



Grammatikk og språklek i en språkheterogen elevgruppe

ANNE MARIT VESTERAAS DANBOLT, DOSENT,
HØGSKOLEN I INNLANDET, NORGE

Artikkelen er fagfellevurdert.

Artikkelen beskriver en utprøving i en språklig heterogen elevgruppe på andre trinn i grunnskolen i Norge¹, der elevene skapte et lekespråk og diskuterte grammatiske strukturer i det språket de laget. Formålet med denne utprøvingen var å øke elevenes metaspråklige bevissthet. Dataene er hentet fra aksjonsforskningsprosjektet *Klasseromskulturer for språklæring*, som var et ledd i følgeforskningen til Oslo kommunes innføring av felles læreplan i norsk fra 2005 (Danbolt & Kulbrandstad, 2008). Utprøvingen viste at elever og lærer i fellesskap kom fram til et lekespråk, og særlig var det livlig diskusjon rundt forslag til flertallsformer. Å konstruere et lekespråk har et stort potensial som lekende og utforskende arbeidsform, men det stiller også høye krav til lærerens egen grammatiske kompetanse.

Metaspråklig bevissthet

Det å utvikle elevenes metaspråklige bevissthet er et viktig arbeid i begynneropplæringen. Metaspråklig bevissthet handler om å rette oppmerksomheten mot språket som fenomen, og å kunne bytte perspektiv fra språklig innhold til språklig form (Randen & Danbolt, 2018).² Fonologisk bevissthet, altså bevissthet om lydlige sider av talespråket, har vært ansett som særlig betydningsfull for leseinnlæringen, og sammenhengen mellom fonologisk bevissthet og begynnerlesing er godt dokumentert (Aukrust, 2006; Melby-Lervåg, Lyster & Hulme, 2012). Men også andre deler av

språket kan gjøres til gjenstand for elevenes oppmerksomhet, slik som ordformer (morfologi) og setningsstrukturer (syntaks). Det finnes imidlertid mindre av forskning som viser hvordan arbeidet kan tilrettelegges i språklig heterogene elevgrupper. Mange av hjelpemidlene som brukes i arbeidet med å utvikle elevenes metaspråklige bevissthet, forutsetter at elevene behersker undervisningsspråket. I utprøvingen som beskrives her, gjorde lærere og forsker i samarbeid endringer for å prøve ut nye arbeidsformer i utviklingen av metaspråklige bevissthet i en gruppe der flere av elevene hadde et annet førstespråk enn norsk. Problemstillingen for denne artikkelen er: Hvilke muligheter finnes for at elever i en språklig heterogen gruppe kan utvikle sin metaspråklige bevissthet gjennom konstruksjon av et lekespråk?

Hvilke muligheter finnes for at elever i en språklig heterogen gruppe kan utvikle sin metaspråklige bevissthet gjennom konstruksjon av et lekespråk?

Språkleker som arbeidsform i begynneropplæringen

En arbeidsmåte mange lærere bruker for å stimulere barns metaspråklige bevissthet i begynneropplæringen, er såkalte språkleker. Et vanlig hjelpemiddel i denne sammenhengen har vært boka *Språkleker – praktisk del* av Frost og Lønne-

gård (2007). Boka beskriver ulike aktiviteter læreren kan gjøre sammen med elevene, for eksempel lytteleker, rimeleker og lek med stavelser og ord. I disse språklekene brukes gjerne ord fra det dagligdagse og hjemlige norske vokabularet. Eksempler på slike ord er hatt, lue, mål, nål osv. Men i dagens skole kan man ikke forutsette at slike ord er kjent for alle elever. Flerspråklige elevers ordforråd er komplekst og kan være utviklet i ulik grad på de ulike språkene de beveger seg mellom. Ofte vil ord fra hjemmesfæren være lært på førstespråket (Golden, 2014, s. 158; se også Kulbrandstad, 2018, s. 184 ff.). En monolingvistisk tilnærming til arbeidet med metaspråklig bevissthet kan dermed føre til at flerspråklige elevers adgang til språk- og litterasitetsressurser i klasserommet blir begrenset (Laursen, 2013). Det finnes imidlertid ikke så mange kjente alternativer til språkleker slik de er framstilt hos Frost og Lønnegaard for norske lærere, og det er mangel på lett tilgjengelige alternativer til konkrete og praktiske arbeidsmåter for utvikling av metaspråklig bevissthet der elevenes flerspråklige erfaringer legges til grunn.³ I dette prosjektet var et av formålene å utforske arbeidsmåter som åpnet for språklig heterogenitet i klasserommet.

