

Sivert Viken Beinset

Lærerens kunnskap om elevens førstespråk

Bacheloroppgave i Lektorutdanning i språkfag

Veileder: Cecilie Slinning Knudsen

Trondheim, desember 2018

Lærerens kunnskap om elevens førstespråk

Hvor begynner man når man skal lære seg et nytt språk, og hvor begynner man om man skal lære vekk et språk som er fremmed for andre? Mennesker som skal lære norsk, ser nok helst at læreren deres vet hvordan ord uttales, bøyes og hvor de skal plasseres i setninger. Hvordan man legger opp undervisningen, hvilke metoder man bruker, og hva som bør fokuseres mest på, er det derimot ikke like lett å gi en fasit på. At læreren som skal undervise, må kunne språket som skal læres er det vanskelig å ikke være enig i. Men bør også læreren sette seg inn i språket eleven allerede kan? I denne oppgaven skal jeg fokusere på akkurat dette og har derfor formulert følgende problemstilling:

Hvilke fordeler gir det at læreren har kjennskap til elevenes førstespråk?

Jeg vil først se litt generelt på språktilegnelse og definere relevante begrep som jeg benytter i oppgaven. Kortfattet vil jeg også sette problemstillingen i en historisk kontekst ved å belyse noe av utviklingen til faget «norsk som andrespråk», samt at jeg vil vise til tall og statistikk som forsterker problemstillingens relevans for dagens situasjon. Gjennom oppgaven vil jeg også stadig trekke fram fordeler læreren kan få av å sette seg inn i elevens førstespråk, både konkrete og mer generelle fordeler. Til slutt vil jeg diskutere om det er noen utfordringer rundt problemstillingen.

Språktilegnelse og begrepsavklaring

Mange faktorer kan være avgjørende for hvor effektivt man lærer et nytt språk. Alder, hvilke språk man allerede kan, læringsfasiliteter og ikke minst motivasjon er noen eksempler på dette. Det finnes, så vidt meg bekjent, ingen fasit på hva som er den beste fremgangsmåten når det gjelder språkopplæring. Mennesker er forskjellige, og det er selvsagt også stor individuell variasjon når det gjelder hvor raskt og effektivt man tar til seg og lærer nye språk. I tillegg kan det også variere hva som oppleves vanskelig i det nye språket. Man kan ha elever som leser og skriver veldig godt, men som ikke er på samme nivå muntlig. Enkelte kan være helt motsatt, altså at de snakker forholdsvis godt muntlig, men at lese- og skriveferdighetene deres ikke er på det nivået man hadde forventet (Tonne & Palm, 2015, s. 329). Dette kan igjen skyldes ulike faktorer, alt fra førstespråk til generelle lese- og skriveferdigheter, men også personlighet. Det kan også være at enkelte rett og slett liker å prate mer enn andre. Til tross for at det er mange avgjørende faktorer som spiller inn i tilegnelsen av et nytt språk, er det likevel slik at det krever en eller annen form for øving eller trening. Man kan ikke bare flytte

til et nytt land og automatisk starte å snakke språket. Undervisning i språk er derfor langt ifra et nytt fenomen, ei heller det at mennesker kan ulike språk. For å kunne separere de ulike språkene, er det utviklet noen sentrale begrep.

