

Utviklingspsykologi

Hovedområdet handler om psykologisk utvikling fra unnfangelse til død. Det dreier seg om hvordan individuelle forskjeller oppstår, betydningen av arv og miljø for utviklingen, og hvordan psykologisk kunnskap kan anvendes.

MÅL FOR OPPLÆRINGEN ER AT ELEVEN SKAL KUNNE

- gjøre rede for betydningen av arv og miljø i menneskets utvikling (kapittel 3)
- gjøre rede for ulike utviklingsområder knyttet til teorier om menneskets utvikling (kapittel 3)
- gjøre rede for begrepet persepsjon, og forklare hva som menes med selektiv persepsjon (kapittel 4)
- gjøre rede for ulike emosjoner og behov og hvordan disse påvirker og styrer atferd (kapittel 5)
- definere personlighet og gjengi ulike personlighetsteorier (kapittel 6)
- gjøre rede for forsvarsmekanismer og mestringsstrategier (kapittel 6)
- beskrive hvordan mennesket utvikler sitt selvbilde og sin identitet (kapittel 6)
- drøfte sammenhenger mellom erfaringer i oppveksten og holdninger og verdier som voksen (kapittel 7)

Utviklingspsykologi handler om vår egen og andres utvikling gjennom livet. Ser du deg rundt, legger du merke til at alle er forskjellige, både i høyde, vekt og utseende. Men også det »indre» er forskjellig, og dette gir seg utslag i hvordan de, og vi, er: vår daglige atferd, våre forskjellige egenskaper, vår personlighet.

I denne delen skal vi se på noe av grunnlaget for disse forskjellene, hva de skyldes. Psykologien kan gi oss noen, men ikke helt eksakte, svar på disse spørsmålene. En åpenbar årsak til det er at vi ikke kan drive forsøk med mennesker for å få mer kunnskap. Vi er avhengige av observasjoner av mennesker i deres naturlige oppvekstmiljø.

3

Menneskets utvikling

Arv og miljø

Utviklingen vår starter allerede med det befruktede egget inne i livmoren.

Vi utvikler oss gjennom hele livet. Utviklingen begynner med et befruktet egg inne i livmoren og pågår hele livet. Utviklingen omfatter både arvede (iboende) egenskaper og egenskaper som vi utvikler i samspill med miljøet rundt oss. Vi kan utvikle oss både heldig og mindre heldig. Ser du deg rundt, vil du oppdage at det ikke finnes to mennesker som er helt like.

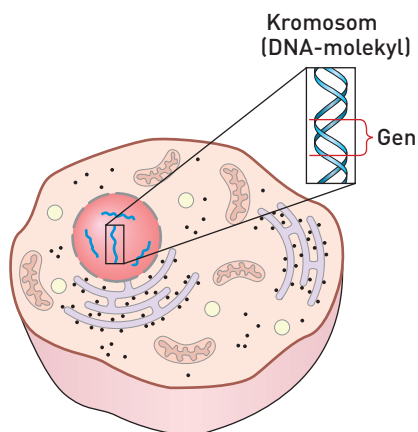
Hvordan blir denne utviklingen så mangeartet? Utviklingen hos et menneske blir påvirket av både arv og miljø. Hvilke egenskaper hos oss er da mest påvirket av arv, og hvilke er mest påvirket av miljøet? Vi skal nå først undersøke hva som er ment med arv, og hvordan arven fra våre foreldre og forfedre påvirker utviklingen vår. Deretter skal vi se nærmere på hva som menes med miljø, og hvilke miljøfaktorer som påvirker oss. Til slutt skal vi drøfte hvordan arv og miljø gjensidig påvirker hverandre og dermed oss.



Arv

DNA er en forkortelse for deoksyribonucleic acid, eller deoksyribonukleinsyre på norsk.

Livet begynner med befruktningen, unnfangelsen, der en eggcelle og en sædcelle smelter sammen. Dermed har vi et befruktet egg. Grunnlaget for utviklingen finner vi i det befruktede egget; her ligger kimen til det nye livet. I det befruktede egget ligger det arvestoffet vi får fra foreldrene våre. Men dette arvestoffet kan ikke fungere av seg selv; det er avhengig av omgivelsene for å kunne utvikle seg. Og de riktige omgivelsene de ni første månedene er livmoren. Livmoren blir individets første miljø, og den virker inn på utviklingen hos fosteret. I det befruktede egget er det 23 kromosompar med til sammen 46 kromosomer. Ett kromosom i hvert kromosompar kommer fra mor og ett fra far, til sammen har hver av dem bidratt med 23 kromosomer. I kromosomene ligger *genene*, som utgjør selve arvestoffet. Arvestoffet vårt er bygd opp av DNA, og ett kromosom tilsvarer ett DNA-molekyl.



Et menneske har i alt ca. 25 000 gener. Det er gene som overfører de arvelige egenskapene fra menneske til menneske. Hvert gen har sin oppgave. I hovedsak går den ut på å produsere visse kjemiske stoffer, og de skal brukes til å påvirke andre celler og stoffet der. Genene virker derfor ikke direkte på atferden vår, men er grunnleggende for det som skal skje senere. Genene styrer for eksempel utviklingen av muskelcellene, og som vi skal se, er den *fysisk-motoriske* utviklingen viktig for hvordan vi fungerer, hvordan vår atferd er. Fysisk-motorisk utvikling kan deles i to: Fysisk utvikling som er hvordan kroppen utvikler seg, og motorisk utvikling som er utviklingen av bevegelser og balanse. Det er nær sammenheng mellom disse to utviklingsområdene.

Genene er også grunnleggende for de mer individuelle forskjellene, det som gjør at du blir du. Men at *du* ble du, var likevel nokså tilfeldig. Mulighetene for forskjellige kombinasjoner mellom disse 23 + 23 kromosomene er bortimot ubegrenset. Det er grunnen til at vi aldri får to befruktede egg med de samme arveanleggene. Unntaket er eneggede tvillinger, for som navnet sier, kommer de fra *ett* egg (én eggcelle), og det delte seg etter befruktningen. Dermed har begge akkurat det samme arvestoffet. Men som vi skal se siden, blir også eneggede tvillinger ulike.

Et befruktet egg inneholder 46 kromosomer, 23 fra hver av foreldrene. I kromosomene ligger genene, som overfører de arvelige egenskapene.

Gener påvirker egenskapene dine

Mennesket utvikler seg fra det befruktede egget ved stadige celledelinger. Nesten alle celler i kroppen har 46 kromosomer og dermed likt arvestoff. Unntaket er kjønnscellene, dvs. eggceller og sædceller, som har 23 kromosomer hver. I et kromosompar finner vi det samme genet på samme plass på begge kromosomene, det kaller vi et *genpar*.

dominant – som dominerer
recessiv – som viker, vikende

Kan du rulle sammen tunga til et rør, har du minst ett dominant gen for denne egenskapen.

Genene finnes i både *dominant* og *recessiv* utgave. Når et gen i et genpar slår ut virkningen av det andre genet, sier vi at genet er dominant. Det ene genet i et par vil dominere i forhold til det andre, og det er dette som avgjør hvilke arveegenskaper som dukker opp. Et gen som har liten gjennomslagskraft, og som blir slått ut hvis det dominante genet er til stede, kaller vi recessivt. Et eksempel er genet som styrer om du kan rulle tunga di sammen til et rør (dominant) eller ikke (recessivt). Har du minst ett dominant gen i genparet, vil du kunne rulle tunga sammen. Andre nokså vanlige eksempler på dominante–recessive arveanlegg er fregner eller formen på øreflippen din.

I disse eksemplene dreier det seg om ett genpar. Men det er i mange tilfeller snakk om flere genpar som bestemmer utviklingen. Se for eksempel på deg selv og din egen høyde. Kanskje er du over gjennomsnittet, kanskje under. Grunnen til det er ikke at du har ett bestemt høydegen, men at det er flere som har betydning. Genet for hormonproduksjon spiller inn, likeså genet for beinutvikling og genet som gjelder den generelle utviklingshastigheten din. Det er disse arveanleggene i fellesskap som blir bestemmende for hvor høy du kommer til å bli. I tillegg kommer selvfølgelig en del andre faktorer som ikke er arvelige, f.eks. kostholdet. Kostholdet er en miljøfaktor og kan påvirke lengdeveksten innenfor visse grenser som arven setter.



Hvilke av dine egenskaper vil du tro er mest påvirket av arv?

Gener kan være dominante eller recessive. En egenskap kan styres av ett eller flere genpar. Miljøfaktorer kan påvirke i hvilken grad en egenskap utvikler seg. Høyde er et eksempel på det.



Miljø

Miljøet er alt det som omgir oss fra fødselen, ja, faktisk også før den, og gjennom hele livet. Det er alt det som påvirker oss, en omfattende og nesten talløs samling av ulike miljøfaktorer. Mange tenker at miljøet i hovedsak er det fysiske, dvs. alt som finnes rundt oss, fra blomster og trær til hus og biler. Men i vår sammenheng er kanskje de miljøfaktorene som inngår i det sosiale miljøet, vel så vesentlige. De dekker mye, alt fra påvirkninger i nære forhold med mor, far, og søsken til påvirkninger i forskjellige grupper og i andre sosiale situasjoner. Men det viktige miljøet ditt er mer enn dette. Tenk for eksempel på de påvirkningene du får gjennom miljøet og kulturen der du bor, hvor vesentlige de er. Kostholdet og livsstilen vår er av vesentlig betydning, og de tingene vi har og bruker. Innenfor psykologien er det imidlertid først og fremst det menneskelige miljøet vi ser på, og det er det vi skal legge vekt på i denne boka. Da står begrepet *sosialisering* sentralt. På side 57 skal vi diskutere betydningen av arv og miljø for utviklingen vår.

sosialisering – innordning i samfunnet, utvikling til å være et ledd i samfunnet.

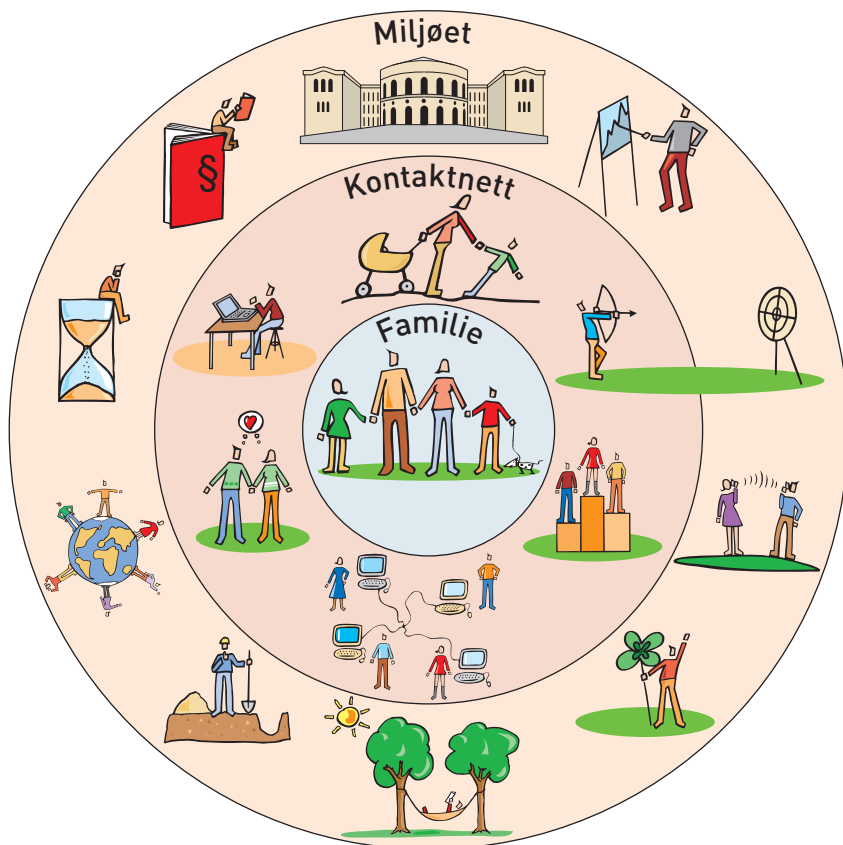
Miljøet er alt som omgir oss fra fødsel til død.

Sosialisering – en livslang prosess

Det menneskelige miljøet er nært knyttet sammen med begrepet sosialisering. Her skal vi undersøke hva som menes med det, og hvordan sosialiseringen finner sted. Hvilke miljøfaktorer er det som virker inn?

Når vi skal ta opp hva sosialisering betyr, og hvordan sosialisering foregår, er det naturlig å begynne med barndommen og barns oppvekst i Norge i vår tid.

Sosialiseringen skjer både i det nærmeste miljøet og i samfunnet.



En norm er en uskreven regel som skal påvirke atferden, ofte i en sosial sammenheng.

Å vokse opp betyr å vokse inn i et samfunn og en kultur med bestemte skikker, tradisjoner, roller, normer og verdier. Sosialisering er å vokse inn i samfunnet. En mer fullstendig definisjon av begrepet kan være denne: *Sosialisering er en prosess som begynner ved fødselen, der vi tar opp i oss og innordner oss etter det verdi- og livsmønsteret som omgir oss.*

Dette verdi- og livsmønsteret møter du først som barn gjennom familien din og gjennom andre personer i det nærmeste miljøet. Gjennom sosialiseringen tilegner du deg de kunnskapene du trenger for å kunne fungere i et samfunn. Du lærer deg hva som er rett og galt, hvordan du skal oppføre deg i forskjellige situasjoner, og hva som er forventet av deg i de miljøene der du ferdes. Det er i samvær med andre at vi blir sosialisert. Et eksempel: Hvis du deltar i en gruppe som arbeider aktivt med naturvern, vil de tankene og oppgavene du møter der – parallelt med at du selv bidrar med ideer og forslag – være med og forme deg. Du utvikler dine ideer og holdninger og finner ut hvilke verdier du står for. Du utvikler deg, lærer og tilpasser deg. Du blir sosialisert.

Det menneskelige miljøet er nært knyttet til sosialisering. Sosialisering er en livslang prosess der vi tilegner oss kunnskap så vi kan fungere i samfunnet.

Med personligheten mener vi de karakteristiske egenskapene hos den enkelte, f.eks. tanker, følelser og atferd. I kapittel 6 kan du lese mer om dette.

sekundær – underordnet, mindre vesentlig

Primær- og sekundærsosialisering

Noen mennesker og miljøer betyr mer for oss enn andre. Vi kan føle en nær tilknytning til enkelte mennesker i disse miljøene og vil strekke oss langt for å gjøre dem til lags. De miljøene og de personene som betyr mest for oss, står for det som kalles *primærsosialiseringen*. Primærsosialiseringen er den første og mest gjennomgripende oppdragelses- og påvirkningsprosessen som former *personligheten* din.

