

Utviklingen av empati

Foreldrene og oppdragelsens betydning

Nilofar Namvar



Leveres som masteroppgave ved pedagogisk
forskningsinstitutt

UNIVERSITETET I OSLO

01.12.2010

Nilofar Namvar

Utviklingen av empati

<http://www.duo.uio.no/>

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo

Sammendrag

Denne oppgavens overordnede mål er å øke vår forståelse og kunnskap om empati og dets utvikling. Det er begrenset forskning og teori på hvordan omsorgspersoner og andre voksne kan påvirke og fremme en god empatisk utvikling hos barn. Jeg har derfor, på bakgrunn av dette, dannet en problemstilling som tar for seg foreldrenes rolle og bidrag i relasjon til barnets utvikling av empati. Ved å ta utgangspunkt i problemstillingen har jeg presentert teorier om hva empati som begrep innebærer, og hvilken komponenter som ligger bak en empatisk reaksjon.

En av de mest sentrale diskusjonene i empatiforskningen omhandler de kognitive og affektive aspektene ved empati. Noen teoretikere legger hovedvekt på det kognitive, mens andre teoretikere har en affektivorientert perspektiv på begrepet. Nå i senere tid er det flere teoretikere, som vil anta at empati er basert på en interaksjon mellom de to ulike aspektene. Videre i oppgaven har jeg tatt for meg fire sentrale teorier om utviklingen av empati, og drøftet dem opp mot hverandre.

Hoffmans teori er den mest fremtredende teorien i empatiforskningen, derfor har jeg valgt å gå nærmere inn på hans utviklingsmodell. Hoffman ser først og fremst på empatiutviklingen i forhold til prososial atferd. Han ser på empati som en viktig faktor i forhold til forebygging av aggresjon og antisosial atferd, og viser til hvordan forandring i den empatiske utviklingen kan forandre effekten av prososiale handlinger. Feshbach ser, i likhet med Hoffman, på empati i relasjon til prososial atferd. Hun har derimot mer fokus på kognisjon og dets betydning, enn Hoffman. Hun er opptatt av kognitive forutsetninger som må ligge til rette, for at empati skal finne sted. Basch derimot, ser på empati som en affektoverføring hvor hovedfokuset ligger på emosjoner og affekt. For at en affektoverføring skal kunne oppstå, er det viktig å oppnå kunnskap om andre. I følge han er empati en sluttprodukt av en kommunikasjonsprosess basert på overføring av affekter. Bergmann og Wilsons teori belyser empatiutviklingen med psykodynamiske perspektiver, hvor det relasjonelle har en stor betydning for en god utvikling. Tidlig samspill og god tilknytning mellom barn og dets omsorgsperson har, i følge Bergmann og Wilson, en stor betydning for en videre utvikling av modent empati.

Fordi foreldre først og fremst påvirker barnet gjennom oppdragelsen, og derfor en viktig faktor i forhold til problemstillingen, har jeg valgt å ha et eget kapittel der jeg går nærmere

inn på hva oppdragelsesteori innebærer. Her vil jeg se nærmere på oppdragelsens mål, relasjonen mellom foreldre og barnet, samt ulike oppdragsstrategier.

Det er flere faktorer i oppdragelse som kan virke inn på utviklingen hos barn. Jeg har, i denne oppgaven, tatt for meg tre hovedfaktorer. ***Samspill mellom barnet og omsorgspersonen, grensesetting og autoritet, samt foreldre som rollemodeller.***

Samspill ser ut til å være den faktoren som har fått mest fokus, i flere av empatiteoriene. Tidlig samspill fører til at det oppstår god tilknytning mellom omsorgspersonen og barnet, samtidig som det gir barnet grunnleggende erfaring med emosjoner og uttrykk. Dette vil kunne hjelpe barnet med å lettere kunne gjenkjenne emosjoner og uttrykk hos andre, i en senere utvikling. Dersom både gjenkjenning av følelser og uttrykk, og bruken av disse er viktige for empati, vil slik erfaring skape en god grobunn for dets utvikling. Det er derimot viktig for foreldrene til en viss grad er bevisste på å ha en god balanse i forhold til omfanget av samspill og oppmerksomhet gitt til barnet. For lite regulering av samspill og stimulering, har blitt vist til å kunne ha en negativ innvirkning på barnet. Det er viktig at barnet opplever at det har mulighet til å regulere omfanget av stimulering gjennom respons og uttrykk. Derfor bør foreldrene vise sensitivitet ovenfor reaksjonene og responsen barnet gir, i løpet av samspillet.

Grensesetting og autoritet har først og fremst vist til å være viktig i forhold til regulering av uaksepterende atferd. Derimot har måten du irettesetter barnet på, en viss betydning i relasjon til empati. Å forklare hvorfor et bestemt atferd er uakseptabelt ved å henvise til andre individer og deres følelsesmessige tilstand, kan lære barnet å bruke emosjonelle uttrykk hos andre individer som sosial referanse for regulering av egen atferd.

Foreldre som gode rollemodeller kan ha en stor betydning i forhold til barns tilpasningsevne i sosiale sammenhenger. Gjennom observasjon og imitasjon kan barn lett ta til seg dårlige uvaner og atferd, som de observerer hos foreldrene. Dersom foreldre viser til atferd som er basert på aggressive handlinger og antisosial atferd, kan dette lære barnet at det vil oppnå sin vilje og behov ved å bruke aggresjon og negativ makt. Samtidig vil foreldre som viser til å være lite empatiske, og som har lite fokus på andre individers følelser og behov, lære barnet at det ikke trenger å prioritere de andres interesse eller emosjonelle tilstand, når den kolliderer med deres egne behov.

De underliggende diskusjonene har hatt et mål om å belyse hvordan foreldre og andre omsorgspersoner kan påvirke barnets utvikling. Foreldre som er bevisste på å ha gode samspill med barnet, og som viser til gode eksempler på prososiale handlinger i sosiale situasjoner, vil gi barnet gode erfaringer med positiv atferd. Noen teoretikere vil se på straff og grensesetting som en unødvendig strategi som ikke skal brukes så godt det er mulig. Derimot kan grensesetting være en viktig faktor for utvikling av prososial atferd, med forutsetning om at grensesettingen blir brukt på en god måte. Det er ikke alltid barn kan skille mellom negativ og positiv atferd, det kan derfor være viktig at foreldrene griper inn og forklarer barnet hvorfor noen bestemte handlinger ikke er akseptable.

For å kunne skape en god oppdragelsessituasjon, er det viktig å se på de ulike faktorene nevnt ovenfor, fra et helhetlig perspektiv. Det er viktig at foreldrene unngår å gi en motsstridende budskap til barnet i forhold til hva som er prososial atferd. Når foreldrene henviser til en bestemt regel for å vise at barnets atferd er uakseptabelt, er det viktig at de selv forholder seg til regelen. Samtidig kan deres gode eksempler på positiv atferd, gi barnet eksempler på alternativer som kan erstatte den negative atferden, som ble stoppet.

Forord

Å skrive en oppgave om empati, har først og fremst vært en morsom og givende prosess, som har økt min personlige forståelse for hva som ligger i begrepet. Da det er sagt, har det også vært til tider noe frustrerende, hovedsakelig på grunn av at det har vært vanskelig å finne frem til relevant stoff i forhold til problemstillingen jeg har valgt. Derimot har det av samme grunn vært ekstra spennende å skrive om empati, akkurat fordi det tidligere har vært for lite forskning på hvordan man kan påvirke utviklingen av empati, spesielt foreldre. Videre har det vært interessant å skrive om empati fordi det er så lett å relatere seg til fenomenet. Jeg har underveis i oppgaveskrivingen gjenkjent både mine og andre sine handlinger i de teoretiske formuleringene, samtidig som det har økt min bevissthet ovenfor den sosiale relasjonen oss mennesker i mellom.

Jeg vil først takke min veileder Stein- Erik Ulvund for inspirerende veiledning. Han har gitt meg oppmuntring når jeg har trengt det, og konstruktive tilbakemeldinger når det var på sin plass. Likeledes vil jeg takke mine medstudenter, nære venner, og familie for motivasjon og støtte under arbeidsprosessen. Deres hjelp har vært til stor støtte, og deres empati med meg og hverandre har vært gode illustrasjoner å ha i hodet, når temaet har blitt for teoretisk.

Nilo Namvar

Oslo, November 2010

Innholdsfortegnelse

1	INNLEDNING	1
1.1	Presentasjon av problemstillingen	2
1.2	Oppgavens oppbygging	3
1.3	Avgrensning	3
1.4	Metoder og kilder	4
2	HISTORISK BLIKK PÅ EMPATI.....	7
2.1	Begrepet: ”Einfühlung”	7
2.2	Titchener om empatibegrepet	8
2.3	Empati og biologi	8
2.4	Empati: affekt eller kognisjon?	9
2.5	Hoffmans teori om komponentene i empati	15
2.6	Empati og beslektede begreper.....	18
2.6.1	Empati og sympati.....	19
2.6.2	Empati, prososial atferd, og altruisme.....	20
3	Teorimodeller for utviklingen av empati hos barn.....	23
3.1	Baschs teori om affektoverføring	24
3.2	Feshbachs modell om empatiutviklingen	25
3.3	Bergman og Wilsons utviklingsteori	27
3.4	Hoffmans modell for empatiutviklingen	29
3.5	Drøftning av de ulike teorimodellene	34
4	OPPDRAGELSESTEORI.....	39
4.1	Oppdragelsesbegrepet.....	39
4.2	Oppdragelse som ulike prosesser	42
4.2.1	En samspillsprosess.....	42
4.2.2	En formidlingsprosess	43
4.3	Oppdragelsens mål	45
4.4	Oppdragelsesstrategier	46
4.4.1	Haim G. Ginotts oppdragelsesstrategi.....	46
4.4.2	Thomas Gordons oppdragelsesstrategi.....	48
4.4.3	Rudolf Dreikurs sitt strategi i oppdragelsen.....	51
4.4.4	Vurdering og drøftning av de ulike oppdragelsesstrategiene.....	52

5	FORELDRENES PÅVIRKNING PÅ UTVIKLINGEN AV EMPATI.....	57
5.1.1	Samspill mellom foreldre og barn.....	58
5.2	Grensesetting og autoritet.....	63
5.2.1	Foreldre som rollemodeller i oppdragelsen.....	65
6	AVSLUTNING	71
6.1	Implikasjoner for videre forskning	73
	Litteraturliste	75

1 INNLEDNING

I dagens samfunn er antisosial atferd hos barn et økende problem. Problemer knyttet til aggresjon ser spesielt ut til å være et voksende problem i den norske skolen (Nordahl m.fl. 2007). Resultater fra norske undersøkelser indikerer at omtrent 10 % av barn og unge i norske skoler har alvorlige problemer, og ca 5 % har diagnosen atferdsforstyrrelser (Dybing & Stoltenberg, 2006). De overnevnte undersøkelsene gir oss grunn til bekymring i forhold til utviklingen av aggressiv og antisosial atferd hos barn og unge. For å kunne forebygge en slik negativ utvikling hos barn, på en best mulig måte, vil det være viktig å øke kunnskapen om forebyggende faktorer.

I denne oppgaven har jeg valgt å se nærmere på empati. Empati innebærer å sette seg inn i en annen persons følelser eller å ta en annens perspektiv, og er dermed viktig for forståelse av interpersonlige relasjoner. Desto bedre vi evner å forstå oss selv og andre, desto bedre relasjoner har vi til omverden. Hvordan kan vi bidra til at barn utvikler gode og positive relasjoner med mennesker rundt seg, samt vise til prososial atferd? Her står empati sentralt. Empati blir i dag antatt å være en av de grunnleggende forutsetninger for sosiale relasjoner. (Davis 1994, Eisenberg, 1987) Eller som Hoffman sier det, empati er *"the spark of human concern for others, the glue that makes social life possible"* Hoffman 2000: 3)

Mange barn som utfører aggressive handlinger ovenfor andre, kan ha en redusert empatisk evne. De kan ha vanskeligheter med å sette seg inn i offerets situasjon, forstå, og sympatisere med hvordan offeret opplever situasjonen. I følge Hoffman (2000) kan et godt utviklet empatisk evne hos barn redusere aggresjon, spesielt når det dreier seg om aggresjon rettet mot andre personer. En person som har en høy grad av empati vil ha store vanskeligheter med å følge egne behov når de fører til handlinger som kan ha en negativ påvirkning på andre individer (Hoffman 2000).

For eksempel vil det være vanskelig for Kari å ødelegge lekene til Mari, når hun tenker over hvor mye dette kan såre Mari. Dette vil kanskje en person med lav grad av empati ha vansker med å forstå. Deres reduserte forståelse og sympati for den andre personens følelser og behov, vil gjøre det lettere for personen å følge dens egne behov, uansett om de kommer i konflikt med den andre personens interesse og velvære. Videre mener Hoffman at høy grad av empati motivere til prososial atferd (Hoffman 2000).

Blant annet har studier vist at personer med høy grad av empatisk evne har lettere for å hjelpe personer ut av en ubehaglig situasjon, i motsetning til personer med en lavere grad av empatisk evne (Hoffman 2000). Noen teoretikere begrunner dette med at empati dreier seg om barnets assosiasjoner mellom andre individers emosjoner og dets egne. For eksempel opplever barnet frustrasjon selv, når det observerer et annet menneske gi uttrykk for frustrasjon. Denne assosieringen gir barnet erfaring med at når det utfører handlinger som fører til at andre mennesker gir uttrykk for glede, vil dette også gi barnet selv en opplevelse av glede (Eisenberg 1987). Slike studier gir oss en bedre forståelse for hvorfor det er viktig å se på empati som en viktig faktor i relasjon til både antisosial og prososial atferd. Dette er noe jeg vil gå nærmere inn på i kapittel to.

1.1 Presentasjon av problemstillingen

Utviklingen av sosial atferd hos barn, er et interessant tema som jeg ønsker å undersøke nærmere i denne oppgaven, samt forståelse for hva som kan bidra til utviklingen av prososial atferd. Gjennom min utdanning og praksisperiode har jeg erfart viktigheten med tilegnelse av noen sosiale ferdigheter hos barn, for at de skal kunne fungere godt i sosiale situasjoner. Som nevnt tidligere er det mange faktorer som påvirker utviklingen av det sosiale hos barnet, men i denne oppgaven har jeg valgt å gjøre rede for utvikling av empati. Hva er empati, hvordan utvikler barn evnen til empati, og kan denne utviklingen påvirkes? Et annet interessefelt jeg har, er foreldrene og oppdragelsens rolle i barnas liv.

Både på skole og i hjemmet er det mye fokus på hvordan man kan forhindre barn i å utvikle negative egenskaper som aggresjon, negativ temperament, osv. Derfor vil jeg i denne oppgaven heller fokusere på utviklingen av en positiv egenskap (i dette tilfelle empati), og hvordan foreldre kan fremme denne utviklingen. På bakgrunn av dette har jeg valgt å ta utgangspunkt i en problemstilling som tar for seg foreldrenes påvirkning på utviklingen av empati, gjennom oppdragelse. Problemstillingen min lyder slik:

Utviklingen av empati: Foreldrene og oppdragelsens betydning.

Problemstillingen skaper en todelt oppgave. I første del av oppgaven vil jeg gjøre rede for de sentrale begrepene i oppgaven. Jeg vil gå nærmere inn på hva empati er, og hvordan denne evnen utvikles. Empati har fått ulike definisjoner av ulike teoretikere. Det vil derfor være

nødvendig med en drøfting for å oppklare hvilken definisjon jeg velger i denne oppgaven. Deretter vil jeg gjøre rede for begrepet oppdragelse og gå nærmere inn på oppdragelsesteorien.

I oppgavens andre del vil jeg vil forsøke å drøfte hvordan foreldre og oppdragelse kan påvirke utviklingen av empati. Problemstillingen forutsetter at miljøet har betydning for barns utvikling av empati, men jeg vil også kort komme inn på genetiske faktorer.

1.2 Oppgavens oppbygging

Kapittel 2 tar for seg en teoretisk gjennomgang, med både historiske tilnærminger til empati og nyere tilnærminger til empatiutvikling. Kapittel 3 presenterer og drøfter fire ulike sentrale modeller for utviklingen av empati hos barn.. Kapittel 4 presenterer en kort redegjørelse av sentrale temaer og faktorer i oppdragelsesteorien, for å få en dypere forståelse for oppdragelse som begrep. I kapittel 5 vil jeg gå inn på en av hoveddrøftingene der jeg prøver å diskutere foreldrenes påvirkning på utviklingen av empati gjennom oppdragelse. Jeg vil se på tre sentrale faktorer; samspill, grensesetting og autoritet hos foreldre, og foreldre som rollemodell. Generell empiri fra utviklingspsykologi benyttes også i denne drøftningen. I kapittel 6 vil jeg gi en kort oppsummering av oppgaven, og de ulike konklusjonene jeg har kommet frem til, basert på teorier og drøftninger i oppgaven. Til slutt vil jeg avrunde oppgaven med å gi noen implikasjoner for videre forskning.

1.3 Avgrensning

De fleste tilnærminger til empati vil kunne forstås i relasjon til utvikling av empati. Samtidig er det nødvendig å avgrense seg til de perspektivene som anses som mest relevante. Ettersom oppgaven dreier seg hovedsakelig om empati hos barn, er det naturlig å utdype utviklingspsykologiens bidrag til empatiforskningen.

Jeg har valgt å gi en kort redegjørelse for empati i forhold til prososial atferd og antisosial atferd, da en av oppgavens undermål er å kunne se på empati som en forebyggende faktor i relasjon til antisosial atferd. Jeg har derimot valgt å se bort fra teorier som omhandler

sammenhengen mellom empati og moralsk vurdering på grunn av oppgavens begrensning, og tidskapasitet. Bruken av empati i rådgivningsteori, eller forståelse av empati i en klinisk sammenheng vil heller ikke bli behandlet i denne oppgaven.

Videre har jeg valgt å se vekk fra teori og empiri som omhandler empati og empatiutvikling hos ungdom og voksne. Dette begrunnes med at hovedoppgavens mål er å se på sammenhengen mellom foreldrerollen og barnets empatiutvikling. Fordi foreldrenes rolle som påvirkningsfaktorer i barnas utvikling er viktigst, og mest fremtredene de tidlige årene, vil det være mest relevant å forholde seg til yngre barn. Samtidig vil omfanget av påvirkningsfaktorer øke med barnets alder. Desto eldre barnet blir, desto flere faktorer kan være med på å påvirke dets utvikling, blant annet venner, miljø, og media. Dette har jeg også valgt å se bort fra i oppgaven, da oppgavens fokus er på foreldrene og deres rolle.

Jeg bruker begrepet *perspektivtaking* som oversettelse av det engelske begrepet "*role taking*". Dette er i tråd med hvordan begrepet brukes i henholdsvis norsk og engelsk sammenheng (Johnsen m.fl. 2000)

1.4 Metoder og kilder

Den metodiske tilnærmingen i denne oppgaven er teoretisk, og bygger på litteraturstudium av tidligere utført empiri og ulike teorier. Årsaken til dette er først og fremst problemstillingen i oppgaven. Den er utformet på en slik måte at det hadde vært vanskelig å ha en empirisk tilnærming. Det ville ha vært både for omfattende og tidskrevende i forhold til oppgavens størrelse og tidskapasitet. Videre ville det ha vært vanskelig å operasjonalisere begrepet empati, spesielt hos yngre barn. Samtidig som observasjon av foreldrene og oppdragelsens påvirkning, ville ha vært både vanskelig og tidskrevende. Selvrappert hos yngre barn kan gi mangelfulle opplysninger, da det kan være problematisk å få yngre barn til å rapportere selv, både i forhold til å gi skåring på egen atferd og følelser, samtidig som det kan være vanskelig for dem å forstå de ulike spørsmålene eller oppgavene som blir gitt i testen.

Jeg har valgt ut litteratur som belyser problemstillingen ved hjelp av referanselister og søkerverktøy. Litteraturinnsamlingen har til tider vært en tidskrevende prosess gjennom hele oppgaveskrivingen, både fordi det er vanskelig å finne frem til sentrale teorier, og fordi det er et begrenset omfang av teori og empiri i forhold til problemstillingen.

Av databaser har jeg hovedsakelig forholdt meg til det nasjonale biblioteksystemet BIBSYS og fagdatabasene ERIC og psycLIT. Gjennom BIBSYS har jeg klart å få de fleste sentrale bøkene jeg bruker, både ved å søke etter bøker på biblioteket, og ved å bestille bøker. Samtidig har ERIC og psycLIT vært et godt supplement i forhold til å søke opp artikler og kapitler som har vært av interesse.

2 HISTORISK BLIKK PÅ EMPATI

Empati har vært et interessant fenomen for teoretikere og forskere gjennom mange år. Derfor har det utviklet seg flere definisjoner på empati avhengig av teoretikerens fokusering og teoribakgrunn. I følge Hoffman blir empati mer og mer komplisert jo mer du lærer om det. Dette er på grunn av dens kompleksitet og ulike former (Hoffman, 2000).

Å vise til hvordan begrepet empati oppstod og utviklet seg gjennom historien, kan kanskje hjelpe oss med å få en bedre forståelse for begrepet.

2.1 Begrepet: "Einfühlung"

Empati som begrep kommer opprinnelig fra den tyske termen *einfihlung* som ble brukt sent på 1900 tallet, i tysk estetikk. Termen *einfihlung* referer til evnen en observatør har til å sette seg inn i det han observerer. Lipps lånte i 1905 *Einfihlung*-begrepet fra musikkverden hvor det var blitt brukt om det å leve seg inn i kunstoplevelser (Davis 1994: 5). Han brukte begrepet i forhold til det å få en bedre forståelse for kunst og objekter. Å bruke empati ville gjøre det lettere å identifisere seg med objektet eller kunstverket, for derefter å kunne forstå og sette mer pris på det. Etter hvert ble begrepet også brukt i forhold til mennesker. for å kunne sette seg inn i andres følelser var det viktig med indre imitasjon. I følge Lipps bruker vi mennesker våre egne erfaringer og indre følelser når vi prøver å forstå andre menneskers følelser. Vi har en subjektiv forståelse for hvordan andre tenker og føler. Prandtl (1910) hadde også den samme oppfatningen som Lipps i forhold til forståelsen av andre menneskers bevissthet. I følge han kan vi mennesker kun forstå våre egne tanker og følelser til det fulle. Vi har kontroll over egen atferd, og kunnskap om våre indre intensjoner og følelser, mens andre menneskers tanker og følelser er utenfor vår rekkevidde. Vi har verken nok kunnskap eller kontroll over andre menneskers bevissthet, til å kunne forutsi hvordan de vil reagere på ulike situasjoner. Derfor må vi mennesker bruke vår forståelse av egne tanker og følelser for å få en bedre forståelse av andre menneskers bevissthet (Prandtl 1981, her referert av Wispè 1987:20).

Selv om flere teoretikere som Lipps og Prantl brukte empati for å forklare hvordan en person setter seg inn i det observerte objektet, enten det var snakk om et kunstverk eller et annet menneske, hadde de en forståelse av at kjernen i begrepet handlet om indre imitasjon av andre. Deling av følelser ble utløst ved at kroppen bevisst eller ubevisst imiterte motorisk den andres positur, gester, og uttrykk (Wispè 1987:18-20).

2.2 Titchener om empatibegrepet

Det var Titchener (1909) som kom med det engelske begrepet *empathy*, en oversettelse av det tyske ordet *einfühlung*. Det er vanskelig å definere hva Titchener la i begrepet empati. Da han utviklet empatibegrepet, mente han i likhet med Lipps og Prantl at en person ikke kan vite eksakt hva en annen person tenker og føler, men ved å benytte egne indre og mentale prosesser ville de få en subjektiv forståelse av den andre. Dermed hadde Titchener i likhet med Lipps fokus på det subjektive fremfor det objektive. I følge Titchener var det indre imitasjon av andre som gjorde det mulig for oss mennesker å forstå andre individers tanker og følelser (Titchener (1909), her referert av Wispè 1987: 19-22). Dermed antok både Titchener og Lipps at empati var basert på en indre imitasjonsmekanisme som ligner det vi i dag betegner som motorisk mimikk. Imitasjonsprosessen resulterte i en tilsvarende, men svakere, reaksjon i observatøren. Denne formen for deling av emosjoner var antatt å fremme en bedre forståelse av den observerte. Empatien kunne relatere seg til både positive og negative erfaringer, og ble sett på som en subjektiv opplevelse som etter hvert ble omformet til en objektiv betraktning (Davis 1994).

