

Dialogisk lesing som metode i barnehagen for å styrke barns språkferdigheter på andrespråket

Hilde Hofslundsengen, Sigrid Bøyum, Kjersti Sandnes Haukedal*

Høgskulen på Vestlandet, Høgskulen på Vestlandet, NLA Høgskolen Bergen

Abstrakt

Hensikten med studien var å undersøke hvordan en 10-ukers intervensjon (totalt 40 økter) med dialogisk lesing ville påvirke barnas språkferdigheter på andrespråket. Utvalget bestod av 72 flerspråklige barnehagebarn (gjennomsnittsalder 5,3 år; 39 jenter og 33 gutter) fra 16 norske barnehager. Barnehagene ble tilfeldig fordelt til intervensjon med dialogisk lesing eller kontrollintervensjon med matematikk. Resultatene viste at intervensjonen med dialogisk lesing hadde signifikant effekt post-test på grammatiske ferdigheter sammenlignet med kontrollgruppen, men ikke signifikant effekt på vokabular, fonologisk bevissthet eller narrative språkferdigheter. Resultatene tyder på at dialogisk lesing kan være en særlig effektiv metode for å utvikle grammatiske ferdigheter i andrespråket.

Nøkkelord: *Dialogisk lesing; andrespråklæring; barnehage; skriftspråksrelaterte læringsaktiviteter*

Abstract

The aim of the current study was to investigate the effect of a 10-week long intervention (40 sessions) with dialogic reading on children's second language skills. The study included 72 bilingual children (mean age 5.3 years; 39 girls and 33 boys) from 16 preschools. The preschools were randomly assigned as intervention or control group. The result showed that intervention had significant effect on grammatical knowledge compared with the control group. No significant post-test differences were found between the intervention and the control group on vocabulary knowledge, phonological awareness or narrative skills. The findings suggest that dialogic reading could be particularly effective to enhance the bilingual children's second language grammatical knowledge.

Keywords: *Dialogic reading; second language learning; preschool; literacy learning activities*

Received: April, 2017; Accepted: August, 2017; Published: December, 2017

*Korrespondanse: Hilde Hofslundsengen, Høgskulen på Vestlandet, postboks 133, 6851 Sogndal.
Epost: hilde.hofslundsengen@hvl.no

©2017 Hilde Hofslundsengen et al. This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International License (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>), allowing third parties to copy and redistribute the material in any medium or format and to remix, transform, and build upon the material for any purpose, even commercially, provided the original work is properly cited and states its license.

Citation: Hilde Hofslundsengen et al. "Dialogisk lesing som metode i barnehagen for å styrke barns språkferdigheter på andrespråket." *Nordic Journal of Literacy Research*, Vol. 3, 2017, pp. 1–16. <http://dx.doi.org/10.23865/njlr.v3.724>

Introduksjon

En økende andel barn i Norge lærer norsk som andrespråk i barnehagen (Statistisk sentralbyrå, 2016). Et godt andrespråk er viktig for å delta i sosialt samspill og lek i barnehagen, i tillegg til at det øker sannsynligheten for god leseutvikling i skolen (Melby-Lervåg & Lervåg, 2011, 2014). I Rammeplanen for barnehagen (KD, 2017) står det at personalet skal aktivt stimulere flerspråklige barns andrespråksferdigheter, noe som gir barnehagen en sentral rolle som språklæringsarena. Styringsdokumenter for barnehage og skole peker dessuten på betydningen av tidlig innsats for å sikre best mulig læringsutbytte (St. meld. nr. 16 (2006-2007); St. meld. nr. 18 (2010-2011)). Det er behov for forskning som undersøker ulike måter å støtte barns andrespråklæring i barnehagen. En metode som har vist seg lovende for å styrke barnehagebarns språkferdigheter er dialogisk lesing (Mol, Bus, De Jong, & Smeets, 2008). Hensikten med vår studie var å undersøke hvordan en intervensjon med dialogisk lesing i barnehagen påvirket barnas andrespråkutvikling sammenlignet med en kontrollintervensjon. Følgende forskningsspørsmål ble undersøkt: Hvilken effekt har en intervensjon med dialogisk lesing i barnehagen på flerspråklige barns andrespråksferdigheter sammenlignet med en kontrollintervensjon med matematikk?

Andrespråk kan defineres som «det språket som læres etter at en har begynt å lære førstespråket» (Alstad, 2016, s. 26). Det vil si at barna har et annet morsmål enn norsk. Å beherske flere språk kan være en ressurs for barnet, og forskning har vist at flerspråklighet kan ha en positiv påvirkning på barnets meta-lingvistiske bevissthet og føre til bedre ferdigheter i problemløsning (Bialystok, 2009). Imidlertid kan flerspråklige barn stå i fare for å oppleve skolefaglige vanskeligheter dersom de ikke har gode nok ferdigheter i andrespråket. En metastudie som sammenfattet 82 studier av skolebarn, viste at de flerspråklige barna hadde svakere språkforståelse i andrespråket og lavere leseforståelse enn sine medelever i skolen (Melby-Lervåg & Lervåg, 2014). Resultatene fra denne studien viser nødvendigheten av å styrke andrespråklæringen tidligere.

Dialogisk lesing som språkstimulering i barnehagen

Dialogisk lesing er en strukturert pedagogisk metode for å fremme barns ordforråd (Broström, Jensen de López, & Løntoft, 2013; Whitehurst et al., 1988). Metoden ble i utgangspunktet utviklet som et høytlesingsprogram med interaktiv samhandling mellom foreldre og barn (Whitehurst et al., 1988). Metoden har senere blitt tatt i bruk i barnehagen. Dialogisk lesing skiller seg fra tradisjonell høytlesing gjennom at barnet får en mer aktiv rolle, og det legges til rette for dialog rundt bokens innhold før, under og etter lesing (Whitehurst & Lonigan, 1998). Målet med dialogisk lesing er at barnet utvikler seg til å bli den som forteller i stedet for at det er den voksne som leser og barnet som lytter. Et sentralt prinsipp er at barnet trekkes aktivt med i lesingen gjennom spørsmål, gjenfortelling og samtale om bokens innhold (Broström et al., 2013). Barnehagelærer stiller spørsmål til barnet og oppfordrer barnet til å fortelle historien; rollene skiftes til at barnet blir den aktive. Spørsmålene kan være enkle og åpne for dialog som «Hva ser du? Hva er dette? Hva skjer her? Hvilken farge har hesten?» til mer

avanserte spørsmål som «Har du sett en hest løpe? Hvordan løper hesten?». Barna blir bedt om å fullføre setninger («Gutten red på en...») og gjenfortelle («Hva skjedde?»), og den voksne utvider og responderer på det barnet sier (Whitehurst & Lonigan, 1998). Strategiene rundt dialogen endrer seg etter hvert som barnet blir eldre, og vanskelighetsgraden i spørsmålene tilpasses barnas utvikling. I likhet med vanlig høytlesing antar en at vokabularet stimuleres gjennom at det brukes ord og setninger som ikke er vanlige i dagligtalen og dermed utvider barnets repertoar. I tillegg involveres barna ytterligere i dialogisk lesing gjennom samtale mellom barna og voksne om boken.

