

communicare

Nummer 1/2011

- et fagdidaktisk tidsskrift fra Fremmedspråksenteret

Hovedtema: Språk og kulturforståelse

side 4 – 50



**Utvikling av inter-
kulturell kompetanse
og språkopplæring
– to sider av
samme sak**

Hans Erik Bugge **s.4**



**Når engelsk ikkje
berre er ... engelsk**

Thomas Hansen **s.11**



Ungdomskultur

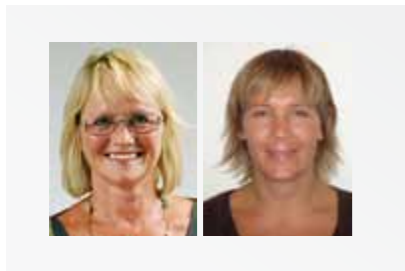
Tekster på målspråket

s.21

Les også våre faste
spalter med aktuelle og
spennende temaer



FREMMESPRÅKSENTERET
NASJONALT SENTER FOR FREMMESPRÅK I OPPLÆRINGEN



LEDER

En aldri så liten "førlesingsoppgave": Hva legger du i begrepet kultur? Er det mat, konsertopplevelser, idrett, folklore, høflighetsfraser, levemåter eller tro? Hovedtemaet for denne aller første utgivelsen av Fremmedspråksenterets fagdidaktiske blad er språk og kulturforståelse og hen-spiller på læreplanenes kulturaspekt. Og som i planenes beskrivelse, og helt sikkert i mangfoldet av assosiasjoner dere lesere imellom, dreier det seg om kultur i vid forstand. Nettopp det ønsker vi å belyse gjennom de ulike tekstbidragene i dette nummeret av Communicare:

Byrams modell for interkulturell kompetanse presenteres og relateres til læreplanene i språk, språklige og kulturelle normer for engelskfaget problematiseres og framstillingen av kultur i læreverk eksemplifiseres. Videre framheves språkpermen som et verktøy for kulturbevissthet, metodikk i tilnærmingen til kulturuttrykk og litteraturens og filmens rolle når det gjelder interkulturell læring vises. De fleste tekstene er på norsk slik at lærere på tvers av språk kan dra nytte av dem, i tillegg tilbys tekster om ungdomskultur på i alt fem språk - til eget bruk og/eller i klasserommet.

I bladets faste spalter kan du blant annet glede deg over bildereportasjer fra to språkarrangement vi har dekket, kulturelle sprell som i denne utgaven tar for seg barneleker i Kina, intervjuer med fremmedspråklærere på barnetrinnet, et pedagogisk opplegg om fremmedord, en presentasjon av Fremmedspråksenterets nye nettsider og korte blikk på nyere norsk og nordisk forskning.

Innstikket er ment å være et konkret utgangspunkt for arbeid med temaet i klasserommet. Denne gangen fore-ligger materialet på norsk, i form av språk-uavhengige refleksjonsspørsmål om og karakteristikk/karikaturer av den delen av kulturforståelse som går på omgangs-former og forestillinger om land og folk.

ulturkuke, tulkuruke, ultkuruke, ukturulke - slik begynner Jan Eriks Volds kjente dikt *Kulturuke*, hvor han gjennom å stokke om på bokstavene, danner en rekke nye ord, og på en snedig måte viser alt det kultur KAN være.

God lesning!

Karin Dahlberg Pettersen
Karin Dahlberg Pettersen
Berit Hope Blå
Berit Hope Blå

communicare

COMMUNICARE

www.fremmedspraksenteret.no/communicare
Fagdidaktisk tidsskrift utgitt av
Nasjonalt senter for fremmedspråk i opplæringen

Nummer 1/2011, 1. årgang
Opplag: 5000

REDAKTØRER:

Karin Dahlberg Pettersen
Berit Hope Blå
karin.d.pettersen@fremmedspraksenteret.no
berit.h.bla@fremmedspraksenteret.no

ANSVARLIG REDAKTØR:

Steinar Nybøle, leder

DESIGN OG LAYOUT:

Råd & Vink AS

TRYKK:

Møklegård trykkeri

OMSLAGSILLUSTRASJON:

Istockphoto

MEDVIRKENDE TIL DENNE UTGIVELSEN

Medlemmer i nasjonalt nettverk for engelsk og fremmedspråk (UH-sektoren):
Hans Erik Bugge, UiS
Mette-Lise Mikalsen, TFN
Tony Burner, HiBu
Andre Avias, HiØ

Takk også til flere av nettverkets medlemmer for deltagelse under innledende idemyladringsmøte og tekstbidrag!

VÅRT BLAD OG VÅRE LESERE

Primærmålgruppen for bladet er språklærere i grunn- og videregående skole. Vi ønsker å bidra til god språkopplæring, gi inspirasjon og skape engasjement.

Neste nummer kommer mai 2012

Fri kopiering i skolesammenheng (når ikke annet er nevnt).
Kopiering for kommersielle formål er ikke tillatt.



Innhold

SPRÅK OG KULTURFORSTÅELSE

Utvikling av interkulturell kompetanse og språkopplæring	
– to sider av samme sak	side 4
Når engelsk ikke berer er . . . engelsk	side 11
Engelsk – så mye mer enn Storbritannia og USA	side 14
Interkulturell læring i engelsk og fremmedspråk	side 17
Ungdomskultur i Tyskland	side 21
Ungdomskultur i USA	side 24
Ungdomskultur i Frankrike	side 26
Ungdomskultur i Spania	side 28
Ungdomskultur i Russland	side 30
Ungdomskultur i Storbritannia	side 32
Salsa, sol og sosial rettferdighet	side 34
Interkulturell bevissthet og Den europeiske språkpermen	side 37
Litteraturens rolle i utviklingen av interkulturell kompetanse	side 41
Fra lettere sjokkert til interessert	side 44
Bruk av film i fremmedspråkopplæringen	side 47

FASTE SPALTER

Metodikk:	
Lese, lytte og se	side 51
Litteraturhjørnet:	
En roman – mange muligheter	side 53
Lingvistikk / Språkhistorikk:	
Et pedagogisk opplegg om fremmedord	side 58
Kulturelle sprell:	
Children Games in China	side 61
Portrett:	
Forsøk med fremmedspråk på barnetrinnet	
– intervju med involverte lærere	side 64
Bildeglimt:	
Universitetet i Oslo: Åpen dag 2011	side 68
Hvordan få besøk av en Fulbright Roving Scholar?	side 70
Forskningsfunn:	
Bruk av ordlæringsstrategier blant norske tyskelever	side 72
Sammenligning av engelskkunnskaper hos to grupper	
6.-7.-klassinger undervist etter henholdsvis L97 og LK06	side 73
Engelsk og fremmedspråk i Sverige	side 74
Bokomtale:	
L'énigme du retour av Dany Laferrière	side 76
50 nubes de lengua y unas notas de gramática	side 78
Nyttig på nett:	
Ett sted på nett for det du vil vite, én adresse for dine spørsmål!	side 79

Utvikling av interkulturell kompetanse og språkopplæring – to sider av samme sak

Hans Erik Bugge, Universitetet i Stavanger

I denne artikkelen skal vi sette søkelyset på de delene av læreplanene i engelsk og fremmedspråk som omhandler interkulturell kompetanseutvikling i norske klasserom. Med utgangspunkt i hovedprinsippene i disse læreplanene skal vi se hvordan Michael Byrams modell for undervisning i interkulturell kompetanse kan brukes som grunnlag for pedagogisk konkretisering av målene i læreplanen. Modellen skal sees i lys av grunnleggende kulturteori på feltet interkulturell kommunikasjon.

I henhold til de norske læreplanene i engelsk og fremmedspråk skal elevene tilegne seg interkulturell kompetanse som en del av språkopplæringen. Dette inngår etter artikkelforfatterens syn som en del av skolens allmenn-dannende funksjon i tillegg til at det er en viktig faktor for å fremme elevenes pragmatiske kompetanse i tråd med Det felles europeiske rammeverket for språk. Vi skal i denne artikkelen definere nærmere begrepet interkulturell kompetanse samt bruke denne innfallsvinkelen i møte med læreplanens fokus på elevenes interkulturelle utvikling. Et

gjennomgående tema er Michael Byram (1997) sin undervisningsmodell for interkulturell kompetanse og dens anvendelighet i en norsk sammenheng.

Viktigheten av vidsyn og toleranse for å fremme positive samfunnsprosesser har blitt aktualisert i kjølvannet av de tragiske og grufulle terrorangrepene i Norge sommeren 2011. Positive samfunnsverdier kan vi som språklærere være med på å fremme gjennom måten vi formidler kulturkunnskap i språklæringsklasserommet på. Den norske statsviteren Stein Rokkan har vist hvordan språk-

barrierer har vært viktige for hvordan tverrnasjonale konflikter har utviklet seg i Europa opp gjennom historien (Rokkan 1987). Vi kan lett tenke inn kulturbarrierer i samme åndedrag, og veien er da kort til en dypere forståelse av bakgrunnen for at språk- og kulturkompetanse er viktige virkemidler Europarådet legger opp til på veien mot europeisk integrasjon. Språk- og kulturforståelse vil også være av betydning i en globalisert verden, noe som er viktige element i det som kalles interkulturell kommunikasjon, eller samhandling på tvers av kulturer. Interkulturell kompetanse er følgelig kompe-



tanse i det å samhandle med mennesker med en annen kulturbakgrunn enn ens egen. Betydningen av koblingen mellom språkopplæring og interkulturell kompetanse vises i Byrams analyser av hvor viktig kultur og språk er i allmenn-dannende prosesser med skolen som viktig arena (Byram 1989, 2008).

Kulturkompetanse og de norske læreplanene i engelsk og fremmedspråk. Læreplanene legger opp til at elevene skal opparbeide seg kunnskap og ferdigheter i interkulturell kompetanse. Interkulturell kompetanse er et mangslunget begrep, og meningsinnholdet er ikke entydig presisert i læreplanen. Det skal i undervisningen være fokus på utvikling av kulturforståelse i vid forstand samt sentrale emner knyttet til ulike sider ved målspåkländenes samfunns- og kultur i holdningsskapende øyemed. Det vektlegges også at språkundervisningen skal

stimulere til utvikling av interesse, forståelse, kompetanse og innsikt knyttet til egne livsvilkår og egen identitet. På det ferdighetsmessige plan skal elevene kunne drøfte og sammenligne kulturelle

// ... språkbarrierer har vært viktige for hvordan tverrnasjonale konflikter har utviklet seg i Europa opp gjennom historien. Vi kan lett tenke inn kulturbarrierer i samme åndedrag

trekk og samfunnsforhold knyttet til språkområdet og Norge. På kunnskapsfronten skal elevene utvikle kunnskap om hvordan språkkompetanse og kulturinnsikt har betydning for flerkulturelt samarbeid og forståelse. Disse føringene er i samsvar med Europarådets opplegg

for å fremme europeisk integrasjon, for eksempel slik det blir uttrykt i Det felles europeiske rammeverket for språk. Slike integrasjonsprosesser kan lett sees i en internasjonal sammenheng i tråd med innledningen over. Selvstendigjøring av elever på feltet er viktig, og ikke minst spørsmål om hvordan man best fremmer den slags kompetanse i klasserommet i henhold til læreplanene. Læreplanene legger i seg selv ikke opp til den undervisningsmodellen vi her presenterer (Byram 1997), men vi mener at den er vel egnet som et bidrag til å fremme målsetningene i læreplanene. Modellen bygger på et tretrinnsprinsipp basert på ferdigheter, holdninger og kunnskap. Med dette ønsker vi å skape et teoretisk bakteppe for en praktisk tilnærming til interkulturell kompetanseutvikling som en integrert del av språkundervisningen. Essensen i modellen legges her frem i kombinasjon med egenproduserte forslag til praktiske aktiviteter knyttet til disse prinsippene.

Kultur er et begrep vi som oftest forbinder med forhold som teaterliv, sportsaktiviteter, monumentale bygninger og forskjellige uttrykk for folkeliv og tradisjoner. Hvis vi drar til et fremmed land, er en del av ferieaktiviteten for mange slike kulturopplevelser. På det politiske plan vil det å satse på kulturen gjerne innebære at det bevilges penger til nye konsertbygg eller flere idrettshaller, bare for å nevne noen eksempler. Dette er en gjengs oppfatning av hva kulturbegrepet innebærer, en fasett som ikke byr på nevneverdige problemer i samhandling med fremmedspråklige. Det er verre hvis en



person fra et land skal samhandle over tid med en person fra et annet land. Da vil denne samhandlingen stille krav til smidighet og fleksibilitet samt evne til forståelse hos begge parter. Det sies at *when in Rome do as the Romans*. En slik leveregel kan saktens være vanskeligere enn som så, spesielt hvis man ikke har stor erfaring med samhandling på tvers av kulturer, eller kompetanse i interkulturell kommunikasjon, som det også kalles. Således vil kultur kunne defineres

// ... when in Rome do as the Romans

som skjulte og ofte friksjonsskapende forhold i samhandlingen bestående av felles følelser, oppfatninger og holdninger som ligger til grunn for forventet atferd i en gruppe mennesker (Byram 1989, 1997, 2008; Hall 1977, 1989; Hofstede 2001; Trompenaars & Hampden-Turner 1998). En slik gruppe mennesker kan være en familie, og da snakker vi om familiekultur. Skjulte koder og regler for atferd kan også utspille seg i eget nabolag, eller i byen og landsdelen man bor i

for den saks skyld. På landsbasis kan vi snakke om nasjonale kulturer. Samtidig slår vi fast at det finnes et vell av kulturdefinisjoner (Hinkel 1999: 1). Vår definisjon av kultur i denne sammenheng er således ment som én mulig måte å nærme oss læreplanen på.

De to formene for kultur vi har definert over, altså kultur som for eksempel severdigheter og arrangementer på den ene siden, og kultur som det sett med koder og regler som styrer samhandlingen i en gruppe mennesker, kan også uttrykkes som det man ser og det man ikke ser. Det er lett å forestille seg at man som turist på besøk i fremmede land fint kan gå rundt og oppleve flotte parkanlegg uten nevneverdige problemer, for å sette det hele på spissen. Den friksjonen som imidlertid skapes på det usynlige plan som en konsekvens av langvarig samhandling med fremmedkulturelle, vil nødvendigvis påvirke psykologiske faktorer i samspillet. Jo større forståelse personene i samhandlingen har for hva som muligens påvirker samspillet, desto smidigere vil samhandlingen følgelig fungere.

Undervisningsmodell for interkulturell kompetanse. Læreplanene i engelsk og fremmedspråk legger opp til at vi fremmedspråklærere skal hjelpe elevene til å utvikle interkulturell kompetanse. Spørsmålet er da hvordan vi best fremmer interesse for fremmede kulturer samt bidrar til at elevene utvikler innsikt i egne livsvilkår og egen identitet. Et annet aspekt er at elevene skal kunne sammenligne og drøfte samfunnsforhold i språkområdet og i Norge for å utvikle egne holdninger og oppfatninger, spesielt de som er relevante i møte med den fremmede kulturen. Michael Byrams modell for undervisning i interkulturell kompetanse er vel egnet for å fremme slikt læringsutbytte. Byram legger ikke så mye vekt på den synlige delen av kulturbegrepet, men fokuserer snarere på det som rører seg i det underbevisste samspillet i kulturmøtet. Kollektive følelser, oppfatninger og holdninger kan saktens skape utfordringer i enhver samhandling mennesker i mellom, men de kan også være en kilde til personlig vekst og modning hvis man som menneske takler de krisene slike møter kan medføre. Vi engelsk- og fremmedspråk-

Modell 1



Modell 2



lærere har mulighet til å hjelpe elevene til å opparbeide seg kulturkompetanse som et ledd i språklæringsprosessen (Valdes 1986). Slik blir det vår oppgave å hjelpe elevene til å se hvordan de best kan gjøre seg nytte av kulturelle møter samt hvordan de selv kan oppsøke kilder for læring og kunnskapsutvikling.

Interkulturell samhandling. Byram definerer samhandling mellom to personer med forskjellig kulturbakgrunn samt maktforholdet dem i mellom. For enkelthets skyld kaller vi de to personene som møtes i en samhandlingssituasjon for x og y. En samhandling, eller interaksjon, vil således kunne symboliseres ved modell 1 på foregående side.

Målet er da at en person skal kunne gå fra en interaksjon til en annen med lærdom fra den foregående interaksjonen i bagasjen. Slik blir personen i økende grad interkulturelt kompetent. Denne gradvise utviklingen kan illustreres som i modell 2 på foregående side.

Dette betyr at en person tar med seg erfaring fra en interkulturell samhandling til en annen og slik bygger opp sin interkulturelle kompetanse på ferden gjennom livet. Vår oppgave er da å gi elevene den nødvendige ballast for nettopp å forstå betydningen av denne trinnvise utviklingen av interkulturell kompetanse, samt hvordan de kan bli selvstendigjort i denne prosessen. Et viktig prinsipp hos Byram er at maktforholdet er jevnt fordelt i en slik samhandling. Det betyr at den morsmålstalende ikke nødvendigvis sitter med makten i samhandlingen. Den morsmålstalende utgjør dermed ikke en

norm eller rollemodell som språkeleven i bunn og grunn skal se opp til. I følge Byram forholder det seg snarere slik at begge aktørene møtes med utgangspunkt i den ballasten de hver og én har fra sin erfaringsbakgrunn. Den personen som ikke har språket som morsmål, vil uansett besitte en mengde kunnskaper og erfaringer som han eller hun kan trekke veksler på i interaksjonen. Slik er det selve møtet som er interessant, og ethvert møte vil da være unikt, siden det består av aktørenes gjensidige påvirkning av hverandre med utgangspunkt i den kulturelle bakgrunnen de har. Det er da ikke så viktig å oppnå det ferdighetsnivået som den morsmålstalende har, siden målet snarere er å mestre selve samhandlingen i seg selv med utgangspunkt i ens egen unike kulturelle kompetanse (Byram 1997; Kramsch 1993, 1998). Denne kompetansen kaller Byram *for the threshold level* for interkulturell kompetanse. Når en person har taklet en slik unik samhandling, vil personen i neste omgang ha bygget seg opp en erfaring som gir synergieffekt

// **Den personen som ikke har språket som morsmål, vil uansett besitte en mengde kunnskaper og erfaringer som han eller hun kan trekke veksler på i interaksjonen**

over til neste samhandling. Slik vil neste samhandling forhåpentligvis gli lettere, og personen vil trekke lærdom over på et litt høyere nivå enn den foregående situasjonen. Målet for den interkulturelle

delen av fremmedspråkoppleringen vil da være å gi eleven tilstrekkelig kompetanse til å nå dette *threshold level*, altså det punktet som setter eleven i stand til å takle en interkulturell samhandling av unik karakter for så å gjøre seg nytte av denne erfaringen senere i livet. Hva dette punktet bør defineres som, vil hele tiden være avhengig av det nivået vi lærere ser er nødvendig ut i fra den konteksten vi opererer i.

Fokus på ferdigheter, holdninger og kunnskap. Språkkompetanse utvikles tradisjonelt i en trinnvis progresjonsmodell, for eksempel i henhold til rammeverket for språk med videreføring til nasjonale læreplaner. Vi språklærere har også selv en eller annen forestilling om hvordan vi bør bygge opp språkkompetansen til elevene våre i en gradvis progresjonsmodell. Det er da lett å ta med seg denne tankemodellen over på feltet interkulturell kompetanse. Men det er på det feltet Byram altså hevder at vi snarere må definere et relativt punkt hvor eleven er interkulturelt kompetent i samsvar med forklaringen over. Det betyr at vurdering av interkulturell kompetanse også må sees i lys av et slikt relativt punkt som vil være avhengig av kontekst og mål for elevene. Det sier seg selv at en elev som skal settes i stand til å kunne samhandle med utvekslingslever, vil trenge et annet *threshold level* enn for eksempel en næringslivsleder som skal arbeide over tid i en annen kultur. Det er derfor dette punktet må betraktes som relativt i så måte at kontekst og mål må defineres for hver enkelt kommunikasjonsituasjon. Byram opererer med en tredelt under-



visningsmodell for å skape en ramme rundt dette relative punktet for kulturtilegnelse. Modellen består av elementene ferdigheter, holdninger og kunnskap. Disse tre grunnpilarene kan ligge til grunn for innholdet i selve undervisningen og også for vurderingsgrunnlaget for interkulturell kompetanse. Modellen vil naturlig nok måtte tilpasses språket elevene får opplæring i, men vi håper vår fremlegging gjør det mulig å finne tilsvarende forhold ut i fra det aktuelle språkområdet. Disse tre komponentene er for øvrig også omtalt av Ulla Lundgren som relevant innhold for undervisning i interkulturell kompetanse (Feng 2009: 132-150).



Som ramme for tretrinnsmodellen skisseres i første rekke undervisningsforløp i klasserommet med fokus på kunnskapstilleggelse og refleksjon. Der nest foreslås styrt opplegg i felten i forbindelse med aktiviteter som skoleturer og utvekslingsbesøk. Dette må imidlertid bearbeides gjennom refleksjon i klasserommet i etterkant. Til sist vil selvstendige læringsformer være det endelige mål for de lærerstyrte oppleggene.

Undervisningsmaterieell på området er kontekstavhengig. Det nivå som er definert som *the threshold level* vil være den målestokken som stoff skal defineres ut i fra. En pekepinn er elevenes fremtidige bruk av kunnskapen de skal erverve. Dette står i kontrast til vanlig språkundervisning, hvor målet er å skape en progresjonskurve hos elevene i henhold til språklige ferdighetskriterier definert ut i fra grammatisk progresjon, uttaleferdigheter og ordforråd. Vurderings-

kriterier og undervisningsmaterieell for interkulturell kompetanse skal altså ta utgangspunkt i ferdigheter, holdninger og kunnskap som ansees som nødvendige ut i fra den sammenhengen elevene skal

// **Det sier seg selv at en elev som skal settes i stand til å kunne samhandle med utvekslingselever, vil trenge et annet threshold level enn for eksempel en næringslivsleder som skal arbeide over tid i en annen kultur**

bruke kompetansen i. Denne kompetansepakken skal danne grunnlag for en kritisk kulturell bevissthet. Historiske hendelser og verdimønstre kan eksem-

pelvis brukes for å forstå problemer som kan oppstå i interkulturell samhandling. Eleven skal mestre det å kunne uttrykke seg på et fremmed språk med utgangspunkt i sitt eget kulturelle ståsted samtidig som han eller hun må forholde seg til at en morsmålstalende uttrykker sitt kulturelle ståsted på det samme språket.

Ferdigheter. I følge prinsippene i denne komponenten skal elevene være i stand til å identifisere og tolke egne etnosentriske perspektiver samt tros- og verdioppfatninger. De skal ellers kunne analysere tilsvarende faktorer hos den andre aktøren. Slik skal elevene kunne tolke årsaken til andres handlinger i lys av denne innsikten. Til syvende og sist skal disse ferdighetene føre frem til en helhetsforståelse av hva som påvirker og utvikler samhandlingen. Elevene skal altså utvikle nødvendige ferdigheter til å kunne identifisere områder som kan skape grobunn for misforståelser og løse

de konfliktene som måtte oppstå på det grunnlag. Dialogbaserte tekster hvor en som turist skal forsøke å finne veien til et gitt sted, er ett eksempel på en aktivitet som fremmer interaktiv ferdighet på dette feltet. Det å vite hvilken høflighetsform som gjelder er en viktig brikke i en slik interaksjon. Aktuelt nyhetsstoff er også nyttig for å oppøve evnen til å se hvordan aktuelle hendelser kan tolkes ulikt i forskjellige kulturer. Disse aktivitetene kan naturlig nok kobles sammen med språklige øvelser av ulikt slag. Hvis det står grammatikk på programmet, vil

// **... arbeid med eget ståsted kan gi større forståelse for "den andre"**

øvelser med tydelige jeg <-> du budskap kunne brukes. Slike øvelser kan fremme elevenes bevissthet rundt det å bruke samtaler for å identifisere andres ståsted og dermed interkulturell empati i neste omgang. Dette betyr at grammatiske øvinger hvor man skal trene på verbøying i jeg- og du-form kan brukes. Setninger som inneholder spørsmål om hva den andre gjør, samtidig som man gir informasjon om seg selv, kan stimulere denne evnen til interesse for "den andre".

På holdningsfronten fokuseres det på arbeid med fordommer og stereotypier, nysgjerrighet og åpenhet, empati og vilje til å se saksforhold fra den andres kulturelle ståsted samt kritisk kulturell oppmerksomhet. Slike holdninger skal legge grunnlag for en gryende vilje til å engasjere seg i "annerledeshet",

interesse for å oppdage nye perspektiver, vilje til å stille spørsmål ved egne verdier og forestillinger og vilje til å gjennomgå vanskelige faser i læringsprosessen. Selvransakelse og selvinnsett samt fleksibilitet er viktige stikkord for denne holdningskomponenten. Arbeid med slike holdninger kan med fordel fremmes som en del av normale språklæringsaktiviteter. Tekster og annet undervisningsmateriale som beskriver målspråklandenes levesett og verdi-forestillinger, kan brukes som grunnlag. Det er kanskje for mye forlangt at elevene skal kunne drøfte disse emnene på målspråket, bortsett fra i engelskundervisningen hvor det språklige nivået er høyere enn i fremmedspråksklassene. Et alternativ er å la elevene utforske sentralt ordforråd i en tekst for så å skrive et lite sammendrag av hvordan de opplever at teksten beskriver trekk ved målkulturens verdi- og levesett. En slik tekst kan danne grunnlag for samtaler i smågrupper hvis det språklige nivået tillater det. Det som er viktig er uansett at det kulturelle materialet bearbeides på en eller annen måte, og gjøres dette på norsk, gis det større slingringsmonn. På dette punktet er hovedpoenget at elevene skal utforske sitt eget holdningsmessige ståsted og se hvordan de reagerer i møte med tilsvarende i den fremmede kulturen. En slik selvransakelse gir større bevissthet rundt eget ståsted og negative fordommer kan forebygges. Et viktig prinsipp er at elevene skal se hvordan arbeid med eget ståsted kan gi større forståelse for "den andre", og typiske tema kan være kjønnsrolle- og familiehøvelser, ungdom og skole samt ungdom og fritid.

Kunnskap. Elevene skal utvikle kunnskap om sosiale grupper og deres kultur både når det gjelder hjemland og utland på forskjellig nivå. Andre kunnskapsfelt er individuelle og samfunnsmessige interaksjons- og sosialiseringprosesser. Kunnskap om historiske og nåtidige forhold mellom landene, kontakt mellom landene og nasjonal identitet er også viktig. Det bør være fokus på historiske og aktuelle samfunnsforhold med betydning for samhandlingen, kriterier for nasjonal identitet sett innenfra og utenfra, sosialiseringprosesser i begge kulturer, sosiale og geografiske skillelinjer i begge kulturer samt sosiale omgangsformer i begge kulturer.

I denne komponenten er det nyttig å la elevene identifisere viktige hendelser i norsk historie og norske samfunnsforhold som har betydning for norsk virkelighetsoppfatning. Nasjonalstatutviklingen på 1800-tallet, den andre verdenskrig og etterkrigstiden er viktige bidrag. Norsk geografi med fjord og fjell, grigsgrendte strøk og befolkningstette byområder samt den norske språkstriden er gode eksempler. Sammenholdes denne kunnskapen med tilsvarende forhold i målspråklandene er man på god vei. I engelskfaget kan vi ta opp situasjonen for det engelske språk og de store kulturelle forskjellene blant engelsktalende i verden. I franskfaget kan språk- og kultursituasjonen i Belgia, Canada og Sveits diskuteres. Tysklands dramatiske historie og oppgjør med fortiden er et viktig element, på lik linje med den kulturelle smeltedigelen i Spansk-Amerika med det spanske språk som lim.



