

”Kyllä minun on vaikea nähdä, että koska empatiaa ois liikaa.”
Perusopetuksen opettajien käsityksiä empatiasta luokkahuoneessa

Laura Vanhatalo
Pro gradu -tutkielma
Kasvatustiede
Kevät 2025

Lapin yliopisto

Tiedekunta: Kasvatustieteiden tiedekunta

Työn nimi: ”Kyllä minun on vaikea nähdä, että koska empatiaa ois liikaa.” Perusopetuksen opettajien käsityksiä empatiasta luokkahuoneessa

Tekijä/-t: Laura Vanhatalo

Koulutusohjelma/oppiaine: Kasvatustiede

Työn laji: Pro gradu -tutkielma/Maisteritutkielma X Lisensiaatintutkimus

Sivumäärä, liitteiden lukumäärä: 67 sivua + 1 liite

Vuosi: 2025

Tiivistelmä: Tutkimuksen tarkoituksena oli vastata tutkimukselliseen puutteeseen opettajien empatian käytöstä koulun arjen tilanteissa. Tutkimuksen tavoitteena oli selvittää perusopetuksen opettajien käsityksiä empatiasta luokkahuoneessa. Tutkimus toteutettiin laadullisena fenomenografisena tutkimuksena, johon osallistui viisi peruskoulussa työskentelevää opettajaa. Kaikilla osallistuneilla opettajilla oli verrattain pitkä työkokemus joko luokan- aineen- tai erityisopettajana perusopetuksessa. Tutkimuksen aineisto kerättiin temahaastatteluin vuoden 2025 helmi- ja maaliskuun aikana ja haastattelut kestivät noin puoli tuntia. Litteroitua aineistoa muodostui 34 sivua. Aineisto analysoitiin fenomenografisen sisällönanalyysin keinoin. Aineistosta muodostui kolme laajempaa pääteemaa: empatia opettaja-oppilas -suhteessa, opettajan kokema empatia sekä empatia ja työhyvinvointi, joista jokainen tarkentui vielä kolmesta neljään alateemalla. Tutkimuksen mukaan opettajat antoivat luokkahuoneen empatialle useita moninaisia merkityksiä, niin myönteisiä kuin kielteisiä. Myönteisinä käsityksinä kuvattiin muun muassa empatian vahvistava vaikutus luokkailmapiirille, empatia yhtenä työn mielekkyyttä lisäävänä tekijänä sekä ennen kaikkea empatian keskeisyys opettajan työlle kokonaisuudessaan. Kielteisinä käsityksinä nimettiin muun muassa empatian kuormittava olemus opettajan työhyvinvoinnille. Tutkimus pitkälti vahvisti aiheesta aiempaa tehtyä tutkimusta. Yksi tutkimuksen keskeinen johtopäätös oli, että luokkahuoneen empatia on pitkälti olosuhteista riippumatonta, sillä perusopetuksen mahdollistama laaja oppilasotanta ei sinänsä tuonut eroavaisuuksia haastateltujen opettajien käsityksille luokkahuoneen empatiasta oppilaiden moninaisista taustoista huolimatta. Haastateltujen opettajien kesken empatian käsitykset olivat pitkälti toisiaan vahvistavia.

Avainsanat: empatia, sosioemotionaaliset taidot, opettaja-oppilas -suhde, fenomenografia

X Tutkielma ei sisällä muita kuin tekijän/tekijöiden omia henkilötietoja.

SISÄLLYS

1 JOHDANTO	6
2 TUNTEIDEN MERKITYS OPETTAJUUESSA	8
2.1 Empatian ja tunteiden käsitteiden määritelmiä	8
2.2 Sosioemotionaalisten taitojen määrittämistä	11
2.3 Opettaja-oppilas -vuorovaikutussuhde	13
3 EMPAATTINEN OPETTAJA LUOKKAHUONEESSA	16
3.1 Opettajan ammatillinen empatia	16
3.2 Opettajien työkokemus ja hyvinvointi	18
3.3 Empatian merkitys luokkahuoneessa	20
4 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS.....	23
4.1 Tutkimuksen tavoitteet ja tutkimuskysymys	23
4.2 Fenomenografia tutkimusmenetelmänä	23
4.3 Tutkimuksen aineisto	24
4.4 Aineistolähtöinen fenomenografinen analyysi	26
5 TUTKIMUSTULOKSET	35
5.1 Empatia opettaja-oppilas -suhteessa	36
5.1.1 Opettajan sensitiivisyys.....	36
5.1.2 Oppilaan taustan tunteminen osana tilanteen ymmärrystä.....	38
5.1.3 Opettaja-oppilas -suhteiden vuorovaikutuksellisuus.....	40
5.1.4 Henkilökemiat ja empatia.....	42
5.2 Opettajan kokema empatia	44
5.2.1 Ammatillinen empatia	44
5.2.2 Empatia osana persoonallisuutta	46
5.2.3 Opettajan empatiaa haastavat tekijät	47
5.3 Empatia ja työhyvinvointi	49
5.3.1 Empatia työhyvinvoinnin kuormittajana	49
5.3.2 Työkokemuksen tuoma kyky empatian säätelyyn	51
5.3.3 Empatia työn mielekkyyden lisääjänä.....	53
6 JOHTOPÄÄTÖKSET JA POHDINTA.....	54
6.1 Johtopäätökset.....	54
6.2 Pohdintaa	57

6.3 Tutkimuksen luotettavuus ja eettinen pohdinta	58
6.4 Jatkotutkimusaiheet	60
LÄHTEET	61
LIITTEET	

TAULUKOT

Taulukko 1. Opettajien työkokemusvuodet.....	26
Taulukko 2. Opettaja-oppilas -suhteen teeman ryhmitelmä.....	28
Taulukko 3. Opettajan kokeman empatian teeman ryhmitelmä.....	30
Taulukko 4. Opettajan työhyvinvoinnin teeman ryhmitelmä.....	32
Taulukko 5. Ryhmitelmien käsitteellistämiset.....	34

1 JOHDANTO

Empatiasta puhutaan nykypäivän yhteiskunnassa yhä enenevässä määrin, mutta sen tarkoitusta jää useimmiten epäselväksi (Aaltola 2018, 24). Empatia koskettaa myös opetusta ja koulumaailmaa, jossa empatialla on olennainen rooli (ks. Wynn ym. 2023, 189). Opettajien työ on murroksessa, josta kertoo muun muassa viimeisin Opettajien ammattijärjestö OAJ toteuttama Työolobarometri. Työolobarometrin mukaan opettajien työtä voi pitää kuormittavana. (OAJ Työolobarometri 2024, 3, 33.) Opettajien työhön on pitkälti vaikuttanut myös jatkuvasti niukkenevat resurssit sekä työmäärän muutos (OAJ Työolobarometri 2024, 33). Myös Virtanen (2015) tunnistaa opettajan ammatin muutoksen. Hänen mukaansa työn ydin pysyy, mutta sisältö, odotukset ja ammattitaidolliset vaatimukset ovat monimuotoistuneet. (Virtanen 2015,12.) Jo Cooper (2004) on kuvannut, kuinka opettajien työtä kuvaa lähtökohtainen halu tukea oppilaita ja välittää heistä, mutta toisaalta opettajien työoloja on jatkuvasti rajoitettu kansainväliselläkin tasolla (Cooper 2004, 12). Oppilaiden yksilöllistä kohtaamista haastaa myös suuret oppilasmäärät (Virtanen 2015, 12).

Opettajien työn resurssien ja käytettävissä olevan ajan vähentyessä oppilaiden tarpeet pysyvät. Usein tilanne on se, että oppilas jää omien yksilöllisten tarpeidensa kanssa yksin (Virtanen 2015, 20). Olennaista on kuitenkin, että opettajilla on halu ja tarve osoittaa tukea oppilailleen (ks. Cooper 2004). Näistä ristiriidoista heräsi kiinnostukseni tutkia opettajan empatian roolia luokkahuoneessa ja selvittää opettajien näkemyksiä ilmiöstä käytännössä. Yksi opettajien keino osoittaa oppilailleen välittämistä ja tukea on osoittaa heille empatiaa (ks. esim. Meyers ym. 2019, 161). Näin ollen tutkimuksen rajaukseksi valikoitui juuri opettajan empatia, joka osoitautui laaja-alaisuutensa ansiosta kiinnostavaksi kontekstiksi opettaja-oppilas -vuorovaikutussuhteisiin luokkahuoneessa.

Vaikka empatia koetaan tutkimuksessa keskeiseksi opettajan ammatin osa-alueeksi ja sitä on tutkittu kasvavissa määrin muissa auttamisammateissa, vain harvat tutkijat ovat tutkineet opettajan empatiaa päivittäisissä koulun tapahtumissa ja siksi tutkimusta aiheesta on ollut olemassa vain niukasti (Goroshit & Hen 2016, 807; ks. myös Barr 2011, 365). Tutkimus on ollut suppeaa myös opettajan työn emotionaalisen puolesta (Virtanen 2015, 13). Muun muassa näistä syistä

koin perustelluksi tutkia opettajien empatiaa luokkahuoneessa, nimenomaan arkipäiväisissä kokemuksissa.

Luokkahuone on ympäristö, jossa koetaan paljon erilaisia tunteita. Tunnesidonaisuus siten synnyttää myös paljon muistoja. (Lahtinen & Rantanen 2019, 21.) Tunteita herättävät myös erinäiset kohtaamiset koulupäivän aikana (Virtanen 2015, 14). Näistä syistä rajasin tutkimuksen luokkahuoneeseen sekä arkipäiväisiin kohtaamisiin, sillä erityisen kiinnostavaksi koin empatian sosioemotionaalisen osa-alueen, jota eniten on havaittavissa kouluarjen opettaja-oppilas -suhteen vuorovaikutustilanteissa ja kohtaamisissa. Koska empatia on eräs osa opettajan sosioemotionaalisia taitoja, oli tämä tarkastelunäkökulma mahdollinen (ks. Aldrup ym. 2022, 1178).

Rajasin opettajan empatian kokemusten tarkastelun perusopetukseen ja peruskoulussa toimiviin opettajiin, kuten luokan- aineen- ja erityisopettajiin. Ajattelen perusopetuksessa toimivien opettajien olevan sellainen ammattiryhmä, jotka työssään tavoittavat laajan otannan oppilaita kaikenlaisista taustoista esimerkiksi oppivelvollisuuden myötä. Näin ollen heidän käsityksensä luokkahuoneen empatiasta voisi päätellä olevan pitkälti yksilöllinen ja siten kiinnostava empatialle annettujen merkitysten kannalta. Oppivelvollisuus kun velvoittaa kaikkien Suomessa vakinaisesti asuvien lasten osallistuvan perusopetukseen (ks. Oppivelvollisuuslaki 1 §).

Käytän tässä tutkielmassa oppilaan käsitettä puhuttaessa oppijasta, sillä tutkimus pohjautuu perusopetuksen kontekstiin perusopetuslain mukaisesti (Perusopetuslaki 628/1998). Oppilaan käsitettä käyttivät myös tutkimukseen osallistuneet opettajat.

2 TUNTEIDEN MERKITYS OPETTAJUUDESSA

2.1 Empatian ja tunteiden käsitteiden määritelmiä

Perinteisesti empatian käsitteen on tunnustettu olevan lähtöisin *Einfühlung*-käsitteestä 1800–1900-lukujen vaihteesta, jolloin käsite ymmärrettiin tietynlaisena tunteena, joka voi ilmentyä kyknä arvostaa toisen ihmisen tunteita ja asenteita (Stebnicki 2008, 29). Kuitenkin empatiaa voi soveltaa hyvin laaja-alaisesti, jolloin käsitteen voi ymmärtää laaja-alaisesti ja siten sen tarkassa määrittelyssä voi olla epämääräisyyttä (Eisenberg & Strayer 1987, 3). Näin empatiaa käsitteenä avaa myös nykyaikaisemman näkemyksen valossa Maibom (2020) kuvatessaan empatian käsitettä niin monikäyttöiseksi, että sen funktiosta voi olla haastava muodostaa selvää kokonaiskuvaa (Maibom 2020, 19). Myös Graziano ja kumppanit kuvaavat empatian käsitettä moniulotteiseksi rakenteeksi sisältäen sekä affektiivisiä eli tunteisiin liittyviä että kognitiivisia, eli ajatteluun ja tiedonkäsittelyyn liittyviä osa-alueita (Graziano ym. 2024, 1). Goroshit ja Hen esittävät edellisen tavoin empatian moniulotteisella käsitteellä olevan niin tunneperäisiä kuin kognitiivisia ulottuvuuksia, mutta lisäksi laajentavan käsitystä myös moraalisiin sekä käytöksellisiin osa-alueisiin (Goroshit & Hen 2016, 806).

Empatia ei siten olekaan yksiselitteinen ilmiö (Aaltola 2018, 23). Cuff ja kumppanit jopa toteavat empatian olevan ei-selkeästi määritelty käsite (Cuff ym. 2016, 144). Jo Kalliopuska on kuvannut empatian käsitteen verrattaista tuntemattomuutta (Kalliopuska 1983, 11). Koska empatian käsitteellä voidaan todeta olevan useita eri käyttökohteita ja näkökantoja, määritetään käsitettä tässä tutkielmassa usean eri tutkijan näkemysten avulla.

Esimerkiksi Avola ja Pentikäinen (2022) kuvaavat empatiaa taitona ymmärtää ja eläytyä toisten tunteisiin. Tosin heidän näkemyksensä mukaan tätä taitoa kuvaa rinnakkaisena myös myötätunnon käsite. Myötätuntoa Avola ja Pentikäinen havainnollistavat enemmän sosiaalisesta näkökulmasta kuvaten, kuinka myötätunnon keinoin voidaan luoda myönteisiä yhteyksiä muihin. (Avola & Pentikäinen 2022, luku 4.2.2.) Toinen empatialle läheinen käsite on *sympatia*, joka voidaan ymmärtää ehkä vielä empatiaa enemmän moraalisiin liittyvänä tunteena (Maibom 2020, 71). Vaikka Eisenberg ja Strayer tunnustivat empatian käsitteen varsin epämääräisenä, ovat he

pyrkineet määrittämään empatiaa toisen havainnoidun tunteen jakamisena (Eisenberg & Strayer 1987, 5). Toisaalta Kalliopuska on määrittänyt empatian merkitsevän toisen ihmisen eläytyvää ymmärtämistä, myötäelämistä sekä myötäymmärtämistä (Kalliopuska 1983, 11). Myös Kauppila (2005) on kiteyttänyt empatian toisen ymmärtämiseen sekä kykyyn osallistua toisen tilanteeseen tunnetasolla. Hän myös ymmärtää empatian taidot olennaisena osana koulutyötä. Huomionarvoista on, kuinka empatia luokitellaan eräänlaiseksi vuorovaikutustaidoksi, jolla on pitkälle vietyä ammattitaidollisia ulottuvuuksia. (Kauppila 2005, 23–24.) Ammattitaidollisuuden ulottuvuuksia kuvataan opettajan kykyä kaikenlaisten oppilaiden kohtaamiseen (Kauppila 2005, 24). Palaan tässä tutkielmassa tarkastelemaan empatian vuorovaikutustaidollista aspektia osana sosioemotionaalisia taitoja.

Nummenmaa (2010) sen sijaan nojaa omassa tutkimuksessaan yleisesti tunnistettuun empatian määrittämisen tapaan, jossa toisten henkilöiden mielen sisältöjen ymmärrystä, tulkintaa sekä kokemista omassa mielessä ja kehossa käsitteellistetään empatian käsitteellä. Keskeisenä hän pitää sitä kokemuksen syntyä empatian käyttäjälle, jolle tällöin ikään kuin muodostuu empatian kohteen vallitsevan mielen ja kehon tilaa vastaava tila. Näin voidaan ymmärtää, kuinka empatian avulla voimme pyrkiä asettamaan itsemme toisen kokemustilaan. (Nummenmaa 2010, 132.)

Samansuuntaisesti edeltävään empatian käsitettä kiteyttävät myös Akamatsu ja Gherghel viitaten empatian olevan kykyä ymmärtää muiden tunteita, sekä välillisesti kokea heidän tuntemuksensa. (Akamatsu & Gherghel 2021, 4.) Lisäksi he kuvaavat empatialle olevan tyypillistä sen lisäävä vaikutus prososiaalisen motivaation kasvuun (Akamatsu & Gherghel 2021, 8). Myös Kokkonen hahmottaa empatian eräänä osana prososiaalista käyttäytymistä, kuten auttamisen toiminnoissa (Kokkonen 2017, 13). Aldrup ja kumppanit toteavat empatian olevan eräs kuvaava tekijä prososiaaliselle käytökselle (Aldrup ym. 2022, 1202). Stebnicki (2008) tosin tarkentaa empatian prosessia siten, ettei empatiaa tarkoita vain vastaaminen toisen henkilön tunteisiin, sillä hänen mukaansa ei aivan täysin ole mahdollista tarkoin ymmärtää tai tuntea toisen tunnetilaa. Ennemmin empaattisesti toimimista kuvaa vaistomaisuus, jolloin meissä heräävä myötätunto toista kohtaan ikään kuin herättäisi vaistonvaraisen halun auttaa toista henkilöä. (Stebnicki 2008, 33.)

Empatia voidaan luokitella osaksi yksilön persoonallisuuden piirteitä (Akamatsu & Gherghel 2021, 9). Myös Maibom kuvaa, kuinka empatiaa tai empaattisuutta yksilön ominaisuutena voidaan pitää osana hänen persoonallisuuttaan (Maibom 2020, 25). Empatian ollessa ikään kuin

yksilöä kuvaava persoonallisuuden piirre on se lisäksi taito, jota voidaan nimenomaan pätevässä ohjauksessa kehittää ja opetella (Stebnicki 2008, 30).

Koska empatia liittyy olennaisesti tunnekokemuksiin, on syytä tarkastella lähemmin tunteiden määritelmiä. Ihmisen koetut ja tunnetut tunteet ovat tiivistetysti yksilön tapa merkityksellistää maailmaa (Aaltola 2018, 17). Wang ja kumppaneiden mukaan psykologit ovat aina pitäneet tunteita keskeisenä ihmiskunnan käytöksen ulottuvuutena (Wang ym. 2022, 444). Myös Kokkonen väittää tunteiden tekevän elämästä merkityksellistä (Kokkonen 2017, 11). Tunteilla onkin nykykäsityksen mukaan useita myönteisiä vaikutuksia yksilön elämään, sillä ne ovat muun muassa tarpeellisia vasteita ympärillä tapahtuviin tapahtumiin. Myönteiset vaikutukset yltyvät niin sanotusti ihmisen alkukantaisiin tarpeisiin, kuten elossa pysymiseen sekä elämän mielekkääseen kokemiseen. Muun muassa nämä edellä mainitut merkitsevät sitä, kuinka usein koettu tunne sopii tilannesidonnaisesti käsillä olevaan tilanteeseen. (Kokkonen 2017, 11.)

Ehkä yksi tärkeimmistä ja olennaisimmista tunteiden tehtävistä on mahdollistaa elämän priorisointi tärkeysjärjestykseen siten, että tunteiden avulla yksilö hakeutuu ensisijaisesti hänen hyvinvointiaan edistävien asioiden pariin. Toisaalta esimerkiksi ihmisessä heräävä pelko ohjaa hänen toimintaansa välttämään hänelle haitallisia ympäristön asioita. (Kokkonen 2017, 11–12.) Näin ollen miellyttävänä koetut tunteet usein ohjaavat toimintaa kohti, kun taas epämiellyttävät tunteet ohjaavat toimintaa pois päin epämiellyttäviksi koetuista asioista (Myllyviita 2016, 13).

Heijastamme usein tunteitamme ulospäin, jos niin tahdomme, mutta myös tahtomattamme (Nummenmaa 2019, 131). Onkin niin, että kaikkiin tunteisiin liittyy omanlaisensa tietty yhdistelmä muun muassa kasvonilmeitä, kehon asentoja sekä äänenpainoja. Näitä kutsutaan yleismaailmallisesti tunnekieleksi. Kyseinen tunnekieli mahdollistaa sekä sujuvoittaa niin toisten käyttäytymisen ennakoimista, mutta myös ryhmässä toimimista. Näin ollen tunteet toimivat toiminnan tehostajina ja tunteiden kautta ihmiset ikään kuin lähettävät toisilleen sosiaalisia viestejä. (Nummenmaa 2019, 131.) Sosiaalisessa kommunikaatiossa tunteilla on siten merkittävä rooli, sillä on mahdollista ajatella, ettei esimerkiksi osaa tunnekokemuksista, kuten häpeän tai kateuden tunteita, synny ilman sosiaalisia suhteita. Olennaista on ymmärtää tunteiden olevan eräänlaisia välineitä sosiaalisissa suhteissa. Saamme toisista ihmisistä tunteiden avulla sen, mitä tilannekohtaisesti heiltä tarvitsemme. (Myllyviita 2016, 36.) Kokkonen (2017) kiteyttää, kuinka ilman tunteita olisi vaikea kuvitella ihmissuhteita, sekä niiden syntyä ja ylläpitoa, tai esimerkiksi huolenpidollisia toimintoja (Kokkonen 2017, 13). Näin ollen voidaan todeta, että tunteet ovat olennainen osa ihmissuhteita.

