

Språk og lesing i førskolealder

Notat av Veslemøy Rydland for lesekommisjonen

Grunnlaget for barns senere lesing legges lenge før den formelle leseopplæringen starter, gjennom utviklingen av språk, kunnskaper og erfaringer med bøker og fortellinger. Denne sammenhengen mellom språk og leseforståelse gjenspeiles i at leseforståelse ofte karakteriseres som en sekundær språkferdighet.

Språk er en sammensatt kompetanse som er knyttet til både medfødte og sosiale faktorer. Når språk omtales som et grunnlag for senere leseutvikling, er det vanlig å skille mellom kodefokuserte og meningsfokuserte ferdigheter (Connor, m.fl., 2006, Hjetland m.fl., 2019; 2020).

De kodefokuserte ferdighetene omfatter kunnskap om språkets formside, særlig fonologisk bevissthet og bokstavkunnskap, og er nært knyttet til utviklingen av avkodingsferdigheter. De meningsfokuserte ferdighetene viser til språkets semantiske dimensjoner og inkluderer blant annet ordforråd, begrepsforståelse, grammatikk og kunnskaper, samt sosiopragmatiske ferdigheter som å ta andres perspektiv, resonnere og begrunne egne synspunkter. Mens kodefokuserte ferdigheter primært handler om evnen til å identifisere og formulere skrevne ord, bidrar meningsfokuserte ferdigheter til det som har med å forstå og tolke innholdet i en tekst, og formidle egne ideer gjennom tekst.

Både kodefokuserte og meningsfokuserte ferdigheter utvikles gjennom førskolealderen, men de følger delvis ulike utviklingsforløp. De meningsfokuserte ferdighetene læres gjennom deltakelse i språklige samspill der barn får støtte til å forstå og uttrykke gradvis mer komplekse ideer og sammenhenger. De kodefokuserte ferdighetene blir særlig stimulert gjennom aktiviteter som retter oppmerksomheten mot språkets formside, for eksempel rim, regler, språkleker og utforsking av bokstaver og skrift.

Kodefokuserte ferdigheter er relativt avgrensede og kan ofte støttes gjennom aktiviteter med tydelige læringsmål. Meningsfokuserte ferdigheter er mindre avgrensede fordi de ikke kan reduseres til et sett av spesifikke ferdigheter som kan øves isolert. Meningsfokuserte ferdigheter utvikles gjennom barns samlede erfaringer, noe som bidrar til at forskjeller mellom barn oppstår tidlig og vedvarer over tid. Dette gjør arbeidet med å støtte meningsfokuserte ferdigheter særlig krevende, men også spesielt viktig ettersom meningsfokuserte ferdigheter får betydning for barns sosiale samspill og deltakelse i barnehagen (Øksendal m.fl., 2026) og er blant de sterkeste forløperne til senere leseforståelse (Hwang, 2020; Uccelli m.fl., 2019).

Flerspråklige barn, ofte definert som barn som vokser opp i hjem der begge foreldrene bruker et annet morsmål enn majoritetsspråket hjemme, ser generelt ikke ut til å ha større utfordringer enn enspråklige barn når det gjelder de kodefokuserte ferdighetene. Forskjeller mellom gruppene kommer oftere til uttrykk på områder som ordforråd og grammatikk på andrespråket. Barn som er regelmessig eksponert for et annet morsmål enn norsk hjemme, vil kunne mange ord og begreper på morsmålet som de ikke kan på norsk, og vise versa. Flerspråklige barn har altså et større samlet språklig repertoar enn det de viser på andrespråket alene (August & Shanahan, 2006; Hwang m.fl., 2020; Mancilla-Martinez m.fl., 2020; Monsrud m.fl., 2022). På gruppenivå vil flerspråklige barn dermed ha et mindre ordforråd på andrespråket, sammenlignet

med enspråklige barn. Denne forskjellen mellom en- og flerspråklige på gruppenivå ser ut til opprettholdes – og får stor betydning for leseforståelse på andrespråket både i begynneropplæringen (Lervåg & Grøver Aukrust, 2010) og på senere klassetrinn (Phillips Galloway & Uccelli, 2019).

Selv om språklige erfaringer på andrespråket er helt avgjørende for utvikling av språk og leseforståelse på andrespråket, viser studier at morsmålsferdigheter også bidrar til å forklare individuelle forskjeller i utvikling av språk og leseforståelse på andrespråket (Grøver m.fl., 2018; Hwang m.fl., 2020; Karlsen m.fl., 2017). I den forbindelse er det viktig å understreke at en opplæringssituasjon som ikke understøtter flerspråklige barns morsmål, heller ikke hjelper dem med å nyttiggjøre seg den denne kompetansen.

