

# Mafia og terror i sprogundervisning

Denne artikel handler om, hvordan og hvorfor man kan og skal bruge såvel politiske som kulturelle autentiske tekster i sprogundervisningen. Jeg vil sætte fokus på nogle temaer, som traditionelt virker spændende, men samtidig er meget vanskelige at arbejde med i sprogundervisningen, hvis den faglige kvalitet skal opretholdes.

## Mafia og terror i undervisningsammenhæng

Med den seneste gymnasiereform i 2005 besluttede man sig til, at der skulle være et større fokus på det kommunikative sprog. Meningen var, at eleverne i løbet af deres studietid skulle blive i stand til i højere grad at kommunikere på målsproget. En ikke dårlig idé, men diskussionen om, hvordan materialet til sprogundervisningen skulle ændres, fik man ikke. Hvilke kulturelle kompetencer kræves der, hvis man vil kommunikere i en anden kultur?

De fleste sproglærere er på universitetet primært uddannet i sproget og så i de pågældende landes litteratur og kultur, forstået som fin-kultur. De fleste har også arbejdet med landenes historie og politiske forhold, men i begrænset omfang.

Det problem, der rejser sig for en sproglærer, der godt ved, at netop politiske og historiske forhold spiller en stor rolle for de fleste mennesker, når man skal kommunikere, er derfor, hvordan man får givet eleverne disse kompetencer. De færreste begyndersystemer er gearret til det, og hvis de endelig er det, så holder de sig som regel tilbage, når det kommer til politiske og historiske emner, der er



**NINA ELISABETH OVE BISGAARD**

Lektor, VUC Hvidovre og Amager, cand. mag.

NB@vucha.dk

tungere, men som ikke desto mindre i høj grad indgår i de pågældende landes selvforståelse.

Jeg vil i det følgende tage udgangspunkt i Italien og italienskundervisning.

Af begyndersystemer til italiensk findes der flere forskellige, og især de senere års begyndersystemer har været opbygget nogenlunde sådan her: her er jeg – jeg hedder sådan og sådan, kan godt lide det og det, bor og spiser sådan her – og det her laver jeg i min fritid; forskellige regioner beskrives også ofte, men med de traditionelle forestillinger om disse regioner.

I forbindelse med et større projekt om sprog i ungdomsuddannelserne under Undervisningsministeriet har jeg haft muligheden for at genlæse begyndersystemerne, og her slog det mig, at de gamle begyndersystemer fra 70'erne<sup>1</sup> i langt højere grad var bygget op, så de klædte eleverne på til at kommunikere om forhold i et bredere samfundsmæssigt perspektiv, der lå uden for det enkelte menneske. Her var udgangspunktet netop landet, dets opbygning, borgerne, deres arbejde, de politiske partier, kvindesyn, børns opdragelse, kriminalitet etc. Disse begyndersystemer ønskede netop at give en bred basis for at forstå, hvad det italienske samfund var. Noget firkantet kan man sige, at udgangspunktet var at fortælle om Italien og den italienske kultur.

Begge systemtilgange har mangler; i det første taber eleverne hurtigt interessen, det er for »kedeligt«; i de nyere er det for lidt udfordrende, de ligner for meget dem selv. Her handler det nok om italienere, men vægten ligger på, hvad vi danskere kan bruge Italien til, og hvordan vi kan spejle os selv i Italien. Så hvad gør man for at få opbygget de kulturelle kompetencer, når basissproget er indlært?

Mit eget udgangspunkt for de to større læremidler, jeg har produceret: en bog om den sicilianske mafia: Cosa nostra (Bisgaard 1999), og en anden samling af tekster om Gli anni di piombo (blyårene/terrorismeårene) (Bisgaard 2009), er netop, at det er landet, dets kultur og politik, der er helt fundamentalt for at forstå et andet lands sprog og kultur, men samtidig repræsenterer de to områder også noget fundamentalt spændende, som de fleste elever kender til fra populærkulturen, især film. Med den viden i baghovedet begyndte jeg så at tænke over, hvordan man dels kunne gøre noget sådant interessant og samtidig sørge for, at eleverne lærte ord og sprog, der kunne indgå i en almindelig kontekst, og samtidig også sikre de helt almindelige færdigheder, der krævedes.

