten bygger oppunder denne tolkningen.

I forsøket på å beskrive Latin-Amerika benytter lærebokforfatteren seg av intensivering og kvantifiseringer som er udefinerte størrelser og gir et ”vagt” bilde av virkeligheten. Man kan for eksempel spørre seg hva det egentlig vil si at tre av landene er ”svært europeiske”. Mangel på konkret informasjon og illustrerende bilder gjør også at beskrivelser som ”mangfoldig” og ”rik” virker å være uten mening.

I henhold til Risagers (1998) og Neuners (1997) fremstillinger av tendenser innenfor fremmedspråksopplæringen, kan man hevde at det er den interkulturelle tilnærmingen, med fokus på forholdet mellom språkelevens egen kultur og ”målspråkskulturen”, som preger denne teksten. De to størrelsene som blir sammenlignet; Latin-Amerika på den ene siden og Europa på den andre, er likevel så generelle at sammenligningsgrunnlaget blir problematisk. Til tross for at det hevdes at de latinamerikanske landene har mange kulturelle fellestrekk, nevnes ingen av disse i teksten. Informasjonen som formidles reduseres dermed til navnene på et utvalg

latinamerikanske land, samt noen geografiske områder. Denne type informasjon hører hjemme under det Rammeverket kaller ”kunnskap om verden” og fører tankene hen mot fokuset på realiakunnskap på slutten av 1800-tallet (jfr. Neuner 1997), snarere enn mot det som i Rammeverket kalles ”sosiokulturell kunnskap”.

Mangelen på konkretisering av hva man i denne teksten legger i begrepet ”kultur”, samt bruken av begreper som ikke blir forklart eller tidligere har blitt introdusert i boken, kan være til hinder for elevens forståelse av teksten. Siste setning kan oppleves som en ”fallitterklæring” fra lærebokforfatterens side: ”Latin-Amerika kan vanskelig beskrives i noen linjer”. Elevens møte med kontinentet blir dermed utsatt, og ”utstillingsvinduet” er intakt: eleven må (foreløpig) stå utenfor og betrakte Latin-Amerika på trygg avstand. Han tilbys bare svært korte og generelle opplysninger om en ”latinamerikansk kultur” som har mange fellestrekk, men som samtidig er rik og mangfoldig.

5.1.4 Teksten som møte med den fremmede kulturen

Til tross for at leserens møte med Latin-Amerika blir ”utsatt”, gjør man likevel et forsøk på å beskrive kontinentet. Den latinamerikanske kulturen blir beskrevet med adjektivene ”mangfoldig” og ”rik”. For å understreke dette trekkes sammenligninger til Europas kulturelle mangfold, som man regner med at leseren kan relatere til. Videre nevnes det at den latinamerikanske virkeligheten inkluderer både indiansk, afrikansk, europeisk eller mestiskultur. Disse presenteres i entall, som om det skulle finnes én afrikansk kultur eller én indiansk kultur. I forsøket på å nyansere eventuelle forutinntatte forestillinger leseren måtte ha om at det finnes én felles latinamerikansk kultur, tar man altså likevel i bruk en diskurs vi kan kjenne igjen fra håndboksmøtet med kultur, det vil si en diskurs som baserer seg på tanken om homogene kulturer, og at kulturer kan sammenlignes. På den måten kan tre av de latinamerikanske landene presenteres som ”svært europeiske”, uten at det presiseres hva som kjennetegner en europeisk kultur.

5.2 Tekst A1-7: "Mexico"

Tekst A1-7 presenterer informasjon om, og et kartriss av, Mexico (se vedlegg 7). Den føyer seg inn i rekken av en tekster (98 av 212 tekster, som vi så i punkt 4.2) som har til hensikt å presentere et latinamerikansk land.

5.2.1 Teksteksterne faktorer

Teksten befinner seg på side 78 og 79 i *Amigos uno*, i kapittel 20: Mexico. Første side består av et håndtegnet kart over landet, med inntegnede fjellkjeder, kaktuser, badende mennesker, med mer. Enkelte stedsnavn er markert. Under kartet finner vi det meksikanske flagget. Verbalteksten på neste side er på 22 linjer, fordelt på seks korte avsnitt.

5.2.2 Tekstinterne faktorer

Tema og stemmer

Det tematiske innholdet i teksten befinner seg hovedsakelig på makronivå, nærmere bestemt geografi, befolkning, språk, fakta om hovedstad, landskap og klima. De to sistnevnte temaene er representert med referentkjedene "ørken, skoger, vulkaner, kyst, øyer" (desiertos, bosques, volcanes, costa, islas) og "tørt klima, subtropisk klima, varme, regn" (clima seco, clima subtropical, calor, lluvia). I tillegg finner vi informasjon om produksjon av "Westernfilmer" i de nordlige delene av landet (linje 11-12), samt et avsnitt om mexicanske mattradisjoner (linje 20-22), som begge må kunne defineres som mesonivå. Deler av landet blir også presentert som turistmål (linje 17-19).

Mexico blir i teksten definert som et stort land i Nord-Amerika (linje 1-2), og som et fjellrikt land med mange vulkaner (linje 14-15).

Relasjon

A1-7 er en deskriptiv tekst, men inneholder også en form for henvendelse til leseren, i form av en eksklamasjon for å fange leserens oppmerksomhet: "Det finnes

mange ørkener med forskjellige typer kaktus. Noen er veldig høye - opptil 15 meter!”⁷⁵ (linje 10-11).

Forfatteren benytter seg av en rekke intensivering og kvantifiseringer: **veldig** stort land, en **enorm** by, **veldig** høye [kaktuser], **store** grønne skoger, **mange** vulkaner, **veldig** populære turiststeder (país muy grande, una ciudad enorme, son muy altos, grandes bosques verdes, muchos volcanes, lugares muy populares para los turistas)

Tekstsammenheng

Teksten er inndelt i seks avsnitt som er adskilt med mellomrom. Avsnitt 1 og 2 hører tematisk sammen, og presenterer grunnleggende faktainformasjon om landet. Avsnitt 3 og 4 starter med samme konstruksjon: ”I nord” (En el norte) og ”I sør” (En el sur), og omhandler klimatiske forhold. I avsnitt 5 nevnes noen av de mest kjente turiststedene i landet, og avsnitt 6 omhandler meksikansk mat.

Språket er preget av veldig korte setninger, uten noen form for tekstmarkører.

5.2.3 Teksten i fremmedspråksopplæringskontekst

Tekst A1-7 er en faktatekst ispedd noen kuriøse fakta – nærmere bestemt høye kaktuser og innspilling av Westernfilmer. Forfatteren fokuserer på realiakunnskap (geografisk beliggenhet, klima) om Mexico. Det interkulturelle perspektivet er ikke tilstede i teksten, og man møter heller ikke representanter for landet.

Det er lærebokforfatterens vurdering av Mexico som står i fokus. Beskrivelsene kan oppfattes som lite konkrete, en oppfatning som forsterkes av fraværet av bilder av det som blir beskrevet. Teksten fremstår som monologisk og autoritativ, og legger i liten grad til rette for elevens opplevelse av, eller innlevelse i, meksikansk kultur. Korte setninger og fravær av tekstmarkører forsterker inntrykket av en fragmentarisk fremstilling av temaene.

⁷⁵ “Hay muchos desiertos con cactus diferentes. Algunos son muy altos - ¡de hasta 15 metros!”

Siste avsnitt i teksten omhandler meksikanske mattradisjoner, og man kan forestille seg at lærebokforfatteren har inkludert dette temaet fordi det for en stor del av målgruppen vil ha en gjenkjennende effekt. I teksten nevnes både *tacos* og *enchiladas*, og tomat, mais og vanilje som eksempler på matvarer som opprinnelig kommer fra Mexico.

Vekten på faktakunnskap sammen med intensivering og kvantifiseringer gjør at Mexico først og fremst presenteres som et stort land, med store byer, store skoger og mange vulkaner. Bortsett fra mattradisjonene får leseren ingen kunnskap om meksikansk kultur. Man kan si at forfatteren på den måten unngår en eksotiserende eller stereotyp fremstilling av landet, men innholdet i teksten blir heller ikke engasjerende.

Det forenklede kartet bidrar til inntrykket av at man som leser betrakter Mexico fra avstand; fra et ”fugleperspektiv”, eller som i foregående tekst; gjennom et utstillingsvindu.

5.2.4 Teksten som møte med den fremmede kulturen

I denne teksten er det turistmøtet som er den mest fremtredende idealtypen av møter med en fremmed kultur, til tross for at turisme bare er tema for ett av seks avsnitt. Fokuset på det store, det høye og det enorme i de andre avsnittene kan også tolkes som en promotering av Mexico som et spennende turistmål.

Columbusmøtet gjør seg gjeldende i teksten i **fraværet** av bilder og mennesker fra landet. Det forenklede kartet over Mexico forsterker inntrykket av et land langt borte, som man kun får veldig generell og overfladisk informasjon om. På den annen side er det ikke her snakk om mangel på forståelse for den fremmede kulturen, men snarere at valg av tema gjør at man ikke nærmer seg kulturen.

5.3 Tekst V1-34: ”Chile, Argentina og Uruguay”

Tekst V1-34 er en beskrivelse av de tre landene Chile, Argentina og Uruguay (se vedlegg 8).

5.3.1 Teksteksterne faktorer

Teksten har overskriften “Chile, Argentina og Uruguay”, og befinner seg på side 134 i *Vidas 1*, i kapittel 24 El Sur: Argentina. Teksten dekker én lærebokside, og består av et bilde som fyller litt over halve siden, og en verbaltekst på syv linjer, inndelt i to avsnitt.

5.3.2 Tekstinterne faktorer

Tema og stemmer

Teksten omhandler, som overskriften indikerer, de tre søramerikanske landene Chile, Argentina og Uruguay, som til sammen danner det man gjerne kaller ”El Cono Sur”⁷⁶ (linje 2). Informasjonen som blir gitt om de tre landene befinner seg på makronivå: geografi, befolkning, klima og natur. Første avsnitt (linje 2-5) legger vekt på hva som er felles for de tre landene. Ifølge teksten er det lite urbefolkning, klimaet er temperert, og kulturen er veldig europeisk. I tillegg er disse tre landene rike sammenlignet med resten av de latinamerikanske landene, og også rikere enn gjennomsnittet blant verdens land.

Andre avsnitt (linje 6-8) omhandler de sørlige områdene av Chile og Argentina. Lærebokforfatteren bruker Norge som referanse for å beskrive landskapet der, og legger dermed an til en sammenligning mellom de to landene: “Med elver, innsjøer og fjell er landskapet i det sørlige Chile og Argentina nesten som i Norge”⁷⁷. I fortsettelsen av dette, og som siste linje i teksten, får leseren en faktaopplysning om at det høyeste fjellet i verden, sett bort i fra Himalaya, er Aconcagua på 6959 meter. Verbalteksten er illustrert med et bilde av nettopp dette fjellet. I forgrunnen skimter vi mennesker og hester.

⁷⁶ “El Cono Sur” kan oversettes med “Den sørlige kjegle”, og henspiller på det faktum at de tre landenes kartomriss til sammen danner en kjegleform, med spissen mot sør.

⁷⁷ “Con ríos, lagos y montañas el paisaje del sur de Chile y Argentina es casi como en Noruega”.

Relasjon

Teksten er deskriptiv, og inneholder noen påstander som fremstår som uimotsigelige, men som i realiteten er problematiske. Påstandene jeg refererer til er følgende: ”Det er lite urbefolkning, [...] og kulturen er veldig europeisk”⁷⁸ (linje 3-4), og påstanden om at landskapet i det sørlige Chile og Argentina er nesten som i Norge, som jeg siterte i avsnittet over. Samtidig som påstandene blir satt fram uten noen form for forbehold eller dempere, åpner gradsadverbene ”lite” (i betydningen ”få”), ”veldig” og ”nesten” opp for tolkning. De to første eksemplene åpner i realiteten opp for sammenligninger som er utelatt i teksten, og informasjonen blir dermed diffus og unøyaktig.

I teksten introduseres begrepet ”El Cono Sur”, uten at begrepet blir forklart, eller har blitt introdusert tidligere i boken.

Tekstsammenheng

Navnene på landene som nevnes i overskriften, og omskrivninger som ”de tre landene” (los tres países) danner en form for referentkjede i teksten. De to avsnittene er adskilt ved mellomrom, og i andre avsnitt er det bare Chile og Argentina som nevnes.

Verbalteksten blir illustrert med et bilde av fjellet Aconcagua, som blir nevnt i siste linje i teksten. Navnet på fjellet er også inkludert innenfor bildets rammer.

5.3.3 Teksten i fremmedspråksopplæringskontekst

Teksten fokuserer, i likhet med de to foregående tekstene, på realiakunnskap, nærmere bestemt klima, natur og rikdom⁷⁹.

En parallell mellom landskapet i Norge og det sørlige Argentina og Chile legger opp til et sammenlignende perspektiv. I likhet med tekst V1-36: ”Latin-Amerika”,

⁷⁸ ”Hay pocos indígenas, [...] y la cultura es muy europea”.

⁷⁹ De tre landene blir presentert som ”rike land” (países ricos), men det spesifiseres ikke om det her er snakk om BNP, generell levestandard, eller andre former for mål på et lands rikdom.

hevdes det i denne teksten at kulturen i de tre landene er svært europeiske, uten at det spesifiseres nærmere hva som legges i denne påstanden. Norge og Europa danner på denne måten referansepunktene som Chile, Argentina og Uruguay blir beskrevet ut i fra, noe som til en viss grad kan sies å tilføre teksten et interkulturelt perspektiv.

Til tross for tilløpet til å bringe landene nærmere ved å sammenligne med Norge, legger også denne teksten opp til et ”fugleperspektiv”, der beskrivelsene av landene blir veldig generelle. Bildet bygger oppunder avstanden; vi ser et utsnitt av et fjellpanorama med mennesker i forgrunnen. Menneskene er for langt borte til at vi får noe inntrykk av dem, og de fremstår som en del av landskapet.

5.3.4 Teksten som møte med den fremmede kulturen

I likhet med tekst A1-7: ”Mexico” er det **fraværet** av elementer i teksten som kan knytte den til Columbusmøtet. Både verbaltekst og bilde fokuserer på beskrivelse av landskap, og vi møter ingen mennesker fra de tre landene som teksten omhandler.

Påstanden om at de tre landene har en svært europeisk kultur kan tolkes som et utslag av både Columbusmøtet og håndboksmøtet; man beskriver den fremmede kulturen utelukkende ut fra det man allerede har begreper om (i dette tilfellet europeisk kultur), uten å gå inn på en nærmere fortolkning. Samtidig er påstanden om at kulturen i Chile, Argentina og Uruguay er ”europeisk” et utslag av kategorisering av kulturer, og tanken om at det finnes stabile og homogene dimensjoner ved europeisk kultur som kan overføres til de tre landene.

5.4 Tekst A1-8: “De dødes dag”

I tekst A1-8 presenteres tradisjonen med å feire ”De dødes dag” i Mexico (se vedlegg 9).

5.4.1 Teksteksterne faktorer

Teksten har overskriften “ De dødes dag” (El día de los muertos), og befinner seg på side 80 i kapittel 20: Mexico, i *Amigos uno*. Teksten fyller en side i læreboken, og består av et fotografi som dekker omtrent $\frac{3}{4}$ av siden, og en verbaltekst på seks linjer.

5.4.2 Tekstinterne faktorer

Tema og stemmer

Temaet for teksten er markeringen av “De dødes dag” i Mexico. Feiringer av helligdager og høytider er et tema på mesonivå. Her får leseren informasjon om hvordan mexicanere generelt markerer dagen: de lager til festmat og drar til kirkegården for å feire med de døde. På gravstedene spiser og synger de, og de inviterer de døde til å feire sammen med dem. I teksten påstås det at døden ikke oppleves trist for mexicanerne, fordi de dødes sjeler besøker familiene sine. Ordet ”fest” (fiesta) er nevnt to steder i teksten (linje 3 og 5), og ordene ”de døde” (los muertos) og ”døden” (la muerte) fem ganger (linje 2, 4, 5 og 6)

Verbalteksten er illustrert med et bilde av et skjelett av pappmasjé, som er pyntet med hatt og blomster.

Relasjon

Teksten befinner seg i skjæringspunktet mellom deskriptiv og narrativ. Lærebokforfatteren benytter seg av det litterære virkemiddelet “in medias res”, det vil si at han bringer leseren direkte inn i “handlingen”, eller i dette tilfellet feiringen, uten å tilby noen form for bakgrunnsinformasjon om “De dødes dag”. Forfatteren innleder med å fortelle at feiringen varer i tre dager, men leseren får ikke noe informasjon om dette er noe som skjer hvert år, eventuelt når på året det skjer, ei heller hvorfor mexicanerne har denne spesielle feiringen.

Til tross for tekstens “eksotiske” tema, er språket holdt i en nøytral tone, uten intensivering, graderinger eller beskrivende adjektiver. Forfatteren benytter seg av ord som vi vanligvis ikke forbinder med et besøk på kirkegården: sang, spising og fest.

Tekstsammenheng

Tekstsammenhengen gjenspeiles i verbene, nærmere bestemt beskrivelsen av hva meksikanerne gjør i løpet av denne feiringen. Verbene danner en referentkobling, og inkluderer blant annet: å gjøre i stand, å kjøpe inn, å feire, å synge og å spise (preparar, comprar, celebrar, cantar, comer).

Som nevnt under teksteksterne faktorer er det bildet som opptar mest plass i teksten. I og med at bildet viser et skjelett kan vi si at det er knyttet til temaet: ”De dødes dag”. Denne formen for pynting; skjeletter av pappmasjé med påkledning og blomster, er imidlertid ikke nevnt i teksten, og bortsett fra det overordnede temaet ”døden” er det dermed vanskelig å finne sammenhengen mellom verbaltekst og bilde. Bildet viser ikke den delen av markeringen som teksten omhandler: en samling med mat og sang på kirkegården.

5.4.3 Teksten i fremmedspråksopplæringskontekst

Feiringer og markeringer hører innunder det Rammeverket kaller sosiokulturell kunnskap (Europarådet 2001:103), og i LK06 er ett av kompetansemålene for nivå 1 å kunne ”sammenligne noen sider ved tradisjoner, skikker og levemåter i språkområdet og i Norge” (Kunnskapsdepartementet 2006:3). Feiringer og markeringer regnes som en sentral del av et folks kultur, i dette tilfellet det mexicanske. I denne teksten får leseren ingen bakgrunnsinformasjon om hvorfor man feirer som man gjør, eller hvorfor man markerer denne dagen slik, akkurat i Mexico. Teksten inneholder heller ingen visuelle elementer som kan hjelpe på leserens forståelse av innholdet.