2.3 Empati og biologi

For å få en bedre forståelse for hva empati begrepet betyr, kan vi forklare empatiens funksjon. Empati antas opprinnelig å ha en overlevelselsesfunksjon ved at den kan bli brukt som en form for emosjonell kommunikasjonsform. Evolusjonsmessig sett er det antatt at empati bidrar med å bringe individer sammen, både ved empatisk signalisering om faretruende situasjoner, og

gjennom empatisk kommunikasjon om den positive og negative tilstanden til flokken (Strayer 1987).

Det er antatt at evne til empati er tilstede i en eller annen tidlig form fra fødselen av, og at denne evnen utvikles ved kognitiv modning og sosiale erfaringer. Dette er bekreftet gjennom ulike eksperimenter av eneggede og toeggede tvillinger, Davis (1994: 63-65) viser til Mathews, Batson, Horn, og Rosenman, (1981), Rushton, Fulker, Neal, Nias, og Eysenck (1986), og eksperimenter med imitasjon av ansiktsuttrykk hos nyfødte; Field (1982), Meltzoff & Moore (1997) (Davis 1994).

I et nyere eksperiment med tvillinger utført av Zahn-Wexler, Robinson, og Emde (1992), ble spørsmålet om empati er medfødt, undersøkt på en annerledes måte enn de tidligere nevnte tvillingstudiene. I dette eksperimentet ble en gruppe med 14 – 20 måneder gamle eneggede og toeggede tvillinger utsatt for fem ulike empatirelaterte situasjoner (blant annet så fikk barna se en video hvor en voksen opplevde smerte). Barnas reaksjon og ansiktsuttrykk ble filmet mens de så på de fem ulike klippene. Deretter ble deres reaksjon gjennom ansiktsuttrykk, positur, og gester, analysert. De sentrale reaksjonene som forskerne var ute etter å finne, var empatisk bekymring, og uttrykk for stress. Forskerne fant at både barna på 14 mnd og 20 mnd viste tegn til empatisk bekymring, når de observerte en annen person vise en sterk emosjonell reaksjon (korrelasjonen mellom eneggede tvillinger var på .29 og .30, mens korrelasjonen mellom toeggede tvillinger var på .5 og .9).

I forhold til uttrykk for stress, viste resultatet at barna på 14 mnd hadde en tendens til å bli stresset av å se andre personer i en stressende situasjon (eneggede tvillinger, .25; toeggede tvillinger, .15), mens barna på 20 mnd ikke viste en slik tendens (eneggede tvillinger, -.01; toeggede tvillinger, -.07). Det kan konkluderes med at genetiske faktorer kan ha en effekt på utviklingen av empati, og dermed bidra til at det oppstår individuelle forskjeller i forhold til opplevelsen av empati (Zan- Wexler m.fl. 1992). Et annet fenomen som kan støtte under påstanden om medfødt empati, er utviklingsforstyrrelsen autisme. Det er antatt at noe av de mest sentrale patologiske trekk hos barn med autisme er mangel på empati (Brothers 1989).

2.4 Empati: affekt eller kognisjon?

"Like the blind men with the elephant, each of whom was convinced that the part of the creature he was holding defined its nature, empathy theorists and researchers have grappled with what is ostensibly the same subject yet reached sometimes dramatically different conclusions about what it really is. Is it the cognitive act of adopting another's perspective? A cognitive understanding of others? An affective reaction to the emotions of another? If so, what kind of emotion? The same? Similar? Must it have a compassionate tone? The answer to all these questions is "yes" - and that is the problem..." (Davis 1994: 11)

I boken *"Empati: Å forstå andre menneskers følelser"* (2005) skriver Holm om den vanlige inndelingen av ulike former for empati. Hun gjør blant annet rede for *kognitiv* og *affektiv* empati som fremhever mekanismene i den empatiske prosessen. I følge Holm har det vært drøftning blant teoretikere gjennom empatibegrepets historie, om hvorvidt empati er en affektiv eller kognitiv konstruksjon, eller begge deler (Holm, 2005). Affektiv empati innebærer evnen til å leve seg inn i andres følelser, uten den kognitive muligheten til å tenke seg inn i den andres situasjon. Kognitiv empati omhandler derimot evnen til å forstå andres følelser, samt å kunne ta andres perspektiv (Holm 2005). I følge det kognitive perspektivet er prosessen som fører til at vi klarer å forstå andres følelser, en kognitiv prosess, ikke en affektiv reaksjon basert på indre imitasjon og deling av følelser (Hoffman 2000).

Både Lipps og Titchener var opptatt av den affektive siden av empati, og begge argumenterte for at empati ikke var et resultat av kognitive prosesser. Som nevnt tidligere antok begge teoretikerne at det var de indre mekanismene som førte til at det oppsto en form for medfølelse hos den observerende (Wispe 1987: 19-22). En person som observerer en annen person i en stressende situasjon, vil selv oppleve en følelse av stress ved at han/hun imiterer den observertes emosjonelle reaksjon (for eksempel ved å spenne musklene). Dette fører da til at det oppstår lignende følelser hos den som observerer. Det er dette både Lipps og Titchener definerer som empati.

En svakhet med slike rene affektive teorier, som ser bort fra alle kognitive komponenter, kan være at de ikke helt klarer å belyse hvorfor det finnes individuelle forskjeller. Hvorfor har noen mennesker en høyere grad av empati, og hvorfor skaper noen situasjoner mer empati enn andre? I følge en slik affektiv teori har vi mennesker lite kontroll over den indre imitasjonen som oppstår automatisk når man observerer en annen person i en stressende situasjon. Imitasjonen skjer mentalt, og forårsaker at man får en form for medfølelse for den observerende personen. Derfor bør det ikke foreligge noen forskjeller hos ulike individer i forhold til empati, på grunn av individets manglende kontroll over den indre imitasjonen som

oppstår. Men dette er ikke tilfelle. Det foreligger individuelle forskjeller mellom ulike individer, i forhold til empati.

Empirisk data har blant annet vist at det foreligger en forskjell mellom jenter og gutter i forhold til grad av fokus og forståelse for andre menneskers bevissthet. Jenter ser ut til å være mer fokusert på hvordan andre tenker og føler, enn gutter (Lennon & Eisenberg, 1987). Hvorfor det kan foreligge forskjeller mellom kjønn i forhold til opplevelsen av empati kan være vanskelig å besvare, men noen studier kan kanskje belyse mulige forklaringer. Lennon og Eisenberg (1987: 196) viser til en studie utført av Greif, Alvarez, og Ulman (1981) som indikerte at fedre (men ikke mødre) hadde en klar tendens til å forklare og sette ord på følelser oftere, når de fortalte eventyr til døtrene sine, enn til sønnene. (Lennon & Eisenberg 1987). En annen studie utført av Dunn, Bretherton, og Munn (1987) viste at mødre hadde tendens til å referere til deres egne følelser og indre tilstand oftere, når de hadde en dialog med deres 1 – 2 år gamle døtre, enn når de hadde dialoger med sønnene (Dunn m.fl. 1987). Studiene viser at sosialisering og oppdragelse fra foreldrenes side kan være mulige faktorer i forhold til hvorfor det foreligger kjønnsforskjeller i opplevelsen av empati. Begge studiene viste at noen foreldre har tendens til å ha større fokus på emosjoner og indre tanker, og forklaring av dem, i sosialiseringen av deres døtre (Lennon & Eisenberg 1987).

En av de første som argumenterte mot en ren affektiv perspektiv på empati, var Kohler (1929). Han argumenterte for at empati handlet mer om forståelsen av andres følelser, enn medfølelse. Denne påstanden fra Kohler tok vekk fokuset fra indre og motorisk mimikk, da dette ikke var det sentrale i forhold til empati, i følge han. Det som ble viktig var hvordan en person kunne forstå andre personers emosjoner, tanker, og perspektiv. Dette ble det sentrale spørsmålet i det kognitive aspektet av empatiteorien (Kohler 1929, her referert av Davis, 1994:6).

På begynnelsen av 1930 tallet var det to andre innflytelsesrike teoretikere som også begynte å se på det kognitive aspektet ved empati. Jean Piaget og Georg H. Mead. Begge de to teoretikerne hadde, i motsetning til Lipps og Titchener, mer fokus på de kognitive komponentene i empati. De mente, i likhet med Kohler, at empati dreide seg om mer enn kun indre imitasjon og delte følelser. Andre komponenter som rolletaking, forståelse av andres

bevissthet, og desentrering var også sentrale faktorer i teorien om empati. At en person hadde evnen til å ta en annens plass/rolle for å forstå den andres tanker og følelser, kunne også være med på å forklare hvorfor vi mennesker opplevde empati. Blant annet skrev Piaget om barns desentrering og perspektivtaking.

Ifølge Piaget (1972) har spedbarn vanskeligheter med å skille mellom opplevelsen av seg selv og de andre, under den første leveperioden. Etter hvert som barnet vokser, og går gjennom en kognitiv utvikling, vil de starte med å lære å distansere seg selv fra andre individer. Barn i førskolealderen vil ikke lengre ha vanskeligheter med å skille seg selv fra andre, men de vil fortsatt ha problemer med å forestille hva andre tenker og føler. Små barn som fortsatt befinner seg på den *preoperasjonelle stadiet* i den kognitive utviklingen (barn mellom to til syv år) er, ifølge Piaget, egosentriske. Evnen til perspektivtaking kommer senere i utviklingen. Barna vil først utvikle evnen til desentrering når de kommer til det kognitive stadiet Piaget kalte for *konkret operasjonell stadium* (barn mellom syv til elleve år). Her har barna utviklet evnen til å se en sak fra ulike perspektiver. Davis (1994: 47-51) viser til flere forskningsresultater som kan understøtte Piagets teori om at utviklingen av desentrering ikke kommer før senere i utviklingen. Blant annet Flawell, Botkin, Fry, Wright, & Jarvis (1968), Kurdek, (1977), Selman, (1971) (1980), og Shantz, (1983). Barnet er egosentrisk ved at den tror at alle andre ser situasjonen fra det samme perspektivet som barnet selv. De klarer for eksempel ikke å forstå at et objekt eller en situasjon kan oppfattes annerledes enn det barnet selv gjør (Davis 1994). Barnets evne til å kunne se andres perspektiv blir omtalt av Piaget som desentrering. For å kunne ha sympati eller en form for empati for andre, må barnet ha evne til å desentrere seg (Piaget, 1972). Barnet må kunne forstå at andre personer kan ha et annerledes syn enn den selv, og derfor kanskje ha en annen forståelse. Derimot har annen forskning vist at barn under 5 år til en viss grad har evnen til å forstå eller forestille seg hvordan andre føler og tenker (Borke, 1975, Liben, 1978; Shantz, 1983, her referert av Davis 1994: 47 - 53). Blant annet beskriver Hoffman (2000) en situasjon som illustrerer tidlig rolletaking. Michael som er 15 mnd gammel krangler med vennen sin Paul over en leke. Paul starter å gråte.

“Michael appeared disturbed and let go, but Paul still cried. Michael paused, then brought his teddy bear to Paul but to no avail. Michael paused again, and then finally succeeded in stopping Paul’s crying by fetching Paul’s security blanket from an adjoining room.”
(Hoffman, 1975: 621)

Dette eksempel viser at Michael til en viss grad viste tegn til å forstå hva det var Paul følte, og hva som kunne føre til at Paul skulle slutte å gråte. Det er derimot vanskelig å komme med beslutninger om eksakt hva Michael tenkte, og hvorfor han reagerte som han gjorde. Det kan også være at Michael proviserte egne følelser over på Paul, for så å bruke metoder som han pleide å bruke på seg selv når han selv var lei seg. Da er det ikke lengre rolletaking det er snakk om, men en assosiasjon mellom Pauls reaksjon og Michaels tidligere erfaring fra egne situasjoner.

Det er flere eksperimenter som blir brukt for å måle barns evne til perspektivtaking. Forsøket Piaget brukte for å måle barns evne til desentrering, ble omtalt som ”The Three Mountain study”. Den ble utviklet av Piaget og Inhelder på 1940 tallet. I dette forsøket lot Piaget barna sitte foran et bord med en tre vinklet fjellmodell på. Han plasserte dertetter en dukke slik at den så på fjellmodellen fra et annet perspektiv enn barnet selv. Han ba barnet velge ut det bildet som viste dukkens perspektiv best. Forsøket viste at barn på fire år hadde problemer med å velge riktig bilde. De hadde en tendens til å velge det bildet som viste deres eget perspektiv, og ikke den som viste perspektivet til dukken. Eldre barn hadde derimot lettere for å velge riktig bilde. Dette viste, i følge Piaget, at de eldre barna hadde utviklet seg til et høyere stadiet i den kognitive utviklingen (Piaget & Inhelder 1956). Det er viktig å huske at en slik oppgave krever at barna som blir testet har en god evne til å forklare sitt eget synspunkt, samtidig som de skal ha evnen til å forestille seg den andres perspektiv. Likevel har denne modellen blitt svært populær innenfor forskning. Det er blitt utviklet flere ulike modeller, hvor de alle er basert på den samme logikken (Piaget & Inhelder 1956).

En annen teoretiker, sosiologen Mead (1934), hadde stor fokus på rolletaking og dets betydning for oss mennesker. Mead definerte rolletaking som en persons evne til å gå inn i en annens rolle, og på den måten forstå hvordan den andre oppfatter omgivelsene rundt seg. Først og fremst er rolletaking, i følge Mead, en viktig prosess for oss mennesker, i forhold til identitetsdannelse og selvilde (Mead 1934).

I prosessen av identitetsdannelsen til Mead, er utviklingen av *jeget* og *meget* et viktig moment. Jeget i Mead sin teori sier noe om vår forståelse av verden og korrigerer måten vi møter den på. Når vi samhandler med andre aktører, er det jeget som tolker den andres signaler og symboler. Den objektiverte delen av selvet er den delen Mead omtaler som meget. Jeget er det aspektet ved selvet som inntar andre individers signaler og attityder, mens meget er det aspektet hvor de andre individenes signaler og holdninger er tolket og internalisert til

individets egne. I følge Mead er utviklingen av en personlig identitet umulig uten interaksjon med andre. Vårt selvbilde, meget, formes av de inntrykkene andre gir oss via språk, gester, eller mimikk. For å kunne skape et selvbilde er det derfor viktig å vite hva slags tanker og meninger andre individer har i forhold til oss selv. Det vil si at vi må kunne sette oss inn i andres perspektiv for å kunne reflektere over oss selv. Vi må forestille oss at vi overtar andres rolle og holdninger for å kunne utvikle evnen til refleksjon. Deretter vil vi kunne bruke evnen til refleksjon ved å reflektere over oss selv og vårt selvbilde. Vi mennesker har vanskeligheter med å kunne få et helhetsperspektiv på oss selv, derfor er det viktig at vi kan forestille oss hvordan andre oppfatter oss. Vi ser på oss selv gjennom andre individer. Denne teorien omtaler Mead for *Speilingsteorien* (Mead 1934). Denne evnen til rolletaking lærer barn, ifølge Mead, gjennom rollespill og lek. Når et barn leker vil det kunne utvikle evnen til å ta flere ulike roller. Enten barnet leker mor og far, eller lege og pasient. I leken kan barnet bruke fantasien, og det blir ofte en spontan veksling mellom ulike roller. Barnet velger selv når den vil gå ut og inn i de ulike rollene. Når barnet inntar en av de ulike rollene i leken, må den forestille seg hvordan den utvalgte rollen vil tenke og føle. For eksempel når et barn velger å ta rollen som far i huset, vil det prøve å forestille seg hvordan dens egen far i virkeligheten ville ha reagert i ulike settinger. Dette vil hjelpe barnet med å tilpasse seg rollen som far, enda bedre (ibid).

Det er derimot ikke kun viktig med rolletaking i forhold til identitetsutvikling. For å kunne fungere i det sosiale, er det også viktig at personer har evnen til å gå inn i andre, eller å sette seg selv i deres plass for å kunne regulere egen atferd. Gjennom rolletaking kan de tilpasse sin egen respons og reaksjon til den andre personen i sosiale situasjoner. Det vil si at perspektivtaking i kommunikasjonsforløpet gjør det mulig å foregripe den andres reaksjon på en ytring en selv er i ferd med å frambringe, noe som igjen kan modifieres som et resultat av denne foregripingen. Det var blant annet dette Mead kalte for ”sosial intelligens” (Mead 1934: 256).

Selv om det kan være vanskelig å komme med en spesifikk forklaring på hvordan begrepene *desentrering* og *rolletaking* kan sammenlignes med begrepet empati, er det ikke vanskelig å se at det er en sterk relasjon mellom dem. Begge fenomenene dreier seg om å tre ut av sitt eget egosentriske perspektiv, og forestille seg hvordan andre oppfatter verden. Samtidig som begge fenomenene sies å bli utviklet senere i utviklingen på grunn av at begge antas å være basert på avanserte former for kognitive prosesser. Det er derimot viktig å huske at det må

oppstå en affektiv respons hos den observerte, for at det skal kunne defineres som en empatisk reaksjon. Videre vil begge ferdighetene, hvis de er godt utviklet, føre til en forbedret sosial interaksjon mellom mennesker. Samtidig kan en anta at rolletaking/desentrering kan ha en avgjørende rolle i empati, dersom man har en kognitivorientert begrepsforståelse. For at en empatisk reaksjon skal finne sted, er det viktig at en evner å desentrere seg, setter seg selv i en annen persons plass, og forestiller seg hvordan dette individet tenker og føler.

En annen definisjon på empati som også fokuserer på det kognitive ved empati fremfor det affektive, er definisjonen til Jean Decety. Han definerer empati som: "*The ability to experience and understand what others feel without confusion between oneself and others*" (Decety & Lamm, 2006 s. 146). Definisjonen av Decety (2006) beskriver empati som en evne til å kunne oppleve og forstå hva andre føler uten å skape en forvirring ved å blande sine egne følelser med de andres følelser. Det vil si at en person med evne til empati skal klare å forstå hva de andre føler, samtidig som den klarer å distansere seg fra dem ved å vite at deres følelser og dens egne følelser kan være ulike (Decety & Lamm 2006).

2.5 Hoffmans teori om komponentene i empati

I empatiforskningen er Hoffman en av de sentrale teoretikerne, og hans studier av empati har vært en av de mest brukte studiene i forskningen. Ifølge han selv, vektlegger Hoffman det affektive aspektet ved empati. (Hoffman 2000: 30) Han definerer empati som ” *A feeling that is more appropriate for someone else`s condition than one`s own; one`s feeling may match the other`s, but not necessarily*” (Hoffman 2000: 29). Empati, ifølge Hoffman, er en emosjon som er mer tilegnet en annens situasjon enn dens egen. Ifølge han kan den affektive responsen matche den andres følelser, men matchende følelser er ikke en forutsetning for at en reaksjon skal omtales som empatisk. Det er altså ikke, ifølge Hoffman, nødvendig at det foreligger en eksakt likhet mellom observatøren og den observertes følelser (Hoffman 2000). Derimot er det, ifølge Hoffman, viktigere å få en bedre forståelse for de kognitive prosessene som skaper en empatisk respons hos individet. På grunn av hans interesse for de kognitive prosessene bak utviklingen av empati, er det derimot vanskelig å si at Hoffman kun har fokus på den affektive siden av empati. Det vil være mer riktig å si at Hoffman fokuserer på den affektive

reaksjonen, men ifølge han så er den affektive reaksjonen basert på en interaksjon mellom kognitive og affektive komponenter (Hoffman 2000).

I dette avsnittet vil jeg gå nærmere inn på de ulike komponentene i Hoffmans teori. En nærmere redegjørelse av de nødvendige komponentene, kan føre til at en lettere kan se sammenhengen mellom empatiutviklingen og foreldrenes påvirkning.

Et spedbarn antas å vanskeligere med å skille mellom seg selv og andre (se kap. 3), og når et annet barn gråter kan det oppstå en lignende reaksjon hos spedbarnet. Hoffman omtaler denne tidlige reaksjonen for en *primær sirkulær reaksjon* (Hoffman 1984). Fordi reaksjonen oppstår så kort tid etter fødsel, og det blir direkte påvirket av en annens gråt, argumenterer Hoffman for at den affektive reaksjonen som oppstår er et resultat av indre imitasjon, og ikke et resultat av en form for læring (Hoffman 1984: 104). I følge han kan det antas at den reaktive gråten er basert på en ren affektiv reaksjon, uten kognitive komponenter. I følge Davis (1994) er det ingen sterk konkluderende forskning som kan sannsynliggjøre eller bekrefte Hoffmans påstand om indre imitasjon hos spedbarn. Til tross for manglende empirisk grunnlag, vil teorien om en primær sirkulær reaksjon ha en viktig plass i teorien om empati. En slik tidlig reaksjon hos spedbarn kan indikere at vi mennesker har en medfødt evne til å imitere andres reaksjoner, noe som kan være en viktig komponent for senere utvikling av empati.

Mimikk. Denne komponenten i Hoffmans teori er inspirert av det Lipps omtalte som indre mimikk (Hoffman 1984, her referert av Davis 1994: 37-42). I følge Hoffman er denne komponenten et to steget komponent. Først vil den som observerer automatisk imitere den observertes ansiktsuttrykk og positur, med små mimikk bevegelser. Disse mimikk bevegelsene vil deretter føre til en kinestetisk reaksjon som gir en tilbakemelding til personen som observerer. Dette fører til at det oppstår en følelse hos han/henne som kan matche den observertes emosjoner.

Klassisk betining. Denne komponenten dreier seg om en affektiv reaksjon basert på personens tidligere erfaring der han reagerer på observertes ansiktsuttrykk, positur, og andre stimuli, samtidig som han blir utsatt for den samme opplevelsen som den observerte. Denne formen for affektiv opplevelse av en annens følelse, fører til at personen som observerer, senere vil respondere på de samme stimulusene med den samme følelsen som i den tidligere opplevelsen (Hoffman 1984: 104).

Direkte assosiasjon. Dette er den fjerde komponenten i Hoffmans teori om empati. I følge Hoffman kan en persons ansiktsuttrykk, positur, holdning og gester i en stressende situasjon bringe frem like emosjoner hos den som observerer han/henne. Et eksempel han bruker er en elev som observerer en annen jevnaldrene elev som kutter seg på fingeren og gråter. Synet av blodet, lyden av elevens gråt og alle de andre eventuelle stimulusene i situasjonene kan føre den observerende eleven tilbake til en tidligere opplevelse av da han selv følte smerte, og dermed føre til at det oppstår en empatisk reaksjon (Hoffman 1984:105). Denne komponenten krever ikke evnen til å ha en direkte opplevelse av smerten som den observerte følte. Kun tidligere lignende erfaring av samme opplevelse hos eleven som observerer. Det er disse assosierte opplevelsene som kan fører til at barn og voksne føler empati med andre.

Språkbasert assosiasjon. Denne komponenten i likhet med direkte assosiasjon komponenten, dreier seg om at en assosiasjon hos observatørens tidligere erfaring og den observertes situasjon fører til en vekking av affekt hos den som observerer. Forskjellen er at denne gangen viser ikke den observerte sin reaksjon fysisk eller direkte, men gjennom språket. For eksempel ved at den observerte forteller at han er "redd" eller beskrive en skremmende situasjon. Dette fører til at den observerende automatisk assosierer ordene som blir sagt med tidligere lignende erfaring og opplevelser som ligger i den semantiske hukommelsen. Dette vekker en affekt hos den observerende som kan ligne på følelsene hos offeret. Denne komponenten krever ikke en direkte tilstedeværelse av personen som blir observert. Så lenge observatøren til en viss grad er bevisst på språket, vil dette i seg selv være nok til å vekke en affekt hos han/henne (Hoffman, 1984: 105).