Betydningen av dialogisk lesing og erfaring med fortellinger

Fortellinger er grunnleggende for barns utvikling. De hjelper barn med å organisere erfaringer og tanker, gir ideer til fantasilek og humor, og bidrar til opplevelse og meningsdanning. Fortellinger bygger språk og kunnskaper, samtidig som de legger grunnlag for empati og perspektivtaking.

Gjennom fortellingene barn møter, formidles også kulturelle verdier og felles referanser som støtter identitetsutvikling og tilhørighet. Narrative bøker kan gi tilgang til alle disse erfaringene, men det er viktig å understreke at boklesing bare er én av flere arenaer der slike utviklingsprosesser finner sted.

Dialogisk boklesing innebærer at voksne og barn utforsker en bok sammen gjennom samtale. Vekten ligger på barnets aktive deltakelse og på den voksnes inntoning på barnet, engasjement og forklaringer.

Bøker gir barn tilgang til virkeligheter og andres opplevelser på måter som de ellers ikke har tilgang til. Bøker inneholder et rikere og mer komplekst språk enn dagligtalen (Dawson m.fl., 2021; Montag, 2019), og voksne bruker ofte et mer variert språk når de leser med barn enn i andre hverdagssituasjoner (Ece Demir-Lira m.fl., 2019). Det avgjørende er likevel ikke boklesingen i seg selv, men kvaliteten på samtalene som oppstår rundt boka. Boken fungerer som et stillas for felles oppmerksomhet, utforsking og meningsskaping (Grøver m.fl., 2022, 2023).

Tidlig boklesing er forbundet med positive langtidseffekter på språk, leseforståelse og lesemotivasjon (Ece Demir-Lira m.fl., 2019; Galea m.fl., 2025; Kazandjian m.fl., 2025). Å se i bøker sammen støtter også små barns evne til å opprettholde oppmerksomhet over tid (Vally m.fl., 2015), og det fremmer barns forståelse av følelser, relasjoner og sosiale situasjoner (Grøver m.fl., 2020, 2023). Ulike boktyper gir dessuten ulike språklige erfaringer: rim og regler, sangbøker, faktabøker, narrative bøker og ordløse bøker stimulerer språk og tenkning på ulike måter.

Lesepraktiser i hjem og barnehager – og den doble utfordringen

Tilgang til bøker i hjemmet forklarer variasjon i små barns språkferdigheter utover en rekke andre sosiale faktorer (Rydland & Grøver, 2021; Bratlie m.fl., 2025; Bratlie m.fl., 2026).

Hvordan foreldre leser med barna sine ser også ut til å ha betydning. Dialogisk lesing som inviterer barn til utvidet tale, resonnering og fortolkning ser ut til å støtte språkutvikling i førskolealder. Slike samtaler under boklesingen forekommer oftere i familier der foreldrene har høyere utdanning (Rydland & Grøver, 2022).

Boklesing mellom foreldre og barn påvirkes av en rekke faktorer på individ-, familie- og systemnivå. Tilgang til bøker, kunnskap om betydningen av tidlig lesing, støtte til foreldre og positive leseopplevelser fremheves som sentrale faktorer som fremmer lesing i hjemmet. Samtidig kan begrenset tilgang til bøker (for eksempel tilgang til flerspråklige bøker eller bøker som forteller en historie gjennom bilder), tidsmangel i familien, manglende trygghet eller erfaring med boklesing, fungere som barrierer. Boklesing mellom foreldre og barn er altså ikke bare et spørsmål om foreldres motivasjon, men også om hvilke ressurser og muligheter familier har tilgang til (Nan & Tian, 2025). For eksempel kan det være lettere for foreldre å engasjere barnet i samtaler over bøker der innholdet oppleves som språklig og kulturelt relevant.

I en norsk undersøkelse av 1000 barn i alderen 3–6 år rapporterte rundt 33 prosent av foreldrene at de hadde lest ingen eller bare én bok med barnet den foregående uken (Stangeland, m.fl., 2023). Dette tyder på at mange barn har begrenset tilgang til boklesing i hjemmet i en alder der språk, kunnskaper og interesse for bøker utvikles raskt. Barnehagen kan derfor spille en viktig rolle ved å sikre alle barn tilgang til bøker, fortellinger og språkstøttende samtaler, uavhengig av hvilke leseerfaringer de har med seg hjemmefra.