Nimenomaan opetustyön kontekstissa tunnetutkimuksen keskeinen kiinnostuksenkohde on ollut välittämisen tutkimus. Useimmiten välittämistä on opetustyöhön liittyen tutkittu opettaja-oppilas -vuorovaikutussuhteen näkökulmasta keskittyen sen henkilökohtaisuuteen eli välittämisen tapahtuvan henkilökohtaisella tasolla. Luokkahuoneessa välittäminen ymmärretään usein kannustavana dialogisuutena vuorovaikutussuhteissa sekä opettajan sensitiivisenä suhtautumisena oppilaiden tarpeita ja kiinnostuksen kohteita kohtaan. (Oplatka 2007, 1376.) Lisäksi viime vuosina Wang ja kumppaneiden (2022) mukaan tutkimuksessa on oltu kiinnostuneita niin kutsutuista akateemisista tunteista. Akateemisilla tunteilla ymmärretään lasten ja nuorten kokemia tunteita oppimisen tai opetuksen aikana ja siten ne läheisesti liittyvät sekä oppimiskäytäntöihin että akateemiseen suoriutumiseen. Opinnoissa suoriutuminen voi aiheuttaa oppilaille esimerkiksi ilon, mutta myös pettymyksen tunteita. Erityisesti on tutkittu sitä, miten akateemiset tunteet ovat yhteydessä lasten ja nuorten kehitykseen. Lapsuus ja nuoruus kun on kriittistä aikaa oppimisen kannalta ja koetut akateemiset tunteet voivat suoraan vaikuttaa oppimiseen. (Wang ym. 2022, 444.)

2.2 Sosioemotionaalisten taitojen määrittämistä

Koska tunteet vaikuttavat kaikkeen ihmisen toimintaan, on merkityksellistä oppia toimimaan niiden kanssa. Tähän toimintaan yksilö tarvitsee tunnetaitoja. (Avola & Pentikäinen 2022, luku 4.2.2.) Lassander ja kumppanit (2017) kuvaavat tunnetaitoja sosiaalisen vuorovaikutuksen perustana, mutta myös perustana empatian ja myötätunnon toiminnoille. Lapsilla ja nuorilla tunne- ja sosiaaliset taidot kehittyvät muun muassa tavanomaisten tunnekokemusten ja vuorovaikutustilanteiden avulla sellaisissa tilanteissa, kun on tarjolla tukea ja mallia myönteisistä suhteista esimerkiksi vertaisiin. (Lassander ym. 2017.) Sosioemotionaalisten taitojen kehitystä lapsuudessa pidetään kriittisenä, sillä lasten oppiessa näitä taitoja he myös rakentavat pohjaa myöhemmille terveille vuorovaikutussuhteille (Morizio ym. 2024, 294). Sosioemotionaalista taidoista etenkin empatia on olennainen osa terveitä ihmissuhteita (Vučinić ym. 2022, 535).

Tunnetaitojen voidaan todeta edistävän hyvinvointia, sillä ilman tunteiden hallintaa tukahdutetut tunteet aiheuttavat moninaista psyykkistä ja psykosomaattista oireilua, sekä kuluttavat yksilön energiaa (Lassander ym. 2017). Tunne- ja sosiaalisten taitojen eli sosioemotionaalisten taitojen hyvinvointivaikutuksista on olemassa runsaasti tutkittua tietoa. Muun muassa Avola ja

Pentikäinen kuvaavat hyvinvointivaikutusten yltävän yksilön oppimiseen (Avola & Pentikäinen 2022, luku 4.2.2). Sosioemotionaalisten taitojen hyvinvointivaikutuksia esittävät myös Guo kumppaneineen (2023). He aiempien tutkimusten mukaisesti kuvaavat, kuinka sillä, millä keinoin oppilaat, vanhemmat kuin opettajat käsittelevät sosioemotionaalisia tilanteita, voi olla merkittäviä vaikutuksia moniin oppilaan elämän keskeisiin osa-alueisiin. Hyvinvointivaikutukset voivat olla yhteydessä muun muassa psyykkiseen ja fyysiseen terveyteen, mutta myös esimerkiksi koulumenestykseen (Guo ym. 2023, 1079). Sosioemotionaalisiin taitoihin tunnistetusti sisältyvän empatian on myös tutkittu lisäävän yksilön henkistä hyvinvointia (Niu ym. 2023, 2).

Tunne- ja sosiaalisten taitojen tutkimuksessa käsitteenä yleisimmin käytetään sosioemotionaalisia taitoja. Sosioemotionaalisten taitojen käsitteessä on kuitenkin epäjohdonmukaisuuksia. Siksi tässä tutkimuksessa niitä pyritään ymmärtämään usean eri tutkijan näkemyksen mukaan. Sosioemotionaalisina taitoina esimerkiksi Guo ja kumppanit käsittävät yksilön kykyinä hallita niin tavoite- kuin tehtäväsuuntautunutta käytöstään, ylläpitää sosiaalisia suhteitaan, sekä säädellä tunteitaan (Guo ym. 2023, 1079). Tosin sama tutkijaryhmä vahvistaa käsitteen epäjohdonmukaisuuksia kuvaamalla, kuinka ilmiön tutkimuksessa ei ole olemassa yksimielisyyttä sen tarkemmasta käsitteistöstä (Guo ym. 2023, 1080).

Akamatsu ja Gherghel (2021) nivovat empatian käsitteellä olevan jotain samankaltaisuutta tunneilyn käsitteen kanssa, viitaten niiden molempien vaativan tarkkaa toisen tunteiden ymmärrystä, tosin erottaen niiden vaikutukset toisistaan sosiaalisen käyttäytymisen kontekstissa. Toisaalta eräs toinen laajemmin yhdistävä tekijä molemmilla käsitteillä on niiden kuuluminen sosioemotionaalisiin taitoihin. (Akamatsu & Gherghel 2021, 4.) Tunneilyn sisältyessä sosioemotionaalisiin taitoihin voidaan sen käsitettä tarkemmin kuvata yksilön kykyinä sekä tunnistaa, havaita, ilmaista, ymmärtää, hyödyntää, seurata että hallita tunteitaan tavoin, jotka edistävät hänen kehittymistään ja hyvinvointiaan (Goroshit & Hen 2016, 809). Tunneilyä ja empatiaa voidaan tutkimusten mukaan yhdistää myös siten, että hyvin tunneälyiset ihmiset ovat löydösten mukaan useimmiten lisäksi hyvin empaattisia, sekä lämpimiä ja optimistisia (Goroshit & Hen 2016, 810). Empatia onkin eräs osa opettajan sosioemotionaalista osaamista erityisesti prososiaalisen käyttäytymisen näkökulmasta (Aldrup ym. 2022, 1178).

Morizio ja kumppanit (2024) kuvaavat, että sosiaalisen tietoisuuden taidot, vuorovaikutustaidot, itsetuntemus, itsesäätelyn taidot sekä kyky vastuulliseen päätöksentekoon sisältyvät sosioemotionaalisiin taitoihin. Näillä taidoilla ja kyvyillä voidaan mahdollisesti myös lisätä yksilön

prososiaalista käyttäytymistä, rakentaa itsetuntoa, vahvistaa sosiaalista toimintakykyä sekä parantaa muun muassa opiskelun taitoja. (Morizio ym. 2024, 294.) Muun muassa näistä syistä voitaisiin todeta sosioemotionaalisilla taidoilla olevan myös luokkahuoneessa hyödyttäviä tekijöitä, sillä jokaista luokkaa määrittää oma ainutlaatuinen ryhädynamiikkansa sekä ilmapiiri, joita on ylläpidettävä jatkuvasti (Lahtinen & Rantanen 2019, 113).

Guon ja kumppaneiden (2023), Akamatsun ja Gherghelin (2021) sekä Morizion tutkijaryhmän (2024) määrittämiä mukailten sosioemotionaaliset taidot kiteytetysti käsittävät tässä tutkielmassa kaikkia niitä taitoja, joilla yksilö pyrkii tunteitaan vuorovaikutussuhteissa ymmärtämään ja säätelemään, ja joilla on yhteyttä yksilön hyvinvoinnille.

2.3 Opettaja-oppilas -vuorovaikutussuhde

Opettajan ammatin kompleksisuus edellyttää opettajan olevan monissa rooleissa työssään. Perinteinen jako opettajan rooleissa on kahtiajako, jossa toinen rooli liittyy oppilaan henkilökohtaisesta kasvusta huolehtimiseen ja toinen puoli on vastuussa tiedon omaksumisesta eli oppimisesta. (Stojiljkovic ym. 2012, 961.) Ensiarvoista on tiedostaa, että työssään opettajan ei oleteta vastaavan ainoastaan oppilaan akateemisesta suoriutumisesta. Suomessa perusopetuksella on monia tavoitteita, kuten tukea oppilaiden kasvua niin ihmisinä kuin yhteiskunnan jäseninä, mutta myös opettaa elämässä tarpeellisia tietoja ja taitoja (Opetushallitus). Virtanen (2015) vahvistaa käsitystä opettajan monista rooleista. Hän kuvaa, kuinka opettajan odotetaan olevan sekä ongelmanratkaisija että omaavan terapeutin ominaisuuksia, kuten tunteiden hallintaa sekä riskitilanteiden toimintavalmiutta. (Virtanen 2015, 12.) Muun muassa näihin tavoitteisiin tulisi peruskoulun opettajan työllään vastata.

Tunnetaitoinen opettaja voi auttaa oppilasta kohtaamaan omia tunteitaan ja siten myös auttaa häntä tunteiden säätelyssä (Sutela 2022, 138). Sosioemotionaalsiin taitoihin sisältyvä tunneälyn taito usein näyttäytyy opettajilla kykyinä luoda kannustavia suhteita oppilaisiinsa (Goroshit & Hen 2016, 805). Eräs toinen opettajien tärkeä tunnetaito on tunne-elämän pystyvyys (*emotional self-efficacy*, ESE), jota Goroshit ja Hen kuvaavat yksilön henkilökohtaisina uskomuksina heidän kyvyistään tunnistaa, ilmaista sekä säädellä niin omia kuin toisten tunteita, jolla mahdollistetaan sosiaalisten vuorovaikutusten rikastuttaminen (Goroshit & Hen 2016, 806).

Yleisellä tasolla on hyvä ymmärtää tunteiden olevan läsnä kaikessa pedagogisessa toiminnassa, sillä tunteet ovat perustavanlaatuisesti osa niin opettajaa kuin oppilaita. Koska opettajan lisäksi myös oppilas on tunteva ja kokeva, on siten opettajien ja oppilaiden kaikissa kohtaamisissa myös tunteiden kohtaaminen olennaisessa osassa. (Sutela 2022, 138.) Oppilaat kokevat koulussa laajan skaalan tunteita niin uuden oppimisen, kokeiden teon kuin luokkakavereidensa kanssa vuorovaikuttamisen tiimoilta. Opettajat jatkuvasti kohtaavat näitä monenlaisia tunteita luokkahuoneessa. Heidän kykynsä tulkita oppilaiden antamia tunneviestejä sekä niihin sensitiivinen vastaaminen ovat olennaisia myönteisten opettaja-oppilas -vuorovaikutussuhteiden muodostumiselle. (Aldrup ym. 2022, 1178). Avolan ja Pentikäisen mukaan opettajan tulisi olla tietoinen omista tunteistaan, sillä niiden tarttumista oppilaisiin ei sinänsä voi estää johtuen yleisesti tunteiden resonoinnista eli tartumisesta (Avola & Pentikäinen 2022, luku 4.2.2).

Parannetut opettaja-oppilas -suhteet ovat keskeisiä oppilaiden kouluviihtyvyyden sekä koulutyöhön sitoutumisen kannalta, sillä sujuvilla suhteilla voi olla näitä edistäviä vaikutuksia (Quin 2017, 350). On myös tutkittu tasapainoisten opettaja-oppilas -vuorovaikutussuhteiden parantavan oppilaiden akateemista suoriutumista (Wang ym. 2022, 445). Näin ollen voidaan ymmärtää opettaja-oppilas -suhteiden olevan merkityksellisiä niin oppilaiden kannalta, mutta myös opettajan työn onnistumisen näkökulmasta.

Jotta oppiminen mahdollistuu, tarvitsee jokainen oppilas aidon kokemuksen siitä, että hänestä välitetään oppimisyhteisössä. Tämän kokemuksen perustana ovat tunnekokemukset turvallisuudesta ja luottamuksesta, jotka osaltaan myös ohjaavat koulun toimintakulttuuria kohti vuorovaikutteisempaa toimintaa. Olennainen turvallisuuden tunteen synnyn kannalta on se tunneilmapiiri, jossa opetushenkilöstö yhdessä oppilaiden kanssa työskentelee. (Lahtinen & Rantanen 2019, 14.) Muun muassa tässä kehityskulussa on keskeisessä roolissa opettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutussuhde.

Oppilaat tuovat mukanaan kouluympäristöön aiemmat kokemuksensa vuorovaikutussuhteista. Luokkahuoneen kontekstissa tämä johtaa useiden yhtäaikaisten kokemusten aktivoitumiseen ryhmässä ja siten luokkaryhmä onkin eräs esimerkki vuorovaikutusdynamiiikasta. Huomionarvoista on, ettei opettajalla vastaavissa tilanteissa aina ole hyödynnettäviä keinoja näiden hallintaan. (Karppinen & Pihlava 2017.) Kouluissa on arkipäivää se, että lasten tunnekokemukset ikään kuin kuohuvat yli, eikä oppilas kykene itsenäisesti löytämään rauhoittumiskeinoja. Tällöin on selvä, että esimerkiksi aggressiivinen lapsi tarvitsee käyttöksensä säätelyyn turvallisen aikuisen apua. (Karppinen & Pihlava 2017.)

Oppilaalla ei välttämättä ole keinoja tai kykyä sanallistaa kokemiaan tunteita yhtä hyvin kuin aikuisella (Mäki-Havulinna 2024, 25). Vastuu tällöin on luonnollisesti opettajalla vastuullisena aikuisena. Tunteet siten ovat olennainen osa opettajan työtä sekä ammatillista osaamista (Virtanen 2013, 22). Koska oppilaiden kyvyt tunteiden säätelyssä voivat olla vajavaisia, on opettaja valta-asemassa ikään kuin velvollinen erinäisissä kohtaamisissa säätelemään omia tunteitaan. Sitä voidaan pitää osana hänen työtään. (Sutela 2022, 139.) On osa opettajan ammattitaitoa osata ottaa vastaan oppilaan negatiiviset tai jopa aggressiiviset tunteet, ja auttaa häntä käsittelemään niitä samalla säädellen omia tunnereaktioitaan tilanteeseen sopivaksi (Sutela 2022, 139).

Esimerkiksi vastaavissa tilanteissa, joissa opettajan tulee osana työtään sekä ottaa vastaan oppilaiden tunteita että säädellä omia tunteitaan, tulee kysymykseen aikuisen ymmärrys lapsen käyttäytymisen merkitykselle ennen omaa reaktiotaan tilanteeseen. Vastaava vaatii onnistuakseen vastavuoroista opettaja-oppilas -suhdetta sekä kehittynyttä yhteistyöasennetta. (Karppinen & Pihlava 2017.) Tämän tiedon valossa voidaan ymmärtää oppilaan tuntemuksen olevan keskeisessä roolissa. Oppilaan tuntemusta voidaankin pitää eräänä opettajan työn lähtökohtana myös Mäki-Havulinna (2024) mukaan (Mäki-Havulinna 2024, 18).

Opettajaa voidaan pitää eräänlaisena johtajana työssään (Avola & Pentikäinen 2022, luku 4.2.2; Virtanen 2013, 19–20). Johtajan roolissa opettaja on vastuussa niin oppilaiden oppimisesta kuin kasvustakin, ja lisäksi hän vastaa luokan sosioemotionaalisen ilmapiirin ohjauksesta (Virtanen 2013, 19–20). Muun ohella opettajan odotetaan ottavan vastuuta omista tunteistaan ja tunnetaidoistaan oppilaiden oppimisen ja hyvinvoinnin optimoinnin näkökulmasta (Avola & Pentikäinen 2022, luku 4.2.2).

3 EMPAATTINEN OPETTAJA LUOKKAHUONEESSA

3.1 Opettajan ammatillinen empatia

Opettajan empatia käsitteellistettiin tutkimuksessa ensimmäistä kertaa 1960-luvulla, jolloin se ymmärrettiin vaikuttavana tekijänä oppimiselle sekä muutokselle. Nimenomaan vuorovaikutuksellisen empatian malli on oleellinen osa opettajan empatiaa, vaikka se ei yksinään yksilöllisellä tasolla ole tutkijoiden mukaan riittävää. (Meyers ym. 2019, 160–161). Opettajan empatia tarkoittaa, että hän pyrkii syvällisesti henkilökohtaisella tasolla ymmärtämään oppilaidensa tilanteita, välittämään heistä sekä osoittamaan nämä käytöksensä kautta. Keskeistä on myös opettajan myötätuntoisuus oppilaiden tunteille. Merkittävää on se, ettei opettajan empatia merkitse vain opettajan yksilönä kokemaa empatiaa, vaan ennemmin käsittää kaikkia edellä mainittuja tekijöitä. (Meyers ym. 2019, 161.)

Opettajan empatiaksi voidaan myös kiteyttää opettajan pyrkimykset ymmärtää ongelmia ja tilanteita oppilaidensa näkökulmista. Empaattinen opettaja siten asettaa itsensä oppilaan asemaan ja pyrkii ajattelemaan empaattisesti ennen kaikkea muokatakseen opetustapaansa, jotta hän voi ohjata oppilaitaan asianmukaisesti. (Wang ym. 2022, 445.) Toisaalta Barr (2011) nimittää opettajan empatiaa kyvyksi, jolla opettajan on mahdollista ilmaista huoltaan oppilaasta, ja asettua hänen asemaansa. On lisäksi tutkittu, että oppilailta, joilla on myönteisiä kokemuksia opettajansa osoittamasta empatiasta, on havaittu lisääntyntä akateemista motivaatiota, sekä myönteisiä yhteyksiä heidän oman empatiakykynsä kehitykseen. (Barr 2011, 365.)

Opettajan empatia on ollut keskeinen tutkimusteema kasvatuksen ja koulutuksen tutkimuksessa, sillä sen on havaittu edistävän oppilaiden oppimistuloksia (Cai ym. 2023, 1167). Opettajan empatialla on merkittävä rooli oppilaiden monenlaisessa kehityksessä, kuten emotionaaliossa, kognitiivisessa ja käytöksellisessä kehityksessä, vaikka se ei sinällään varmista oppilaiden oppimista (Cai ym. 2023, 1168). Voidaan puhua opettajan taitavan tunneilmaisun tehostavan oppilaiden oppimista. Tätä ilmiötä vahvistetaan käsityksellä siitä, kuinka koetut tunteet oppimistilanteissa osaltaan tehostavat myös muistamista. (Lahtinen & Rantanen 2019, 21.) Tunnesidonnaisuus oppimiskokemuksissa edistää oppimista merkittävästi ja tekee siten oppimisesta, että asioiden muistiin painamisesta sujuvaa (Kokkonen 2017, 13).

Opettajan kokemaa empatiaa on mahdollista kuvata eräänlaisena jatkumona, jossa empatian ilmeneminen ei ainoastaan ole kahtiajakoista, vaan ennemmin vaihdellen niin tilannesidonnaisesti kuin yksilöllisten tekijöiden mukaan. Esimerkiksi yksilötasolla tarkastellen toiset opettajat voivat osoittaa enemmän empatiaa verrattuna toisiin opettajiin, tai toisaalta opettajien on syystä tai toisesta ikään kuin helpompaa tai luonnollisempaa osoittaa empatiaa toisia tilanteita tai oppilaita kohtaan. (Meyers ym. 2019, 161.) Tätä ilmiötä voitaisiin tarkastella myös henkilökemioiden kontekstissa. Vaikkakin henkilökemioiden psykologinen tutkimus on vielä suppeahkoa, voidaan henkilökemian käsitettä esimerkiksi hyödyntää sellaisissa konteksteissa, joissa toisten yksilöiden välillä vaikuttaa olevan enemmän yhteisymmärrystä sekä toimivaa yhteistyötä. Myös yleisemmällä tasolla henkilökemioiden käsitteellä voidaan kuvata tilanteita, joissa kaksi tai sitä useampi yksilö yhdistävät työskentelyään yhteisen tavoitteen saavuttamiseksi. (Reis ym. 2022, 531.) Näin ollen oppilaan ja opettajan yhteistä työskentelyä oppilaan oppimisen saavuttamiseksi on mahdollista tarkastella henkilökemioiden näkökulmasta.

Opettajalla voidaan ymmärtää olevan niin elämänkokemuksensa mutta myös koulutuksensa myötä pohja, joka mahdollistaa tunteiden tunnistamisen, sekä niiden tekemisen näkyväksi arkeen myös oppilaille (Sutela 2022, 138). Onkin niin, että opettajaa voidaan pitää eräänlaisessa valta-asemassa oppilaisiinsa nähden, ja tämän valta-aseman myötä voidaan määritellä opettajan säätelevän omia tunteitaan riippumatta oppilaiden kokemista tunnekirjoista. Olennaista on, että on osa opettajan ammattitaitoa ottaa vastaan oppilaiden koko tunteiden kirjo ja auttaa heitä käsittelemään tunteitaan ilman, että hän antaisi omien tunteidensa ottaa valtaa. (Sutela 2022, 139.) Opettajien empatian kykyjen kehittyessä he todennäköisesti kykenevät paremmin ymmärtämään oppilaitaan ja siten asianmukaisemmin vastaamaan heidän tarpeisiinsa (Barr 2011, 366).

Jatkuvan, monenlaisten tunteiden kohtaamisen vuoksi voidaan todeta tunnetaitojen olevan eräs opettajan tärkeimmistä tehtävistä (Lahtinen & Rantanen 2019, 23; Virtanen 2015, 13). Tunnetaitojen ollessa eräs opettajan työn edellytys, on nimenomaan hyvillä tunnetaidoilla yhteyttä parempiin työsuorituksiin sekä opettajan oman oppimisen ja motivaation lisäämiseen (Avola & Pentikäinen 2022, luku 4.2.2). Opettaja lisäksi toimii eräänlaisena roolimallina oppilailleen esimerkiksi tunteiden säätelyssä (Lahtinen & Rantanen 2019, 30). Myös aiemmin esitelty ESE eli tunne-elämän pystyvyyden taito usein indikoi ihmisen olevan tietoinen sekä sensitiivinen niin omia sekä toisten kokemia tunteita kohtaan (Goroshit & Hen 2016, 810). Näin ollen tunne-elämän pystyvyyttä voi opettajan empatian kontekstissa pitää eräänä tärkeänä opettajan taitona.