Minoritetsspørsmål er også av interesse. Aktiviteter knyttet til kunnskapskomponenten er forhold vi allerede kjenner til i språkundervisningen, men poenget her er at vi bevisst setter dem inn i den interkulturelle kompetanseutviklingen vi ønsker å fremme. Kunnskapen kan bearbeides på norsk eller på målspåket ut i fra de samme kriterier som gjelder for holdningskomponenten.

Hovedbudskapet i Byrams modell er at formidling av såkalt helhetlig interkulturell forståelse bør stå i høysetet. De mindre delene vi har sett på i denne artikkelen er snarere midler til å nå det noe abstrakte *threshold level* som skal sette *the intercultural speaker* i stand til å gå fra $x < > y^1$ til $x < > y^2$... ad infinitum. Ved å bygge opp elevenes interkulturelle samhandlingskompetanse utvikles samtidig deres kritiske kulturelle bevissthet. Byrams modell passer derfor godt som en av mange mulige metodiske rammer for å oppfylle læreplanenes målsetninger om elevenes interkulturelle kompetanseutvikling.

Fotnoter

¹Koblingen mellom læreplanen og fokus for denne artikkelen kan også sees i lys av Gunn Elin Heimarks søkelys på dannelsesbegrepet og fremmedspråksdidaktikkens tverrfaglighet (Heimark, 2007).

²Denne definisjonen av kultur er med utgangspunkt i et sosialt perspektiv, og det finnes mange definisjoner av kulturbegrepet i forskjellige kilder. De oppgitte kildene vil imidlertid danne grunnlag for den samlebetegnelsen for sosiale kultur-ytringer som vi opererer med i denne artikkelen.

³Denne modellen er egenutviklet basert på hovedinnholdet i Byrams teori.

⁴Byrams oppfatning av maktfordelingen i den språkligkulturelle samhandlingen kan i høyeste grad problematiseres

med utgangspunkt i aksjons- og diskursteori samt filosofi. I denne sammenheng velger vi imidlertid å legge vekt på Byrams fremstilling i et funksjonelt perspektiv uten at vi dermed tar stilling til om denne definisjonen av maktprinsippet vil holde vann i alle sammenhenger. Maktfordelingen vil etter all sannsynlighet endres avhengig av faktorer som eksempelvis yngre vs. eldre og lavere sosial rang vs. høyere sosial rang. En utdypende, og muligens betimelig, kritikk av Byrams maktdefinisjon lar vi allikevel ligge her siden hovedfokus er på modellens overføringsverdi til en norsk undervisningssammenheng.

⁵En annen diskusjon er i hvilken grad modellen passer for forskjellige typer aldersgrupper og elevforutsetninger. Vi lar det imidlertid være opp til den enkelte å vurdere modellens funksjonalitetsnivå ut i fra omstendighetene rundt egen praksis.

⁶Praksistipsene i modellen er med utgangspunkt i egen erfaring og teoretisk inspirasjon (Hinkel, 1999; Moran, 2001; Seelye, 1993; Valdes, 1986).

Referanser

- Byram, M. (1989). *Cultural Studies in Foreign Language Education*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Byram, M. (2008). *From Foreign Language Education to Education for Intercultural Citizenship. Essays and Reflections*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Hall, E. T. (1977, 1989). *Beyond culture*. New York: Anchor Books Editions.
- Heimark, G. E. (2007). Fagdidaktikk og fremmedspråksdidaktikk. Et forsøk på å plassere 2. fremmedspråk i et fagdidaktisk perspektiv. *Acta Didactica Norge*, Vol 1, Nr 1.
- Hinkel, E. (Ed.). (1999). *Culture in Second Language Teaching and Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hofstede, G. (2001). *Culture's Consequences. Comparing Values, Behaviors, Institutions and Organizations Across Nations* (2 ed.) Thousand Oaks: Sage Publications.

- Kramsch, C. (1993). *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Kramsch, C. (1998). *Language and Culture*. Oxford: Oxford University Press.
- Moran, P. R. (2001). *Teaching Culture. Perspectives in Practice*. Boston: Heinle Cengage Learning.
- Rokkan, S. (1987). *Stat, nasjon, klasse. Essays i politisk sosiologi*. Stavanger: Universitetsforlaget.
- Seelye, H. N. (1993). *Teaching Culture. Strategies for Intercultural Communication* (3 ed.). Lincolnwood: National Textbook Company.
- Trompenaars, F., & Hampden-Turner, C. (1998). *Riding the waves of culture: understanding diversity in global business* (2 ed.). New York: McGraw-Hill.
- Valdes, J. M. (Ed.). (1986). *Culture Bound*. Cambridge: Cambridge University Press.

Når engelsk ikkje berre er ...engelsk

Thomas Hansen, Framandspråksenteret og Halden vidaregåande skole

Etter kvart som globaliseringa har gjort seg stadig meir gjeldande, har det engelske språket styrkt funksjonen sin som verdas *lingua franca*. I takt med denne utviklinga har også interkulturell kompetanse fått meir og meir gjennomslagskraft i engelsk-opplæringa. Som ein konsekvens får no spørsmålet om "speaker models" i engelskundervisninga meir merksemd blant forskarar og didaktikarar. Kva slags engelsk er det formålstenleg at elevane skal lære i vår moderne tid: britisk, amerikansk eller kanskje australsk engelsk? Og skal graden av kor godt dei klarer å høyrast ut som ein "native speaker", vere ein del av vurderingsgrunnlaget?

Det er ei kjensgjerning at den engelsk-språklege verda i dag omfattar om lag 1,5 milliardar andre- og framandspråkbrukarar i tillegg til dei i overkant 400 millionane som kan kalle seg "native speakers". Engelsk har dermed forskjel-

lige funksjonar i bruk. Det er både eit kvardagsspråk for morsmålstalarar seg imellom og eit internasjonalt reiskaps-språk for interkulturell kommunikasjon som inkluderer ein overveldande majoritet av "non-native speakers". Ta òg med

at engelsk visse stader utanfor morsmålsregionen er i ferd med å utvikle egne meir eller mindre standardiserte variantar, og vi kan definitivt slå fast at det ikkje lenger berre er morsmålstalaren som "eig"



språket. Det er i bruk overalt, heile tida og med ulike formål. På den bakgrunn er det utvilsamt viktig å diskutere kva for ei engelsknorm som skal vere rettesnor og mål for elevane si språktileigning. La oss derfor sjå nærmare på denne debatten i lys av det nye tilfanget i engelskfaget – interkulturell kompetanse.

Det kan vere naturleg å ta utgangspunkt i Michael Byram (1997), fordi hans definisjon av omgrepet kompetanse, som skriv seg frå komponentane haldningar, kunnskap og ferdigheiter, etter kvart er blitt vel anerkjend i litteraturen. Han tek i beskrivinga si eit oppgjær med den tradisjonelle "native speaker"-modellen og meiner at den ikkje samsvarer med interkulturell kompetanse. Omgrepet inneber evne til å kunne reflektere over eigen identitet, utvikle toleranse og kulturelt medvit. Med ein slik ibuande kompetanse hos samtalepartnarar kan relasjonar etablerast på likeverdig grunnlag og på tvers av kulturgrenser. Derfor er det særleg to forhold Byram ser som problematiske med "native speaker"-modellen. Det første er at han set eit umogleg mål for elevane, og det andre at han utstyrer elevane med feil type kompetanse.

Når det gjeld det første forholdet, handlar dette om korvidt andre- eller framandspråkbrukarar av engelsk kan bli morsmålstalarar. Her er det gjort forskning basert på mellom anna opphav og språkkunnskapar, og konklusjonane ser ut til å tale imot ein slik hypotese. Når det gjeld opphav, blir det hevda at det berre er eitt kriterium som gir "native speaker"-status dersom ein ikkje blei fødd i landet, nemleg at språket blei

tileigna i tidleg barndom, før ein "kritisk" alder, og at det er blitt halde ved like gjennom vedvarande bruk. Nokre forskarar, til dømes Hyltenstam (1992), meiner at denne aldersgrensa går ved ca. 6 år. I forhold til språkkunnskapar blir det rett nok peikt på at mange trekk ved "native speaker"-språket kan bli tileigna av andre- eller framandspråkbrukarar også etter den "kritiske" alderen. Likevel vil ein person som ikkje er "native speaker", nesten utan unntak slite med mellom anna aksent (Scovel 1969) og mangel på

// ... vi kan definitivt slå fast at det ikkje lenger berre er morsmålstalaren som "eig" språket. Det er i bruk overalt, heile tida og med ulike formål

kulturell kompetanse som før eller sidan fører til at han eller ho tyr til unnvikingsstrategiar i språkføringa (Davies 1991). Derfor meiner Byram at det å krevje at språkkompetansen til elevane blir vurdert opp mot morsmålstalaren, er å ignorere premissane dei lærer språket under. Så lenge eleven aldri kan bli ein fullgod "native speaker", vil eleven òg vere dømd til å feile i opplæringsløpet gjennom stadig å bli påminna om manglar i forhold til eit ideal som ikkje er realistisk.

Dette leier over til det andre forholdet om at ei undervisningsorientering mot "native speaker"-kompetanse er feil type kompetanse for andre- og framandspråkbrukarar. Argumentet kan verke

overflødig med tanke på den første innvinginga, men Byram refererer her til det som ser til å vere ein undervisningspraksis som framleis lever i beste velgåande. "Native speaker"-idealet møter oss i lærebøker der tekstar stort sett er spelte inn med morsmålstalarar, gloser typisk er transkriberte med utgangspunkt i britisk engelsk – og amerikansk kanskje er indikert som alternativ variant. Språkkompetanse tilsvarande morsmålstalaren er underforstått om ikkje eksplisitt uttalt, uttrykkjer didaktikaren Bo Lundahl (2009). Som følgje av dette idealet refererer Byram til to uheldige utslag som vil ramme andre- eller framandspråkelevar. For det første oppmuntrar "native speaker"-idealet til eit ujamnt maktforhold mellom samtalepartnarar i sosial interaksjon. Dette er ein kritikk han deler med Claire Kramersch (1998). Dersom ein andre- eller framandspråkbrukar skal imitere morsmålstalaren, kjem han eller ho alltid til å vere i ein underlegen posisjon ettersom morsmåltalaren alltid har "rett". Slik kan morsmålstalaren potensielt utøve makt overfor andre- eller framandspråkbrukaren. For det andre vil det å skulle fungere som "native speaker" når ein ikkje er det, resultere i det Byram yndar å kalle "lingvistisk schizofreni". Andre- eller framandspråkbrukaren må distansere seg frå sin eigen kultur og tileigne seg ein annan sosio-kulturell kompetanse og ein ny identitet. Dette strevet, åttvarar han, fører med seg psykologiske stressfaktorar i form av kultursjokk.

Kva er då alternativet? Som ein konsekvens av målet med interkulturell kompetanse foreslår Byram ein "speaker model"

som er i samsvar med førestellinga om interkulturell samhandling. Denne kallar han "the intercultural speaker model". Modellen føreset at undervisningsfokuset blir teke bort frå "native speaker"-idealet, og tek høgd for at elevane bruker andre- eller framandspråket sitt på eigne premisser. Målet er å bli ein "competent foreigner" som har evne til å etablere relasjonar mellom sin eigen og samtalepartnarens identitet, som kan takle dysfunksjonar i samhandling, og som kan fungere i ei meklarrolle i spen-

// Målet er å bli ein "competent foreigner"

net mellom ulike kulturar. Det inneber å trene på dei lingvistiske trekka som er kommunikasjonsfremjande, og identifisere og eliminere dei som har motsett effekt, alt basert på konteksten for samtalen. På den måten blir "intercultural speaker"-modellen abstrakt, i tillegg til at han inneber livslang læring. Derfor må undervisninga utsetje elevane for situasjonar der interkulturell samhandling finn stad, der dei blir utfordra på både haldningar, kunnskap og ferdigheiter, og der dei tileignar seg erfaringar som dei tek med seg vidare til neste interkulturelle samhandling og slik utvidar sin interkulturelle kompetanse.

Korleis ser så forholdet til "speaker models" ut for engelskfaget i Noreg? Læreplanen etter Kunnskapsloftet framhevar utvilsamt kor viktig det er med interkulturell kompetanse. Han slår fast at målet er auka samhandling, forstå-

ing og respekt mellom menneske som har ulike kulturbakgrunn, og at middelet for å nå dette målet er kulturell innsikt og kommunikative ferdigheiter. På innhaldssida i engelskfaget kan vi då òg sjå at det har skjedd endringar som tek atterhald for ei slik innretning. Fokuset på Storbritannia og USA er blitt tona ned, og den angloamerikanske språkregionen er blitt innlemma i kompetansemål som femnar om heile den engelskspråkelege verda. Med tanke på dei kommunikative ferdigheitene held likevel situasjonen fram med å vere uklar. Rett nok har læreplanen skriftlege og munnlege ferdigheitsmål som rettar seg mot presisjon i språkføring, men dei seier ingenting om kva norm det skal takast utgangspunkt i. Derfor kan spesielt vurderingskriteria som blir utarbeidde lokalt, vere gjenstand for ulike tolkingar. Til dømes kan ein for fellesfaget engelsk i vidaregåande skule sjå at Oslo stiller krav om "klar uttale og gjennomført intonasjon uten aksent på et tilnærmet 'native speaker' nivå" for at elevane skal oppnå over middels munnlege karakterar (Oslo kommune, Utdanningssetaten 2007). Til samanlikning stiller Østfold på tilsvarande nivå krav om "meget klar uttale og gjennomført intonasjon", utan referanse til morsmålstalaren som modell (Østfold fylkeskommune, Utdanningsportalen 2011). Dømet illustrerer at forholda til morsmålstalaren kan variere stort mellom skuledistrikta. I lys av engelskfagets nye karakter kan det derfor vere på tide å reise ein debatt om "speaker models", slik at fagmiljøet i Noreg kan treffe bevisste val og sikre meir likebehandling av elevane.

Referansar

- Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Davies, A. (1991). *The Native Speaker in Applied Linguistics*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Kramersch, C. (1998). The Privilege of the Intercultural Speaker. In: M. Byram & M. Fleming, eds. *Language Learning in Intercultural Perspective. Approaches through Drama and Ethnography*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hyltenstam, K. (1992). Non-Native Features of Near-Native Speakers. On the ultimate attainment of Childhood L2 Learners. *Cognitive Processing in Bilinguals*, ed. R. Harris, 361–368, Amsterdam: Elsevier.
- Lundahl, B. (2009). *Engelsk språkdiraktik*. Lund: Studentlitteratur.
- Scovel, T. (1969). Foreign accents, language acquisition, and cerebral dominance. *Language Learning*, 19, 245–253.

Webadresser

- Oslo kommune, Utdanningssetaten (2007). *Vurderingskriterier muntlig kompetanse i engelsk*: <http://www.utdanningssetaten.oslo.kommune.no/sok/?querystring=vurderingskriterier+i+engelsk> (17.10.2011)
- Østfold fylkeskommune, Utdanningsportalen (2011). *Engelsk vurdering*: https://utdanning.ostfoldfk.no/ikbViewer/page/open/videregaende-utdanning/artikkel?dim_id=11642&doc_id=50288 (20.10.11)

Engelsk – så mye mer enn Storbritannia og USA

Tony Burner, Høgskolen i Buskerud

De siste 20 årene har det blitt skrevet mye om engelsk som et verdensspråk. "New Englishes", "World Englishes", "English as a Global Language" og "English as an International Language" er andre termer som er blitt brukt. Kunnskapsløftets (LK06) læreplan i engelsk bruker regelmessig begrepet "engelskspråklige land". Videre er ett av kompetansemålene etter 10. trinn at eleven skal kunne "gjenkjenne noen regionale aksenter fra engelskspråklige land" og etter Vg1 SF/Vg2 YF at eleven skal kunne "gjøre rede for bruken av engelsk som et internasjonalt verdensspråk". Lærebøkene i engelsk reflekterer gjerne LK06 og tilbyr dermed både tekster om engelsk som et verdensspråk og skjønnlitterære tekster skrevet av forfattere fra land som tradisjonelt ikke forbindes det engelskspråklige. I sum er det ingen tvil om at utviklingen beskrevet ovenfor bør ha noe å si for engelsklærere i Norge, både lærere i grunnskole, videregående opplæring og lærerutdannere. Det er dette som er temaet for denne artikkelen.

Fra å være et språk "eiet" av Storbritannia fra 1600- til 1800-tallet som følge av kolonisering og den industrielle revolusjonen, og deretter av USA fra 1900-tallet

// Where he'll do it! (≈ He certainly won't do it!)

(særlig etter andre verdenskrig da USA ble en supermakt), til ikke å ha noen lett definerbar "eier" på 2000-tallet, har det engelske språket fått en helt annen status i verden i dag enn det hadde da vi studerte faget. Tradisjonelt har vi fått undervisning i britisk og amerikansk engelsk, og slik er det fortsatt ved mange av landets høyskoler og universiteter, mens fokuset i grunnskole og videregående opplæring har skiftet til engelsk som et verdensspråk. Det er minst to grunner til det: For det første mangler vi gode lærebøker om engelsk som et verdensspråk tilpasset lærerstudenter, og for det andre sitter tradisjonen i å undervise i britisk og amerikansk engelsk dypt i høyere utdanning.

For å forstå statusen til engelsk i verden, kan den indiske professoren Kachru tre sirkler fra 80-tallet være illustrerende (f.eks. i Kachru 1992, se figur 1). I den indre sirkelen finner vi land som vi tradisjonelt assosierer med å være engelskspråklige, for eksempel Storbritannia, USA, Australia, New Zealand og Canada. Dette er land hvor befolkningen har engelsk som sitt førstespråk. Vi regner med at den indre sirkelen omfatter cirka 450 millioner språkbrukere. Den andre, større sirkelen, står for steder hvor engelsk er et andrespråk, for eksempel India, Pakistan, Bangladesh, Nigeria og Ghana. Her har engelsk en offisiell andrespråksstatus. I denne sirkelen er det opp mot 350 millioner brukere. Den siste og største sirkelen er den som vokser raskest og representerer land hvor engelsk er et fremmedspråk, for eksempel Kina, Japan, Korea og nesten hele Europa. Estimaten på hvor mange språkbrukere som befinner seg i disse områdene varierer veldig, men vi regner med opp mot 1,5 milliarder mennesker (!). Det som er mest interessant i denne



sammenhengen, er den ytre sirkelen, hvor engelsk på mange måter er et etablert og offisielt andrespråk, gjerne med egne særtrekk. Denne engelsken er verken "dårligere" eller "mindre utviklet" enn engelsken i den indre sirkelen; den er bare annerledes.

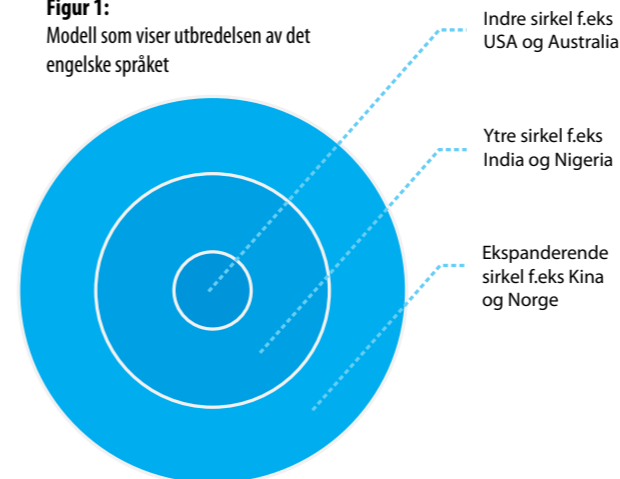
I boken *English as a global language* (2003) gir lingvisten David Crystal eksempler på noen av disse særtrekkene, som

ikke bare gjelder uttale, men også grammatikk og ordforråd. Noen eksempler på grammatiske særtrekk er *Where he'll do it!* (≈ *He certainly won't do it!*), *When you would like to go?*, *When you leaving?*, *I already eat, knife bread* (≈ *bread knife*), *more better*, *He's not the eldest, lah* (*lah* ≈ *I'm telling you*), *quick-quick* (≈ *very fast*), *repairer* (≈ *repairman*). Dilemmaet for en språklærer er å vite når slike særtrekk skyldes New Englishes og når det skyldes

recite *kalam* (≈ *vers*). For det andre ser vi noen ganger at ordet får en helt annen betydning enn den opprinnelige. I Ghana finner vi ordet *heavy* i betydningen *gorgeous* og *brutal* i betydningen *very nice*. Det er klart at man da kan komme borti uventede setninger som *You are so heavy!* I tillegg finnes det lokale kollokasjoner og idiomer. Noen eksempler på kollokasjoner er *wash mouth* (≈ *brush teeth*), *next tomorrow* (≈ *day after tomorrow*), *morning meal* (≈ *breakfast*), og eksempler på idiomer er *put sand in one's gari* (≈ *interfere with one's luck*), *take in* (≈ *become pregnant*).

Hvilke implikasjoner har det jeg har skrevet hittil for dagens engelsklærere i grunnskole og videregående opplæring? For det første er det på tide å forstå at engelsk ikke lenger "eies" av landene innenfor den indre sirkelen, og at engelsk i den ytre sirkelen har en lang historie og status som må respekteres. For det andre må vi innse at våre elever oftere bruker engelsk med andre som er i samme situasjon

Figur 1:
Modell som viser utbredelsen av det engelske språket



Indre sirkel f.eks USA og Australia

Ytre sirkel f.eks India og Nigeria

Ekspanderende sirkel f.eks Kina og Norge

des mellomspråket til språkinnlæreren. Når det gjelder ordforråd, ser vi for det første at andre språk i landet påvirker engelsken. Påvirkning fra urdu på engelsk i Pakistan er et godt eksempel. *Wallah* betyr en som gjør noe, og finnes i sammensatte ord som *coachwalla*. Andre eksempler er *double roti* (≈ *brød*), *commit zina* (≈ *utroskap*) og



som dem selv – med engelsk som et andre, tredje, eller fjerde språk (se f.eks. Simensen 2007: 75). Engelsk fungerer her som et *lingua franca* – et felles språk for dem som ikke har samme morsmål. McKay (2002) utfordrer oppfatningen om at målet for engelskopplæringen er å oppnå "native speaker"-engelsk. Dermed kan det virke meningsløst å påstå at amerikansk eller britisk engelsk skal være målet, slik som en del av oss fort-

Er man så heldig å ha en elev i klassen fra den ytre sirkelen, kan både læreren og de andre elevene lære noe om særtrekkene ved hans/hennes engelsk

satt gjør. Britiske og amerikanske læremiddelprodusenter og lærere fra den indre sirkelen er ifølge Kirkpatrick (2007) de som profiterer på at det legges opp til en "native speaker"-modell i den ytre og ekspanderende sirkelen. Mens lærerne og flesteparten av elevene i de to ytterste sirkelene er taperne. Begge gruppene kan føle seg utilstrekkelige – lærerne fordi de ikke er "gode nok" og elevene fordi de ikke blir "gode nok".

Vi kommer heller ikke utenom spørsmålet om hva slags engelsk som kan tiltales i klasserommet og hva vurderingskriteriene skal være. LK06 er som kjent åpen for lærerens og lærebokforfatteres tolkninger. Å forstå og gjøre seg forstått er vektlagt: "uttrykke seg muntlig og skriftlig for å få hjelp til å forstå og bli forstått" (etter 7. trinn), men også bruk

av grunnleggende språklige strukturer: "bruke grunnleggende regler og mønstre for uttale, intonasjon, rettskriving, grammatikk og ulike setningstyper" (etter 7. trinn). Kompetansemål etter 10. trinn og etter Vg1SF/Vg2YF vektlegger "presisjon, flyt og sammenheng" i språket. Jeg mener at det bør være opp til den enkelte profesjonelle lærer å avgjøre hvordan World Englishes passer inn i dette, med respekt for og kunnskap om fenomenet. Det kan være hensiktsmessig å skille mellom muntlig og skriftlig engelsk og akseptere mer variasjon i det muntlige språket. Har du en elev som er født i India og har lært seg Indian English (med egne grammatiske og fonetiske særtrekk) og kommer til Norge i tenårene, vil det være urimelig å rette på hans/hennes språk, selv om man som lærer kanskje har vanskeligheter med å forstå vedkommende. Det skriftlige språket følger derimot i større grad en standard norm. Når man skal skrive en tekst, er det tilrådelig å bruke en type standard engelsk som kommuniserer på tvers av World Englishes.

Et annet poeng er at språk og et lands kultur(er) henger sammen. Når flesteparten av de engelsktalende landene befinner seg i den ytre og den ekspanderende sirkelen, bør det være innlysende at de engelskspråklige kulturene er svært mangfoldige. I så måte er det riktig å vektlegge denne diversiteten i klasserommet. Det er umulig for læreren å ha kunnskap om alle World Englishes og den kulturelle variasjonen innenfor alle engelskspråklige land, men det er mulig for læreren å ha respekt for og viten om den språklige og kulturelle

variasjonen, som i neste omgang bør fremmes hos elevene. Er man så heldig å ha en elev i klassen fra den ytre sirkelen, kan både læreren og de andre elevene lære noe om særtrekkene ved hans/hennes engelsk.

Muligens har engelskundervisningen i lærerutdanningen lengst vei å gå. Et raskt søk på internett viser at vi fortsatt primært finner pensumlitteratur om britisk og amerikansk kulturkunnskap og britisk fonetikk (RP). Diversiteten kommer oftest til uttrykk gjennom de skjønnlitterære verkene lærerstudentene leser. Endringer i undervisningspraksis tar lang tid i skolen generelt, og lærerutdanningen spesielt. Det er å håpe at den kunnskapen om og entusiasmen for de engelske språkene og kulturene gode engelsklærere i norsk grunn- og videregående skole viser, smitter over på oss som jobber i lærerutdanningen.

Referanser

- Crystal, D. (2003). *English as a global language*, 2. utg. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kachru, B.B. (1992). World Englishes: Approaches, issues, and resources. *Language Teaching* 25, 1-14.
- KD (Kunnskapsdepartementet). (2006). *Kunnskapsløftet: Læreplaner for gjennomgående fag i grunnskolen og videregående opplæring*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Kirkpatrick, A. (2007). *World Englishes. Implications for international communication and English language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- McKay, S.L. (2002). *Teaching English as an international language. Rethinking goals and approaches*. Oxford: Oxford University Press.
- Simensen, A.M. (2007). *Teaching a foreign language. Principles and procedures*, 2. utg. Bergen: Fagbokforlaget.

Interkulturell læring i engelsk og fremmedspråk



Magne Dypedahl og Jutta Eschenbach, Høgskolen i Østfold

Introduksjon. Det er allment akseptert at interkulturelle aspekter skal være en integrert del av engelsk- og fremmedspråkopplæringen i norsk skole. Men hva innebærer det? Et problem er de vage formuleringene som brukes om de interkulturelle aspektene i læreplanene. Det er kanskje betegnende at begrepet "interkulturell kompetanse" ikke en gang forekommer i læreplanene for engelsk. I læreplanene for fremmedspråk brukes begrepet, men uten at det blir definert eller forklart. Det er allikevel liten tvil om at læreplanene i Kunnskapsløftet (LK06) legger opp til interkulturell læring. LK06 er blant annet påvirket av det europeiske rammeverket for språk, som helt klart framhever viktigheten av interkulturell forståelse.