Studier har vist at det å lese for barna hver dag i barnehagen (Hagen, 2018) og det å invitere barnas fortolkning og resonnering i samtaler over boka (Ovati m.fl., 2026), predikerer barns språkutvikling. Samtidig tyder studier på at boklesing i norske barnehager ofte er spontan og barneinitiert, med begrenset planlegging og relativt liten variasjon i litteraturen som tas i bruk (Alatalo m.fl., 2024; Bjorvand m.fl., 2025; Hoel m.fl., 2025).

Norske barnehager har lange tradisjoner for å vektlegge barns medvirkning og ta utgangspunkt i barnas interesser og initiativ i det pedagogiske arbeidet. Samtidig kan en pedagogikk som i stor grad bygger på barns egne initiativ, paradoksalt nok bidra til å forsterke forskjeller i barns tilgang til leseerfaringer i barnehagen. Barn som selv oppsøker bøker, blir oftere lest for, mens barn som ikke aktivt søker slike aktiviteter, kan få mindre erfaring med bøker og høytlesing. Konsekvensen er at noen barn kan møte skolen med begrenset erfaring med bøker, fortellinger og samtaler over tekst, selv etter mange år i norsk barnehage.

Dette må ses i sammenheng med en bredere ulikhetsutfordring. Tilgang til høy barnehagekvalitet er knyttet til sosial bakgrunn (Alexandersen m.fl., 2021), og variasjonen mellom barnehager er særlig stor når det gjelder språkstimulering og kognitiv støtte (Bjørnstad & Os, 2018; Baustad & Bjørnstad, 2022; Karlsen m.fl., 2025). Forskjellene oppstår også innenfor avdelingene i barnehagen: Barn med svakere språkferdigheter deltar mindre i typiske språkstøttende aktiviteter sammenlignet med barn som har et sterkere språk (Almqvist & Finnman, 2025; Lepola m.fl., 2022; Øksendal m.fl., 2026). Resultatet er det som kan beskrives som en dobbel utfordring: De barna som har størst behov for støtte til å utvikle språk, risikerer å få systematisk mindre tilgang til de erfaringene som kunne støttet utviklingen deres.

Hva vet vi om effekter av tiltak?

Tiltaksforskning forsøker å identifisere pedagogiske praksiser som kan bidra til å endre barns utviklingsbaner og redusere risikoen for senere utfordringer med språk- og lesing. Den internasjonale litteraturen har i hovedsak vært konsentrert om de eldste barna i barnehagen, og mange tiltak søker å kombinere støtte til både meningsfokusede og kodefokusede ferdigheter. Det kan se ut som at det generelt er litt sterkere effekter av innsatser rettet mot barns kodefokusede ferdigheter, som ofte kan trenes mer direkte, enn meningsfokusede ferdigheter, som utvikles gjennom et bredt spekter av erfaringer over tid (Cusiter m.fl., 2025; Tang m.fl., 2026). De fleste intervensjonene som retter seg mot meningsfokusede ferdigheter har et tyngdepunkt mot ordforrådsutvikling. Til sammenligning finnes det færre studier som har undersøkt hvordan tiltak kan fremme bredere meningsfokusede ferdigheter (aktiv deltakelse i lek eller kunnskapsutvikling). Der er også færre tiltak som retter seg mot de yngste barna i barnehagen.

Det finnes en omfattende forskningslitteratur, og tilhørende metaanalyser, som undersøker effekter av innsatser rettet mot boklesing i hjem og barnehage. Funnene tyder gjennomgående på at slike innsatser kan ha en positiv effekt på voksnes praksis, men at effektene på barns språk- og leseutvikling varierer mellom studier. Ofte kan man se umiddelbare effekter på språk etter at et tiltak har vært implementert over en periode, men ikke i lang tid etter at intervensjonen er avsluttet.

Bokdelingsprogrammer som Bookstart og Reach Out and Read ser ut til å ha positive effekter på familiers tilgang til bøker, boklesingspraksiser, og holdninger til boklesing både hos foreldre og barn (De Bondt m.fl., 2020).

Intervensjoner rettet mer direkte mot foreldrenes lesing med barnet har dokumentert robuste effekter på kvaliteten og hyppigheten av boklesing i hjemmet, og mer positive, men moderate, effekter på barns språk (Dowdall m.fl., 2020). Metaanalyser av flerspråklige barn, peker også på positive effekter av boklesingsintervensjoner på barnas andrespråk, uavhengig av lesespråk (Fitton m.fl., 2018; Li & Pang, 2026). Effektene er tydeligst der intervensjonen vektlegger elementer av dialogisk lesing (Li & Pang, 2026).