En monolingvistisk tilnærming til arbeidet med metaspråklig bevissthet kan dermed føre til at flerspråklige elevers adgang til språk- og litterasitetsressurser i klasserommet blir begrenset.

Det å bruke språket på uvanlige måter, der selve bruken påkaller oppmerksomhet mer enn selve innholdet, er en tilnærming som vender barnas oppmerksomhet mot språkets form. Rare ord vekker gjerne begeistring hos barn, fordi det uvanlige både ved bruken og lydstrukturen appellerer til dem. Hemmelig språk, røverspråk og bruk av nonsensord er eksempler på morsomme måter å manipulere språket på som vender interessen mot formsiden av språket. Det å gjøre språket til gjenstand for samtale er en annen

mulig innfallsvinkel til å gjøre barnet språklig oppmerksomt. Når barn involveres i samtale om språklige emner, kan deres interesse for språkets form stimuleres.

I et språkheterogent miljø skulle man kunne tenke seg at elevene har en særlig oppmerksomhet overfor språklige forhold. Men flere studier viser at flerspråklige elevers språklige erfaringer i liten grad trekkes inn i undervisningen (Ipsos, 2015; Palm, 2018; Tonne, Nordby, Seljevold, Simonsen & Ufs., 2011). Det kan også se ut til at lærere unngår å rette oppmerksomheten mot kulturell og språklig kompleksitet i klasserommet (Aukrust, 2006, s. 22). Den flerspråklige virkeligheten som finnes i klasserommet, utnyttes dermed ikke i arbeidet med å øke elevenes metaspråklige bevissthet.

Et eksempel på en alternativ tilnæringsmåte i arbeidet med metaspråklig bevissthet er dokumentert i et aksjonsforskningsprosjekt som ble gjennomført i en flerspråklig andreklasser ved en skole i København (Laursen, Jensen, & Petersen, 2003). I dette prosjektet ønsket lærere og forsker å rette elevenes oppmerksomhet mot språk gjennom å lage et "apespråk" for klassemaskoten, apedukken Fidus. Dette prosjektet var til inspirasjon for utprøvingen som presenteres her.

Undervisningsopplegget og dialoger i elevgruppa

Utprøvingen ble gjennomført som et storylineprosjekt om dyrelivet i polområdene. Elevene hadde sett filmen *Pingvinenes marsj*, en fransk dokumentarfilm for barn, og læreren hadde lest bildeboka *Lille Snø* av Tine Kjær og Pjotr Sapegin (2001). Boka handler om isbjørnen Lille Snø som slett ikke vil spise fisk og sel, han vil heller ha appelsin, tomat og paprika.

I innledning til en klasseromssamtale dramatiserte de to lærerne isbjørnmor og isbjørnfar for elevene. Pultene var satt i hestekoform slik at alle kunne se både lærerne og hverandre. Lærerne lot som de var isbjørner på jakt og brukte ord som "Sulten! So kulambakuba" eller "Kapika!" Dramatiseringen og bruken av språket vakte stor munterhet blant elevene. En av lærerne fortalte så at elevene sammen skal lage et isbjørnspråk:

Lærer: Alle skal lage et isbjørnspråk sammen, [...] vi skal bli enige om liksom hva isbjørnen sier. Og det språket, det skal ikke være et språk som du forstår, det skal ikke være norsk. Det skal ikke være engelsk, det skal ikke være spansk.

Francesca⁴: Det skal være tullepråk.

Lærer: Det skal være tullepråk.

