

Høgskolen i Lillehammer



# **Bacheloroppgave i pedagogikk**

**Det faglige grunnlaget for Bravo-leken**

Fernanda Hofset

Innleveringsdato:

20.05.2015

## Innhold

<b>SUMMARY .....</b>	<b>III</b>
<b>SAMMENDRAG.....</b>	<b>IV</b>
<b>KAPITEL 1: INNLEDNING .....</b>	<b>1</b>
<b>KAPITEL 2: PROBLEMSTILLING.....</b>	<b>3</b>
2.1 SITUASJONSBEKRIVELSE OG PROBLEMSTILLING.....	3
2.2 BEGREPSAVKLARING .....	3
<b>KAPITEL 3: TEORIGRUNNLAG .....</b>	<b>5</b>
3.1 SPRÅK .....	5
3.2 ORDFORRÅDS OG FONOLOGISK BEVISSTHETS ROLLE I SPRÅKUTVIKLING.....	6
3.3 KONSEKVENSER AV SPRÅKVANSKER .....	6
3.4 TIDLIG INNSATS OG TIDLIG FOREBYGGENDE INNSATS.....	7
3.5 EKSTRA TIDLIG FOREBYGGENDE INNSATS.....	8
3.6 BRAVO-LEKEN.....	9
3.7 HELHETLIG INNSATS .....	12
3.7.1 Språk og sansestimulering .....	12
3.7.2 Trening av motorikk .....	13
3.7.3 Nære relasjoner.....	13
3.8 VOKSENSTYRTE AKTIVITETER I BARNEHAGEN.....	14
<b>KAPITEL 4: METODE OG LITTERATUR.....</b>	<b>16</b>
4.1 OPPGAVEFORM .....	16
4.2 VALG AV LITTERATUR .....	16
4.3 OPPGAVENS STYRKER OG SVAKHETER.....	17
<b>KAPITEL 5: DRØFTING AV BRAVO-LEKENS TEORETISKE GRUNNLAG .....</b>	<b>19</b>
5.1 EKSTRA TIDLIG FOREBYGGENDE INNSATS.....	19
5.2 BRAVO-LEKEN SOM MODELL FOR EKSTRA TIDLIG FOREBYGGENDE INNSATS.....	20
5.2.1. Bravo-leken drøftet ut fra læringssyn.....	21
5.2.2 Innhold i Bravo-leken.....	23
5.2.3. Struktur i Bravo-leken .....	23
5.2.4 Økt kompetanse i barnehagen.....	24
5.2.5 Bravo-leken som voksenstrukturert opplæring .....	25
<b>KAPITEL 6: AVSLUTNING .....</b>	<b>28</b>
6.1 AVSLUTTENDE KOMMENTARER .....	29
<b>LITTERATURLISTE .....</b>	<b>31</b>

## Summary

Language difficulties have a negative snowball effect that can cause many undesirable consequences. Therefore, early preventive intervention is an important task for kindergartens. The earlier intervention is implemented, the better the results for children's development. Thus, I chose very early preventive language intervention as the theme of this theoretical paper. In this regard, I will present 'Bravo-game' (Bravo-leken), a model for very early intervention that aims at improving language awareness, vocabulary and concept understanding. Moreover, it targets all children from zero to three years, and not only special needs children. I introduce Bravo-game's framework, practices and content. Furthermore, I conduct a review and discussion of literature on language, language difficulties, adapted education, early intervention and very early intervention. Thus, the purpose of this thesis is to build the basis for an analysis of the scientific foundation Bravo-game is built upon. Consequently the research question presented here is *'Does Bravo-game have the necessary theoretical foundation in order to be used as a very early, kindergarten-wide language intervention?* After a thorough discussion of the presented literature, my answer to this question is affirmative. In other words, it is my conclusion that Bravo-game has the necessary theoretical foundation to be eligible as a model for very early preventive language intervention.

## Sammendrag

Språkvansker har en negativ snøballeffekt som kan forårsake mange uønskede konsekvenser. Derfor er tidlig forebyggende innsats en sentral oppgave for barnehagen. Desto tidligere innsatsen iverksettes, desto bedre resultater for barns utvikling. Dermed valgte jeg *ekstra tidlig forebyggende innsats med fokus på språk* som tema for denne teoretiske oppgaven. I den forbindelse drøfter jeg Bravo-leken, som er nemlig en modell for ekstra tidlig helhetlig innsats. Den sikter på å forbedre språkbevissthet, ordforråd og begrepsforståelse. Dessuten omfatter den alle barn fra null til tre år, altså ikke bare barn med behov for spesielle tiltak. Bravo-lekens rammebetingelser, arbeidsmetoder og innhold blir presentert. Dessuten blir det tatt en gjennomgang og diskusjon av faglitteratur om språk, språkvansker, tilpasset opplæring, tidlig innstas og ekstra tidlig innsats. Formålet med denne litteraturstudien er å skape grunnlag for en analyse av det faglige fundamentet Bravo-leken bygges på. Problemstillingen lyder derfor *‘Bygges Bravo-leken på nødvendig teoretisk grunnlag for å kunne benyttes som barnehageomfattende ekstra tidlig innsats med fokus på språk?’* Etter en nøye diskusjon rundt det omfattende fagstoffet som ble innsamlet blir svaret på problemstilling positivt. Med andre ord blir det konkludert med at Bravo-leken bygges på nødvendig teoretisk grunnlag for å kunne velges som modell for ekstra tidlig forebyggende innsats.

## Kapitel 1: Innledning

Språk og språkutvikling er et omfattende tema. Språktilegnelse er nemlig det viktigste i et barns liv (Høigård, 2013). Gjennom språkutvikling vil barn kunne utforme sin egen identitet, tilegne seg selvinnsikt og delta i fellesskapet. Språk er dessuten et nødvendig verktøy i barns intellektuelle, sosiale og emosjonell utvikling (Høigård, 2013).

Barn opplever som oftest normal språkutvikling. Vygotskys sosialkonstruktivismen tilsier at språk utvikler seg gjennom sosialt samspill (ifølge Imsen, 2014, s. 188). Videre vil språk fungere som redskap for kunnskaps- og kulturtilegnelse samt videreutvikling av språket. Som regel trenger barn ikke spesielle tiltak for å lære språk (Høigård, 2013). Imidlertid er det mange som ikke gjennomgår den normale språkutviklingen (Rygvold, 2012). Svikt i språkutvikling kan medføre økt risiko for utvikling av andre vansker senere i livet (Lyster, 2014). Eksempler er lese- og skrivevansker, matematikkvansker, atferds- og emosjonelle vansker (Rygvold, 2012; Snow, i Wollscheid, 2010, s. 27). En stigning i antall elever med ulike vansker og følgelig med behov for spesialundervisning har blitt registrert de siste årene (St.meld. nr 18 (2010-2011); Statistisk sentralbyrå [SSB], 2011).

Språkvansker forekommer hos 10 til 15 % av alle barn i tidlig alder (Statped, 2014). Når det tas høyde for de negative konsekvensene de kan ha, blir det av stor samfunnsinteresse å utvikle tiltak som foreldre og pedagoger kan implementere for å korrigere og forebygge språkvansker. I denne sammenheng har tidlig innsats vært veldig diskutert i faglitteratur (Lyster & Frost, 2012; Rygvold, 2012; Lyster, 2014). Tidlig innsats omfatter barn i førskolealder (Wollscheid, 2010). Likevel er det som oftest ved 3-5 årsalder at språkvansker blir oppdaget (Aabrekk, 2012). Deretter kan det ta lang tid før tiltak er iverksatt. Det vil si at barn med behov for tilrettelagt språkstimulering mister verdifull tid. I tillegg er det slik at det er fra alder 0-3 år at barn går gjennom den raskeste utviklingsspurten (Hart, 2011; Meer, 2013). Derfor vekkes spørsmålet om hva barnehagen og foreldre kan gjøre allerede fra alder null til tre år for å iverksette ekstra tidlig forebyggende innsats. Det er nettopp dette denne oppgaven vil handle om.

Jeg vil i oppgaven diskutere **Bravo-leken**. Den er en modell for *ekstra tidlig forebyggende innsats* rettet mot barn fra alder 0-3 (Aabrekk, 2012). Den er et helhetlig system som omfatter *alle* barn, altså ikke bare de med behov for ekstra tiltak (heretter kalt for 'barnehageomfattende'). Det kortsiktige målet er å skape et solid grunnlag for språkutvikling

med fokus på bedre språkbevissthet, begrepsforståelse og ordforråd hos de minste barna (Aabrekk, 2012). Bravo-lekens hovedhensikt er ikke bare korrigere språkvansker. Den sikter dessuten på å forbedre utgangspunkt for språkopplæring for alle barn. Slik kan alle få nødvendig stimuleringen for at språket skal utvikle seg så godt som mulig. Hensikten med denne oppgaven er å granske det teoretiske grunnlaget Bravo-leken bygges på. Jeg vil deretter drøfte om dette grunnlaget tyder på at barnehager bør vurdere Bravo-leken som modell for ekstra tidlig forebyggende innsats. Problemstilling, som vil utdypes i kapitel 2, vil lyde *‘Bygges Bravo-leken på nødvendig teoretisk grunnlag for å kunne benyttes som barnehageomfattende ekstra tidlig innsats med fokus på språk?’*

Oppgaven vil disponeres som følgende. I kapitel 2 presenteres oppgavens problemstilling. I kapitel 3 vil et teorigrunnlag framføres. I denne delen vil relevante faglige begreper som språk, språkvansker, tidlig innsats, forebygging og ekstra tidlig innsats redegjøres. Jeg vil dessuten se gjennom litteratur som kan støtte eller fraråde Bravo-leken. I kapitel 4 vil oppgavens metode beskrives. Benyttede kildene blir også presentert. I kapitel 5 vil det teoretiske grunnlaget for Bravo-leken drøftes. Dessuten vil en teori som argumenterer for mindre grad av voksenstyrte aktiviteter i barnehagen diskuteres. I kapitel 6 vil oppgaven avsluttes med en oppsummering av innsamlede kunnskaper, samt belysning av et svar på problemstillingen.

## Kapitel 2: Problemstilling

### 2.1 Situasjonsbeskrivelse og problemstilling

Selv om de fleste barn tilegner seg språk uanstrengt er det mange som strever med språkutvikling (Rygvoid, 2012, s. 324). Grunnet stor variasjon i denne utviklingen er det utfordrende å oppdage språkvansker eller forsinkelser hos de minste barna (Rygvoid, 2012). Dette har førte til en 'vente og se-holdning' (Rygvoid, 2012). Denne holdningen er ikke til barnets best fordi tidlig innsats med fokus på språk gir de beste resultater (Ramey & Ramey, 1998).

