



**Terje Halvorsen**  
Førsteamanuensis,  
Høgskolen i Bodø  
terje.halvorsen@hibo.no

# Fokus på kognitiv utvikling i

**Fordi barns kognitive utvikling i stor grad påvirkes av erfaringer, er det viktig at sosialarbeidere har kunnskaper om utviklingsfremmende tiltak. Ved å besitte slike kunnskaper kan sosialarbeidere hjelpe enkeltbarn, veilede foresatte og bidra til viktig fagutvikling.**

I artikkelen argumenteres det for at tiltak som fremmer kognitiv utvikling må ses som en viktig del av sosialfaglig arbeid i forhold til barn. Innledningsvis gjøres det rede for kunnskapsstatus med hensyn til skismaet mellom nativisme og et paradigme hvor erfaringer tillegges avgjørende betydning. Deretter beskrives tre hovedtradisjoner av utviklingsfremmende tiltak. I artikkelens siste del framholdes det at den kunnskap som er etablert om hva som kan oppnås gjennom utviklingsfremmende tiltak, tilsier at sosialarbeidere har viktige oppgaver både i det å yte en direkte innsats i forhold til enkeltbarn, og i det å veilede foreldre og fosterforeldre. Det beskrives også hvordan sosialarbeidere kan bidra til fagutviklingen på dette området.

og med at intellektuell kapasitet er avgjørende både for mulighetene til yrkesvalg og for ens evne til å løse utfordringer i hverdagen, er det for alle mennesker viktig å få realisert sitt potensial. For barn i omsorgstiltak kan kognitiv stimulering være ett av flere bidrag som sikrer at selve plasseringen blir vellykket. Dette fordi slik stimulering kan virke positivt inn på barnets evne til å mestre skolefaglige utfordringer, noe som synes å være av betydning for om det finner seg til rette og tilpasser seg sin nye omsorgsbasis (Jackson 2002).

Innen psykologifaget har det eksistert en viss uenighet om hva en kan oppnå gjennom systematisk stimulering av kognitiv utvikling. Såkalte nativister

har hevdet at utviklingen primært er et resultat av genetiske disposisjoner og ikke av de erfaringer barnet gjør. Som belegg for en slik oppfatning har man vist til studier hvor eneggede tvillinger er plassert i ulike adoptivhjem, og hvor det konkluderes med at de biologiske foreldrenes IQ gir et bedre grunnlag for å predikere barnas utvikling enn adoptivforeldrenes IQ (Loehlin m.fl. 1994, Scarr m.fl. 1993). En har også vist til tidlige studier av Head Start-programmet<sup>1</sup> hvor forskerne fant liten eller ingen varig effekt av kompensatoriske tiltak i forhold til depriverede barn (jf. Nieman og Gaithright 1981). De som har ment at de erfaringsgene barnet gjør er av stor betydning for dets utvikling, har vist til senere studier av kompensatoriske

# sosialfaglig arbeid med barn

programmer hvor det konkluderes med at slike tiltak kan ha en positiv innvirkning på kognitivt depriverte barn (Slaughter-Defoe og Rubin 2001, Weikart 1996). Tilhengerne av det vi kan kalle et stimuleringsparadigme har også vist til studier som viser sammenheng mellom foreldres påvirkningspraksis og barnas utvikling (Hart og Risley 1995, Hasan og Cloran 1990, Sigman m.fl. 1988).

I og med at man innen det nativistiske paradigme-forbildet betrakter utviklingen som en modningsprosess, framstilles det enkelte barns utvikling som en klatring opp en stige. Utviklingsforløpet hevdes å være fastlagt, det er kun én vei opp og det er kun ett mulig endepunkt. Hvor langt det enkelte barnet når avhenger av dets genetiske disposisjoner. Innen stimuleringsparadigme-forbildet avvises stigemetaforen til fordel for en sti-metafor. I og med at det enkelte barns utvikling hevdes å være betinget av de spesielle erfaringene det gjør, sammenlignes utvikling med det å følge én av flere mulige stier til ett av flere mulige endepunkter.