Rolletaking. Dette er den sjette komponenten i Hoffmans empatiteori, og er ifølge han den mest krevende kognitive ferdigheten (Hoffman 1984: 106). Hoffman var sterkt inspirert av Mead, og han videreførte derfor Meads teori om rolletaking og dets betydning for opplevelsen av empati. Rolletaking går ut på å kunne forestille seg selv i en annens sted. Denne forestillingen kan føre til at det oppstår en lignende emosjon mellom den observerte og den som observerer. Hoffman påstår at fordi denne ferdigheten krever avanserte former for kognitive ferdigheter, vil denne formen for empati ha en sjeldnere forekomst, enn de tidligere nevnte komponentene. Han antar videre at denne ferdigheten til en viss grad kan sammenlignes med komponenten *direkte assosiasjon*. For at en person skal kunne forestille seg selv i en annens sted, er det igjen viktig at personen har hatt tidligere erfaringer med den observerte situasjonen (Hoffman 1984: 106).

I følge Hoffman er det tre former for rolletakingsom som kan vekke en følelse av empati hos oss mennesker. I alle disse tre formene er kognisjon en sentral faktor. Den første formen innebærer det å forestille seg hvordan en annen føler ved å se eller høre det den andre personen ser. I den andre prosessen har en fokus på seg selv, og en forestiller seg selv i den andres situasjon, for så å tenke hvordan en selv hadde reagert. Den tredje formen er en kombinasjon av de to første. Her skifter en frem og tilbake mellom å være ”andre-fokusert” og ”selv-fokusert” (Hoffman 1984: 118-119)

I likhet med Hoffman, har også Eisenberg og medarbeidere (1997) utviklet en teori om ulike former for rolletaking/perspektivtaking. Forskjellen mellom de to teoriene ligger derimot i deres fokusering. Eisenberg og medarbeidere (1997) snakker om tre ulike former for perspektivtaking observatøren kan innta, de har derfor hovedfokus på observatøren. Hoffman skriver derimot om hvorvidt fokus ligger på den som observerer eller på den som blir observert.

Perspektivtaking har i hovedsak blitt behandlet i tre former; perseptuell, kognitiv, eller affektiv perspektivtaking. *Perseptuell perspektivtaking* innebærer evnen til å ta en annen persons visuelle perspektiv. *Kognitiv perspektivtaking* viser til evnen å til å forestille seg en annens tanker og følelser. Den *affektive formen* dreier seg om forståelse av den andres emosjoner. Det trenger nødvendigvis ikke å innebære emosjonelle responser, men fokus er på bevissthet rundt den andres følelser, og evnen til å forstå. (Eisenberg m.fl. 1997: 73)

Det er fortsatt en stor uenighet blant teoretikere om forholdet mellom rolletaking og empati. Teoretikere med fokus på det affektive aspektet ved empati mener at rolletaking er et annet fenomen som ikke inngår under empati. Andre som legger vekt på det kognitive aspektet ved empati derimot ser på rolletaking som en sentral faktor i de mest avanserte formene for empati (Omdahl, 1995). I følge Omdahl er det opp til forskerne selv om de vil ta med eller ikke ta med rolletaking som en del av deres definisjon av empati. Selv mener hun i likhet med Hoffman at empati kan forekomme uten rolletaking, men samtidig tror hun at evnen til rolletaking kan øke sannsynligheten for empati (Omdahl 1995: 18)

2.6 Empati og beslektede begreper

Nå har vi sett på hvordan begrepet empati har utviklet seg gjennom historien. For å få et enda klarere bilde av hva empatibegrepet innebærer, vil jeg gå over til å se på forholdet mellom empati og andre nært beslektede begreper. Først vil jeg ta for meg forholdet mellom empati og sympati. Til slutt vil jeg ta for meg empati og dets relasjon til prososial atferd og altruisme.

2.6.1 Empati og sympati

I følge Davis (1994) ble sympatibegrepet først brukt av Adam Smith. Smith mente, ifølge Davis, at mennesker har en medfødt vilje og tendens til å få en medfølelse når man observerer en annen persons emosjonelle opplevelse (Davis 1994: 3). Denne medfølelsen kan komme i mange ulike former. Enten som en følelse av medlidenhet med en som har det vanskelig, en følelse av glede når noen opplever suksess, eller en følelse av tristhet når noen viser sorg. Sympati som beskrevet ovenfor, kan ha lignende faktorer med begrepet empati. Titchener kjente til det engelske begrepet *sympathy*, og valgte å forme ordet empati ut fra det begrepet. Dette var på grunn av begrepenes likhet i forhold til opplevelsen av en affektiv reaksjon ved observasjon av andre personer i en emosjonell situasjon. Det er derimot viktig å skille mellom begrepene sympati og empati. Forskjellen mellom disse to begrepene ligger i prosessene bak vekkingen av den delte følelsen. Ifølge Davis står begrepet sympati for et mer passivt fenomen enn begrepet empati. Han viser da til hvordan sympati defineres som situasjoner der en observatør blir berørt av en annens opplevelser eller reaksjoner, mens empati oftere innebærer en mer aktiv tilnærming til å forstå og gå inn i en annens opplevelser. Denne tolkningen åpner for mer veloverveiende kognitive prosesser ved empatibegrepet, slik at observatøren oppleves mer som en agent (Davis 1994: 3-6). Selv om det er et skille mellom sympati og empati, er det til tider vanskelig å vite hvor dette skillet går. Spesielt hvis vi ser på empati fra et rent affektivt perspektiv. Lipps og Titcheners definisjon av begrepet empati kan ha en stor likhet med definisjonen av sympati, der begge begrepene innebærer oppvekkelse av en affektiv reaksjon hos en person som observerer et annet individ i en stressende eller emosjonell situasjon. Derimot kan skillet mellom sympati og empati se ut til å bli klarere når vi ser empati fra et mer kognitivt perspektiv. Da går vi tilbake til den overnevnte forskjellen, der sympati dreier seg om en medfølelse for andre, mens empati går mer ut på en persons bestrebelse etter å forestille seg hva en annen person tenker og føler.

2.6.2 Empati, prososial atferd, og altruisme

Som det ble nevnt i innledningen så har antisosial atferd hos barn og unge økt, spesielt på den norske skolen. Derfor er det viktig å ha fokus på hvordan man kan forebygge utviklingen av negativ atferd, og fremme prososial atferd.

I dette avsnittet vil jeg gå nærmere inn på forholdet mellom empati og prososial atferd. Er det slik at empati er nødvendig eller øker sannsynligheten for prososial atferd og altruisme?

Før jeg går nærmere inn på forholdet mellom de overnevnte begrepene, vil jeg kort gjøre rede for hva begrepene prososial atferd og altruisme innebærer. Prososial atferd blir sett på som et overordnet begrep i forhold til altruisme. Eisenberg og Fabes definerer prososial atferd; "*as voluntary behavior intended to benefit another*" (Eisenberg & Fabes 1998:702). Altruisme innebærer i likhet med prososial atferd, handlinger utført av en person for å øke eller skape en positiv tilstand hos en annen person. Den prososiale handlingen er primært motivert ut fra indre verdier hos personen, fremfor mer ytre motiver som belønning (Davis 1994).

Forskjellen mellom altruisme og prososial atferd ligger dermed i intensjonen bak handlingen. I tilfeller der en person utfører en prososial handling ut fra indre verdier uten å forvente personlige fordeler, kaller vi det for altruisme. Her er utøveren motivert av internaliserte verdier og mål. Av den grunn ser vi at det er et nært forhold mellom altruisme og forståelsen av hvordan vår moral utvikles.

Prososiale handlinger kan bli motivert ut fra flere faktorer, og det kan i praksis være vanskelig å skille mellom altruistisk motiverte handlinger, og de handlingene som er motivert ut fra ytre faktorer og egoistiske grunner (Eisenberg & Fabes 1998: 702).

Det som har ført til at mange forskere har hatt stor fokus på både empati og sympati, er deres rolle i teorier om utviklingen av positiv atferd og altruisme (Eisenberg & Miller 1987). I forskningen som Eisenberg og Miller gikk gjennom for å påvise forholdet mellom empati og prososial atferd, ble det vist at det lå empirisk støtte under den teoretiske påstanden om at empati er relatert til noen former for prososial atferd. Graden av sammenheng varierer avhengig av metoden som ble brukt for å måle empati, men stort sett var empati positivt og signifikant relatert til mål på prososiale handlinger (Eisenberg & Miller 1987: 112-116).

Eisenberg og Miller (1987: 293) referer til Aronfreeds teori (1970) om sammenhengen mellom empati og prososial atferd. Aronfreed argumenterer for at empatisk opplevelse hos barn kan føre til at prososiale handlinger som påvirker andre individer på en positiv måte, kan

virke selvforsterkende på selvet barnet. Dette begrunner han med at empati dreier seg om barnets assosiasjoner mellom andre individers emosjoner og dets egne. For eksempel opplever barnet frustrasjon selv når det observerer et annet menneske gi uttrykk for frustrasjon. Denne assosieringen gir barnet erfaring med at når det utfører handlinger som fører til at andre mennesker gir uttrykk for glede, vil dette også gi barnet selv en opplevelse av glede (Eisenberg & Miller 1987). En annen teori, som i følge Eisenberg og Miller, tar utgangspunkt i det samme forholdet nevnt ovenfor, er teorien til Piliavin. Denne teorien forklarer hvorfor personer som er vitne til ulykker og krisesituasjoner har en tendens til å ville hjelpe. Å observere en person i en krisesituasjon fører til så stor stress hos den empatiske observatøren at det i seg selv vil være nok til å motivere han/henne til å hjelpe personen i krisesituasjonen. Observatøren hjelper altså den observerte personen for å kunne redusere sin egen form for indre stress (Eisenberg & Miller 1987).

En annen sentral teoretiker som har studert forholdet mellom empati og prososial atferd, er Hoffman (1984). Det som skiller hans teori fra de andre teoriene, er hans fokus på empati hos barn, og hvordan den empatiske motivasjonen for prososial atferd forandrer seg med barnets alder. I denne sammenhengen nevner han empati som i form av rolletaking. Når barn har evnen til å ta en annen persons rolle, vil det også ha evnen til å skille mellom dens egne emosjonelle tilstand og den andres. Denne evnen gjør det lettere for barn å assistere eller hjelpe den andre personen på en mer effektiv måte. Hoffman argumenterer for at forandringen i den empatiske utviklingen også påvirker barnets motivasjon til prososial atferd. Tidlig i den empatiske utviklingen vil barn kanskje hjelpe andre ved å bruke strategier som de pleier å bruke når de selv er i en stressende situasjon, men dersom de har evnen til å kunne skille mellom ens egne emosjoner og den andres, vil dette også føre til at de vil bruke hjelpestrategier som er mer tilpasset den andre personens tilstand og situasjon. Dette er noe jeg vil komme nærmere inn på under kapittel tre. Hoffman argumenterer altså for at barn i en tidlig alder vil bruke en egosentrisk måte å hjelpe andre personer på fordi de fortsatt ikke har evnen til desentrering, men det betyr ikke at handlingen derfor ikke kan bli omtalt for empati eller en empatisk motivert handling. Den prososiale handlingen er fortsatt motivert av en empatisk opplevelse, men på grunn av barnet manglende evne til skille mellom sin egen emosjonelle behov og den andres, vil den hjelpende handlingen, oppleves som egosentrisk (Hoffman 1984).

Det vil derimot ikke være slik at empati motiverer til prososiale handlinger ved alle situasjoner og hos alle personer. I noen situasjoner kan observatøren overveie situasjonen og finne frem til at det vil være mer kostbart å hjelpe, fremfor å flykte vekk fra den stressende observasjonen, for å redusere sin egen stress.

Et annet spørsmål er om empati kan føre til altruistiske handlinger. Dersom vi tar utgangspunkt i Piliavin og Aronfreed vil det være vanskelig å si at empati kan motivere til altruisme, da den empatiske observatøren hjelper den observerte først og fremst for å redusere sin egen indre form for stress. Det vil si at observatøren utfører en prososial handling, men intensjonen bak handlingen er basert på egne interesser og behov, og derfor ikke altruistiske. Batson (1981) ville derimot ha vært uenig i dette. Han mener at det er mulig å skille mellom altruistisk handling, og egosentrisk motivert handling, begge basert på empatisk motivasjon. I en situasjon der det er mer kostbart for observatøren å hjelpe den observerte, fremfor å flykte vekk fra situasjonen for å redusere sin personlige stress, vil den hjelpende atferden være basert på å redusere den andre personens stress, og derfor altruistisk motivert. Dersom personen ville velge å handle basert på egosentrisk grunnlag (redusere sin egen form for stress), vil observatøren oppnå målet på en enklere og mindre kostbar måte ved å flykte vekk fra situasjonen (Batson 1981, her referert av Eisenberg & Miller 1987: 294).

Teoriene til Hoffman, Aronfreeds, Piliavin, og Batson er alle komplekse, og viser til at sammenhengen mellom empati og prososial handling ikke er enkel eller stabil i alle kontekster og hos alle individer. Fordi det er mange faktorer som kan påvirke denne sammenhengen er derfor vanskelig å anta at empati alltid vil føre til prososial atferd, men det kan derimot være en faktor som øker sjansen for at en person handler prososialt.

3 Teorimodeller for utviklingen av empati hos barn

Empati kan ved første øyekast se ut til å være en enkel form for emosjonell respons. En person får en emosjonell reaksjon ved å observere et annet individ i en sterk emosjonell situasjon. Når vi ser på hva som må ligge til grunn for at modne observatører opplever empati, finner vi derimot ut at det er en kompleks form for reaksjon som styres av ulike kognitive og affektive komponenter (se kap. 2). Først ser vi at det forventes at individet har en metakognitiv evne til å skille mellom seg selv og et annet individ. Videre må personen være bevisst på at dens emosjonelle respons er basert på en annens opplevelse. En opplever ikke kun en emosjonell respons, men vet samtidig at den emosjonelle responsen kommer fra ens observasjon av et annet individ som viser en sterk emosjonell reaksjon. Den emosjonelle responsen er også derfor mer tilpasset den andres forutsetninger og situasjon, og ikke ens egen. Viten om dette er en viktig forutsetning for at empati skal finne sted.

Hvilke forventinger vi har til barns evne til å være empatiske, styres ofte av tidligere erfaring og /eller teoretiske forutsetninger. Teorier kan hjelpe oss til å se ulike utviklingsprosesser i sammenheng. Det er derfor viktig å ha et tydelig bilde av hvilke teoretiske rammer som gjelder for empatiutvikling, og hvordan de eventuelt farger vårt bilde av fenomenet. Ulike modeller innbyr til forskjellige forståelsesrammer. For å få en bredest mulig forståelse, er det en fordel å se på utviklingen av empati fra ulike perspektiv og teorier.

En gjennomgang av litteratur om empati og empatiutvikling viser at det er begrenset antall modeller for utvikling av empati (Davis, 1994; Hoffman 2000). I dette kapitlet vil jeg ta for meg noen teorier, med størst fokus på Hoffmans utviklingsmodell, da modellen ser ut til å være en av de mest sentrale og kjente modeller som forklarer utviklingen av empati i empatiforskningen.

3.1 Baschs teori om affektoverføring

Basch (1983) definerer empati som evnen til å sette seg selv i en annens sted. Han omtaler det som et prosessuelt begrep som innebærer det å oppnå kunnskap om andre. Empati sees som sluttprodukt av en kommunikasjonsprosess basert på overføring av affekter. Basch antar at en ufrivillig og ubevist mediert omforming forekommer i observatøren, og dette er fundamentalt for den empatiske opplevelsen.

Den progressive utviklingen antas å gå fra affekter til følelser, deretter til emosjoner og ender til slutt med empatisk forståelse. Dette er stadier som ikke erstatter hverandre, men som stadig tillegger nye dimensjoner til affektiv kommunikasjon (Basch 1983). Basch mener altså at empati, kunnskapen om andre, oppstår som et resultat ved en affektiv overføring. Den affektive overføringen skjer ubevisst og automatisk, og det fører til at observatøren får en form for kjennskap til hvordan den observerte sinnstilstand er, og dermed mer kunnskap om han/henne og reaksjonen på ulike situasjoner.

Det antas at affekter virker som et kommunikativt signalsystem både mellom mennesker og intrapsykisk. Affektive opplevelser er essensielt perseptuelle opplevelser. Hvor mye mening de gir avhenger av hvilke assosiasjoner som skjer i observatøren. Basch har en hypotese om at affekter i utgangspunkt er somatiske responser på stimulering av nervesystemet. Disse rent biologiske responsene blir koblet til hukommelsesspor, slik at kjente perseptuelle mønstre mobiliserer passende affektive responser basert på hva spedbarnet, gjennom assosiasjon, forventer.

Basch mener affektbegrepet bør avgrenses til 9 primære affekter med tilhørende medfødte aktiveringsmønstre; overraskelse, interesse, glede, tristhet, sinne, frykt, skam, avsky, og forrækt. Videre mener han at det er først ved 18-24 måneder at barnet begynner å kunne omforme affektene om til følelser. Han argumenterer for at rundt denne alderen utvikler barnet symbolske kapasiteter og reflekterende evner, og en fornemmelse av selvet begynner (Basch, 1983). Med dette følger muligheten for at barnet kan ha en bevisst oppmerksomhet rundt affektive signaler, og denne subjektive opplevelsen kaller han følelse. Ifølge Basch er affekter en ufrivillig, automatisk, og somatisk reaksjon, og den vil derfor alltid være ubevisst. I motsetning er følelser og emosjoner bevisste opplevelser (Basch 1983).

Empati forutsetter at kognitive operasjoner som desentrering og empatiske tanker blir forstått som en mental funksjon, som hjernen er kapabel til når den er kommet til et visst

utviklingsnivå. Barn og spedbarn som fortsatt ikke har en fornemmelse av selvet, kan ikke distansere seg fra selvet, og kan derfor ikke være empatiske. De klarer ikke å gå ut fra sin vanlige egosentriske perspektiv, og derfor ikke innta et annet individs perspektiv.

Omsorgsgiver og spedbarn kommuniserer i utgangspunktet gjennom affektiv resonans, dvs. en biologisk opplevelse preget av autonom imitasjon av en annen persons fysiske fremtoning og ansiktsuttrykk. Basch argumenterer for at det er affektiv resonans som er essensielt for opplevelsen av empati.

Han fremmer at det er det autonome mimiske reaksjonsmønsteret som utgjør affektiv resonans, og resonansen forklares således som en biologisk opplevelseshet som enda ikke har utviklet seg til et psykologisk fenomen.

Det beste eksempel på affektiv kommunikasjon, er den vi ser mellom barn og omsorgsgiver i en tidlig periode av spedbarnets liv. Spedbarnets kommunikasjon er i første omgang begrenset til automatiske affektive responser på indre eller ytre stimuli, som omsorgsgiver deretter omgjør til adekvate signaler (mor tolker barnets reflekssmil om til et smil forårsaket av interaksjonen mellom mor og barn). Omsorgsgivers respons er ikke direkte knyttet til spedbarnets affektive tilstand, men til den affektive tilstanden slik den fremstår internt i omsorgsgiveren, basert på hennes autonome respons på spedbarnets fremtoning. Indre konflikter eller utviklingsstagnasjoner hos omsorgsgiver vil kunne påvirke hennes emosjonelle mottagelighet på et ubevisst plan, og dette har en innvirkning på hvor adekvat hun reagerer på spedbarnet.

3.2 Feshbachs modell om empatiutviklingen

Feshbach (1997) definerer empati som "an emotional response that emanates from the emotional state of another individual, and although empathy is defined as a shared emotional response, it is contingent on cognitive as well as emotional factors" (Feshbach 1997: 35).

Evnen til å differensiere seg selv fra andre sees som en forutsetning for å kunne utvise empati. I følge Feshbach er den empatiske reaksjonen et resultat av tre ulike komponenter: Kognitiv evne til å diskriminere affektive signaler hos andre, mer avanserte kognitive kapasiteter som evnen til å anta den andres perspektiv og rolle, og affektiv evne til å oppleve emosjoner. En forutsetning for å kunne dele en annens emosjoner er at barnet må kunne respondere

emosjonelt på andres emosjoner. Den første komponenten, evnen til å diskriminere affekter, reflekterer en elementær form for sosial forståelse. To kognitive prosesser og en affektiv prosess sees altså som essensielle faktorer for å kunne vise empati. Affekt uten kognisjon kan, ifølge Feshbach, bli egosentrisk og symbiotisk. Barnet har ikke evnen til å sette seg selv inn i en annens plass, og den emosjonelle reaksjonen blir derfor egosentrisk. Kognisjon uten emosjon sees ikke på som empati. For at et fenomen skal bli kalt for empati, må det være affekt i bildet. Hele empatibegrepet dreier seg om affektiv respons, og innebærer derfor at individet skal reagere med en affektiv medfølelse (Feshbach 1997).

Hun argumenterer for at den affektive reaksjonen reflekterer kognitiv rolletaking, og hevder at empatiutviklingen skjer på førskolestadiet. Hun fremmer, i likhet med Hoffman, at empatirelaterte ferdigheter forekommer allerede ved spedbarnsalderen, blant annet som diskriminering av emosjonelle tegn, men at disse blir mer differensierte og meningsfulle med alderen.

Hovedvekten av Feshbach sitt arbeid er fokusert rundt empirisk forskning. Hun er opptatt av hvilke andre sosiale prosesser som kan sees i sammenheng med empati. Bant annet har hun funnet flere teoretiske og empiriske indisier på sammenhenger mellom empati og prososial atferd. Hun argumenterer for at disse er nær relatert. Det har vært inkonsistente funn i relasjonen mellom empati og prososial atferd hos barn, noe som forklares med både målemetoder på empati, hvilken prososial atferd som er målt, alder på barna, og hvilken kontekst studien bruker. Dersom vi ser på motsatt atferd, aggresjon, er det funnet klare negative sammenhenger med empati (Feshbach 1987).

Hennes tredelte modell for empatisk atferd forutsetter at barnet skal kunne differensiere og gjenkjenne andres følelser for å kunne forstå andres behov i en sosial konflikt. Desto mer avanserte kognitive ferdigheter man tar i bruk for å se den andres perspektiv, desto færre misforståelser og aggresjon, og desto større sannsynlighet for prososial atferd er forventet. Den affektive komponenten er antatt å ha en sammenheng med regulering av aggresjon ut fra følgende argumentasjon: aggressiv atferd impliserer ofte en sårbarhet som kan gi smerte og ubehag, smerte og ubehag fremmer ofte et ubehag i en empatisk observatør (selv om det er selve observatøren som har forårsaket smerten), slik at den smertefulle konsekvensen av en aggressiv handling vil ved en vikarierende empatirespons fungere hemmende på videre aggressive handlinger (Feshbach 1997). I følge Feshbachs modell skal man altså kunne indikere at mer empatiske barn vil være mindre aggressive enn mindre empatiske barn.

Empati sees som en medierende prosess som forhindrer aggresjon gjennom hemming. En forutsetning er at barnet innehar prososiale responser i sitt handlingsmønster, og at situasjonen ikke er for flertydig. Tidligere erfaring med situasjon og person spiller også inn (Feschbach 1997).

Feschbach (1987) har undersøkt foreldrenes empati, personlighet, og sosialiseringsevner, og sett dette i sammenheng med barnets ferdigheter og atferd. Ifølge hennes teori vil en empatisk forelder vise stor forståelse for barnets perspektiv og følelser, samtidig være mindre straffende fordi forelderens deler barnets opplevelse. Dette vil kunne være med å styrke barnets selvutvikling ved bekreftelse og sosial tilpasning.

3.3 Bergman og Wilsons utviklingsteori

Bergman og Wilson (1984) ser på empatiutviklingen fra et psykodynamisk perspektiv. Deres observasjoner av barn i den *preødipale perioden* (dvs. barn før 5-6 års alder), og deres slutninger er preget av psykodynamisk tenkning og teori. De ser barnet gjennom det de kaller for ”*psychoanalytic eye*” (Bergman & Wilson 1984: 61). De fremmer at det er separasjons- og individueringsprosessen som former utviklingen av empati. Med dette som utgangspunkt har Bergman og Wilson prøvd å få en forståelse for hvordan spedbarnet begynner å forstå, vurdere og respondere på de bevisste og ubevisste ønsker og behov til en annen person (fortrinnsvis mor).