Interkulturell læring i skolen. Den første utfordringen er altså begrepene som

brukes. Vi definerer interkulturell læring som en systematisk og pedagogisk prosess som bidrar til å utvikle interkulturell kompetanse. Interkulturell kompetanse kan på sin side beskrives som evnen til å skape en felles forståelse mellom mennesker med forskjellige sosiale identiteter, og evnen til å samhandle med andre mennesker som har komplekse og sammensatte identiteter (Byram et al. 2002).

Den andre utfordringen er å integrere interkulturell læring i språklæringen. Man kan alltid ønske seg tydeligere læreplaner og bedre læreverker på dette området, men det er til syvende og sist læreren som har størst innflytelse på elevens læring. Vi vil derfor trekke fram kunnskaper som lærere kan ha nytte av for å videreutvikle egen interkulturell kompetanse og for å kunne stimulere

til læring hos elevene. Etter vår mening står kunnskap om fagfeltet interkulturell kommunikasjon her svært sentralt. Dette innebærer innsikt i begreper som etnosentrisme, stereotyper, fordommer, identitet, verbal kommunikasjon, ikke-verbal kommunikasjon, tidsoppfatninger, tap av ansikt, makt, verdensanskuelse og verdier. Helt sentralt for dette fagfeltet er bevissthet om selve kulturbegrepet, og det er dette vi vil fokusere på i denne artikkelen.

Det er også relevant med innsikt i teorier og tanker om interkulturell kompetanse introdusert av forskere som Claire Kramsch, Karen Risager og Michael Byram. Byram deler for eksempel interkulturell kompetanse inn i komponentene kunnskap, ferdigheter og holdninger. Disse tre aspektene





er supplert med komponenten kritisk kulturell bevissthet. Ferdighetsdelen handler om å mestre interkulturelle møter i praksis, noe som også innebærer å kunne analysere konkrete interkulturelle situasjoner og tilegne seg ny kunnskap. Med interkulturelle holdninger menes å vise respekt og være åpen, nysgjerrig og tolerant. Et viktig aspekt ved dette er evnen til å kunne endre perspektiv og kunne se ting fra forskjellige ståsteder.

Det er ingen uenighet om at det er nødvendig med kunnskap og refleksjon for å endre perspektiv og holdninger, men det er ikke entydig hva denne kunnskapen skal bestå i. Det er i lys av dette at vi i noen sammenhenger har dristet oss til å kalle fagområdet interkulturell kommunikasjon *the missing link* når interkulturell kompetanse diskuteres (jf.

Dypedahl og Eschenbach 2011). Forskere som Kramsch, Risager og Byram er alle opptatt av interkulturell kompetanse som et mål, men de trekker i liten grad inn fagfeltet interkulturell kommunikasjon som et mulig middel for å nå dette målet. Det kan også hevdes at de er sterkt påvirket av den konstruktivistiske samfunnsfilosofien. Dette betyr blant annet at man ser på kultur og identitet som noe som kan formes og endres i samspill med andre. Det er selvfølgelig ikke noe galt i dette, men fagfeltet interkulturell kommunikasjon er langt større og mer sammensatt, med stor påvirkning både fra konstruktivismen og funksjonalismen, som vi beskriver nedenfor. Vi mener absolutt at en eklektisk holdning der forskjellige tilnærminger benyttes, er den mest fruktbare for fremmedspråkdidaktikken. Samtidig er det

viktig å understreke at man ikke må være ekspert på interkulturell kommunikasjon for å legge til rette for en systematisk pedagogisk prosess der elevene kan nå sine mål. Det er heller ikke slik at interkulturell læring kommer som et tillegg til annen språklæring; det er integrert del av fremmedspråkopplæringen.

Kulturbegrepet. Ovenfor bruker vi bevisst en definisjon av interkulturell kompetanse som ikke refererer til kultur. Grunnen er at selve kulturbegrepet er problematisk og til dels en hemske både for fagfeltet interkulturell kommunikasjon og læreplanene. Det er nemlig en kjensgjerning at det ikke er kulturer som kommuniserer; det er mennesker. Derfor er spesielt fokuset på nasjonal kultur problematisk. Mennesker kan ha svært forskjellige perspektiver på livet,

men svært ofte er det ikke nasjonal kultur som er hovedgrunnen til dette. Faktorer som sosioøkonomisk bakgrunn, utdanning, profesjonsidentitet eller rett og slett personlighet kan spille en like stor eller større rolle. Den danske sosiologen Iben Jensen har derfor foreslått å erstatte begrepet "interkulturell kommunikasjon" med "postkulturell kommunikasjon". Hensikten er å unngå bruk av terminologi som "forskjelliggjør" mennesker og vedlikeholder forestillingen om nasjonale og etniske forskjeller (Jensen 2011: 47). Det beste hadde vært om man hadde snakket om kommunikasjon generelt eller "mangfoldskommunikasjon", men det er ikke lett å endre innarbeidede og kjente begreper. Isteden velger vi å ta utgangspunkt i definisjoner av kultur som vektlegger det dynamiske og fleksible i kommunikasjon mellom mennesker, som for eksempel beskrivelsen av kultur som "det omskiftelige meningsfellesskapet som gang på gang etableres og forandres når mennesker gjør noe sammen" (Eriksen 1998: 253).

Samtidig må vi forholde oss til at ordet "kultur" svært ofte blir brukt til å referere til nasjonale kulturer, som norsk, britisk eller tysk kultur. Disse betraktes da som homogene enheter som kan betraktes objektivt og sammenlignes. Ikke minst legger læreplanene opp til en slik tilnærming. Under hovedområdet "Kultur, samfunn og litteratur" i læreplanen i engelsk etter 4. trinn står det for eksempel at eleven skal kunne "sammenligne noen sider ved levested, tradisjoner og skikker i Norge og engelskspråklige land". Nesten tilsvarende formulering brukes i læreplanen for fremmedspråk, nivå I.

Selv om læreplanene indirekte antas å være inspirert av konstruktivistiske teoretikere som Byram, kan bruken av kulturbegrepet i læreplanene i stor grad beskrives som forenklet, funksjonalistisk eller essensialistisk. Dette kultursynet

// Hvis vi kan få elevene til å innse at de ikke kan vite noe om mennesker de aldri har møtt, kan dette være et godt utgangspunkt for tilegning av kunnskap som utvider deres erfaringshorisont

innebærer at man forsøker å beskrive virkeligheten ved å trekke essensen ut av ting. Nasjonale kulturer kan dermed også kartlegges for å hjelpe oss i møte med mennesker fra andre kulturer, slik blant andre Geert Hofstede har gjort i sin forskning (jf. Hofstede & Hofstede 2005). Denne tilnærmingen til kultur har blitt sterkt kritisert i de senere år. Resultatet av kritikken er et paradigmeskifte der kultur i økende grad blir betraktet som en sosial konstruksjon. Dette vil si at kultur er noe som konstrueres og forhandles fram i møte med andre mennesker. Erkjennelsen av at kulturell bakgrunn ikke nødvendigvis styrer kommunikasjon mellom mennesker, betyr at man ser på kultur som noe dynamisk.

Vi vil som nevnt hevde at man i språklæringen trenger begge disse tilnærmingerne til kultur, men det krever at man både klarer å skille mellom dem og lar

dem utfylle hverandre. For eksempel bruker vi det funksjonalistiske eller essensialistiske kulturbegrepet både når vi assosierer oss med og tar avstand fra nasjonale egenskaper. Mange aspekter av den tradisjonelle kulturkunnskapsbiten av språkundervisningen har også det samme fokuset på nasjonal identitet. Den mer dynamiske tilnærmingen til kultur kan på sin side knyttes langt mer direkte til kommunikasjon mellom mennesker.

Behovet er stort for å finne teorier som både kan omfavne begge tilnærmingerne til kultur og danne en teoretisk plattform for integreringen av fremmedspråksdidaktikk og interkulturell læring. I fagfeltet interkulturell kommunikasjon har hermeneutikken lenge vært betraktet som et fruktbart filosofisk utgangspunkt. Den mest innflytelsesrike filosofen i hermeneutikken, Hans-Georg Gadamer, beskriver primært tolkningen av tekster, men hans teorier kan med fordel overføres til interkulturell kommunikasjon. Dette har resultert i fagområdet interkulturell hermeneutikk, som kan defineres som studiet av hvordan forståelse dannes i en dynamisk prosess mellom mennesker som har forskjellige sosiale identiteter (Nynäs 2006).

Utgangspunktet for den interkulturelle hermeneutikken er at vi alltid tar med oss våre erfaringer i møte med andre mennesker. Disse erfaringene påvirker oss når vi tolker et annet menneskes budskap. Med andre ord møter vi ikke andre mennesker på en nøytral måte eller fra et nøytralt ståsted, men fra et ståsted som styrer våre



tolkninger. Dette kaller Gadamer for vår erfaringshorisont. Samtidig vil vi i møte med andre mennesker også få nye erfaringer, noe som fører til at vår horisont vil endres før neste møte.

Vi tror at den interkulturelle hermeneutikken kan være et godt teoretisk utgangspunkt for å integrere fremmedspråksdidaktikk og interkulturell læring (Dypedahl & Eschenbach 2011). Vi tror også at den kan bidra til at de forskjellige ingrediensene i fremmedspråk-opplæringen kan få et overordnet kommunikativt mål. Ikke minst gjelder det kulturkunnskap. Det å studere et annet lands historie og nasjonale identitet kan kritiseres for å være essensialistisk og i verste fall skape stereotyper. Men hvis man isteden ser på det som nyttig kunnskap for å utvide vår erfaringshorisont før vi møter mennesker fra dette landet, kan man unngå denne fallgruben ved å ha forkunnskaper. Det vil alltid være en risiko forbundet med å fokusere på nasjonale identiteter og fellesverdier, men det ville være et stort tap å ikke gjøre det. Derfor er lærerens kunnskap om kulturbegrepet så viktig. Hvis vi kan få elevene til å innse at de ikke kan vite noe om mennesker de aldri har møtt, kan dette være et godt utgangspunkt for tilegning av kunnskap som utvider deres erfaringshorisont.

Kultur i fremmedspråkoplæringen
Lærerens egen interkulturelle kompetanse og bevisstheten rundt kulturbegrepet er som nevnt utslagsgivende for å kunne bidra til interkulturell læring i skolen. Utgangspunktet kan

for eksempel være de tre komponentene som utgjør interkulturell kompetanse i Byrams teori. Det kan også være svært avgjørende hva slags kunnskap vi fokuserer på i formidlingen av kulturkunnskap. Det legges for eksempel opp til mye kulturspesifikk kunnskap om målspråkland som kan være nyttig for å utvide vår erfaringshorisont. Det bør imidlertid i størst mulig grad settes inn i et interkulturelt perspektiv slik at kunnskap om kultur kan overføres fra kultur til kultur. Med andre ord vil vi oppnå en stor gevinst hvis kulturspesifikk kunnskap kan føre til kulturgenerell kunnskap.

Det å skape en bevissthet hos elevene om deres foroppfatninger, for eksempel ved å konfrontere dem med at ting kan gjøres annerledes, kan være første skritt på veien mot økt interkulturell kompetanse. En mulighet er å bruke rollespill for prøve å møte mennesker på forskjellige måter. Like viktig er det å jobbe med stereotyper om andre grupper mennesker og stereotyper om grupper av mennesker man selv er medlem av. Det å jobbe med stereotyper om sin egen gruppe, hjelper elever å innse at foroppfatninger er med på å styre våre tolkninger. Da er det også lettere å endre oppfatninger om andre.

Det overordnede målet for all interkulturell læring er at elevene skal relativisere egne foroppfatninger. Ved å bli eksponert for andre måter å se ting på, kan de også betrakte seg selv på en mer reflektert måte. Slik kan perspektivet grad-

vis endres, åpenhet skapes og forskjellen mellom "vi" og "dem" viskes ut. Det komparative aspektet av dagens læreplaner og læreverk i engelsk og fremmedspråk kan i verste fall bidra til å øke avstanden mellom "vi" og "dem". Med en kompetent lærer ligger derimot alt til rette for systematisk og god interkulturell læring.

Referanser

- Byram, M., B. Gribkova og H. Starkey. 2002. *Developing the Intercultural Dimension in Language Teaching. A Practical Introduction for Teachers*. Strasbourg: Council of Europe.
- Dypedahl, M. og J. Eschenbach. 2011. "Interkulturell læring og fremmedspråkundervisning." I: *Forståelsens gygne øyeblikk. Festskrift til Øyvind Dahl*, red. Tomas Sundnes Drønen, Kjetil Fretheim, Marianne Skortnes. Trondheim: Tapir. 209-221.
- Eriksen, T. H.. 1998. *Små steder - store spørsmål: Innføring i sosialantropologi*. Oslo: Universitetsforlaget. Hofstede, G. og G. J. Hofstede. 2005. *Cultures and Organizations. Software of the Mind*. 2. rev. utg. New York: McGraw-Hill.
- Jensen, I.. 2011. Postkulturell kommunikation. I: *Forståelsens gygne øyeblikk. Festskrift til Øyvind Dahl*, red. Tomas Sundnes Drønen, Kjetil Fretheim, Marianne Skortnes. Trondheim: Tapir. 47-61.
- Nynäs, P.. 2006. Interpretative Models of Estrangement and Identification." I: *Bridges of Understanding. Perspectives on Intercultural Communication*, red. Ø. Dahl, I. Jensen og P. Nynäs. Oslo: Unipub forlag/ Oslo Academic Press. 23-37.

Ungdomskultur i Tyskland

Her har ulike lands kulturinstitusjoner, offentlige representasjon (ambassade) e.l. - alle viktige samarbeidspartnere i Fremmedspråksenterets arbeid - bidratt med tekster om ungdomskultur på sitt språk. Tekstene er tiltenkt lærere og elever til informasjon og fornøyelse.

Freizeit wie

Franziska-Ray-Elias-Isabel-Zelina-Emil-Ida-Titus oder

Was machen Jugendliche in Deutschland in ihrer FREIZEIT?

Petra Biesalski, Goethe-Institut

Hallo, ich bin **Franziska** und 17 Jahre alt. Ich lebe mit meiner Mutter und meiner kleinen Schwester in Berlin. Ich gehe da aufs Gymnasium. In der Freizeit spiele ich Geige. Das mache ich gern. Oft muss ich im Haushalt helfen und auf meine kleine Schwester aufpassen. Das mache ich nicht so gern. Da finde ich chillen besser oder mit meiner Freundin shoppen gehen. Ich gehe auch gern ins Kino oder im Sommer baden. Berlin hat eine schöne Umgebung mit Seen zum Baden, zum Beispiel den Müggelsee. Unser Bürgermeister sagt: „Berlin ist arm, aber sexy“. In den Ferien fahre ich zu meiner Oma in die Uckermark. Da kommt auch Angela Merkel her. Da ist es aber langweilig, weil ich immer diesel-



ben Leute treffe, zum Beispiel Ray. Ich würde lieber zu meinem neuen Freund fahren. Das wäre toll! Ich schick ihm mal eine SMS. Vielleicht kann ich ja kommen? Wo ist mein Handy?

Hallo, ich bin der **Ray** und 16 Jahre alt. Nach der Schule fahre ich mit dem Moped oft gleich zur Bushaltestelle. Da hänge ich mit meinen Freunden rum, also, wenn ich





nicht Hausaufgaben mache. Im Sommer muss ich mit meinen Eltern immer zum Zelten an die Ostsee, nach Usedom. Das ist nicht weit und eigentlich ganz schön. Es wär eben nur schöner ohne Eltern, mit Franziska aus Berlin zum Beispiel. In die bin ich verknallt, aber die guckt mich nicht mehr an, seit dieser Typ mit seinem roten Ferrari aufgekreuzt ist! Ich hab ja nur ein Moped. Aber dafür hab ich eine Lehrstelle in Hamburg bei Airbus bekommen! Dann muss ich zwar weg hier, aber ich kann mir später ein Auto leihen, einen Ferrari oder vielleicht sogar ein Flugzeug – naja, war nur ein Scherz! Jedenfalls hat es sich gelohnt, dass ich meine Hausaufgaben ernst genommen habe: eine Lehrstelle! Echt super! Jetzt muss ich mir keine Gedanken machen wegen meiner Zukunft, so wie manche von meinen Freunden.

Moin, ich bin **Elias**, 17 Jahre alt und aus Hamburg. Da besuche ich ein Gymnasium für Hochbegabte. Auf Wunsch meiner Eltern. Was ich in meiner Freizeit mache? Am Computer sitzen. Ich bin ständig im Internet: Ich spiele Com-

puterspiele, gucke Filme, blogge und chatte. Ich bin auch im Redaktionsteam für die Schul-Webseite. Das macht echt Spaß! In den letzten Ferien hab ich mit ein paar anderen Freaks eine LAN-Party organisiert, in der Sporthalle. Die war echt hammer! Was ich noch gern tue? Radfahren, das ganze Jahr über. Wirklich! Ja, und im Sommer bade ich und spiele Strandvolleyball. Wo? Auf Sylt.

Moinmoin! Was, ihr kennt Sylt nicht? Solltet ihr aber! Da wohne ich, **Isabel**, 15 Jahre. Sylt ist eine Insel in Nordfriesland. Es ist einfach toll hier! Warum? Na, wegen dem Wattenmeer. Hier gibt es viele Pflanzen und Wasservögel und sogar Wale. Die sind aber nur klein und heißen Schweinswale. Nach der Schule helfe ich auf einer Robbenstation. Was ich werden will? Na, Umweltschützerin. Ist doch klar! Reiten tue ich auch gern. Logisch. Ich wohne ja auf einem Reiterhof! In den Ferien fahre ich zu meiner Cousine. Sie heißt Zelina und wohnt in Hannover. Ich freue mich auf Zelina und ihre Partys, aber nicht auf Hannover. Ich finde Großstädte blöd.

Hi, ich bin **Zelina** aus Hannover. Ich bin erst 14. In meiner Freizeit treffe ich meine Freundinnen. Wir machen oft Partys: Pyjama-Partys oder Spaghetti-Partys. Oder wir gehen zum Italiener. Nein, nein, das ist kein italienischer Freund. Das ist Ciao, die italienische Eisbar auf dem Marktplatz. Meine türkische Freundin hat einen Cousin in Frankfurt am Main. In den ist sie total verknallt. Sie hat ihn in den Sommerferien in der Türkei kennen gelernt. Ich bin nicht verliebt, jedenfalls nicht im Moment. Dafür

gehe ich mit meinem großen Bruder manchmal zum Fußball. Zu Hannover 96. Neulich hat Moa aus Norwegen das entscheidende Tor gegen Bayern München geschossen. Stell dir mal vor: Hannover hat 2:1 gewonnen! Und die Fans haben gerufen: "Hannover ist wieder sexy". Wer sagt, dass Fußball nix für Mädchen ist? Ob ich in die Disco gehe? Das darf ich noch nicht. Auch nicht ins Konzert. Erst mit 16, sagt mein Vater. Das finde ich doof.

Selam, ich bin **Emil** und 16 Jahre alt. Ich wohne mit meiner Familie in Frankfurt. Nein, nicht in Frankfurt an der Oder. In Frankfurt am Main. Dort wohnen viele Leute aus der Türkei. Das kann man von Frankfurt/Oder nicht sagen. Da wohnen viele Polen. Glaube ich, weiß ich aber nicht so genau. Ich bin mit der 10. Klasse fertig und damit auch mit der Schule. Zum Schulabschluss haben wir eine Klassenfahrt an den Bodensee gemacht. Da hab ich Ida getroffen. Ida sieht echt super aus, aber sie hat schon einen Freund. Naja! Im Moment arbeite ich im Geschäft. Das gehört meiner Familie. Es ist fast ein kleiner Supermarkt. Alle müssen mithelfen. Sonst bin ich viel mit meinen Freunden zusammen. Wir machen alles Mögliche. Im Sommer besuche ich immer meine Großeltern. Sie wohnen jetzt wieder in der Türkei.

Servus, ich bin **Ida**. Ich wohne in Lindau am Bodensee und bin 17 Jahre alt. Ich mache gerade eine Lehre als Hotelfachfrau. Das passt gut, denn meine Eltern haben ein Gasthaus. Da muss ich viel in der Gaststube helfen, besonders abends und am Wochenende. Aber ich verdi-



ene auch gut und spare auf ein Auto. Mit 18 will ich meinen Führerschein machen. Mein Motto ist: "Auf nach Italien". Da will ich später mit meiner Freundin eine Pension aufmachen. Naja, träumen darf man ja! Aber zuerst machen wir eine Tour um den Bodensee: durch die Schweiz, Liechtenstein, Österreich und dann zurück nach Deutschland. Manchmal kommt mein Cousin aus München. Dann gehen wir in die Disco. Manche denken, das ist mein Freund. Das finde ich lustig. Aber meine Freundin weiß Bescheid.

Ich bin **Titus** aus München. Im Sommer mache ich mein Abitur. Ich will Arzt werden wie mein Vater und hoffe, dass ich einen Studienplatz bekomme. In meiner Freizeit laufe ich manchmal Ski in den Alpen. Aber nur mit meinem Vater. Sonst fahre ich Snowboard: Das heißt, ich trainiere Halfpipe. Ich will es mal bis nach Olympia schaffen und nehme jetzt schon fleißig an Meisterschaften teil. Meine Eltern sind geschieden. Ich wohne bei meiner Mutter. Das ist bequem: Hotel Mama. Zum 18. habe ich von meinem Vater einen Ferrari bekommen. Nein,

nein, keinen Rennwagen, ein Straßenauto. Das macht aber trotzdem ganz schön was her! Jetzt kann ich auch allein zum Wintersport fahren. Oder zu meiner neuen Freundin nach Berlin. Ciao.

Aufgaben zum Text:

1. Woher aus Deutschland kommen die Jugendlichen? Finde die Städte / Orte auf einer Deutschlandkarte. Wohnen die Jugendlichen nördlich / südlich / westlich / östlich / mitten in Deutschland?
2. Wie begrüßen sich die verschiedenen Jugendlichen auf Deutsch?
3. Die Jugendlichen verwenden mehrere Ausdrücke, die Umgangssprache sind. Was bedeuten eigentlich

diese Ausdrücke: chillen, hammer, verknallt, doof? Benutze den Text, um die Bedeutung dieser Wörter herauszufinden.

4. Was machen die deutschen Jugendlichen in ihrer Freizeit? Schreibe eine Liste von Freizeitaktivitäten.

5. Mit welcher Person (oder welchen Personen) hast du gemeinsame Interessen? Erkläre näher.

The

JERK

Do you know the Jerk?

Amanda Goodman,
English Teaching Assistant, Fulbright Norway.

Not a jerk- as in a mean-spirited person with whom you would rather not hang out- but the Jerk is sweeping youth culture in America. The Jerk is a dance that originated in Los Angeles, California in 2009. Over the past two years, it has slowly but surely gained in popularity among young adults all the way from California to New York.

The Jerk has also made its way to Minneapolis, Minnesota, where students at Jefferson Community School participate in the dance. "Jerkin' is a way of life," said

Nate Kay, an 8th grader at Jefferson. "It's a dance mixed with other dances that a lot of people do to express (their) feelings."

Jerkin' is a specific style of dance. To Jerk the dancer must move his or her legs back and forth. The Jerk may also include other moves, such as "pindrop" where the dancer crosses their legs, sits down on their heels, spins and stands up again. The audience usually stands in a circle around the dancer while shouting cheers and encouragement. "Jerkin' is fun

because you can do it out at recess," said Kay. "And you can have friendly battles."

The dance is often accompanied by music. Several songs have been written about the Jerk itself including, "You're a Jerk" by New Boyz, and "Teach Me How to Jerk" by Audio Push. If no music is available, the audience will often clap to establish a fast beat for the dancer.

Jerks also have fashion sense. People who Jerk often wear skinny jeans, graphic tees, and baseball caps. Their clothes are



JaQuante

often brightly colored. And cool shoes are a must. Jerks might wear high-tops or retro shoes.

The original Jerk dance originated in the 1960s. Don Julian wrote and recorded, "the Jerk" with the Larks in 1964. The song was a top-ten hit and initiated a dance craze. The original Jerk is different from the Jerk that is popular among youth today. The original Jerk used arm motions that looked as if the dancer was conducting an orchestra in a jerky motion.

Today, the Jerk is a cultural phenomenon. It is unclear whether or not the exciting dance trend will remain popular. But those who are lucky enough to participate are sure to make great memories that will last for years to come.



Nate, Makai and Brandon

Teachers might talk about:

Homonyms, or words that sound the same but have different meanings. Ask if students are aware of any homonyms in their native languages. Ask if students are aware of any homonyms in English.

English Expressions:

"slowly but surely"- a slow but persistent trend
"sweeping"- moving out over a large area

Teachers might:

Listen to 'Teach Me How to Jerk' or look at online video clips of Jerkin'
Use videos to illustrate and talk about the dance. See links below.

Links:

http://www.youtube.com/watch?v=e_t5d3lV84w&feature=related (Group of girls)
<http://www.youtube.com/watch?v=B7a2z2DvYAM&NR=1&feature=fvwp> (World Contest 2011)

Ungdomskultur
i Frankrike

La culture des jeunes en France



Jean-Patrice Cadeau, Institut Français

La jeunesse (les jeunes de 15 à 25 ans) est devenue un groupe social à part entière, qui se reconnaît par des habitudes vestimentaires (certaines marques), des goûts musicaux partagés ou encore des habitudes de communication entre pairs. Les nouvelles technologies (téléphone portable, Internet) jouent un rôle essentiel, car les habitudes des jeunes ont été profondément modifiées par la révolution numérique. En effet, cette tranche d'âge se révèle particulièrement réceptive aux nouveaux médias et à Internet. En conséquence, ce sont leurs modes de socialisation et leurs pratiques culturelles qui se modifient et évoluent.

Les jeunes ont un taux d'équipement en ordinateur portable très supérieur à la moyenne¹, et disposent, par jour, d'une heure de libre de plus qu'il y a trente ans. L'accès à Internet et son utilisation constante sont, disent-ils, les conditions pour se sentir intégré dans la société. Pourtant, s'il est vrai que les jeunes consacrent de plus en plus de temps libre aux écrans d'ordinateurs et aux claviers des téléphones portables au détriment d'autres activités, leur vie sociale ne disparaît pas pour autant et s'organise différemment. Les réseaux sociaux, comme Facebook (10 millions d'inscrits à un compte), témoignent de cette évolution².

Penser que l'utilisation massive des nouvelles technologies remette en cause les pratiques culturelles plus traditionnelles est une idée reçue. Les jeunes figurent parmi les plus grands consommateurs de loisirs culturels. Ce sont des adeptes de la

lecture, de la musique, du cinéma et des concerts. Les loisirs comme les sorties avec les amis (qui restent l'activité principale pour 85 % des jeunes) augmentent avec le nombre d'heures passées sur Internet. Deux activités aussi différentes que jouer aux jeux vidéo et lire un livre ne se font pas concurrence. 47 % des fans de jeux vidéo sont en fait de grands lecteurs, contre seulement 42 % des petits utilisateurs. Il en va de même avec les pratiques sportives. Une enquête menée dans la région d'Ile-de-France (la région parisienne) l'année dernière montre que les 15-19 ans « surfant », « chattant » et « jouant » en ligne sont les mêmes qui pratiquent le plus des sports. D'ailleurs plus de 50 % des jeunes de 15 à 29 disent pratiquer une activité sportive³.