Primærsosialiseringen skjer i oftest i familien. Du lærer av og tar etter foreldre, søsken og andre rollemodeller. Andre mennesker og miljøer kan spille en viss rolle i sosialiseringen. Vi kaller den sosialiseringen disse andre står for, for *sekundærsosialisering*. Denne andre sosialiseringen bygger på den primære og kan komme til å spille en stadig større rolle etter hvert som barnet og den unge vokser til.

Sekundærsosialiseringen har ofte som formål å styre individet inn i nye roller og funksjoner. Barnehage, skole og skolefritidsordninger, ungdomsklubber og idrettslag kan være eksempler på miljøer for sekundærsosialisering. Hva vi kan regne som primære og sekundære sosialiseringsfaktorer, kan også skifte etter hvor gammelt barnet er. For et lite barn har foreldrene størst innflytelse og flest påvirkningsmuligheter, mens det i tidlig ungdomsalder vanligvis er jevnaldringsgruppen som har mest å si for hvilke normer og verdier et ungt menneske prøver å leve opp til. Da blir kameratflokket det primære. Det er viktig å holde fast ved at sosialisering er en møysommelig prosess. Barnet, og senere den unge, blir utsatt for sosialisering i flere miljøer samtidig, f.eks. i hjemmet, i barnehagen og på skolen og blant venner i fritiden.

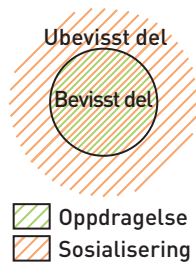
Primærsosialiseringen skjer i familien.



Primærsosialisering er den påvirkningen som skjer i familien. Sekundærsosialisering er den påvirkningen som skjer i de miljøene du ellers er i, som skole, idrettslag og andre aktiviteter i nærmiljøet.

Forskjellige kulturer har ulike tradisjoner og verdier, og de påvirker hva en legger vekt på i oppdragelse og opplæring av barn. I et flerkulturelt samfunn med befolkningsgrupper fra forskjellige deler av verden vil det selvsagt også være forskjellig hva foreldrene legger mest vekt på i oppdragelsen. Barn med flerkulturell bakgrunn kan gå igjennom ulike sosialiseringprosesser – først i hjemmet der de er blant mennesker med lik etnisk bakgrunn, og så i barnehagen eller på skolen der de lærer andre regler og skikker. Når vi er i de vante omgivelsene våre, tenker vi ikke så mye over hvilke normer og verdier vi lever etter. Det er først når vi møter mennesker med bakgrunn i kulturer som står langt fra vår egen, at vi merker forskjellene.

Oppdragelse er en bevisst prosess, sosialiseringen skjer både bevisst og ubevisst.



Det er vanlig innenfor psykologien å skille mellom *sosialisering* og *oppdragelse*, selv om de ellers ofte blir brukt om hverandre. I denne boka er oppdragelse betegnelsen vi bruker om det arbeidet vi gjør når vi bevisst prøver å forme barn til samfunns-mennesker. Når vi snakker om oppdragelse, tenker vi derfor i første rekke på den mer målrettede og bevisste formingen av atferden og personligheten til barnet. Oppdragelse blir altså et litt snevrere begrep enn begrepet sosialisering. Når vi snakker

om sosialisering, derimot, tenker vi både på den påvirkningen som er målrettet, men også på den som *ikke* er det. Barn blir formet på ulike måter, både direkte og indirekte gjennom impulser og påvirkning utenfra. Dette har foreldre i mange sammenhenger ikke kontroll over. Viktige stikkord her er kameratflokk, men også leketøy, fjernsyn, film, dataspill og reklame.



1. Har du eksempler fra din egen oppvekst på at normer og regler blant vennene dine var viktigere enn de normene og reglene foreldrene dine lærte deg?
2. Nevn eksempler som viser at film og data påvirker din væremåte.

Barn med flerkulturell bakgrunn kan gå igjennom ulike sosialiseringprosesser i hjemmet og i barnehage eller skole.



FORDYPNING: Utviklingsøkologi

Det er altså i familien sosialiseringprosessen begynner. Etter hvert får barnet og den unge venner på skole og i fritid, og menneskene rundt oss blir de miljøene som til sammen danner vårt *sosiale nettverk*. Det er imidlertid ofte vanskelig å få et bilde av alle de miljøene sosialiseringen foregår i, hvordan disse ulike miljøene påvirker hverandre, og hva det sosiale nettverket består av. For å illustrere dette har vi derfor valgt å bruke en såkalt *utviklingsøkologisk modell*. *Utviklingsøkologi* er studiet av og læren om hvordan mennesket vokser, utvikler seg og blir sosialisert i et dynamisk samspill med omgivelsene. Den utviklingsøkologiske modellen er satt opp av den amerikanske psykologen Uri Bronfenbrenner (1917–2005). Den kan være til hjelp når vi skal prøve å få et overblikk over oppvekstmiljøet til barn og unge og forstå hvordan det virker. Oppvekstmiljøet kan deles inn i flere miljøer eller arenaer.

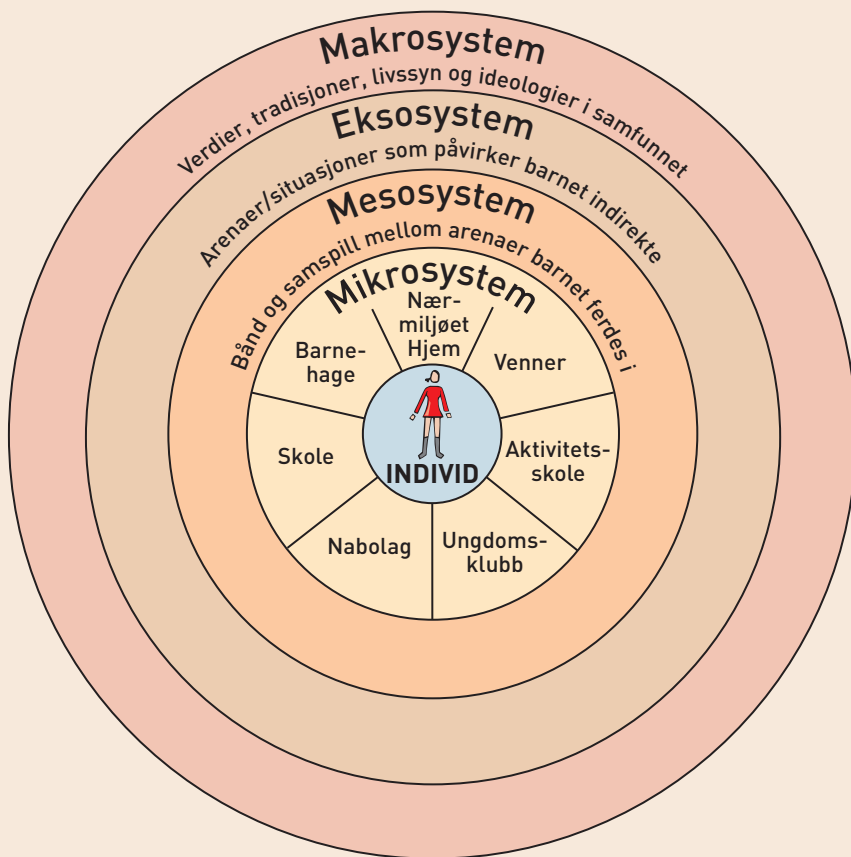
I modellen sin legger Bronfenbrenner særlig vekt på sammenhengen og spillet mellom de forskjellige arenaene som vi beveger oss i, f.eks.

familien, skolen og idrettslaget. Hvordan disse arenaene påvirker hverandre, har stor betydning for kvaliteten på oppveksten til barn og unge, mener han. Bronfenbrenner deler oppvekstmiljøet, dvs. de forskjellige arenaene, inn i fire systemer. Tabellen nedenfor gir en oversikt over disse systemene.

På neste side ser du en figur som viser den utvikling økologiske modellen Bronfenbrenner. Som du ser av modellen, er mikrosystemet (mikro = liten) den innerste sirkelen. Her er barn og unge selv til stede og møter andre personer som foreldre, søsken, lærere, venner og kamerater ansikt til ansikt. De er selv handlende og aktive. Bronfenbrenner sier at mikrosystemet er den viktigste delen av oppvekstmiljøet. Mikrosystemet er preget av det *fysiske miljøet*. Du kan lett tenke deg at det vil være forskjell på det å vokse opp i en leilighet i sjuende etasje i en blokk i Kristiansand eller på et småbruk på Helgelandskysten. Vi vil også få forskjellige erfaringer alt etter hvor trangt eller romslig vi har det inne i huset vårt og utenfor.

Bronfenbrenners fire systemer

System	Forklaring/beskrivelse	Eksempel
Mikrosystem	De nærmiljøene (arenaene) barn og unge ferdes i	Hjem, barnehage, skole, skolefritidsordning, kameratgruppe, ungdomsklubb og nabolag
Mesosystem	De bånd og samspill som er mellom de forskjellige arenaene barn og unge ferdes i.	Både mellom hjem og barnehage og mellom hjem og skole.
Eksosystem	Andre arenaer og situasjoner der barn og unge sjelden er til stede, men der det skjer ting som er av betydning for deres liv og utvikling.	Foreldrenes arbeidsplass, der det skjer påvirkninger overfor foreldrene som både direkte og indirekte kan få betydning for barna deres.
Makrosystem	Innholdet i og sammenhengen mellom ulike kulturer og subkulturer i samfunnet når det gjelder tradisjoner, verdier, livssyn, politikk og ideologier og den innvirkning disse har på barn og unges utvikling.	Sentrale politikerne lover at alle barn skal få tilbud om kulturskole, men bevilger ikke penger nok slik at kommunene kan se seg i stand til dette.



Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell.

Men Bronfenbrenner understreker også at det *psykiske miljøet* er viktig. Hvilke opplevelser får barn og unge? Hvordan er det følelsesmessige klimaet i familien?

Ifølge Bronfenbrenner er det samspillet, vekselvirkningen mellom individet og omgivelsene, som fremmer utvikling. Gjennom oppveksten er det ikke bare det ene barnet som forandrer seg, men også moren, faren, søsknene, besteforeldrene og andre. Dermed endrer også forholdet mellom dem seg. Bronfenbrenner sier at i et godt

oppvekstmiljø har barn og unge muligheter til å møte mange forskjellige voksne personer som har ulike posisjoner i forhold til det, mennesker med ulike yrker, erfaringer og interesser. Utviklingen hos barnet blir altså fremmet og styrket gjennom kontakt med mange og varierte voksenmodeller. Bronfenbrenner peker på at det er viktig at voksne engasjerer seg i aktiviteter sammen med barn og unge. Et oppvekstmiljø der de gjør ting sammen, er et godt oppvekstmiljø.



Utvikling er likevel ikke bare et resultat av de ytre påvirkningene. For å forstå det som foregår i mikrosystemet, må vi også nevne det settet med arvede anlegg vi bærer med oss. Barn og unge som vokser opp i det samme miljøet, kan derfor likevel utvikle seg forskjellig på grunn av ulik arv.

Går vi til neste sirkel i modellen, kommer vi til mesosystemet (meso = i midten). Dette nivået betegner **samspillet** mellom de forskjellige arenaene som barn og unge beveger seg i. Typiske mesosystemer er forholdet mellom skole og hjem, hjem og fritidsaktiviteter og nabolaget og kameratflokket. Å analysere oppvekstmiljøet på dette nivået vil si å studere hvordan det som skjer på en arena, f.eks. i hjemmet, kan virke inn på situasjoner på de andre arenaene som skolen og kameratflokket.

Kvaliteten på oppvekstmiljøet er i høy grad avhengig av at arenaene i mesosystemet trekker i samme retning, og at det er god kontakt mellom dem. Jo bedre personene på de forskjellige arenaene kjenner hverandre og fungerer sammen, desto bedre blir kvaliteten på oppveksten. Spenninger og motsetninger på mesonivået, altså mellom de ulike arenaene, kan forringe oppveksten og i verste fall føre til vansker i utviklingen. Bronfenbrenner har et eksempel på hva som kan skje med et barns evne til å lære å lese. Denne evnen, sier han, «kan være **vel** så avhengig av båndene mellom hjemmet og skolen som av måten barn blir undervist på.» For eksempel vil foreldre som aldri stiller på foreldremøter, ikke kunne få tilbakemeldinger om hvordan barnet fungerer på skolen, og dermed kan de heller ikke justere eventuell ikke-ønskelig atferd.

Med eksosystem (ekso = utenfor, ytre) mener vi arenaer eller situasjoner der barn eller unge sjelden eller aldri selv er til stede, men der det likevel skjer ting som i sin tur påvirker barnet direkte. For eksempel fører forandringer på arbeidsplassen til moren også til endringer for

familien. Hvis moren blir satt i en funksjon som hun mistrives i, påvirker det væremåten hennes hjemme etter endt arbeidsdag. Problemer på jobben vil ofte bety at vi har mindre overskudd til å takle problemer hjemme.

Det er også mange andre slike forhold og situasjoner der barn eller unge selv aldri er til stede, men som har innflytelse på oppvekstmiljøet deres. Vi kan for eksempel nevne avgjørelser som blir tatt i skolestyret, kommunestyret og andre offentlige organer i lokalmiljøet. For eksempel vil det få stor innvirkning på ungdomsmiljøet dersom kommunen vedtar å legge ned ungdomsklubben, fordi det trengs mer penger til snømåking.

Den ytterste sirkelen er kalt makrosystem (makro = stor). Her er det snakk om hvilke verdier, ritualer, tradisjoner, livssyn og politiske ideologier som finnes i den kulturen der oppveksten foregår. Det som skjer i makrosystemet, vil prege oppveksten til hver enkelt i mikrosystemet og samspillet der. For eksempel vil den økonomiske politikken som blir ført i Norge, påvirke kommunenes økonomi, skolens økonomi og familiens økonomi – og dermed også utviklingsmulighetene for barn og unge. Både skoler, organiserte fritidsaktiviteter og offentlige tjenester blir preget av det verdssystemet som omgir oss. Skolen i Norge skal for eksempel fremme bestemte verdier. Dette er nedfelt i læreplanene som skolens undervisning skal ta utgangspunkt i. I andre land kan skolen fremme andre verdier. Et muslimsk samfunn er preget av andre verdier enn de verdiene som rår i et kristent samfunn, selv om det også finnes felles verdier. De personene som vokser opp i de to samfunnene, utvikler derfor forskjellige egenskaper og møter ulike forventninger til sosial atferd.