For at det de kaller for *moden empati* skal utvikles senere, mener de det er nødvendig at en tidlig og positiv interaksjon har funnet sted. De sikter da til den symbiotiske fasen (fra spedbarnet er to måneder gammel), og at denne er karakterisert av en gjensidig respondering og affektiv kommunikasjon. De tror ikke at dette er starten på en sammensmeltende form for empati, men heller begynnelsen på en differensiering mellom seg og et objekt. En begynnende differensiering åpner for gjensidig imøtekommenhet, og forfatterne beskriver dette med at grunnlaget for empati er basert på *gjensidig inntoning* (Bergman & Wilson 1984).

Bergman og Wilson (1983) skiller mellom to måter for omsorgsgiver og barn å være sammen på. Deling av tilstand og komplementering av tilstand. Dette er, ifølge Bergman, og Wilson, to måter som kan bidra til at barn utvikler evnen til empati. Det første er basert på det å kunne

føle det samme som en annen person, og det andre er basert på ens egne unike respons på stimulus fra en annen. Den sistnevnte, komplementering av tilstand, utvikles til gjensidig signalisering, og blir antatt til å være det tidligste forstadiet til empati. Bergman og Wilson antar at spedbarn allerede evner en tidlig form for empati, en foregripende fornemmelse av respons fra den andre til selvet, som er ledsaget av en imøtekommenhet mot den andre (Bergman & Wilson 1984).

Når barnet er rundt fem måneder begynner forfasen til differensiering, og det er antatt at en unik tilknytning er dannet mellom mor og barn.

Ifølge Bergman og Wilson er det verken nødvendig, eller mulig for moren å være perfekt inntonet til barnet, og barnet begynner å ta inn inntrykk fra miljøet rundt seg. Barnet begynner å skille mellom nær familie og fremmede personer. Basert på den kognitive koordineringen som utvikles i løpet av ni til tolv måneder, begynner en bevissthet omkring likhet og forskjeller å ta form (Bergman & Wilson 1984).

Rundt den samme tid starter forfasen til praktisering/øving som kjennetegnes av barnets økte bevegelsesferdigheter. Det starter å bevege seg uavhengig av moren og hennes hjelp. Ifølge Bergman og Wilson er ikke barnets *omnipotens* forstyrret enda, slik at barnet fortsatt opplever mor som en forlengelse av seg selv. Barnet begynner å fokusere utover mot miljøet rundt seg fremfor å interagere med moren, og begynnende kapasiteter til imitasjon og mentale forestillinger kommer til syne. Imitasjon sees som et tidlig forsøk på å være lik en annen, og regnes for å være essensielt for senere utvikling av empatiske ferdigheter. Etter hvert som barnet kan bevege seg vil det også begynne å merke at det er begrenset hva han/hun kan gjøre, og at han/hun fortsatt er avhengig av morens hjelp for å kunne tilfredsstille egne behov (Bergman & Wilson, 1984). Barnets økte bevissthet omkring sine egne behov er antatt å følges av økt sensitivitet for andres følelser. Under både differensiering og praktisering vektlegges funksjoner som signalisering, som er antatt å komplementere fremfor å dele partenes mentale tilstand (Bergman & Wilson 1984).

Den tidlige tilnæringsfasen karakteriseres av funksjoner som bidrar til deling av mentale tilstander. Denne perioden (fra 15 – 18 måneder) regnes som spesielt viktig for empatiutviklingen (Bergman & Wilson 1984). Barnet preges nå av både en regressiv og en progressiv prosess. Det regressive kjennetegnes ved at barnet begynner å skille mellom seg selv og moren, noe som kan virke truende og få barnet til å søke mot symbiosen. Barnets

økende grad av individualisering bidrar til den progressive prosessen, som kjennetegnes av økte ferdigheter til empatisk kommunikasjon. De empatiske ferdighetene karakteriseres her av både en begynnende tilnærming til objektreasjoner, samtidig som barnet til tider tenderer til regresjon til tidligere faser. Ettersom barnet forstår mer av deling, blir også komplementering av mentale tilstander mer aktuell i empatiutviklingen. Barnets handlinger preges i økende grad av å komplementere, istedenfor å imitere andres handlinger.

Et ønske om både separasjon og symbiose med mor, bringer barnet mot en tilnæringskrise. Ifølge Bergman og Wilson påvirker dette barnet i en mer depressiv retning, noe som igjen påvirker mor til å være mindre empatisk. Her trekker de inn et fenomen som kalles for negativ empati. Med negativ empati viser de til konfliktfylte øyeblikk, hvor barnet kun har en lite sensitiv og dårligfungerende mor å empatisere med. Det er antatt at både positiv og negativ empati må integreres for at barnet skal kunne utvikle evnen til å vise omsorg for andre (Bergman & Wilson 1984).

Gode og dårlige selvpresentasjoner og objektpresentasjoner integreres i forfasen til objektkonstans. Objektkonstans kjennetegnes av at barnet klarer fullt ut å skille mellom seg selv og andre, og først da kan evnen til omsorg for andre kalles for moden empati (Bergman & Wilson, 1984). Barn som utvikler objektkonstans klarer å balansere mellom selvets behov, og objektreasjonelle behov som vekkes av andre. Den todelte veien med deling og komplementering av mentale tilstander, fører mot sunne ferdigheter i forhold til det med å gi og ta. Evnen til symbolisering på et abstrakt nivå henger sammen med denne utviklingen. Barns rolle-lek og perspektivtaking er viktig, da barnet trener på symbolisering og selv-andre relasjoner (jmf Mead).

3.4 Hoffmans modell for empatiutviklingen

Hoffman ser på empati som den viktigste bidragsyter til prososial moralsk atferd. Han vektlegger empatisk ubehag fremfor empatisk behag. I følge han innebærer prososial atferd å hjelpe andre fra en ubehaglig (distress) situasjon. Hoffman ser på empati som et produkt av naturlig seleksjon, og sees på som en reaksjon eller en respons som kan bli aktivert av reaksjonsfremmede signaler ved et offer, eller en situasjon (Hoffman 2000).

Hoffman (2000) tar utgangspunkt i tre komponenter i sin utviklingsteori for empati. Affekt, kognisjon, og motivasjon. Empati starter som en form for affektiv respons, men forandrer seg med barnets kognitive utvikling. Jo høyere utviklede kognitive ferdigheter, jo større blir det kognitive aspektet ved empati (Hoffman 2000). Hoffman nevner fem ulike stadier barnet må gå gjennom for å utvikle evnen til moden empati. Det vil si empatievnene vi ser hos eldre og modne individer med velutviklede empatiferdigheter. Disse fem stadiene karakteriseres ved affektiv respons som; *Reaktiv gråt* (hos nyfødte), *egosentrisk ubehag* (fra ca. 6 mnd), *kvasi-egosentrisk empatisk ubehag* (fra ca. 1 år), *ekte empatisk ubehag* (fra ca. 2 år), og *empatisk ubehag utover den nåværende situasjonen* (5-6 år).

Utviklingen sees som en syntese mellom affekt og kognisjon, ved at affektive stadiene, utløst gjennom de ulike aktiveringsmekanismene, interagerer med utvikling av fire sosialkognitive stadier. De sosialkognitive stadiene karakteriseres ved utvikling av differensiering mellom seg selv og andre, og benevnes som: a) uklar eller forvirret selv–andre differensiering, b) bevissthet rundt seg selv og andre, som separerte fysiske enheter, c) bevissthet om at en selv og andre har uavhengige indre tilstander, og d) bevissthet om at en selv og andre har egne personlige historier, identiteter, og liv utover den nåværende situasjonen.

Reaktiv gråt er et fenomen som lenge har blitt rapportert om, av foreldre og andre voksne som jobber med små spedbarn, men, i følge Hoffman (2000) ble det forsket på for første gang av Simner i 1971. Han fant ut at spedbarn helt ned til ca. to til tre dager gamle hadde en tendens til å vise ubehag, og til og med gråte når de hørte andre spedbarn gråte. Simner fant ut at dette ikke var begrunnet av gråtens høye lyd, dersom barna i studiet ikke startet å gråte når de hørte støy på samme frekvensnivå som barnegråt (Hoffman 2000). Sagi og Hoffman (1976) forsket nærmere på dette, og mente at en slik gråt ikke kunne forklares som kun en vokalrespons med mangel på en affektiv komponent. Derimot synes det ut som at denne formen for gråt ikke å kunne skilles fra den gråten som kommer når spedbarna selv har det ubehaglig (Sagi & Hoffman 1976). Hoffman (2000) viser også til Martin og Clark (1982) som fant ut at spedbarn ikke hadde tendens til å gråte når de hørte sjimpanser gråte, selv om dette, i følge voksne personer, er mer ubehaglig å høre på enn menneskegråt. De hadde heller ikke en tendens til å gråte når de hørte opptak av deres egen gråting (Hoffman 2000). Spørsmålet Hoffman stiller, er hvorfor reagerer spedbarn med å gråte når de hører andre spedbarn gråte? I følge han selv kan forklaringen på dette fenomenet dreie seg om indre mimikk, hvor barnet automatisk imiterer andre spedbarns gråt. Dette vil igjen påvirke sinnstilstanden til selve spedbarnet ved

at lyden av dens egen gråt og spenning av muskler gir den en opplevelse av ubehag. Det vil si at andres emosjonelle uttrykk genererer en tilsvarende tilstand hos den som observerer. Dette blir også kalt for affektsmitte (Hoffman 2000).

I følge Hoffman er reaktiv gråt et produkt av tre komponenter. Betinging, mimikk, og imitasjon. Uansett årsak, ser det ut til at spedbarn reagerer eller responderer på et signal av ubehag hos andre ved å føle ubehag selv (Hoffman 2000). Hoffman ser på denne responsen som et forstadium til empati, ettersom han antar at spedbarn ennå ikke klarer å differensiere mellom seg selv og andre. Det er antatt at denne reaktive gråten forsvinner når barnet er rundt seks måneder gammel, fordi det er da det begynner å få bevissthet om skillet mellom seg selv og andre individer. Barnet vil også være mindre sårbar ovenfor gråt fra andre barn ved at det får en økende interesse for andre ting, samtidig som dets evne til emosjonell regulering blir større. Denne hypotesen har også blitt bekreftet gjennom en studie utført av Hay, Nash, og Pedersen (1981). De studerte 12 ulike par av spedbarn på seks måneder. De hadde to og to spedbarn som lekte i en laboratorisk lekerom, med begge mødrene tilstede. Studiet viste at når ett av de to barna viste tegn til ubehag, ville det andre barnet vise tegn til å observere barnet, men det ville sjeldent begynne å gråte selv (Hoffman 2000).

Egosentrisk empatisk ubehag karakteriserer i følge Hoffman slutten av det første året, og eventuelt begynnelsen av det andre året. I denne alderen vil barnet fortsatt reagere når det observerer at andre gir tegn til ubehag, ved å se triste ut og gråte, men nå vil gråten også følges av at barnet følger med på hva den andre personen gjør. Selv om barnet i den alderen begynner å fornemme et kontinuerlig selv, har det fortsatt vansker med å skille mellom andres ubehag og sitt egen. Derfor kan noen barn gi mindre oppmerksomhet til andres ubehag, ved å søke etter trygghet for å redusere sitt egen ubehag. Med andre ord, barnets empatiske ubehag antas å være egosentrisk, men den har samtidig prososiale kvaliteter fordi den er trigget av en annen persons ubehag. Ifølge Hoffman er det flere studier som har vist at barn rundt ca. ett år har vist tendens til å reagere når de observerer andre i en ubehaglig situasjon (Hoffman,2000). En av disse studiene er utført av Kaplan (1977). Hun beskriver sin observasjon av en 9 mnd gammel jente:

”... had already demonstrated strong empathic response to other children`s distress. Characteristically, she did not turn away from these distress scenes though they apparently touched off distress in herself. Hope would stare intently, her eyes welling up with tears if another child fell, hurt themselves, or cried. At that time, she was overwhelmed with her

emotions. She would end up crying herself and crawling quickly to her mother for comfort.”
(Kaplan 1977, her referert av Hoffman, 2000: 67-68)

Kaplans beskrivelse av Hope er ikke bare et eksempel på at barn viser en tendens til å oppleve ubehag selv når de observerer et annet barn i en ubehagelig situasjon, men det viser også at det kan virke forvirrende for barnet i forhold til hvem som egentlig har det ubehagelig. Barnet selv eller den andre. Barnet vil derfor forsøke å finne en måte å redusere sitt eget ubehag på, som om det selv har det vondt, fremfor å vise en hjelpende atferd.

Hoffmans antagelse om hvorfor barn reagerer på samme måte når de observerer en annens ubehagsopplevelse, og når de selv opplever noe ubehagelig, går ut på at barn har fortsatt vansker med å differensiere mellom egen selvopplevelse og kroppens aktivering, som utløses når de utsettes for empatifremmende signaler som mimikk, betinging og assosiering. Samtidig som de har vanskeligheter med å forstå hva det er som forårsaker deres ubehag (Hoffman,2000).

Kvasi-egosentrisk empatisk ubehag forekommer i begynnelsen av det andre året og til midten av dette året. De første tegnene til en slik empatisk atferd er når barnet går bort og prøver å trøste den andre ved berøring (klappe på skulderen, gi en klem, osv), etter hvert vil barnet forsøke å få andre til å hjelpe, hvis han/hun føler å ikke strekker til. En slik forandring hos barnas empatiske atferd viser også til en stor forandring på det kognitive plan. Barna har mindre fokus på hvordan de skal lette sin egen form for ubehag, og fokuserer på den andre ubehag. Deres handlinger er mer rettet mot andre, og mindre mot egne behov. Samtidig som barna nå har utviklet et høyere nivå av empatisk følelse, har de fortsatt et egosentrisk perspektiv. Selv om barnet er bevisst sin egen indre tilstand, klarer det ikke å se at andre og har indre tilstand som er uavhengig av deres. Barnet ser at den andre lider og vil hjelpe, men klarer ikke å differensiere mellom egne og andres behov, og er derfor kvasi-egosentrisk. Barnet tror at de samme strategiene det bruker for å trøste seg selv når han/hun opplever ubehag, også vil fungere på andre (Hoffman 2000).

En 14 mnd. gammel gutt som observerte en jevnaldrende jente gråte, reagerte ved å ta tak i armen hennes og førte henne bort til sin egen mor, selv om jentas mor var tilstede i rommet (Hoffmann 2000). Slik atferd viser en klar form for empatisk medfølelse, og en prososial handling, samtidig som det viser at barnet fortsatt er egosentrisk. Når barn blir mer modne og utvikler evne til perspektivtaking, samt å forestille hvordan den andre tenker og føler, vil også barnets hjelpende atferd bli mer inntonet mot andres behov fremfor barnets egne behov.

Ekte empatisk ubehag sees som det fjerde utviklingsstadiet, og forekommer rundt midten av det andre leveåret. I følge Hoffman kan barnet da gjenkjenne seg selv i speilet, dvs. se seg selv representert som et objekt/subjekt utenfor sin subjektive selvopplevelse. Barnet begynner etter hvert å oppdage at andre har en egen indre tilstand som ikke alltid samsvarer med deres egen (Hoffman 2000). Denne milepælen i utviklingen fører til at barnet har evnen til å empatisere mer presist med en annen, og hjelpe han/henne mer effektivt. Et eksempel som kan illustrere ekte empati på dette utviklingsstadiet er en toåring som observerer et annet barn som gråter. Barnet vil først forsøke å trøste barnet med å tilby sin egen bamse. Når barnet ser at dette ikke fungerer, går det bort og henter det andre barnets egne leke. Dette stilner gråten. Det overnevnte eksempelet viser at det to år gamle barnet har utviklet seg til et høyere kognitivt nivå som gjør det mulig for han å forsøke andre hjelpestrategier for å hjelpe. Denne observasjonen kan ha trigget barnet til å ta en begrenset form for rolletaking, samtidig som dets tidligere minner om å ha sett det andre barnet leke med egen bamse, ført til at han fant ut at å hente denne bamsen helt sikkert ville hjelpe.

Det siste utviklingsstadiet i Hoffmans empatiutvikling blir omtalt som *empatisk ubehag utover det nåværende situasjon*. Her er det en forutsetning at barnet er i stand til å gjenkjenne reaksjonsmønstre hos andre slik at det kan respondere i tråd med de varige mønstrene, fremfor de reaksjonene som den andre viser i det øyeblikket. Det observerende barnet kan enten gjenoppleve opplevelsene den andre har erfart, noe Hoffman omtaler som selvfokusert perspektivtaking, eller forestille seg den andres krise eller vanskelige tilstand, kalt andre-fokusert perspektivtaking (Hoffman 2000).

Hoffmans antagelse går ut på at barnets empatiske ubehag delvis blir omformet til en følelse av sympatisk ubehag, eller medfølelse for den andre, og at denne omformingene allerede begynner å skje ved det kvasi-egosentriske stadiet. Fra da av vil barnet når det ser at andre har det vondt, føle både empatisk og sympatisk ubehag, og denne kombinasjonen ligger deretter innbakt i begrepet empatisk ubehag. Utviklingsmodellen hans forutsetter at hvert stadium baserer seg på tilegnelsene i det forrige stadiet, og at en etter hvert behandler flere og mer avanserte aktiveringssignaler. Informasjonskildene antas å bli prosessert forskjellig, avhengig om aktiveringssignalet er preverbalt eller ei. Empati basert på preverbal signal som mimikk, betinging, og assosiasjon blir behandlet av automatiske, mer underliggende kognitive strukturer, mens de verbale aktiveringssignalene forutsetter mer avansert kognitiv prosessering (Hoffman 2000).

3.5 Drøftning av de ulike teorimodellene

Som nevnt tidligere i dette kapitlet, er det få modeller av empatiutvikling. Jeg stiller meg undrende til at utviklingspsykologisk tilnærming til empati, fokuserer såpass lite på hva som må ligge til rette for at empatiutviklingen skal finne sted. Mye av litteraturen går mer inn på usikkerhetsmomenter omkring når empati utvikles, eller hva ved barnets reaksjon som kan kalles for empati. Videre velger flere teoretikere å ha fokus på hvilken betydning empati har for prososial atferd, fremfor å utforme hypoteser og teorimodeller for empatiutviklingen.

Hoffmans teorimodell for empatiutviklingen ser ut til å være den som blir mest brukt i teorier om hvordan barn utvikler evnen til empati. Blant annet bruker sentrale teoretikere som Eisenberg (1995), Strayer (1987), Hoffmans utviklingsteori i sin litteratur. Dette kan være fordi Hoffman representerer en helhetlig, detaljert, og sammenhengende modell for hva empati er, og hvordan den utvikles. Dersom Hoffmans teori er den som blir mest brukt i ulike litteraturer, er det interessant å se hvordan teoretikere oppfatter Hoffmans perspektiv i forhold til det kognitive og affektive aspektet ved empati. Ifølge Davis (1994) er Hoffman blant de teoretikerne som har en forståelse av empati som et emosjonelt fenomen, og at han vektlegger affekt mer enn kognisjon. Derimot mener Eisenberg (1995) at Hoffman ser på empati som en form for perspektivtaking. Duan og Hill (1996) bruker også Hoffmans perspektiv som et eksempel på en kognitiv tilnærming til barns utvikling (Davis 1994, Eisenberg 1995, Duan & Hill 1996). Hoffman (2000) skriver selv at han definerer empati som en affektiv respons. Derfor er det overraskende å se at andre tolker hans teori til å være en kognitiv tilnærming på empatiutviklingen. Jeg derimot har forstått det slik at Hoffman fokuserer på affektiv respons, men som nevnt tidligere ser han på denne affektive responsen som et fenomen som utvikler seg fra å være rent affektiv til å bli mer og mer kognitiv, i sammenheng med barnets utvikling av kognitive ferdigheter. Hoffman nevner at det er en forutsetning at barnet har evnen til perspektivtaking for at det skal kunne empatisere på en mer effektivt og modent nivå, samtidig er det affektive viktig for at det skal oppstå en emosjonell respons (Hoffman 2000).

Hvis vi ser på de ulike modellene som er nevnt i dette kapitlet, ser vi at Hoffman vektlegger de affektive komponentene i empati mer enn de andre teoretikerne. Feschbach (1997) påstår at empati er en emosjonell respons, men med kognitive forutsetninger. Det er hovedsakelig perspektivtaking som medierer den empatiske responsen i Feschbach sin modell, mens Hoffman antar at det er flere former for empatiske mediering. Derimot mener begge at perspektivtaking opererer gjennom affekt. Hoffman hevder i tillegg at empati kan oppstå tidlig

til tross for mangel på utvikling av kognitive ferdigheter. Blant annet mener han at assosiasjon, betinging, og mimikk kan forårsake at barnet opplever en tidlig form for empati. Hoffmans teori kan derfor være mer i samsvar med evolusjonsteorier om at mennesker har en medfødt evne til å oppleve en tidlig form for empatisk ubehag. Basch, Feschbach, og Bergman og Wilson er ikke helt enige i Hoffmans argumentasjon for kognisjonens betydning i forhold til tidlige emosjonell responser med empatiske kvaliteter. I deres teori blir forstadiene til empati tillagt mer affektiv innhold, mens en mer moden og autentisk form for empati forutsetter visse kognitive ferdigheter.

Basch definerer empati som en form for kunnskapsprosess, der det hovedsakelig er fokus på menneskets kunnskap om andre individers indre tilstand. Vi oppnår empati ved en overføring av affekt, oss mennesker i mellom. Gjennom en slik overføring vil vi få mer kunnskap, ikke bare om menneskets tilstand der og da, men også om generelle reaksjonsmønstre. Av alle de fire teoriene som er nevnt i dette kapitlet er det kun Basch som har et klart skille mellom affekt, følelse, og emosjon i sin teori om empati. Han mener videre at empati ikke kun skal begrenses til det affektive, da han argumenterer for at affekter kun er en form for biologisk respons. Videre er skillet mellom affekt og kognisjon i hans teori nesten ikke tilstedet. Han ser på affekt som en integrert aspekt ved tenkning. Selv om han nevner affekt og til en viss grad har fokus på dette, ser det ut til at hans forståelse av affekt er preget av en kognitiv orientering.

Vi kan se at likheten mellom Hoffmans og Baschs teori er deres argumentasjon for automatisk aktivering av affektiv reaksjon. Hoffman nevner assosiasjon, og indre mimikk, mens Basch snakker om affektiv respons. Derimot skiller teoriene seg fra hverandre ved at Basch ikke vektlegger den affektive responsen i forhold til empati, mens Hoffman mener de tidlige affektive responsene nyfødte barn har en tendens til å gi, er en tidlig form for empati. Derimot skriver Basch at tidlige affekt responser ikke kan være empati, da barn i den alderen ikke har evnen til å skille mellom seg selv og de andre, noe som i følge han er en forutsetning for at empati skal finne sted. I teorien til Bergman og Wilson ser vi at de er mer åpne for at de tidligere affektive responsene er en form for empati. De nevner både evnen til inntoning og differensiering av emosjoner. Samtidig påstår de at *moden* empati forutsetter at barnet har en viss kognitiv kapasitet. Deres teori har i motsetning til de to forrige teoriene, en psykodynamisk tilnærming til utviklingen av empati, samtidig som de bruker relasjonelle termer i deres utviklingsteori. De har fokus på tidlig samspill og god interaksjon mellom barn

og omsorgspersoner. En styrke med deres teori er at de ser på barnets utvikling i sammenheng med empatiutviklingen. Det er en normativ teorimodell som tar utgangspunkt i hvilke tidligere erfaringer barnet bør ha for å kunne utvikle seg på en sund og aldersadekvat måte. En innvending mot Bergman og Wilsons teori er deres manglende definisjon på moden empati. Hva de legger i dette begrepet er vanskelig å forstå. De definerer empati som en form for deling på et mer modent nivå. Hva det er som blir delt er ikke helt klargjort, og det er derfor vanskelig å gi en klar definisjon på hva deres forståelse av empati er. De skriver derimot om barns evne til deling av følelser og opplevelser, noe som jeg tolker går ut på menneskets evne til å dele hverandres indre opplevelser og tilstand i ulike situasjoner.