Siinä missä tunnetaidot ovat eräs opettajan työn edellytys, voidaan myös opettajan omaa persoonallisuutta pitää kallisarvoisena työväliseinä (Virtanen 2013, 21). Myös Suomessa Opetusalan ammattijärjestö OAJ viittaa tähän todeten opettajan persoonallisuuden olevan osa työn arvoja ja eettisiä periaatteita, ja siten hänen tulisi kiinnittää huomiota myös persoonallisuutensa kehittämiseen ja hoitamiseen. Tätä voidaan pitää eräänä opettajan oikeutena, mutta myös velvollisuutena, jotka tuovat persoonallisuuden läsnäoloon omat ulottuvuutensa. (OAJ 28.6.2024.) Näin ollen on opettajan oikeus hyödyntää työssään omaa persoonallisuuttaan sitä arvostaen, mutta lisäksi tiedostaa jatkuva tarve sen ylläpitoon ja kehittämiseen, jotta vastataan työn vaatimuksiin ja eettisiin periaatteisiin. Esimerkiksi jo viitatus opettajan monet roolit ja etenkin niiden ansiokas toteuttaminen on tutkimusten mukaan yhteydessä opettajan persoonallisuuden piirteisiin (Stojiljkovic ym. 2012, 960). Persoonallisuutta voi siten pitää opettajan työn keskiössä.

3.2 Opettajien työkokemus ja hyvinvointi

Kertyvän työkokemuksen voi käsittää tuovan hyötyjä opettajan ammattitaidolle. Tutkimusten mukaan työkokemuksen karttuessa voi opettajien kyky säädellä emotionaalista sitoutumistaan työhön parantua sellaiselle tasolle, jota on kestävämpää ylläpitää nimenomaan ammatillisen käytännön näkökulmasta (Graziano ym. 2024, 6). Ammatillisen tiedon kerääntyminen voi myös mahdollistaa oppilaiden emotionaalisen tason ymmärrystä, joka voi johtaa opettajan sensitiivisyyden ja empatian lisääntymiseen (Crispel & Kasperski 2021, 1085).

Aiemmissa tutkimuksissa on havaittu pitkäaikaisemmän altistumisen stressaaville ihmissuhteiden kokemuksille vähentävän ammatillisen empatian sitoutumista. Vähentymistä voidaan tarkastella kahdesta eri näkökulmasta: voidaan yhtäältä ajatella ammatillisen empatian vähentymisen olevan eräänlainen puolustusmekanismi stressaavien tilanteiden kohtaamiseen, mutta toisaalta kyseessä voi olla kokeneen opettajan taito säädellä emotionaalista, empaattista sitoutuneisuuttaan, joka jo mainitusti mahdollistaa kestävämpää ammatillisen empatian ylläpitoa. (Graziano ym. 2024, 6.) Löydöstä tukee myös Speratin ja kumppaneiden (2024) tutkimushavainnot siitä, kuinka nuoremmat, lyhyen työuran tehneet opettajat yleisemmin näyttävät tutkimuksissa korkeamman tason uupumuksen oireita verrattuna vanhempiin, eli pidempään alalla olleisiin opettajiin verrattuna (Sperati ym. 2024, 3). Näitä havaintoja voidaan pitää suhteellisen

ajankohtaisena käsityksenä emotionaalisen ja ammatillisen empatian sitoutuneisuudesta opettajilla, sekä sen yhteyttä työssä jaksamiseen tutkimuksen melko tuoreen julkaisuajankohdan vuoksi.

Ammatillisen, opettajan rooliin kuuluvan empatian säätely on tärkeä ja keskeinen taito ylläpitää työssä jaksamista. Floyd ja kumppanit (2024) kuvaavat niin kutsuttua opettajan myötätuntouupumusta eräänlaiseksi ”hinnaksi” emotionaalisen empatian osoittamisesta oppilailleen. Myötätuntouupumusta voisi kutsua opettajille tyypilliseksi työssään uupumisen muodoksi, jossa oppilaiden asiat, kuten käyttäytymisen sekä sosioemotionaaliset haasteet, niin sanotusti kumuloituvat eli kerääntyvät ja siten uuvuttavat. (Floyd ym. 2024, 105.)

Opettajan työ on vaativaa, sillä opettaja on vastuussa oppilaiden hyvinvoinnista ja turvallisuudesta. Lisäksi Suomen koulutuksen ja opetuksen korkea taso vaatii opettajalta jatkuvaa kehitystä. (Yrttiaho & Posio 2021.) Opettajan työtä voikin pitää eräänä korkeariskisimmistä ammatista työuupumuksen kannalta (Sperati ym. 2024, 2). Vaikka opettajan työ on kuormittavaa ja raskasta, on opettajan työhyvinvoinnilla yhteyttä esimerkiksi pedagogisen työn laatuun sekä oppilaiden akateemisiin taitoihin. Muun muassa näistä syistä opettajan hyvinvointi työssä on olennainen asia niin yksittäisen opettajan kuin kouluyhteisön ja koko yhteiskunnan näkökulmasta. (Yrttiaho & Posio 2021.) Koulut ovat nykyään yhä enenevässä määrin eräänlaisia sosiaalisen sekä yhteiskunnallisen vastuun kantajia, joka sekin voi johtaa opettajien uupumiseen (Virtanen 2015, 20).

Opettajan työstressi liittyy erityisesti oppilaiden tunneskaalojen ja käyttäytymisen kohtaamiin, vaikka nämä kohtaamiset ovat yksi opettajan työn keskeisimmistä vaatimuksista (Sperati ym. 2024, 2). Kuten todettua, on opettajien ammattiryhmä muun muassa tästä syystä eniten esillä työuupumuksen ja stressiperäisten sairauksien tilastoissa (Yrttiaho & Posio 2021). Yrttiaho ja Posio tuovat tähän yhtälöön mukaan työn edellyttämien vaatimusten lisäksi tiukentuneet resurssit työn onnistuneelle toteutukselle (Yrttiaho & Posio 2021). Esimerkiksi työhön kyynistymistä voi pitää varsinaisen työuupumuksen oireena, mutta on huomionarvoista ymmärtää kyynistymistä ilmenevän jo varhaisissa työuupumuksen vaiheissa. Kyynistymisenä voidaan pitää muun muassa kokemuksia siitä, ettei työllä ole merkitystä tai ettei työssä pärjää. (Yrttiaho & Posio 2021.) Kyynistymisen tunteet voivat useimmiten aiheuttaa myös riittämättömyyden tunteita, jota voi pitää opettajilla hyvin yleisenä juuri esimerkiksi työn vaatimusten ja resurssien ristiriidassa (Yrttiaho & Posio 2021). Usein empaattisesti ja emotionaalisesti sitou-

tunut opettaja voi myös persoonaltaan olla sen tyylinen ihminen, joka ikään kuin uppoutuu työhönsä niin intensiivisesti, että omat rajat voivat niin sanotusti kadota. Tällöin voidaan tuntea riittämättömyyttä. (Yrttiaho & Posio 2021). Merkittävää olisi tiedostaa, että sujuvilla opettaja-oppilas -vuorovaikutussuhteilla on opettajan hyvinvointia edistäviä vaikutuksia, sillä luottamuksellinen suhde synnyttää emotionaalista mielihyvää, joka sujuvoittaa työtä (Virtanen 2015, 15).

Ammatillisen empatian säätelyn taitoja voidaan erityisesti kysyä opettajalta vaikeiden tunteiden ja tilanteiden kohtaamisissa, sillä usein myönteisten asioiden ja onnellisuuden jakaminen on varsin miellyttävä kokemus. Juuri vaikeissa tilanteissa ja asioissa minän ja toisen empatian raja voi häilyä, joka empatian kokemisessa on tunteiden jakamisen muodossa oleellinen. Vastavuoruisuuden ”*self-other*”, eli oman ja toisen kokemustilojen erottelu erityisesti vaikeissa tilanteissa koskee usein ammatillisesti varsinkin auttamisammateissa työskenteleviä. (Singer & Klimecki 2014, R875). Tällöin myös henkilökohtaisen ja ammatillisen empatian rajat voivat häilyä, jos työssä kohdataan inhimillisellä tasolla vaikeita asioita. Koska perusopetuksen opettajat kohtaavat työssään kaikenlaisista taustoista olevia oppilaita, on vaikeidenkin asioiden kohtaaminen työssä mahdollista.

3.3 Empatian merkitys luokkahuoneessa

Viitaten muun muassa Goroshitin ja Henin (2016) tutkimukseen ei empatian roolia opettajien kouluarjessa ole aiemmin niinkään tutkittu tai sitä on tutkittu vain vähäisesti muutaman tutkijan toimesta (ks. myös Barr 2011). Tutkimus on ollut siitä huolimatta vähäistä, vaikka empatia on olennainen opettajan ominaisuus ja sen avulla voidaan muun muassa edistää myönteistä vuorovaikutusta luokassa (Barr 2011, 365; Vučinić ym. 2022, 535). Wynn ja kumppaneiden tekemän tutkimuksen mukaan empatian nähdään olevan keskeinen osa luokkahuonetta etenkin sen myönteisten vaikutusten ansiosta luokkailmapiirille (Wynn ym. 2023, 189). Lisäksi tutkimuksesta selviää, että mikäli opettajalta puuttuu empatia oppilaitaan kohtaan ja siten mallin puuttuessa myös oppilailta toisiaan kohtaan, ei oppimisympäristöä voi välttämättä pitää kovin oppimista mahdollistavana (Wynn ym. 2023, 184). Empatiolla voi siten olla roolia luokan oppimiselle myönteisen ilmapiirin vahvistamisessa.

Oppilaista välittäminen sekä myönteisten opettaja-oppilas -vuorovaikutussuhteiden luominen on olennaista opettajan roolissa. Lisäksi keskeistä on emotionaalisen tuen tarjoaminen oppilaille, joka kuvaa myös laadukasta opetusta. Luokkahuoneessa se ilmenee esimerkiksi myönteisenä tunneilmapiirinä sekä opettajan sensitiivisinä vastauksina oppilaiden tarpeisiin. (Aldrup ym. 2022, 1180.) Jotta luokkahuoneessa saavutetaan esimerkiksi myönteinen tunneilmapiiri, vaatii se opettajalta taitoa tulkita oppilaiden nonverbaalisia viestejä, joita mitä useimmiten tulkitaan nimenomaan empatian keinoin (Aldrup ym. 2022, 1180). Usein myös käsitetään opettajan empatian olevan juuri se tekijä, joka mahdollistaa asianmukaisen vuorovaikutuksen opetuksessa (Stojiljkovic ym. 2012, 961).

Opetuksen ollessa hyvin pitkälti sosiaalista vuorovaikutusta on oppilaiden tunteilla siinä merkittävä rooli. Avola ja Pentikäinen jopa väittävät, ettei sellaisia oppimisen alueita ole, jossa tunteilla ei olisi roolia (Avola & Pentikäinen 2022, luku 4.2.2). Tunnevuorovaikutus ryhmissä on pitkälti osa koulun arkea (Karppinen & Pihlava 2017). Opettaja voi empatiaa osoittamalla lisätä myönteistä oppimisen ilmapiiriä. Empaattisesti toimien opettajat ovat oppilailleen malliesimerkkejä moraalisesta käytöksestä, joka voi muun muassa edistää oppilaiden myönteisiä vuorovaikutuksia. Vastaavanlaiset myönteiset vuorovaikutukset voivat osaltaan tehostaa opetuksen laatua ja oppimista. (Goroshit & Hen 2016, 807.)

Oppimisen kannalta empatian lisäksi erityisen merkityksellinen on turvallisuuden tunne, sillä turvattomuuden tunne voi estää osallistumista opetukseen (Arghode ym. 2013, 89). Turvallisuuden tunnetta voikin pitää eräänlaisena edellytyksenä inhimilliselle elämälle (Karppinen & Pihlava 2017). Ratkaisevaa niin emotionaalisen kuin fyysisen tason turvallisuuden tunteen saavuttamisessa on toisen kunnioittaminen, jonka tavoittaminen on eräs tärkeä opettajan tehtävä luokan ilmapiiriä luodessa (Avola & Pentikäinen 2022, luku 3.3). Turvallinen luokkailmapiiri hyödyttää oppilaita kartuttamalla heidän emotionaalisia voimavarojaan myös tulevaisuutta silmällä pitäen (Virtanen 2015, 15).

Virtasen (2013, 209) mukaan empatia vaikuttaisi olevan keskeinen opettajan taito. Empatian taidolla, eli kyvyllä ymmärtää toista ja toisen näkökulmia sekä tavoitteita, on lisäksi yhteyttä kykyyn kehittää muita, jota voi opettajan työssä pitää keskeisenä kykynä oppimisen mahdollistajana. Kyvyllä kehittää muita voidaan ymmärtää esimerkiksi opettajan ymmärrystä oppilaidensa tavoitteista, vahvuuksista ja heikkouksista. (Virtanen 2013, 209.) Myös Goroshit ja Hen (2016) vahvistavat Virtasen (2013) väitettä empatian keskeisyydestä opettajan ammatissa kuvaten sitä ammatilliseksi voimavaraksi (Goroshit & Hen 2016, 807). Cooper (2004) tunnistaa

empaattisen opettajan tekevän jatkuvasti töitä sen eteen, että oppilaat tuleva kohdatuksi yksilöllisellä tasolla arvostaen heitä, sekä odottaen myös oppilaiden arvostavan toisiaan. Opettajaa voiluokkahuoneessa pitää ikään kuin moraalina mallina. (Cooper 2004, 12.) Opetuksessa opettajan välittäminen monesti syntyy yksilöllisissä opettaja-oppilas -suhteissa syvällisten empatian kokemusten kautta (Cooper 2004, 13).

Opettajan empatia on siis olennainen osa opettajan ammatillista roolia. Meyers kumppaneineen (2019) entisestään laajentavat käsitystä empaattisen opettajan toimintatavoista. Opettajan empatiaksi voidaan lisäksi luokitella syvä ymmärrys oppilaiden henkilökohtaisista ja sosiaalisista tilanteista sekä huolenpidon ja myötätunnon osoittaminen oppilaiden niin myönteisiin kuin kielteisiin tunteisiin. (Meyers ym. 2019, 161.)

Tutkimusten mukaan opettajan empatia voi lisätä oppilaan pystyvyyden tunnetta ja lisäksi se on oleellinen osa sujuvaa opettaja-oppilas -suhdetta. Mitä enemmän opettaja pyrkii asettumaan oppilaan asemaan, sitä enemmän oppilaat voivat kokea tulevaisuutensa kunnioitetuksi ja siten opettaja-oppilas -suhteen laatu voi parantua. (Wang ym. 2022, 445.) Teoreettisella tasolla opettajan empatian ja opettaja-oppilas -suhteiden laadun välillä vaikuttaa olevan uskottava yhteys (Al-drup ym. 2022, 1181).

4 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

4.1 Tutkimuksen tavoitteet ja tutkimuskysymys

Tämän tutkimuksen tavoitteena on selvittää, millä tavoin perusopetuksen opettajat kokevat empatian merkityksen luokkahuoneessa. Tutkimuksella tavoitetaan sitä puutetta tai vasta vähäistä tehtyä tutkimusta opettajien työn emotionaalista puolesta, sekä opettajien empatiasta koulun arjen tapahtumissa.

Tutkielman pääkysymys on,

Millaisia merkityksiä perusopetuksen opettajat antavat empatialle luokkahuoneessa?

4.2 Fenomenografia tutkimusmenetelmänä

Fenomenografia laadullisena tutkimussuuntauksena juontaa juurensa 1970–1980 -lukujen vaihteeseen ja ensimmäisenä teksteissään sitä käytti tutkija F. Marton (Marton 1988, 141). Kiteytetynä fenomenografian kiinnostuksena on selvittää ihmisten eri tapoja kokea ja ajatella eri ilmiöitä, tarkemmin ihmisten välisissä sekä maailman ja ihmisten välisissä suhteissa. Kiinnostus on erityisesti ajattelun ja kokemusten sisällöissä enemmän kuin psykologisissa lähtökohdissa. (Marton 1988, 144.) Fenomenografiaa voidaan ymmärtää pikemminkin koko tutkimusta ohjaavana tutkimussuuntauksena kuin vain tutkimus- tai analyysimenetelmänä (Huusko & Paloniemi 2006, 163).

Tässä tutkimuksessa fenomenografian suuntaus näkyy Huuskon ja Paloniemen (2006, 162–163) kuvauksen mukaisesti siten, että tavoitteena on selvittää niitä tapoja ja käsityksiä, kuinka perusopetuksen opettajat luokkahuoneessa empatian ymmärtävät. Tarkoituksena on eritellä tutkimushenkilöiden ajattelutapoja sekä erinäisiä merkityksenantoprosesseja, joiden perusteella tutkimuksen tuottama tieto muodostuu (Niikko 2003, 9). Olennaista ajattelutapojen selvittämisessä on fenomenografian mukainen todellisuus siitä, kuinka yksilöt kokevat ja ymmärtävät yhtä todellisuutta eri tavoin (Niikko 2003, 14). Tämän ymmärryksen mukaan lähestytään myös

tämän tutkimuksen tutkimuskysymystä, ja aineisto koostuukin tutkimushenkilöiden eri tavoista ja käsityksistä ymmärtää empatiaa luokkahuoneessa. Tutkimuksessa kuvataan siis kyseistä ilmiötä yhdessä yhteisessä todellisuudessa siten kuin yksi tietty ryhmä sen kokee (ks. Niikko 2003, 20). Näin ollen kiinnostuksen kohteena on niin kutsuttu toisen asteen näkökulma tutkimusilmiöön eli toisten ihmisten kokemusten selvittäminen ja merkityssisällön kuvaaminen (Niikko 2003, 24–25).

Fenomenografisen suuntauksen mukaan tutkimuksen päätuloksena ovat ne kategorisoinnit, joita analyysivaiheessa muodostetaan tutkimushenkilöiden kuvausten mukaan. Olennaista on hahmottaa aineistosta kategorioihin niihin tyypillisimmin kuuluvia sisältöjä. (Marton 1988, 166–167.)

4.3 Tutkimuksen aineisto

Tutkimukseni aineisto on teemahaastatteluin kerättyä, laadullista tutkimusaineistoa. Hyvärinen (2017) mukaan ydinajatus teemahaastattelulle on se, ettei tutkija ikään kuin lyö lukkoon varsinaisia tutkimuskysymyksiä, vaan ennemmin määrittää tutkimuksen kannalta keskeisiä teemoja, joita haastatteluissa käsitellään (Hyvärinen 2017, luku 1). Tämän vuoksi teemahaastattelua voi pitää lähempänä strukturoimatonta kuin strukturoitua haastattelua. Koska olin kuitenkin valinnut käsiteltävät teemat, ei teemahaastattelua voi pitää yhtä vapaana kuin esimerkiksi syvähaastattelua. Siksi teemahaastattelua voi kutsua ikään kuin puolistrukturoiduksi haastatteluksi. (Hirsjärvi & Hurme 2022, luku 4.2.3.) Tähän perustin valmistautumiseni tämän tutkimuksen aineistonkeruun haastatteluihin.

Määritin tutkimusilmiön teemahaastatteluissa käsiteltävät teemat aiempaan tutkimukseen tutustuttuani. Teemahaastattelun käytettävyyden yleisyydestä huolimatta varsinaista keskustelua näiden tutkimusteemojen valinnasta ja niiden mahdollisesta tutkimusta rajaavasta luonteesta on varsin vähäisesti olemassa (Hyvärinen 2017, luku 1.) Seurasin siis pitkälti aiempaa aiheesta tehtyä tutkimusta ja niissä ilmenneitä teemoja.

Haastatteluissa käsitellyt kolme teemaa olivat *empatian ominaisuudet*, eli opettajien määritelmät empatiasta, opettajien ajatukset omasta empaattisuudestaan, opettajien määrittelyt empatian arvosta; *empatia opetustilanteissa*, eli opettajien antamat esimerkkitalanteet empatian roolista ja näkyvyydestä opetuksessa sekä opettajien ajatukset henkilökemioiden kysymyksistä

sekä *opettajakokemuksen yhteys empatian kokemukseen*, eli opettajien havainnot empatian kokemuksestaan opettajan työkokemuksen kontekstissa. Haastatteluiden lopuksi opettajat saivat vapaasti kertoa ajatuksiaan empatian tematiikasta. Tutkimushaastattelut olivatkin lopulta pitkälti vapaamuotoisia, keskustelunomaisia ja tutkimushenkilöt mielellään avasivat ajatuksiaan tutkimusaiheesta usein myös ilmaisten kuinka tärkeänä aihetta muun muassa työnsä kannalta pitävät.

Tutkimukseen osallistui viisi peruskoulussa työskentelevää luokan-, aineen- tai erityisopettajaa. Valintakriteerinä tutkimushenkilöille oli toimiminen kelpoisena opettajana peruskoulussa. Halusin tehdä rajauksen perusopetukseen, sillä oppivelvollisuuden (ks. Oppivelvollisuuslaki 1 §) ansiosta perusopetus tavoittaa oppilaita erinäisistä taustoista, jonka ajattelen olevan empatian kokemusten kannalta kiinnostavaa. Koska tarkoituksenani oli tarkastella tutkimuksessani myös opettajan työkokemuksen yhteyttä empatian kokemiseen oli relevanttia selvittää tutkimushenkilöiden opettajakokemusvuodet. Keskimäärin opettajakokemusta haastateltavilla oli noin 22 vuotta. Heillä kaikilla oli verrattain pitkä kokemus peruskoulun opettajana joko luokan-, aineen-, tai erityisopettajana. Tarkemmin eriteltyt työkokemusvuodet löytyvät taulukosta 1.