I kommentarlitteraturen er det vanlig å gjøre et skille mellom sterk nativisme og svak nativisme. Betegnelsen sterk nativisme knyttes da til forskere som hevder at erfaringer kun har en utløsende funksjon på de disposisjonene barnet besitter naturlig, slik at barnet egenlig ikke tilføres noe gjennom erfaringer. Eksempelvis hevder Noam Chomsky (1972) at barnet fødes med en disposisjon til språklig kompetanse som

gjør at det vil utvikle talespråk uten noen form for systematisk språkstimulering. Svak nativisme innebærer at man i tillegg til å se utviklingen som et resultat av modning, også tillegger de spesielle erfaringene det enkelte barn gjør en viss betydning. Eksempelvis hevder Sandra Scarr (1992) at barnets genetiske disposisjoner er avgjørende for hvilke erfaringer det vil gjøre, og at ulike barn derfor vil kunne gjøre svært forskjellige erfaringer i det samme oppvekstmiljø. Et svært dårlig oppvekstmiljø kan ifølge Scarr ha negativ innvirkning på barnets utvikling, men gitt at oppvekstmiljøet er noenlunde bra, er det barnets disposisjoner som er avgjørende.

I en rekke sentrale kunnskapsstater slås det fast at det ikke er empirisk belegg for sterk nativisme (Baumrind 1993, Rogoff 1998, Smith m.fl. 2003). Også flere av de forfatterne som har lagt stor vekt på å beskrive barnet som naturlig kompetent og som aktør i sin egen utvikling, har funnet grunn til å presisere at barn i sin utviklingsprosess trenger støtte fra voksne (Sommer 2003). Det kan altså sies å eksistere stor grad av konsensus om at barn profiterer på at omsorgspersonene er kompetente og aktive med hensyn til å fremme utvikling.

## **Stimulering av kognitiv utvikling**

Når det gjelder konkrete tiltak for å fremme barns kognitive utvikling kan det sies å eksistere tre sepa-

rate pedagogisk-psykologiske tradisjoner. Én av disse tradisjonene er tuftet på Jean Piagets utviklingsteori, en teori som i kommentarlitteraturen benevnes logisk konstruktivism eller genetisk epistemologi. Den første betegnelsen henspiller på det at Piaget beskriver barnet som et aktivt vesen som undersøker, og selv formulerer beskrivelser av virkeligheten; beskrivelser som kan være feilaktige, men som for barnet framstår som logiske. Den andre betegnelsen henspiller på den tidlige Piagets sterke vektlegging av genetiske disposisjoner og biologisk modning (Piaget 1953). Barnets virkelighetsforståelse på ulike stadier er ifølge den tidlige Piaget langt på vei naturlig gitt. I sine siste arbeider legger han vesentlig større vekt på betydningen av de spesielle erfaringer det enkelte barn gjør (Piaget m.fl. 1992).

Ifølge Piaget kan utvikling billedlig beskrives som at barnet beveger seg opp en stige eller trapp av universelle stadier. Det at et nytt stadium er nådd innebærer at barnet har gjort et kvalitativt sprang i form av å beherske en mer realistisk tenkning enn på det foregående stadium.

Mentale representasjoner kalles i Piagets terminologi for skjemaer. Han benevner den prosessen som innebærer at et nytt skjema tegnes, eller at et etablert skjema utvides, for akkomodasjon. For at barnet skal akkomodere må det erfare den etablerte strukturen av mentale representasjoner som utilstrekkelig. Når barnet erfarer noe som ikke kan oppfattes og forstås ved hjelp av den etablerte skjemastruktur, opplever det en form for usikkerhet og forvirring. Piaget beskriver at en slik tilstand er noe barnet vil bort fra. Barnet har et naturlig behov for å oppleve samsvar mellom de ulike delene av skjemastrukturen, og mellom skjemastruktur og erfaringer. Det vil derfor hele tiden bestrebe seg på å ha en sammenhengende virkelighetsbeskrivelse, samt å ha en virkelighetsbeskrivelse som samsvarer mest mulig med de erfaringer det gjør. Den forvirring barnet kan oppleve i møte med noe ukjent motiverer derfor barnet til å forbedre sin skjemastruktur, og dermed bevege seg mot en mer realistisk virkelighetsforståelse.

