



Barns tilegnelse av tidlig litterasitet i barnehagen i forbindelse med samtaler, lek og lesing

LIV GJEMS, PROFESSOR, HØGSKOLEN I SØRØST-NORGE

Artikkelen innledes med en presentasjon av tidlig litterasitet (norsk for early literacy), og fortsetter med å presentere barns tidlige læring av ord gjennom samspill og samtale med viktige voksne. Grunnlaget for litterasitet legges fra barn fødes, og kvaliteten på det muntlige språkmiljøet barn vokser opp i har stor betydning for barnas tilegnelse av både muntlig og skriftlig språk. Barnehagene representerer viktige språklæringsarenaer for barn. Samtalen som læringsarena for ord, grammatikk og ulike tema som opptar barna, har stor betydning for barns tilegnelse av språk og senere litterasitet. Deretter presenteres høytlesing som en sentral daglig aktivitet i barnehagen som er viktig for å fremme språktilegnelse og tidlig litterasitet. Høytlesing i barneårene er både hyggelig og presenterer barn for et språk som gjerne er mer avansert og rikt enn det dagligdagse språket barn møter hjemme og i barnehagen. Bøker presenterer også barn for bilde- og skriftsymboler. Videre presenteres lek. Lek utgjør en sentral del av barns liv, og er en viktig arena for barns utvikling av symbolske representasjoner. Til sist i artikkelen trekkes det inn noen sentrale utfordringer i barnehagens arbeid med barns språktilegnelse og tidlig litterasitet.

Forskning viser at kvalitativt gode språklige samspill mellom barn og barnehagepersonale har stor betydning for barnas senere lese- og skriveutvikling.

Introduksjon

Perioden som omtales som tidlig litterasitet (early literacy), starter når barn fødes, og varer til de er ca. åtte år, og tidlig litterasitet danner grunnlaget for senere litterasitet (Barton, 2007; Snow, Tabors, & Dickinson, 2001). Barns første åtte leveår legger således grunnlaget for litterasitet. Fra barn fødes inn i sin kultur starter de med å høre språk og delta i kommunikasjon med sine nære omsorgspersoner og innleder sin utvikling av litterasitet. Unesco, Education for all programmet (Unesco, 2017), fastslår at i alle land er politikere primært opptatt av skolerresultater. Samtidig viser forskning at grunnlaget for å lære å lese og skrive legges i barnehagealder og i det muntlige språket som barn tilegner seg de første leveårene, uten at politikere

gir dette stor oppmerksomhet. I denne artikkelen vil jeg presentere teori og forskning om hvorfor det muntlige språket har så stor innflytelse på barns utvikling av litterasitet. Forskning viser at

kvalitativt gode språklige samspill mellom barn og barnehagepersonale har stor betydning for barnas senere lese- og skriveutvikling.



Hva er tidlig litterasitet

Tidlig litterasitet innebærer prosesser der barn tilegner seg både et impressivt og et ekspressivt vokabular. Impressivt språk innebærer å forstå hva som sies og evne til å oppfatte og tolke den sammenheng eller kontekst ordene inngår i. Det er for eksempel forskjell på innholdet i ordene *lure* (noen) og *lure* (på) når det sies «jeg lurer mamma til å le» og «jeg lurer på noe», en forskjell som må leses ut av konteksten. Ekspressivt språk innebærer å kunne uttrykke egne behov, tanker og meninger.

Ferdigheter og kunnskaper som støtter barn i å finne mening i trykte ord når de skal lære å lese og skrive er både det å ha et stort vokabular og god forståelse for ord. Det er en veldokumentert sammenheng mellom barns muntlige språk i barnehagealder og deres senere mulighet for å lære å lese og skrive (Aukrust & Rydland, 2009). Ikke minst er barns vokabular, med både bredde- og dybde kunnskap om ord og begreper, avgjørende for hvordan de mestrer lesing og skriving (August, Carlo, Dressler, & Snow, 2005; Hagtvatn, Lyster, Melby-Lervåg, Næss, & m.fl., 2011). Bredde kunnskap handler om hvor mange ord barn kjenner, og dybde kunnskap om de kan utdype eller forklare ordene og bruke dem til å forstå nye ord.