I en metastudie ble dialogisk lesing sammenlignet med vanlig høytlesing (hvor den voksne leser mens barna har en mer passiv rolle som lytter) (Mol et al., 2008). Denne studien omfattet 16 studier av foreldres høytlesing. Resultatene viste at dialogisk lesing økte vokabularet til barna langt mer ($d = .59$) enn ordinær høytlesing. Økt dialog mellom foreldre og barn, særlig i form av åpne spørsmål, så ut til å styrke barnas språk. I en senere studie viste resultatene at dialogisk lesing også hadde en positiv innvirkning på barnas bruk av struktur i fortellinger, i tillegg til barnas vokabular (Lever & Sénéchal, 2011).

Intervensjonsstudier som har undersøkt dialogisk lesing som språkstimulering for flerspråklige barn har funnet en positiv påvirkning på andrespråket (Restrepo, Morgan, & Thompson, 2013; Tsybina & Eriks-Brophy, 2010). I studien til Restrepo et al. (2013) deltok 256 barn (3,5-5 år) fra lavinntektsfamilier med engelsk som andrespråk, som ble tilfeldig fordelt på fem betingelser: tospråklig dialogisk lesing, dialogisk lesing på andrespråk, tospråklig matematikk, matematikk på andrespråket, samt kontrollgruppe uten intervensjon. Barna som deltok i intervensjonsprogrammene hadde forsinket språkutvikling på morsmålet, mens barna i kontrollgruppen hadde typisk utviklet språk. Intervensjonsperioden varte i 12 uker (totalt 48 økter på 45 minutter). Post-test resultatene viste at begge intervensjonsgruppene med dialogisk lesing skåret signifikant bedre på reseptivt og ekspressivt andrespråk sammenlignet med intervensjonene med matematikk og kontrollgruppen.

Undersøkelsen til Tsybina og Eriks-Brophy (2010) var rettet mot to-treåringer med forsinket ekspressivt ordforråd. Seks barn deltok i intervensjonsgruppen og seks barn var i kontrollgruppen. Intervensjonen inneholdt dialogisk lesing av bøker både på første- og andrespråket (totalt 30 økter på 15 min. på hvert språk). Undersøkelsen viste at de barna som deltok i intervensjonen, hadde lært signifikant flere nøkkelord i begge språkene enn barna i kontrollgruppen. Barna som deltok i dialogisk lesing var også i stand til å produsere de lærte ordene i en oppfølgingstest seks uker etter avsluttet intervensjon, men da var ikke forskjellene mellom gruppene signifikant lengre.

Nylig ble en større norsk randomisert intervensjonsstudie med dialogisk lesing for minoritetsspråklige barn gjennomført (Rogde, Melby-Lervåg & Lervåg, 2016). I denne studien deltok 115 femåringer som hadde norsk som andrespråk. Halvparten av barna deltok i intervensjonsgruppen som fikk dialogisk lesing, mens resten av barna hadde barnehage som vanlig. Intervensjonsperioden varte i 18 uker (med totalt 54 økter). Resultatene etter intervensjonen viste at intervensjonen hadde

positiv medium effekt på nøkkelordene ($d = .55$) og på ekspressivt vokabular ($d = .55$) rett etter intervensjonen, og vedvarende effekter i første klasse (henholdsvis $d = .45$ og $d = .26$). Studien viste videre at effekten på vokabular, grammatikk og narrative ferdigheter var tilstede syv måneder etter intervensjonen, noe som antyder at språktrening i form av dialogisk lesing kan ha langvarig positiv innvirkning på barnas andrespråksutvikling.

Det er med andre ord veldokumentert at dialogisk lesing kan være en effektiv metode for å styrke barnehagebarns språkferdigheter, men det ser ut til å være få studier som har undersøkt effekten av dialogisk lesing sammenlignet med andre strukturerte pedagogiske språkopplegg. Et unntak er intervensjonsstudien til Reese, Leyva, Sparks og Grolnick (2010). Deltakere i undersøkelsen var 33 mødre med lav inntekt og deres barn som ble delt i tre grupper. En gruppe bestående av 11 mor-barn-dyader gjennomførte dialogisk lesing; 12 dyader brukte spesifikke samtaleteknikker og fortelling, og 11 dyader var i kontrollgruppen. De undersøkte effekten av dialogisk lesing sammenlignet med et opplegg som innebar spesifikke samtaleteknikker (diskutere og fortelle tidligere hendelser, bruke åpne spørsmål, gjenta og utvide barnas ytringer: «Det er en bjørn.» «Ja. Det er en stor lodden brunbjørn.»). Resultatene viste at de spesifikke samtaleteknikkene knyttet til fortelling av tidligere hendelser hadde bedre effekt på barnas narrative ferdigheter enn dialogisk lesing. Dette tyder på at kvaliteten i det språklige samspillet mellom barnehagelærer og barna har betydning, og at det ikke nødvendigvis er høytlesingen som er avgjørende for barnas språkutvikling.

Studiens fokus

Hensikten med vår studie var å undersøke hvordan en intervensjon i 10 uker med dialogisk lesing ville påvirke flerspråklige barns andrespråklæring. Flere studier har vist at dialogisk lesing er en særlig god måte å styrke barnehagebarns språkferdigheter (Hargrave & Sénéchal, 2000; Lever & Sénéchal, 2011; Restrepo et al., 2013; Whitehurst et al., 1994), og kan være mer effektiv enn vanlig høytlesing for å styrke barns vokabular (Mol et al., 2008). For flerspråklige barn har også dialogisk lesing vist en positiv effekt på barnas andrespråklæring (Restrepo et al., 2013; Rogde et al., 2016).