Koska tavoittelin tutkimuksellani syvällisempää ymmärrystä perusopetuksen opettajien empatian käsityksistä luokkahuoneessa, ei suurempi tutkimushenkilöiden määrä olisi ollut tavoitteeni kannalta niinkään mielekästä. Laadullisessa tutkimuksessa ei yleisestikään pyritä tilastolisiin yleistyksiin (Tuomi & Sarajärvi 2018, luku 3.4). Lisäksi tulkintani mukaan viiden tutkimushenkilön haastattelun jälkeen aineisto tuntui kylläntyvän tai saavuttavan saturaation, eli toistavan itseään, eikä merkittävää uutta tietoa siten ollut tutkimushenkilöiltä saatavissa, joten rajasin aineiston viiden tutkimushenkilön haastatteluun (ks. esim. Tuomi & Sarajärvi 2018, luku 3.4.1).

Tunsin erään tutkimushenkilön jo etukäteen ja loput tutkimushenkilöistä tavoitin hänen kauttaan sähköpostitse. Tutkimushenkilöiden valinnassa sovelsin siis tietyiltä osin niin kutsuttua lumipallo-otantaa, jossa avainhenkilö ikään kuin johdattaa tutkijan muiden tutkimushenkilöiden luokse (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006; ks. myös Tuomi & Sarajärvi 2018, luku 3.4). Kaikki tutkimushenkilöt eivät työskennelleet samassa peruskoulussa, vaan hajontaa työpaikoissa oli jonkin verran. Ennen tutkimukseen suostumista osallistujat saivat luettavakseen *Kirjeen tutkimukseen osallistuville* (ks. liite 1.), ja he saivat tarpeen mukaan esittää kysymyksiä tutkimukseen liittyen. Kukaan osallistujista ei kysynyt tutkimuksesta lisätietoja ennen suostumuksen antamista. Tutkimukseen suostuttuaan osallistujat saivat Teams-kutsun. Tutkimusta

varten tutkimushenkilöt anonymisoitiin ja jatkossa heistä käytetään nimiä Opettaja A, Opettaja B, Opettaja C, Opettaja D sekä Opettaja E.

Tutkimushaastattelut tehtiin vuoden 2025 helmi- ja maaliskuussa, ja ne kestivät keskimääräisesti noin puoli tuntia. Kaikki viisi haastattelua tehtiin Teamsin välityksellä videohaastatteluin, jotka tallennettiin osallistujan luvalla. Videotallenteet litteroitiin sanatarkasti tekstimuotoon fontilla Times New Roman, fonttikoolla 12 ja rivivälillä 1. Nämä tekstimuotoiseksi muokatut tallenteet muodostivat sellaisenaan tutkimuksen aineiston, ja kiinnitin sanatarkkuuteen erityistä huolellisuutta (Ruusuvoori & Nikander 2017, luku 21). Sanatarkkuutta edellytti myös asetettu tutkimuskysymys, sillä aineistossa erityisen kiinnostavaa oli nimenomaan aineiston sisältö, eikä niinkään tapa, jolla tutkimushenkilöt sisältöä ilmaisivat (Ruusuvoori & Nikander 2017, luku 21). Näillä edellä mainituin perustein valmis aineistoteksti kattaa yhteensä 34 A4-sivua. Tämä litteroitu aineisto analysoitiin aineistolähtöistä fenomenografista analyysia soveltaen.

Taulukko 1. Opettajien työkokemusvuodet

Opettaja A	Opettajakokemusta 19 vuotta
Opettaja B	Opettajakokemusta 23 vuotta
Opettaja C	Opettajakokemusta 23 vuotta
Opettaja D	Opettajakokemusta 12 vuotta
Opettaja E	Opettajakokemusta 35 vuotta

4.4 Aineistolähtöinen fenomenografinen analyysi

Tämän tutkimuksen aineiston analyysi perustuu fenomenografiselle aineistolähtöiselle analyysille. Analyysia kuvataan aineiston luennan ja merkityksellisten ilmausten reflektoinnin kehäksi, joka käsittää olennaisuuksien etsimistä ja tulkintaa aineistosta (Niikko 2003, 34). Niikko (2003) kuvaa fenomenografisen analyysin vaiheittaiseksi käsittäen kolme analyysin vaihetta. Ensimmäisessä analyysin vaiheessa aineistoa luetaan yhtenä kokonaisuutena huolella läpi ikään

kuin kiinnittämättä huomiota tutkittaviin erillisinä kokonaisuuksina (Niikko 2003, 33). Jo aineiston litterointivaiheessa kiinnitin huomiota tutkimuskysymyksen kontekstissa olennaisiin opettajien ilmaisuihin. Kuitenkin varsinaisen aineiston analyysin aloitin Niikon (2003) kuvauksen kaltaisesti lukemalla aineistotekstiä läpi kokonaisuutena kiinnittämättä huomiota erillisiin tutkimushenkilöihin ja merkatien ylös niin yhtäläisyyksiä kuin eroavaisuuksia kuin tulkittavissa olevia poikkeuksia tutkimushenkilöitten vastauksista. Lukemisen perusteella aloin muodostamaan aineistosta laajempia ryhmiä ja teemoja. Tulkitsin, että opettajien näkemykset teemojen kautta olivat pitkälti hyvinkin samansuuntaisia, jolloin tämä ensimmäisen analyysivaiheen ilmaisujen kerääminen keskittyi näkemysten samankaltaisuuksiin.

Toisessa analyysin vaiheessa huomio kiinnittyi tehtyjen huomioiden ja tulkittujen merkitysten ryhmittelyyn, joka tehdään havaintoja ryhmittelemällä samankaltaisuuksiin ja eroavaisuuksiin. Huomio voi kiinnittyä myös aineiston poikkeavaisuuksiin sekä niin sanottuihin rajatapauksiin. Tässä analyysin vaiheessa oleellista on myös selvittää se tietty kriteeri, joka määrittää kutakin ryhmitelmää (Niikko 2003, 34). Tuomi ja Sarajärvi käsittävät saman sisällön teemoitteluna tai klusterointina, johon perustuen käytän tässä tutkimuksessa ryhmittelyn ja teemoittelun käsitteitä rinnakkaisesti ymmärrettävinä viitaten edellä oleviin tutkijoiden kuvauksiin (Tuomi & Sarajärvi 2018, luku 4.1, luku 4.4.3). Keskityin erityisesti opettajien kertomusten samankaltaisuuksiin, jonka mukaan *taulukkojen 2., 3. ja 4.* ryhmitelmät syntyivät. Alusta asti oli selvää, että opettajien kokemukset ja ajatukset olivat hyvin pitkälti samansuuntaisia teemasta riippumatta, vaikkakin huomionarvoista on, että käytetyt ilmaisut saattoivat erota toisistaan. Yhtäläisyyksien selvittämisen jälkeen syvensin analyysin toisen vaiheen alustavia ryhmitelmiä tarkastelemalla fenomenografisen analyysitavan mukaisesti tutkimushenkilöiden kertomuksista poikkeuksia, jotka ikään kuin täydentävät muodostettuja ryhmitelmiä. Kuitenkin vallitsevana teemana toisen vaiheen analyysissä oli aineistosta löytyneet yhtäläisyydet. Fenomenografiaan olennaisesti sisältyvät eroavaisuudet sen sijaan eivät tässä aineistossa niinkään toteutuneet, vain yhtä poikkeusta lukuun ottamatta, jossa opettajilla oli näkemyseroja empatian taitojen opettelu- ja harjoittelumahdollisuuksien tasoon.

Taulukko 2. Opettaja-oppilas -suhteen teeman ryhmitelmä

Esimerkkikatkelmia, jotka kuvaavat muodostettua teemaa	Ilmauksista muodostunut ryhmitelmä	= Opettaja-oppilassuhteen teema
<p>”Meillä semmonen ikävä tapah- tuma oli, että yks nuori me- nehty--. Niin kyllä siinä niinku täyty ottaa vastaan. – Mä en hir- veesti vaivannu kysymyksillä, mutta-. Toki juteltiin, mutta sil- leen niinku. Että mä sitten vaan olin siinä. Silleen niinku olin vaan läsnä. Että enemmän kuuntelin sitten.”</p> <p>”Oma tapa opettaa on se, että ne osallistuu--. Mä kuitenkin yritän tunnistaa sen oppilaan niinku rajat ja kunnoittaa niitä. – Siellä olla paitsi minä omalla per- soonallani nii oppilaat myös. – mä en voi oottaa niinku saman- laista. Ehkä siinä vaatii sitä em- patiaa, että mää en puske ketään just sellaseen, mihin hän ei pysty. Tai ei vaan halua. Että tässä elämässä ei kaikkien tarvii olla samalla tavalla. Samanlai- sia.”</p>	<p>Kerronnassa ilmenee</p> <p>opettajan sensitiivistä</p> <p>suhtautumista</p> <p>oppilaaseen/tilanteeseen</p>	
<p>”Musta tääki on sitä empatiaky- kyä, että pystyy niinkö lokeroi- maan.”</p> <p>”Kyllä mun aikuisena pitää luoda ne välit semmoseksi, että</p>	<p>Kuvataan oppilaan käytök- sen ymmärrystä osana op- pilaan tuntemusta</p>	

<p>ei mulla sitä oppilasta kohtaan oo sellasta, ettenkö mä vois sitä empatiaa niinku kokea häntä kohtaan ihan samalaillla, ku ketä tahansa kohtaan.”</p>	
<p>”Tehdään joka ikisen ryhmän kanssa alkuun, että saadaan tehtyä se, että sä oot empaattinen ja sä kuuntelet ja sä katot silmiin ku toinen puhuu ja sä arvostat sitä oppilasta --, niin se on-, luot sen ilmapiirin sillon.”</p> <p>”Niin kyllä sulla puuttuu joku, se yhteys puuttuu, vuorovaikutus puuttuu. Mä luulen, että oppiminen on huonompaa sillon.”</p>	<p>Kerronnasta ilmenee opettaja-oppilas -suhteiden vuorovaikutuksellinen luonne</p>
<p>”Mut on siinä vähän eroja. – Lasten kans, jotka tuntevat vahvasti. Itseki oon semmonen vahva tuntija, niin ehkä löytyy niinku se yhteinen sävel helpommin.”</p> <p>(Henkilökemioista puhuttaessa)</p> <p>”Kyllä siinä on, mutta siinä tulee sitte se ehkä ammattitaito, että miten sä käsittelet sen, koska eihän kaikkien oppilaitten kans ei vaan kerta kaikkiaan synkkaa.”</p>	<p>Kuvataan henkilökemioiden yhteyttä empatian kokemuksiin</p>

Taulukko 3. Opettajan kokeman empatian teeman ryhmitelmä

Esimerkkikatkelmia, jotka kuvaavat muodostettua teemaa	Ilmauksista muodostunut ryhmitelmä	= Opettajan kokeman empatian teema
<p>”Mutta silloin kun siellä on vaikka tosi vaikeita oppilaita tai. Tai mä ajattelen, että on sellaisia oppilaita, jotka haastaa sitä empatiaa. Niinkun minun empatiaa. Että voi tulla semmosta niinkun kynnistymistä itsellä. Ja silloin se näkyy ehkä sillain–Joutuu itteään niinku sillain pysäyttämään, että oonko mä nyt oikeasti empaattinen aikuinen”</p>	<p>Kerrotaan opettajan empatian tunnetta haastavia teki- jöitä</p>	
<p>”Tietenki siinä pitää olla tosi tarkkana, et jos sulla ei niinku luontasesti semmosen empatian halua synny jotaki oppilasta kohtaan, nii silloin sul on ammatillisesti se laari täytettävä.”</p> <p>”Nyt on niinkö oppinu tässä, sanottasko viiden kuuden vuoden aikana erottamaan sen ammatillisen empatian, että mä en mee lii- kaa sinne-. Ammatillinen empatia on minusta vähän eri mikä mullon vaikka kotona-.”</p>	<p>Opettajat kertovat ammattillisesta empatiasta</p>	
<p>”Minusta se on myös semmonen vakio työkalu niin sanotusti, joka on persoonassa --.”</p>		

”Aattelen, että tuo myötätuntoasia on myös persoona-asia. Nii mää en ehkä ajattele, että se olis sillä tavalla muuttunut. – se on ollu mun tärkeä tai semmonen olennainen työväline.”

”Semmonen sisäinen malli nii kyllähän sä aina vähän niinku. Vaikka sä oisit kuin kuormittunu --. Kyllä sä sen taidon niinku pidät yllä ja edelleenki se ominaisuus on sussa olemassa.”

Kuvataan empatiaa luonnollisena ominaisuutena persoonassa

Taulukko 4. Opettajan työhyvinvoinnin teeman ryhmitelmä

Esimerkkikatkelmia, jotka kuvaavat muodostettua teemaa	Ilmauksista muodostunut ryhmitelmä	= Opettajan työhyvinvoinnin teema
<p>”Empatia on myös tommonen vähä niinku työuupumusasia, valitettavasti.”</p> <p>”Se liika empatia niin sanotusti, että se sitte voi helposti uuvuttaa ihmisen. Että päästää liian tuonne sisälle.”</p> <p>”Et mitä empaattisempi oot, nii sitä isommin sä sen asian otat. Ja tämän jälkeen kuormitut siitä.”</p> <p>”Mutta sitte empatia voi olla raskastakin myös, että tietyllä tavalla --, lähteä kantamaan sil-lai semmosella sydämellä niinku kaikkia asioita.”</p>		<p>Kuvataan empatian kuormittavaa luonnetta</p>
<p>”Vuosien työkokemus ja semmonen tuo sen, että osaa rajottaa sitä, nimenomaan sitä omaa kuormittumista --, että noni mä en yhtään-.”</p> <p>”Oon kovasti tehny töitä itseni kans, että se ei auta sitä lasta tai perhettä, jos minä lähen niinku jotenki siihen tunteeseen mukaan. Et voin tuntea empatiaa, mut silti pitää hieman etäällä sen asian itsestäni.”</p>		<p>Puhutaan työkokemuksen mahdollistamasta kyvystä pitää itsensä etäällä asioista</p>

<p>”Se on vähä muuttunu mun mielestä siinä–Mä aattelen, et se ei oo kyynistymistä, mutta se on sellasta, että tiedän, että mä en voi enempää auttaa valitettavasti. Tai kuin sen verran kun pystyn.”</p>	
<p>”Empatia on tosi tärkeä voimavara.”</p> <p>”Aika monestihan empatiaan yhdistetään myös tämmönen kiltteys, lempeys--. Nekihän on mahtavia voimavaroja – kunhan ne ei mee yli.”</p>	<p>Puhutaan empatiasta voimavarana</p>

Kolmannessa fenomenografisen aineistolähtöisen sisällönanalyysin vaiheessa olennaista on ryhmitelmien kategorisointi. Niikon mukaan tässä analyysin kolmannessa vaiheessa kootut merkitysten ryhmittelyt kategorisoidaan tai käsitteellistetään eli abstrahoidaan (Niikko 2003, 36). Myös Tuomi ja Sarajärvi tunnistavat abstrahoinnin vaiheen, tosin nimittäen sitä toisin sanoen käsitteellistämiseksi, johon viitaten myös tästä analyysin vaiheesta käytän rinnakkaisina käsitteinä sekä kategorisointia että käsitteellistämistä (Tuomi & Sarajärvi 2018, luku 4.4.3). Tätä analyysin kolmatta vaihetta olen kuvannut *taulukossa 5*.

Tuomi ja Sarajärvi kuvaavat käsitteellistämisen vaiheen tehtyjen havaintojen ja niiden ryhmitelyn käyttämisenä kielellisistä ilmaisuista teoreettisempaan muotoon käsitteinä ja johtopäätöksinä (Tuomi & Sarajärvi 2018, luku 4.4.3.). Niikko (2003) tarkentaa kuvausta havainnoimaan merkityskategorioiden selkeitä yhteyksiä tutkittavaan ilmiöön, eli tulkittujen kategorioiden tulee olla selkeästi loogisessa suhteessa toisiinsa sekä tutkittavaan ilmiöön nähden. Tässä vaiheessa on tärkeää ymmärtää kategorioiden syntyvän nimenomaan analyysiprosessin kuluessa, eikä niitä ole etukäteen määritetty. (Niikko 2003, 36.) Tämä kategorisoinnin vaihe kestää niin kauan kuin se aineiston kannalta on mahdollista (Tuomi & Sarajärvi 2018, luku 4.4.3).

Taulukko 5. Ryhmitelmien käsitteellistämiset

<p>Opettaja-oppilas -suhde</p>	<p>Kerronnassa ilmenee opettajan sensitiivistä suhtautumista oppilaaseen/tilanteeseen= Opettajan sensitiivisyys</p>	<p>Kuvataan oppilaan käytöksen ymmärrystä osana oppilaan tuntemusta= Oppilaan taustan tunteminen osana tilanteen ymmärrystä</p>	<p>Kerronnasta ilmenee opettaja-oppilas -suhteen vuorovaikutuksellinen luonto= Opettaja-oppilas -suhteiden vuorovaikutusellisuus</p>	<p>Kuvataan henkilökemioiden yhteyttä empatian kokemuksiin= Henkilöke- miat ja empatia</p>
<p>Opettajan kokemaa empatia</p>	<p>Kerrotaan opettajan empatian tunnetta haastavia tekijöitä= Opettajan empatiaa haastavat tekijät</p>	<p>Opettajat kertovat ammatillisesta empatiasta= Ammatillinen empatia</p>	<p>Kuvataan empatiaa luonnollisena ominaisuutena persoonassa= Empatia osana persoonallisuutta</p>	
<p>Opettajan työhyvinvointi</p>	<p>Kuvataan empatian kuormittavaa luonnetta= Empatia kuormitustekijänä</p>	<p>Puhutaan työkokemuksen mahdollistamasta kyvystä pitää itsensä etäällä asioista= Työkokemuksen tuoma kyky säädellä empatiaa</p>	<p>Puhutaan empatiasta voimavarana= Empatia työn mielekkyyttä lisäävänä</p>	

5 TUTKIMUSTULOKSET

Tämän tutkielman tavoitteena on selvittää, millaisia käsityksiä perusopetuksen opettajilla on empatian merkityksestä luokkahuoneessa. Esittelen tässä luvussa tutkimuksen tulokset. Jaoin fenomenografisen analyysin keinoin muodostuneet tulokset kolmeen pääteemaan, joiden mukaan esittelen opettajien antamia merkityksiä empatialle luokkahuoneessa. Jokainen pääteema pitää sisällään kolmesta neljään alateemaa, joista jokainen osaltaan syventää empatialle annettua merkitystä. Ensimmäisessä pääteemassa tarkastellaan opettaja-oppilas -vuorovaikutussuhteessa ilmenevää empatiaa. Opettaja-oppilas -suhteen empatia jakautuu tämän tutkimuksen mukaan opettajan sensitiiviseen suhtautumistapaan, oppilaan taustan tuntemukseen osana hänen tilanteensa ymmärrystä, opettaja-oppilas -suhteen vuorovaikutuksellisuuteen suuntautuen enemmän luokkaryhmän tasolle sekä opettaja-oppilas -vuorovaikutussuhteissa ilmeneviin henkilökemian asioihin.

Toisessa pääteemassa keskitytään tarkastelemaan opettajan roolissa koettua empatiaa, jota osaltaan syvennetään ammatillisen empatian alateemaan, empatiaan osana opettajan persoonallisuutta sekä sellaisiin nimettyihin tekijöihin, joiden nähdään haastavan opettajan empatiaa luokkahuoneessa.

Kolmannessa ja viimeisessä pääteemassa kuvataan empatian ja opettajan työhyvinvoinnin yhteyttä empatian kuvatun kaksoismerkityksen johdosta. Merkittävänä alateemana tässä teemassa on empatia eräänä työhyvinvoinnin kuormittajana sekä työkokemuksen tuoma tai vahvistama kyky säädellä empatiaa opettajan roolissa. Lopuksi tässä pääteemassa tarkastellaan niitä tekijöitä, joita peruskoulun opettajat mieltävät empatian kontekstissa lisäävän työnsä mielekkyyttä.

5.1 Empatia opettaja-oppilas -suhteessa

Tämän tutkimuksen mukaan yksi luokkahuoneen empatian ilmenemismuoto oli empatia osana opettaja-oppilas -suhteita erinäisissä vuorovaikutuksissa ja kohtaamisissa. Tässä luvussa keskitytään tarkastelemaan vain niitä empatian merkityksiä, jotka opettajien mukaan ilmenevät nimenomaan opettaja-oppilas -suhteissa.

5.1.1 Opettajan sensitiivisyys

Tutkimuksessa ilmenevä merkityksellinen empatian ilmenemismuoto on opettajan sensitiivinen, eli herkkä suhtautuminen ja vastaaminen oppilaiden tarpeisiin (ks. myös Aldrup ym. 2022, 1180).