En fait, l'arrivée des téléphones portables et d'Internet, en multipliant les modes de communication, est venue accroître la possibilité pour les jeunes de construire leur monde personnel et d'acquiescer une nouvelle autonomie relationnelle, non pas contre mais en parallèle à la famille⁴. En effet, les jeunes Français, en majorité, restent plus longtemps dépendants financièrement de leurs parents, qui prennent en charge les frais de leurs études.

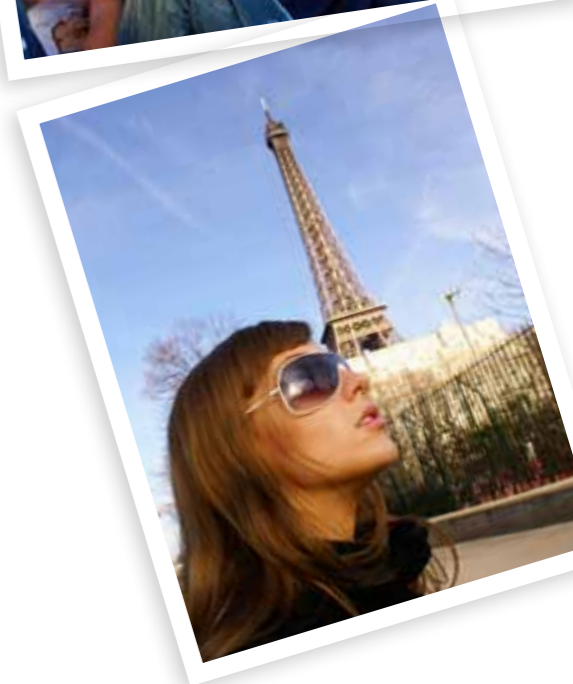
Fotnoter

¹ Roger Sue L'Essor des loisirs, Futuribles.

² CRÉDOC Centre de recherche pour l'étude et l'observation des conditions de vie.

³ CESER Conseil économique, social et environnemental régional d'Ile-de-France (mai 2010)

⁴ Céline Metton Génération connectée, 2007.



Ungdomskultur
i Spania

La Juventud ESPAÑOLA

Damián Bea, språkattaché ved Spanias ambassade i Oslo

“Tal vez algún día dejen a los jóvenes inventar su propia juventud” **Quino**

Hablar de la juventud española no es fácil, partiendo ya de la propia delimitación que el término juventud implica. ¿Cuándo o hasta qué años se es joven? Parece claro que el periodo que llamamos juventud se ha alargado respecto a épocas anteriores, pero no están tan claras las fronteras que separarían la infancia de la juventud, o esta de la edad adulta. También es difícil no caer en tópicos, basados fundamentalmente en lo que vemos y leemos en los medios de comunicación, noticias, que como tales, no deben representar la norma porque en tal caso no serían noticias. Por eso, para acercarme a lo que podríamos denominar “ser joven en España”, me he basado en el informe Jóvenes Españoles 2010 realizado por la Fundación SM, dirigido por Leoncio Fernández y en el que han participado los sociólogos Luis Ayuso, Juan M^a González-Anleo, Gonzalo González, José Antonio López y Maite Valls. A través de cuestionarios y entrevistas a más de 3.500 jóvenes de entre

15 y 24 años, el estudio nos presenta un panorama bastante fiable de lo que es ser joven español en la primera década del siglo XXI.

Según este estudio, los jóvenes valoran organizaciones o instituciones como la ONU, la Policía, las organizaciones de voluntariado, el sistema educativo o la Unión Europea. En cambio, muestran un rechazo notable a los poderes eclesásticos católicos, a los políticos, a los empresarios y sindicatos, a la Corona o al Parlamento. En concreto, la opinión más generalizada sobre la Iglesia católica, es que es “demasiado rica” o que mantiene “una postura anticuada sobre la vida sexual de la gente”. La clase política, como decíamos anteriormente, tampoco queda muy bien parada y piensan que los políticos buscan antes sus propios intereses o los de su partido que el bien de los ciudadanos.

En cambio, esta generación de jóvenes, se lleva “considerablemente mejor” con sus padres que otras anteriores. Quizá porque el modelo democrático de familia se ha impuesto a modelos más permisivos o más autoritarios. Y por primera

vez, un amplio número de ellos piensa que su generación va a vivir peor que la de sus padres.

Siguiendo con el estudio, entre las cuestiones que más preocupan a los jóvenes españoles se encuentran en primer lugar el paro, con un 45%, seguido por la droga, el 33%, la vivienda, el 28,7%, la inseguridad ciudadana, el 23,6%, y el terrorismo, con un 20%.

El 81,9% manifiesta que en ningún caso está justificada la violencia de género, el 60,4% rechaza la pena de muerte y el 29,3% se muestra absolutamente en contra del aborto. La eutanasia, en cambio, es vista como justificada o bastante justificada por un 62,2%, bastante por encima de la aceptación del aborto voluntario. El divorcio, la adopción de hijos por homosexuales y lesbianas, y el que una mujer tenga hijos sin relación estable tienen una comprensión aún mayor.

Otro aspecto del informe es la edad de emancipación de los jóvenes. Generalmente no tienen prisa por abandonar el hogar familiar y consideran los 27 años

como el momento adecuado, si previamente han encontrado un trabajo. Uno de cada cinco jóvenes se declara decidido sobre el tipo de unión con su pareja por el que optará: un 55,4% elige el matrimonio, civil o religioso. Lo que más valoran los jóvenes es la fidelidad en la pareja, y cada vez son más tolerantes con los homosexuales. Sobre hijos, la opción es cada vez más planificada. Al 38,9% le gustaría tener dos.

En cuestiones de cultura, ocio y tiempo libre, el panorama no invita al optimismo en algunos aspectos. La crisis económica no ha alterado sus formas de ocio y los jóvenes siguen escuchando música, viendo la televisión y saliendo con los amigos, con igual frecuencia. El 66,6% dicen practicar deporte y respecto a hábitos de lectura, el 35,8% dice no leer nunca, el 34,6% le dedica entre una o dos horas a la semana y sólo un 25% tres horas o más. El porcentaje de los que salen todos o casi todos los fines de semana es ahora menor que en 2005, un 41,4% frente a un 50,1%. La utilización del móvil alcanza prácticamente a la totalidad de los jóvenes y entre los menores de 20 años está más extendido el uso de redes sociales que entre los más mayores.

Para terminar y como resumen, diríamos que en un mundo tan globalizado como el que estamos, seguramente las formas de pensar, divertirse, relacionarse y comportarse de los españoles no diferirán mucho de las de otros jóvenes europeos. Lo que sí les diferencia de sus coetáneos es el panorama que se les presenta: duro, espinoso, complicado. Soy de los que

piensan que cada generación mejora la anterior y confío en que los jóvenes de ahora serán capaces de resolver muchos de los problemas que los adultos estamos dejándoles en herencia.



Ungdomskultur
i Russland

Русский рок жив!



Никита Савчук, student ved Det statlige lingvistiske universitet i Moskva (via Den Russiske Ambassade i Oslo)

О рок-музыке в России можно говорить, лишь начиная с самого конца двадцатого века. При советской власти рок считался вредной музыкой с запада, его запрещали. Но публичное запрещение рока действовало

лучше любой рекламы. Молодёжь собиралась на квартирах друг у друга (такие встречи назывались квартирниками, они существуют и сейчас!), сначала играли популярные в Европе и Америке песни групп Beat-

les, Led Zeppelin, Black Sabbath, а затем талантливые ребята начали писать свои песни. Так появлялись первые советские рокеры. Самой известной группой стала группа «Кино», в которой пел русско-корейский

музыкант Виктор Цой. Именно благодаря «Кино» рок стал популярен во всём СССР.

А после распада Советского Союза рок вышел на широкую сцену. Такие группы, как «Ария», «Алиса», «Чёрный кофе», «Крузиз», начинавшие ещё при советской власти, играют и по сей день, и по праву считаются отцами-основателями этого жанра в России. Только вот группы «Кино» уже нет. Виктор Цой погиб в 1990 году в автомобильной аварии. Но даже сейчас на Арбате, в самом центре Москвы, есть стена, на которой преданные фанаты пишут знаменитые слова «Цой жив!».

В 90-х годах в России появляется такое понятие, как шоу-бизнес. И, хоть наиболее популярным музыкальным стилем стала поп-музыка, рок и метал, были, есть и будут очень востребованы. Стали появляться группы «новой волны», рокеры уже играли не на квартирах, а собирали целые стадионы. Появлялись рок-фестивали, клубы. В Россию стали приезжать самые знаменитые группы Европы и Америки.

Сейчас метал и рок в России переживает период расцвета. Многие из групп играют обычный метал в лучших традициях их иностранных учителей, а некоторые пытаются обратиться к самобытности своей страны и придать музыке более оригинальное звучание.

Так, например, группа «Мельница»,

исполняющая лиричные баллады и проникновенные композиции, вдохновляется русской и ирландской народной музыкой. Эту группу можно сравнить со знаменитой английской Blackmore's Night.

А группа «Троль гнёт ель» явно увлекается скандинавской культурой. Её песни более жизнерадостные, а поют они по большей части о пиве. Этот коллектив очень дружен со знаменитым финским Korriklaani, бывает, они часто выступают на одной сцене.

А «Дом ветров» группа совсем молодая и новая, но, тем не менее заслуживающая внимания. Благодаря скрипке они приобрели очень оригинальное звучание, а их тексты посвящены городской романтике. Сама же группа на сцене носит пиратские костюмы и с удовольствием распевает про Тортугу и моря.

Панк-рок в России так же процветает. И нельзя не упомянуть группу «Король и шут», икону российского панка. Эта группа тоже с богатой историей, наиболее известна благодаря своим текстам, представляющим собой короткие сказки-«страшилки», обычно мистические или исторические.

Но, на мой взгляд, лучше всего российские рокеры нашли себя в таком направлении, как пост-рок. Вероятно, это несколько соответствует стереотипу о русских, как меланхоличных, неулыбчивых и мрачных людях. Хоть это и совсем не

так (стоит послушать тех же «Троль гнёт ель»), но многие талантливые молодые ребята раскрылись в создании немного грустных инструментальных мелодий. Самой известной группой является Mooncake, которая выступала вместе с ирландцами God Is an Astronaut. Также достойны внимания «Белые Флаги Зажигайте Медленно», которые очень творчески подошли к названию своего альбома. Его название в купе с названиями песен образуют белый стих. Ну и коллектив из маленького подмосковного города Луховицы «Powder! Go away!» тоже несомненно может заинтересовать любителей немного печальных инструментальных композиций.

Русский рок не так широко известен за пределами своей страны, но многие из его представителей вполне достойны популярности в других государствах. Некоторые коллективы не уступают европейским группам ни в таланте, ни в профессионализме.



Ungdomskultur
i Storbritannia



Fashion Tribes

Find teenage fashion hard to understand?
Read our quick guide to some recent trends.

Chris Cavey for British Council

Last week I was in a shopping centre when I saw a teenager who was wearing jeans that were so low at the back that I could see 20cm of his underpants. I thought to myself, 'He looks ridiculous'. Why does he want to do that? Why doesn't he pull his trousers up?' Then I realised that the boy was wearing his trousers that way for exactly the same reason that I dyed my hair green when I was a teenager: it's fashionable. 'Old' people like me (I'm 32) aren't supposed to understand or to think it looks good. This fashion and the other youth fashions I saw in the shopping centre are a language that young people speak that older people can't learn. But I was interested and I wanted to find out more, so I asked my niece, Hannah, to help me. She's 15 and she was my guide for my expedition to find out more about teenage fashion.

The goths

Goths have been around for quite some time – 'Gothic' novels were popular in the eighteenth century but in the last few years it has come back into fashion as a popular 'look' for young people. The goths we saw were easy to spot in the park where Hannah pointed them out to me. On one of the sunniest days of the year this small group of teenagers were dressed from head to toe in black. Black hair, black t-shirts, black jeans, black fingernails, black make-up (boys and girls). We didn't go to talk to them (they didn't look very friendly, to be honest) but Hannah told me that the goths think of themselves as 'dark, romantic, mysterious' and listen to dark,



romantic, mysterious music in their dark, mysterious bedrooms.

The 'emos'

Slightly more difficult to identify than the goths were the 'emo' teenagers. They can be recognised by their tight jeans and t-shirts and their haircuts which usually have a long fringe, often covering one or both eyes. Different hair colours are visible. Not the green that I had as a teenager but some pink and blue hair contrasts with the black of the goths. The name 'emo', Hannah tells me, comes from 'emotional rock', a type of music with heartfelt lyrics sung by bands with names like My Chemical Romance or Jimmy Eat World.

New-rave

We moved on to a shopping centre where Hannah told me we'd see some 'new rave' kids. They were difficult to miss. Looking like an explosion in a paint factory these teenagers were wearing very bright colours – greens and pinks and yellows - and unlike the 'emos', the clothes are loose. Hannah tells me that

these kids listen to electronic dance music by bands like The Klaxons and go to 'raves' - parties where they can dance all night. I like the way they bring a splash of colour to a grey shopping centre but I'm not sure the music is really my kind of thing.

Our expedition ended here but as we sat on the bus home, Hannah pointed out members of other teenage groups. The boys at the back of the bus playing annoying music on their mobile phones were 'hoodies', named after their hooded sweatshirts. The girl sitting at the front of the bus looked like 'an indie kid' said Hannah, but she couldn't be sure of it without knowing what she was listening to on her ipod.

The only sure thing I could say would be that any of the teenagers I'd seen would say that this article was complete rubbish and that I didn't understand anything about teenage fashions. But then I'm not supposed to understand – I'm too old!



Activity 1

Match the fashion items to the right group, goths (G), emos (E), new rave (NR) or hoodies (H)

- | | |
|---------------|-------------------|
| black clothes | bright clothes |
| a fringe | dancing all night |
| tight clothes | dark make-up |
| | sweatshirts |

Activity 2

Complete these clothes that are mentioned in the text.

- u _____ s
- t _____ s
- t- _____ t
- j _____ s
- h _____ d s _____ t

Activity 3

What other clothes can you add to the list? Write some other clothes in the box.

Activity 4

What 'tribe' do you belong to? Write a description of your favourite outfit

I like to wear _____

- shorts, skirt, dress.
tie, top, vest.
coat, hat, gloves.
socks, jacket.
shirt, blouse.
possible answers:
Activity 3
a fringe (E)
dancing all night (NR)
dark make-up (G)
sweatshirts (H)
Activity 2
1 underpants
2 trousers
3 t-shirt
4 jeans
5 hooded sweatshirt

- Activity 1
1 underpants
2 trousers
3 t-shirt
4 jeans
5 hooded sweatshirt
Activity 4
I like to wear _____

Answers

”Salsa, sol og sosial urettferdighet”

- Om fremstillingen av fremmede kulturer i lærebøker i fremmedspråk, illustrert ved tekster om Cuba i lærebøker for spansk



Liv Eide, Universitetet i Bergen

Lærebøker er til tider gjenstand for debatt og engasjement. I april 2010 fikk byråd for velferd og sosiale tjenester i Oslo, Sylvi Listhaug (FrP), spalteplass i media da hun kritiserte lærebøker i grunnskolen for å inneholde skjult politisk propaganda fra ytterste venstrefløy. Omtrent samtidig kom rapporten *Nord/Sør-perspektivet i norske lærebøker* (Nordkvelle og Tvette 2010) som etterlyser

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

Fremmedspråkfagene blir sjelden nevnt i debatter og rapporter om innholdet i lærebøker, til tross for at de blir regnet som viktige arenaer for møter med det vi gjerne kaller fremmede kulturer. Å lære et fremmedspråk handler som vi

vet, ikke bare om å tilegne seg språklige ferdigheter – eleven skal også tilegne seg kunnskap og opparbeide bevissthet om andre kulturer og levemåter. Dette skjer blant annet gjennom elevens møte med den fremmede kulturen slik den blir fremstilt i læreboka.

Vi skal her se nærmere på tekster om Cuba i lærebøker i spansk som

fremmedspråk! Utgangspunktet er *hva* og *hvem* elevene møter i læreboktekstene, og *hvordan* tekstene legger til rette for elevens møte med landet. Cuba er mangfoldig og sammensatt, og læreboken kan bare formidle en liten del av virkeligheten. Dette gjelder selvsagt for alle ”målspråksland” som blir presentert i en lærebok i fremmedspråk. Det som likevel gjør Cuba særlig interessant i denne sammenhengen, er landets politiske historie og aktuelle situasjon, som vil kunne være et ideelt utgangspunkt for å fremme demokratisk engasjement og forståelse og respekt for andres levemåter og verdier, i tråd med fagets formål slik det kommer til uttrykk i læreplanen.

Når det gjelder spørsmålet om hva elevene møter av informasjon om Cuba, er det ett tema som går igjen i lærebøkene jeg har undersøkt: salsamusikken. I forbindelse med dette temaet blir cubanernes livsglede gjerne fremhevet, som for eksempel: ”Vi er musikkens, gledens og festenes land”² (*Vidas 1*: 34), og: ”Folk på Cuba er veldig livsglade, og har en kultur og en levemåte der musikken og dansen er viktig” (*Amigos dos*: 61). Elevene blir også presentert for fakta om Cuba, blant annet i form av ”faktabokser” med informasjon om befolkningstall, offisielt språk og myntenhet (*Tapas 2*: 66). I andre tekster kan det virke som om man forsøker å formidle Cuba i ”et nøtteskall”, og da blir gjerne det ”typisk” cubanske, eller det man fra en utenforståendes perspektiv forbinder med Cuba, trukket frem. På den måten blir for eksempel sukker, sigarer, musikk og kommunisme nevnt i en og samme setning (*Vidas 2*: 29). Ingen av lærebøkene jeg har undersøkt tar opp den cubanske revolusjonen eller den aktuelle politiske situasjonen som eget tema. I *Amigos dos* s. 66-67 finner vi

en tekst om Che Guevaras liv, der fakta om revolusjonen naturlig nok flettes inn. I teksten ”Imágenes de Cuba” (*Amigos dos*: 62), blir revolusjonen nevnt, nærmest ”i forbifarten”, uten at temaet har blitt introdusert tidligere: ”Ancón-stranda er en av de beste strendene i Karibien, med hvit sand og turkist vann. På 50-tallet, før revolusjonen, var det et populært sted blant nordamerikanske turister”.

Cuba som turistmål blir nevnt i flere av tekstene, som sitatet over er et eksempel på. Et annet sted kan man lese at: ”Cuba har veldig flotte strender. I dag er det mange turister som reiser til Cuba på ferie” (*Amigos dos*: 66).

Noen tekster legger vekt på det typiske eller stereotypiske, mens andre presenterer landet som feriemål, nærmest som i en turistbrosjyre

Når det kommer til hvem elevene møter, finner vi tekster om salsadronningen Celia Cruz (*Tapas 2*: 68) og revolusjonshelten Che Guevara (*Amigos dos*: 66-68). I læreverket *Vidas* blir Cuba presentert gjennom den unge cubanske jenta Clara. Dette er et perspektiv som skiller seg fra det vi kan kalle en tradisjon i lærebøker i spansk: tekster der oppdiktete norske eller spanske ungdommer reiser til Latin-Amerika og forteller om hva de ser og opplever (Eide og Johnsen 2006). Clara er også en oppdiktet person, men fremstår som representant for Cuba, og det er hennes perspektiv elevene møter. En av tekstene om Clara (*Vidas 1*: 70) forteller om hennes daglige

rutiner – hun står opp, dusjer, kler på seg, spiser frokost og drar til universitetet. I en annen tekst (*Vidas 2*: 27-28) møter vi Clara på fritiden. Hun har besøk av venninnene sine, og de surfer på Internett på jakt etter potensielle kjærestere. Disse tekstene inneholder få eller ingen referanser til det cubanske samfunnet. I andre tekster om Clara er det cubanske ”bakteppet” for handlingen tydeligere, som i *Vidas 1* s. 23-24, der vi møter Claras tante og bestemor. De blir i motsetning til Clara fremstilt i tråd med det man gjerne forbinder med stereotype bilder av cubanere: tanta til Clara røyker mye og arbeider på en tobakksfabrikk, og bestemor synger og danser til tross for at hun er veldig gammel.

Spørsmålet om hvordan læreboktekstene legger til rette for elevens møte med den fremmede kulturen, blir for Cubas vedkommende særlig relevant, både når det gjelder å formidle det etniske og kulturelle mangfoldet og den politiske situasjonen. Det er flere eksempler i tekstmaterialet som vitner om at øyas historie, så vel som den aktuelle politiske og samfunnsmessige situasjonen, er vanskelig å formidle. I *Amigos dos* finner vi tre tekster som til sammen kan gi et forvirrende bilde av den cubanske virkeligheten³. Første tekst forklarer befolkningssammensetningen, kulturen og religionen på Cuba slik: ”Flesteparten av cubanerne er svarte, mestiser og hvite. På grunn av dette er skikkene og tradisjonene et resultat av mange ulike kulturer. Det er derfor Cuba også har en rekke ulike religioner”. Årsakssammenhengene i dette sitatet fremstår som uklare, eller til og med meningsløse. I den andre teksten kan vi lese at: ”På Cuba finnes det fremdeles biler fra 50-tallet i bruk. Bilene er nordamerikanske og det finnes ikke nye reservedeler



på Cuba. Reservedeler blir sendt til dem fra slektninger i USA". Teksten lar det bli opp til leseren å finne svar på hvorfor man ikke har tilgang til reservedeler, og hvorfor slektingene deres befinner seg i USA. Et mulig svar på det siste spørsmålet vil den observante leser av læreboka kanskje allerede ha funnet i den første teksten, der den politiske situasjonen og hvordan den påvirker livet til cubanerne blir forklart på følgende måte: "I dag er mange cubanere i eksil. De har forlatt landet sitt fordi Cuba bare har ett politisk parti og fordi de ikke kan kritisere presidenten, Fidel Castro, eller si det de vil. De kan heller ikke reise uten tillatelse". I samme tekst blir cubanerne beskrevet som et lykkelig folk.

Den tredje teksten handler om salsamusikken og beskriver salsatekstene slik: "De handler om livet, om kjærligheten, om sjalusi eller også om mer alvorlige temaer, som den sosiale urettferdigheten på Cuba". Teksten gir imidlertid ingen nærmere forklaring på hva denne urettferdigheten består i.

Ved å undersøke læreboktekstens *hva, hvem og hvordan* ser vi ulike måter å fremstille den fremmede kulturen på.

Noen tekster legger vekt på det typiske eller stereotypiske, mens andre presenterer landet som feriemål, nærmest som i en turistbrosjyre. I noen tekster får man inntrykk av at den fremmede kulturen ikke skiller seg nevneverdig fra den norske, mens man i andre blir presentert for informasjon om den fremmede kulturen som kan oppleves som veldig annerledes. I *Amigos dos*, s. 62 lærer vi for eksempel at: "PC'er og Internett er forbudt på Cuba. I stedet er det veldig vanlig å se unge og gamle som spiller domino i gatene". Denne teksten formidler et annet bilde av hverdagslivet på Cuba enn teksten i *Vidas 2* der Clara og venninnene hennes surfer på nettet hjemme hos Clara.

I lærebøkene jeg har undersøkt formidles et motsetningsfylt bilde av Cuba. Landet er sol, strender, salsa og livsglede, men samtidig urettferdighet og eksil. I *Amigos dos* tar man opp flere sider ved det cubanske samfunnet som uten tvil vil representere en annerledes virkelighet for norske elever. Vi har sett flere eksempler på at det som kanskje ville kunne engasjere og provosere likevel bare blir antydninger i tekstene. Man aner en motvilje mot å berøre negative

aspekter ved det cubanske samfunnet. Som når tilgang til PC og Internett reduseres til et spørsmål om fritidssysler, på lik linje med det å spille domino.

Fotnoter

¹ Tekstene om Cuba i denne artikkelen utgjør en del av tekst-materialet i mitt doktorgradsprosjekt, der jeg analyserer tekster om Latin-Amerika i fire læreverker i spansk: *Amigos*, *Tapas*, *Vidas* og *Mundos Nuevos*.

² Tekstene jeg siterer fra er på spansk, og oversettelsene er mine egne.

³ Tekstene jeg refererer til har overskriftene "Cuba", "Imágenes de Cuba" (Bilder fra Cuba) og "¡Viva la salsa!" (Leve salsaen!), og befinner seg fra side 60 til 65 i *Amigos dos*.

Referanser

Alves, C. et al. (2004). *Tapas*. Oslo: Damm.

Bugge, L. K. et al. (2006). *Vidas*. Oslo: Cappelen.

Eide, L. & Johnsen Å (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.

Nordkvelle, Y. T. & Tvette I. (2010). *Nord/Sør-perspektivet i norske lærebøker*. Kortversjon: Hei Verden.

Riquelme, A. et al. (2004). *Amigos*. Oslo: Gyldendal undervisning.

Riquelme, A. et al. (2004). *Amigos*. Oslo: Gyldendal undervisning.



Interkulturell bevissthet og Den europeiske språkpermen

Mette-Lise Mikalsen, Telemarksforskning-Notodden

I læreplanane for både engelsk og framandspråk er det fastslått at "kommunikative ferdigheter og kulturell innsikt kan fremme økt samhandling, forståelse og respekt mellom mennesker med ulik kulturbakgrunn". Språk- og kulturkompetanse vil mellom anna seie å kunne leve seg inn i, forstå og vere open for samfunnslivet, livsvilkåra og tenkjesettet til andre kulturar. Det inneber vidare å kunne rettleie elevane i ein prosess mot utvida interkulturell kompetanse, og det er her Den europeiske språkpermen kjem inn.

Interkulturell kompetanse kan beskrivast som evna til å kommunisere funksjonelt og høveleg med menneske som har ein annan kulturell bakgrunn. Det inneber mellom anna å kunne observere og reflektere over sin eigen veremåte og kultur, og å kunne observere og reflektere over veremåten og kulturen til andre menneske (Dypedahl 2007).

Men korleis kan ein involvere elevane i dette arbeidet og gjere dei nysgjerrige på språka dei lærer, stadene der språka blir snakka, og menneska som snakkar dei? Ein måte å gjere det på er å ta utgangspunkt i elevane sine egne erfaringar. Den tradisjonelle kulturformidlinga i språkfaga, via læreverka og

erfaringane til læraren, kan utfordrast ved å la elevane bidra med den eksisterande interkulturelle kompetansen sin. Språk og kultur heng tett saman, og det å fremje perspektivet, erfaringane og observasjonane til elevane vil ganske sikkert kunne vere utslagsgivande for motivasjon for faget. Språket elevane lærer seg, har alltid tilknytning til ein stad elevane har eit forhold til i ei eller anna form. I dag er elevane i seg sjølve interkulturelle. I det globale samfunnet har vi eit mangfald i klasserommet, både språkleg og kulturelt, og i tillegg reiser elevane mykje, både fysisk og virtuelt. Med berre eit tastetrykk er vi i eit anna land, i ein annan kultur, i eit anna språk. Men er elevane bevisste på at dei har denne

kompetansen? Og korleis kan lærarar oppnå god refleksjon rundt desse erfaringane hos eleven?

Den interkulturelle kompetansen kan i seg sjølv vere vanskeleg å måle hos eleven, men i prosessen for å utvikle denne kompetansen er Den europeiske språkpermen eit nyttig verktøy fordi han legg opp til at elevane skal reflektere over og grunngi/dokumentere si eiga læring og sin eigen kompetanse.