Barn lærer om ord og begreper når de samtaler og samhandler med voksne som bruker et rikt og

varierte vokabular. Barna må også lære å uttrykke hva de vil, mener, ønsker og tenker. Andre språklige erfaringer som inngår i tidlig litterasitet er det å kunne tolke bilder og forstå at bilder og symboler representerer noe, et innhold som ikke direkte er tilgjengelig, men som vi kan tenke på og snakke om. Tidlig litterasitet inkluderer også fonologisk bevissthet, og barn må få erfaringer med språkets formside. Det å lære rim og regler, leke med ord og lage tøyseord, gir barn viktige erfaringer med språkets form og oppbygging. Visuelle aktiviteter som det å tegne og lekeskrive er litterasitets aktiviteter som støtter barn i å forstå skriftlige symboler.

Tidlig språklæring er viktig for tidlig litterasitet

Språkmiljøet barn vokser opp i har stor innflytelse på hvor mange ord barn lærer og hvor mye språk de forstår og kan uttrykke. Barn som i løpet av barnehageårene ikke får tilstrekkelig kunnskap om grunnleggende språklige elementer som inngår i det å lese og skrive, kan få problemer med tilegnelsen av disse ferdighetene senere. I løpet av barnehageårene er det viktig at barn både får erfaringer med språkets innhold og språkets form.

Nelson (2007) refererer til studier som viser at tidspunktet for når barn har lært ca. 50 ord varierer fra 13 til 25 måneder, altså 12 måneders forskjell. Barn som ved 13 måneders alder forstår

ca. 50 ord vil i løpet av de neste 12 måneder tilegne seg en mengde ord, mens andre barn fortsatt vil tilegne seg de 50 første ordene. Det er med andre ord store forskjeller på det tempo barn lærer ord i, og dette vil i stor grad være resultat av det språkmiljøet de vokser opp i. *Matteus-effekten*; «de som har lært mye vil lære mer» (Stanovich, 1986), peker på de fordeler barn som tidlig har lært mange ord, har sammenlignet med de som ikke har lært så mange ord. De barna som tidlig har lært mange ord, vil lære flere og flere ord, og barn som har lært få ord, vil henge stadig lengre etter og streve med å ta igjen sine jevnaldrende. På skolen vil de som har lært mange ord, lese mer og mer og bedre enn andre, og tilegne seg så vel språklige kunnskap og kunnskap om omgivelsene. *Matteus-effekten* kan bidra til å øke forskjellene mellom barn gjennom hele barnehage- og skoleløpet.



Forskning viser således at i hvilket tempo barn lærer nye ord, henger klart sammen med hvor mange ord de allerede kan (Dickinson, Freiberg, & Barnes, 2011). Barn i barnehagealder som får mye støtte til å forstå ord og uttrykk, vil forstå stadig mer av innholdet i det de samhandler eller samtaler med andre om. Mens de barna som har fått få erfaringer med tegn som hjelper dem med å forstå hva ord og kommunikasjonsbudskap kan representere, vil

streve med å forstå i stadig flere situasjoner. Barn som ikke har tilegnet grunnleggende språkferdigheter og kun har lært få ord, og gjort få erfaringer med språkets struktur eller grammatikk de tre til fire første leveår, vil i større grad streve med å lære språk. Mange vil også alltid henge etter sine jevnaldrende og aldri klare å ta igjen det de gikk glipp av de første leveårene. Studier som er gjennomført blant annet i Norge (Melby-Lervåg, 2011) og i USA (Dickinson & Porche, 2011) viser at allerede når barn er tre – fire år er det stor forskjell på hvor mange ord barna kan, og disse forskjellene har tendens til å vedvare, og til og med øke oppover i skolealder.