”Eli tuota lempeästi, lämpimästi haluaisin katsoa aina jokaista lasta. Toki realiteetti isoissa porukoiksi, piireissä, eri vaatimusten ristiaallokossa, on se, että se ei oo aina helppoa.” Opettaja E

”Jos mä en huomaa tai näe sitä tai ymmärrä sitä tai en näe mitä hän kokee tai yritä ymmärtää niin sitten mun on hirveän vaikeaa myös auttaa häntä siinä oppimisessa tai auttaa yli siitä, mikä se haaste on.” Opettaja A

”Ensinnäki empatia on aivan äärimmäisen tärkeä niinku taito osoittaa. Uskaltaa osoittaa, olla tunteva, herkkä, empaattinen ihminen lapsille ja antaa lasten olla myös.” Opettaja E

”Kyllähän se on semmosta lapsen tasolle asettumista ja näin ymmärtämistä.” Opettaja C

”Näin kiteytettynä läsnäoloa ja kuuntelun taitoa ja herkällä korvalla-, tuntosarvilla olemista. Tilanteisiin reagoimista. Oikealla tavalla oikeaan aikaan. Mutta se on myös hyvin vaikeaa välillä.” Opettaja

D

Kuten aineistokatkelmista havaitaan, opettajan sensitiiviselle suhtautumiselle ei ole vain yhtä väylää, vaan sitä voi pitää moninaisina opettajan ominaisuuksina siinä, kuinka hän havaitsee ja huomioi oppilaittensa tarpeita. Esimerkiksi lempeys ja lämpö, oppilaan huomaaminen ja näke-

minen, oppilaan tasolle meneminen ja ymmärtäminen, läsnäolo ja kuuntelun taidot sekä tilannetajuisuus tunnistetaan opettajan sensitiivisyydeksi. Huomionarvoista on, ettei aineistossa ilmene lainkaan tutkimushenkilöiden nimeävän vastaavia ominaisuuksia tai toimintatapoja suoraan sensitiivisyydeksi, vaan ne ovat ennemminkin tulkinnanvaraisia. Opettajat eivät siten suoraan itse nimenneet toimintatapojaan sensitiivisiksi, vaan heidän nimeämänsä tavat toimia kuvastavat opettajan sensitiivisyyttä.

Tärkeää on havaita, kuinka useampi tutkimushenkilö ilmaisee haasteita empatian ilmaisussa sensitiivisyyden kontekstissa. Haasteiden kuvataan useimmiten ilmenevän suurissa ryhmissä eli samanaikaisesti useiden eri tarpeiden ja vaatimusten muodossa sekä erinäisissä tilanteissa tilannetajuisesti tai oikein ajoitettuna, eli pitkälti olosuhteisiin sidonnaisina.

Nimenomaan luokkahuoneen opetustilanteissa ja pedagogiikan näkökulmasta sensitiivisyyttä kuvataan tutkimuksessa myös monin eri tavoin, esimerkiksi niin kutsuttuna pedagogisena tahdikkuutena, jossa tunnistetaan ennen kaikkea oppilaan sen hetkinen vallitseva tilanne. Empatiaa olisi siis tällöin tilannetajuinen, tahdikas suhtautuminen oppilaaseen yksilönä sekä hänen tarpeisiinsa:

”Vähä semmonen pedagoginen tahdikkaus. Että ku vähä niinku skannaa. Ja sitte ei myöskään puske ketään enempänsä, jos ei sinä päivänä vaan, niinku. Ne on ehkä niitä, että mä kuitenkin yritän tunnistaa sen oppilaan niinku rajat ja kunnioittaa niitä.” Opettaja A

Aineistokatkelmassa tiedostetaan myös opettajan kunnioitus oppilasta kohtaan. Yksi tapa kehittää ja parantaa opettaja-oppilas -suhteita on kunnioituksen osoittaminen, joka mahdollistuu esimerkiksi opettajan empatian keinoin asettuessa oppilaan asemaan (Wang ym. 2022, 45). Näin ollen aineistokatkelmä on eräs esimerkki tavasta, jolla opettaja voi empatiaa ja kunnioitusta osoittaessaan myös parantaa molemmille osapuolille tärkeää opettaja-oppilas -suhdetta, joka siten on eräs empatian ilmenemismuoto luokassa.

Opettaja voi myös vastata oppilaan yksilöllisiin tarpeisiin eri tavoin. Olennaista kuitenkin on, että opettaja kohtaa oppilaan yksilöllisesti ja siten käyttää arviointikykyään tilanteeseen sopivalla tavalla.

”Sitte siellä on, jolla ei oikein suju --, että se on semmosta empatiakykyä, että mä en mee siihen, että päkä päkä päkä, vaan meen siihen viereen ja vaikka laitan käden olkapäälle, että seki jo rauhoittaa monesti, että mikä tässä nyt mättää. Enemmän se semmonen lämmin lähestyminen.” Opettaja C

”Ehkä kattoo se tilanne ja tosiaan jos siellä on sitä tarvetta semmoselle omalle rauhalle tai aikuisen kohtaamiselle tai muulle nii se järjestetään.” Opettaja B

”Ajattelen, et semmonen muumimamma, joka tuota ei säiky mistään. – hän hyväksyy kaikenlaisen erilaisuuden. Hän paistaa ne pannukakut ja ottaa syliin ja lempeästi puhuu kaikissa tilanteissa. Kaikille. Vähän semmosta muumimammapedagogiikkaa.” Opettaja E

Luokkahuoneessa empatiaksi voidaan ymmärtää opettajan sensitiivisyys. Toimiessaan sensitiivisesti opettajat siten tunnistavat samalla osoittavansa oppilailleen empatiaa ja siten pyrkivät toimimaan asianmukaisesti tarpeisiin vastaten, kuten vastaamalla oppilaan oman rauhan tai aikuisen kohtaamisen tarpeeseen.

5.1.2 Oppilaan taustan tunteminen osana tilanteen ymmärrystä

Haastatteluista käy ilmi, että opettaja pyrkii ymmärtämään oppilasta sekä hänen taustaansa. Opettajan ymmärrys on siten yksi osoitus empatiasta ja on eriteltävissä seuraavissa aineistokatkelmassa:

”Opettajan roolissa sitä, että pystyy näkemään sinne tavallaan siihe oppilaan sisälle. Että pystyy erottamaan sen käytöksen ja sitte sen oppilaan niinkö varsinaisen minän. Nehän ei aina kohtaa.” Opettaja

C

”Nähdään se, ehkä sen yksittäisen lapsen tilanne siellä porukassa. – hän on voinu tulla vaikka jostakin, hankala aamu ollu, voinu olla jotaki vaikeita olosuhteita perheessä tai muuta ja hän on kuitenkin tullu sinne minun ohjattavaksi.” Opettaja E

Tässä alateemassa siten tarkastellaan niitä tapoja ja tilanteita, joissa empatia vastaavissa tilanteissa näkyy. Eräs merkityksellinen asia luokkahuoneessa, jossa tulee kysymykseen empatian tarve osana oppilaan tilanteen ja taustan ymmärrystä on erinäiset opettaja-oppilas -suhteen konfliktit, jossa kysytäänkin usein opettajan empatiakykyä.

”Ja tavallaan otetaan, mikä asia siinä nyt onki meneillään, nii se on asia asiana.” Opettaja C

”Ei mulla oo hankauksia sen lapsen tai nuoren kanssa persoonatasolla, vaan se on enemmän niitte asioitten kanssa.” Opettaja B

”Nii mä sanoin, että tiiätkö, mä pidän aina sun puolta, ja mä tykkään susta, mutta mä en tästä käytöksestä nyt tykkää. Miten sä teet.” Opettaja C

Oleennaista näissä aineistokatkelmassa on, että opettajat kuvaavat konflikti- ja ristiriitatilanteita nimenomaan asioiden ja tilanteiden kautta. Kuten todettua, on osa opettajan ammattitaitoa ottaa vastaan oppilaiden laajoja tunneskaaloja samalla säädellen omia tunteitaan (ks. esim. Sutela 2022, 139). Aineistokatkelmat ovatkin eräänlainen käytännön esimerkki, kuinka Sutelan väite voisi luokkahuoneessa näkyä. Tutkimushenkilöt toistuvasti kuvasivat juuri sitä opettajan ammattitaitoa vaativaa erottelun tai lokeroimisen kykyä oppilaan käytöksen sekä oppilaan persoonan välillä, joka osaltaan myös kuvaa opettajalta vaadittuja tunteiden säätelytaitoja (ks. esim. Goroshit & Hen 2016, 806).

Yksi toinen mainittu väylä, jossa opettaja-oppilas -suhteissa kysytään oppilaan ja hänen taustansa tuntemusta on vahvuuksien löytäminen sekä tunnistaminen ja opettajan empatian käyttö niissä tilanteissa. Kuten todettua, voi tämänkin tutkimuksen mukaan opinnoissa suoriutuminen aiheuttaa oppilaille esimerkiksi pettymyksen tunteita, jolloin opettajalta vaaditaan ennen kaikkea sensitiivistä, empaattista ohjaustapaa auttaa oppilasta navigoimaan vahvuksiensa sekä heikkouksiensa kanssa (ks. esim. Wang ym. 2022, 444):

”Ja senkin tilanteen --, oppilaan mielestä ehkä huononki arvioinnin. Kyllä siinäki mä aattelen et empatia toki on läsnä, koska että mä voin ite pehmentää sitä ja kertoa myös siitä, että tää liittyy vaan tähän ja sulla on muita vahvuuksia.” Opettaja A.

Ylipäättään opettajat kertoivat oppilaan tuntemuksen olevan keskeistä työlleen. Oppilaan tuntemus myös auttaa opettajaa muokkaamaan esimerkiksi ohjaustaan tai muutoin toimintatapojaan oppilaan tarpeita vastaavalla tavalla. Oppilaan tuntemusta myös pidetään ikään kuin vaatimuksena esimerkiksi empatian käytön mahdollistumiselle tai toisaalta sille, minkälaista empatiaa oppilas voi missäkin tilanteessa vastaanottaa.

”Eri oppilaitten kohalla on varmaan erityyppistäkin, -- että kuin hyvin tunnetaan toista.” Opettaja B

”Se oppilaan tuntemus on empatiassa myös se aika ydinasemassa oleva juttu, että kyllä sun pitää tuntee ne oppilaat.” Opettaja D

”Monesti se näkyy näissä ristiriitatilanteissa, tai joissain oppimisvaikeusasioissa, nii sit se puskee se tieto, minkä mä tiedän, mitä tämän oppilaan taustalla on.” Opettaja C

Myös yksi tärkeä havainto osana oppilaan tuntemusta oli osaaminen lapsen kehityskaaresta osana yksilön käytöksen ymmärrystä. Useissa tapauksissa tutkimushenkilöt ottivat puheeksi asioiden riippuvaisuuden suhteessa oppilaiden ikään, sillä kuten tiedossa on, koskee perusopetus oppilaita useista ikäluokista ja siten myös useista kehitysasteista. Yksi tutkimushenkilöistä ottikin puheeksi oppilaan iän yhteyden oppilaan käytökseen, eli tunnistetaan myös yleisesti ikätasolla olevan yhteyttä oppilaiden käytöksen ymmärrykseen.

”Mitä isommaks se lapsi kasvaa, nii sitte se alkaa olla sille sitä huomionhakua negatiivisuuden kautta, et se lapsi haluaa sen huomion.” Opettaja D

5.1.3 Opettaja-oppilas -suhteiden vuorovaikutuksellisuus

”Onhan se suuri se (empatian) rooli siinä. Koska se vaikuttaa ja ohjaa ja sitä toimintaa kokoajan. Että kun kysyit vaikka että miten meni viikonloppu ja lapset kertoo, nii siinä se tulee jo heti ekana vastaan se empatiakyky. – Joku kertoo, että kissa kuoli, nii sehän suuntaa sen koko oppitunnin niinku aivan eri suuntaan.” Opettaja D

Aineistokatkelman mukaisesti tämä alateema muodostui pitkälti opettajien toistuvista kertomuksista erinäisistä luokkahuoneen vuorovaikutustilanteista, joissa he kokivat empatialla olleen roolia. Monet kokemukset ja tilanteet liittyivät enemmän ryhmätason kuvaukseen, joka kuvaa tätä alateemaa merkittävästi. Empatiaa kuvattiin useasti ikään kuin opetusta ohjaavana tai suuntavana tekijänä.

”Tietenki se empatia näkyy semmosena hienovarasena semmosena tsemppaamisena, semmosena niinku katseina ja semmosina. – Empatia voi olla myös sen ymmärtämistä, et nyt rajataan. Nyt sinä et jaksu näin paljon. Nyt riittää ku teet tämän verran.” Opettaja E

”Mitä empaattisempi se opettaja on, nii sitä enemmän niitä muuttujia sen tunnin aikana tulee, koska sä reagoit niihin riippuen vireystilasta ja opettajasta ja kaikesta, että kuinka empaattinen sä oot niin tottakai sä herkemmin reagoit semmoseen, niinkö.” Opettaja D

Edellä olevien aineistokatelmaesimerkkien mukaisesti luokkahuoneen empatian taso, sekä opettajan empaattisuus ja siten sensitiivisyys monesti jopa suuntaavat luokkahuoneen toimintaa. Tämä usein johtuu aineiston mukaan juuri opettajan empatiatasoista sen mukaisesti, kuinka

herkästi tai sensitiivisesti opettaja pyrkii hyödyntämään empaattisuuttaan ja tarttuu oppilaiden asioihin tai aloitteisiin. Toisaalta kuvattiin myös empatian roolia rajojen asettamisessa opettaja-oppilas -suhteissa:

”Ja ryhmässä on oltava niinkun. Ja se on mun mielest empatiaa myös, vaikka lapsi ei välttämättä sitä semmosena pidä. Mm. Että ne rajat on sitä, että sulla on tämmöset. Et oppilaalla jotenki, että sun paikka on tässä ja sulla on nämä ja sä teet ohjeiden mukaan. Nii. Hän ei välttämättä koe, että mä olin siinä kohtaa empaattinen.” Opettaja A

”Että mulla siinä on vaa pakko, vaikka se tuntus ehkä pahaltakin, et nyt on tehtävä tämä ja näin. Et nyt toimitaan täällä-, meillä tehään näin täällä koulussa.” Opettaja C

”Etsää kuitenkin lasten kaveri oo siellä, jonka pitää miellyttää kaikkia.” Opettaja D

Opettajat kuvaavat toisaalta empatian näkyvän opettaja-oppilas -suhteen eräänlaisessa valta-asemassa, jossa opettaja on vastuussa oppilaistaan ja heidän oppimisestaan sekä kantaa heistä kasvatusvastuuta. Vastaavissa tilanteissa voi olla aineiston mukaan oppilaan edun mukaista esimerkiksi asettaa oppilaalle rajoja, jotta opettajan tavoite hänen oppimisensa mahdollistamisesta toteutuu. Merkittävää on, ettei aineistokatkelman mukaisesti opettajan ja oppilaan käsitykset opettajan osoittamasta empatiasta aina kohtaa. Vastaavan käsityksen empatiasta vuorovaikutussuhteessa antoi myös toinen opettaja:

”Ja saati sit vaikuttaa siihen minkälainen se oppilas on ite. Ja miten se niitä asioita käsittelee, nii. Ettet oo tavallaan myöskään liian empaattinen, jos sillä toisella ei ois mitään hätää. – Että se lapsi kokee sen eri tavalla.” Opettaja D

Empatian nähtiin olevan opettaja-oppilas -suhteissa sekä koko luokkaryhmän tasolla myös eräs ilmapiiriin tekijä tai vaikutin. Empatiaa siten pidettiin eräänlaisena oppimisen perustana vaikuttaen luokan oppimisilmapiiriin sitä edistäen.

”Että sitä tavallaan sitä ilman on vaikea tehdä tätä työtä, et jos sä ohitat ne lasten tunteet ja tilanteet ja meet ja opetat vaan.” Opettaja E

”(Empatia on) ehkä niinku lähtökohta sille oppimiselle kaikkienensa, koska tavallaan mä ajattelen, että sen oppijan pitää kokea olevansa turvassa.” Opettaja A

”Jos ei oo turvassa, niin ihminen ei ehkä ole oppimisen tilassa.” Opettaja A

”Että jos sä oot tämmönen-. Et näytä omaa empatiakykyä, nii kyllähän se heijastuu sinne luokkaanki.”

Opettaja C

”Kyllähän semmosella empatialla on tosi suuri vaikutus siihen koko luokan ryhmähommaan.” Opet-

taja C

Aineistokatkelmien mukaisesti empatia näyttäisi vaikuttavan luokan ilmapiiriin turvallisuutta edistäen, mutta myös toimivan eräänlaisena muistutuksena opettajalle huolehtia niin omasta empaattisuudestaan kuin lasten asianmukaisesta kohtaamisesta. Empatiaa voi siten pitää pohjana kaikelle luokkahuoneen toiminnalle, sillä se tämän tutkimuksen mukaan näyttäisi vahvistavan luokan ilmapiiriä tai oppimisilmastoa, mutta myös osoittavan opettajalle empatian mallina toimimisen tärkeyden, sillä sen puuttuessa empatian puute heijastuu aineistokatkelman mukaan koko luokan toimintaan. Opettajan empatian mallina toimimista korostettiin aineistossa muutoinkin:

”Että jotenki sitä tuntu, että niinkun tälläisestä opettajasta kuin on itse, niin oppilaat myös ottaa aika paljon. Sen mitä ne saa irti, jos varsinki jotain tunnevajetta mitä ne ei kotoa saa.” Opettaja A

”Sun pitää myös omalla esimerkillä opettaa niitä lapsia, mitä se empatia on, koska kaikki ei siihen kykene.” Opettaja D

Näiden aineistokatkelmien valossa empatiaa ei opettaja-oppilas -suhteiden tai laajemmin luokkaryhmän kontekstissa ole vain empaattisuuden tai myötätunnon osoittaminen kaikissa tilanteissa, vaan asianmukaisesti empatian osoittamista on myös rajojen asettaminen oppilaan edun mukaan. Vastaavissa tilanteissa tunnistetaan, että opettajan ja oppilaan käsitykset empatiasta voivat olla eroavaiset. Toisaalta opettajan tulee tulosten mukaan tiedostaa oma empatian malliesimerkin osoittamisen roolinsa, jotta vahvistetaan luokan ilmapiiriä sekä turvan tunnetta.

5.1.4 Henkilökemiat ja empatia

Aineistossa tunnistettiin eräänlaisten henkilökemioiden yhteys empatian kokemiseen. Henkilökemioiden vaikutusta kuvattiin useimmiten inhimillisyyden ja samaistumisen kautta. Keskeistä tuloksissa oli, että henkilökemioiden tunnistetaan vaikuttavan opettajan empatian kokemuksiin opettaja-oppilas -suhteissa.

"On sillä yhteyttä. Mehän ollaan vaan ihmisiä ja saattaa, että joku niinku oppilas muistuttaa minua vaikka jostaki. Mä ilman muuta tunnen luontaisesti jotenki semmosta empatiaa." Opettaja E

"Kaikkia lapsia pitää kohdella tasa-arvoisesti, mutta se, että -- niinku kaikkien-, koko ihmisverkossossa, nii sulla jonku kans se sama kemia tai sielunmaisema tai sää niinku tajuat sitä huumori-." Opettaja E

"Siellä on joku piirre, joka muistuttaa et nyt toi on ihan samalla tavalla käyttäytyy (henkilökemioista puhuttaessa, oppilas esimerkiksi muistuttaa jostain läheisestä ihmisestä) nii, sulla tulee siihen sellanen erilainen ote. Sä ymmärrät sitä ehkä paremmin, kun sä tiedostat sitä. Niinku sen, mistä tuo johtuu."

Opettaja D

Opettajien mukaan opettajan kokema empatia ei välttämättä ole täysin neutraalia, vaan siihen voivat vaikuttaa nimenomaan inhimillisen tason tai henkilökohtaisen samaistumisen asiat. Empatia ei siten synny kaikissa tilanteissa tai kaikissa opettaja-oppilas -suhteissa samoin, joka on samansuuntainen tulos Meyers ym. (2019) mukaisen ymmärryksen opettajan empatiasta jatkumona.

"Sillon voi olla, että henkilökemiat vaikuttaa, jos pääsee tulemaan yhtään semmonen kyynistynyt."

Opettaja A

Eräs opettajan kokemaan empatiaan vaikuttava tekijä henkilökemioiden kontekstissa voi aineiston mukaan olla myös yleinen opettajan jaksamistaso tai työhyvinvointi. Kuten aineistokatkelmassa kuvataan voi opettajan yleinen tyytyväisyyden taso työhönsä liittyen vaikuttaa myös opettaja-oppilas -suhteisiin.

"Ja enitenhän- eniten miettii niitä eniten, jotka eniten tunteita aiheuttaa, että. Hyvässä ja pahassa."

Opettaja D

Opettajan osoittama empatia ei siis kaikissa tilanteissa tai opettaja-oppilas -suhteissa ole absoluuttisesti ammatillista, vaan empatian tunteisiin voi liittyä myös henkilökohtaisen tason asioita, kuten samaistumista tai omasta henkilökohtaisesta elämästä muistuttavia tekijöitä. Henkilökemioiden ja empatian yhteydessä kuitenkin korostettiin ja pidettiin erittäin tärkeänä kaikkien oppilaiden tasa-arvoisuutta kaikissa tilanteissa:

"Kyllä se (henkilökemiat) vaikuttaa, mutta tietenki siinä pitää olla tosi tarkkana, et jos sulla ei niinku luontaisesti semmosen empatian halua synny jotaki oppilasta kohtaan, nii sillon sul on ammatillisesti se laari täytettävä." Opettaja E

5.2 Opettajan kokema empatia

Tutkimuksen tulokset kuvaavat opettajan kokemaa empatiaa pitkälti niin kutsutuksi ammatilliseksi empatiaksi (vrt. Kauppila 2005, 24). Tulosten mukaan tosin ammatilliseenkin empatiaan voi nivoutua myös yksilön persoonaan sisältyvä, henkilökohtaisemman tason empatia, mutta myös opettajan empatiaa haastavia tekijöitä. Tässä luvussa esitellään kaikki tämän tutkimuksen tulosten mukaiset opettajan kokeman empatian ulottuvuudet.