Vanskelighet i å oppdage språkvansker tidlig samt det faktum at best resultat oppnås med tidlig innsats utgjør et problem som vekket min interesse i Bravo-leken (Aabrekk, 2012). Metoden sikter på å forebygge og redusere omfanget av språkvansker. Ved å jobbe med barn fra null til tre år, vil man være i forkant av svikt i språkutvikling (Aabrekk, 2012). Barn som viser tegn på språkvansker etter hvert vil dra nytte av ekstra tidlig forebyggende innsats. Barn som ikke har språkvansker vil oppleve en forbedring av sin utgangspunkt for språkopplæring. Derfor vil modellen kunne komme alle barna til gode (Neuman & Dickinson, i Aabrekk, 2012, s. 42).

Kommuner, barnehager og foreldre bør vite så mye som mulig om det faglige grunnlaget for et pedagogisk program før det iverksettes i barnehagen og hjemme. Man bør vite om programmets mulige positive og negative effekter. Dermed velger jeg å belyse følgende problemstilling:

*'Bygges Bravo-leken på nødvendig teoretisk grunnlag for å kunne benyttes som barnehageomfattende ekstra tidlig innsats med fokus på språk?'*

### 2.2 Begrepsavklaring

Her er det hensiktsmessig å avklare begrepene tidlig innsats og tilpasset opplæring. *Tidlig innsats* kan defineres som pedagogisk hjelp som gis barn i tidlig alder for å korrigere problemer og tilrettelegge for lettere løsning av utfordringer senere i livet (Karoly et al., i Hausstätter, 2014, s. 41). Desto tidligere innsatsen iverksettes, jo bedre vil resultatet være

(Hausstätter, 2014; Ramey & Ramey, 2006; Rygvold, 2012). Tidlig innsats kan gis på tre nivåer: barnet, familien og nærmiljø samt barnehagen (Hausstätter, 2014, s. 42). Når tiltakene fokuserer på barnehagens innhold og system, utfører man tidlig innsats som *systematisk strategi* i barnehagen (Hausstätter, 2014). Dette vil dessuten støtte barnehagens arbeid med tilpasset opplæring, som utdypet nedenfor.

*Tilpasset opplæring* er et grunnleggende opplæringsprinsipp i skole og barnehage (Hvidsten, 2014). Den inneholder tilrettelegging av læring, utvikling og omsorg for alle barn. Det vil si at alle har krav på tilfredsstillende opplæring uansett evner og forutsetninger (NOU 2009:18, s. 15). Ved å ta hensyn til mangfold og ulikheter, vil barnehagen ta i bruk prinsippet tilpasset opplæring som en del av sitt allmennpedagogiske arbeidet (Helland, 2012). Grunnen til at *tilpasset opplæring* forklares her er at jeg forestiller meg at barnehageomfattende tidlig innsats med høyt tilpasningsnivå, som Bravo-leken, vil kunne bidra til å styrke barnehagens praksis av tilpasset opplæring. Dette er sentralt i barnehagens pedagogiske arbeid fordi 'tilpasset opplæring og tidlig innstas skal sikre størst mulig læringsutbytte' (Kunnskapsdepartement, 2011, s.11).



## Kapitel 3: Teorigrunnlag

### 3.1 Språk

Språk kan defineres som ord og språklige symboler som kombineres slik at man kan skape uendelige setninger og uttrykke tanker, følelser, ideer, ønsker og behov til hverandre (Kristoffersen, i Rygvold, 2012, s. 323). Språk omfattes av verbalt språk (tale, tegn og skrift) og non-verbalt språk (kroppsspråk, tonefall, ansiktsuttrykk og mimikk). For å mestre språket må en forstå ord og setninger og kunne bruke språk til kommunikasjon og samhandling (Rygvold, 2012).

Heretter presenter jeg de fire hoved læringssynene. De er meget relevant i diskusjonen rundt småbarnspedagogikk som ivaretar barns læring og språkutvikling. Ifølge *behavioristisk læringssyn* er læring en observerbar endring i individets atferd som skjer som respons på ekstern stimuli (Imsen, 2014). Følgelig vil miljøet påvirke språkutvikling i stor grad gjennom belønning av korrekt språkbruk (Skinner, i Rygvold, 2012, s. 324). Det *kognitive læringssynet* derimot, sier at læring skjer gjennom mentale aktiviteter (Imsen, 2014). Barn er meningsøkende og kunnskapstørste, derfor har de indre motivasjon til å oppsøke informasjon, tolke den, og deretter lagre den sammen med tidligere erfaringer.

Læringssynet *konstruktivisme* fastholder at mennesker bygger kunnskaper gjennom egenaktivitet og medvirkning (Imsen, 2014). Slik vil læring finne sted som subjektive prosesser gjennom tenkning, handling og konkrete erfaringer. Kunnskaper blir tilegnet og utviklet inne i hodet til vedkommende. Lek er sentralt for barns læring ut fra dette læringssynet, i likhet med det *sosiokulturelle læringssynet*. Som viktigste representant av dette læringssynet tilsier Vygotsky at barnet er en aktiv deltaker i sin egen språkutvikling og fra tidlig alder bruker språk som redskap for intellektuell og kulturell utvikling (ifølge Imsen, 2014, s.189). Læring skjer i samspill med omgivelsene, og er altså en sosial prosess. Gjennom interaksjon med andre, endrer barn seg intellektuelt og språklig. Derfor er læring språk-, fellesskaps- og kulturavhengig (Imsen, 2014).

Teoriene overfor legger varierende vekt på innvirkning arv og miljø har på språkutviklingen (Rygvold, 2012). Nødvendige medfødte egenskaper er hukommelse, oppmerksomhet og tenkning. Dessuten er miljømessige faktorer som grad av stimulering og familiesituasjon

vesentlige. Konklusjonen er at barn lærer språk i et samspill mellom arv og miljø (Lyster, 2014, s. 208; Rygvold, 2012, s.324).

### **3.2 Ordforråds og fonologisk bevissthets rolle i språkutvikling**

*Ordforråd* og *ordkunnskap* er kjernen i språkkompetanse (Lyster, 2014). De bør ha sentral plass i språkopplæring i barnehage fordi de er avgjørende byggeklosser for videre språkutvikling. Ordforråd i førskolealder kan til og med forutsi leseforståelse på videregående skole (Hagtvet & Horn, 2012). En utfordring med dårlig ordforråd er at problemet blir større med alder (Lyster, 2014). Studier har målt forskjellen mellom den laveste og den høyeste skåren i ordforråd hos barn i ulik alder. Avstanden mellom de to gruppene øker dramatisk med alder (Lyster, 2014, s. 214)). Denne forskjellen er 'så drastisk at det burde få alle barnehager og skoler til å utvikle ordforrådsprogrammer som er obligatoriske del av barnehagens og skolens språkarbeid' (Lyster, 2014, s. 215).

Ytterligere er stimulering av *fonologisk bevissthet* avgjørende for leseutvikling (Lyster & Frost, 2012). Fonologisk bevissthet kan defineres som evnen til å identifisere språks lyder og deres tilsvarende fonologiske strukturer. Denne evnen har en klar positiv påvirkning på lese- og staveutvikling (Lyster & Frost, 2012). Dermed bør stimulering av fonologisk bevissthet inkluderes i forebyggende tidlig innsats i barnehagen (Lyster, 2014). Nedenfor vil jeg utdype temaet forebygging.

### **3.3 Konsekvenser av språkvansker**

Det er viktig at konsekvenser av språkvansker granskes. Mellom 50% til 90% av barn med språkvansker vil fortsette å ha vanskene gjennom hele barndommen (Rygvold, 2012, s.332). De alle minste vil oppleve problemer med å mestre hverdags situasjoner (Høigård, 2013). Mange vil utvikle lese- og skrivevansker, utfordringer med leseforståelse og flytende lesing (Lyster, 2014). Dessuten kan barn ha andre utfordringer, enten som tilleggsproblemer eller konsekvenser av språkvansker. Eksempler på utfordringer er sosiale og emosjonelle vansker, oppmerksomhetsproblemer og lav selvoppfatning (Rygvold, 2012). Uten god kompetanse i språk kan barnet bli isolert og la være å ta kontakt med andre. De vil også streve med å delta i

rollelek (Rygvd, 2012). Mangelfull språkforståelser i skolealder vil dessuten kunne føre til frustrasjon og aggressivitet, utagerende atferd samt høyere risiko for å bli mobbet (Rygvd, 2012).

### ***3.4 Tidlig innsats og tidlig forebyggende innsats***

Tidlig innsats er en strategi for å hjelpe utsatte barn og barn med funksjonsnedsettelse (Hausstätter, 2014). Aktivitetene er designet for å utnytte og forsterke barnets utviklingspotensial og muliggjøre livsforbedringer (Ramey & Ramey, 1998). Arbeidet med tidlig innsats er sterkt knyttet til tilpasset opplæring. Sistnevnte inkluderer generelle differensieringstiltak, hjelp for den enkelte innenfor allmenn undervisning og spesialundervisning (Tangen, 2012).

Forebygging derimot defineres som tiltak for å ‘motvirke utvikling av problemer på sentrale utviklingsområder’ (Hagtvet & Horn, 2012, s. 564). Det handler om å forsterke styrker hos barnet og dets miljø, samt forhindre negative konsekvenser av utfordrende oppvekstmiljø og uheldige konstitusjonelle forhold hos barnet. Det er et offentlig mål at barnehager skal drive forebyggende innsats for alle barn, uansett alder, kjønn, funksjonsnivå og bakgrunn (St.meld. nr.18 (2010-2011)).

Forebyggende tiltak kan iverksettes på flere nivåer (Caplan, i Hagtvet & Horn, 2012, s.565). På *det primære nivået* vil tiltak implementeres i den allmenne pedagogiske planen. Tiltakene vil virke positivt inn på utviklingen til alle barn uansett utgangspunkt. I *det sekundære nivået* vil barn i risiko motta spesielle tiltak. I *det tertiære nivået* vil barn som har bekreftet språkvansker motta individuell opplæring. Siden formålet med denne oppgaven er å presentere det teoretiske grunnlaget for Bravo-leken, som er en forebyggingsmodell i det primære nivået, er det på dette nivået at jeg vil fokusere på heretter.

Tidlig forebygging vil påvirke utviklingen til det utsatte barnet positivt (Ramsey & Ramsey, i Hagtvet & Horn, 2012, s. 566). Milde språkvansker vil kunne forebygges i sin helhet, og senere vansker med skriftspråk unngås. Andre vansker kan gjøres mindre alvorlige (Samuelsson & Carlsson, i Lyster, 2014, s. 203). Det er spesielt viktig at vansker skapt av miljøet forebygges gjennom tidlig innsats som et tiltak for utjevning av sosiale forskjeller

(Lyster, 2014). En annen fordel med tidlig forebyggende innsats er kompetanseheving i barnehagen. Jo mer grunnleggende kompetanse om språkstimulering barnehagepersonalet tilegner, jo lettere blir det for dem å motta hjelp fra spesialpedagoger (Lyster, 2014). Dette fører til en positiv spiral i det pedagogiske språkligarbeidet, som vil komme alle barn til gode.

