

Gjenklang – utforsking av poetiske identitetstekstar og lingvistisk kapital i det fleirkulturelle klasserommet

Ingebjørg Tonne og Inger Vederhus¹

Dikt har tidlegare vore sjanger for literacy og frigjerande språkarbeid. I denne artikkelen diskuterer vi om og korleis den poetiske teksten igjen kan ha slike potensial ein spesifikk stad, nemleg i den fleirkulturelle skolen. Vi spør om diktet, som så ofte er tett knytt til framførings-situasjonen, også kan vere ein god sjanger for å få fram identitetstekstar og bli ein start på eit arbeid med språklege kontrastar i det fleirkulturelle klasserommet. Kan kontrastiv bruk av dikt vere med på å utvide dei oppfatningane skolen og elevane har om kva som er lingvistisk kapital? Kva slags rolle spelar samtalen på skolen i dette læringsarbeidet? Vi analyserer eit diktprosjekt i ein språkheterogen sjetteklass. I prosjektet representerer poesien det leikne, det lydlege og det vesle formatet, som kan vere uttrykksfullt og meiningsberande både i språk og i språklæringsmiljø.

Teoretisk bakgrunn: Identitetstekstar og lingvistisk kapital i samtale om dikt

Som resultat av forskingsprosjekt i fleirspråklege skolar og barnehagar i Canada argumenterer Taylor, Bernhard, Garg & Cummins (2008) og

¹ Forfattarane er sidestilte.

Cummins (2006) for at elevtekstar, særskilt tospråklege, såkalla *dual language*-tekstar, som eksplisitt tar utgangspunkt i det språket barnet bruker heime i familien, er identitetstekstar:

The products of students' creative work of performance carried out within this pedagogical space are termed identity texts insofar as students invest their identities in these texts (written, spoken, visual, musical, dramatic, or combinations in multimodal form) that then hold a mirror up to students in which their identities are reflected back in a positive light. When students share identity texts with multiple audiences (peers, teachers, parents, grandparents, sister classes, the media, etc.) they are likely to receive positive feedback and affirmation of self in interaction with the audiences. (Cummins, 2006, s. 60)

Taylor et al. (2008) hevdar med bakgrunn i ei rekke studiar at ulik lingvistisk kapital – forstått som den språkkompetansen som elevane tar med seg til skolen – knapt er oppfatta eller utarbeidd som verdifulle former for literacy i det amerikanske og europeiske skoleverket. Derfor er studien til Taylor et al. konsentrert om eit opplegg med samarbeid mellom forskjellige heimar og skole/barnehage i eit fleirkulturelt Canada. Eitt av resultatene er at «home literacies associated with complex transnational and transgenerational communities of practice were legitimated through their inclusion within the school curriculum» (op.cit., s. 269).

Bourdieu, Passeron & de saint Martin (1994) utdjupar omgrepet lingvistisk kapital i høve til kulturell kapital (Bourdieu, 1995) og hevdar at «[o]f all the cultural obstacles, those which arise from the language spoken within the family setting are unquestionably the most serious and insidious.» (Bourdieu et al., 1994, s. 40). Dei hevdar at læraren sine vurderingar av elevane er nært knytte til korleis elevane meistarar språket. I utgangspunktet er denne språklege kapitalen diskutert med omsyn til variasjonen i språkleg rikdom og uttrykksstilar hos barn som snakkar skolespråket også i heimen. Vi ser for oss at hindringane («the obstacles») i skolesamanhengen kan vere ekstra store hos barn som snakkar andre språk heime.

Samfunnskonteksten som Taylor et al. sitt opplegg er prøvd ut i, blir óg skildra og stadfesta gjennom andre forskingsresultat. Konteksten for dei fleste vestlege skolane med fleirkulturelle elevar i ei stadig meir globalisert verd er at elevar med kompetanse i andre språk enn skolespråket ikkje får legitimert sine språk og sine «heime-litterasitetar» gjennom

Gjenklang – utforskning av poetiske identitetstekstar og lingvistisk kapital 239

arbeid i skolen.² I norsk samanheng peikar Bjerrum Nielsen (2009) på underkommunisering av og ignorans overfor ulik språkleg bakgrunn i sin omfattande studie av ei Oslo-klasse frå fyrste til og med tiande trinnet. Ho refererer også til fleire nordiske studiar som Lidén (2001), Myklebust (2006), Brundgaard & Gulløw (2008). Vi føyer til Kulbrandstad, Bakke, Danbolt & Engen (2008), som har funne at Oslo-skolane nett underkommuniserer den språklege bakgrunnen til elevane. Kulbrandstad et al. (op.cit., s. 39) tilrår difor «at alle skolene i det vidare utviklingsarbeidet bør utnytte elevenes varierte språk- og kulturbakgrunn som en ressurs for hele skolen».

Taylor et al. (2008) viser korleis skolen eller barnehagen kan snu om på underkommuniseringa av språkleg bakgrunn og i større grad ta inn og rekne som relevant eit større spekter av den lingvistiske kompetansen til elevane, altså i større grad rekne denne som lingvistisk kapital. Gjennom eit poesiprojekt i den språkheterogene sjetteklassen i Oslo undersøker vi noko liknande. Korleis kjem språka til elevane inn i skolearbeidet gjennom å bruke dikt? Kan dikta vurderast som identitetstekstar? Skaper ein dermed nye situasjonar som opnar opp for å utvide kva skolen og samfunnet ser som lingvistisk kapital? Vi analyserer korleis elevane i dette diktprosjektet brukar poesi på ulike språk – språk dei eller med-elevane har eit nært forhold til – gjennom samansette modalitetar: dikt som lesing, skrivning, munnleg framføring og i samtale.