5.2.1 Ammatillinen empatia

Empatia sisältää vuorovaikutuksellisenä taitona pitkälle vietyinä ammattitaidollisia ulottuvuuksia, eli taitoja kohdata monenlaisia oppilaita (Kauppila 2005, 24). Tämän tutkimuksen tulokset pitkälti vastaavat tätä kuvausta ja ammatillinen empatia ikään kuin täydentääkin sellaisen empatian puutetta, jota mahdollisesti opettajalla ei luonnostaan syystä tai toisesta synny.

"Se on tavallaan vähä niinku rooli -- ei oo mikään kylmä rooli tietenkää, mutta niinkö että tiettyyn tilanteeseen asti mennään ja ymmärretään." Opettaja C

"Ja se on aina haaste sitte kun on paljon myös haastavia lapsia, jotka on vähä rikkoutuneita monella tavalla. Nii sitte siinä pitää, niinku sanoin aiemmin, et ottaa se ammatillinen empatia, jos se lapsi käyttäytyy todella ikävästi-. Sulla menee se ittellekki niinku tunteisiin, nii sitte on se ammatillisuus, mikä pelastaa sen tilanteen." Opettaja E

"Mutta sitte taas, se niinku ammattikokemus siinä, tulee se, että tuntee itsensä, mutta mul on silti-. Silti hän on yhtä arvokas." Opettaja C

Edellä esiteltyjen aineistokatkelmien perusteella opettajan kokemaa ammatillista empatiaa voitaisiin kuvata eräänlaiseksi opettajan työväliseksi juuri oppilaiden erinäisissä kohtaamisissa. Yksi opettajan ammatin tehtävä osoittaa välittämistä, eli muun muassa sensitiivistä suhtautumista henkilökohtaisella tasolla oppilaitaan kohtaan (vrt. Oplatka 2007, 1376). Ammatillinen empatia siten osaltaan huolehtii tämän tehtävän tai tarpeen täyttämistä tämän tutkimuksen tulosten mukaan.

Lisäksi opettajat tunnistivat empatian roolin työssään. Empatiaa pidetään eräänlaisena työn vaatimuksena, mutta usein myös korostettiin sen roolia työvälineenä.

"Ja sitte taas, et tää on nyt semmonen asia mihin mä voin vaikuttaa tällä omalla empatia--." Opettaja

D

"Tavallaan asetun niitten asemaan nii se on sen työn edellytys." Opettaja A

"Minusta empatia liittyy niin vahvasti toisen ihmisen kunnioittamiseen. Sen lapsen ja tilan kunnioittamiseen." Opettaja E

Opettaja D:n aineistokatkelman perusteella voi tulkita, että opettaja voi myös ikään kuin reflektoida opettajuuteen liittyviä rajoja empatian kontekstissa, sillä kuten myöhemmissä tutkimustuloksissa käy ilmi, ovat opettajan empatian roolin rajat usein häilyväiset etenkin opettajan uran alkupuolella. Empatia voikin tällöin toimia itsereflektion välineenä eri tilanteissa ja asioissa, jolloin opettajan tulee punnita mahdollisuuksiaan toimia tai vaikuttaa, tai mahdollisesti asettaa rajoja toimijuudelleen.

Ammatillisen empatian ja rajojen asettamisessa haastatellut opettajat näkevät myös toisenlaisen käyttötavan. Opettajat toistuvasti refleктоivat kokemansa empatian rajoja oppilaan edun näkökulmasta. Nimenomaan liiallista opettajan empatiaa rinnastettiin myös eräänlaiseksi karhunpalvelukseksi oppilaalle, jos esimerkiksi liiallisen empatian osoittaminen laiminlyö luokkahuoneen keskeistä kasvatuksellista näkökulmaa, josta opettaja on kouluympäristössä vastuussa. Opettajan tulisikin haastateltujen mukaan havaita ja ymmärtää ammatillisen empatian käyttönsä rajat. Haastatellut opettajat totesivat myös, että välillä on oppilaan edun mukaista osoittaa nimenomaan empatiaa lämmöllä, mutta toisaalta myös rajoja asettamalla.

"Jos sitä niinku toteuttaa ehkä väärin. Ehkä sitä sillon toteuttaa väärin sitä empatiaa. Tai niinku, jos aattelis, että ei pistäis niitä rajoja tarpeeks." Opettaja A

"Se on vähä semmosta, että joskus pitää olla sitä lämpöä ja ymmärrystä, joskus pitää olla selvät tiukat rajat. Joskus se empatia on myös rajojen asettamista." Opettaja E

"Ei sit opettajana sekota sitä empatiaa niinku siihen liialliseen ymmärtämiseen. Vaan että pystyy pitää. Niinku, voisko, se vois olla. Semmonen niinku tavallaan, että rajat." Opettaja A

"No on se ehkä sitä edelleen, et asettuu aina vaan sen toisen niinku, koska sit siinä on myös kuitenkin se kasvatuslementti. Että. Et sit pitää niinku rajottaa sitä. -- Mutta että voi niinku olla empaattinen, vaikka on jämäkkä:" Opettaja A

5.2.2 Empatia osana persoonallisuutta

Kaikki tutkimushenkilöt tunnistivat empatian olevan luontainen osa heitä niin ammatillisesti kuin henkilökohtaisestikin. Empatian siis nähtiin olevan ikään kuin eräs persoonallisuuden piirre. Tämä ajatus on samansuuntainen olemassa olevan tutkimustiedon kanssa (vrt. Akamatsu & Gherghel 2021, 9).

"Toki uskon, et semmonen luontanen empatia ollu niinku mukana ollu aina." Opettaja E

"Ihmisenä sitä empatiaa osaa kokea vähän jokasta ihmistä kohtaan." Opettaja B

"Se empatia niinkun aina -- luonteva osa minua toivottavasti." Opettaja A

Tutkimustuloksena mielenkiintoa herättää haastateltujen tutkimushenkilöiden näkemys siitä, kuinka empatiaa voidaan tarkastella sekä osana yksilön persoonallisuutta että opettajuutta. Yleisemmin empatian nähtiin olevan sekä osa persoonallisuutta, mutta myös taito, jota on mahdollista harjoitella.

"Eli taito, jota pystytään niinku harjottelee. Että kyllä me nyt tässä maailman-, tässäki tilanteessa missä nyt eletään, niin kyllä tässä niinku olis empatialle aika paljon tarvetta." Opettaja B

"Se on tärkeä semmonen taito, jota voi myös opetella." Opettaja E

"Mutta kyllä se empatiaki on semmonen asia mitä vois opetella, että-." Opettaja D

Kuitenkin aineistossa oli myös poikkeavaa näkemystä.

"Mä koen jotenki, että empatia on semmonen, että sitä ei vaan voi oikein opetella. Ihan kokonaan. Että kyllähän sitä oppii käyttäytymiskaavoja. Mä nyt puhun, jos ei niinku koe, että ois hirveen empaattinen ihminen-. Tavallaan oppii niinku tossa työssä niitä roolikaavoja, että miten toimitaan missäki tilanteessa. Seki vaatii aikaa. Ja sitten pitää niinku hoksata, että tavallaan semmosta itsetuntemusta ja tutkiskel- itsetutkiskelua." Opettaja C

Poikkeavankin näkemyksen takana näyttää olevan ydinajatus siitä, että jonkinlaisella tasolla empatiaa on mahdollista pitää taitona, jota voi opetella. Kaikkia edellä olevia aineistokatkelmia yhdistää ajatus empaattisuudesta osana yksilön persoonaa, vaikkakin empatian taitojen harjoittelun taso aiheuttaa näkemuseroja. Tutkimukset tukevat osaltaan empatian taitojen opetteluun kompleksisuutta. Stebnicki kuvaa, kuinka empatiaa voi toisaalta pitää opeteltavana taitona,

mutta vain jos se tapahtuu pätevässä ohjauksessa (ks. Stebnicki 2008, 30). Siten aineistossakin olevaa näkemyseroa voisi pitää validina tutkimustuloksena sellaisenaan, sillä tutkimuskaan ei ainakaan Stebnickin (2008) mukaan tarkkaan määritä empatian taitojen opetteluun mahdollisuuksien rajoja.

Aineistossa tunnistettiin myös itsereflektion keskeisyys empatian suhteen, vaikka pidettiin selvänä, että empaattisuus on osa tutkimushenkilöiden niin persoonaa kuin ammattitaitoa.

"Sillain samanlaisena kuitenkin sen tiedostaminen -- et jos sä haluat, että sun oppilaat luottaa suhun ja sä pystyt sen turvallisen ilmapiirin luomaan, nii kyllä se on niinku semmonen ollu se avainjuttu. Tulee mun mielestä sieltä kuitenkin selkäytimestä." Opettaja D

"Pitää niinku hoksata, että tavallaan semmosta itsetuntemusta ja itsetutkiskelua pitää tossa työssä tehdä aika paljon, että pystyy käyttään-, nii käyttämään empatiaa." Opettaja C

Kuten tulkittavissa on, vaatisi siten opettajan ammatti taidokasta itsereflektointikykyä, jotta opettaja kykenee empatiaa työssään hyödyntämään. Näin ollen pelkkä persoonallisuuden piirre ei siten olisi riittävä keino hyödyntää empatiaa työssään, vaan vaadittaisiin itsetutkiskelu ja -reflektointikyky juuri empatian ammatilliseen puoleen. Vaikka tunnistetaankin empaattisuuden tulevan ikään kuin selkäytimestä, nähdään empatian käytön ammatillisuus myös keskeisenä.

Voisikin kiteyttää, että vaikka näkemyseroja niin tutkimushenkilöiden kuin aineiston ja kirjallisuuden kesken oli niin empatian ja persoonallisuuden, sekä empatian taidon harjoittamisen kesken oli, on kaikissa näkemyksissä ajatus taustalla samansuuntainen. Vaikka empatia tulisi osaksi opettajuutta enemmän suoraan persoonallisuudesta tai harjoiteltuna taitona, on se silti keskeinen piirre opettajuudessa.

5.2.3 Opettajan empatiaa haastavat tekijät

Tutkimushenkilöt tunnistivat luokkahuoneessa olevan myös heidän empatiaansa haastavia tekijöitä ammatillisuudesta huolimatta. Empatiaa haastaviksi tekijöiksi ei kuitenkaan varsinaisesti nimetty tiettyjä asioita, vaan haastavista tekijöistä kerrottiin enemmän tilannekohtaisesti.

Erityisesti tilanteet, jossa opettajan roolin rajat voivat niin sanotusti hämärtyä (vrt. Yrttiaho & Posio 2021), usein vaativat opettajien mukaan itsereflektointia opettajan ammatillisen roolin rajoista verrattuna henkilökohtaisiin rajoihin, esimerkiksi inhimillisellä tasolla haastavissa tilanteissa.

"Mulla oli kerran oppilas, joka sairastu ja silloin oli ehkä koetuksella se semmonen rajojen hakeminen, että mikä oli liian henkilökohtasta ja mikä on sitä ammattimaisuuteen kuuluvaa empatiaa ja mikä on sitä mun omaa." Opettaja D

Haastatellun opettajan mukaan raja ammatillisuuden ja henkilökohtaisuuden välillä voi olla häilyvä. Tämä käsitys toistui aineistossa. Myös pohdinnat siitä, millaiset toimintatavat ovat missäkin tilanteissa asianmukaisia, voivat olla tarpeen. Toisena asiana, josta opettajat aineistossa toistuvasti mainitsivat empatiaansa mahdollisesti haastavana, olivat haastavat kohtaamiset ja tilanteet oppilaiden kanssa.

"Se mikä vähän välillä meinaa viedä sitä empatiakykyä, jos on semmonen -- epäkunnioittava tai röyhkeä lapsi, jonka takana voi olla jotaki murhetta, että hän saattas tarvita tosi kovasti sitä empatiaa. Ja tarviiki. Mut jos hän (oppilas) käyttäytyy tosi epäkunnioittavasti, nii silloin tulee-. Täytyy jo kohdistaa empatiaa itseään-. Itselleen tavallaan ja sitte-. Silloin on se rajojen asettamisen paikka." Opettaja E

"Että jos me joudutaan kanssakäy- joku asia selevittelemään, nii me selevitetään se asia. Se ei oo semmonen mikä hiertää niinku jatkuvasti. Että se sitte ei niinku voi vaikuttaa siihen, että mitä mä tunnen." Opettaja B

Aineistokatkelmasta voidaan tulkita opettajan ammatillisuutta haastavissa tilanteissa. Empatia ei välttämättä tarkoita opettajalle ja oppilaalle samoja asioita, eli tilanteessa, jossa opettaja ajattelee toimivansa empaattisesti ja ajavansa oppilaan etua, ei välttämättä sellaisenaan näyttäyty oppilaalle samoin. Sama ajatus on opettaja E:n kuvauksessa, jossa hän mainitsee rajojen asettamisen osana empaattista toimintatapaa. Kiinnostava näkökulma on myös opettajan tarve osoittaa ikään kuin itselleenkin empatiaa ikävissä tilanteissa.

Osa opettajan ammattitaitoa on kohdata oppilaiden tunteita samalla säädellen omia tunnetilojaan (ks. myös Sutela 2022, 139). Sama ajatus koskee myös opettaja B:n aineistokatelmaa, jossa hän toteaa, ettei ristiriita tai konflikti oppilaan kanssa voi vaikuttaa hänen tunteisiinsa. Vastaava tilanne voi olla eräs tekijä, joka haastaa opettajan kokemaa empatiaa, tai ”meinaa viedä” kuten opettaja E kuvaa. Ammatillisuus ja nimenomaan ammatillinen empatia ovat niitä asioita, jotka vastaavissa tilanteissa niin sanotusti turvaavat empatian läsnäolon.

5.3 Empatia ja työhyvinvointi

Haastateltujen opettajien käsitysten mukaan empatialla on yhteyttä heidän työhyvinvointiinsa. Koetut yhteydet olivat sekä työhyvinvointia edistäviä että sitä kuormittavia. Näkemyksissä korostui empatian keskeisyys opettajan työlle, vaikka yhteys olisi kuormittavakin. Tässä luvussa tarkastellaan lähemmin niitä haastatteluissa mainittuja tekijöitä, joilla on haastateltavien opettajien mukaan yhteyttä heidän työhyvinvoinnilleen.

5.3.1 Empatia hyvinvoinnin kuormittajana

Empatialla on tärkeä rooli työhyvinvointia kuormittavana tekijänä. Kaikki viisi tutkimushenkilöä tunnistivat empatian kuormittavuuden usealla eri tasolla. Eräs tutkimushenkilöistä pitää empatiaa keskeisenä tekijänä menneelle työuupumukselleen. Työuupumusta voidaankin pitää toisena ääripäänä empatian kuormittavan luonteen mittarilla.

”Kovasti miettiny niitä syitä sille uupumiselle --. Mutta on se varmaan iso yks tekijä on se empatiakyky ja siihen niinku työhön liikaa heittäytyminen ja niihin tilanteisiin, jotka tavallaan kuormittaa sit kuitenkin, vaikka ois kuinka harjoitettu sitä, nii on- on se yks tekijä --.” Opettaja D

Aineistokatkelmasta käy ilmi myös se, kuinka empatian lisäksi eräs työuupumukseen johtanut tekijä on mahdollisesti opettajan roolin rajojen tietynlainen hämärtyminen (vrt. Yrttiaho & Posio 2021). Ehkä juuri tähän opettajan roolin selvään rajaukseen perustuu myös työkokemuksen tuoma taito säädellä opettajan empatiaa. Tätä taidon kehittymistä tarkastellaan seuraavassa alaluvussa tarkemmin. Aineistokatkelma toimii hyvänä käytännön tason esimerkkinä sille tarpeelle, johon työkokemuksen tuoma taito vastaa. Yleisemmällä tasolla kaikki tutkimushenkilöt kuvaavat empatiaa kuormittavaksi osa-alueeksi työssään:

”Se on myös se yks kuormitustekijä, niinku varmaan kaikessa semmosessa--auttamistyössä varmaan.” Opettaja A

”Kuormittava, kuormittava tekijä semmonenki sitte.” Opettaja C

"Kyllä se varmaan liittyy tähänki se omien rajojen niinku ikään ku asettaminen.-- Että herkempi ihminen varmasti kuormittuu." Opettaja B

"Just ehkä myös sitte väsyttiki välillä ittensä, ko otti niinku nii sydämelle." Opettaja C

Empatian kuormittavaa luonnetta tunnistettiin tietynlaisena kertyvänä tai kumuloituvana asiana, sillä usea opettaja kuvasi ikään kuin keräävänsä luokkahuoneen tunteita itseensä. Aineistossa tunnistettiin myös toisaalta opettajalta ehkä edellytettävänkin sensitiivisen toimintatavan yhteys empatian kuormitukselle.

"Rehellisesti sanottuna mä en tiä ehkä ketään, tai että, miten tätä tekis tätä työtä niin, että ne ei jollaki tavalla säilöis. -- Mää aattelen sitä, että kun se empatia on toisen asemaan asettumista ja ehkä toisen tunteiden. Herkkyttä sille toisen, mitä hän näyttää tuntevan, niin mä aattelen, et sillohan sitä tapahtuu myös sitä vaihtoa, että sitä mä kerään niitä itseeni. Nii sillä tavalla mä aattelen et se ei oo pelkästään myönteinen." Opettaja A

"Ei saa päästää liian-, liian sydämeen koska siinä uuvuttaa sitte ihtesä." Opettaja C

"Että pitäs sitte sitä myöski säädellä, että missä määrin sitä kaikkea voi kantaa ja ottaa vastaan."

Opettaja B

"Kumuloituu se sitte se omien huolien ja omien asioiden lisäksi se toistenki huolien ottaminen."

Opettaja B

"Et ehkä se mun mielestä liittyy tommosteen niinku, eiks sitä sanotaan vähä niinku myötätuntouupumukseen tai siihen, että on jo nii paljon sitä tunne-, koska nehän myös kertyy. Tai että empatia on myös tommonen vähä niinku työuupumusasia valitettavasti." Opettaja A

Aineistokatkelmissa opettajat kuvaavat lähes suoraan Floyd ym. (2024, 105) määritelmän juuri opettajille tyypillisestä myötätuntouupumisen muodosta, jossa asiat kumuloituvat ja siten uuvuttavat.

Aineistossa tunnistettiin myös opettajan kokemaan empatiaan vaikuttavat henkilökohtaisen elämän asiat. Opettajan roolissa työskentelevälle onkin hyvin tyypillistä, ellei jopa edellytys, tehdä työtä hyvin pitkälti persoonansa avulla (ks. Virtanen 2013, 21). Opettajat tunnistivatkin lähes toistuvasti oman henkilökohtaisen elämänsä asioiden osaltaan muokkaavan ammatillisemman empatian kokemuksia myönteisellä kuin kielteiselläkin tavalla.

"Toki omat lapset sit-, on tuonu sellasta perspektiiviä --, tajuaa, että tämä on työtä ja mä en ota omalle kontolleni liikaa niitä asioita sitte kuitenkaa." Opettaja D

"Mutta sitten ne ajat, ku itellä on vaikka joku rankempi jakso elämässä -- se vähä niinku kertyy."
Opettaja B

"Mutta että nämä erilaiset ihmissuhteet ja kohtaamiset ja kaikki muu on varmasti muokannu -- Ja osaa lukea ehkä niitä tilanteita paremmin." Opettaja B

"Ja niinku mä sanoin elämäkokemuksien ja kaikkien näitten tilanteitten kautta. Niin se on pakko. Ihmisellä on pakko karttua sitä niin--. Sanotan tän nyt laajemmin sellasena toisen huomioimisena."
Opettaja B

Empatia siis nähtiin pitkälti opettajia kuormittavana tekijänä. Osaltaan näiden tulosten voidaan todeta vahvistavan jo olemassa olevaa tutkimustietoa aiheesta, sillä kokemuksissaan opettajat kuvasivat lähes suoraan opettajille hyvin tyypillistä myötätuntouupumusta ja jopa suoraan nimesivät sen haastatteluissa. Tutkimuksissa on hyvin pitkälti samansuuntaisesti tunnistettu opettajien ja empatian kielteinenkin yhteys juuri kuormittavuuden näkökulmasta (ks. Vučinić ym. 2022, 535). Huomionarvoista on myös, että empatian uuvuttava olemus herätti paljon ajatuksia opettajissa ja he mielellään kuvasivat kokemuksiaan, sekä reflektoivat uraansa empatian uuvuttavan luonteen näkökulmasta.

5.3.2 Työkokemuksen tuoma kyky empatian säätelyyn

Kaikki tutkimukseen osallistuneet opettajat kertoivat omakohtaisia kokemuksia empatiakyvyn säätelyn muutoksesta. Erityisesti muutos havaittiin aineistossa vertaamalla nykytilannetta uran alkuun, jota kuvataan empatian näkökulmasta jopa yltiöempaattisuudeksi tai erityisen herkillä olemiseksi, jota työkokemus on siten muokannut juuri kestävämpään suuntaan. Tutkimushenkilöiden kokemuksen mukaan työkokemuksen tuoma taito erottaa oma henkilökohtainen identiteettinsä opettajan identiteetistä on mahdollistanut sen, että on voinut pitää itsensä emotionaalisesti etäämmällä oppilaiden asioista (ks. esim. Singer & Klimecki 2014, R875; Floyd ym. 2024, 105; Graziano ym. 2024, 6).