Ifølge forskere innen Piaget-tradisjonen kan kognitiv stimulering best skje gjennom at man tilretteleg-

ger for barnets aktive utforskning (Bradley m.fl. 1989, Molfese m.fl. 1997, Pianta og Egeland 1994). Barnet må få oppleve fysiske omgivelser som inviterer til utforskning, det må få tilgang på spennende leker og utstyr og det må få lov til å være aktivt. Stimulering av barnets kognitive utvikling skjer altså på en indirekte måte ved at omsorgspersoner og pedagoger er tilretteleggere mer enn formidlere. I denne tilretteleggingen må den voksne vise omtanke og ha et fokus på at barnet skal gjøre nettopp den type erfaringer som bidrar til akkomodasjonstilpasning og en mer realistisk virkelighetsforståelse.

En annen viktig tradisjon med hensyn til å stimulere barns kognitive utvikling har utgangspunkt i de grunnleggende arbeidene til Lev Vygotsky (1962). Denne tradisjonen har senere blitt utviklet av en rekke bidragsyttere, eksempelvis Jerome Bruner (2006), Harry Daniels (2008), Karsten Hundeide (1989) og Barbara Rogoff (1998).

En grunnleggende antakelse innen Vygotsky-tradisjonen er at språket, i tillegg til å muliggjøre kommunikasjon, er et redskap for tenkning. Våre tanker hevdes å være formulert i ord og setninger. Fra en slik antakelse følger at stimulering av barns kognitive utvikling best kan skje gjennom å fremme språktilegnelse, altså læring av ord, begreper og syntaks.

Det å fremme barnets språklæring kan gjøres på ulike vis. I forhold til spedbarn og småbarn vektlegges det å praktisere såkalt barnerettet tale hvor omsorgspersonen oppnår oppmerksomhet hos barnet ved å snakke sakte, i et høyere toneleie og med svært tydelig intonasjon (Cooper og Aslin 1994). Den voksne som praktiserer barnerettet tale gjentar ofte det barnet sier, men da i en utvidet og grammatisk mer korrekt form. Når barnet eksempelvis sier «Pappa sko» svarer den voksne «Ja, der er pappas sko!». Gjennom barnerettet tale introduserer også den voksne ofte en rekke syntaksiske varianter for barnet, eksempelvis: «Hvor er ballen?», «Kan du se ballen?», «Er den under bordet?».

Grover Whitehurst har beskrevet viktigheten av å lese for barn, og da helst praktisere såkalt dialogisk lesing. Dette går ut på at den voksne jevnlig stiller

spørsmål til barnet som ikke kan besvares kun ved å peke eller nikke. Barnet utvider på denne måten sitt ordforråd, og det får øvelse i å oppfatte en skriftlig tekst samt i å formulere setninger (Whitehurst m.fl. 1988).

Innen Vygotsky-tradisjonen framholdes det at voksne som snakker med barn det meste av tiden bør gjøre bruk av et vokabular og en syntaks som er rikere og mer avansert enn barnets. Den voksne blir på dette viset en modell barnet kan lære av. Også når det gjelder å velge lesestoff er det viktig å finne fram til tekster med en ordriksdom og med formuleringsmåter som barnet kan lære av.

Flere TV-serier for barn bygger på Vygotskys teori. I serien som på norsk har fått navnet Sesam stasjon introduseres de unge seerne i hver av episodene for et antall av nye ord og betydningen av disse (Polisky 1974). Betydningen av de nye ordene forklares grundig, og ordene gjentas flere ganger gjennom bilde og lyd.

«Nær utviklingszone» og «stillas» er to sentrale begreper innen Vygotsky-tradisjonen. Den nære utviklingssonen er den sonen av oppgaver som barnet ikke mestrer på egenhånd, men som det kan klare med hjelp fra en som er mer kompetent. «Stillas» er den hjelp i form av beskrivelser, råd og demonstrasjoner den som er mer kompetent bidrar med. I billedlig forstand fungerer hjelpen fra den mer-kompetente som et stillas som gjør det mulig for barnet å klatre til høyere nivåer av innsikt og forståelse. Ifølge Bruner (2006) vil det at barn får løse oppgaver som hører inn under den nære utviklingszone være særlig gunstig for å fremme utvikling. Omsorgspersoner bør derfor jevnlig sette av tid til å løse litt krevende oppgaver sammen med barnet. Et konkret eksempel kan være at en kjøper et byggesett som er litt for vanskelig, men som barnet får til når man hjelper til med å peke på arbeidstegningene, foreslå mulige løsninger og så videre.