Også når det gjelder kompetanseutvikling for ansatte, viser metaanalyser at praksisn modellering som kombinerer faglig innhold med observasjon, veiledning og refleksjon har større betydning for endringer i pedagogisk praksis enn tradisjonelle kurs og enkeltstående kompetansetiltak (Egert m.fl., 2018; 2020; Fukkink & Lont, 2007; Markussen-Brown m.fl., 2017; Zhang m.fl., 2026). Effekter på barns språkutvikling forekommer primært når kompetanseutviklingen faktisk fører til endringer i de språklige erfaringene barna møter i hverdagen.

Det finnes fortsatt relativt få studier som spesifikt undersøker tiltak for å styrke språk i en nordisk barnehage-kontekst. Den forskningen vi har tyder imidlertid på at slike tiltak kan være særlig verdifulle for barn som har behov for ekstra språkstøtte (se Hagen & Rydland, 2026). I norsk sammenheng er det i senere tid gjennomført tre større randomiserte studier med tiltaks- og kontrollgruppe. Alle studiene har det til felles at de støttet språk gjennom samtale og boklesing i mindre grupper.

Hagen og kolleger (2017) gjennomførte et intensivt språktiltak for 4–5-åringer med svake språkferdigheter. Tiltaket ga svært positive effekter på barnas språk som varte inn i første klasse.

En oppfølgingsstudie fire år senere viste imidlertid at forskjellene mellom tiltaks- og kontrollgruppen hadde forsvunnet, noe som illustrerer at språkstøttende innsatser må opprettholdes over tid dersom effektene skal vedvare.

Grøver og kolleger (2020; 2022) gjennomførte EXTEND-studien med flerspråklige barn i alderen 3–5 år. Intervensjonen kombinerte dialogisk lesing i barnehagen og hjemme, og ga positive effekter på barnas andrespråk, blant annet når det gjaldt ordforråd, grammatikk og perspektivtaking. Det ble også dokumentert effekter på barnas ordforråd på morsmålet. En oppfølging syv måneder senere (Grøver m.fl., 2024) viste at enkelte effekter hadde avtatt, mens tiltakets effekt på narrative ferdigheter først ble synlige over tid.

Rydland og kollegaer (2026) studerte effektene av Språksterk-intervensjonen som var rettet mot barn alderen 1-4 år i barnehager i levekårsutsatte områder. Intervensjonen kombinerte systematisk praksisnær veiledning til alle ansatte, språkstøttende aktiviteter med barna og samarbeid med foreldrene. Bøker fungerte som en inngang til språkarbeidet der temaene i bøkene ble videreført inn i fantasilek og naturfaglig utforskning med hele barnegruppa. Foreldrene fikk utdelt flere av bøkene som barnehagene arbeidet med og de ansatte støttet foreldrene i å samtale med barnet over bøkene hjemme. De pedagogiske lederne mottok veiledning fra pedagogisk-psykologisk tjeneste over en lengre periode med fokus på å støtte og tilpasse språkarbeidet til egen avdeling. Også her ble det dokumentert positive effekter på barnas språk. Tiltaket hadde i tillegg positive effekter på samspillskvaliteten i avdelingene, både når det gjaldt ansattes inntoning på barns behov for støtte og ansattes språklige og kognitive stimulering (Lekhal m.fl., 2025).

Samlet sett viser studiene at effektene var tydeligst for ordforråd og begreper som ble arbeidet eksplisitt med gjennom bøkene og aktivitetene i intervensjonen. Dette mønsteret er også dokumentert i internasjonale metaanalyser av språk- og boklesingsintervensjoner, som viser at effektene ofte er sterkest på ferdigheter som ligger tett opp til det innholdet barnehagene arbeider med (Dowdall m.fl., 2020; Li & Pang, 2026; Rogde m.fl., 2021). Videre peker alle tre studiene på betydningen av implementering. Både kvaliteten på samtalene og omfanget av implementeringen hadde betydning for barnas språk.

Ikke alle barnehager har de nødvendige betingelsene for å lykkes med å implementere innsatser for å støtte språk. Organisatoriske forhold, som tid til samarbeid, ledelsesforankring og tilgang til veiledning, er viktige betingelser for vellykket implementering av tiltak for å støtte språk i barnehagen (se for eksempel Bleses m.fl., 2023).