Det første materiale, jeg opbyggede, var om mafiaen. Mafiaen er fundamentalt spændende, den har haft en stor indflydelse i Italien,

den var velkendt i en populær form, og endelig giver den mulighed for såvel personlige som politiske indfaldsvinkler.

Mit første problem var, at jeg skulle komme ud over den gængse populære indfaldsvinkel, som alle kender fra film. Jeg syntes også, det indholdsmæssigt skulle være oplysende – historie er mit andet fag, så her kunne jeg bruge min viden fra det fag. Herfra vidste jeg godt, at det ikke altid er lige let at få eleverne til at bryde med den overfladiske filmversion: at mafiaen også gør meget godt, og at der er en ordentlig mafia med helte, der faktisk bekæmper skurkene. Det er ikke altid let at bryde denne forestilling, men når man vælger et sådant emne, er det efter min mening meget vigtigt, at man holder fast i, at det skal have en ordentlig faglig tyngde; ellers bliver det desuden også ubrugeligt i den kulturelle sammenhæng, der jo er målet.

Altså hvad gør man?

Forudsætningen for at beskæftige sig med så omfattende emner som den sicilianske mafia kræver en lidt utraditionel tilgang, nemlig inddragelse af mere dansk. De basale oplysninger, eleverne blev nødt til at have for overhovedet at kunne beskæftige sig med emnet, måtte præsenteres på dansk, dvs., hvordan mafiaen havde udviklet sig, hvad problemerne var, hvilke samfundsmæssige problemer mafiaen var skyld i etc. I virkeligheden var det mit gennembrud, da jeg indså, at det ikke gjorde noget, at en del af de rigtig svære og komplicerede informationer og tekster var på dansk; jeg skulle bare passe på, at det ikke blev ved det. Jeg skulle sørge for, at eleverne kunne tale på målsproget om det, der blev præsenteret.

Når man skal udarbejde materialet, må man stille sig følgende spørgsmål: Hvordan kan man bruge det, eleverne kan i forvejen, og hvordan skal man gøre stoffet spiseligt? Det er vigtigt at veksle mellem de to ting, så materialet både introducerer nye områder, men også sørger for at bygge videre på emner, eleverne kender.

Jeg vil her gennemgå et eksempel:

1. Introduktion til emnet/Indføring i hovedproblemstillingerne, opbygning af tematiske aktivgloser.
2. Hvad er mafiaen? Hvordan er den opbygget? Hvad laver de? Det er et helt nyt ordforråd, og indholdet er kompliceret.
3. Hvem er aktørerne? (de forskellige bosser, de, der arbejder for dem, magtkampe). Her er stoffet lettere; her har vi personligheder, enkelthistorie, men også magtkampe; her bygger man videre på det kendte om familier, enkeltpersoner, opvækst og lignende og supplerer med det nye.

4. Hvordan lever de mafiøse? (familierne, kvinder og børns forhold) Det er nemt og bliver en repetition af tidligere gennemgået stof suppleret med nyt.
5. Hvordan bekæmpes mafiaen? Og af hvem? (her kommer staten og politiet ind). Igen lidt tungere stof med nyt ordforråd, f.eks. juridiske ord, der hører dagligdagen til – såsom domstol, dommer, politianklager, fængsel og andet.
6. Hvordan påvirker denne kamp for eksempel politiets familier? Igen tilbage til det kendte, men nu med kendskab til flere politiske og juridiske ord, samtidig med at man inddrager det almindeligt kendte.

Denne opbygning svinger, som det fremgår af oversigten, mellem det store samfund og det lille; vi svinger mellem at bevæge os på en traditionel politisk platform til at bevæge os over på en »privat« platform, hvert område har begge dele i sig. Hvad er så fordelene ved det? Jo, for det første gør det, at de elever, der ikke rigtig forstår det politiske, kan hæfte sig ved det, der vedrører det mere dagligdags; de kan fokusere på familieopbygningen, ofrene – altså den lille historie, mens de dygtige elever får begge dele. En anden fordel er, at man faktisk i arbejdet med den lille historie kan aktivere det ordforråd, man tidligere har arbejdet med i forbindelse med indlæring af helt traditionelt familiestof.