Vi vurderer særskilt den didaktiske bruken av dikt i høve til potensialet for auka lingvistisk kapital hos elevane gjennom samtale. Mikhail Bakhtins omgrep *ytring* blir her relevant for undersøkinga, det å tileigne seg litteratur gjennom samtale, der den sosiale og historiske konteksten frå kvar elev får meining. Ytring skil seg frå *setning* ved at ytring inkluderer kommunikasjonsperspektivet: «the extraverbal context of reality (situation, setting, prehistory) and with the utterances of other speakers» (1999, s. 73). Ytringa har eit «referentially semantic element (its theme), and its expressive aspect (the speaker's evaluative attitude toward the referentially semantic element in the utterance)» (op.cit., s. 90). Viktigast med ytringa er, skriv Bakhtin, «its *addressivity*», både i konkret og vid forstand er «all these varieties and conceptions of the addressee [...]

2 For eksempel refererer Taylor et al. til Ada (1988), Berk & Winsler (1995), Bernhard et al. (2006), Delpit (2002), Dyson (2003), Gee (2004), González et al. (2005), Hull & Schultz (2002), Manyak (2006), Valdes (1996), Volk & de Acosta (2001).

determined by that area of human activity and everyday life to which the given utterance is related» (op.cit., s. 95). Ifølgje Bakhtin er den estetiske forma, i vårt eksempel poesien, også sterkt influert av mottakarens «aktiva värдемессиге relation til *innehållet*» (Bakhtin, 1997, s. 240). Den estetiske analysen knyter Bakhtin til dialogomgrepet. Den estetiske analysen må også «inriktas på vad verket är for en estetisk aktivitet som konstnären og betraktaren riktar på det» (op.cit., s. 206).

Diktet er tradisjonelt sterkt til stades som skrift i skolen, ikkje minst som lesing, men også følgt av skriveøvingar for elevar frå tidlege klassetrinn. Det ofte korte formatet gjer poesi veileigna for skolebøkene. Det kan vere ein brubyggjar mellom munnleg og skriftleg, og er historisk knytt til utanåtlæring og andre kognitive språkøvingar i opplæringa. Ikkje minst i barne- og ungdomskulturane i dag så vel som i tidlegare kjente kulturar har diktet gjennom rytme og rim vore knytt til minnearbeid og sjølvframstilling. Diktet har også vore sjanger for eksperiment, fantasi og kritikk. Frå barndommen av er diktet gjerne staden for tull og tøys, lek med rytme og klang også med didaktisk relevans (Franz, 1979), der barna i det poetiske språket prøver ut språklege, estetiske alternativ og kan utforske tabugrenser. Poesi er tradisjon og nyskaping. Men «[l]iterature is first of all, last of all, language» (Sontag, 2001). Ein kan ikkje i arbeid med litteratur, og heller ikkje i skriving og lesing, sjå bort frå språket, for poesi skjer i språk, både som lesing, skriving, memorering, song og anna munnleg framføring. Poetiske tekstar har det særkjennet at dei ofte blir analyserte i bruk, gjennom brukssituasjonar, i vår samanheng er det skolen (Thompson, 1974).

Fire omgrep blir altså brukte i samanheng når vi analyserer vårt undervisningsprosjekt i det fleirkulturelle klasserommet: identitetstekst, lingvistisk kapital, samtale og poesi.

Fleirspråkleg poesi i ein sjetteklasser i Oslo

Vi har ein skoleklasse på det sjette trinnet (her kalla 6x) i den søraustlege delen av Oslo, her er 25 elevar, 16 av desse snakkar eit anna språk enn norsk heime.³ Desse språka er urdu, hindi, panjabi, albansk, kurdisk, bangla, spansk, thai, persisk og tamil. I tillegg har enkelte av elevane god eller noko kjennskap til andre språk som tysk, fransk, engelsk og por-

3 Klassen og elevane er anonymiserte her.

Gjenklang – utforskning av poetiske identitetstekstar og lingvistisk kapital 241

tugisisk gjennom nær familie. Familiehistoriene til mange av elevane i klassen kan altså karakteriserast gjennom ord som *eksil*, *immigrasjon* og *minne* frå minst eitt anna land eller éin annan kultur. Desse kategoriane er likevel sjeldan eksplisitte i sjølve klasseundervisninga.

For dei fleste av elevane i klassen vil omgrepet *fleirspråkleg identitet* vere dekkande, slik Svendsen (2006) nyttar dette som ei omskriving av omgrepet *multilinguality* (Aronin & Ó Laoire, 2004) i sin norske diskusjon om fleirspråklegheit. Ein slik identitet blir av desse forskarane knytt til språkleg kompetanse på ulike nivå, som stil, språkleg sjølvforståing og metaspråkleg medvit og preferansar. Slik fleirspråkleg identitet er eit viktig aspekt i samspelet mellom elevane og det didaktiske opplegget vårt. Ein kan sjå den fleirspråkleg identiteten til elevane som eit dynamisk innslag i prosjektet; måtane elevane sjølve ser på sin (fleirspråklege) identitet på, verkar inn på hendingane i prosjektet, og hendingane i prosjektet verkar i sin tur inn på deira fleirspråklege identitet.

Ein kan knytte termen *fleirspråkleg* til dei av elevane som snakkar eit anna språk enn norsk heime (Hvistendahl, 2009), og språket elevane ofte snakkar heime, kan ein kalle *heimespråket*. Men elevane som har norsk som heimespråk, kan ein på nokre vis óg seie har ein fleirspråkleg identitet, om det så «berre» er knytt til at dei har skolekjennskap til engelsk og noko kjennskap til språka til familien, eller – gjennom diktprosjektet eller tilsvarande arbeid i skolen – noko kjennskap til og interesse for **heimespråka** til andre elevar i klassen.