Den norske barnehagekonteksten

Den norske barnehagesektoren er kjennetegnet av stor lokal autonomi. Rammeplanen setter overordnede mål og verdier, mens den enkelte barnehage selv må omsette disse til pedagogisk praksis. Samtidig rapporteres det om begrenset tid til planlegging, refleksjon og faglig utviklingsarbeid i profesjonsfellesskapet flere steder (Haugset m.fl., 2022; Oxford Research, 2026). Styrere og pedagogiske ledere har formelt ansvar for å veilede medarbeidere, men det kan være krevende å ivareta dette ansvaret i praksis, særlig i områder med store bemanningsutfordringer (Hernes m.fl., 2021; Oxford Research, 2026). I en slik kontekst blir gode rammer for kompetanseutvikling særlig viktig.

Språklæring – både menings- og kodefokuserte ferdigheter - er sentrale temaer i barnehagelærerutdanningen, og Gjems m.fl. (2021) fant at norske studenter opplevde et relativt høyt læringsutbytte på disse områdene. Samtidig finnes det begrenset forskning på hvilken kunnskap norske barnehagelærere har etter endt utdanning. Det forskningen derimot dokumenterer, er betydelig variasjon i språkstøttende praksiser (som boklesing) mellom barnehager. Dette tyder på at utfordringen ikke først og fremst er tilgang til kunnskap, men hvordan barnehagelærere omsetter denne kunnskapen til systematisk pedagogisk arbeid i en travel hverdag der ikke alle medarbeiderne har barnehagelærerutdanning. Systematisk veiledning til ansatte ser ut til å være en effektiv strategi for å forbedre pedagogisk praksis knyttet til å støtte arbeidet med språk, og effektene ser ut til å bidra positivt på tvers av barnegrupper og ansattegrupper (Schachter, m.fl., 2026).

Kompetanseutvikling i barnehagen bør ikke forstås som en kompensasjon for mangler ved barnehagelærerutdanningen, men som en nødvendig støtte for å utvikle og opprettholde språkstøttende praksiser over tid.

Bøker som brobygger – avsluttende betraktninger

Forskjeller i støtte til å utvikle meningsfokuserte ferdigheter, som tilgang til bøker og leseerfaringer, kan bidra til å skape ulikheter i barns språklige forutsetninger lenge før de begynner på skolen. De barna som har utviklet et rikt språkregister i førskolealder, vil ha en stor fordel når det gjelder senere lesing. Bøker kan imidlertid fungere som brobyggere på flere måter. De skaper felles oppmerksomhet og gir et utgangspunkt for samtaler, kunnskapsutvikling og utforskning av erfaringer, følelser og perspektiver. De kan styrke relasjonen mellom barn og voksne, gi rom for samtaler om temaer som ellers kan være vanskelige å nærme seg, og bidra til felles referanser som støtter fantasilek, inkludering og deltakelse i fellesskapet. Dersom litteraturen også gjenspeiler et større språklig og kulturelt mangfold, kan bøker deles med foreldrene og styrke barnehage-hjem samarbeidet.

Det optimistiske budskapet er at tilgang til bøker og boklesing er faktorer det faktisk er mulig å gjøre noe med – i motsetning til mer grunnleggende strukturelle forhold som familiers sosioøkonomiske status. Dette gjør boklesing til et særlig relevant innsatsområde for konkrete og gjennomførbare tiltak, forutsatt at implementeringen tar høyde for de organisatoriske og strukturelle utfordringene som er beskrevet tidligere i notatet.

Samtidig er det viktig å understreke at boklesing ikke er en løsning i seg selv. Det å gi barn rike erfaringer med bøker i barnehagen er trolig et svært godt allmennpedagogisk tiltak, men er ikke nødvendigvis tilstrekkelig for barn som har vedvarende behov for eksplisitt språkstøtte. Arbeid med generell barnehagekvalitet og målrettede tiltak for å støtte enkeltbarn bør derfor forstås som to komplementære, snarere enn overlappende, innsatsområder. Felles for begge innsatsområder, er at de må ha fokus på inkludering av alle barn i barnehagens språkfellesskap.

Både internasjonal og norsk forskning dokumenterer positive effekter av språkstøttende tiltak i barnehagen. Samtidig viser forskningen at kortvarige og avgrensede innsatser har begrenset evne til å redusere forskjeller i barns språklige erfaringer på lang sikt. Skal boklesing fungere som en reell brobygger, må den inngå i et systematisk og langsiktig arbeid med språkstøtte – i barnehagen, i samarbeidet med hjemmet og inn i skolen.

