

## Poesi og lingvistiske kontraster Språklig oppmerksomhet i klasserommet

Av Ingebjørg Tonne, Aase Nordby, Kristine Seljevold, Marianne Simonsen og Silje Ufs

Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier, Høgskolen i Oslo og Akershus

### Sammendrag

I denne artikkelen analyserer vi et flerspråklig diktprosjekt ut fra mulighetene det gir for metaspråklige samtaler og dermed metaspråklig bevissthet hos elevene. Spørsmålet vi stiller er: *Hvordan kan poesi benyttes didaktisk for å fremme metaspråklig bevissthet i en språkheterogen klasse?* Prosjektet er prøvd ut i en sjetteklasser i Oslo. Poesi på mange språk – lesing og skriving av dikt – er i analysen brukt for å belyse det Bialystok (2001) og andre har omtalt som språklig oppmerksomhet, en oppmerksomhet rettet mot språklige fenomener. En slik språklig oppmerksomhet er en forutsetning for å sette i gang prosesser for å øke det som av forskere helt siden tidlig litterasitetsforskning og andrespråksforskning er omtalt som metaspråklig bevissthet (blant annet Birdsong 1989, Yaden & Templeton 1986).

*Nøkkelord: kontrastivt perspektiv, metaspråklig bevissthet, poesi*

### Innledning

Det har de senere år vært stor forskningspublisering om flerspråklighet og språklæring, motivasjon og identitetsdanning. Vi har fått lovverk og planverk om tilpasset opplæring og om viktigheten av å ta læringsmessig utgangspunkt i elevenes ressurser. Likevel er det i den flerspråklige Oslo-

skolen i liten grad praktisert å trekke inn elevenes hjemmespråk som en ressurs. Undersøkelser, blant annet gjort av Kulbrandstad, Bakke, Danbolt & Engen (2008), viser dette. De ”anbefaler at alle skolene i det videre utviklingsarbeidet utnytter elevenes varierte språk- og kulturbakgrunn som en ressurs for hele skolen.” (Kulbrandstad et al. 2008:39). Fra myndighetshold finner vi også beskrivelser av situasjonen i skolen med tilhørende anbefalinger om tiltak. I en gjennomgang av ”opplæringstilbudet til minoritetsspråklige barn, unge og voksne”, bestilt av Kunnskapsdepartementet og gjennomført av det som er blitt kalt Østberg-utvalget, fremholdes det:

Men hvis målet om en inkluderende skole skal kunne realiseres, bør kulturelt og språklig mangfold erkjennes som normaltstanden i ethvert klasserom, der alles bidrag til læringsfellesskapet blir verdsatt. Dette kan igjen tale for at elevers morsmål gis større plass i skolen. (NOU 7: 2010, i del 5 ”Den språklige situasjonen”)

Slike situasjonsbeskrivelser og anbefalinger som nevnt ovenfor kan ses som en didaktisk respons på noen av målene som er knyttet til språk i læreplanen for norsk i Kunnskapsløftet (Kunnskapsdepartementet, 2006, ”LK06”). LK06 uttrykker ambisiøse mål når det gjelder at eleven skal forstå hva flerspråklighet er og ha et sammenlignende perspektiv på språk. Hovedområdet *Språk og kultur* beskrives i LK06 for alle trinn som at det ”dreier seg om norsk og nordisk språk- og tekstkultur, men med internasjonale perspektiver.” (*Kunnskapsløftet, LK06, norskplanen*) Etter 1. klasse i videregående skal elevene kunne forklare flerspråklighet og gi eksempler på hvordan språklig og kulturell samhandling kan bidra til språklige endringer og kulturell bevissthet og forklare grammatiske særtrekk ved norsk språk, sammenlignet med andre språk.

I denne artikkelen peker vi på noen kritiske forutsetninger som må være oppfylt for å lykkes med en didaktikk der en drar veksler på en større del av språkkompetansen til elevene i en språkheterogen klasse. Det spesifikke forskningsspørsmålet som vi søker å besvare, er: *Hvordan kan poesi benyttes didaktisk for å fremme metaspråklig bevissthet i en språkheterogen klasse?* En viktig del av svaret består i å diskutere mulighetene som vårt opplegg gir når det gjelder hvordan læreren kan knytte sammen hjemmerfaringene som mange flerspråklige elever har, med de erfaringene elevene får på skolen. Tanken er at språklige ressurser som er relevante for elevene,

trekkes inn i klasserommet og brukes der, uten at læreren trenger å være ekspert på elevenes hjemmespråk.

### Flerspråklig identitet

I en språkheterogen gruppe med elever vil det finnes ulike språk representert, på ulike måter. Også de elevene som (bare) snakker norsk hjemme, har engelsk på skolen helt fra skolestart. Disse elevene kan altså på sitt vis også kalles tospråklige. Men inkluderer identiteten deres uten videre en *flerspråklig identitet*? Begrepet *flerspråklig identitet* er brukt hos Svendsen (2006) som en omskriving av begrepet *multilinguality* fra Aronin og Ó Laoire (2004). Ifølge dem kan den multilingvale, flerspråklige personen karakteriseres slik:

Thus, multilinguality is the inherent, intrinsic characteristic of the multilingual. We define it as an individual's store of languages at any level of proficiency, including partial competence and incomplete fluency, as well as metalinguistic awareness, learning strategies and opinions, preferences and passive or active knowledge on language, language use and language learning/acquisition.  
(Aronin og Ó Laoire 2004: 17–18)

Også elevene med norsk som hjemmespråk (og engelsk som fag) har en samling av språkkompetanse på et gitt nivå, de har en metaspråklig bevissthet – om enn kanskje i mindre grad enn de elevene som snakker andre språk enn norsk hjemme (se nedenfor) – de har læringsstrategier, meninger, preferanser og passiv og aktiv kunnskap om ulike språk, språkbruk og språktilegning. Vi kommer likevel primært til å bruke termen *flerspråklig* slik den for eksempel blir brukt av Hvistendahl (2009), om de av elevene i prosjektet som (ofte eller noen ganger) snakker et annet språk enn norsk hjemme. Vi omtaler her språkene som elevene selv oppgir å snakke hjemme, som *hjemmespråk*. Vi vender tilbake til begrepet flerspråklig identitet i diskusjonen seinere, også når det gjelder elevene med bare norsk som hjemmespråk.

## Metaspråklig bevissthet, kontraster og styringsdokumenter

Begrepene metaspråklig bevissthet og språklig bevissthet (*metalinguistic awareness* og *linguistic awareness*) er ofte brukt om hverandre og er definert på ulike måter i ulike forskningssammenhenger. Bialystok (2001) bruker *metalinguistics* om tre ulike begreper: metalingvistisk kunnskap (*metalinguistic knowledge*), metalingvistiske ferdigheter (*metalinguistic ability*), og metalingvistisk bevissthet (*metalinguistic awareness*). Bialystok ser det slik at det er *oppmerksomheten* til språkbrukeren (*attention*) som skiller metalingvistisk bevissthet på den ene siden fra metalingvistisk kunnskap og metalingvistiske ferdigheter på den andre siden. Det vil si at metalingvistisk bevissthet, ifølge Bialystok, krever at en har oppmerksomheten rettet mot de språklige faktorene som er relevante i sammenhengen. Denne oppmerksomheten impliserer en aktiv holdning, ikke bare kunnskaper eller ferdigheter som ligger latent. Å være oppmerksom på noe språklig impliserer at kognisjonen der og da, i arbeidsminnet, er aktivt rettet mot noe språklig, for eksempel mot det språklige faktum at 'hund' heter "dog" på engelsk.