Diktarbeidet i 6x tok utgangspunkt i dei språka som fanst i klassen. Det var drive fram av oss forskarar/lærarutdannarar og av lærarstudentar som hadde praksisopplæring i klassen.⁴ Studentane valte å ta utgangspunkt i så mange som mogleg av språka elevane kunne eller kjente til. Dikt- eller songtradisjonen kunne vere ein stad for å invitere minoritetsforeldra inn i skolesamarbeidet, der dei ofte er marginaliserte (Taylor et al., 2008). I tillegg var biblioteket på denne skolen eit ressursenter. Skolen har dei siste åra utvikla eit prosjekt for betre lesing gjennom satsing på skolebiblioteket. Interessant i samband med prosjektet vårt er at skolebiblioteket ved prosjektskolen mellom anna hadde tatt initiativ til elevproduksjon av hefte og bøker, samansette faktahefte om land som

4 Takk til studentane Aase R. Nordby, Kristine E. Seljevold, Marianne Simonsen og Silje T. Ufs som er viktige observatørar og lærarar i prosjektet. Studentdeltakinga i denne observasjonen er avgjerande.

familien til elevane kjem frå, og foreldra blei involverte i prosessen. Arbeida blei trykte og stilte ut i skolebiblioteket, men arbeidet med dei var ikkje tatt med inn i dei lærarstyrte aktivitetane i klasseromma. Fleire av desse hefta hadde tekst både på norsk og på språk som blir snakka i det aktuelle landet, og liknar dei omtalte identitetstekstane hos Taylor et al. (2008).

Design

Undervisningsopplegget vi diskuterer her, er knytt til fire veker om hausten og tre veker om våren i 6x. Studien vår har ein kvalitativ design med ei induktiv tilnærming (Holme & Solvang, 1996) med vekt på observasjon og deltakande observasjon. Studien har visse trekk fra aksjonsforskning i og med at vi som observerande forskarar har vore tett på forskingsobjektet. Tilnærminga vår er likevel forskjellig frå det som ofte vert omtalt som aksjonsforskning, ved at opplegget vårt vart tilpassa den opprinnelege planen til klassa og trinnet. Opplegget vart óg gjennomført utan føringar om at endringane vi la opp til, nødvendigvis skulle bli vidareførte av skolen.

Gjennom denne tilnærminga fekk vi innsikt i heile breidda i skolekvardagane til elevane og fekk sjå korleis elevane spontant agerte i høve til det didaktiske opplegget. Hovudvekta av innsamla data er ytringar: munnlege ytringar frå elevane, samtaleøvingar, munnlege framføringar i grupper og i klassen og ikkje minst dikta som elevane hadde med heimeifrå, og dikta som blei nedskrivne og skapte av elevane i denne perioden. Gjennom nett omgrepet *ytring* knyter vi språket til den meningskapande dialogen i klasserommet og er ute etter korleis elevane forhold seg til ulike språk, eige språk og andres. Vi er opptekne av relasjonen mellom den som ytrar og forståinga hos mottakaren (Bakhtin, 1999).

For å tydeleggjere poenga våre har vi her valt eit djupnestudium av nokre få, illustrerande tekstar frå prosjektet. Desse døma analyserer vi i det følgjande som språklege og estetiske fenomen eller hendingar som utspelar seg i ein spesifikk skolekontekst. Vi diskuterer funna i lys av tidlegare utvikla teori, både samstundes med beskrivinga av hendingane og mot slutten av artikkelen, når vi ser tilbake på resultatata i prosjektet og vurderer dei samla.

Dikt, språk, tekst og samtale

Samtale om språk og dikt var ein viktig premiss under førebuinga av opplegget. Elevane fekk vite at opplegget skulle vere underhaldande, tøys og tull, og også framføringa kunne vere morosam og variert. Elevane skulle gjennom dikta framføre, høyre og lese fleire språk enn norsk, og smake på lydane og rytmane i ulike språk. Ein treng ikkje å forstå innhaldet eller meininga for å oppleve rytmane og lydane. Kompetent bruk av rytme og lyd i det poetiske språket framhevar Walter J. Ong som sentralt for munnleg poesitøving. Gjennom merksemd om nett desse språktrekka kan ein vekke interessa for ulike munnlege formlar, og også gjerne seinare bruke og reflektere over slike i skrift (Ong, 1982). Ville dette føre til ytringar om språk? Kva slags diktutøving ville kome fram?

Studentane viste óg gjennom ulike samtalar med elevane frå starten av prosjektet at skolen gjerne ville høyre språka deira, sjå korleis dei var nedskrivne, og vite korleis elevane brukte språket. Denne førforståinga som her blei skapt om tekst og språk, var viktige modellar for seinare metalingvistiske samtalar i klasserommet. Forholdet mellom det sosiale og det semiotiske har ein komplisert dynamikk, nærast fortrulege samtalar om språk og litteratur kan modellere ein lærings situasjon med gjensidige interesserte og aktive samtalepartnarar. Aktiv og kompetent lærarinnsats er på dette tidlege stadiet sentralt grunnlag for seinare eventuelt læringsutbytte hos elevane. For elevar frå språklege minoritetar blir også det læraren uttrykkjer, tillagt spesiell vekt (Hvistendahl, 2000).

Eit eksempel på ein tidleg samtale som passar inn i dette biletet, fann stad på skolebiblioteket. Aisha snakka urdu og panjabi heime og hadde funne ei bok⁵ på urdu på biblioteket. Lærarstudenten spurte Aisha om kva teksten på eit oppslag i boka betydde, og Aisha forklarte kva innhaldet var, og svarte på fleire, detaljerte spørsmål om enkeltord og skriftspråk. Ho forklarte at ho hadde lært å skrive på urdu av mor og fekk som respons at det var viktig og bra at ho snakka og lærte seg å skrive eit anna språk heime. Aisha var stolt over språka sine og einig i at det var viktig å lære desse godt. Det var, slik vi vurderer det, dialogen mellom lærarstudenten og Aisha om boka skriven på urdu som fyrst stadfesta biblioteksboka som ein slags identitetstekst slik Taylor et al. (2008) ser dei.