Idéen med å lage et lekespråk er at elevene selv skal finne nye betegnelser for kjente fenomener. Læreren introduserer dette på følgende måte: "Vi skal lage isbjørnspråket, og da er det veldig viktig at vi vet hva den skal si! For eksempel *jeg*. Hva kan *jeg* hete, tenk litt på det. Jeg skriver her: *Jeg vil spise*, for det er viktig for isbjørnen".

Ziad: Ahoi!

Lærer: Ahoi. Ahoi. (Hun skriver ordet på tavla)

Lærer: Og hva kan *vil* være?

Tuva: Roun!

Lærer: Ta et litt lettere.

Tuva: Wuu!

Elev⁵: Ahoi da

Lærer: Ahoi da?

Elev: Ahoi ad.

Det kommer mange flere forslag på hva *vil* skal være. Til slutt blir de enige om at *Jeg vil* skal være *Ahoi bal*. Det skrives ned på tavla. Det neste ordet de må komme fram til, er *spise*:

Lærer: Hva kan *spise* være på isbjørnspråket? Vet du det, Mads?

Mads: Alafa.

Lærer: Alafa. Ahoi bal alafa.

Elev (utbryter): Oj, det blir vanskelig!

Når de skal finne et ord for *fisk*, kommer det raskt et forslag fra Ziad: *rak*. Det skrives ned uten videre diskusjon. Lærer spør så om noen kan si *Jeg vil spise fisk* på isbjørnspråket. Olav er raskt oppe med hånda: *Ahoi bal alafa rak*.

Men isbjørner kan også spise seler, er de enige om, så læreren går videre for å lage enda et ord:

Lærer: Er det noen som kan finne et ord for *sel*?

Julie: Torta! (Alle elevene ler.)

Lærer: Torta. Torta. [...] Åssen skal jeg skrive det?

Elevene (lyderer): T-O-R-T-A.

Francesca: Det er akkurat sånn som på spansk! Sel er kake på spansk!

Diskusjon om flertallsformer

Introduksjonen av flertallsformer fører til en lang diskusjon. Læreren prøver først å forklare hvordan man lager flertallsformer på norsk, og bruker tavla for å illustrere.

Lærer: Hvordan skal vi si det hvis vi vil si for eksempel *Jeg vil spise TO fisker*. Fordi når vi skriver *fisk*, så skriver vi jo sånn (hun skriver ordet *fisk* på tavla). Fisker, så er det jo -er på slutten. To fisker (hun skriver ordet på tavla og peker på flertallsendelsen).

Lærer: Hvordan kan vi lage *to fisker*? Fordi *rak*, det betyr én fisk. Men hvis jeg vil spise to fisker, hva kan vi si da? Har du et forslag?

Olav: Raksan! Okei, rakla. Rakla.

Leyla: Araka.

Lærer: Du vil ha *araka* hvis det er to fisker. Du vil ha a foran? Det skal være to fisker (hun tegner to fisker på tavla). Her er det én fisk, her skal det være to fisker. Du vil ha *araka*? Er det noen som har et annet forslag? Ziad?

Ziad: Ihairak.

Lærer: Ihairak.

Ziad: Nei, iharak. Iharak.

Lærer: Du vil ha *iharak*, og du vil ha *arak*. Noen som har andre forslag?

Tuva: Rakr (med den siste r-en langt bak i hal-sen, dyp skarre-r). Bare med r foran! Rakr! (hun markerer med kraftig skarring at r-en også kan stå foran).

Lærer: (spør videre): Hva vil du ha, Mads?

Mads: Raker!

Lærer: Raker. Det betyr *to fisker*. Hva er det vi gjør, når vi skal ha to? Fordi *rak*, r-a-k, det betydde én *fisk*. Hva er det vi gjør, når vi vil at det skal være to? Olav?

Olav: Atte, rakér kan være tre fisker!

Lærer: Kan det godt.

