



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Empati i undervisningen

En kvalitativ studie i hur läraren kan arbeta med empati i skolans
undervisning

Louise Adler och Emine Aksungur

LAU 370

Handledare: Cyro Banega

Examinator: Freddy Castro

Rapport nummer: VT09-2480-01

Abstract

Titel: Empati i undervisningen – En kvalitativ studie i hur läraren kan arbeta med empati i skolans undervisning.

Författare: Louise Adler och Emine Aksungur

Utbildningsprogram: Lärarprogrammet, Göteborgsuniversitet, Västra Hamngatan 25

Termin: VT - 2009

Handledare: Cyro Banega

Handledarena institution: Institutionen för sociologi, Sprängkullsgatan 25

Examinator: Freddy Castro

Rapport nummer: VT09-24980-01

Nyckelord: Empati, didaktik, teori, perspektiv och undervisning

Sammanfattning

Syftet med vårt arbete har varit att ta reda på hur läraren kan arbeta med empati i klassrummet. Enligt Läroplanen för det obligatoriska skolväsendet 94 ska arbetet med värdegrunden genomstyra all undervisningen i skolan. Lpo 94 säger dock inget om hur arbetet med värdegrunden ska gå till i praktiken, utan detta är upp till läraren att själv tolka.

Med utgångspunkt i tidigare forskning och teorier har vi kommit fram till att empati innebär att leva sig in i en annan människas perspektiv och känna med denne. En utgångspunkt för arbetet med empati i klassrummet är den empatiska läraren. Bli eleverna bemötta med empati, är det större sannolikhet att de också visar empati för andra.

I den tidigare forskningen har vi kunnat urskilja tre teorier kring hur individen utvecklar empati. Dessa är: Empati som en social och inlärd förmåga, empati som en känslomässig och medfödd förmåga och empati som utvecklas inom individen och i samspel med omgivningen. Vi har utifrån detta tagit fram pedagogiska modeller och program för att arbeta med empati i klassrummet. Slutligen har vi kommit fram till att övningarna och samtalen i de modeller och program vi tagit fram bygger på att eleverna ska kunna ta den andres perspektiv. För att förstå den andre måste individen kunna förstå sig själv och sina egna känslor. Övningarna och samtalen går även ut på att eleverna får dela med sig av sina känslor och upplevelser och man kommer således åt elevernas inre känsloliv. Vår slutsats är att skolan är en social miljö och att eleverna i en socialkontext kan få en ökad förståelse både för sig själva och för andra personer.

Innehållsförteckning

1 Inledning	3
1.1 Problemformulering.....	4
1.1.1 Syfte och mål.....	4
1.1.2 Frågor.....	4
2. Metod och tillvägagångssätt	5
2.1 Svårigheter och begränsningar.....	6
3. Litteraturstudie	7
3.1 Lpo 94.....	7
4. Olika människosyner	7
4.1 Vikten av den sociala miljön för individens utveckling.....	8
4.2 Vikten av de medfödda och biologiska egenskaperna för individens utveckling.....	9
5. Vad innebär empati	10
6. Teorier och forskning kring individens utveckling av empati	11
6.1 Empati som en social och inlärd förmåga.....	12
6.2 Empati som en medfödd och biologisk förmåga.....	13
6.3 Empati som en medfödd och social förmåga.....	14
6.4 Kan individen lära sig empati.....	16
6.5 Sammanfattning.....	17
7. Lärarens betydelse för elevernas empatiutveckling	18
7.1 Sammanfattning.....	20
8. Hur kan man arbeta med empati i klassrummet	20
8.1 Metoder för att arbeta med empati i klassrummet.....	20
8.1.1 Set – social och Emotionell träning.....	21
8.1.2 Vilka resultat har Set visat på.....	22
8.1.3 Familjegrupper.....	22
8.1.4. Vilket resultat visar familjegrupper på i verkligheten.....	23
8.1.5 Det deliberativa samtalet.....	24
8.1.6 Vilka resultat har det deliberativa samtalet visat på.....	25
9. Resultat	26
9.1 Samspel med omgivningen.....	26
9.2 En medfödd förmåga.....	27
9.3 Samverkande faktorer.....	27
9.4 Störningsfaktorer och arbetsmodeller.....	28
9.5 Set – programmet.....	29
9.6 Familjegrupper och delibrativa samtalet.....	29
10. Diskussion och slutsatser	30
10.1 Diskussion kring metodvalet.....	33
10.2 Relevans för läraryrket.....	33
Referenser	34

1. Inledning

Vårt intresse för värdegrundsfrågor föddes då vi läste en kurs som heter ”de samhällsorienterande ämnena i ett didaktiskt perspektiv”. Där fick vi många goda exempel på hur man kan arbeta med värdegrunden i klassrummet.

Gunilla Zackari och Fredrik Modigh framhäver i sin bok *Värdegrundsboken – om samtal för demokrati i skolan* (2000 s.6) att mångkulturalismen i Sverige idag har ökat intresset för värdegrund och demokrati. Detta ställer höga krav på diskussioner och samtal om demokratiska värden i skolans verksamheter. Klassrummet är en mötesplats för olika värderingar, kulturer, religioner och sociala miljöer. Samtidigt är det skolans uppdrag att överföra samhällets grundläggande värderingar, vilket inte är ett lätt uppdrag då dessa grundläggande värderingar är omfattande.

Läroplanen för det obligatoriska skolväsendet har fastställt några grundläggande värderingar som skolan ska arbeta med. Dessa är: Människolivets okränkbarhet, individens frihet och integritet, människors lika värde, jämställdhet mellan kvinnor och män samt solidaritet med svaga och utsatta (Utbildningsdepartementet: Lärarens handbok, 2004 s.37). Samtidigt säger Lpo 94 inget om hur arbetet med värdegrunden ska gå till i praktiken, utan detta är upp till läraren att tolka.

Det är således viktigt, att läraren under arbetet med värdegrund har de didaktiska frågorna i åtanke. Dessa är: *hur* - ska arbetet gå till, *vad* - ska arbetet innehålla, *varför* - detta upplägg och innehåll och till *vilka* - riktar sig arbetet? (Hermansson Adler, 2004 s.132). Lärarens tolkning av uppdraget som står angivet i Lpo 94, innebär ett genomtänkt förhållningssätt som innefattar flera aspekter. De krävs en medvetenhet om skolans värdegrund, att tolka värdegrunden och att sätta sig in i olika slags människosyn för att kunna välja ett bra och genomtänkt arbetssätt. Det blir således lärarens syn på värdegrunden och eleverna som kommer att prägla arbetet med värdegrunden i klassrummet.

Vi ska koncentrera oss på ett av de grundläggande värdena som står angivna i Lpo 94, nämligen ”människors lika värde” (Utbildningsdepartementet: Lärarens handbok, 2004 s.37). Anledningen till att vi valt ett av värdena, är att skolans grundläggande värden är omfattande. Som vi tidigare påpekat krävs det att läraren tolkar dem för att kunna undervisa om dem i praktiken. För att eleverna ska få en förståelse för ”människors lika värde”, trots olikheter i personlighet och gruppstillhörighet, anser vi att arbetet med empati i klassrummet är någonting grundläggande. Med en utvecklad empati får eleverna lättare förståelse för andra och för det som känns främmande. Med en god empatisk förmåga blir eleverna förberedda för att fungera i vårt demokratiska samhälle. Detta är ett av skolans uppdrag enligt Lpo 94 (Utbildningsdepartementet: Lärarens handbok 2004 s.9).

Eleverna har olika bakgrund och livshistoria med sig när de kommer till skolan. För att eleverna ska få en förståelse för varandra, tycker vi det är angeläget att undersöka hur läraren utifrån individernas olika utgångspunkter kan arbeta med empati. I klassrummet finns det många olika egenskaper, förmågor och tidigare erfarenheter som läraren ska förhålla sig till. Eleverna kan dessutom variera mognadsmässigt, och vissa kan ha svårare för att känna empati.

1.1 Problemformulering

Lpo 94 slår fast att läraren har i uppdrag att arbeta med värdegrunden i klassrummet, men säger inget om hur arbetet ska gå till i praktiken. Därmed blir det lärarens tolkning av värdegrunden som kommer att präglade arbetet i klassrummet. Lärarens människosyn har betydelse för hur han/hon tolkar att arbeta med värdegrunden och detta går inte att bortse från. Detta leder till att läraren har olika uppfattningar kring hur arbetet med värdegrunden kan se ut. Det är viktigt att läraren är medveten om detta och är väl insatt i de teorier som finns och kan motivera sitt val av arbetssätt.

Vi har valt att utgå från alla ”människors lika värde”, som står angivet i Lpo 94, som ett av de grundläggande värdena som läraren ska förmedla till eleverna. Vi har tolkat att det är viktigt att utgå från begreppet ”empati” för att arbeta med värdegrunden i klassrummet. Det finns olika forskningsresultat och teorier om människans utveckling av empati som lärare måste vara medvetna om och förhålla sig till. Samtidigt måste läraren vara på det klara med vad empati är för något, och hur hon/han kan använda sig av tidigare forskning för att tillämpa empati efter elevernas behov och mognad. Allt detta är viktigt för att läraren ska kunna lägga upp en bra undervisning kring empati.

1.1.1 Syfte och mål med arbetet

Med utgångspunkten i det uppdrag som står formulerat i Lpo 94 om att läraren ska arbeta med värdegrunden i klassrummet, har vi valt att fokusera på empati. Utifrån detta ska vi komma fram till hur läraren kan arbeta med empati i klassrummet.

1.1.2 Frågor

1. Vilka olika grundsyner kan vi urskilja i tidigare forskning kring individens utveckling?
2. Vad finns det för olika uppfattningar kring empati i den tidigare forskningen?
3. På vilket sätt kan läraren arbeta med empati i klassrummet?

2. Metod och tillvägagångssätt

Vi har främst koncentrerat oss på ett av de grundläggande värden som står angivna i Lpo 94, nämligen ”människors lika värde” (Utbildningsdepartementet: Lärarens handbok, 2004 s.37). För att eleverna ska få en ökad förståelse för ”människors lika värde” anser vi att det är viktigt att arbeta med empati i klassrummet. Arbete med empati bygger även på lärarens tolkning och uppfattning om vad empati innebär. Därför har vi valt att göra en litteraturstudie som innebär att man orienterar sig om olika kunskapslägen och teoretiska perspektiv inom det utvalda området. Den existerande forskningen och teorierna sammanställs och analyseras för att ge en helhetsbild. Ett syfte med en litteraturoversikt kan vara att träna ett strukturerat arbetssätt samt att skapa en grund för fortsatt forskning (Holme och Krohn Solvang, 1997 s.76).

I vår litteraturstudie har vi använt oss av en kvalitativ metod, vilket innebär att vi tolkar andra författares och forskares texter – till exempel genom tolkning av referensramar, motiv, sociala processer och sociala sammanhang (Holme och Krohn Solvang, 1997 s.76). Vår litteraturstudie går ut på att vi ska sätta oss in i tidigare forskning kring människosyn, innebörden av empati, olika perspektiv på hur individen tillämpar sig empati samt pedagogiska modeller och program. Detta för att komma fram till hur läraren kan arbeta med empati i klassrummet.

Då vi har orienterat oss i olika slags människosyn, har vi funnit att det finns väldigt många olika uppfattningar kring individens utveckling, men vi har försökt kartlägga rötterna till det som blir en människosyn. Utifrån detta kom vi fram till att det i stora drag finns två perspektiv när man betraktar individens utveckling: Människans beteende och egenskaper som någonting biologiskt och nedärvt respektive socialt betingat och inlärt. Inom var och en av dessa åsiktsriktningar finns det skillnader, vilka vi också redogör för. Det finns också många definitioner av empati och uppfattningar om hur man tillägnar sig den. I böcker, avhandlingar och artiklar har vi funnit att författarna gör olika indelningar av empati och betonar olika faktorer i processen för hur individen tillägnar sig empati. Detta har varit ganska komplext att orientera sig i, men samtidigt nödvändigt för att göra en tolkning av de olika perspektiven. Vi har även försökt jämföra de olika perspektiven och ställa dem mot varandra. Vi anser att det som lärare är viktigt att vara insatt i de olika teorierna kring empati och individens utveckling, inte minst för att kunna bedriva ett bra arbete kring empati.

Vi har tagit del av olika modeller och program som finns kring hur läraren kan arbeta med empati. Dessa är Set – Programmet, modellen Familjegrupper och det deliberativa samtalet. Vi har spekulerat i vilken människosyn och vilka teoretiska perspektiv dessa program och modeller bygger på. Det är viktigt för oss att motivera varför vi valt just Set – programmet, modellen Familjegrupper, det deliberativa samtalet - och att kunna förklara varför just dessa modeller och program är bra för att arbeta med empati i klassrummet.

Slutligen har vi sammanställt de olika utgångspunkterna för människosyn, syn på empati, individens utveckling av empati, lärarens betydelse för arbetet med empati och de pedagogiska programmen och modellerna i en resultatdel. I slutdiskussionen diskuterar vi det resultatet vi har kommit fram till och varför vårt val av arbetssätt för arbetet med empati i klassrummet är bra.