Studentane gjekk også detaljert språkkontrastivt til verks i samtalar


5 *Ābnos kā ghorā* (eventyr frå *Tusen og en natt*).

244 Ingebjørg Tonne og Inger Vederhus

med elevane. I grupper som ved ulike høve samtalte om språk, snakka dei for eksempel ein gong om konkrete forskjellar mellom urdu og norsk. Ali var ein elev som på prosjekttidspunktet nyleg var komen frå eitt år med norskopplæring i mottaksklasse, og han strevde framleis med å forstå mykje av det som blei fortalt på norsk i timane. Men urdu var han ekspert på. Munnleg hadde han lært urdu og panjabi heime, skriftleg hadde han lært urdu gjennom fleire års skolegang i Pakistan. Ali kunne forklare kva konkrete, enkle setningar på norsk blir på urdu, han kunne peike og skrive, syne fram språkkunnskapen sin, sin heimelitterasitet og multilingvale litterasitet (Martin-Jones & Jones, 2000), altså sin lingvistiske kapital, for dei interesserte studentane.

Mellom dei dikta som elevane tok med heimafrå, bearbeidde eller skreiv sjølve, konsentrerer vi oss her om eit sett med dikt som utgjer ein eksemplarisk samanheng og syner moglege døme på identitetstekstar, utvikling av lingvistisk kapital og poetisk utøving gjennom dialog. Dei elevane som var særleg trygge i si fleirspråklege rolle, blei førebilete for dei som var meir usikre. Aisha blei ein modell for dei andre fordi ho på sitt sjølvsgate vis valde eit dikt på urdu. Ho snakka også om diktalet sitt med dei andre elevane etter modell av dialogen ho hadde hatt med praksisstudent i samtalen på biblioteket; bidraget deira, språket deira var interessant og viktig. Slik skreiv Aisha – som ei av dei fyrste – ned diktet ho valde, både på urdu og norsk og illustrerte det i tillegg:

Urdu (اردو) تیر اور بیڑ

ایک گفتا تیر ایک بیڑ 

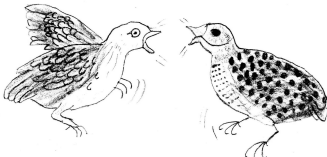
لڑنے میں قصدوں شہیر

لڑنے لڑنے پہوئی گم

ایک کی چونچ، ایک کی دم

Norsk (نورسک) To Fugler

Det var en gang to fugler
 de kvaugler nesten alltid
 når de sloss og sloss slo de eeg
 en mista nebbet, og den andre mistet halen.



Gjenklang – utforskning av poetiske identitetstekstar og lingvistisk kapital 245

Lukas, som kunne snakke litt tysk fordi bestefaren hans var frå Tyskland, tok med eit vers frå eit tysk folkedikt heimafrå:

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

Det var fleire elevar som følgde etter Aisha og Lukas og viste fram dikta sine. Såleis blei klassen ein felles arena for ulik tolking ut frå eit sosialt utgangspunkt og språkleg rikdom.

Ytringane frå elevane viste at dei blei overraska og imponerte over at klassekameratar som dei hadde kjent i nesten seks år, hadde ein hemeleg språkkompetanse, om det så var i urdu, tysk, albansk eller spansk. Sjangeren dikt gjennom munnleg framføring fekk fram slike reaksjonar. Då Lukas hadde lese det tyske diktet høgt i klassen, blei det stor ståhei rundt dei tyske orda som mange av elevane kjende igjen: *Spiel*, *Tanz* og *lustig* blei tolka ut frå korleis dei likna på norske ord; Lukas gav tilbakemelding til dei andre elevane på om tolkningane deira var riktige. Ali, som sjølv bestemt hadde sett seg i mot å velje eit dikt på urdu, verka svært overraska då Aisha las diktet «sitt» på urdu. Han forstod jo alt Aisha las, og dét i seg sjølv var nesten ei ny oppleving for han på skolen. Etterpå las han det norske diktet han hadde valt, «Epler og pærer», høgt og tydeleg, med etterfølgjande anerkjennande kommentarar frå medelevar som aldri før hadde høyrte Ali seie noko heilt aleine framfor heile klassen. Den dynamiske samanhengen til det å høyre lydsspråket til urdu i ei diktframføring rett før han skulle i gang med opplesinga si, gjorde framføringa til ein estetisk aktivitet, ei ytring i samspel mellom opplesar og tilhøyrar (Bakhtin, 1997, s. 206).

I dette eksempelet, der vi studerer prosessen frå framføringar av og dialogar om fleirspråklege tekstar til monologisk framføring av eit dikt av Ali for fyrste gong, er samklangen mellom Aishas dikt på urdu og Alis framførte dikt på norsk sentralt. Kanskje vil Ali vere meir interessert i å bruke urdu eller panjabi på skolen seinare? Etter kvart i prosjektet blei han i alle høve meir og meir ivrig til å fortelje studentane om alle språka han kunne, om den fleirspråklege sida av identiteten hans, kunnskap om panjabi, urdu, engelsk og norsk. Han hadde opplevd at skolen interesserte seg for «hans» språk og for tekstar han kunne identifisere seg med.