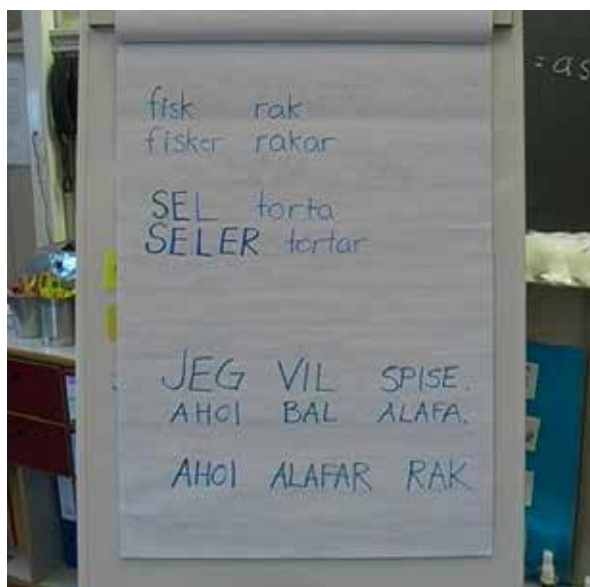
Olav: Og rakar kan være to fisker, og rak kan være én fisk!

Olavs avanserte forslag om innføring av tretallsform blir ikke fulgt opp videre. Men det foranstilte bøyingsmorfemet kompliserer valget av flertallsform. Læreren prøver å henlede elevenes oppmerksomhet mot antall bokstaver man legger til i et ord når man vil uttrykke flertall: "Når vi skal si for eksempel *en fisk* sier vi *fisk*, og når vi sier to fisker (hun legger trykk på flertallsmorfemet), da legger vi til en e og en r, og så skal vi gjøre det på isbjørnspråket også?" Budskapet når fram hos Leyla, og hun rekker opp hånda:

Leyla: Raker.
 Elev: (stille, men tydelig misfornøyd): Neiii.
 Lærer: Ahoi bal alafa raker – jeg vil spise to fisker. Leyla?
 Leyla: Eraker.

Etter enda et forslag til flertallsform, nemlig *irak*, finner læreren ut at hun må skjære gjennom:

Lærer: Men vi kan bare bli enige om en ting [...] Hvem har lyst til at vi skal skrive irak?
 Elever: Irak?
 Lærer: Ziad, synes du det høres mest naturlig ut?
 Ziad: Ja.
 Lærer: Irak? Eller vil du ha rakar?
 Ziad: Rakar.
 Lærer: Ziad kan bestemme. Da sier vi rakar. Rak er en fisk, og rakar er to fisker.



Illustrasjon 1: Læreren har skrevet ord og setninger på isbjørnspråket på flippoveren

Hva heter *fisk* på språket ditt?

Etter at setningene fra isbjørnspråket er skrevet på flippoveren, prøver læreren å rette elevenes oppmerksomhet mot flertallsendelsen igjen. Hun går tilbake til forslaget om at flertall av fisk skulle være *eraker*, og spør en av elevene som bruker urdu hjemme, om hvordan de uttrykker flertall. "Hvis det er to av en ting, to fisker, tar du og legger til e? Gjør du det på urdu?" Eleven er tydeligvis litt usikker, men bekrefter lærerens spørsmål: "Jeg gjør det, ja."

Lærer: Er det noen som kan si fisk på sitt språk?
 Zarah: Matsji!⁶

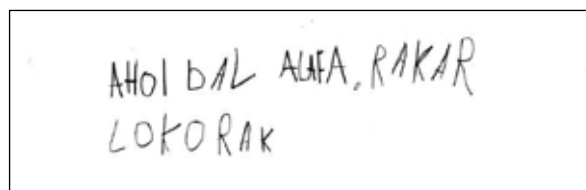
Innspillet fra Zarah gjør at en av de lavmælte guttene, Damian, som foreløpig ikke har deltatt i samtalen, gir tilkjenne at han vet hva *fisk* heter på urdu. Han bruker den mer utadvendte Ziad, som har samme førstespråk, til å fortelle det til læreren.

Ziad: Matsji
 Lærer: Så sier du fisker???

Ziad: Matsjali⁷
 Lærer: Med a til slutt.
 Ziad nikker.

Lærer: Så flott! Det blir nesten som på isbjørnspråket.

