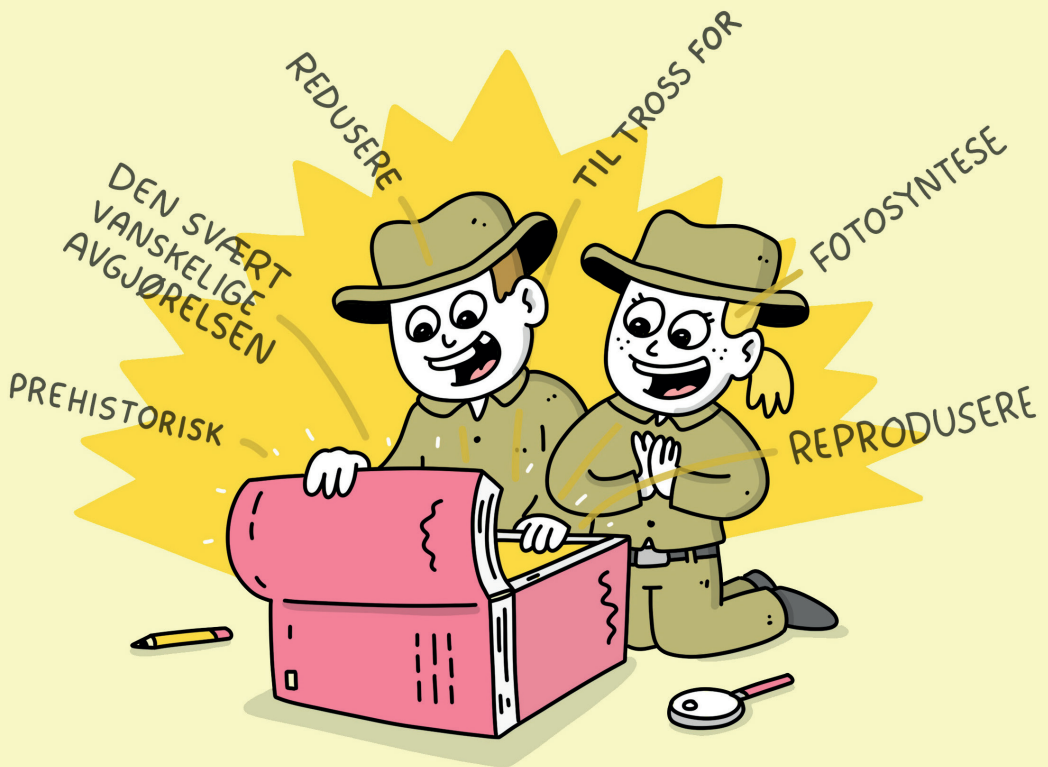


Hege Rangnes og Arild Michel Bakken

Å PAKKE UT SPRÅK OG INNHOLD I SAKPROSATEKSTER



I samarbeid med Lizbeth Johnsen, Gro Sandvold og Arny Vedelden

Innledning

Opplever du at elever ofte synes det er vanskelig å forstå tekster fordi språket er for avansert? Ønsker du kunnskap om redskaper du kan gi elevene i møte med krevende tekster? I dette heftet gir vi deg noen konkrete tips til hvordan du kan støtte elevenes utvikling av språk-, lese- og fagforståelse!