Sammenhengen mellom arv og miljø

Vi har nå sett hvordan genene blir ført videre og er med på å styre vår videre utvikling. Vi har også sett hvordan miljøet i både snever og vid forstand virker på oss allerede fra fødselen av, og hvordan det er med og former oss gjennom hele livet. I denne framstillingen har vi naturlig nok lagt størst vekt på den påvirkningen som andre mennesker har på barnet, den unge og senere den voksne, det vil si sosialiseringen.

Hvordan er så forholdet mellom arv og miljø? Hva er viktigst? Hva er det som virker sterkest inn på utviklingen vår? Det er vanskelig å gjøre gode undersøkelser eller eksperimenter på dette området. Derfor må vi nøye oss med å observere mennesker i utvikling og prøve å trekke slutninger ut fra det. Her kommer tvillingforskningen oss til hjelp. Gjennom studier av eneggede tvillinger, som vi vet har nøyaktig samme arvemateriale, og som er blitt adoptert og har vokst opp i ulike miljøer, har psykologer kunnet gjøre interessante undersøkelser av hvordan arv og miljø påvirker utviklingen. Resultatene fra disse undersøkelsene viser at en egenskap som for eksempel intelligens er svært lik for eneggede tvillinger som er oppfostret hver for seg. Men også mange andre egenskaper, f.eks. følelsesmessig stabilitet og evne til å kontrollere følelsesmessige impulser, ser ut til langt på vei å kunne forklares gjennom arv. De samme studiene tyder også på at en del «vaner», selvopfatningen vår og tilfredsheten med vår egen livssituasjon kan forklares gjennom arv. Slike egenskaper som er med og bygger opp personligheten vår, kaller vi *psykologiske trekk*. Mer om dette kommer i kapittel 6.

Når vi nå ser at arv spiller en viss rolle for utviklingen, f.eks. hva som gleder eller skremmer oss, men at miljøet også har avgjørende betydning, er det nærliggende å spørre hvor stabile slike psykologiske trekk er. Skal

Tvillingstudier har gitt mye informasjon om forholdet mellom arv og miljø.



det være meningsfullt å snakke om ulike psykologiske trekk som er med og bygger opp personligheten, må de til en viss grad være stabile. Det vil si at de må være tilnærmet de samme i relativt lang tid. Har vi grunnleggende sett den samme personligheten gjennom hele livet, eller skjer det store endringer? Kan arven eventuelt «holde igjen» for endringer knyttet til miljøet? Kanskje er det omvendt, slik at miljøet kan «rette opp» for arven? Eller er det slik at arv og ulike miljø bare virker i fellesskap, og det må vi godta? Du vil oppdage at det rår ulike oppfatninger om dette.



- 1. Du møter en tidligere god venn, en du ikke har sett siden dere var tolv år gamle. Hvor sannsynlig er det at han eller hun er «den samme» nå som før?**
- 2. Tenk deg at klassen din om ti år møtes igjen til jubileum. En av elevene som var svært anonym i klassen, er også til stede. Under middagen holder hun en god og morsom tale. Etterpå blir du sittende ved samme bord som henne. Hun virker selvsikker og er full av humør. Finn fram til noen mulige forklaringer på den endrede væremåten.**

Miljøet kan spille en betydelig rolle når enkelte trekk blir forsterket. Noen trekk som forsterkes blant annet i ungdomstiden vil kanskje bli justert igjen etter en stund.

Både arv og miljø påvirker utviklingen vår. Mange stabile psykologiske trekk som intelligens og følelsesmessig stabilitet er langt på vei et resultat av arv.

Stabile psykologiske trekk

For å finne ut mer om stabile psykologiske trekk har psykologer gjennomført det vi kaller lengdesnittundersøkelser. Det vil si at de har fulgt en stor gruppe mennesker gjennom hele livet deres og gjennomført flere psykologiske tester med dem, f.eks. hvert femte eller tiende år. Disse studiene viser i store trekk at de egenskapene som tvillingforskningen har pekt på var sterkest knyttet til arv, også er de egenskapene som er mest stabile over tid hos hver enkelt av oss. Intelligens og intellektuelle interesser viser seg å være svært stabile gjennom livet vårt. På samme måte viser det seg at psykologiske trekk som utadvendthet, følelsesmessig stabilitet og selvurdering er relativt stabile trekk.

Kan vi så på bakgrunn av dette trekke den konklusjonen at stabiliteten i disse trekkene våre i høy grad hviler på nedarvede egenskaper? Ikke uten videre. Miljøet spiller kanskje likevel en sterkere rolle enn det vi uten videre kan slå fast etter slike undersøkelser. Og hvilket miljø vi blir en del av, er ikke helt tilfeldig. Vi kan tenke oss at vi langt på vei «velger» eller «blir plassert» i miljøer som støtter opp under våre medfødte personlige egenskaper, og at miljøet dermed kan spille en betydelig rolle som *forsterker* av disse egenskapene. Vi velger for eksempel fritidsaktiviteter, utdanning, venner og kanskje ektefelle som passer inn og forsterker de psykologiske trekkene våre. Vi leser aviser, bøker, ser filmer og lytter til politikere som langt på vei støtter opp



EKSEMPEL:

En ung gutt, Magnus, får voldsomme raserianfall når han blir ertet eller motsagt. Det skjer hjemme, og det skjer på skolen. Det fører blant annet til at han kommer på kant med medelevene og etter hvert med skolens ledelse. Som følge av dette utvikler han uvilje mot skolen og det som foregår der. Han utvikler en generell uvilje mot «autoriteter». I stadig større grad forsømmer han skolearbeidet, han kommer på kant med lærerne og skolens ledelse og mister etter hvert kontakten med de gamle vennene i klassen og nærmiljøet. Etter en stund blir han tatt opp i en spesialgruppe med elever som ikke klarer å tilpasse seg et vanlig klassemiljø. Her blir det lagt mer vekt på praktiske opp-

gaver og mindre vekt på tradisjonell faglig virksomhet. Han etablerer vennskap med andre elever som også har vansker med å tilpasse seg et fellesskap, og hvor det på en måte er akseptabelt, ja, kanskje til og med kan gi status å være litt tøff. Som voksen har han ikke klart å skaffe seg en utdanning, og han er lite vant med å tilpasse seg en arbeidsdag og krav fra en arbeidsgiver. Han slutter i den ene jobben etter den andre etter å ha gitt dem han jobbet for skylden for at det gikk skeis. Han har flere venner som heller ikke synes fast arbeid og et velregulert liv er noe mål. På politikammeret i byen blir han etter hvert omtalt som en kjenning.

under de samme trekkene. Miljøet blir dermed for mange mennesker en betydelig *stabiliserende* eller forsterkende faktor i deres personlige utvikling.

Men det er ikke bare slik at vi «velger» oppvekstmiljø og hvem vi vil omgås. Det kan også være slik at vi mer eller mindre motvillig blir «plassert» i et miljø som forsterker bestemte trekk hos oss. Tenk deg du er en som lett blir sint dersom noen ertet deg. La oss gripe fatt i denne egenskapen og overdrive litt gjennom et tenkt eksempel.

Eksempelet viser at en personlig egenskap – og kanskje en arvet egenskap – i dette tilfellet raserianfall ved erting eller ulike former for motstand, kan være ett moment som bidrar til å lede et menneske inn i en uheldig kjede av hendelser og miljøer. Disse hendelsene og miljøene kan bidra til å opprettholde og forsterke denne egenskapen. Slik er de med og former personligheten.



Magnus kom inn i en uheldig kjede av hendelser og miljøer som alt i alt bidrog til å forsterke et uheldig personlighetstrekk eller atferdsmønster hos ham. Prøv å beskrive en annen og mer heldig kjede med hendelser og miljøer som kunne ha gitt Magnus bedre muligheter til å klare seg senere.

Vi velger selv eller plasseres ofte i miljøer som støtter opp under våre medfødte egenskaper. Da blir miljøet en stabiliserende faktor. I noen tilfeller kan miljøet forsterke en egenskap, både i positiv og negativ retning.

Vektlegging av arv eller miljø?

Som du forstår, er forholdet mellom arv og miljø komplisert. Og som vi har vært inne på før, er det vanskelig å utføre forskning som kan gi oss entydige forklaringer på sammenhengene mellom disse faktorene. Leser du psykologiske bøker, vil du derfor oppdage at det er nokså store forskjeller på hvor stor vekt forskere legger på arv og/eller miljø når de skal forklare hvorfor vi utvikler oss som vi gjør. For oversiktens skyld kan vi dele synspunktene på forholdet mellom faktorene inn i disse gruppene:

- Arv er viktigst
- Miljøet er viktigst
- Arv og miljø har like stor betydning
- Barnet har evne til å forandre seg selv og miljøet omkring

Arv er viktigst

Disse forskerne mener at gode arveegenskaper vil føre til gode ferdigheter eller god utvikling, mens svake arveegenskaper vil gi svake ferdigheter eller svak utvikling. Oppvekstmiljøet har en klart begrenset rolle. Disse forskerne mener at det enkelte menneskets utvikling er en fortsettelse av utviklingen på fosterstadiet. Her er det utvilsomt det genetiske grunnlaget som styrer utviklingen, selv om ytre påvirkninger kan spille en viss rolle. Forskerne vil peke på at også etter fødselen er det mange faktorer som utvilsomt er styrt av arv. Vi lærer å snakke og gå i en bestemt alder, og den intellektuelle utviklingen følger et bestemt mønster. Dersom ikke miljøbetingelsene er ekstreme, vil denne utviklingen finne sted til den tid vi forventer det. Undersøkelser som viser at visse egenskaper, f.eks. intelligens, er stabile i lange perioder av livet, kan også trekkes inn for å støtte opp om denne oppfatningen.

Miljøet er viktigst

Her mener forskerne at et godt oppvekstmiljø vil gi gode ferdigheter og god utvikling, mens et dårlig oppvekstmiljø vil gi klart svakere ferdigheter og utvikling. Arven spiller etter deres mening en klart mindre rolle. Dette synet vil de for eksempel gjøre gjeldende for å forklare intelligensutviklingen. God stimulering fra miljøet vil gi høy intelligens, mens svak stimulering vil gi en klart svakere utvikling. I begge tilfeller forutsetter de imidlertid at det arvemessige grunnlaget er relativt normalt.

Arv og miljø har like stor betydning

I denne gruppen legges det vekt på at et godt arvemessig grunnlag vil gi en god utvikling dersom miljøet er godt, og en middels god utvikling dersom miljøet er dårlig. Dersom miljøet er godt, vil det gi en middels god utvikling dersom arvegrunnlaget er svakt, og en god utvikling dersom arvegrunnlaget også er godt. Et godt eksempel på dette kan være en persons høyde. Den er et resultat av det arvemessige grunnlaget og ernæringen (miljøfaktor). Vi kan kalle dette en både-og-modell.

Barnet har evne til å forandre seg selv og miljøet omkring

Alle de tre forklaringsmodellene du har lest om til nå, har det til felles at de ser på barnet, det enkelte mennesket, som noe passivt. Det er et individ som utvikler seg enten i kraft av nedarvede egenskaper eller i kraft av det miljøet som det er plassert inn i. Men noen forskere aksepterer ikke dette. De legger i stedet vekt på at både barnet og miljøet forandrer seg over tid. De legger vekt på at barnet kan skape sitt eget miljø. Barnets væremåte påvirker omgivelsene, miljøet. Foreldrene behandler for eksempel et temperamentsfullt barn på en annen måte enn et roligere og mildere barn. Det igjen setter sitt preg på barnet. Arvemessige og miljømessige faktorer er med andre ord ikke statiske. De påvirker hverandre gjensidig, og virkningene av dem vil endre seg over tid. Vi kan gjerne kalle dette en *påvirkningsmodell* for forståelse av forholdet mellom arv og miljø.



Drøft hvordan eksemplet «Magnus» på side 59 passer inn i de fire forklaringsmodellene om betydningen av arv og miljø.

Teorier om menneskets utvikling – sentrale utviklingsområder

Det finnes flere teorier om menneskets utvikling, som med forskjellig utgangspunkt ser nærmere på, beskriver og forklarer denne utviklingen. Men om grunnlaget for utviklingsteoriene er ulikt, er det likevel noe felles som gjelder: Mennesket utvikler seg på flere områder – det sosiale, det tankemessige (intellektuelle), det emosjonelle og det språklige området. I

læreplanen står det at du skal kunne gjøre rede for noen av disse utviklingsområdene, og i dette kapittelet skal vi ta for oss to av dem: det sosiale og det tankemessige (intellektuelle) området. Det sosiale er viktig fordi du alt fra fødselen av er i kontakt med andre mennesker, og det tankemessige er viktig fordi grunnlaget for det meste av atferden din er basert på erfaringer du har med deg selv gjennom tenkning og evne til problemløsning. I kapittel 5 ser vi på det emosjonelle området, som er det tredje av de mest sentrale og grunnleggende utviklingsområdene.

Menneskets utvikling kan deles inn i flere utviklingsområder som det sosiale, det tankemessige og det emosjonelle.



Det sosiale utviklingsområdet

I begynnelsen av dette kapitlet leste du om sosialisering, om hvordan vi mennesker utvikler oss ut fra den arven vi har og det miljøet vi vokser opp i, i en prosess der vi lærer kulturen, normene og verdiene i samfunnet. Men for at denne læringen skal skje på en grei måte, er vi avhengige av å få erfaringer i ulike sosiale sammenhenger. Dette skal vi se nærmere på nå når vi tar for oss det sosiale utviklingsområdet. I hovedsak handler det om vårt forhold til andre mennesker, om hvordan vår atferd påvirker andre, og hvordan andres atferd påvirker oss. Denne gjensidige påvirkningen kjennetegner enhver sosial situasjon, men evnen til å møte dem, varierer med alderen. Det skjer en sosial utvikling fra barn til voksen, mange vil si hele livet, og her skal vi se nærmere på hva vi kan forvente av sosiale ferdigheter og sosial atferd på ulike alderstrinn.

Det aller meste av den atferden du har, er sosial. Fra tidlig om morgenen til sent om kvelden er du i kontakt med andre mennesker, selv om det selvfølgelig også er tider der du er alene. Det er gjennom disse kontaktene du lever og lærer. Det er da du bruker deg selv og viser både deg selv og andre hvem du er. Gjennom mange og forskjellige erfaringer både hjemme, blant kamerater og på skolen utvikler du din *sosiale atferd*. Det vil si at du kontrollerer din egen atferd etter det som er akseptert, tilfredsstillende dine egne sosiale behov og utvikler deg videre. Evnen til sosial atferd fortsetter en viss følelsesmessig modenhet. Vi må ha det for å kunne forholde oss til de oppmuntringene, gledene, sorgene, konfliktene og frustrasjonene som samvær med andre mennesker mange ganger innebærer.