En annen faktor som skiller Hoffmans teori fra de andre er hans argumentasjon om empatisk ubehag som har et egosentrisk perspektiv. Selv om barn i en alder av ett år klarer å differensiere mellom seg selv og andre, vil den empatiske opplevelsen fortsatt være egosentrisk. Barnet føler ubehag ved å høre eller se at et annet barn gråter, men klarer ikke å fornemme hvor denne motivasjonen til aktivering kommer fra. Barnet har vansker med å skille mellom eget ubehag og andres. De andre teoretikerne er uenige med Hoffman om at en slik empatisk ubehag med egosentrisk motivasjon kan kalles for empati. Både Feschbach, Basch, og Bergman og Wilson forutsetter at en viss evne til å differensiere mellom sitt eget ubehag og andres, må være til stede for at barnet skal kunne oppleve det de omtaler som empati. Her er spesielt Feschbach klar på at hun ikke deler de samme synspunktene som Hoffman i forhold til tidlig, ren affektiv empatirespons (Feschbach 1997). I følge henne kan man ikke kun operere med affektive termer når man snakker om empatisk respons. Det er en forutsetning at barnet evner å diskriminere affektive signaler fra andre, ta deres perspektiv, og dermed gi en emosjonell respons før man kan omtale barnet som empatisk (Feschbach 1997).

Hvilke konsekvenser kan det ha at man definerer empati som enten en ren affektiv respons, eller en respons som forutsetter kognitiv kapasitet? noen av konsekvensene ser ut til å være at det kan påvirke argumentasjonen for når vi kan anta at barn har evnen til å oppleve empati, og om det kan være et fenomen som kan læres gjennom samspill og interaksjon. Dersom vi mener at empati er en ren form for affektiv respons som kan fornemmes så fort barnet klarer å skille mellom selvet og omverden, er det noen som kan se på dette som en indikasjon på at evnen til å oppleve en tidlig form for empati, er noe vi mennesker har i oss, og at dette da kan være genetisk. Hvis man har en slik perspektiv, er det da mulig å se på empati som et fenomen eller en prosess, som kan læres, uavhengig av genetisk disposisjon? Om det er

mulig, forventes det vel en viss grad av evne til å respondere emosjonelt fra tidlig av? Og hvordan vil det da være med barn som ikke viser denne evnen?

Dersom vi velger å se på empati fra en kognitiv tilnærming vil det se ut til at barn ikke kan oppleve empati før de evner ulike kognitive ferdigheter. Blant annet som det å differensiere mellom egen affekt og den andres, å ta andre perspektiv osv. Altså er det lite vi kan gjøre for å fremme eller identifisere empati før det har utviklet en viss kognitiv kapasitet. Derimot er det en mulighet for at barnet kan lære de ulike kognitive ferdighetene, når det først har de kognitive kapasitetene som trengs. Blant annet kan evne til perspektivtaking stimuleres ved hjelp av rollelek. Evnen til differensiering av emosjoner hos andre, kan fremmes ved å lære barnet å gjenkjenne ulike emosjoner ved hjelp av ansiktsuttrykk.

Som vi ser, er denne drøftningen mellom kognisjon og affekt i forhold til empati, en viktig faktor i utredningen av oppgavens problemstilling. For å kunne svare på hvordan foreldre kan påvirke utviklingen av empati, er det derfor viktig å klargjøre min forståelse av empatiens to aspekter og deres roller. Etter å ha gjennomgått litteraturen om empati og dens utvikling, har jeg kommet frem til at empati som et fenomen, innebærer både affektive og kognitive komponenter. Det er viktig å ikke se bort fra den ene av aspektene, da de, etter min mening, må begge være tilstede for at empati skal kunne finne sted. En ren affektiv orientering, ser på empati som en emosjonell respons, uten at det inkluderer evnen til å forestille eller forstå et annet menneskets tilstand og perspektiv, mens empati som en ren kognitiv fenomen, med mangel på en affektiv komponent, blir vanskelig å omtale som empati. Min redegjørelse av foreldrenes påvirkning på utviklingen av empati, vil derfor være preget av en forståelse som inkluderer begge aspektene som to viktige faktorer i empati og dens utvikling.

4 OPPDRAGELSESTEORI

I følge Evenshaug & Hallen (1997) antas det at familie og oppdragelse kan være viktige faktorer for utviklingen av empati. Blant annet skriver de at barn som har hatt en trygg tilknytning til sin omsorgsperson har vist tendens til å være mer empatiske, enn barn med utrygg tilknytning. Videre har det også blitt vist at det er en klar sammenheng mellom evnen til empati hos barn og foreldrenes omsorg og kjærlighet (Evenshaug & Hallen 1997).

Jeg har valgt å bruke et helt kapittel for redegjørelsen av oppdragelsesteorien, til tross for at det kan forekomme stoff som virker til å være urelevant i forhold til resten av oppgaven. Derimot vil jeg hevde at det er viktig å få et dypere forståelse for hva oppdragelsesbegrepet går ut på, for å kunne besvare på problemstillingen om hvordan foreldre og oppdragelse kan påvirke utviklingen av empati. Jeg vil først gå inn på begrepet oppdragelse og klargjøre hva som blir definert som oppdragelse. Deretter vil jeg ta for meg sentrale emner i oppdragelsesteorien. Viktig tema her vil være; ulike former for prosesser i oppdragelsen, voksen – barn relasjon, og ulike oppdragelsesstiler.

4.1 Oppdragelsesbegrepet

Ifølge Myhre (1994) er det vanskelig å gi en klar og generell definisjon på hva oppdragelse er (Myhre 1994). Hva vi inkluderer i begrepet er avhengig av vår forståelse av virkeligheten og mennesker. Må vi mennesker få utvikle oss mest mulig fritt uten påvirkning, og gjennom veiledning og råd? Eller er vi mennesker nødt til å bli påvirket til en viss grad for å kunne fungere i det sosiale samfunnet vi lever i? Dette er to vidt forskjellige tanker, og hvilken av de vi velger å tro er riktig, vil prege vår forståelse av oppdragelse og hva dette innebærer.

Den sistnevnte tanken om at vi mennesker er individer som trenger å bli påvirket og formet gjennom utviklingen blir omtalt som *formingsmodellen*. Her blir oppdragerens rolle sammenlignet med håndverkeren som bygger et hus, eller kunstneren som former sitt produkt av leire. Målet er et klart definert produkt, som ofte er tegnet ut i detalj på forhånd.

Oppdrageren skal i likhet med kunstneren og håndverkeren, forme barnet (produktet) slik oppdrageren har i tankene, og oppdragelse er dens verktøy. Oppdrageren blir sett på som fagmenneske som bruker strategier for å skape det ønskede produktet. Det kan ha blitt gitt

klare metodiske oppskrifter på hvordan man skal gå frem for å nå det ønskede målet (Myhre, 1994). Vi ser at begge bildene av oppdragelse som er nevnt ovenfor vektlegger oppdragelse som en formingsprosess. Barnet er kun et produkt som omformes til det foreldrene og miljøet ønsker, gjennom oppdragelse. Barnet selv er ikke i stand til å påvirke dens egen påvirkning, da det blir sett på som en blank subjekt som kun responderer på ytre påvirkninger. I sin ytterste konsekvens blir barnet oppfattet som en form for ”råmaterialet” for oppdragelsen. Vi kan forme det til nærmest hva som helst, bare vi har tilstrekkelig kunnskap om forholdet mellom mål og middel (Myhre 1994).

Den førstnevnte tanken om at vi mennesker bør få utvikle oss, uten å bli særlig påvirket av foreldrene våre og andre omsorgspersoner viser til en oppdragelsessyn hvor oppdrageren skal legge til rette for at barnets utvikling går sin naturlige gang uten å gripe inn og påvirke den. Barnet skal ikke formes, men først og fremst få utfolde sine iboende muligheter gjennom en fri og upåvirket vekst. Selvrealisering er en viktig faktor her. Barnet blir sett på som en organisk vesen som allerede har grunnretningene for utviklingen sin i seg. Barnet blir ikke sett på som et subjekt uten vilje, eller personlighet som kun responderer på ytre stimuli fra foreldre og miljø. Myhre (1994) sammenligner oppdrageren som en gartner som skal legge til rette en god vekstmiljø, slik at det lille frøet som har blitt sådd, skal kunne vokse opp og bli i samsvar med de forutsetningene som ligger nedlagt i det fra naturens hånd. Oppdrageren skal først og fremst tilfredsstill barnets grunnleggende behov for trygghet, mat osv. Når de behovene er tilfredsstilte, vil barnet selv utvikle seg i den retningen den selv velger, uavhengig av oppdrageren (Myhre 1994).

De to overnevnte perspektivene på oppdragelse er to vidt forskjellige synspunkter. Synet på oppdrageren og barnet har så å si ingenting til felles. I formingsmodellen blir barnet sett på som et produkt uten indre vilje eller påvirkningskraft. Her er oppdrageren den som har kontroll over utviklingen, og den påvirker barnet i den retningen som er ønsket. I vekstmodellen er det derimot barnet som selv kontrollerer sin egen utvikling. Barnet har allerede iboende retningslinjer om dens egen utvikling, og oppdragerens rolle er bare å legge til rette slik at barnet får en best mulig oppvekstmiljø. I sin ytterliggående form har vekstmodellen en naturalistisk forståelse av mennesket. Mennesket skiller seg ikke fra andre levende mennesker. De er ingenting annet enn biologiske funksjoner, kjemiske prosesser, fysiologiske funksjoner, og psykologiske betingelser som blir påvirket av miljø og arv. Menneskesynet har altså en reduksjonistisk karakter (Myhre 1994). Til tross for disse to

oppfatningenes sterke forskjeller, har de likevel det felles at de mener det er mulig å oppdra mennesket slik at det gjennom en kontinuerlig oppbyggings- eller utviklingsprosess, litt etter litt beveger seg mot det som er målet for oppdragelsen.

Begge de overnevnte oppdragelsesteoriene kan ha noen negative konsekvenser ved seg, dersom man har et perspektiv som kun er basert på en av de. Blant annet kan en ren formningsmodell føre til at man ser bort fra individuelle forskjeller i temperament, indre motivasjon, personlighet, og behov. Det er kun fokus på å påvirke og forme slik at barnet ender opp som et "produkt" som skal følge oppdrageren og samfunnets normer og regler. Det skal tilpasses samfunnet, som en brikke som blir plassert i et puslespill. Nytenkning, individualisering, og realisering er fenomen som ikke står i fokus her. Dermed vil vi stå ovenfor et samfunn som er preget av likhet og lite egenart. Et samfunn som ser på individer som en brikke uten vilje, og uten behov og ønsker. For å kunne opprettholde individuelle forskjeller og nytenkning, noe som er nødvendig for at samfunnet skal kunne utvikle seg, er det derfor viktig å ivareta individenes egenart og særpreget personlighet. Dette er noe vekstmodellen har stor fokus på. Derimot vil et sterkt vekstpreget perspektiv se på barnet som et vesen uten behov for påvirkning av oppdrager. Ingen grenser skal bli satt for barnets utfoldelse, og hvilken retning utviklingen tar, er opp til barnet selv. Konsekvensen av dette kan være at det vil være vanskelig å holde et samfunn sammen, dersom det ikke ligger noen felles normer og regler som er blitt internalisert av alle samfunnsmedlemmene. For at et samfunn skal kunne opprettholdes er det viktig med felles forståelse av verdier og normer, slik at alle medlemmene jobber mot det samme målet. Videre er det viktig med en følelse av fellesskap og tilhørighet mellom de ulike individene. Dersom alle har egne tanker og overfokuserer på sin egenart, vil tilpasning til et fellesskap bli en vanskelig oppgave, og mangel på tilhørighet og felles forståelse kan føre til at samfunnet faller sammen. Barn som alltid har lært å kunne selv påvirke egne valg av hva som er riktig og galt, vil deretter ha vanskeligheter med å integrere seg i et miljø som allerede har noen faste rammer og normer om moral og verdier. Derfor vil det være mer riktig å ha et syn som er preget av begge oppdragelsesmodellene. Barn skal til en viss grad få utvikle sin egenart og særpreget personlighet, men trenger også å lære seg noen rammer og verdier som allerede finnes i samfunnet det lever i. Å lære de felles normene vil gi barnet muligheten til å utfolde seg innenfor en viss ramme. Noe som gjør at et både får være unik, men samtidig ha kunnskap om de felles verdiene, slik at det kan bidra til å hold samfunnet sammen, samtidig som det fører til en følelse av fellesskap og tilhørighet.

4.2 Oppdragelse som ulike prosesser

4.2.1 En samspillsprosess

Både vekstmodellen og formningsmodellen tar opp vesentlige sider ved oppdragelse. Blant annet nevner formningsmodellen at oppdrageren må ha en viss påvirkning på barnet, og at det er viktig at det er et mål med oppdragelsen. Mens vekstmodellen viser til barnets indre behov for selvrealisering, og at det er viktig at barnet har muligheten til å påvirke miljøet slik at den kan utvikle sin indre egenart. Derimot er det viktig å nevne at ingen av de overnevnte modellene har en helt korrekt syn på barn og menneskets utvikling, da begge ser bort ifra flere faktorer som er nødvendige i en oppdragelse, uavhengig av hverandre. Blant annet viser utviklingspsykologien at barnet ikke kun er et passivt vesen som lar seg omformes eller fylles opp. Barnet er derimot en aktiv aktør som vil påvirke dens omgivelser gjennom sin egenartede temperament, og særegne reaksjonsmønstre. Vi ser at det oppstår en *interaksjonsprosess* mellom oppdrager og barn, der begge parter påvirker samspillet gjennom deres reaksjon og respons på hverandre (Tetzchner 2001). Vi kan også se på dette samspillet som en form for *transaksjon* mellom individet (barnet) og miljøet, der utviklingen blir sett på som resultatet av karakteristiske trekk ved både barnet og miljøet slik de endrer seg over tid. Endringene som skjer er avhengig av hverandre, samtidig som de påvirker fremtidige endringer. Barnet påvirker miljøet gjennom dens reaksjon på miljøet. Denne reaksjonen er basert på flere faktorer som er særegent ved dette barnet, som for eksempel barnets temperament, motivasjon, og indre kognisjon. Responsen fra miljøet blir tilpasset barnets reaksjon, og er derfor også tilpasset barnets indre egenart. Den inntonede responsen fra miljøet fører igjen til en reaksjon hos barnet som er basert på både barnets forståelse og miljøets reaksjon (Tetzchner 2001). Barnet forandrer med andre ord sitt miljø og blir selv forandret av den endrede verden den selv har vært med på å skape.

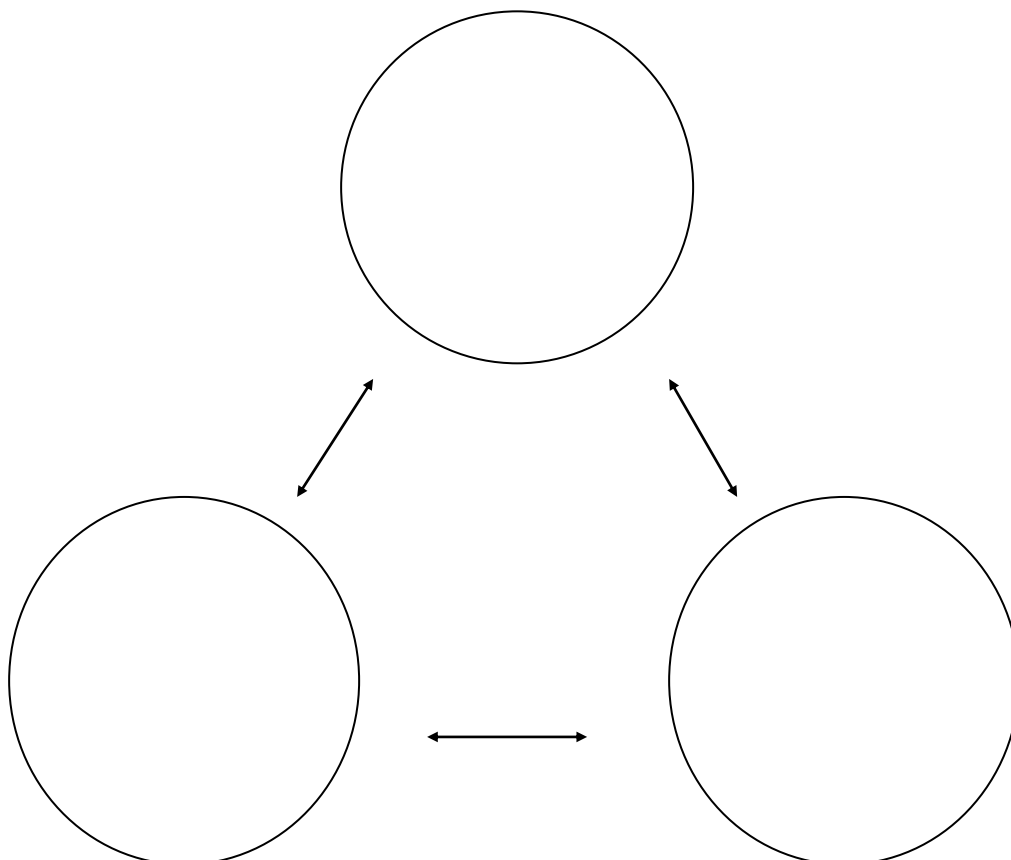
I følge Myhre (1994) er vi mennesker kjennetegnet ved få instinkter, samtidig som vi har en mangel på utrustningen som skal føre til at vi klarer å fungere i miljøet vi lever i. Derimot er vi utrustet med en stor evne til å lære fra miljøet, og samtidig kultivere og skape noe nytt. Derfor er vi ikke bundet til våre instinkter slik som dyr og andre skapninger. Vi har evnen til å reflektere og endre våre handlinger, og lære nye handlingsmåter fra både miljøet og andre individer. Vi må lære å utvikle oss i forhold til verden, menneskene, og oss selv. Menneskets egenart er derfor også basert på samfunnets moral og normer. For å kunne utvikle denne

egenarten, er det derfor viktig at mennesket får en møte med kulturen (Myhre 1994). Barnet har evnen til å utvikle følelser, språk, ny kunnskap og moral, men denne utviklingen vil ikke skje dersom barnet ikke blir sosialisert med omverden. Barnet er avhengig av å få sosiale og kulturelle impulser, for å kunne utvikle seg. Møtet med språket og kulturen gir barnet muligheten til å utvikle sin egenart, og derfor oppleve selvrealisering. Dette møtet skjer gjennom oppdragelsen. Barnet trenger hjelp til å kunne utruste seg med det som trengs for å kunne utvikle den iboende egenarten, og dette skjer ved at de menneskene som er nær barnet, bruker oppdragelse til å utruste barnet med kulturens språk, verdier, moral og kunnskap.

4.2.2 En formidlingsprosess

Samtidig som oppdragelse blir sett på som en form for samspillsprosess, blir det også sett på som en formidlingsprosess der oppdrageren formidler ulike former for kunnskap og innhold til barnet. Hvordan denne formidlingsprosessen forekommer er avhengig av tre ulike faktorer; *Oppdrager, innhold, og barn*. Alle disse tre faktorene står i et interaksjonsforhold til hverandre slik det blir fremstilt av den pedagogiske grunnmodellen vist på figur 4.1 (Myhre 1994).

Figur 4.1 Den pedagogiske trekant



Innhold står for det sosiale og kulturelle innholdet i videste forstand som barnet trenger å lære for å kunne utvikle seg og sin egenart i miljøet den lever i, og samtidig trenger for å kunne fungere som en skapende medlem i samfunnet og kulturen den er født i. Oppdragerens rolle her er å til rette legge for at dette møte mellom barn og innhold skal oppstå. Innholdet kan være alt fra kunnskap, holdninger, til ulike ferdigheter, eller tenkemåter barnet trenger å lære, og læringsprosessen skjer gjennom en kommunikasjonsprosess mellom barn og oppdrager. Innholdet som barnet trenger å lære kan læres gjennom en planmessig og systematisk opplæring eller undervisning, eller det kan læres gjennom indirekte oppdragelse der barnet lærer av oppdragerens eksempel, personlighet, væremåte og livsstil (Myhre 1994).

Innholdet oppdrageren ønsker å formidle videre til barnet er hentet ut fra den sosiale og kulturelle sammenhengen som hele prosessen skjer innenfor. Dette innholdet blir tolket og omformet av oppdrageren og hennes forståelse, før den formidles videre til barnet gjennom ord, uttrykk, bilder, handlinger, og andre signaler. Barnet vil derfor få et annerledes versjon av det kulturelle innholdet. Dette innholdet er nå basert på oppdragerens forståelse og tolkning. Som nevnt tidligere er barnet selv en aktiv aktør i denne prosessen, og vil derfor selv påvirke innholdet som blir formidlet, gjennom å aktivt velge ut og omorganisere inntrykkene på en egenartet måte. Denne organiseringen av innholdet er da preget av barnets personlige referanseramme som er bestemt av barnets kognitive og intellektuelle forutsetninger, emosjonelle tilstand, motivasjon og interesse (Myhre 1994). Samtidig som barnet er en mottaker i denne kommunikasjonsprosessen, vil den også sende ut signaler om oppdrageren mottar og omtolker ut ifra dens egne referanser og forutsetninger. Kommunikasjonen er derfor toveis, der både barnet og oppdrageren påvirker formidlingen av innholdet. I og med at både oppdrager og barnet selv vil påvirke innholdet gjennom omtolkning og valg av signaler, vil innholdet barnet mottar aldri være identisk med innholdet i den kulturelle sammenhengen.

Dersom vi hadde hatt en ren formingsperspektiv på oppdragelse, ville forklaringen av denne modellen ha vært litt annerledes. Her ville barnet ha blitt sett på som en mottaker som passivt registrerer og reagerer på signalene som blir gitt av oppdrager. Oppdrager derimot, kan aktivt velge hva slags innhold og holdninger som er viktig, fra den kulturelle sammenhengen, for så å formidle dette til barnet. Derfor vil det innholdet barnet mottar, ikke være identisk med

innholdet i den kulturelle sammenhengen, men den kan derimot være identisk med innholdet oppdrageren formidler. På grunn av barnets manglende evne til å påvirke det innholdet det mottar, vil oppdrageren stå fritt til å kunne velge hva barnet skal lære og ikke lære, og dermed omforme barnet etter sine ønsker. Derimot ville en ren vekstperspektiv ha redusert oppdragerens rolle i denne prosessen. Oppdragerens rolle vil gå ut på å legge til rette for at barnet skal få et best mulig møte med innholdet i den kulturelle sammenhengen. Hvordan barnet vil tolke og forstå innholdet fra den kulturelle sammenhengen, vil kun være preget av barnets selv, og dets forutsetninger og begrensninger. Barnet vil selv organisere signaler som kommer direkte fra den kulturelle sammenhengen på en egenartet måte uten noe påvirkning fra oppdrager. Den eneste måten oppdrageren kan påvirke dette møtet på, er gjennom tilrettelegging av omstendighetene rundt prosessen.

4.3 Oppdragelsens mål

Vi har sett at mennesket ifølge sin natur, er et vesen som trenger veiledning for å kunne realisere de indre mulighetene det er utrustet med. Dette faktumet fører nødvendigvis til et spørsmål om hva som da er oppdragelsens mål. Dette kan være vanskelig å svare på, da det finnes flere ulike perspektiver som ser på oppdragelsens mål fra forskjellige syn. De overordnende målene, som oppdragelse i sin helhet sikter mot kan være noe som er basert på bestemte, kulturelle verdier, som ligger i samfunnet individene lever i (*materialt*). Eller de kan være *formale* (utvikling av anlegg, funksjonsdyktighet, samfunnsmenneske), det vil si at de at de har en vag bestemmelse av formålet. Eksempel på formale mål kan være selvtutfoldelse. Selvtutfoldelse uten en nærmere kvalifisering gir ikke nok grunnlag for en bestemt profilering av selvtutfoldelse, hva som er ønskelig og hva som ikke er ønskelig. Slike vage bestemmelser av ulike formål passer godt i et samfunn hvor det er verdi- og livssynsmessig pluralisme, der det er ulike forståelse og perspektiv på hva som er riktig og hva som ikke er riktig. Her vil formale mål gi muligheten til ulike tolkninger og ønsker (Myhre 1994).