Begrep som morsmål, førstespråk, andrespråk og mellomspråk er ofte sentrale i andrespråkfaget, og vil bli nevnt en rekke ganger i løpet av oppgaven. Morsmål er «språket som snakkes i barnets hjem, enten av begge foreldrene eller av den ene av foreldrene, i kommunikasjon med barnet» (Monsen & Randen, 2017, s. 12). Morsmål og førstespråk blir ofte brukt om hverandre, og i de fleste tilfeller betyr de også det samme. «Med førstespråk mener vi en persons muntlige, eventuelt også skriftlige hovedspråk. Vanligvis vil dette være det språket eleven har lært først, bruker mest og er nærmest knyttet til» (sitert fra Engen og Kulbrandstad, 2004, s. 27 i Monsen & Randen, 2017, s. 10). Jeg vil hovedsakelig forholde meg til førstespråk videre i oppgaven, siden jeg finner det begrepet mindre begrensende og mer anvendelig, særlig i forhold til begrepet andrespråk. Samtidig vil morsmålsbegrepet dukke opp i andres definisjoner, læreplaner og lignende sammenhenger hvor det da vil være naturlig å bruke det. Videre blir andrespråk definert slik: «Et språk som en person ikke har som førstespråk, men lærer eller har lært i et miljø der det er i allmenn bruk som dagligspråk» (sitert fra Engen & Kulbrandstad, 2004, s. 27 i Monsen og Randen, 2017, s. 10).

For elever som har norsk som andrespråk er det vanskelig å snakke norsk som en innfødt. Språket kan bære preg av enkelhet og inneholde noen avvik fra det som blir sett på som vanlig blant morsmålstalere. Dette språket, som på en måte befinner seg mellom førstespråket og målspråket, kalles mellomspråk (Monsen & Randen, 2017, s. 59). I 1972 introduserte lingvisten Larry Selinker mellomsspråksteorien, som «[...] er en kognitiv læringsteori som forklarer andrespråklæring med at eleven lager og prøver ut hypoteser om det nye språket» (Monsen & Randen, 2017, s. 61).

Grammatikk er et stort og omfattende begrep, og slike begrep har en tendens til å få varierende definisjoner. Lars Anders Kulbrandstad (2015) definerer begrepet slik: «Hovedkomponentene i den språklige koden er et ordforråd og et system av regler. Noen regler gjelder måten ord og ordformer er bygd opp på, andre hvordan orda kombineres til setningsdeler og setningsdelene til setninger. Reglene utgjør grammatikken i språket» (s. 2). Regler, system og struktur er noe vi mennesker liker, også når det gjelder språk. I Kulbrandstad (2015) deles også grammatikken inn i undersystemene fonologi, ortografi, morfologi, syntaks og semantikk. I dette emnet (NORD2315), og i andrespråkfaget generelt,

er det kanskje særlig fonologi, morfologi og syntaks som blir omtalt. Et tegn på det, kan vi se på forelesningsplanen for emnet og i innholdsfortegnelsen til pensumboka Lie (1998), som tydelig viser at boka inndeles etter de nevnte tre begrepene.

Språktypologiske kunnskaper

Danbolt og Palm (2015, s. 185) viser til tre konkrete tilnærminger som kan anvendes når man skal sammenligne språk. Det er sammenlikning av språkfamilier, finne språklige universalier og å se på ulike språktypologier. Ved førstnevnte handler det om å finne ut hvor elevens førstespråk ligger i forhold til målspråket (som i dette tilfellet er norsk). Hvis de to språkene er noenlunde «nære» hverandre i språkfamilier kan man kanskje finne en del ord som er ganske like, og på den måten bidra til å begrense avstanden eleven føler til målspråket. Å finne språklige universalier handler om å finne fenomener, som eksempelvis vokaler og konsonanter, som er like i alle verdens språk. Språktypologier er å finne likheter og ulikheter mellom språk uavhengig av språkfamilier, for eksempel ved å fokusere på fonologiske, syntaktiske og morfologiske trekk (Danbolt & Palm, 2015, s. 185). Minoritetsspråk eksisterer nå i alle landsdeler, og det er sannsynlig at de fleste (norsk)lærere vil møte på elever med et annet førstespråk enn norsk. At læreren klarer å finne likheter og ulikheter mellom førstespråket og andrespråket til eleven, kan være en god og pedagogisk framgangsmåte for å øke den språklige forståelsen hos eleven.