Det sosiale utviklingsområdet gjelder forholdet vårt til andre mennesker og hvordan vi utvikler en sosial atferd i samspill med andre mennesker.



Sosial læring

Kontakten med andre mennesker er altså sentral på det sosiale utviklingsområdet. Selv om vi er født med noe ulært atferd, som for eksempel reflekser med en sosial funksjon (smile/gripe), er det gjennom kontakt med andre vi lærer hvordan vi skal oppføre oss (sosial atferd), og vi erfarer at andre har forventninger til oss om hvordan vi skal være. Vi *lærer* å bli sosiale, å omgås andre. Dette blir da en videreføring og videreutvikling av sosialiseringen. Vi skal nå se nærmere på hva som skjer når denne sosiale læringen finner sted.

Modellæring kaller også observasjonslæring, altså det å lære ved å observere det andre gjør.

imiterer – herme etter, etterligne

Utgangspunktet for sosial læring er samspillet mellom individet og miljøet. Gjennom den måten andre reagerer på når det gjelder vår atferd, lærer vi om sammenhengen mellom atferd og konsekvenser. Dersom vi opplever konsekvensene som behagelige, blir det et signal om at dette er atferd vi bør gjenta. Virker de ubehagelige, er det altså atferd som ikke bør gjentas. Slik vil reaksjonene fra mennesker i miljøet rundt oss være med og bestemme hvordan atferden vår utvikler seg.

I kapittel 6 kan du lese mer om hvordan slike signaler bidrar til å bygge opp vårt eget selvbilde og vår identitet. Men som du kanskje også har erfart selv, er ikke *alle* mennesker like betydningsfulle for læringen. Det *noen* sier og gjør, f.eks. foreldre eller gode venner, betyr ganske mye mer enn det andre sier og gjør. Det ser vi blant annet ved den læringen som skjer gjennom etterligning av modeller, imitering, det som i den sosiale læringen kalles *modellæring*.

Små barn etterligner det de ser. Spedbarnet registrerer et ansikt som smiler, og prøver selv å gjøre det samme. Og etter hvert lykkes det. Barnet *imiterer*. Imiteringen blir en gjengivelse av det barnet sanser, og gjelder i første rekke det barnet ser og hører, men etter hvert også mer sammensatte sansepåvirkninger. I de fleste tilfellene får barnet reaksjoner på atferden sin, og den kan virke forsterkende eller ikke.

Barn, unge, ja også voksne lærer ved modellæring. Derfor er det viktig at vi får møte et variert og bredt spekter av modeller. I høy grad er denne modellæringen noe som verken foreldre eller skole kan påvirke. Vi kommer i kontakt med mange mulige modeller gjennom tilfeldige møter og gjennom det vi ser på fjernsyn og film. Det er gjort flere undersøkelser på dette feltet, og særlig har det vært fokusert på å sammenligne atferden til dem som har sett mye vold på film, med dem som i liten grad har sett slike filmer. I de fleste undersøkelser av denne typen finner vi en viss sammenheng, men hvor sterk den er, er det stor uenighet om. Noen undersøkelser kommer også fram til resultater som langt på vei avviser at mediene har slik påvirkningskraft.

Sosial læring vil si å lære seg sosial atferd. Det gjør vi gjennom måten andre reagerer på vår atferd på, og deres reaksjoner styrer om vi syns atferden bør gjentas eller ikke.



Men modeller er ikke noe som bare tilfeldig dukker opp i miljøet. Ikke sjelden er det vi selv som velger oss en modell eller modeller vi vil etterligne. Aktuelt i så måte er modeller fra idretts- og filmverdenen, og du behøver sikkert ikke gå lenger enn til deg selv for å finne eksempler på det. Oftest velger du modeller som har egenskaper du selv gjerne vil overta, og som er slik du selv gjerne skulle ha vært. Vi kan si at modellering handler om å lære å kjenne seg selv. Det gjør vi ved å se og observere andre mennesker og sammenligne oss med dem. Men det foregår ikke bare slik. En vesentlig forutsetning for å kunne forstå deg *selv* er at du evner å sette deg inn i andres situasjon. Du må lære hvordan andre tenker og føler i forskjellige sammenhenger. I begynnelsen, når vi er små, er forståelsen for andre nokså enkel. Men etter hvert utvikler denne forståelsen seg, og i voksenalder er den ofte preget av mer moden vurdering av og innlevelse i ulike personers situasjon. Det er når denne forståelsen er der, at vi sier at sosialiseringen og den sosiale utviklingen har nådd sitt maksimum. Da er normer, regler og verdier blitt internalisert i atferden vår – de er blitt våre *egne*, og vi er sosialisert. Dette er helt vesentlig for at samfunnet skal fungere til alles beste. Vi fungerer i et sosialt fellesskap, der vår atferd påvirker andres og andres påvirker vår, og vi har nådd sentrale mål i utviklingen hos ethvert menneske: sosialt ansvar, omsorg, medmenneskelighet og evne til innlevelse og respekt for andre mennesker.

internalisere –
ta opp i seg, gjøre til
sitt eget



1. Finn eksempler som viser at du og jevnaldrende har lært atferd av film- og reklamemodeller.
2. Finn eksempler som viser sosiale likheter mellom deg og foreldrene dine.

Faser i den sosiale utviklingen

Vi skal nå se nærmere på den sosiale utviklingen gjennom livet. Det vil si at vi skal gi en oversikt over hva vi kan forvente av sosiale ferdigheter på ulike alderstrinn. Det er viktig å understreke at dette gjelder et *gjennomsnitt*. Innenfor et alderstrinn kan vi finne avvik fra dette gjennomsnittet, slik det også er for utviklingen på andre områder. Erik H. Erikson var psykolog og opptatt av hvordan vi utvikler oss gjennom livet fra fødsel til død. Han beskriver den sosiale utviklingen i åtte faser. I hver av disse fasene, hevder Erikson, er det en grunnleggende problemstilling vi står overfor, en problemstilling som har betydning for vår identitetsutvikling, for vår oppfatning av hvem vi er. Erikson mente at vi havner i en valgsituasjon, og alt etter hva vi valgte, ville vi komme styrket eller svekket ut av situasjonen. Dette resultatet vil så være bestemmende for utviklingen videre.

Tabellen nedenfor gir en oversikt over de åtte fasene hos Erikson, hvilket alderstrinn hver fase er knyttet til, og hvilke utfordringer vi står overfor i hver av dem. Du skal nå bli kjent med Erik H. Eriksons teori om den sosiale utviklingen. Vi konsentrerer oss om utviklingen i barne- og ungdomsårene.

Fase	Grunnleggende problemstilling i denne fasen
Tillit eller mistillit (0–1,5 år)	Utvikling av trygghet og tillit til omgivelsene. Barnet føler trygghet, behag og glede eller utrygghet, ubehag og sinne.
Grunnleggende selvstendighet eller skam og tvil (1,5–3 år)	Barnet gjennomgår en sterk fysisk, intellektuell og språklig utvikling. Et ønske om selvstendighet kan skape konflikter. Barnet kan få en følelse av skam og nederlag når det ikke greier å innfri foreldrenes forventninger.
Initiativ eller skyldfølelse (3–6 år)	Barnet har stort energioverskudd, er nysgjerrig og initiativrik. Sterk trang til opposisjon og frigjøring fra foreldre og andre som bestemmer over det, kan gjøre ting det vet det ikke har lov til. Kan føre til skyldfølelse.
Arbeidsiver eller underlegenhet (6–ca. 12 år)	Skolealder, barnet lærer seg å arbeide med oppgaver sammen med andre. Sammenligning med andre kan gi følelse av mestring eller underlegenhet. Tilpassede krav til barnet er viktig.
Identitet eller rollekonflikt (ungdomstiden)	Det skjer store fysiske og psykiske forandringer. Å bli trygg på hvem en er. Konflikter mellom ulike roller en opplever, f.eks. som flink elev og tøff i vennegjengen, krever refleksjon og er en viktig del av den sosiale utviklingen.
Nærhet eller isolasjon (tidlig voksenalder)	Identiteten er grunnlagt, og en er klar for vennskap og kjærlighet på et dypere plan. Dersom en mislykkes i nære forhold til andre, kan en oppleve en følelse av isolasjon, kjenner seg alene.
Produktivitet eller stillstand (midtveis i livet)	Det er viktig å finne mening i og lykkes i arbeidslivet, å få barn og ta seg av dem. Å lykkes med dette gir styrke og en følelse av mestring. Å mislykkes kan gjøre at utviklingen stopper opp, en mister interessen for jobb og familie.
Jeg-integritet eller fortvilelse (alderdommen)	Er tilfreds med det en har gjort og oppnådd, har funnet en mening med at livet går videre gjennom nye generasjoner, eller lever med en følelse av at livet har passert uten at en egentlig har funnet mening med det.

Tillit eller mistillit: utviklingen fra 0 til 1,5 år

I denne fasen er det utviklingen av trygghet og tillit til omgivelsene som er det avgjørende for den sosiale utviklingen til barnet. Barnet utvikler en slik grunnleggende tillit til omgivelsene når det oppfatter miljøet rundt som trygt og til å stole på. Det er spenningen mellom barnets behov for umiddelbar behovstilfredsstillelse og omgivelsenes vilje og evne til å gi omsorg som er avgjørende for utviklingen i denne fasen. Opplevelser på disse feltene vil ifølge Erikson komme til å prege et barn og følge det senere også som voksen. Men det betyr ikke at en eventuell utrygghet alltid vil synes på et menneske. Senere i livet kan det utvikle teknikker



og atferdsmønstre som dekker over denne usikkerheten, og det ofte på en måte som vitner om særlig grad av selvsikkerhet og trygghet. Like fullt kan utryggheten ligge bakenfor og styre tankene og handlingene.

Når spedbarnet kommer inn i familien, påvirker det foreldrene gjennom sine spesielle krav, mens foreldrene på sin side forsøker å påvirke barnet gjennom sine krav. Allerede de første dagene prøver foreldrene blant annet å tilpasse barnet til et mønster for søvn og matning. På denne måten hører barnet med i det sosiale samspillet i familien. Siden barnet allerede som spedbarn tar del i det sosiale samspillet i familien, kan det kanskje virke litt rart at denne første fasen også blir kalt en ikke-sosial fase. Det særegne ved barnet i denne fasen er at det har svært *uklare forestillinger* eller uklar bevissthet om sin egen og andres rolle i det sosiale samspillet. Det har ennå svært begrensede evner til å tilpasse seg sosialt og klarer ikke å løse sosiale problemsituasjoner, f.eks. lek med andre barn. Dette er kjernen i og bakgrunnen for betegnelsen «den ikke-sosiale fasen». Selv om barnet har uklar bevissthet om sin egen og andres rolle i det sosiale samspillet, kan vi likevel se at det er følelsesmessig knyttet til de menneskene som står det nært. Allerede når det er 4–5 måneder gammelt, viser det gjensynsglede. Dersom det blir lagt i armene på noen det ikke kjenner, kan det reagere med gråt.

Etter hvert som barnets hukommelse utvikler seg og evnen til å tolke inntrykkene fra omgivelsene blir styrket, utvikler barnets *jeg-bevissthet* seg. Med *jeg-bevissthet* mener vi at barnet gradvis oppdager seg selv, sin egen kropp, sine handlings- og bevegelsesmuligheter og sin egen vilje. Denne framvoksende *jeg-bevisstheten*, sammen med en stadig større aksjonsradius fordi barnet etter hvert lærer å rulle, krabbe og gå, fører til konflikter med voksne og andre barn. Barnet prøver ut grensene for tillatt atferd og møter selvsagt mange forbud i løpet av en dag. Det får ikke lov til å rive ned eller ødelegge. Det skal oppføre seg på bestemte måter under måltidene, og det blir hindret i å bevege seg fritt. Barnet får signaler fra omgivelsene på handlingene sine, f.eks. fra de andre familiemedlemmene. Slik får det vite når det handler riktig, og når det handler galt. Fordi barnet er følelsesmessig knyttet til familiemedlemmene, får disse signalene stor betydning for barnet, og det er villig til å endre atferden sin slik at den passer bedre inn i familiemønsteret. Dette kan gjelde stell, spising, soving o.l. De andre familiemedlemmene tilpasser seg også barnets rytme, slik at det blir en gjensidig tilpasning innenfor familien. Barn i denne fasen leker som oftest alene. Til tross for at barn for det meste leker hver for seg i denne alderen, har de likevel glede av å være sammen med andre barn. Og vi har grunn til å tro at samvær og lek mellom barn virker positivt inn på den sosiale utviklingen.



Nevn eksempler på grenser det er viktig at små barn lærer seg å respektere.



Grunnleggende selvstendighet eller skam og tvil: utviklingen fra 1,5 til 3 år

I denne fasen får barnet etter hvert en stadig sterkere jebvissthet og blir også mer oppmerksomt på og interessert i andre mennesker. Barnet gjennomgår samtidig en sterk fysisk, intellektuell og språklig utvikling, gjør en masse forskjellige ting og beveger seg nokså fritt rundt i miljøet. Det vil så mye!

Barnet kan bruke mye tid på å være sammen med andre, og lek sammen med andre gir tydelig glede. Denne leken foregår likevel på barnets egne vilkår. Barnet er bare i svært begrenset grad i stand til å tilpasse seg andre. Vi sier derfor at atferden ennå ikke er ekte sosial, den er *presosial*. Atferden blir også kalt *egosentrisk*. Det betyr at barnet ser og opplever verden omkring hele tiden med seg selv som sentrum. Derfor møter det mange «nei» og «får-ikke-lov», ofte slik at det går på utholdenheten løs for begge parter.

pre = før

Barnet vil gjøre alt selv, og renslighetstreningen kommer inn som et særlig anstrengende felt i denne sammenhengen. Foreldrenes krav om renslighet kan gi barnet en følelse av nederlag og skam når det ikke klarer å innfri forventningene. Og når slike krav kommer i motsetning til barnet som ønsker å hevde sin selvstendighet, kan det oppstå problemer.