Disse begrepene som er knyttet til metalingvistisk bevissthet, diskuteres både i psykologi, lingvistik og pedagogikk. I deler av alle disse fagdisiplinene finnes metaspråklig bevissthet som forskningsobjekt. Men med ulike mål og forskningsspørsmål er det også ulike sider ved metaspråklig bevissthet som berøres (Baker 2006, Purpura 2004, James 1999). Innen psykologi har man en bredt anlagt forståelse av metaspråklig bevissthet, som en del av kognitive prosesser. Innen språkforskning og andrespråksforskning har en gjerne et noe snevrere perspektiv, ofte knyttet til metaspråk – språk om språket –, men også her har man i noen grad skjelt til psykologien (Bialystok 2001, Bialystok 2006, Jessner 2010, Ellis 2009, Cummins 2000). Innen pedagogikk har en blant annet sett på metaspråklig bevissthet i forbindelse med læring eller læreversker (Hagtvet 2002, Lyster 1995, Frost 1999, Elbro 2006).

Bialystok viser til fyldig forskning på området tospråklighet og metaspråklig bevissthet og oppsummerer det slik at tospråklige ser ut til å ha gode evner – sammenlignet med enspråklige – til bevisst å vurdere språklige perspektiver for å løse et "problem" (Bialystok 1986: 499). Slike problemløsninger kan blant annet involvere aktiviteter som å veksle bevisst mellom språklig form og språklig innhold, gjøre metasyntaktiske vurderinger (blant annet om en setning er grammatisk eller ei) og å se semantiske relasjoner

mellom ord (hyponymi, synonymi, etc.). Grunnen til at to- og flerspråklige barn har potensial for større språklig bevissthet enn enspråklige, kan en anta er at de jevnlig håndterer to eller flere språk, der de for eksempel ser at ting har ulike betegnelser i ulike språk. De forstår at det ikke er naturgitt at 'hund' heter "hund" når det vitterlig heter "dog" på engelsk, for eksempel. Flerspråklige barn er i en språksituasjon der det er naturlig for barnet – også uten spesiell stimulering – stadig å se språk "utenfra", behandle språklig uttrykk og innhold som objekter som kan snakkes om og tenkes på, kanskje sammenlignes, plukkes fra hverandre og settes sammen.

Hvis flere språk enn norsk trekkes inn i klasserommet, lyttes til, leses og snakkes om, får alle elevene mulighet til å ta de første skrittene mot en avansert metaspråklig bevissthet, noe læringsteorier, læreplaner og stortingsmeldinger løfter fram som viktig i den språklige utviklingen til elever i norsk skole.

Læreplanen for norsk i Kunnskapsløftet (LK06) er som nevnt ambisiøs når det gjelder det sammenlignende perspektivet på språk: Etter 4. trinn skal elevene kunne beskrive likheter og forskjeller mellom et utvalg talemålsvarianter i Norge. Etter 7. trinn skal elevene kunne finne språklige særtrekk i sitt eget miljø og sammenligne med noen andre dialekter, de skal kunne forklare noen likheter og forskjeller mellom muntlig og skriftlig språk, både nynorsk og bokmål. Etter 10. trinn skal elevene kunne gjøre rede for noen kjennetegn ved hovedgrupper av norske talemål, og de skal forklare hvordan mening og uttrykk videreføres og endres når enkle fortellinger, tegneserier og poplyrikk oversettes til norsk. Vi så tidligere at når det gjelder 1. klasse i videregående, var det avansert tenkning om flerspråklighet og et sammenlignende språkperspektiv som var satt som mål (*Kunnskapsløftet, LK06, norskplanen*).

Læreplanen i norsk for språklige minoriteter er enda mer ambisiøs med hensyn til det sammenlignende språkperspektivet, som omtales eksplisitt under hovedområdet *Språklæring*: "Hovedområdet dreier seg om hva det innebærer å lære et nytt språk. Det omfatter også språk som system og språket i bruk. Et sammenlignende perspektiv på eget hjemmespråk og norsk inngår i hovedområdet." (*Læreplan i grunnleggende norsk for språklige minoriteter*) Mål for opplæringen på ulike nivåer i denne læreplanen er blant annet at elevene skal kunne sammenligne språklyder, ord og uttrykk på hjemmespråket og norsk, at de skal kunne bruke egne erfaringer til å identifisere og snakke om likheter og forskjeller mellom norsk og eget hjemmespråk. I tillegg skal de kunne snakke om erfaringer med hvor, hvordan og

når de bruker ulike språk og reflektere over egen flerspråklighet og dens betydning for egen læring av fag og språk. Alle disse målene forutsetter arbeid med metaspråklig bevissthet – det å kunne tenke over språk og særlig over formsida til språk –, og det krever også et visst metaspråk – et språk om språket, slik grammatisk terminologi kan være. Denne læreplanen er ikke implementert i Oslo-skolen, men formuleringene og innholdet er likevel en pekepinn på ambisjonsnivået fra myndighetenes side når det gjelder de flerspråklige elevene.<sup>1</sup>

Kari Tenfjord bruker de grammatisk orienterte målene i læreplanen i norsk for språklige minoriteter som bakgrunn når hun løfter fram et nytt argument for grammatikkundervisning i skolen: språksammenligningsargumentet (Tenfjord 2008). Dette argumentet går ut på at man trenger grammatisk terminologi for å kunne sette navn på forskjeller og likheter mellom språk eller språkvarieteter. Og grammatisk tenkning blir nødvendig for å finne fram til språklige mønstre sammen med elevene. Språksammenligningsargumentet er også diskutert av Frøydis Hertzberg og innlemmet i hennes liste over argumenter for å fortsette å ha grammatikkundervisning i skolen (se Hertzberg 2008).

Det didaktiske prosjektseksempelet som vi beskriver nedenfor, er et eksempel på en gryende språksammenligning i klasserommet. Vi ser for oss at den første bruken av de språklige ressursene i klasserommet legger til rette for seinere grammatisk utforskning. Først språk og bruk av språk i en gitt sammenheng i klasserommet, deretter samtaler om språk og navnsetting på observerte fenomener, altså grammatisk terminologi. Gjennom vårt prosjekt viser vi hvordan man kan gjennomføre en sammenlikning mellom norsk og (de andre) hjemmespråkene til elevene i klassen, slik at det kan bidra til at den metaspråklige bevisstheten deres styrkes. Vi viser hvordan dikt – gjennom arbeid med språklig form, rytme, framføring – kan brukes som et første skritt mot å se systematiske sammenhenger i språk, dvs. mot grammatisk tenkning.