Vår studies fokus bidrar med ny kunnskap om hvorvidt et intervensjonsprogram med dialogisk lesing, som flere studier har vist kan ha en positiv effekt på vokabularutvikling, gir mer effekt på barnas andrespråklæring sammenlignet med et intervensjonsprogram med matematikk som også hadde systematiske økter i smågrupper, tilpassede samtaler og økt voksenkontakt. Så vidt vi har kjennskap til, er det få studier som har sammenlignet et program med dialogisk lesing med et matematikkprogram (men se Restrepo et al., 2013), og det er få intervensjonsstudier med flerspråklige barn i en nordisk barnehagekontekst. De tidlige matematiske ferdighetene som barnet har når det starter i første klasse (begrepskunnskap om tall og ordinalitet) har vist seg å ha sammenheng med senere skolefaglig suksess i matematikk og i lesing (Duncan et al., 2007). Det kan med andre ord ha betydning at barna har startet sin matematiske utvikling allerede i barnehagealder. Forskning

har vist at barn som blir introdusert for matematisk språk i barnehagen, det vil si språk som er assosiert med matematikk som matematiske nøkkelord, øker sin generelle matematikkunnskap (Purpura, Napoli, Wehrspann & Gold, 2017). Gjennom å bli kjent med og bruke sentrale begreper i matematikk som *mer enn*, *mindre enn*, *mange* og *få* utvides barnets vokabular og forståelse for mengde og tall signifikant. Dette er begreper som blir naturlig brukt når barn spiller eksempelvis terningspill. Telling og å gjenkjenne tallsymboler har vist seg å ha en medium korrelasjon med vokabular ($r = 40$), noe som viser sammenheng mellom matematikk og språk (Purpura & Napoli, 2015). I rammeplanen for barnehagen (KD, 2017, s. 39) står det at barna skal «utvikle forståelse for grunnleggende matematiske begreper» og «leke og eksperimentere med tall, mengde og telling og få erfaring med ulike måter å uttrykke dette på». I likhet med matematikkintervensjonen i studien til Restrepo et al. (2013) var fokus i vårt matematiske opplegg telling og tall. Programmet inneholdt både matematiske begreper (eksempelvis tallet syv og begrepet *flere enn* i terningspill) og matematisk kunnskap (eksempelvis telle tallerkener på bordet). Opplegget ble utformet slik at det kunne ha positiv innvirkning på de flerspråklige barnas utvikling, først og fremst ferdigheter i å telle, men også styrket vokabular gjennom matematiske begreper.

Ettersom alle barna som deltok i studien hadde norsk som andrespråk, var det sannsynligvis forskjeller mellom barna i norskspråklige ferdigheter for eksempel basert på botid i Norge (Baker, 2001). I begge intervensjonsprogrammene ble det derfor lagt opp til at barnehagelærer måtte støtte barnas andrespråklæring innenfor den nærmeste utviklingssonen (Vygotsky, 1978). I intervensjonsprogrammet med dialogisk lesing ble det valgt ut bildebøker med ulik mengde tekst og med bilder som støtte for forståelsen i andrespråkslesingen, og til hver bok var det fire nøkkelord som barnehagelærer skulle forklare og fokusere på gjennom uken. I matematikkintervensjonen ble det brukt brettspill, og tellingen ble konkretisert ved hjelp av praktiske telleaktiviteter og forming av tall. I begge intervensjonene var det lagt opp til at barnehagelærer måtte tilpasse opplegg og respons til barnas andrespråksnivå slik at de opplevde mening og mestring.

Det ble utfra tidligere studier (Restrepo et al., 2013; Rogde et al., 2016) forventet at dialogisk lesing ville ha en større effekt på barnas vokabularferdigheter og narrative ferdigheter enn det matematiske opplegget, mens det matematiske kontrollopplegget ville ha en effekt på barnas kunnskap om tallsymboler og ferdigheter i telling (Purpura et al., 2017).

Metode

Studien benyttet et kluster-randomisert eksperimentelt pre-test post-test design for å undersøke effekten av intervensjonen. Studien ble meldt til Norsk Senter for Forskningsdata (NSD), og informert samtykke til deltakelse ble innhentet fra både barnehagelærere og foreldrene til barna som deltok før oppstart av datainnsamling.

Utvalg

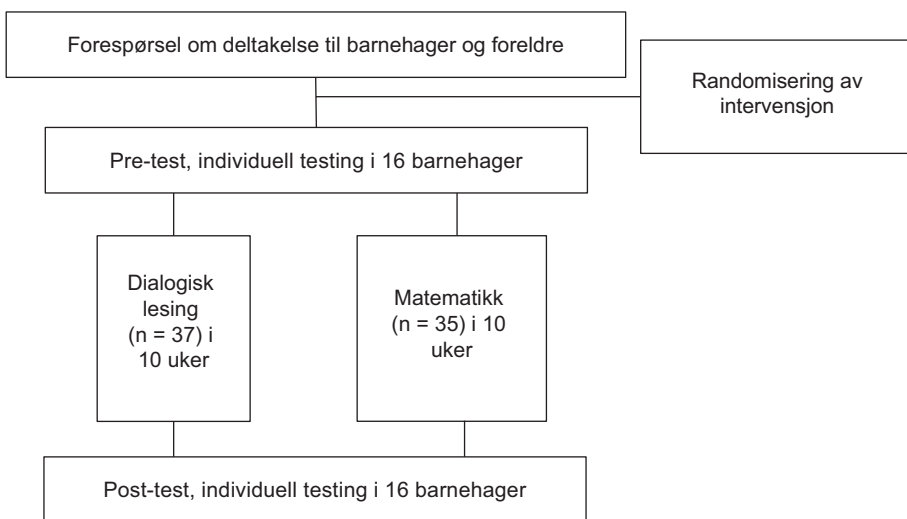
Totalt deltok 72 barnehagebarn med norsk som andrespråk i studien. Barnas alder varierte mellom 4–6 år (gjennomsnittlig = 63,15 måneder, $SD = 8,5$). Utvalget hadde åtte ulike førstespråk: somalisk, polsk, engelsk, tysk, farsi, arabisk, tigrinja og slovakisk. Barna var fordelt i 16 barnehager lokalisert på Vestlandet. Barnehagene ble tilfeldig fordelt til å gjennomføre intervensjonen med dialogisk lesing ($n = 37$, 16 gutter og 21 jenter) eller i kontrollintervensjonen med matematikk ($n = 35$, 17 gutter og 18 jenter) (se Figur 1).

Testbatteri

Det ble benyttet fem språktester på norsk (reseptivt vokabular, nøkkelordstest, grammatiske ferdigheter, narrativ fortelling og fonembevissthet) og to telleoppgaver (tallkunnskap og telling) i testbatteriet pre- og post-test. Barnas andrespråksferdigheter ble kartlagt individuelt av forfatterne. Dersom barna ønsket det, hadde de med seg barnehagelærer som trygghet under testene. Reliabilitetsanalyser med Cronbachs alfa (α) ble brukt for å måle interne sammenhenger i testene. Alfaverdi over .80 er regnet som svært bra, rundt .70 som akseptabel, mens under .50 er uakseptabelt (Kline, 2011).

Reseptivt vokabular

Barnas reseptive vokabular ble målt ved hjelp av den norske versjonen av British Picture Vocabulary Scale II (BPVS; Dunn, Dunn, Whetton, & Burley, 1997). I denne testen ble barna bedt om å velge ett av fire bilder som best illustrerte testordet som ble gitt muntlig. Målordene i denne testen representerte ulike områder som eksempelvis dyr, handlinger og følelser. Testordene hadde en økende vanskelighetsgrad og høy reliabilitetskoeffisient ($\alpha = .94$).