Eksempler på språktypologiske forskjeller som kan gi ganske konkrete svar til oppgavens problemstilling kan vi finne i Olaf Husbys (2017) «*Innvandrerers morsmål. En ressursbok for lærere*». Bokas tittel er meget relevant for temaet i oppgaven, og kan fungere som et godt verktøy for å øke lærerens kunnskap om elevens førstespråk. Boka inneholder 10 store innvandrerspråk i Norge hvor det presenteres «[...] opplysninger om bakgrunnen for språkene, skriftspråk, lydverk, grammatikk og ordklasser» (Husby, 2017, s. 9-10). Jeg har valgt ut et fonologisk eksempel fra vietnamesisk, et syntaktisk eksempel fra urdu og et morfologisk eksempel fra tyrkisk. Jeg valgte bevisst ut typologiske trekk som framhever forskjellene språkene har i forhold til norsk.

Fonologi omhandler lyder, og lydene fra språk til språk kan være ganske så ulike. I vietnamesisk, for eksempel, har ordet «ba» hele seks ulike betydninger, og betydningen bestemmes på måten man uttaler bokstaven «a». Uttaler man «a» med en jevn tone betyr det *tre (3)*, uttaler man «a» med en stigende tone: *omfavne*, fallende tone: *bestemor*, fallende,

deretter stigende: *rottegift*, stigende, så avbrutt, deretter ytterlige stigning: *bunnfall*, brått fallende, avbrutt: *vilkårlig* (Husby, 2017, s. 238). Som vi ser har de seks ulike betydningene ingen semantisk sammenheng. Det er altså ikke slik at ordene faller innenfor en logisk kategori, som for eksempel: katt, løve, tiger, gaupe, puma og leopard, som alle tilhører kattefamilien. De er altså helt uavhengig med hverandre, og det er nesten utenkelig for oss at det i det hele tatt går an å ha et slikt språk, uten at det ender kun i misforståelser og forvirring. Det skal ikke så mye til for å forveksle *bestemor* med *rottegift*. Norsk språk har et annet forhold til tonem. Riktignok har vi tilfeller som «loven» og «låven», men det er ikke i nærheten like komplisert som vietnamesisk (Husby, 2017, s. 237). Allerede med denne minimale innføringen vil man kunne skjønne at en vietnamesers forhold til lyder og tonem er noe annerledes enn hva vi nordmenn er vant til. Vi ser også forskjeller i stavelsesstruktur. Norsk kan starte med tre konsonanter, som «strå» eller avslutte med fire, som i «falskt». Vietnamesisk derimot, følger et såkalt KVK-mønster. Det vil si konsonant-vokal-konsonant, og betyr at det kun kan stå en konsonant først i stavelsen, og en sist. Man kan da oppleve at en vietnamesisk elev putter inn en epentesevokal, altså en innskutt vokal, mellom konsonanter for å tilstrebe KVK-strukturen (Kløve & Husby, 2008, s. 32). Ord som starter med to konsonanter, som for eksempel *gress*, kan da eksempelvis få uttalen «giress». Med en grunnleggende innføring i vietnamesisk fonologi blir det lettere for læreren å identifisere hvorfor eleven gjør feil, og følgelig gi et bedre utgangspunkt for veiledning. Forhåpentligvis vil det også bidra til en bevisstgjøring hos eleven.

Syntaks omhandler hvordan ord kombineres til større enheter i språket, som fraser og setninger. I likhet med fonologien, er det også i syntaksen stor variasjon fra språk til språk. Norsk kaller vi et SVO-språk. Bokstavene står for henholdsvis subjekt, verbal, objekt og er den vanligste setningsstrukturen vi har. Urdu, som primært snakkes av mennesker fra India og Pakistan, har derimot en annen grunnleggende ordstilling enn norsk (Husby, 2017, s. 217). På urdu sier de eksempelvis: «Mitt navn Per er». Urdu har altså en SOV-struktur, med verbet til slutt. Hvis informasjon om subjektet er markert gjennom verbendelser, kan subjektet sløyfes fra setningen. Det kan vi ikke derimot ikke på norsk. I tillegg har norsk et trekk som er ganske uvanlig i forhold til andre språk i verden, altså det vi kaller V2-regelen (Monsen & Randen, 2017, s. 56). Den regelen sier det andre setningsleddet i fortellende helsetninger skal være et finitt verbal. Dette er et trekk som kan være utfordrende for innlærere å tilegne seg. Vi kan heller ikke kutte subjektet på samme måte slik som de for eksempel gjør på urdu, siden vi på norsk har subjektstvang. Det vil si at vi alltid må ha subjekt (med unntak av