Teksten inntar ikke et interkulturelt perspektiv på temaet, og læreplanens mål om at elevene skal kunne sammenligne med norske tradisjoner og skikker blir overlatt til den enkelte lærer. Det er lett å forestille seg at et interkulturelt perspektiv ville kunne hjulpet på forståelsen av temaet. ”De dødes dag” har samme opprinnelse som markeringen av Allehelgensdag, og som den nordamerikanske feiringen av Halloween, som kanskje vil være mest kjent for målgruppen.

Teksten fokuserer på det eksotiske og det som er annerledes ved markeringen. Opplysningene om at meksikanerne fester på gravene, og at de inviterer de døde til måltidet, virker både absurde og til dels groteske. Dette kan vekke nysgjerrigheten hos leseren, men det er samtidig nødvendig å få satt teksten inn i en større kontekst for at den skal gi mening, og for å fremme elevens forståelse for temaet. Det gjelder spesielt påstanden om at døden ikke oppleves som trist for meksikanerne (linje 5-6).

5.4.4 Teksten som møte med den fremmede kulturen

Der de foregående tekstene søker å presentere ”panoramabilder” av områder og land, oppleves denne teksten som et lite ”kikkeshull” inn mot den meksikanske kulturen. Både mangel på kontekst og manglende forsøk på forståelse fører tankene hen mot Columbusmøtet. Der Columbus trekker slutninger om urbefolkningens samfunns-system ut fra det han ser at de gir fra seg til europeerne, trekker man i denne teksten konklusjoner om mexikanernes forhold til døden ut fra et rituale som blir tolket bokstavelig. Mangelen på bilder som illustrerer verbalteksten, samt mangel på meksikanske stemmer som kunne kastet lys over denne spesielle feiringen, bygger oppunder dette inntrykket. Leseren reduseres til et passivt vitne til et uforklarlig tablå, og de visuelle virkemidlene hjelper ikke på denne mangelen på forståelse. Mulige konsekvenser for møtet med den fremmede kulturen kan være både avvisning og latterliggjøring, men også nysgjerrighet.

5.5 Tekst V2-30: ”Tex-mex-mat”

Tekst V2-30 introduserer leseren for tex-mex-mat⁸⁰ (se vedlegg 10).

5.5.1 Teksteksterne faktorer

Teksten har overskriften “Tex-mex-mat” (La comida tex-mex), og befinner seg på side 85 i boka *Vidas 2*, i kapittel 11: México. Teksten dekker omtrent ¾ side i læreboken, hvorav bildet opptar litt mer plass enn verbalteksten, som er ni linjer lang.

⁸⁰ Denne betegnelsen henspiller på Mexico og staten Texas.

5.5.2 Tekstinterne faktorer

Tema og stemmer

Teksten omhandler, som overskriften signaliserer, temaet tex-mex-mat, men sammenligner også denne mattradisjonen fra grenseområdene mellom Mexico og USA med den tradisjonelle meksikanske maten. Bildet som illustrerer verbalteksten viser kvinner i tradisjonelle indianske drakter som lager og serverer mat på gaten. Mattradisjoner er et tema jeg har definert som mesonivå.

Relasjon

Teksten er deskriptiv, men med innslag av henvendelser til leseren som bryter med den deskriptive stilen. Forfatteren innleder med et direkte spørsmål til leseren (linje 2-3): "Har du smakt burritos, nachos, enchiladas, tortillas eller tacos? Ja? Da har du spist tex-mex"⁸¹. Den avsluttes også med det man kan tolke som en inkludering av leseren: "[...] og det finnes mange retter med fisk, grønnsaker og kylling som du ikke finner i tex-mex-restaurantene"⁸² (linje 8-9). "Du" i denne setningen kan imidlertid også tolkes som det upersonlige "man".

Man kan hevde at det direkte spørsmålet i linje 2-3 også er en presupposisjon: lærebokforfatteren tar som utgangspunkt for den videre teksten at leseren svarer "ja" på spørsmålet; at han eller hun har smakt rettene som forfatteren nevner.

Tekstsammenheng

Teksten består av ett sammenhengende avsnitt, der inferenskoblingen er åpenbar: hver setning inneholder minst ett ord som refererer til tekstens tema. Likevel fremstår forholdet mellom tex-mex og tradisjonell mexicansk mat som uklar i følgende setninger: "De tradisjonelle rettene i det nordlige Mexico er tilpasset ingrediensene og

⁸¹ "¿Has comido burritos, nachos, enchiladas, tortillas o tacos? ¿Sí? Entonces has comido tex-mex"

⁸² "...y hay muchos platos con pescado, verduras y pollo que no encuentras en los restaurantes tex-mex"

smaken i USA”⁸³ (linje 4-5) og ”På tex-mex restauranter spiser man ”antojitos”, som er det man kan kalle meksikansk hurtigmat”⁸⁴ (linje 5-7).

Bildet som illustrerer verbalteksten viser kvinner i tradisjonelle drakter som serverer mat på gaten. Det er ingenting ved menneskene på bildet eller omgivelsene rundt som tilsier at bildet er fra USA. Bildet er dermed sannsynligvis ment å skulle illustrere den tradisjonelle mexicanske mattradisjonen som er nevnt i teksten. Det at lærebokforfatteren har valgt dette bildet til å illustrere en tekst om tex-mex, underbygger det uklare forholdet mellom tex-mex og tradisjonell meksikansk mat.

5.5.3 Teksten i fremmedspråksopplæringskontekst

Mattradisjoner hører innunder sosiokulturell kunnskap, og kan danne grunnlaget for sammenligninger mellom egen kultur og ”målspråskulturen”, slik læreplanen legger opp til. Selv om teksten ikke direkte har et interkulturelt perspektiv, kan man hevde at sammenligningsgrunnlaget er tilstede fordi tex-mex i dag er et kjent innslag i norsk hverdagsmat⁸⁵. Det å presentere et tema som forfatteren går ut fra at målgruppen har kjennskap til fra før, kan tolkes som et forsøk på å bringe Latin-Amerika nærmere leseren, eller omvendt: å bringe leseren nærmere Latin-Amerika. Forfatteren tar utgangspunkt i noe kjent, for så å introdusere et nytt og for mange ukjent tema; tradisjonell meksikansk mat.

Den direkte henvendelsen til leseren i innledningen er et forsøk på å fange leserens oppmerksomhet. Lærebokforfatteren tar utgangspunkt i noe som han tror leseren kjenner til fra før: tex-mex-mat, og nevner retter som bør være kjente for målgruppen. Videre gjør forfatteren et forsøk på å forklare bakgrunnen for denne typen mat, som ifølge teksten kombinerer elementer fra Mexico og USA. Forholdet mellom tex-mex

⁸³ “Los platos tradicionales del norte de México están adoptados a los ingredientes y el gusto de los EE.UU.”

⁸⁴ “En los restaurantes tex-mex uno come “antojitos”, que son lo que podemos llamar comida rápida mexicana”

⁸⁵ Ifølge artikkelen “Nachonalretten” i Dagens Næringslivs magasin *D2* (6. mai 2011) spiser 44 prosent av Norges befolkning taco eller annen tex-mex-mat minst én gang i måneden (Holen 2011).

og tradisjonell meksikansk mat forblir uklar, både på grunn av uklar informasjon i verbalteksten, og på grunn av forholdet mellom verbalteksten og bildet.

Til tross for forsøket i verbalteksten på å bringe den meksikanske kulturen nærmere den norske, via tex-mex, fremstår bildet som illustrerer teksten som eksotisk. Kvinnene som er avbildet har fargerike, tradisjonelle drakter. Vi får ikke noe informasjon om hvor bildet er tatt, eller hvem menneskene på bildet er.

5.5.4 Teksten som møte med den fremmede kulturen

Forfatteren tar i denne teksten utgangspunkt i leserens verden. Videre forklarer hun hva man kan forvente å bli servert på tex-mex-restauranter og i Mexico, noe som kan tolkes som at leseren skal forberedes på møtet med den fremmede kulturen. På denne måten har teksten trekk fra turistmøtet. Samtidig inneholder ikke teksten noen form for promotering av området, og maten blir heller ikke beskrevet med positivt ladede adjektiver, som man ville kunne vente i en tekst rettet mot turister.

5.6 Tekst A2-11: "Bilder fra Cuba"

Tekst A2-11 omhandler forskjellige kulturfenomener knyttet til Cuba (se vedlegg 11).

5.6.1 Teksteksterne faktorer

Teksten har overskriften "Bilder fra Cuba" (Imágenes de Cuba). Den består av seks avsnitt og fem fotografier, samt en gloseliste, og fyller to sider (s. 62-63) i *Amigos dos*. Teksten er en del av kapittel 19: Cuba.

5.6.2 Tekstinterne faktorer

Tema og stemmer

"Bilder fra Cuba" tar opp flere ulike temaer, hvorav alle er på mesonivå. Første avsnitt omhandler feiringen av 15-årsdagen til cubanske jenter, og er illustrert med et bilde av en ung jente kledd i en typisk kjole for denne markeringen. Neste avsnitt omhandler den gamle bilparken på Cuba, og er illustrert med et gatebilde med eldre

biler. Tredje avsnitt introduserer domino som en populær fritidsaktivitet på øya, og på bildet ser vi unge og eldre menn som spiller brettspillet utendørs. Avsnittet om turisme er illustrert med et foto av en strand, mens avsnittet som omhandler mattradisjoner viser en gruppe unge menn som selger mat på gaten. Siste avsnitt, om den typiske cubanske bussen kalt "camello" (kamel), er illustrert med bildet av en suvenirgjenstand som skal forestille denne bussen.

Vi skal se under punktet *Relasjon* at enkelte av temaene på mesonivå, som for eksempel bilparken, fritidssystemene og mattradisjonene, i virkeligheten også inneholder informasjon på makronivå, nærmere bestemt den politiske situasjonen på øya. For å forstå denne dimensjonen ved tekstene forutsetter forfatteren imidlertid at man har mer omfattende kunnskaper om Cuba enn det denne teksten tilbyr.

Relasjon

Teksten er deskriptiv, men med et "stilbrudd" til slutt, nærmere bestemt en ekspressiv i linje 31-33 som skal fange leserens oppmerksomhet: "I en "camello" er det plass til 300 personer!"⁸⁶.

Teksten inneholder en rekke påstander som kan virke mangelfulle eller uklare for en leser som ikke har en viss grad av forkunnskaper om Cuba. Et eksempel er avsnittet om bilparken: "På Cuba finnes det biler fra 50-tallet som fremdeles går. Bilene er nordamerikanske, og på Cuba finnes det ikke nye reservedeler. Slektninger sender reservedeler til dem fra USA"⁸⁷ (linje 7-10). Her forutsetter forfatteren en god del forkunnskaper hos leseren for at avsnittet skal gi mening: for å forstå hvorfor det er så mange nordamerikanske biler på øya må man vite at USA dominerte øya fram til revolusjonen i 1959, og for å forstå informasjonen om slektningene i USA som sender reservedeler bør man ha kjennskap til den politiske situasjonen på Cuba. Først da kan man oppfatte at dette avsnittet dreier seg om mer enn reservedeler til gamle biler.

⁸⁶ "En un camello hay espacio para 300 personas!" 'Camello' blir i ordlisten oversatt til 'en slags buss'.

⁸⁷ "En Cuba hay coches de los años 50 que todavía corren. Los coches son norteamericanos y no hay recambios nuevos en Cuba. Los parientes les mandan recambios desde los Estados Unidos".

I tredje avsnitt informeres leseren om følgende når det gjelder cubanske fritidssysler: “Private datamaskiner og internett er forbudt på Cuba. I stedet er det veldig vanlig å se unge og gamle som spiller domino i gatene”⁸⁸. Her danner adverbet ”i stedet” en forbindelse mellom datamaskiner og internett på den ene siden, og domino på den andre. Resultatet er at det å benytte internett blir fremstilt som en fritidssysel. En leser uten forkunnskaper om regimet på Cuba kan dermed tolke informasjonen i retning av at styresmaktene, uvisst av hvilken grunn, har forbudt en fritidsaktivitet.

På samme måte forutsetter forfatteren i fjerde avsnitt, linje 22, at leseren har kjennskap til at det har vært en revolusjon på Cuba. Revolusjonen blir her nevnt i et tidspresiserende innskudd: “På 50-tallet, før revolusjonen, var det et veldig populært sted for nordamerikanske turister”⁸⁹. Dette er for øvrig første gang den cubanske revolusjonen nevnes i *Amigos dos*.

Graderinger og intensiveringer finner vi eksempler på i dette avsnittet om turisme: “Playa Ancón er en av de **beste** strendene i Karibien, med **hvit sand** og **turkist vann**. På 50-tallet, før revolusjonen, var det et **veldig populært** sted for nordamerikanske turister”⁹⁰ (min utheving).

Forholdet mellom Cuba og USA danner, som vi så tidligere i dette punktet, et ”taust” bakteppe for informasjonen om den gamle bilparken på Cuba. Dette gjelder også for det femte avsnittet, som omhandler mat: “Det finnes ikke nordamerikansk fastfood på Cuba. I stedet har cubanerne bocaditos”⁹¹. Heller ikke her får leseren noe informasjon om bakgrunnen for denne opplysningen, ei heller hvorfor dette er et viktig eller relevant tema når man snakker om Cuba.

⁸⁸ “Ordenadores privados e internet están prohibidos en Cuba. En cambio es muy común ver jóvenes y viejos que juegan al dominó en las calles”.

⁸⁹ “En los años 50, antes de la revolución, era un sitio muy popular para los turistas norteamericanos”.

⁹⁰ “La playa Ancón es una de las mejores playas en el Caribe con arena blanca y agua turquesa. En los años 50, antes de la revolución, era un sitio muy popular para turistas norteamericanos”.

⁹¹ “No hay comida rápida norteamericana en Cuba. Pero los cubanos tienen los bocaditos”. I ordlisten er ‘bocaditos’ oversatt med ‘kubanske hamburgere’.

Tekstsammenheng

Overskriften “Bilder fra Cuba” signaliserer at denne teksten skal formidle utdrag fra den cubanske virkeligheten, og at man kan forvente av teksten at den skal være fragmentarisk. Det fragmentariske ved teksten understrekes av at bildene er plassert innimellom verbaltekstens avsnitt. Man får inntrykk av en lysbildefremvisning, der verbalteksten fungerer som forklaring til bildene.

5.6.3 Teksten i fremmedspråksopplæringskontekst

I denne teksten legges det vekt på sosiokulturell kunnskap som ritualer, fritidssysler og mattradisjoner. Avsnittene representerer bruddstykker av informasjon, og ønsket om å presentere flere ulike kulturfenomener fra Cuba gjør at teksten oppleves som fragmentarisk. Den kan også oppleves som uklar, fordi den forutsetter mye forkunnskaper hos leseren.

Teksten er et godt eksempel på det Nielsen (2003) kaller *den harmonisøkende modellen* i fremmedspråksopplæringen. Også Neuner (1997) og Risager (1991) nevner, i sine artikler om tendenser i lærebøkene, at man unngår kontroversielle temaer og kritiske spørsmål. Det klareste eksempelet i denne teksten er informasjonen om forbudet mot PC’er og bruk av Internett. En norsk ungdom som er vant til å bruke deler av fritiden sin på å surfe på Internett eller spille dataspill, vil gjerne trekke den konklusjonen at når ungdommer på Cuba ikke får lov til å bruke datamaskinen, må de ty til dominospill i stedet. På den måten reduseres forbudet mot datamaskiner og Internett til fraværet av en fritidssysse, uten at temaer som yringsfrihet og sensur blir berørt.

I likhet med de fem foregående tekstene er det ingen andre stemmer enn lærebokforfatterens i teksten. Menneskene som er avbildet får vi ingen informasjon om.

5.6.4 Teksten som møte med den fremmede kulturen

Setningskonstruksjonen “Private datamaskiner og internett er forbudt på Cuba. I stedet er det veldig vanlig å se unge og gamle som spiller domino i gatene” er et

eksempel på Alvstad og Johnsens (2011) funn fra tekster rettet mot turister: man inkluderer informasjon som kan oppfattes som negativ, men ”snur” denne informasjonen raskt til noe positivt. I dette tilfellet får man som lesere servert en hyggelig og pittoresk skildring av gatebildet på øya.

Bildene i teksten kan også hevde å bygge oppunder turistmøtet, og minner om ”snapshots” fra en ferietur til Cuba: kvinner i tradisjonelle drakter, gamle biler, strand, og en gruppe cubanske menn som har stilt seg opp og smiler til ære for fotografen.

5.7 Tekst MN-22: ”Kulturell ’smakebit’”

Tekst MN-22 omhandler mattradisjoner og turisme i Nicaragua (se vedlegg 12).

5.7.1 Teksteksterne faktorer

Teksten har overskriften ”Kulturell ’smakebit’” (Bocata cultural), og hører innunder hovedoverskriften ”Nicaragua – et rikt eller fattig land?” (Nicaragua - ¿país rico o pobre?), som igjen er en del av kapittel 35: Nicaragua i *Mundos Nuevos*1.

Teksten er skrevet på norsk, er inndelt i tre avsnitt, og fyller en halv lærebokside. Den har ingen bilder.

5.7.2 Tekstinterne faktorer

Tema og stemmer

Teksten omhandler mat, de samfunnsmessige kontrastene i landet, og hva man vil møte hvis man reiser som turist til Nicaragua. I første avsnitt fungerer temaet mat som innfallsport til å snakke om forskjellen mellom fattig og rik i landet: ”Mat i Nicaragua er preget av enkle ingredienser” (linje 2), ”Men for dei som har pengar, kan alt kjøpast” (linje 4-5). Teksten veksler her mellom meso- og makronivå. De samfunnsmessige kontrastene blir underbygget med spåklige motsetningspar som ”rikaste/fattigaste” og ”enklaste/flottaste”.

I de to neste avsnittene endres fokus fra sosioøkonomiske forhold til turisme, og turistens møte med det nicaraguanske folket: ”Utlendingar som er på reise i dette

landet, møter menneske som er stolte av landet sitt, og som har håp for framtida” (linje 8-9). Ser vi denne opplysningen i sammenheng med informasjonen i første avsnitt, formidler teksten at menneskene er stolte og har håp, til tross for at de er fattige.