De barna som tidlig har lært mange ord, vil lære flere og flere ord, og barn som har lært få ord, vil henge stadig lengre etter og streve med å ta igjen sine jevnaldrende.

Hvordan støtte barns språktilegnelse og tidlig litterasitet

Språk er et sosialt fenomen, det vil si at språk læres i språklig samspill og samtaler med andre (blant andre Akhtar & Tomasello, 2006). Det å lære ord er en omfattende og tidkrevende prosess som varer livet ut, og barns ordlæring begynner **først** når de er i stand til å oppfatte andres oppmerksomhetsfokus (Nelson, 2007). Arbeid med tidlig litterasitet betyr ikke at man skal undervise barnehagebarn for å lære dem å lese. Forskning om tidlig litterasitet påpeker i stedet at man skal støtte barn i å tilegne seg de forutgående kunnskaper og ferdigheter barna trenger for å lykkes med å lære og lese. Aktiviteter som fremmer tidlig litterasitet er språklige interaksjoner mellom barn og voksne, barnas lek, lese bøker med barna, rime og leke med ord, lære barneregler, tegne, lekeskrive og tolke bilder sammen. Gjennom ulike daglige aktiviteter fremmes ferdigheter og kunnskaper som støtter barn i å finne mening i trykte ord når de senere i skolealder skal lære å lese og skrive.

Barn har stor glede av å inviteres til å delta i språklige samspill av personalet i barnehagen. Personalets

invitasjoner kan både engasjere og inspirere barna til aktivt å bruke språk, utdype et tema og snakke om noe som opptar dem. Invitasjonene er gjerne spørsmål (Wells & Arauz, 2006) som kan stilles på måter som engasjerer barna til å svare. Spørsmål kan imidlertid også være såkalt lukkede og skal kun besvares med ett – to ords ytringer. En rekke studier av språklig samspill i barnehagen avdekker at svært mange av personalets henvendelser til barna skjer ved at de stiller mange lukkede spørsmål (Gjems, 2011; Siraj-Blatchford & Manni, 2008). For eksempel: «Hva har du i sekken i dag?» eller «Hadde du det gøy i svømmehallen i går?» Slike lukkede spørsmål inviterer sjelden barn til å aktivisere seg språklig, dele erfaringer og formulere sine egne svar. Lukkede spørsmål kan imidlertid invitere uerfarne språkbrukere, de yngste barna og tause eller sjenerte barn til å delta i språklig samspill og gjøre erfaringer med å kommunisere og ta tur. Barn som er tause eller sjenerte kan også oppleve slike spørsmål som «ufarlige», og som trygge å samhandle med voksne omkring, og således kan barn oppleve å få nær og god kontakt med den voksne. Etter noen runder med lukkede spørsmål kan et mer åpent spørsmål invitere et uerfarent eller usikkert barn til å svare med flere ord.



Barns interesser for ulike gjenstander og aktiviteter er et viktig utgangspunkt for deres deltakelse i språklige interaksjoner. Forskning viser at barn som møter voksne som snakker med dem om det barna er opptatte av, tilegner seg flere ord enn barn som sjelden får slike erfaringer (Akhtar & Tomasello, 2006). Når det gjelder barn i barnehagealder viser det seg at språklig læring påvirkes positivt

jo mer et barn snakker, altså avhengig av antall ytringer fra barnet (Snow, Griffin, & Burns, 2005). Samtaler som støtter barns egen språklige aktivitet er av stor betydning for språktilegnelse. Fordi en del barn bruker tid på å finne ord og formulere svar, har de stor fordel av at personalet gir dem tid og anledning til å svare.

Hvis barnehagepersonalet bruker sin kunnskap om betydningen av å invitere barn til selv å bruke språk i situasjoner der de er engasjerte i lek og andre selvvalgte aktiviteter, vil dette bidra til et kvalitativt godt språklig miljø i barnehagen.