Vi anser att vårt arbete är av hög reliabilitet (pålitlighet) då vi inkluderat mycket av den tidigare forskningen som dessutom ger en tämligen enhetlig bild. Vi har utgått från både primärkällor och sekundärkällor, att utgå från en primärkälla innebär en fördel genom att det är författarens egna ord som man tolkar. De primär källor som vi utgått ifrån är: Barbro Goldninger (1979), Jakob Eklund (23/12-2008), Kennert Orlenius (2001), www.set.st och Lpo 94 (Utbildningsdepartementet: Lärarens handbok, 2004). Utgår man från en sekundärkälla, är det någon annans tolkning av ursprungskällan man använder sig av. Vi finner ändå våra sekundärkällor pålitliga, eftersom de sekundärkällor vi tagit del av bygger på teorier, forskning, empiriskt material och observationer som gjorts.

Forskningen kring empati känns väl uppdaterad eftersom det ständigt kommer ny forskning. Även forskningen kring barnets utveckling uppdateras ständigt. Det som kan störa reliabiliteten i vårt arbete är att det inte går att bortse från hur vi subjektivt tolkar en författares texter. Då vi använder sekundärkällor tolkar vi hur andra författare tolkat andras texter.

Vi anser vidare att vårt arbete är av hög validitet (giltighet). Vi har funnit svar på våra frågor och utifrån tidigare forskning och pedagogiska modeller kommit fram till hur läraren kan arbeta med empati i klassrummet.

2.1 Svårigheter och begränsningar

Nackdelen med en kvalitativ metod är att man kan göra en felaktig tolkning av en annan författare (Holme och Krohn Solvang, 1997 s.76). Detta har vi haft i åtanke då vi tagit del av den tidigare forskningen och vi har ansträngt oss för att göra en rimlig tolkning av andra författare. Nackdelen med att genomföra en litteraturstudie inom vårt område är att det finns så ofantligt mycket tidigare forskning och teorier att ta del av. Det kan vara svårt att begränsa sig och plocka fram det som är av störst vikt för just det område som vi undersöker. Det kan också vara en fördel med att det finns så mycket tidigare forskning som gör det möjligt att jämföra och summera den information som större delen av forskningen visar på. Då blir trovärdigheten i resultatet större.

De pedagogiska program och modeller som vi tagit fram presenterar en människosyn och tolkningar för hur man kan arbeta med empati i klassrummet. Det går inte att bortse från att de författare och pedagoger som skapat programmen och modellerna har en viss människosyn.

Vi har valt bort att göra en empirisk undersökning, som går ut på att ta reda på hur undervisningen i empati verkligen ser ut (Holm och Krohn Solvang, 1997, s.76). Arbetet med empati är ett långsiktigt projekt, och vi tror att vårt område med sådan metodik skulle ta längre tid att undersöka än vad vi har till förfogande. Det kan ta flera år innan man kan se ett resultat i klassrummet. Därför skulle vi inte kunna ha möjlighet till att undersöka hur bra ett visst pedagogiskt program eller modell skulle fungera. Istället har vi valt att koncentrera oss på den teoretiska kunskapen som faktiskt finns. Vi skulle däremot ha kunnat göra undersökningar i klasser där man arbetat med ett visst pedagogiskt program under en längre tid, för att undersöka om det har givit några resultat.

3. Litteraturstudie

3.1 Lpo 94

Universitetslektorn Kennert Orlenius (2001 s.20) tar i sin avhandling upp att Läroplanen är uppbyggd på politiska beslut och idéströmningar i tiden och är ett uttryck för förändringar som sker i samhället och skolan. Detta innebär att staten anger mål för skolans verksamhet och undervisning, medan innehåll och vägar till målen avgörs på lokal nivå.

1999 diskuterades frågan om etikens plats i skolan ivrigt på initiativ av bland annat Skolöverstyrelsen. Det som diskuterades var bland annat om etik skulle bli ett eget ämne i skolan, eller utgöra ett förhållningssätt i alla ämnen. Skolöverstyrelsen kom överens om att etik skulle ingå i alla skolämnen och slog fast vid detta i Lpo 94 (Orlenius, 2001 s.22). Det fastslogs även i Lpo 94 att det finns vissa grundläggande värden som är centrala och att dessa är: Människolivets okränkbarhet, individens frihet och integritet, människors lika värde, jämställdhet mellan kvinnor och män samt solidaritet med svaga och utsatta (Utbildningsdepartementet: Lärarens handbok, 2004 s.9). Dessa värden ska ligga till grunden för arbetet med värdegrunden i klassrummet. Genom den nya läroplanen kom värdegrunden att bli ett allt mer etablerat begrepp i skolans värld.

Som vi tidigare påpekat har vi valt att koncentrera på ”människors lika värde”. För att eleverna ska få en förståelse för ”människors lika värde”, är det viktigt att eleverna kan känna medkänsla och förstå andra människor. Vidare i Lpo 94 står det att... ”Skolan ska främja förståelse för andra människor och förmåga till inlevelse” (Utbildningsdepartementet: Lärarens handbok, 2004, s.9). För att eleverna ska kunna sätta sig in i en annan människas perspektiv och förstå ”människors lika värde”, är det en förutsättning att de kan känna empati. Empati bygger bland annat på att förstå och sätta sig i en annan individs perspektiv. Därför tycker vi att det är viktigt att arbeta med just empati i klassrummet.

4. Olika människosyner

Författaren Jenny Gren förklarar i sin bok *Etik i pedagogens vardagsarbete* (2007 s.40) att begreppet människosyn förklaras som föreställningen om människan och människans ställning i världen. Människosyn ger svar på frågor som: Vad är en människa? Fri-ofri? Vilken roll har människan i förhållande till samhället? Vilka funktioner är människan rustad med? Vilka villkor bör hon leva under? I vilken relation står människan till livet?

Professorn i tillämpad etik Göran Collste framhäver i sin bok *Inledning till etiken* (1996 s.26) att förhållandet mellan individ och samhället är av väsentlig betydelse för hur man uppfattar människan och dess egenskaper. Det finns i den tidigare forskningen olika uppfattningar kring människan och dess utveckling. Människosynen har betydelse för hur läraren ser på sina elever och hur de tillägnar sig kunskap på bästa sätt. I stora drag har vi kunna urskilja två olika människosyner. Det första perspektivet presenteras av Jean Piaget, Lev Vygotskij, Jens Stier, Albert Bandura och George Herbert Mead. De anser att individen utvecklas i en social miljö

tillsammans med andra. Det andra perspektivet presenteras av sociobiologerna Desmond Morris och Konrad Lorenz, human psykologerna Erik H Erikson och Abraham Maslow och barnläkarna Lars H Gustafsson och Agneta Lindqvist. De anser att individens medfödda och biologiska egenskaper är av största vikt för individens utveckling. Nedanför följer en mer ingående genomgång av de två perspektiven.

4.1 Vikten av den sociala miljön för individens utveckling

Den kognitiva kunskapssynen ser individen som en varelse som av naturen aktivt söker kunskap. Professorn i psykologi Philip Hwang och psykologen Björn Nilsson tar i sin bok *Utvecklingspsykologi* (2003 s.45) upp förespråkaren till den kognitiva kunskapssynen, Schweizaren Jean Piaget (1896-1980) syn på individens utveckling. Piaget anser att individen föds som en social varelse med en nyfikenhet för förståelsen av sin omgivning och att den emotionella utvecklingen sker i samspel med omgivningen. Piaget fokuserade sig på hur individens tankeprocesser är uppbyggda, hur uppfattningen och förståelsen påverkas av omvärlden och hur allt detta slutligen påverkar individens beteende. Han drog slutsatsen att individens mognad styrs enbart av de instinkter och impulser som formas av miljöns och kulturens krafter. Piaget kom genom observationer av barn fram till att det finns fyra huvudstadier i den kognitiva utvecklingen, vilka är åldersrelaterade och innebär att barnet tänker på ett visst sätt i en fas (Hwang och Nilsson, 2003 s.45).

Ur den kognitiva kunskapssynen uppstod den sociokulturella teorin, på initiativ av vitryssen och den pedagogiska teoretikern Lev Vygotskij (1896-1934). Vygotskij ansåg i likhet med Piaget att individen aktivt bygger upp sin kunskap om världen och betona att individen även ingår i ett socialt och kulturellt sammanhang. Vygotskij menade att individens utveckling ska ses som ett resultat av barnets sociala samspel med omgivningen och att individens utveckling är helt beroende av vilken kulturell situation den växer upp i. Individens utveckling är således unik för varje individ. Därmed skiljer han sig från Piaget, som menade att utvecklingen till största delen är universell. Alltså att barn i hela världen går igenom samma stadier vid stort sett samma tidpunkt (Hwang och Nilsson, 2003 s.49).

Jens Stier håller i sin bok *Kulturmöten* (2004 s.113) med Piaget, Vygotskij om att individen inte föds tom, utan är en tänkande, kännande, reflekterande varelse. Uppfostran och den kultur som individen växer upp i präglar dess perspektiv att se verkligheten på. Utifrån detta perspektiv tolkar individen omgivningen och tillskriver händelser, skeende och andra människor innebörd.

Den sociala inlärningsteorin förklarar hur individen lär sig komplicerade saker, som värderingar och sociala färdigheter. Individen lär sig bra och dåliga saker genom att observera och delta i det sociala livet (Hwang och Nilsson, 2003 s.33). Kanadensaren och socialpsykologen Albert Bandura (f 1925) är en frontfigur i den sociala inlärningsteorin. Utgångspunkten för hans syn är att allt mänskligt beteende är inlärt. Individen påverkas av de sociala erfarenheter som det gör och efterliknar personer i sin närvaro som det tycker om. De använder dessa personer som modeller som de identifierar sig med och börjar sedan imitera deras beteende. Detta kallar Bandura för *modellinlärning* (Raundalen, 1997 s.23).

Amerikanen och socialpsykologen George Herbert Mead (1863-1931) är företrädare för det *interaktionistiska perspektivet* och har en liknande syn som Bandura. Mead intresserade sig för hur individen utvecklar en medvetenhet om sig själva. I likhet med den sociala inlärningsteorin ansåg han att den sociala och den personliga utvecklingen sker genom samspel med andra. Mead menar att det enda sättet för individen att utveckla medvetenhet om sig själv är att gå utanför sig själv och se sig själv med andras ögon. Detta innebär att individen måste ta andras roller och sätta sig in i andras ställe i förhållandet till sig själv. Den identitet som individen först tillägnar sig är den som viktiga personer i omgivningen tillskriver dem (Hwang och Nilsson, 2003 s.51).

4.2 Vikten av de medfödda och biologiska egenskaperna för individens utveckling

Martin Levander tar i sin bok *Psykologi* (1998 s.72) upp den sociobiologiska teorin som betraktar individen ur ett biologiskt perspektiv. Grundare för detta perspektiv är engelsmannen Desmond Morris (f 1928) och österrikaren Konrad Lorenz (1903-1989). Med stöd av erfarenheter från studier av djurs beteende försöker de även att förklara mänskligt beteende. De utgår bland annat från Darwins utvecklingslära, som anser att nyttiga egenskaper som individen behöver för att överleva förs vidare till kommande generationer. Egenskaper som däremot är skadliga för individens överlevnad minskas och försvinner.

Ett altruistiskt (osjälviskt) beteende förklarar Morris och Lorenz bygger på ett egoistiskt motiv. Individen visar medkänsla för sina med människor endast med syftet att få samma behandling tillbaka (Collste, 1997 s.29). De anser således att individen styrs av sina instinkter och att människan har ett grupp-beteende. "Människan är i grunden egoistisk och människan är egentligen en flockvarelse, precis som andra djur"! (Collste, 1997, s.29)

Förespråkare för det humanistiska perspektivet är bland annat tysk- amerikanen Erik H Erikson (1902-1994) och amerikanen Abraham Maslow (1908-1970). De utgår från individens psykiska behov och med hjälp av insikter från psykoanalys kan man få kunskap om individens grundläggande psykiska och sociala behov. Individens psykiska behov styr alltså hur den agerar med omgivningen (Collste, 1997 s.28). Till skillnad från socialbiologerna ser de inte individen som determinerad och som endast styrs av instinkter. De anser att individen är fri och har ett brett register av medfödda möjligheter som under gynnsamma förhållanden kan utvecklas vidare. För att förstå en annan människa måste man gå in i dess inre och se världen genom dennes ögon. Människans inre består av både medvetna och omedvetna upplevelser (Levander, 1998 s.45).

I likhet med Piaget, Vygotskij, Bandura och Mead anser Erikson och Maslow att individen behöver kärlek i uppfostran för att utveckla en positiv självuppfattning. De bortser inte från att den sociala miljön är av stor vikt för individens utveckling, men individens medfödda egenskaper och inre psykiska behov är av störst vikt och präglar hur individen integrerar med omgivningen (Levander, 1998 s49).