Fra linje 9 har teksten et klart turistfokus: ”Turistar blir møtte med venlegheit, og Nicaragua er stort sett eit trygt land å reise i” (linje 9-10). I neste avsnitt får leseren informasjon om mulige reisemål: “Lengst sør på Stillehavskysten ligg byen San Juan del Sur. Hit kjem turistar frå heile verda, men byen er ikkje prega av masseturisme. Du møter nicaraguanarar, meksikanarar, amerikanarar frå USA og ganske mange unge menneske frå skandinaviske land” (linje 11-14). Som leser får man imidlertid ikke noe inntrykk av hvorfor akkurat denne byen er så populær blant turister, og hvorfor man bør reise dit. Teksten avsluttes med informasjonen om at det også er mulig å reise til Nicaragua med et annet formål enn turisme: “Det er blitt populært blant unge i vår del av verda å reise i Nicaragua, anten for å studere eller for å møte eit spennande land” (linje 14-16).

Relasjon

Teksten er deskriptiv. I første avsnitt beskrives ingrediensene i nicaraguansk mat med adjektivet ”enkle”, og det slås fast at de fleste innbyggerne baserer kostholdet på ”**litt** kylling” (min utheving). Verken enkle ingredienser eller litt kylling er konkrete beskrivelser, og uten et sammenligningsgrunnlag blir informasjonen uklar.

Lærebokforfatteren oppretter en relasjon til leseren ved hjelp av pronomenet ”du” i siste avsnitt: ”Du møter nicaraguanarar, meksikanarar [...]” (linje 11-14). Dette ”du” kan imidlertid også tolkes i betydningen det upersonlige ”man”.

Vi så også i foregående punkt at forfatteren refererer til ”vår del av verda”, som inkluderer leseren, men som samtidig skaper et motsetningsforhold mellom ”oss” og ”dem”.

Tekstsammenheng

Teksten skifter tematisk fokus mellom første og andre avsnitt, men opplysningen om at utlendinger som reiser til landet møter mennesker “[...] som har håp for

framtida” (linje 9) danner en forbindelse mellom de to temaene, da dette viser tilbake til informasjonen om de store samfunnsmessige kontrastene i første avsnitt.

5.7.3 Teksten i fremmedspråksopplæringskontekst

Teksten starter med en kort introduksjon til det som for målgruppen kan fortone seg som en annerledes virkelighet; store kontraster mellom fattig og rik. Lærebokforfatteren benytter seg av ordparene ”enklaste/flottaste”, og karakteristikken ”enklaste skur”, men uten å beskrive nærmere hva som menes med dette. Teksten inneholder heller ingen bilder som kunne kastet lys over informasjonen.

Etter fem linjer snur lærebokforfatteren fokuset bort fra nicaraguanernes virkelighet og over til elevens livsverden, nærmere bestemt muligheten til en dag å besøke Nicaragua, enten som turist eller for å studere. Dette understrekes ved bruken av pronomenet ”du”. Teksten fokuserer på hva man som turist vil møte dersom man drar til landet, og kan dermed sies å skulle forberede eleven på et fremtidig møte.

5.7.4 Teksten som møte med den fremmede kulturen

Teksten representerer i stor grad turistmøtet med en fremmed kultur. Vi kan kjenne igjen virkemidler fra turistbrosjyrer, for eksempel det å ”nøytralisere” negativ informasjon med positiv (jfr. Alvstad og Johnsen 2011). I første avsnitt konstateres det at nicaraguansk mat er enkel, **men** har man penger kan alt kjøpes, og i siste avsnitt informeres det om at byen San Juan er en populær turistby, **men** ikke preget av masseturisme.

Et annet kjennetegn ved tekster laget med tanke på turister som målgruppe, er at man tar utgangspunkt i turistens egen verden (jfr. Nobs 2006). Dette kommer til uttrykk i følgende setning: ”Turistar blir møtte med venlegheit, og Nicaragua er stort sett eit trygt land å reise i” (linje 9-10). Her er ”turistar” subjektet i setningen og dermed også sentrum i teksten, i motsetning til om forfatteren hadde valgt ”nicaraguanerne” som subjekt: ”Nicaraguanarane møter turistar med venlegheit”.

Setningen jeg refererte til i forrige avsnitt er også et eksempel på turistbrosjyrenes promoterende funksjon. Teksten sier implisitt at man gjerne kan reise til Nicaragua, for det er stort sett trygt. I setningen ”Hit kjem turistar frå heile verda, men byen [San Juan] er ikkje prega av masseturisme” (linje 11-12), appellerer man også til de som måtte ønske en ”alternativ” form for turisme.

5.8 Tekst V1-24: ”Inntrykk fra Guatemala”

Tekst V1-24 formidler en ung spansk jentes opplevelser som turist i Guatemala (se vedlegg 13).

5.8.1 Teksteksterne faktorer

Teksten har tittelen ”Inntrykk fra Guatemala” (Impresiones de Guatemala), og er en del av kapittel 22 Centroamérica: Guatemala, i *Vidas 1*. Teksten dekker tre sider i boken, side 121 til 123, og består av tre fotografier i tillegg til verbaltekst. Typografisk er teksten utformet som en avisside, og over tekstens overskrift finner vi avisnavnet ”Diario de Navarra”. Verbalteksten er inndelt i seks deler; en innledning og fem dagboksnotater fra fem ulike dager.

5.8.2 Tekstinterne faktorer

Tema og stemmer

Denne teksten opererer på alle tre nivåene: makro, meso og mikro. Hovedvekten ligger på mikronivå; en spansk jentes skildring av et opphold i Guatemala, der hennes egne opplevelser står i fokus. Gjennom hennes skildring får vi også informasjon om landets befolkning, om naturfenomener, så vel som kulturfenomener på mesonivå: påskefeiring og informasjon om mayakulturen. Teksten nevner en rekke stedsnavn eller betegnelser på geografiske områder: Antigua, Atitlán, Chichicastenango, Tikal, Centroamérica og el Caribe.

Bildene viser et gatemiljø i Antigua, mayapyramidene i Tikal og en båt ved en strand på den karibiske kysten. Bybildet inkluderer mennesker, men alle er på avstand, og ingen ser i kamera.

Ana er udelt positiv i sin skildring av landet, men i de siste linjene av teksten hevder hun at Guatemala likevel ikke er et paradys, og at særlig urbefolkningen har lidd mye.

I motsetning til de tekstene vi har analysert hittil, finnes det i denne teksten stemmer som skal representere andre enn den anonyme lærebokforfatteren. Hovedstemmen i teksten tilhører Ana Badiola, en spansk jente på 16 år. Det er hennes reisedagbok vi får innblikk i, der hun skriver i første person entall. I tillegg finner vi stemmen til en ikke navngitt representant for lokalavisen der reisedagboken er publisert. Han eller hun snakker på vegne av avisen: “I løpet av oppholdet har hun skrevet en dagbok som hun har sendt til avisen vår”⁹². I tillegg til disse to direkte stemmene i teksten, refererer også Ana til informasjon som vertsfaren hennes Pedro gir henne om mayakulturen. På den måten kan man si at teksten også inneholder en indirekte latinamerikansk stemme.

Relasjon

Teksten består av en kort innledning, som etterfølges av Anas narrative dagboksnotater. Lærebokforfatteren lar Ana inkludere leseren med ekspressiver som “Nå er jeg i Guatemala!” og “Så vakkert!”⁹³. I tillegg finner vi det vi kan tolke som en inkludering av leseren i den innledende teksten, der representanten for avisen benytter første person flertall: “I dag kan vi lese om hennes første inntrykk fra det mest folkerike landet i Mellom-Amerika”⁹⁴ (linje 8-11).

Ana beskriver Guatemala ved hjelp av en rekke positivt ladede adjektiver: byen Antigua er **nydelig** (preciosa), innsjøen Atitlán er **vakker** (hermoso), vulkanene er **spektakulære** (espectaculares), fargene er **imponerende** (impresionantes), alt er **pent** (bonito) og folket er **vennlig** (amables) og behandler henne **fantastisk** bra (de maravilla).

⁹² “Durante su estancia ha escrito un diario que ha mandado a nuestro periódico”.

⁹³ “Ya estoy en Guatemala!”, “Qué hermoso!”.

⁹⁴ “Hoy podemos leer sus primeras impresiones del país más poblado de Centroamérica”.

Tekstsammenheng

Presentasjonen av Ana i det første avsnittet fungerer som en introduksjon til teksten hennes. Anas tekst er organisert ved hjelp av overskrifter som refererer til hvilken dag det er av reisen. Teksttypen – reisedagbok – er lett gjenkjennelig.

Når det gjelder forholdet mellom verbaltekst og bilde er det oppsiktsvekkende at det ikke finnes bilder verken av Ana eller vertsfamilien hennes. Bildene er typiske ”postkortbilder” av turistmål, og minner ikke om bilder en ungdom på tur selv ville tatt. Man kan hevde at valget av bilder bryter med forestillingen om autentisitet som verbalteksten gir.

5.8.3 Teksten i fremmedspråksopplæringskontekst

Bortsett fra informasjon om stedsnavn og geografisk beliggenhet, er det ingen fokus på realiakunnskap, men man får heller ikke noe kjennskap til de sosiokulturelle forholdene i Guatemala.

Teksten inntar ikke et interkulturelt perspektiv, i betydningen forholdet mellom Norge og Guatemala. Likevel kan man hevde at Ana er en som målgruppen kan identifisere seg med, og at teksten dermed tar utgangspunkt i elevens virkelighet. Teksten er likevel ikke inkluderende, og appellerer i liten grad til leserens følelser eller forestillinger. Elevene får ”servert” Anas beskrivelser og opplevelser, og blir selv passive tilskuere. Påstanden om at Guatemala ikke er et paradys, som i utgangspunktet kunne fungert som innfallsport til temaer relatert til urettferdighet, og gitt et annet perspektiv på landet enn ”turistblikket”, blir umiddelbart parert med forsikringer om at folk er vennlige mot Ana, og at hun blir behandlet bra.

5.8.4 Teksten som møte med den fremmede kulturen

Ana er turist og skriver en reisedagbok, og det er naturlig å se på teksten som et turistmøte med den fremmede kulturen. Bildene er prototypiske og menneskene glimrer med sitt fravær (jfr. Calvi 2011). Ana besøker flere turistmål i Guatemala, og landet blir beskrevet med en rekke plussord. Hennes reiseskildring er preget av fokus

på natur og byggverk. Til tross for at hun reiser sammen med sin guatemaltekiske vertsfamilie, får man som leser ikke noe inntrykk av Anas relasjon til dem.

I denne teksten, som i teksten om Nicaragua, er det turisten og hennes opplevelser og trygghet som står i fokus. I siste linjene av teksten får vi et lite innblikk i at Guatemala ikke bare er et spennende turistmål; det er også et land der deler av befolkningen har lidd mye. Denne informasjonen blir i neste setning ”nøytralisert” med forsikringen om at man som turist blir godt mottatt og tatt vare på.

5.9 Tekst A3-3: ”Intervju med en jente fra Peru”

I tekst A3-3 møter vi en ung jente fra Peru (se vedlegg 14).

5.9.1 Teksteksterne faktorer

Teksten med overskriften “Intervju med en jente fra Peru” (Entrevista a una chica peruana) inngår i kapittel 8: Peru, i *Amigos tres*. Teksten dekker side 34 og 35 i boken, og består i tillegg til verbalteksten av et bilde og en gloseliste. Verbalteksten er inndelt i en innledende, sammenhengende tekst, etterfulgt av et intervju der det markeres i venstre marg, med fet skrift, hvem som snakker.

5.9.2 Tekstinterne faktorer

Tema og stemmer

Teksten har hovedvekt på mikronivå, nærmere bestemt Valerias tilværelse og hennes presentasjon av landet sitt; Peru. Gjennom hennes stemme får leseren også informasjon på makronivå, nærmere bestemt om landets befolkning, hovedstad og fremste naturressurser, og på mesonivå i form av informasjon om en typisk peruansk matrett.

Informasjon om Valeria blir gitt gjennom henne selv, men også i innledningen til det som er et intervju med henne. I innledningen får vi vite Valerias alder, hvilken skole og klasse hun går i, og litt om familien hennes og hvilken samfunnsklasse de

tilhører. Teksten inkluderer også et bilde av Valeria som står ved en telefonautomat med telefonrøret mot øret.

Hoveddelen av teksten er en dialog mellom Valeria Sánchez Linares fra Peru, og en ikke navngitt journalist. Vi får ikke informasjon om hvor denne journalisten er fra, men det fremgår av teksten at han eller hun ikke er fra Peru.

I selve intervjuet forteller Valeria om hva hun pleier å gjøre på fritiden, og om den typiske peruanske retten ”ceviche”. Om landet sitt trekker Valeria fram naturrikdommen, befolkningens vennlighet og hvordan de anstrenger seg for å bedre situasjonen, men også fattigdom og en utvikling hun mener går for langsomt. Når Valeria kommer inn på disse negative aspektene ved landet sitt avbryter intervjueren henne med kommentaren ”Ikke bli sint, vær så snill!”⁹⁵ (linje 39), og ber henne fortelle en vits i stedet. Vitsen hun forteller inneholder en stereotypisering av latiamerikanske innvandrere i USA: ”Som alle *latinos* snakker den [meksikanske hunden] veldig dårlig engelsk”⁹⁶ (linje 42-43).

Relasjon

Lærebokforfatteren lar journalisten ved flere anledninger i teksten bruke første person flertall, som i disse eksemplene: “Vi befinner oss i Peru” (linje 2), “Vi vil vite mer om denne jenta og landet hennes. Hun har gitt oss et lite intervju” (linje 6-8) og: “OK, nå tar vi farvel og takk for intervjuet” (linje 49-50)⁹⁷. Bruken av første person flertall i disse eksemplene kan tolkes enten som et inkluderende ”vi”, eller som en referanse til journalisten og avisen hans.

⁹⁵ “¡Pero no te enfades, por favor!”

⁹⁶ “Como todo latino, habla muy mal el inglés”.

⁹⁷ “Nos encontramos en Perú”, “Hemos querido saber más de esta chica y de su país. Nos ha concedido una pequeña entrevista”, “Bueno, ahora nos despedimos y gracias por la entrevista”.

Valeria bruker også pronomenet ”dere” når hun henvender seg til journalisten, noe som kan tolkes som hennes inkludering av leseren⁹⁸. Hun uttrykker seg også i ekspressiver som kan ha en engasjerende effekt på leseren: ”Jeg elsker ceviche!” (¡Me encanta el ceviche!) (linje 12-13) og ”Så godt!” (¡Qué cosa más rica!) (linje 23).

På bildet er Valeria vendt mot kameraet, og har blikkontakt med leseren.

Tekstsammenheng

Hoveddelen av teksten er satt opp som en dialog, med replikker av Valeria og journalisten. Dialogen fremstår som et avisintervju, og innledes med en tekst av journalisten. Intervjuet består av spørsmål og svar, og avsluttes med avskjedsfraser. Bildet er av en ung jente som snakker i telefonen, og hvis man som leser kan tenke seg at intervjuet med henne er et telefonintervju, er sammenhengen mellom bilde og verbaltekst åpenbar.

5.9.3 Teksten i fremmedspråksopplæringskontekst

I denne teksten får man et innblikk i livet og tankene til en ung jente fra Peru. Man kan tenke seg at lærebokforfatteren her har valgt teksttypen intervju for at situasjonen og deltakerne skal fremstå så autentiske som mulig. Valeria er i samme alder som målgruppen for teksten, og fritidsaktivitetene hennes må sies å være ”typiske” for middelklasseungdom i mange deler av verden: kino og fest. Samtidig er Valeria også opptatt av landet sitt og de utfordringene hun ser knyttet til fattigdom.

I utgangspunktet er denne teksten et eksempel på at en representant for latinamerikansk ungdom forteller som sitt eget land. Likevel ser vi at det er journalisten – den utenforstående – som bestemmer hva det skal snakkes om. Han eller hun spør Valeria om de positive og de negative aspektene ved landet, men velger å avbryte Valeria når hun kommer inn på temaet fattigdom, og ber henne i stedet fortelle en vits. Her ser vi igjen, som i tekst A2-11: ”Bilder fra Cuba”, den harmoniserende

⁹⁸ I norsk oversettelse lyder den aktuelle setningen: ”Dere må vente noen timer før dere spiser den [cevichen]”. På spansk utelater man normalt det personlige pronomenet, men i denne setningen er det tatt med: ”Ustedes tienen que esperar unas horas antes de comerse”. Inkluderingen av det personlige pronomenet gir setningen et unaturlig og lite autentisk preg.

tilnærmingen, der man unngår vanskelige temaer. Teksten gir ikke elevene muligheten til å nærme seg fattigdomsproblematikken, eller hva Valeria tenker om den. Det er også verdt å nevne at dette er det eneste møtet med Valeria i *Amigos*-bøkene.

5.9.4 Teksten som møte med den fremmede kulturen

Konfliktunngåelse er et kjennetegn ved håndboksmøtet. Idealet er at møtet med den fremmede kulturen skal være så harmonisk som mulig. I dette intervjuet går samtalen fint og smidig, helt til Valeria kommer inn på et tema som ikke passer inn i journalistens plan for samtalen. Det som skiller teksten fra håndboksmøtet her er at det er Valeria, representanten for den fremmede kulturen, som må endre oppførsel. Hun fremstilles dermed ikke som passiv eller statisk (jfr. Blasco 2004), men like fullt underlagt den utenforståendes perspektiv.

5.10 Tekst T3-5: "Barna som arbeider"

Tekst T3-5 tar opp temaet barn og fattigdom i Nicaragua (se vedlegg 15).

5.10.1 Teksteksterne faktorer

Tekst T3-5 "Barna som arbeider" (Los niños trabajadores), befinner seg i boken *Tapas 3*, i kapittel 2: Drømmer (Sueños), som ifølge innholdsfortegnelsen skal inneholde "noen fakta om Nicaragua" og "noen ungdommers framtidsdrømmer". I tillegg til teksten om barna, inneholder kapitlet to tekster som også omhandler Nicaragua: "15-åringen" (La Quinceañera), om tradisjonen med å feire jenters 15-årsdag, og faktateksten "Nicaragua". Man kan dermed gå ut fra at teksten utgjør en del av en større helhet som har til hensikt å gi informasjon om Nicaragua, samtidig som den skal si noe om nicaraguanske ungdommers tanker om fremtiden.

Teksten dekker to sider i læreboken (side 56 og 57), og består av en verbaltekst inndelt i fem avsnitt, et bilde som dekker nesten hele andre siden, og gloselister.

5.10.2 Tekstinterne faktorer

Tema og stemmer

Denne teksten opererer, i likhet med de to foregående, både på makro-, meso- og mikronivå. Det overordnede temaet er fattige barns situasjon. Temaet introduseres allerede i overskriften, og i første setning av teksten knyttes temaet til Latin-Amerika: ”I Latin-Amerika er det mange barn som arbeider”⁹⁹. Vi blir også presentert for en form for beskrivelse av disse barna: de finnes i alle aldre, noen bor på gaten og mange går ikke på skolen.