Videre er konsekvensene av mangel på tidlig forebygging negative for risikobelastede barn (Hagtvet & Horn, 2012). Risikobelastet er barn med 'økt sannsynlighet for å falle utenfor i utdanningsløp, arbeidsliv og/eller sosialt felleskap' (Hagtvet & Horn, 2012, s. 574). Risiko kan oppstå grunnet medfødte konstitusjonelle forhold, vansker som dysleksi og matematikkvansker, samt miljømessige faktorer som omsorgssvikt. Til en viss grad er det mulig å kartlegge barn for å oppdage risiko. Imidlertid vil et barnehageomfattende program for tidlig forebygging unngå stigmatisering som utpeking av risikobarn kan medføre (Goffman, i Hagtvet & Horn, 2012, s. 576). Den vil også unngå effekten av en selvpoppfyllende profeti, da selve utpekingen kan føre til å gjøre barn annerledes (Rosenthal & Jacobson, i Hagtvet & Horn, 2012, s.576).

Nedenfor vil jeg presentere viktige krav for at tidlig forebyggende innsats skal være formålstjenlig. For det første er *samarbeid barnehagen-hjem* sentralt (Ramey & Ramey, 1998; Hagtvet & Horn, 2012). Foreldrene må bli aktivt trukket inn programmet. For det andre er dimensjoner *timing, lengde, mengde og profesjonalitet* avgjørende (Hagtvet & Horn, 2012). Det vil si at jo tidligere oppstart, jo lengre programmet varer, jo høyere intensitet og jo høyere personalkompetanse, desto mer effektiv vil forebygging være. Ytterligere er oppfølgende tiltak i skoleårene også avgjørende for det langsiktige resultatet barnet vil oppleve som følge av tidlig innsats (Hagtvet & Horn, 2012). Barn som får både tidlig forebyggende innsats og oppfølging, viser en sterkere utvikling i lesing, matematikk og intelligens enn barn som får kun tidlig forebygging eller kun spesialundervisning i skoleårene (Hagtvet & Horn, 2012, s. 580).

### **3.5 Ekstra tidlig forebyggende innsats**

Ofte oppdages språkvansker ved 3 til 5 årsalder (Aabrekk, 2012). utfordringen med dette er at barnets hjerne er mest plastisk og mottakelig for stimulering i de første tre leveårene (Hart, 2011). En eksplosiv økning i synapser finner sted, noe som påvirkes direkte av antall

erfaringer barnet opplever (Meer, 2013). Stimulering i denne perioden i form av kontakt med språk, samspill med voksen og andre barn og sanseinntrykk er derfor helt sentral i utforming av det nevralt nettverket. Det vil fungere som underlag for utvikling av mer komplekse funksjoner senere i livet (Hart, 2011). Med andre ord vil det som læres tidlig fostre mer læring, i en såkalt multiplikatoreffekt (Heckmann, i Wollscheid, 2010, s. 27). Språkstimulering i de tidligste årene kalles dermed for et 'pedagogisk mulighetsrom' (Hagtvet & Horn, 2012). Konsekvensen av feilstimulering eller understimulering kan medføre i at modning av nevralt kretsløpet blir hemmet. Dette kan ha som virkning kognitiv dysfunksjon eller psykiske lidelser (Hart, 2011).

Jo flere erfaringer, desto mer stimuleres barnets hjerne og desto lettere blir læring senere i barnets liv (Meer, 2013). En longitudinell studie har nylig bevisst at jo mer småbarn ble stimulert kognitivt og språklig, desto høyere nivå på språk og kognisjon oppnådde de som 20-åringer (Avants et al., 2012). Det er derfor avgjørende at alle barn blir forsvarlig stimulert allerede i denne fasen, særlig risikobelastede barn. Mange barn har nemlig behov for mer enn tilfeldig stimuli for å utvikle seg 'normalt' (Meer, 2013). På bakgrunn av sine studier, anbefaler professor i nevropsykologi ved NTNU Audrey van der Meer (2013), *ekstra* tidlig forebyggende innsats. Også Ramey & Ramey (1998, s. 118) predikerer at innsats som gjennomføres i de første tre årene er avgjørende for barnet. Et eksempel på ekstra tidlig forebyggende innsats i USA er 'Early Head Start' (Hagtvet & Horn, 2012). Evaluering av programmet viste at barn ved 3-årsalder hadde oppnådd bedre språklig og kognitiv utvikling, bedre vedvarende oppmerksomhet, mindre aggressiv atferd og større grad av involvering med omsorgspersoner enn barn i kontrollgruppen. Dessuten var omsorgspersonene mer emosjonelt støttende og mer innstilt til å stimulere sine barn kognitivt og språklig. Nedenfor vil jeg gjennomgå Bravo-leken, som er en modell for ekstra tidlig forebyggende innsats.

### **3.6 Bravo-leken**

Bravo-leken ble utviklet av spesialpedagog Heidi Aabrekk. Informasjonen nedenfor er tatt fra 'Ekstra tidlig og helhetlig innsats- Slik kan vi gjøre det!' (Aabrekk, 2012). Metoden er et verktøy for barnehageomfattende ekstra tidlig, helhetlig forebyggende innsats for barn mellom null og tre år. Denne tidlige starten forklares i barns enorme evne til å lære i denne perioden. De kortsiktige målene med Bravo-leken er å forbedre barnets ordforråd,

språkbevissthet og begrepsforståelse med systematisk progresjon. Den sikter på å være mer enn en språklek. Bravo er dessuten et helhetlig program med fire komponenter som gir barn et bredt plattform for læring. Komponentene, som utdypet nedenfor, er språk- og sansestimulering, fysisk aktivitet, nære relasjoner og kosthold. De vil virke gjensidig for å stimulere språkutvikling (Aabrekk, 2012). Bravo-leken består av Bravo-runden, Bravo-skattejakt, puslestasjoner, sanger, rim og regler, høytlesing, samtaler og 'samlesing'. Samlesing referer til lesing av 'Maxibøker': store bøker med bare et ord i stor skrift per side, fulgt av sider med tilsvarende setninger. Alle disse aktivitetene bygges på det som læres i Bravo-runden, dermed vil jeg fokusere på den heretter.

Bravo-runden gjennomføres i økter på 10-15 minutter. Øktene gjentas to-tre ganger daglig, hjemme og i barnehagen. Leken er organisert i fire stasjoner som omhandler en kategori hver. I hver stasjon, presenteres barn med store lesekort med bokstaver og ord. Voksne leser ordbildet eller bokstavens lyd. De viser deretter gjenstander og bilder. Barna får dessuten oppleve disse ved bruk av alle sanser. De får se og høre på ord og se på bilder og gjenstander. I kategori krydder får de lukte på, i kategori grønnsaker får de smake på og i kategori tunglett får de kjenne på. En ny kategori introduseres hver dag. Med denne progresjonen kan barn lære opptil 100 ord i måned. Bravo-runden og de andre ovenfor nevnte aktiviteter utgjør komponent *språk- og sansestimulering*.

Det er også vesentlig i Bravo-runden at voksne inviterer barn til leken med høy entusiasme og godt humør. De må se og lytte til hvert barn slik at de får oppleve mestring og anerkjennelse for frivillig deltakelse, og ikke for prestasjoner. Dermed blir det ingen kontrollspørsmål eller testing. Voksne opptrer som veileder og viser lekene. Barna må kun være med slik at de lett kan lykkes hver gang. Når et barn tar selv initiativ til å delta mer aktivt, får det selvsagt lov til det. Det anbefales å feire nye ferdigheter med ros og oppmuntring, omtale barnet positivt ved hver anledning og gjerne ta barnet på fanget for høytlesing og samlesing. Voksne oppfordres også til å bruke god tid med det enkelte barn, helst uten forstyrrelser. Denne arbeidsmåten vil sikre at opplevelsene med voksne og Bravo-leken er preget av positive følelser. Holdningen og arbeidsmåten beskrevet ovenfor utgjør komponenten *nære relasjoner* med trygge og omsorgsfulle voksne.

For å flytte seg mellom stasjonene, utfører barna motoriske aktiviteter. De kaster en terning for å bestemme bevegelsen de skal bruke. Det er fokus på å krabbe, rulle, fly, åle, snurre og løpe. I resten av dagen utenom Bravo-runden, gis barn tid og rom til fri lek inne og ute, da

voksne tilrettelegger for fysiske utfordringer med variasjon og gradvis progresjon. Eksempler er leking i ulendt terreng og hinderløp. Barn oppfordres til å klatre, rulle kråke, balansere, henge, hinke, m.m. Dessuten anbefales at barn får lov til å gjøre mye selv. Med tett oppfølging får de prøve tidlig å krabbe opp og ned trapper, gå opp på stoler, spise selv, rydde store leker, trekke opp glidelås og kneppe store knapper. Dette utgjør komponenten *fysisk aktivitet*.

*Kosthold* er den sisten komponenten av Bravo-leken. Barnehager og familier oppfordres til å ta bevisste valg angående mat de serverer barna. Det anbefales å lage mat selv fra ferske og rene råvarer og å invitere barna til deltakelse i matlaging. Sunt kost er selvfølgelig veldig viktig for barn og voksne av mange grunner. Imidlertid vil jeg heretter fokusere på de tre andre komponenter av Bravo-leken, nemlig språk- og sansestimulering, nære relasjoner og fysisk aktivitet.

Før Bravo-leken implementeres får alle i barnehagen opplæring. Styret, pedagogiske ledere, fagarbeidere og ufaglærte ansatte. Foreldrene, PPT, rehabiliteringsteam og barnevern blir også invitert (Bjerke, 2012). Dessuten får barnehagen ekstern veiledning av Bravo-pedagoger og bruker ofte kollegaveiledning i implementeringsfasen (Bjerke, 2012). Familiedeltakelsen styrker samarbeid mellom barnehagen og hjem. De oppfordres til å leke Bravo-runden og de andre Bravo-aktivitetene hjemme, gjerne på morsmålet sitt.

Per i dag bruker over 200 barnehager og 600 familier Bravo-leken som pedagogisk verktøy (Intempo, 2015). Kategoriene og temaene i Bravo-leken er synkroniserte med Rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver (heretter Rammeplanen) (Kunnskapsdepartement, 2011). Følgelig vil barnehagen kunne jobbe innenfor pålagte fagområder. Det er tidlig å si noe om effekten Bravo-leken vil ha på langsikt. Den første pekepinnen på det vil man få ved publisering av en evalueringsstudie som utføres per i dag av Høgskulen i Sogn og Fjordane. Nedenfor vil jeg utdype det teoretiske grunnlaget for Bravo-lekens helhetlige tilnærming, samt komponentene sanse- og språkstimulering, fysisk aktivitet og nære relasjoner.