Språk og læring

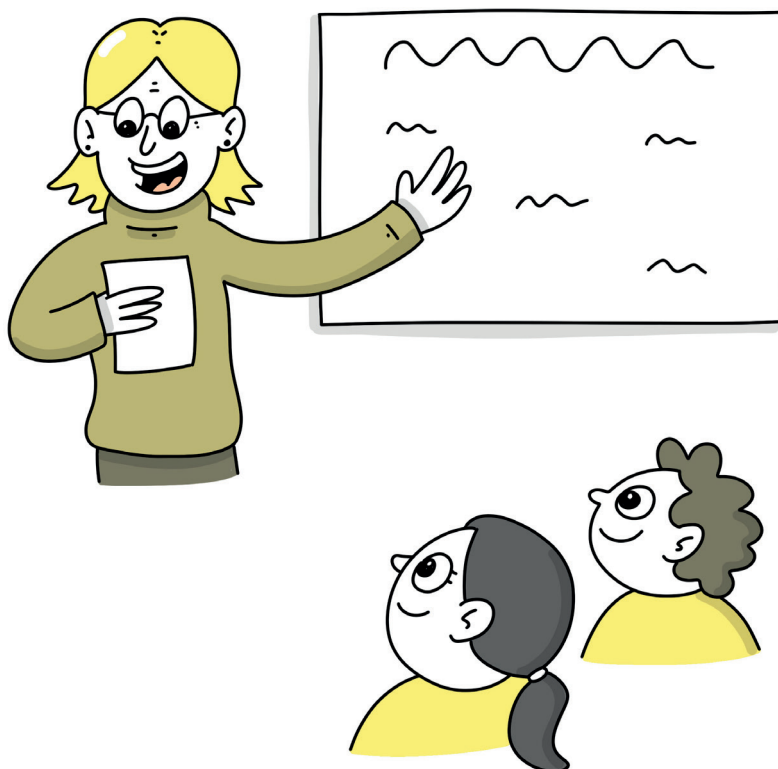
Læring i skolen er i stor grad tekstbasert. Det betyr at det å ha gode leseferdigheter er avgjørende for elevenes muligheter til å lære fag. Samtidig vet vi at sakprosa tekster ofte kan være vanskelige å forstå. For eksempel stiller mange av fagtekstene som elevene møter i skolen store krav til språkforståelse (Uccelli et al., 2015). Vi sier gjerne at tekstene kjennetegnes av akademisk språk. Akademisk språk skiller seg fra det hverdagspråket elevene vanligvis bruker når de snakker sammen. Språket i tekstene kan dermed være et hinder for mange elevers leseforståelse, både blant elever med norsk som morsmål og elever med norsk som andrespråk.

” Vi vil løfte fram selve teksten som et redskap lærere med enkle grep kan bruke for å utvikle elevenes språk- og leseferdigheter.

Gapet mellom elevenes hverdagspråk og skriftspråket er noe mange lærere kjenner til. Læreres svar på dette blir ofte å forklare vanskelige ord i teksten og ha samtaler med elevene om tekstens tema (Rangnes, 2019). Samtidig vet vi at mange lærere kan synes det er utfordrende å forklare abstrakte ord og begreper (Kulbrandstad, 2008; Rangnes, 2019), og at de ofte bruker et enkelt språk når de snakker om tekstens innhold (Walldén, 2019). Det betyr at elevene i liten grad trenger å forholde seg til kompleksiteten i tekstens språk. De lærer kanskje innholdet i teksten, for eksempel fakta om middelalderen, men når språk og innhold forenkles, mister elevene mange muligheter til å utvikle språk- og leseferdighetene sine. I dette heftet vil vi snu det litt på hodet. Vi vil løfte fram selve teksten som et redskap lærere med enkle grep kan bruke for å utvikle elevenes språk- og leseferdigheter. Det å bli værende i selve teksten over tid, kan gi rike muligheter til læring av både språk og innhold.

Hva består dette heftet av?

Elever som trenger å utvikle skolefaglige ferdigheter, profitterer på at læreren leder dem gjennom en faglig samtale (Silverman & Hartranft, 2019; Wong Fillmore & Snow, 2018). I dette heftet skisserer vi et opplegg for lærerstyrt samtaler om språk og innhold i tekster. Heftet er ment for lærere som vil øve seg i å lede slike samtaler. Innholdet er delt inn i fire deler. Den første delen gir en forklaring på hvilke språkferdigheter som kreves for å forstå en fagtekst. I den andre delen setter vi opp noen generelle prinsipper som er sentrale i lærerstyrt arbeid med språk og tekster. I den tredje delen gir vi et konkret eksempel på hvordan du kan pakke ut språket og innholdet i en tekst sammen med elevene. I den siste delen gir vi noen tips til hvordan du kan komme i gang. Vær forberedt på at du i en oppstartsfase vil bruke litt tid på å sette deg inn i fagstoffet og å planlegge undervisningsøkten.



Del 1

Hvilke språkferdigheter trenger elever for å forstå sakprosaetekster? ¹

Etter hvert som elevene blir eldre, møter de i økende grad tekster som er språklig komplekse. Det at tekster er språklig komplekse, er ofte forstått som at de inneholder krevende vokabular. Men i tillegg til at vokabularet kan være fremmed for elevene, møter de utfordringer også på setnings- og tekstnivå (Mesmer et al., 2012; Uccelli et al., 2015). Mange elever trenger støtte til hvordan de kan pakke ut språket på alle nivå i teksten. La oss se nærmere på hvilke akademiske språkferdigheter elevene må mestre for å forstå sakprosaetekster.