Barnläkarna Lars H. Gustafsson och Agneta Lindkvist framhäver i boken *Empati – känna, förstå och växa* (1992 s.79) att varje barn är fött med en ursprunglig kärna av ett själv och de har en ursprunglig identitet långt innan födelsen. Modern spädbarnspsykologi har visat att varje nyfött

barn har en unik kapacitet, större än vi någonsin trott. Under barnets tre första månader upplever barnet en stark känsla av att vara en del av världen och ett sammanhang. Här grundläggs det begynnande självet och en förmåga att uppleva närvaro, mening och sammanhang som sedan bär individen genom livet. Genom att barnets grundläggande behov tillfredställs får den ett mervärde som är nödvändigt för att barnet senare ska kunna se en annan människa och kunna urskilja dennes behov från sina egna. Gustafsson och Lindkvist betonar vikten av att barnet behöver en eller flera omvårdare som riktar uppmärksamheten mot barnet under de första levnadsåren (Gustafsson och Lindkvist, 1992 s.79).

Vi har nu presenterat två olika perspektiv att se individens utveckling på. Det första perspektivet anser att individens utveckling sker i en socialmiljö och förespråkas av Piagets kognitiva teori, Vygotskijs sociokulturella teori, Stier, Banduras sociala teori och Meads interaktionistiska perspektiv. De skiljer sig på vissa punkter bland annat att Piaget, Vygotskij och Stier anser att individen har medfödda biologiska egenskaper, men individen är helt beroende av den sociala miljön för att dessa egenskaper ska kunna utvecklas vidare. Bandura och Mead anser däremot att individen inte har några medfödda egenskaper, utan allt mänskligt beteende är inlärt och individen identitet formas av omgivningen.

Det andra perspektivet anser att individens medfödda och biologiska egenskaper är av störst vikt för individens utveckling. Förespråkare för detta perspektiv är sociobiologerna Morris och Lorenz, human psykologerna Erikson och Maslow och barnläkarna Gustafsson och Lindkvist. Morris och Lorenz anser att individens endast styrs av sina instinkter och skiljer sig därmed från Erikson, Maslow och Gustafsson och Lindkvist som anser att individen inte alls är determinerad utan har medfödda och biologiska egenskaper som kan utvecklas vidare.

5. Vad innebär empati?

Lärarens uppdrag är att arbeta med de grundläggande värdena som står angivna i Lpo 94 och som ska fungera som en grund för att arbeta med värdegrunden i klassrummet. Lpo 94 säger dock inget om hur arbetet med värdegrunden ska gå till utan arbetet med värdegrunden i klassrummet blir lärarens tolkning av hur man kan arbeta med de grundläggande värdena som står angivna i Lpo 94.

Som vi tidigare påpekat är de värde som vi valt att koncentrerat oss på är ”människors lika värde” och för att eleverna ska förstå detta har vi valt att arbeta med empati. För att arbeta med empati i klassrummet, är det viktigt att som lärare vara på det klara med vad empati innebär. Därför följer nedan en genomgång av den tidigare forskningens syn på empati.

Pedagogen Magnus Hermansson Adler förklarar i sin bok *Historieundervisningens byggstenar* (2004 s.132) begreppet empati som att leva sig in i en annan människas liv och känna med denna människa. Det betyder också att förstå denna människa utifrån dennes villkor. Slutligen betyder empati att jag tar ansvar för den förståelse och de känslor jag fått och kan inte bara gå vidare, utan jag har blivit berörd och påverkad.

I en intervju i Hallands Nyheter med psykologforskaren Jakob Eklund som forskat om empati i 10 år, förklarar han sin syn på empati som liknar Hermansson Adler. Han definierar empati som att förstå, känna och bry sig om vad en annan person förstår och känner. Han hävdar även att det finns två faktorer som bidrar till en ökad empati och dessa är ett tryggare samhälle, med mer välstånd åt alla och dels ökad kunskap om andra människor (Eklund 23/12 2008). Hermansson Adler och Eklund anser att den empatiska förståelsen, innebär att individen ska ha en förmåga till att vara inriktad på den andres känslor och behov.

Den norske psykologen och forskaren Magne Raundalen (1997 s.12) ser empati som det mest grundläggande och viktigaste mellanmännsliga kommunikationsformen. Empati är även viktigt i individens personlighetsutveckling. Raundalen delar vidare in empati i två huvudgrupper. Dessa är:

1. Empati - att leva sig in i en annans känslor
2. Prosocialt beteende - att hjälpa personen i behov av hjälp.

Raundalen uppdelning av empati liknar Hermansson Adler och Eklunds syn. Att leva sig in i en annans känslor innebär att individen måste förstå den andres känslor. Att kunna hjälpa en person i behov av hjälp innebär att individen måste kunna sätta sig in i en annans situation. Detta kräver en förmåga hos individen i att kunna rikta in sig på den andres behov.

Ofta blandas empati ihop med sympati, men det finns skillnader mellan dessa begrepp. Psykologen Ulla Holm beskriver i sin bok *Empati – att förstå andra människors känslor* (2001 s.106) att sympati betyder medkänsla, tycka synd om, man förstår men man kan inte själv sätta sig in i den andres situation. Empati betyder däremot att man fångar upp och förstår den andres känslor och kan sätta sig in i den andras situation. Empatisk är mer än att bara vara snäll, givmild, rättvis och hygglig. Empati innebär också att reagera när någon är ledsen och har det svårt, oavsett om det gäller klasskamrater, syskon, föräldrar eller andra vuxna (Raundalen, 1997 s.11).

6. Teorier och forskning kring individens utveckling av empati

En kunskapsteori är en syn på hur man tror att individen tillägnar sig kunskap på bästa sätt. Skolan har under historien präglats av olika kunskaps teorier (Korp, 2003 s.62). I arbetet med empati i klassrummet blir det lärarens syn på empati och hur individen tillägnar sig empati som kommer att styra arbetssättet.

Vi har kunnat urskilja tre olika perspektiv kring individens utveckling av empati. Dessa är empati som en social och inlärdd förmåga, empati som en medfödd förmåga och empati som en process som äger rum inuti individen och mellan individer.

6.1 Empati som en social och inlärd förmåga

Piagets forskning om barns utveckling bidrog till att förstärka synen på empati som en kognitiv funktion samt vad som krävs av individen för att kunna ta den andres roll. Piaget, Vygotskij ser individens empatiska förmåga till viss del som medfödd och biologisk förmåga som individen delvis ärver. Den medfödda empatiska förmågan sätter inte igång några egna processer utan är beroende av den sociala miljön för att kunna utvecklas vidare (Holm, 2001 s.75). Detta är i likhet med Raundalen som framhäver att det finns en stor variation både mellan olika individer och mellan olika grupper av individer, men empati är ett universellt observerbart fenomen. Detta skulle då innebära att själva förmågan att visa empati har sina rötter i ett biologiskt nedärvt mönster. Styrkan i den medfödda empatin bestäms av den stimulans barnet får genom uppfostran under sin uppväxt (Raundalen, 1997 s.102). Även psykologen Inga Sylvander (1992 s.11) framhäver i boken *Empati – att känna förstå och växa*, att empati är en förmåga som finns redan hos små barn och för att stödja denna förmåga hos barnet behöver den vuxna ge barnet trygghet och omvårdnad. På vilket sätt och hur den grundläggande förmågan till empati utvecklas är bundet till hur barnet tas om hand.

Enligt Vygotskij utvecklas individen empati i ständig interaktion med andra människor där individen får ta del av andras perspektiv. Vad individen kan uppnå med hjälp från omgivningen kallar Vygotskij för den ”proximala utvecklingszonen”, det vill säga en utveckling som ligger steget före men inte allt för långt före individens nuvarande punkt i utvecklingen (Korp, 2003 s.67).

Specialpedagogen Emilie Kinge (2001 s.70) framhäver i sin bok *Empati hos vuxna som möter barn med särskilda behov*, att empati är en process och innebär att vi använder både känsla och intellekt i den empatiska processen. Empati är att få information om en annan människas känslor, vilken i sin tur gör det möjligt att förstå dennes känslor och upplevelser. Empati handlar även om att förstå och att inte bedöma eller värdera någon annans känslor Den förståelsen får sedan vara avgörande i hur bemötandet blir gentemot den andre.

Holm gör en indelning av begreppet empati. Hon förklarar att det finns mycket olika forskningsresultat på hur man ska förstå begreppet empati. Forskningen ger alltså ingen enhetlig bild av vad empati är. En avgörande betydelse är att empati används för att beteckna två olika företeelser, nämligen kognitivt rolltagande och känslomässiga reaktioner på andras känslomässiga tillstånd (Holm, 2001 s.69).

Nedan följer en genomgång av den vanligaste indelningen av *empati*.

Empati kan ses som:

1. *Affektiv empati* - känslomässig reaktion på andras känslomässiga tillstånd
2. *kognitiv empati* - intellektuellt rolltagande.

Det kognitiva inslaget är till största delen det förmedvetna. Till det förmedvetna räknas sinnesuttryck, minnen, känslor och så vidare. Dessa är inte medvetet registrerade, även fast de påverkar oss. När vi befinner oss i samspel med andra personer och försöker att förstå den andres känslor, spelar vår kognitiva funktion en stor roll. Vi minns hur vi själva och andra reagerat i en liknande situation. Vårt medvetande är inte tillräckligt, utan känslor måste också medverka som ger den rätta betoningen åt de olika delar som vi minns eller observerat. Enligt Holm krävs det en balans mellan affektiva och kognitiva inslag i den empatiska förståelsen (Holm, 2001 s.72-74).

Holm tar vidare upp att det också finns:

1. *Prediktiv empati* - som är förmågan att förutsäga hur en person kommer att reagera
2. *Situationell empati* - som är förmågan att uppfatta och/eller bemöta en annan persons känslor i den aktuella situationen
3. *Egenskapsempati* - som ses som ett personlighetsdrag (Holm, 2001 s.69).

Bandura som företräder den sociala inlärningsteorin ser empati som något som individen lär sig tillsammans med andra individer och är inte en medfödd förmåga. Belöning, bestraffning och att ignorera är ytterligare begrepp som har stor betydelse inom denna teori. Genom att uppmuntra eller avskräcka individen från ett visst beteende, lär sig individen hur de förväntas bete sig. Enligt Bandura är empati ett socialt rolltagande (Raundalen, 1997 s.23).

Raundalen anser att den sociala inlärningsteorin är bra att använda sig av då det gäller att studera empati, eftersom den lägger vikten vid tillägnelse och utveckling av observerbara reaktioner och reaktionsmönster. Dock kan den sociala inlärningsteorin enligt Raundalen inte sägas täcka hela förståelsen av empati, för det har visat sig genom forskning att empati förekommer i så tidiga åldrar att den inte bara kan vara inlärd, utan även är en biologisk faktor (Raundalen, 1997 s.23).

Mead ansåg att ett socialt rolltagande var ett medel för att förstå andra och en nyckel till social och etisk utveckling. Empati beskriver Mead som en social intelligens och förmåga i att kunna ta den andres roll och att sätta sig in i dennes ställe (Holm, 2001 s.75). Mead framhäver vidare vikten av att de vuxna under barnets första levnadsår förmedlar positiva attityder för att individen ska kunna utveckla en positiv "jaguppfattning". I takt med att barnet blir äldre och börjar umgås med andra barn och vuxna, spelar även dessa personer roll för individens fortsatta utveckling. Andra människor är därför viktiga för barnets identitetsutveckling och utvecklingen av empati (Hwang och Nilsson, 2003 s.51).

6.2 Empati som en medfödd och biologisk förmåga

Från mitten av 1989 utvecklades en trend inom socialpsykologin som innebar att uppfatta empati i enbart affektiva (känslomässiga) termer (Holm, 2001 s.76). Detta innebär att individen har kontakt med sina egna känslor och en god självkänedom. Holm tar upp den amerikanska forskaren Martin Hoffmans perspektiv på individens utveckling av empati. Hoffman ser empati

som en affektiv (känslomässig) respons på en annan människas situation och som en huvudmekanism i altruistiskt (osjälviskt) beteende, vilket betyder att hjälpa andra utan att själv få någon vinning av det (Holm, 2001 s.76).

Hoffman anser vidare att mycket tyder på att det finns medfödda kapaciteter hos människan att reagera affektivt på andra människor. Empati betraktas ur evolutionssynpunkt som en huvudmekanism för att rädda artens fortbestånd. Trots Hoffmans definition av empati som en affektiv (känslomässig) respons inkluderar han även en interaktion mellan affektiva kognitiva komponenter men att den affektiva responsen är av störst vikt (Holm, 1997 s.77). Även Gustafsson och Lindkvist hävdar att varje individ är fött med en ursprunglig kärna av ett själv, det har en ursprunglig identitet långt innan födelsen och en medfödd förmåga till att utveckla empati och kärlek.