Referanser

- Alexandersen, N., Zachrisson, H. D., Wilhelmsen, T., Wang, M. V., & Brandlistuen, R. E. (2021). Predicting selection into ECEC of higher quality in a universal context: The role of parental education and income. *Early Childhood Research Quarterly*, 55, 336-348.
- Almqvist, L., & Finnman, J. (2025). Engagement in activity settings of first and second language learners in preschool–The role of qualified preschool teachers and classroom structure. *Early Education and Development*, 36(3), 744-765.
- August, D., & Shanahan, T. (Red.). (2006). Developing literacy in second-language learners: Report of the National Literacy Panel on Language-Minority Children and Youth. Lawrence Erlbaum Associates.
- Baustad, A. G., & Bjørnstad, E. (2022). Everyday interactions between staff and children aged 1-5 in Norwegian ECEC. *Early Years*, 42(4-5), 557-571.
- Bjorvand, A. M., Mitchell, M. G., Tunkiel, K. A., & Undheim, M. (2025). Bokvalg i norske barnehager-hva som leses sammen med barn og hvorfor. *Nordisk barnehageforskning*, 22(1), 28-45.
- Bjørnstad, E., & Os, E. (2018). Quality in Norwegian childcare for toddlers using ITES-R. *European early childhood education research journal*, 26(1), 111-127.
- Bleses, D., Willemsen, M. M., Purtell, K. M., Justice, L. M., Slot, P., Dybdal, L., & Højen, A. (2023). Early childhood educator's implementation readiness and intervention fidelity: Findings from a person-centered study. *Early Childhood Research Quarterly*, 63, 156-168.
- Bratlie, S. S., Grøver, V., Lekhal, R., Chen, S., & Rydland, V. (2025). Home literacy environment, language use, and proficiency: Bilingual profiles in young learners. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 96, artikkel 101728.
- Bratlie, S. S., Rydland, V., & Grøver, V. (2026). Narrative development in Norwegian preschoolers: The role of demography, language and socio-emotional skills. *Reading and Writing*.
- Connor, C. M., Morrison, F. J., & Slominski, L. (2006). Preschool instruction and children's emergent literacy growth. *Journal of Educational Psychology*, 98(4), 665.
- Cusiter, J., Short, K., Webb, A., & Munro, N. (2025). Combined Language and Code Emergent Literacy Intervention for At-Risk Preschool Children: A Systematic Meta-Analytic Review. *Child Development*, 96(4), 1519-1545.
- Dawson, N., Hsiao, Y., Banerji, N., Tan, A. W. M., & Nation, K. (2021). Features of lexical richness in children's books: Comparisons with child-directed speech. *Language development research*.
- De Bondt, M., Willenberg, I. A., & Bus, A. G. (2020). Do book giveaway programs promote the home literacy environment and children's literacy-related behavior and skills? *Review of Educational Research*, 90(3), 349–375.

Dowdall, N., Melendez-Torres, G. J., Murray, L., Gardner, F., Hartford, L., & Cooper, P. J. (2020). Shared picture book reading interventions for child language development: A systematic review and meta-analysis. *Child Development*, 91(2), e383–e399.

Ece Demir-Lira, Ö., Applebaum, L. R., Goldin-Meadow, S., & Levine, S. C. (2019). Parents' early book reading to children: Relation to children's later language and literacy outcomes controlling for other parent language input. *Developmental Science*, 22(3), e12764.

Egert, F., Fukkink, R. G., & Eckhardt, A. G. (2018). Impact of in-service professional development programs for early childhood teachers on quality ratings and child outcomes: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 88(3), 401–433.

Egert, F., Dederer, V., & Fukkink, R. G. (2020). The impact of in-service professional development on the quality of teacher-child interactions in early education and care: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 29, 100309.

Fukkink, R. G., & Lont, A. (2007). Does training matter? A meta-analysis and review of caregiver training studies. *Early childhood research quarterly*, 22(3), 294-311.

Galea, C., Jones, A., Ko, K., Salins, A., Robidoux, S., Noble, C., & McArthur, G. (2025). Home-based shared book reading and developmental outcomes in young children: a systematic review with meta-analyses. *Frontiers in Language Sciences*, 4, 1540562.

Gjems, L., Kornerup, I., Vatne, B., & Schrøder, V. (2021). Comparing Early Childhood Teacher Education in the subject Language learning and Early literacy in Denmark and Norway. *Nordic Journal of Comparative and International Education (NJCIE)*, 5(1), 1-16.

Grøver, V., Lawrence, J., & Rydland, V. (2018). Bilingual preschool children's second-language vocabulary development: The role of first-language vocabulary skills and second-language talk input. *International Journal of Bilingualism*, 22(2), 234-250.

Grøver, V., Rydland, V., Gustafsson, J.-E., & Snow, C. E. (2020). Shared book reading in preschool supports bilingual children's second-language learning: A cluster-randomized trial. *Child Development*, 91(6), 2192–2210.