## Metode

Vi – en forsker og fire lærerstudenter – gjennomførte og observerte et flerspråklig diktprosjekt på en skole i Oslo med stort innslag av flerspråklige elever. Forskeren inntok en observatørrolle gjennom sju skoledager av prosjektet som var spredt over sju uker. Hun observerte elevene i samspill med

studentene i det daglige skolearbeidet i perioden som utgjorde praksisperiodene i studentenes andre studieår ved allmennlærerutdanningen, fire uker på høsten og tre uker på våren. Lærerstudentene hadde undervisningen med elevene i alle timene som det rapporteres fra her. Alle norsktimene i disse ukene er brukt til prosjektet. Vi har koblet forskerens observasjoner med lærerstudentenes erfaringer og observasjoner og fått et samlet bilde av hele perioden. Gjennom observasjon, deltakende observasjon og innsamling av skriftlig materiale fikk vi kunnskaper om sosialt og språklig samspill i klassen og innsikt i bredden i elevenes skolehverdag. Både språklige ytringer muntlig og skriftlig, og andre typer adferd som for eksempel uro, ulike uttrykk for sjenanse, glede, etc., ble notert eller samlet inn både under og umiddelbart etter undervisningsøktene. Vi gjennomførte også en liten skriftlig evaluering, der elevene på slutten av prosjektet besvarte noen få spørsmål som dreide seg om hvilke deler av diktprosjektet de syntes var mest interessante og morsomme.

I analysen av vårt prosjekt er det særlig Bialystoks vurderinger omkring *oppmerksomhet* som er interessante når det gjelder språklige fenomener, knyttet til metaspråklig bevissthet hos tospråklige, fordi våre data i stor grad er metaspråklige ytringer. Metaspråklige ytringer impliserer at den som ytrer – og i noen grad den som lytter – har oppmerksomheten rettet mot de språklige fenomener det er snakk om. Vi har valgt å ikke måle metaspråklig bevissthet hos elevene i prosjektklassen gjennom tester (om slik måling, se Day og Day 1991, Uri 2001), men heller vurdere elevenes språkvalg og metaspråklige ytringer i naturlige læringssammenhenger i prosjektet.

En slik tilnærming innebærer også at det er en del vi ikke kan si noe om. Når elevene har sin oppmerksomhet rettet mot språklige fenomener uten å ytre seg om det, er det ikke uten videre mulig med våre metoder – som baserer seg på observasjon – å vite hva slags kognitive prosesser som skjer i eleven, verken om eksistensen av prosessene eller innholdet i dem, om det dreier seg om metaspråklig bevissthet. Vi avgrensner derfor våre analyser til de delene av prosjektet der elevene ytrer seg eksplisitt om språk, dvs. deres metaspråklige ytringer, i tillegg til andre handlinger, særlig når det gjelder valg av dikt, bruken av dikt og skriving av dikt. Disse ytringene og handlingene blir gjenstand for tolkning, både kontekstuell og i lys av teori om metaspråklig bevissthet.

Studien vår har en kvalitativ design med en induktiv tilnærming (Holme and Solvang 1996), med vekt på observasjon og deltakende observasjon. Studien har visse trekk fra aksjonsforskning i og med at vi som deltakende

studenter og observerende forsker har vært tett på virksomheten det ble forsket på. Ved å anta ulike roller i prosjektet slik vi har beskrevet ovenfor, har vi søkt å nyte godt av fordelene (å ha god tilgang til gjennomføringen av prosjektet og elevenes respons), men ikke være for mye preget av ulempene (mulighetene for svekket objektivitet) som ligger i at noen av oss har vært en del av selve forskningsobjektet, prosjektet i klassen. Vår tilnærming er imidlertid også forskjellig fra det som ofte omtales som aksjonsforskning ved at opplegget var tilpasset klassens og trinnets opprinnelige plan. Det var også gjennomført uten føringer på at endringene vi la opp til nødvendigvis skulle videreføres av skolen etterpå.

### **Diktprosjektet i klassen**

Klassen hvor prosjektet ble gjennomført, her kalt 6x, var en sjetteklasse med 25 elever som var på ulikt språklig nivå i norsk.<sup>2</sup> Blant elevene i 6x var det 16 (64 %) som (også) snakket et annet språk enn norsk hjemme med sine foreldre. Disse språkene var urdu, hindi og panjabi, albansk, kurdisk, bengali, spansk, thai, persisk og tamil. Flere av de urdukyndige snakket også panjabi hjemme. I tillegg hadde enkelte av elevene noe kjennskap til og kompetanse i andre språk som tysk, fransk, engelsk og portugisisk gjennom nær familie.

Prosjektskolen var en skole i Oslo med potensial for å være en reelt flerkulturell eller felleskulturell skole (Hauge 2007), men hvor arbeidet med å følge det opp i den praktiske hverdagen for elevene bare var i startgropa på prosjekttidspunktet. Elevenes språkkompetanse i andre språk enn norsk (og engelsk) hadde ikke tidligere vært trukket fram og brukt i undervisningen.

I høstperioden av prosjektet fikk vi positive reaksjoner fra elevene på den interessen vi viste for deres språklige erfaringer og kompetanse. Et eksempel er da en av studentene var sammen med Aisha på skolebiblioteket. Aisha snakket urdu og panjabi hjemme. Studenten hadde funnet en bok på urdu på biblioteket og spurte Aisha om hva en av tekstene i boka betydde. Aisha fortalte greit hva innholdet var, og svarte på flere, detaljerte spørsmål om enkeltord og om skriftspråket. Hun forklarte at hun hadde lært å skrive på urdu av moren sin, og fikk som respons at det var veldig flott at hun lærte seg både å snakke og skrive et annet språk. Aisha var enig i at det var bra.

Flere slike samtaler gav positive reaksjoner fra elevene, og vi bestemte oss for å legge ekstra vekt på hele spekteret av elevenes språklige kom-



petanse der det kunne være naturlig, i samtaler med elevene og i undervisning i grupper. Vi gjennomførte små didaktiske ”forsøk” hvor den språklige kompetansen til de flerspråklige barna kunne bli trukket fram som noe positivt og interessant. Vi valgte å gjøre dette i grupper, siden det ville være lettere å få elevene med andre førstespråk enn norsk i tale i en mindre gruppe enn i hel klasse. I en mindre gruppe ville de flerspråklige elevene få muligheten til større forståelse av forskjeller og likheter ved de språkene de kunne gjennom konkret og veiledet sammenligning av språkene.

I en slik tidlig samtale i gruppe fikk studentene vite at en av elevene, Julia, pleide å snakke albansk hjemme med familien. En av studentene utbrøt at det var flott at Julia kunne flere språk, at hun var heldig. Julia lyste opp og svarte: *Synes du virkelig det?* Etter denne samtalen ble Julia spesielt interessert i disse språkgruppene, og spurte ofte ivrig om vi ikke kunne gå på grupperommet igjen og snakke mer om språk. Etter hvert dreide samtalen i gruppene inn på konkrete grammatiske og skriftspråklige forskjeller mellom norsk og elevenes hjemmespråk. Prosjektgruppa brukte de kontrastive oversiktene i Hvenekilde (1990) som kunnskapsutgangspunkt, og vi tok for oss enkle eksempler om ordstillingsforskjeller og preposisjonsbruk. Et eksempel med norsk-urdu er særlig verdt å trekke fram fra disse gruppesamtalene.