1. Vokabular

Tradisjonelt har særlig fagspesifikke ord fått oppmerksomhet som vanskelige ord å forstå. For eksempel møter elevene ord som *fotosyntese* i naturfaglige tekster, og de møter ord som *ytringsfrihet* i samfunnsfaglige tekster. I tillegg er ofte generelle akademiske ord, det vi si ord som forekommer i flere fag, utfordrende for mange elever. Eksempler på slike ord kan være *redusere* og *prosess*. Disse ordene kan møtes i mange slags tekster, men de skiller seg likevel fra ord som elevene bruker i hverdagspråket. Generelle akademiske ord er ord som lærere kan ta for gitt at elevene kan, og dermed får de lite oppmerksomhet i undervisningen (Snow, 2010). Akademisk vokabular, både fagspesifikke og generelle akademiske ord, kjennetegnes ofte av at de er abstrakte og inneholder «mye». For å forstå et ord, må du gjerne forstå en hel prosess, og det kan ikke alltid forklares enkelt med et synonym. Tenk for eksempel på hvordan du vil forklare *fotosyntese* eller *struktur*. Akademiske ord kan også være komplekse fordi de kan ha forstavelser (prefiks) som er betydningsbærende, for eksempel *mis-* i *mismot*, *re-* i *reprodusere* og *pre-* i *prehistorisk*.

¹ Beskrivelsen av språkferdigheter som trengs for å forstå sakprosaetekster er i hovedsak basert på Uccelli et al. (2015). Dette er ikke en utfyllende beskrivelse av hva elever kan oppleve som utfordrende i tekster, men et skritt på veien for å synliggjøre behovet for akademisk språkundervisning. Det som står om akademisk vokabular, er i tillegg basert på Nagy & Townsend (2012).

2. Komplekse setninger

I språklig komplekse tekster er setningene ofte lange, og det er mye som skal holdes i minnet mens en leser. Slike setninger kan for eksempel bestå av to **hovedsetninger** som er bundet sammen med *og*: «**For eksempel protesterer noen bønder mot at de får mindre støtte [...], og andre er imot at myntenheten deres forsvinner og blir erstattet av euro**».² Et annet eksempel på en kompleks setning er når setningen består av både en **hovedsetning** og en **leddsetning**: «**Hvis det er noe du vil forandre på ved skolen din, bør du bruke skoledemokratiet for å få det gjort**».³ I tillegg kan det være **innskutte setninger** i en lengre setning som kommer med en tilleggsopplysning: «**Urbefolkningen i Australia bruker forskjellige navn på samme person, alt etter hvilken sammenheng personen blir omtalt i, og i Peru finnes tusenvis av navn på ulike poteter**».⁴

Videre er setninger i akademiske tekster ikke bare lange, men også i større grad preget av substantiv enn i det muntlige språket vårt. Når det er mange substantiv i en setning, blir setningen også mer *informasjonstett*. Det betyr at det er mer informasjon vi må fordøye når vi leser. Substantivene kan ofte også være mer abstrakte, som for eksempel *myndighetene* eller *økonomien*. Det er også vanlig at substantiv i sakprosaetekster er resultat av nominaliseringer. Det vil si at det er verb og adjektiv som er omgjort til substantiv (å avgjøre / en avgjørelse, uenig/ uenighet). Nominaliseringer gjør setningen ytterligere abstrakt fordi det blir «skjult» hvem som utfører handlingen. Til slutt kan vi nevne at det i akademiske tekster ofte er lange substantivfraser. Det vil si beskrivelser knyttet til substantivene, slik at setningen handler om *den katastrofalt dårlige økonomien* eller *den svært vanskelige avgjørelsen*, noe som også bidrar til informasjonstetthet.



² Henriksen, 2008, s. 302

³ Henriksen, 2008, s. 71

⁴ Henriksen, 2008, s. 82

3. Komplekse strukturer på tekstnivå

Vi vil trekke fram to fenomen som har betydning for elevenes muligheter til å skape sammenheng i en tekst. Først vil vi se på bindeord. Mens barn i dagligtale ofte binder sammen setninger med *og så*, har skriftspråket mange bindeord som uttrykker relasjoner mellom setninger eller større tekstdeler⁵ (Schlepppegrell, 2001). For eksempel vil bindeordet *derfor* vise at det nå kommer et resultat, en konsekvens eller en virkning av noe som er sagt tidligere. Bindeordet *til tross for*



vil vise til at nå kommer det en kontrast til tidligere informasjon som er gitt. Det å kjenne betydningen av bindeord, vil støtte leserens forståelse av sammenhengen mellom ulik informasjon i teksten⁶. Det andre fenomenet vi vil trekke fram, er evnen til å følge referanser i teksten. Særlig i fagtekster er det et utbredt fenomen at leseren må kunne følge referanser gjennom å identifisere at ulike begreper kan referere til de samme personene, temaene eller hendelsene gjennom teksten. Ofte kan det stå et **determinativ** foran et **begrep**, for eksempel må leseren vite hva *denne prosessen* peker tilbake på. Andre determinativer som ofte er brukt, er *det/den, de, disse* og *dette*.