1. Det første, et sådant emne kræver, er en grundig indføring i hovedproblemstillingerne. Denne introduktion valgte jeg at skrive på dansk i en ikke for let form og i en form, der også krævede et forarbejde med indholdet, inden man gik i gang med selve teksterne. Jeg lagde her vægt på, at eleverne fik de oplysninger, der var nødvendige, men i lige så høj grad, at det var et afsnit, der kunne stå for sig selv; dvs., når de havde læst det, havde de et overblik over hovedproblemstillingerne og kunne i hvert fald forholde sig til det på dansk. Det kan også være en god idé, at man introducerer emnet ved brug af en billedserie, hvor man samtidig opbygger en glosebank til den fremtidige samtale. Netop til mafiaen vil det ikke være så vanskeligt, da der findes uendelig mange billeder og korte filmsekvenser. Man opbygger så i fællesskab med eleverne en aktiv gloseliste, hvor svære begreber er defineret på dansk og i en kulturel sammenhæng.

2. og 5. En beskrivelse af, hvad mafiaen er, hvordan den er opbygget, og hvordan den bekæmpes, er ofte meget svært at formidle på fremmedsproget. Her valgte jeg i så høj grad som muligt at bruge illustrationer, men også at læse komplicerede tekster om det; jeg gjorde blot det, at jeg forkortede groft. Det vil sige, jeg beholdt

tekstens indhold, men fjernede de mere vanskelige teoretiske diskussioner. Det gør man jo også traditionelt i anden undervisning, hvor fremstillinger også er bearbejdet forskning; her måtte jeg bare gøre det en gang til, fordi det sproglige niveau hos eleverne ikke var så stort. Jeg måtte prøve at begrænse antallet af nye ord, eleverne skulle lære, og til hvert ord spurgte jeg mig selv: Skal de virkelig kunne bruge dette ord, eller kan man godt tale om dette emne uden dette ord? Selve teksten bliver man nødt til at glosere tæt. Jeg skelner mellem to slags gloser: dem, der er nødvendige for at kunne læse teksten, og dem, der skal bruges for at kunne tale om teksten, dvs. dem, eleverne ikke blot skal kunne forstå, men også selv skal kunne kalde frem og bruge aktivt for at være i stand til at kommunikere om stoffet. Dette sidste sikrer jeg ved, at jeg til hvert emne sorterer, hvad det er for gloser, der skal til – en ting, mange sproglærere allerede gør i den kommunikative sprogundervisning.

Hvad der måske er det mest anderledes ved min tilgang, er, at jeg skærer med hård hånd i teksterne. Jeg går ofte ind midt i en sætning, fjerner svære adjektiver, som måske nok giver et godt billede, men som er for komplicerede for eleverne. Jeg tror faktisk, det er her, jeg gør noget utraditionelt, jeg er barsk ved teksterne. Hvis der er noget, der er helt umuligt at skære i, så det stadig giver mening, så vælger jeg nogle gange at skrive indholdet på dansk. Eleverne får på dansk det at vide, der skal til for at komme videre i teksten, men de fortsætter så herefter på målsproget. Enkelte gange bruger jeg også dansk midt i en sætning; de læser så noget dansk for derefter at fortsætte på målsproget. Min opfattelse er nok, at hvis vi vil arbejde med den slags mere komplekse emner, der samfundsmæssigt og kulturelt er meget relevante, så må vi også have mod til at skære teksterne groft til og bruge såvel målsprog som modersmål, som det passer os.

3. og 4. Emner som »Hvem er aktørerne?« og »Hvordan lever de mafiøse familier?« er noget lettere at arbejde med, for her bevæger man sig ind på stof, man ofte har arbejdet med før, dvs. familiestof, personkarakteristik og lignende. Her vil man som regel kunne bruge ordforråd, eleverne allerede kender fra andre emner, og på den måde give dem nogle lettere succesoplevelser. Her kan der også i stort omfang arbejdes med billeder, og endelig vil man inden for disse emner med stort held kunne arbejde sammen med film og mediefag.

6. Hvordan påvirkes politiets familier – altså de mennesker, der på samfundets vegne bekæmper mafiaen? Her får man bundet det hele sammen; der er den samfundsmæssige repræsentation og også den private. Det er en god idé at slutte emnet af, hvor den store og den lille historie mødes, og hvor man får mulighed for at bruge de gloser, der er opbygget hen ad vejen. Med stort held kan det forbindes med

en skriftlig opgave, hvor eleverne skal præsentere emnet overfor uvidende i skriftlig form.

Komplicerede emner – hvad gør man?