Eleven Ali var nylig kommet fra ett år med norskopplæring i mottaks-klasse og strevde fremdeles med å forstå mye av det som ble fortalt på norsk i timene. Men urdu var han ekspert på. Muntlig hadde han lært urdu hjemme, skriftlig hadde han lært det gjennom flere års skolegang i Pakistan. Eksempelet nedenfor viser en enkel norsk setning med en preposisjonsfrase – *Jeg gikk til skolen* – og hvordan Ali i en av gruppesamtalene laget en ord-for-ord-oversettelse, altså en slags gloss rett under, skrevet på urdu:



*Eksempel 1. Det skriftlige resultatet av en samtale med Ali om sammenligning av norsk og urdu.*

Urdu skrives fra høyre mot venstre, og dette var et av forholdene som var blitt tatt opp i denne gruppa forut for oversettelsesoppgaven, slik at Ali og de andre urdutalende elevene visste at vi var klar over denne forskjellen, og dermed var inneforstått med at "oversettelsen" kun var ment ord for ord. Som både Tenfjord (2008) og Hertzberg (2008) diskuterer, kan man se for seg at med et kontrastivt utgangspunkt i norskundervisningen vil elevene kunne utvikle sin metaspråklige bevissthet – en økt erkjennelse av at språk er et objekt, en "ting" det går an å tenke over, snakke om og plukke fra hverandre og sette sammen på visse måter, og at disse måtene varierer fra språk til språk. Eksempelen over antyder hvilke muligheter man har når det gjelder arbeid med slik metaspråklig bevissthet. Blant annet ser vi at preposisjonen *til* ikke oversettes i urduglossen. Ali forklarte at man ikke trengte å ha med noe ord for å oversette det norske *til*, for informasjonen ligger i resten av setningen. I denne økten fikk Ali vist fram både sin muntlige og sin skriftlige kompetanse på urdu, og kompetansen ble anerkjent gjennom samspillet i gruppa.

Man kan tenke seg at et slikt kontrastivt opplegg etter en innledende fase i grupper kan utvides til klassen, der læreren setter opp kontrastene og likhetene, slik at alle elevene kan få del i å se norsk i et kontrastivt perspektiv. Dette ble ikke gjort i denne klassen. Vurderingen vi gjorde var at det ville bli en litt for stor overgang fra ingenting om andre språk enn norsk (og engelsk i engelsktimene) til et stortilt sammenliknende opplegg i full klasse. Vi vurderte diktprosjektet beskrevet nedenfor som en mer passende måte å nærme seg grammatisk-kontrastive forhold både i plenum og i grupper på dette tidspunktet.

Kaldestad & Knutsen (2006) legger vekt på samvirket av lesing og skriving av dikt, og de trekker også fram mulighetene som poesi gir for økt metaspråklig bevissthet gjennom språklig arbeid med lyder, rytme og rim. De formulerer noen av mulighetene slik: "Felles for meir bevisste poetiske utspel hos barn er at dei prøver ut i språket ulike alternativ til det som er 'rett', 'sant' eller 'fint'." (Kaldestad & Knutsen 2006: 15) Det er nettopp mulighetene som ligger i det lille diktformatet, som gjør diktet så hensiktsmessig å bruke som medium for å trekke på elevenes ellers skjulte kompetanse. De får her anledning til å vise fram denne kompetansen og la den være utgangspunkt for tenkning og samtaler om språk som form, altså utgangspunkt for arbeid med metaspråklig bevissthet. Se ellers Tonne og Vederhus (2011) for en dypere utgreiing av motivasjonen for og en analyse av den poesifaglige siden av prosjektet.

Den første dagen av de tre prosjektukene på våren fikk elevene i lekse å finne fram og ta med et dikt hjemmefra. De kunne også få hjelp av læreren og lærerstudentene til å finne et dikt. Diktet kunne være på norsk, eller på et annet språk, gjerne det språket eleven snakket hjemme eller et språk noen i familien snakket. Som aktivitet i klasserommet ble poesiprojektet startet opp den tredje dagen på våren, med en øvelse i grupper, der elevene skulle lukte, smake og føle seg fram til hvilken frukt eller grønnsak de hadde fått utdelt. I etterkant skulle hver elev lage et gåtedikt på norsk knyttet til nettopp denne frukten eller grønnsaken. Tanken var at ved å sette i gang mange sanser hos elevene, og gi dem noe konkret å skrive ut fra, skulle elevene lettere komme i gang med diktskrivinga. Dette viste seg å holde stikk; elevene klarte greit å skrive sine gåtedikt, slik Marvins dikt er et eksempel på:

### *GÅTEDIKT*

*Rund og Rød*

*Kan ikke Blø*

*Ekkel og Lett*

*Rettt og Slett*

#### *Eksempel 2. Marvins gåtedikt (svar: tomat)*

I løpet av disse første dagene skulle elevene øve på å framføre diktet de hadde med hjemmefra, slik at det etter hvert kunne leses høyt for klassen. På forhånd gjorde vi avtale med noen av elevene, med et utvalg forskjellige språk, om fremføring av deres utvalgte dikt på hjemmespråket, for å sikre den språkvarierte delen av opplegget. Dette var et viktig poeng i opplegget, å ikke la et første "nei" være siste ord. Mange av elevene var sjenerte når det gjaldt språkkunnskapen sin, og første reaksjon for mange var avvisning med hensyn til å ta med dikt hjemmefra på et annet språk enn norsk. Men ved å snakke mer om det med oss ble de mer interessert og åpne, våget mer og ble nysgjerrige på hva som kunne komme ut av det. Noen få elever var fra starten av ivrig interessert i å finne dikt på hjemmespråket på Internett, hjemme eller på skolebiblioteket. Lukas tok for eksempel uten ytterligere påtrykk med et tysk dikt hjemmefra, siden tysk var et språk han kunne snakke litt fordi bestefaren var fra Tyskland. Noen var helt avvisende til å finne et dikt på hjemmespråket sitt, tross gjentatte samtaler og forsøk på mild overtalelse. Ali, for eksempel, som hadde vist enkelte andre elever og studentene hvordan setningen "Jeg gikk til skolen" ble på urdu, var helt klar

på at han ikke ville bruke et dikt på urdu for framføringa, selv om han fikk hjelp på skolen til å finne fram til ulike dikt han kunne velge. Da det ble klart at han ikke ville velge et dikt på urdu, ble han forelagt noen norsk-språklige dikt med relativt enkle ord og språklig oppbygging. Han valgte diktet *Epler og pærer de vokser på trærne*.

Et viktig moment i det didaktiske opplegget er altså lærerens forsiktige press på de flerspråklige elevene til å vise seg fram med sin kompetanse. De elevene som var sky og tilbakeholdne, ble spurt flere ganger, på ulike måter, med varierte forslag til hjelp, om de ønsket å bidra med noe språklig på andre språk de hadde et forhold til. Det ble poengtert at det ville være spesielt interessant. Videre ble de elevene som virket særlig trygge i sin flerspråklige rolle, ”brukt” som forbilder for de som var mer usikre. Aisha, fra biblioteks-samtalen nevnt ovenfor, var en slik elev, trygg i sin rolle som urduskrivende og -talende, og også panjabitalende og god i norsk muntlig og skriftlig. Hun inspirerte flere andre – blant annet jentene Buket (urdu hjemmespråk) og Alia (kurdisk hjemmespråk) – til å finne fram dikt på sitt hjemmespråk.