I vårt samfunn kan skolen være et eksempel på en ”oppdrager” som har et formål som hovedsaklig er basert på materialt bestemmelse, der mye av det som barna lærer er forankret i sentrale verdier i samfunnet. Dersom skolen har en veldig klar material formålsbestemmelse,

og det mangler en innebygd forståelse av enkeltmenneskets verdi og selvstendighet, kan dette føre til en så sterk styring og overvåking av oppdragelsen og undervisningen, at det kan komme til å krenke elevenes integritet. Samtidig kan en nærmest formål (verdinøytral) formålsparagraf ha liten veiledende effekt, og til og med føre til en forvirring av verdier, dersom hver enkelt skole eller lærer kan tolke de formale begrepene fra forskjellige materialt bestemte verdioppfatninger. I følge Myhre (1994) er løsningen på spenningen mellom det formale og det materiale verken i formale bestemmelser som fører til en vilkårlig og skjult ideologisering, eller i en material formulering som er så ensrettende eller bastant, men heller en mer materialt bestemmelse som har et integrert respekt for individets egenart og integritet (Myhre 1994).

4.4 Oppdragelsesstrategier

4.4.1 Haim G. Ginotts oppdragelsesstrategi

Ginott (1970) bygget sin oppdragelsesstrategi på erfaringer han fikk med barn gjennom jobben med emosjonelle forstyrrelser og veiledning av foreldre om hadde barn med slike forstyrrelse. I følge han var mye av fokus i oppdragelsesteorien på foreldrene og deres evne og forutsetning, hvordan man skulle oppdage deres emosjonelle problemer og håndteringen av de. Ginott mente at en for høy fokus på foreldrenes problemer og begrensinger kunne føre til redusert motivasjon hos foreldre, det var derfor viktig å heller fokusere på de konkrete oppdragelsesproblemer og jobbe med disse (Ginott 1970). Ginott var selv opptatt av å forbedre kommunikasjonen mellom foreldre og barn Hans teori kan oppsummeres under tre ulike punkter; Kommunisering av følelser, grensesetting, og effektiv ros og kritikk (Ginott 1970).

Kommunisering av følelser. I følge Ginott (1970) er det mangel på kjennskap og forståelse av sine emosjoner som kan føre til emosjonelle vansker hos barn (Ginott 1970). Når et barn har vanskeligheter med å sette ord på det den føler i en bestemt situasjon, og samtidig har vansker med å vite hvordan det skal gi uttrykk for den bestemte følelsen, vil dette føre til frustrasjon og fortvilelse hos barnet. Et viktig punkt i Ginotts teori om kommunikasjon av følelser, er det å sette ord på og identifisere ulike følelser. Foreldrene må hjelpe barnet med å utvikle en

forståelse av egne følelser ved å møte barnet med forståelse og aksept. Når et barn er trist eller sint, kan foreldrene hjelpe barnet med å forstå hva som førte til at barnet ble sint eller trist, og hva slags følelse som ligger hos barnet. Foreldrene kan også vise aksept og forståelse ved å gi uttrykk for at barnet har grunn til å føle det den føler, og at dets frustrasjon eller sinne er et resultat av en bestemt situasjon eller handling. Videre er det viktig at foreldrene ikke bare viser forståelse, men også tar barnas uttrykk av emosjoner på alvor. Å komme med lettkjøpte råd av typen som ”du er ikke dum” når barnet gir uttrykk for frustrasjon og dårlig selvtillit, kan føre til at barnet blir enda mer frustrert, da det ikke føler det blir tatt på alvor av foreldrene. I følge Ginott er det derfor bedre å heller stille spørsmål i forhold til hvorfor barnet føler seg dum, eller vise genuin forståelse. Foreldrene skal ikke bare ta barnas emosjoner på alvor, men også sine egne følelser. Det er derfor viktig at foreldrene selv forklarer og beskriver egne følelser når de selv gir uttrykk for dem. For eksempel kan far sette ord på det å være sint, og kanskje også avgi grunnen til hvorfor han ble sint. Barnet vil da få en bedre forståelse for hvorfor faren ble sint, samtidig som det får en kjennskap til hvilket atferd som ikke er ønsket (Ginott 1970).

Grensesetting. Selv om alle følelser og ønsker bør aksepteres, i følge Ginott, betyr ikke dette at også all atferd bør aksepteres. Han mener det er viktig å sette grenser for hva slags atferd som er ønsket, og for hva slags atferd som ikke er ønsket. Derfor er grensesetting viktig, for å kunne gi barnet kjennskap til hva som ikke tolereres. I følge Ginott vil klare og tydelige grenser mellom ønsket og uønsket atferd føre til trygghet hos barnet. Når foreldrene setter klare grenser, vil dette gi et budskap til barnet om at det ikke skal bekymre seg for impulsene sine, da foreldrene ikke vil la barnet gå for langt på grunn av de. Videre vil barnets kjennskap til grensene og konsekvensene av å bryte de, føre til at det oppstår en følelse av forutsigbarhet hos barnet. Derimot vil uklare grenser, og en vilkårlig bruk av straff ved bryting av grensene, føre til uforutsigbarhet og usikkerhet hos barnet. Barnet vet ikke når det vil bli irettesatt og straffet, eller når det vil slippe unna, og derfor bli engstelig og fortvilet. Trygge og klare rammer er derfor en viktig forutsetning for skape trygghet og forutsigbarhet i barnets hverdag (Ginott 1970). Ginott har en fire trinns modell for hvordan en skal grensesette. 1) Akseptering av barnets ønsker og følelser, 2) Gjøre klart hva som er ønsket atferd, og hva som ikke aksepteres, 3) Hvis det er mulig, fortelle barnet hvordan det kan oppfylle ønsket sitt, eller gi alternativer til en ønsket atferd, 4) Akseptere barnets irritasjon eller skuffelse over det å ha blitt nektet å utføre det som var ønsket (Ginott 1970). Ginott er skeptisk ovenfor straff, og mener det kan være mer effektivt så langt det er mulig å unngå

straff, og heller la barnet oppleve den naturlige konsekvensen av å bryte en regel, da dette kan være noe barnet vil lære av. En annen måte å grensesette på, kan være ved å komme til akseptable løsninger sammen med barnet selv. Dette kan føre til at barnet får en større forståelse for løsning av ulike problemer og konflikter, samtidig som det vil ha vært med på å bestemme hva konsekvensene av å bryte regler vil være, og derfor ha en større motivasjon til å opprettholde den bestemte reglen (Ginott 1970).

Effektiv ros og kritikk til barnet. I følge Ginott er ros og kritikk en måte å gi barnet signaler om hva som er akseptabelt og hva som er uakseptabelt, samtidig som at ros kan være viktig for å bygge opp barnets selvtillit. Han legger derimot stor vekt på at ros og kritikk må bli gitt på en riktig måte for å oppnå ønsket effekt. Det er blant annet viktig at både ros og kritikk er spesifisert og tydeliggjort, samtidig som det er rettet mot den bestemte handlingen, og ikke mot barnet selv (Ginott 1970). Videre må kritikk bli etterfulgt av konkret veiledning slik at barnet kan forstå hva som kan gjøres for å unngå fremtidig kritikk av den samme handlingen. Dersom et barn gjentatte ganger løper inn i huset med skitne sko, er det ikke nok med å kritisere barnet for at det skitner til gulvet. Barnet må også forklares at skitne sko fører til skitten gulv, og ved å ta av seg skoene vil det hindre at gulvet blir skittent. En slik fremgangsmåte vil fortelle barnet hva det har gjort som har ført til at det fått kritikk, og hva det kan gjøre for å mestre situasjonen.

4.4.2 Thomas Gordons oppdragsstrategi

En annen som også i likhet med Ginott har en strategi som fokuserer på kommunisering av emosjoner, er Gordon (1980). Han mente at den tradisjonelle terapeutiske tenkningen hadde en del begrensinger i møtet med foreldre som hadde barn med problemer. Han antok at det blant annet var lite effektivt å drive med psykoterapi på enten barnet eller foreldrene isolert. Derimot så han på problemene som et resultat av interaksjonen mellom foreldre og barnet, enten det var på grunn av manglende interaksjon, eller mangler ved det. Det var derfor viktig å ikke se på en av partene som årsaken til problem, men heller se på relasjonen mellom begge partene, for å løse konflikten (Gordon 1980).

Gordon antok at det ofte var foreldrenes mangel på forståelse av hva som foregår i relasjonene mellom mennesker, som førte til at det oppsto problemer hos enten barna, eller mellom

foreldrene og barna. Derfor kan læring av ulike teknikker i kommunikasjon og konfliktløsning hos foreldre være løsningen på vanskene (Gordon, 1980). Hovedtanken i Gordons teori dreier som at barn har et behov for å bli akseptert og verdsatt som kompetente individer som selv er i stand til å løse problemer på ulike problemer som måtte oppstå. Det er derfor først og fremst viktig at foreldre gir uttrykk for at de aksepterer barna og deres evne til konfliktløsning. Dette kan blant annet skje ved at foreldrene ikke blander seg for mye inn i barnas aktiviteter, og heller gir dem frihet til å utvikle ideer selv. En annen måte foreldre kan gi uttrykk til barna om at de aksepterer dem, er gjennom passiv lytting. Foreldrene kan videre gå mer inn i dybden i barnas emosjonelle aspekt ved å invitere de til å fortelle mer når de har en samtale, og ved å stille spørsmål.

Gordon (1980) mener det er viktig at foreldre innser at de ikke alltid kan være like konsekvente ovenfor barna sine. Deres følelser og reaksjoner kan variere fra dag til dag, fra barn til barn, og fra situasjon til situasjon. En slik variasjon i foreldrenes reaksjonsmønster er noe barna bare må lære seg å akseptere. En av faktorene som skiller Gordons teori fra Ginotts teori, er synet på skillet mellom selve barnet og dets handlinger når det dreier seg om kritikk og ros. Gordon hevder at en ikke godtar selvet barnet, dersom en ikke godtar dets handlinger. Dersom det er viktig for barnet å bli akseptert, vil en av de største oppgavene til foreldrene være det å utvide barnets området for akseptert atferd (Gordon 1980). En annen viktig tanke i Gordons teori er spørsmålet om hvem som "eier" problemet. Enten er det barnet som ikke får tilfrestilt et av sine behov, og som derfor har et problem, eller så vil barnet ha viljen sin på en måte som fører til at det oppstår et problem hos foreldrene, og derfor er det foreldrene som har et problem. I andre situasjoner vil det oppstå en konflikt mellom barnets interesse og foreldrenes interesse, og "eier" derfor problemet sammen. Hvilken strategi som bør brukes er, i følge Gordon, avhengig av hvem som "eier" problemet. Dersom barnet har en utilfredstilt behov, kan aktiv lytting være en teknikk foreldrene kan bruke for å prøve å løse barnets problem. Dersom det er foreldrene som har et problem, blir oppgaven å formidle det såkalte *jeg – budskapet* til barnet. Når det er en situasjon der de begge "eier" problemet, kan konflikten løses ved bruk av "*ingen taper*" teknikken.

Aktiv lytting I følge Gordon (1980) er det viktig å lytte til barna for å få en forståelse for følelsene barnet prøver å gi uttrykk for, for så å gi barnet en tilbakemelding på hvordan de tolker barnets behov, tanker, og følelser. Dette gir barnet en signal om at foreldrene har oppfattet dets behov, intensjoner, motiver. Gordon antar, i likhet med Ginott, at dette kan

være med å hjelpe barnet til å få en bedre forståelse for egne følelser. Videre antar Gordon at aktiv lytting kan bidra til et bedre og varmere forhold mellom barn og foreldre. Barnet føler det blir akseptert og verdsatt av foreldrene, samtidig som foreldrene lærer å bli bedre kjent med barnets følelser og tanker (Gordon 1980). Derimot er Gordon skeptisk til at aktiv lytting skal bli brukt for å påvirke barnet til å tenke eller handle slik foreldrene ønsker. I følge han kan for mye påvirkning fra foreldrene føre til at barnet får en følelse av å ikke bli akseptert, noe som kan igjen ha en negativ påvirkning på relasjonen deres (Gordon 1980). Aktiv lytting som metode, forutsetter at foreldrene har noen visse holdninger ovenfor barnet. Blant annet at de har en genuin vilje til å høre hva barnet har å si, akseptere barnets følelser, og ha en tillit til at barnet har evnen til å håndtere sine egne følelser, og til å finne frem til løsninger i samarbeid med foreldrene.

Jeg – budskapet Når barnet utfører en problematisk handling, vil foreldrene ofte reagere ved å sende ut befalinger, trusler, tilrettevisninger, og ferdige løsninger som forteller barnet hvordan det bør oppføre seg. Dette er i følge Gordon ikke den riktige måten å gjøre det på. Slike reaksjoner vil, i følge han, føre til at barnet føler seg nedvurdert, skape dårlig selvtillit hos barnet, og understreke barnets manglende evne (Gordon 1980). Foreldrene bør heller fortelle hvordan de selv føler det når barnet gjør noe som ikke kan godtas. I følge Gordon har jeg – budskapet tre elementer.; 1) En beskrivelse av hva en føler, 2) årsaken til at en akkurat føler slik, 3) hvorfor denne oppførselen eller atferden fører til problemer, eller ikke kan aksepteres. En slik ærlig og oppriktig forklaring på hvordan oppførselen eller atferden kan påvirke foreldrene, og barnet selv virker mindre truende for barnet, samtidig som det er effektivt fordi det legger ansvaret for å forandre seg hos barnet selv (Gordon 1980)

Ingen – taper metoden Når det har oppstått problem på grunn av en interessekonflikt mellom foreldre og barn, kan det være nytteløst å bruke aktiv lytting, eller jeg – budskapet. Da må foreldrene i samarbeid med barnet komme frem til en løsning som begge parter er enig i. En slik metode skjer, i følge Gordon (1980), gjennom; 1) Bestemme hva som er problemet, og kartlegge konflikten, 2) foreslå ulike alternativer for løsninger, 3) Vurdere de ulike forslagene sammen, 4) Avtale en løsning som alle parter aksepterer, 5) Finne måter å gjennomføre løsningen på, 6) Følge opp, og se hvordan løsningen fungerer (Gordon 1980).

Foreldre som modeller og rådgivere Som nevnt tidligere er Gordon skeptisk til for mye påvirkning fra foreldrene. Barn bør ha friheten til å selv bestemme hvordan de vil utvikle seg. Derimot kan foreldre gjennom modellering og veiledning dele sine verdier, kunnskap, tanker,

og erfaringer med barna. Lik en rådgiver som verken preker, påvirker, eller forlanger, men som deler, tilbyr, og foreslår ulike løsninger og ideer. I noen situasjoner vil barn trenge grenser for hva som er akseptabelt og hva som ikke er akseptabelt, men i en slik situasjon antar Gordon at det er bedre dersom foreldrene i samarbeid med barna kommer frem til løsninger og regler, istedenfor å komme frem til regler uten å la barna være med på å bestemme. Foreldre som ensidig setter grenser uten å ta hensyn til barnet, er i følge Gordon et typisk eksempel på autoritær og holdning, og på grensen til maktmisbruk (Gordon 1980).

4.4.3 Rudolf Dreikurs sitt strategi i oppdragelsen

I følge Dreikurs (1969) er mennesket et sosialt vesen, og derfor kan dets atferd best forstås gjennom å se på det i sin sosiale sammenheng. Vår grunnleggende behov for å være en del av fellesskapet fører til at vi har en evne til å tilpasse oss de andre menneskene som er en del av det samme fellesskapet. Dette fellesskapet gir ikke bare en følelse av tilhørighet og et ståsted, men det gir også evnen og viljen til å spille en konstruktiv og produktiv rolle i livet. Videre ser Dreikurs på mennesket som målorientert. Bak menneskets handling og atferd vil det ligge en bestemt intensjon eller et formål om å oppnå noe (Dreikurs 1969).

Vi lever i et demokratisk samfunn, og et demokratisk samfunn krever en barneoppdragelse som lærer barn til å leve i et nokså fritt samfunn som likeverdige mennesker. En slik oppdragelse vil først og fremst finne sted i familien. Barnets holdning til samfunnet er, ifølge Dreikurs, påvirket av familien og foreldrenes holdninger. Foreldrene og familien er derfor det viktigste eksempelet på relasjonen mellom mennesker. Oppdragelsen må derfor skje i en atmosfære preget av gjensidig respekt for hverandre, og der alle har ulike oppgaver, og ansvar for fellesskapet velferd. Demokrati er basert på regler og normer som er bestemt av fellesskapet, og Dreikurs har stor fokus på orden, regler, og struktur i familielivet. Rammer og rutiner i familien skaper i følge han, en trygghet og forutsigbarhet for barna.

For å forstå hvorfor barna ikke alltid oppfører seg som de skal, må vi se på barns intensjon med den bestemte handlingen. Barn har alltid et formål med sine handlinger, og deres grunnleggende hensikt er, i følge Dreikurs, det å bli sosialt akseptert. Forskjellen mellom ”gode” barn, og ”dårlige” barn er at de gode barna lærer å tilfredsstille behovene sine på akseptable måter, mens de dårlige barna ikke klarer å tilpasse seg fellesskapet, og dets normer

og regler (Dreikurs 1969). I følge Dreikurs vil de dårlige barna søke etter ”forfeilede mål”, det vil si at de vil prøve å få en status i fellesskapet på uakseptabel måte. Han skiller mellom 4 ulike forfeilede mål; 1) Barn søker oppmerksomhet, 2) De prøver å vise sin styrke, 3) Forsøker å hevne seg, 4) Spiller på utilstrekkelighet. Oppgaven til foreldrene blir å prøve å forstå hvilken av de fire målene som motiverer barnet til å utføre den uakseptable handlingen, og forsøke å lede atferden mot mer konstruktive og produktive mål (Dreikurs 1969).

I motsetning til Gordon, mener Dreikurs at det er viktig at foreldre opptrer fast og bestemt ovenfor barna når det kommer til regler og grensesetting. Dreikurs (1969) snakker om to ulike metoder for å løse konflikter eller problemer hos barna, nemlig konsekvensmetoden, og familieråd. I likhet med Ginott, antar Dreikurs at det er mer effektivt å la barna lære av de naturlige konsekvensene ved bryting av regler, fremfor å straffe dem. Forutsetningen er at de naturlige konsekvensene ikke skader barna. I situasjoner hvor de naturlige konsekvensene kan skade barnet, kan foreldrene forklare de logiske konsekvensene av barnas handlinger, slik at barnet får en forståelse for hva som kan bli resultatet ved bryting av grenser. Andre problemer som angår hele familien kan tas opp i *familierådet*, der alle får muligheten til å si sitt, og vurdering av en fellesløsning blir bestemt av fellesskapet (Dreikurs 1969).

I likhet med både Ginott og Gordon, mener Dreikurs at barnet har en iboende evne til å utvikle seg på en sund og effektiv måte. De har en indre driv til å være aktive og mestre. Problemer hos barn er derimot ofte forårsaket av at familien ikke støtter barnet nok i sin utvikling. I følge Dreikurs er kan for mye kritikk ha en negativ påvirkning på barnets selvtillit og mestringssfølelse, det er derimot oppmuntring som er viktig for barnet (Dreikurs, 1969).

4.4.4 Vurdering og drøftning av de ulike oppdragelsesstrategiene

Både Gordon og Ginott har stor fokus på den følelsesmessige relasjonen mellom foreldre og barnet, noe som er et styrke ved deres teori. De legger blant annet stor vekt på kommunisering, og teknikker som styrker dette forholdet. Videre snakker både Ginott og Gordon om det å gi barnet rom for å vise følelser, samtidig som de blir bevisstgjorte på egne og andres følelser gjennom prinsipper som identifisering av følelser. Dette kan være en god veiledning i forhold til det å skape en god og sunn emosjonell utvikling hos barnet. I motsetning til de, har Dreikurs et større fokus på opprettholdelse av struktur og rammer,

fremfor det relasjonelle hos foreldre og barna. Dreikurs understreker at foreldrenes hovedoppgave er å skape en familieatmosfære som er preget av struktur og rammer. Et konsekvens av dette kan være at foreldrenes overfokusering på opprettholdelse av struktur og orden av ulike aktiviteter fører til at det blir mindre fokus på direkte samspill med selve barnet.

Derimot ser Dreikurs på utviklingen av barnet, og familieoppdragelsen i en familiepedagogisk sammenheng, der atferd blir forstått i relasjon til barnets behov for å tilhøre et sosialt felleskap. På basis av dette gir han en god oppdragsveiledning til individuell frihet innenfor et demokratisk familieatmosfære, der barnet kan utvikle sine iboende muligheter, samtidig som det lærer å tilpasse seg, og respektere sentrale normer og regler som allerede befinner seg i fellesskapet. Her har foreldrene et ansvar, deres ansvar går ut på å utruste barnet med evnen til å ta ansvar i fellesskapet, ved å gi di ulike oppgaver og plikter i familien. Her er det et stor skille mellom Dreikurs og Gordons teorier. Gordon ser ut til å være skeptisk til at foreldrene skal ha for mange grenser, og for at de skal ha for mye påvirkning på barnet, da dette kan føre til at barnet ikke føler seg akseptert. Den ensidige psykologiske tilnærmingen til oppdragelse kan være en svakhet ved både Gordon og Ginotts teorier. Begge står for et vekstorientert oppdragsessyn med en ganske ensidig fokus på det følelsesmessige aspektet ved utviklingen av barnet. De er mindre opptatte av den sosiale utviklingen, og dermed mindre fokusert på barnets behov for å tilegne seg de sosiale normene. Som jeg har nevnt tidligere i dette kapitlet er det viktig at barnet får friheten til å utvikle sin iboende egenart. Da det er sagt, er det også viktig å huske at vi mennesker til en viss grad er knyttet til andre mennesker i et større fellesskap. Derfor vil det være viktig å ha evnen til å kunne forholde seg til regler, og tilpasse seg fellesskapets normer.

Et annet skille mellom Gordon og Ginott, og Dreikurs er deres syn på foreldrenes autoritet. Det er spesielt et stort skille mellom Gordon og Dreikurs, der Gordon har lite til overs for autoritet, og setter nesten et likhetstegn mellom foreldrenes autoritet og maktmisbruk. Han har ingen syn for de positive sidene ved autoritetsbegrepet og mener at foreldrene ikke bør ha et autoritær forhold til barna. Denne tankegangen kan vise til at han overvurderer barnets evne til selvkontroll og styring av atferd. Vil for eksempel barna selv ha evnen til å irettesette seg selv dersom de utfører en uakseptabel handling? Hos Gordon kommer overvurderingen av barns evne, til uttrykk ved at han ser på oppdragsessituasjonen nesten som et voksen til

voksen situasjon, og overser at det kan være et stort forskjell mellom en slik situasjon og voksen til barn situasjon, i forhold til ansvar.

Både Gordon og Ginotts overvurdering av barnets evne til refleksjon og selvkontroll kan føre til at foreldre som bruker deres strategi, får urealistiske forventinger til barna. Hvis foreldrene gir barna for mye ansvar og frihet for egen utvikling for tidlig i utviklingen, kan dette føre til at barna blir usikre og i lite stand til å takle en frihet de ikke er modne for. Dreikurs har et annet forhold til foreldrenes autoritet og barnets forhold til grenser. Han mener først og fremst at barn trenger grenser og rammer for å kunne føle seg trygge, deretter er det viktig med autoritet slik at barn lærer å respektere andre individer, og deres behov og interesser. Et barn uten forhold til grenser og regler, kan etter hvert ha vanskeligheter med å kontrollere egen atferd i forhold til andres interesser og behov, for eksempel hvis det skulle oppstå en konflikt mellom barnets vilje og andre individers interesse.

Gordon (1980) ser på sin egen teori om det å utvikle et sunt og godt forhold til barnet gjennom bruk av hans prinsipper og teknikker, som en teori med universell gyldighet for alle familier i alle kulturer. En slik oppfatning av teorien kan føre til at foreldre føler seg mislykket dersom de prøver ut de ulike teknikkene, for så å oppleve at det ikke har et ønsket effekt. Videre kan det også vise en begrenset syn på ulike kulturer og samfunnssystemer, hos Gordon. Et vekstorientert perspektiv på oppdragelse kan være et syn som er preget av vestlige tanker og holdninger, og derfor kanskje ikke være tilpasset kulturer der det er samfunnsutviklingen, og ikke det individuelle, som er i fokus. Eller hos samfunn som har sterk syn på verdier, der mye av individers atferd og handlinger blir målt etter de verdiene. Derfor kan det være nødvendig å ta hensyn til kulturelle forskjeller når en ser på forholdet mellom barnets ansvar og frihet til utviklingen av dens egenart, og samfunnets normer og regler (Gordon 1980).