### 3.7 *Helhetlig innsats*

Det er viktig at barn får oppleve en sunn helhetlig utvikling fordi språk-, emosjonell, sosial og kognitiv utvikling finner sted hånd-i-hånd og påvirker hverandre gjensidig (Hagtvet & Horn, 2012). Det er derfor forståelig at utviklingsvansker hos førskolebarn ofte er sammensatt, med stort overlapp mellom dem (Wang, 2013). Dette kan være grunnen til at tidlig innsats vil gi bedre resultater dersom den gjennomføres helhetlig (Ramey & Ramey, 1998). Et helhetlig forebyggingsarbeid bør fokusere på alle deler av barns utvikling. Likevel er hensikten med denne oppgaven å drøfte ekstra tidlig forebygging med *fokus på språk*. Derfor vil jeg nedenfor presentere hva litteraturen sier om effekten de ulike komponentene av Bravo-leken kan ha på språkutvikling.

#### 3.7.1 *Språk og sansestimulering*

Barn tilegner språkkunnskaper i samspill med sine omgivelser (Vygotsky, i Imsen, 2014, s. 188). I det barnet kobler sammen sanseopplevelser og tilhørende språklyder, får det forståelse av innholdet i begrepet. Dermed vil sanseopplevelser styrke barnets språk (Steiner, 1997). Denne prosessen utvider seg ved hver erfaring, slik at begrepsforståelsen utvider seg i både bredde og dybde (Kjeldal, 2012). En nylig studie viser nemlig at det er lettere å lære nytt vokabular når ord og begreper oppleves sammen med ulike sanser (Mayer et al., 2015). Det dannes assosiasjoner i hjernen som forsterker hverandre. Alle sanser spiller ulike roller: syn, smak, lukt, taktil og hørsel. Enda en studie typer på det samme funn: barn som mottok spesialundervisning i språk, visste et hurtigere forbedring i reseptivt språk etter at sansestimulering ble inkludert i undervisning (Ayres & Mailloux, 2015).

Når små barn i Bravo-runden ser på et stort lesekort og samtidig får erfare et begrep, vil de ikke lese ordet. Ved å se et ordbilde, lærer de at skrift er enda en representasjon av begrepet, på samme linje som et bilde og en gjenstand. Lesekortet er dermed et visuelt element i den sammensatte av sanser som brukes samtidig i opplevelse av et begrep. Likevel er dette en første kontakt med skriftspråk. Dette er positivt fordi det finnes en årsakssammenheng mellom tidlig kunnskap i skriftspråk og senere leseferdigheter (Piasta i Aarbrekk, 2012, s.47).



Dermed tyder det på at det er sentralt å legge til rette for varierte sanseopplevelser kombinert med tidlig eksponering til skriftlig språk i arbeid med begrepstilegnelse. Slik får barn en sterkere kobling mellom begreper og deres representasjoner, noe som gjøre det lettere å lagre begrepet i hukommelsen (Mayer et al., 2015).

### *3.7.2 Trening av motorikk*

I sin doktoravhandling undersøkte Wang (2013) språk- og motorisk utvikling i forhold til hverandre. Hun fant at språkutvikling henger tett sammen med motorisk utvikling hos barn på 1 ½, 3 og 5 år. Videre sier hun at både språklig og motorisk utvikling ved 1 ½ alder har en sammenheng med senere språkferdigheter. Det framstår at forsinkelse i både språk- og motorisk utvikling i de tidlige årene vil derfor representere en risikofaktor for forsinket språk senere i barndommen. I tillegg til korrelasjon mellom språk- og motorisk utvikling, er det også nylig påvist at barn med språk- og motoriske problemer viser en økt forekomst av angstlidelser (Skirbekk, 2012). Barn med disse vanskene kan ha en tøff hverdag og bli utestengt sosialt. Derfor er det sannsynlig at språk- og motoriske vansker kan forårsake angstlidelser (Skirbekk, 2012).

Det er dermed hensiktsmessig å jobbe med barns motoriske utvikling. Dette vil støtte deres språkutvikling og hjelpe med forebygging av angst. De minste barna er allerede utsatt for angst og stress ved å begynne i barnehagen (Drugli, 2010). Denne stressen varer ofte opp til et halvt år og kan virke veldig negativt inn på barnets emosjonelle utvikling (Drugli, 2010). Spesielt for de små, altså er det viktig å iverksette tiltak som kan motvirke det.

### *3.7.3 Nære relasjoner*

Trygge, nære relasjoner mellom små barn og voksne i barnehagen er avgjørende for barnets utvikling (Drugli, 2010). For de minste er det ikke noe som er viktigere enn emosjonell trygghet (Drugli, 2010). Dersom barn ikke følger seg nære til minst en voksen i barnehagen, vil de kunne få utfordringer med sosial og språklige utvikling (Drugli, 2010). Det er dermed viktig at tilknytting finner sted. Med tilknytting menes et psykologisk bånd som utvikler seg i sosialt samspill mellom nære omsorgspersoner og barn (Drugli, 2010).

Ytterligere vil voksnes emosjonelle tilgjengelighet og kommunikasjonsevne spille en avgjørende rolle for utvikling av et godt ordforråd (Drugli, 2010; Halsan, 2015). Mange og positive samspillsopplevelser er vesentlig for barnets senere samspillsferdigheter, noe som vil påvirke læring videre (Rye i Kjeldal, 2012, s. 36). Dette er fordi all tenking og læring har utgangspunkt i sosialt samspill (Vygotsky, i Imsen, 2014, s. 46). Derfor er skapning av trygge og nære relasjoner til voksne en sentral oppgave barnehagen har, spesielt med de minste barna (Drugli, 2010). Denne oppgaven er også et mål i Rammeplanen som en del av barnehagens omsorgsarbeid (KD, 2011).

### ***3.8 Voksenstyrte aktiviteter i barnehagen***

Det er viktig å se på hva litteratur sier om programmer med strukturerte og planlagte aktiviteter for små barn i barnehagen. I den forbindelse vil jeg gjennomgå tilrådinger fra en forfatter som synes å være imot slike aktiviteter. Sommer (2015), dansk pedagog og psykolog, har nylig gjennomgått mange artikler i internasjonal forskning innenfor barnehagepedagogikk. Han kritiserer utviklingen småbarnspedagogikk har tatt i det siste. Han påstår at den går i retning av en altfor skolelignende barnehage med stadig høyere grad av vokseninstruksjon (Sommer, 2015). Ifølge forfatteren er denne holdningen politisk motivert av det nye 'konkurransesamfunn' der er det viktig å skape 'prestasjonsbarn' (Sommer, 2015, s. 62). Videre kritiserer Sommer (2015) det stadig større fokus på begrepskunnskaper og skriftlige ferdigheter hos små barn.

I hovedsak bygger Sommer kritikken sin på forfatter Niels Egelund (Sommer, 2015, s.63). Egelund hevder at småbarnspedagogikk har vært preget av 'pass deg seg' kultur de siste tiårene, noe som ikke skal være faglig underbygd (Egelund, i Sommer, 2015, s.64). Videre mener Egelund at denne pedagogikken er årsaken til stadig færre skoleklare barn med uro og atferdsproblemer. Dessuten påstår han at lek er bortkastet tid og at man skal erstatte den med strukturert opplæring i barnehagen (Egelund, i Sommer, 2015, s.64).

Påstanden at jo tidligere barnet tilegner kunnskaper, desto mer kunnskap kan de tilegne etter hvert utfordres av Sommer (2015). Tidlig start i strukturert læring i barnehagen vil altså ikke medføre i skoleforberedte barn. Tvert imot, sier han at strukturerte og planlagte voksenstyrte aktiviteter vil passivisere barn og frata deres rett til medvirkning. Dette kan medføre

prestasjonsangst, manglende selvkontroll og atferdsproblemer i skolealder (Fisher, i Sommer, 2015, s. 63). Videre kritiserer Sommer (2015) tidlig innsats programmer som 'Head Start' i USA for å være for akademiske og ikke ta høyde for 'det hele barnet' læringssyn, som utdypet nedenfor. I USA og i andre land som Frankrike og England, skal det være altfor stor fokus på begrepskunnskaper og skriftlige ferdigheter i en såkalt *testkultur*. Sommer (2015) hevder at lignende dårlige erfaringer bør unngås i andre land.

Som grunnlag for småbarnspedagogikk benytter Sommer (2015) 'det hele barnet' læringssyn. Dette innebærer at små barn er meningssøkende og lærer best gjennom egne erfaringer og lek sammen med venner. Denne type læring er mer effektiv og langtidsvirkning. Slik vil rollelek, fantasilek og språklig samhandling med andre barn være sentral for å øke begrepsforståelse og ordforråd. Strukturerte og planlagte voksenstyrte aktiviteter vil kunne ødelegge små barns langtidslæring (Sommer, 2015, s.68). Tvert imot bevarer 'fri lek-pedagogikk' barns autonomi og er positiv for barns skoleforberedning. Til tross for kritikken mot voksenstyrt opplæring og preferanse mot en fri lek pedagogikk, fremstår Sommer (2015) positiv til *veiledet lek*. I følge han er veiledet lek bedre enn rigide voksenkontrollerte aktiviteter. Han hevder at moderat voksenstyring, der voksne tar utgangspunkt i barnets perspektiv, ved for eksempel å styre høytlesing og dramatisering, er positiv og lærerik for barnet.

Sommers (2015) verk har nylig fått støtte av noen pedagoger også i Norge. Eksemplet er et nylig innlegg i media skrevet Mari Pettersvold og Solveig Østrem, begge lektorer ved Høgskolen i Buskerud og Vestfold (Pettersvold & Østrem, 2014). De peker på Sommers konklusjon at en skolelignende barnehage vil være ødeleggende for barns læring og utvikling. Videre mener de at politiserte prosjekter mot skolelignende barnehager er også en tendens i Norge.

## Kapitel 4: Metode og litteratur

### 4.1 Oppgaveform

Denne teoretiske oppgaven bygges på en systematisk gjennomgang av litteratur rundt valgt problemstilling. I et omfattende arbeid, søkte jeg etter pålitelige skriftlige kilder. Deretter innsamlet jeg fagstoff i anerkjente lærebøker, artikler i tidsskrifter, offentlige dokumenter, masteroppgaver og doktoravhandlinger. Kildene framfører teorier som er forankret i både kvalitative og kvantitative studier. Både primære og sekundære kilder ble benyttet.

Gjennomgang og diskusjon av fagstoffet ga meg en oversikt over nødvendig kunnskap for å besvare problemstillingen.

Mer spesifikt begynte jeg med Bravo-leken. Jeg tilegnet oversikt over dens arbeidsmåter, mål og innhold. Dette gjorde jeg gjennom boka fra Aabrekk (2012) og et online innføringskurs om Bravo-leken. Deretter gjennomgikk jeg litteratur som omhandlet blant annet språk, tidlig innsats, ekstra tidlig innsats og forebygging av språkvansker. Jeg fokuserte derpå på hva litteraturen sier om rollene de ulike komponentene i Bravo-leken har i forhold til språkutvikling. Dessuten fant jeg en oversikt over kravene som stilles til en hensiktsmessig modell for tidlig forebyggende språkstimulering. Videre drøftet jeg om det jeg fant i litteraturen kan støttet bruk av Bravo-leken.