Figur 1. Flytdiagram som viser deltakere og innhold i studien.

Nøkkelordstest

Vi brukte 14 tilfeldig valgte nøkkelord fra intervensjonsprogrammet i dialogisk lesing for å lage en spesifikk vokabulartest. På samme måte som den reseptive vokabulartesten fikk barna høre et testord og deretter velge det bildet de mente representerte meningen i ordet best. Her måtte de velge mellom tre bilder. Hvert korrekt svar gav 1 poeng, med en maks skår på 14 poeng. Testens reliabilitetskoeffisient var moderat ($\alpha = .67$), noe som tyder på at den interne konsistensen mellom deltestene kunne vært bedre.

Grammatiske ferdigheter

Denne testen (Grammatic closure) er en delprøve fra en mer omfattende språktest ITPA (Kirk et al., 1968). Delprøven bestod av 33 spørsmål med bildestøtte hvor barnet måtte svare grammatisk korrekt for å skåre poeng. Eksempelvis: Testleder sier «Her er ei seng. Her er to...?» samtidig som det vises bilde av to senger. Barnet skal da svare «senger» for å skåre poeng. Oppgavene inneholdt flertallsendinger, preposisjoner, adjektiv og bøyning av verb, og alle oppgavene krevde at barnet vurderte svaret ut fra setningene de fikk høre (reliabilitetskoeffisient $\alpha = .84$).

Narrativ fortelling

Det ble brukt en norsk oversettelse av en narrativ fortellingsprøve, Bus Story Test (Renfrew, 1997). Testmaterialet bestod av en bildebok om en buss som var uten tekst. Først ble barnet fortalt en historie muntlig av testleder mens det ble sett på hvert bilde i bildeboken. Deretter ble barnet bedt om å gjenfortelle historien med hjelp av bildene. Barnets fortelling ble tatt opp på band, transkribert, og deretter skåret utfra informasjon barnet hadde med fra den originale historien (reliabilitetskoeffisient $\alpha = .82$).

Fonembevissthet

Vi brukte delprøven lydlikhet fra en norsk utgave av The Comprehensive Test of Phonological Processing (Furnes & Samuelsson, 2009; Wagner, Torgesen, & Rashotte, 1999). I denne testen fikk barna se et bilde og høre et testord for deretter å bli bedt om å peke på det bildet (ett av tre bilder) som startet eller sluttet med den samme lyden som testordet. Eksempelvis: Testleder sa «Hvilket ord begynner med samme lyd som pus? Gris, hatt eller pil?» (reliabilitetskoeffisient $\alpha = .85$).

Tallkunnskap

Barna ble presentert for et ark som hadde siffer fra 0 til 12 i tilfeldig rekkefølge. Barna ble bedt om å si tallet de assosierte med sifrene på arket, og det ble gitt 1 poeng for hvert riktige svar.

Telleoppgave

Telleoppgaven bestod av fire deloppgaver: (a) å telle til ti muntlig, (b) å telle tre legoklosser som ble lagt på bordet, (c) fire nye legoklosser ble lagt på bordet, og

barnet ble bedt om å telle hvor mange det nå var til sammen, (d) to legoklosser ble fjernet, og barnet ble bedt om å si hvor mange som var igjen. Hver oppgave ble skåret med 1 poeng for riktig svar (reliabilitetskoeffisient $\alpha = .78$).

Prosedyre

Studien ble gjennomført i tre faser. I første fase ble alle de deltagende barna testet i barnehagen med testbatteriet som beskrevet over. Barnehagene ble deretter delt tilfeldig inn i to grupper: en intervensjonsgruppe med et pedagogisk program med dialogisk lesing, og en kontrollintervensjonsgruppe med et pedagogisk program med matematikk. Før intervensjonene startet opp, ble oppleggene avklart med barnehagene gjennom et møte i hver enkelt barnehage. Barnehagelærerne som var involvert i intervensjonen, samt barnehagestyrer, deltok på møtet og fikk informasjon og opplæring i enten (a) dialogisk lesing eller (b) arbeid med telling og tall. I en travel hverdag kan det være vanskelig å gjennomføre alle øktene i programmet og å finne tid til å forberede øktene. Da kan det være avgjørende at ledelsen støtter barnehagelæreren slik at opplegget blir gjennomført (Broström et al., 2013). Både barnehagelærer og styrer fikk utlevert en manual der det var beskrevet hva de skulle gjøre, framgangsmåte og materiale de skulle bruke. I andre fase ble intervensjonen gjennomført av barnehagelæreren til barna og ikke av forskningsassistenter (slik det er vanlig i mange internasjonale studier). Det gjorde at barna kjente den som gjennomførte opplegget og det ble en så realistisk gjennomføring av intervensjonen som mulig. Begge intervensjonsprogrammene var planlagt gjennomført fire dager i uken i 10 uker (40 økter). Hver økt skulle vare i om lag 20 minutter. Intervensjonene ble gjennomført i grupper på to til syv barn, avhengig av antall barn som deltok i studien fra hver barnehage. Barnehagelærerne skrev logg fra hver økt hvor det ble beskrevet hva som ble gjort og hvem som deltok. I den tredje fasen, etter intervensjonsperioden, ble alle barna retestet med det samme testbatteriet som før intervensjonen.

Intervensjonsprogram: dialogisk lesing

Intervensjonsprogrammet for dialogisk lesing bestod av 10 bildebøker og fire nøkkelord til hver av disse. I manualen for dialogisk lesing inngikk ukestruktur og eksempler på hvordan de skulle arbeide med bøkene, samt oversikt over bøkene med nøkkelord til hver bok. Det ble lagt vekt på at boken skulle leses flere ganger og gitt eksempler på hvordan barnehagelærer kunne stille gode spørsmål og gi feedback til barna (Broström et al., 2013; Longian & Whitehurst, 1998). Hvilke spørsmål som skulle brukes, måtte tilpasses barnas andrespråksferdigheter og vurderes kontinuerlig av barnehagelærer som gjennomførte opplegget for å oppnå progresjon. Det ble lest og jobbet med én bok i uken (se appendiks I). De 40 nøkkelordene inkluderte grunnleggende begreper som er vanlige i hverdagstalen, som *gråte* (nivå 1 ord) og mer avanserte begreper som man finner i bøker, som *salongbord* (nivå 2 ord) (Beck, McKeown & Kucan, 2013). Barnehagene fikk selv bestemme rekkefølge på bøkene. Hver uke hadde samme struktur. Dag 1 og 2: dialogisk høytlesing av boka hvor det

også ble samtalt om bokas fremside og bakside, slik at barna ble kjent med boka. Dag 3: gjenfortelling av bokas innhold i gruppe med barnehagelærer som samtalestøtte. Dag 4: tegne-/maleøkt, etter samtale med barnehagelærer tegnet eller malte barna fra bokens tema. Alle barnehagene fikk utdelt de samme 10 bøkene og lister med nøkkelord. I tillegg ble det laget en oversikt over bøker og nøkkelord (illustrert med bilder) til barnas foreldre slik at de visste hva barna leste i barnehagen.