En likhet mellom alle de tre overnevnte teoriene derimot, er deres syn på straff. Både Gordon, Ginott, og Dreikurs har et optimistisk syn på barnenaturen, og mener derfor at barn vil lære av de naturlige konsekvensene ved bryting av regler. Derfor vil ikke straff være nødvendig, så lenge barnet får oppleve de naturlige konsekvensene, vil det bidra til at barnet lærer at handlingen er uakseptabelt. Dette kan igjen være en overvurdering av barnets evne til reflektering og forståelse. Videre trenger ikke alle konsekvenser nødvendigvis gi barnet en ubehagelig følelse. Dersom et barn stjeler en leke fra et annet barn, vil det kun oppleve at det andre barnet blir lei seg, og dersom barnet ikke har utviklet evnen til å forstå andres

emosjoner, vil det andre barnets tristhet i liten grad berøre barnet på en ubehaglig måte. I en slik situasjon kan det være nødvendig at foreldrene på en logisk måte forklarer til barnet hvordan deres handlinger kan påvirke andre på en negativ måte, og deretter gi dem en bemerkning på at slik atferd ikke er akseptabelt.

5 FORELDRENES PÅVIRKNING PÅ UTVIKLINGEN AV EMPATI

I kapittel fire ble det redegjort for oppdragelsens mål ved å vise til dens to aspekter. Det ene omhandler individets frihet til å utvikle sin iboende egenart, det andre aspektet dreier seg om individets tilegnelse av normer og regler som allerede er forankret i samfunnet. Begge aspektene ved oppdragelse er viktige for å kunne skape en god samfunnsborger. Derfor vil mitt perspektiv og redegjørelse i dette kapitlet være preget av en oppdragsorientering som består av interaksjon mellom vekstmodellen og formingsmodellen. Det er viktig at barn har muligheten til å utvikle sin iboende individualitet, men det er også viktig at de får en forståelse for regler og normer. Hvorfor det sistnevnte er vesentlig i forhold til empati, er noe jeg vil komme nærmere inn på senere i oppgaven.

Barnets utvikling vil i stor grad påvirkes av foreldrenes oppdragsform og fokus på oppdragelsens mål. I hvor stor grad denne påvirkningen finner sted, er avhengig av hvilket menneske- og samfunnssyn foreldrene har. Det råder liten tvil om at foreldre påvirker sine barn gjennom interaksjon og samspill, uavhengig av deres oppdragsorientering, og i dette kapitlet vil jeg gå nærmere inn på foreldrenes direkte påvirkning på barnas empatiutvikling, gjennom oppdragelsens form. Om hvordan de eventuelt kan fremme denne utviklingen, og hva slags faktorer i oppdragelsen som kan spille inn.

Å lære barn til å handle empatisk er ikke nødvendigvis en enkel oppgave. Som nevnt i kapittel to, er empati et komplisert fenomen som inkluderer flere aspekter ved kognitiv og emosjonell utvikling. Videre belyste kapittel tre ulike modeller som viser til flere komponenter som må ligge til rette før en empatisk reaksjon kan finne sted. Det krever blant annet at barnet har utviklet evnen til affektiv utveksling, felles oppmerksomhet og reflekterende funksjon. Det vil kunne være vanskelig å lære barn hvordan konsekvensen av deres handlinger kan påvirke andre, når barnet ikke evner å reflektere over sammenhengen mellom årsak og handling. Videre kan det være en utfordring å kommunisere med barnet om andre individers emosjoner, når barnet mangler begrepsforståelse for fenomenet. Bevissthet rundt barnets alder samt emosjonelle og kognitive kapasitet er derfor avgjørende når en tar i bruk metoder og strategier for å fremme empatisk utvikling. Når det er sagt, har flere studier vist at det er ulike faktorer i oppdragelsen og familierelasjonen, som kan fremme barnets utvikling av empati og prososial

atferd. Blant annet er flere forskere enige om at kjærlige familier med god struktur, kan ha en betydning for utviklingen av empati hos barn (Davis 1994).

Blant annet viste en studie utført av Hoffman (1975), at det til en viss grad var en sammenheng mellom mødrenes affektive reaksjon til barnet, og barnets evne til å ”hjelp” og ”stille opp” for andre jevnaldrende. Dette var imidlertid et studie med fokus på kun mødrenes forhold til deres sønner. I dette studiet brukte Hoffman selv-rapportering hos foreldrene, der de skulle rapportere i hvor stor grad de ga barna affektiv respons (kyssing, klemming, ros og positiv tilbakemelding). Deretter ble barna i en senere undersøkelse målt og skåret i forhold til hvor stor grad empatisk atferd de viste når de var med andre jevnaldrende. Det har blitt rettet kritikk mot Hoffmans studie da man mente at hans metode i denne studien var mangelfull (Hoffman 1975). Selvrappport hos foreldre kan føre til at informasjonen som blir gitt, er preget av en subjektiv oppfatning hvor man forholder seg kun til foreldrenes opplevelse av situasjonen. Hvor ofte foreldrene selv opplever å gi barnet affektiv respons er ikke nødvendigvis relevant i forhold til forskningen. Her kan det være viktigere å fokusere på hvordan barnet opplever foreldrene, da det er barnets opplevelse og erfaring som påvirker dets videre utvikling. Dette er noe selvrapportene i Hoffmans studie ikke har tatt i betraktning. Det er viktig å bemerke at foreldrene og barns oppfatning av affektiv respons og dets omfang kan være ulik.

Hoffmans studie som enhet vil ikke være tilstrekkelig til støtte under påstanden om at det finnes en sammenheng mellom foreldre – barn relasjonen og utviklingen av empati. Derimot kan en finne flere studier som har blitt utført på dette området. Davis (1994: 70-72) viser blant annet til Mussen og Eisenberg (1977), Barnett (1987), Koestner, Franz, og Weinberger (1990), som indikerer at det finnes en korrelasjon mellom foreldrenes relasjon til barna og evnen til empatisk atferd (Davis 1994).

5.1.1 Samspill mellom foreldre og barn

Tidligere forskning omkring spedbarns utvikling og mentale bevissthet har vist indikasjoner på at spedbarn oppfatter lite av omgivelsene rundt seg. På bakgrunn av dette ble det vektlagt lite fokus på sammenheng mellom tidlig samspill og empatiutvikling hos barn. Derimot har nyere forskning blitt mer opptatt av spedbarns evne til å reagere på stimulering fra

omgivelsene. De siste årene har det vært en økning når det gjelder forskning rundt barns evne til tidlig samspill med omsorgspersonene, og hvilken betydning dette har for utvikling av empati. Flere forskere og teoretikere har blitt enige i at et tidlig og godt samspill mellom spedbarn og foreldre er viktig for positiv utvikling hos barnet (Eisenberg 1989).

Som nevnt tidligere i kapittel tre mente Hoffman at barn evner å vise en tidlig form for empati fra de er spedbarn. Blant annet viser de en tendens til å gråte når de hører andre barn gråte. Den reaktive gråten blir forklart som en form for affektsmitte, hvor motorisk mimikk og automatiserte responser bidrar til spedbarnets responser. De tidligste emosjonelle responsene på andres emosjonelle uttrykk kan betraktes som en form for emosjonell resonans. Med utgangspunkt i Hoffmans teori, vil man anta at tidlig samspill og relasjon mellom barn og nærpersoner er viktig for senere utvikling av empati. Barnet har et utgangspunkt i tidlig alder, hvor stimulering, gjennom gjensidig samspill og sosial interaksjon, vil gi barnet nødvendige erfaringer. Bergman og Wilson viser også til denne teorien. For at det de kaller for *modent empati* skal utvikles, mener de det er nødvendig at en tidlig og positiv interaksjon har funnet sted, og at den er karakterisert av en gjensidighet i respondering og affektiv kommunikasjon. Deres begrunnelse går ut på at empati er basert på evnen til inntonning av følelser, noe barn kan få tidlig erfaring med gjennom samspill som inkluderer gjensidig mimikk og deling av følelsesuttrykk.

Det er likevel vanskelig å konkludere at godt samspill har direkte påvirkning på utvikling av empati. Blant annet viser Feshbach til at det er en forutsetning at barn evner å skille mellom opplevelsen av dem selv og omgivelsene, samt å kunne diskriminere affektive signaler hos andre, før en form for moden empati kan oppstå. I følge Piaget, slik det er gjort rede for i kapittel to, er barn egosentriske til de nærmer seg 7 år. Først rundt denne alderen evner de å desentrere seg, noe som i følge Piaget omtales som empati. Andre teoretikere, som vektlegger det kognitive aspektet ved empati, vil være enige med Feshbach og Piaget. Spedbarns kognitive kapasitet er blitt antatt å være for mangelfull til å kunne innebære evnen til å oppleve empati. Derfor vil noen stille seg kritisk til at samspill har en direkte påvirkning på utviklingen av empati på et så tidlig stadiet.

For å kunne stimulere og fremme en bestemt ferdighet, er det viktig å anta at barnet allerede har utviklet en viss kognitiv forutsetning i forhold til den bestemte ferdigheten. Derimot kan tidlig samspill og sosial interaksjon bidra til relasjonelle og affektive erfaringer, som kan være sentrale for spedbarnets senere empatiutvikling.

I kapittel to viste Hoffman til flere komponenter i empati, hvor utviklingen av disse kan fremmes gjennom tidlig samspill. Blant annet mimikk, assosiasjoner og erfaring med emosjoner og ansiktsuttrykk. For at barn skal kunne vise empati for andre mennesker, er gjenkjennelse av emosjoner en viktig forutsetning. Barnet må ha en generell kjennskap og erfaring med emosjoner, for å lettere kunne gjenkjenne emosjoner hos andre. Samtidig skaper en variert emosjonell aspekt hos barnet et godt fundament for assosiering mellom andres og barnets egne følelser. Derfor vil samspill hvor ulike følelser kommer til uttrykk, gi barnet et viktig erfaringsgrunnlag.

Vi ser altså at tidlig stimulering gjennom samspill og interaksjon kan skape et godt grunnlag for videreutvikling av empati, til tross for at det ikke nødvendigvis forekommer en direkte sammenheng. Selv om spedbarns tidlige emosjonelle respons ikke er empatiske, kan de forstås som forutsetninger og viktige forløpere til empati, og stimulering av dem kan derfor være en viktig forutsetning.

Flere studier har vist til samspillet betydning for senere utvikling av empati. Eisenberg (1989) referer blant annet til Weston og Main (1980), og Londerville og Main (1981), som hevdet at mødre som er hengiven ovenfor barna deres under spedbarnsalderen, gir et godt utgangspunkt for senere utvikling av prososiale ferdigheter som inkluderer empati. Studiet viste at barn som hadde en hengiven og kjærlig mor, viste mer omsorg for voksne personer som gråt, var mer sosiale ovenfor jevnaldrende og ga tegn til å være mer lydige ovenfor deres mødre, sammenlignet med barn som ikke hadde opplevd en slik hengivenhet (Eisenberg, 1989). En annen undersøkelse utført av Waters, Wippman, & Stroufe (1979), viste indikasjoner på at det finnes en sammenheng mellom mødre som er hengiven ovenfor barna og barnas sosiale evner, sensitivitet ovenfor sine lekekameraters følelser og behov og sympati i forhold til andre som opplevde smerte eller ubehag (Waters m.fl. 1979).

I forhold til samspill mellom barnet og omsorgspersonen har studier av mor – barns- ansikt til ansikt- lek vist at i spedbarns første leveår kan barnet gi en form for respons til mor på en måte som minner om en responderende reaksjon. En alternativ forklaring på dette kan være at spedbarna imiterte mødrenes uttrykk.

Man kan imidlertid motargumentere ved å vise til at spedbarna reagerte med forskjellig intensitet på ulike følelsesuttrykk. Likevel er det uklart hvordan denne emosjonelle kommunikasjonen oppstår og forekommer, dersom spedbarnet reagerer på en kombinasjon av

moderlige følelsmessige ansiktsuttrykk, tonefall og kroppsbevegelser (Stern 1977, her referert av Eisenberg & Strayer 1987). Uansett er det viktig nevne slike studier, da de gir oss en indikasjon på at spedbarn er mottakelig og påvirkelig for inntrykk fra omgivelsene og omsorgspersonene. Videre er mor – barns ansikt – til – ansikt lek ifølge forskere unik, fordi den er av ren sosial kvalitet. Dette er et av de første møtene barnet har med andre individer, og det er gjennom slik interaksjon at barnet lærer å legge mening bak ansiktsuttrykk. Forskere mener også at denne type leker kan ha en viktig betydning i forhold til barnets senere utvikling av sosiale ferdigheter og forventinger. Lekesituasjonene mellom mor og spedbarn kan medføre en deling av følelser og emosjoner som kan gi grunnlag for et viktig fundament for utviklingen av empati (Eisenberg 1987).

Overnevnte studier viser at barn ikke er likegyldig til respons og stimulering fra omgivelsene. Videre ser man at barn er i stand til å reagere på en slik måte at det kan oppstå en form for interaksjon mellom dem og omsorgspersonene. Det er derfor viktig at foreldre er engasjerte og bruker mye tid på å stimulere spedbarn gjennom samspill. Dette kan føre til at barna får en tidlig erfaring med at noen bryr seg om dem, og de blir vant til å motta følelseladete signaler. Samtidig kan det at barna blir vant til å motta emosjonelle responser fra omsorgspersonene, føre til at de selv blir bedre på å gi emosjonell respons senere i utviklingen. Eisenberg (1995) viser til en annen studie som kan understøtte teorien om sammenhengen mellom samspill og barnets evne til bruk av emosjoner. Dette studiet er utført av MacDonald og Parke (1988). Med grunnlag i dette prosjektet hevder Parke at barn lærer mye om uttrykk av følelser gjennom ”høyt-tempo-leking”. Slik lek blir gjerne karakterisert som far – barn lek. Fedre, spesielt de som ikke har det primære dagligdagse ansvaret for barnet, føler seg friere enn mødre til å fremkalle en mer høylytt og voldsom lek hos barna. På den måten blir det større grad av hyling og latter. Når barna opplever en mer intens og større aspekt av uttrykk og emosjoner, vil de bli mer kompetente på å gjenkjenne emosjonelle uttrykk hos andre, samt å gi uttrykk for følelser i ulike situasjoner (Eisenberg 1995).

Selv om forskning har vist at tidlig samspill og stimulering av spedbarn er viktig i forhold til utvikling av emosjoner og bruken av dem, er det viktig å huske at dette i seg selv ikke trenger å være nok for å fremme utviklingen av empati hos barn. Andre faktorer som barnets eget temperament, voksne rollemodeller, grensesetting og rutiner er og faktorer som kan være med å påvirke denne utviklingen (Eisenberg m.fl. 1991). Videre er det viktig å regulere omfanget av samspill og oppmerksomhet gitt til barnet. Overdrevent oppmerksomhet fra

omsorgspersonene rundt barnet og dets behov, kan føre til at barnet selv utvikler en uvane der det overprioriterer egne interesser, uavhengig om de kommer i konflikt med andres behov. Med andre ord, barnet kan vise atferd som kan betegnes som selvsentrering og egoisme. Det er nødvendig at barnet erfarer viktigheten av å kunne ta vekk fokus fra egne behov for å kunne hjelpe, eller for å vise hensyn til andre individer. Overdrevent fokusering på tilfredsstilling av barnets behov, kan føre til negative forventninger hos barnet, der det krever å få sin vilje uten å ta hensyn til verken situasjonen eller andre individer rundt seg.

Eisenberg (1995) viser til en annen studie fra Langhorst og Fogel (1982) som indikerte at moderlig ufølsomhet overfor nyfødtes signaler om at stimuleringen kan bli for overveldende, og at omfanget og intensiteten må reguleres, kan føre til at barnet utvikler en vedvarende atferd hvor de følelsesmessig trekker seg unna (Eisenberg, 1995). Det er viktig at foreldre er ivrige på å skape en god relasjon med barnet, der lek og samspill er en stor del av hverdagen. Når det er sagt, er det også viktig å huske at barn er forskjellige i forhold til temperament og deres motivasjon for å være sosiale. Noen barn krever mer oppmerksomhet og er oftere motiverte til å ha sosialt samspill, mens andre er roligere og krever ikke like mye oppmerksomhet. Samspill med høy intensitet kan i noen tilfeller virke demotiverende for barna, da de kan oppleve å bli tvunget til interaksjon og lek mot deres egne vilje. Det er derfor like viktig at omsorgspersonene er sensitive ovenfor barnets respons i samspillet, slik at barnet opplever at det, gjennom respons og uttrykk, kan være med på å regulere hvor mye stimulering det skal få, og hvordan interaksjonen skal foregå.

Når barnet blir eldre vil dets kognitive og affektive kapasitet øke. Det vil tilegne seg mentale ferdigheter som blant annet mental refleksjon, og bevissthet rundt egen og andres emosjonelle tilstand. Her kan det være effektivt å bruke både Ginott og Gordons strategier om kommunikasjon av følelser. Stimulering gjennom kommunisering av emosjonelle begreper og uttrykk, vil øke barnets refleksjonsevne i forhold til ens egne og andres affekttilstand. Barn som opplever vanskeligheter med å referere til forskjellige emosjoner på grunn av begrenset kunnskap, kan også ha vanskeligheter med å referere til andres emosjonelle uttrykk. Derfor kan øking av barns språklige kunnskap og forståelse av egne følelser, styrke barnets empatiske ferdigheter.

5.2 Grensesetting og autoritet

I kapittel fire viste jeg til autoritetsrelasjonen mellom foreldre og barn, og hvordan denne relasjonen, avhengig av om den er basert på et vekstorientert perspektiv eller formingsorientert syn, kan føre til ulike forhold mellom foreldre og barn. Blant annet kan det påvirke barnets frihet, grensesetting og foreldrenes rolle. Hvordan foreldrene velger å forholde seg til barnet, kan og ha en betydning i forhold til barnets utvikling av empati og prososial atferd. Foreldre som velger å ha et vekstorientert perspektiv, gir barnet friheten til å utvikle sin egenart, uten for mye påvirkning av foreldrene. Denne tilnærmingen vektlegger individuell og egenartet utvikling. Foreldrenes primære oppgave går ut på å møte barnets behov, gi det en trygg tilværelse og skape en god fundament for senere utvikling. Utover det har barnet selv hovedansvaret for selektering og regulering av egen atferd. Hengivne foreldre som har et aksepterende syn på barnet, og som bruker mer veiledning fremfor irettesettelse, kan gi barnet en følelse av ubetinget kjærlighet. Barnet opplever å bli ivaretatt og forstått, samtidig som det får en følelse av selvstendighet ovenfor egen utvikling.

Derimot kan manglende grenser og autoritet hos foreldre forårsake en utvikling av negativ atferd hos barnet, spesielt dersom foreldrene opptrer ettergivende. Foreldre som gir barnet ansvar for grensesetting av egen atferd, kan lære barnet en negativ holdning hvor det regulerer egen atferd ut fra egne behov og interesser. Manglende motivasjon til å bruke andre individers emosjonelle uttrykk som sosial referanse for regulering av egen atferd, kan føre til at barnet opptrer uempatisk i sosiale sammenhenger. Videre er det noen foreldre som unngår konflikter og situasjoner som kan føre til at barnet opplever frustrasjon eller andre negative emosjoner. Deres hovedfokus går ut på å opprettholde barnets følelse av tilfredshet, og kan derfor ofte gi etter for barnets økende krav og behov. Dette kan føre til at barnet sjeldent opplever frustrasjon og stress, noe som kan virke positiv dersom man fokuserer på reduisering av barnets opplevelser av negative følelser. Derimot kan manglende erfaring med emosjoner som tristhet og frustrasjon, føre til at barnet senere får vanskeligheter med å vise sympati eller empati ovenfor andre individer, som gir uttrykk for de samme emosjonene.

Slik Hoffmans teori ble beskrevet i kapittel to, kan empatisk reaksjon kjennetegnes ved at observatøren assosierer den observertes tilstand med dets egne, tidlige erfaringer. Derfor vil en variert emosjonell aspekt som også inkluderer frustrasjon, tristhet, og andre negative følelser, være en forutsetning for senere utvikling av empati.

I kapittel fire vises det til Ginott og Dreikurs teori om grensesettingen og strukturens betydning i forhold til trygghet og forutsigbarhet. Begge teoretikerne mente at det var nødvendig med grenser for å kunne definere skillet mellom prososial og antisosial atferd. Empati er en viktig faktor for prososial atferd, men empati i sin helhet er ikke nok til at prososial atferd skal finne sted. For at barnet skal vise prososial atferd, er det viktig at det vet hva som definerer prososiale handlinger. Får at barnet skal få viktige erfaringer med prososial atferd, vil det være nødvendig med erfaring gjennom sosiale situasjoner. Barn som har vanskeligheter med å forholde seg til regler og normer, vil kunne ha vanskeligheter med å omgås andre i sosiale kontekster. I de fleste sosiale situasjoner vil det være normer og regler man må følge for å kunne skape og opprettholde en god relasjon med andre. Det kan være normer basert på verdier i kulturen og samfunnet, eller regler som er laget for å skape en viss struktur og orden.

Jeg vil ikke gå nærmere inn på spørsmålet om grensesetting er viktig for prososial atferd, da det er nok så innlysende at tydelige grenser og rammer har en viktig rolle i forhold til prososial atferd. Jeg vil derimot se nærmere på hvordan man bør sette grenser for at det skal bidra til en positiv utvikling hos barnet, spesielt i forhold til empati.

I følge Eisenberg (1992) er det viktig at foreldre irettesetter barna når de utfører uønsket atferd. Videre er det viktig å forklare hvorfor barnet ble irettesatt ved å fokusere på hvordan handlingen påvirker andre individer. Eisenberg kaller en slik forklarende disiplin for "*inductive discipline*". Jeg velger å kalle det for induktiv irettesetting (Eisenberg 1992).

Her vil handlingens negative konsekvens bli forklart til barnet, slik at det forstår hvorfor omsorgsperson reagerer negativt. Denne formen for irettesetting har gitt gode forskningsresultater i forbindelse med oppdragelse av prososial atferd. Zahn-Waxler, Radke-Yarrow og King (1979) studerte mødrenes reaksjon på ett- og toåringers prososiale og "asosiale" atferd over en periode på ni måneder. Forskningen viste at noen mødre hadde tendens til å irettesette barna når de viste antisosial atferd mot andre barn, ved å for eksempel si "Kan du ikke se at det du gjorde førte til at Anette fikk vondt?", eller "Ser du at Ola gråter, fordi du gjorde "dette" mot han?". Foreldrene irettesatte barna ved å fokusere på andres følelser, for så å bruke dem som forklaring på hvorfor barnets atferd ikke er akseptabelt. I kontrast nøyde noen mødre seg med å si "Slutt med det der!". Disse barna fikk ikke en videre forklaring eller begrunnelse på hvorfor de ble irettesatt, eller hvorfor ikke deres atferd var passende.

Forskerne kom frem til at barna som fikk en forklaring eller en begrunnelse for hvorfor deres atferd er uakseptabel, viste mer prososial atferd enn barna som ikke fikk en slik forklaring (Zahn-Waxler m.fl. 1979).

Ved å rette barnets oppmerksomhet mot andres behov og følelser, oppmunttrer man barnet til å forsøke å ta andres perspektiv og sympatisere med dem. De vil lære at deres handlinger ikke påvirker kun dem selv, men også andre mennesker rundt dem. Forklaring og begrunnelse fører til at barnet lærer sammenhengen mellom handling og årsak, og dermed også konsekvenser av egne handlinger. Barn som har en forståelse for hvorfor en bestemt handling er uakseptabel, blir muligens mer motivert til å forholde seg til reglen. Videre kan barn som opplever å bli straffet uten en videre begrunnelse for hvorfor, oppleve forvirring på grunn av manglende forståelse. En videre forklaring og begrunnelse for ønsket og uønsket atferd kan hjelpe barnet å huske reglene og gi en bedre overføringsverdi (Eisenberg 1992).