Språkpermen er utarbeidd med utgangspunkt i Det felles europeiske rammerverket for språk². Intensjonen med permen er å fremje utviklinga av dei lingvistiske ferdig-



heitene lytting, lesing, skrivning, munnleg produksjon og munnleg samhandling, men han skal òg vere eit praktisk refleksjonsverktøy for konkretiserande arbeid med interkulturelle erfaringar og observasjonar som elevane gjer/har gjort. Språkpermen gir rom for metasamtalar om språkundervisning, språklæring og bruk av språket og kan vere med på å setje refleksjonane til eleven i system.

Språkpermen er eit personleg verktøy – det er dei individuelle opplevingane til eleven som er i fokus. Permen er delt i tre: I Språkbiofilien beskriv, vurderer og diskuterer elevane sine eigne kulturelle og språklege erfaringar, både i og utanfor skulen. I denne delen finn ein òg dei såkalla deskriptorane, nemleg "eg kan"-utsegner, som hjelper elevane til å sjå kva dei meistrar på målspråket. I Språkmappa kan elevane dokumentere dei språklege og kulturelle erfaringane sine, og i Språkpasset kan dei definere eigne ferdigheiter og eigen kompetanse etter nivåa i rammeverket. Språkpermen byr på mange element som kan invitere til diskusjon. Enkle spørsmål kan vere gode igangsetjarar: Kvar kan eg sjå eller høyre andre språk utanfor klasserommet? Har eg møtt eller sett menneske frå andre land? Kva språk snakka dei?

Praktiske døme. På eit tidleg nivå i språkoppplæringa kan elevane tenkje over og bidra med observasjonar og opplevingar av kulturelle likskapar og ulikskapar. Elevane har ofte kjennskap til skikkar og omgangsformer som kanskje ikkje har vore direkte uttalte, og som kan skape fine diskusjonar i klassen. For å gjere elevane meir bevisste på dette

kan det vere nyttig å la dei formidle kva erfaringar dei har gjort seg, også til medelevane sine. Elevar som har hatt opphald i utlandet, blir ofte bedde om å fortelje om inntrykka sine. Dei kulturelle refleksjonsarkane i språkpermen kan vere til hjelp for å setje desse kulturinntrykka i system. Alle møte med ein annan kultur har ein interkulturell eigenverdi som er overførbar til all språklæring.

Språkpermen har konkrete døme på tema som kan vere utgangspunkt for refleksjon. *Høflegheit og omgangsformer* er eit slikt døme: Korleis helse vi på kvarandre? Kva slags bordskikk er det som gjeld? Har forskjellige kulturar ulikt kroppsspråk? Kva tyder eigentleg høflegheitsfraser som "How do you do?" og "¿Qué tal?" Kva er det forventat at ein skal svare?

I tillegg til å setje seg inn i tema som historie, tradisjonar og helgedagar vil elevar på eit høgare nivå ha utbyte av å utveksle inntrykk og diskutere møta dei har hatt med haldningar og verdiar i målspråklanda, og av å diskutere stereotypiar og fordommar. Det legg språkpermen til rette for. Andre døme frå språkpermen kan vere det å ta utgangspunkt i misforståingar som har oppstått – og korleis elevane oppklarte dei. Kva lærte dei av situasjonane?

Livslang læring. Utvikling av interkulturell kompetanse er ein kontinuerleg og livslang prosess som til dels vanskeleg lèt seg måle. Men som vi har vist her, kan språkpermen vere eit bevisstgjerdende dokumentasjonsverktøy i denne prosessen, som jo framfor alt er givande og morosam!

Knowledge of intercultural communication does not necessarily make me more skilled in intercultural encounters, "blunders" occur, but I analyze them (if I notice them), and try to learn from them. Intercultural communication takes a whole life to practice; one is never perfect, but it is fun. (Liisa Salo-Lee (Finland) i Dypedahl 2007)

Fotnotar

¹ Utdanningsdirektoratet, 2006. Læreplan i engelsk og Læreplan i fremmedspråk. I: Kunnskapsløftet. Oslo

² Utdanningsdirektoratet, 2011. Det felles europeiske rammeverket for språk. Oslo

Referansar:

Council of Europe (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching assessment*. Cambridge: Cambridge University Press
Dypedahl, M. (2007). Interkulturell kompetanse og kravet til språklæreren. I: *Fokus på språk nr. 2*.

Fremmedspråksenteret

Utdanningsdirektoratet (2008).

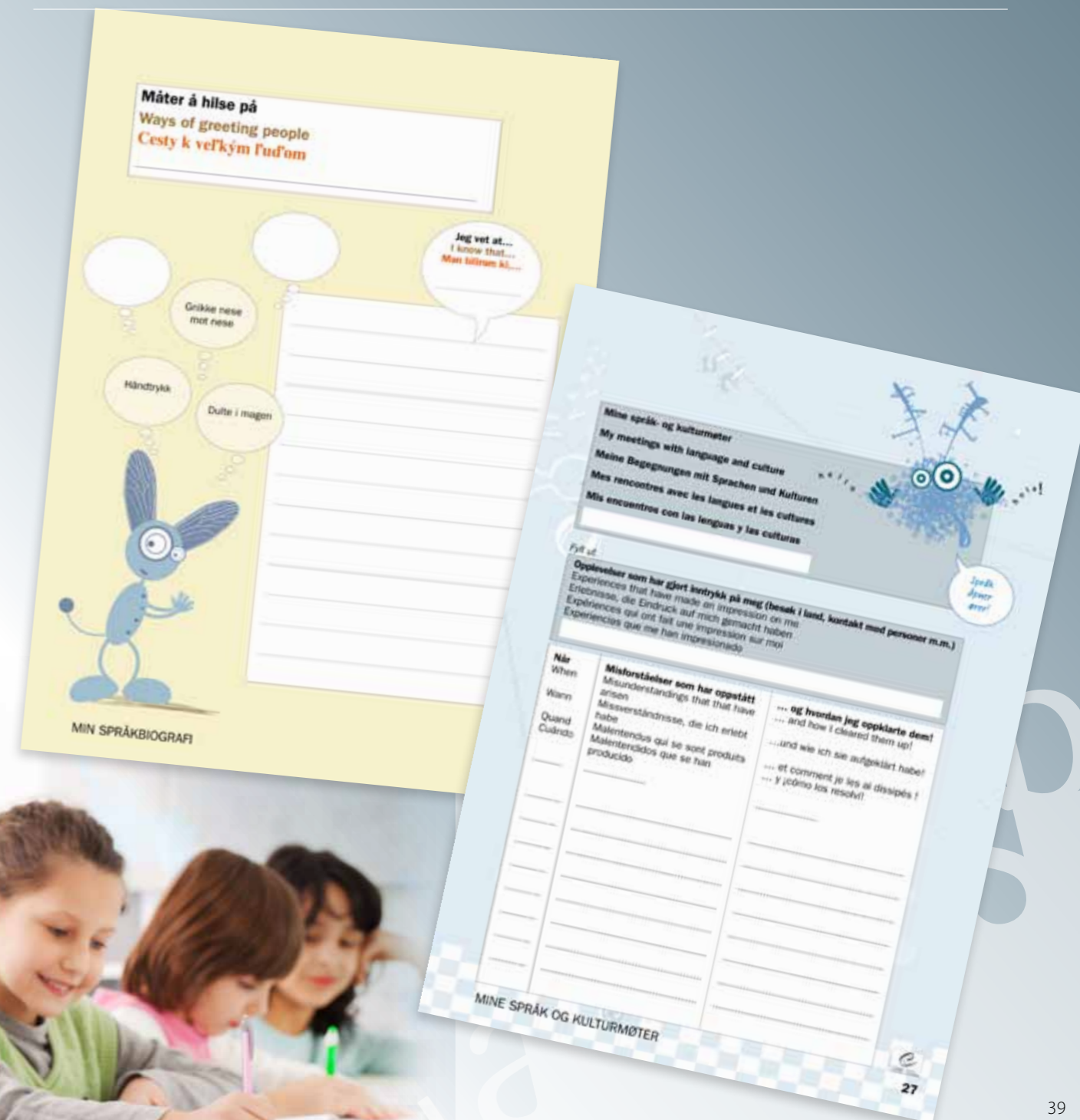
Europeisk språkperm 13–18. Oslo

Utdanningsdirektoratet (2009).

Europeisk språkperm 6–12. Oslo

Utdanningsdirektoratet (2011).

Det felles europeiske rammeverket for språk. Oslo





Litteraturens rolle i utviklingen av interkulturell kompetanse

Anne-Brit Fenner, Universitetet i Bergen

Introduksjon. Artikkelen tar først for seg en definisjon av interkulturell kompetanse for så å plassere litteraturlesing inn i denne. Dermed fokuseres det på den fiktive tekstens spesifikke trekk og til slutt på selve leseprosessen som er avgjørende for den rolle litteraturen skal spille i utviklingen av interkulturell kompetanse.

Skjønnlitteratur har tradisjonelt spilt en vesentlig rolle i fremmedspråkfagenes innhold i videregående skole. Først med L-97 fikk den også en plass i grunnskolen. De litterære tekstene skulle i utgangspunktet illustrere 'høykulturen' som man ønsket at elevene skulle få tilgang til. Med utviklingen av kulturkompetanse som en del av kommunikativ kompetanse har litteraturen inntatt en annen rolle enn bare å være en viktig del av den tradisjonelle materielle danningen (Klafki 1996) med sin kanontenkning og sitt syn på kultur som en statisk enhet (Kramsch

2006). Også retninger innenfor lærings-teori og litteraturteori har påvirket denne endringen, uten at det her er plass til å drøfte detaljer i disse påvirkningene.

Interkulturell kompetanse. *The European Framework of Reference for Languages* (2001) beskriver interkulturell kompetanse ved hjelp av de franske begrepene: *savoir*, *savoir-faire*, *savoir-apprendre* og *savoir-être*. Det siste er det som ligger nærmest begrepet danning i vår skoletradisjon, selv om også kulturkunnskap (*savoir*) og kompetanse (*savoir-faire*) er avgjørende for danning. I språkfagene er danning nært knyttet både til kulturinnhold og arbeidsmåter. Klafkis begrep kategorial danning (1996) omfatter begge deler, men betinger at elevene deltar aktivt og engasjerer seg i lærestoffet. Her er Byrams begrep *savoir s'engager* (1997), som mangler i *The European Framework*, sentralt. I

tilknytning til den litterære teksten er elevenes engasjement avgjørende for utvikling av interkulturell kompetanse.

Litteraturens rolle. I L-97 ble eksempler på litterære tekster introdusert for første gang i engelsk i grunnskolen. Selv om LK06 (revidert 2010) ikke inneholder slike eksempler, er litteratur spesifisert som en del av hovedområdene, og litterære tekster er blitt en naturlig del av både læreverk og undervisning. Målene for litteraturlesing i dagens læreplan i engelsk knytter seg til både språkferdigheter og kulturkunnskap, forståelse for den Andre, leseglede og personlig utvikling.

Når skjønnlitteratur har inntatt en større rolle på barne- og ungdomstrinnet, er det i dag ikke bare snakk om å tilegne seg kulturkunnskap, men det dreier seg om kultur-



møter og kulturdeltakelse. I språkklasserommet skjer møtene oftest gjennom skriftlig eller muntlig tekst, og måten elevene møter den skjønnlitterære teksten på, er bestemmende for deltakelse og personlig engasjement. Lesing etterfulgt av kontrollspørsmål fra lærebok eller lærer, gir liten mulighet for utvikling av interkulturell kompetanse. Elevene må lese som deltakende subjekt og i første omgang tolke teksten ut fra sine forkunnskaper og personlige erfaringer. Klasserommet utgjør et unikt tolkningsfellesskap (Aase 2005) hvor individuelle tolkninger kan presenteres og diskuteres slik at man sammen kommer fram til en bedre forståelse av teksten og dermed den fremmede kulturen. Knyttet til læringsteori kan dette fellesskapet ses på som et 'community of practice' (Wenger 1998) der deltakerne har forskjellige roller. Læreren tolkning og de 'rette' svarene er ikke lenger det avgjørende slik det var under formalismen (Scholes 1998; Fenner 2011). Teksten har gått fra å være et objekt som skal analyseres, til å bli et subjekt, og lesingen blir en dialogisk og produktiv prosess hvor leseren spiller en aktiv rolle når det gjelder å skape mening (Fenner 2001). En slik tilnærming til teksten kan ses som et resultat av innflytelse både fra hermeneutikk og resepsjonsteori, men også fra sosio-kulturell læringsteori.

Hvorfor skjønnlitteratur? Hva kan så den skjønnlitterære teksten bidra med i forhold til utvikling av elevenes interkulturelle kompetanse som faktateksten ikke kan? For det første representerer den, hvis den er autentisk, personlige stemmer i kulturen. Den snakker ikke

først og fremst om kultur, men presenterer karakterer som lever i kulturen, og som unge mennesker har en mulighet til å kjenne seg igjen i og identifisere seg med (Appleyard 1994). Videre presenteres enkeltmenneskers erfaringer, følelser og verdier i et rikt språk som må tolkes av leseren. Tolkingsprosessen krever personlig engasjement (*savoir-s'engager*), som Byram beskriver som en viktig del av utviklingen av interkulturell kompetanse. Faktatekster kan gi informasjon og være grunnlag for kunnskapsutvikling, men kunnskap (*savoir*) utgjør bare en del av den kompetansen som kreves for at elevene skal kunne sosialiseres inn i den fremmede kulturen.

For di den litterære teksten representerer det generelle gjennom det individuelle og spesielle, vil det å involvere seg i en litterær tekst i fremmedspråksundervisningen bety å involvere seg, ikke bare i enkeltkarakterer og deres liv, men også i den fremmede kulturen. Eleven leser som et medlem av et kulturelt fellesskap ut fra sine forkunnskaper og erfaringer, derfor består leseprosessen også av et møte mellom minst to kulturer, elevens og den Andres. I de fleste tilfeller er det også snakk om flere kulturer på begge side. Teksten påvirker elevenes oppfatninger av andre kulturer og kan få dem til å revurdere stereotype oppfatninger som de ofte har.

Gjennom kulturmøter mellom tekst og leser får eleven også en mulighet til å se seg selv utenfra, og et slikt utsideperspektiv er svært viktig når det gjelder språkfagenes dannelsingsprosjekt. Eleven møter litterære personer som hand-

ler slik at leseren gjenkjenner seg i den fremmede kulturen på et personlig plan, eller han/hun opplever nye, ukjente situasjoner og ser nye måter å håndtere dem på. Ofte fremmer enkeltpersoner i litterære verk empati uansett hvor fremmed kulturbakgrunnen er, og empati er et godt utgangspunkt for å utvikle forståelse for det fremmede (Bredella 2005). I tillegg er skjønnlitterære tekster gode eksempler på språk både som kommunikasjon og som kultur. De kan også fungere som modeller for elevenes egen skriving.

Tilnæringsmåter. Få tvi i dag på at den litterære teksten har en funksjon i utviklingen av språk- og kulturkompetanse. Likevel kan vi stille kritiske spørsmål til måten skjønnlitteraturen behandles på både i læreverk og i klasserommet. Svært ofte brukes dikt, noveller og utdrag av romaner instrumentelt for at elevene skal lære om et spesielt kulturelt emne eller et språklig fenomen mer enn at de leses for sin egenverdi og som kulturelle uttrykk.

Arbeidsmetodene er avgjørende for om de litterære tekstene skal gi elevene mulighet til å utvikle interkulturell kompetanse. Det er ikke nok at teksten leses med de mål at eleven skal tilegne seg vokabular, kunnskap om litterære virkemidler, språk og kultur. Ofte behandles litterære tekster som faktatekster i språkundervisningen, hvor hovedspørsmålet som elevene skal svare på etter en rask gjennomlesing, er hva teksten handler om. Litteratur krever nærlesing og, som nevnt tidligere, personlig engasjement. Elevene må få mulighet til å

involvere seg i teksten og kommunisere sin forståelse av den til medelever og lærer. Dette krever mer enn at læreren kontrollerer innholdsforståelsen. Åpne oppgaver som gir elevene mulighet til å komme fram med sine egne tolkninger og meninger innenfor tekstens rammer, er helt nødvendige (Fenner 2001, 2011). Samtalen i klasserommet på fremmedspråket er avgjørende for å hjelpe elevene til økt forståelse for både tekstens innhold og kulturelle kontekst, samt karakterens tenkemåter og verdier. På denne måten bedres også elevenes lesekompetanse og språkbruk. I stedet for å gi den 'rette' tolkningen av teksten, kan læreren gjennom klassesamtalen oppmuntre elevene til å fremme egne synspunkt og meninger og, først i neste omgang, vise elevene flere eventuelle tolkningsmuligheter som kan løfte deres kompetansenivå. Slik kan fremmedspråkklasserommet fungere som et



tolkningsfellesskap hvor dialog med den Andre er i fokus, og hvor elevenes interkulturelle kompetanse får utvikle seg. Uten at elevene oppmuntres og er

villige til å dele sine tolkninger og oppfatninger med andre, kan vi ikke snakke om danning eller *savoir être*.

Referanser

- Bredella, L. (2006) The significance of multicultural literary texts for intercultural understanding. I: Lucija Čok (ed.) *The Close Otherness*. Koper: Založba Annales.
- Byram, M. (1997) *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Multilingual Matters, Clevedon.
- Council of Europe (2001) *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Council of Europe, Modern Languages Division, Strasbourg/Cambridge University Press, Cambridge.
- Fenner, A-B. (2001) Dialogic interaction with literary texts in the lower secondary classroom. I: A-B. Fenner

- (Red.), *Cultural Awareness and Language Awareness Based on Dialogic Interaction with Texts in Foreign Language Learning*, Council of Europe Publishing, Strasbourg.
- Fenner, A-B. (2011) Promoting Intercultural Competence and Bildung through Foreign Language Textbooks. I: Eisenmann, M. & Summer, T. (Eds.) *Basic Issues in EFL Teaching* Heidelberg: Winter.
- Klafki, W. (1996) Kategorial dannelse. I: Dale, E. L. (red.) *Skolens undervisning og barnets utvikling. Klassiske tekster*. Oslo: Ad Notam. Gyldendal.
- Kramsch, C. (2006) *Culture in Language Teaching*. I: H.

- L. Andersen, K. Lund & K. Risager: Culture in language learning. Aarhus University Press, Aarhus.
- Scholes, R. (1998) *The Rise and Fall of English: Reconstructing English as a Discipline*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Wenger, E. (1998) *Communities of Practice. Learning, Meaning and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Aase, L.: (2005) Litterære samtaler. I: Nicolaysen, B. K. & L. Aase (red.): *Kulturmøte i tekstar. Litteraturredaktiske perspektiv*. Oslo: Det Norske Samlaget.

Fra lettere sjokkert til interessert

Trond Morten K. Venaasen, manusforfatter

- Film som døråpner til det universelle

Mitt første møte med annerledesheten i film skjedde på Soria Moria kino i 1992. Kinoen var nesten folketom. Jeg var alene på kino. Egentlig skulle jeg se noe annet, men tenkte: "før eller senere må jeg se en fransk film". Så dempet de lyset og "De elskende på Pont-Neuf" startet. Jeg ble vitne til en brutal realisme. Hard klassisk musikk. En uteligger som gnisset pannen hardt mot asfalten og en bil som kjørte over ham. Deretter, filmet som dokumentar, en buss for uteliggere og hospiset de ble stuet inn i.

I de første minuttene ble jeg sittende i usikkerhet. Dette forsto jeg ikke. Samtidig åpnet det en helt ny verden for meg. Det definerte film til å være noe annet enn å behage, men også bevege. Jeg var både sint og frustrert etterpå, men også utrolig stolt. Jeg hadde blitt sittende hele filmen, og i ettertid ser jeg at nettopp dette "møtet" kanskje var en indirekte katalysator for mitt virke innen film, men også en katalysator for min kulturforståelse. Jeg fikk møte filmspråket (filmens bestanddeler/filmens syntaks) i redsel og nå er dette filmspråket mitt levebrød.

Jeg skal forsøke å forklare hvordan jeg har brukt min erfaring til å lage et verktøy (en filmparlør) for å nå inn til den universelle historien jeg mener vi kan finne i alle filmer, men som er vanskelig tilgjengelig på grunn av et fremmed filmspråk.

Siden 2005 har jeg undervist ca 2000 barn og unge i å skrive for film gjennom den kulturelle skolesekken og andre manuskurs. Jeg har gjort meg en og annen tanke om hvordan få disse til å se filmer de ellers aldri ville ha sett – og jeg har kommet fram til at det handler om å gi tilskueren (eller eleven) verktøy så hun på et eller annet plan kan oppleve en gjenkjennelse og en trygghet. Først da kan hun nå inn og se universaliteten i det fremmede filmuttrykket.

Det definerte film til å være noe annet enn å behage, men også bevege

Når en bruker film i undervisning, burde målet være å bevisstgjøre eleven, slik at de også vil se noe annet enn "blockbusters", som for eksempel "Titanic" (1997). Eller for å si det på en annen måte: Filmer som kun bekrefter og behager. Man vil ganske sikkert kunne finne den filmen som helt nøyaktig tar opp tematikken eller belyser det kulturelle fenomenet man er ute etter - uansett verbalspråk (tysk, fransk, engelsk osv). Det er det fremmede filmspråket som kompliserer bruk av film i undervisningen.

Hva må til for at ikke-kommersiell filmer skal få en plass i undervisningen? Hvordan reise mellom filmer som "Titanic" og "De elskende på Pont-Neuf"? Jeg ser her at inndelingen min "ikke-kommersiell" og "kommersiell" er banal, men så banalt var det for meg i 1992. Det finnes filmer som er kommersielle og samtidig forteller noe nytt om verden. Men i all hovedsak ligger det en tanke i det kommersielle at man skal fortelle noe gammelt på en ny måte, uten å støte noen. Når man støter noen, kan man risikere å miste publikum og filmen får ikke den kommersielle nytten man ønsker.



Øvelse:

1. Hvor er vi

Hva sier "location" om tematikk?

2. Hvordan ser det ut her

Er det plassert ting i bildet som forsterker en følelse, gir oss et frampek på hva som skal skje videre eller bekrefter det vi allerede har sett)? Herunder kan man også snakke om hvordan kamera er plassert, hvordan scenen er lyssatt osv. Hva ser vi i front av bildet, hva ser vi i midten og hva er lengst unna?

3. Hvordan ser hovedkarakter/bikarakterer ut

Hvordan er de kledd, hvordan er de sminket og hvordan er de plassert i forhold til hverandre?

4. Hva gjør hovedkarakteren i scenen ("action")

Hva gjør bikarakterene ("reaction")? Hva er konflikten i handlingen?

5. Hva sier de til hverandre

Snakker de i undertekst uten å vite det selv, sier de det de egentlig vil, holder de noe skjult osv?

6. Hvilke andre lyder hører vi

Hva sier lydbruken om filmen?

Verktøy inn til det universelle

Som man analyserer et verbalt språk, kan man ta med eleven/tilskuerne på filmanalyser som gjør dem mer trygge og aktive i møtet med filmen, slik at de er åpne for språket og kulturen filmen formidler.

En metode er å gi tilskueren informasjon om filmen før selve visningen: hvem har laget den, hvor er den laget, under hvilke forutsetninger osv? Eller en kan under-søke tematikken i filmen – før man i det hele tatt har sett den. Nettsider som Wikipedia og IMDB, filmanalyser studenter har lastet opp, samt filmmanus kan forberede eleven/mottakeren. Man kan belyse et tema som man så må finne igjen i filmens scener. Hvordan er dette belyst, og i hvilken scene er det mest tydelig?

En film er spekket av bevisste valg

I "De elskende på Pont-Neuf" finnes det grunnlag for flere tematiske diskusjoner. Det mest tydelige er kjærlighetens trange kår. Man kan videre løfte dette til umulig kjærlighet mellom klasser. En av de to uteliggerne filmen handler om, blir kjørt over av en dyr sportsbil (hvori det sitter et kjærlighetspar) i begynnelsen av filmen, som for eksempel kan tolkes i lys av klasse-skille, det sier at kjærligheten er brutal, men er også et frampek på kjærlighetshistorien vi snart blir vitne til. Gjennom resten av filmen lærer vi at den andre uteliggeren kommer fra en annen sosial klasse.

Kjærlighet på tvers av ulike sosiale klasser er også et tema i "Titanic", så man kan her også gjøre tematiske reiser mellom kommersiell og ikke-kommersiell film. En regel i for eksempel kjærlighetsfilmer er at de to framtidige kjærestene møter hverandre i et uheldig øyeblikk. I "De elskende på Pont-Neuf" knyttes hovedrollene, de som skal bli et par, sammen gjennom en ulykke. I "Titanic" er det også en dramatisk hendelse som fører de to elskende sammen. Som en annen liten kuriositet kan man sammenligne slutten på "De elskende på Pont-Neuf" og 32 og 80 minutter ut i "Titanic" – to ulike filmspråk, men tre ganske like scener. Å lete etter symbolikk, tematikk og parallellitet er en måte å skape gjenkjennelse.

Man kan også diskutere filmspråket konsentrert, da "De elskende på Pont-Neuf" bruker ulike filmiske verktøy for å bevege oss, både gjennom filmBILDET og filmLYDEN, de to bestanddelene vi forholder oss til når vi lager film.

En film er spekket av bevisste valg. En kan derfor ta utgangspunkt i en nøkkel-scene i filmen og analysere hvilke verktøy filmskaperen har brukt.

Øvelsen har jeg gjort helt ned i 4. klasse i grunnskolen, med stort engasjement. Det er særlig spennende å gjøre denne analysen når det oppstår diskusjoner eller når tilskueren begynner å lage sine egne tematiske/kulturelle analyser som et resultat av nysgjerrighet og engasjement (tilskueren blir aktiv). Da står ikke lenger filmspråket som en vegg mellom den som ser og det som skal bli sett. Man blir ikke lenger fremmed for den

universale tematikken man kan finne i alle filmer, uansett (film-)språkdrakt. Man blir ikke bare tilskuer, men også en gjennomskuer.

Dette er reisen jeg har gjort siden 1992 – fra sjokkert ubevisst til interessert og bevisst. Det gjør at jeg kan ta del i hele det universelle fellesskapet det enorme filmbiblioteket verden har å tilby oss.



Bruk av film i fremmedspråkopplæringen

David-Alexandre Wagner, Universitetet i Stavanger

Å bruke film i engelsk- og fremmedspråkopplæringen kan gi variasjon, være gunstig for tilegnelse av kulturforståelse og gi rom for mange læringsaktiviteter. I denne artikkelen vil jeg først gå inn på gode grunner til å bruke film i undervisningen og deretter presentere ulike måter dette kan gjøres på.

Hvorfor bruke film i språkopplæringen? Hovedgrunnen ligger i at film er et veldig motiverende og appellerende medium for elevene som bærer preg av fritidsaktivitet. Film representerer også en variasjon i det ofte tradisjonelle lærebokstyrte klasseromsarbeidet.

Å følge med på en film på målspråket, vil dessuten kreve mer enn man tror: Elevene må være konsentrerte for å få med seg gangen i historien, og forstå dialogene på målspråket og kulturelle aspekter i filmen. Og dersom filmen vises med tekster på målspråket, vil norske elever, av ren sedvane, lese disse (kanskje til og med "mot sin egen vilje"). For en halvannen times film kan man regne med at de da vil lese ca. 15 000 tegn, dvs. en tekst tilsvarende det dobbelte av denne artikkelen. Sånn sett er filmtitting langt i fra en passiv aktivitet.