Den tredje sentrale tradisjonen med hensyn til stimulering av barns kognitive utvikling omtales ofte som Filosofi for barn. Denne tradisjonen bygger på det filosofiske paradigme som i sin tid ble formulert av filosofer som Ludwig Wittgenstein og G. E. Moore.

Ifølge disse er en stor del av det som tradisjonelt har blitt sett på som filosofiske problemer kun pseudo-problemer som har blitt til gjennom en feilaktig bruk av språket. Når tradisjonelle filosofer har beskjeftiget seg med metafysiske temaer som ikke-materielle sfærer og menneskets sjel, har de ifølge talpersoneer for det nye paradigmet skapt uklarhet og urealistiske forestillinger om hva som er filosofiens oppgave. Også det at tradisjonelle filosofer har beskjeftiget seg med empiriske problemstillinger, hevdes å ha bidratt til uklarhet. Ifølge det nye, og alternative, paradigmet innen filosofi må det skilles klart mellom filosofi og empiriske vitenskaper. Mens de empiriske vitenskapene har metoder for å studere og formulere kunnskap om den sansbare virkelighet, bør filosofisk virksomhet dreie seg om å skape tankeklarhet. Filosofi er altså ifølge det nye paradigmet en slags intellektuell terapi hvor man alene, eller sammen med andre, foretar oppryddingsaksjoner i ens tanker.

Filosofi for barn-tradisjonen er også inspirert av Charles Peirces (1966) og John Deweys (1902) beskrivelse av at faglige teorier er en slags redskaper som stadig må prøves mot erfaring, og derigjennom forbedres eller erstattes.

Ifølge forskere innen Filosofi for barn-tradisjonen vil barn både ha glede av, og utbytte av, å tilegne seg filosofiske innsikter gjennom øvelse i filosofering (Lipman 1988, Matthews 1984, Opdal 2008). De filosofiske innsiktene barn kan tilegne seg hevdes å bidra til fornuftsutvikling og dermed også til barnets autonomi. Gjennom å beherske mer stringent tenkning kan barnet håndtere flere utfordringer på egenhånd, og det vil i mindre grad være mulig å påvirke barnet gjennom manipulasjon.

Et eksempel på filosofiske innsikter som barn hevdes å ha utbytte av er grunnleggende begrepslære, herunder om begreps kategoriserende funksjon, klasseinkludasjon samt om problemer knyttet til flertydighet og vaghet. Andre eksempler er innsikt i det at fenomener kan være av materiell eller av idemessig karakter, og innsikt i at språklige ytringer kan romme metaforer og at disse må forstås kun som sammenligninger.

Matthew Lipman (1988), en svært sentral bidragsyter innen Filosofi for barn-tradisjonen, vektlegger betydningen av å utvikle såkalt metakognisjon, altså tenkning om tenkning. Barn må ifølge Lipman oppmuntres til å granske sin egen tenkning. Når barnet trekker slutninger om hvordan det trekker slutninger, utvikler forestillinger om hvordan det formulerer begreper, definerer hvordan det formulerer definisjoner osv., har barnets tenkning ifølge Lipman blitt kybernetisk. Barnet har tilegnet seg de kapasiteter som gjør det mulig for barnet selv å avdekke uklare eller feilaktige måter å tenke på.

Det er utviklet en stor mengde pedagogiske programmer som kan anvendes når en vil invitere barn og unge til samtaler om filosofiske spørsmål (se for eksempel Børresen og Malmhøster 2008, Schjelderup m.fl., Ohlsholt og Børresen (1999)). Den norske pedagogen Paul Opdal (2008) har imidlertid pekt på at barns egne grublerier ofte er det beste utgangspunkt for gode samtaler. Eksempelvis kan et spørsmål fra barnet om hvorvidt alle sjiraffer egentlig er helt prikk like være et egnet utgangspunkt for en samtale om begreper og kategorier. Kanskje kommer man til at det er med sjiraffer som med oss mennesker, at de er like, men også unike. Likeledes kan et utsagn om at tid ikke finnes fordi fortiden er borte og framtiden ennå ikke har begynt, være et egnet utgangspunkt for en samtale om hva det vil si at noe finnes, altså om ontologi. Kanskje kommer man til at det egentlig er mye som finnes selv om det ikke kan tas på, eksempelvis vennskap.