Barnehagebarn lærer både språk og om omverdenen når de deltar i aktiviteter som engasjerer dem og ikke *når de er* i situasjoner som kan forbindes med tradisjonelle undervisningskontekster. I Skandinaviske barnehager kan barn store deler av dagen bestemme hva de vil gjøre. De språklige interaksjonene mellom barn og personalet foregår derfor primært som hverdagssamtaler (Hasan, 2008) som finner sted i lek og ulike daglige aktiviteter. Hverdagssamtaler er alle spontane språklige samspill som oppstår uten planlagte intensjoner i løpet av alle slags aktiviteter i barnehagen, og de bygger gjerne på tema barna tar opp fordi de er engasjert i dem. Personalets invitasjoner til barna om å utdype og forlenge samtaler om slike spontane tema representerer hyppige og viktige arenaer for språklæring og tidlig litterasitet. Hvis barnehagepersonalet bruker sin kunnskap om betydningen av å invitere barn til selv å bruke språk i situasjoner der de er engasjerte i lek og andre selvvalgte aktiviteter, vil dette bidra til et kvalitativt godt språklig miljø i barnehagen.

Høytlesing er viktig for tidlig litterasitet

Når voksne leser bøker for barn bidrar dette til å støtte barnas språkforståelse, språktilegnelse og kunnskap om språkets struktur (Dickinson, Griffith,

Golinkoff, & Hirsh-Pasek, 2011). Forskning viser at boklesing har klar innvirkning på barns senere lese- og skrive opplæring. Et sentralt aspekt ved høytlesing med de yngste barna, er at de kan møte ord de med liten sannsynlighet, eller sjelden hører i daglige samtaler. Ordene blir gjerne presentert i tilknytning til bilder og sånn sett kan bilder være konkrete representanter for det et ord representerer. Videre blir ordene presentert i en sammenheng, en fortelling, som forhåpentlig engasjerer barna, og som derfor er en god situasjon for å lære ord. De noe eldre barna vil møte fortellinger, realistiske eller fantasihistorier, og de blir introdusert for språk som knyttes til hendelser utenfor den konkrete konteksten der lesingen foregår, og et vokabular de sjelden hører i hverdagsamtaler. De eldre barnehagebarna, som har blitt lest for i flere år, de lærer om skriftlige konvensjoner, som at den voksne henter historiene fra skriften i bøkene, at de leser fra venstre mot høyre, og fra toppen av siden og nedover.



Undersøkelser viser at gode bøker inneholder et langt rikere språk enn det som barn møter i vanlig dagligtale med andre barn og voksne. Cunningham & Zibulsky (2011) påpeker at det har vært lite

forskning om *hva* ved høytlesing som gir positivt utbytte, *hvorfor* lesing er en språkstimulerende aktivitet, og *hvordan* dette best kan oppnås. De skiller mellom høytlesing *for* barn. Dette er en måte å lese på som gir barna mulighet for å høre nye ord, bli kjent med skriftsymboler og regler for hvordan man leser en bok. På den andre siden viser de til høytlesing *med* barn, som er interaktiv eller dialogisk lesing. Lese *med* barn legger stor vekt på samspill mellom den som leser og barna som lytter, og barna blir invitert til å samtale om tekstens innhold. Forskning av blant andre Sénéchal, Thomas og Monker (1995) viser at barn som engasjeres til å delta aktivt i lesing av bøker, lærer flere ord og mer om grammatikk enn barn som sitter som passive lyttere. Interaktiv eller dialogisk lesing, bidrar til å fremme språktilegnelse og tidlig litterasitet. Lese *med* barn egner seg best i små grupper slik at alle barna kan inviteres til deltakelse i samtalen om teksten, uten at avbruddene i lesingen blir for langvarig.