En annen fordel med film er at forståelsen støttes av ikke-språklige elementer: Lyd og bilde hjelper



å forstå sammenhenger og situasjoner utover det rent språklige, noe som kan være en motivasjonsfaktor.

En opplagt fordel ligger også i at filmer som regel fremmer levende språk og kultur. De representerer ofte (tilsynelatende) autentiske situasjoner hvor russisken, fransken, spansken, engelsken eller tysken som snakkes er ganske lik det virkelige hverdagspråket. Og de billedgjør mentaliteter, væremåter, fakta, individuelle skjebner og spennende samfunnsproblemer, eller nasjonalhumor. Og alt dette på en måte som gjør det mer aktuelt og relevant for elevene enn rent skriftlige tekster.

Men i tillegg til å fremme språk og kultur er filmer gjerne selv en del av et lands historie og kultur. Visse filmer er i så måte en nesten uunnværlig del av kulturarven og utgjør en felles kulturell referanseramme. Lærer man for eksempel norsk, kan det være like viktig å ha sett bl.a. *Veiviseren*, *Olsenbanden-filmene*, *Fjols til fjells*, *Flåklypa Grand Prix* eller *Telegrafstenen*, som å ha lest Ibsen, Undset, Hamsun, Bjørneboe, Wassmo eller Renberg, og hørt låter av Vamp, Eggum, Teigen og Skorgan, Hamre, Seigmen eller a-ha. Lærer man fransk vil filmer med Louis de Funès, Jean-Paul Belmondo eller Gérard Depardieu og filmer som *Le Grand Bleu*, *Taxi-serien* eller *Bienvenue chez les Ch'tis* etter hvert være et "must", dvs. filmer som en bare må ha sett. Den spanske, tyske og russiske, for ikke å nevne den angloamerikanske filmproduksjonen har også sine perler og sine kultfilmer. Filmvalget bør selvfølgelig tilpasses aldersgruppe, men at film er en vesentlig del av vår kulturelle referanse, er udiskutabelt.

Nok et argument kan hentes fra forskningsresultater knyttet til kognitive fordeler ved bruk av film og andre multimediale uttrykk. Temaet er omdiskutert, men det ser ut til at ved å kombinere lyd og levende bilde kan filmer være mer effektive formidlingsmåter enn rent skriftlige tekster. Det betyr at elevene både husker og forstår bedre noe som formidles gjennom film enn gjennom skrift (Cowen 1984; Merkt, Weigand et al. 2011).

Hvordan bruke film i fremmedspråk-opplæringen? Før jeg går inn på selve aktivitetene, vil jeg understreke noen prinsipper som etter min mening er viktige når en skal bruke film i fremmedspråkundervisning:

- **Fokus på mål:** Det kan arbeides med bortimot alle læreplanenes kompetansemål i forbindelse med film. Til hjelp i utvelgelsen og konkretiseringen kan man ty til Det Felles europeiske rammeverket for språk¹, Den europeiske språkpermen², eller EKSPER-skjemaene utviklet av Universitetet i Stavanger (Elevenes Kommunikative Språk PERformanse)³

- **Aktivisering:** Som vist er ikke elevene passive dersom de følger godt med på en film på målspråket. Men de kan aktiviseres enda mer mens filmen pågår, gjennom differensierte aktiviteter og oppgaver. Det er en grei måte å forsikre seg om at de holder motivasjonen oppe.

- **Filmsnutter:** Det kan være nyttig og formålstjenlig å vise en film i sin helhet, men dersom en skal ha målrettede aktiviteter knyttet til filmen, er det mest effektivt å bruke filmsnutter (som en forberedelse til

filmen, som en illustrasjon til et emne som behandles m.m.).

- **Repetisjon og øving:** Dette er selve grunnlaget for språktilegnelse. Derfor er bruk av kortere filmsnutter gunstig, noe som vil innebære at de kan eksponeres for samme filmutdrag gjentatte ganger.

Det er vanlig å skille mellom aktiviteter før filmvisningen, aktiviteter mens filmen vises og aktiviteter etter filmvisningen. Aktivitetene kan være veldig varierte, egentlig er det kun lærerens (og elevens) oppfinnsomhet og de kompetansemålene man har valgt ut, som setter en grense.

- **Før filmen:** Det er ofte en fordel å gå gjennom ukjente ord og uttrykk som elevene vil treffe på i filmen. Å introdusere filmens historie, dens hovedpersoner og andre interessante elementer kan også være nyttig.

- **Under filmen:** Mens filmen pågår, kan hver elev få spesifikke oppgaver. Dette kan være en god måte å aktivisere elevene enda mer på og en glimrende anledning til å differensiere. Det kan omfatte rent språklige oppgaver (grammatikalske og leksikalske), mer narrative oppgaver (f. eks. spenningskurve) eller oppgaver knyttet til kulturelle aspekter. Aktivitetene kan også ta hensyn til elevens interesser – som det å merke seg referanser til idrett, dominerende farger og fargekombinasjoner eller klesstil.

- **Etter filmen:** Aktivitetene i etterkant av filmen åpner for enda mer variasjon. Skriftlige aktiviteter knyttet til forståel-

sen av filmens innhold er vanlig:

- Setninger med utelatt informasjon ("luketekst") der elevene fyller ut ved igjen å lytte til dialogene i en viss scene
- Spørsmål som fremmer elevenes egen skriftlige produksjon ut fra filmens innhold. De kan være deskriptive, dvs. oppsummere filmen, beskrive en av hovedpersonene eller noe annet i filmen, eller argumentative, f. eks. "Hva synes du om..."
- Rene grammatikalske og leksikalske aktiviteter basert på filmens dialoger: ord, uttrykk og synonymer, eller oppgaver om verb, adjektiver og andre grammatikalske elementer
- Oversettelse av dialoger i enkeltscener fra målspråket til morsmålet
- Fokus på filmens fagspesifikke ordforråd

Til filmarbeidet kan det også knyttes muntlig aktivitet:

- Enkle reproduksjonsaktiviteter på et språkklab eller ved hjelp Audacity⁴, en enkel og gratis programvare for lydopptak og -redigering. Elevene vil kunne trene på uttale og prosodi og f. eks. måle den mot originalen
- Readers Theater, der elevene framfører scener fra filmen ved å samlese utvalgte dialoger høyt i gruppe, kan også være en gunstig aktivitet (Drew and Pedersen 2010).
- Rollespill, hvor de spiller en scene eller en situasjon fra filmen
- Diskusjon og debatt

Læreren kan også bruke forskjellige temaer fra filmen for å introdusere samfunns- og kulturforeteelser. I et kontrastivt perspektiv kan man drøfte og redegjøre, muntlig og skriftlig, for temaer som geo-

grafi, matkultur, forhold mellom kvinner og menn, typiske fritidsaktiviteter, historie, politiske forhold, skolesystemet m.m.

Leseaktiviteter er også aktuelle i etterkant av en filmvisning. I tillegg til å ha lest filmens undertekster, kan elevene bruke Internett for å finne tilleggsstoff om film, regissør, skuespillere osv.

Konklusjon. I tillegg til å være en levende språk- og kulturbærer er film et appellerende medium som gir en mulighet for å organisere en motiverende og relevant engelsk- og fremmedspråk-undervisning. Film gir rom for varierte, målrettede og differensierte aktiviteter som dekker alle språkkompetansene (skrivning, lesing, lytting, muntlig produksjon og muntlig interaksjon). Sånn sett vil film kunne bidra til en vellykket lærings situasjon.

Fotnoter

¹ http://www.udir.no/Upload/Verktoy/5/UDIR_rammeverk_korr3_spraak_2009.pdf?epslanguage=no og http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/CADRE_EN.asp

² <http://www.fremmedspraksenteret.no/elp>

³ <http://www.uis.no/ekspe>

⁴ <http://audacity.sourceforge.net/>

Referanser

Cowen, P. (1984). Film and text: Order effects in recall and social inferences. I: *Educational Technology Research and Development* 32(3): 131-144.

Drew, I. & R. Pedersen (2010). Readers Theatre: A different approach to English for struggling readers. I: *Acta Didactica Norge* 4(1): 18.

Merkt, M., S. Weigand, et al. (2011). Learning with videos vs. learning with print: The role of interactive features. I: *Learning and Instruction* 21(6): 687-704.

Det finnes en mengde pedagogiske ressurser på internett med forslag til bruk av film i undervisningen. Noen eksempler:

Fransk

<http://www.francparler.org/fiches/cinema1.htm>
<http://www.francparler.org/parcours/cinema.htm>
http://web.archive.org/web/20080423024911/www.1001feuilles.com/p_fle_film.htm

Tysk

<http://www.kinofenster.de/>
<http://www.bpb.de/publikationen/SNA3WX,0,0,Filmhefte.html>

Spansk

<http://www.spanport.ucsb.edu/faculty/mcgovern/>

Engelsk

<http://www.filmeducation.org>
<http://www.topdocumentaryfilms.com>
<http://www.imdb.com>





Metodikk

Lese, lytte og se

Berit Hope Blå, Fremmedspråksenteret

Målspråklandenes tekster er en kjær kulturell kilde i engelsk- og fremmedspråkopplæringen. Og denne skattkisten er ikke begrenset til skriftlige tekster - med et utvidet tekstbegrep lagt til grunn, omfattes også f.eks. lyttetekster og multimediale tekster (bilder, musikk, film, tale m. m.).

En griper gjerne til film eller lyttemateriell for å variere, eller imøtekomme elevers ulike læringsstiler (visuelt og auditivt orienterte) i møtet med skriftlige tekster. Men for alle tekster er det nødvendig med strategier/aktiviteter for å lette forståelsen – det være for å forberede (før), støtte (under), eller bearbeide (etter) det leste, hørte eller sette.

I det følgende presenteres utdrag fra Fremmedspråksenterets metodiske leseverktøykasse. På vår nettside finner du den plassert under Leseveiledningen. Men når vi ser større på begrepene "lesing" og "tekster", er dette relevant metodikk for flere av de reseptive ferdighetene og i omgang med allslags tekster.

Før Litteratur-slag ("Book Slam") er en variant av det kanskje mer kjente poesi-slam – en konkurranse som best kan beskrives som en blanding av diktopplesning, stand up og hip hop-battle. Til sammenligning konkurreres det i et litteraturslag om å framføre den mest kreative og fristende bokpresentasjonen – med det mål å gi egen og andres leselyst næring!

Leseforventningsguide er en førlesingsaktivitet der man på forhånd skal ta stilling til påstander / problemstillinger som angår teksten som skal leses. Aktiviteten går ut på at elevene skal vise sin stillingtaking ved å bevege seg til den plakaten som best stemmer overens med deres egen overbevisning: enig – veldig enig – uenig – veldig uenig, etter hvert som problemstillingene leses opp. Dette gir en forsmak på tematikken og skaper engasjement.

Bildestøttet førlesing. I begynneropplæringen kan lesing av tekster på måls-

pråket by på utfordringer for fremmedspråkeleven. Denne leseaktiviteten legger derfor opp til at elevene innvies i store deler av tekstens meningsinnhold forut for selve lesingen – og det ved å spille på flere sanser. Fortellende tekster med en noe overraskende slutt er absolutt best. 1 Tekstpresentasjon: Gjennom en muntlig "lightversjon" av teksten og med støtte i illustrerende bilder og sentrale stikkord, leder lærer elevene gjennom handlinggangen i teksten. For å beholde noe spenning til egenlesingen stopper imidlertid presentasjonen før tekstens utfall er avslørt. 2 Tekstforståelse: For å bearbeide det de har blitt presentert for, skal elevene formulere ja/nei – spørsmål på målspråket til lærer når det gjelder egne antakelser om den videre handlingen. 3 Tekstlesing: Elevene leser teksten i sin helhet, for å se hvordan det hele ender og for å forsterke leseforståelsen.



Under

Leseteater har et stort potensiale i engelsk- og fremmedspråkundervisningen og er en gruppelesingsaktivitet hvor man får tildelt karakterer eller fortellerroller i den fortolkende formidlingen av en tekst - elevene er rett og slett «readers on stage». Her ligger det til rette for gode leseopplevelser!

Leserollekort er en fin måte å begrense elevenes leseoppdrag på. Noen leseroller har fokus på ord og avsnitt i teksten, mens andre åpner for refleksjoner rundt det leste. I tillegg til at elevene har klare oppgaver både mens de leser og under samtalen de gjennomfører i etterkant, er det i et fremmedspråkperspektiv en klar fordel at ikke alle må forholde seg til absolutt alle aspektene ved teksten på målpråket – i hvert fall ikke i første omgang. Etter det individuelle arbeidet med leseroller kan en representant for hver rolle dele sine funn i grupper.

Tidslinje. Begrepet tidslinje er vidt, og kan brukes på ulike måter som redskap for læring. Når det gjelder leseferdigheten, kan det å føre en tidslinje mens en leser være til hjelp for å strukturere, forstå og huske det leste. Det kan bl. a. dreie seg om handlingsgangen i en litterær tekst, framstillingen av en historisk utvikling i årstall/merkedager, eller beskrivelsen av en prosess (f. eks. fotosyntesen).

Leselogg. En leselogg kan ta nærmest hvilken som helst form; fra å være utformet som et slags refleksjonsnotat over lengre tekster for underveis i lesingen –

til å utgjøre noe mer i retning av et “lese-regnskap”, dvs. en oppdatert oversikt over samtlige tekster som er lest (både stort og smått!). I fremmedspråklæringen er det på begynnernivå gjerne kortere tekster man arbeider med, og en leselogg kan i en slik sammenheng fungere bevisstgjørende på og som et belegg for hva man har gjort på det reseptive området i språkopplæringen. Slik synliggjøres også lesekvantiteten (mengdelesing) noe, og ikke bare lese-kvaliteten (leseforståelse m.m.). Mer faglige leselogger egner seg ypperlig for føring på nett, f. eks. i en blogg. På den måten kan man ta del i hverandres refleksjoner rundt teksten.

Etter

Biodikt (“biografisk dikt”) egner seg, som navnet tilsier, for bearbeiding av tekster om personer – det være seg faktatekster om kjente nålevende eller historiske personer, eller litterære tekster og deres mer fiktive persongalleri. Elevene presenteres for en slags lyrisk skrive-ramme i form av et sett påbegynte strofer og med tydelige instruksjoner om hva de selv skal bidra med – alt fra navn og bosted til personens ønsker, følelser, frykt og prestasjoner. Tekstbearbeidelsen ligger framfor alt i at sentral informasjon i lest tekst oppstår i en ny form (poesi) som elevene gjennom sine valg får satt sitt personlige preg på.

Vis deg! En aktivitet i ekte “Beat for beat – stil” (NRK), bare at det i dette tilfellet ikke er snakk om musikalske nøtter, men spørsmål som går på leseforståelse. Aktiviteten organiseres på den måten at elevene gruppevis (3 og 3) får utdelt

“plakater” (A4-ark) til å skrive på og en bredere tusj til å skrive med. Det stilles fire spørsmål før gruppene “viser seg”, dvs. vender og holder plakaten med svarene opp mot dommer der framme. Svar sjekkes og poeng føres. Dette gjentas i et par runder til, til alle spørsmål er stilt. Metoden representerer en mulighet for variasjon i lettere tekstbearbeidelse, og konkurransemomentet virker ofte motiverende.

Visuell tekstanalyse. Som en strategi for å oppnå dypere leseforståelse av en tekst, kan visuell tekstanalyse være et alternativ. På denne måten utfordres elevene både følelsesmessig og kognitivt, og aktiviteten er dessuten en fin øvelse på veien til en mer tradisjonell faglig tekstanalyse. Ved lesingen av teksten må elevene tenkte gjennom hvilke bilder den framkaller i dem. Deretter finner elevene bilder som passer, dvs. stemmer overens med deres personlige forståelse av teksten. For å ta det hele litt videre, kan man ta i bruk ulike digitale presentasjonsprogram i framstillingen av analyseresultatene, f. eks. PhotoStory og skape digitalt sammensatte tekster med både et visuelt, auditivt og tekstlig uttrykk.

- Se Fremmespråksenterets nettside for utfyllende beskrivelser og flere metodiske tips!



En roman – mange muligheter

Kjersti Ulriksen, NTNU Program for lærerutdanning



Mange av oss som underviser engelsk, tenker tilbake på tiden da vi var studenter, på hvor mye spennende vi leste og hvor glade vi ble i litteratur. Ute i skolen ser vi at det er lite skjønnlitteratur i lærebøkene og læreplanene rommer mye annet enn litterære mål. Denne artikkelen tar utgangspunkt i Bali Rais roman *(un)arranged marriage*, og viser hvordan arbeidet med en skjønnlitterær tekst kan inkludere mange kompetansemål¹. Å lese en hel roman bør ikke føles som et belastende tillegg til andre ting elevene skal gjennom. Poenget er

nettopp at gjennom å lese en roman vil en kunne gi elevene muligheter til å arbeide med språklige og kulturelle, så vel som litterære aspekter.

(un)arranged marriage (2001) av den britiske forfatteren Bali Rai er tenkt som lesning på engelsk Vg1 eller yrkesfag. Hovedpersonen i boka er Manjit, eller Manny, som han stort sett blir kalt. Manny bor i England med sin familie som kommer fra India, er 17 år og skal giftes bort til ei jente han ikke kjenner. Vi følger Manny gjennom hans hverdag i Leicester, og på hans reise til India, et land som er nokså fremmed for han. Historien ender med at Manny bryter med familien for å slippe å gifte seg med den jenta som de har valgt – for

sin egen frihet og muligheten til å leve det livet han ønsker.

Før lesing

Heller enn å begynne med å introdusere forfatteren og hans forfatterskap, vil jeg at elevene mine skal bli nysgjerrige på selve teksten. Anne Karin Korsvold argumenterer også for at det er særlig viktig at svakere lesere blir “varmet opp” via førleseoppgaver (Korsvold 2000: 67).

En måte å starte arbeidet med en ny roman på er å studere bokas omslag og illustrasjoner. Elevene kan studere omslaget og diskutere hva de tror boka handler om ut i fra hva de ser. En annen innfallsvinkel kan være å ta utgangspunkt i



Litteraturhjørnet

tittelen og diskutere denne. Ved å fokusere på denne romanens tittel kan man finne ut om elevene vet hva som ligger i konseptet "arranged marriage".

En slik innledende runde kan også ha en tydelig språklig innfallsvinkel. Hvis elevene skjønner begrepet "arranged marriage", hva vil da et "unarranged marriage" være? Her kan man fokusere på språk og forstavelser og ta utgangspunkt i forstavelsen *un-*. Hvor mange ord kan elevene som begynner med *un-*?

Et av målene i læreplanen innenfor hovedområdet språklæring er dessuten at elevene skal kunne "bruke et bredt utvalg digitale og andre hjelpemidler, inkludert ettspråklige ordbøker, på en selvstendig måte" (LK06). En relevant oppgave i denne sammenhengen kan være å bruke ordbøker til å lære nye ord med forstavelsen *un-* og reflektere over hvordan ord endrer mening med tilføyelse av dette prefikset.

En annen måte å starte på kan være at læreren leser prologen (ca. en side) høyt i klassen. Prologen setter elevene inn i hovedpersonens situasjon – han er på vei til sitt eget bryllup: "A wedding that I hadn't asked for, that I didn't want, to a girl who I didn't know" (Rai 2001: 9).

Hovedpersonens historie fenger, – og det er lettere å be elevene lese videre på egen hånd etter en slik felles introduksjon. En trenger ikke be elevene begynne å lese riktig enda heller. Etter å ha lest noen avsnitt høyt for klassen kan det

være fint å snakke om hva vi vet så langt om miljø, setting og karakterer.

Under og etter lesing

Etter en innledende runde med førleseoppgaver kan en ta fatt på det mer direkte arbeidet med romanen. Man leser kapittel for kapittel – en del hjemme og kanskje noe i fellesskap på skolen – og gjør aktiviteter underveis. Man leser, skriver, lytter, samtaler og jobber kontinuerlig med språkferdighetene. En kan dramatisere, tegne, presentere osv. Det som er avgjørende er at læreren har læreplanen i bakhodet ved all planlegging av aktiviteter. Jeg vil særlig fremheve tre kompetansemål relevante for arbeidet med romanen (*un*)*arranged marriage*.

Kompetansemålet "Elevene skal kunne gjøre rede for bruken av engelsk som et internasjonalt verdensspråk" er ett av dem. Ved å lese denne romanen kan en fokusere på ulike varianter av engelsk – for eksempel "Indian English" eller "South Asian English". Et viktig spørsmål i vår tid er: Hvem eier det engelske språket? En skiller ikke lenger bare mellom amerikansk og britisk engelsk – det er et hav av ulike varianter av språket. I (*un*)*arranged marriage* er hovedpersonens beste venn, Ady, en ekspert på ulike engelske aksenter:

'Why don't you take that off?' I said, pointing at the cap.

'Nah, dready,' he replied, smiling. 'Not till I gets me a haircut, sah.'

'Oh, I loves the salty taste of me own

sweat, my dear.' I laughed at his change in accent from Jamaican to country bumpkin. He was funny like that; he could switch accents in an instant (Rai 2001: 33).

Elevene kan for eksempel lese eller dramatisere noen av dialogene mellom Manny og Ady – hvor de spiller på ulike aksenter. Eller en kan finne eksempler på internett der en kan høre de ulike aksentene i bruk. Hva kjennetegner de ulike måtene å snakke engelsk på? Videre kan en fokusere på elevene i gruppa og hvordan de snakker engelsk. Hvor bevisste er de på sin språkbruk?

I tillegg til å fokusere på ulike varianter av engelsk basert på geografi, kan en med utgangspunkt i denne romanen også snakke om språklig register. Hva kjennetegner formelt og uformelt språk? Muntlig og skriftlig språk? Elevene må lære at det er mange ulike måter å uttrykke seg på. (*un*)*arranged marriage* er full av eksempler som kan danne utgangspunkt for en diskusjon om formelt/uformelt språk og standardisert/ikke standardisert engelsk. Uttrykket "innit" dukker for eksempel stadig opp i teksten. Er dette et uttrykk elevene er kjent med? Her følger en dialog mellom hovedpersonen og hans eldre bror:

I couldn't understand how he could be such a racist. He'd probably never even made friends with anyone non-Asian in his whole life.

'Don't answer back, Manjit. I'm older than you, innit.'

'Not mentally.'



'Very funny. You think you're so cleverer than me, innit, like you're white or something?'

'At least I can speak English properly' (Rai, 2001: 50).

Hva mener hovedpersonen her når han sier at han kan snakke engelsk *properly*? En mulig oppgave kan være: "Underline the words in this dialogue that are non-standard English and explain why they are non-standard".

"Innit" er en typisk muntlig form og blir brukt av ungdommer i Storbritannia for å dekke flere ulike situasjoner og områder.

Måten "innit" nå blir brukt på, har sannsynligvis spredt seg fra enkelte grupper innvandrere i London og videre til andre grupper av befolkningen (BBC Voices 2007). En mulig introduksjonsoppgave til bruken av "innit" er å la elevene selv lete etter eksempler i teksten hvor dette uttrykket er brukt. Deretter kan de parvis eller i små grupper prøver å komme fram til hva "innit" uttrykker i de ulike eksemplene de finner i boka.

Det andre kompetansemålet er ganske selvsagt: "Elevene skal kunne drøfte engelskspråklige tekster fra et utvalg av sjangrene dikt, novelle, roman, film

og skuespill fra ulike deler av verden og tidsepoker" (LK 06). For å kunne drøfte romanen på best mulig måte, er det en fordel at elevene arbeider med teksten over tid og ser den fra ulike innfallsvinkler. Gjennom mine år som lærer har jeg observert at elevene skriver bedre om litterære tekster hvis vi gir oss tid og snakker om den på mange ulike måter og med ulikt fokus underveis. En kan tilnærme seg romanen gjennom en tradisjonell analyseform ved å fokusere på litterære termer som "characters", "setting", "plot" og "themes". I denne romanen er det mange spennende tema å ta tak i. →

Litteraturhjørnet

Familie

Dette er en historie om en familie og familieforhold. Elevene kan tegne Manny's familietre mens de leser romanen – med alle onkler, tanter og søskenbarn – både i England og i India. Det er relativt mange navn å holde styr på og for mange vil dette være med på å skaffe en bedre oversikt over persongalleriet. Kanskje kan elevene også tegne sine egne familietrær?

Vennskap

Elevene kan diskutere viktigheten av å ha gode venner – både for Manny og for dem selv. Hvor viktig er det å ha gode venner? Er venner viktigere enn familie? Hva kjennetegner en god venn?

Kjærlighet/ekteskap

Kjærlighet er et tema som opptar mange elever. Kjærlighet og ekteskap er viktige temaer i romanen og et spørsmål som kan diskuteres, er: bør ekteskap baseres på romantisk kjærlighet? Elevene kan jobbe i grupper og strukturere argumenter for eller i mot arrangerte ekteskap. Alternativt kan en la noen grupper jobbe med argumenter for og andre i mot og gjennomføre en større gruppediskusjon. Hvis en for eksempel later som om dette er en TV-debatt, kan en gi elevene roller i forbindelse med TV-sendingen. Jeg har sett elever blomstre i slike settinger og hørt de snakke bedre engelsk enn noen gang før. Her kan de tillate seg både å snakke med skikkelig aksent og ha sterke meninger – nettopp fordi de spiller en rolle og ikke er seg

selv. Med en slik debatt utvikles elevenes muntlige ferdigheter. En videreføring kan være å skrive en argumenterende tekst om arrangerte ekteskap.

Det tredje kompetansemålet jeg vil trekke frem i arbeidet med denne romanen, er: "Elevene skal kunne drøfte sosiale forhold, samfunnsforhold og verdier i flere engelskspråklige land" Nedenfor presenteres relevante tema fra boka i så måte:

Det multikulturelle Storbritannia

Vi blir i romanen kjent med Storbritannia som et multikulturelt samfunn:

We walked on up the road as all around us the hustle and bustle of cars, buses, customers and shopowners continued. I was playing a game that I had invented called 'spot the white man'. The whole area was about ninety per cent Asian. All the shops were owned by Asians apart from a fish restaurant, a couple of hairdressers and a florist. Most of the people on the street were Asian too, or black. It was one of the things I loved about Leicester. Some areas were nearly all white, some black and some Asian. And everyone kind of melted into the city centre so that it was all multicultural. I liked that – it was the way it should be – only it wasn't the way my family saw it, or even Ady's when it came down to it. We used to say all the time, Ady and me, that it was down to us kids to sort things out. I mean, I was born in England. It was my home. If you stuck me on the streets of Dehli or Mumbai I wouldn't have a clue what to do or where to go. In

England I knew how things worked. Man, England was my country and Ady's. Ours (Rai 2001: 33).

Mannys beskrivelse av Leicester er et godt utgangspunkt for å sette seg inn i det multikulturelle Storbritannia. Ved å stille spørsmålet "Who are the British?" må en trekke linjer langt tilbake i tid og sette seg inn i britisk historie. Hvilke grupper har til ulike tider kommet til Storbritannia? Hvorfor kom de og når? Hvor slo de seg ned? Hvordan er sammensetningen av befolkningen i dag?

Utdraget ovenfor – og boka i sin helhet – kan også brukes som et utgangspunkt for å snakke om nasjonal identitet. Marianne Ruud sier i artikkelen *Multicultural literature*:

There is, however, a third culture developing in our society. This third culture is made up of one's ancestors mixed with the culture in which he or she lives. This third culture does not share a common culture. Our society is in the process of becoming a generation belonging to Generation E.A. – Ethnically Ambiguous (Ruud).