Vi har sett på hvorfor det er viktig å forklare begrunnelsen bak regler, og hvordan irettesetting av barn kan bidra til økt forståelse og aksept for regler og normer i sosiale situasjoner. Det er imidlertid viktig å påpeke at det ikke alltid er like lett å få et barn til å forstå hvorfor en bestemt handling eller atferd ikke er passende. Som nevnt i kapittel tre, utvikler ikke barn evnen til å forstå eller skille mellom sine egne opplevelser og andres, før de nærmer seg 2 års alder. Derfor vil det noen ganger, spesielt i tidlig alder, ikke være like effektivt å forklare hvorfor handlingen er negativ, ved å henvise til andre individers emosjonelle uttrykk. Induktiv irettesettingsmetode kan derfor virke mer effektivt for barn som har utviklet nødvendige kognitive forutsetninger.

5.2.1 Foreldre som rollemodeller i oppdragelsen

I de forrige avsnittene har jeg tatt for meg tidlig samspill og grensesetting som viktige faktorer for å kunne fremme empati og prososial atferd. Begge de overnevnte faktorene kan antas å være en mer bevisst form for oppdragelse. For eksempel er omsorgspersonene til en viss grad bevisste på deres valg av innhold, når de henvender seg til barnet ved interaksjon eller samspill. Videre er også grensesetting en mer direkte form for oppdragelse, der foreldrene påvirker barnets atferd gjennom å irettesette det. I motsetning til grensesetting og samspill, vil det å være en rollemodell for barna, til tider være en mer ubevisst og indirekte

form for oppdragelse fra foreldrenes side. Dette reduserer imidlertid ikke betydningen av foreldre som rollemodeller, i forhold til oppdragelse. Ulike teorier hevder at foreldre som rollemodell har en svært viktig rolle i utviklingen av prososial atferd og empati, og dets betydning øker ettersom barna vokser med alderen (Eisenberg 1992). Deres kapasitet til imitering og integrering av sosiale modeller fører til at de har lettere for å ta til seg andre menneskers handlingsmønstre. Når foresatte har en sentral plass i barnets liv, som de viktigste omsorgspersonene, vil de automatisk bli en av barnas viktigste rollemodeller.

I følge Bandura (1986) har modellering alltid blitt oppfattet som en av de mest virkningsfulle metoder for overlevering av verdier, holdninger, og mønstre, for tanker og handlinger. Ulike teoretikere bruker ulike navn på dette læringsbegrepet. Noen kaller det for *imitation* (imitasjon), mens andre omtaler det som *identification* (identifikasjon). Bandura derimot kaller det for *modeling* (modellering), da modellering i følge han har dypere psykologiske aspekter ved seg, enn en enkel respons som etterligning, som imitasjon indikerer. Bandura hevder også at definisjonskriteriene for identifikasjon er diffuse, vilkårlige og empirisk tvilsomme, for å kunne avklare utfall eller til å støtte vitenskapelige undersøkelser (Bandura 1986). I følge Bandura må læring av ny atferd og endring av allerede lært atferd forstås i lys av begrepet modellering. Bandura uttrykker det slik:

”By observing others, one form rules of behavior, and future occasions this coded information serves as guide for action” (Bandura 1986: 47)

Altså gjennom observasjon av andre, vil en forme egne regler og rammer for fremtidig atferd. Barnet vil bruke den integrerte informasjonen ved senere anledninger, som en veiledning for dets handlinger. Forskning innenfor empati og prososial atferd har også vist til familiens, spesielt foreldres, betydning i forhold til de holdningene barna danner seg. For eksempel viser Eisenberg (1992) i sin bok *”The Caring Child”* til forsøk gjort blant de som hjalp jødene under andre verdenskrig (Eisenberg 1992: 84-85). Forskningen viste at de som hjalp jødene, og dermed var i stor fare, uttalte at de hjalp jødene fordi dette var en naturlig ting for dem. Samtidig som de visste at foreldrene deres også ville ha opptrådt på samme måte dersom de hadde vært i en lignende situasjon. Det vil si at de handlet ut fra holdninger og verdier som var i tråd med foreldrenes, og som de kan ha lært gjennom barndommen. En annen undersøkelse viste at barn som har en mor som skårer høyt på en test i forhold til det å gi empatisk omsorg, ga mer følelsesladete responser og var mer hjelpsomme ovenfor personer

som ikke hadde det bra, enn barn som hadde en mindre empatisk mor (Zahn-Waxler m.fl. 1979).

Hvis vi tar utgangspunkt i Banduras argument for modellæringens betydning, ser vi at det er viktig for foreldre å være bevisste på hvordan de oppfører seg rundt barnas nærvær. Samtidig er det viktig å gi barna erfaring med empatiske handlinger ved å utøve empati ovenfor andre. Foreldre som ofte opptrer negativt og aggressivt ovenfor andre, og som oppnår viljen sin gjennom trussel og asosial atferd, vil lære barnet at det lønner seg å bruke makt for å oppnå egne ønsker. Slik atferd vil også ta vekk fokuset på andres følelser og interesse, ved at det hovedsakelig viser til atferd preget av egoisme. Foreldre som tar lite hensyn til andres behov vil virke mindre oppmuntrende for barnet i forhold til det å handle empatisk. Det er derfor vesentlig at foreldre går frem som gode og empatiske rollemodeller. Ikke bare på grunn av at deres prososiale holdning og atferd kan virke oppmuntrende for barnet, men også på grunn av dets avgjørende effekt på andre faktorer i oppdragelsen.

I følge Bandura (1986) handler ikke modellæring om en ren læringseffekt i forhold til handlinger. Det er ikke slik at barnet automatisk tar til seg alle handlingsmønstre og holdninger som blir observert hos mor eller far. Det er flere forutsetninger som må ligge til rette for at modellæring skal finne sted. Blant annet er det viktig at barnet har en viss kognitiv kapasitet til å kunne ta til seg og integrere det som blir observert. Barnet må kunne være selektiv og observere de rette faktorene, og det må være bevisst på hva det observerer (Bandura 1986). Derfor vil det å være en god rollemodell i seg selv, ikke være nok for at barnet skal utvikle en prososial atferd, slik som Gordon oppfatter det. I følge han vil en god rollemodell og veileder i seg selv være det som skal til for å fremme en god utvikling hos barnet. Oppdragelsen bør basere seg på et variert metodegrunnlag, der foreldrene tar for seg flere strategier for å fremme prososiale ferdigheter som blant annet empati. Det er imidlertid viktig å bemerke seg at de ulike metodene i oppdragelse har en gjensidig påvirkning på hverandre. Manglende empatiske holdninger hos foreldre kan både ubevisst og bevisst påvirke foreldrenes måte å interagere med barnet på. Det vil også påvirke hvordan de setter grenser samt håndterer uønsket atferd. Foreldre som er lite empatiske og sensitive ovenfor barnas respons og reaksjon, vil kanskje gi barnet en opplevelse av å ikke bli forstått, samtidig som det kan oppstå en negativ relasjon mellom barn og foreldre. Foreldre som betegnes som empatiske, kan lettere sette seg selv i barnets situasjon og rette seg etter dets behov og ønsker. Barnet føler seg trygg og opplever at det blir ivaretatt. Derimot vil uempatiske foreldre være

lite sensitive og lite hengivne i deres interaksjon med barnet. Dette kan igjen føre til at barnet ikke får den gode erfaringen og stimuleringen i forhold til emosjoner gjennom samspill med empatiske foreldre. Manglende erfaring med bruk av føleleser kan da medføre at barnet ikke utvikler det emosjonelle aspektet som er nødvendig for at det skal kunne utvikle gode empatiske ferdigheter. Videre kan det påvirke grensesettingen, på grunn av foreldrenes manglende fokus på å irettesette barnet når det handler upassende ovenfor andre individer. Barnet på sin side erfarer at handlinger som forårsaker en negativ tilstand hos andre nødvendigvis ikke trenger å være upassende eller uakseptabelt.

Det har vært mye forskning som har sett på sammenhengen mellom foreldre som rollemodeller, og barnets utvikling av prososial atferd og empati. De fleste forskere er enige om at det finnes en sammenheng mellom de to faktorene, og at mødre spiller en viktig rolle i sine barns utvikling av empati (Eisenberg 1987). Derimot har det vært lite fokus på fedre og andre viktige omsorgspersoner i forskningen. Det er noen få undersøkelser som ser på sammenhengen mellom fedre-barn relasjonen, og barns utvikling av prososial atferd. Det er imidlertid hovedsakelig mor som har blitt betegnet som omsorgspersonen i studiene. Med flere fedre som er mer aktive i omsorgen for små barn, vil også fedrenes rolle for utviklingen av empati og prososial atferd hos barn øke. Det er viktig å huske at fedre kan opptre eller handle på en annerledes måte ovenfor barna slik at det beriker barnets erfaring med ulike aspekter av samspill og relasjoner. I denne sammenheng er det interessant å se på bestemte teoretikere og deres syn på fedre som viktige omsorgspersoner. Blant annet er Eisenberg en av de som har gitt fedrenes rolle en viktigere betydning nå i senere tid. I boken hennes fra 1995 er det mer fokus på fedre og deres rolle i barnets utvikling, fremfor i boken fra 1987 der det er større fokus på mors rolle.

Kjønnsforskjeller i forhold til empati, noe som flere undersøkelser i kapittel to viste til, er forventet når vi ser på hvor ulikt foreldre kan opptre i forhold til sine sønner og døtre. Eisenberg viser til en undersøkelse utført av Kuebli og Fivush (1992), som viste at foreldre til førskolebarn brukte et mer variert og rikere følelsesmessig vokabular når de snakket om følelsessituasjoner med deres døtre, enn med deres sønner (Eisenberg 1995). I følge Eisenberg (1995) har voksne en tendens til å gi ulike responser til gutter og jenters uttryksmåter. Når jenter opptre som vennlige og pratsomme, får de positive responser på dette i retning av at de opptre slik en jente bør opptre (Eisenberg, 1995). Å oppføre seg ”jentete” blir på den måten en betegnelse for atferd som inkluderer vennlighet og hjelpsomhet. Disse responsene gjelder

ikke gutter i samme grad, noe som gir tydelige tegn på at jenter og gutter opplever ulike modeller, og jenter blir på denne måten veiledet mot å være mer empatiske, enn gutter.

Derimot er det, uavhengig av kjønnsmessige forskjeller, viktig at foreldre er bevisste på deres egen atferd og holdninger når de er omkring barna. Samtidig som det å være en god rollemodell kan være en god måte å henvise til prososial atferd på.

6 AVSLUTNING

Oppgavens overordnede mål har vært å øke vår forståelse og kunnskap om begrepet empati, og dets utvikling. Jeg har samtidig villet drøfte hvordan foreldre gjennom oppdragelse kan påvirke den empatiske utviklingen til barnet. Gjennom denne problemstillingen kan man få en bedre forståelse for hvordan foreldre både på en positiv og negativ måte kan ha en innvirkning på barnets prososiale atferd ved å fokusere på barnets utvikling av empatisk forståelse.

Oppgaven startet med et historisk innblikk på hvordan begrepet har utviklet seg gjennom tiden. Empati er et høyst levende forskningsfelt den dag i dag – samtidig som det har røtter tilbake til psykologiens historiske utgangspunkt. Den årelange og mangfoldige forskningen har enda ikke klart å bidra til en klar begrepsforståelse. En av årsakene kan være at begrepet berører flere utviklingsfenomen samtidig. Blant annet emosjonell respons, gjenkjenneelse, sosial referering, og felles oppmerksomhet. Det å kunne ta et annet individs perspektiv emosjonelt eller kognitivt, forstå deres emosjoner, og assosiere de med ens egne følelser.

Jeg har i oppgaven også drøftet om forståelsen av de kognitive og affektive funksjonene i empatiforskningen. Dette er den mest sentrale diskursen innenfor dette området som har blitt belyst både historisk og gjennom nyere teoretiske modeller. Det er vanskelig å si at debatten om kognitive og affektive komponenters betydning i empati har bidratt til å forenkle begrepets helhet. Det har bidratt til en økt forståelse for begrepets kompleksitet, men det har samtidig ført til at det er vanskelig å få en helhetlig forståelse av det.

Videre i oppgaven har jeg gjort rede for, og drøftet ulike modeller for empatisk utvikling opp mot hverandre, i forhold til hva de sier om barnets utvikling av empati, hva barnet må evne for at det skal kunne utvikle evnen til å oppleve empati, og hva de empatiske opplevelsene hos et barn innebærer. Gjennom å se på forutsetningene som må ligge til rette for at denne utviklingen skal finne sted, har de ulike modellene ført til at det har vært enklere å kunne svare på problemstillingen om hvordan foreldre kan påvirke utviklingen av empati.

Min sentrale drøftningsdel i denne oppgaven har omhandlet ulike former for oppdragsstrategier som kan være med på å fremme en prososial atferd, da spesielt i forhold til empati. Med utgangspunkt i denne drøftningen vil jeg få frem betydningen av foreldrenes rolle og hvordan de på en positive måte kan påvirke empatiutviklingen gjennom å bruke ulike

strategier i oppdragelsen. Jeg har da gått nærmere inn på tre faktorer som er viktige i en oppdragelse, og som kan ha en betydelig påvirkning på utviklingen av empati. Samspill mellom foreldre og barnet, grensesetting og autoritet, og foreldre som rollemodeller.

Samspill og dets betydning for empatiutviklingen

Basert på oppgavens presentasjon og drøftninger vil jeg anta at tidlig samspill av sosial kvalitet kan ha en påvirkning på barnets utvikling. Det vil ikke være riktig å si at det ligger en direkte sammenheng mellom tidlig samspill og utviklingen av empati, da det er uklart om barn fra et så tidlig alder har evnen til å vise en tidlig form for empati. Derimot kan tidlig samspill ha en mer direkte påvirkning på andre ferdigheter som kan være grunnleggende for en senere utvikling av modent empati. Blant annet vil tidlig samspill stimulere barnet i å bli mer bevisst på ulike følelser og uttrykksform, og bruken av disse. Da det er sagt, har forskningen også vist at for mye oppmerksomhet, og samspill der barnets reguleringsrespons blir oversett av omsorgspersonen, kan føre til negative konsekvenser for barnets motivasjon for senere sosiale situasjoner.. Det er derfor viktig at foreldre er bevisste på å finne en god balanse i forhold til omfanget av samspill og oppmerksomhet gitt til barnet.

Grensesetting og autoritetens betydning for barnets utvikling av empati

Det er ikke slik at grensesetting og autoritet hos foreldrene kun gir barnet en følelse av trygghet og forutsigbarhet, det lærer også barnet å skille mellom positiv og negativ atferd, noe som er nødvendig for at barnet skal kunne evne å handle prososialt. På bakgrunn av drøftningen som har blitt gjort i denne oppgaven i forhold til grensesetting og utviklingen av empati, vil jeg argumentere for at grensesetting og autoritet hos foreldre også kan virke inn på en senere utvikling av empati. Ettergivende foreldre som skyr unna konflikter, og dermed har problemer med å irettesette barnet, vil kunne lære barnet at det selv kan bestemme ut fra egne synspunkter hva som er riktig og galt. Derimot er det viktig å gi barnet erfaring med at dets handlinger ikke alltid kan basere seg på dets egne behov og ønsker, men at det også må lære å bruke empati og andre menneskers behov og interesse når det skal overveie om en handling er akseptabelt eller ikke.

Foreldre som rollemodeller og dets påvirkning på utviklingen av empati hos barnet

På bakgrunn av hva som forekommer i oppgaven synes det som om foreldre som rollemodell kan ha en sterk innvirkning på barnas senere utvikling av empati. Barns evne til imitasjon og gjentakelse gir dem evnen til å integrere og lære ny atferd gjennom å observere andre individer. Dersom omsorgspersonene er de individene som har mest samvær med barna, så vil

det være naturlig at barna bruker dem som sosiale referanser i forhold til regulering av egen atferd. De ser på hvordan foreldrene ter seg i ulike situasjoner, og bruker disse observasjonene når de ved senere tidspunkter kommer i en lignende situasjon. Derfor er det viktig at barna erfarer gode rollemodeller der empati og prososial atferd står i fokus. Barn som har foreldre som har en negativ atferdsmønster som innebærer mye aggresjon og lite empati ovenfor andre menneskers følelser, kan lære barna at antisosiale atferd som vil påvirke andre mennesker på en negative måte ikke nødvendigvis trenger å være uakseptabelt.

6.1 Implikasjoner for videre forskning

Oppgaven tok i utgangspunkt i at empati er et relasjonelt fenomen som påvirker samspill i mange ulike situasjoner og kontekster. Jeg har gjennom oppgaven sett på både sammenhengen mellom empati og prososial atferd, og empati og aggressiv atferd, og i begge tilfeller har det vist seg at empati kan ha en viktig rolle. Derfor kan en økt innsikt i hvordan empati fungerer, og hvordan man kan påvirke og fremme en god evne til empatisk forståelse hos barna, lede til nye metoder og virkemidler for forebygging av aggressiv og antisosial atferd, både i hjemmet, men også på skolen og i barnehagen. Det er derfor behov for videre forskning omkring hvordan man kan legge til rette og samtidig fremme en god empatiutvikling fra et tidlig tidspunkt. Innsikt fra både den etablerte forskningen omkring utviklingen av empati, og forskning rundt foreldrenes betydning i oppdragelsen, bør integreres i en anvendt forskning omkring hvordan man i praksis kan legge til rette for utviklingsfremmende oppvekstmiljø for spedbarn, barn og ungdom. Kunnskapen om forutsetningene for empatiutvikling og det relasjonelle fundamentet for empati bør dessuten videreformidles til de faggrupper og kompetansemiljø som arbeider med barn og familier. Denne kunnskapen kan hjelpe både foreldre og andre omsorgsgivere til å utvikle barnets empatiske fundament. Det kan også bidra til at det utvikles metoder for avdekking av utviklingsvikt som senere kan resultere i aggresjon og manglende prososialitet, slik at man kan forebygge dette.

Litteraturliste

Bandura A. (1986): *Social foundation of thought and action: A social cognitive theory*. New Jersey: Prentice Hall.

Basch, M.F. (1983): *Empathic understanding: A review of the concept and some considerations*. *Journal of the American Psychoanalytical Association*, 31, 101-126

Bergman, A., & A. Wilson (1984): "Thoughts about stages on the way to empathy and the capacity for concern for others." I: J.D. Lichtenberg, M. Bornstein, & D. Silver (red): *Empathy II*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates. 59-80

Brothers, L (1989): "A Biological perspective on empathy." I: *American Journal of Psychiatry*, 146, 10 -19

Davis, M.H. (1994): *Empathy: A social psychological approach*. Iowa: Brown & Benchmark.

Decety, J., & Lamm, C. (2006). "Human empathy through the lens of social neuroscience." I: *The Scientific World Journal*, 6, 1146-1163

Dreikurs, R. (1969): *Psykologi i klasseværelset*. København: Hans Reitzel.

Duan, C., & C.L Hill (1996): "The current state of empathy research." I: *Journal of Counseling Psychology*, 43, 261-274

Dunn J., I Bretherton, & P. Munn (1987): "Conversations about feeling states between mothers and their children." I: *Developmental Psychology*, 23, 132-139

Dybing, E., & C. Stoltenberg (2006): "Kunnskapsoppsummering av barns helse og miljø." *Nasjonalt Folkehelseinstitutt*, 3. Oslo: Nordberg trykk.

Eisenberg, N., & P. Miller (1987): "Empathy, sympathy, and altruism: empirical and conceptual links." I: N. Eisenberg & J. Strayer (red): *Empathy and its development*. Cambridge: Cambridge University Press. 292-308

Eisenberg, N., & J. Strayer (1987): "Critical issues in the study of empathy." I: N. Eisenberg & J. Strayer (red): *Empathy and its development*. Cambridge: Cambridge University Press. 3-

13

- Eisenberg, N. (1989): *The roots of prosocial behavior*. New York: Academic Press.
- Eisenberg, N., R. A. Fabes, S. Mark, G. Carlo, & P. A. Miller (1992): "Parential characteristics and practices to children's vicarious emotional responding." *Child development*, Des 91. 1393-1408
- Eisenberg, N. (1992): *The Caring Child*. Harvard: Harvard University Press.
- Eisenberg, N. (1995): *Social Development*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Eisenberg, N., B.C. Musphy & S. Shepard (1997): "The development of empathic Accuracy." I: W. Ickes (red) *Empathic accuracy*. New York: The Guildford Press.
- Eisenberg, N., & R.A. Fabes (1998): "Prosocial development" I : W. Damond & N. Eisenberg (red): *Handbook of child psychology: Vol 3 Social , emotional, and personality development*. New York: Wiley (Press. 5.utg 701-778)
- Evenshaug, O., & D. Hallen (1997): *Familiepedagogikk*. Oslo: Ad Notam Gyldendal AS.
- Feshbach, N.D. (1987): "Parental empathy and child adjustment/maladjustment". I: N. Eisenberg N., & J. Strayer (red): *Empathy and its development*. Cambridge: Cambridge University Press. 271-291
- Feshbach, N.D. (1997): "Empathy: The formative years – implication for clinical practice". I: A.C. Bohart & L.S. Greenberg (red): *Empathy reconsidered. New directions in psychoterap*. Washington: American Psychological Association. 33-62
- Ginott, H.G. (1970): *På talefot med barna*. Oslo: Gyldendal.
- Gordon, T. (1980): "Parent effectiveness training: A preventive program and its effects on families." I: M.J. Fine (red): *Handbook on parent education*. New York: Academic Press.
- Hoffman, M.L. (1975): "Developmental synthesis of affect and cognition and its implications for altruistic motivation." *Developmental Psychology*, 11. 607-622

- Hoffman, M.L. (1984): "*Interaction of affect and cognition in empathy.*" I: C.E. Izard, J. Kagan, & R.B. Zajonc (red): *Emotions, cognition, and behavior*. New York: Academic Press. 103-131
- Hoffman, M.L. (2000): *Empathy and Moral Development*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Holm, Ulla (2005). *Empati Å forstå menneskers følelser*. Oslo: Gyldendal Akademisk. 17 – 179
- Johnsen, A., R. Sundet, & V.W. Torsteinsson (2000): *Samspill, og selvopplevelse; nye veier i relasjonsorienterte terapier*. Oslo: Tano Aschehoug.
- Lennon, R., & N. Eisenberg (1987): "*Gender and age differences in empathy and sympathy.*" I: N. Eisenberg & J. Strayer (red): *Empathy and its development*. Cambridge: Cambridge University Press. 195-205
- Mead, G. (1934): *Mind, self, and society from the standpoint of a social behaviorist*. Chicago: University of Chicago Press.
- Myhre, R. (1994): *Oppdragelse i helhetspedagogisk perspektiv*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Nordahl, T., M. Sørli, T. Manger, & A. Tveit. (2007). *Atferdsproblemer blandt barn og unge. Teoretiske og praktiske tilnærminger*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Omdahl, B.L. (1995): *Cognitive appraisal, emotion, and empathy*. Wisconsin: University of Wisconsin.
- Piaget, J. (1972): *Barnets moral vurderinger*. Bergen: J. W. Cappelens Forlag.
- Piaget, J. & Inhelder (1956): *The child`s conception of space*. London: Routhledge & Kegan Paul.
- Strayer, J. (1987): "*Affective and cognitive perspectives on empathy.*" I: N. Eisenberg & J. Strayer (red): *Empathy and its development*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sagi A., & M.L. Hoffman (1976): "*Empathic distress in the newborn.*" I: *Developmental Psychology*, 12, 175-176

Tetzchner S.V. (2001): *Utviklingspsykologi. Barne- og ungdomsalderen*. Oslo: Oslo Gyldendal akademisk.

Waters, E., J. Wippman, & L.A. Stroufe (1979): "*Attachment, positive affect, and competence in the peer group: Two studies in construct validation.*" I: *Child Development*, 50, 821-829

Wispe, L. (1987): "*History of the concept of empathy.*" I: N. Eisenberg & J. Strayer (red): *Empathy and its development*. Cambridge: Cambridge University Press.

Zan-Wexler, C., M. Radke-Yarrow, & A.R. King (1979): "*Child rearing and children's prosocial initiations toward victims of distress.*" I: *Child Development*, 50, 319-330

Zan-Wexler, C., J.L., & R.N. Emde (1992): "*The development of empathy in twins.*" I: *Developmental Psychology*, 28, 1038-1047