Holm tar även upp en annan amerikansk forskares syn på individen, nämligen Daniel Batson. Batson har en liknande syn som Hoffman men begränsade empatibegreppet inte bara till att gälla affektiva responser utan till enbart vissa känslor nämligen medkänsla och medlidande. Batson menar att det inte räcker med att bara förstå eller uppleva en annan människas känslor, utan empati handlar om medkänsla som leder till ett altruistiskt beteende (Holm, 2001 s.77).

Lorenz och Morris ser empati som en biologisk egenskap och anser att empati är en mänsklig instinkt och en nyttig egenskap som mänskligheten behöver för att leva vidare (Levander, 1998 s.72). Empati bygger på ett egoistiskt motiv. Individen visar empati för andra, genom att de själva med större sannolikhet kommer bli bemötta med empati (Collste, 1997 s.29).

Erikson och Maslow anser att individens inre och psykiska behov avgör hur empatiskt de agerar mot omgivningen. Även om de ser förmågan till att agera empatiskt till största delen som en medfödd och biologisk egenskap, menar de att empatin utvecklas vidare under gynnsamma förhållanden med omgivningen. För att förstå individens förmåga till att agera empatiskt måste man förstå individens inre värld (Levander, 1998 s.45).

6.3 Empati som en medfödd och social förmåga

Holm utgår i sin bok från den amerikanska forskaren och socialpsykologen Mark H Davis empatimodell. Vi kommer i detta avsnitt att redogöra Davis modell då den innefattar stora delar av den befintliga forskningen om empati. Davis kallar sin modell för organisatorisk, eftersom han har samlat den forskning som finns kring empati och sedan organiserat allt detta till en modell. Den berör bland annat förutsättningar för empati, hur det uttrycker sig och vad som händer i en person som känner empati (Holm, 2001 s.81). Davis organisatoriska modell består av fyra delar som alla är förbundna med varandra:

1. Förutsättningar hos observatören och situationen som påverkar det empatiska resultatet.
2. Processer, som avser de specifika mekanismer som leder till det empatiska resultatet.

3. Intrapersonella effekter, som de kognitiva och affektiva reaktioner inom observatören och som inte uttrycks i det mätbara beteendet mot den andra personen.
4. Interpersonella effekter, som avser beteende och reaktioner riktat från observatören mot den andra personen.

Davis organisatoriska modell.

Förutsättningar	Processer	Intrapersonella effekter	Interpersonella effekter
-----------------	-----------	--------------------------	--------------------------

Förutsättningar

Davis framhäver att det finns tre faktorer hos observatören som kan påverka den empatiska processen och resultatet. Den första är observatörens empatiska kapacitet, till exempel observatörens förmåga att uppleva affektiva (känslor) som svar på en annan persons affektiva (känslor). Den andra förutsättningen enligt Davis är observatörens inlärningshistoria. Detta innebär de empatiska värderingar och beteenden som individen tillägnat sig under sin uppväxt. Den tredje förutsättningen är de individuella skillnaderna och förmågor till att engagera sig i empatirelaterade processer (Holm, 2001 s.82).

Davis lyfter även fram situationens betydelse som en faktor som kan påverka både den empatiska processen och det empatiska resultatet. Styrkan i situationen är av betydelse och avgör i vilken grad situationen väcker gensvar hos observatören.

Slutligen framhäver Davis att förhållandet mellan observatören och objektet är viktigt. Genom forskning har det visat sig att människor som känner varandra kan avläsa varandras känslor och tankar bättre än främlingar. Detta beror förmodligen på att de har haft fler tillfällen att observera varandras beteenden och att man även har diskuterat de känslor man haft i dessa situationer, vilket leder till att man känner till den andras sätt att resonera och reagera på (Holm, 2001 s.85).

Processer

Består av de förutsättningar inom observatören som leder till det empatiska resultatet. Davis framhäver att det finns tre grupper av empatirelaterade processer och dessa är: icke-kognitiva processer, enkla kognitiva processer och avancerade kognitiva processer.

Icke-kognitiva processer är den medfödda förmågan i och med att den äger rum så tidigt i livet. Det första steget i processen är en automatisk imitation av den andra personens ansiktsuttryck och kroppsspråk som observatören härmar.

Enkla kognitiva processer går ut på att om observatören tidigt har uppfattat känslomässiga signaler i andra och även själv upplevt samma känsla vid den tidpunkten, om då objektet sänder ut liknande känslomässiga signaler kan dess komma att väcka samma som i den tidigare situationen hos observatören.

Den avancerade kognitiva processen kräver att objektet verbalt beskriver sin situation för observatören. Observatören försöker förstå objektet genom att föreställa sig dennes perspektiv (Holm, 2001 s.85).

Intrapersonella effekter – inom människan

Med de Intrapersonella effekterna avser Davis de *kognitiva* och *affektiva* reaktionerna inom observatören som inte uttrycks i det direkta beteendet mot den andra personen. Dessa reaktioner delar Davis in i grupperna *affektiva* och *icke-affektiva* effekter. De *affektiva* effekterna är de mest typiska känslomässiga reaktionerna och handlar om att objektets känslor reproduceras i observatören och leder till en empatisk reaktion hos objektet. Till *icke-affektiva* effekter räknas reaktioner som huvudsakligen är kognitiva och inte känslomässiga. Det innebär att observatören lyckas läsa av och göra en korrekt bedömning av objektets tankar, känslor och egenskaper (Holm, 2001 s.102).

Interpersonella effekter – den sociala miljön

De *interpersonella effekterna* är enligt Davis de mellanmänskliga effekterna. Dessa definieras som det beteende som är riktat från observatören till objektet. Detta beteende är ett resultat av att observatören tidigare utsatts för objektets känslouttryck. Inom empatiforskningen har det fokuserats mest på det hjälpande beteendet och det har konstaterats att både de *kognitiva* och *affektiva* delarna av empati är bidragande till detta beteende (Holm, 2001 s.103).

Enligt Davis spelar egenskaperna inom individen och den sociala miljön lika stor roll i den empatiska processen.

6.4 Kan individen lära sig empati?

Forskaren i pedagogik Olle Åhs (2007 s.15) har tagit del av en forskning som Eissenberg och Mussen skriver om i sin bok *The Roots of Prosocial Behavior in Children* (1995). Denna väl dokumenterade forskning visar att individen har möjlighet att utveckla såväl godhet som osjälviskhet om den stimuleras till detta genom förebilder och en medveten fostrandeprocess.

En rad faktorer tycks förhindra den empatiska förståelsen och kommunikationen. Vi har alla omedvetna konflikter inom oss som gör att vi använder olika psykiska försvarsmekanismer som i regel är omedvetna. Detta för att känna oss mindre hotade och för att skydda oss mot ångest som bidrar till att vi inte kan känna empati för allt och alla. Många av våra försvarsmekanismer försvårar kommunikationen med andra människor (Kinge, 2000 s.70).

Genom att bli medveten om de egna försvarsmekanismerna kan man undvika förvirring och missförstånd i kommunikationen med andra. Därför är det viktigt att göra eleverna medvetna om sina egna känslor för att kunna sätta sig in i en annans situation. Om eleverna inte förnekar sig själva, får de en positiv självbild och en positiv inställning till andra (Kinge 2000 s.79).

Det tycks finnas en stor uppslutning kring uppfattningen att man kan lära sig empati eftersom man alltid kan utvecklas och påverkas. En rad undersökningar har visat att handledning, undervisning och träning genom systematiska program kan öka den empatiska kommunikationen (Kinge, 2000 s.79). Kinge är övertygad om att ökad uppmärksamhet på all kommunikation förstärker den empatiska förståelsen. Med ökad uppmärksamhet på känslomässiga brister hos elever kan man arbeta med deras förmåga till att känna empati (Kinge, 2000 s.83).

Det finns undervisningsprogram för att utveckla empati. I USA kallas programmen för *Interpersonal Skills*. Andra namn är *Kommunikationsträning* och *intervju- och samtalsmetodik* (Kinge, 2000 s.80), Set – programmet, modellen familjegrupeer och det deliberativa samtalet. Men utbildning innebär inte att lära in enkla tekniker eller att öva in vissa ”empatiska” standardformuleringar. Den innebär däremot att söka en djupare förståelse av både sig själv och andra. Detta innebär att empatiutvecklingen inte kan avgränsas till enstaka kurser och utbildningsprogram, utan är en kontinuerlig process som måste genomstyra all undervisning. En ensidig betoning av empatisk kommunikation ger endast en yttre fasad och inte en äkta förståelse för empati. Empatiutveckling innebär först och främst personlighetsutveckling (Kinge, 2000 s.80).

Det kan vara svårt att utveckla empati om man varit utsatt för alltför stora brister i det tidiga samspelet med föräldern (vårdnadshavaren) om inte erfarenheterna bearbetas. En rad undersökningar har visat att handledning, undervisning och träning i systematiska program kan öka den empatiska kommunikationen även hos dessa individer (Kinge, 2000 s.83).

Stress är en annan faktor som Eklund hävdar kan hindra individens empatiska förmåga. Stress kan bidra till att människan fokuserar på vissa mål och det som individen orkar ta in i övrigt krymper. Tidsbrist är medkänslans största hot (Eklund, 23/12 - 2008). Däremot är empati något som människan kan lära sig genom att öka kunskapen. Eklunds människosyn är den att även om individen inte haft goda förebilder och traumatiska upplevelser som hindrat den empatiska processen, kan de ändå lära sig empati genom träning. Individen får lära sig om sig själv och andra, som i sin tur bidrar till ett tryggt samhälle. På liknande sätt bidrar elevernas kunskap om sig själv och andra till en trygg skola (Eklund, 23/12 – 2008).

6.5 Sammanfattning

Piagets, Vygotskij, Raouldalen, Sylvander och Holm anser att individen har en medfödd biologisk empatisk förmåga. Den medfödda empatiska förmågan sätter dock inte igång några egna processer utan är beroende av den sociala miljön för att kunna utvecklas. Bandura och Mead ser också empati som något individen tillägnar sig genom den sociala miljön, men de tar däremot inte hänsyn till individens biologiska och medfödda förmåga till att känna empati. Därmed förhåller de sig utanför individen i syn på hur individen tillägnar sig empati, i och med att detta endast sker i samspel med andra.

Hoffman, Batson, Gustafsson och Lindkvist, Lorenz, Morris, Erikson och Maslow koncentrerar sig på individens medfödda biologiska egenskaper och vad som sker inom individen då individen

känner empati för någon annan. Hoffman och Batson anser att reagera affektivt på någon annans känslor är en medfödd biologisk förmåga och kräver att individen har kontakt med sina inre känslor. Detta i likhet med Erikson och Maslow som anser att individens inre och psykiska behov avgör hur empatiskt de agerar mot omgivningen (Levander, 1998 s.45). Batson begränsar det affektiva känslorna till att bara innefatta den medfödda medkänslan och medlidandet som individen har för andra. Denna medkänsla leder till ett osjälviskt beteende, som innebär att hjälpa andra utan att själv få någon vinning (Holm, 2001 s.77). Lorenz och Morris däremot ser empati endast som en biologisk egenskap och mänsklig instinkt. Att agera empatiskt är en egoistisk handling som går ut på att individen förväntar sig ett bli bemötta med empati tillbaka (Collste, 1996 s.29). De bortser helt från hur individens omgivning påverkar individens empatiska förmåga. Hoffman, Batson, Gustafsson och Lindkvist, Erikson och Morris bortser däremot inte från att individens empati utvecklas vidare under gynnsamma förhållanden i en social miljö.

Davis tar hänsyn till både de intrapersonella effekterna, som är känslorna som finns inom individen och det interpersonella effekterna, som är känslorna mellan individer. Davis syn på empati innebär att individen har en självkänedom och kontakt med sina egna känslor som är oberoende av den sociala miljön. Samtidigt visar individen känslor utåt och präglas av den sociala miljön. Både biologiska känslor inom individen och den sociala miljön utanför individen spelar roll i den empatiska processen (Holm, 2001 s. 102 - 103).

Med ökad uppmärksamhet på känslomässiga brister hos elever kan läraren arbeta med elevernas förmåga till att känna empati. Även om individen varit med om traumatiska saker som kan störa den empatiska utvecklingen, tycks det ändå gå att lära sig empati genom träning. En rad undersökningar har visat sig att empati kan utvecklas genom undervisning och träning genom systematiska program. Individen får då lära sig om sig själv och andra (Kinge, 2000 s.80).

7. Lärarens betydelse för elevernas empatiutveckling

Vi har nu gått igenom olika människosyner som finns, syn på vad empati är och hur individen tillägnar sig empati och nu ska vi komma in på lärarens betydelse för undervisningen i empati.

Den kognitiva kunskapssynen har lämnat ett stort bidrag till skolan, genom att lyfta fram barnets perspektiv. Idagens skola är det av stor vikt att läraren tar elevernas perspektiv för att kunna veta vart eleven står och på bästa sätt kunna stötta den i dess kunskapsutveckling. Även den sociokulturella teorin anser att det som lärare är viktigt att veta vad eleven kunskapsmässigt befinner sig och hur eleven med det rätta stödet skall utvecklas på bästa sätt från detta kunskapsläge (Korp 2003 s.67).