### 4.2 Valg av litteratur

For å finne pålitelige kilder gjorde jeg litteratursøk i bibsys, Google Scholar og idunn.no, som er pålitelige søkemotorer med omfattende databaser. Søkeordene var språk, språkutvikling, språkvansker, tidlig innsats, ekstra tidlig innsats, sansestimulering, motorisk utvikling og fysisk aktivitet i barnehagen. Fra litteraturlista i ulike kilder, fant jeg enda flere relevante kilder.

Oppgaven bygges på kildene opplistet i 'Litteraturliste'. De påvirket utformingen og konklusjoner til ulike grader. Nedenfor nevner de viktigste kildene. For det første var *Spesialpedagogikk* (Befring & Tangen, 2012 (Red.)) en byggestein for teorigrunnet. Den samler omfattende og verdifull informasjon om mange av deltemaene i oppgaven. Særlig viktige har vært kapitlene skrevet av Anne-Lise Rygvold, Bente E. Hagtvet & Erna Horn og

Solveig-Alma Halaas Lyster & Jørgen Frost. For det andre ga boka *Spesialpedagogikk i barnehagen* (Hvidsten, 2014 (Red.)) meg innsikt i tidlig innsats og forebygging av språkvansker. Spesielt var kapitlene skrevet av Rune Hausstätter og Solveig-Alma Halaas Lyster omfattende benyttet.

For det tredje fikk jeg en viktig oversikt over nyere hjerneforskning og dens implikasjoner i pedagogisk praksis ved gjennomgang av *Den følsomme hjernen*, skrevet av psykolog Susan Hart (2011) samt artikkelen Tidlig utvikling hos de minste barna av Audrey van der Meer (2013). Ytterligere var verket *Læring, dannelse og utvikling – Kvalifisering til fremtiden i daginstitution og skole* (Kritmøller & Sommer, 2015) også viktig fordi den problematiserer tendensen til en mer skolelignende barnehage. Det var fordelaktig å se på forskning og synspunkter som råder imot voksenstyrte aktiviteter i barnehagen i stor grad.

#### **4.3 Oppgavens styrker og svakheter**

En styrke ved en teoretisk oppgave er at den kan gi en god oversikt over eksisterende litteratur og anbefalinger innenfor tema tidlig forebyggende innsats med fokus på språk. Denne metoden har gitt meg grunnlag for å belyse problemstillingen på en forsvarlig måte. Jeg forsøkte dessuten å være kildekritisk, og benyttet kilder skrevet av anerkjente og høyt utdannede fagpersoner. Videre brukte jeg mange ulike kilder for å skaffe meg en helhetlig temaoversikt. Dette mener jeg styrker funnenes validitet.

Som svakhet har oppgaven at den er basert på min subjektiv forståelse av litteraturen jeg studerte. Det betyr at jeg må jeg være kritisk til min egen forståelse av kildene. Med mitt personlige sett av fordommer, erfaringer og forventninger tolker jeg det jeg leser fra mitt eget perspektiv. Her er det hensiktsmessig å trekke in *hermeneutikk*, altså læren om fortolkning og forståelse (Krogh, 2014). Hermeneutikk handler om å tolke det en leser og deretter skape mening av det. For å foreta en hermeneutisk tolkning må jeg være bevisst over mine fordommer, erfaringer og forventninger og hvordan de vil påvirke min forståelse av kildene. Et eksempel er min jobberfaring med barn med språkvansker. Noen av dem har fått tidlig innsats og noen har ikke det. Jeg opplever at de førstnevnte lærer og utvikler seg lettere og raskere, derfor innrømmer jeg at jeg har en tendens til å være på forhånd positiv til teorier som forsvarer tidlig innsats. Dette er en svakhet som reduserer oppgavens pålitelighet.

Ved å ta høyde for at dette er en teoretisk oppgave samt dens styrker og svakheter, konkluderer jeg med at mitt svar på problemstillingen ikke er en fasit. Den representerer en sammenfatning og drøfting av noen av eksisterende litteratur som kan gi økt faglig innsikt rundt Bravo-leken og ekstra tidlig forebyggende innsats.

## Kapitel 5: Drøfting av Bravo-lekens teoretiske grunnlag

Så langt i oppgaven har jeg presentert relevant litteratur i forhold til problemstillingen. Det er vist til viktigheten av språk og negative konsekvenser av språkvansker (Høigård, 2013; Lyster, 2014). Deretter var det framlagt at språkvansker er vanskelig å oppdage tidlig, noe som utgjør et problem fordi best resultat oppnås ved tidlig innsats (Hagtvat & Horn, 2012; Rygvold, 2012). Jeg viste også til at tidlig forebygging kan motvirke utvikling av problemer og vil påvirke barns utvikling positivt (Hagtvat & Horn, 2012). Derpå presenterte jeg Bravo-leken, et pedagogisk verktøy for ekstra tidlig forebygging som en mulig løsning for problemet (Aabrekk, 2012). Heretter vil jeg drøfte innsamlet fagstoff der teoriene kan ses i lys av hverandre. Jeg vil med dette forsøke å besvare problemstillingen *‘Bygges Bravo-leken på nødvendig teoretisk grunnlag for å kunne benyttes som barnehageomfattende ekstra tidlig innsats med fokus på språk?’*

I del **5.1** vil jeg vise til faglig grunnlag for implementering av ekstra tidlig forebygging i barnehagen. Denne delen vil derfor handle om behov for barnehageomfattende ekstra tidlig forebygging uansett hvilken modell barnehagen skulle velge. I **5.2** vil jeg analysere om barnehage bør velge *Bravo-leken* som modell for denne innsatsen.

### **5.1 Ekstra tidlig forebyggende innsats**

Basert på teorigrunnlaget vil jeg presentere viktige grunner for at barnehagen bør iverksette barnehageomfattende ekstra tidlig forebyggende innsats. Språkutvikling er avhengig av arv og miljø (Lyster, 2014; Rygvold, 2012). Barnehagen kan ikke endre barns medfødte kapasitet. Likevel kan den endre barns språklige miljø. Ekstra tidlig forebygging vil komme alle barn til gode, men i spesielt barn med genetisk predisposisjon og som kommer fra ugunstig språkmiljøer (Rygvold, 2012). Disse barn har ofte behov for mer enn tilfeldig stimuli for å utvikle språk (Meer, 2013). En slik innsats vil derfor bidra til arbeid mot forebygging for alle barna uansett funksjonsnivå og bakgrunn og følgelig utjevne sosiale forskjeller (St.meld. nr18 (2010- 2011); St.meld. nr 23 (2007-2008)).

Videre vil jeg ta høyde for at barns hjerne er mest mottakelig til stimulering i de tidligste årene (Hagtvat & Horn, 2012). Innsats som gjennomføres det tre første årene er absolutt

avgjørende for barnets utvikling og gir gode resultater (Hagtvet & Horn, 2012, s. 581; Ramey & Ramey, 1998). Jeg har også visst til at det er svært utfordrende å oppdage språkvansker hos de yngste barna og at dårlig ordforråd blir stadig mer omfattende med økende alder (Lyster, 2014). Dermed er arbeidet med ekstra tidlig språkligstimulering essensielt for alle barn og spesielt for barn med språkvansker.

Enda en grunn til å iverksette ekstra tidlig forebygging er å unngå de omfattende konsekvensene språkvansker kan ha. 'Vente og se-holdningen' er ikke faglig støttet da det tyder på at barn ikke vokser i fra språkvansker (Rygvold, 2012; Hagtvet & Horn, 2012). Derfor at det er avgjørende at barnehagen er i forkant av språkvansker og jobbe mot å forebygge og redusere dens omfang. Dette vil mest sannsynlig også forebygge lese- og skrivevansker, emosjonelle vansker, sosial isolasjon, atferdsvansker samt risiko for å bli mobbet (Rygge, 2012).

Som konklusjon vil jeg påstå at det fins et solid faglig grunnlag for å motivere alle barnehager til å drive barnehageomfattende ekstra tidlig forebyggende innsats. Slik vil de kunne forebygge språkvansker og deres mulige konsekvenser samt gi alle barn et bedre utgangspunkt for videre læring og utvikling.

### ***5.2 Bravo-leken som modell for ekstra tidlig forebyggende innsats***

For det første vil jeg se på Bravo-leken som et helhetlig program for språkstimulering. Den inkluderer foreldre i opplæringsprosessen og oppfordres til tverrfaglig arbeid ved å involvere instanser som PPT og rehabiliteringsteam. I tillegg tilrettelegger modellen for tett samhandling mellom komponenter motorikk, språk- og sansestimulering og nære relasjoner. Altså jobber Bravo-leken helhetlig med både eksterne systemer og barns utviklingsområder. Dette er en stor fordel fordi helhetlig innsats gir de beste resultater, i tillegg til å være et politisk mål for barnehagen (Ramey & Ramey, 1998; St.meld. nr 41, (2008 -2009)).

Sammensettingen av komponenter på Bravo-leken er veldig fornuftig. Det er veldig betydningsfullt at Bravo-leken inkluderer *sanseopplevelser*. Sansestimulering vil gjøre utvikling av ordforråd og begrepsforståelse mye lettere fordi sanseopplevelser får barnet til å



skape assosiasjoner som forsterker hverandre gjensidig (Mayer et al., 2015). Derfor vil varierte og multisensoriske opplevelser av begreper styrke barns språkbevissthet.

*Nære relasjoner* er også en avgjørende komponent ved Bravo-leken. I teorigrunnlaget var det vist at emosjonell trygghet som skapes av nær relasjon med voksne er byggestein for all læring. Slik er det en selvfølge at dette måtte være en del av Bravo-leken. Trygge relasjoner er allerede et fokusområde i årsplanen til mange barnehager. St.meld. nr 41 sier at 'kvaliteten på samspillet mellom barnet og personalet har betydning for barnets læring' (2008-2009, s. 22). Derfor er det essensielt at denne komponenten er systematisert i Bravo-leken. Voksne får konkrete arbeidsmåter å forholde seg til og må reflektere over sin væremåte ovenfor barn.