De som ikke fant dikt selv, på norsk eller et annet språk, fikk altså hjelp til å finne dikt på nettet eller på biblioteket. Mange hadde fått hjelp hjemme til å finne både norske dikt og dikt på hjemmespråket sitt. Nico, med hovedsakelig norsk bakgrunn, hadde funnet diktet *Kulturuke* av Jan Erik Vold med hjelp hjemme. Noen valgte dikt eller regler de kunne fra før. Martin, også med norskspråklig bakgrunn, valgte *Elle melle, deg fortelle*-regla. Noen fant fram et dikt som opprinnelig var skrevet på hjemmespråket, men som de valgte å bruke i oversatt versjon i klassen. Alia, med kurdisk som hjemmespråk, hadde fått hjelp hjemme av moren sin til å finne og oversette et dikt fra kurdisk, og hun framførte det på norsk. I diktsamlinga si – hennes versjon av samlingen med dikt fra prosjektet som hver og en lagde – inkluderte hun flere kurdiske dikt, noen med oversettelse, og noen bare i den norske oversettelsen.

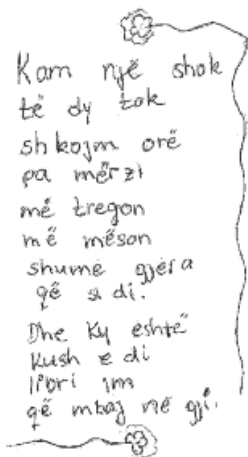
Så kom perioden da de skulle lese diktene høyt i klassen. Først var det gåtediktene som skulle leses høyt. Dette var ment som en myk overgang til den seinere høytlesninga av det selvvalgte diktet. Gåtediktet skulle hver enkelt også lese for hele klassen, men hele lukte-/smake-/føle-gruppa sto sammen oppe ved tavla når diktet ble lest, og de fleste så ut til å føle at dette ikke ble altfor utfordrende. Som en del av opplæringa i muntlige framføringer, repeterte vi for elevene hvordan det er lurt å stå, både når det gjelder plassering i rommet og med hensyn til positur. Videre ble det også instruert om stemmebruk, rytme og hastighet for høytlesning av diktet.

Gjennom elevenes spontane reaksjoner på andres framføring fikk vi også tilgang til hvordan de opplevde å kjenne igjen barneregler de selv hadde kunnet en gang – som under Martins *Elle melle*-høytlesning, og hvordan de kjente igjen noen ord, som Spiel ("spill?" spurte de) Tanz ("dans!" ropte de) og lustig ("lystig, gøy?" lurte de på) fra det tyske diktet som Lukas leste. Eksempel 3 viser dette diktet:

*Ein Lied und ein Spiel  
und ein Tanz auch dabei  
da sind wir so lustig  
als wär' es im Mai*

*Eksempel 3. Lukas tok med et tysk dikt hjemmefra.*

Vi så og hørte også hvordan elevene ble gispende betatt av fremføringen til Julia, med mange affrikatlydene [dʒ], [tʃ] og den stemte [z] i det albanske diktet, lyder som for mange var eksotiske. Klassen satt dørgende stille første gangen de hørte Julia lese dette diktet:



Kam një shok  
të dy tok  
shkojm orë  
pa mëzri  
më tregon  
më mëson  
shumë gjera  
që s di.  
Dhe ky është  
kush e di  
libri im  
që mbajnë gjë.

Kam një shok  
të dy tok  
shkojm orë  
pa mëzri  
më tregon  
më mëson  
shumë gjera  
që sidi.

Dhe ky është  
kush e di  
libri im  
që mbajnë gjë.

Jeg har en venn  
i begge armene mine  
tiden går  
men vi kjeder oss ikke  
han forklarer meg  
han lærer meg  
mange ting  
som jeg ikke kan.

Han er som du vet  
boken min  
jeg holder ham i  
armene.

*Eksempel 4. Julias dikt på albansk, om boka som venn. Håndskrevet av Julia til venstre, "transkribert" til pc (av forskeren) i midten, relativt direkte oversatt til norsk (av Julia i ettertid) til høyre.*

Og vi fikk innblikk i hvordan elevene ble imponert over at klassekamerater som de hadde kjent i nesten seks år, plutselig viste seg å være i besittelse av en stor, ”hemmelig” språkkompetanse, om det så var i urdu, tysk, albansk eller spansk. ”Kult!” ropte en gjeng med gutter og satt med store øyne da Aisha leste sitt selvvalgte dikt på urdu. Ali, som selv ikke hadde villet velge et dikt på urdu, virket helt overrasket da Aisha begynte å lese, og han tittet flere ganger bort på de voksne i rommet, som for å se om vi også skjønnte hva som var i ferd med å skje. Deretter sprakk ansiktet hans opp i et stort smil, og han satt og hoppet på stolen mens Aisha leste resten av diktet. At han skjønnte alt som ble lest, var i seg selv en nesten ny opplevelse for ham på skolen. I eksempel 5 ser vi diktet Aisha hadde valgt å lese.

Å høre urdu i klasserommet var en ny opplevelse for Ali. Selv leste han etterpå sitt *Epler og pærer*-dikt helt klart og tydelig, med påfølgende anerkjennende kommentarer fra overraskede medelever som aldri før hadde hørt ham si

noe helt alene til hele klassen. Uansett om Ali seinere vil være mer interessert i å bruke urdu (eller panjabi) mer i skolesammenheng, har han opplevd at skolen er interessert også i hans språklige kompetanse og erfaringer, og han har fått vist litt av sin språkkompetanse i de tidligere omtalte gruppesamtalene med sammenligningene av norsk og urdu. Interessant nok observerte vi, ettersom arbeidet



*Eksempel 5. Diktet Aisha hadde med hjemmefra. Hun har tegnet til og oversatt det til norsk.*

med diktene gikk mot slutten, at Ali ble mer og mer ivrig etter å fortelle oss om alle de språkene han kunne: panjabi, urdu, engelsk og norsk.