Attityderna i elevernas utbildningsmiljö är av stor betydelse. Det måste ges utrymme, uppmärksamhet och hänsyn till elevernas känslomässiga behov. Lärarna ska i relation till sina elever visa ett professionellt förhållningssätt. Detta innebär att visa respekt, intresse och empati för sina elever (Holm, 2001 s.146). Hwang och Nilsson (2003 s.33) hävdar att om en lärare till exempel är lugn och talar med avspänd röst i klassen, tenderar detta att avspegla sig i klassen. Om läraren istället förlorar humöret och inte heller kan organisera aktiviteter i klassrummet,

smittar även detta av sig på klassen. Bandura i sin tur visade genom observationer att barn som fick se vuxna bete sig aggressivt hade en ganska stark benägenhet att själva bete sig på samma sätt (Hwang och Nilsson, 2003 s.33).

Bernt Gunnarsson som är doktor i pedagogik framhäver i sin bok *Lärandets Ekologi* (1999 s.37) vikten av att vara en empatisk lärare för att kunna skapa en skola för alla. Gunnarsson menar att empati är ett förhållningssätt som kräver lyhördhet men också kreativitet för att nå ut med kunskap, samtidigt som lärare är förebilder för sina elever. Blir eleverna bemötta med empati, bemöter de andra på samma vis. Även Kinge (2000 s.66) tar upp betydelsen av lärarens egen empatiska förmåga i förhållandet till eleverna. Hon hävdar att graden av den empatiska förståelse som läraren klarar att visa eleverna är direkt relaterad till den grad av självförståelse som eleverna kan uppnå. Graden av respekt och värme som den vuxne kommunicerar till eleverna motsvarar den grad av respekt och värme som eleverna är i stånd att känna för sig själv och andra. Graden av hjälpsamhet som läraren visar för att utforska speciella känslor och lärarens respons är direkt relaterad till elevernas förmåga att bli medvetna om sina egna problemområden och att ge sig själv och andra respons.

För att komma nära elevens ursprungliga känsla och tillstånd ställs krav på läraren av både emotionell och intellektuell art. Elever som har bemöts med empatisk respons, bekräftelser på sina känslor och upplevelser får möjlighet till att utveckla en respons av känslor som sträcker sig från kärlek till hat, från ömhet till aggressivitet. De barnen kan integrera alla känslor och på så sätt ha dem under kontroll (Kinge, 2000 s.66). Om en elev inte har blivit bemött och accepterad på detta sätt av vuxna i sin närhet kan det bli av avgörande betydelse att läraren accepterar elevens olika känslor, inte minst negativa känslor och vrede. Det är viktigt att erkänna att dessa känslor är naturliga reaktioner hos ett barn som känner sig sviket eller övergivet. Förbjuder man dessa känslor kan det leda till att eleven förtränger och lägger band på sina känslor (Kinge, 2000 s.66-67).

Enligt Kinge (2000 s.52) och Holm (2001 s.69) är empati knuten till vår egen personlighet och förmåga att känna av våra egna känslor och den är en process som involvera djup insikt i personligheten. Lärarens måste enligt Kinge kunna skilja elevernas känslor från sina egna och förhindra att dess förståelse egentligen är en tolkning och överföring av egna känslor och omedvetna behov som sammanhänger med upplevelser i lärarens eget liv. Läraren måste använda hela dess känslomässiga och intellektuella jag i processen att förstå eleverna (Kinge, 2000 s.52).

Empati är något annat än de känslor som väcks inom oss som till exempel medkänsla som läraren upplever i samvaro med barnet. Det handlar inte om att bara vara snäll och vänlig och att försöka tillfredställa elevernas behov. Kinge hävdar att empati handlar om att uppfatta en annan människas känslomässiga tillstånd eller bakomliggande emotionella budskap. Den professionella läraren försöker att förstå elevernas motiv för sitt beteende, vad som är handlingen och beteendets underliggande budskap och vad eleverna omedvetet vill signalera (Kinge, 2000 s.53). I en empatisk kommunikation mellan lärare och elever handlar det om att läraren reflekterar eller kommunicerar sin förståelse tillbaks till eleven. Att som lärare kommunicera empatiskt i förhållande till eleverna innebär att bortse från elevens handlingar och rikta uppmärksamheten mot elevens känslomässiga motiv. Läraren kan till exempel säga till eleven. ”Jag förstår att du är

arg...eller ledsen,...” eller...”Jag undrar om du egentligen är ganska rädd nu? Är du rädd för att jag ska bli arg på dig? Eller är du ledsen eller arg för något?”. Frågor i stil med detta kan enligt Kinge bidra till att eleven bekräftar det egna känslomässiga tillståndet. Genom att läraren möter eleven på detta sätt, kan det bidra till att eleven känner sig uppmärksammad på ett djupt plan inte bara identifierat och speglat i dess yttre handlingar (Kinge, 2000 s.54).

Det är även viktigt att ha i åtanke att det inte är alltid som elever vill prata om sina känslor. Många uttrycker sig på andra sätt till exempel genom lek, rollspel, teckningar och så vidare (Kinge, 2000 s.63).

7.1 Sammanfattning

Lärarens förmåga till att känna empati är knuten till hur väl läraren kan känna igen sina egna känslor och det är en process som kräver en djup insikt i personligheten. Den empatiska läraren är en förutsättning för arbetet med empati i klassrummet. Blir eleverna bemötta med empati bemöter de förmodligen andra på samma vis. Det är även viktigt att läraren försöker förstå elevernas motiv och bakomliggande orsaker till dess beteende. Då måste läraren bortse från elevens handling och rikta uppmärksamheten mot elevens känslomässiga motiv.

8. Hur kan man arbeta med empati i klassrummet?

Varje dag kommer elever till skolan som är glada, ledsna, kunniga, okunniga, trygga, otrygga och med eller utan självförtroende och framtidstro. Skolan är elevernas naturliga mötesplats, en arena där elevernas möter sina kamrater dagligen och en plats där sociala relationer uppstår. Det är därför i skolans undervisning lämpligt att skapa förutsättningar för att utveckla dessa reaktioner och träna empati. Eleverna ska känna sig trygga i skolan och känna att de blir behandlade med respekt och behandlar andra med respekt (Gunnarsson, 1999 sid.50).

I skolåldern vidgas barnens värld och medvetenheten om andras behov, situation och förmågan till att samarbeta och att utvecklas successivt. Samvaron med kamrater blir allt mer dominerande och insikten av att man måste anpassa sig till andra blir tydligare. En god pedagogik kan hjälpa eleverna till empatisk förståelse för andra människor. När barnen kommer i puberteten utvecklas förmågan ytterligare för att förstå och engagera sig i andra individer (Sylvander, 1992 s.16).

8.1 Metoder för arbetet med empati i klassrummet

Vi har tagit del av Set - programmet, modellen familjegrupper och de deliberativa samtalen för arbetet med empati i klassrummet. Vi anser att dessa modeller och program är väl utarbetade för att arbeta med empati och bygger på att de ständigt återkommer i undervisningen. Empati är inte något som kan tas upp då och då, utan måste arbetas med ständigt i klassrummet för att eleverna ska bemöta varandra med empati. Nedan följer en sammanställning av de pedagogiska programmen och modeller som vi tagit del av och som vi anser är bra för att arbeta med empati i klassrummet.

8.1.1 Set – Social och Emotionell Träning

Set står för Social och Emotionell Träning och har utvecklats av speciallärare och psykoterapeuten Birgitta Kimber. Set -programmet bygger på aktuell forskning och innefattar de olika färdigheterna och övningar som kan sägas spegla emotionell intelligens: självkänedom, att kunna hantera känslor, empati, motivation och social kompetens. Övningarna finns utförligt beskrivna i läromedlet ”Livsviktigt”, som Kimber skrivit och som används i programmet.

Enligt set – programmet definieras emotionell intelligens som:

” förmågan att kontinuerligt observera sina egna och andras känslor och sinnesstämningar, att kunna urskilja dem och att låta den informationen vägleda ens tänkande och agerande. Att vara känslomässigt intelligent innebär vidare att veta vad man känner och också kunna läsa av vad andra känner samt att använda den informationen på bästa sätt” (www.set.st).

Programmet innehåller underlag till målmedvetet och strukturerad träning i form av olika övningar och riktar sig till årskurs 0 – 9, som finns nedskrivet i läromedlet *Livsviktigt*. Meningen med programmet är att läraren ska arbeta med programmet en till två gånger i veckan i 60 minuter vardera. Övningarna återkommer under åren men varierar och svårighetsgraden ökar successivt från år till år. Läromedlet *Livsviktigt* innehåller både elevböcker och lärarhandledningar och empati kan till exempel övas genom rollspel och värderingsövningar. Värderingsövningar är ett sätt att inleda samtal på ett strukturerat sätt i frågor som saknar givna svar. Genom värderingsövningar ges tillfälle för deltagarna att tänka efter och ta ställning, träna sig i att uttrycka sina åsikter, motivera sina ståndpunkter och träna sig att lyssna på andra. Syftet med värderingsövningar är att öka medvetenheten om våra egna tankar och känslor och ge tillfälle att bearbeta värderingar och attityder för att öka samstämmigheten mellan ord och handlingar (www.set.st). Rollspel i undervisningen är en metod där individen tränar sig i att på ett kreativt sätt uttrycka sina tankar och känslor. Resultatet av detta blir ökat självförtroende och individen blir en självständigt tänkande person. Grundtanken med rollspel inom pedagogik är att varje individ på ett djupare sätt ska få en förståelse, tänka självständigt och genomföra olika lösningar av ett konkret problem (www.set.st).

Rollspel och värderingsövningar går vidare ut på:

- Att bekräfta och respektera varandra.
- Att lära oss att känna igen förstå både egna och andras känslor.
- Att på ett acceptabelt och givande sätt ge utlopp för sina känslor

Delområdet empati inom projektet specificeras på följande sätt: ”att förstå och leva sig in i hur andra tycker och tänker, vara medveten om att människor tycker och tänker olika, vara intresserad av andras bekymmer och glädjeämnen, kunna lyssna aktivt, känna igen och möta andras uttalade behov, kunna förstå det som ligger bakom vad någon känner”. Övningarna i empati kommer att utformas med ökad komplexitet och svårighetsgrad för varje skolår (www.set.st).

Kimber som grundat Set – programmet anser att empati är något som individen kan lära sig genom övningar i en socialmiljö. Övningsmomenten i hennes program bygger dels på den sociala inlärningsteorin i och med att eleverna genom övningarna ska påverkas av varandra och att eleverna kan ta efter beteende från varandra. I likhet med den sociala inlärningsteorin hävdar Kimber även att individen kan utveckla empati genom goda förebilder.

Kimbers program bygger på att individen tillägnar sig empati i en social kontext, där eleverna får spela rollspel, delta i värderingsövningar och lyssna till andras berättelser och även dela med sig av sina egna erfarenheter. Genom övningarna kommer man också åt elevernas inre känslor i och med att de får dela med sig av sina känslor och sitt perspektiv.

8.1.2 Vilka resultat har Set visat

Resultatet av Set-programmet har bland eleverna lett till bättre impuls kontroll, bättre uppförande, ökad förmåga att handskas med oro och ångslan, ökad förmåga att lösa konflikter samt minskat kriminellt beteende enligt grundaren av Set (www.set.st).

I Botkyrka pågår på två skolor en treårig utvärdering av Set som är det mest omfattande som gjorts. Där har man under tre år följt två skolor som fått Set-undervisning under 30 - 40 minuter i veckan. Hela skolan har varit inblandad i projektet. Två kontrollskolor har matchats i kommunen, två skolor med ungefär samma bakgrund som försöksskolorna. Kontrollskolorna har inte fått någon form av Set-undervisning. Närmare 1200 elever var med från början i studien. Set-undervisningen i skolorna bygger till stora delar på rollspel, aktivt lyssnande, problemlösning och samtal. Eleverna får bland annat lära sig att lyssna till sina kamrater och själva prata om hur de upplever olika känslor (www.set.st).

En av ledarna av projektet har varit Kimber. Studien är precis färdig och utvärdering av resultatet är i full gång, dock ännu inte helt klart. Det man så här långt kunnat se är att aggressiviteten i skolorna som fått Set-undervisning minskat, liksom mobbning. Bäst effekt har man sett på det psykiska välmåendet, eleverna mår bättre (www.set.st).

I USA har flera storskaliga pedagogiska program prövats för att arbeta med barns och ungdomars psykiska hälsa, till exempel i Seattle, Chicago och New Haven. De program som bygger på korta och sporadiska inslag har visat sig ha liten inverkan. De program som visat sig framgångsrika är de som har pågått under lång tid och varit integrerade i den övriga undervisningen (www.set.st).