Hva vil det si å være britisk? Er hovedpersonen britisk? Hva med foreldrene hans? Hva vil det si å være norsk? Her kan man få mange interessante og gode samtaler – og oppnå større innsikt og et bredere perspektiv på identitet.

Oppvekst og skolegang

Romanen er på mange måter en historie om å vokse opp, om utviklingen fra barn til voksen. På hvilken måte er det annerledes å vokse opp i Storbritannia enn i Norge? Eller India? Hovedpersonen snakker for eksempel mye om skolehverdagen og refererer gjentatte ganger til "the GCSE". Hva er det? Hvordan er skolesystemet i Storbritannia annerledes enn det vi er vant til, for eksempel strukturell oppbygning av utdanningsystemet og bruk av skoleuniformer.

Fotball

Manny er en ivrig Liverpool-supporter. Mange elever vil i utgangspunktet ha et sterkt forhold til fotball og kanskje også til Liverpool eller et annet engelsk lag. Her er en mulighet til å drive stillasbygging – å bygge på kunnskap elever allerede har. Hvordan er fotball en del av kulturen? Hva vet vi om fotballens historie? Hvilke andre idretter er populære i England og i Storbritannia forøvrig? Kanskje elevene kan holde et lite foredrag om sin favorittklubb eller favorittspiller?

India

Boka gir som vist muligheter til å sette seg inn i mange sider ved britisk kultur og samfunnsliv, men gir også grunnlag for å lære mer om et annet land i den engelskspråklige verden, nemlig India. Ved hjelp av internett og andre kilder kan elevene løse oppfølgingsoppgaver som for eksempel: "Find out and explain what is meant by "a caste system" and

describe how you think it affects the Indian society. Use examples from the novel to illustrate your points".

Avslutning

Tradisjonelt sett har språkfagenes undervisning vært styrt av læreverker og fortsatt brukes det relativt få skjønnlitterære tekster utover de som fins der (Vestli 2008: 15). Å bringe inn en lengre tekst, f.eks. i form av en roman, byr på uante muligheter. I denne artikkelen har jeg med utgangspunkt i romanen (un) arranged marriage skissert tilnæringer til dens ulike tematiske aspekter, men også berørt ordinnlæring, øving av ferdigheter og metodiske grep. Jeg mener å ha vist at denne måten å arbeide med teksten på, kan bidra til å nå flere av læreplanens målsettinger.

Fotnoter

¹ Dette er en forkortet utgave av en mer omfattende artikkel. Denne er foreløpig upublisert, men interesserte kan få tilgang til artikkelen ved å ta kontakt per e-post: kjersti.ulriksen@plu.ntnu.no

Referanser:

BBC Voices (2007) *Your voice. The art of conversation. Isn't 'innit' ungrammatical?*: <http://www.bbc.co.uk/voices/yourvoice/conversation3.shtml>, lastet ned 05.08.2010.
Korsvold, Anne-Karin (2000). *Engelsk i 10c – En fortelling fra klasserommet*. Otta: Universitetsforlaget.
Læreplanen i engelsk (LK06): <http://www.udir.no/grep/Lareplan/?laereplanid=1097084&visning=5&sortering=2&kmsid=1097092>, lastet ned 20.06.2011
Rai, Bali (2001). *(un)arranged marriage*. London: Corgi Books.
Ruud, Marianne. *Multicultural literature*: <http://www.fremmedspraksenteret.no/index.php?ID=16294>, lastet ned 20.06.2011
Vestli, Elin Nesje (2008). *Fra sokkel til klasserom. Litteraturens plass i fremmespråkundervisningen*: <http://www.fremmedspraksenteret.no/index.php?ID=14151>, lastet ned 20.06.2011.

Et pedagogisk opplegg om fremmedord

Gjert Vestrheim og Pär Sandin, Universitetet i Bergen

I anledning HF-fakultetets språkdag for niendeklassinger våren 2011 utarbeidet Seksjon for gresk og latin et undervisningsopplegg om fremmedord. Siden vi håper og tror at et slikt opplegg kan komme til nytte i skolen, fremlegges det her for at andre kan bruke det og om nødvendig bearbeide det etter egne behov.

Vår idé var å vise hvordan en del vanlige fremmedord er sammensatt av et lite antall tilbakevendende ledd, hvis betydning vanligvis er den samme i hvert ord de inngår i, og at fremmedordene derfor dannes etter forutsigbare regler. Vi understreket at fremmedord vanligvis ikke er lånt fra gresk og latin, men dannet etter greske og latinske forbilder for å beskrive nye ting og nye ideer, og at fremmedord derfor er noe man også kan lage selv. Dessuten ville vi vise

- hvordan ord kan forandre form over tid (biskop)

- hvordan det samme ordet kan bety ulike ting på ulike språk (biograf)
- hvordan man også kan danne oversettelseslån (fjernsyn)
- hvordan kjennskap til ordenes enkeltdeler ikke alltid er nok til å forstå deres betydning (teleskop/televisjon)

Mange fremmedord er ord vi har overtatt fra andre moderne språk: sjåfør fra fransk, bacon fra engelsk og drosje fra russisk. Men den vanligste typen er de som kommer fra gresk og latin, og



Fonograf – amerikansk oppfinnelse, gresk navn

disse ordene er vanligvis de samme på de fleste europeiske språk. Selv om de har gresk og latinsk opphav, innebærer ikke det at de ble brukt av grekerne og romerne selv. Ofte er de laget i nyere

tid, ved å sette sammen greske og latinske ord. Når man finner opp noe nytt, trenger man et nytt ord, og særlig greske ord er enkle å a ord og enkeltledd. Som det vil fremgå, unngår vi i størst mulig grad å problematisere ordenes opphav, og vi behandler de norske leddene som greske ord uten tanke for forskjeller mellom oppslagsform og stamme, eller for tillemplinger av forskjellig slag: Vi omtaler demo og krati som greske ord, selv om de på gresk heter demos og kratia.

Eksempler på sammensetninger med forklaringer

tele-skop, mikro-skop og peri-skop

skop betyr syn, en som ser eller noe man ser med
 tele betyr langt borte
 mikro betyr lite
 peri betyr rundt omkring
 Disse tingene er funnet opp lenge etter grekerne og romerne.

bi-skop

Dette er et gammelt ord på norsk, og derfor har det fått en annen form enn hvis vi hadde lånt det i dag. Da ville det blitt epi-skop.

epi betyr til, epi-skop betyr tilsyn. Biskopen er en tilsynsmann, som skal passe på de andre prestene

tele-pati og sym-pati

pati betyr følelse (eller lidelse)
 syn betyr sammen med. Men på gresk blir n til m foran b og p, fordi dette er enklere å uttale. Det er det samme som skjer på norsk når kronprins blir uttalt som «kromprins».

tele betyr fjern (tele-fon: fjern-lyd)

anglo-mani og klepto-mani

mani betyr galskap. man er den som lider av galskap
 anglo betyr engelsk, en anglo-man er gal etter det som er engelsk
 klepto betyr tyv, klepto-mani er sykelig trang til å stjele
 i-en brukes for å lage et abstrakt substantiv, slik vi gjør på norsk med -skap

demo-krati

demo betyr folk
 krati betyr makt eller styre Sammen får de betydningen folkestyre
 Hva betyr da klepto-krati? tyve-styre, dvs. at de som styrer, stjeler.

bio-logi, arkeo-logi og geo-logi

logi betyr lære
 bio betyr liv
 arkeo betyr gammel
 geo betyr jord

geo-logi og geo-grafi

Hva er forskjellen? Jo, grafi er å skrive eller tegne. En geograf beskriver jorden og tegner den på kart, mens en geolog forklarer hvordan den er blitt til.

demo-grafi

Hva beskriver da demo-grafi? Jo, folk(et), og den som foretar folke-beskrivelsen er demo-graf. i-en har samme funksjon her som i mani, slik er det også med forholdet biolog/biologi, geolog/geologi. graf kan være både en person og en maskin, men i begge tilfeller betyr det den som utfører en handling. En telegraf er en fjern-skriver, tele-grafi er virksomheten. Og et tele-gram er resultatet, det som er skrevet ned.

geo-metri

En god geograf må også kunne geometri. metri betyr måling, meter betyr mål. Her ser vi igjen hvordan en -i på slutten danner det abstrakte substantivet. geo-metri er jord-måling eller land-måling. Opprinnelsen til geometrien var behovet for å måle størrelsen av jordeiendommer.

krono betyr tid. krono-metri er tidsmåling, og et krono-meter er en tidsmåler eller klokke, redskapet man gjør det med.

Ord som ikke finnes, men kan lages:

kleptologi: læren om tyver

anglokrati: et styre av engelskmenn

geopati: følelse for jorden

fonoskop: maskin som kan se lyd

arkeopati: det å føle seg gammel

Oversettelseslån

Det finnes også norske ord som er satt sammen på samme måte og som er laget etter forbilde av greske fremmedord. De er vanligere enn vi tror, og de kalles oversettelseslån. Vi kunne kalt geologi for jordlære og biologi for livlære. Islandingene gjør nettopp det, de unngår fremmedord og lager nye ord på sitt eget språk: jarðfræði og líffræði. Og vi kunne ha kalt et krono-meter for en tidsmåler. Før i tiden var det vanlig å kalle oksygen for surstoff og hydrogen for vannstoff, dette var oversettelseslån. Men i vitenskapelig sammenheng er det praktisk å ha internasjonale ord, og da er fremmedordene greie å ty til. I dagligtale derimot, bruker vi flere oversettelseslån. Vi sier like gjerne folkestyre som demokrati, og kronometeret kaller vi rett og slett klokke eller ur.



Lingvistikk/Språkhistorikk

Et oversettelseslån er fjern-syn, som på engelsk heter tele-visjon, og som vi har forkortet til teve. Hittil har vi bare sett på greske ord, men her er det siste ledet (visjon) hentet fra latin, det betyr syn. Det er ganske vanlig at fremmedord er satt sammen av både latinske og greske ord. Men vi har lært at det greske skop betyr syn. Og da kan man spørre: Hvordan kan vi vite forskjellen på teleskop og televisjon? Det kan vi ikke ut fra ordene selv. I dette tilfellet er vi nødt til å vite hvordan ordene brukes og kjenne til de tingene de brukes om. En gammel greker eller romer hadde ikke skjønnet hva disse ordene skulle bety, for de hadde hverken teleskop eller televisjon. Det er slett ikke alltid at de som kan gresk og latin skjønner hva fremmedord betyr, men de skjønner hvilke deler de består av og hvordan de er satt sammen, og da blir det også enklere å ta betydningen, og enklere å huske dem.

Elevaktivitet

Hva betyr disse ordene? Bruk listen under og forsøk å gjette betydningen av fremmedordene. Gi eksempler på hvordan de brukes i dag: *biografi, biometri, mikrobiologi, synkron, symmetri, symfoni, fonograf*

peri
epi
syn/sym
tele
mikro
franko
anglo
fon
skop
klepto
demo
krono
krati
logi
bio
arkeo
geo
pati
mani
man
grafi
beskrivelse
gram
graf
metri
meter

rundt omkring
til
sammen
fjernt
liten
fransk
engelsk
lyd
syn
tyv
folk
tid
styre
lære
liv
gammel
jord
følelse/lidelse
galskap
gal
skrift (handling),
skrift (resultat)
den som skriver
måling
mål

Løsning

biografi: livskrift. Et skrift om et menneskes liv. På dansk har man oversettelseslånet levnedbeskrivelse. For hva betyr biograf på dansk? Jo, kino! Forklaringen er at kinoen viser levende bilder.

biometri: livmåling, måling (og identifikasjon) av levende vesener, ved fingeravtrykk, dna, netthinne, stemme etc.

mikrobiologi: smålivlære, dvs. læren om mikroorganismer.

synkron: samtidig, som i synkronsvømming, eller synkronisere klokken.

symmetri: sammåling, dvs. at to deler av et hele har samme mål, og kan oppfattes som speilbilder av hverandre.

symfoni: samlyd, samklang. Et gammelt gresk ord og den opprinnelige betydningen er nettopp dette. Men i dag brukes ordet helst om en bestemt type musikkstykke (vanligvis i fire satser, dvs. deler) for fullt symfoniorkester.

fonograf: lydskriver. Oppfunnet av Edison i 1877, ikke først tenkt for masseproduksjon, men for å "skrive ned", dokumentere lyd. Avløst av gramfonen (Berliner 1888), som er de to samme leddene i motsatt rekkefølge: skrift-lyd. "fonograf" var jo allerede opptatt.

Kulturelle sprell

Children Games in China

Ian Pettersen (9) and Leo Alexander Pettersen (7), Shanghai



Ian and Leo Alexander playing Chinese Chess

We play many games in China. Most of the games we play are sports like soccer and badminton and table tennis, and we play with computers or LEGO a lot.

Some of the other games we play at school or home are Chinese ones. We play Chinese Chess, which is similar to western chess. All the pieces and moves are different, but the idea is similar. Even if the old people like to play it my little brother who is 7 and I who am 9 can play it.

Another game we play is called "Throw the Sandbag". It is a small cloth bag filled with sand and we play a game which is very fun where we split into two teams and throw the bag at each other to get the players we hit out. It is the same idea as "dodgeball", and we play both kinds with ball or sandbag. Also the sandbag is used in another game which is more like soccer. The bag is kicked back and forth without touching the ground. That game is also played with a shuttlecock, like in this picture of an old lady.



One game which is completely different in China is where you use a wooden top (the toy which in English is called a "Spinning Top") and a string-like whip. Then you throw the top while pulling the whip so the top spins quickly, and



then use the whip to whip it and keep it spinning. Several kids throw at the same time and let the spinning tops "fight" on a board or on the floor. Whoever's top falls the last wins. My father thinks it is really noisy. →

Kulturelle sprell

Another Chinese game which my mother used to play in China when she was a little girl, is jumping with elastic string, like "rubber band jumping". Then



the very old people play. In Shanghai when it is windy we can see kites in the city, and now many people use lights on the kites so you can see many lights at night.

We have tried to make our own kites, but the ones in the store, or which the old people sell outside the parks are better. We can make many different traditional Chinese things, like lamps for lamp festival and paper cuttings and such, that is the kind of things we do for special days, and when we play inside.

they would make different knots and such. But my father said it was the same game in Norway, which is really strange because it was really far between those two places and it was a very long time ago.

Of course one of the main things we play with which is from China, even if other people play it, is with kites. We have several kites and have been playing with them for years. There are some really nice ones which



In China whenever my brother and I have to make a choice like who should start first in a game, we play "paper-scissor-stone" to see who wins. But in China it is called "stone - scissor - cloth". These are the games we play in China.



中国儿童游戏玩法

我们在中国能玩很多游戏像足球，羽毛球，乒乓球，乐高和电脑。有些游戏我们可以在学校或家里玩的。我们玩的中国象棋跟西方的象棋非常像。年轻老少都喜欢玩。

我们也玩一个游戏叫：“丢沙包。”沙包是一个小布袋，加沙子做成的。“丢沙包”的游戏规则：把人员分成两组，一组队员站在中间，另一组队员分别站在场地的两端用沙包攻击向中间的队员，如中间的队员被沙包打到就出局了，以此类推。

木陀螺的玩法：用一个鞭子缠绕在陀螺上后，用力一松手，借助鞭子的力使陀螺在地上旋转，然后用鞭子轻轻鞭打陀螺使陀螺长时间旋转。

当然一个在中国最主要的活动是放风筝，我们家里有好几个风筝，在上海我们经常看到一些伯伯放着非常漂亮的风筝。甚至在晚上我们经常会看到天空中挂着闪闪发光的风筝。

另外一个游戏我妈妈小时候玩过，叫“跳皮筋”就是两人站在两端用脚撑住皮筋，其余的孩子在一定高度的皮筋上跳来跳去，高度一直往上加，直到跳不过为输。我爸爸说这种游戏跟挪威的玩法很象。

在中国甚至我和弟弟为了某个难以抉择的事情就用石头，剪刀，布的方式来决一胜负。

这是我们中国喜欢玩儿的的游戏。

李毅安 (9岁) 李雷欧 (7岁)

Ian and Leo Alexander

Portrett

Forsøk med fremmedspråk på barnetrinnet

Berit Grønn, Fremmedspråksenteret og Høgskolen i Østfold

Intervju med Hilde Melkeråen, tysklærer ved Nattland skole, Oliver Sánchez Manjón, spansk lærer ved Høyenhall skole og Monica Persson, fransklærer ved Elihu Kristne Grunnskole

På mitt spørsmål om hvordan det oppleves å være fremmedspråklærer på barnetrinnet, svarer Monica at elevene på barnetrinnet er åpne og villige til å prøve seg fram. De er opptatte av riktig intonasjon når de lærer språket, de vil gjerne snakke "ekte" fransk, som de sier. Elevene er også veldig oppvakte når det gjelder uttale og intonasjon. De klarer, blant annet, å tolke om det dreier seg om spørsmål eller svar på fransk ut ifra tonefallet. - Forsøket gir dessuten rom for å prøve ut ulike undervisningsmetoder, og dette utnytter jeg til det fulle, legger

Monica til. I løpet av forsøket har jeg blitt mer bevisst hvilke metoder og arbeidsmåter jeg velger å bruke og hvordan de fungerer i praksis. Etterutdanningskursets hovedfokus på hva som gir elevene god læring, tar jeg med meg tilbake til klasserommet. Hilde sier seg enig i Monicas betraktninger. Det stimulerende med samlingene på etterutdanningskurset er den unike muligheten til å diskutere ulike tilnæringsmåter til språklæring, aktiviteter som fungerer godt / mindre godt m.m. med kolleger. Oliver synes det er morsomt og givende

å være språklærer på barnetrinnet. - Jeg underviser også på ungdomstrinnet. Når jeg sammenligner språkundervisningen i de to skoleslagene, føler jeg at jeg har litt større spillerom på barnetrinnet. Det er mindre fokus på eksamen og sluttvurdering, og slik kan jeg konsentrere meg om aktiviteter, arbeidsmåter og metoder. Det virker motiverende både på oss alle.

Når jeg lurer på om det har vært noen spesielle utfordringer – eller også gleder, når det gjelder forsøket, sier Oliver at det vært noe utfordrende å lage den

Forsøk med fremmedspråk på barnetrinnet

Høsten 2010 satte Utdanningsdirektoratet, på oppdrag fra Kunnskapsdepartementet, i gang et toårig forsøk med fremmedspråk på 6. og 7. trinn. Forsøket omfatter hele 74 skoler med til sammen rundt 100 elevgrupper.

Hensikten med forsøket er å høste bredere erfaring med innhold i fremmedspråkopplæring på disse trinnene og gi grunnlag for vurdering ved en eventuell framtidig timetallsutvidelse.

Faget skal legge et grunnlag for og motivere til videre fremmedspråklæring, være aktivitetsrettet og bidra til positive holdninger til fler-språklighet.

Fremmedspråksenteret organiserer kompetansehevingstilbudet for lærerne som deltar i forsøket, og NTNU og Høgskolen i Østfold har ansvar for gjennomføringen av kursene. Her har vi latt de som virkelig betyr noe for språklæringen, engasjerte "forsøks-lærere", selv komme til orde.



lokale årsplanen for spansk i og med at man ikke kan trekke på tidligere undervisnings erfaringer fra dette trinnet. Samtidig er det spennende å bygge opp et nytt fag. Hilde sier seg helt enig og legger til at det tar litt tid å bli kjent med alt læringsmaterialet som finnes. Slik er lærersamlingene til god hjelp: her kan man tipse hverandre om materiell og opplegg, og man får gradvis bygd opp en ressursbank ved egen skole. Alle tre synes at den største gleden er å se at elevene begynner å beherske språket etter kort tid. De trekker fram ulike eksempler. Hilde: - I sommer ble noen av mine tyskelever kjent med tyske turister på Bergensbesøk. Elevene gjorde alt de kunne for å vise turistene hva de kunne. Turistene var mektige imponerte og svarte velvillig på deres spørsmål, og roste tyskferdighetene opp i skyene.

Gjett hvem som var stolte da! Monica forteller at hun er imponert over hvor mye elevene husker. Da skoleåret startet opp igjen i høst, trodde jeg at elevene kanskje hadde glemt en del, men det var heller motsatt. Oliver: - Elevene er utrolig stolte hvis de har vært i Spania og klart å kjøpe eller bestille noe på egen hånd, noe de velvillig forteller om når de kommer hjem.

Når det gjelder deres opplevelse av barna i opplæringssituasjonen, synes både Hilde, Monica og Oliver at elevene har hatt en raskere progresjon enn de hadde trodd. De mener vektleggingen på muntlige aktiviteter i undervisningen har bidratt positivt. Monica fremhever at elevene gradvis bygger opp sin egen, muntlige ordbank, og at de føler stor mestring når de tar ordene i bruk. Hilde, på sin side, understreker viktigheten av

at læreren tenker over temaer og ferdigheter elevene vil ha bruk for utenfor skolen og i framtiden.

Jeg er nysgjerrig på om det er noen konkrete situasjoner som har gjort inntrykk. Oliver trekker her fram følgende: - Jeg underviser samme gruppe i både spansk og kroppsøving. Når jeg lager muntlige aktiviteter i spansktime, tar jeg gjerne utgangspunkt i fysiske aktiviteter fra kroppsøvingstimen. For å få til den implisitte språklæringen kombinerer jeg altså disse to fagene, og begeistringen er stor. Monica trekker fram et dukketeater elevene har fremført på fransk. Teateret ble filmet og lagt ut på læringsplattformen - stor stas! Alle elever deltok og turte å si noe på målspråket.

I dette nasjonale pilotprosjektet er det mange involverte, og når jeg ber dem beskrive hvordan det oppleves, fremholder Hilde, Monica og Oliver at det framfor alt er spennende. De håper derfor inderlig at forsøket skal bli en permanent ordning. De opplever blant annet at undervisningen i fremmedspråk har positiv effekt for læringen i andre fag. Elevene tar med seg entusiasmen og lærelysten fra språktimene inn i de andre timene. De er også opptatt av hvordan det vil gå med elevene som har deltatt i forsøket. De frykter at den gode progresjonen elevene har, vil stoppe litt opp. Vil det gå for sakte for elevene i starten av 8. trinn, mon tro? De kan jo så mye allerede.



Portrett

Avslutningsvis ønsker jeg å få vite litt om dem som språkmennesker. Monica forteller at hun har vært veldig interessert i språk helt fra ungdomstrinnet. Hun har lærerutdanning i bunn og har bygd på med fransk grunnfag gjennom videreutdanningskurset PROFFT. I tillegg har hun god digital kompetanse som hun drar nytte av i språkundervisningen. Hilde: - Jeg har også vært opptatt av språk helt siden ungdomsskolen. Etter lærerutdanningen tok jeg tysk ved Universitetet i Bergen, og nå er jeg i gang med et masterstudium i tysk ved samme universitet. Jeg liker veldig godt å treffe mennesker fra andre land, for eksempel

har jeg knyttet gode kontakter gjennom ulike Comenius-prosjekter. Oliver var i utgangspunktet ikke særlig interessert i språk. - Min interesse for språk har vokst seg frem etter hvert. Jeg er basker og snakker både spansk og baskisk. Foreldrene mine var svært opptatte av at jeg skulle lære meg engelsk. Etter avsluttet lærerutdanning i Spania, tok jeg master i kroppsøving. Da jeg kom til Norge, var jeg topp motivert for å lære meg norsk og komme i jobb. Og det var egentlig da jeg ble veldig opptatt av språklæring og av min egen tospråklighet og begynte å se på mulighetene for å undervise i spansk.

Når det gjelder mitt aller siste spørsmål - hva de ser på som den beste måten for kompetanseheving, er både Hilde, Monica og Oliver skjønt enige om at de skulle ønske at etterutdanningskurset for lærerne i forsøket var poenggivende. Det ville ha signalisert en varig satsing på fremmedspråk på barnetrinnet. De tre lærerne er også opptatte av egne muligheter for å ta etter- eller videreutdanning innen fremmedspråk-didaktikk. De kunne godt tenke seg å fordype seg i fremmedspråklæring hos barn. Til slutt vil Hilde og Monica trekke fram at ledelsen ved skolene deres opplever deltakelsen i forsøket som meget positiv.

Inger Langseth, NTNU Program for lærerutdanning

Intervju med Tom Forsmo, fransklærer ved Alstad Barneskole

- Hva har vært den største gleden når det gjelder din deltakelse i forsøket?

Den største gleden i franskundervisningen er for tiden blogging. Blogging engasjerer elevene. De får utfolde seg, være kreative og de utvikler digitale ferdigheter. I bloggen laster de opp bilder, film og lager egne lydproduksjoner. Dermed lærer de seg også nettskikk. Eksternt samarbeid med elever på andre skoler i Norge og i andre land er også mulig.

- Hva har vært den største utfordringen?

Utfordringen i fremmedspråkundervisningen på dette trinnet er framfor alt

ikke å gå for fort frem. En annen utfordring er å finne tekster som både er interessante og overkommelige.

- Hvordan opplever du barna i opplærings-situasjonen (motivasjon, læringsutbytte, progresjon)?

Det er veldig viktig å legge til rette for elevaktivitet. Elevene må lære hvordan de skal stille spørsmål til hverandre, bruke kroppen, sansene og rommet for å lære. Det handler også om å få dem til å forstå at dette er læring og ikke bare lek. Et eksempel på en lekende tilnærming er fargeleken. Elevene må røre på noe på kommando, for eksempel: "Rør ved noe

rødt! - Sistemann taper!". Elevene springer rundt og adrenalinet koker. Jeg ønsker å få til et positivt kroppsspråk i timene.

- Hva legger du vekt på i fremmedspråk-opplæringen for denne målgruppen? Hvorfor?

I undervisningen legger jeg vekt på å lære elevene språket i kontekst, og jeg bruker lang tid på ord og uttrykk i forskjellige sammenhenger før grammatikken systematiseres. Jeg bruker Quizlet for å generere oppgaver i tilknytning til forskjellige tema for undervisningen hvor ordene også blir opplest. Elevene lærer strategier for å finne sin måte å



lære vokabular på. De leser inn tekster og lytter til sine egne produksjoner. Jeg prøver å gjøre elevene selvstendige.

- Hvordan oppleves det å være del av et nasjonalt pilotprosjekt med så mange andre involvert?

Alle i prosjektet vårt er på forskjellige "planeter", og det å lytte til deres tanker inspirerer meg til å reflektere og finne nye måter å undervise på. Utvikling skjer i et samspill, og jeg må bruke tid på å tenke over hvordan dette kan bli i min undervisning. Mitt største spørsmål i forhold til dette prosjektet er: Hva vil disse elevene møte når de kommer på ung-

domsskolen? Vil de bli satt i en nybegynnerklasse, eller vil de få et tilbud som tar deres språkkompetanse på alvor?

- Beskriv deg selv som språkmenneske (bakgrunn, interesse, motivasjon)!

Det jeg husker best fra min egen franskundervisning er at læreren sa: "Tom, be til Gud om at du ikke kommer opp i muntlig!" Det som gjorde at jeg likevel fortsatte med fremmedspråk var fotball VM i Frankrike. Youth for Europe var et program hvor jeg blant annet jobbet for VM-organisasjonen som trengte unge frivillige som ville bidra og lære språk. Det endret fremtiden min. Jeg forsto at

jeg kunne mer enn fransklæreren trodde. I dag prøver jeg å inspirere elevene mine til å lære fremmedspråk fordi det vil gi dem mye i fremtiden.

- Hva er den beste måten for kompetanseutvikling slik du ser det?