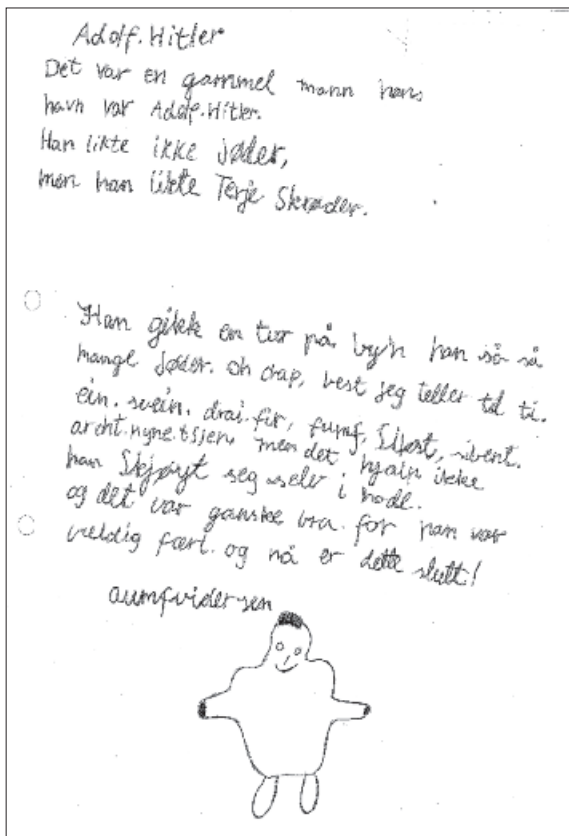
Andre elever hadde også en utvikling når det gjaldt å trekke inn sitt språklige repertoar i skolen. En av jentene, Farba, med urdu som førstespråk, svarte i den skriftlige evalueringa etter prosjektet at ”urdudikt” var det hun var mest fornøyd med av dem hun hadde jobbet med i diktprosjektet. Men hun var ikke blant dem som hadde valgt å framføre et ”urdudikt” i klassen. Ettersom prosjektet utviklet seg, hadde hun likevel ønsket å inkludere dikt på urdu i diktsamlinga si. Disse diktene skrev hun ned etter hukommelsen, med det latinske alfabetet og med en blanding av norsk og engelsk tilnærming i nedskrivningen, siden hun ikke hadde lært å skrive urdu med det arabiskbaserte alfabetet. Diktene hun skrev ned, hadde hun lært av mormoren sin.

Noen dager etter framføringene av de selvvalgte diktene skulle klassen legge til ekstra lyd og rytme til de ikke-norske diktene for framføring i grupper. Gruppene fikk beskjed om at de for eksempel kunne velge å legge til lyd-kulisser, lage en rapp, dramatisere, legge på lyder i forhold til takten, eller fremføre med varierende styrke og fart. Arbeidet begynte med at elevene gruppevis skulle bli bedre kjent med et utvalgt ikke-norsk dikt fra en av elevene i sin gruppe. Gruppediktene var Aishas utvalgte dikt på urdu, Julias på albansk, et dikt på urdu som Buket hadde valgt og Lukas’ utvalgte dikt på tysk. Disse elevene var positive til å bruke diktene ”sine” videre på denne måten. I noen minutter lyttet elevene igjen til opplesning av diktet, og de snakket om lyder de kanskje kunne kjenne igjen, lyder som var ukjente fra før, om ord og skrift.

Elevene ble bedt om å lytte godt og å stille spørsmål om å få gjentatt ord og lyder og spørre om betydning av ord og setninger i diktet. Alle elevene hadde fått diktet på et ark foran seg. Denne økta var en smak på metaspråklig, kontrastiv språktilnærming, idet lyder og ord på de ikke-norske språkene ble trukket fram og sammenlignet med norsk og andre språk elevene kunne. Jenny, for eksempel, som ofte snakket spansk hjemme, kjente igjen ordet *libri* i det albanske diktet som Julia hadde hatt med, og foreslo at det betydde ’bok’, siden *libro* jo betyr ’bok’ i spansk. Hun fikk bekreftet av Julia at det var riktig, og studenten i gruppa berømmet Jenny for den gode observasjonen. I denne gruppa forklarte Julia at bokstaven o uttales [ɔ], som bokstaven å på norsk, og u uttales [u] på albansk, slik som bokstaven o ofte uttales på norsk. Tilfellet med o uttalt som [ɔ] forklarte Julia med at det er ”litt slik som det er med ordet ’og’ på norsk”, og viste med det en god språklig oversikt og innsikt.

Under den første opplesningen av diktet som Lukas gjorde foran klassen, hadde noen av elevene kjent igjen ord som *Spiel* og *lustig*, og de foreslo tolk-

ninger ut fra hvordan ordene lignet på norske ord. Seinere, under arbeidet med å legge til lydkulisser, kom også noen metaspråklige kommentarer fram i gruppa som tok for seg dette diktet. Jonas lurte for eksempel på hvorfor man skriver *ä* på tysk når man uttaler den som *e*. Et slikt spørsmål – der svaret er mer knyttet til etymologi enn til dagens uttale – er i seg selv en observasjon av språklig form, og kan være et godt utgangspunkt for en videre og dypere samtale om språk og språklig form. Jonas valgte seinere å skrive dikt inspirert av tysk og med bruk av tyske ord da de skulle skrive dikt selv. Han brukte Lukas som eksperthjelp, blant annet når det gjaldt hvordan man teller til ti på tysk:



Eksempel 6. Jonas' dikt med inspirasjon fra tysk dikt lest i klassen og hjelp fra tyskeksperthen Lukas.



I diktet til Jonas ser vi en utforskende, tysk rettskrivning, med en klar nysgjerrighet og interesse for dette språket. At han trekker inn tyske ord, støtter opp under diktets innhold. Med dette diktet uttrykte Jonas på sin måte den flerspråklige stemningen som preget klassen etter hvert i diktprosjektet. Grappa som jobbet med Aishas utvalgte dikt, tok utgangspunkt i diktet slik det var skrevet på urdu. Aisha leste diktet flere ganger for grappa. Men Martin – en elev med norsk som førstespråk – ble urolig. Han klarte ikke å plassere informasjonen, verken skriften eller lydene, under høytlesinga, og han ga høylytt uttrykk for sin frustrasjon. Grappa fant da ut at Aisha kunne skrive diktet ned med bokstaver fra det latinske alfabetet, altså en slags transkripsjon for ikke-urdukyndige, som kunne vise hvordan diktet skulle leses. Denne transkriberingen ga den tidligere nevnte eleven Farba ideen til at hun selv kunne skrive ned ”sine” dikt selv om hun ikke kunne skrive urdu med det arabiskbaserte alfabetet. Nye muligheter åpnet seg også for henne. Eksempel 9 viser Aishas transkripsjon fra urdu til det latinskbaserte alfabetet, for diktet om fuglene som sloss (jf Eksempel 5 ovenfor):

*Ek tha titer ek bater!  
larne med the dono Sher!  
larte larte ho gi gom!  
Ek ki chonch!  
Ek ki dom!*

*Eksempel 7. Aishas transkripsjon av urdu, med bokstaver fra det latinske alfabetet.*

Slik fikk Martin se noe som han syntes var lettere å forholde seg til, og han kunne kommentere det han så og hørte. Han sa blant annet, om lyden [tʃ], skrevet med bokstavene ch i *chonch*: ”Nå vet jeg hvordan man kan lage den lyden! Press tunga bak fortennene når du sier den!” Og han syntes det ble lettere å stille spørsmål til urduskriften: ”Hva betyr den lille streken over der?” Nå klarte også han å være med og tenke ut lydkulisser og andre effekter de kunne legge til diktet når de seinere skulle framføre det. Introduksjonen til arbeid med språk som mange av elevene ikke kunne, skjedde etter Martins anmodning gradvis, slik at ikke alt var fremmed og uforståelig på en gang. Alle fikk dermed noe de kunne ta tak i og sammenligne med språk de kjente bedre, om det var på lydnivå, ordnivå, setningsnivå eller når det gjaldt skriftspråk. Elevene fikk dermed, innenfor sin proksimale utviklings-

sone (Vygotsky 1991), et godt utgangspunkt for å snakke om språk, ha oppmerksomheten rettet mot språklige fenomener (jf Bialystok 2001), et godt utgangspunkt for å øke sin metaspråklige bevissthet.