Filosofi for barn-tradisjonen representerer altså en optimistisk tro på barns intellektuelle potensial. En slik tiltro står i motsetning til den vektleggingen av barnets begrensninger sammenlignet med voksne som man finner i Piagets tidligste tekster. Enkelte forfattere innen Filosofi for barn-tradisjonen framholder dessuten at barn har en form for originalt blikk som voksne i mange tilfeller mangler (Opdal 2008). Mens voksne begrenses av en tilbøyelighet til å være konforme, til å ville innta de standpunktene som er rådende, har barn ofte en evne til undring og en frimodighet til å stille spørsmål ved det meste. Opdal hevder at dette

representerer en form for filosofisk og intellektuell kompetanse som det er viktig at barnet får beholde og utvikle. Ifølge Lipman (2003) kan filosofisamtaler bidra til dette dersom den voksne anvender en såkalt sokratisk tilnærming, altså at den voksne i stedet for å gi svarene stiller spørsmål som fungerer som insitamerter til videre refleksjon. Det er her snakk om spørsmål som viser problemene med oppfatninger som lanseres. Lipman anvender betegnelsen Community of inquiry om den sosiale og utviklingsfremmende kontekst som kan oppstå når en slik tilnærming anvendes i samtaler om filosofiske problemstillinger.

### **Kunnskapsformidling og fagutvikling**

Som beskrevet ovenfor er det flere tilnærminger som kan anvendes for å stimulere barns kognitive utvikling. I noen grad inngår det å praktisere tilnærmingene i et slags allment repertoar som de fleste som har omsorg for barn behersker. Eksempelvis har trolig de fleste foreldre og fosterforeldre betydelig forståelse for viktigheten av å tilby barnet et stimulerende lekemiljø, lese for barnet, respondere på dets grublerier og så videre. Samtidig er det trolig også slik at mange omsorgspersoner vil kunne støtte bedre opp om barnets utvikling dersom de får opplæring og veiledning om aktuelle tilnærminger til stimulering. Basert på en gjennomgang av aktuell forskning framholder Diana Baumrind at «better than 'good enough' parenting optimizes the development of both normal and vulnerable children» (Baumrind 1993:1299). Det er ifølge Baumrind derfor viktig at de som har omsorg for barn både har kunnskaper om, og tro på det å gjøre en innsats for å fremme utvikling. Sammen med andre profesjoner vil sosialarbeidere kunne yte en viktig innsats ved å formidle kunnskap til foresatte om hvordan de kan bidra til å fremme barnets utvikling. Når man skal formidle slik kunnskap er det ifølge Baumrind viktig å ha en bevissthet om faren for å skape en opplevelse av skyld og av å komme til kort. Foresatte kan komme til å dvele ved det de burde ha gjort tidligere, og listen av pedagogiske tiltak kan virke overveldende om den formidles på en ukritisk måte. Kunnskapsformidlingen må innrettes med tanke på at foresatte skal sitte

igjen med både anvendbare kunnskaper, og en optimistisk tro på det de selv kan bidra med fra nå av.

Formidling av kunnskaper om utviklingsfremmende tiltak kan skje gjennom veiledningsamtaler som sosialarbeidere har med enkeltforeldre eller par, og gjennom informasjonsmøter i barnehager og på skoler. Det som kalles familiesenter eller familiens hus vil være en svært egnet arena for formidling av kunnskap om utviklingsfremmende tiltak. Dette er sentra hvor flere av kommunens tilbud til foreldre og barn er samordnet. Sentrene skal bidra til å bedre barns og unges oppvekstvilkår gjennom kunnskapsformidling, aktivitetstilbud og styrking av nettverk<sup>2</sup>. Ulike typer av foreldretreff og foreldrekurs inngår i det tilbudet sentrene gir.

Kunnskaper om hvordan en kan fremme barnets utvikling og om viktigheten av den innsatsen som kan gjøres, må også tillegges stor vekt i forbindelse med opplæring og veiledning av fosterforeldre. Fosterbarn vil som alle andre barn profitere på at omsorgspersonene er kompetente og aktive med hensyn til å fremme utvikling. I noen tilfeller vil fosterbarnets bakgrunn gjøre det påkrevd at fosterforeldrenes innsats har en kompensatorisk innretning. Dette stiller særlige krav til innsikt. Det at alle som rekrutteres som fosterforeldre gjennomgår en opplæring i form av kurssamlinger, innebærer en mulighet til å gi en grunnleggende innføring som den senere veiledningen kan bygge videre på. Antall timer i det grunnleggende kurstilbudet for nye fosterforeldre er imidlertid begrenset og det er en rekke temaer som må gis prioritet. Behovet for at fosterforeldre har omfattende kunnskaper om kognitiv utvikling og utviklingsfremmende metoder, kan sies å være ett av flere argumenter for å øke omfanget av det grunnleggende kurstilbudet for fosterforeldre.