imperativsetninger), og derfor sier setninger som: «det regner» (Husby, 2017, s. 217). Om en elev med urdu som førstespråk bryter V2-regelen gjentatte ganger, kan kjennskap til syntaksen i urdu gi læreren en forståelse over hvor ulike setningsstrukturene i de to språkene er, og på den måten kan læreren skjønne hvorfor eleven produserer setninger i en avvikende struktur. For at eleven skal kunne konstruere grammatiske setninger, kan det derfor være hensiktsmessig å gjøre eleven bevisst på overnevnte prinsipper som V2-regelen og subjektstvang.

I morfologien er ordet i fokus, og en sentral del av morfologien er hvordan ordene bøyes. Språkene i verden har et ulikt forhold til bøyning. Noen språk har en stor grad av bøyning, mens andre har mindre. Det er vanlig å kategorisere språk med liten grad av bøyning, avledning og sammensetning som analytiske språk, mens det motsatte blir kategorisert som syntetiske språk. Det er dermed ikke slik at alle språk er enten analytiske eller syntetiske, men ved å sammenligne språk med hverandre kan man si noe om styrkeforholdet. Kulbrandstad (2015) plasserer for eksempel vietnamesisk langt ute på den analytiske siden, mens tyrkisk plasserer han klart på den syntetiske siden (s. 98). Norsk kategoriseres vanligvis i sentrum av skalaen, men svakt lenende mot den syntetiske siden. I utgangspunktet vil dette si at tyrkisk i større grad bøyer ord enn hva norsk gjør. Dette ser vi blant annet i bøyning av verb. «Et typisk tyrkisk verb består av *stamme + aspektmarkør* og/eller *tempusmarkør + personendelse*» (Husby, 2017, s. 200).

Likevel finnes det unntak som belyser kompleksiteten med språk og språktypologi. Et eksempel på det finner vi om vi sammenligner norske og tyrkiske substantiv. På norsk bøyer vi for eksempel substantiv i tall og bestemthet, altså gutt (ubestemt entall), gutten (bestemt entall), gutter (ubestemt flertall) og guttene (bestemt flertall). Slik er det ikke i tyrkisk. Tyrkiske substantiv skiller ikke mellom ubestemt og bestemt form. De skiller mellom entall og flertall, men om substantivet kommer etter et ord som i seg selv uttrykker flertall, nytter de som oftest entallsformen (Husby, 2017, s. 200). Om vi eksemplifiserer dette trekket med norsk ville det blitt «fem bil» og ikke «fem biler». Det er lett å forstå logikken i hvorfor de dropper flertallsformen i slike tilfeller, ordet «fem» har jo allerede indikert at det er snakk om mer enn en bil, derfor kan man på mange måter si at det er unødvendig å skrive flertallsformen av ordet. I akkurat dette eksempelet, ser vi at tyrkisk opererer med mindre grad av bøyning enn det vi gjør på norsk, til tross for at det blir kategorisert som et mer syntetisk språk enn norsk. Disse morfologiske aspektene kan som sagt være ganske

kompliserte, men desto viktigere blir det for læreren å vise forståelse for elevens utfordringer.