8.1.3 Familjegrupper

Modellen familjegrupper är influerad av skolpsykologen Barbro Goldinger. Goldinger utförde 1974 ett projekt tillsammans med lärare och föräldrar på en lågstadieskola. Projektet resulterade i Familjegrupper som sedan dess spritt sig till många fler kommuner i Sverige. Enligt Goldingers modell går familjegrupper ut på att dela in eleverna i homogena grupper, med fem till sju elever i varje grupp beroende på hur stor klassen är. Grupperna blir fasta och behålls i ett till tre år, men helst under hela skoltiden. Tanken med familjegrupper är att den ska motverka vilshenhet och främlingskänsla genom att eleverna känner en tillhörighet i den lilla gruppen. I familjegruppen

fostras barnen till att visa hänsyn. Om det uppstår konflikter i gruppen, ska eleverna tränas i att utveckla vad det är som känns fel och träna sig på att lyssna på vad de andra försöker säga (Goldinger, 1979 s.70)

Tanken är även den att elevernas föräldrar ska vara delaktiga i arbetet med familjegrupper. Detta för att skapa ett när samarbete mellan hemmen och skolan. Därför sker det möten mellan lärare och föräldrar några gånger per termin för att informera dem hur arbetet med familjegrupperna går (Goldinger, 1979 s70).

Familjegrupperna ska även fungera som samtalsgrupper och var 14:e dag går varje grupp iväg med läraren till ett grupprum för att samtala i cirka 20 minuter. Under samtalen får eleverna själva berätta om det som hänt i skolan och hur de upplever händelsen. Det ger tillfälle till dialog mellan eleverna och i den lilla gruppen kan eleverna känna sig trygga och sedda av läraren. Eleverna får möjlighet till att träna på att lyssna på sina kamrater, leva sin in i deras situation och samtidigt säga vad de själva tycker när de andra lyssnar. Detta ger möjlighet till att visa hänsyn till sina kamrater. För läraren innebär samtalet att denne får kontakt med varje elev och får lyssna på dess berättelse (Goldinger, 1979 s.70).

Enligt Goldinger leder samtalet till en utveckling hos eleverna, då förmågan till empati tränas samt det egna omdömet och ansvarstagandet. Dessa färdigheter ger en positiv inverkan på självkänslan och identitetsutvecklingen. Goldinger familjegrupper bygger på den sociokulturella teorin. Hon framhäver att i den sociala interaktionen ser eleverna varandra och kan reflektera över hur man kan hjälpa varandra. Målet med familjegrupperna är att skapa förutsättningar för empati, trygghet, dialog, tillhörighet, demokrati och positiv identitetsutveckling (Goldinger, 1979 s.129). Goldinger anser att empati är beroende av den sociala miljön för att kunna utvecklas vidare. Genom samtalen läggs även fokus på elevernas inre känslor och upplevelser i och med att de få dela med sig av hur de upplever saker och ting.

8.1.4 Vilka resultat visar familjegrupperna på i verkligheten

Goldingers projekt med familjegrupper genomfördes i lågstadielklasser från årskurs ett till tre. Efter detta utvärderade Goldinger det genomförda projektet genom en enkät undersökning med lärare, elever och föräldrar. Det visade sig att det i hög utsträckning var lärarna som kände sig mest nöjda med familjegrupperna. De upptäckte hur arbete med familjegrupper kunde leda till elevernas utveckling och ville fortsätta att arbete med familjegrupper i kommande klasser (Goldinger, 1979 s.130).

Eleverna uppgav att de kände en trygghet och gemenskap i de små grupperna och de flesta eleverna var positiva till ett fortsatt arbete med familjegrupper i årskurs fyra till sex. De flesta föräldrarna kände sig positiva till familjegrupperna, men en del uppgav att de täta föräldramötena var en förutsättning för att bli delaktig i arbetet med familjegrupperna. Andra uppgav att de inte kunde vara med och påverka arbetet, men föräldramötena bidrog till att de fick möjlighet till att framföra sin åsikt (Goldinger, 1979 s.130).

Jessica Janson (2007) gjorde under sin tid som student på Mälardalens högskola en undersökning på om *fasta* och *formella* grupper i klassen är en bra metod för att öva empati. Hon genomförde intervjuer med elever och lärare i en klass där de arbetade med fasta grupper, som är en variant av Goldingers Familjegrupper. Hon intervjuade även psykologen Christina Bergle Svenson som arbetet med fasta grupper, för att få en teoretisk bakgrund till sin undersökning.

I intervjuerna med en lärare uppgav hon att det blivit skillnad i klassen efter att man började arbeta med fasta grupper. Hon berättade att det blivit lugnare och ett vänligare klimat i klassrummet. Efter införandet av fasta grupper upplevde hon att eleverna blivit tryggare och gladare. Hon berättade vidare att samtalen i smågrupper gett möjlighet för eleverna att reflektera över hur det man säger till andra, tas emot av andra. I gruppen får alla barn möjlighet till att säga vad de tycker. Läraren menar att det är viktigt för barnen att känna delaktighet och att man kan påverka sin situation (Janson, 2007 s.9).

I intervjuerna uppgav eleverna att de lärt känna fler kamrater i klassen genom de fasta grupperna. Trivseln visade sig vara högre i den lilla gruppen än i den stora gruppen och relationen mer personlig. Janson hävdar att detta tyder på att det är lättare att lära känna varandra i en liten grupp, då det är lättare att utveckla en nära relation till sina kamrater och därmed underlättas utvecklingen av empati. Elevernas svar tydde på att de var nöjda med de fasta grupperna och att de hade behov av sina kamrater och de mår bra av att vara tillsammans (Janssons, 2007 s.11).

Janson drar slutsatsen att genom att tillämpa fasta grupper har skolan skapat utrymme för att utveckla empati på ett gynnsamt sätt. Det har gynnat eleverna genom att de fått fler kamrater, bråkar mindre och är gladare i skolan. Det har därmed skapat goda förutsättningar även för kognitiva färdigheter (Janson, 2007, s.11).

8.1.5 Det deliberativa samtalet

De deliberativa samtal är en samtalsform där olika uppfattningar och värden kan brytas mot varandra. Det strävas efter att individen själv tar ställning genom att lyssna, överväga, söka argument och värdera (Hermansson Adler, 2004 s.28) Det deliberativa samtalet kan bidra till elevernas utveckling av den empatiska förmågan

Hermansson Adler (2004, s.28) presenterar i sin bok den amerikanska pedagogen John Dewey (1859-1952) som är grundare till det deliberativa samtalet. Enligt Dewey styrs människan av fyra instinkter:

1. Intresset för att samtala och kommunicera
2. Lusten till att undersöka och förstå saker
3. Viljan till att tillverka och konstruera saker
4. Behovet av att uttrycka sig konstnärligt

Det deliberativa samtalet tillåter att olika argument och perspektiv släpps fram och ställs mot varandra. Det är viktigt att eleverna lär sig att hantera skilda uppfattningar och värdera dem.

Eleven övas i att lyssna och att försöka att förstå den andras argument (Hermansson Adler, 2004 s.28).

Tomas Englund tar i sin avhandling upp vad som skiljer det deliberativa samtalet från det vanliga samtalet. Det deliberativa samtalet är nämligen ett samtal där skilda synsätt ställs mot varandra och olika argument ges utrymme. Det deliberativa samtalet innebär dessutom respekt för den andra, det handlar bland annat om att lära sig lyssna på den andres argument. Det deliberativa samtalet innebär även en strävan om att komma överens eller åtminstone komma till en temporär överenskommelse (Englund, 2000 s.6).

Det deliberativa samtalet inom skolan kan bidra till kunskapsutveckling. Det deliberativa samtalet ska ses som ett metodbegrepp som betonar samtalet som verksamhetsform i klassrummet och som bidrar till elevers meningsskapande och kunskapsbildning inom de allra flesta områdena (Englund, 2000 s.12).

Birgitta Jonsson och Klas Roth framhäver i sin bok *Demokrati och lärande* (2003 s.45), att det i klassrummet finns de elever med många olika personligheter och bakgrunder. Dessa elever kan utveckla empati för varandra genom att delta i det deliberativa samtalet. De får lyssna till varandra, argumentera och motivera sina omdömen. Elevernas deltagande i det deliberativa samtalet betyder vidare att de ges möjlighet att förstå skilda egenskaper och deras olika värden och kunskaper. En deliberativ undervisningspraktik ger eleverna i grundskolan möjlighet till att överväga värderingsmotsättningar, intressekonflikter och kommunikations problem.

Det deliberativa samtalet bygger på att samtalet sker i en social kontext där eleverna får dela med sig och ta del av andras perspektiv. Elevernas empati kan utvecklas i det deliberativa samtalet genom att de får sätta sig in i den andras perspektiv. Man kan likna det deliberativa samtalet med Vygotskijs "proximala utvecklingszon" där det deliberativa samtalet bidrar till att elevernas lärande sker i samspel med andra elever och vuxna. Det eleverna inte förstår idag, förstår de imorgon i och med att det lärt sig detta med hjälp av omgivningen (Korp, 2003 s.67). Genom det deliberativa samtalet delar eleverna även med sig av sitt perspektiv och sina upplevelser. På så sätt tar man genom samtalet även till vara på elevernas känslor och upplevelser.

8.1.6 Vilka resultat har det deliberativa samtalet visat på

Genom en litteraturstudie kom lärarstudenterna vid Malmö högskola, Liselott Nilsson och Jessica Persson (2005 s.40) fram till att det deliberativa samtalet är en framkomlig metod för att i skolan kunna fullfölja sitt demokratiska uppdrag. Samtalet är skolans viktigaste demokratiska redskap och utgör kärnan i dess demokratiska uppdrag. Så länge vi inte ger samtalet och dialogen en central plats i skolan kan vi heller inte tala om en demokratisk skola. Empati är ett viktigt demokratiskt begrepp och man kan använda sig av det deliberativa samtalet för att samtala om empati (2005 s.42)

9. Resultat

Vi har i vår granskning av Lpo 94 kommit fram till att det inte sägs något om hur läraren ska gå tillväga praktiskt i arbetet med värdegrund. Lpo anger endast att läraren har i uppdrag att arbeta med värdegrunden i klassrummet och att detta ska vara en del av den dagliga undervisningen. Därför måste lärare hitta egna vägar. Det blir således lärarens tolkning av värdegrunden och syn på hur eleverna tillägnar sig kunskap som blir avgörande

Lpo 94 har fastställt att det finns vissa grundläggande värden som skolan ska förmedla till eleverna. Ett av dessa är ”människors lika värde” (Utbildningsdepartementet: Lärarens handbok s.9) som vi koncentrerat oss på och vill förmedla till eleverna. För att eleverna ska få en förståelse för alla människors lika värde, är det viktigt att ha en medkänsla och kunna sätta sig in i den andres perspektiv – det vill säga det som vi har tolkat som empati. För att arbeta med empati i klassrummet är det viktigt att läraren är på det klara med vad empati är för något. Empati enligt Hermansson Adler innebär att man kan leva sig in i en annan människas liv och känna med denna människa och förstå denna människa utifrån dennes villkor (Hermansson Adler, 2004 s.132). Eklund har en liknande syn på empati och definierar empati som att känna, förstå och bry sig om vad en annan person förstår (23/12 – 2008). Empati bidrar således till att öka förståelsen för ”människors lika värde”. För att ta reda på hur läraren kan arbeta med empati i klassrummet, har vi tagit del av den tidigare forskningens syn på individen och hur individen utvecklar empati. Vi kunde urskilja tre olika teoretiska perspektiv på hur individen tillägnar sig empati.

9.1 Samspel med omgivningen

Det första teoretiska perspektivet representeras av Piaget, Vygotskij, Sylvander, Raundalen, Kinge, Holm, Bandura och Mead. De koncentrerar sig främst på hur individen utvecklar empati i en social miljö tillsammans med omgivningen. Piaget, Vygotskij, Sylvander, Raundalen och Kinge anser även att individen har en medfödd förmåga till att känna empati, men att den medfödda förmågan inte utvecklas av sig själv utan är beroende av den sociala miljön för att kunna utvecklas vidare. Piaget och Vygotskij skiljer sig åt på en punkt, nämligen att Vygotskij ser individens utveckling av empati helt beroende av vilken kultur de växer upp i och som unik för varje individ. Piaget i sin tur menar att individens utveckling av empati till största delen är universell, alltså att barn i hela världen går igenom samma stadier vid i stort sett samma tidpunkt. Sylvander, Raundalen, Kinge och Holm gör ingen liknande uppdelning av individens mognad i form av stadier, utan pekar som Vygotskij på att individens utveckling är unik för varje individ och är beroende av individens aktivitet gentemot sin omgivning.

Holm ser empati som en process som innebär att vi använder både känsla och intellekt i den empatiska processen. Hon anser att den vanligaste indelningen av empati är: känslomässiga reaktioner på vad någon annan känner, intellektuellt rolltagande, förmågan att kunna förutsäga andras reaktioner, förmågan att uppfatta och/eller bemöta en annan människas känslor i en viss situation och att empati kan ses som ett personlighetsdrag (Holm, 2001 s.69). Holm anser således att individen tillägnar sig empati genom att förhålla sig till en annans roll och känslor, men i och med att hon även ser empati som ett personlighetsdrag så bortser hon inte från individens inre känslor.