Grøver, V., Rydland, V., Gustafsson, J.-E., & Snow, C. (2022). Do teacher talk features mediate the effects of shared reading on preschool children's second-language development? *Early Childhood Research Quarterly*, 61, 118–131. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2022.06.002>

Grøver, V., Gustafsson, J.-E., Rydland, V., & Snow, C. (2024). Are there sustained effects of a preschool shared-reading intervention addressing dual language learners? *Scientific Studies of Reading*.

Grøver, V., Snow, C. E., Evans, L., & Strømme, H. (2023). Overlooked advantages of interactive book reading in early childhood? A systematic review and research agenda. *Acta Psychologica*, 239, 103997.

Hagen, Å. M. (2018). Improving the odds: Identifying language activities that support the language development of preschoolers with poorer vocabulary skills. *Scandinavian journal of educational research*, 62(5), 649-663.

Hagen, Å. M., Melby-Lervåg, M., & Lervåg, A. (2017). Improving language comprehension in preschool children with language difficulties: A cluster randomized trial. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 58(10), 1132-1140.

Hagen, Å. M., Rogde, K., Melby-Lervåg, M., & Lervåg, A. (2025). Do the effects of a preschool language intervention last in the long run? A 4-year follow-up study. *Psychological Science*, 36(12), 887-898.

Hagen, Å. M., & Rydland, V. (2025). Preserving pedagogy, promoting language: Implementation challenges and possibilities for structured language interventions in Nordic Early Childhood Education. *Early Childhood Education Journal*, 1-13.

Haugset m.fl. (2022). Følgeevaluerer av Kompetanse for framtidens barnehage. SINTEF Rapport 2022:00562. Trondheim: SINTEF.

Hernes, L., Myrvold, T., Gulpinar, T., Os, E., Winger, N., & Zeiner, H. H. (2021). Mulighetenes barnehage. Kvalitet i Oslo kommunes barnehager.

Hjetland, H. N., Brinchmann, E. I., Scherer, R., Hulme, C., & Melby-Lervåg, M. (2020). Preschool pathways to reading comprehension: A systematic meta-analytic review. *Educational Research Review*, 30, 100323.

Hjetland, H. N., Lervåg, A., Lyster, S. A. H., Hagtvet, B. E., Hulme, C., & Melby-Lervåg, M. (2019). Pathways to reading comprehension: A longitudinal study from 4 to 9 years of age. *Journal of educational psychology*, 111(5), 751.

Hoel, T., Fodstad, C., Bjorvand, A. M., & Stangeland, E. B. (2025). Om lesepraksiser i den norske barnehagen. *Nordisk Barnehageforskning*, 22(1), 46-64.

Hwang, J. K., Mancilla-Martinez, J., McClain, J. B., Oh, M. H., & Flores, I. (2020). Spanish-speaking English learners' English language and literacy skills: The predictive role of conceptually scored vocabulary. *Applied Psycholinguistics*, 41(1), 1-24.

Hwang, H. (2020). Early general knowledge predicts English reading growth in bilingual and monolingual students throughout the elementary years. *The Elementary School Journal*, 121(1), 154-178.

Karlsen, J., Lyster, S. A. H., & Lervåg, A. (2017). Vocabulary development in Norwegian L1 and L2 learners in the kindergarten–school transition. *Journal of child language*, 44(2), 402-426.

Karlsen, L., Rydland, V., Solheim Buøen, E., Vandell, D. L., & Lekhal, R. (2024). The factor structures of the Classroom Assessment Scoring System Pre-K and mature play observation tool in multi-ethnic Norwegian early childhood centers. *Journal of Early Childhood Research*, 22(1), 106-121.

Kazandjian, N., Harandian, K., Routhier-Guilmette, S., Dufour, M. M., Archambault, I., & Pagani, L. S. (2025). From storytime to success: Prospective longitudinal associations between toddler literacy enrichment and long-term student engagement in a millennial birth cohort of boys and girls. *Journal of Intelligence*, 13(6), 66.