Intervensjonsprogram kontrollgruppe: matematikk

I kontrollintervensjonen med matematikk ble tallene 0–9 presenterte, med et nytt tall som tema hver uke. Målet for opplegget med tall og antall var at barna skulle bli kjent med tallsystemet og kunne parkoble i telling. I manualen for matematikkintervensjon var det oppsett over aktiviteter og eksempler på hvordan de kunne presentere tall, leke med tall gjennom telleregler, og hvordan de kunne forme tall i ulike materialer. Barnehagene fikk selv bestemme rekkefølgen tallene ble gjennomgått. Hver uke hadde samme struktur. Dag 1: introduksjon av ukens tall, med konkretisering i ulike materialer. Barna ble introdusert for ukens tall, for eksempel tallet to, de diskuterte tallsymbolet og betydningen av dette. Barna lette etter tallsymbolet i barnehagen og skrev tallet i ulike materialer som i sand, i mel, med stein, på data, og de lagde tall av bolledeig. Dag 2: spille terningspill og brettspill hvor barnet måtte telle. Dag 3: praktisk telleoppgave, som å telle hvor mange barn som var tilstede i samling, antall tallerkener på matbordet eller biler på tur. Dag 4: tegne eller male ukens tall. Barnet skulle fortelle hva de ville tegne før de startet på tegningen. Barnehagene fikk utdelt flere brettspill og magnetall. Barnehagen fikk også eksempel på tellevers.

Intervensjonslojalitet

For å undersøke i hvilken grad barnehagelærerne gjennomførte intervensjonsprogrammet, ble det skrevet logg etter hver økt både for dialogisk lesing og for matematikkintervensjonen. Gjennomgang av beskrivelsene i loggene, samt samtale med barnehagelærerne underveis og etter intervensjonsperioden, viste at innholdet i begge intervensjonene ble fulgt. Det var derimot variasjon i hvor mange økter som ble gjennomført. I utgangspunktet var det 40 økter i begge intervensjonene, men det ble gjennomsnittlig utført 32 (range 26–37) økter i dialogisk lesing og 29 (range 20–39) økter i matematikk. Barnehagelærerne begrunnet det med sykdom hos barn og personalet, og kollisjon med andre planlagte aktiviteter i barnehagen.

Analyse

For å undersøke effekt av intervensjonen ble det gjennomført en analyse av varians (ANCOVA) med dummykoding (0, 1) for å indikere gruppetilhørighet i analysene. Etersom barna hadde ulike andrespråksferdigheter før intervensjonen startet, kontrollerte vi for pre-test-skår i analysene. Det ble lagt inn klusterkontroll ettersom barna gikk i ulike barnehager, for å kontrollere for forskjeller mellom barnehagene. Disse analysene ble gjort i Mplus 7.11 (Muthén & Muthén, 2012). Effekstørrelsen

Cohens d ble beregnet gjennom å se på forskjell i skår fra pre- til post-test for intervensjonsgruppe og kontroll, delt på et samlet (pooled) standardavvik pretest.

Resultater

Deskriptive resultater (gjennomsnitt og standardavvik) fra tester før og etter intervensjon er presenterte i Tabell 1. Det ble kontrollert for pre-test skår og barnehagetilhørighet for å gjøre analysene mest mulig valide. Analyser av pre-test-resultatene viste at det ikke var signifikante forskjeller mellom intervensjonsgruppe og kontrollgruppe før intervensjon. De deskriptive resultatene viste at både gruppen som hadde dialogisk lesing og gruppen med matematikk hadde god fremgang fra pre-test til post-test på språkstestene.

De statistiske analysene viste signifikant forskjell mellom intervensjonsgruppen og kontrollgruppen på to tester: grammatiske ferdigheter: $Z = 2.20$, $p < .028$, og telling: $Z = -4.08$, $p < .001$. Intervensjonsgruppen hadde signifikant bedre skår på grammatiske ferdigheter ($d = .47$, medium effektstørrelse), mens kontrollgruppen hadde signifikant bedre skår på telleoppgaven ($d = -.30$, medium effektstørrelse). Det ble ikke funnet signifikante forskjeller mellom gruppene i vokabular, narrativ fortelling, fonem bevissthet eller tallkunnskap.

Diskusjon

Hensikten med vår studie var å undersøke hvilken effekt en systematisk intervensjon med dialogisk lesing hadde for flerspråklige barns språkferdigheter på andrespråket sammenlignet med en kontrollintervensjon med et matematisk opplegg. Vi fant at alle de flerspråklige barna hadde fremgang i andrespråksferdigheter fra pre-test til post-test. Det var bare to tester som viste signifikant forskjell mellom gruppene på post-test: Barna som hadde deltatt i dialogisk lesing hadde

Tabell 1. Gjennomsnitt og standardavvik (råskår) på testene for intervensjonsgruppe og kontrollgruppe pre-test og post-test.

	Pre-test		Post-test		<i>p</i> -verdi
	Dialogisk lesing (37)	Kontroll matematikk (35)	Dialogisk lesing (37)	Kontroll matematikk (35)	
Tester (maks skår)					
Reseptivt vokabular (144)	35.22 (14.77)	31.91 (12.92)	40.38 (13.45)	37.63 (11.64)	.675
Nøkkeldordstest (14)	8.62 (2.96)	8.34 (3.10)	9.97 (3.44)	9.31 (2.22)	.387
Grammatiske ferdigheter (33)	3.32 (3.88)	2.89 (3.04)	6.54 (4.70)	4.46 (3.78)	.028
Narrativ fortelling	8.24 (6.52)	7.57 (4.42)	9.84 (5.65)	8.17 (5.00)	.397
Fonembevissthet (20)	2.54 (2.95)	3.26 (3.66)	3.59 (4.05)	2.66 (3.02)	.072
Tallkunnskap (12)	4.70 (4.13)	5.37 (4.29)	7.08 (4.09)	7.83 (3.97)	.646
Telling (4)	2.70 (1.45)	2.71 (1.41)	3.27 (1.22)	3.71 (0.57)	.001

Note. p -verdi for ANCOVA.

signifikant bedre grammatiske ferdigheter, noe som kan tyde på at høytlesing økte barnas kunnskap om bøyning av ord, flertallsformer og preposisjoner. Som forventet hadde barna som deltok i kontrollintervensjonen med matematikk signifikant bedre skår i telling.