⁵ I fagtekster for barn kan bindeord være utelatt. Forfatterens hensikt er å lage korte og enkle setninger. Konsekvensen er imidlertid at sammenhengen mellom setningene forsvinner, og teksten blir fragmentarisk. Leserens må dermed selv skape sammenheng i teksten.

⁶ Skrivesenteret (2023) har en oversikt over ulike bindeord og hvilken funksjon de har.

Del 2

Hvilke tekster skal en velge?

Lærere forholder seg ofte til læreboktekster eller ulike nettressurser. Slike tekster kan by på mange muligheter for å utvikle elevenes språk- og leseferdigheter. Det som er viktig, er at tekstene er språklig komplekse nok til at elevene får mulighet til å øve på det språket de trenger å utvikle (Shanahan et al., 2016). Språklig komplekse tekster kan dermed være et redskap for å utvikle elevenes språk- og leseferdigheter. Det avgjørende er at arbeidet er ledet av læreren, slik at elevene ikke sitter alene med for utfordrende tekster.



Det er tidkrevende å jobbe grundig med språk og innhold. Et godt grep kan derfor være å velge ut en sentral del av teksten som en går mer i dybden på, for eksempel et avsnitt. Tekstutdraget bør være viktig for å forstå teksten som helhet.

Hvordan lede en samtale om språk og innhold i tekster?

Under følger noen sentrale prinsipper for gode læringsamtaler. Slike økter bør gjennomføres hyppig, men de trenger ikke være så lange. Noen ganger kan en bruke en hel time på en setning, mens korte økter på 10 minutter kan være mer hensiktsmessig andre ganger. Øktene kan gjennomføres i hel klasse eller i mindre grupper. Noen lærere kan synes det er lettest å øve seg i små grupper før en skal gjennomføre med alle elevene. Det er viktig at øktene er godt forberedt. Eksempelspørsmålene vi lister opp her kan være gode å bruke under forberedelsen, men det er viktig å tilpasse dem til din klasse og til den valgte

teksten – og å stille improviserte oppfølgingsspørsmål etter hvordan samtalen utvikler seg. Det avgjørende er at oppfølgingsspørsmålene peker i retning av det du ønsker elevene skal lære.



- Ha teksten synlig for alle, for eksempel på smartboard. Det gir deg muligheten til å tegne i teksten for å illustrere ulike sammenhenger.
- Samtalene må være målrettede. Still forberedte spørsmål til elevene som leder oppmerksomheten deres mot sentrale trekk i språket og/eller det faglige innholdet (*Her er en lang setning. Kan vi dele den opp i færre deler? Hva får vi vite i hver del?*).
- Led hele tiden elevenes oppmerksomhet mot hva som står i teksten (*Ola sier X, men her i teksten står Y. Hvordan kan vi forstå det?*).
- Be elevene snakke sammen i par før du oppsummerer i plenum. Gi konkrete bestillinger til parsamtalene (*Her står det X. Hva kan det bety? Hvordan kan vi forstå ...?*). Be alltid elevene om å finne argumenter i teksten når de skal begrunne hvorfor de tror eller mener noe.
- Posisjoner elevene som viktige bidragsyttere og bruk dem som en ressurs i å drive samtalen, f.eks. ved å bake elevenes svar inn i resonnementene dine (*Det var et godt argument Fatima fant i teksten. Det hjelper oss å forstå litt mer av hva det abstrakte ordet X betyr*).
- Prøv å koble sammen elevenes innspill (*Ahmed sier X. Hvordan henger det sammen med det Lise sa?*).
- Still oppfølgingsspørsmål til elevenes innspill (*Forklar meg hvordan du tenker, Maria. Kan du utdype hva du mener, Ali?*).



Del 3

Eksempel på hvordan lærere kan pakke ut språket i et tekstutdrag ⁷

I eksempelet under har vi valgt ut et avsnitt fra læreboka Midgard 7 i samfunnsfag for 7. trinn.⁸ Temaet er de store forandringene i Europa i perioden 1400–1750. Det utvalgte avsnittet er innledningen til en tekst med overskriften «Kirken kjemper mot et nytt verdensbilde».