I barneverninstitusjonene må stimulering av kognitiv utvikling inngå som en del av det faglige tilbudet. Dette innebærer at institusjonene må plasseres, utformes og utstyres med sikte på å skape et miljø som inviterer til utforskning og læring. I vurderingen av hvor nye institusjoner skal plasseres, må nærhet til naturmiljø, parker og andre opplevelsesarenaer vektlegges. Det må sørges for at institusjonen har et

uteområde som er egnet til lek og aktiviteter. Institusjonen må også ha innearealer til ulike typer aktivitet. Ved innkjøp av leker og utstyr må det legges vekt på at en del av lekene og utstyret faktisk inviterer til utforskning og til oppgaveløsning som er utfordrende. Institusjonen må også ha en tilstrekkelig stor og variert boksamling.

For å kunne støtte det enkelte barns utvikling er det videre en forutsetning at institusjonene har tilstrekkelig mange ansatte, og at stimulering av kognitiv utvikling er en oppgave som gis prioritet. De institusjonsansatte må ha tid til å lese for barna, fortelle for dem, gjøre oppgaver sammen med dem og diskutere med dem.

I tillegg til å vurdere enkeltbarns utviklingsnivå, samt praktisere utviklingsfremmende tiltak mens barnet oppholder seg på institusjonen, vil institusjonsansatte også kunne gjøre en viktig innsats som veiledere i forbindelse med at barnet flytter tilbake til biologiske foreldre eller til et fosterhjem. Ved de fleste institusjoner er det en prioritert oppgave å følge opp barn en tid etter at institusjonsoppholdet er avsluttet. I dette oppfølgingsarbeidet er det vanlig at institusjonsansatte veileder både barnets omsorgspersoner og aktuelle lærere eller førskolelærere. I tillegg til andre viktige temaer som eksempelvis omsorgsbehov og sosial læring, bør temaet kognitiv utvikling vies oppmerksomhet i disse veiledningssamtalene.

Den enkelte institusjonsansatte vil gjennom å praktisere utviklingsfremmende tiltak i forhold til stadig nye barn, samt gjennom å veilede foresatte, lærere og førskolelærere, tilegne seg et omfattende og sammensatt erfaringsgrunnlag. Ved at det gjøres en innsats for å systematisere erfaringer og vurdere disse i lys av relevante teoritradisjoner og forskningsstatus, har institusjonene et potensial til å bli sentrale kompetansemiljøer som også kan bidra til å formulere ny kunnskap. Selv om det eksisterer betydelig med kunnskap om normalutvikling, tegn på deprivasjon og utviklingsfremmende tiltak, vil både erfaringsopsummeringer og systematisk forskning kunne gi nye verdifulle bidrag til kunnskapsstatus på dette området. Det er her grunn til å anbefale et tett samarbeid

mellom barneverninstitusjoner og forskningsmiljøer. Ved at fagpersoner som besitter erfaring og omfattende substansiell kunnskap samarbeider med de som har høy kompetanse på det forskningsmetodiske, vil en kunne oppnå en synergivirkning som leder til forskning som både er relevant og av høy kvalitet.

De siste årene er det ved flere læresteder etablert masterutdanninger i sosialt arbeid.

Det at en stor andel av masterstudentene har flere års erfaring og i mange tilfeller kombinerer utdanning og arbeid, bidrar til å skape en viktig kontaktflate mellom akademia og praksisfeltene. Mange av studentene velger å gjøre empiriske arbeider som belyser problemstillinger med relevans for det område av sosialt arbeid hvor de selv har sitt virke. Det er derfor grunn til å forvente at det i tiden framover vil bli gjennomført flere masterarbeider som omhandler det å stimulere barns kognitive utvikling. I tillegg til at slike arbeider vil kunne bidra til å belyse viktige problemstillinger, vil forhåpentligvis noen av arbeidene også kunne fungere som grunnlag for lærebøker og informasjonsmateriell. I forbindelse med kurs og vei-

ledning for foreldre og fosterforeldre er det behov for tilpassede tekster hvor det eksplisitt beskrives hvordan teorier om kognitiv utvikling begrunner konkrete pedagogiske tiltak. Også i bachelorutdanningene er det behov for nye faglige tekster som kombinerer en innføring i psykologisk teori og forskning med metodiske anvisninger.