I treårsalderen blir barnet ofte karakterisert som trassig. Noen sier at det er kommet i *trassalderen*. Men at barnet reagerer med frustrasjon og sine, vil mange ganger være både en naturlig og sunn reaksjon. Sett fra barnets side fortøner nok mange av forbudene og påbudene seg som både unødvendige og urimelige. At barnet prøver ut hvor grensene går, er en helt naturlig og riktig utvikling. Men det har behov for å få vite at det finnes grenser, og at det er voksne mennesker som ser til at barnet ikke overskrider dem. Hvis det blir veldig mange forbud og konflikter, bør de voksne kanskje spørre seg om de kan tillate mer.

For de fleste barn i tre–fireårsalderen er de sosiale kontaktene kortvarige, og de ser ofte ikke ut til å bety så mye. Det kommer for eksempel til uttrykk i evnen til å kunne dele leker. Barnet gir selv nokså lite sosialt i møte med andre barn og leker ofte best med barn som er litt eldre. Andre barn er først og fremst noe det kan ha nytte av til eget formål, og det ser ikke på dem som virkelige lekekamerater. Vi finner likevel en del eksempler på at barn går inn i varige vennskap allerede i treårsalderen. De leker mye sammen, oppsøker hverandre og savner hverandre. Vennskap som dette vil i de fleste tilfeller virke gunstig inn på den sosiale utviklingen. I løpet av denne fasen skjer det en endring når det gjelder forholdet til jevnaldrende. Fram mot fire–femårsalderen får barnet vanligvis et mye større behov for kontakt med andre barn, og det kontakter selv andre. Barnet er

også villig til å strekke seg litt lenger for å få leken til å fungere. Det lærer seg etter hvert flere normer og regler for samvær, og samarbeidet med andre barn vil derfor flyte bedre.



Det er ikke uvanlig at barn i fire–femårsalderen ennå betrakter venner først og fremst som noen de kan ha nytte av. Tror du slike oppfatninger av vennskap også kan gjenfinnes hos større barn? Enn hos ungdommer? Og hos voksne? Hva tror du eventuelt årsakene kan være til at noen mennesker holder fast på slike oppfatninger?

Initiativ eller skyldfølelse: utviklingen fra 3 til 6 år

I denne fasen preges barn av et stort energioverskudd. De utvider den sosiale kretsen, får venner på samme alder og utvikler etter hvert kjønnsidentitet. De blir opptatt av både eget og andres kjønn og er interessert i forskjellene. Barnet opplever stadig oftere at det blir sammenlignet med andre, og at det kommer mer eller mindre heldig ut av slike sammenligninger. Aksjonsområdet utvides, og barnet tar initiativ til forskjellige handlinger. Samtidig møtes det av flere normer og regler og får ofte oppleve forskjellen på rett og galt. Dersom voksne reagerer negativt på det de gjør, gir det gjerne skyldfølelse. Det er derfor viktig med en tydelig grensesetting. Dersom barnet ikke er sikker på hvor grensene går, kan det generalisere skyldfølelsen, og sette mer varige spor. Når grensene er klart forstått av barnet, gir dette desto større frihet til å vise initiativ og få en positiv selvforståelse.

Mange barn strir nå med følelsesmessige problemer, og de er mindre harmoniske enn før. De har også oftere en sterk trang til opposisjon og frigjøring fra foreldre og andre som bestemmer over dem. Båndene til foreldrene, og særlig til moren, som de tidligere har hatt særlig sterke bånd til, blir nå svakere. Forhold som tidligere var uproblematisk, kan plutselig gi grunnlag for konflikt. Barnet kan for eksempel nekte å ta på seg regntøy når det regner. Det vil bestemme over seg selv. Når barnet får litt tid på seg og ikke blir presset, og kanskje også har kjent ubehaget ved å bli våt, roer gjerne slike konflikter seg. Men noen ganger kan konsekvensene av det barnet gjør, være slik at vi ikke kan gi etter. Andre ganger får grenseut prøvingen en slik form at det er nødvendig at vi klart forteller barnet hva vi venter av det, og at vi ikke kommer til å gi etter. Barn trenger å vite hvor grensene mellom akseptabel og uakseptabel atferd går. Provoserende atferd fra et barn kan av og til være et ønske eller en bønn om å få vite hvor grensene går.





Arbeidsiver eller underlegenhet: utviklingen fra ca. 6 til 12 år

Den neste fasen er preget av at barnet lærer seg til å arbeide med oppgaver sammen med andre. Dette skjer blant annet gjennom den systematiske undervisningen på skolen. Sammenligninger med andre blir etter hvert svært merkbare, f.eks. når det gjelder arbeidsevne. Det kan gi grunnlag for en god følelse av å mestre de kravene som omgivelsene stiller til en, og gi arbeidsglede og arbeidsiver. Men det kan også føre til at barnet blir sittende igjen med en grunnleggende følelse av ikke å mestre og dermed en følelse av at det er mindre verdt og underlegent i forhold til andre. Derfor er det viktig at foreldre og skole stiller tilpassede krav til barna.

På småskoletrinnet blir barnet etter hvert flinkere til å forstå at en sak kan ses fra andre sider enn den det selv umiddelbart ser, og at det går an å ha ulike oppfatninger om en sak. Det føler et sterkere behov for å korrigere egne oppfatninger i forhold til andres oppfatninger og blir i det hele tatt mer påvirket av det andre mener. Barnet blir mer sosialt, og lover, regler og normer blir oppfattet som hensiktsmessige å ha og som viktige å følge. Det er de sosiale opplevelsene som er det sentrale, og barnet tenker mindre over hvorfor det er slik, det bare er. Samtaler med barn om god og dårlig oppførsel bør derfor ta utgangspunkt i de nære sosiale opplevelsene barnet selv har. I den første delen av denne fasen er dette helt nødvendig. Men også her må vi understreke at det er store individuelle forskjeller mellom barn. Noen vil allerede i ni-tiårsalderen reflektere over egne sosiale opplevelser.



Identitet eller rollekonflikt – ungdomstiden

De tre siste fasene hos Erikson er ikke like tydelig aldersinndelt og vil variere fra person til person. Den fasen han kaller «identitet eller rollekonflikt», varer fra ca. 13-årsalderen til ung voksen alder. I denne fasen går den unge igjennom puberteten, og i løpet av nokså kort tid skjer det betydelige fysiske og psykiske forandringer. Nå utvikler den sosiale atferden seg videre, og den unge er i stand til å tenke logisk om abstrakte situasjoner, dvs. lage seg teorier om alle mulige ting og fundere over «tenkte» ting og situasjoner, filosofiske spørsmål, verdier osv. Det betyr at de unge kan se nytten av sosiale kontakter i et større perspektiv, og selv om noe eller noen går dem imot, er de trygge på det de nå står for. Det å være seg selv og oppføre seg mot andre slik du vil at andre skal oppføre seg mot deg, blir begripelig på en ganske annen måte enn før. De unge forstår nå også hvorfor regler og normer er nødvendige og bestemmende for de rollene som er knyttet til dem. I denne situasjonen er de først og fremst opp-tatt av hvordan de tar seg ut i andres øyne, sammenlignet med hvordan

de selv føler at de er. I dette ligger også spørsmålet om hvordan det de tidligere har tilegnet seg av roller og ferdigheter, skal knyttes sammen med dagens roller. Hvordan kan du være i rollen som en god og hjelpsom storebror samtidig som du skal være en av de tøffe i gjengen?

For å unngå rollekonflikter må man nå stille spørsmål ved de forskjellige rollene og hva de innebærer: Er det de riktige normene som er knyttet til disse rollene? Skal alt bare være som det har vært? Hvordan rimer normer som «du skal alltid hjelpe andre» med det faktum at det er konkurranse om de beste jobbene? Ved å tenke, reflektere og drøfte disse og lignende spørsmål fortsetter den sosiale utviklingen.



Ungdomstiden blir også av mange sett på som en «trassalder» der selvstendighet og sosial tilpasning skal fungere side om side. Finn eksempler som viser at denne tiden oppleves nokså forskjellig for jentene og for guttene.

Nærhet eller isolasjon – utviklingen i tidlig voksenalder

Denne fasen omfatter det vi kan kalle *tidlig voksenalder*. Identiteten er grunnlagt og relativt avklart. Personen modnes etter hvert for vennskap og kjærlighet på et dypere plan. Vi skal finne en plass i arbeidslivet, bli i

stand til å samarbeide og til å føle samhørighet med andre mennesker. Det betyr at vi må lære oss til å inngå kompromisser; vi kan ikke alltid gjøre som vi selv helst vil. Erikson legger stor vekt på at en må utvikle seg til å kunne åpne seg for andre og slippe andre mennesker nær inn på seg selv. Da må en ha trygghet til å ta noen sjanser.

Dersom en ikke lykkes i å komme i et slikt godt forhold til andre mennesker, kan en komme til å oppleve en følelse av isolasjon, en følelse av å være alene i verden. Med årene kan denne følelsen komme til å tilta, og vedkommende trekker seg stadig mer tilbake og faller utenfor fellesskapet. Erikson peker på at når så mange unge mennesker er under utdanning langt fram i voksenalder, kan det forsterke farene for å bli isolert. De unge kan da lettere falle utenfor det fellesskapet som et yrkesliv ofte tilbyr, og de får færre tilbud om å ta del i meningsfulle aktiviteter. Han nevner økningen i antallet psykiske lidelser, skilsmisser og selvmord for denne aldersgruppen som et sannsynlig utslag av dette.



Produktivitet eller stillstand – utviklingen «midtveis i livet»

Denne fasen handler om *voksenalderen* midtveis i livet og knytter seg nært til vår evne til å finne mening i og lykkes i arbeidslivet. Men det handler også om å ta seg av den oppvoksende slekt. Erikson sier at vi i psykologien legger stor vekt på hvor avhengige barn er av voksne, men at vi legger for lite vekt på hvor avhengige voksne er av barn og unge. Som voksne har vi behov for å kunne hjelpe fram barna våre, å se at det går bra med dem. Ja, ikke nødvendigvis bare for våre egne barn, men for barn og unge generelt. Omsorg for og følelsesmessig engasjement i vår egen familie inngår i dette.

Engasjement i arbeid med barn og unge, f.eks. gjennom idrettsforeninger og andre frivillige organisasjoner eller i et yrke der man har et særskilt ansvar for barn og unge, kan forklares som en meningssøkende aktivitet. Å lykkes gir styrke og følelse av å mestre livet. Å mislykkes kan gi en følelse av nederlag, eller denne følelsen kan dekket over av ulike typer atferd. Eksempler på slik atferd kan være sterk selvopptatthet eller tilbakevending til atferd fra tidligere perioder. En kan få problemer med å binde seg fast til andre mennesker, og en kan miste interessen for familie og arbeid. Psykiske lidelser kan også ha sin årsak i slike kriser.

integritet – helhet
og selvstendighet



Jeg-integritet eller fortvilelse – utviklingen mot og i alderdommen

Vi er kommet til livets siste fase, alderdommen, der vi skal forsone oss med at det meste nå er gjort. Er vi i hovedsak tilfredse med det vi har gjort, og det vi har oppnådd? Eller har livet passert uten at vi egentlig har funnet noen mening med det, og vi sitter igjen med en følelse av avmakt? Jeg-integritet i livets siste fase betyr at vi har funnet en mening med det, og at vi aksepterer at livet går videre, men gjennom nye generasjoner. Vi kan glede oss over at tanker, ideer og institusjoner blir ført videre av yngre mennesker, og vi kan forsone oss med at livet har en slutt.



Jeg-integritet hos eldre mennesker er preget av en form for avklaring. Noen kan glede seg over noe, avfinne seg med noe og finne glede i at livet blir ført videre, mens andre mener at alt i grunnen bare blir verre og verre for hver dag. Hva tror du årsakene kan være til at eldre mennesker har utviklet en så ulik livsinnstilling?



FORDYPNING: Prososial atferd

Du har nå lest om hvordan det sosiale utviklingsområdet endrer seg fra barndommen og gjennom livet, tydeliggjort i beskrivelsen av Eriksons åtte faser. Og som du har sett, er det her mange muligheter, og det kan være vanskelig å vite hva som er å foretrekke. Vi kan derfor stille følgende spørsmål: Hva menes med god sosial utvikling? Hva slags sosial utvikling er ønskelig, og hva slags atferd forventer vi av et sosialt menneske?

God sosial atferd blir også kalt *prososial atferd* (pro = for, fram), dvs. handlinger som har til hensikt å støtte, hjelpe eller være til nytte for andre mennesker. Det er positive handlinger som representerer det motsatte av de negative, slike som mobbing, vold og generell kriminalitet. Som en motvekt mot alle de problemene vi daglig leser om og dermed er opptatt av, har mange et ønske om at vi skal konsentrere oss mer om det positive. Et resultat av dette er at en i oppdragelsen i hjem og skole prøver å legge mer vekt på den prososiale atferden. En arbeider da aktivt for at barn og unge skal fungere prososialt, altså positivt i forhold til hverandre. I denne sammenhengen er bevisstgjøring hos den enkelte om hva som er ment med slik atferd, et første steg på veien. Så først: Hva er prososial atferd, og hvordan viser vi den?

La oss begynne med litt begrepsavklaring. Iblant skiller en mellom begrepene *positiv atferd*, *prososial atferd* og *altruistisk atferd*. Tenk deg at du går en tur og tilfeldigvis ser noe søppel som ligger på fortauet. Det tar du og kaster i søppekkassen. Du er da et eksempel på positiv atferd, der handlingen er til nytte, ikke for et bestemt menneske, men rent generelt.

Vi skal ta et annet eksempel: Dersom du ser en mann som har problemer med å dytte bilen sin i gang, går du gjerne bort og tar i et tak. Det gjør du enten du kjenner mannen eller ikke, og du forventer ingenting igjen, kanskje bortsett fra en liten takk. Dette er et eksempel på prososial atferd. Handlingen er frivillig, og du har klart til hensikt å være til nytte for et annet menneske.

Motivet er å hjelpe andre i en aktuell situasjon som oppstår, ikke noe mer. Dermed blir prososial atferden slags «episoder», noe som skjer der og da, avhengig av den aktuelle situasjonen.

Men for noen mennesker er prososial atferd mer enn dette. De er alltid hjelpsomme, de stiller alltid opp og sier sjelden nei når andre har behov for hjelp, de bare *er* slik! Dersom den prososiale atferden er blitt en del av væremåten til et menneske, kalles atferden *altruistisk* (altruistisk = uselvvisk, nestekjærlig). Atferden er *internalisert*, som betyr at den er blitt en del av personen!