Ideene barn foreslår som leketema må ha en indre sammenheng for å være mulige å gjennomføre, og krever at barna til en viss grad må lytte til hverandre og bygge på hverandres ideer.

Lekens bidrag til tidlig litterasitet

I lek får barn erfaringer med å formulere egne ideer og utvikle leketema sammen med andre. Ideene barn foreslår som leketema må ha en indre sammenheng for å være mulige å gjennomføre, og krever at barna til en viss grad må lytte til hverandre og bygge på hverandres ideer. I tillegg til å gi glede og sosialt fellesskap, er lek en meget viktig arena for språklæring. Lek gir barn språklige erfaringer med å fortelle, forklare, forhandle og argumentere for egne ideer. Spesielt representerer liksomlek en lekaktivitet som fremmer både språklæring og kognitive prosesser (Weitzman & Greenberg, 2014). Grunnlaget for liksomlekens viktige rolle i barns språktilegnelse, er at de kan

fantasere og forestille seg hendelser, situasjoner og aktiviteter. Personalet kan bidra til barnas lek ved å delta. De kan ta en rolle, som avhengig av lekens tema og barnas mestring av dette, kan være mer eller mindre aktiv og deltakende. Dersom leken er godt i gang, men har en repeterende karakter, kan personalet inspirere leken ved å sørge for utvidende informasjon og materiell.



Lek er ifølge Vygotsky (1997) en forløper til og forutsetning for tidlig litterasitet. Følgende komponenter i språktilegnelse og tidlig litterasitet mente han ble stimulert og utviklet gjennom lek: *mundlig språk, utvikling av språklig bevissthet og utvikling av fantasi og forestillingsevne*. I tillegg mente han at lek gir barn unike muligheter til å leke med lesing og skriving i meningsfulle kontekster som kelnere og gjester ved kongens bord, og derigjennom lære om formålet med å lese og skrive. Også Dickinson og Tabors (2001) presenterer forskning som støtter Vygotskys perspektiver på lekens sentrale forutsetning for tidlig litterasitet og barns muntlige språkutvikling. De finner at lek gir gode forutsetninger for å gjøre sentrale språklige erfaringer som kan støtte senere leseopplæring. Dickinson og Tabors trekker spesielt frem det å snakke om ideer, og dele tanker og synspunkt. Slike samtaletema er ikke konkret tilstede, de er derimot abstrakte tema som kun representeres med ord. Følgelig vil disse samtalen være språklig utfordrende og frem-

me barns erfaringer med at ord er symboler som representerer noe annet enn seg selv. I de fasene av leken der det utveksles ideer, tanker, meninger og barna forhandler, kan en voksen spille inn forslag som kan fremme og utvide barnas egne ideer.

Vygotsky (1997) hevdet at barn i lek først ubevisst og spontant skiller mellom objekter og deres mening. Etter hvert som barn på denne måten gjør erfaringer både språklig og kognitivt, forstår de sammenhengen mellom ord og de tingene, handlingene eller hendelsene ordene representerer. Et barn kan sitte på en stol og leke at det er en hest, og stolen symboliserer hesten der og da. Slik lek viser at et barn kan forestille seg ting og kan forstå at ord er noe annet enn selve tingen de representerer, og at ordene således er symboler. Liksom lek kan gi barn viktige erfaringer med språkets representasjonsform og bidra til barns utvikling av språklig bevissthet.