Teksten beveger seg raskt fra makronivå til mikronivå, ved at vi i første avsnitt blir introdusert for José. Gjennom José, som bor på gaten i Managua, blir tekstens innhold knyttet til Nicaragua. I fjerde avsnitt møter vi også Ana, som arbeider for organisasjonen NAT (Niños y Adolescentes Trabajadores) i samme by. José er femten år, og har bodd på gaten siden han var elleve. Han forteller om familieforholdene sine, at han arbeider som skopusser, og hva han drømmer om i fremtiden. Vi får ikke vite så mye om Ana, annet enn at hun arbeider for organisasjonen. Gjennom det hun forteller får vi et innblikk i hvordan organisasjonen jobber, og også Ana uttrykker sine drømmer for fremtiden: et land der alle barn har mulighet til å lære å skrive og lese, og der alle har en seng å sove i. Anas drømmer om fremtiden bringer dermed temaet tilbake til makronivået, i og med at det dreier seg om et bredere sosiopolitisk problem på nasjonalt nivå.

Teksten inneholder flere referentkjeder som bygger oppunder temaet. Det mest iøynefallende er bruken av ordet ”barn” (niños) og dets ulike varianter (10 forekomster), samt ”ungdom” (jóvenes, adolescentes) Ordet ”arbeid” (trabajo) forekommer også som en referentkjede i teksten. Det at barna lever under vanskelige forhold støttes igjen av en referentkjede av ord som beskriver deres situasjon: trist, hardt, fattige, vanskelig, de blir våte og syke, det gjør vondt (triste, dura, pobres, difícil, se mojan y se enferman, duele). Den hyppige bruken av disse ordene gjør at det

⁹⁹ “En América Latina hay muchos niños trabajadores”.

aldri er noen tvil i teksten om at det handler om barn og unge som lever i fattigdom og derfor blir tvunget til å arbeide. Bruken av adverbene ”mange” (muchos), samt ”tallrike” (numerosos) og ”altfor mange” (demasiados), signaliserer dessuten at dette er et stort problem som rammer mange. Teksten formidler likevel også håp om at situasjonen skal bedre seg, både gjennom Josés drømmer for egen fremtid, og gjennom Anas beskrivelse av organisasjonens arbeid og mål. Dette gjenspeiles i ord som drømmer, bedre liv, hjelp, håp, suksess (sueña, vida mejor, ayuda, apoyo, esperanza, éxito).

De to siste referentkjedene er med på å skape en dikotomisk relasjon i teksten, mellom virkelighet og arbeid på den ene siden, og drøm/fremtid og lek, skole og en seng å sove i på andre siden. Anas presentasjon av organisasjonens arbeid viser at disse to realitetene er vanskelige å knytte sammen, og at de stort sett mislykkes i å hjelpe barna med å kombinere arbeid og skolegang.

Som nevnt under teksteksterne faktorer, er verbalteksten illustrert med ett fotografi. Bildet er i farger, og viser tre barn – to gutter og en jente – som sitter i noe som kan se ut som en slitt bakgård. Gutten i forgrunnen har blikkontakt med leseren, og fungerer som en visuell stemme i teksten. Av de verbale stemmene finner vi Ana og José, som begge er representanter for Nicaragua. Stemmene deres kommer til uttrykk i form av både direkte og indirekte sitater i teksten. I tillegg finner vi i teksten én eller flere ”usynlige” deltakere som formidler Ana og Josés ytringer. Ana og Josés uttalelser blir både referert til og presentert som sitater, der det gis inntrykk av at de blir fremført som svar på direkte spørsmål av typen ”Hva arbeider du som?” og ”Hva tenker du om fremtiden?”. Dette gir leseren et bilde av en eller flere personer som har intervjuet dem. Det eneste stedet i teksten det refereres til denne tredje parten er i setningen ”Hun forteller oss at [...]” (Nos cuenta que [...]) (linje 30).

Det at Ana og José kommer til orde for å fortelle om sin situasjon, sine tanker og drømmer, og at den usynlige samtalepartnerens spørsmål ikke er inkludert i teksten, gjør at fokuset i stor grad rettes mot disse to karakterene.

Relasjon

Teksten er både deskriptiv og narrativ, og i form kan den minne om en avis- eller magasinartikkel. Tekstens tema blir i de første linjene presentert som et saksforhold. Forfatteren konstaterer her at barnearbeid er et problem i Latin-Amerika. Den tidligere nevnte bruken av gradsadverbene ”mange” (muchos) og ”tallrike” (numerosos) i denne delen av teksten indikerer at problemet er omfattende, men samtidig er ordene upresise, og forfatteren tilbyr dermed ikke noe konkret informasjon om hvor stort problemet egentlig er, eller årsakene til at situasjonen er slik. Forfatteren forutsetter dermed at mottakeren er innforstått med at Nicaragua er et fattig land med store samfunnsmessige utfordringer.

De innledende generelle konstateringer om temaet blir raskt erstattet av utsagn fra tekstens deltakere, Ana og José. Ana uttaler at ”Når vi tenker på dem, blir **vi** triste”¹⁰⁰ (linje 47-48, min uthevning). Dette kan tolkes som et språklig virkemiddel fra forfatterens side for å inkludere leseren, og dermed som et forsøk på å vekke engasjement. Det kan likevel virke uklart hvem pronomenet ”vi” i setningen refererer til.

Også pronomenet i setningen ”Hun forteller oss at [...]” (Nos cuenta que [...]) (linje 30) kan i utgangspunktet tolkes som en inkludering av leseren, men heller ikke her fremgår det hvem ”oss” refererer til – om det er lærebokforfatterne, en tenkt intervjuer, eller om leserne også inkluderes.

Tekstsammenheng

Størstedelen av teksten er viet intervjuet med karakterene, i form av sitater eller referat av hva de har uttalt. Til tross for at intervjuerens spørsmål ikke er inkludert, fremstår teksten i stor grad som en dialog mellom den usynlige samtalepartneren og karakterene i teksten.

¹⁰⁰ “Cuando pensamos en ellos, nos sentimos tristes”.

Vi har sett at fokus skifter fra en generell presentasjon av problemet, til et spesifikt tilfelle (representert ved José). Ana, som blir introdusert omtrent midtveis i teksten, representerer en organisasjon som arbeider med det som blir fremstilt som et problem som gjelder både Nicaragua spesielt, og Latin-Amerika generelt. Hun kan dermed sies å være ”bindeleddet” mellom makro- og mikronivået i teksten. Dette gjør at teksten fremstår som sammenhengende, samtidig som temaet blir belyst fra flere vinkler.

Når det gjelder bildet som illustrerer teksten har senderen ikke inkludert noen forklarende billedtekst, og bildet er således ment å skulle ”tale for seg selv”. Vi har imidlertid allerede sett, under foregående punkt, at sammenhengen mellom tekst og bilde ikke er klar. Vi får vi ingen informasjon om hvem barna på bildet er. Det vi ser er tre barn som sitter vendt mot kamera, to av dem befinner seg i en trapp, mens tredjemann sitter på bakken bak et slags gitter.

Gutten som befinner seg nærmest fotografen, og som utgjør blikkfanget i bildet, fremstår som yngre enn José i teksten, og det er dermed lite sannsynlig at bildet er ment å skulle illustrere hans spesifikke situasjon. Man kan hevde at bildet illustrerer det generelle temaet i teksten, ved at det viser barn som befinner seg utendørs i slitte omgivelser. På den annen side er det ingenting ved bildet som tilsier at disse barna arbeider, og de befinner seg heller ikke ute på gaten. Ut fra det vi kan se av bildet er klærne deres rene og hele. Miljøet de befinner seg i bærer, til tross for at det er slitt, heller ikke preg av å være i totalt forfall. Noen har tatt seg bryet med å male vinduskarmene grønne, og hengt opp grønne planter. På den ene siden kan bildet sies å nyansere noe det inntrykket som blir gitt av situasjonen gjennom teksten. På den annen side kan det også hevdes at bildet distanserer seg fra innholdet i verbalteksten, og at sammenhengen mellom verbaltekst og bilde er uklar.

5.10.3 Teksten i fremmedspråksopplæringskontekst

Temaet som tas opp i teksten vil mest sannsynlig oppleves som veldig fjernt fra målgruppens virkelighet. Til tross for dette gjøres det ingen forsøk i teksten på å diskutere temaet i en større sammenheng, for eksempel ved å presentere årsakene til problemet, sammenligne med situasjonen i andre deler av verden, eller å få leseren til å

reflektere over situasjonen i eget land. Man kan likevel hevde at teksten gir noe åpning for refleksjon og handling. Ved at teksten presenterer Ana, hennes organisasjon, og hennes tanker og håp om fremtiden, introduseres et endringspotensiale. Forfatteren nyanserer dermed situasjonen som blir beskrevet i innledningen, og antyder at denne situasjonen kan endres til det bedre. Det er også mye ved Josés situasjon, samt hans fortid og fremtid, som ikke kommer frem gjennom teksten, noe som kan vekke leserens fantasi og innlevelsessevne.

Det at bildet er inkludert uten tekst eller forklaring, og at man som leser ikke får noe informasjon om barna på bildet, kan etter min mening virke på to ulike måter. På den ene siden kan det vekke leserens nysgjerrighet og fantasi, og dermed bidra til at han skaper sine egne karakterer og historier knyttet til bildet. Det kan også virke motsatt, ved at karakterene forblir anonyme, siden de vanskelig kan knyttes direkte til innholdet i teksten. Bildets komposisjon gir assosiasjoner til et utstillingsvindu, og kan virke som et hinder for leserens fantasi og innlevelse. Motivet har et tablåaktig preg, og barna fremstår som passive statister.

5.10.4 Teksten som møte med den fremmede kulturen

Temaet som omhandles i teksten er knyttet til Nicaragua, men blir også satt inn i en større, latinamerikansk kontekst. Temaet blir belyst fra flere vinkler, og som leser får vi kjennskap til, og blir gitt muligheten til å leve oss inn i, problematikken. Bildet av de tre barna kan likevel oppleves som et hinder for forståelsen av teksten. Det kan knyttes til turistmøtet; et bilde av en ”pittoresk” bakgård, som også inkluderer barn fra målspråkkulturen som er oppstilt til ære for fotografen. Samtidig kan bildet tolkes som et utslag av Columbusmøtet, men i stedet for at menneskene her er en del av naturen, er de en del av gatebildet.

5.11 Tekst V2-7: ”Møter i nord”

Tekst V2-7 tilbyr en latinamerikansk ungdoms blick på Norge: Eduardo fra Ecuador forteller om sin reise med Hurtigruten (se vedlegg 16).

5.11.1 Teksteksterne faktorer

Teksten har overskriften ”Møter i nord” (Encuentros en el norte). Den befinner seg på side 34 til 36 i *Vidas 2*, i kapittel 4: Eduardos reise (El viaje de Eduardo). Teksten dekker omtrent 2 ½ side i boken, den er inndelt i fem deler, med en hovedoverskrift, og underoverskrifter bestående av ukedag og dato. Teksten inkluderer tre bilder.

5.11.2 Tekstinterne faktorer

Tema og stemmer

Teksten opererer på alle tre nivåer; den inneholder faktaopplysninger om Norge (makro), kulturfenomener og kuriositeter (meso), og Eduardos egne opplevelser av reisen med Hurtigruten (mikro). I tillegg har teksten et interkulturelt perspektiv: vi blir her presentert for en latinamerikaners eksterne blick på Norge, og han trekker også sammenligninger mellom Norge og hjemlandet sitt, Ecuador.

Når det gjelder faktaopplysningene om Norge inkluderer teksten en del navn på steder og områder som Eduardo besøker på veien nordover: Bergen, Geirangerfjorden, Ålesund, Trondheim, Polarsirkelen, Lofoten, Helgeland, Tromsø og Nordkapp. Han nevner også midnattssolen og den samiske kulturen. Ett av bildene er fra Lofoten, mens et annet er et oversiktsbilde over Tromsø.

Kulturfenomenene og kuriositetene han observerer er sykkelheisen i Trondheim, og det faktum at i Norge virker menneskene i det kalde nord mer åpne enn de i sør (i motsetning til i Ecuador).

Teksten innledes med et portrettbilde av Eduardo, som leserne også kjenner fra tidligere tekster i boken. Bortsett fra det innledende avsnittet som forteller litt om Eduardo og hans vertsfamilie i Bergen, kan hele verbalteksten knyttes til Eduardos stemme. Han skriver i førsteperson entall, og i flertall der han inkluderer vertsbroren Olav, som han reiser sammen med.

Relasjon

Teksten er i all hovedsak narrativ, og er utformet som en reisedagbok. Reisen blir beskrevet gjennom Eduardos øyne, og hans beskrivelse er preget av positivt ladede adjektiver og substantiver, som ”usedvanlig skjønnhet” (*belleza extraordinaria*), ”en magisk drøm” (*un sueño mágico*), ”kjempefine” (*lindísimas*) ”vakker” (*bonita*), ”koselig” (*agradable*), ”nydelig” (*hermosa*), ”spektakulære” (*espectaculares*) og ”romantiske” (*románticas*). Inntrykket av autentisitet som reisedagboksjangeren gir, forsterkes av Eduardos muntlige stil. Han utbryter ”For noen landskap!”, og avslutter teksten med ”Åh, hun heter Sissel og er 18 år”¹⁰¹. På bildet av Eduardo ser han rett i kamera, og smiler til leseren.

Eduardo setter fram påstanden om at folk i de nordlige delene av landet er varmere og åpnere enn de i sør, men påstanden inkluderer et forbehold: ”Folk i nord **virker** veldig varme og åpne, til tross for at de bor nesten på Nordpolen” (linje 28-29, min uthevning)¹⁰².

Tekstsammenheng

Teksten er bygd opp på samme måte som tekst V1-24: ”Inntrykk fra Guatemala”: en forklarende innledning etterfulgt av dagboksnotater. Selv om teksttypen er en personlig tekst, fremstår bildene fra Eduardos tur, i likhet med Anas bilder fra Guatemala, som upersonlige. Sammenhengen mellom verbaltekst og bilde er klar; bildene er av steder Eduardo besøker på veien, men ingen av dem viser situasjoner han refererer til eller mennesker han treffer på veien.

5.11.3 Teksten i fremmedspråksopplæringskontekst

Denne teksten er ett av veldig få eksempler i det totale tekstmaterialet som inntar et utenforstående blikk på målgruppens virkelighet. Observasjonen Eduardo gjør av forskjellen mellom nordmenn i nord og sør kan virke generaliserende, men

¹⁰¹ ¡Qué paisajes!, “Ah, se llama Sissel y tiene dieciocho años”.

¹⁰²”La gente del norte parece muy cálida y abierta, aunque vive casi en el Polo Norte”

generaliseringen går på forskjeller innad i en nasjon, og ikke på nasjonen som helhet. Vi har også sett, under punktet relasjon, at lærebokforfatteren har lagt inn en demper i Eduardos påstand. Påstanden kan fungere som en innfallport til betraktninger om egen kultur, og sammenligninger mellom egen kultur og andre kulturer, slik læreplanen legger opp til.

Teksten avsluttes med et ”hint” om Eduardos møte med norske Sissel, noe som gjør avslutningen åpen, og møtet fremstår som uavsluttet.

5.11.4 Teksten som møte med den fremmede kulturen

I denne teksten er møtet med den fremmede kulturen ”snudd”: det er den Andre som kommer til Norge og presenterer sitt blikk på landet. Møtet fremstår som autentisk og troverdig.

Teksten inneholder en form for generalisering av kultur som i utgangspunktet kunne knyttes til håndboksmøtet. Man kan likevel hevde at påstanden ikke blir fremsatt som en uimotsigelig ”sannhet”. Bildene kan til en viss grad minne om turistmøtet: på lik linje med tekst V1-24: ”Inntrykk fra Guatemala”, finner vi her ”postkortbilder” fra avstand, uten mennesker. Likevel kan Eduardos møte med Norge oppleves som annerledes enn Anas møte med Guatemala. Der Ana er mest opptatt av å beskrive turistattraksjonene hun ser, viser Eduardo også interesse for menneskene han møter, og han reflekterer over sammenhenger mellom egen kultur og den fremmede.

5.12 Tekst MN-27: “Å drømme om en bedre fremtid”

Tekst MN-27 er en uavsluttet fortelling om Ariel fra Paraguay, som drømmer om fremtiden (se vedlegg 17).

5.12.1 Teksteksterne faktorer

Teksten har overskriften “Å drømme om en bedre fremtid” (Soñando con un futuro mejor). Vi finner den på side 170 i boken *Mundos nuevos 1*, i kapittel 37: ”Uavsluttede

historier” (Historias incompletas). Verbalteksten er syv linjer lang, og teksten har ingen bilder.

5.12.2 Tekstinterne faktorer

Tema og stemmer

Bortsett fra navnet på hovedstaden i Paraguay; Asunción, befinner det tematiske innholdet seg på mikronivå. Teksten omhandler unge Ariel, og beskriver hverdagen hans på landsbygda. Ariel har ingen egen stemme i teksten. I beskrivelsen av Ariels tilværelse benytter lærebokforfatteren seg hyppig av de to preteritumsformene i spansk¹⁰³. De to formene markerer skillet mellom hva Ariel pleide å gjøre, og hva som skjedde akkurat den dagen da historien starter.

Relasjon

Teksten er narrativ, og lærebokforfatteren benytter seg av det litterære grepet med å starte fortellingen ”in medias res”, noe som gjør at leseren umiddelbart inkluderes i handlingen. Teksten avsluttes med ordene ”En dag...” (Un día...), etterfulgt av en ellipse som indikerer at setningen ikke er avsluttet. Ellipsen skal fungere som en oppfordring til leseren om å dikte videre på fortellingen¹⁰⁴.

Tekstsammenheng

Teksten består av ett avsnitt, der hver setning har en eller flere referanser til Ariel og familien hans.

Teksten i fremmedspråksopplæringskontekst

Denne teksten inneholder ingen direkte inkludering av eller oppfordringer til leseren, men den uavsluttede setningen ”En dag...”, som vi kjenner igjen fra skjønnlitterære tekster, er ment å skulle pirre leserens fantasi. I dette tilfellet kan

¹⁰³ I det spanske språket skiller man mellom *preterito indefinido* og *preterito imperfecto*.