Ressursperspektivet

Læreren har en høy grad av valgfrihet når det gjelder gjennomføring av undervisning, likevel må de fleste lærere forholde seg til bestemmelser fra politiske hold, som for eksempel læreplaner. Hvordan de respektive læreplanene har sett på flerspråklighet har vært noe varierende. Muligens har dette sammenheng med hvor raskt andrespråksfaget i Norge har utviklet seg. I artikkelen «Andrespråkdidaktisk forskning – en oversikt over hva, hvordan og hvorfor i andrespråk i grunnskolen i 30 år» skriver Tonne og Palm (2015) om flere arbeid og synspunkt fra forskjellige aktører innenfor andrespråkfaget. Blant annet trekker de fram Lise Iversen Kulbrandstad som mener at andrespråkfaget i Norge utviklet seg ved at det først var undervisning, så kom lærebøkene, deretter kom faget inn i lærerutdanningen og til slutt kom forskningen (Tonne & Palm, 2015, s. 311). De nevner også Finn Aarsæther, som har sett på hvordan de norske læreplanene har presentert morsmålets rolle. Aarsæther mener det er fordelaktig at elevene får opplæring i eget morsmål, parallelt med at de får opplæring i andrespråket. Til tross for dette, viser han til at læreplanverkene beveger seg vekk fra et mål om funksjonell tospråklighet i M87 til at det i 1997 og utover heller blir betraktet som et redskap i en overgangsfase. Denne endringen i synet på flerspråklighet beveger seg altså fra et ressursperspektiv til et problemperspektiv. (Tonne & Palm, 2015, s. 318) Det ligger i ordene hva argumentene i de respektive perspektivene mener. De som ser morsmål og morsmålsopplæring som et problem, mener at å lære to språk samtidig skaper forvirring, mens de som ser på dette som en ressurs, mener at kunnskap om eget morsmål er fordelaktig i andrespråktilegnelsen. I følge Tonne og Palm (2015) har det nå i det siste gått mer tilbake mot et ressursperspektiv. I den nye overordna delen av læreplanen ser man eksempler på det allerede i punkt *1.2 Identitet og kulturelt mangfold*: «Kunnskap om samfunnets språklige mangfold gir alle elever verdifull innsikt i ulike uttrykksformer, ideer og tradisjoner. Alle elever skal få erfare at det å kunne flere språk er en ressurs i skolen og i samfunnet» (Utdanningsdirektoratet, 2018). Dette punktet, sammen med resten av den nye overordna delen av læreplanen, er fastsatt av regjeringen og vil tre i kraft i sammenheng med fornyelsen av læreplanverket. Det er verdt å påpeke at det å kunne flere språk blir eksplisitt framstilt allerede i punkt 1.2. Man kan si dette er et steg i positiv retning når det gjelder å se flerspråklighet som en ressurs.

Selv om ressursperspektivet først nå begynner å prege læreplaner, er ikke minoritetsspråk noe

nytt i norsk sammenheng. Vi har blant annet hatt samer og samisk i norsk skole i en årrekke. Man kan derfor stille spørsmål om hvorfor det tok så lang tid før læreplanene så flerspråklighet som en ressurs. Likevel kan vi si at faget norsk som andrespråk har eskalert de siste tiårene. En stor grunn til dette, er naturligvis innvandring. Særlig fra 1970-tallet og utover, kom det stadig flere fra andre land til Norge (Tonne & Palm, 2015, s. 311). Tall fra Statistisk sentralbyrå (2018) viser at det bor i overkant av 900 000 innvandrere og norskfødte med innvandrerforeldre i Norge i dag. De har en bakgrunn fra 221 ulike land og selvstyrte områder, og er bosatt i samtlige av Norges kommuner (Integrerings- og mangfoldsdirektoratet, 2018). Det vil si at de aller fleste lærere, både i grunnskolen og på videregående, mest sannsynlig har eller kommer til å møte på elever med et annet morsmål enn norsk. Man kan argumentere for at Norge lenge har hatt flerspråklige elever, men ut ifra disse tallene ser vi at mangfoldet av språk og omfanget av mennesker som prater dem er noe helt annerledes i dag enn for bare noen tiår tilbake. Derfor øker også behovet for kunnskaper om «norsk som andrespråk», og siden det nå har blitt et ressursperspektiv på flerspråklighet, burde man kanskje også øke lærerens kunnskap om språktypologiske trekk. Lærere må naturligvis følge læreplanverket. Når den overnevnte læreplanen trer i kraft, er lærere pålagt å se på flerspråklighet som en ressurs i klasserommet. Det er nok ikke uten grunn at ressursperspektivet har funnet veien inn i læreplanene, og som underviser kan det være gunstig å vite om konkrete fordeler som kan anvendes i klasserommet.