Bandura och Mead anser att empati enbart är en inlärd förmåga och att det inte finns några medfödda empatiska egenskaper. Individens påverkas av de sociala erfarenheter som det gör och efterliknar personer i sin närvaro. Mead menar att det enda sättet för individen att utveckla medvetenhet om sig själv är att ta andras roller och sätta sig in i andras ställe i förhållande till sig själv. Individens utveckling sker genom och i en ständig interaktion med omgivningen (Hwang och Nilsson, 2003 s.51).

Den största faktorn som Piaget, Vygotskij, Raouldalen, Sylvander, Holm, Bandura och Mead har gemensamt är att de befinner sig utanför individen, genom att de koncentrerar sig på hur individen tillägnar sig empati i ett samspel med andra. Piaget, Vygotskij, Raoundalen och Sylvander bortser inte från individens inre känslor och förmågor, men trycker på att individens sociala integration är av störst vikt.

9.2 En medfödd förmåga

Det andra teoretiska perspektivet koncentrerar sig i huvudsak på individens medfödda empatiska förmåga och ser denna som den viktigaste. Representanter för detta perspektiv är Hoffman, Batson, Gustavsson och Lindkvist, Morris, Lorenz, Erikson och Maslow. Hoffman ser empati som en känslomässig respons på en annan människas beteende och hävdar att mycket tyder på att det finns en medfödd förmåga hos människan till att agera känslomässigt på andra människor (Holm, 2001 s.76)

Hoffman, Batson, Erikson, Morris och Gustavsson och Lindkvist koncentrerar sig på vad som sker inom individen då den känner empati. En viktig förutsättning för individen ska kunna känna empati för andra är att den har kontakt med sina inre känslor. De bortser inte från den sociala miljön för att empatin hos individen ska utvecklas vidare, men anser att de medfödda egenskaperna spelar störst roll.

Detta i likhet med Erikson och Maslow som anser att individens inre och psykiska behov avgör hur empatiskt de agerar mot omgivningen (Levander, 1998 s.45). Batson begränsar till och det affektiva känslorna till att bara innefatta den medfödda medkänslan och medlidandet som individen har för andra. Denna medkänsla leder till ett osjälviskt beteende, som innebär att hjälpa andra utan att själv dra någon vinning (Holm, 2001 s.77). Lorenz och Morris däremot ser empati endast som en biologisk egenskap och mänsklig instinkt. Att agera empatiskt är en egoistisk handling som går ut på att individen förväntar sig ett bli bemötta med empati tillbaka (Collste, 1996 s.29). De bortser helt från hur individens omgivning påverkar individens empatiska förmåga. Hoffman, Batson, Gustafsson och Lindkvist, Erikson och Morris bortser däremot inte från att individens empati utvecklas vidare under gynnsamma förhållanden i en social miljö.

9.3 Samverkande faktorer

Det tredje teoretiska perspektivet presenteras av Davis som har grundat en empatimodell, som består av fyra delar som är förbundna med varandra. Dessa är:

1. Förutsättningar, hos observatören och situationen som påverkar det empatiska resultatet.

2.Processer, som avser de specifika mekanismer som leder till det empatiska resultatet.

3. Intrapersonella effekter, som de kognitiva och affektiva reaktioner inom observatören och som inte uttrycks i det mätbara beteendet mot den andra personen.

4.Interpersonella effekter, som avser beteende och reaktioner riktat från observatören mot den andra personen. (Holm, 2001 s.103)

Till skillnad från de två tidigare perspektiven, så menar Davis att känslorna inom individen och individens beteende i en social miljö, är av lika stor vikt i den empatiska processen.

9.4 Störningsfaktorer och arbetsmodeller

Enligt Holm (2001), Gunnarsson (1999), Kinge (2000) och Hwang & Nilsson (2003) är lärarens attityd av stor betydelse i elevernas utbildning. Lärarna ska i relation till sina elever visa ett professionellt förhållningssätt. Detta innebär att visa respekt, intresse och empati för sina elever. Blir eleverna bemötta med empati, bemöter de andra på samma sätt. Graden av den empatiska förståelse som läraren klarar att visa eleverna är direkt relaterad till den grad av självförståelse som eleverna kan uppnå. Den professionella läraren försöker att förstå elevernas motiv för sitt beteende, vad som är handlingen och beteendets underliggande budskap, vad eleverna omedvetet vill signalera och kommunicera och hur läraren kommunicerar denna förståelse tillbaks till eleverna.

Enligt Kinge tycks en rad faktorer förhindra den empatiska förståelsen och kommunikationen. Vi har alla omedvetna konflikter inom oss som gör att vi använder olika psykiska försvarsmekanismer (Kinge, 2000 s.70). Genom att bli medveten om de egna försvarsmekanismerna hävdar Kinge (2000 s.70) att man kan undvika förvirring och missförstånd i kommunikationen med andra. Därför är det viktigt att göra eleverna medvetna om sina egna känslor för att kunna sätta sig in i en annans situation. Om eleverna inte förneka sig själva, får de en positiv självbild och en positiv inställning till andra.

En rad undersökningar har enligt Kinge (2000 s.80) visat på att handledning, undervisning och träning genom systematiska pedagogiska program kan öka den empatiska kommunikationen. Kinge är även övertygad om att ökad uppmärksamhet på all kommunikation förstärker den empatiska förståelsen. Med ökad uppmärksamhet på känslomässiga brister hos elever kan man arbeta med den empatiska förmågan (Kinge, 2000 s.83). Det finns färdiga modeller och program för hur man kan arbeta med empati i klassrummet, men Kinge anser att utbildningen inte ska syfta till att lära in enkla tekniker eller övningar. Utbildningen ska däremot leda till att söka en djupare förståelse av både sig själv och andra och därför kan inte empatiutvecklingen avgränsas till enstaka kurser och utbildningsprogram, utan är en kontinuerlig process som måste genomstyra all undervisning (Kinge, 2000 s.80).

De modeller och program som visat på goda resultat i arbete med empati i svenska skolor är Set – programmet, modellen familjegrupeer och det deliberativa samtalet som är en modell för det demokratiska samtalet. Dessa modeller och program är framställda för att läraren ska arbeta med dem kontinuerligt i undervisningen och ska sträcka sig över flera år, helst hela skolgången.

9.5 Set-programmet

Set-programmet innehåller underlag till målmedvetet och strukturerad träning i form av olika övningar och handledning som finns nedskrivna i läromedlet *Livsviktigt*. Empati kan till exempel övas genom rollspel och värderingsövningar. Syftet med värderingsövningar är att öka medvetenheten om våra egna tankar och känslor och ge tillfälle att bearbeta värderingar och attityder för att öka samstämmigheten mellan ord och handlingar. Grundtanken med rollspel inom pedagogik är att varje individ på ett djupare sätt ska få en förståelse, tänka självständigt och genomföra olika lösningar av ett konkret problem. Vidare går övningarna ut på att eleverna ska träna på att bekräfta och respektera varandra och att lära sig att känna igen, förstå både egna och andras känslor och på ett acceptabelt och givande sätt ge utlopp för sina känslor (www.set.st).

Set-programmet bygger bland annat på att det är viktigt med goda förebilder som eleverna kan se upp till. Detta i likhet med Bandura och Mead, som anser att individen försöker efterlikna personer i dess omgivning som de ser upp till. I de olika övningarna får därför eleverna ha varandra som förebilder och lyssna till varandras perspektiv. Set-programmet bygger också på att lärandet sker i en social kontext, då stort fokus läggs på att empati ska övas i en social miljö då eleverna tillsammans får bland annat spela rollspel och göra värderingsövningar. Dessa övningar går ut på att eleverna får dela med sin och ta del av andras tankar. Läraren finns med som en handledare och utmanar och vägleder eleverna i övningarna.

9.6 Familjegrupper och deliberativa samtalet

Familjegrupper bygger på samma tanke genom att bilda fasta grupper i klassrummet som bland annat ska fungera som samtalsgrupper. Under samtalen får eleverna själva berätta om det som hänt i skolan och hur de upplever händelsen. Målet med familjegrupperna är att skapa förutsättningar för empati, trygghet, dialog, tillhörighet, demokrati och positiv identitetsutveckling. Enligt Goldinger (1987 s.70) leder samtalet till en utveckling hos eleverna, då förmågan till empati tränas samt det egna omdömet och ansvarstagandet. Dessa färdigheter ger en positiv inverkan på självkänslan och identitetsutvecklingen. I den sociala interaktionen ser eleverna varandra och kan reflektera över hur man kan hjälpa varandra.

Englund framhäver att det deliberativa samtalet inom skolan kan bidra till kunskapsutveckling. Genom det deliberativa samtalet övas eleverna i att lyssna och att försöka att förstå den andra. Samtalet bygger på att det äger rum i en social miljö där eleverna får ta del av varandras perspektiv. Englund konstaterar vidare att det svenska samhället är mer mångkulturellt än tidigare och i alla avseenden mer komplext och därför är samtalet i klassrummet av stor vikt (Englund, 2000 s.13).

10. Diskussion och slutsatser

Som vi tidigare framhåvt säger Lpo 94 inget om hur arbetet med värdegrunden ska gå till i praktiken, utan det är upp till läraren att tolka. Det blir således lärarens tolkning av värdegrunden och syn på eleverna som kommer att prägla arbetet med värdegrunden i klassrummet. Genom att Lpo 94 anger vissa grundläggande värden som läraren ska förmedla till sina elever, har vi valt att utgå från ett av dessa, nämligen ”människors lika värde”.

Vi har tolkat empati som en grund för att förstå alla människors lika värde. Empati innebär att kunna sätta sig in i en annan individs situation och att förstå och känna med denne (Hermansson Adler, 2004 s.132). En god empatisk förmåga förbereder även eleverna för att kunna fungera i vårt samhälle, vilket är ett av uppdragen som står angivet i Lpo 94 att skolan ska arbeta med (Utbildningsdepartementet: Lärarens handbok, 2004 s.9). De arbetssätt som vi presenterar är alltså vår tolkning av hur arbetet med värdegrunden kan gå till i klassrummet. Det är angeläget för lärare i alla skolans ämne, att arbeta med empati för att få en bra stämning mellan eleverna och mellan läraren och eleverna som leder till ett gott klassrumsklimat.

För att presentera ett genomtänkt och målmedveten arbete kring hur läraren kan arbeta med empati i klassrummet, har vi tagit del av den tidigare forskningens syn på empati och hur individen tillägnar sig empatisk förmåga. Det är alltså viktigt att läraren har teorierna i bakhuvudet för att ha tydligt syfte och mål med arbetet. Att ha en viss teoretisk insikt spelar även roll då den delvis påverkar hur läraren ser på och bemöter sina elever. I upplägget av vårt arbete har vi haft de didaktiska frågorna i åtanke. Dessa är: *hur* – ska arbetet med empati gå till, *vad* – ska arbetet med empati innebära, *varför* – har vi valt just detta arbetssätt och till *vilka* – vänder sig arbete med empati? (Hermansson Adler, 2004 s.132).

Då vi har tagit del av den tidigare forskningen kring empati och individens utveckling av empati, har vi kommit fram till hur arbetet med empati i klassrummet kan gå till. Det ska bygga på Set – programmet, modellen Familjegrupeer och det deliberativa samtalet. Det senare har visat på goda resultat och går bland annat ut på att empati ska vara ett långvarigt arbete och integreras i all undervisning. Vi har valt dessa program och modeller för att det visat på goda resultat och för att vi anser att de har ett bra innehåll och upplägg för att arbeta med empati i klassrummet. Empati är viktigt i alla skolåldrar. Det gäller givetvis att läraren kan anpassa arbetet till den åldersgrupp som undervisningen gäller. Empati verkar inte vara något som automatiskt växer fram hos alla individer, men är så viktigt att läraren måste arbeta målmedvetet med detta i undervisningen.

10.1 Individens empatiska utveckling i en undervisningspraktik

Piaget, Vygotskij, Raouldalen, Sylvander och Holm tar hänsyn till individens medfödda egenskaper, men menar att den sociala miljön är av störst betydelse för individens förmåga till att utveckla empati. Bandura och Mead tar bara hänsyn till den sociala miljön i individens utveckling av empati och betonar vikten av att individen har goda förebilder i sin uppväxt för att utveckla en positiv ”jaguppfattning”. Alla elever har inte goda förebilder hemifrån. Detta är ett problem som läraren måste handskas med. Det är därför viktigt att läraren blir en god förebild för sina elever, kan visa dem empati och att hon/han försöker förstå sina elevers behov och känslor. En förutsättning för arbetet med Set, familjegrupeer och det deliberativa

samtalen, är alltså en empatisk lärare. Detta stöds av Kinge (2000 s.54) som anser att det måste ges utrymme, uppmärksamhet och hänsyn till elevernas känslor och behov. Detta innebär att som lärare att visa respekt, intresse och empati för sina elever. Det är också enligt Kinge (2000 s.54) viktigt att som lärare lägga fokus på vad som sker inom individen, alltså det intrapersonella effekterna. Detta innebär att läraren söka en förståelse till varför en elev egentligen uppvisar ett visst beteende. Vi håller med Kinge om att den professionella läraren försöker att förstå elevernas motiv för sitt beteende och vad som är handlingen och beteendets underliggande budskap och vad eleverna omedvetet vill signalera.