Etter at samtalen er avsluttet, får elevene i oppgave å skrive små tekster på isbjørnspråket. Damian har skrevet setningen på en lapp: *Ahoi bal alafa rakar* (= Jeg vil spise fisker), og på egen hånd har han føyd til ordet *lokorak* – masse fisk.



Illustrasjon 2: Damian har skrevet en setning på isbjørnspråket: *Jeg vil spise fisker – masse fisk.*

En lekende, men krevende arbeidsform

Målet med denne utprøvingen var å utvikle elevenes metaspråklige bevissthet gjennom en lekpreget arbeidsform. Elevene og læreren lyktes

gjennom klassesamtalen å skape et lekespråk som de selv fikk prøve seg på. Det var stort engasjement blant mange av elevene, det var en positiv stemning i klasserommet, og elevene viste glede over oppgaven. Flere av elevene var svært aktive i konstruksjonen av lekespråket, og det kom fram kunnskap om andre språk blant elevene: For eksempel kunne Franscesca fortelle at ordet for sel, *torta*, betydde kake på spansk, og Damian kunne fortelle hva *fisk* og *fisker* het på urdu. Samtidig var det tydelig at arbeidet med å konstruere et lekespråk var krevende for flere elever, som også forholdt seg passive i klassesamtalen. Aktiviteten hvilte på prinsippet om at forholdet mellom et innhold og det språklige uttrykket er tilfeldig og basert på konvensjoner innen et språksamfunn. For elevene krevde det evne til abstraksjon, og dessuten et godt arbeidsminne for å fastholde ordene mens de bearbeidet formene i lekespråket. En slik manipulering med språk er kognitivt utfordrende og krever at elevene har nådd et visst modenhetsnivå.

Elevene og læreren lyktes gjennom klassesamtalen å skape et lekespråk som de selv fikk prøve seg på.

I innledningen til opplegget valgte læreren å begynne med en hel setning som utgangspunkt for lekespråket. Denne setningen inneholdt endatil et modalt hjelpeverb, nemlig *vil*. Diskusjonen rundt det sammensatte verbalet *vil spise* ble imidlertid relativt fort avsluttet. De fonologiske sidene ved isbjørnspråket kom heller ikke særlig i fokus under utprøvingen. I ett tilfelle mens elevene prøvde å finne ord på isbjørnspråket, bokstaverte elevene i kor et av ordene som ble foreslått, nemlig *torta*. Men ellers kom det fonologiske perspektivet i bakgrunnen, selv om det fantes flere muligheter til å fokusere på ordenes lydstruktur. Både ordene *rak* og *bal*, for eksempel, ville egnet seg godt til lydering og bokstavering. Selv om dette ikke ble gjennomført under utprøvingen som er beskrevet her, er det åpenbart en mulighet for utforskning på fonologisk nivå i utviklingen av et lekespråk.

Det var først når samtalen dreide inn mot substantivet *rak* (= fisk) at samtalen virkelig tok av. Det var

dermed de morfologiske sidene ved lekespråket som ble gjenstand for mest oppmerksomhet fra elevenes side, og da spesielt flertallsformer av ordet *rak*. Det kom hele tolv ulike forslag til måter å uttrykke flertall på, og en av elevene hadde endatil et forslag om tretallsform. Fire forslag inneholdt foranstilte bøyningsmorfemer, noe som ikke finnes i det norske språket (Kulbrandstad, 2005, s. 84). Noen av forslagene inneholdt både foranstilt og etterstilt bøyningsmorfemer.

Det var de morfologiske sidene ved lekespråket som ble gjenstand for mest oppmerksomhet fra elevenes side.