Vi nemnde at då Lukas framførte det tyske diktet for klassen, hadde

nokre av elevane entusiastisk kjent igjen ord som *Spiel* og *Tanz*. Men det som var framandt, fenga óg. Det gjekk eit nysgjerrig sus gjennom klassen fyrste gongen elevane høyrde Julia lese det albanske diktet om *boka, ein ven*. Ho las med klar stemme dei – for mange – litt framandklingande **affrikatlydane** ([$\widehat{d}\zeta$], [$\widehat{t}\jmath$]) og dei tydelege stemde sibilantlydane ([ζ], [\jmath]):

Kam një shok Dhe ky eshtë
 të dy tok kush e di
 shkojm orë libri im
 pa mërzi që mbajnë gji.
 më tregon
 më mëson
 shume gjera
 që sidi.

Samtalen etter opplesingane skjedde i grupper, der kvar gruppe tok for seg eitt av dikta. Samtalene her tok utgangspunkt i lydar som likna på noko dei kjente til, og lydar som var framande for dei. Samanlikninga med det kjente fungerte som ei gryande kontrastiv språktilnærming. I gruppa med det albanske diktet forklarte Julia at *o* blir uttalt som *i* og *i* norsk, og at *u* blir uttalt som *i* *ost* i norsk. Dei snakka også om ord dei kjende igjen eller lurte på. Jenny, som snakka spansk heime, kjende igjen ordet *libri* i det albanske diktet. Ho foreslo at ordet betydde «bok» sidan *libro* betyr «bok» på spansk. Julia stadfesta at Jenny hadde rett.

Det tyske diktet Lukas hadde med, var nok det som var lettast for dei fleste å studere på denne måten. For sjølv om alle språka som var representerte med dikt i klassen, var indoeuropeiske språk, ligg norsk nærare tysk enn albansk og urdu blant anna når det gjeld vokabular og syntaks. Men observasjonen til Jenny om *libri* i det albanske diktet viser også at nye språkkoplingar kan skje, utan at det er naudsynt å gå vegen om det norske.

Seinare skulle elevane leggje lydkulissar til diktet gruppa samtalte om. Då kom også nokre (meta-) språklege kommentarar fram om språkskilnader i gruppa til Lukas. Desse blei ivrig diskuterte. Jonas, ein gut med norsk som heimespråk, lurte for eksempel på korfor ein skriv *ä* på tysk når ein uttalar denne som (norsk) *e*. Eit slikt spørsmål – der svaret er meir knytt til etymologi enn til moderne uttale – er i seg sjølv ein obser-

Gjenklang – utforskning av poetiske identitetstekstar og lingvistisk kapital 247

vasjon av språkleg form og kan vere eit godt utgangspunkt for ein vidare og djupare samtale om språk og språkleg form.

Ein fyrrig rapp vart valt som lydkulisse og framføringsform for det tyske diktet, og diktet blei tolka med intens kroppsleg energi. Slik blei diktet frå (Lukas sin) bestefars språk tydeleg ungdommane sitt. Grappa som arbeidde med Aishas dikt, tok utgangspunkt i diktet skrive ned på urdu og på norsk. Aisha las diktet på urdu fleire gongar for grappa. Men Martin – ein elev med norsk som heimespråk – blei uroleg. Han klarte ikkje å plassere informasjonen, korkje skrifta eller lydane under høgtlesinga, og han ga høglydt uttrykk for frustrasjonen sin. Grappa fann då ut at Aisha kunne skrive med bokstavar frå det latinske alfabetet korleis diktet skulle lesast på urdu. Diktet blei dermed utvida med ein ny variant, frå urdu, norsk, illustrasjon og no til ei slags lydskrift basert på det latinske alfabetet:

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

Med denne varianten fekk Aisha også fram at rim er knytt til likskapar og kontrastar mellom lydar, noko den norske attgjevinga hennar mista. Teiknsettinga er mykje meir ekspressiv enn i den norske varianten. Det blei no også tydelegare gjennom lydane at diktet er om to fuglar som sloss. Slik kunne Martin kommentere lydane som han ikkje klarte å ta inn ved berre å høyre dei. Han sa blant anna, om lyden [tʃ]), skriven med bokstavane ch i *chonch*: «No veit eg korleis ein kan lage den lyden! Press tunga bak fortennene når du seier han!» Og han merka at det blei lettare å stille spørsmål til urduskrifta: «Kva tyder den lille streken over der?»

Martin konfronterer her altså Aishas framstilling av diktet. Han kan ikkje berre overta språket, han må gjere det til sitt eige, og det er ikkje enkelt. Martin er på veg til delvis å tileigne seg diktet som ei ytring, sjølv om språket yter motstand (Bakhtin, 1981, s. 294), og sjølv om det i utgangspunktet for han er vanskeleg å forstå diktet utover at det kan gripast gjennom t.d. takt og lyd. Gjennom å samanlikne lyd i (kjent) skrift, i eit sekundært modellerande system som forandrar lyd til grafem (Lotman, 1977), oppdagar Martin noko nytt.

Fleire av elevane, som dei som arbeidde med Julias dikt, samanlikna

248 Ingebjørg Tonne og Inger Vederhus

gjennom ytringar det nye med språk dei kjenner betre, om det gjaldt bokstav, lyd, ord, eller setningar. Studiane våre kan slik oppsummere at dette diktarbeidet får elevar i gang med å utforske kunnskapsområde gjennom dialog, ein læringsmåte som er sentral i utvikling av ny viten på alle nivå. Ikkje alle elevane kom så langt med dialogiske utvekslingar. Ali t.d. kan kanskje kome dit, men det krev systematisk arbeid vidare i undervisninga. Han er likevel blitt presentert for ein modell om korleis ein dialog om ulike språk i dikt kan vere, og at dette er noko ein kan utforske. Ali er framleis på eit begynnars stadium, der stadfestinga av eige språk og opninga for dialog er det viktige.