Enligt Hoffman, Batson, Maslow, Erikson och Gustafsson Lindkvist är individens inre och medfödda känslor av störst vikt i individens förmåga till att känna empati. De bortser inte från att empati kan utvecklas vidare i en social miljö, men det viktigaste för att individen ska kunna känna empati, är att den har kontakt med sina inre känslor. Vi tolkar detta perspektiv som att om individen inte har en medfödd empatisk förmåga, kan den genom träning utveckla empati, då fokus ligger på att individen ska få kontakt med sina inre känslor och varför de reagerar som de gör. Empati är således en inre process. Morris och Lorenz däremot anser att individen endast är biologisk och styrs av sina instinkter och förmågan till att känna empati är således en instinkt. Vi anser inte att detta perspektiv är bra att använda sig av i undervisningen, då de inte anser att empati kan utvecklas genom träning och en god undervisning

Set – programmet, Familjegrupper och det deliberativa samtalet lägger väldigt stort fokus på den sociala miljön och beteendet mellan eleverna. Skolan är en social miljö och därför vore det konstigt att inte utnyttja detta i klassrummet. Vi anser att eleverna genom den sociala miljön i klassrummet också kan få en ökad förståelse för sina inre känslor.

Set – programmet tar även till vara på elevernas inre känslor som eleverna ska öka medvetenheten om i den sociala miljön med klasskamraterna. I programmet beskrivs bland annat att man vill arbeta med elevernas självkännet och att de ska kunna hantera sina egna känslor. Kan eleverna hantera sina egna känslor är det också lättare för dem att acceptera andras. I Set – programmet står det bland annat att eleverna ska kunna ”veta vad de känner och också kunna läsa av vad andra känner samt använda den informationen på bästa sätt” (www.set.st). Detta kopplar vi till Davis empatimodell, där elevens inre känslor och yttre beteende är av lika stor vikt för att känna empati.

Elevernas inre känslor påverkar hur de beter sig mot omgivningen och omgivningen påverkar individens inre känslor. Set-programmet går alltså ut på att arbeta både med elevernas inre känslor och yttre beteende. Övningarna inom Set-programmet sker i en social miljö. Genom andra kan eleverna bli uppmärksamma på vad de själva känner i och med att de måste ta ställning. Genom rollspelen och värderingsövningarna får eleverna möjlighet till att uttrycka sig på ett kreativt och ge uttryck för sina tankar och känslor. Detta kan bidra till att stärka elevernas självförtroende och bidra till att de blir en självständigt tänkande person. Mead anser att det enda sättet för individen att utveckla medvetenhet om sig själv är att ta andra roller och sätta sig in i andras ställe i förhållandet till sig själv (Hwang och Nilsson, 2003 s.49). Genom att eleverna inom Set – programmet får bland annat spela rollspel får de möjlighet till att gå in i en annan roll och närma sig problem, ge uttryck för sina känslor genom att vara någon annan. Detta bidrar till att närma sig elevernas tankar, känslor och självbild, för att sedan gå över till att känslorna handlar om dem själva.

Goldingers familjegrupper lägger stort fokus på att eleverna ska kunna sätt sig in i den andres situation och att förstå den andre. De små samtalsgrupperna bygger bland annat på att eleverna ska lyssna till varandra och visa hänsyn till sina kamrater. Detta är i likhet med Holms syn att se på empati, som anser att individen tillägnar sig empati genom att förhålls sig till den annans roll och känslor (Holm, 2001 s.69). Målet med familjegrupperna samtalsgrupper är att de ska äga rum i en social interaktion där eleverna ser varandra och kan reflektera över hur de kan hjälpa varandra. Detta kan skapa förutsättningar för empati, trygghet, dialog, tillhörighet, demokrati och positiv identitetsutveckling (Goldinger, 1987s.70). I de små samtalsgrupperna kommer man även åt elevernas inre känslor i och med att eleverna under samtalen får dela med sig av sina upplevelser, hur de känner och hur de ser på saker och ting.

Det deliberativa samtalet bygger också på att samtalet sker i en social kontext där eleverna får dela med sig och ta del av andras perspektiv. Eleverna empati kan utvecklas i det deliberativa samtalet genom att de får sätta sig in i den andras perspektiv, vilket liknar Goldingers samtalsgrupper. Eleven övas i att lyssna och att försöka att förstå den andras argument. Det går att likna det deliberativa samtalet med Vygotskis ”proximala utvecklingszon”, där det deliberativa samtalet bidrar till att elevernas lärande sker i samspel med andra elever och vuxna. De eleverna inte förstår idag, förstår de imorgon i och med att det lärt sig detta med hjälp av omgivningen (Korp, 2003 s.67). I det deliberativa samtalet får eleverna också dela med sig av sina inre känslor i och med att samtalet bygger på att olika perspektiv och tankar släpps fram. Har eleverna kontakt med sina inre känslor lär det sig också att hantera skilda uppfattningar, som det deliberativa samtalet bygger på. Jonsson och Roth (2003 s.45) framhäver att det i klassrummet finns elever med många olika personligheter och bakgrunder. Dessa elever kan utveckla empati för varandra genom att delta i det deliberativa samtalet. De får lyssna till varandra, argumentera och motivera sina omdömen.

Set, Familjegrupper och det deliberativa samtalet tar till vara på att individer är olika och har olika förutsättningar med sig när de kommer till skolan. Detta ses som en fördel och berikar det olika övningarna och samtalen som äger rum i klassrummet. Detta i likhet med Vygotskij som anser att det i en undervisningspraktik är viktigt att eleverna får lära sig och ta del av varandras perspektiv (Hwang och Nilsson, s.49). Undervisningen berikas om det finns många olika perspektiv att ta del av. Eleverna får då en större förståelse för sina egna känslor och hur andra uppfattar saker och ting, som i sin tur bidrar till att till att öka elevernas empati.

Om individen har en god kontakt med sina inre känslor leder detta till att de får ett bra självförtroende och en god självkänsla. Med ett bra självförtroende och en god självkänsla får eleverna det lättare för att förstå andra och leva sig in i hur andra tänker och tycker. Frågan är bara om individen verkligen kan lära sig att känna får någon annan. Vårt medlidande och medkänsla är kanske som Batson menar något som föds inom oss och som leder till ett osjälviskt beteende. Även om eleverna inte kan känna för alla, så är det ändå viktigt att de har en förståelse för varandra. Detta tycker vi att Set-programmet, familjegrupperna och det deliberativa samtalet kan leda till att eleverna får. Man bör givetvis eftersträva att eleverna också ska kunna känna medlidande och ha medkänsla för varandra, men det är inte rimligt att begära något av eleverna som vi inte alltid själva som vuxna och lärare kan nå upp till.

Enligt Raundalen (1997 s.103) är det lätt att se individens beteende som antingen medfött eller inlärt. Men det finns inte ett sådant enkelt och entydigt svar. Det avgörande är samspelet

mellan arv och miljö. Miljöpåverkan på individen infattar allt de som individen utsätts för av omgivningen.

10.2 Diskussion kring metodvalet

För att besvara vårt syfte valde vi att genomföra en litteraturstudie med kvalitativ inriktning. Vi satte oss in i tidigare forskning kring människosyn, själva empatibegreppet och hur individen utvecklar empati. Detta material stämde vi av mot Set – programmet, modellen familjegrupper och det deliberativa samtalet. Detta för att läsaren och vi själva ska få klarhet i vilken människosyn och syn på empati dessa hjälpmedel speglar samt varför vi valt just dem för arbetet i klassrummet. I slutdiskussionen har vi därför kunnat komma fram till hur läraren kan arbeta med empati i klassrummet.

Litteraturöversikt förefaller ha varit en lämplig metod då uppsatsen har givit en helhetssyn när det gäller människosyn, empati, individens utveckling av empati, lärarens betydelse för arbetet med empati och användningen av pedagogiska program och modeller. Ett alternativt tillvägagångssätt hade varit en intervjustudie. Den hade kunnat gå djupare in på lärares och elevers syn på människan och vad empati innebär. Detta skulle sedan kunna användas som en grund för klassrumsarbetet med empati. Vi anser dock att det är viktigt att vi själva har en djupare insikt i olika människosyn och vad empati innebär innan vi gör intervjuer med lärare och elever, för att kunna ställa bra frågor. Resultatet vi kommit fram till kan i framtiden användas som en god grund för intervjustudier. Det skulle då kunna ge en djupare förståelse för problemet eftersom det behövs fler kvalitativa studier i ämnet. Ett annat sätt att gå vidare med vårt arbete är att undersöka hur Set-programmet, familjegrupper och det deliberativa samtalet fungerar i praktiken. Detta är en omfattande undersökning, men vi har lagt en grund för den teoretiska delen.

Genom att ta del av andra författares texter kan det resultat som vi kommit fram till tolkas olika av oss författare. Därför behövs det som styrker trovärdigheten lyftas fram. Det har varit av stor vikt att vi som författare har varit eniga om hur texten skall tolkas och dess innebörd. Vi har gemensamt bearbetat och sammanställt alla delar i uppsatsen, vilket styrker trovärdigheten genom att materialet blivit gemensamt genomarbetat flera gånger. Därmed minskar risken för feltolkning.

10.3 Relevans för läraryrket

Då vi lärare har ett uppdrag som innebär att vi ska arbeta med värdegrunden i klassrummet, anser vi att den här studien har stor relevans för dem som skall utöva läraryrket. Vi anser det också relevant att relatera empati till ”människors lika värde”, som ju är ett av de grundläggande värden som Lpo 94 säger att läraren ska förmedla till eleverna. Utifrån detta presenterar vi ett arbetssätt som läraren kan använda sig av eller plocka vissa delar ur. Vi har även presenterat vikten av att arbeta med empati och vad detta kan bidra till för de individuella eleverna och klassrumsklimatet som helhet.

Referenser

Collste, Göran (1996). *Inledning till etiken*. Lund: Studentlitteratur.

Goldinge, r Barbro (1979). *Familjegrupper i skolan*. Stockholm: Wahlström & Widstrand.

Gren, Jenny (2007). *Etik i pedagogiskt vardagsarbete*. Stockholm: Liber

Gustafsson, Lars H, Lindkvist, Agneta (1992). *Empati – känna, förstå och växa*. Arlöv: Berlings Grafiska.

Hermansson, Adler Magnus (2004). *Historieundervisningens byggstenar*. Stockholm: Liber

Holme, Idar Magne och Krohn, Solvang Bernt (1997). *Forskningsmetodik: om kvalitativ och kvantitativa metoder*. Lund: Studentlitteratur

Holm,Ulla (2001). *Empati – att förstå andra människors känslor*. Stockholm: Natur och Kultur

Hwang, Philip och Björn, Nilsson (2003). *Utvecklingspsykologi*: Stockholm: Natura och Kultur

Jonsson, Birgitta och Roth, Klas (2003). *Demokrati och lärande*. Lund: Studentlitteratur.

Kinge, Emilie (2000). *Empati hos vuxna som möter barn med särskilda behov*. Lund. Studentlitteratur.

Levander, Martin (1998). *Psykologi*. Stockholm: Natur och Kultur.

Orlenius, Kennert (2001). *Värdegrunden finns den?.* Hässelby: Runa

Stier, Jens (2004). *Kulturmöten*. Lund: Studentlitteratur

Sylvander, Inga (1992). *Empati – känna förstå och växa*. Arlöv: Berlings Grafiska

Raundalen, Magne (1997). *Empati och aggression*. Lund: Studentlitteratur

Utbildningsdepartementet: *Lärarens handbok* (2004). *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet*, (Lpo94). Stockholm: Lärarförbundet.

Zackar, Gunilla och Modigh, Fredrik (2000). *Värdegrundsboken – om samtal för demokrati i skolan*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

Internetkällor:

Eklund, Jakob (2008). *Hallandsnyheter* 23/12 – 2008. Hämtat den 6 maj, 2009 från <http://hn.se/kulturnoje/1.131308>

Englund, Tomas (2000) *Deliberativa samtal som värdegrund*. Hämtat den 7 april, 2009 från www.skolverket.se

Janson, Jessica (2007). *Fasta formella grupper inom skolklassens ram: en metod att träna empati?* Hämtat den 20 april, 2009 från <http://mdh.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2:120842>

Korp, Helena (2003). *Kunskapsbedömning*. Hämtat den 4 april, 2009 från www.skolverket.se. Kalmar: Lenanders grafiska AB.

Nilsson, Lise - Iott och Persson Jessica (2005) *Inflytande genom deliberativa samtal*. Malmö högskola. Hämtat den 22 april, 2009 från <http://dspace.mah.se/dspace/handle/2043/1477>.

SET, Social Emotionell Träning. Hämtad den 11 april, 2009 från <http://www.set.st>