Fysiske aktiviteter er også uten tvil en viktig del av en helhetlig utvikling. Som tidligere nevnt er det positiv sammenheng mellom språk- og motoriske utvikling (Wang, 2013). Med andre ord vil gode språk- og motoriske ferdigheter styrke hverandre gjensidig og kunne forebygge angstlidelser (Skirbekk, 2012). Barn i barnehagen får ofte mulighet til å være aktive og bevege seg. Likevel skjer dette ofte utenfor et strukturert system for gjennomføring og progresjon. Små barn må derfor ta stor del av ansvaret for å aktivisere seg selv. Følgelig er det fordelaktig at Bravo-leken systematiserer fysiske aktivitet som en del av Bravo-runden og Bravo-skattejakt, der en voksne tilrettelegger for gjennomføring, progresjon og variasjon. Dessuten er fysiske aktiviteter også koblet til språk ved at barn kaster en stor terning for å finne ut bevegelsen de skal ta. Dette er en fin måte å sy sammen språk og motorikk delene. Det er dermed svært positivt at Bravo-leken er et helhetlig program og bygges på flere utviklingsområder som tilsammen vil støtte språkutvikling.

### *5.2.1. Bravo-leken drøftet ut fra læringssyn*

Heretter vil jeg drøfte Bravo-leken ut fra ulike læringssyn. I den *behavioristisk* teorien betegnes læring som endring i atferd der individet gir respons på en stimuli (Imsen, 2014). Fra dette perspektivet legger Bravo-leken til rette for læring fordi det et høyt nivå av stimuli i aktivitetene. Når barn deltar, får de belønning i form av ros, oppmerksomhet og anerkjennelse. Dette kan virke som ytre motivasjon og følgelig forsterke atferdsendring, nemlig forståelse og bruk av de lærte begrepene.

Etter det *kognitive læringsynet*, skjer læring fordi mennesker er nysgjerrige og kunnskapssøkende (Imsen, 2014). I Bravo-leken er barn presentert med spennende og gøyale opplevelser av inviterende voksne. Det er derfor rimelig å forutsi at de blir nysgjerrige og tiltrekkes av leken. Barn vil utøve sin indre motivasjon og delta aktivt fordi de vil lære. Ved persepsjon, det vil si måten de mottar og organiserer sanseintrykk de blir eksponert for, vil mentale prosesser som fører til læring utløses (Imsen, 2014, s. 42). Med systematisk progresjon jobber pedagoger med nye kategorier og stadig vanskeligere lesekort. Dette vil hjelpe barn å utvide sine tanke sett med erfaringer og kunnskaper, alltid bygget på tidligere kunnskaper.

I *konstruktivisme* finner læring sted gjennom ytre og indre aktiviteter (Imsen, 2014). Barn konstruerer kunnskaper 'inni' sitt hode gjennom aktiv deltakelse i leken. På Bravo-leken vil hvert enkelte barn lære på sine egne premisser. De får konkrete erfaringer ved å observere og være med, deretter deltar de aktivt på sitt eget grunnlag. Slik får de mulighet til språklig og intellektuell utvikling. For eksempel i Bravo-puslestasjoner kan de velge å delta, sette sammen bokstaver for å forme ord, deretter oppleve det tilsvarende begrepet gjennom sanseopplevelser. Derfor får barn mulighet til å lære ved å gjøre, der gjøre innebærer å høre, ta på, si, kjenne på, lukte, bevege seg, lese ordbilder, pusle, osv.

Ifølge *det sosiokulturelle læringsynet* skjer læring i en sosial kontekst (Imsen, 2014). Barn lærer i samspill med omgivelsene. Komponent *nære relasjoner* i Bravo-leken gir et solid grunnlag for læring i sosial sammenheng. For det første er voksne inviterende og entusiastiske. De gir barn anerkjennelse for deltakelse slik at de får tillit i dem. De må ikke prestere, bare delta og se fordi det er gøy. For det andre er aktivitetene i Bravo-leken felles for alle barn. Dette skaper en fin sosial kontekst der glede ved interaksjoner vil påvirke læring positivt.

Etter å ha drøftet Bravo-leken ut fra de fire hoved læringssynene vil jeg hevde at den er en helhetlig modell som gir et bredt plattform for læring, uansett lærings syn en måtte ha.

### 5.2.2 *Innhold i Bravo-leken*

Utvidelse av ordforråd og begrepsforståelse er det viktigste barnehagen kan gjøre for å stimulere språkutvikling hos de minste barna (Hagtvet & Horn, 2012; Lyster, 2014). Dessuten er fonologisk bevissthet essensiell i språkarbeid (Hagtvet & Horn, 2012; Lyster, 2014). Dermed er det en stor fordel at Bravo-leken fokuserer på disse språkområdene. Ved å oppleve begreper gjennom ulike sensoriske input vil barn kunne lære å kjenne det igjen og bruke begrepet i riktig kontekst. Vanligvis kan det læres opp til 100 ord i måned. Dessuten er det fokus på fonologisk bevissthet når voksne viser bokstaver og ord og samtidig sier lydene i dem. Et eksempel er å vise et kort med bokstav K, si lyden /k/ og samtidig vise en liten plast ku, deretter si 'ku'. Dette vil øke bevissthet mellom språks lyder og deres representasjoner. Ytterligere inkluderer Bravo-leken andre språkstimulerende aktiviteter av høy verdi. En av dem er høytlesing, som gir direkte erfaring med bokens språk (Hagtvet & Horn, 2012). Enda en fordel er at Bravo-bøkene er synkroniserte med kategoriene i Bravo-runden. Dette er positivt fordi det vil styrke opplevelse av begreper i naturlige konteksten (Hagtvet & Horn, 2012). Dessuten vil barn gjennom Bravo-runden få bakgrunnskunnskaper om temaene som blir lest om i høytlesing. Dette kan gjøre lytteprosessen lettere og mer lærerik (Lyster, 2014).

Med Bravo-leken vil barnehagen kunne styrke barns språkmiljø med intensitet og kvalitet. Språkmiljøet vil bli mer tydelig og strukturert og følgelig bidra til forebygging av språkvansker. Videre sikter innholdet på barns helhetlige utvikling og i tillegg er synkronisert med Rammeplaner (KD, 2011). Derfor teller innholdet i Bravo-leken svært positivt ved valg av en modell for ekstra tidlig innsats i språkstimulering.

### 5.2.3 *Struktur i Bravo-leken*

En effektiv modell for språkstimulering må være intensiv, systematisk, strukturert, ta hensyn til progresjon, og ha høyt konkretiseringsnivå (Ramey & Ramey, 1998; Hagtvet & Horn, 2012, s. 584). Ved bruk av Bravo-leken oppfordres barnehager til å bruke Bravos ukeplaner og semesterplaner. På den måten blir det lett å jobbe systematisk med progresjon med nye kategorier og vanskelighetsgrader. Dessuten er planen synkronisert med årstider og helligdager, noe som forenkler opplæring av begreper i passende kontekst. Dette, sammen med helhetlige opplevelser i Bravo-runder og andre Bravo aktiviteter, gir modellen et høyt

konkretiseringsnivå. Den er også intensiv fordi tiltakene utføres ofte og hver dag. Familiene oppfordres til å leke på ettermiddagen og helger. Selv om Bravo-runden lekes kun i 10-15 minutter to-tre ganger om dagen, gjennomfører barnehagen andre aktiviteter resten av dagen. Eksempler er høytlesing, samlesing med Maxibøker, rim og regler og sanger. Barn får dessuten oppleve det samme begrepet igjen i flere dager, før nye kategorier introduseres. Det raske tempoet gjør leken spennende og barn mister ikke interessen i den.

Videre er det en fordel at Bravo-leken inkluderer alle barn i leken, uansett språklige forutsetninger. Frivillig deltakelse er det eneste barn må 'yte', derfor kan alle være med. Deretter vil hvert barn lære ut fra sine egne premisser. Uten prestasjonskrav og mulighet for deltakelse og læring uavhengig av evner og ferdigheter, legger Bravo-leken til rette for tilpasset opplæring som en del av den allmennpedagogiske arbeidet i barnehagen.

Dermed oppfyller Bravo-leken kravene om intensitet, struktur, systematisert progresjon og høy konkretiseringsnivå, noe som gjør den hensiktsmessig som modell for barnehageomfattende ekstra tidlig forebyggende innsats.

#### *5.2.4 Økt kompetanse i barnehagen*

Kompetanse til ansatte er avgjørende for kvaliteten på tiltakene barnehagen iverksetter (Hagtvet & Horn, 2012). Økt grunnleggende kompetanse om språkstimulering i barnehagen vil også gjøre det lettere for personalet å ta imot hjelp fra spesialpedagoger (Lyster, 2014). Det er dermed en styrke at i Bravo-leken gjennomgår alle kurs og opplæring, inkludert ufaglærte ansatte. Ekstern veiledning er også brukt. I tillegg til å lære å gjennomføre Bravo-runden, får ansatte økt bevissthet i språkbruk i hverdagen, noe som kan øke kvalitet på den totale daglige språkstimuleringen. Dette vil kunne skape en positiv spiral i det språklig arbeid i barnehagen. Jeg vil hevde derfor at det er en styrke at Bravo-leken vil kunne øke språkstimuleringskompetanse i barnehagen ved gi opplæring og involvere alle ansatte, inkluderte ufaglærte ansatte.

### *5.2.5 Bravo-leken som voksenstrukturert opplæring*

Heretter vil det drøftes litteratur som tilsynelatende ikke vil støtte en modell som Bravo-leken. Etter gjennomgang av internasjonal forskning, konkluderte Sommer (2015) at det har vært en økende fokus på tidlig start på skoleforberedende aktiviteter i barnehagen, noe som kan være negativt for barns utvikling.

Jeg opplever som en utfordring at Sommer (2015) bruker et ekstremt tilfelle av pedagogisk retning. I stor grad bygges arbeidet hans på kritikken av Engelund (sitert i Sommer, 2015, s.64), som hevder at lek er bortkastet tid. Dette er veldig ekstrem påstand, da voksenstyring og fri lek er ikke gjensidig utelukkende. Videre presenterte varierte kilder som tyder på at voksenstyring i forebyggende innsats av kvalitet kan motvirke vansker og påvirke barn positivt (Hagtvet & Horn, 2012; Lyster, 2014; Ramey & Ramey, 2006; Rygvold, 2012). Ytterligere påstår Sommer (2015) at Head Start, et program for tidlig innsats, for å være for akademisk og dårlig, mens andre publiserte funn viser at det påvirket barn positivt (Ramey & Ramey, 2010; Hagtvet & Horn, 2012). Sommer (2015) uttrykker også uenighet om påstanden at jo mer barn lærer i en tidlig alder, jo mer kan de lære senere. I kapitlet 3 presenterte faglig grunnlag som tyder på det som læres tidlig i barnets liv vil være fundament for fortsatt læring (Meer, 2013; Avants et al., 2012; Heckmann, i Wollscheid, 2010, s.27; Hart, 2011). Jeg konkluderer dermed med at det er rimelig å tro på at tidlig stimulering og læring vil faktisk gjøre det lettere for barn å lære senere.