Utfordringer i barnehagens arbeid med tidlig litterasitet

Flere studier, blant andre av Neuman & Roskos (2005), viser at barnehagepersonale primært kommenterer atferd positivt eller negativt, samt hjelper barn og snakker om leke- og formingsmateriell som de får hjelp til å finne frem. En rekke studier dokumenterer som nevnt også at de fleste av spørsmålene personalet stiller barna er lukkede spørsmål, spørsmål som har ett eller to svaralternativer (blant andre Dickinson & Caswell, 2007; Siraj-Blatchford & Manni, 2008). Lukkede spørsmål inviterer sjelden barn til å delta i samtaler eller bruke språk for å dele tanker, meninger og ideer. Samtidig viser forskning at når barnehagelærere snakker med barn på tomannshånd eller i små grupper, snakker de *mindre* selv og *lytter* mer til barnas ytringer (Dickinson & Tabors, 2001). I sin studie fant Dickinson og Tabors imidlertid at de barna som hadde et godt språk, som kunne dele erfaringer, meninger og ideer med andre, var mer sammen med barnehagelærere individuelt og i smågruppe enn barn som ikke hadde så mye erfaring med å snakke med andre. Også i en norsk studie fant Sandvik, van Daal og Adèr (2014) at de språklige utadvendte barna, de som gjerne snakker mye og ofte, er de barna personalet snakker mest med og gir mest oppmerksomhet. En sentral utfor-

dring for barnehagepersonalet er derfor å etablere gode, trygge relasjoner til barn som har få erfaringer med å bruke språk, er tause og/ eller sjenerte, samt barn de sjelden har kontakt med, og trekke dem med i språklige samspill.

En sentral utfordring for barnehagepersonalet er derfor å etablere gode, trygge relasjoner til barn som har få erfaringer med å bruke språk, er tause og/ eller sjenerte, samt barn de sjelden har kontakt med, og trekke dem med i språklige samspill.

Språklige interaksjoner som fremmer tidlig litterasitet er de som inviterer, engasjerer og utfordrer barn til å bruke språk for å formulere hva de tenker, mener og tror, og til å fortelle, vitse og rime. Kvalitativt gode språklige interaksjoner mellom personalet og barn bidrar til at barn får erfaring med at ord representerer eller symboliserer noe annet enn seg selv (Rydland, Grøver, & Lawrence, 2013), og bidrar til barnas mestring av symboler som inngår i tekster og representerer et innhold.

Barnehagepersonalets kunnskap om hvorfor de skal støtte barns deltakelse i samtaler, lesing og lek, samt hvordan de kan tilrettelegge for at barn både får høre et variert voksen språk og selv inviteres til å snakke, legger et viktig grunnlag for barns språktilegnelse og tidlig litterasitet.

Referanser

Akhtar, N., & Tomasello, M. (2006). Intersubjectivity in early language learning and use. In S. Bråten (Ed.), *Intersubjective Communication and Emotion in Early Ontogeny* (pp. 316-336). Cambridge: Cambridge University Press.

August, D., Carlo, M., Dressler, C., & Snow, C. (2005). The Critical Role of Vocabulary Develop-

ment for English Language Learners. *Learning Disabilities Research and Practice*, 20(1), 50 – 57.

Aukrust, V.G., & Rydland, V. (2009). Barnehagens kvalitet og skolefaglig læring: en kunnskapsoversikt. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 90(3), 178- 187.

Barton, D. (2007). *Literacy*. Malden, Mass.: Blackwell Publisher.

Cunningham, A., & Zibulsky, J. (2011). Tell Me a Story: Examining the Benefits of Shared Reading. In S. Neuman & D. Dickinson (Eds.), *Handbook of Early Literacy Research* (Vol. 3, pp. 396-411). New York: Guilford Publications, Inc.

Dickinson, D., & Caswell, L. (2007). Building support for early literacy in preschool classroom through in-service professional development: Effects of the Literacy Environment Enrichment Program (LEEP). *Early Childhood Research Quarterly*, 22, 243 – 260. doi:<http://dx.doi.org/10.1016/j.ecresq.2007.03.001>

Dickinson, D., Freiberg, J., & Barnes, E. (2011). Why are so few interventions really effective? A call for fine-grained research methodology. In S. Neuman & D. Dickinson (Eds.), *Handbook of Early Literacy Research* (Vol. 3, pp. 337-357). New York: Guilford Publications.