I middelalderen holdt kirken fast på at jorda var midtpunktet i universet. Det var en selvfølge at de andre planetene i vårt solsystem gikk i baner rundt jorda. Dette synet hadde vært rådende helt fra antikken, selv om noen astronomer allerede på 200-tallet før Kristus hadde hevdet at det var sola som stod i midten. Den vanlige oppfatningen i middelalderen var at jorda var flat og lå i ro. (Aarre et al., 1999, s. 68)

I dette korte tekstutdraget skal vi se nærmere på en av setningene for å se hvordan vi kan pakke den ut på både ord-, setnings- og tekstenivå. Forslag til spørsmål læreren kan stille for å pakke ut språk og innhold, er markert med fet skrift.

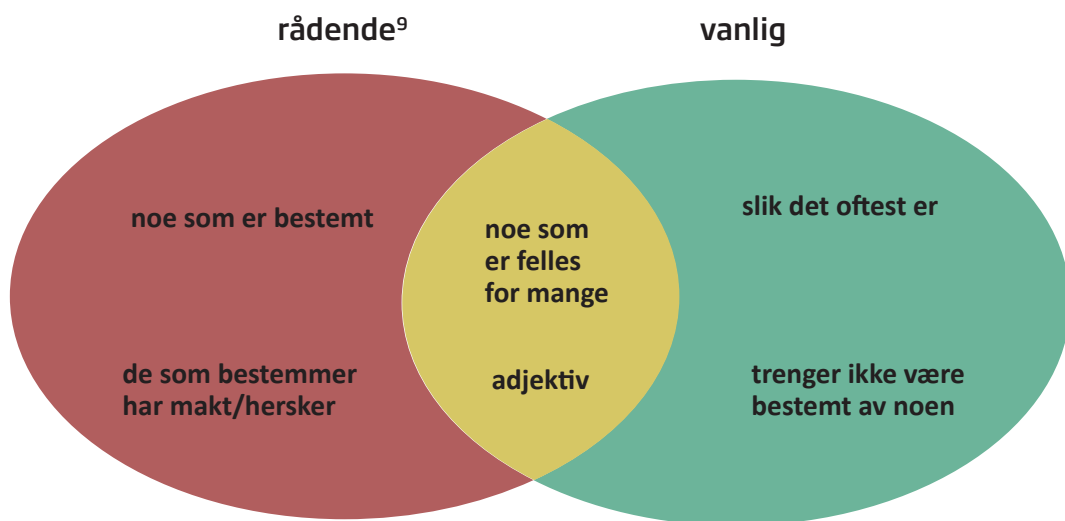
Vokabular/ordnivå

Når en skal jobbe med ord i en tekst, kan en jobbe på flere nivå. Noen ord kan forklares raskt for at elevene skal få en forståelse av tekstens innhold. For eksempel kan en kjapt forklare *astronom* (for eksempel ved å vise et bilde). Andre ord velges ut for at elevene skal *lære ordene slik at de selv tar dem i bruk*. Det er lurt å velge akademiske ord (både fagspesifikke og generelle). For at elevene skal lære abstrakte ord, kreves det at en jobber med å fylle ordene med et innhold. Det er litt tidkrevende, og derfor er det lurt å bare velge ett eller to ord som en jobber grundig med. Et venndiagram kan være en hensiktsmessig måte å jobbe med ord som er abstrakte (Stahl & Nagy, 2006). Da kan en sammenligne de valgte ordene med andre ord som betyr nesten det samme, og slik trekke opp skillelinjer mellom ordene. I eksemplene under sammenligner vi de mer akademiske ordene *rådende* og *hevdet* fra tekstutdraget med de hverdagslige ordene *vanlig* og *sa*. Venndiagrammet hjelper oss til å se hva som er forskjellen mellom for eksempel *rådende* og *vanlig*, men også hva som er felles.