Det er et viktig prinsipp i den sosiale utviklingen at de reglene og normene som omgivelsene venter at vi skal følge, etter hvert blir internalisert, altså at de blir en naturlig del av væremåten til en person. Det kan derfor være ønskelig å skille mellom atferd som er internalisert, og atferd som har andre motiver. For eksempel ser vi i noen sammenhenger at barns atferd er motivert ut fra ønsket om sosiale og/eller materielle belønninger, i andre tilfeller er atferden mer eller mindre tilfeldig. Dette henger sammen med utviklingen av prososial atferd og de motivene et individ har for slike handlinger. Dette kalles gjerne for den *prososiale utviklingen*.

Faser i den prososiale utviklingen

I likhet med det sosiale utviklingsområdet kan vi også beskrive den prososiale utviklingen i ulike faser. Men mens den sosiale utviklingen handlet om hva som skjer på ulike alderstrinn fra fødsel til død, handler den prososiale utviklingen om utviklingen av «riktige» sosiale handlinger. Denne utviklingen er ikke direkte knyttet til forskjellige aldre. Den vil kunne variere fra individ til individ, og noen kommer kanskje ikke gjennom alle fasene. Men hos de fleste blir grunnlaget for den prososiale utviklingen lagt i barneårene.

Hver fase kjennetegnes av hvordan individet begrunner handlingene sine, og hvor modne disse begrunnelsene er. Jo eldre vi blir, desto mer modne begrunnelser vil vi gi for den sosiale atfer-



den vår. Men da snakker vi om et gjennomsnitt. Mer barnlige begrunnelsesmåter, f.eks. for hvorfor de ikke hjelper andre, kan vi også finne igjen hos eldre barn, unge og voksne. Det kan være forholdsvise store variasjoner innenfor samme aldersgruppe. Derfor kan vi ikke ut fra noen få hendelser slå fast at et barn, en ungdom eller en voksen er sosialt umoden. Men en pekepinn kan vi jo få! Den prososiale utviklingen hos barn deler vi gjerne inn i fem faser.

Fase 1: Selvororienterende og praktiske begrunnelser for handlingene, ofte med et egoistisk preg. «Riktig atferd» er den atferden som oppfyller egne ønsker. Helt fram til ca. seksårsalderen finner vi slike begrunnelser.

Fase 2: Orientering mot andres behov. Barnet tar hensyn til andres fysiske, psykiske og materielle behov på en nokså enkel måte og uten klar rolletaking, sympati eller egne følelser. Dette skjer gjerne fra treårsalderen.

Fase 3: Et ønske om tilslutning fra andre og/eller klare egenoppfatninger blir viktig. For eksempel er det noe som er slemt, og noe som er snilt, og dette blir brukt for å forklare handlingene. Individet handler ofte slik det vet det må handle for å bli vurdert som flink eller snill. Dette er ofte typiske reaksjoner hos femåringer.

Fase 4: Evnen til å vise empati (medfølelse) utvikler seg. I denne fasen viser barnet tydelig

sympati for andre og knytter skyldfølelse eller positive følelser til konsekvensene av handlingene. Dersom andre opplever noe trist, viser individet medfølelse. Det er lei seg på deres vegne. Hos barn er dette vanlig fra 4–5-årsalderen.

Fase 5: Kjennetegnet ved *internalisering*. Nå er begrunnelsene for å hjelpe andre eller å la det være basert på verdier og normer som er blitt egne. En ønsker å respektere andres verdighet, deres rettigheter og likeverd. Individet prøver etter beste evne å leve opp til de reglene som gjelder i samfunnet, og være slik samfunnet forventer at det skal være. Det skjer i slutten av førskolealderen, men varer selvfølgelig også lenger.

Et hjem som er preget av varme, omsorg og trygghet, og der de voksne viser at de tar barn på alvor, ser ut til å gi de beste utviklingskårene for prososial atferd. Flere undersøkelser viser også at dersom barn får ansvar og oppgaver som betyr noe, øker det forståelsen for andres livssituasjon. For unge mennesker og voksne vil nære og gode venner være avgjørende for utviklingen av prososial atferd. Venner som kan gi oss ærlig og god respons på væremåten vår, vil bidra til at vi blir mer oppmerksomme på hvordan vi er. Dermed blir vi mer kjent med oss selv, og vi får en mer realistisk selvoppfatning. Det gir oss anledning til å korrigere oss, til å utvikle oss, for eksempel i en mer prososial retning.

Det tankemessige utviklingsområdet

Her tar vi for oss menneskets tenkning og evnen det har til å løse problemer av alle slag. Det handler om hvordan erfaringer og kunnskap blir et nyttig redskap i de daglige gjøremålene. En kjent definisjon av tenkning er *en indre aktivitet der en manipulerer med indre representasjoner (forestillinger, begreper og symboler) for ytre ting og hendelser*. Iblant blir dette også kalt den kognitive eller den intellektuelle utviklingen, og i faglitteraturen vil du se at disse benevnelsene blir brukt om hverandre.

kognitiv – det som har med oppfatning (sansning), tenkning og fornuft å gjøre

Det kognitive kartet

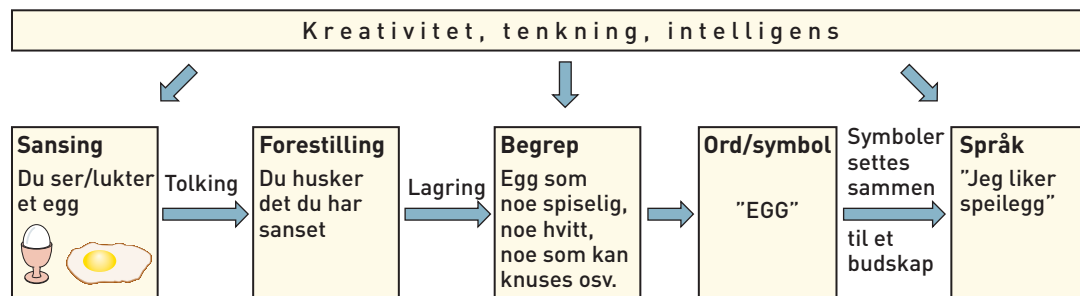
For at du skal få en viss oversikt over det som har sammenheng med tenkning og betydning for utvikling av den, begynner vi med å se på et *kognitivt kart*. Et kognitivt kart er en modell som viser sentrale og viktige elementer i den tankemessige utviklingen.

Dersom du får spørsmålet «Hva er å tenke?», vil du nok oppleve at det *vet* du, men det er vanskelig å gi et konkret svar på akkurat hva det er. Hvis du derimot får spørsmålet «Hva er å tenke på et egg?», kan du si: Det er å finne fram til et «bilde» av et egg i hjernen og «se» på det. Et spørsmål til: Hva er å tenke på et bløtkokt egg? Det er ikke like enkelt, for nå må du på en måte tenke deg inn i egget. Du må se flere bilder. Kanskje ser du deg selv ved frokostbordet idet du kakker toppen av egget og ser hvordan egget er kokt. Med disse eksemplene kan vi få fram sentrale elementer i den tankemessige utviklingen. Sammenhengen ser du på figuren nedenfor av denne modellen, som vi har valgt å kalle et kognitivt kart.

Begrep: egenskap eller kjennetegn som karakteriserer eller avgrenser en klasse av ting, f.eks. «ball», «hund», «blomster».

«Bildene» du brukte, er det vi kaller *forestillinger*. Disse forestillingene fikk du fram ved hjelp av hukommelsen (minne/glemsel), som er en slags «lagringsplass» for det som ikke er glemt. Grunnet for hukommelsen er de erfaringene du gjør deg gjennom å bearbeide og tolke sanseintrykk. Mange og varierte sanseintrykk er derfor viktige for det tankemessige utviklingsområdet. Du kan lese mer om hukommelse og sanseintrykk i kapittel 9 og 10.

Sammenhengen mellom sentrale elementer i den tankemessige utviklingen.





Når vi lærer ord, eller symboler, kan vi sette dem sammen og kommunisere med andre.

I eksempelet vi nettopp hadde, ble forestillingene ikke bare knyttet opp mot bilder, men du brukte også ordet egg. Ord er det som utgjør språket. Ordet egg er det vi kaller et symbol. Når vi lærer symbolet egg, har vi allerede et begrep om hva et egg er. Dermed kan vi bruke symbolet egg i forskjellige sammenhenger, f.eks. speil-egg, kinderegg og eggformet. Dette blir dermed grunnlaget for kommunikasjon. Vi kan snakke sammen og bruke språket, og vi kan tenke. Men vi tenker forskjellig, og vi opplever at noen er flinkere til å tenke enn andre. Mange har prøvd å gi et svar på hvorfor det er slik. Et viktig

moment her er intelligens, som du kan lese mer om i kapittel 9. Der vil du også se at det er en rekke forskjellige faktorer som hører med til intelligens og dermed også til tenkningen.

Tradisjonelt har de faktorene som har med kunnskap og «flinkhet» å gjøre, vært sentrale i forbindelse med det tankemessige utviklingsområdet. Mange har derfor kritisert at det i vår kultur blir lagt for lite vekt på å utvikle de kreative evnene hos barn. Med kreativitet mener vi evnen til å tenke ting i nye sammenhenger, evnen til å komme på nye ideer og evnen til å skape. Det er viktig å støtte den kreative utviklingen. Dersom vi ensidig legger vekt på tradisjonell intelligens, kan vi lett komme til å hemme den kreative siden.

Nå er det imidlertid nødvendig å understreke at det tankemessige utviklingsområdet slik du ser det i modellen ovenfor, ikke er en isolert del av utviklingen. Det er nær sammenheng mellom alle sidene av menneskets utvikling, og de ulike utviklingsområdene er avhengige av hverandre. Hvis du går en fjelltur, får du en rekke erfaringer som kan danne grunnlag for refleksjoner og tenkning, men da må du være fysisk i stand til å gjennomføre en slik tur. Og gjennom sosiale samhandlinger med andre, der det er tale om fellesopplevelser, vil grunnlaget for innlæring og bearbeiding av en rekke nye begreper bli lagt. Dette vil gi deg et rikere språk med flere begreper og symboler, og dermed får du bedre forutsetninger for å tenke.



Finne noen andre eksempler som viser at den tankemessige utviklingen er avhengig av andre utviklingsområder.

Det tankemessige utviklingsområdet tar for seg menneskets tenkning og evne til å løse problemer. Et kognitivt kart er en modell som gir en oversikt over elementer i den tankemessige utviklingen.

Perioder i den tankemessige utviklingen

Som du så av det kognitive kartet, ligger grunnlaget for den tankemessige utviklingen i sanseinntrykk og tolkningen av dem. Gjennom opplevelser får barnet erfaringer som igjen utvikles til begreper, symboler og språk – og dermed tenkning. Vi skal nå se nærmere på den tankemessige utviklingen. Beskrivelsen vi gir her, støtter seg hovedsakelig til Jean Piagets teori. Han var en kjent biolog og psykolog som på en svært grundig måte beskrev hvordan tenkningen utvikler seg fra barnets første leveuker og fram til ungdomsalderen.

motorisk – som har med bevegelse å gjøre

Piaget deler den tankemessige utviklingen inn i fire perioder, og vi skal nå se nærmere på hva som kjennetegner hver av disse periodene:

- den sansemotoriske perioden (0–2 år)
- den preoperasjonelle perioden (2–7 år)
- den konkretoperasjonelle perioden (7–12 år)
- den formaloperasjonelle perioden (fra 12 år)

Beskrivelsen av de forskjellige periodene viser hva vi *gjennomsnittlig* kan vente oss på ulike alderstrinn. Men ofte er det nokså store avvik fra dette gjennomsnittet. I en gruppe barn på seks år vil det være noen som intellektuelt presterer på høyde med sju–åtteåringer, mens andre vil prestere som en gjennomsnittlig fire–femåring.

Piaget deler den tankemessige utviklingen inn i fire perioder ut fra alders-trinn. Hver periode viser hva vi gjennomsnittlig kan vente på hvert alders-trinn.

Den sansemotoriske perioden (0–2 år)

Av naturlige grunner vet vi ikke nøyaktig hvordan et nyfødt barn oppfatter omgivelsene. Men vi kan beskrive utviklingen av ferdigheter som vi antar må ha nær forbindelse med den tankemessige utviklingen, og vi kan gjøre oss noen antagelser om hvordan denne utviklingen foregår. I løpet av de to første leveårene skjer det en rivende utvikling på det tankemessige området. Barnet begynner perioden utstyrt med noen få reflekser og avslutter den med en begynnende språkutvikling.

I begynnelsen er barnet bare interessert i sin egen kropp. Spedbarnet registrerer forandringer i lepper og tunge når det sutter på forskjellige gjenstander. Det kjenner forandringer i håndflaten når det tar på ting rundt seg. Etter hvert som barnet blir eldre, blir det stadig flinkere til å tilpasse atferden sin til miljøet rundt. Allerede etter en måned ser vi de første tilpasningene til omgivelsene ved at det tar på ulike gjenstander på



litt forskjellig måte. Barnet har få tanker om sine omgivelser, men det skaffer seg nye erfaringer. Etter hvert som barnets hukommelse utvikler seg, kan det mer og mer gjøre bruk av disse erfaringene, slik at handlingene blir sikrere og mer presise. Det er i denne samhandlingen med omgivelsene at barnet utvikler seg tankemessig, eller – som det gjerne kalles – intellektuelt.

Etter tre–fire måneder kan vi se at barnet kombinerer ulike former for atferd. Det ser noe, griper det, tar det til munnen og sutter på det. Barnet har likevel ennå vage forestillinger om den verden som omgir det. Det oppfatter

omgivelsene som «virkelige» bare så lenge det selv kan sanse dem. Uttrykket «ute av øye, ute av sinn» passer svært godt her. Vi kan også gå ut fra at barnet mangler eller har en svært svak tidsforståelse. Det lever i øyeblikket, her og nå. Når barnet er omtrent et halvt år, viser det en stadig sterkere interesse for tingene omkring seg, men det kan fremdeles i liten grad skille mellom seg selv og omgivelsene. Det oppfatter heller ikke gjenstandene omkring seg som noe selvstendig eller eget. De eksisterer fremdeles bare så lenge barnet selv kan se dem.

Når barnet er mellom ett og ett og et halvt år, begynner det å interessere seg for hvordan gjenstander påvirker hverandre. Det eksperimenterer med leker, klosser og kjøkkenredskaper og får spennende ting til å skje. Noen gjenstander passer sammen, andre gir spennende lyd fra seg når barnet slår dem mot hverandre. Det er nå puttekassen er en spennende utfordring for barnet både tankemessig og fysisk-motorisk: Hva skal denne brukes til? Og klarer jeg å få hånd og fingrer til å putte klossene oppi?