Tidligere nevnte jeg tre konkrete eksempler på hvor ulike språk kan være. Det er likevel viktig å se på argumenter som er av den mer overordna og generelle sorten, og ikke bare de fagtekniske og spesifikke. Språk spiller også en viktig rolle for elevenes identitet. Har man et førstespråk som ikke er majoritetsspråket i landet man bor i, er situasjonen annerledes enn for de som har majoritetsspråket som førstespråk. Hauge (2007) skriver at «Skolen skal medvirke til at alle får en identitetsbekreftelse og perspektivutvidelse. Dette innebærer at alle skal kjenne seg igjen, og at skolen bygger på deres kunnskaper og erfaringer (identitetsbekreftelse)» (s. 27). Ved at læreren setter seg inn i førstespråket til eleven, kan også eleven føle seg anerkjent. Flere elever kommer til et helt nytt land med en helt ny kultur, hvor ting oppleves annerledes og skremmende. Da kan det ha mye å si å komme til en inkluderende skole. Læreren kan inkludere og imøtekomme eleven ved å vise forståelse for hvordan elevens språk fungerer. Da blir det også slik at skolen og læreren tilpasser seg eleven, og ikke at eleven må tilpasse seg skolen og lærerens undervisning. Istedenfor at eleven blir irettesatt og får påpekt feil, kan eleven utvikle seg ved å lage og teste ut hypoteser om det nye

språket. Det er jo det den overnevnte mellomspråksteorien handler om. Om læreren har en slik tilnærming kan det gi en positiv effekt på elevens trivsel og motivasjon, som utvilsomt er en av de mest grunnleggende faktorene for læring. Ved å ha kunnskaper om elevens førstespråk kan læreren dermed bidra til mer enn bare språklig utvikling.

Utfordringer

I en ideell verden ville det vært gunstig om læreren kunne alle verdens språk, men det er selvsagt urealistisk. Det er også urealistisk å forlange at læreren skal kunne alle språkene til elevene i sin klasse. I løpet av en karriere som lærer vil man møte på mange forskjellige elever, og ofte er elevene bare innom en kort periode, uansett om man underviser på grunnskole, videregående, voksenopplæring eller i eksterne norskkurs. Det kan være nye språk fra år til år, og ofte har man liten tid til å forberede seg. Selv om det ikke forventes at læreren på noen måte skal kunne elevens førstespråk flytende, kreves det likevel en viss mengde innsats å sette seg inn i språket. At det er tidkrevende å planlegge undervisningen ellers, kan gjøre at læreren ikke prioriterer å sette seg inn i ulike språk. I tillegg kan det for flere lærere oppleves ubehagelig og vanskelig å snakke om tema som omgår kulturelle forskjeller. Språk er ofte en sentral del av kulturbegrepet, og et flerkulturelt klasserom vil mest sannsynlig også være et flerspråklig klasserom. «Internasjonale studier [...] har konkludert med at lærere er varsomme med å rette oppmerksomhet mot språklig og kulturell kompleksitet i klasserommet [...]» (Aukrust, 2005, s.22). Det kan skyldes at lærere er usikker på hvordan de skal gå fram, og er redd for å støte de minoritetsspråklige elevene, om man unngår å prate om de åpenbare forskjellene, mener Eriksen (2017) at det blir som en «elefant i rommet», og det kun vil føre til større spenninger (s. 29). Selv om både Aukrust (2005) og Eriksen (2017) argumenterer for at det ikke hjelper å overse temaet, er det likevel svært individuelt hvordan enkelte elever takler å skille seg ut. Dette er en balansegang læreren må forholde seg til, og det er naturligvis viktig å velge en framgangsmåte som eleven er komfortabel med.