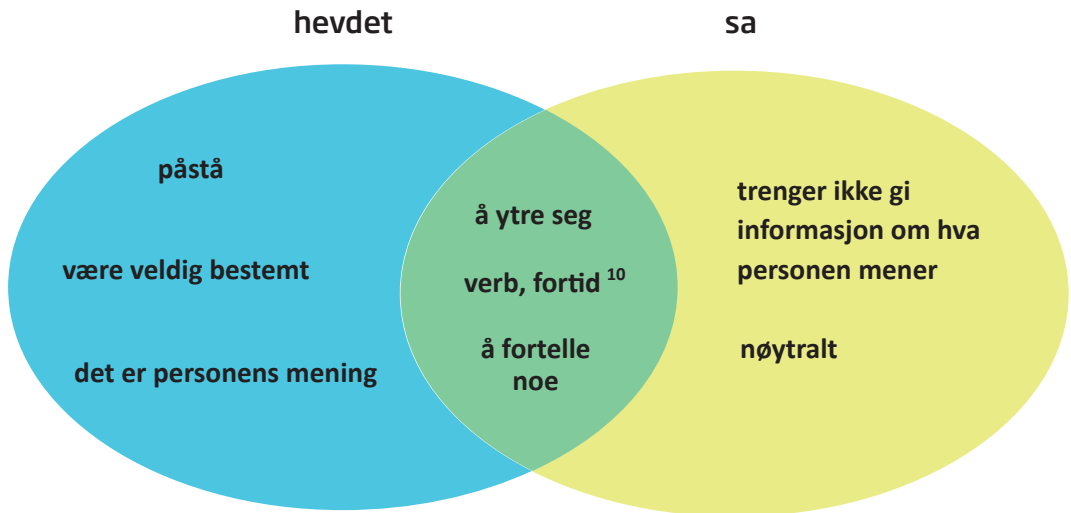
⁷ Opplegget er basert på arbeidet til Wong Fillmore og Snow (2018, s. 8–11).

⁸ Opplegget kan tilpasses og brukes på de fleste trinn / i de fleste fag.

Ved å sammenligne ord på denne måten, støtter vi elevene i å utvikle en dypere ordkunnskap. Det er ikke alltid lett å si akkurat hva et abstrakt ord betyr, og denne arbeidsmåten kan være krevende, men i samtaler om ords betydning, vil elevene utvikle ordkunnskap og språklig bevissthet over tid. Å fylle ut venndiagrammet er noe du gjør sammen med elevene i en lærerstyrt samtale. Spør elevene først om det ordet de har størst kjennskap til: **Hvordan kan vi forklare ordet vanlig?** Fyll elevens innspill inn i venndiagrammet. Når det akademiske ordet, *rådende* i dette tilfellet, skal forklares, må læreren sannsynligvis være den som er mest aktiv i utfyllingen. Når begge ordene er forklart og venndiagrammet er fylt ut med forklaring av begge ordene, si til elevene: **Nå skal vi fylle ut i skjæringsfeltet hva disse ordene har felles. Hva synes dere vi kan si er felles for disse ordene?** Spør elevene for å oppsummere: **Hva er forskjellen mellom ordene?** Rett også elevenes oppmerksomhet mot at ordene ofte brukes i ulike sammenhenger (hverdagssituasjoner vs. skolesammenheng).



⁹ Ordet rådende er et verb i presens partisipp som er brukt som et adjektiv i setningen.



Etter å ha jobbet med å fylle et innhold i ordene, er det viktig å gå tilbake til tekstutdraget for å undersøke hvilken betydning ordene har i akkurat denne teksten. Spør elevene: **Hva oppnår forfatteren med å bruke ordene *rådende* og *hevdet* i teksten i stedet for *vanlig* og *sa*? Er det noe i teksten som støtter vår forklaring av ordene?** Led elevenes oppmerksomhet mot at det i første setning står «I middelalderen holdt kirken fast på at jorda var midtpunktet i universet» (sett gjerne ring rundt *rådende* og tegn en pil tilbake til første setning). Spør elevene: **Hva kan vi si om kirkens makt i middelalderen når vi ser på sammenhengen mellom betydningen av *rådende* og den første setningen? Hva betyr det at kirka «holdt fast på»?** Når det gjelder ordet *hevdet*, kan en tilsvarende spørre elevene: **Hvem hevdet at sola stod i midten i universet? Hva betyr det at forfatteren har valgt ordet *hevdet*?** Både *rådende* og *hevdet* er altså ord som det ligger makt i. Spør elevene: **Hvordan kan forholdet ha vært mellom kirken og astronomer som hevdet at sola var universets midtpunkt? Hva sier det om forandringene som skjedde i middelalderen?**

¹⁰ Særlig for elever med norsk som andrespråk, kan oppmerksomheten mot ordets form være nyttig; for eksempel hvordan vi uttrykker fortid på norsk. Dette kan også sammenlignes med elevenes morsmål.