Hvorfor hadde opplegget med dialogisk lesing en signifikant effekt på grammatiske ferdigheter i andrespråket hos barna? En kanadisk studie viste at grammatikk i andrespråkstillegning er påvirket av hvor mye språkstimulering barnet er eksponert for (Paradis, 2010). Våre funn tyder på at barna ble mer eksponert for grammatikk gjennom dialogisk lesing enn gjennom den matematiske intervensjonen. I barnebøker blir det brukt andre ord enn i hverdagssamtaler (Brinchmann, 2016), noe som kan ha gitt barna økt kunnskap om ord og hvordan ordene endres av den grammatiske konteksten de inngår i. Det er derfor sannsynlig at lesing av 10 ulike bøker og samtaler om innholdet i disse kan ha bydd på mer ordkunnskap enn programmet til kontrollintervensjonen. Gjennom systematisk dialogisk lesing har barna hørt kjente og ukjente ord i ulike grammatiske sammenhenger. Boklesingen kan ha gitt barna input om grammatiske ytringer i andrespråket, og ha fungert som en modell i dialogene rundt boka. Øktene med dialogisk lesing kan også ha inneholdt flere ulike typer grammatiske ytringer, og barnehagelæreren kan slik sett ha vært en kvalitativt bedre grammatisk språkmodell for barna enn kontrollintervensjonen. Positiv effekt på grammatiske ferdigheter ble også funnet i studien til Rogde et al. (2016), noe som styrker antagelsen om at dialogisk lesing kan ha en særlig effekt på flerspråklige barns grammatiske kompetanse. Mol et al. (2008) fant at dialogisk lesing hadde best effekt for yngre barn, det vil si barn i 2–3 års alder. Selv om barna i vårt utvalg var eldre (4–6 år), hadde dialogisk lesing effekt på andrespråket. Det kan tyde på at dialogisk lesing er effektivt også for eldre barn som er flerspråklige, og at språkferdighetene til barna kan være mer avgjørende for utbyttet enn alder alene.

Hvorfor fant vi ikke signifikante forskjeller mellom barna som hadde deltatt i dialogisk lesing og barna som deltok i matematikkintervensjonen i testene av nøkkelord og narrative ferdigheter? Tidligere studier har dokumentert at dialogisk lesing har en signifikant effekt på lærte nøkkelord (Rogde et al., 2016) og narrative ferdigheter (Lever & Sénéchal, 2011; Rogde et al., 2016). Restrepo et al. (2013) fant at dialogisk lesing hadde signifikant større effekt på vokabular sammenlignet med matematikk, men det fant vi ikke i vår studie. Det kan være flere årsaker til dette. For det første ser det ut til å være en takeffekt på nøkkelordtesten vi brukte, noe som kan bety at testen var for enkel for flere av barna. Dette tyder også pre-test-resultatene av nøkkelordtesten på, da barna i begge gruppene kunne i gjennomsnitt 8–9 av de 14 ordene allerede da. Nøkkelordtesten hadde også lavere reliabilitet enn de andre testene. For det andre kan det være at intervensjonsperioden vår var for kort sammenlignet med eksempelvis Rogde et al. (2016) på henholdsvis 10 uker versus 18 uker. Det var også færre gjennomførte økter enn det som var planlagt, noe som antyder en lavere intensivitet. Den tredje mulige forklaringen handler om at det også i kontrollintervensjonen med matematikk var mye språklig stimulering.

Å teste dialogisk lesing mot et matematikktiltak var på mange måter en streng test siden matematikkintervensjonen også inneholdt språklig samspill i smågrupper og sannsynligvis førte til mer språklig interaksjon mellom barnehagelærer og barn enn det som hadde vært tilfellet hvis kontrollbarna bare fulgte vanlig praksis. Resultatene viste også at begge gruppene hadde klar fremgang i andrespråksferdigheter fra pre- til post-test. Samtaler rundt brettspill og forklaringer relatert til de praktiske telleøvelsene kan ha vært positive for barnas andrespråksutvikling. I tillegg ble alle barna i begge programmene oppmuntret av barnehagelærer til å fortelle og samtale om hva de ville tegne før tegneøkten. Positive sammenhenger er funnet mellom matematiske begreper og vokabular (Purpura & Napoli, 2015), noe som styrker denne antagelsen. Det kan slik sett se ut som om matematikkintervensjonen kan ha hatt en positiv innvirkning på barnas andrespråksferdigheter.

Vi fant ikke effekt på barnas reseptive vokabular. Det ble heller ikke funnet av Rogde et al. (2016). Vår intervensjonsperiode var trolig både for kort og lite intensiv til å vise effekt på barnas breddevokabular. En forskjell mellom vårt og Restrepo et al. (2013) sitt program for dialogisk lesing handlet om arbeid med nøkkelordene. Restrepo et al. (2013) repeterte nøkkelordene hver fjerde uke, noe som kan ha vært gunstig for innlæringen både for reseptivt og ekspressivt språk.

Et aspekt som kan ha betydning i tolkning av resultatene, er forskningsdesignet. Vår studie ble gjennomført i en naturalistisk setting hvor barnas egne barnehagelærere gjennomførte intervensjonen. Det kan ha medført lavere effekt enn om intervensjonen hadde blitt gjennomført av spesialopplærte forskningsassistenter (som eksempelvis i Restrepo et al., 2013), da det er mye som skjer i en barnehagehverdag og ikke alle de planlagte øktene ble gjennomført (Cooper, 2008). Samtlige barn i utvalget var i en daglig barnehagesetting som allerede inkluderte mye språklig samspill på andrespråket, hvor intervensjonene kom som et supplement. Fremgang kan derfor tolkes som et lovende resultat fremfor at intervensjonen ikke virket (Cooper, 2008; Fletcher & Wagner, 2014). Slik fremgang kan ha stor praktisk betydning for det enkelte barnets andrespråksutvikling, særlig om det skjer en kumulativ læring. Barna som deltok i programmet med dialogisk lesing hadde fremgang i fonembevissthet, lærte flere nøkkelord og bedret sine narrative ferdigheter. Disse økte andrespråksferdighetene vil kunne ha betydning for innpass i lek og sosialt samspill i barnehagens hverdag, noe som igjen vil kunne ytterligere styrke andrespråksutviklingen.

Studiens begrensinger

Det er flere begrensinger med studien. En klar begrensing er at den bare omfatter barnas andrespråksferdigheter og ikke inkluderer barnas førstespråksferdigheter. Dette ville gitt et riktigere bilde av barnas samlede språkkompetanse. Dialogisk lesing på barnas morsmål kunne i tillegg ha styrket det felles underliggende språklige fundamentet (Cummins, 2004). Videre omfatter studien et lite antall deltakere, noe som gjør at analysene har svak statistisk styrke og generalisering må gjøres med stor forsiktighet. Det hadde vært ønskelig med et større antall deltakere. Det at kontrollgruppen

hadde en kontrollintervensjon og ikke et ordinært barnehageopplegg, medfører at vi ikke kan si noe om intervensjonene førte til at barna hadde signifikant mer fremgang i andrespråklæringen enn vanlig modning skulle tilsi. Det virker likevel sannsynlig at smågrupper flere ganger i uken kan ha gitt et helt annet rom for dialog med barnehagelærer og de andre barna, noe som igjen kan ha virket positivt inn på alle de deltagende barnas andrespråksferdigheter. Nye studier er nødvendig for å få mer kunnskap om dette.