Veien videre

Jeg har nå vist til en rekke fordeler ved at læreren har kjennskap til elevenes førstespråk. Dette har gått ut på språktypologiene aspekt som kan bidra til bevisstgjøring rundt språklige forskjeller, men også mer overordnede og moralske argument som kan gjøre skoler og klasserom mer inkluderende. Kunnskap om elevens førstespråk kan utvilsomt være til stor nytte for læreren. Det er dermed ikke sagt at det er en automatikk i at eleven lærer raskere

eller bedre av den grunn. Det er tross alt elevenes læring som er det viktigste. Kunnskap om elevens førstespråk er ikke nok. Læreren kan kjenne til så mange ulike språk som mulig, men det hjelper lite om læreren ikke kan å bruke kunnskapen på en slik måte at elevene lærer. Derfor trenger lærere didaktiske og konkrete kunnskaper de kan anvende i undervisningen. Norsk som andrespråk er, som tidligere påpekt, et forholdsvis nytt fag. Tidligere nevnte jeg den noe uvanlige utviklingen faget har hatt. Det sier litt at innvandring har vært, og fortsatt er, vanskelig å forutse. Man kunne naturligvis ikke vente på forskning før man begynte å undervise eller å produsere læreverk. Sett i sammenheng med flere andre vitenskapelige fagdisipliner er det det gjort lite forskning i «norsk som andrespråk». Det er fortsatt mye som er utforsket og uavklart innen både det internasjonale og norske andrespråkfaget.

Litteratur

- Aukrust, V. G. (2005). *Tidlig språkstimulering og livslang læring: en kunnskapsoversikt*. Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet.
- Eriksen, I. M. (2017) *De andres skole*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Hauge, A. M. (2007). *Den felleskulturelle skolen*. 2. Utgave. Oslo: Universitetsforlaget.
- Husby, O. (2017). *Innvandrerens morsmål. En ressursbok for lærere*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Integrerings- og mangfoldsdirektoratet. (2018, 13. november). Innvandrerbefolkningen i Norge. Hentet fra <https://www.imdi.no/om-integrering-i-norge/innvandrere-og-integrering/innvandrerbefolkningen-i-norge/>.
- Kløve, M. H. & Husby, O. (2008). *Norsk som andrespråk: Undervisningsopplegg i uttale*. Hentet fra <http://www.hf.ntnu.no/no2uttale/lererveiledning.pdf>.
- Kulbrandstad, L. A. (2015) *Språkets mønstre. Grammatiske begreper og metoder* (3. utg. 5. oppl.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Lie, S. (1998). *Kontrastiv grammatikk - med norsk i sentrum*. Oslo: Novus Forlag.
- Monsen, M. & Randen, G. T. (2017). *Andrespråksdidaktikk – en innføring*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Statistisk sentralbyrå. (2018, 5. mars). Innvandrere og norskfødte med innvandrerforeldre. Hentet fra <https://www.ssb.no/innvbef>.
- Tonne, I. & Palm, K. (2015). Andrespråksdidaktisk forskning – en oversikt over hva, hvordan og hvorfor i andrespråk i grunnskolen i 30 år. NOA norsk som andrespråk · Årgang 30 · 1-2/2015, s. 310-349.
- Utdanningsdirektoratet. (2018, 22. oktober). Overordnet del av læreplanverket. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/overordnet-del/opplaringens-verdigrunnlag/identitet-og-kulturelt-mangfold/>.