Enda en utfordring med Sommers (2015) konklusjoner er at de ikke nevner hensyn til risikobelastede barn (se 3.3) ved drøfting av småbarnspedagogikk. Dette er likevel meget relevant med tanke på kravet om tilpasset opplæring. De fleste barn lærer språk uanstrengt, men det er svært mange som har behov for tilrettelegging (Hagtvet & Horn, 2012). Ved å baserer seg på språkstimulering som er nok for de fleste, vil man risikere å utelate barn som faller utenfor den normale rammen. Et argument på at barn ikke har behov for voksenstrukturert språkstimulering og kan lære språk gjennom frilek utelater mange barn direkte. Denne tankegangen virker ikke å fylle krav om tilpasset opplæring. Derfor er det nødvendig at forebyggende språklig arbeid sikter på å hjelpe alle barn, og spesielt risikobelastede barn. Barnehagen må jo tilby forsvarlig forebyggende stimulering til alle uansett funksjonsnivå, noe som vil bidra til å utjevne sosiale forskjeller og er tråd med grunnprinsippet om tilpasset opplæring for alle (KD, 2011; St.meld. nr 18 (2010-2011)).

Med Sommers (2015) perspektiv som grunnlag, vil jeg analysere Bravo-leken som følgende. Bravo-aktivitetene er planlagt og strukturert av voksne. Dessuten er de skoleforberedende, med tanke på at barn med bedre ordforråd og økt begrepsforståelse vil være mer skoleklare (Snow, i Lyster, 2014, s.209). Imidlertid, har Bravo-leken mange trekk som distanserer den fra Sommers versjon av en skolelignende barnehage. Først og fremst skjer alle aktiviteter i form av lek. Aldri er barn i pulter og får undervisning fra en voksne foran en tavle. Videre tar ikke Bravo-runden mer enn 45 minutter til sammen hver dag. Det betyr at det blir mye tid igjen både hjemme og i barnehagen til fri lek, samt som andre voksenstyrte aktiviteter. Ytterligere at det positivt at deltakelse i Bravo-leken er frivillig. Barn som ikke vil er ikke pålagt til å delta. Likevel har ikke frivillig deltakelse vært utfordrende ifølge anekdotisk evidens, som tyder på at barn stiller seg gledelig i kø for å delta (Aabrekk, 2013). Sist men ikke minst er ikke lekene prestasjonsbasert. Den eneste barna må gjøre er å være med. Det blir ikke noe testing eller kontrollspørsmål. Dermed vil ikke leken føre til prestasjonsangst hos barna.

For å avslutte diskusjonen rundt verdien av voksenstyrte aktiviteter kontra fri lek, vil jeg trekke inn Vygotskys sosialkulturelle læringssyn, som tilsier at det er en balanse mellom det barn lærer ved assistanse og på egen hånd (i Imsen, 2014, s. 192). Jo yngre barnet er, jo mer assistanse trenger det. Voksne må jobbe i barns 'proksimale utviklingszone' (Bråten, i Imsen, 2014, s. 192). Det vil si å støtte barn i utføring av aktiviteter som er mellom grensen for det de klarer alene og grensen for det de klarer med hjelp. Små barn kan derfor ikke ha hele ansvaret for egen læring. Selvfølgelig må de få lov til å være barn og leke fritt, men det betyr ikke at pedagoger ikke kan gjennomføre voksenstyrte aktiviteter der barn trenger assistanse. I tillegg tilsier Vygotsky (i Imsen, 2014, s. 188) at barn lærer språk gjennom samspill med omgivelsene. Deretter bruker de språk for intellektuell og språkutvikling. Utfordringen her er at barna som tidlig opplever problemer med samspill og språk vil kunne fort gå i en ond sirkel. Når språket ikke utvikler seg normalt vil de isolere seg fordi de ikke klarer å delta i samspill med andre (McCabe & Marshall, 2006). Det blir deretter enda vanskeligere å videreutvikle språket og komme seg ut av den onde sirkelen. Samtidig blir de språklig sterkeste barn flinke til å sosialisere, delta i rollelek, osv. Slik fortsetter deres språk og kognisjon å utvikle seg. Avstand mellom de svakest og de sterkeste blir stadig større (Lyster, 2014). Derfor mener jeg at Bravo-leken er et egnet verktøy til å tette igjen dette gapet. De minste barna får mulighet til å lære gjennom Bravo-leken og på egen hånd. Observante voksne kan tilpasse hvor mye hjelp de gir barn etter hvert enkeltes proksimale utviklingszone.

Slik vil barn få et solid grunnlag for videre læring. Med bedre språkferdigheter kan de være mer oppsøkende til samspill med voksne og med andre barn i fri lek situasjon. Dette vil kunne medføre stadig høyere læringsutbytte av disse situasjonene.

## Kapitel 6: Avslutning

Gjennom opparbeiding av denne oppgaven tilegnet jeg oversikt over temaet ekstra tidlig forebyggende innsats i barnehagen. Det ble presentert fagstoff om hvor viktig språkutvikling er, samt de omfattende negative konsekvensene svikt i språkutvikling kan medføre (Høigård, 2013; Rygvold, 2012). Det var også referert til at mange barn behøver mer enn ordinær stimulering for å oppnå en sunn språkutvikling (Meer, 2013). Det mest tankevekkende likevel var at mange ulike kilder påpeker at jo tidligere og mer intensiv innsatsen, jo bedre er resultater for barns utvikling (Ramsey & Ramsey, 1998, Hagtvvet & Horn, 2012). Dermed opplevde jeg som veldig relevant å granske en modell som sikter på ekstra tidlig forebygging av språkvansker slik som Bravo-leken gjør. Problemstillingen jeg siktet å svare på var derfor *‘Bygges Bravo-leken på nødvendig teoretisk grunnlag for å kunne benyttes som barnehageomfattende ekstra tidlig innsats med fokus på språk?’*

En fagligstøttet oversikt over kravene som stilles til en forebyggende innsats modell med fokus på språk ble presentert (Ramey & Ramey, 1998; Meer, 2013; Hagtvvet & Horn, 2012). Etter vurderingen av denne presentasjonen var det konkluderte med at Bravo-leken oppfyller disse kravene. For å begynne med sikter Bravo-leken på en *ekstra tidlig start* med barn fra null til tre år. Den er dessuten et *helhetlig* program som legger til rette for *samarbeid barnehage-hjem*, og gir foresatte et solid grunnlag for å være en del av innsatsen hjemme. Ytterligere tar Bravo-leken hensyn til barns helhetlige utvikling. Ved å sammensette sansestimulering, fysisk utvikling og trygge relasjoner på en modell, tar Bravo-leken høyde for avgjørende faktorer som vil styrke barns språkutvikling.

Videre avsluttet jeg med at Bravo-leken er en hensiktsmessig modell for forebyggende innsats fordi den systematiserer elementer som fostrer læring ut fra de fire hoved læringssynene (Imsen, 2014). Den presenterer barn med *stimuli og sosial belønning*, vekker interesse hos *nysgjerrige* barn og gir mulighet for stadig utvidelse av begrepsforståelser. Dessuten tilrettelegger den for *egenaktivitet* og *positive sosiale interaksjoner* bestandig. Dermed tilsier vurdering at Bravo-leken stimulerer språkutvikling ut fra ulike perspektiver på læringssyn.

Angående *innhold*, var Bravo-leken også formålstjenlig (Lyster, 2014). Den sikter nemlig på bedre språklig bevissthet, ordforråd og begrepsforståelse. Dessuten stimulerer den fonologisk



bevissthet. Dette treffer akkurat med språkegenskaper som må fokuseres på i en forebyggende innsats modell. Også *strukturen* i Bravo-leken er egnet til forebyggende arbeid (Hagtvet & Horn, 2012). Modellen systematiserer progresjon og høyt konkretiseringsnivå i arbeid med ordforråd og begrepsforståelse. Ansatte i barnehagen får konkrete arbeidsmetoder, planer og materialer å jobbe med. Dette medfører utfylling av enda et krav, nemlig involvering og *kompetanseheving hos barnehageansatte*, noe som er spesielt relevant i forhold til ufaglærte (Lyster, 2014). De tilbringer mye tid med barn i tillegg til pedagoger, slik at økt språkbevissthet hos dem vil forbedre barnehagens helhetlige språklige miljø. I drøftingen av Bravo-leken som en *voksenstyrt aktivitet*, var graden av voksenstyring forsvarlig etter min mening. Denne konklusjonen baseres på det faktum at læring i Bravo-leken skjer gjennom lek. Utover voksenstrukturert lek får barn fortsatt tid til fri lek. Jeg mener at modellen er formålstjenlig fordi den støtter læring og gir barn dermed et bedre grunnlag for å delta i fri lek med andre barn samt få større utbytte av det. Dette er spesielt viktig for risikobelastede barn som trenger høyere nivå av stimulering for unngå svikt i språkutvikling (Meer, 2013; Rygvold, 2012). Dessuten var det belyst faglig grunnlag for å si at dette forebyggingsarbeid vil unngå stigmatisering som utpeking av risikobelastede barn kan medføre.

Etter en nøye gjennomgang og diskusjon av litteraturen som brukes som oppgavens kilder, med hovedvekt på verkene til Ramey & Ramey (1998, 2006, 2010), Drugli (2010), Meer (2013), Hart (2011), Rygvold (2012), Hagtvet & Horn (2012), Aabrekk (2012), Hvidsten (2014), Lyster (2014) og Hausstätter (2014) samt Rammeplaner (KD, 2011), St.meld. nr18 (2010-2011), St.meld. nr 23 (2007-2008) og St.meld. nr 41 (2008-2009), er min hovedkonklusjon at Bravo-leken har et solid teoretisk grunnlag som støtter dens arbeidsmåter, innhold og struktur. Etter min mening er denne modellen egnet for ekstra tidlig forebyggende innsats. Derfor konkluderer jeg med at Bravo-leken har sterke nødvendige faglige forutsetninger for å kunne utprøves i barnehager som skulle ønske dette.

### **6.1 Avsluttende kommentarer**

For det første vil jeg oppsummere min konklusjon angående ekstra tidlig forebygging. Uansett hvilken modell som velges for ekstra tidlig forebygging av språkvansker, er det ekstremt viktig at dette arbeidet tas på alvor. Konklusjonen er grunnet snøballeffekten språkvansker kan forårsake, samt at den voksende antall elever med spesielle behov

(Rygvold, 2012; SSB, 2011). Dette er en sterk grunn til å analysere nåværende satsing på språkstimulering av de minste barna og vurdere behovet for pedagogisk utviklingsarbeid. Før modeller implementeres, er det nødvendig at de analyseres omfattende. De må granskes i forhold til krav for rammebetingelser, innholdskomponenter og didaktiske arbeidsmåter (Hagtvet & Horn, 2012). Ytterligere er det viktig at barnehageansatte ikke får inntrykk at språkstimulering skal bare finne sted under planlagte aktiviteter. Hverdagsaktiviteter er mange og gir mulig til mye språktrening.