¹⁰⁴ Teksten etterfølges av en setning i kursiv, adskilt fra resten av teksten med et lite mellomrom. Denne setningen består av et spørsmål og en oppfordring til leseren: ”Hva skjedde med drømmene til Ariel? Fortell!” (¿Qué paso con los sueños de Ariel? ¡Cuenta!). Denne setningen kan tolkes som en oppgave, og i henhold til tekstbegrepet i denne studien, som jeg gjorde rede for i punkt 3.1.2, har jeg ikke inkludert setningen i analysen av teksten. Jeg vil likevel hevde at ellipsen som avslutter teksten kan ha samme funksjon som oppgaven.

fraværet av bilde virke positivt: lærebokforfatteren overlater til leseren å skape et bilde av Ariel, på samme måte som hun oppfordrer til at leseren skal bruke fantasien for å dikte videre på Ariels historie.

Et interessant trekk ved denne teksten er at Ariel benyttes som guttenavn i Latin-Amerika, mens den norske målgruppen vil kunne assosiere det med et jentenavn¹⁰⁵, og dermed tolke teksten på en annen måte. Vi vet ikke om det inngår i lærebokforfatterens intensjon med teksten, men man kan hevde at teksten spiller på ulike kjønnsrollemønstre: Ariel må hjelpe til med matlaging, klesvask og barnepass hjemme, men drømmer samtidig om å spille fotball på det paraguayanske landslaget.

Til tross for at Ariels hverdag kan virke fjern fra målgruppen, handler teksten om et universelt tema: det å drømme om fremtiden. Mange i målgruppen kan sikkert også identifisere seg med drømmen om å bli profesjonell fotballspiller. Teksten kan dermed berøre den affektive dimensjonen ved fremmedspråksopplæringen, ved å appellere til elevens følelser (jfr. Neuner 2003).

Ikke minst gir den åpne slutten eleven muligheten til å trenge igjennom utstillingsvinduet og sette seg inn i Ariels situasjon, noe som også åpner for muligheten til at møtet med den fremmede kulturen kan oppleves som forpliktende (jfr. Nielsen 2003).

5.12.3 Teksten som møte med den fremmede kulturen

Ariel, hovedpersonen i denne teksten, oppleves ikke som en ”fjern” Andre, slik menneskene gjør i Columbusmøtet. Det at han, i likhet med målgruppen, har tanker og drømmer for fremtiden gjør at skillet mellom ”oss” og ”de andre” blir mindre. Vi får vite at Ariel kommer fra en familie der alle må jobbe for å få endene til å møtes, så møtet med ham kan heller ikke sies å være harmonisøkende, som i håndboksmøtet. Uten referansen til hovedstaden Asunción kunne Ariel vært fra et hvilket som helst

¹⁰⁵ I Norge er den lille havfruen Ariel en velkjent figur fra Walt Disneys tegnefilmunivers. Ifølge Statistisk sentralbyrå er det også flere kvinner enn menn som har fornavnet Ariel i Norge (www.ssb.no)

land i den spansktalende verden. Teksten kan heller ikke påstå å skulle forberede leseren på en fremtidig reise til Paraguay, som i turistmøtet. I stedet gis leseren mulighet til å bringe Ariel og hans virkelighet nærmere sin egen, og samtidig bli utfordret på sine oppfatninger om den fremmede kulturen.

5.13 Oppsummering og konklusjoner

Gjennom analysen av de 12 tekstene har vi sett at lærebokforfattere benytter ulike former for verbale og visuelle virkemidler, som igjen har betydning for hvordan det legges til rette for leserens møte med den fremmede kulturen.

Når det gjelder valg knyttet til det tematiske innholdet i tekstene, kan man hevde at de tolv tekstene til sammen representerer en form for "kontinuum", fra avstand til nærhet, i møtet med den fremmede kulturen, der kulturen bringes stadig nærmere leseren – eller omvendt. I tekst V1-36: "Latin-Amerika" gir man nærmest opp forsøket på å beskrive Latin-Amerika, og leserens møte med kontinentet blir "utsatt". Tekstene A1-7: "Mexico" og V1-34: "Chile, Argentina og Uruguay" legger vekt på landskapsbeskrivelser og faktaopplysninger, altså informasjon om hvordan det ser ut i landene som beskrives. I tekst A1-8: "De dødes dag" får leseren informasjon om et kulturfenomen fra et latinamerikansk land, og i V2-30: "Tex-mex-mat" bringes Latin-Amerika nærmere ved å se på kulturfenomener som er kjent for leseren fra før. I tekst A2-11: "Bilder fra Cuba" "forstørres" bildet av den fremmede kulturen ved å presentere et bredt utvalg kulturfenomener. I tekst MN-22: "Kulturell 'smakebit'" presenteres Latin-Amerika som et mulig turistmål for leseren, og V1-24: "Inntrykk fra Guatemala" skildrer en europeisk ungdom sitt møte med landet som turist. I tekst A3-3: "Intervju med en jente fra Peru" får vi møte en representant for latinamerikansk ungdom og hva hun er opptatt av, mens tekst T3-5: "Barna som arbeider" går videre inn på samfunnsproblemer, og vinkler det til ungdommers engasjement. Neste "steg" er representert ved tekst V2-7: "Møter i nord", som "bringer" Latin-Amerika til leseren, ved at vi får en latinamerikansk ungdoms perspektiv på Norge. Til slutt har vi sett på en type tekst som i stor grad overlater til leseren å skape sitt eget bilde av Latin-

Amerika: tekst MN-27: ”Å drømme om en bedre fremtid”. Temaet i denne teksten kan sies å være universelt: tanker og drømmer om fremtiden.

Også fravær eller tilstedeværelse av stemmer i tekstene bygger oppunder forestillingen om avstand eller nærhet til den fremmede kulturen. Vi ser at de syv første tekstene ikke har andre stemmer enn lærebokforfatterens. I tekst V1-24: ”Inntrykk fra Guatemala” er det en stemme tilhørende en spansk ungdom som uttaler seg om et latinamerikansk land, mens i tekst A3-3: ”Intervju med en jente fra Peru”, T3-5: ”Barna som arbeider” og V2-7: ”Møter i nord”, kommer latinamerikansk ungdom selv til orde. Det er interessant å observere at tekst MN-27: ”Å drømme om en bedre fremtid”, som jeg vil hevde er den teksten som legger best til rette for elevens møte med Latin-Amerika, ikke inneholder en egen latinamerikansk stemme. Til gjengjeld gir denne teksten leseren muligheten til selv å gi stemme til hovedpersonen Ariel.

Når det gjelder relasjoner i teksten har vi sett at forfatterne i de første fire tekstene forutsetter mye forkunnskaper hos leseren, da begreper blir introdusert uten forklaring. I femte og sjette tekst, V2-30: ”Tex-mex-mat” og A2-11: ”Bilder fra Cuba”, blir fenomener i større grad gjort rede for, men forklaringene er uklare. De fire første tekstene er også alle deskriptive tekster preget av en nøytral stil. Femte og sjette tekst er deskriptive, men med innslag som bryter med den nøytrale stilen. Syvende tekst, MN-22: ”Kulturell ’smakebit’”, er deskriptiv, mens de neste fem tekstene er overveiende narrative tekster. Disse fem tekstene er teksttyper som vil være lett gjenkjennelige for målgruppen: dagbok, intervju, avis/magasinartikkel, samt tekst MN-27: ”Å drømme om en bedre fremtid”, som i stor grad låner virkemidler fra skjønnlitterære tekster.

Mangel på tekstsammenheng gjør seg mest gjeldende i tekst A1-7: ”Mexico” og A2-11: ”Bilder fra Cuba”, der vi finner avsnitt som omhandler ulike temaer som blir presentert uten innbyrdes sammenheng, og i tekst A1-8: ”De dødes dag”, der bildet ikke tilføyer noe som kan bidra til å forklare verbalteksten. I tekst V2-30: ”Tex-mex-mat” er også sammenhengen mellom verbaltekst og bilde uklar, mens bildene som er

valgt til å illustrere reisedagbøkene i tekst V1-24: ”Inntrykk fra Guatemala” og V2-7: ”Møter i nord” kan sies å bryte med inntrykket av autentisitet som man får gjennom verbalteksten.

Når det gjelder teksten i fremmedspråkopplæringskontekst ser vi at forfatterne i tekst V1-36: ”Latin-Amerika”, A1-7: ”Mexico” og V1-34: ”Chile, Argentina og Uruguay” legger vekt på det Rammeverket kaller ”kunnskap om verden”, mens man i tekst A1-8: ”De dødes dag”, V2-30: ”Tex-mex-mat” og A2-11: ”Bilder fra Cuba” fokuserer på å øve opp elevens sosiokulturelle kunnskap om målpråksområdet. Det interkulturelle perspektivet er tilstede i tekst V2-7 ”Møter i nord”, som også tilbyr et eksternt blikk på målgruppens eget land. I tekst V1-34: ”Chile, Argentina og Uruguay” etableres det en sammenligning mellom Norge og de landene teksten omhandler, men dette dreier seg om likheter i landskap.

Jeg har her argumentert for at de 12 tekstene som er analysert i dette kapittelet til sammen representerer et ”kontinuum” i møtet med den fremmede kulturen, ved at lærebokforfatterne benytter seg av ulike virkemidler – simulering av autentisitet, henvendelser til leseren, med mer – som kan gi leseren et inntrykk av nærhet eller avstand til det som blir formidlet gjennom teksten. De tre idealtypene – Columbusmøtet, håndboksmøtet og turistmøtet – kan også sies å representere ”steg” i møtet med den fremmede kulturen. I kapittel 4 argumenterte jeg for at man i Columbusmøtet konstruerer den Andre i ens eget bilde, uten at man går inn i en nærmere fortolkningsprosess. I håndboksmøtet derimot, er målet nettopp å forstå den fremmede kulturen, med henblikk på et fremtidig møte. Forståelsen er likevel basert på stereotyper og generaliseringer – man møter ikke individer, men grupper av passive representanter for en nasjons ”kulturdimensjoner” (jfr. Hofstede 2001). Turistmøtet bygger på tanken om det ”autentiske” møtet med den fremmede kulturen, men der turisten selv og hans eller hennes opplevelser står i fokus. Et turistmøte er ikke et forpliktende møte.

I analysen av de 12 tekstene har vi sett at de fleste tekstene innehar elementer av flere av idealtypene. Det er altså ikke slik at for eksempel tekst V1-36: ”Latin-

Amerika”, som jeg vil hevde er den teksten som skaper mest avstand til den fremmede kulturen, utelukkende er preget av Columbusmøtet, og at håndboksmøtet gjør seg mer gjeldende lenger ut i den ”linjen” fra avstand til nærhet som etableres i analysen av tekstene. Som Neuner (2003) viser i sin modell, og som jeg har gjort rede for i punkt 2.3, er de generelle sosiopolitiske faktorene, eller samfunnskonteksten, som disse idealtypene kan knyttes til, bare én av dimensjonene som påvirker representasjonen av den fremmede kulturen i fremmedspråksopplæringen. Møtet med den fremmede kulturen blir, som vi har sett, også preget av den institusjonelle konteksten, nærmere bestemt det sosiokulturelle innholdets rolle og status i fremmedspråksfaget, og ikke minst ulike tradisjoner når det gjelder hvilken kunnskap man formidler om den fremmede kulturen.

Jeg presiserte i innledningen til dette kapitlet at tekstene som er analysert her ikke er valgt ut fordi de er representative for hele tekstmaterialet, men fordi de er eksempler på ulike måter å representere og nærme seg den fremmede kulturen på. I det siste og avsluttende kapitlet skal vi se at dybdeanalysene, sett i sammenheng med funnene fra den generelle analysen i kapittel 4, likevel kaster lys over generelle tendenser når det gjelder representasjoner av den fremmede kulturen i læreverk i spansk.

6. Generelle konklusjoner og avsluttende refleksjoner

Gjennom analysen av læreboktekstene har vi sett at analyseapparatet som er utviklet for denne studien har gitt oss svar på tekstmaterialets *hva, hvem og hvordan*. Analyseapparatet kan dermed sies å være overførbart både til andre fremmedspråksfag og til andre typer materiale. Med utgangspunkt i Risagers (1991) modell har jeg identifisert hvilke tema lærebokforfatterne velger i representasjonen av Latin-Amerika, og om de inkluderer et interkulturelt perspektiv i tekstene. Min egen kategori der jeg undersøker stemmer i materialet har avdekket i hvilken grad representanter fra Latin-Amerika selv ”kommer til orde” i tekstene. Hallidays systemisk-funksjonelle grammatikk har fungert som redskap for å avdekke hvilken relasjon lærebokforfatteren skaper til leseren ved hjelp av virkemidler i teksten, samt tekstsammenhengen. Kress og van Leeuwens (2006) analyseapparat for visuelle elementer har bidratt til å kaste lys både over tekstenes tema, stemmer, relasjon og sammenheng.

Når det gjelder tekstenes tema har vi sett at realiakunnskapen fremdeles har en sentral plass i læreboktekstene. Som vi så i punkt 4.2.1, er tekst A1-7: ”Mexico” et eksempel på en type faktatekst som presenterer informasjon om landets hovedstad, geografiske kjennetegn, klima og næringsgrunnlag. I punkt 4.2.3 så vi også at en del av disse tekstene, nærmere bestemt de tekstene jeg har valgt å kalle ”faktabokser”, presenterer informasjonen punktvis, som i et oppslagsverk. Oversikts-bilder av byer og landskap, samt kart, flagg og byggverk, illustrerer ofte denne type tekster.

I punkt 4.6 slo jeg fast at det er mesonivået som dominerer når det gjelder det tematiske innholdet i tekstmaterialet. Av temaer på mesonivå er det særlig musikk, mat og idrett som utmerker seg, i tillegg til informasjon om ulike feiringer og markeringer. Tekst A1-8: ”De dødes dag” er et eksempel på en tekst som omhandler en ”typisk” latinamerikansk feiring.

Tekstens mikronivå dreier seg om personer og deres omgivelser. I analysen av dette tekstmaterialet har vi sett at møtene med mennesker fra Latin-Amerika er flyktige og fragmenterte. Vi møter personene gjerne bare i én tekst, som i tilfellet

Valeria i tekst A3-3: ”Intervju med en jente fra Peru”, og det er dermed begrenset hvilken kjennskap vi får til dem og omgivelsene deres. Vi har også sett at menneskene er godt representert i billedmaterialet, men at dette gjerne enten er kjente personer fra latinamerikansk historie eller kulturliv, eller bilder av mennesker som fungerer som illustrasjoner til verbalteksten, men som vi ikke får noe mer informasjon om. Unntakene er de få latinamerikanske ”gjennomgangsfigurene” vi treffer i bøkene: Clara fra Cuba og Eduardo fra Ecuador i *Vidas*-bøkene.

Det interkulturelle perspektivet, i betydningen møtet mellom Norge og den latinamerikanske verden, gjør seg i all hovedsak gjeldende i tekstgruppen ”Latin-Amerika og Norge”, der 12 tekster er analysert. I flestparten av disse tekstene møter vi ungdommer som har en tilnytning både til Norge og til et latinamerikansk land, nærmere bestemt Ecuador og Chile. Også i de andre tekstgruppene finnes det tekster som legger an til et interkulturelt perspektiv på temaet, da gjerne i form av å gjøre leseren oppmerksom på at latinamerikansk musikk eller mat også er noe vi forholder oss til i Norge. I enkelte tekster, som V1-34: ”Chile, Argentina og Uruguay”, etableres det sammenligninger med Norge, men på makronivå (klima, landskap) og ikke på mesonivå. Det interkulturelle perspektivet kommer også til syne i tekster som omhandler spanske ungdommer som reiser til Latin-Amerika. De spanske ungdommene kan i disse tekstene ses på som representanter for europeisk ungdom – noen som de norske ungdommene i målgruppen kan identifisere seg med.

I tillegg til tekstene som tematiserer forholdet Norge/Latin-Amerika og Spania/Latin-Amerika, finnes det i materialet et utvalg tekster som omhandler forholdet mellom USA og Latin-Amerika, som teksten om den meksikanske innvandrereren Tito, og teksten der en colombiansk cocabonde og en journalist fra USA samtaler om narkotikaproblematikken på begge sider av Rio Grande. En del av tekstene som omhandler musikk tar også opp den latinamerikanske innflytelsen på populærkulturen i USA.

Når det gjelder stemmer i tekstmaterialet er det interessant å merke seg at det i disse ni lærebøkene, i likhet med bøkene Eide og Johnsen undersøkte i 2006,

fremdeles er et utbredt virkemiddel å la europeiske stemmer representere det latinamerikanske kontinentet. Et eksempel på dette er tekst V1-24: ”Inntrykk fra Guatemala”, der spanske Ana forteller om sine opplevelser. Flere av tekstene der latinamerikansk ungdom kommer til orde er intervjuer, der den ”utenforstående” journalisten eller samtalepartneren stiller spørsmålene og bestemmer hva det skal snakkes om, som i tekst A3-3: ”Intervju med en jente fra Peru”. I punkt 4.6 slo jeg også fast at materialet inneholder flere tekster der latinamerikansk ungdom ”låner” stemmen sin til å fortelle om temaer på makronivå, i stedet for at vi får kjennskap til personene selv. Tekstene om Eduardo i *Vidas*-bøkene står i en særstilling i materialet, da Eduardo er den eneste karakteren fra Latin-Amerika som uttaler seg om Norge.

I analysekategorien relasjoner i teksten har jeg undersøkt de ulike teksttypene i materialet, og kommet frem til at det er en overvekt av deskriptive tekster, som har til hensikt å beskrive ett eller flere fenomener på makro- eller mesonivå. I dybdeanalysene så jeg nærmere på hvilken relasjon lærebokforfatteren skaper til leseren. Jeg fant at en del av tekstene inneholder direkte henvendelser til leseren i form av spørsmål, og enkelte eksklamasjoner for å fange leserens oppmerksomhet, men at disse forsøkene på å inkludere leseren ofte bryter med den deskriptive stilen som ellers preger teksten. Vi så også eksempler på at lærebokforfatteren unnlater å forklare begreper og fenomener. Forståelsen av teksten blir dermed avhengig av at eleven allerede innehar denne kunnskapen.

Lærebokforfatterne benytter seg generelt sett av en nøytral og deskriptiv stil, men også av positivt ladede adjektiver, samt kvantifiseringer og intensivering, særlig i beskrivelsen av landskap. Det er blant annet dette som kan få enkelte av tekstene til å minne om turistbrosjyretekster.

Dybdeanalysen har også vist oss eksempler på tekster der sammenhengen er mer eller mindre uklar. Dette kan skyldes mangel på tekstmarkører, som i tilfellet A1-7: ”Mexico”, men også lærebokforfatterens presupposisjoner, som vi så eksempler på i tekst A2-11: ”Bilder fra Cuba”

Den generelle analysen i kapittel 4 og dybdeanalysene i kapittel 5 har gitt oss svar på forskningsspørsmålene jeg presenterte i punkt 1.2. Forskningsspørsmålene har til hensikt å belyse studiens to problemstillinger: hvilke diskurser manifesterer seg i representasjonen av Latin-Amerika, og hvilke premisser legger disse diskursene for møtet mellom eleven og representasjonen av den fremmede kulturen?