Studien analyserer flere ulike variabler, noe som innebærer en økt risiko for at noen av estimatene blir signifikante ved tilfeldighet (Ioannidis, 2005). Dersom vi hadde justert for multiple signifikanstester, hadde sannsynligvis ikke grammatikk vært signifikant (Benjamini & Hochberg, 1995). Vi kan heller ikke se vekk fra at noe av mangelen på forskjell mellom gruppene er forårsaket av Hawthorne-effekten. Det at barnehagelærerne visste at de var med i en studie, kan ha ført til at de gjorde en ekstra innsats eller økte forventningene til barnet, noe som igjen vil kunne påvirke resultatet (Whitehurst et al., 1988).

Det ble gjennomført færre økter enn planlagt; barnehagelærerne gav uttrykk for at det var krevende å gjennomføre de planlagte øktene innimellom mye annet, og det ble ikke tilført ekstra midler til barnehagene for å gjennomføre oppleggene. Fordelen med å benytte barnehagelærerne til å gjennomføre intervensjonen for å gjøre forskningen praksisnær, må slik sett vurderes opp mot ulempen med at det kan være vanskelig å få til alle de intenderte øktene.

Konklusjon

Vi undersøkte hvilken effekt dialogisk lesing hadde for flerspråklige barns andrespråksferdigheter sammenlignet med et systematisk matematikkopplegg. Studien har flere praktiske pedagogiske implikasjoner. For det første kan dialogisk lesing ha en spesielt positiv effekt på barnas grammatiske utvikling i andrespråket. Det kan føre til et mer persist talespråk og en bedre språkforståelse, noe som er positivt for språklig samspill i barnehagen og som på lengre sikt antagelig kan føre til en bedre leseforståelse. For det andre viste resultatene fremgang i andrespråket for alle barna som deltok. Begge intervensjonsprogrammene var strukturerte med bestemt ukestruktur og innhold, og gjennomført i smågrupper. Dette tyder på at andre strukturerte metoder, slik som matematikkintervensjonen, vil kunne styrke flerspråklige barns språkferdigheter på andrespråket. Det var mye språklig samspill i begge programmene, og våre resultat tyder i likhet med Reese et al. (2010) på at kvaliteten i det språklig samspillet mellom barnehagelærer og barna også har betydning. For det tredje indikerer resultatene at intervensjonen ikke trenger å være langvarig for å ha positiv innvirkning. Selv om dialogisk lesing over lengre tid kan gi et større utbytte (se for eksempel Rogde et al., 2016 med dialogisk lesing over 18 uker), viser vår undersøkelse at et kortere omfang også kan være gunstig for barnas språkferdigheter. Det gjør metoden gjennomførbart og aktuell i mange barnehager, og kan dermed være viktig å ta i bruk eksempelvis med tanke på tidlig innsats. Til sist viser våre funn at matematiske opplegg med aktiv

involvering i smågrupper kan være positivt for å utvikle barnas matematiske kunnskap før skolestart.

Forfatterbiografi

Hilde Hofslundsengen er førsteamanuensis ved HVL. Hun er utdannet barnehagelærer og logoped, og har hovedfag i pedagogikk. Hennes forskningsinteresser er barns språkutvikling, tidlig skriftspråkutvikling og barnehagen som språkstimuleringsarena.

Sigrid Bøyum er høgskolelektor ved HVL. Hun er utdannet grunnskolelærer og har hovedfag i sosiologi. Hennes forskningsinteresser er rettet mot kjønn, flerkulturell barnehage og språkmiljø.

Kjersti Sandnes Haukedal er høgskolelektor ved NLA Høgskolen Bergen. Hun er utdannet barnehagelærer og har master i organisasjon og ledelse. Hennes forskningsinteresser er rettet mot barnehagen som læringsarena, pedagogisk ledelse og utdanningspolitikk.

Litteraturliste

- Alstad, G. T. (2016). *Andrespråk og flerspråklighet i barnehagen. Forskningsperspektiver på barnehagepraksiser*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Baker, C. (2001). *Foundations of bilingual education and bilingualism*. UK: Multilingual matters Ltd.
- Beck, I. L., McKeown, M. G. & Kucan, L. (2013). *Bringing words to life. Robust vocabulary instruction*. New York: The Guilford Press.
- Benjamini, Y. & Hochberg, Y. (1995). Controlling the false discovery rate: a practical and powerful approach to multiple testing. *Journal of the Royal Statistical Society. Series B (Methodological)*, 57(1), 289–300.
- Bialystok, E. (2009). Bilingualism: The good, the bad, and the indifferent. *Bilingualism: Language and Cognition*, 12(1), 3–11. doi: 10.1017/S1366728908003477
- Brichmann, E. I. (2016). *Betydningen av ordkunnskap for utviklingen av leseforståelse*. (Doktoravhandling). Hentet fra <https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/50407/PhD-Brinchmann-DUO.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Broström, S., Jensen de López, K. & Løntoft, J. (2013). *Dialogisk lesing i teori og praksis*. Oslo: Pedagogisk forum.
- Cooper, H. (2008). The search for meaningful ways to express the effects of interventions. *Child Development Perspectives*, 2(3), 181–186.
- Cummins, J. (2004). *Language, power and pedagogy. Bilingual children in the crossfire*. UK: Multilingual Matters Ltd.
- Duncan, G., Dowsett, C. J., Claessens, A., Magnuson, K., Huston, A. C., Klebanov, P. & Japel, C. (2007). School readiness and later achievement. *Developmental Psychology*, 43(6), 1428–1446.
- Dunn, L. M., Dunn, L. M., Whetton, C. & Burley, J. (1997). British picture vocabulary scale (version 2) [Vokabulartest for barn]. Windsor, UK: NFER-Nelson.
- Fletcher, J. M. & Wagner, R. K. (2014). Accumulating knowledge: When are reading intervention results meaningful? *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 7(3), 294–299. doi: 10.1080/19345747.2014.925310.
- Furnes, B. & Samuelsson, S. (2009). Preschool cognitive and language skills predicting kindergarten and grade 1 reading and spelling: A cross-linguistic comparison. *Journal of Research in Reading*, 32(3), 275–292. doi: 10.1111/j.1467-9817.2009.01393.x
- Hargrave, A. C. & Sénéchal, M. (2000). A book reading intervention with preschool children who have limited vocabularies: the benefits of regular and dialogic reading. *Early Childhood Research Quarterly*, 15(1), 75–90. doi: 10.1016/S0885-2006(99)00038-1
- Ioannidis, J. P. A. (2005). Why most published research findings are false. *PLoSMed*, 2(8), e124. doi: 10.1371/journal.pmed.0020124
- KD. (2017). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Oslo: Pedlex.
- Kirk, S. A., McCarthy, J. & Kirk, W. D. (1968). *Illinois test of psycholinguistic abilities*. [Språktest for barn] Urbana: University of Illinois Press.
- Kline, R. B. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling*. (3rd ed.). New York, NY: Guilford.