Etterstilt bøyningsmorfem	Foranstilt bøyningsmorfem	Både foranstilt og etterhengt
raksan	ihairak	araka
rakla	iharak	eraker
rakar	irak	
raker	Rrak	
rakér		
rakR		

Tabell 1: En oversikt over flertallsformer av *rak*, foreslått av elevene

Forslagene om etterstilt bøyningsmorfemer kom fra elever med norsk som førstespråk, nemlig Olav, Mads og Tuva. Forslag til former med foranstilt bøyningsmorfemer kom fra to elever med flerspråklig bakgrunn, nemlig Ziad og Leyla. Men også Tuva foreslo etter hvert foranstilt bøyningsmorfemer, en kraftig skarre-r foran stammen: /Rra:k/. Riktignok inneholder hverken norsk eller urdu, som er språk Ziad bruker, foranstilte bøyningsmorfemer. Det er altså neppe snakk om en overføring fra elevenes førstespråk. Men kanskje kan deres mer mangfoldige språklige erfaringer åpne opp for mer uvanlige former i en slik utprøving. I alle tilfelle ligger det i disse forslagene et stort potensial for videre samtale om hvordan man danner flertall i ulike språk.

Et interessant fenomen var at mange av formene elevene foreslo, inneholdt vokalharmoni, der



vokalen i bøyingsmorfemet er lik eller ligger nær vokalen i rotmorfemet. Det var også et slikt forslag som ble vedtatt til slutt, nemlig *rakar* som flertall av *rak* (= fisk). Det samme var tilfelle i Laursens prosjekt, der elevene valgte formen *flajma* som flertall av *flaj* (= fjer) og *ifdiwi* som flertall av *ifdi* (= ananas) (Laursen et al., 2003, s. 62). Det kan altså se ut til at vokalharmoni faller naturlig for elevene når de får fabulere relativt fritt slik som de fikk gjøre i disse to tilfellene.

Det kom også fram at arbeidsformen stilte store krav til lærerens egen grammatiske kompetanse. Et opplegg som dette, med såpass unge elever, er avhengig av lærerens kyndige ledelse, for det er hun som må lede elevenes oppmerksomhet mot de ulike sidene av språket. Men det var vanskelig for læreren å håndtere forslagene om flertallsform med foranstilt bøyingsmorfem, og det var heller ikke lett for henne å forklare at hun var interessert i å høre hvordan flertall ble uttrykt på urdu. I flere tilfeller kunne forslagene som kom fram, blitt brukt til en mer utdypende samtale. Tonne et al. (2011) viser til argumenter for å beholde grammatikkundervisning i skolen, slik at lærere og elever kan finne fram til språklige mønstre (Tonne et al., 2011, s. 29). Denne utprøvingen illustrerte dette behovet.

Det kom også fram at arbeidsformen stilte store krav til lærerens egen grammatiske kompetanse.

Lekespråk i språkheterogene grupper – utfordringer og muligheter

I prinsippet kunne man tenke seg at når man konstruerer et lekespråk som er ukjent for alle, stiller alle elevene likt. Ingen av dem kan dette språket fra før, og alle kan være med og foreslå ord og ordformer. Men så enkelt er det naturligvis ikke. For det første er elevene i ulik grad vant til å snakke om språk, og dessuten foregikk undervisningssekvensen naturlig nok på norsk, og de flerspråklige elevene måtte derfor gå veien om andrespråket for å forstå hva lekespråket skulle være. Kanskje kunne enkelte elever tro at

forslagene til ord på lekespråket var ord på norsk som de ikke kunne. Isbjørnspråket endte også opp med en flertallsform som i praksis er norske bøyingsformer (*rak* – *raker/rakar*), og det ble dermed mer gjenkjennbart for elever med norsk som førstespråk, eller elever som hadde kommet langt i norskspråklig utvikling. Observasjonene viste også at det nettopp var slike elever som var mest aktive i samtalen.

Likevel viste utprøvingen at å konstruere et lekespråk har et stort potensial som lekende og utforskende arbeidsform. Det gir en mulighet for å rette elevenes oppmerksomhet mot språklige former og å snakke om språk i sin alminnelighet, og det åpner for fabulering og fantasi. Samtidig krever slik språklek mye av lærerens eget metaspråk og grammatiske kompetanse for at mulighetene som oppstår gjennom en slik arbeidsform, kan utnyttes til fulle.

Likevel viste utprøvingen at å konstruere et lekespråk har et stort potensial som lekende og utforskende arbeidsform.