Representasjonene jeg har avdekket kan i første omgang knyttes til diskurser innenfor en fremmedspråksopplæringskontekst. Her har vi sett at styringsdokumentenes føringer, og ulike tradisjoner for å representere fremmede kulturer i fremmedspråksfaget og dets lærebøker, er sentrale. I punkt 2.2.3 pekte jeg på to tradisjoner som har preget innholdet i lærebøkene. Den ene vektlegger det å presentere informasjon om den fremmede kulturen, mens den andre behandler den fremmede kulturen som et "bakgrunnstepp" for kommunikative språkøvelser (jfr. Fenner 2000). Vi har sett at læreboktekstene som analyseres i dette prosjektet hovedsakelig er deskriptive, og legger til rette for at eleven skal opparbeide seg kunnskap om ulike latinamerikanske land og kulturfenomener. Slik sett møter lærebøkene Rammeverkets føringer om at fremmedspråksfaget skal oppøve elevens kunnskap om verden, og kunnskap om målspråksområdets sosiokulturelle karakteristikk. Informasjonen om Latin-Amerika blir eksplisitt gitt i tekstene, i form av kapitteleverskrifter, tekstoverskrifter og tema¹⁰⁶.

Neuner (1997) hevder at tilgang til informasjon om målspråksområdets kultur også er avgjørende for oppøving av elevens interkulturelle kompetanse. *Kunnskap* er, som vi så i punkt 2.2.1, også ett av elementene i Byrams (1997) modell for interkulturell kompetanse. Etter min mening kommer tekstmaterialet generelt til kort når det gjelder de andre elementene i modellen, som handler om elevens holdninger og evner. Når det gjelder holdninger er det grunnleggende at eleven trenes i å møte andre meninger og handlinger med et åpent sinn. Analysen av tekstenes mikronivå og stemmer viser

¹⁰⁶ Dette betyr ikke nødvendigvis at man i lærebøkene har gått bort fra tekster av typen "på kino", "på restaurant" og lignende, men at disse tekstene knyttes til Spania og ikke til Latin-Amerika. I denne studien er tekster om Spania definert ut av tekstmaterialet, men en rask gjennomgang av de ni lærebøkene bekrefter denne tendensen: Spania representeres ved tekster om hverdagsliv som ligner på målgruppens egen virkelighet, mens Latin-Amerika representeres ved det eksotiske og det som er annerledes. Tendensen bekreftes også i Eide og Johnsens undersøkelse (2006).

imidlertid at eleven møter få tenkende og handlende representanter for målspråksområdet. Elevens evner kan blant annet utvikles ved at han inkluderes og gis muligheten til å bidra med egen kunnskap og erfaringer. Analysen av relasjoner i teksten avdekker at lærebokforfatterne til en viss grad benytter seg av virkemidler for å engasjere og inkludere leseren, men at disse virkemidlene i mange tilfeller oppleves som et ”stilbrudd” i en ellers autoritativ tekst. I en autoritativ tekst møter leseren lærebokforfatterens vurdering av det som formidles, noe som kan være til hinder for elevens egen opplevelse av, og innlevelse i, den fremmede kulturen. Når tekstene i liten grad legger opp til oppøving av elevens holdninger og evner svekkes også det overordnede dannelsesaspektet; det Byram kaller *political education*.

Når det gjelder spørsmålet om læreboktekstene følger opp styringsdokumentenes føringer kan svaret til dels være ja: tekstmaterialet formidler både kunnskap om verden og sosiokulturelle aspekter ved målspråksområdet, som nevnt i Rammeverket, og det kan dermed sies å dekke ”[...] sentrale emner knyttet til ulike sider ved målspråkslandenes samfunnsliv og kultur”, slik det formuleres i LK06 (Kunnskapsdepartementet 2006:2). Det interkulturelle perspektivet har imidlertid en svak posisjon i materialet. Dette kan ha sammenheng med det Risager (1991) hevder i sin gjennomgang av lærebøker i fremmedspråk generelt: bøkene er ofte utviklet med tanke på eksport til andre land enn utgivelseslandet, noe som gjør det problematisk å omtale opprinnelseslandet i tekstene. I dette tekstmaterialet er forholdet mellom Latin-Amerika og Norge tema for et lite utvalg tekster der vi møter ungdommer som har tilknytning både til Norge og til et latinamerikansk land. Bortsett fra i disse tekstene blir de latinamerikanske landene stort sett representert i form av informasjon om faktaforhold og kulturelle fenomener, eller fremstilt som mulige feriemål for europeere.

Når det gjelder å se spørsmålet om representasjonene i en større samfunnskontekst har vi sett at det ut fra den generelle analysen i kapittel 4 springer ut tre ulike *idealtyper* av møter med fremmede kulturer. Disse har jeg definert som Columbusmøtet, håndboksmøtet og turistmøtet. Dette er diskurser som vi kan kjenne igjen i ulike former for tekster: i Columbus’ skildringer av det første møtet med ”Den

nye verden”, slik de blir tolket av Todorov, i håndbøker som skal legge til rette for et smidig businessmøte med representanter fra et annet land, og i brosjyrer og reisehåndbøker myntet på turister.

Columbusmøtet kjenner vi igjen i de mange beskrivelsene og bildene av landskap som finnes i materialet, og i tekstene der europeisk ungdom formidler sine opplevelser fra reiser til Latin-Amerika. I sistnevnte tekster er det tankene og erfaringene til de som, i Cristoffaninis ord ”[...] have the power to make their representations the dominant ones” (2004:97), som gjelder.

Håndboksmøtet gjør seg gjeldende i fokuset på informasjon om målspråkslandene, der landene stort sett blir presentert som homogene størrelser. Turistmøtet kommer tydelig fram i de mange tekstene som inkluderer informasjon om, og promotering av, landene som turistmål.

Felles for de tre ulike idealtypene er at representantene for den fremmede kulturen blir fremstilt som passive og statiske (jfr. Blasco 2004). Et betegnende eksempel finner vi i tekstutvalgets billedmateriale: de tre bildene av indianske kvinner i tradisjonelle drakter, som jeg beskrev i punkt 4.1.4. I disse tre bildene forenes de tre tilnærmingene: den indianske kvinnen, oppstilt for fotografering og fremstilt som eksotisk representant for den fremmede kulturen.

Et annet aspekt som kan sies å være felles for de tre møtene er faren for å henfalle til stereotype fremstillinger av den fremmede kulturen. For de fleste landene som er representert i tekstutvalget vil jeg imidlertid hevde at representasjonen er for begrenset og for fragmentarisk til at det trer fram stereotype bilder. Unntaket er Cuba, som i enkelte tekster presenteres som et land av lykkelige mennesker som danser salsa i gatene¹⁰⁷. Mangelen på tekster om Latin-Amerika som enhet kan tolkes som et forsøk fra lærebokforfatterens side på å unngå nettopp stereotype fremstillinger av kontinentet og dets innbyggere. På den ene siden kan man hevde at dette er et positivt trekk ved

¹⁰⁷ Se Eide (2011) for en nærmere presentasjon av, og diskusjon om, de tekstene i materialet som omhandler Cuba.

tekstmaterialet. På den annen side kan stereotype fremstillinger nettopp fungere som utgangspunkt for arbeid med fremmedspråkselevens holdninger og evner (jfr. Byram 1997). Vi så i punkt 2.2.2 at Byram og Zarate (1997b) legger vekt på evnen til å ”gjennomskue” ulike holdninger til fremmede kulturer – et aspekt ved fremmedspråksopplæringen som ikke er inkludert i Rammeverkets formuleringer.

Gjennom analysene og diskusjonen omkring funnene har jeg nådd prosjektets tre delmål. Jeg har avdekket representasjoner av Latin-Amerika i et utvalg læreboktekster, og på den måten kastet lys over spanskfaget i den norske skolen. Videre har jeg drøftet hvordan elevens møte med fremmede kulturer blir tilrettelagt, og knyttet dette møtet til spørsmålet om danning i fremmedspråksfagene generelt. Til slutt har jeg drøftet representasjonene av fremmede kulturer i læreboktekstene i relasjon til en større samfunnskontekst, og har dermed pekt på sammenhengen mellom læreboktekstene og andre typer tekster.

Når det gjelder prosjektets overordnede mål, å belyse legitimeringen av fremmedspråksfagene i den norske skolen, har jeg i dette prosjektet valgt å ta utgangspunkt i tekster om Latin-Amerika i lærebøker i spansk. Jeg begrunner dette med at representasjonene av Latin-Amerika kan fungere som eksempel på hvordan fremmede kulturer blir fremstilt i lærebøker i fremmedspråk generelt, og at spørsmål knyttet til bøkens representasjon av målspråksområdet blir spesielt tydelig når det gjelder Latin-Amerika. Jeg har også argumentert for at Latin-Amerika burde kunne utgjøre et særlig godt utgangspunkt for utviklingen av elevens forståelse for andre levemåter og tankesett, demokratiske engasjement og interkulturelle kompetanse, som alle er sentrale begreper innenfor fremmedspråksfagets dannelsesidealer.

Til spørsmålet om tekstene som representerer Latin-Amerika legger til rette for danning, vil jeg hevde at lærebokforfatterne i stor grad unngår kontroversielle temaer til fordel for det Nielsen (2003) kaller *den harmonisøkende modellen*. Dette kommer særlig til uttrykk i tekstene som omhandler Cuba, der man unngår temaer som ytringsfrihet og styresett. Vi så det også tydelig i tekst A3-3: ”Intervju med en jente fra Peru”, der intervjueren avbryter Valeria når hun nærmer seg de negative aspektene ved

landet sitt. Harmonimodellen gir seg også utslag i at livene til gjennomgangsfigurer som Clara og Eduardo ikke skiller seg nevneverdig fra en norsk ungdoms hverdag.

Det finnes selvsagt tekster i materialet som representerer unntak fra den harmonisøkende modellen. Som eksempler kan nevnes tekst T3-5: ”Barna som arbeider”, der leseren får et innblikk i hverdagen til vanskeligstilte barn i Nicaragua, og tekst A3-10: ”Coca eller døden?”, som omhandler en colombiansk bonde som ser seg nødt til å dyrke cocablader for å overleve. Disse tekstene representerer likevel bare sporadiske møter i tekstmaterialet.

Det er en generell tendens i det analyserte materialet at tekstene fremstår som lukkede og autoritative. Det er utelukkende lærebokforfatterens egen vurdering som formidles til leseren. Dermed blir det vanskelig å se at elevene får mulighet til å møte de fremmede kulturene i meningsfulle sammenhenger, eller blir gitt muligheten til selv å kontekstualisere og fortolke møtet (jfr. Trebbi 2005). Resultatet blir, etter min mening, at eleven blir stående trygt på sin side av utstillingsvinduet (jfr. Casal 2000). Dette står i kontrast til følgende påstand fra Aase: ”Skal kunnskapen bli dannende, må den berøre elevene og utfordre dem” (Aase 2005:17).

I punkt 1.1.2 slo jeg fast at flere potensielt ulike syn på faget møtes i læreboken, og at boken gjenspeiler både styringsdokumentenes føringer, lærebokforfatterens syn på faget, og hva hun antar er målgruppens oppfatning av hva en lærebok skal inneholde. Dette gjør læreboken til et interessant utgangspunkt for forskning på endring i faget. Vi har sett, i punkt 2.1.1, at endringsperspektivet er sentralt i Faircloughs tilnærming til kritisk diskursanalyse. Analysen har avdekket at læreboktekstene preges av tidligere tiders tradisjoner for å representere målgruppsområdet innenfor fremmedspråksfaget. Lærebokforfatterne skriver seg inn i en tradisjon av deskriptive tekster, formidling av encyklopedisk kunnskap, og informasjon som kan relateres til målgruppsområdet som fremtidig reisemål for leseren. Påvirkningen fra andre tradisjoner i andre typer tekster som representerer fremmede kulturer gjør seg også gjeldende i tekstene.

Denne studien har vist at det finnes tradisjoner for å representere den fremmede kulturen som er hegemoniske. Dette gjør seg gjeldende både i samfunnet generelt og

innenfor en fremmedspråksopplæringskontekst. Jeg vil hevde at i læreboksammenheng gir disse tradisjonenes dominans seg utslag i monologiske tekster. Eleven blir i disse tekstene tildelt rollen som betrakter, og som passiv mottaker av informasjon. På bakgrunn av dette kan man hevde at tekstene mangler et grunnleggende perspektiv for å kunne virke dannende. Jeg velger å sitere Aase igjen, som jeg gjorde i punkt 2.2.1: ”Danning er avhengig av at man har lært *om* noe, men like avhengig av at man har lært *av* og *gjennom* noe [...]” (Aase 2005:20, kursiv i originalen).

Et annet aspekt ved tekstmaterialet som oppleves som monologisk, er det nasjonale paradigmet, som også må kunne sies å være dominerende. ”Målpråkslandene” presenteres stort sett som isolerte enheter, uten noen form for dialog seg imellom. Dette gjør at jeg, i likhet med Risager, mener man bør stille spørsmål ved målpråksområdet som et ”selvsagt” utgangspunkt for elevens språklæring.

I denne studien har jeg undersøkt hvilke virkemidler lærebokforfatteren tar i bruk i representasjonen av målpråksområdet, og på hvilke måter disse representasjonene kan legge til rette for elevens danning. Da jeg startet dette prosjektet hadde jeg ikke til hensikt å stille spørsmål ved selve læreboken. Etter å ha analysert representasjonene i tekstmaterialet, ser jeg at materialet viderefører tidligere tradisjoner for å representere den fremmede kulturen. Disse tradisjonene kan stenge for nyskapende diskurser, og jeg vil derfor likevel stille spørsmålet om læreboktekster egner seg til å arbeide med et nytt og mer dynamisk syn på kultur og danning.

For at en læreboktekst skal kunne legge til rette for danning må den etter min mening kunne oppleves som dialogisk. For å oppnå dette må temaet som formidles kunne berøre eleven, altså ha en affektiv appell. Et eksempel på et slikt tema finner vi i tekstene som tematiserer forholdet mellom Norge og Chile gjennom lærebokkarakterene Susana og Lucía, som jeg refererer til i punkt 4.4. Disse tekstene tar opp temaer som identitet og kulturforskjeller, uten at det skapes et skille mellom ”oss” og ”dem”. Dette er også eksempler på temaer som kan engasjere elevene, uten at man behøver å ty til elementer fra målgruppens egen livsverden, eller at man må legge vekt

på at ungdom i målspråksområdet har de samme interessene og den samme livsførselen som ungdom i målgruppen.

Teksten ”Å drømme om en bedre fremtid” representerer etter min mening en annerledes tilnærming til den fremmede kulturen enn de andre tekstene i materialet. En næranalyse av teksten viser at den skiller seg ut, og jeg vil hevde at den er dialogisk, både gjennom valg av tema og gjennom valg av språklige virkemidler for å formidle dette temaet til leseren. Teksten tar opp et universelt tema som kan engasjere leseren, nemlig det å drømme om fremtiden. Lærebokforfatteren benytter seg av virkemidler fra skjønnlitterære sjangre for å appellere til leserens fantasi, og ved hjelp av disse virkemidlene oppfordrer hun eleven til å dikte videre på historien om Ariel. Historien om Ariel kan selvsagt også hevdes å være et lite ”kikkehull” mot den fremmede kulturen, men hans historie åpner opp for et helt annet panorama enn det de andre tekstene gjør. I stedet for å fokusere på informasjon *om* Ariel og hans situasjon, åpner teksten opp for at eleven kan lære *av* og *gjennom* hans verden.

Til slutt er det på sin plass å presisere, med Gjørven og Trebbis ord, at det ”[f]remdeles [er] læreren og undervisningen som er avgjørende for om faget skal *fungere* dannende for elevene” (2008:122, kursiv i originalen). Friheten som den nye læreplanen gir forutsetter stor grad av profesjonalitet hos læreren. Vi kan forestille oss at i hendene på en dyktig lærer kan den ”tørreste” faktatekst fungere som utgangspunkt for et spennende og utfordrende undervisningsopplegg. På samme måte kan vi tenke oss at hos en lærer som utelukkende har fokus på de formelle aspektene ved språklæring, vil en tekst som ”Å drømme om en bedre fremtid” bli redusert til et spørsmål om de to preteritumsformene i spansk. Denne studien åpner med andre ord opp for videre forskning innenfor ulike perspektiver på tekstmaterialet *i bruk*, noe som kan bidra til ytterligere styrking av feltet fremmedspråksdidaktikk generelt og spanskdidaktikk spesielt.

Litteratur

- Almansa, Ana. 2004. El español en Dinamarca, Noruega e Islandia. I *El español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes*. Centro Virtual Cervantes:
http://cvc.cervantes.es/obref/anuario/anuario_04/almansa/default.htm
- Alvstad, Cecilia og Åse Johnsen. 2011. Imágenes de Cuba en Noruega - el caso de textos de turismo. Innlegg holdt på Conferencia KIK 2011: Cuba, 29.- 30. august 2011, i Bergen, Norge.
- Arneberg, Per og Lars Gunnar Briseid. 2008. Danning i vår tid - Mer enn kunnskap - Introduksjon. I *Fag og danning: mellom individ og fellesskap*, redigert av P. Arneberg og L. G. Briseid. Bergen: Fagbokforlaget.
- Bachmann, Kari Elisabeth. 2004. Læreboken i reformtider - et verktøy for endring? I *Det ustyrige klasserommet: om styring, samarbeid og læringsmiljø i grunnskolen*, redigert av G. Imsen. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bakhtin, Michail, Michael Holquist og Caryl Emerson. 1986. *Speech genres and other late essays*. Austin, TX: University of Texas Press.
- Bakhtin, Mikhail. 1981. *The dialogic imagination: four essays*. Vol. 1, *University of Texas Press Slavic series* Austin: University of Texas Press.
- Berg, Kristin Tónay, Hege Jensen, Elisabeth Laursen, Birgit Tengberg-Hansen og Jørn Wiese. 2006a. *¡Arriba!* Oslo: Damm.
- Berg, Kristin Tónay, Hege Jensen, Filomena Castillo Merchán Lund og Lucy Hermoza Rigal. 2006b. *¡Más arriba!* Oslo: Damm.
- Berge, Kjell Lars, Eva Maagerø, Patrick J. Coppock, M. A. K. Halliday, J. R. Martin og Ruqaiya Hasan. 1998. *Å skape mening med språk: en samling artikler*. Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Blasco, Maribel. 2004. Stranger to Us than the Birds in our Garden? I *Intercultural Alternatives*, redigert av M. Blasco og J. Gustafsson. Copenhagen: Copenhagen Business School Press.
- Botofte, John og Lars Jensen. 2006. *Edward Said*. Århus: Mt. Hopeless Products.
- Bratholm, Berit. 2001. Godkjenningsordningen for lærebøker 1889-2001: en historisk gjennomgang. *Fokus på pedagogiske tekster 5/2001*, <http://www-bib.hive.no/tekster/hveskrift/notat/2001-05/not5-2001-02.html>.
- Bull, Benedicte. 2010. *Latinamerikanske utfordringer*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Byram, Michael. 1997. *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Byram, Michael og Geneviève Zarate. 1997a. *The Sociocultural and Intercultural Dimension of Language Learning and Teaching*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.

