

Russisk fra en strandstol



Anja Eel

Gymnasiast, Østre Borgerdydskolen.



Joachim Kühlmann Selliken

Gymnasiast, Østre Borgerdydskolen.

Da vi første gang skulle have en russisk-time i 1. g, var vi begge en smule nervøse. Vi mente at russisk måtte være meget svært at lære, men det var ret interessant at få at vide, at man skulle begynde forfra ligesom i 1. klasse med at lære alfabetet. Vi var begge nervøse for grammatikken og regnede egentlig med, at vi aldrig ville komme til at lære russisk på bare brugerniveau. Det skulle senere vise sig, at vi tog fejl...

Vores bange anelser blev gjort til skamme i løbet af den første time. Det viste sig nemlig at være en fornuftig underviser, der på en afslappet facon indførte os i undervisningen efter suggestopædsk metode. Undervisningen var baseret på leg og en harmonisk stem-

ning. Vi hørte musik og legede 'tegn og gæt' i timerne, og selvfølgelig læste vi også masser af tekster. Alle tekster hørte sammen (samme persongalleri og hver tekst gav nye informationer om de forskellige karakterer). Vi havde allesammen fået en rolle som en russisk person, hvad der fik os til at gå mere op i teksterne. Bogen var delt op i to spalter, den ene på russisk, den anden på dansk, hvad der gav et godt overblik. Der var intet irriterende glosehæfte, og fokus blev holdt på teksten, der var nemmere at forstå, når man med et hurtigt blik kunne rette de forståelsesfejl, der måtte være. Der var mange nye ord i hver tekst, og vi fik indtryk af, at der herskede stor tillid til vores evner. En tillid man ikke var vant

til at få i nye fag, hvor læreren normalt danner sin opfattelse af, hvordan man er fra første uge og giver karakterer herefter. Her var altid en blid hånd, der skubbede os fremad i et tempo, som var højere, end vi havde troet, vi kunne klare, men ikke højere, end vi kunne magte. De første par måneder drejede sig om at lære alfabetet, og allerede efter en uges tid begyndte vi at læse i lærebogen. I starten blev kolonnen med den danske tekst mere brugt end den russiske; men efterhånden ændrede dette sig, især pga. underviserens positive holdning til vores evner.

Efter den indledende overraskelse med at skulle sidde i strandstole (og den første halve time, der gik med at slå dem op..) kom næste overraskelse i slutningen af timen, da vi blev bedt om at læne stolene tilbage og lukke øjnene. Pludselig strømmede sød klassisk musik ud af lokalets højtalere, og vores underviser læste i et behageligt tonefald op af den tekst, vi netop havde gennemgået. Denne procedure blev hurtigt lektionernes ubestridte højdepunkt.

En typisk russisktime i 1. g kunne se således ud: klapstolene slås op (i starten af året 15 minutter, senere 5), der hilses på russisk og spørges til elevernes dag. Alfabetet gennemgås efterfulgt af elevernes præsentation af deres egen rolle, og hvilke nye informationer der er kommet til i lektien. Den gamle lektie gennemgås kort, og herefter følger en kort pause fra stoffet i form af lege som f.eks. verbepuslespil, 'tegn og gæt', tallege eller tallotteri. Efter frikvarteret gennemgås den nye lektie og eleverne improviserer samtaler mellem de for-

skellige karakterer. Underviseren taler gennemgående på russisk og oversætter herefter til dansk, hvorved eleverne opnår større fortrolighed med sproget. Dette fjerner desuden usikkerhed over for underviseren, idet eleverne er sikre på at forstå sætningen og ikke går glip af vigtig information. Tillid til underviseren er basalt i suggestopædi, og det er op til underviseren at skabe denne tillid. Dette lykkedes i vores tilfælde, og det udmøntede sig i, at vi havde et bedre forhold til underviseren end i mange af vores andre fag.

Den positive stemning i og omkring russiskundervisningen gjorde underværker; Joachim der har haft fransk i fire år, er nu efter ét år på samme niveau i russisk som i fransk.

Som undervisningsforløbet skred frem fik vi indarbejdet en fast rytme til behandlingen af hjemmearbejdet. Først blev teksten gennemgået i skolen, og derefter blev vi opfordret til at læse vores hjemmearbejde mindst to gange. Første gang i helt vågen tilstand og derefter i halvvågen tilstand lige inden vi faldt i søvn. Dette for at påvirke underbevidstheden, og fordi der var større chance for at teksten blev husket, når man straks efter faldt i søvn, og hjernen derfor ikke modtog ny information. Vi opdagede til vores forbavselse, at det rent faktisk virkede, og dette var selvfølgelig utrolig inspirerende for vores lektielæsning.

Når vi ser tilbage og sammenligner vores suggestopædiske undervisning med den traditionelle undervisning, som blev givet i folkeskolen og i andre

begynderfag her på skolen, kan vi tydeligt se en forskel. Den væsentligste forskel mener vi er, at vores holdning til russisk altid har været overvejende positiv. Russisk blev aldrig decideret kedeligt, end ikke når vi gennemgik de obligatoriske ting som grammatik, for inden man blev lullet i søvn, blev man opfordret til at sætte sig på gulvet med de andre og lave 'verbepuslespil'.

Vi har været glade for at blive undervist efter suggestopædiens principper og håber, at denne metode vil brede sig og måske endda en dag helt erstatte den konventionelle undervisningsform, som er trættende for både elever og lærere.

Litteratur

Fabricius-Bjerre, Rikke & Erik Bach Nielsen: Russisk på en anden måde - Russkij jazyk podrogomu. Kbh., Munksgaard, 1985.

Indlæringsstrategier

Den gode sprogindlærer / lærer

- er en villig og duelig gætter
- har stærk trang til at kommunikere eller til at lære af kommunikation; han / hun er villig til at gøre mange ting for at få budskabet over
- er almindeligvis ikke genert, men villig til at opføre sig fjollet, hvis der kan opnås fornuftig kommunikation ved det, villig til at gøre fejl og til at leve med en vis usikkerhed
- lægger mærke til form og holder øje med sprogmønstre
- øver sig
- kontrollerer både sin egen og andres tale, er opmærksom på modtagelsen af det sagte
- lægger mærke til meningen

(Efter Rubin, 1975, s. 41-50. Se titler s. 4)

Nyere forskning tyder på at den gode sprogindlærer / lærer bruger en vifte af strategier som tilpasses egen læringsstil, personlighed og de krav der ligger i en given opgave.

(Efter Oxford, 1995, s. 362. Se titler s. 4)