I tillegg til «Eple og pærer» – regla som Ali valte, blei andre norsktraderte dikt óg lesne i prosjektet. Nico med norsk som heimespråk valte å framføre Jan Erik Volds «Kulturuke», ein tungevidarar som fyrst og fremste vekte glede i klassen gjennom sin leik med lyd og ordformering – og understreking av at dikting også er oppfinning og nyskaping. Martin valte «Elle melle, deg fortelje»-regla, som fleire av elevane kunne hugse som del av barnekulturen sin («... *du er ute!*»), og som dei kanskje no som sjetteklassingar var på veg til å sjå tilbake på.

På slutten av prosjektet skreiv elevane sjølve dikt i klassen. Jonas, som hadde spurt om *ä* som skal uttalast som *e* i tysk, valde å skrive dikt med ein del tyske ord. Han brukte Lukas som eksperthjelp når det gjaldt å telje til ti på tysk. Jonas sitt dikt kan også lesast som ein kommentar til det fleirspråklege diktprosjektet:

Adolf Hitler

Det var en gang en gammel mann hans
navn var Adolf Hitler.
Han likte ikke jøder,
Men han likte Terje Skrøder.

Han gikk en tur på by'n han så så
mange jøder. Oh crap, best jeg teller til ti.
ein. svein. drai. fir. funf. sikst, sibent.
archt. nyne. tsjen. Men det hjalp ikke
han skjøyt seg selv i hode.
og det var ganske bra. For han var veldig færl. Og nå er dette slutt!
aumfviedersen

Her ser vi m.a. ei utforskande rettskriving knytt til opplevinga av tysk. Også dei språklege bileta i denne elevteksten er interessante og utvikla m.a. gjennom bruk av kontrastar, samanlikningar, eventyrnarratologi, ironi, lydspåk og teiknsetjing. Jonas' dikt understrekar Bakhtins poeng om at dialogen er karakterisert av vedvarande framhald, og også dette diktet kan bli forstått som ei ytring og ein reaksjon på diktopplegget i klassen: «Any utterance is a link in a very complex chain of other **utterances**» (Bakhtin, 1999, s. 69).

Utvikling av identitetstekstar gjennom samtale om dikt

Over har vi knytt elevsamtalane i det aktuelle klasserommet til teoretiske studiar om litteratur i munnleg og skriftleg språk. Det var i prosjektet for ein stor del poesi på heimespråket og samtalen om ulike språk som fekk autoritet. Med blick for potensielle identitetstekstar ser vi også korleis den enkelte eleven i klasserommet viser fram si kollektive tilknytning gjennom diktradisjon og språk. Eleven som tar utfordringa slik som t.d. Aisha gjer gjennom samtalen med Martin og andre i gruppa, blir også individuelt ansvarleggjort; Aisha må stå for sin tekst både i monologisk framføring og dialogisk samtale. Kan hende den fleirspråklege identiteten hennar (Aronin & Ó Laoire, 2004; Svendsen, 2006) vart utvida gjennom dialogen med Martin. Kan hende den fleirspråklege identiteten til Martin – med norsk som heimespråk – óg vart utvida.

Samtalane i poesiprojektet slik dei her er studerte, tydeleggjer Bakhtins (1999, s. 95) poeng om kor viktig ytringa med sin «addressivity» er i samtalen om estetiske verk. Ytringa karakterisert gjennom «being directed to someone», i vår samanheng den fleirkulturelle klassen, er sentral for at dikta til Lukas, Julia og ikkje minst Aisha skal bli forstått og godkjent som identitetstekstar. I samtalane og i dei skriftlege presentasjonane kjem dei alternative og ulike stemmene klårt fram, «mångfaldens fokuseringar» (Bakhtin, 1997, s. 272). Tekstane er ikkje framførte for eit mangfaldig publikum utover medelevar og lærarar. Likevel fungerer tekstane litt på same måten som *dual language*-bøkene hos Taylor et al. (2008); elevane investerer identitetar i desse tekstane på heimespråket, gjerne med hjelp heimafrå, tekstane held fram ein spegel for elevane, som reflekterer tilbake ulike identitetar i positivt lys, og elevane får positive tilbakemeldingar og stadfesting av seg sjølve i interaksjon med publikum. Tekstane i klasse 6x blei seinare óg viste fram skriftleg – i form av

individuelt pynta og samansette diktamlingar – til ei større forsamling, på skolebiblioteket, som hadde den omtalte innarbeidde tradisjonen for å vise fram elevtekstar på ulike heimespråk. På biblioteket kan ein óg seie at tekstane på heimespråka fungerte som identitetstekstar gjennom synleggjeringsar av ulike familiebakgrunnar og språkkompetansar.

Vårt tilleggspoeng med omsyn til Taylor et al.(2008) er likevel knytt til klasserommet, den pedagogiske stadfestinga av individuelle språkhistorier i klasserommet. Denne stadfestinga – knytt til den fleirspråklege identiteten til elevane – kom som eit resultat av tileigning, metaspråkleg dialog og framføring av korte poetiske tekstar. «Written texts all have to be related somehow, directly or indirectly, to the world of sound» (Ong, 1982, s. 8). I dikt som blir framført, blir relasjonen til klangen eksplisitt, «directly», klangane er kroppslege og ber i det fleirkulturelle klasserommet med seg minne og erfaringar frå fleire språk. Gjennom samtalen om alfabetet i identitetstekstar vist over får lydane gjenklang. Når så språka blir presenterte og diskuterte gjennom samtale, og også vurderte som skrift, opnar dette for nye dikt. Skolen kan slik gjennom språkleg og poetisk arbeid vere med og videreutvikle identitane til elevar med ulike språkbakgrunnar og gi utvida lingvistisk kapital for alle deltakarane. Med tanke på Alis utvikling er her Bakhtins perspektiv om at siste ordet ikkje er sagt, interessant: «And there are no limits to the dialogic context (it extends into the boundless past and the boundless future)» (Bakhtin 1999, s. 170).