-
- . 1997b. Definitions, objectives and assessment of sociocultural competence. I *Sociocultural competence in language learning and teaching*, redigert av M. Byram, G. Zarate og G. Neuner. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Børhaug, Kjetil, Anne-Brit Fenner og Laila Aase. 2005. *Fagenes begrunnelser: skolens fag og arbeidsmåter i dannelsingsperspektiv*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Calvi, Maria Vittoria. 2011. Pautas de análisis para los géneros del turismo. I *La lengua del turismo. Géneros discursivos y terminología*, redigert av M. V. Calvi og G. Mapelli. Bern: Peter Lang.
- Casal, Isabel Iglesias. 2000. Diversidad cultural en el aula de E/LE: La interculturalidad como desafío y como provocación. *Espéculo*, <http://www.ucm.es/info/especulo/ele/intercul.html>.
- Castagnani, Tiziana. 2009. *La representación de Hispanoamérica en dos manuales de ELE de nivel avanzado*. Memoria de master. Universitat de Barcelona/Universitat Pompeu Fabra.
- Choppin, A. 1992. *Les Manuels Scolaires: Histoire et Actualité*. Paris: Hachette.
- Cristoffanini, Pablo R. 2004. The Representation of "the Others" as Strategies of Symbolic Construction. I *Intercultural Alternatives*, redigert av M. Blasco og J. Gustafsson. Copenhagen: Copenhagen Business School Press.
- Cuesta, Isabel de la. 2009. La imagen de España e Hispanoamérica en los manuales de español utilizados en la enseñanza secundaria en Suecia.. *Actas del II Congreso de Hispanistas y Lusitanistas Nórdicos*.
- Dale, Erling Lars. 2010. *Kunnskapsløftet: på vei mot felles kvalitetsansvar?* Oslo: Universitetsforlaget.
- Eco, Umberto. 1979. *The role of the reader: explorations in the semiotics of texts*. London: Hutchinson.
- Eide, Elisabeth og Anne Hege Simonsen. 2008. *Verden skapes hjemmefra: pressedekningen av den ikke-vestlige verden 1902-2002*. Oslo: Unipub.
- Eide, Liv. 2011. "Salsa, sol og sosial urettferdighet" - Om fremstillingen av fremmede kulturer i lærebøker i fremmedspråk, illustrert ved tekster om Cuba i lærebøker for spansk". *Communicare* 1/2011.
- Eide, Liv og Åse Johnsen. 2006. La presencia de América Latina en los métodos de E/LE en Noruega. *Biblioteca Virtual redELE* http://www.educacion.gob.es/redele/Biblioteca-Virtual/2006/Numeros-Especiales/Noviembre_Noruega.html.
- Europarådet. 2001. *Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.
- . 2003. Language Education Policy Profile for Norway. Experts' Report. Strasbourg: Council of Europe

-
- Fairclough, Norman. 1992. *Discourse and social change*. Cambridge: Polity Press.
- . 1995. *Critical discourse analysis: the critical study of language*. Harlow: Longman.
- . 2001. *Language and power*. Harlow: Longman.
- . 2003. *Analysing discourse: textual analysis for social research*. London: Routledge.
- Fenner, Anne-Brit. 2000. Cultural Awareness. I *Approaches to materials design in European textbooks: implementing principles of authenticity, learner autonomy, cultural awareness*, redigert av A.-B. Fenner og D. Newby. Strasbourg: Council of Europe Publication.
- . 2001. Dialogic interaction with literary texts in the lower secondary classroom. I *Cultural awareness and language awareness based on dialogic interaction with texts in foreign language learning*, redigert av A.-B. Fenner. Graz/Strasbourg: ECML/Council of Europe.
- . 2008. Cultural awareness in the foreign language classroom. I *Encyclopedia of Language and Education*, redigert av J. Cenoz og N. H. Hornberger. New York: Springer.
- . 2012. Promoting Intercultural Competence and Bildung through Foreign Language Textbooks. I *Basic Issues in EFL Teaching*, redigert av M. Eisenmann og T. Summer. Heidelberg: Universitätsverlag Winter.
- Fennes, Helmut og Karen Hapgood. 1997. *Intercultural learning in the classroom: crossing borders*. London: Cassell.
- Gjørven, Rita. 2007. Hovedområdet og kompetansemålet: språklæring i Læreplan for fremmedspråk LK06. *Språk og språkundervisning* 2/2007:17-22.
- Gjørven, Rita og Turid Trebbi. 2008. Fremmedspråkfaget - et fag på nye veier. I *Fag og danning: mellom individ og fellesskap*, redigert av P. Arneberg og L. G. Briseid. Bergen: Fagbokforlaget.
- González Casado, Pilar. 2002. Contenidos culturales e imagen de España en los manuales de E/LE de los noventa. *Revista Forma* 4.
- Guest, Michael. 2002. A Critical "Checkbook" for Culture Teaching and Learning. *ELT Journal* 56 (2):154-161.
- Hall, Stuart. 1997. *Representation: cultural representations and signifying practices*. London: Sage in association with Open University.
- Halliday, M. A. K. 1985. *An introduction to functional grammar*. London: Arnold.
- Halliday, M. A. K. og Ruqaiya Hasan. 1989. *Language, context, and text: aspects of language in a social-semiotic perspective*. Oxford: Oxford University Press.
- Hansejordet, Ingunn. 2009. Grammatikken i spanskfaget. I *Fokus på språk*. Halden: Fremmedspråksenteret.

-
- Heimark, Gunn Elin. 2008a. Praktisk tilnærming i fremmedspråkundervisningen: rapport fra en intervjuundersøkelse. I *Fokus på språk* Halden: Fremmedspråksenteret.
- . 2008b. Praktisk tilnærming i praksis. *Acta Didactica Norge* 2 (1)/2008:1-19.
- Henriksen, Turid. 2005. *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*, Det historisk-filosofiske fakultet, Universitetet i Oslo, [Oslo].
- . 2007. En flerdimensjonal analysemodell for lærebøker i fremmedspråk anvendt på begynnerbøker i fransk fra vår nære historie. I *Tekst i vekst. Teoretiske, historiske og analytiske perspektiver på pedagogiske tekster*, redigert av S. V. Knudsen, D. Skjelbred og B. Aamotsbakken. Oslo: Novus forlag.
- . 2008. Fremmedspråklæring som skapelsesmetafor. Grunnleggende ideer bak språklig utvelgelse og kulturelt innhold i Bødtker, A.T & S. Høst 1946. Fransk for begynnere. Utgave C ved dr. philos. Gunnar Høst. I *Norsk lærebokhistorie: en kultur- og dannelseshistorie. 11 artikler 1*, redigert av D. Skjelbred og B. Aamotsbakken. Oslo: Novus.
- Hofstede, Geert. 2001. *Culture's consequences: comparing values, behaviors, institutions, and organizations across nations*. Thousand Oaks, Calif.: Sage.
- Hofstede, Geert og Gert Jan Hofstede. 2005. *Cultures and organizations: software of the mind*. New York: McGraw-Hill.
- Holen, Øyvind. 2011. *Nachalretten*. D2, 6. mai 2011.
- Hymes, Dell. 1971. *On communicative competence*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Håkanson, Ulla, Joaquín Masoliver og Gunilla Sandström. 1985. *Eso sí 1*. Oslo: Gyldendal.
- Håkanson, Ulla, Joaquín Masoliver, Gunilla Sandström, Luis Lerate og Hans L. Beeck. 1986. *Eso sí 2*. Oslo: Gyldendal.
- Johnsen, Egil Børre. 1993. *Textbooks in the kaleidoscope: a critical survey of literature and research on educational texts*. Oslo: Scandinavian University Press.
- Johnsen, Egil Børre et.al. 1999. *Lærebokkunnskap: innføring i sjanger og bruk*. Oslo: Tano Aschehoug.
- Johnsen, Egil Børre et.al. 1997. *Kunnskapens tekster: jakten på den gode lærebok*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Johnsen, Åse og Maximino J. Ruiz Rufino. 2010. *Spansk i kontekst: fra tekst til teori*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Juuhl, Gudrun Kløve, Magnus Hontvedt og Dagrun Skjelbred. 2010. *Læremiddelforskning etter LK06: eit kunnskapsoversyn, Rapport*. Tønsberg: Høgskolen i Vestfold.

-
- Kirke- utdannings- og forskningsdepartementet. 2002. *Læreplan for grunnskole, videregående opplæring og voksenopplæring: generell del*. Oslo: Læringscenteret.
- Klafki, Wolfgang. 1996. Kategorial dannelse. I *Skolens undervisning og barnets utvikling. Klassiske tekster*, redigert av E. L. Dale. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- . 2002. *Dannelsesteori og didaktik: nye studier*. Århus: Klim.
- Kramsch, Claire. 1998. *Language and culture, Oxford introductions to language study*. Oxford: Oxford University Press.
- . 1998. The privilege of the intercultural speaker. I *Language learning in intercultural perspective: approaches through drama and ethnography*, redigert av M. Byram og M. Fleming. Cambridge: Cambridge University Press.
- . 2006. Culture in Language Teaching. I *Culture in language learning*, redigert av H. Leth Andersen, K. Lund og K. Risager. Aarhus: Aarhus University Press.
- Kress, Gunther og Theo Van Leeuwen. 2006. *Reading images: the grammar of visual design*. London: Routledge.
- Kubanek, Angelika. 1991. Presenting Distant Cultures: The Third World in West German English Language Textbooks. I *Mediating Languages and Cultures: Towards an Intercultural Theory of Foreign Language Education*, redigert av D. Buttjes og M. Byram. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- Kunnskapsdepartementet. 2006. *Læreplan i fremmedspråk*. Oslo: Utdanningsdirektoratet, fra <http://www.utdanningsdirektoratet.no/grep/Lareplan/?laereplanid=123914>.
- Kvifte, Eli og Claudine Wauthier. 2007. *Deutsch mal anders! Sluttrapport til nasjonalt senter for fremmedspråk i opplæringen*. Halden: Fremmedspråksenteret.
- Lorentzen, Svein, Åse Streitlien, Anne-Lise Høstmark Tarrou og Laila Aase. 1998. *Fagdidaktikk*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Lund, Ragnhild. 2004. Lærebøker i engelsk : hvordan ivaretas det flerkulturelle perspektivet? I *Fokus på pedagogiske tekster [8]: seks artikler om det flerkulturelle perspektivet i læremidler*. Tønsberg: Høgskolen i Vestfold.
- . 2007. *Questions of culture and context in English language textbooks: a study of textbooks for the teaching of English in Norway*. Bergen: University of Bergen.
- Martin, James R. og Peter R. R. White. 2005. *The language of evaluation: appraisal in English*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Neuner, Gerhard. 1997. The role of sociocultural competence in foreign language teaching and learning. I *Sociocultural competence in language learning and teaching: studies towards a common European framework of reference for language learning and teaching*, redigert av M. Byram, G. Zarate og G. Neuner. Strasbourg: Council of Europe Publishing.

-
- . 2003. Socio-cultural interim worlds in foreign language teaching and learning. I *Intercultural Competence*, redigert av M. Byram. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Nielsen, Helle Lykke. 2003. Det forpligtende kulturmøde. *Sproglæreren* 4/2003.
- Nobs, Marie-Louise. 2006. *La traducción de folletos turísticos. ¿Qué calidad demandan los turistas?* Granada: Editorial Comares.
- Nord, Christiane. 2005. *Text analysis in translation: theory, methodology, and didactic application of a model for translation-oriented text analysis*. Amsterdam: Rodopi.
- Nordkvelle, Yngve og Ingrid Tvette. 2010. *Nord/sør perspektivet i norske lærebøker: rapport laget for Hei Verden*. Stavanger: Hei Verden.
- Nygård, Gro. 2007. 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?, G. Nygård, Oslo.
- Pickering, Michael. 2001. *Stereotyping: the politics of representation*. Basingstoke: Palgrave.
- Rasmussen, Willy. 2006. "Det var en gang en jøde i Toledo...". Om jødespanjolenes kultur og språk. *Språk og språkundervisning* 1/2006:23-26.
- Risager, Karen. 1991. Cultural References in European Textbooks: An Evaluation of Recent Tendencies. I *Mediating Languages and Cultures: Towards an Intercultural Theory of Foreign Language Education*, redigert av D. Buttjes og M. Byram. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- . 1998. Language teaching and the process of European integration. I *Language learning in intercultural perspective: approaches through drama and ethnography*, redigert av M. Byram og M. Fleming. Cambridge: Cambridge University Press.
- . 2003. *Det nationale dilemma i sprog- og kulturpædagogikken: et studie i forholdet mellem sprog og kultur*. Roskilde: Akademisk.
- . 2004. Den fælles europæiske referenceramme for sprog: Et værktøj med begrænsninger. *Sprogforum* 31/2004:24-27.
- Rogne, Magne. 2009. Læreboka - ein garantist for læreplannær undervisning? *Acta Didactica Norge* 3 (1).
- Ruíz, María Emilianita. 2004. Contenidos culturales en los métodos de ELE y en los manuales de cultura y civilización española. *Revista RedELE* 1.
- Said, Edward W. 1978. *Orientalism*. 2003 utg. London: Penguin Group.
- Salkjelsvik, Kari S. og Liv Eide. 2005. Må vi velge? Språk og innhold i spanskundervisningen på universitetsnivå. *UNIPED* 1/2005.
- Schmenk, Barbara. 2004. Æstetikken marginaliseret? Den fælles europæiske referenceramme og dens sprogpedagogiske implikationer. *Sprogforum* 31/2004:28-32.

-
- Searle, John R. 1969. *Speech acts: an essay in the philosophy of language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Selander, Staffan og Dagrun Skjelbred. 2004. *Pedagogiske tekster for kommunikasjon og læring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Sercu, Lies. 2000. *Acquiring Intercultural Communicative Competence from Textbooks*. Leuven: Leuven University Press.
- Skidmore, Thomas E. og Peter H. Smith. 2005. *Modern Latin America*. New York: Oxford University Press.
- Skjelbred, Dagrun. 2003. *Valg, vurdering og kvalitetsutvikling av lærebøker og andre læremidler: sluttrapport, Rapport*. Tønsberg: Høgskolen i Vestfold.
- Skjelbred, Dagrun, Trine Solstad og Bente Aamotsbakken. 2005. *Kartlegging av læremidler og læremiddelpraksis, Rapport*. Tønsberg: Høgskolen i Vestfold.
- Skjelbred, Dagrun og Bente Aamotsbakken. 2003. *Det flerkulturelle perspektivet i lærebøker og andre læremidler: sluttrapport, Rapport*. Tønsberg: Høgskolen i Vestfold.
- Skrunes, Njål. 2010. *Lærebokforskning: en eksplorerende presentasjon med særlig fokus på kristendoms kunnskap, KRL og religion og etikk*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Smecca, Paola Daniela. 2005. *Representational Tactics in Travel Writing and Translation: A Focus on Sicily*. Roma: Carocci editore.
- Speitz, Heike og Beate Lindemann. 2002. *"Jeg valgte tysk fordi hele familien min ville det, men jeg angrer": Status for 2. fremmedspråk i norsk ungdomsskole, Rapport*. Notodden: Telemarksforskning.
- Svennevig, Jan, Margareth Sandvik og Wenche Vagle. 1995. *Tilnærminger til tekst: modeller for språklig tekstanalyse*. Oslo: Landslaget for norskundervisning/Cappelen Akademisk Forlag.
- Telhaug, Alfred Oftedal. 1994. *Utdanningspolitikken og enhetsskolen: studier i 1990-årenes utdanningspolitikk*. Oslo: Didakta.
- Todorov, Tzvetan. 1992. *Erobringen av Amerika: forholdet til Den andre*. Oslo: Document.
- Tornberg, Ulrika. 2000. *Om språkundervisning i mellanrummet: och talet om "kommunikation" och "kultur" i kursplaner och läromedel från 1962 till 2000*. Acta Universitatis Upsaliensis, Uppsala.
- . 2000. *Språkdidaktikk*. Oslo: Fag og kultur.
- Torvatn, Anne Charlotte. 2002. *Tekststrukturens innvirkning på leseforståelsen: en studie av fire læreboktekster for ungdomstrinnet og sju elevers lesing av dem*. Det historisk-filosofiske fakultet, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Trondheim.

-
- Trebbi, Turid. 2005. Det andre fremmedspråket: fra elitefag til et fag for alle? I *Fagenes begrunnelser: skolens fag og arbeidsmåter i dannelsesperspektiv* redigert av K. Børhaug, A.-B. Fenner og L. Aase. Bergen: Fagbokforlaget.
- Utdanningsdirektoratet. 2005. *Kartlegging av læremidler og læremiddelpraksis*. Oslo.
- Vagle, Wenche. 1995. Kritisk tekstanalyse. I *Tilnærminger til tekst. Modeller for språklig tekstanalyse*, redigert av J. Svennevig, Sandvik, M., Vagle, W. Oslo: Landslaget for norskundervisning/Cappelen Akademisk Forlag.
- Vagle, Wenche, Margareth Sandvik og Jan Svennevig. 1993. *Tekst og kontekst: en innføring i tekstlingvistik og pragmatikk*. Oslo: Cappelen.
- Van Ek, J.A. og J.L.M. Trim. 1991. Threshold Level 1990. Strasbourg: Council of Europe.
- Winther Jørgensen, Marianne og Louise Phillips. 1999. *Diskursanalyse som teori og metode*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Ziehe, Thomas. 2001. De personlige livsverdeners dominans. Ændret ungdomsmentalitet og skolens anstrengelser. *Uddannelse* 10.
- Ziehe, Thomas og Jens Christian Jacobsen. 2004. *Øer af intensitet i et hav af rutine: nye tekster om ungdom, skole og kultur*. København: Politisk Revy.
- Aase, Laila. 2005. Skolefagenes ulike formål - danning og nytte. I *Fagenes begrunnelser: skolens fag og arbeidsmåter i dannelsesperspektiv* redigert av K. Børhaug, A.-B. Fenner og L. Aase. Bergen: Fagbokforlaget.