Etter hvert blir barnet mer opptatt av det som skjer omkring det. Det viser en klar og tydelig interesse for hvordan egne handlinger virker på omgivelsene. Vi kan se at det eksperimenterer med å lage lyder ved å slå eller kløre på ting i nærheten. Barnet får også en gryende forståelse av forholdet mellom *årsak* og *virkning*. Vi skal ta et eksempel.

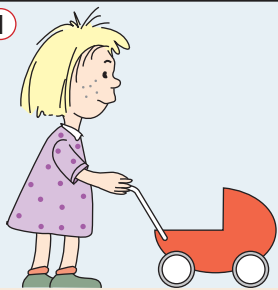

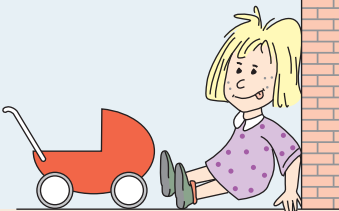
EKSEMPEL:

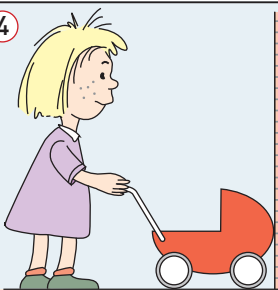
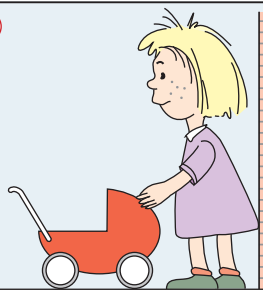
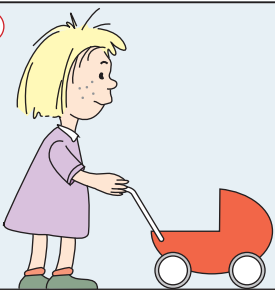
Emma på 10 måneder blir oppmerksom på en ball ved siden av seg og får lyst til å leke med den. Hun griper etter den og løfter og kaster den slik at den ruller bortover gulvet. Deretter setter hun etter

ballen og gjør det samme på nytt. Hvilken forståelse har Emma fått av forholdet mellom årsak og virkning?

Mot slutten av det første leveåret kan de fleste barn krabbe. Mange barn er også i ferd med å lære seg å gå, men her kan det være store individuelle forskjeller. Når barnet kan krabbe eller gå, får det et mye større bevegelsesområde. Det kan oppsøke, ta på ting, smake på og leke med mange forskjellige gjenstander og får på den måten utvidet erfaringsgrunnlaget sitt. Det får også en klarere forståelse av hva avstand er, og en tydeligere oppfatning av tid. Det er mer slitsomt å krabbe fra stua til kjøkkenet enn bare å krabbe tvers over kjøkkengulvet (det er større avstand og tar lengre tid). Barnet begynner nå å oppfatte ting utenfor seg selv som «virkelige» og eksisterende, uavhengig av om det selv kan se eller på annet vis sanse dem. Gleden over denne oppdagelsen kommer til uttrykk når barnet for eksempel gjentatte ganger legger en kloss i en gryte, setter på lokket, tar det av igjen og fryder seg stort over å se at klossen fremdeles ligger der.

Forestillingsbilder (hukommelse) hjelper barnet å løse et problem når dukkevogna treffer en vegg.

<p>1</p> 	<p>2</p> 	<p>3</p> 
<p>Jenta triller en dukkevogn.</p>	<p>Etter en stund kjører hun vogna mot en vegg og blir stående fast.</p>	<p>Da jenta prøver å komme fram, faller hun nærmest ved en tilfeldighet mellom vogna og veggen, slik at vogna igjen kommer i bevegelse.</p>

<p>4</p> 	<p>5</p> 	<p>6</p> 
<p>Jenta er igjen ute og triller. Nok en gang kjører hun vogna mot vegg og blir stående fast. Hun husker hva som skjedde for en stund siden, da hun klarte å løse det samme problemet ved å stille seg mellom veggen og vogna.</p>	<p>Hun går derfor og stiller seg mellom veggen og vogna.</p>	<p>Vogna er løs fra veggen igjen, og hun kan trille videre.</p>

Fram mot toårsalderen blir barnet i stand til å løse problemer fordi det nå kan huske hele situasjoner og handlingsrekkefølger. Det har forestillinger, hentet fra hukommelsen, om hvordan det har løst det samme problemet tidligere (se tegningene på forrige side). Vi kan tenke oss disse forestillingene som et utdrag av tegninger i en tegneserie. Som du så i det kognitive kartet, danner ulike forestillinger grunnlaget for forståelsen av begreper og læring av språk.



1. **Hvorfor er det så vanskelig å vite nøyaktig hvordan den tankemessige utviklingen foregår de første leveårene?**
2. **Hvorfor er det viktig at vi gir barn allsidige sansepåvirkninger?**

Den sansemotoriske perioden varer fra 0 til 2 år, og det skjer en rivende utvikling på det tankemessige området. Barnet begynner med noen få reflekser og sanser omgivelsene direkte. Mot slutten av perioden kan barnet oppfatte ting som virkelige selv om det ikke ser dem, og utvikler et begynnende språk.

Den preoperasjonelle perioden (2–6 år)

Barnet tilegner seg nye og ofte mange erfaringer når det beveger seg i rommet, og når det leker med forskjellige gjenstander. Det gir grunnlaget for dannelsen av flere forestillinger og dermed utvikling av flere og nye begreper, flere ord og et rikere språk.

Gjennom aktiviteten vil barnet oppfatte at noen gjenstander har like egenskaper, mens andre har ulike. Selv om noen gjenstander til dels er ulike, kan de likevel ha noe som knytter dem sammen, og som gjør at vi omtaler dem som en *gruppe*. Biler har fire hjul, fugler har vinger, og planter har stilk og blomst. De egenskapene som er felles, f.eks. for alle hunder, blir vektlagt og gjør at vi kan snakke om gruppen «hunder». Denne tankevirksomheten kaller vi en *abstraksjon*. Å abstrahere vil altså si å legge merke til og legge vekt på de egenskapene som er felles, og se bort fra dem som ikke er felles. Når barnet har lært at det finnes en gruppe med de samme kjennetegnene som blir kalt «hund», eller kanskje «vovvov», sier vi at barnet har lært seg begrepet «hund». Dette blir så grunnlaget for å bruke ordet (symbolet) «hund». Barnet vil først bruke begrepet «hund» om noen få ting som det oppfatter som hund. Etter hvert vil begrepet omfatte stadig flere hunder, men også andre firbente skapninger. Vi sier at det skjer en *generalisering*. Barnet gjør begrepet stadig mer *allmenngyldig*. Alt som går på fire, blir etter hvert kalt hund, og det kan omfatte både hester, katter og sauer. Men her vil barnet straks motta negative signaler fra omgivelsene: «Nei, det der er jo en katt!» Barnet har gått for langt i generaliseringen sin og må nå *differensiere*, dvs. bli mer nøyte med hvilke dyr

Hunder fins i mange forskjellige størrelser og fasoner.



Å generalisere vil si å forstå at en regel eller et prinsipp er allmenngyldig, og så trekke slutninger ut fra dette.

Å differensiere vil si å skjelne mellom ulike begreper, f.eks. hund og katt, som begge er dyr.

som hører med under begrepet «hund». Gjennom først generalisering og deretter differensiering kommer barnet etter hvert fram til en korrekt forståelse av de forskjellige begrepene.

Gjennom hele førskolealderen mottar barnet en mengde inntrykk og erfaringer. Det lager seg begreper og lærer å bruke språket for å kommunisere med andre. Det gir og tar imot beskjeder, uttrykker ønsker, forteller andre noe og hører selv andre fortelle. Det utvikler et betydelig ordforråd og en komplisert grammatikk. I seksårsalderen har barn for eksempel gjennomsnittlig et ordforråd på mellom 2000 og 3000 ord.

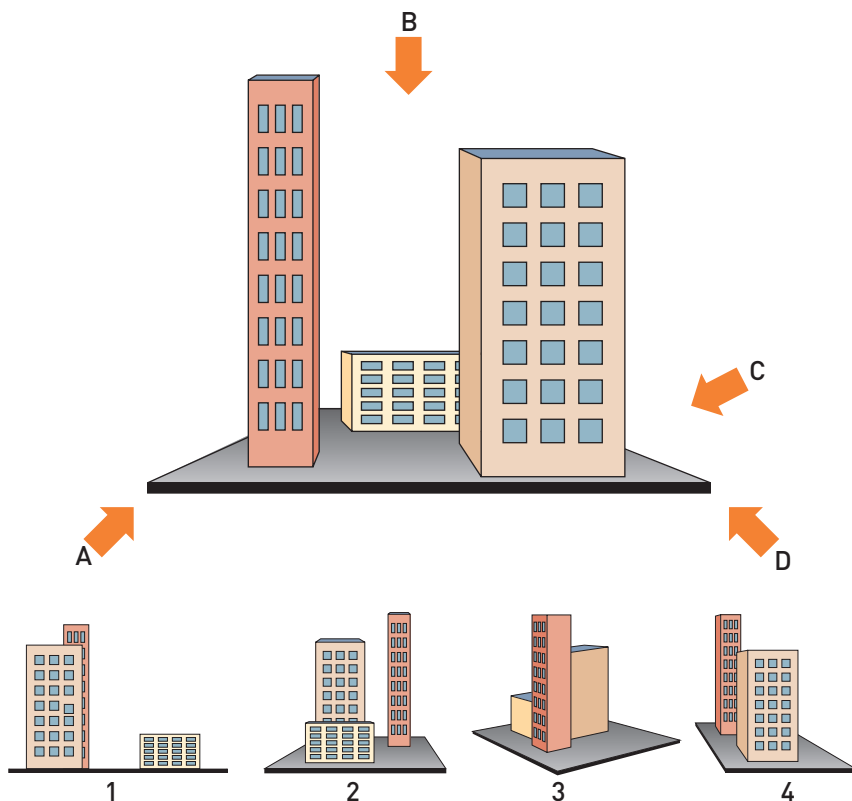
Trass i denne sterke utviklingen på det språklige området er det likevel en del begrensninger ved den tankemessige utviklingen. Det som først og fremst kjennetegner måten barnet tenker på i den første delen av den preoperasjonelle perioden, er den mangelfulle indre logikken, den manglende sammenhengen i tenkningen. Det gjør at barnet har oppfatninger som for oss voksne står i direkte motsetning til hverandre. Det går lett fra den ene oppfatningen til den andre uten å bekymre seg med hva det tidligere mente, og hvordan det kom til å skifte mening. Tenkningen er også nært knyttet til konkrete opplevelser og handlinger. Barnet er bare i begrenset grad i stand til å forestille seg ting som ikke konkret er til stede. Så lenge vi snakker med det om gjenstander som er konkret til stede, kan tenkningen virke både logisk og velorganisert. Det kan selvsagt også huske gjenstander det har sett tidligere, og hvordan de virket. Det vil derimot ha problemer med å forestille seg de samme gjenstandene satt inn i en litt annen sammenheng.

Et annet viktig kjennetegn ved barns tenkning i den preoperasjonelle perioden er at den er egosentrisk (selvsentrert). Med det mener vi at barnet ennå ikke fullt ut forstår at det finnes andre synsvinkler eller måter å se ting på enn den det selv har. Det kan vi illustrere ved hjelp av denne figuren.

På neste side ser du tre små modellhus av papp som er limt fast på en kvadratisk plate. Barnet blir plassert på en av sidene av denne «byen» og får samtidig se fire bilder av den, fotografert fra forskjellige sider. På den andre siden av «byen» plasserer vi en dukke. Deretter ber vi barnet om å vise oss det bildet av byen som viser hvordan den ser ut for dukken. De yngste førskolebarna vil ikke forstå poenget med oppgaven, mens fem- seksåringene nok vil forstå problemet, men de vil ikke være i stand til å løse det. Først nærmere overgangen til den neste intellektuelle perioden greier barn en slik oppgave.

Ifølge Piaget viser forsøket at førskolebarnet ikke er i stand til å se en sak fra en annens synsvinkel, men fram mot sjuårsalderen endrer dette seg. Barnet får mer erfaring og lærer seg etter hvert at de også kan se «verden» fra andres ståsted. Dermed er grunnlaget lagt for å samarbeide med andre, der de også kan se problemer og løsninger slik andre oppfatter dem. Her ser du at det er sammenheng mellom ulike utviklingsområder, som det sosiale og det tankemessige.

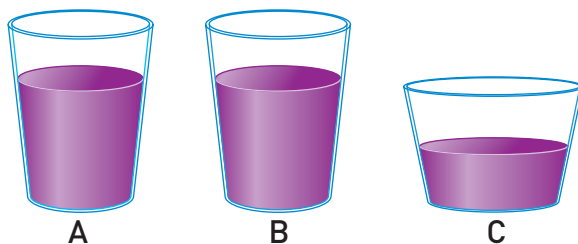
Hvilket tall og bokstav hører sammen?



intuitiv – at noe oppfattes og forstås umiddelbart

Tenkningen til barnet i den preoperasjonelle perioden er også *intuitiv*. Barnet har begrenset evne til å holde fast på flere dimensjoner eller saksopplysninger samtidig og fester seg ved det mest iøynefallende. Det neste eksempelet viser det.

Vi fyller like mye vann eller saft i to helt like glass (A og B). Deretter heller vi saften fra glass B over i et annet glass (C), mens barnet ser på. Glass C har mye større grunnflate enn de andre glassene. Dersom vi nå spør barnet om hvor det er mest saft, vil det uten å nøle svare glass A. Barnet fester seg ved det mest iøynefallende, nemlig høyden på væsken. Det har ikke evne til å holde fast på to dimensjoner samtidig (høyden og bredden på glasset).



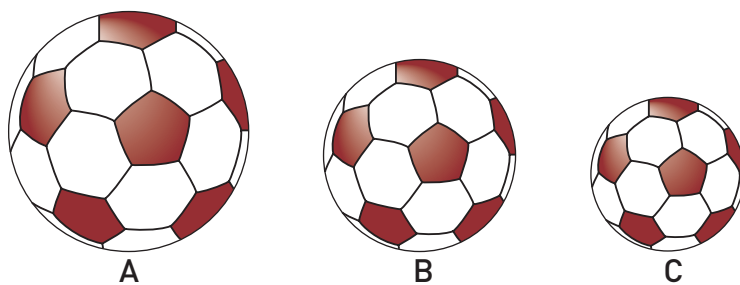
Barnet har også begrenset evne til *reversibel tenkning*, dvs. å tenke seg en handlingsrekke ført tilbake til utgangspunktet igjen (å tenke «baklengs»). Hadde det kunnet det, ville det jo ha forstått at det ikke var blitt borte noe vann og derfor måtte være like mye i glassene A og C.