” For at elevene skal *lære* ordene, er det avgjørende at de i tillegg til grundige forklaringer, får mange møter med ordene og muligheter til å bruke ordene i meningsfulle kontekster (Stahl & Nagy, 2006, s. 62). Det er altså ikke nok å jobbe isolert med ordene. Læreren kan skape meningsfulle faglige kontekster gjennom å:

- Be elevene oppsummere eller forklare innholdet i en tekst ved å bruke sentrale ord fra teksten, for eksempel kunne det vært ordene *kirken*, *rådende*, *astronomer*, *hevdet* (muntlig eller skriftlig).
- Alltid oppfordre elevene til å bruke nye og forklarte ord i samtaler om faget, for eksempel ved å spørre elevene om det er et mer presist ord en kan bruke i stedet for *vanlig* når en snakker om hvilken oppfatning som var utbredt i middelalderen når det gjaldt jorda og solas plassering i universet.
- Selv være bevisst på å bruke de utvalgte ordene ofte under faglige samtaler, for å bygge bro mellom hverdagspråk og akademisk språk (**I middelalderen var det vanlig å tro at jorda var universets midtpunkt. Nå har vi snakket om at vi kan si det på en enda mer presis måte. Altså, i stedet for å si vanlig å tro kan vi si at den *rådende* oppfatningen (legg vekt på ordet *rådende*) i middelalderen var at jorda var universets midtpunkt.**)
- Eksplisitt sammenligne måten en uttrykker noe på ved hjelp av hverdagspråk vs. akademisk språk. Be elevene reflektere over om en får vite noe mer eller noe annet ved å bruke akademisk språk.
- Spørre elever som har kompetanse i flere språk, om de kan bidra til å sammenligne ord på ulike språk i klassesamtalen. Husk å avtale dette med eleven på forhånd. Hvordan ville en uttrykt *rådende* på for eksempel polsk eller albansk? Har ordet samme assosiasjoner som på norsk? Hva er eventuelt likt/forskjellig? En slik tilnærming kan støtte språklig bevissthet hos alle elevene.

Setnings- og tekstnivå

Lange setninger kan ofte by på utfordringer for elevenes leseforståelse. Elevene trenger derfor å utvikle ferdigheter i å pakke ut slike lange setninger. Forfatterens bruk av bindeord og referanser er naturlig å inkludere i arbeid med setningen. Se for eksempel på denne setningen:

Dette synet hadde vært rådende helt fra antikken, selv om noen astronomer allerede på 200-tallet før Kristus hadde hevdet at det var sola som stod i midten.

Si til elevene: **Denne setningen er veldig lang, og det er mye informasjon i den. Vi kan pakke den ut for å forstå den bedre. Hvor mange deler med informasjon kan vi finne i setningen? Hva er det som gjør at vi kan dele setningen inn i to hoveddeler?** Led elevenes oppmerksomhet mot at et komma deler setningen opp i mindre enheter. Spør elevene: **Hva får vi vite i den første delen?** Vi ser her at setningen handler om «Dette synet». Det er et abstrakt substantiv (synet) og en referanse (dette) til tidligere gitt informasjon (de to foregående setningene). Sett ring rundt «Dette synet» og tegn en pil tilbake til de foregående setningene. Spør elevene: **Nå som vi vet hva som menes med «Dette synet», hva kan vi si at den første delen av setningen handler om?** Skriv gjerne i stikkordsform over setningen hva den handler om, for eksempel *Jorda midtpunkt*. Spør elevene: **Hva får vi vite i den neste delen av setningen?** I den neste delen får vi vite at det handler om astronomer (marker med *Hvem*), når astronomene levde (marker med *Når* over «allerede på 200-tallet»), og vi får vite hva de hevdet (marker med *Hva* over «at sola stod i midten»). Til slutt kan du lede elevenes oppmerksomhet mot bindeordet *selv om*: **Her står det «selv om» i teksten** (marker med en sirkel). **Hva forteller forfatteren oss når han eller hun har brukt bindeordet *selv om*?** Forklar elevene at *selv om* viser til en kontrast. Spør elevene: **Hva er det som er kontrasten i dette tilfellet?** Led elevenes oppmerksomhet mot at det i dette tilfellet var en kontrast mellom hva kirka og noen astronomer mente var sentrum i universet. Som en avslutning på økten, kan en be elevene oppsummere avsnippet ved å bruke sentrale ord i teksten.

I dette eksempelet har vi trukket frem noen fenomener knyttet til akademisk språk i et tekstutdrag. Dette tekstutdraget byr på mange flere muligheter til å diskutere forholdet mellom språk og innhold med elevene. Hva med for eksempel å spørre elevene hvorfor forfatteren har brukt ordet *allerede* i «allerede på 200-tallet» eller *noen* i «noen astronomer»?

Del 4

Hvordan komme i gang?