Utvikling av lingvistisk kapital

Bakhtins tankefigur om dynamisk deltaking – at dialogen er karakterisert av vedvarande framhald – opnar også for å forstå Martins bruk av Jan Erik Volds dikt «Kulturuke» i vår eksplisitt fleirspråklege kontekst. Mange av dei framandspråklege dikta står fram for tilhøyrarane som ikkje kjenner språket, som rytmar og lyd utan mening. Samstundes er mangfaldet av språk ein konsekvens av ytringane i klasserommet, og «addressivity» er sentralt for utvikling av lingvistisk kapital. Mangfaldet av ord for same fenomen blei understreka, samtidig blei det også vist kor tilfeldig uttrykksida i språket er (Saussure, 1959). Korfor heiter ikkje *kulturuke* likeså godt *ukturkule*? Nicos oppdaging av det avantgardistiske diktet «Kulturuke» av Jan Erik Vold kan i denne fleirspråklege samanhengen tolkast som ei oppdaging av den tilfeldige uttrykksida. Martin

Gjenklang – utforskning av poetiske identitetstekstar og lingvistisk kapital 251

hadde valt «Elle melle, deg fortelje»-regla. Heller ikkje denne teksten utmerkar seg med meiningstyngd. Begge desse dikta utmerkar seg derimot lydleg. I «Kulturuke» er det lydlege, munnlege spelet det sentrale, ommøbleringa av lydane frå meiningsberande ord, men til ikkje så meiningsfylte ord. Dette egga merksemda, ikkje minst når diktet skulle framførast, då kom lydane fram. Vokalen [ʈ] i dette diktet syng og skapar om det omgrepet som var utgangspunktet, «kulturuke». Diktet er trass i lydpreget ein typisk skriftleg komposisjon. Dette diktet er vanskeleg å memorere. Også «elle–melle»-regla har lydlege gjentakningar, men desse er systematiske; metrikk og rim gjer teksten lett i munnen og lett å hugse for ein kvar som skal framføre.

Dikt spelar altså eksplisitt på forhold mellom språkets form og innhaldsside. Å veksle mellom språk gjer òg at elevane vert pressa til å skilje form frå innhald – for så å kople dei igjen. Ei slik vekt på formsida ved språk og ei slik veksling mellom form og innhald som vi fann i diktarbeidet i klassen, er det prototypiske dømet på metaspråkleg medvit (Bialystok, 2001). Her bada elevane i form og vekslingar: «Kulturuke»-sjongleringa rundt formuttrykk og rytmene og rima i «Elle–melle» pressa grensene i det kjende, norske, men likevel rare språket. Julia gav dei andre elevane framande lydar og rytmar då ho las det albanske diktet, og ho forklarte uttale av ulike ord og samanlikna det og med norsk. Jenny kjende igjen *libri* i det albanske diktet, Aisha transkriberte urdudiktet med latinske bokstavar, Martin las deretter Aishas dikt og fekk prøve ut lydane. Samtalane var metaspråklege og viktige ledd i utviklinga av den fleirspråklege identiteten til elevane. Ei dynamisk, samtalebasert, utvikling av fleirspråklege identitet er i sin tur viktig for å auke den lingvistiske kapitalen i klassen.

Martins utprøving av og samtale om fonetikk i urdu er eitt av mange eksempel på utviklinga av (og vurderinga av) lingvistisk kapital. Aisha vart sett med sin store språklege kompetanse, som vart løfta fram òg for Ali som plutsleg såg ut til å forstå at han hadde relevante språklege erfaringar å skilte med i skolen. Martin fekk rolla som han som såg Aishas kompetanse, og dermed gav skolen høve til å anerkjenne Aishas kompetanse som lingvistisk kapital. Lukas vart ekspert på tysk, sjølv utan høg kompetanse munnleg og skriftleg. Kunnskapen hans interesserte likevel dei andre elevane og lærarane. Jonas bidrog òg til auka lingvistisk kapital i klassen; han viste sin interesse ved å bruke det tyske – både innhald og form – kreativt og kontrastivt i sitt eige dikt om Hitler.

Epilog

God poesi er ikkje langt frå velformulert kritikk (Sontag, 2001). Nicos val av diktet «Kulturuke» fungerte kanskje språkkritisk. Lukas sitt tyske dikt var ei enkel strofe med enderim, sterk i lydbiletet. I rapp omforma klassen også dette tyske diktet til sin dans, *Tanz* var ordet som trengde gjennom på grunn av likskap med norsk. Aishas dikt tok fatt i eit tradisjonelt frigjeringsmotiv med fuglar i slåsskamp.

Taylor et al. (2008, s. 289) rundar av artikkelen sin slik: «Empowering linguistic minority students implies changing our conceptions and practices of what it means to know, teach, learn, communicate and belong in our world.» Vi har i vår artikkel knytt éi slik mogleg *empowering*, myndiggjering, til diktsjangeren gjennom munnleg framføring og kontrastiv lyd og skrift. Det er ikkje nytt at dikt har vore sjanger for alfabetisering og frigjerande språkarbeid. Analysane våre syner at den poetiske teksten igjen har slike potensial i den fleirkulturelle skolen om han blir knytt til dialog om ulike språk, og til utvikling av lingvistisk kapital gjennom identitetstekstar.