I den preoperasjonelle perioden (2–6 år) får barnet økt evne til abstraksjon. De utvikler språket og begrepsforståelsen. Tenkningen er egosentrisk; barnet ser en sak fra sitt eget ståsted. Barnet fester seg ved det som er mest iøynefallende og har begrenset evne til reversibel tenkning.

Den konkretoperasjonelle perioden (6–12 år)

Konkretoperasjonell vil si at barnet nå er i stand til å utføre tankeoperasjoner knyttet til konkrete handlinger. Barnet får sine erfaringer gjennom praktiske handlinger og situasjoner det opplever. Aktiv bearbeiding av erfaringene fører til tenkning, men barnet må selv ha opplevd situasjonene. Men etter hvert utvikler det en tenkemåte som er mindre avhengig av den konkrete situasjonen. Barnet kan nå etter hvert overta erfaringer som andre har gjort, f.eks. andres forklaringer, eller ved å se på film eller høre en lest tekst.

Ifølge Piaget skjer dette først mot slutten av førskolealderen. Barnet blir stadig mindre avhengig av å knytte tenkningen sin til den aktuelle situasjonen. Det som nå er forskjellig fra tidligere måter å tenke på, er at barnet i 6–7-årsalderen begynner å tenke mer logisk og målbevisst. Det betyr at det kan utføre logiske handlinger i tankene, de «braker» eller «opererer» med forestillinger og symboler (ord). Det er dette Piaget kaller tankeoperasjoner, og tenkningen kaller han *operasjonell tenkning*. At tenkningen samtidig er *konkret*, betyr at måten barnet erkjenner på, stadig er avhengig av konkrete handlinger med tingene. Vi skal ta et eksempel.



Et barn, for eksempel i 8–9-årsalderen, får dette spørsmålet om størrelsen på tre baller: *Hvis ball A er større enn ball B og B er større enn ball C, hvilken ball er da størst?* I slike tilfeller trenger barnet å støtte seg til noe konkret. Det må ha de tre ballene foran seg for å kunne gi et svar. Oppgavene må være konkrete for å kunne løses. På dette alderstrinnet kan derfor de fleste barn klare å løse oppgaven med vannet i de tre glassene (eksempelet på forrige side). Først måtte de se hva som skjedde, men nå klarer de altså å holde

forestillingen om vannmengden «i hodet». Dermed vet de at det er like mye vann i C-glasset som i A-glasset, selv om høyden på vannet er forskjellig.

Begreper som mengde, volum og vekt kan vurderes uavhengig av ytre form. Et eksempel: Du har en leirklump. Da er mengden den samme enten du lager en ball, pølse eller noe annet av leiren. Her ligger en viktig forutsetning for å forstå tallbegreper og regneoperasjoner, f.eks. at 3 erter er den samme mengden som 3 elefanter. Skal du derimot finne ut hva som er tyngst av tre erter og tre elefanter, kan du ikke bare bry deg om mengden. Da må du også ta hensyn til vekt. En fireåring kan ofte telle og har da lært det som en ramse. Hvis du for eksempel spør hvilket tall som kommer etter 6, må fireåringen telle forfra for å finne hvilket tall det er. En åtteåring kan gjøre dette i hodet og kan svare uten å telle forfra. Han eller hun forstår at et tall tilsvarer en bestemt mengde.

Et annet nytt trekk ved tankeutviklingen i denne perioden er evnen til å *klassifisere* og *systematisere* i overordnede og underordnede begreper. *Frukt* er et eksempel på et overordnet begrep. Underordnede begreper her er *eple*, *banan*, *pære* osv. Førskolebarn har også kanskje brukt overordnede og underordnede begreper, men da er begrepene mer ustabile. Selv om barn i barneskolealderen er kommet fram til det vi kaller operasjonell tenkning, er det viktig å merke seg at tenkningen fortsatt er knyttet til ytre, konkrete eksempler. Bare med konkrete ting foran seg kan barna normalt ordne i rekkefølge og klassifisere, foreta sammenligninger og trekke slutninger.

For barn i denne alderen er det viktig at undervisningen blir konkretisert. De forstår mye lettere når forskjellige gjenstander kan representere mengde og antall. Skal de lære om mål, går det mye greiere dersom de selv får bruke for eksempel målebånd og tommestokk og utføre praktiske oppgaver med dem. Skal de lære om vekt, forstår de det mye bedre dersom de får anledning til å praktisere det, f.eks. i baking. Det er en god konkretiseringsmåte. Virkelig kunnskap, dvs. forståelse eller erkjennelse, oppnår barnet i denne alderen først og fremst gjennom å arbeide med konkrete oppgaver, hevder Piaget. I denne alderen blir barn opptatt av det å forstå og det å kunne forklare fenomenene omkring seg. Gjennom hele barne-skolealderen er barna preget av en nøktern holdning der de er opptatt av hvordan ting henger sammen og virker.



Hvordan tror du bruk av lommeregner kan virke inn på utviklingen av tall- og regneforståelse?

I den konkretoperasjonelle perioden kan barnet først utføre tankeoperasjoner som er knyttet til konkrete handlinger det selv gjør, men så klarer det å knytte tenkningen sin også til handlinger som andre gjør. Fortsatt er tenkningen knyttet til konkrete eksempler.

opposisjonell – som liker å protestere og ta til motmæle

Den formaloperasjonelle perioden (fra ca. 12 år)

Formaloperasjonell tenkning kjennetegner unge og voksnes tenkning. Den viktigste forskjellen fra forrige periode er at nå blir en i stand til å løsrive seg fra de konkrete gjenstandene og de konkrete sammenhengene i tenkningen. I den konkretoperasjonelle perioden kunne barnet tenke logisk i konkrete situasjoner. Nå utvikles evnen til å tenke logisk om abstrakte (tenkte) situasjoner. Det er dette som kalles den formaloperasjonelle perioden. I denne perioden klarer vi oppgaven med de tre ballene (side 82) uten å ha dem foran seg. Vi er ikke lenger bundet av bare å tenke i øyeblikkelige påvirkningssituasjoner ut fra det vi ser og hører. Nå kan vi også ta forskjellige muligheter og teorier med i betraktning: «*Dersom et eller annet ..., så må altså ...!*» Den unge kan med andre ord lage seg teorier og tenke om «tenkte» ting, f.eks. verdier i samfunnet og filosofiske og religiøse spørsmål. Forståelsen for tid (den historiske dimensjonen) og rom (den geografiske dimensjonen) er blitt utvidet. Unge som er kommet over i denne perioden, kan også innta såkalte imaginære standpunkter. Det vil si standpunkter som ingen har, heller ikke de selv, men som det går an å forestille seg. Disse standpunktene kan de prøve ut og analysere konsekvensene av. En kan ta for seg et kjent standpunkt og trekke det ut i sin ytterste konsekvens og se hva det fører til. Slike «øvelser» gir unge mennesker god anledning til å prøve ut og stille spørsmål ved de etablerte oppfatningene, kanskje dem de har fått overlevert fra foreldre, lærere og andre voksne.

Kritisk holdning til autoriteter og styresmakter er et kjennetegn ved den formaloperasjonelle perioden.

Vi må ikke forstå dette slik at vi nå bare tenker abstrakt. Når vi skal lære nye ting, viser det seg at vi ennå lærer best ved å gjøre konkrete erfaringer før vi kan behandle problemet mer abstrakt. Heller ikke alle ungdommer eller voksne utvikler i samme grad evnen til formaloperasjonell tenkning. Både intellektuelle forutsetninger og stimulering fra miljøet vil spille en rolle her. Som følge av at de unge nå er i stand til å tenke abstrakt, skjer det en viktig forandring med dem. De blir gjerne svært kritiske og opposisjonelle i denne perioden. De vurderer på en helt ny måte normer og holdninger i samfunnet de lever i. Det kan vi se på som et utslag av den formaloperasjonelle tenkemåten.

Denne fasen i livet er viktig for dannelsen av personligheten (se kapittel 6). De unge er nå for eksempel i stand til å legge en slags «livsplan» etter å ha nådd dette nivået i tenkningen sin. Ofte blir ungdom fascinert av mer eller mindre ytterliggående politiske ideer og sosialt engasjement. Voksne synes kanskje at de er både opprørske og vanskelige å ha med å gjøre i denne perioden. Piaget mener likevel at det er viktig at ungdom får tid til å prøve ut ideene og holdningene sine, fordi det blir grunnlaget for den stabile og produktive voksne.



Enhver teori skal vi forstå som en mulig forklaring på et utviklingsforløp. Vi har for eksempel tidligere understreket at vi må ta aldershenvisninger med en klype salt. Når vi leser teorier om menneskelig utvikling, er det viktig å huske på at det ofte er store individuelle forskjeller mellom barn. Piaget har også blitt kritisert fordi han legger for liten vekt på det miljøet læringen og oppdragelsen skjer i, særlig den mellommenneskelige kommunikasjonen. Det kanskje viktigste bidraget fra Piaget er at han vektlegger og begrunner betydningen av barns og unges egen aktiviteter og handlinger som grunnlag for læring. Det er gjennom handling og utprøving at barnet tilegner seg kunnskaper og får erfaringer som det kan bygge videre på, hevder Piaget.



Hvordan kan vi se opprørstrangen hos ungdom i sammenheng med at den formaloperasjonelle perioden i tenkingen er nådd?

Oversikt over periodene i den tankemessige utviklingen.

Periode og alderstrinn	Beskrivelse
Den sansemotoriske perioden (0–2 år)	<ul style="list-style-type: none"> • I begynnelsen opplever barnet omgivelsene direkte gjennom sansene. • Etter hvert tilpasser barnet atferden til omgivelsene, og det blir interessert i tingene omkring seg. • Rundt ettårsalderen interesserer barnet seg for hvordan forskjellige gjenstander påvirker hverandre. • Barnet utvikler hukommelsen og får dermed en forståelse av tid. • Mot slutten av perioden utvikles evnen til å danne forestillinger. Det er grunnlaget for begrepsforståelse og læring av språk.
Den preoperasjonelle perioden (2–6 år)	<ul style="list-style-type: none"> • Tenkingen er preget av <i>mangelfull indre logikk</i>. • Tenkingen er nært <i>knyttet til konkrete opplevelser og handlinger</i>. Barnet er bare i begrenset grad i stand til å forestille seg ting som ikke er konkret til stede. • Tenkingen er i starten preget av <i>egosentrisitet</i>. • Tenkingen er <i>intuitiv</i>. Barnet fester seg ved det mest iøynefallende. • Barnet har <i>begrenset evne til reversibel tenkning</i>.
Den konkretoperasjonelle perioden (6–12 år)	<ul style="list-style-type: none"> • Barnet kan foreta logiske tankeoperasjoner, men tenkingen er i mange tilfeller fortsatt avhengig av ytre, konkrete eksempler. • Barnet er i stand til å tenke reversibelt. • Barnet er i stand til å forstå ulike dimensjoner som mengde, vekt og volum (mengde: ca. 7 år, vekt: ca. 8 år og volum: ca. 10–11 år). • Begrepene systematiseres i overordnede og underordnede begreper (frukt: eple, pære, banan).
Den formaloperasjonelle perioden (fra ca. 12 år)	<ul style="list-style-type: none"> • Den unge kan tenke på et abstrakt plan (teorier, hypotese, filosofiske spørsmål). • Den unge utvikler evne til kritisk tenkning (ting kunne ha vært annerledes, sannheter kan betviles, og normer kan være forskjellige).

- ⊙ 1. Gjør greie for de viktigste synspunktene på forholdet mellom arv og miljø som forklaringsgrunnlag for utvikling.
- ⊙ 2. På side 60–61 tok vi opp de fire hovedforklaringsmåtene for forholdet mellom arv og miljø. Ta for deg noen kjente menneskelige egenskaper, for eksempel vekst (høyde og vekt), intelligens, temperament, idrettsferdigheter, interesser eller gavmildhet.
 Drøft hvilken av forklaringsmodellene som er best egnet for å forklare utviklingen av disse egenskapene.
3. Hvordan vil du forklare sosialiseringbegrepet?
4. Hva mener vi med primærsosialisering og sekundærsosialisering?
- ⊙ 5. Hva er de viktigste miljøfaktorene i ditt oppvekstmiljø? Hvordan påvirker de utviklingen hos deg og dine jevnaldrende? Sammenlign gjerne med et annet oppvekstmiljø du kjenner.
- ⊙ 6. Flere sier at primærsosialiseringen er annerledes nå enn tidligere. Kan du finne noen argumenter som kan underbygge dette?
- ⊙ 7. Sosialiseringen skal foregå i tråd med den kulturen man vokser opp i, og nå er mange skoler og barnehager flerkulturelle. Hvilken innvirkning tror du dette kan ha på sosialiseringen?
- ⊙ 8. a) Hva mener vi med utviklingsøkologi?
 b) Gi en kort beskrivelse av de fire ulike systemene i Bronfenbrenners modell.
9. Hva mener vi med modellæring? Læringen kalles også observasjonslæring, hvorfor?
10. Hvilken betydning har modellæring for utviklingen av sosial atferd?
- ⊙ 11. Hva mener du vi kan legge i begrepet *sosial modenhet*? Hvilke trekk viser at en seksåring, en tolvåring og en attenåring er sosialt moden?
12. Sett opp de fire første fasene i den sosiale utviklingen ifølge Eriksons teorier, og gi en kort beskrivelse av hver.
- ⊙ 13. Ifølge Erikson fører identitetsforvirring eller usikkerhet om egen identitet til at ungdommer har et særlig sterkt behov for å ta avstand fra mennesker som er forskjellige fra dem selv. Tror du dette er riktig? Og gjelder det spesielt for unge, eller er det et mer generelt trekk ved oss mennesker?
14. Hvorfor er begrepsinnlæringen så viktig for tenkningen?
- ⊙ 15. Ta for deg det kognitive kartet på side 74 og forklar det med dine egne ord.
16. a) Nevn de fire periodene i Piagets teori med aldersinndelinger og gjør rede for det som kjennetegner hver av periodene.
 b) Hva kjennetegner overgangen mellom den første og den andre perioden i Piagets teori?
17. Gå sammen med noen andre i klassen og gjennomfør oppgaven med de to saftglassene, gjerne sammen med noen 4–5-åringere. Diskuter hva dere finner.
- ⊙ 18. Konkrete opplevelser bør være en naturlig del av organiseringen av pedagogiske aktiviteter og undervisning. Kan du finne noen eksempler fra din egen skolegang som viser dette?
19. Oppsummer de viktigste forandringene med tenkningen som skjer i løpet av den konkretoperasjonelle perioden.