Kompetanseutvikling krever den faglige oppdateringen og den teoretiske oppdateringen. Det er å være profesjonell.

Bildeglimt

Universitetet i Oslo: Åpen dag 2011

Elena Kristian, Fremmedspråksenteret

I september arrangerte Universitetet i Oslo Åpen dag 2011 for elever i videregående og andre interesserte. Mange spennende forelesninger for publikum, også om språk.

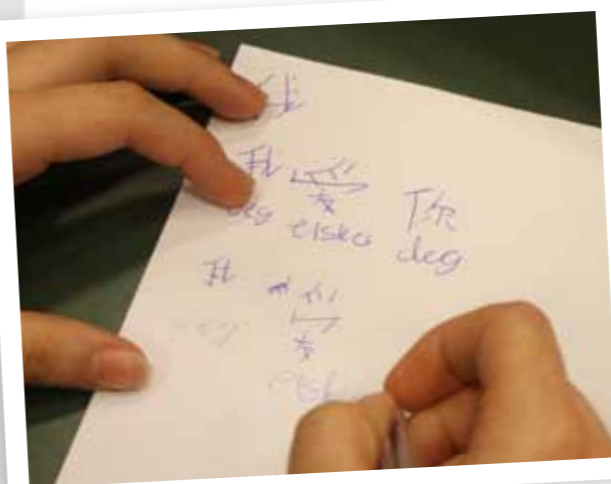
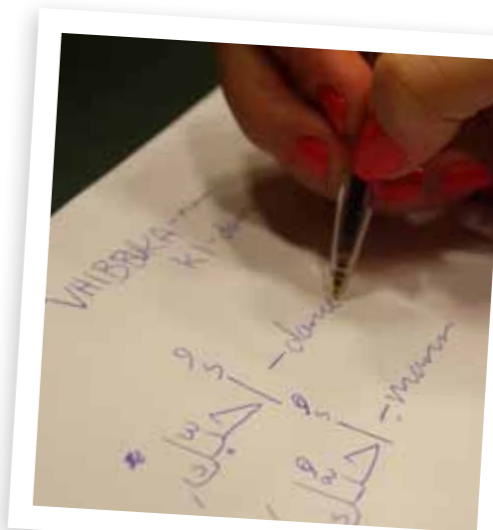


Halvor Eifring, professor i kinesisk hadde en kort, men lærerik økt hvor elevene fikk lære litt om språkets tonemer, og hvordan man skriver og uttaler "Jeg elsker deg" på kinesisk.



"Arabisk er lett!"

Elevene fra Gran skole synes ikke det er vanskelig å skrive på arabisk. Av Tora Systad Tyssen lærte de blant annet at det på arabisk finnes to måter å si "Jeg elsker deg" på, avhengig av om du henvender deg til en jente eller til en gutt.



Kinesisk - et morsomt språk å lære

Elevene viste stor interesse for det nye språket og noterte ivrig ned kinesiske tegn. Det kom klart til uttrykk at dette var lærerikt og spennende.



Takk for nå!

Språkforelesningen ved Universitetet i Oslo vekket åpenbart interesse blant 10.klassingene på besøk. Universitetslærerne fikk vist elevene at det kan være både nyttig og morsomt å lære språk som kinesisk og arabisk.

Bildeglimt

Hvordan få besøk av en Fulbright Roving Scholar?

Tina Buckholm, Fremmedspråksenteret

Ås ungdomsskole og Renate Evjenth har benyttet seg av tilbudet fra Fulbright om å få besøk av en vaskeekte amerikaner. Sarah Anderson kunne fortelle om USA og sine erfaringer fra oppholdet i Norge. Klassen benyttet samtidig anledningen til å markere Den europeiske språkdagen (EDL) med ulike aktiviteter. Alle skoler kan benytte seg av det kostnadsfrie tilbudet om besøk av en Roving Scholar fra Fulbright. Besøk deres nettsider for mer informasjon: <http://www.fulbright.no/>



Elever samlet rundt kartet over USA

Sarah forteller om North-Dakota, staten hun kommer fra. Elevene må reflektere over Europas størrelse i forhold til USA. Hvor mange innbyggere er det egentlig i New York? Er alle amerikanere like? Sarah svarte villig på spørsmålene fra elevene.



Språkquiz – hvilket alternativ er rett?

Hvor mye kan vi egentlig om de europeiske språkene? Hvordan kan man ha nytte av å lære språk? Hvilken språkgruppe tilhører norsk? Hvor mange morsmål snakkes i Europa? – Spørsmålene elevene skulle svare på var mange og varierte.



Language treasures – hvilke ord lar seg vanskelig direkte oversette?

Elevene fikk i oppgave å finne ord som vanskelig lar seg oversette direkte til eller fra norsk. Pinnebrød og dugnad var eksempler fra elevene som krevde mer enn ett ord for å forklare på engelsk. Det europeiske språksenteret ECML har en ordbank der man kan registrere ord man selv mener utgjør en språksskatt i ens eget språk.



Engasjerte elever!

Elevene har fått i oppgave å finne synonymer og kontraster til engelske begreper, og deretter skal de bruke begrepene i en sammenheng.



Sarah Anderson (t.v.) og Renate Evjenth (t.h.)

Forskningsfunn

Bruk av ordlæringsstrategier blant norske tyskelever

– En studie av Anna Gausland, Tryggheim Forus skole, Sandnes og Åsta Haukås, Universitetet i Bergen

Karin Dahlberg Pettersen, Fremmedspråksenteret

Elever som skal lære et fremmedspråk, velger i stor grad repetisjons- og memoreringsstrategier for å lære ord. Noen få elever velger i tillegg å arbeide med strategier som krever en dypere kognitiv prosessering.

Anna Gausland og Åsta Haukås har spurt elevene i tre tyskklasser på videregående skole, nivå II, om hvilke læringsstrategier de bruker for å tilegne seg nytt vokabular. Læringsstrategiene ble klassifisert i to hovedgrupper. Kognitive ordlæringsstrategier inneholder kategoriene: repetisjon og memorering, kontekstualisering, kontrastering og differensiering, visualisering og assosiering og strukturering. Metakognitive læringsstrategier omfatter: organisere og planlegge og evaluere læringsutbytte og læringsmetoder.

Elevene ble gitt en ordinnlæringsoppgave og ble deretter bedt om å beskrive hvordan de hadde arbeidet for å lære ordene. Elevgruppen ble så delt inn i høyskåre-elever og lavskåre-elever basert på ordtestresultatet. Deretter ble beskrivelsene analysert og fremgangsmåten deres tilordnet en kategori.

Tilsvarende undersøkelser blant språkelever i andre land, viser at repetisjons-

og hukommelsesstrategier blir brukt hyppig, særlig blant elever/studerer på nybegynner- eller mellomnivå i språket. De lærende endrer også strategibruken sin etter hvert som de får mer erfaring, fra å ha fokus på ordformen og memorering av denne til å ta i bruk strategier som krever en dypere bearbeidelse. Gausland og Haukås hadde tilsvarende resultater i sin undersøkelse: Tyskelevene velger i stor grad enkle repetisjons- og memoreringsstrategier. Det ser imidlertid ut til at gruppen høyskåre-elever bruker flere strategier enn lavskåre-elever og i større grad bruker metakognitive strategier for å planlegge læringen, velge egnede fremgangsmåter for ordinnlæring og også evaluere læringen sin.

Forfatterne mener det er grunn til å anta at en utvidelse av elevenes strategirepertoar vil være gunstig for innlæring av nytt vokabular. Artikkelen gir ingen eksempler på fremgangsmåter for undervisning, men trekker frem flere forskere som har utviklet modeller

som identifiserer ulike metakognitive språklæringsstrategier og gir forslag til hvordan man kan arbeide med disse i undervisningen. Svake elever er gjerne ikke så bevisste på egen språklæring og bruk av læringsstrategier og vil særlig profitere på at det undervises eksplisitt i strategibruk.

Forfatterens konklusjon er at det er behov for mer forskning på dette området, og man bør også kartlegge andre strategigrupper enn de kognitive og metakognitive. I hvilken grad bruker for eksempel språkelever kompensasjonsstrategier eller sosiale strategier? Et annet forskningsområde er læreren og hans/hennes kunnskaper om, holdninger til og bruk av ordlæringsstrategier. Denne studien er et første innblikk i 54 norske tyskelevers bruk av ordlæringsstrategier.

Artikkelen kan leses i sin helhet i Acta Didactica Norge <http://adno.no/Vol.5/2011>.

Sammenligning av engelskkunnskaper hos to grupper 6. -7. - klassinger undervist etter henholdsvis L97 og LK06 – En studie av Turid Helland, Universitetet i Bergen og Elin Abilgaard, masterstudent ved Universitetet i Bergen

Karin Dahlberg Pettersen, Fremmedspråksenteret

Ved innføringen av Kunnskapsløftet og ny læreplan i engelsk (LK06) ser vi en utvikling fra å legge vekt på bruk av språket i Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen (L97) til å vektlegge gode ferdigheter i å kommunisere i LK06 - i begge planene både muntlig og skriftlig. Mens L97 gjorde engelsk til et obligatorisk fag fra skolestart, tilførte Kunnskapsløftet faget en betydelig økning i timer på barnetrinnet. Har denne satsingen ført til bedre engelskferdigheter? spør forfatterne.

Helland og Abilgaard sammenligner to grupper norske elever på 6.-7. årstrinn. 2009-gruppen ble undervist etter både L97 og LK06 og begynte med engelsk ved skolestart. Elevene som ble undersøkt i 2001, kom også i en overgangsfase mellom to læreplaner og startet engelsk-opplæringen først i 3. og 4. klasse. Utvalget ble i begge tilfeller rekruttert fra mange forskjellige klasser etter fastsatte kriterier.

Testverktøyet som ble brukt, er en test utviklet av Helland m. fl.: "The English 2 Dyslexia Test". Den er ment å skulle avspeile engelskferdighetene til den

typiske norske elev på slutten av barnetrinnet. Testen består av 7 deltester og måler språkforståelse, språkproduksjon og elevens pragmatiske og skriftspråklige ferdigheter (detaljert beskrivelse i artikkelen). Første del utføres muntlig, siste del skriftlig, og alle elever testes individuelt og i denne rekkefølgen.

På bakgrunn av nevnte endringer i engelskfaget var det forventet at 2009-gruppen skulle gjøre det bedre enn 2001-elevene, men dette var ikke tilfelle. Generelt sett viste Gruppe 2001 og Gruppe 2009 like ferdigheter i engelsk skriftlig og muntlig, men en mer spesifikk analyse avslørte

at 2001-gruppen gjorde det signifikant bedre enn 2009-gruppen når syntaks og semantikk ble vurdert, og noe bedre enn Gruppe 2009 på morfologi. Omvendt fant de at prøvene i dagligtale ga høyere skår for 2009-elevene i den forstand at de produserte mer tekst - her var det kvantiteten mer enn kvaliteten som ble vurdert.

Resultatene drøftes i forhold til læreplaner, lærerfaktoren, metodiske tilnærminger og det man vet om elevenes forutsetninger for å lære fremmedspråk. Det er ikke plass her til å gå inn i denne diskusjonen, men forfatterne ser blant annet på

I spalten Forskningsfunn gir vi en sammenfatning av noen aktuelle forskningsartikler. Bli kjent med relevante forskningskanaler og få innblikk i det som rører seg på feltet!



Forskningsfunn

hvor ofte ordene grammatikk og kommunikasjon forekommer i læreplanene i L97 og LK06, og i hvilken grad engelsklærere på barnetrinnet kan forventes å være gode rollemodeller når så mange mangler formell kompetanse i faget. Videre redegjør studien for barns kognitive utvikling der det pekes på, i tråd med Piaget sin stadietenkning, at barn i 7-12-årsalderen er spesielt mottakelige for å lære regler. Kan dette utnyttes bedre i innlæringen av et nytt språk? I diskusjonen trekkes også de nasjonale

prøvene i engelsk på 5. trinn inn. Prøvene er basert på elevenes forståelse og tolkning av lest tekst. Etter forfatterens syn kan og bør denne prøveformen legges om for at vi skal få gode nok kunnskaper om norske elevers ferdigheter i engelsk.

Det anmodes om at resultatene må tolkes med varsomhet, bl. a. på grunn av utvalgets størrelse og at testingen forgikk i en overgangsfase til nye læreplaner. Styrken ved undersøkelsen er at

elevene ble testet individuelt. Både denne studien og studiene til Bonnet 2004 og Hellekjær 2008 (referanser i artikkelen) peker mot at det er en 'missing link' i elevenes opplæring, hevder forfatterne, og at denne linken ser ut til å være svak metakunnskap om språk generelt.

Artikkelen kan leses i sin helhet i Acta Didactica Norge <http://adno.no/Vol.5/2011>.

Engelsk og fremmedspråk i Sverige

– Rapporter levert av Skolinspektionen

Karin Dahlberg Pettersen, Fremmedspråksenteret

Skolinspektionen i Sverige gjennomfører kvalitetsgranskning i fag, og her presenteres kort viktige funn for fagene engelsk og fremmedspråk. Det viser seg at det er store forskjeller på undervisningens kvalitet, selv innen samme skole.

Granskingen i faget engelsk er foretatt i 22 skoler i årskursene 6-9, og selv om det understrekes at resultatene beskriver forholdene på disse skolene og at det ikke kan dras slutninger på nasjonalt nivå, gir undersøkelsen likevel en pekepinn på forhold ved engelskopplæringen som det er verdt å diskutere.

Nasjonale kursplaner fastsetter at undervisningen skal ha en praktisk tilnærming - elevene skal styrkes i sin evne til å kommunisere på målspråket. I noen

skoler fant man eksemplarisk bruk av engelsk hos både lærere og elever, men i nærmere halvparten av skolene var det en utstrakt bruk av svensk. Elevene må gis muligheter til å praktisere kommunikasjon på målspråket, hevder Skolinspektionen.

Observasjonene viser at undervisningen foregår i trygge og støttende omgivelser. Elever med gode engelskkunnskaper opplever imidlertid ofte å få for lette oppgaver. De som blir fort ferdige, får

nye lignende oppgaver istedenfor å gis større utfordringer. I det hele etterlyses mer tilpasset undervisning. Leksjoner utføres på samme måte hele tiden, og elevene forventes å arbeide med det samme og komme frem til likelydende svar. Av de 293 observerte leksjonene ble kun 23 vurdert som middels sterke når det gjaldt tilpasset undervisning.

Granskingen gir et bilde av at undervisningen i de fleste tilfeller gjennomføres slik læreren planlegger. Både arbeids-

måter og innhold bestemmes av lærer, og elevene har få muligheter til å påvirke. Åtte av ti elever opplyser også at de sjelden eller aldri anvender pc i engelsktimene, mens de på fritiden bruker internett flittig, ser engelske filmer uten tekst og kommuniserer på engelsk i autentiske situasjoner. I skolen kjenner mange elever seg usikre når de skal svare på spørsmål eller delta i diskusjoner. Elevenes møte med engelsk utenfor skolen utnyttes dårlig i skolen - utfordringen er å bygge en bro mellom disse to 'kulturene'.

De fleste av de undersøkte skolene har ingen form for systematisk kvalitetsarbeid der undervisning og resultat følges opp og evalueres på gruppe- og skolenivå, og skoleledelsen kjenner ofte ikke til hvordan undervisningen foregår.

Ved 19 av de 22 skolene vurderer Skolinspektionen at den pedagogiske ledelsen og skolens kvalitetsarbeid bør bli bedre.

En tilsvarende undersøkelse ble gjennomført for moderne språk i 2010 der 40 skoler ble gransket. Også i den undersøkelsen (Rapport 2010:6) kom det frem at mye av undervisningen foregår på svensk, slik at elevene gis få muligheter til å øve seg i det språket de skal lære. Mange skoler hadde også stort frafall fra faget. Statistikk føres, men det er få skoler som analyser hvorfor elever slutter. Som oftest føres årsaken tilbake på elevene selv og ikke på faktorer som planlegging og gjennomføring av undervisningen. Skolene gir heller ikke mye støtte til de elevene som vurderer å slutte. Videre mener

Skolinspektionen at elevene bør få mye bedre informasjon før de gjør sine valg av fremmedspråk. Hvordan kan man anvende språkkunnskapene sine i studier og arbeidsliv? I det hele er det viktig å motivere elevene til å se nytten av å lære fremmedspråk.

Skolinspektionen har tilsynsansvar for førskolen, skolen og utdanningen av voksne. Hovedhensikten med granskningene er å bidra til utvikling slik at målene med undervisningen nås og også vise hva som fungerer godt.

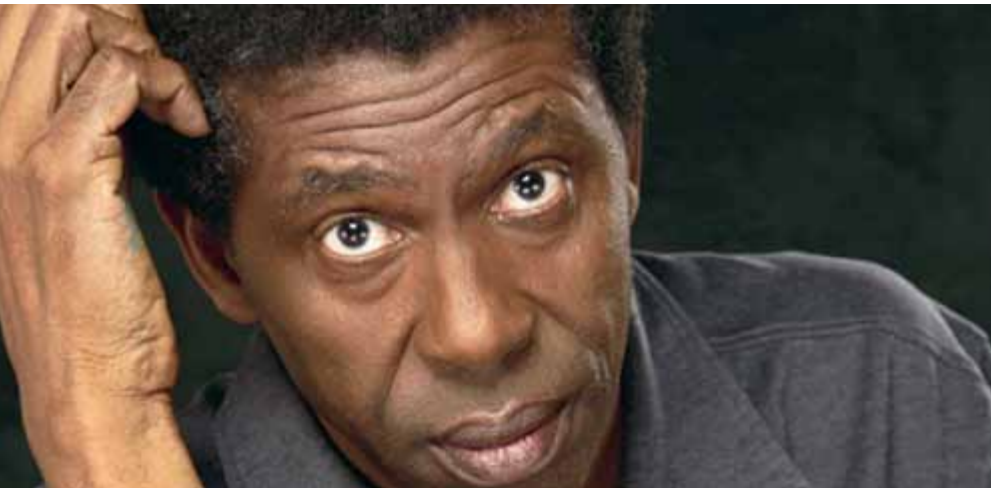
Begge rapportene (Rapport 2010:6 og 2011:7) kan leses i sin helhet på Skolinspektionens nettside: <http://www.skolinspektionen.se/sv/Tillsyn--granskning/Overgripande-rapporter/>



Bokomtale

L'énigme du retour av Dany Laferrière

Boken er omtalt av **André Avias**, Høgskolen i Østfold



Dany Laferrière

Laferrière er en franskspråklig forfatter født i Haiti og oppvokst i Canada (Québec). Boka jeg vil ta for meg heter *L'énigme du retour* (Grasset 2009). Den er ikke oversatt til norsk ennå, men tittelen vil kunne oversettes med «Gåten om tilbakekomsten». I engelsk oversettelse (Douglas & McIntyre 2011) har boka blitt hetende *The Return*.

Boka er skrevet i en blanding av prosa og poesi og har som utgangspunkt at for-

fatterens far er død. Som forfatteren sier: "Jeg skriver alltid bare om meg selv". Faren hans, som var politisk engasjert, måtte flykte fra Haiti pga. Papa Doc og de grusomme Tontons Macoutes da Dany bare var 4 år. Forfatteren selv måtte flykte senere pga. Bébé Doc og har vært flyktning i 30 år etter å ha kommet til Montréal som 23-åring.

Han reiser nå tilbake til Haiti via New York hvor faren bodde. Han har faktisk

ikke sett sin far siden barndommen. Han gjorde en gang et forsøk på å besøke ham, men ble avvist. I sin bunnløse depresjon og for å beholde litt stolthet, nekter faren å huske sin fortid og sin familie. Etter New-York og begravelsen kommer han tilbake til Haiti hvor han først bor på et hotell og senere besøker sin mor, sin søster og en fetter som ser opp til ham.

I store deler av boka skildrer forfatteren livet på øya, som i stor grad er en daglig kamp for å overleve.

«Dans ma vie d'avant, la nourriture était la préoccupation quotidienne. Tout tournait autour du ventre. Dès qu'on avait mangé, tout était réglé»

Alt dreier seg om maven, sier han. Det viktigste er å spise seg mett. På en poetisk måte viser han sin kjærlighet til øya og sitt folk, men det han viser oss er egentlig et tragisk liv uten ende, et liv hvor døden alltid er i nærheten, et liv hvor kirkelige sanger blandes med voodoo ritualer. I denne elendigheten forstår vi betydningen av kulturen som

holdepunkt for at mennesker skal overleve. Fetteren til Laferrière tenker for eksempel på muligheten for å bli forfatter som Dany selv.

Boka er en reise hvor forfatteren prøver å finne tilbake til sitt tapte liv og kanskje forstå sin fars fortid og dermed prøve å gjenskape sin egen identitet. Han kommer tilbake til Petit-Goâve, landsbyen til bestemoren, der han måtte bo for å bli beskyttet som barn etter at faren flyktet. Jakten etter egen identitet er et hovedtema i Laferrières forfatterskap.

Det er mye symbolikk i boka: motsetninger mellom nord og sør, kulde og

varme, rikdom og fattigdom, overflod og sult. Det er også mange undertrykte følelser: savn, ensomhet, angst, depresjon, sinne og oppgitthet, likevel alltid med et underliggende poetisk uttrykt håp for fremtiden.

Dette er en bok som har fått meget god omtale, og forfatteren har også mottatt en pris for verket i Frankrike (prix Médicis). Boka kom ut året før jordskjelvet på Haiti... hvor også Laferrière befant seg. Rett etter, i 2010, publiserte han en ny bok om katastrofen. Haiti har et rikt kulturliv med mange gode forfattere som Dalember, Frankétienne, Gary Victor, Rodney Saint-Eloi, Lyonel Trouillot,

Yanick Lahens for å nevne noen. Det er flere måter å hjelpe et folk: En måte er å lese deres litteratur.



50 nueces de lengua y unas notas de gramática

av Maximino J. Ruiz Rufino, Universitetet i Oslo

Boken er omtalt av **Berit Grønn**, Fremmedspråksenteret

I boken 50 nueces de lengua y unas notas de gramática tar forfatteren Maximino J. Ruiz Rufino oss med på en grammatisk oppdagelsesreise. Hovedtanken med boken er at leseren skal delta aktivt og prøve å løse ulike språklige problemstillinger som blir presentert. Hver "språknøtt" tar utgangspunkt i en konkret, språklig utfordring eller en konkret situasjon der språk står sentralt.

Boken er delt inn i 18 temaer, eller kapitler, og hvert kapittel tar for seg velkjente temaer innen spansk språk og språklæring som aksentuering, verbene ser og estar, konjunktiv og spansk setningsoppbygging. Innfallsvinkelen til temaene er imidlertid annerledes enn i mer tradisjonelle grammatikkbøker. Leserens blir bedt om å ta stilling til ulike påstander eller selv finne svar på ulike spørsmål, for eksempel "Hvilke kriterier bør legges til grunn for å forklare og kategorisere setninger i konjunktiv? Hvilke forklaringsmodeller kan gi oss større forståelse for

bruken av konjunktiv?" Slik oppfordres leseren til å reflektere over ulike språklige fenomen i spansk. Alle "språknøttene" inneholder praktiske øvelser, og ved å gjøre disse kan leseren arbeide seg fram til svar på egen hånd. I tillegg gir "Notas de gramática" den teoretiske bakgrunnen for problemstillingene som reises i løpet av boken. Løsningene på "språknøttene" finner man helt bak i boken. Det er lett å falle for fristelsen til å ta en titt der, men dette bør unngås hvis man er ute etter størst mulig lese- og læringsutbytte.

Boken passer for spanskstudenter på høyskoler og universiteter og ikke minst for spansk lærere som ønsker å friske opp eller holde ved like gamle språkkunnskaper.



Ett sted på nett for det du vil vite, én adresse for dine spørsmål!

Fremmedspråksenteret

Fremmedspråksenterets nettside i ny drakt. Vi er fortsatt ganske så blå, men andre friske farger, ny sprek design og mer konsentrert informasjon er noe av det du vil møte!

For å bedre funksjonaliteten, er vår hovedvirksomhet nå kategorisert i de syv fanene: 1 Læringsressurser, 2 Språkvalg, 3 Forskning og utvikling, 4 Internasjonalisering, 5 Universitet og høyskole, 6 Programfag og 7 Fremmedspråk på barnetrinnet. I tillegg til nyhetsoppslag på forsiden som holder deg oppdatert på språkdebatten, er våre nyhetsbrev en viktig informasjonskanal for kurs, konferanser, publikasjoner eller lignende, som gjelder språk. To kalendere viser datoer for aktuelle arrangementer (andres og egne) og Fremmedspråksenterets deltagelse på ulike arenaer.

Vår søkebase for læringsressurser for språk. Kjenner du til Fremmedspråksenterets didaktiske ressurser? Vi har gjennomarbeidede undervisningsopplegg for nivå III fremmedspråk, spissede leseopplegg for yrkesfaglige utdanningsprogram engelsk, Språkpermenes sjekklister for kommunika-

tive ferdigheter og materiell i lese- og IKT-veiledningen. Disse finner du som før presentert på nettsidene våre som selvstendige ressurser, men i tillegg er alt sammen nå tilrettelagt for søk i en base via læreplanenes kompetansemål. Dette for lettere å etterkomme læreplanenes målsettinger. Utvalgte eksterne ressurser er også inkludert.

Basen er altså bygd opp rundt læreplanene i språk og etter et prinsipp om å vise til frie ressurser. Via søk på inngangsverdier som språk, type ressurser (undervisningsopplegg, lyttmateriell, artikler, lesestoff, oppslagsverk, øvinger m.m.) og læreplanenes kompetansemål, finner du kvalitetssikrede ressurser til bruk i din undervisning.

For eksempel vil et søk på språket "Tysk" og kompetansemålet om å utnytte egne erfaringer i språklæringen (Nivå I), resultere i et treff på flere relevante eksterne ressurser: ferdig tilrettelagt bevisstgjøringsmateriell når det gjelder språks nytteverdi, videoanimasjoner med generelle tips om språklæringsstrategier og et opplegg rundt prosessorientert skriving m.m.



Et søk på samme språk, men med "Regneferdigheten" som type læringsressurs, resulterer i treff på nettsider med matoppskrifter for relevant arbeid med tall og mengdebegreper, egnede læringsressurser for faget matematikk fra målspåklandet og undervisningsopplegg som omhandler statistikk.

Søker man på språket "Spansk" og kompetansemålet som går på å beskrive/vurdere egen læringsutvikling (Nivå II), fører dette framfor alt til interntreff på Fremmedspråksenterets nettside med vurderingsskjemaer for de ulike språkferdighetene (lese, lytte, skrive, snakke).

Med det franske språket som inngangsverdi og avkryssing av "Nettordbøker/oppslagsverk" (type læringsressurs) og "Læreplan i fremmedspråk", får man tilgang til ulike hjelpemidler på ord- og uttrykksnivå, blant annet bildeordbok, synonymordbok, slangordbok, elektronisk verbbøyer.

Ressursbasen utvides kontinuerlig - send oss gjerne tips om gode ressurser!



communicare

Besøk våre nettsider:

www.fremmedspraksenteret.no

Der kan du også melde deg på vårt månedlige nyhetsbrev.

Neste nummer av *communicare* kommer våren 2012. Tema: Språklæring

Communicare utkommer to ganger per år. Årsabonnement koster 150 - samme pris for skoler, skolebibliotek og enkeltpersoner. Med abonnementet følger en samleboks til tidsskriftet.

Tegn abonnement her:

www.fremmedspraksenteret.no/abonnement