Internettssider:

Centro Virtual Cervantes: <http://cvc.cervantes.es/>

Ethnologue: Languages of the World: <http://www.ethnologue.com/>

Store norske leksikon: <http://snl.no/>

Lærebøker:

Alves, Camila et al. 2004. *Tapas 1*. Elevbok. Oslo: Damm.

Alves, Camila et al. 2005. *Tapas 2*. Elevbok. Oslo: Damm.

Alves, Camila et al. 2006. *Tapas 3*. Elevbok. Oslo: Damm.

Bugge, Liv Kristiane, Svein Halvorsen og Silvia Rovira. 2006. *Vidas 1*. Tekstbok. Oslo: Cappelen.

Bugge, Liv Kristiane, Svein Halvorsen og Silvia Rovira. 2007. *Vidas 2*. Tekstbok. Oslo: Cappelen.

Groth, Bodil Hellstrøm et al. 2006. *Mundos nuevos 1*. Lærebok. Oslo: Aschehoug.

Riquelme, Angella et al. 2004. *Amigos uno*. Textos. Oslo: Gyldendal undervisning.

Riquelme, Angella et al. 2005. *Amigos dos*. Textos. Oslo: Gyldendal undervisning.

Riquelme, Angella et al. 2006. *Amigos tres*. Textos. Oslo: Gyldendal undervisning.

Vedlegg

Vedlegg 1: Faircloughs modell

Vedlegg 2: Byrams modell

Vedlegg 3: Neuners modell

Vedlegg 4: Oversikt over tekstmaterialet

Vedlegg 5: Arbeidsskjema

Vedlegg 6: Tekst V1-36 "Latin-Amerika"

Vedlegg 7: Tekst A1-7 "Mexico"

Vedlegg 8: Tekst V1-34 "Chile, Argentina og Uruguay"

Vedlegg 9: Tekst A1-8: "De dødes dag"

Vedlegg 10: Tekst V2-30: "Tex-mex-mat"

Vedlegg 11: Tekst A2-11: "Bilder fra Cuba"

Vedlegg 12: Tekst MN-22: "Kulturell 'smakebit'"

Vedlegg 13: Tekst V1-24: "Inntrykk fra Guatemala"

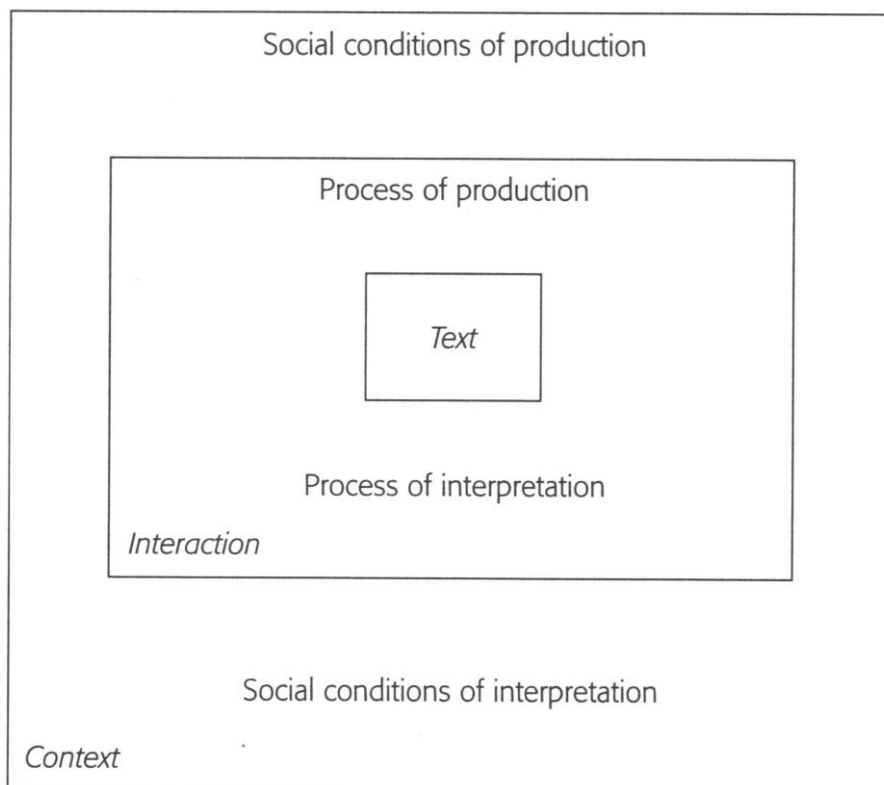
Vedlegg 14: Tekst A3-3: "Intervju med en jente fra Peru"

Vedlegg 15: Tekst T3-5: "Barna som arbeider"

Vedlegg 16: Tekst V2-7: "Møter i nord"

Vedlegg 17: Tekst MN-27: "Å drømme om en bedre fremtid"

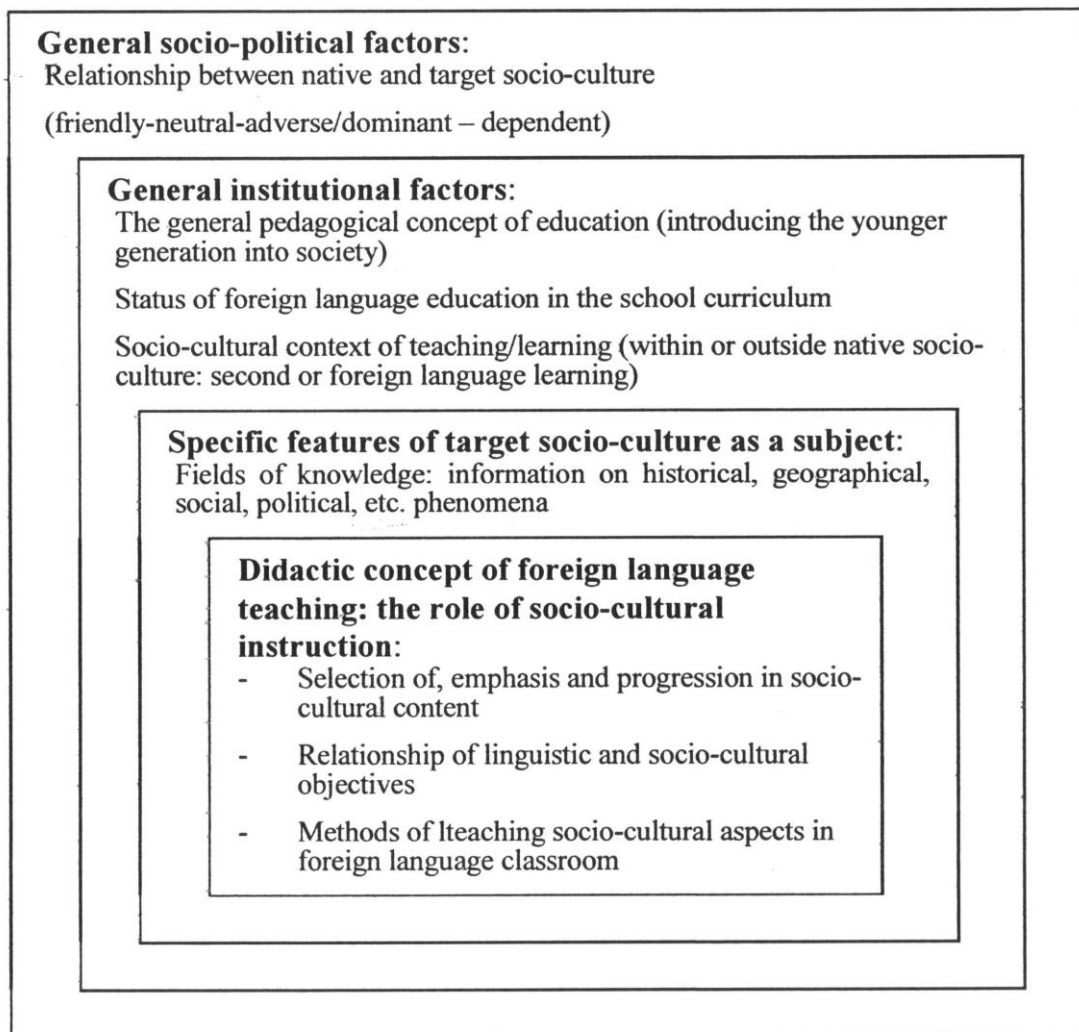
Vedlegg 1: Faircloughs modell (Fairclough 2001:21)



Vedlegg 2: Byrams modell (Byram 1997:34)

	Skills interpret and relate (<i>savoir comprendre</i>)	
Knowledge of self and other; of interaction: individual and societal (<i>savoirs</i>)	Education political education critical cultural awareness (<i>savoir s'engager</i>)	Attitudes relativising self valuing other (<i>savoir être</i>)
	Skills discover and/or interact (<i>savoir apprendre/faire</i>)	

Vedlegg 3: Neuners modell (Neuner 2003:23)



Vedlegg 4: Oversikt over tekstmaterialet

T1-1	[tekst i gul ramme]	20
T1-2	[tekst i gul ramme]	63
T1-3	Soy muy rockero	66-67
T1-4	Mi bombón	68
T1-5	Los animales salvajes	78-79
T1-6	El mundo hispanohablante	82
T1-7	Chile	84-85
T1-8	México	86-87
T1-9	[tekst i gul ramme]	88
T1-10	[tekst i gul ramme]	93
T1-11	El calendario	130
T1-12	[tekst i gul ramme]	131
T1-13	Fiestas	138-139
T1-14	Una postal de México	145
T1-15	[tekst i gul ramme]	148
T1-16	Aventuras en Chile	151
T1-17	Snowboard en los Andes	153-154
T2-1	[tekst i gul ramme]	8
T2-2	¿De dónde eres?	12-13
T2-3	[tekst i gul ramme]	23
T2-4	Mayerly sueña con la paz	33
T2-5	Me gusta el metal	41
T2-6	Cuba	66
T2-7	[tekst i gul ramme]	66
T2-8	Dos aficiones cubanas	67-69
T2-9	Una historia de amor	104-105
T2-10	Un poema de Frida para Diego	104
T2-11	Ecuador y Perú	109
T2-12	La comida	110
T2-13	[tekst i gul ramme]	111
T2-14	[tekst i rød ramme]	111
T2-15	Ecuador	115
T2-16	Perú	120

T2-17	¡Qué aventura!	121
T2-18	La escuela en Aza	122-123
T2-19	Sabor Dominicano	128-129
T2-20	[tekst i gul ramme]	132
T2-21	El Grammy Latino	134
T2-22	Juanes	134
T2-23	Curiosidades	134
T2-24	[tekst utformet som e-post]	135
T2-25	Paulina Rubio	136
T2-26	Curiosidades	136
T3-1	¿Qué es la magia?	6-7
T3-2	[tekst i gul ramme]	27
T3-3	La Virgencita de Chapi	28-29
T3-4	Legenden om El Dorado	52
T3-5	Los niños trabajadores	56-57
T3-6	La Quinceañera	61-62
T3-7	Nicaragua	65
T3-8	[tekst i ramme]	65
T3-9	”Puedo ser lo que quiero”	67-68
T3-10	La creación del ser humano	107-109
T3-11	Agencia de viajes amazónicos ecológicos	116
T3-12	Argentina	124-125
T3-13	Argentina	126
T3-14	Viajando por Argentina	128-131
T3-15	El tango	135-136
A1-1	Chile	62-63
A1-2	La Ramada	64
A1-3	Rapa Nui	65
A1-4	Dos niñas chilenas	66
A1-5	[tekst i blå ramme]	67
A1-6	Caballito blanco	67
A1-7	México	78-79
A1-8	El Día de los Muertos	80
A1-9	Los esqueletos	81
A2-1	Argentina	18-19

A2-2	A media luz	21
A2-3	Mi Buenos Aires querido	21
A2-4	Evita	22
A2-5	Dinosaurene fra Patagonia	23
A2-6	El día de Jaime	24-26
A2-7	El trabajo de Jaime	27
A2-8	En la feria	28-29
A2-9	[tekst i blå ramme]	28
A2-10	Cuba	60-61
A2-11	Imágenes de Cuba	62-63
A2-12	¡Viva la salsa!	64-65
A2-13	¡Hasta la victoria siempre!	66-68
A2-14	[tekst i rød ramme]	68
A2-15	Guantanamera	69
A2-16	Cuando salí de Cuba	69
A2-17	[tekst i blå ramme]	96
A2-18	Félix Savón	99
A2-19	El Che	100-101
A3-1	En Machu Picchu	30-31
A3-2	Los animales de Perú	32-33
A3-3	Entrevista a una chica Peruana	34-35
A3-4	El fin del Imperio de los Aztecas	36-37
A3-5	El sueño de pochi	37
A3-6	[uten overskrift]	78
A3-7	Un padre desaparecido	79-80
A3-8	Gracias a la vida	81
A3-9	¡Chile es superlindo!	82-83
A3-10	Coca o muerte	84-85
A3-11	Conversación con Neruda después de muerto	118-119
V1-1	[uten overskrift]	5
V1-2	¡Hola!	12-13
V1-3	La Bamba	25
V1-4	Oda al hombre sencillo	31
V1-5	Cuatro jóvenes	33
V1-6	¡Hola!	34

V1-7	Un son para niños antillanos	35
V1-8	Además	35
V1-9	Omgangsformer i Spania og Latin-Amerika	37
V1-10	Además	40
V1-11	La familia de Clara	41
V1-12	Guantanamera	43
V1-13	La abuela de Clara	44-45
V1-14	Dos vidas diferentes	62-63
V1-15	La postal de Eduardo	65
V1-16	Los estudios de Clara	70
V1-17	Dagliglivet i Spania og Latin-Amerika	75
V1-18	Shakira (Colombia, 1977)	94
V1-19	Además	96
V1-20	América Latina	115-119
V1-21	Además	117
V1-22	Canción con todos	120
V1-23	Además	121
V1-24	Impresiones de Guatemala	121-123
V1-25	Los Andes	124-125
V1-26	Además	124
V1-27	Eduardo recibe un correo electrónico	126
V1-28	Además	127
V1-29	Venezuela	127
V1-30	Entrevista con Nancy y Teresa	128-129
V1-31	Geograma	130-131
V1-32	Malena	132
V1-33	Además	133
V1-34	Chile, Argentina y Uruguay	134
V1-35	Los Hermanos	136
V1-36	Latin-Amerika	137
V2-1	Además	23
V2-2	La camisa negra	23
V2-3	Anuncios de contacto	27-28
V2-4	Cuba y La Habana	29-30
V2-5	Dos cuerpos	30

V2-6	Cariño falso	31
V2-7	Encuentros en el norte	34-36
V2-8	Ecuador	37-38
V2-9	Viaje con nosotros	39
V2-10	El mundo de Lucía	53-54
V2-11	Además	55
V2-12	Costumbres noruegas que chocan a los hispanohablantes	55
V2-13	Isabel Allende	56
V2-14	Además	57-58
V2-15	Los indígenas de América Latina	58
V2-16	Juventud Rebelde	59
V2-17	Además	60
V2-18	Porcentaje de población indígena en algunos países latinoamericanos	61
V2-19	Guadalupe W.I. Pointre-à-Pitre	62
V2-20	Sólo le pido a Dios	63
V2-21	Entrevistas con estudiantes en el extranjero	74-76
V2-22	Poema de Pablo Neruda	77
V2-23	Además	77
V2-24	Además: Grande, alto, ancho	78
V2-25	Además	79
V2-26	El tango	80
V2-27	Nostalgias	80
V2-28	Un programa de radio	81-85
V2-29	La canción del Mariachi	83
V2-30	La comida tex-mex	86
V2-31	Además	87
V2-32	Mayas y aztecas	87-88
V2-33	Además	89
V2-34	Rosa Martínez	89
V2-35	Entrevista con Rosa	90-91
V2-36	Las redacciones de Eduardo e Isabel	104-106
V2-37	Los textos de Eduardo e Isabel	107-108
V2-38	Además	107
V2-39	Además	108
V2-40	El loro del doctor Urbino	109-110

V2-41	Una sorpresa	119
V2-42	Una charla	120-123
V2-43	A desalambrar	124
V2-44	Además	124
V2-45	Además	125
V2-46	Libertad de expresión	125
V2-47	Diarios de motocicleta	126
V2-48	Bienvenido a California	127
MN-1	Bocata cultural	37
MN-2	¿Qué es América Latina?	42-43
MN-3	El clima	63
MN-4	¿Qué metemos en la maleta?	64
MN-5	Bocata cultural	73
MN-6	Años importantes en la historia de las Américas	79
MN-7	Las Américas por sus nombres	80-81
MN-8	Pequeña América	80
MN-9	Guantanamera	81
MN-10	Música Latina	85-86
MN-11	La música de mestizaje o de fusión	93
MN-12	Bocata cultural	99-100
MN-13	Dos poemas de Pablo Neruda	106
MN-14	Proyecto sobre Colombia	122-124
MN-15	Bocata cultural	124-125
MN-16	La bamba	125
MN-17	Bocata cultural	130-131
MN-18	Bocata cultural	149
MN-19	Una fiesta suramericana: el carnaval de Barranquilla	151
MN-20	Datos generales	161
MN-21	Nicaragua - ¿país pobre o rico?	162
MN-22	Bocata cultural	162
MN-23	Gallo pinto	163
MN-24	Ay Nicaragua Nicaragüita	164
MN-25	Hispanohablantes en países y territorios donde la lengua española es oficial	166
MN-26	El español, lengua mundial	167
MN-27	Soñando con un futuro mejor	170

MN-28	¿Sabías que...	179
MN-29	El desierto más árido del mundo	179
MN-30	Diarios de motocicleta	189-190
MN-31	Medio ambiente cierra el camino inca	192

 Vedlegg 5: Arbeidsskjema for kartlegging av tekstene
1. Teksteksterne faktorer

Overskrift	Bok	Sidetall	Kapittel	Innhold

2. Tekstinterne faktorer

a) Tema

Makronivå	Mesonivå	Mikronivå	Interkulturelt/

Tekstlengde:

Inferenskoblinger:

Overordnet tema	Ord

Dikotomier/språklige motsetningspar:

b) Stemmer

Person	Opprinnelse	Direkte/indirekte stemme

c) Relasjon

Vurdering:

Pluss	Minus

Graderinger:

Språkhandlinger:

Direktiver	Ekspressiver

Pronomen:

d) Teksttype

3. Visuelle virkemidler

Bilder:

Tema	Personer	Blikkontakt

Grafiske elementer:

Vedlegg 6-17 er fjernet i forbindelse med tilgjengeliggjøring i Bergen Open Research Archive (BORA)

Bergen, 2. september 2013

Liv Eide