Konklusjonene foretatt her er pekepinner på at Bravo-leken bør videre analyseres og forskes på. Det er essensielt at longitudinelle studier gjennomføres der 'Bravo-barn' sammenlignes med barn som opplevde nåværende ordinært språkstimuleringsopplegg (Hagtvet & Horn, 2012). Det blir interessant å se hva forskning vil vise i forhold til barns langsiktige språk-, sosiale og faglige utvikling. Det blir spesielt viktig å sammenligne det langsiktige resultatet blant risikobelastede barn. Ved forskning blir det dessuten viktig å ta høyde for at de beste resultatene oppnås når barn får tidlig innsats og oppfølging i skolealder (Hagtvet & Horn, 2012).

Angående problematikken av grad av voksenstyring i barnehagen, er det et viktig poeng at pedagogisk utvikling i småbarnspedagogikk sikter på at læring blir til lek, og lek blir til læring. Selv om jeg ser behov for vokseninstruksjon, mener jeg at opplæringsmodeller bør sikte på at lek ikke begrenses, men heller utvides.

## Litteraturliste

Aabrekk, H. (2012). *Ekstra tidlig og helhetlig innsats - Slik kan vi gjøre det!.* Sandane: Intempo.

Aabrekk, H. (01.03.2013). *Evalueringsrapport Ekstra tidlig og helhetlig innsats med Bravo-leken – Syv pilotbarnehager, Haugalandsløftet, 2012- 2013.* Hentet fra: <http://www.bravoleken.no/ViewFile.aspx?ItemID=1129>

Aukrust, V. G. (2005). *Tidlig språkstimulering og livslang læring – en kunnskapsoversikt.* Oslo: Pedagogisk forskningsinstitutt ved Universitet i Oslo.

Avants, B., Betancourt, L., Giannetta, J., Lawson, G., Gee, J., Farah, M., & Hurt, H. (2012). Early childhood home environment predicts frontal and temporal cortical thickness in the young adult brain. *Neuroscience Meeting Planner*, 908.02/BBB25. Hentet fra: <http://www.abstractsonline.com>

Ayres, J., & Mailloux, Z. (2015). Influence of Sensory Integration Procedures on Language Development. *The American Journal of Occupation Therapy*, 35 (6), 383-390.

Bjerke, L. (03.07.2012). *Små barn i barnehagen 2011 – 2013.* Hentet fra: <https://www.baerum.kommune.no/Organisasjonen/Barnehager-og-parker/Informasjon-til-barnehagene/Kurs/Utviklingsarbeid---Prosjekter/Sma-barn-i-barnehagen/>

Befring, E. (2012). Forebygging blant barn og unge i et psykososialt perspektiv. I E. Befring & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (5.utg., s. 129- 150). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Drugli, M.B. (2010). *Liten i barnehagen – Forskning og praksis.* Oslo: Cappelen Damm As.

Jørgensen, L. (28.06.2012). *Engstelige barn sliter dobbelt.* Hentet fra: <http://forskning.no/psykiske-lidelser-barn-og-ungdom/2012/06/engstelige-barn-sliter-dobbelt>

Hagtvet, B. E. (2004). *Språkstimulering – Tale og skrift i førskolealder* (2.utg). Oslo: Cappelen akademisk.

Hagtvet, B.E., & Horn, E. (2012). Tidlig forebyggende innsats med fokus på språket. I E. Befring & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (5.utg., s. 563- 593). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Halsan, A. (13.04.2015). *Bedre språkutvikling med gode relasjoner i barnehagen*. Hentet fra: <http://laringsmiljosenteret.uis.no/prosjekter-og-programmer/skoleklar/aktuelt/bedre-spraakutvikling-med-gode-relasjoner-i-barnehagen-article92946-12700.html>

Halsan, A. (18.04.2015). *Barn får bedre språk når forholdet til pedagogen er godt*. Hentet fra: <http://forskning.no/innvandring-sprak-barn-og-ungdom-skole-og-utdanning/2015/04/bedre-sprakutvikling-med-gode-relasjoner-?>

Hart, S. (2011). *Den følsomme hjernen*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Hausstätter, R. S. (2014). Tidlig innsats som systematisk strategi i barnehagen. I B. I. B. Hvidsten (Red.), *Spesialpedagogikk i barnehagen* (s. 41 – 52). Bergen: Fagbokforlaget.

Helland, S. (2012). Spesialpedagogisk arbeid i barnehagen. I E. Befring & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (5.utg., s.594- 611). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Hvidsten, B.I.B. (2014). Spesialpedagogikkens overordnede mål. I B. I. B. Hvidsten (Red.), *Spesialpedagogikk i barnehagen* (s. 17 – 28). Bergen: Fagbokforlaget.

Høigård, A. (2013). *Barns språkutvikling - Muntlig og skriftlig* (3. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.

Imsen, G. (2014): *Elevens verden – Innføring i pedagogisk psykologi* (5.utg.). Oslo: Universitetsforlaget.

Intempo. (2015). *Barnehager som leker bravo*. Hentet 01.03.2015 fra: <http://www.bravoleken.no/om-bravo-leken/barnehager-som-leker-bravo>

Intempo. (2015). *Familier som leker bravo*. Hentet 01.03.2015 fra: <http://www.bravoleken.no/om-bravo-leken/familier-som-leker-bravo>

Kjeldal, S. A. (2012). *Initiering av Bravo-leken – Et barnehagepersonalets erfaringer med initiering av Språkleken Bravo*. Masteroppgave, Universitet i Oslo, Oslo.

Kriegstein, K., & Paasche, K. (5.2.2015). *Learning with all the senses - Movements and images facilitate vocabulary learning*. Hentet fra: <http://www.mpg.de/8934791/learning-senses-vocabulary>

Krogh, T. (2014). *Hermeneutikk* (2. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.

Kunnskapsdepartementet. (2011). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Oslo: Departementet.

Lyster, S.-A. H., & Frost, J. (2012). Lese- og skriveopplæring på språklig grunnlag. Forebygging av vansker, og tiltak for elever med spesielle behov. I E. Befring & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (5.utg., s.341 - 369). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Lyster, S.-A. H. (2014). Språk- og talevansker hos barnehagebarnet – et avhjelpende og forebyggende perspektiv. I B. I. B. Hvidsten (Red.), *Spesialpedagogikk i barnehagen* (s. 203 – 228). Bergen: Fagbokforlaget.

Mayer, K.M., Izzet, B., Yildiz, M.M., & Kriegstein, K. (2015). Visual and motor cortices differentially support the translation of foreign language words. *Current Biology*, 25(4), 530 – 535. doi:10.1016/j.cub.2014.11.068

McCabe, P.C., & Marshall, D.J. (2006). Measuring the Social Competence of Preschool Children with Specific Language Impairment: Correspondence among Informant Ratings and Behavioral Observations. *Topics in Early Childhood Special Education*, 26(4), 234-246.

NOU 2009:18. *Rett til læring*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

Pettersvold, M., & Østrem, S. (16.06.2014). *Millioner til politisert barnehageforskning*. Hentet fra <http://www.aftenposten.no/meninger/kronikker/Millioner-til-politisert-barnehageforskning-7605853.html>

Ramey, C.T., & Ramey, S.L. (1998). Early Intervention and Early Experience. *American Psychologist*, 53 (2), 109-120.

Ramey, C.T., & Ramey, S.L. (2006). Early educational interventions: principles of effective and sustained benefits from targeted early education programs. I D.K. Dickinson & S.B.

Neuman (Red.), *Handbook of early literacy research* (2. utg., s. 445-459). New York: Guildford Press.

Ramey, C.T., & Ramey, S.L. (2010). Head Start: Strategies to improve outcomes for children living in poverty. I R. Haskins & W.S. Barnett (Red.), *Investing in Young Children: New Directions in Federal and Early Childhood Policy* (s. 59-67). Washington DC: Brookings Institution Press.

Rygvold, A.–L. (2012). Språkvansker hos barn. I E. Befring & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (5.utg., s. 323- 340). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Statped. (10.01.2014). *Fakta om språkvansker og spesifikke språkvansker*. Hentet fra: <http://www.statped.no/Tema/Sprak/Spesifikke-sprakvansker/Sprakvansker-og-spesifikke-sprakvansker/>

Skirbekk, A. B. (2012). *Neurodevelopmental Problems in a Clinical Sample of Children with Anxiety Disorders*. Doktoravhandling, Universitet I Oslo, Oslo. Hentet fra: <https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/28063/dravhandling-skirbekk.pdf?sequence=3&isAllowed=y>

Sommer, D. (2015). Tidlig i skole eller legende læring? Evidensen om langtidsholdbar læring og utvikling i dagsinstitutionen. I J. Kritmøller & D. Sommer (Red.), *Læring, dannelse og utvikling – Kvalificering til fremtiden i daginstitution og skole* (s. 61- 82). København: Hans Reitzels Forlag.

Statistisk sentralbyrå. (2011). *Antall elever I grunnskolen øker – til fordel for elever som ikke mottar spesialundervisning?* Hentet fra: [http://www.ssb.no/a/publikasjoner/pdf/sa124/5\\_antall\\_enkeltvedtak\\_grunnskolen.pdf](http://www.ssb.no/a/publikasjoner/pdf/sa124/5_antall_enkeltvedtak_grunnskolen.pdf)

St.meld. nr 18 (2010- 2011). *Læring og fellesskap*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/nb/dokumenter/meld-st-18-20102011/id639487/>

St.meld. nr 23 (2007-2008). *Språk bygger broer - Språkstimulering og språkopplæring for barn, unge og voksne*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no>

St.meld. nr 41 (2008 – 2009). *Kvalitet i barnehagen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/nb/dokumenter/stmeld-nr-41-2008-2009-/id563868/>

Steiner, R. (1997). *The essentials of education*. Hudson: Anthroposophic Press.

Størksen, I. (8.11.2010). *Preparing for school in Norwegian daycare centers: Developing self-regulatory and social skills among young children to promote equal opportunities for learning*. Hentet fra: <http://laringsmiljosenteret.uis.no/prosjekt-og-program/skoleklar/publikasjonsliste/>

Tangen, R. (2012). Rett til utdanning for alle. I E. Befring & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (5.utg., s. 108- 128). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Van der Meer, A. (2013). Tidlig utvikling hos de minste barn i alderen 0–1 år. I E.B.H. Sandseter, T.L. Hagen & T. Moser (Red.), *Kroppslighet i Barnehagen: Pedagogisk arbeid med kropp, bevegelse og helse* (2. utg., s. 150–169). Oslo: Gyldendal Akademisk.

Wang, M.V. (2013). *Language, motor skills and behavior problems in preschool years*. Doktoravhandling, Universitet I Oslo, Oslo. Hentet fra: <https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/39846/dravhandling-wang.pdf?sequence=4>

Wollscheid, S. (2010). *Språk, stimulans og læringslyst – Tidlig innsats og tiltak mot frafall i videregående opplæring gjennom hele oppveksten* (NOVA-rapport nr. 12/10). Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.