"Ehkä silloin uran alussa ei vielä ollu niin selvä se, että opettajan rooli ja sitte se vapaa-aika. Tämän empatian kans, että ehkä se oli vielä niin yks ja sama identiteetti." Opettaja C

"Se on muuttunut, että ehkä en kerää niitä. Se ei samalla tavalla pääse uuvuttamaan-" Opettaja A

"Kokemattomuus oli sitä, että oli enemmän herkillä." Opettaja B

"Alkuaikoina sitä varmaan oli yltiöempaattinenkin, koska ajatteli jokaisen oppilaan jotenkin, mm, sitä kanto huolta jokasesta oppilaasta, eikä kyenny ehkä näkemään sitä semmosta rajaa siihen." Opettaja

D

Olellainen havainto aineistokatkkelmissa on opettajien mainitsema rajaus opettajan roolin ja henkilökohtaisen elämän välillä. Rajanveto opettajaidentiteetin ja henkilökohtaisen identiteetin välillä voidaan aineiston mukaan tulkita yhdeksi empatian säätelykyvyn taidoksi. Tämä rajaus voi erityisen empaattisilla opettajilla helposti kadota (ks. esim. Yrttiaho & Posio 2021). Aineistossa tunnistetaankin opettajan monenlaiset roolit, joka sellaisenaan tutkimustuloksena on samansuuntainen olemassa olevan tutkimustiedon mukaan (vrt. Stojiljkovic ym. 2012, 961).

"Ehkä tässä on myös se ristiriita, että ku tavallaan on niin monenlaisessa roolissa. On se oppimisen mahdollistaja, mutta myös ehkä se jonka tehtävä on kattoa, et onko sillä oppilaalla kaikki, varsinki ku on alaikäisiä, että onko kaikki muutenki ok." Opettaja A

Opettajat kertoivat havainneensa muutoksia empatian kokemisessa ja yhdistivät siihen muutostekijäksi juuri pidemmäksi määriteltävän työuran. Muitakin tekijöitä mainittiin, jotka määrittävät tosin enemmän muuta henkilökohtaista yksilön identiteettiä, kuten omat lapset ja tausta. Vaikka tunnistettiinkin rajanveto eräänä empatian kokemisen säätelykeinona opettajan identiteetissä, on tuloksista yhä tunnistettavissa opettajan työssä keskeisen persoonan osuus, jonka vaikutus kaikesta huolimatta luokitellaan osaksi opettajan empatian kokemuksia (ks. esim. Virtanen 2013, 21).

"Just se, että paljonko on kokemusta ja onko omia lapsia ja minkälainen on oma historia ja-. Et näähän vaikuttaa valtavasti miten sä sen työn otat vastaan ja-. Miten ne lapset kohtaat." Opettaja D

"Mutta ehkä se on myös sitä mitä on ku on kauan ollu. Nii on sitte ehkä jollaki tavalla ehkä oppinu paremmin." Opettaja A

"Onko helpompia jaksoja tai muuta--. Okei empatiaa voi kokea, mutta että ehkä silleen osaa sitä käsitellä vähän eri tavalla." Opettaja B

5.3.3 Empatia työn mielekkyyden lisääjänä

Yksi aineistossa toistuva näkökulma empatian ja opettajan työn välillä on niiden myönteiseksi koettu yhteys. Haastateltujen mukaan empatia koetaan mielekkäänä osana heidän työtään.

"Mutta se on tuon työn edellytys. Se, että koen empatiaa." Opettaja A

"Se on aivan olennainen, että tätä työtä jaksaa tehdä." Opettaja E

Empatian tunnistettiin olevan eräänlainen mittari työhyvinvoinnin ja työn mielekkyyden kokemuksille. Empatiaa voi siis pitää myös ikään kuin itsereflektion välineenä, jonka avulla opettaja voi havaita viihtyvänsä työssään, jos empatian kokemukset tunnustetaan luontevina.

*"Koen empatiaa niinku tyytyväisenä. -- Että ilmeisesti oon niinku jotenki inessä siinä tai siis koen sel-
lasta innostuneisuutta, koska sitä se ehkä vaatii." Opettaja A*

*"Tai mä aattelen, et silloin kun tunnen empatiaa nii mä voin aatella, että mulla menee töissä ihan
hyvin. Että mä oon niinkun ja sit se tuntuu mielekkäältä se työ, koska sikshän mä haluan olla
siellä. Että mä autan myös niitä --." Opettaja A*

Opettajien puheissa toistui mielikuva siitä, kuinka opettajan työtä olisi hyvin vaikeaa toteuttaa ilman empatiakykyä. Tässä mahdollisesti havainnollistuu empatian eräänlainen kaksoismerkitys opettajan ammatin näkökulmasta, sillä vaikka edellä esitetyissä tuloksissa vahvasti tunnustetaan empatian kuormittava, työhyvinvointia mahdollisesti jopa vievä puoli, nähdään se siitä huolimatta olennaisena tai jopa eräänä työn edellytyksenä.

*"Kyllä minun on vaikea nähdä, että koska empatiaa ois liikaa. Ja koska siitä ois haittaa. Hyvin vaikea
sitä niinku nähdä." Opettaja E*

*"En mä pystyis tekemään tätä työtä, jos minä en pystyisi kokemaan empatiaa, -- nii jos ei sitä ois nii
aika vaikee työura olis kyllä." Opettaja C*

Tässä kiteytyy tutkimustulosten osa-alueessa empatian ristiriitaisenakin pidettävä kaksoismerkitys empatian roolista luokkahuoneessa. Toisaalta nähdään, ettei työ mahdollistuisi ilman empatiakykyä, mutta toisaalta se nimetään ehkä tärkeimpänä tekijänä läpikäydylle työuupumukselle. Näin ollen empatialla voisi todeta olevan niin useita myönteisiä, mutta myös kielteisiä merkityksiä luokkahuoneessa.

6 JOHTOPÄÄTÖKSET JA POHDINTA

6.1 Johtopäätökset

Tämän tutkimusten tulosten voi todeta vahvistavan monilta osin aiheesta tehtyä aiempaa tutkimusta. Tekemäni tutkimus pyrki vastaamaan vähemmän tutkittuun empatian osa-alueeseen, eli empatian ja tavanomaisen kouluarjen yhteyttä opettajan kokemusten näkökulmasta. Opettajien antamat merkitykset empatialle luokkahuoneessa ovat moninaisia niin myönteisesti kuin kielteisesti, mutta myös osittain ristiriidassa keskenään empatian kaksoismerkityksellisyyden vuoksi.

Tutkimuksen yhtenä merkittävimpänä tuloksena voidaan pitää empatian keskeistä roolia luokkahuoneessa. Koska opettajat kokevat oppilaiden tuntemuksen sekä heidän asemaansa asettumisen erittäin tärkeänä työssään, voidaan empatiaa pitää siihen tarkoitukseen oleellisena työvälineenä opettaja-oppilas -vuorovaikutussuhteissa. Tämän lisäksi se ilmenee lähtökohtaisesti kaikissa opettajan työn osa-alueissa sekä useissa tilanteissa ja asioissa luokkahuoneen arjessa. Empatiaa pidettiin aineistossa toistuvasti opettajan työn edellytyksenä ja lähtökohtana kaikelle toiminnalle (ks. myös Wynn ym. 2023, 189). Empatian nähtiin olevan tutkimukseni mukaan luokkahuoneen ilmapiirin osatekijä tai vaikutin. Aiempien tutkimusten suuntaisesti (Wynn ym. 2023, 184; ks. myös Arghode ym. 2013, 89) empatiaa voidaan haastateltujen käsityksen mukaan pitää eräänlaisena oppimisen perustana vaikuttaen luokan oppimisilmapiiriin sitä mahdollistaen tai edistäen.

Toinen merkittävä tulos oli empatian kuormittava olemus, jonka nimesivät kaikki viisi tutkimushenkilöä. Vastaavia tuloksia olivat aiemmin raportoineet esimerkiksi Floyd ja kumppanit, joiden mukaan opettajille on tyypillistä empatian aiheuttama myötätuntouupumus, jota tämän tutkimuksen tulokset sellaisenaan vahvistavat (ks. Floyd ym. 2024, 105). Kuormittavuuden näkökulmasta voidaan todeta empatialla olevan niin sanotusti kaksoismerkitys sen ollessa ehdottoman tärkeä taito ja ominaisuus opettajalla, mutta toisaalta sen uuvuttava luonne voi laskea

työkykyä aiheuttamalla esimerkiksi kyynistymistä. Luokkahuoneen empatian kaksoismerkitystä kuvaa lisäksi sen rooli työn mielekkyyttä lisäävänä tekijänä, sillä haastattelut opettajat pitivät empatiaa tärkeänä aiheena.

Keskeisenä tunnistettiin lisäksi empatian säätelytaidot, joissa erityisesti nimettiin työkokemuksen tuoma taito rajata opettajan roolia sekä ammatillista empatiaa omasta henkilökohtaisesta empatiasta. Opettajan työkokemuksen tuoma taito säädellä empatiaa on olennainen osa työssä jaksamista, joka on yksi tutkimukseni tärkeistä tuloksista. Ammatillisen empatian säätelyn taito on tutkimukseni mukaan hyvin samansuuntainen aiempien tutkimusten kanssa, joissa myös tunnistetaan säätelyn olevan usein työkokemuksen mahdollistamaa tai vahvistavaa (ks. Graziano ym. 2024, 6). Kaikilla tutkimukseen osallistuneilla opettajilla oli verrattain pitkä, vähintään kymmenen vuoden työkokemus takanaan, jonka vuoksi arvioin työkokemuksen tuoman taidon osana empatian säätelyä merkitykselliseksi tulokseksi. Haastatteluissa kerrottiin, kuinka uran alkuun verrattuna työhön ei välttämättä työkokemusvuosien jälkeen heittäydytä yhtä voimakkaasti tai ettei kaikkia oppilaiden tilanteita tai asioita oteta yhtä herkästi omalle kontolle kannettavaksi. Aineiston mukaan tarvetta empatian säätelylle tunnistetaan, johon työkokemus pyrkii osaltaan vastaamaan. Näin ollen tämä tutkimus vahvistaa aiempaa tutkimusta kokeneiden opettajien empatian säätelytaidoista. Graziano ja kumppanit ovat omassa tutkimuksessaan kuvanneet ilmiötä kyvyksi emotionaalisesti etäännyttää itsensä tilanteesta, joka siten myönteisesti vahvistaa kestävämpää emotionaalista sitoutumista työhön (ks. Graziano ym. 2024, 6).

Kiinnostava löydös oli myös empatian yhteys opettajan monien roolien rajaukseen. Tähän yhtälöön sidonnainen on myös opettajan ammatille tyypillinen persoonallisuuden yhteys, jota nykyäsitä valossa olisi hyvä arvostaa työväliseinä (ks. Virtanen 2013). Toisaalta haastattelut opettajat kokivat empatian osoittamisen itselleen luontevaksi. Kuvattiin myös, kuinka uran alussa kokemattomana opettajana rajat opettajan roolin identiteetin sekä oman henkilökohtaisen elämän välillä koettiin olevan häilyvät. Rajojen häilyvyydestä kerrottiin paljolti myös aiemmassa tutkimuksessa ja kirjallisuudessa. Esimerkiksi Singer ja Klimecki tunnistivat toisen ja minän häilyväsien rajan etenkin ikäviä asioita kohdatessa, jolloin myötätunnon osoittaminen on asianmukaista (ks. Singer & Klimecki 2014, R875).

Huomionarvoinen tulos on opettajan empatian sekä henkilökemioiden yhteys. Tuloksissa on samansuuntaisuutta Meyers ja kumppaneiden (2019) ymmärryksessä opettajan empatiasta jatkumona. Tämän tutkimuksen tulosten mukaan opettajat tunnistavat yhteyttä empatian ja henkilökemioiden välillä, joka ei kaikissa tilanteissa syystä tai toisesta synny samankaltaisesti.

Syystä tai toisesta toisten opettajien on mahdollista tuntea enemmän empatiaa toisia oppilaita kohtaan kuin toisia (ks. myös Meyers ym. 2019, 161). Tekemäni tutkimus pyrkii selittämään empatian synnyn eroja esimerkiksi inhimillisistä syistä, kuten oppilaisiin samaistumisen syistä tai oppilas esimerkiksi henkilökohtaisella tasolla inhimillisesti muistuttaa opettajaa hänelle läheisestä ihmisestä. Myös työssä jaksamista pidettiin eräänä henkilökemioiden vaikuttimena, jossa opettajan työhyvinvoinnin heiketessä aiheuttaen kyynistymistä, voi osa oppilaista aiheuttaa kielteisiä assosiaatioita opettajassa. Tässä tutkimuksessa selvisi myös, että tilanteissa, joissa empatiaa ei joitain oppilaita kohtaan synny, tulee kysymykseen ammatillinen empatia, jolla syntynyt puute täytetään. Opettajat korostivat henkilökemioista huolimatta oppilaiden tasa-arvoisuutta kaikissa tilanteissa.

Tutkimuksen tuloksissa tunnistetaan olosuhteiden ja opettajan työolojen muutos (ks. OAJ Työolobarometri 2024; Virtanen 2015; Cooper 2004). Esimerkiksi sensitiivisyyden kontekstissa opettajat halusivat ja pyrkivät kohtaamaan oppilaidensa tarpeet yksilöllisesti. Merkittävää kuitenkin on, kuinka sensitiivisessä kohtaamisessa usein kuvataan olevan haasteita esimerkiksi isojen ryhmien ja useiden tarpeiden sekä vaatimusten yhtäaikaaisuudessa, jolloin nähtiin olosuhteiden aiheuttama ristiriita opettajan työn ytimelle. Tutkimukseni tulokset siten vahvistavat Virtasen näkemystä opettajan työn moninaistumisesta (ks. Virtanen 2015,12). Haasteita kuvattiin myös tapahtuvan ajoituksen muodossa, sillä empaattinen kohtaaminen vaatisi opettajien mukaan tilannetajuisuutta ja oikea-aikaaisuutta, jota esimerkiksi olosuhteet eivät välttämättä aina mahdollista.

Tavoittelin tällä tutkimuksella opettajien yksilöllisiä käsityksiä empatiasta koulun arkipäivän tapahtumissa. Tutkimus osoitti, että vaikka kokemukset ovat aina fenomenografisen suuntauksen tapaan yksilöllisiä, ovat käsitykset opettajien empatiasta koulun arjessa pitkälti varsin samansuuntaisia niin tutkimushenkilöiden kesken kuin verrattuna myös aiempaan tutkimukseen. Nämä havainnot siten kumoavat käsitystäni siitä, että millainen yhteys perusopetuksen laajalla oppilasotannalla olisi ollut empatian aspektiin. Varsinaista vaihtelua tai eroavaisuuksia käsityksissä ei ollut. Näin ollen empatia opettajan ja oppilaiden välisissä vuorovaikutussuhteissa luokahuoneessa on tämän tutkimuksen mukaisella käsityksellä pitkälti olosuhteista riippumatonta.

6.2 Pohdintaa

Pyrin tällä tutkimuksella vastaamaan ehkä hienoiseen tutkimukselliseen puutteeseen opettajien ammatin emotionaalista puolesta sekä opettajien empatian tutkimuksesta etenkin koulun arjen tapahtumissa. Mahdollisesti suurimpana haasteena tutkimusprosessissa oli aiheen rajauksessa pysyminen. Empatia osoittautui tutkimuksellisesti laajaksi ja epäjohdonmukaiseksi käsitteeksi, joka siten toi omat haasteensa aiheen rajauksessa pysymiseen. Empatian tutkimuksen kontekstissa olisi aihetta voinut niin halutessani laajentaa usealla eri tavalla. Tutkimusprosessin edetessä havaitsin opettaja-oppilas -suhteen vuorovaikutuksellisuuden ohjaavan rajausta kiinnostavaan suuntaan, ja pitäisinkin sitä merkityksellisenä tutkimusvaiheena, joka viimeistään mahdollisti tutkimusaiheen lopullisen rajauksen.

Tutkimushenkilöiden näkökulmasta aihe osoittautui keskeiseksi, sillä empatia on olennainen osa opettajan työtä. Tutkimukseen oli siten mahdollista saada mielekäs määrä tutkimushenkilöitä, jotka mielellään kertoivat aiheesta teemahaastattelun keinoin melko vapaasti ja laajalti. Myös eettisestä näkökulmasta tarkastellen tutkimusaiheessa ei ollut suurempia haasteita tai varohtia, sillä tutkimushenkilöiden oli teemahaastattelun mahdollistamana kertoa aiheesta niin niukasti tai laajasti kuin hyväksi kokivat. Kaikki opettajat kertoivat aiheesta mielellään ja melko henkilökohtaisellakin tasolla, sillä kokivat aiheen tärkeäksi. Näin ollen eettisestä näkökulmasta aihe tai tutkimushenkilöt eivät olleet niinkään haavoittuvaiseksi luokiteltavassa asemassa. Esimerkiksi paljon ajatuksia herättänyt empatian kuormittavuuden teema ja siitä kerronnan taso oli opettajien vapaasti määritettävissä.

Tutkimusaihe osoittautui prosessin edetessä erittäin keskeiseksi opettajan ammatissa ja siten aineistonkeruu ja tutkimushaastattelut toteutuivat varsin sujuvasti. Sujuvuuden mahdollisti pitkälti se, että opettajat puhuivat aiheesta mielellään ja yhteinen ymmärrys tutkittavasta teemasta oli kaikille osapuolille selvää alusta alkaen. Minua tutkijana auttoi lopulta merkittäväällä tavalla aiheen rajauksessa empatian opettaja-oppilas -suhteen vuorovaikutuksellinen aspekti, vaikka empatia käsitteenä itsessään oli vaikeaselkoinen. Näin ollen yhteisymmärryksen vallitessa ei aihetta tai haastatteluteemoja tarvinnut haastatteluissa enempää alustaa.

Uskon fenomenografian olleen sopiva valinta tutkimuksen aiheelle ja tarkoitukselle. Huomionarvoista on, että tutkimustulokset olivat odotuksia vasten selvästi sekä aiempaa tutkimusta että tutkimushenkilöiden kesken toisiaan vahvistavia, eikä niinkään fenomenografialle tyypillisesti

niin samankaltaisuuksien kuin eroavaisuuksien kautta kulkevaa. En kuitenkaan näkisi tämän olleen puute tai heikkous tutkimussuuntaukselle. Voi kuitenkin tiedostaa sen mahdollisuuden, että mikäli aineistossa olisi selvinnyt yhtä lailla myös käsitysten eroavaisuuksia, olisi se voinut osaltaan syventää tutkimusten tuloksia. Aineistonkeruumenetelmäksi valittu teemahaastattelu sen sijaan toimi tutkimusaiheen kannalta varsin kriittikittömästi, sillä tavoite opettajien omien käsitysten ja kokemusten selvittämisestä täyttyi. Teemahaastattelu mahdollisti tutkimushenkilöiden äänen kuulumisen tutkimuksessa.

6.3 Tutkimuksen luotettavuus ja eettinen pohdinta

Tutkimuksen luotettavuuden arviointi kuuluu myös laadulliseen tutkimukseen. Tutkimuksen luotettavuus lisää tutkimuksen uskottavuutta. Uskottavuudella voidaan myös ymmärtää, että tutkimuksen tulokset kuvastavat mahdollisimman todenmukaisesti tutkittua ilmiötä. (Hakala 2024.) Laadullisessa tutkimuksessa tai ainakaan sen ohjeistuksessa ei näistä huolimatta niinkään painoteta tutkimuksen etiikkaa. Tuomen ja Sarajärven mukaan voidaan siksi ajatella tutkimuseettisten kysymysten korostuvan. (Tuomi & Sarajärvi 2018, luku 5.) Tutkimuksen eettisyyden ja luotettavuuden pohdinta on muun muassa näistä syistä keskeistä.

Perinteisesti tutkimuseettisyyttä kuvaa hyvän tieteellisen käytännön noudattaminen (ks. Kuula 2011, 34). Erityisesti ihmistieteiden eettisyydessä usein huomioidaan myös ihmistieteiden eettiset periaatteet (ks. Ranta & Kuula-Luumi 2017, luku 20). Lähtökohtana on, että vastuu hyvästä tieteellisestä käytännöstä koskee kaikkia tiedeyhteisössä (Kuula 2011, 35).

Ihmistieteen eettiset periaatteet turvaavat hyvän tieteellisen käytännön noudattamista (Ranta & Kuula-Luumi 2017, luku 20). Siksi pyrin koko tutkimusprosessin ajan huolehtimaan, että noudatan Rannan ja Kuula-Luumin (2017) ihmistieteiden eettisiä periaatteita, joita ovat tutkitavan itsemääräämisoikeuden kunnioittaminen, vahingoittamisen välttäminen ja yksityisyys ja tietosuojat, joiden huomioimistapoja tutkimuksessani esittelen seuraavaksi.

Eettisten periaatteiden mukaisesti eettisyydestä huolehtiminen alkaa haastateltavien valinnassa, joka korostaa heidän osallistumisensa vapaaehtoisuutta. Tämän huomioin informoimalla tutkimukseen mahdollisesti osallistuvia jo ensimmäisen yhteydenoton aikana, jolloin lähetin heille

Kirjeen tutkimukseen osallistuville (ks. liite 1). Kirjeessä mainittiin osallistumisen vapaaehtoisuudesta sekä mahdollisuudesta perua osallistumisensa tutkimukseen missä vaiheessa tahansa. Näin ollen näillä ohjeistuksilla pyrin kunnioittamaan tutkittavan itsemääräämisoikeutta.