På den siste dagen av diktprosjektet fikk elevene selv velge om de ville framføre noen dikt, og også fritt velge dikt fra prosjektet. Jonas valgte å framføre Lukas' tyske dikt, mens Saida, en jente med somali som hjemmespråk, valgte å framføre Aishas urduspråklige dikt. Saida brukte transkripsjonen som Aisha hadde laget for urduuttale av diktet, skrevet med bokstaver fra det latinske alfabetet (Eksempel 7). Nysgjerrigheten og interessen som elevene hadde til andre språk enn deres eget, var altså tydelig. Inger Marit, en elev med primært norskspråklig bakgrunn, var også nysgjerrig på Lukas' tyske dikt, selv om hun ikke hadde vært i den gruppa da de jobbet ekstra med utvalgte dikt. I en pause mellom timene denne siste dagen gikk hun til Lukas og spurte: "Leser jeg riktig nå?", og så leste hun litt fra Lukas' utvalgte tyske dikt om *Spiel* og *Tanz*. Det gikk bra. Lukas nikket anerkjennende. Samtaler om språk og bruk av språk i klasserommet var blitt helt naturlig i løpet av noen få uker. Elevenes ekspertise var en del av kunnskapene i klasserommet, noe som kunne ses og høres og snakkes om.

## Diskusjon

Vi har beskrevet et opplegg der elevene regnes som ressurser, med den språklige ballasten de har med seg hjemmefra. Det er ikke tilstrekkelig med ett slikt didaktisk treukers opplegg i norsktimene for å utvikle og videreutvikle god metaspråklig bevissthet, gi et tilfredsstillende internasjonalt perspektiv på språk og kultur og skape en positiv identitetsutvikling for alle elevene. Dette må jobbes med over tid og i større sammenhenger enn bare i klassens norsktimer. Men det interessante er hvor stor respons et såpass lite prosjekt ga i form av oppfinnsomhet og metaspråklige samtaler blant elevene.

Gjennom å bruke Aronin og Ó Laoires begrep *multilinguality* (2004) kan vi oppsummere noe av det som skjedde i diktprosjektet når det gjelder elevenes flerspråklige identitet (jf. Svendsen 2006). Aronin og Ó Laoire definerer som nevnt *multilinguality*, eller flerspråklig identiteter, gjennom et individs samlede språkkompetanse på alle mulige nivåer, og inkluderer også metaspråklig bevissthet, læringsstrategier, meninger, preferanser og

passiv og aktiv kunnskap om språk, språkbruk og språktilegnelse. Med utgangspunkt i slike beskrivelser må en kunne antyde at elevene i klasse 6x har utviklet sin flerspråklige identitet gjennom de aktivitetene vi har skissert i denne artikkelen. De flerspråklige elevene har fått mulighet til å utvikle sin flerspråklige identitet i og med de fikk et nytt blikk på hjemmespråket sitt. Julia, for eksempel, fikk positiv tilbakemelding på at hun kunne flere språk (s. 00), og i tillegg fikk hun vist fram sin språklige tilhørighet og kunnskap i arbeid med det albanske diktet (s. 00). Elevenes flerspråklige identitet ble også styrket gjennom økt metaspråklig bevissthet slik det kom til uttrykk bl.a. i de metaspråklige ytringene vi har trukket fram i artikkelen (s. 00). Også elevene med norsk som hjemmespråk fikk mulighet til å utvide sin språkkompetanse og sin flerspråklige identitet gjennom å lytte til og se eksempler på skrift fra mange språk, og gjennom de metaspråklige samtalene i prosjektperioden.

Som nevnt tidligere (s. 00), vurderes det ofte slik i faglitteraturen at tospråklige ser ut til å ha gode evner – bedre enn enspråklige – til bevisst å vurdere språklige perspektiver (Bialystok 1986). Vi nevnte at grunnen kan være at de er i språksituasjoner der det er naturlig for barnet stadig å se språk ”utenfra”. Ut fra dette kan det være grunn til å tro at det å skape et rikt språkmiljø der det legges opp til samtale om språk, vil kunne stimulere den språklige bevisstheten til alle elevene (se også Uri 2001). I vårt prosjekt var det slik at alle elevene, både de som bidro med ”nytt” språklig materiale i klasserommet og de som fikk innblikk i dette materialet, var interessert i å samtale om språk, med utgangspunkt i språklige detaljer i de ”nye” språkene. Både elever med andre hjemmespråk enn norsk og elever med norsk som hjemmespråk bidro til disse samtalene. Samtalene kunne ofte innebære å forsøke å løse et ”problem”, slik Bialystok diskuterer. I vår sammenheng innebar det at elevene gikk konkret til verks for å forstå andres språklige og kulturelle bidrag. Noen var også kreative og inkluderte de nyvunne dataene fra samtalene som en del av sine egne språklige uttrykk, slik som i diktet til Jonas med tyske innslag og med Farbas lån av ideen om å skrive urdudikt med latinske bokstaver.

Vi har her særlig vært opptatt av å vise at det å trekke inn elevenes hjemmespråk i undervisningen kan stimulere til en metaspråklig bevissthet. Bialystok har som vi har sett, brukt begrepet oppmerksomhet, og ser oppmerksomhet rettet mot språklige fenomener som en forutsetning for eller del av metaspråklig bevissthet. Gjennom diktprosjektet har vi observert at elevene gjennom oppmerksomhet rettet mot språk har vært i stand til å ut-

trykke observasjoner, spørsmål og sammenhenger mellom språk og språklige fenomener. De har sett, lyttet og samtalt om forskjeller mellom lyder, ord og skriftuttrykk i ulike språk, og de har fått gitt uttrykk for sin språklige kompetanse. Dermed har de blitt sett i skolesammenheng – av lærere og medelever – på nye måter (se Tonne og Vederhus 2011 for videre drøfting av mulighetene for utviding av elevenes *lingvistiske kapital*).

Elevene er nok ikke etter dette prosjektet i stand til å beskrive vokalsystemet i norsk, tysk eller urdu i lingvistiske termer, de klarer heller ikke nødvendigvis å problematisere at ordklassen verb eller preposisjon kan være vesensforskjellig i ulike språk (selv om Ali var på vei med sine interessante betraktninger i samtalene rundt urdueksempelen). Men diktprosjektet vi har analysert i denne artikkelen, viser at en godt kan arbeide med metaspråklig bevissthet også hos større barn. Det vi løfter fram her er den språklige oppvåkningen mange barn kan erfare hvis de får anledning til å høre og se språk i tale og skrift på mange språk. Å skape rom og muligheter for språklig oppmerksomhet som en forutsetning for metaspråklig bevissthet passer godt inn med de målene som er spesifisert i LK06. Den språkkompetansen som man kan bruke for å oppnå disse målene, finnes i klasserommet.