Det er altså svært viktig at sosialarbeidere har solide kunnskaper om normalutvikling, tegn på deprivasjon og metoder for å fremme barns utvikling. Som beskrevet ovenfor kan sosialarbeidere ved å besitte slike kunnskaper hjelpe enkeltbarn, veilede foresatte og dessuten bidra til forskning. Dette tilsier at temaet må tillegges stor vekt i de sosialfaglige bachelorutdanningene. Utviklingspsykologiske teorier må presenteres inngående, praktiske implikasjoner av teoriene må vises og studentene må i praksisperiodene oppfordres til å anvende tilegnet kunnskap om utviklingsfremmende tiltak. Lærestedene må med andre ord ha som ambisjon å utruste studentene med en praktisk anvendbar kunnskap om det å fremme barns kognitive utvikling.

## ENGLISH SUMMARY

*This paper focuses on the importance of promoting children's cognitive growth and on the efforts social workers can make in order to help children. The initial part of the paper deals with the nature-nurture-discussion. It is claimed that there is no empirical evidence for a strong version of nativism. Subsequently follows a part where three pedagogical approaches are described. In the final part the paper claims that social workers have an important task in practising a compensatory approach in their work with children, and also in guiding parents, foster-parents, and teachers. Therefore, normal development, signs of deprivation and how to stimulate cognitive growth are issues that should be emphasized in the training of social workers.*

## LITTERATUR:

- Baratz, Stephen og Baratz Joan** (1970) Early childhood intervention: the social science base of institutional racism. *Harvard Educational Review*, 1, 29-50.
- Baumrind, Diana** (1993) The Average Expectable Environment Is Not Good Enough. *Child Development*, 5, 1299-1317.
- Bradley, Robert, Caldwell Bettye, Rock Stephen, Ramey Craig, Barnard Kathryn, Cray Carol, Hammond Mary, Mitchell Sandra, Gottfried Allen, Siegel Linda og Johnson Dale** (1989) Home environment and cognitive development in the first 3 years of life. *Developmental Psychology*, 2, 217-235.
- Bruner, Jerome** (2006) *In Search of Pedagogy*. London: Routledge.
- Børresen, Beate og Malmhøster Bo**, (2008) *Filosofere i barnehagen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Chomsky, Noam** (1972) *Language and mind*. New York: Harcourt Brace Jovanovich.
- Cooper, Robin og Aslin Richard** (1994) Developmental differences in infant attention to the spectral properties of infant-directed speech. *Child Development*, 6, 1663-1677.
- Daniels, Harry** (2008) *Vygotsky and research*. London: Routledge.
- Dewey, John** (1902) *The Child and the Curriculum*. Chicago: Chicago University Press.
- Hart, Betty og Risley Todd** (1995) *Meaningful differences in the everyday experience of young American children*. Baltimore: Brookes.
- Hasan, Ruqaiya og Cloran Carmel** (1990) A Sociolinguistic Interpretation of Everyday Talk between Mothers and Children. I M.A.K. Halliday, John Gibbons og Howard Nicholas (red.) *Learning, Keeping and Using Language*: Selected Papers from the 8th World Congress of Applied Linguistics. Amsterdam: John Benjamins Publishers.
- Hundeide, Karsten** (1989) *Barns livsverden. En fortolkende tilnærming i studiet av barn*. Oslo: Cappelen.
- McNeish, Diana, Newman Tony og Roberts Helen** (red.) *What works for children?* Maidenhead: Open University Press.
- Lipman, Matthew** (1988) *Philosophy Goes to School*. Philadelphia: Temple University Press.
- Lipman, Matthew** (2003) *Thinking in Education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Loehlin, John, Horn Joseph og Willeman Lee** (1994) Differential inheritance of mental abilities in the Texas Adoption Project. *Intelligence*, 3, 324-336.
- Matthews, Gareth** (1984) *Dialogues with Children*. Cambridge: Harvard University Press.
- Molfese Victoria, DiLalla Lisabeth og Bunce David**, (1997) Prediction of the intelligence test scores of 3- to 8-year-old children by home environment, socioeconomic status, and biomedical risks. *Merrill-Palmer Quarterly*, 2, 219-234.
- Nieman, Ronald og Gaithright Joseph** (1981) *The long-term effects of ESEA: Preschool and all-day kindergarten*. Cincinnati: Cincinnati Public Schools.
- Opdal, Paul** (2008) *Pedagogisk-filosofiske analyser*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Peirce, Charles** (1966) *Selected Writings*. New York: Dover.
- Piaget, Jean** (1953) *The origin of intelligence in the child*. London: Routledge og Kegan Paul.
- Piaget, Jean, Henriques Gil og Ascher Edgar** (1992) *Morphism and categories: Comparing and transforming*. Hillsdale: Erlbaum.
- Pianta, Robert og Egeland Byron** (1994) Predictors of instability in children's mental test performance at 24, 48, and 96 months. *Intelligence*, 2, 145-163.
- Polsky, Richard** (1974) *Getting to Sesame Street: Origins of the Children's Television Workshop*. New York: Praeger Publishers.
- Regionsenter for barn og unges psykiske helse** (2008) *Familiens hus*. Tromsø: Eget trykk.
- Rogoff, Barbara** (1998) Cognition as a collaborative process. I Damon, William og Nancy Eisenberg (red.) *Handbook of Child Psychology*. New York: John Wiley.
- Scarr, Sandra** (1992) Developmental theories for the 1990s: Development and individual differences. *Child Development*, 1, 1-19.
- Scarr, Sandra, Richard Weinberg og Irwin Waldman** (1993) IQ correlations in transracial adoptive families. *Intelligence*, 4, 541-555.
- Schjelderup, Ariane, Olsholt Øyvind og Børresen Beate**, (1999) *Filosofi i skolen*. Oslo: Tano Aschehoug.
- Sigman, Marian, Neumann Charlotte, Carter Eric, Cattle Dorothy, D'Souza Susan og Bwibo Nimrod** (1988) Home interactions and the development of Embu toddlers in Kenya. *Child Development*, 5, 1251-1261.
- Slaughter-Defoe, Diana og Rubin Henry** (2001) A longitudinal case study of Head Start eligible children: Implication for urban education. *Educational psychologist*, 1, 31-44.