Referanser

Aukrust, V. G. (2006). *Tidlig språkstimulering og livslang læring: En kunnskapsoversikt*. Rapport. Utdannings- og forskningsdepartementet. <https://docplayer.me/12485751-Tidlig-sprakstimulering-og-livslang-laering-en-kunnskapsoversikt.html>

Danbolt, A. M. V., & Hugo, B. B. (2012). Flerspråklighet som ressurs. Interaksjon og samarbeid i flerspråklige elevgrupper. I: T.O. Engen, & P. Haug (red.), *I klasserommet. Studier av skolens praksis* (s. 83-101). Abstrakt forlag.

Danbolt, A. M. V., & Kulbrandstad, L. I. (2008). *Klasseromskulturer for språklæring: Didaktisk fornying i den flerkulturelle skolen*. Oplandske bokforlag.

Frost, J., & Lønnegård, A. (2007). *Språkleker – praktisk del*. Universitetsforlaget.

Golden, A. (2014). *Ordforråd, ordbruk og ordlæring* (4. utg.). Gyldendal Akademisk.

Ipsos (2015). "Rom for språk?" Språkrådet. https://www.sprakradet.no/globalassets/sprakdagen/2015/ipsos_rapport_rom-for-sprak_2015.pdf

Kjær, T., & Sapegin, P. (2001). *Lille Snø*. Cappelen.

Kulbrandstad, L. A. (2005). *Språkets mønstre. Grammatiske begreper og metoder*. Universitetsforlaget.

Kulbrandstad, L. I. (2018). *Lesing i utvikling. Teoretiske og didaktiske perspektiver* (2. utg.). Fagbokforlaget.

Laursen, H. P. (2013). *Literacy og sproglig diversitet*. Aarhus Universitetsforlag.

Laursen, H. P., Jensen, L., & Petersen, M. (2003). *Tosprogethed, sproglig bevidsthed og sprogpedagogik – et aktionsforskningsprojekt*. Københavns Kommune: Uddannelses- og Ungdomsforvaltningen.

Melby-Lervåg, M., Lyster, S. A. H., & Hulme, C. (2012). Phonological skills and their role in learning to read: A meta-analytic review. *Psychological Bulletin*, 138(2), 322–352. <https://doi.org/10.1037/a0026744>

Palm, K. (2018). Enspråklig begynneropplæring i flerspråklige klasserom? Om lese- og skriveopplæring i førsteklasse. I: K. Palm, & E. Michaelsen (red.), *Den viktige begynneropplæringen. En forskningsbasert tilnærming*. Universitetsforlaget.

Randen, G. T., & Danbolt, A. M. V. (2018). Meta-språklig bevissthet og andrespråklæring i skolen. I: A.-K. H. Gujord, & G. T. Randen (red.), *Norsk som andrespråk – perspektiver på læring og utvikling*. Cappelen Damm Akademisk.

Tonne, I., Nordby, Aa. R., Seljevold, K. E., Simonsen, M., & Ufs, S. (2011). Poesi og lingvistiske kontraster – Språklig oppmerksomhet i klasserommet. *NOA. Norsk som andrespråk*, 27(2), 24–46.

Noter

- 1 Andre trinn i norsk skole tilsvarer første klasse i Danmark.
- 2 For en mer inngående diskusjon av meta-språklig bevissthet, se Randen & Danbolt, 2018 eller Tonne et al., 2011.
- 3 Etter at aksjonsforskningsprosjektet i Oslo var avsluttet, har det blitt gjennomført flere prosjekter der man på ulike måter har prøvd å trekke elevers flerspråklige erfaringer inn i undervisningen. Se blant annet Danbolt & Hugo, 2012 og Tonne et al., 2011.
- 4 Alle navn på elever er fiktive for å ivareta deres anonymitet.
- 5 Fordi det bare ble brukt ett kamera i datainn-samlingen, var det i enkelte tilfelle ikke mulig å identifisere hvilken elev som snakket.
- 6 Skrivemåten er en tilnærmet gjengivelse av ordet slik det ble uttalt.
- 7 Som over, skrivemåten er så nær som mulig elevens uttale av ordet.