## Litteratur

- Aronin, Larissa, og Muiris Ó Laoire 2004. Exploring Multilingualism in Cultural contexts: Toward a Notion of Multilinguality. I C. Hoffmann og J. Ytsma (red.): *Bilingual Education and Bilingualism: Trilingualism in family, school and community*, Clevedon, GBR: Multilingual Matters.
- Baker, Colin 2006. *Foundations of bilingual education and bilingualism*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Bialystok, Ellen 1986. Children's concept of word. *Journal of Psycholinguistic Research* 15 (1):13–32.
- Bialystok, Ellen 2001. *Bilingualism in development: language, literacy, and cognition*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Bialystok, Ellen 2006. Bilingualism at School: Effects on the Acquisition of Literacy. I P. McCardle og E. Hoff (red.): *Childhood bilingualism: research on infancy through school age*, Clevedon: Multilingual Matters.
- Birdsong, David 1989. *Metalinguistic performance and interlinguistic competence*: Springer.

- Cummins, Jim 2000. *Language, power, and pedagogy. Bilingual children in the crossfire*. Clevedon, England: Multilingual Matters.
- Day, Kaaren C., og H.D. Day 1991. The concurrent validity of four tests of metalinguistic awareness, *Reading Psychology* Volume 12 (1):1–11.
- Elbro, Carsten 2006. *Læsning og læseundervisning*. København: Gyldendal Uddannelse.
- Ellis, Rod 2009. *Implicit and explicit knowledge in second language learning, testing and teaching*. Bristol: Multilingual Matters.
- Frost, Jørgen 1999. Initial enabling skills in early reading and spelling: empirically and theoretically based approaches of early linguistic stimulation in a preventive perspective, Bredtvet kompetansesenter, Oslo.
- Hagtvet, Bente Eriksen 2002. *Språkstimulering: tale og skrift i førskolealderen*. Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Hertzberg, Frøydis 2008. Grammatikk? I M.E. Nergård og I. Tonne: *Språkdidaktikk for norsklærere. Mangfold av språk og tekster i undervisningen*, Oslo: Universitetsforlaget.
- Holme, Idar Magne, og Bernt Krohn Solvang 1996. *Metodevalg og metodebruk*. Oslo: TANO.
- Hvenekilde, Anne 1990. *Med to språk: fem kontrastive studier for lærere.*: Cappelen Forlag AS.
- Hvistendahl, Rita (red.) 2009. *Flerspråklighet i skolen*: Universitetsforlaget.
- James, C. 1999. Language Awareness: Implications for the Language Curriculum. *Language, Culture and Curriculum* 12:94–115.
- Jessner, U. 2010. Language awareness in multilinguals: theoretical trends. I C.J and N.H. Hornberger (red.): *Knowledge about language*, Springer.
- Kaldestad, Per Olav, og Hanne Knutsen 2006. *Diktboka*: Cappelen Akademiske/ LNU.
- Kulbrandstad, L.A., E. Bakke, A.M.V. Danbolt, and T.O. Engen 2008. *Skolekulturer for språklæring*. Hamar: Høgskolen i Hedmark.
- Kunnskapsdepartementet 2006 (justert for norskfaget for skoleåret 2008/2009). Kunnskapsløftet. Læreplanverk for grunnskolen og den videregående skolen, norsksplanen: <http://www.udir.no/Lareplaner/Grep/Modul/?gmid=0&gmi=156255>
- Kunnskapsdepartementet 2007. Kunnskapsløftet. Læreplan i grunnleggende norsk for språklige minoriteter: <http://www.udir.no/Lareplaner/Grep/Modul/?gmid=0&gmi=73640>
- Kunnskapsdepartementet 2010: *NOU Norges offentlige utredninger 2010:7 Mangfold og mestring. Flerspråklige barn, unge og voksne i opp-*

*læringssystemet.*

<http://www.regjeringen.no/pages/10797590/PDFS/NOU201020100007000DDDDPDFS.pdf>

- Lyster, Solveig-Alma Halaas 1995. Preventing reading and spelling failure: the effects of early intervention promoting metalinguistic abilities, Institutt for spesialpedagogikk, Univ. of Oslo.
- Purpura, James 2004. *Assessing grammar*. Cambridge, U.K. ; New York: Cambridge University Press.
- Svendsen, Bente Ailin 2006. Flerspråklig identitet. *Norand* 2 (1):33–55.
- Tenfjord, Kari 2008. Språktypologi, grammatikkundervisning og det sammenlignende perspektivet i det flerspråklige klasserommet. I A. Næss and T. Egan (red.): *Vandringer i ordenes landskap. Et festskrift til Lars Anders Kulbrandstad på 60-årsdagen*, Oplandske Bokforlag.
- Tonne, Ingebjørg, og Inger Vederhus 2011. Gjenklang – utforskning av poetiske identitetstekstar i det fleirkulturelle klasserommet. I Smidt m.fl. (red.) *Tekst og tegn*, Trondheim: Tapir akademiske.
- Uri, Helene 2001. Bilingualism, monolingualism and metalinguistic awareness. I A. Hvenekilde and J. Nortier (red.): *Meeting at the crossroads – studies of multilingualism and multiculturalism in Oslo and Utrecht*, Oslo: Novus forlag.
- Vygotsky, L. 1991. *Thought and language*: Cambridge. Mass. MIT Press.
- Yaden, Jr., D.B., og Templeton S., (red.) 1986 *Metalinguistic awareness and beginning literacy*. Portsmouth, NH: Heinemann Educational Books.

## Noter

1. Utdanningsetaten i Oslo mener at de flerspråklige elevenes læringsbehov blir ivarettatt gjennom en egen plan, tilpasset den ordinære læreplanen for norsk. Denne planen skal gjelde for alle elevene og er beskrevet i ”ressurspermen” fra prosjektet ”Forsterket tilpasset norskopplæring” som begynte i 2004.
2. Vi takker klassens fabelaktige elever, lærer og skolen for at vi fikk anledning til å gjennomføre det didaktiske prosjektet. Skolen og elevene er anonymisert. Takk også til den tospråklige læreren i urdu-norsk for språklig hjelp og til skolebibliotekets personale for biblioteksfaglig hjelp.

## **Abstract**

### ***Poetry and Linguistic Contrasts***

Notwithstanding the great amount of research published on multilingualism, language learning and identity development in the last twenty years, and in spite of law texts and curricula that highlight individually adapted teaching and acknowledge the student's competence, there is little evidence that minority students' first language competence is brought into play to any great extent in Norwegian classrooms today. In this paper we show how it is possible to make use of the students' first languages in a didactic setting. We show how the teacher with few extra resources can improve the learning environment for minority language students and strengthen the language awareness of all the children in a linguistically heterogeneous classroom. The approach that is analyzed here combines the idea of drawing on the varied linguistic competences in the classroom with the didactics of using poetry as creative and linguistic stimuli for the students.

*Keywords: poetry, contrastive approach, students' linguistic competence, language awareness, identity development*