## LITTERATUR FORTSETTER:

**Smith, Peter, Cowie Helen og Blades Mark** (2003) *Understanding Children's development*. Oxford: Blackwell Publishing.

**Sommer, Dion** (2003) *Barndomspsykologi*. København: Hans Reitzels Forlag.

**Vygotsky, Lev** (1962) *Thought and language*. Cambridge: The MIT Press.

**Weikart, David** (1996) High quality pre-school programs found to improve adult status. *Childhood*, 1, 117-120.

**Whitehurst, Grover, Falco F. L., Lonigan Christopher, Fischel Janet, DeBaryshe Barbara, Valdez-Menchaca Marta og Caulfield Marie** (1988) Accelerating language development through

picture book reading. *Developmental Psychology*, 4, 552-559.

**Zigler, Edward og Muenchow**

**Susan**, (1992) *Head Start*. New York: Basic Books.

## NOTER:

1 Head Start-programmet (Zigler og Muenchow 1992) ble etablert i 1965 og har gitt inspirasjon til flere lignende programmer. Head Start rommer en rekke pedagogiske tilbud for antatt depriverede førskolebarn. I tillegg til at diskusjonen om programmet har dreid seg om betydningen av genetisk arv versus betydningen av stimulering, har programmet også blitt kritisert for å ha etnosentrisk slagside (Baratz og Baratz 1970).

2 Se informasjonshefte fra RBUP Nord (2008).

# PÅ TIDE MED NY KOMPETANSE?

Skaff deg tyngden du trenger. Spesialkurs er utviklet for deg som har jobberfaring og ønsker relevante og praktisk rettede kurs. Blant våre kurs for høsten 2009 finner du kurs innen Coaching, Styrekompetanse og Retorikk.

Studiestart i september/oktober 2009

[www.bi.no/spesialkursoslo](http://www.bi.no/spesialkursoslo)

TYNGDEN DU TRENGER

**BI**