Arbeidet med å pakke ut språk og innhold i sakprosaetekster krever i en oppstartsfasen både planlegging og øvelse. Planleggingen kan gjøres enten individuelt eller sammen med kollegaer.

- ▶ Velg en tekst du skal jobbe med i nær framtid.
- ▶ Velg et sentralt avsnitt eller utdrag fra teksten som er språklig komplekst.
- ▶ Velg ett eller flere språklige trekk i avsnittet (for eksempel et abstrakt ord, en kompleks setning, et bindeord og/eller en referanse).
- ▶ Forbered spørsmål som du kan stille elevene for å rette oppmerksomheten deres mot de språklige trekkene. I arbeidet med forberedelsen kan det være nyttig å se til de ulike delene av dette heftet.
- ▶ Tenk gjennom og planlegg for hvordan du kan inkludere og bygge på elevenes innspill.
- ▶ Gjennomfør en kort økt der du pakker ut språk og innhold i et tekstutdrag sammen med elevene.
- ▶ Etter gjennomført økt, forbered en ny økt der du justerer etter erfaringene du gjorde deg i den første økten.
- ▶ Gjenta fremgangsmåten ofte, slik at det etter hvert blir en integrert del av undervisningen din. Over tid vil elevene kunne foreta utpakkingen av språk og innhold i større grad selv i par før dere oppsummerer i plenum.



Referanser:

- Henriksen, A. (2008). *Zoom. Samfunnskunnskap 8–10*. Gyldendal undervisning.
- Kulbrandstad, L. I. (2008). Å se språklæring som en aktiv prosess. En studie av systematisk ordforrådsundervisning i en flerkulturell elevgruppe. *Nordand: Nordisk tidsskrift for andrespråksforskning* 3(1), 55–77.
- Mesmer, H. A., Cunningham, J. W. & Hiebert, E. H. (2012). Toward a theoretical model of text complexity for the early grades: Learning from the past, anticipating the future. *Reading Research Quarterly*, 47(3), 235–258. <https://doi.org/10.1002/rrq.019>
- Nagy, W. & Townsend, D. (2012). Words as tools: Learning academic vocabulary as language acquisition. *Reading Research Quarterly*, 47(1), 91–108. <https://doi.org/10.1002/RRQ.011>
- Rangnes, H. (2019). Facilitating second-language learners' access to expository texts: Teachers' understanding of the challenges involved. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 19(1), 1–27. <https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2019.19.01.16>
- Schleppegrell, M. J. (2001). Linguistic features of the language of schooling. *Linguistics and Education*, 12(4), 431–459. [https://doi.org/10.1016/S0898-5898\(01\)00073-0](https://doi.org/10.1016/S0898-5898(01)00073-0)
- Shanahan, T., Fisher, D. & Frey, N. (2016). The challenge of challenging text. I M. Scherer (Red.), *On developing readers: Readings from educational leadership (EL Essentials)* (s. 100–109). ASCD.
- Silverman, R. D. & Hartranft, A. M. (2019). Observational research on vocabulary and comprehension in upper elementary school classrooms. I V. Grøver, P. Uccelli, M. L. Rowe & E. Lieven (Red.), *Learning through language. Towards an educationally informed theory of language learning* (s. 110–122). Cambridge University Press.
- Skrivesenteret (2023, 9. januar). *Setningsbindere*. <https://skrivesenteret.no/ressurs/setningsstartere-bindeord-og-ordbanker/>
- Snow, C. (2010). Academic language and the challenge of reading for learning about science. *Science*, 328(5977), 450–452. <https://doi.org/10.1126/science.1182597>
- Stahl, S. A. & Nagy, W. E. (2006). *Teaching word meanings*. Routledge.
- Uccelli, P., Phillips Galloway, E., Barr, C. D., Meneses, A. & Dobbs, C. L. (2015). Beyond vocabulary: Exploring cross-disciplinary academic-language proficiency and its association with reading comprehension. *Reading Research Quarterly*, 50(3), 337–356. <https://doi.org/10.1002/rrq.104>
- Walldén, R. (2019). Scaffolding or side-tracking? The role of knowledge about language in content instruction. *Linguistics and Education*, 54, 1–10. <https://doi.org/10.1016/j.linged.2019.100760>
- Wong Fillmore, L. & Snow, C. (2018). What teachers need to know about language. I C. T. Adger, C. E. Snow & D. Christian (Red.), *What teachers need to know about language* (2. utg., s. 8–51). Multilingual Matters.
- Aarre, T., Flatby, B. Å. & Lunnan, H. (1999). *Midgard. Samfunnsfag 7*. Aschehoug.