Litteratur

- Ada, A.F. (1988). The Pajaro Valley Experience: Working with Spanish-speaking Parents to Develop Children's Reading and Writing Skills in the Home through the Use of Children's Literature. I T. Skutnabb-Kangas & J. Cummins (red.), *Minority Education: From Shame to Struggle* (s. 223–38). Clevedon: Multilingual Matters.
- Aronin, L. & Ó Laoire, M. (2004). Exploring Multilingualism in Cultural contexts: Toward a Notion of Multilinguality. I C. Hoffmann & J. Ytsma (red.), *Bilingual Education and Bilingualism: Trilingualism in family, school and community* (s. 11–29). Clevedon: Multilingual Matters.
- Bakhtin, M. (1997). *Det dialogiske ordet*. Stockholm: Anthropos.
- Bakhtin, M. (1999). *Speech genres & Other Late Essays*. University of Texas Press.
- Berk, L. & Winsler, A. (1995). *Scaffolding Children's Learning: Vygotsky and Early Childhood Education*. Washington, DC.
- Bernhard, J.K., Cummins, J., Campoy, I., Ada, A., Winsler, A. & Bleiker, C. (2006). Identity Texts and Literacy Development among Preschool English Language Learners: Enhancing Learning Opportunities for Children at Risk of Learning Disabilities. *Teachers College Record*, 108(11), 2380–405.
- Bialystok, E. (2001). *Bilingualism in development: language, literacy, and cognition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bjerrum Nielsen, H. (2009). *Skoletid*. Oslo: Universitetsforlaget.

Gjenklang – utforskning av poetiske identitetstekstar og lingvistisk kapital 253

- Bourdieu, P. (1995). *Distinksjonen. En sosiologisk kritikk av dømmekraften*. Oslo: Pax forlag.
- Bourdieu, P., Passeron, J.C. & de Saint Martin, M. (1994). Students and the language of teaching. I P. Bourdieu, J.C. Passeron & de Saint Martin, M. (red.), *Academic discourse: Linguistic misunderstanding and professorial power* (s. 35–79). Stanford: Stanford University Press.
- Bundsgaard, H. & Gulløw, E. (2008). *Forskæl og felleskab. Minoritetsbørn i dag-institution*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Cummins, J. (2006). Identity texts: The Imaginative Construction of self through Multiliteracies Pedagogy. I O. García, T. Skutnabb-Kangas & M.E. Torres-Guzmán (red.), *Imagining multilingual schools. Languages in education and glocalization*. Multilingual Matters Ltd.
- Delpit, L. (2002). *The Skin that we Speak: Thoughts on Language and Culture in the Classroom*. New York: The New Press.
- Dyson, A.H. (2003). *The Brothers and Sisters Learn to Write: Popular Literacies in Childhood and School Cultures*. New York: Teachers College Press.
- Franz, K. (1979). *Kinderlyrik. Struktur, Rezeption, Didaktik*. München: Wilhelm Fink Verlag.
- Gee, J.P. (2004). *Situated Language and Learning: A Critique of Traditional Schooling*. NY: Routledge.
- González, N., Moll, L.C. & Amanti, C. (red.) (2005). *Funds of Knowledge: Theorizing Practices in Households, Communities, and Classrooms*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Holme, I.M. & Solvang, B.K. (1996). *Metodevalg og metodebruk*. Oslo: TANO.
- Hull, G. & Schultz, K. (red.) (2002). *School's Out: Bridging Out-of-school Literacies with Classroom Practices*. New York: Teachers College Press.
- Hvistendahl, R. (2000). *Så langt «vår» diktning tenner sinn i brann ...» En studie av fire minoritetsspråklige elevers arbeid med norsk litteratur fra perioden 1960–1900*. Oslo: Unipub Forlag.
- Hvistendahl, R.E. (2009). Flerspråklighet i skolen – innledning og oversikt. I R.E. Hvistendahl (red.), *Flerspråklighet i skolen* (s. 13–29). Oslo: Universitetsforlaget.
- Kulbrandstad, L.A., Bakke, E., Danbolt, A.M.V. & Engen, T.O. (2008). *Skolekulturer for språklæring*. Hamar: Høgskolen i Hedmark.
- Lidén, H., Lien, M.E. & Vike, H. (2001). *Likhetens paradokser – Antropologiske undersøkelser i det moderne Norge*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Lotman, J. (1977). *Den poetiska texten*. Stockholm: Pan.
- Manyak, P. (2006). Fostering Bilinguality in a Monolingual Milieu: Reflections on Two Counter-hegemonic English Immersion Classes. *Journal of Early Childhood Literacy*, 6(3), 241–66.
- Martin-Jones, M. & Jones, K. (red.) (2000). *Multilingual Literacies*. Amsterdam: John Benjamin Publishing Company.
- Myklebust, R. (2006). «Så dem ut sånn som meg også?» – Begynneropplæring når norsk er andrespråket. I P. Haug (red.), *Begynneropplæring og tilpassa undervisning – kva skjer i klasserommet?* Bergen: Caspar forlag.

254 Ingebjørg Tonne og Inger Vederhus

- Ong, W.J. (1982). *Orality and literacy*. New York: Methuen & co.
- Saussure, F. (1959). *Course in general linguistics*. New York: The Philosophical Library.
- Sontag, S. (2001). *Where the stress falls. Essays*. New York: Picador.
- Svendsen, B.A. (2006). Flerspråklig identitet. *Norand*, 2(1), 33–55.
- Taylor, L.K., Bernhard, J.K., Garg, S. & Cummins, J. (2008). Affirming plural belonging: Building on students' family-based cultural and linguistic capital through multiliteracies pedagogy. *Journal of Early Childhood Literacy*, 8, 269–294.
- Valdes, G. (1996). *Con Respeto: Bridging the Distance between Culturally Diverse Families and Schools*. New York: Teachers College Press.
- Volk, D. & De Acosta, M. (2001). Many Differing Ladders, Many Ways to Climb...: Literary Events in the Bilingual Classroom, Homes and Community of Three Puerto Rican Kindergartners. *Journal of Early Childhood Literacy*, 1(2), 193–224.