Andre politiske emner som for eksempel terrorisme kan indholdsmæssigt ofte blive ret ensformige: død og ødelæggelse; man må derfor finde en helt anden vinkel, for ellers bliver det gentagelse på gentagelse og dermed forfærdelig kedsommeligt. I det materiale, jeg har arbejdet med, gjorde jeg selvfølgelig som ovenfor beskrevet, dvs. opbyggede materialet om den store og den lille historie; desuden besluttede jeg at finde nogle overordnede historier, der nok handlede om terrorisme, men som også havde andre perspektiver. Jeg valgte tre vidt forskellige historier.

Den første sag var Aldo Moro-sagen om den italienske ministerpræsident, der bortføres af de røde brigader og derefter dræbes. Her greb jeg den meget vanskelige og handlingsmættede historie lidt utraditionelt an. Jeg fandt dagens overskrifter til alle 55 bortførelsesdage. Derefter skar jeg i dem, så forløbet blev koncentreret på en måde, så man fik hele historien i overskrifter. Det gode ved denne indfaldsvinkel er, at man lærer et nyt sprog at kende – avissproget, som ofte vil have ord, eleverne ikke tidligere er stødt på, men som netop er gode at kende i det kommunikative sprog. Samtidig giver det et hurtigt overblik; man kan derfor her arbejde med resume; hvilket også i en kommunikativ sammenhæng er vigtigt; hvordan siger man koncentreret noget om et stort emne? Man bliver opmærksom på kerneord, også ord, der let udtrykker en holdning, dvs., man arbejder pludselig med helt andre sproglige markører.

Den næste sag var Pinelli-sagen. Pinelli er historien om en anarkist, der smides ud af vinduet hos politiet. Dario Fo skrev en »komedie« om sagen. Denne sag er også kompliceret, fordi den dels har udløbere til hele terrorismeperioden, dels har den fået stor symbolsk betydning, og den spiller en rolle også i dag. Til denne sag findes sange, Dario Fo's stykke, politiske billeder og plakater. Her kan man så pludselig arbejde med replikker og billeder, som jo er obligatorisk, men på en helt anden måde, og endelig med sange, der jo ofte bruger et helt andet sprog. Teater og sange er ofte taknemmelige at bruge, fordi de aktiverer eleverne på en helt anden måde.

Den sidste sag var Bologna-sagen. Det er historien om parret, der er dømt for sprængningen af stationen i Bologna. Han har været tv-barnestjerne, og som sådan var der flere muligheder i denne historie.

Alle disse historier er karakteriseret ved dels at være forbundet med terrorisme, men de har også noget andet i sig, og på den måde kommer man hurtigt igennem de faktiske handlinger til en videre diskussion af samfundet.

Jeg har i ovenstående forsøgt at give en beskrivelse af, hvordan man kan arbejde med tekster. Fremgangsmåden kan nemt kopieres, men man skal selvfølgelig også gøre sig klart, at man ofte læser meget igennem før, man kan lave et sådant materiale, da man bliver nødt til at finde en god indfaldsvinkel. Man skal have mod til at skære voldsomt i teksterne og bruge såvel modersmål som målsprog frit. Alt i alt vil jeg sige, at min erfaring er, at eleverne bliver gode til at læse og forstå avisartikler, de får et varieret ordforråd. De får rimelig viden om samfundet, og teksterne som sådan engagerer dem meget.

## Noter

**1** Lise Møller Andersen, Lars Phil Jensen, Jørn Korzen, Lise Velschow: *Capito? 1-2*. Gjellerup og Gad 1989.

**2** Lise Møller Andersen, Lise Velschow: *Binario 1-2*. Gad 1993.

## Litteratur

Bisgaard, Nina (1999). *Cosa nostra*.

Århus: Systime.

Bisgaard, Nina (2009). »Terrorismo rosso, terrorismo nero.« (Cd fra Glosekanon).

Ceruso, Vincenzo (2010). *Dizionario mafioso-italiano italiano-mafioso*. Roma.

Damskier, Jan & Bisgaard, Nina (2009). *Glosekanon – spansk*. (CD med aktiviteter til basis ordforråd og interaktive øvelser).

Fo, Dario (1970): *Morte accidentale di un anarchico*. Einaudi.

Undervisningsministeriet (red). (2000): *Ord og tekst. Sproglig opmærksomhed i engelskundervisningen i gymnasiet og HF*. (Uddannelsesstyrelsens tema-hæfteserie, nr. 25/2000).