Dickinson, D., Griffith, J., Golinkoff, R., & Hirsh-Pasek, K. (2011). How Reading Books Fosters Language Development around the World. *Child Development Research*, 2012, 1-15. doi:10.1155/2012/602807

Dickinson, D., & Tabors, P. (2001). *Beginning Literacy with Language*. Cambridge MA: Paul H. Brookes Publishing CO.

Gjems, L. (2011). Hvordan lære om språk og kunnskap i barnehagen – gjennom samtaler eller? In L. Gjems & G. Løkken (Eds.), *Barns læring om språk og gjennom språk. Samtaler i barnehagen* (pp. 202-215). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Hagtvet, B., Lyster, S., Melby-Lervåg, M., Næss, K. A., Hjetland, H.N., Engevik, L.I., ... Kruse, J. (2011). Ordforråd i førskolealder og senere leseferdigheter

– En metaanalytisk tilnærming. *Spesialpedagogikk, 1*, 34-49.

Hasan, R. (2008). Semiotic mediation and mental development in pluralistic societies: some implications for tomorrow's schooling. In G. Wells & G. Claxton (Eds.), *Learning for Life in the 21st Century: socio-cultural perspectives on the future of education* (pp. 112-128). Oxford: Blackwell Publishers Ltd.

Nelson, K. (2007). *Young Minds in Social Worlds*. New York: Harvard University Press.

Neuman, S., & Roskos, K. (2005). Whatever happen to Developmental Appropriate Practice in Early Literacy? *Young Children, 60*(4). doi:http://works.bepress.com/kathleen_roskos/31/

Rydland, V., Grøver, V., & Lawrence, J. (2013). The second-language vocabulary trajectories of Turkish immigrant children in Norway from ages five to ten: The role of preschool talk exposure, maternal education, and co-ethnic concentration in the neighborhood. *Journal of Child Language and Education Library, 1*-30. doi:10.17/S0305000912000712

Sandvik, J., van Daal, V., & Adèr, H. (2014). Emergent literacy; Preschool teachers' beliefs and practices. *Journal of Early Childhood Literacy, 14*(1), 28-52. doi:doi: 10.1177/1468798413478026

Sénéchal, M., Thomas, E., & Monker, J.-A. (1995). Individual differences in 4-year old children's acquisition of vocabulary during storybook reading. *Journal of Educational Psychology, 87*(2), 218-229.

Siraj-Blatchford, I., & Manni, L. (2008). Would you like to tidy up now? An analysis of adult questioning in the English Foundation Stage. *Early Years, 28*(1), 5 – 22.

Snow, C., Griffin, P., & Burns, S. (2005). Knowledge to support the teaching of reading. A model of professional growth in reading education. In C. Snow, P. Griffin, & S. Burns (Eds.), *Knowledge to support the teaching of reading. Preparing teachers for a changing world*. San Francisco: Jossey-Bass.

Snow, C., Tabors, P., & Dickinson, D. (2001). Language Development in the Preschool Years. In D. Dickinson & P. Tabors (Eds.), *Beginning Literacy with Language* (pp. 1 – 27). Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.

Stanovich, K. (1986). Matthew Effects in Reading: Some Consequences of Individual Differences in the Acquisition of Literacy. *Reading Research Quarterly, 21*(4), 360-407.

Unesco. (2017). 617 million children and adolescents not getting the minimum in reading and math. *Education for all*.

Vygotsky, L. (1997). The collected works of Lev Vygotsky: The history of the development of higher mental functions. In R. Rieber (Ed.), Vol. 4 *The History of the Development of Higher mental Functions* (pp. 1-251. New York: Plenum Press.

Weitzman, E., & Greenberg, J. (2014). *Sprog i samspil – En praksisnær guide til sproglig og social læring i dagtilbudets fællesskaber*. Fredrikshavn: Dafolo.

Wells, G., & Arauz, R. (2006). Dialogues in the Classroom. *The Journal of the Learning Sciences, 15*(3), 379 – 428.