Dialogisk lesing som metode i barnehagen for å styrke barns språkferdigheter

- Lever, R. & Sénéchal, M. (2011). Discussing stories: On how a dialogic reading intervention improves kindergartners' oral narrative construction. *Journal of Experimental Child Psychology*, 108, 1–24. doi: 10.1016/j.jecp.2010.07.002
- Melby-Lervåg, M. & Lervåg, A. (2011). Hvilken betydning har morsmålsferdigheter for utvikling av leseferdigheter og dets underliggende komponenter på andrespråket? En oppsummering av empirisk forskning. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 95(5), 330–343.
- Melby-Lervåg, M. & Lervåg, A. (2014). Reading comprehension and its underlying components in second-language learners: a meta-analysis of studies comparing first- and second-language learners. *Psychological Bulletin*, 140(2), 409–433. doi: 10.1037/a0033890
- Mol, S. E., Bus, A. G., de Jong, M. T. & Smeets, D. J. H. (2008). Added value of dialogic parent-child book readings: A meta-analysis. *Early Education and Development*, 19(1), 7–26. doi: 10.1080/10409280701838603.
- Muthén, L. K. & Muthén, B. O. (2012). *Mplus user's guide. Seventh edition*. Los Angeles, CA: Muthén & Muthén.
- Paradis, J. (2010). Bilingual children's acquisition of English verb morphology: effects of language exposure, structure complexity, and task type. *Language Learning*, 60(3), 651–680. doi: 10.1111/j.1467-9922.2010.00567.x
- Purpura, D. J. & Napoli, A. R. (2015). Early numeracy and literacy: Untangling the relations between specific components. *Mathematical Thinking and Learning*, 17(2-3), 197–218. doi: 10.1080/10986065.2015.1016817
- Purpura, D. J., Napoli, A. R., Wehrspann, E. A. & Gold, Z. S. (2017). Causal connections between mathematical language and mathematical knowledge: A dialogic reading intervention. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 10(1), 116–137. doi: 10.1080/19345747.2016.1204639
- Reese, E., Leyva, D., Sparks, A. & Grolnick, W. (2010). Maternal elaborative reminiscing increase low-income children's narrative skills relative to dialogic reading. *Early Education and Development*, 21(3), 318–342. doi: 10.1080/10409289.2010.481552
- Renfrew, C. (1997). *Bus story test – A test of narrative speech* [Språkstest for barn]. Bicester, England: Winslow Press.
- Restrepo, M. A., Morgan, G. P. & Thompson, M. S. (2013). The efficacy of a vocabulary intervention for dual-language learners with language impairments. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 56(2), 748–765. doi: 10.1044/1092-4388(2012/11-0173)
- Rogde, K., Melby-Lervåg, M. & Lervåg, A. (2016). Improving the general language skills of second-language learners in kindergarten: A randomized controlled trial. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 9(1), 150–170. doi: 10.1080/19345747.2016.1171935
- Statistisk sentralbyrå (2016). Barnehager 2015, endelige tall. Hentet fra <https://ssb.no/utdanning/statistikker/barnehager>
- St. meld. nr. 16 (2006–2007) ...og ingen sto igjen – Tidlig innsats for livslang læring. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- St. meld. 18 (2010–2011). *Læring i fellesskap*. Oslo: Kunnskapsdepartementet
- Tsybina, I. & Eriks-Brophy, A. (2010). Bilingual dialogic book-reading intervention for preschoolers with slow expressive vocabulary development. *Journal of Communication Disorders*, 43(6), 538–556. doi: 10.1016/j.jcomdis.2010.05.006
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wagner, R. K., Torgesen, J. K. & Rashotte, C. A. (1999). *The comprehensive test of phonological processes (CTOPP)* [Språkstest for barn]. Austin, TX: PRO-ED.
- Whitehurst, G. J., Arnold, D. S., Epstein, J. N., Angell, A. L., Smith, M. & Fischel, J. E. (1994). A picture book reading intervention in day care and home for children from low-income families. *Developmental Psychology*, 30(5), 679–689. doi: 10.1037/0012-1649.30.5.679
- Whitehurst, G. J., Falco, F. L., Lonigan, C. J., Fischel, J. E., DeBaryshe, B. D., Valdez-Menchaca, M. C. & Caulfield, M. (1988). Accelerating Language Development Through Picture Book Reading. *Developmental Psychology*, 24(4), 552–559. doi: 10.1037/0012-1649.24.4.552
- Whitehurst, G. J. & Lonigan, C. J. (1998). Child development and emergent literacy. *Journal of Child Development*, 68(3), 848–872. doi: 10.1111/j.1467-8624.1998.tb06247.x

Appendiks I

Bøker brukt i dialogisk lesing	Nøkkelord (nynorsk)
Güettler, K., Helmsdal, R. & Jónsdóttir, A.: <i>Store Monster græt ikkje</i>	Dykke, fiske, symje og gråte
Güettler, K., Helmsdal, R., & Jónsdóttir, A.: <i>Nei! Sa Véslemonster</i>	Telle, fryse, gøyme og epleskrott
Bringsværd, T. Å., & Holt, A. G.: <i>Karsten + Petra på biblioteket</i>	Biblioteket, hyller, bøker og teikneseriar
Dautremer, R.: <i>Forelska</i>	Eventyr, kyss, flamme og drømme
Rørvik, B. F., & Moursund, G.: <i>Bukkene Bruse vender tilbake</i>	Fjell, bru, bensinstasjon og salongbord
Rørvik, B. F., og Moursund, G.: <i>Bukkene Bruse på badeland</i>	Geitebukk, badeland, sklie og vaffel
Scheffler, A.: <i>Trampe og Line. Det snør</i>	Genser, stripete, skjerf og sinna
Klassen, J.: <i>Jeg vil ha tilbake hatten min</i>	Hatt, skilpadde, hare og blå
Grossmann, K.: <i>Barnehageboka mi</i>	Plaster, male, pannekake og sandkasse
Stai, K.: <i>Jakob og Neikob og det tomme rommet</i>	Loft, kjelke, høgt hus og snømann