- Lekhal, R., Karlsen, L., Wilhelmsen, T., Vandell, D. L., Lydersen, S., & Rydland, V. (2025). Promoting classroom quality through professional development: Results from the Oslo early education study, a randomized controlled trial. *Studies in Educational Evaluation*, 86, 101462.
- Lervåg, A., & Grøver Aukrust, V. (2010). Vocabulary knowledge is a critical determinant of the difference in reading comprehension growth between first and second language learners. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 51(5), 612–620.
- Lepola, J., Kajamies, A., & Tiilikainen, M. (2022). Opportunities and participation in conversations: The roles of teacher's approaches to dialogic reading and child's story comprehension. *Journal of Early Childhood Education Research*, 11(1), 204-232.
- Li, L. X., & Pang, V. H. (2026). The effects of shared book reading on language and literacy development of ESL/EFL learners: a multi-level meta-analysis. *European Early Childhood Education Research Journal*, 34(2), 306-323.
- Mancilla-Martinez, J., Hwang, J. K., Oh, M. H., & Pokowitz, E. L. (2020). Patterns of development in Spanish–English conceptually scored vocabulary among elementary-age dual language learners. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 63(9), 3084-3099.
- Markussen-Brown, J., Juhl, C. B., Piasta, S. B., Bleses, D., Højen, A., & Justice, L. M. (2017). The effects of language- and literacy-focused professional development on early educators and children: A best-evidence meta-analysis. *Early Childhood Research Quarterly*, 38, 97–115.
- Monsrud, M. B., Rydland, V., Geva, E., Thurmman-Moe, A. C., & Halaas Lyster, S. A. (2022). The advantages of jointly considering first and second language vocabulary skills among emergent bilingual children. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 25(1), 42-58.
- Montag, J. L. (2019). Differences in sentence complexity in the text of children's picture books and child-directed speech. *First Language*, 39(5), 527-546.
- Nan, J., & Tian, Y. (2025). Parent–child shared book reading challenges and facilitators: a systematic review and meta synthesis. *Frontiers in Psychology*, 16, 1635956.
- Ovati, T. S. R., Rydland, V., Lekhal, R., Lydersen, S., & Grøver, V. (2026). Does Teacher Talk During Shared Reading Predict Child Oral Language Development in Diverse ECEC Settings? *First Language*, 46(2), 234-255.
- Oxford Research (2026). Ped ad hoc – Hemmere og fremmere av kvalitetsutvikling i barnehager i Oslo. Oxford Research.
- Phillips Galloway, E., & Uccelli, P. (2019). Examining developmental relations between core academic language skills and reading comprehension for emergent bilingual learners and their peers. *Journal of Educational Psychology*, 111(1), 15–31.
- Rogde, K., Hagen, Å. M., Lervåg, A., & Melby-Lervåg, M. (2021). Improvement in oral language interventions: Differences and relation between effects on treatment-inherent measures and effects on standardized tests. *Nordic Journal of Literacy Research*, 7(2).
- Rydland, V., & Grøver, V. (2021). Language use, home literacy environment, and demography: Predicting vocabulary skills among diverse young dual language learners in Norway. *Journal of Child Language*, 48(4), 717–737.

- Rydland, V., & Grøver, V. (2024). Parent inferential questions and child responses during shared reading predict DLLs' receptive vocabulary development. *Journal of Early Childhood Research*, 22(2), 166-179.
- Rydland, V., Bratlie, S. S., Lekhal, R., Chen, S., & Grøver, V. (2026). The effectiveness of a professional development intervention to support children's language learning in diverse early childhood education and care settings in Norway. *Child Development*.
- Stangeland, E. B., Campbell, J. A., Kucirkova, N., & Hoel, T. (2023). Shared book reading: A Norwegian survey of reading practices in families. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 68(6), 1–16.
- Schachter, R. E., Knoche, L. L., Piasta, S. B., & Lancaster, H. S. (2026). Early childhood coaching effectiveness across key content areas: Exploring the contributions of school, teacher, and child characteristics. *Child Development*, 97(3), 881-896.
- Tang, M., Lau, K. L., & Du, Y. (2026). Effects and moderators of dialogic reading on children's reading literacy: A three-level meta-analysis on studies from 2000 to 2025. *International Journal of Educational Research*, 137, 102963.
- Uccelli, P., Demir-Lira, Ö. E., Rowe, M. L., Levine, S., & Goldin-Meadow, S. (2019). Children's early decontextualized talk predicts academic language proficiency in midadolescence. *Child Development*, 90(5), 1650–1663.
- Vally, Z., Murray, L., Tomlinson, M., & Cooper, P. J. (2015). The impact of dialogic book-sharing training on infant language and attention: a randomized controlled trial in a deprived South African community. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 56(8), 865-873.
- Zhang, H., Li, Y., Wang, L., & Liu, H. (2026). Can Professional Development Programs for Early Childhood Education Teachers Enhance the Quality of Teacher–Child Interactions? A Meta-Analysis. *Early Education and Development*, 1-23.
- Øksendal, E., Rydland, V., Bratlie, S. S., & Lekhal, R. (2026). Exploring children's play behaviour, language, and attention: a latent profile approach. *Early Child Development and Care*, 196(3-4), 248-268.