Yksityisuuden ja tietosuojan periaate ohjaa muun muassa tunnistetietojen käsittelyä sekä niiden esittämistä tutkimuksen julkaisussa. Myös tästä periaatteesta huolehdin jo haastateltavien valinnan aikana ja yhteydenotoissa, sillä Kirjeessä tutkimukseen osallistuville (liite 1.) kerrottiin, miten tunnisteiden kanssa tässä tutkimuksessa menetellään. Osallistujat anonymisoitiin täysin ja vain heidän ammattinsa sekä työkokemusvuotensa, joista ammatti, eli peruskoulun opettajuus, oli myös ainoa valintakriteeri, julkaistiin lopullisessa tutkimusjulkaisussa. Myös Kuula kuvaa tunnisteellisuutta, tai sen poistamista eli anonymisointia osana tutkimushenkilöiden asemaa, sillä tutkimuksesta tunnistamisella voi olla mahdollisia seurauksia joissain tapauksissa (Kuula 2011, 200). Esimerkiksi tietynlaiset tutkimusaiheet tai tutkittavista ilmenevät taustatiedot voivat olla sellaisia tekijöitä, joista joissain tilanteissa voi olla tutkittaville haittaa, mikäli heidät tutkimuksesta tunnistettaisiin (Kuula 2011, 200). Tässä tutkimuksessa ei sitä mahdollisuutta ollut ensinnäkään tutkittavien anonyymiuden ansiosta. Näin ollen myös vahingoittamisen välttämisen periaate täyttyi, sillä se oli mukana kaikessa muussakin eettisyyden varmistamisen tavoissa.

Myös haastateltavien informointia pidin ensisijaisena prosessin alusta alkaen, sillä haastateltava henkilö antaa suostumuksensa vain sen tiedon varassa, jota tutkimuksesta hänelle etukäteen kerrotaan. Siksi koin kirjeen tutkimukseen osallistuville keskeiseksi tutkimushenkilöjen valinnan vaiheessa.

Eettisiin periaatteisiin sisältyvä tutkittavan itsemääräämisen oikeus käsittää vapaaehtoisuuden lisäksi valinnan siitä, mihin hän tutkimushaastattelussa haluaa vastata (Ranta & Kuula-Luumi 2017, luku 20). Tähän tarkoitukseen myös teemahaastattelu aineistonkeruumenetelmänä toimi hyvin, sillä haastattelussa ei ollut valmiita tarkkoja kysymyksiä, vaan keskustelu eteni pitkälti ennalta asetettujen teemojen kautta, joihin haastateltavat saivat vastata käsityksensä mukaisesti.

6.4 Jatkotutkimusaiheet

Empatian käsite on laaja ja siinä voidaan todeta olevan epäjohdonmukaisuuksia. Empatiaa oli vähemmän tutkittu opettajien ammatin näkökulmasta, sekä etenkin sen yhteyttä koulun arkipäiväisiin tapahtumiin hyvin suppeasti. Vaikka tämä tutkimus pyrki tähän puutteeseen vastaamaan väittäisin, että empatiassa on paljon tutkittavia kohtia. Sen laajuus käsitteenä jo mahdollistaa kouluympäristön kontekstissa useita tutkimuksen paikkoja.

Myös opettajien empatiaan sekä yleisemmin opettajien työssä jaksamiseen tyypitelty myötätuntouupumus on sekin vielä vähemmän tutkittu teema (ks. Berger & Nott 2024, 1309). Tutkimus on puutteellista etenkin niiden tekijöiden selvittämisessä, jotka ennustavat myötätuntouupumusta (Berger & Nott 2024, 1309). Tosin oma tutkimukseni osaltaan pyrkii siihen vastaamaan ehdottamalla, että rajautumaton opettajan empatia voi lisätä myötätuntouupumuksen riskiä.

Varsin kiinnostavaa olisi myös lähemmin tarkastella opettajien empatian kokemuksia nimenomaan tiettyjen koulun arjen tilanteiden yhteydessä, kuten esimerkiksi kiusaamis- tai muissa ristiriitatilanteissa, joita tässä tutkimuksessa vain sivuttiin. Esimerkiksi empatian yhteyttä sille, kuinka todennäköisesti opettaja puuttuu kiusaamistilanteisiin, on jo jonkin verran tutkittu, mutta vielä suppeilla tutkimusmenetelmillä, joka ei niinkään mahdollista vielä yleistettävyyttä (Fischer ym. 2021, 896–897, 909).

LÄHTEET

Aaltola, E. 2018. Ensimmäinen osa. Teoksessa Aaltola, E. & Keto, S. 2018. Empatia. Myötäelämisen tiede. Helsinki: Into Kustannus Oy.

Akamatsu, D. & Gherghel, C. 2021. The Bright and Dark Sides of Emotional Intelligence: Implications for Educational Practice and Better Understanding of Empathy. *International Journal of Emotional Education*, 13(1), s. 3–19. Saatavilla: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1299435.pdf> (1.4.2025)

Aldrup, K., Carstensen, B. & Klusmann, U. 2022. Is Empathy the Key to Effective Teaching? A Systematic Review of Its Association with Teacher-Student Interactions and Student Outcomes. *Educational Psychology Review*, 34, s. 1177–1216. Saatavilla: <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/s10648-021-09649-y.pdf> (2.5.2025)

Avola, P. & Pentikäinen V. 2022. Kukoistava kasvatus. Positiivisen pedagogiikan ja laaja-alaisen hyvinvointiopetuksen käsikirja. Espoo: BEEhappy Publishing Oy. (e-kirja)

Arghode, V., Yalvac, B. & Liew, J. 2013. Teacher Empathy and Science Education: A Collective Case Study. *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education*, 9(2), s. 89–99. Saatavilla: <https://www.ejmste.com/download/teacher-empathy-and-scienceeducation-a-collective-case-study-4265.pdf> (12.3.2025)

Barr, J. J. 2011. The relationship between teachers' empathy and perceptions of school culture. *Educational Studies*, 37(3), s. 365–369. Saatavilla: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/03055698.2010.506342> (2.5.2025)

Berger, E. & Nott, D. 2024. Predictors of Compassion Fatigue and Compassion Satisfaction Among Australian Teachers. *Psychological Trauma: Theory, Research, Practice, and Policy*, 16(8), s. 1309–1318. Saatavilla: <https://www.proquest.com/docview/2848479391?accountid=11989&parentSessionId=WMwrXBRFt%2FpiQ0O%2BI11%2B8t9neiF6B2ILZpDpurAPQzM%3D&sourcetype=Scholarly%20Journals> (7.5.2025)

Cai, Y., Yang, Y., Ge, Q. & Weng, H. 2023. The interplay between teacher empathy, students' sense of school belonging, and learning achievement, *European Journal of Psychology of Education*, 38, s. 1167–1183. Saatavilla: <https://link.springer.com/article/10.1007/s10212-022-00637-6> (12.3.2025)

Cooper, B. 2004. Empathy, Interaction and Caring: Teachers' Roles in a Constrained Environment. *Pastoral Care in Education*, 22(3), s. 12–21. Saatavilla: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.0264-3944.2004.00299.x> (6.5.2025)

Crispel, O. & Kasperski, R. 2021. The impact of teacher training in special education on the implementation of inclusion in mainstream classrooms. *International Journal of Inclusive Education*, 25(9), s. 1079–1090. Saatavilla: <https://www-tandfonline-com.ezproxy.ulapland.fi/doi/pdf/10.1080/13603116.2019.1600590?needAccess=true> (3.5.2025)

Cuff, B. M. P., Brown, S. J., Taylor, L. & Howat, D. J. 2016. Empathy: A Review of the Concept. *Emotion Review*, 8(2), s. 144-153. Saatavilla: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1754073914558466> (28.4.2025)

Eisenberg, N. & Strayer, J. 1987. Critical issues in the study of empathy. Teoksessa Eisenberg, N. & Strayer, J. (toim.) 1987. Empathy and its development. Cambridge University Press.

Fischer, S. M., Wachs, S. & Bilz, L. 2021. Teachers' empathy and likelihood of intervention in hypothetical relational and retrospectively reported bullying situations. *European Journal of Developmental Psychology*, 18(6), s. 896–911. Saatavilla: <https://www-tandfonline-com.ezproxy.ulapland.fi/doi/pdf/10.1080/17405629.2020.1869538?needAccess=true> (7.5.2025)

Floyd, K. K., Horn, A. & Sherfinski, M. 2024. Compassion Fatigue, Resilience, and Endurance of Special Educators in Rural P–12 and Higher Education. *Rural Special Education Quarterly*, 43(2), s. 104–116. Saatavilla: <https://journals-sagepub-com.ezproxy.ulapland.fi/doi/epub/10.1177/87568705241244576> (4.5.2025)

Goroshit, M. & Hen, M. 2016. Teachers' empathy: can it be predicted by self-efficacy? *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 22(7), s. 805–818. Saatavilla: <https://www-tandfonline-com.ezproxy.ulapland.fi/doi/pdf/10.1080/13540602.2016.1185818?needAccess=true> (2.5.2025)

Graziano, F. ym. 2024. The moderating role of emotional self-efficacy and gender in teacher empathy and inclusive education, *Sci Rep*, 14(1). Saatavilla: <https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC11439961/> (27.4.2025)

Guo, J., Tang, X., Marsh, H., W., Parker, P., Basarkod, G., Sahdra, B., Ranta, M. & Salmela-Aro, K. 2023. The Roles of Social–Emotional Skills in Students’ Academic and Life Success: A Multi-Informant and Multicohort Perspective. *Journal of Personality and Social Psychology*, 124(5), s. 1079–1110. Saatavilla: <https://doi.org/10.1037/pspp0000426> (2.4.2025)

Hakala, J. T. 2024. Laadullisen tutkimuksen ABC. Menetelmäopas opinnäytteen tekijälle. Helsinki: Gaudeamus. (e-kirja)

Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2022. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Gaudeamus. (e-kirja)

Huusko, M. & Paloniemi, S. 2006. Fenomenografia laadullisena tutkimussuuntauksena kasvatustieteissä. *Kasvatus*, 37(2), s. 162–173. Saatavilla: https://www.researchgate.net/publication/347949020_Fenomenografia_laadullisena_tutkimussuuntauksena_kasvatustieteissa (28.4.2025)

Hyvärinen, M. 2017. Haastattelun maailma. Teoksessa Hyvärinen M., Nikander P. & Ruusuvoori J. (toim.) 2017. Tutkimushaastattelun käsikirja. Tampere: Vastapaino. (e-kirja)

Kalliopuska, M. 1983. Empatia: Tie ihmisyyteen. Helsinki: Kirjayhtymä.

Karppinen, A. & Pihlava, P. 2017. Turvallinen vuorovaikutus kasvun ja oppimisen perustana. Teoksessa Ahtola, A. (toim.) 2017. Psyykinen hyvinvointi ja oppiminen. Jyväskylä: PS-kustannus. (e-kirja)

Kauppila, R. A. 2005. Vuorovaikutus- ja sosiaaliset taidot. Vuorovaikutusopas opettajille ja opiskelijoille. Jyväskylä: PS-kustannus.

Kokkonen, M. 2017. Ihastuttavat, vihastuttavat tunteet. Jyväskylä: PS-Kustannus.

Kuula, A. 2011. Tutkimusetiikka. Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys. Jyväskylä: Vastapaino.

Lahtinen, A. & Rantanen, J. 2019. Tunnetaidot opetustyössä. Opas haastaviin tilanteisiin. Jyväskylä: PS-kustannus.

Lassander, M., Fagerlund, Å., Markkanen, S. & Volanen, S.-M. 2017. Tietoinen läsnäolo – voimavaroja ja hyvinvointia kouluun. Teoksessa Ahtola, A. (toim.) 2017. Psykkinen hyvinvointi ja oppiminen. Jyväskylä: PS-Kustannus. (e-kirja)

Maibom, H. L. 2020. Empathy. Routledge. (e-kirja)

Marton, F. 1988. Phenomenography: A Research Approach to Investigating Different Understanding of Reality. Teoksessa Sherman, R. R. & Webb, R. B. (eds.) Qualitative Research in Education: Focus and Method. RoutledgeFalmer. (e-kirja)

Meyers, S. Rowell, K., Wells, M. & Smith, B. C. 2019. Teacher Empathy: A Model of Empathy for Teaching for Student Success. *College Teaching*, 67(3), s. 160–168. Saatavilla: <https://www.tandfonline-com.ezproxy.ulapland.fi/doi/pdf/10.1080/87567555.2019.1579699?needAccess=true> (21.3.2025)

Morizio, L. J., Cook, A. L., Collier-Meek, M. A., Famolare, G. M., Fallon L. M. & Bender S. L. 2024. Creating Compassion: Creatively-Focused Explicit Behavioral Instruction for Empathy Development. *School Psychology Review*, 53(3), s. 294–309. Saatavilla: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/2372966X.2022.2109060> (24.4.2025)

Myllyviita, K. 2016. Tunne tunteesi. Helsinki: Duodecim.

Mäki-Havulinna, J. 2024. Neljä lähestymistapaa ryhmän- ja oppilaantuntemukseen. Teoksessa Roiha, A. & Polso, J. (toim.) 2024. Tunne oppilaasi. Oppilaantuntemus opetuksen kulmakivenä. Jyväskylä: Santalahti-kustannus.

Niikko, A. 2003. Fenomenografia kasvatustieteellisessä tutkimuksessa. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 85. Joensuun yliopisto.

Niu, J., Jin C. & Meng, L. 2023. The structural relations of self-control, empathy, interpersonal trust, friendship quality, and mental well-being among adolescents: a cross-national comparative study in China and Canada. *Humanities and Social Sciences Communications*, 10:929. Saatavilla: <https://www.nature.com/articles/s41599-023-02468-2.pdf> (2.5.2025)

Nummenmaa, L. 2019. Tunnekartasto. Kuinka tunteet tekevät meistä ihmisiä. Helsinki: Tammi.

Nummenmaa, L. 2010. Tunteiden psykologia. Helsinki: Tammi.

Opetushallitus. Mitä on perusopetus? -verkkoartikkeli. Saatavilla: <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/mita-perusopetus> (6.5.2025)

Opetusalan ammattijärjestö OAJ. 2024. Opetusalan työolobarometri 2024. Saatavilla: <https://www.oaj.fi/ajankohtaista/julkaisut/2024/opetusalan-tyoolobarometri/> (20.4.2025)

Opetusalan ammattijärjestö OAJ. 2024. Opettajan arvot ja eettiset periaatteet 28.6.2024. Saatavilla: <https://www.oaj.fi/tyoelamaopas/opetustyon-eettiset-periaatteet2/opettajan-arvot-ja-eettiset-periaatteet/> (3.5.2025)

Oplatka, I. 2007. Managing Emotions in Teaching: Toward an Understanding of Emotion Displays and Caring as Nonprescribed Role Elements. *Teachers College Record*, 109(6), s. 1374–1400. Saatavilla: <https://journals-sagepub-com.ezproxy.ulapland.fi/doi/epdf/10.1177/016146810710900603> (24.4.2025)

Oppivelvollisuuslaki (1214/2020). 2020. Laki oppivelvollisuudesta. Finlex. Saatavilla: <https://finlex.fi/fi/lainsaadanto/2020/1214> (6.5.2025)

Perusopetuslaki (628/1998). 1998. Laki perusopetuksesta. Finlex. Saatavilla: <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628> (12.3.2025)

Quin, D. 2017. Longitudinal and Contextual Associations Between Teacher–Student Relationships and Student Engagement: A Systematic Review. *Review of Educational Research*, 87(2), s. 345–387. Saatavilla: <http://doi.org/10.3102/0034654316669434> (1.4.2025)

Ranta, J. & Kuula-Luumi, A. 2017. Haastattelun keruun ja käsittelyn ABC. Teoksessa Hyvärinen M., Nikander P. & Ruusuvuori J. (toim.) 2017. Tutkimushaastattelun käsikirja. Tampere: Vastapaino. (e-kirja)

Reis, H. T., Regan, A. & Lyubomirsky, S. 2022. Interpersonal Chemistry: What Is It, How Does It Emerge, and How Does It Operate? *Perspectives on Psychological Science*, 17(2), s. 530–558. Saatavilla: <https://journals-sagepub-com.ezproxy.ulapland.fi/doi/epub/10.1177/1745691621994241> (27.4.2025)

Ruusuvuori, J. & Nikander, P. 2017. Haastatteluaineiston litterointi. Teoksessa Hyvärinen M., Nikander P. & Ruusuvuori J. (toim.) 2017. Tutkimushaastattelun käsikirja. Tampere: Vastapaino. (e-kirja)

Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. 2006. KvaliMOTV. Edustavuus. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto. Saatavilla: https://www.fsd.tuni.fi/menetelmaopetus/kvali/L6_2_4.html (Viitattu 3.4.2025)

Singer, T. & Klimecki, O. M. 2014. Empathy and compassion. *Current Biology*, 24(18), R875-R878. Saatavilla: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0960982214007702> (4.5.2025)

Sperati, A., Persico, M. E., Palumbo, R., Fasolo, M., Spinelli, M., Pluess, M., D'Urso, G. & Lionetti, F. 2024. The role of individual differences in environmental sensitivity in teachers' stress and burnout at work. *Stress and Health*, 40(6), e3491. Saatavilla: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/smi.3491> (27.4.2025)

Stebnicki, M. A. 2008. Empathy Fatigue. Healing the Mind, Body, and Spirit of Professional Counselors. New York: Springer Publishing Company. (e-kirja)

Stojiljkovic, S., Djigic, G. & Zlatkovic, B. 2012. Empathy and Teachers' Roles. *Procedia- Social and Behavioral Sciences*, 69, s. 960-966. Saatavilla: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S187704281205481X> (6.5.2025)

Sutela, K. 2022. Näkyväksi tekemisen taito. Pedagoginen kohtaaminen opetuksessa. Jyväskylä: PS-Kustannus.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2018. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi. (e-kirja)

Virtanen, M. 2013. Opettajan emotionaalinen kompetenssi. Kasvatustieteellinen väitöskirja. Tampereen yliopisto. Saatavilla: <https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/68112/978-951-44-9108-5.pdf?sequence=1> (27.4.2025)

Virtanen, M. 2015. Kuusi askelta tunnetaitajaksi. Emotionaalisen osaamisen kehittämismalli opettajalle. Jyväskylä: PS-kustannus.

- Vučinić, V., Stanimirovic, D., Gligorović, M., Jablan, B. & Marinović M. 2022. Stress and Empathy in Teachers at General and Special Education Schools. *International Journal of Disability, Development and Education*, 69(2), s. 533–549. Saatavilla: <https://www-tandfonline-com.ezproxy.ulapland.fi/doi/pdf/10.1080/1034912X.2020.1727421?needAccess=true> (6.5.2025)
- Vähäsarja, J., Leino, R., Karkkola, P. & Hintsa, T. 2022. Ylisitoutumisen yhteydet työuupumukseen ja sen osatekijöihin luokanopettajilla. *Psykologia*, 57(1), s. 36–50. Saatavilla: <https://journal.fi/psy/article/view/98007/90451?acceptCookies=1> (19.4.2025)
- Wang, S., Li, X., Lu, J. & Yu, M. 2022. Perceived teacher empathy and teenagers' positive academic emotions: The mediating effect of interpersonal emotion regulation. *School Psychology International*, 43(5), s. 443-459. Saatavilla: <https://journals-sagepub-com.ezproxy.ulapland.fi/doi/epub/10.1177/01430343221113004> (2.5.2025)
- Wynn, C. E., Ziff, E., Snyder, A. H., Schmidt, K. T. & Hill L. L. 2023. The Sociological Role of Empathy in the Classroom, *Teaching Sociology*, 51(2), s. 181–192. <https://journals-sagepub-com.ezproxy.ulapland.fi/doi/epub/10.1177/0092055X221123338> (6.5.2025)
- Yrttiaho, R. & Posio, S. 2021. Opettajan työhyvinvointikirja: positiivisen psykologian työkaluja työhyvinvoinnin tueksi. Jyväskylä: PS-kustannus. (e-kirja)

LIITTEET

Liite 1.

Kirje tutkimukseen osallistuville

Pro gradu -tutkielma: Empatia luokkahuoneessa

Hei!

Olen Laura Vanhatalo, kasvatustieteen maisteriopiskelija Lapin yliopistosta ja lähestyn teitä pro gradu -tutkielmani myötä. Etsin peruskoulun opettajia tutkimukseeni *Empatia luokkahuoneessa*. Tutkimuksen taustalla ovat havainnot siitä, kuinka empatialla voi olla useita niin myönteisiä merkityksiä, esimerkiksi oppimistulosten paraneminen kuin kielteisiäkin merkityksiä, kuten pitkään opettajina olleiden ammatillisten empatiatasojen lasku esimerkiksi emotionaalisen kuormittumisen johdosta. Pro gradu -tutkielmani tarkoituksena on selvittää peruskoulun opettajien antamia merkityksiä empatialle opetuksessa. Toivoisin siis kuulevani opettajien ajatuksia empatian merkityksestä luokkaympäristössä. Tutkimus toteutetaan laadullisena fenomenografisesti eli tutkimuksen mielenkiintona ovat tutkimushenkilöiden kokemukset tutkittavasta ilmiöstä.

Tutkimus toteutetaan teemahaastatteluin Teamsin kautta alkuvuodesta 2025. Haastattelussa läpikäytäviä teemoja ovat *empatian ominaisuudet*, *empatia opetustilanteissa* ja *empatian yhteys opettajakokemukseen*. Haastattelut kestävät noin puolisen tuntia ja ne tallennetaan litterointia varten. Tutkimusaineisto hävitetään pro gradun arvioinnin jälkeen, eikä siihen ole pääsyä muilla kuin tutkijalla. Pro gradun arvioitu valmistumisaika on keväällä 2025.

Tutkimukseen osallistuvat henkilöt osallistuvat tutkimukseen vapaaehtoisesti ja heillä on oikeus perua suostumuksensa missä tahansa vaiheessa tutkimusta, eikä tällöin kerättyä aineistoa hyödynnetä tutkimuksessa. Tutkimushenkilöiden henkilöllisyys tai muita tutkimukseen liittyttämiä henkilötietoja (ammatti) ei tule ilmi missään vaiheessa tutkimusta ja heidät anonymisoidaan. Tutkija sitoutuu noudattamaan hyvää tieteellistä käytäntöä läpi koko tutkimuksen.

Pro gradun ohjaaja on professori Kirsti Lempiäinen Lapin yliopistosta.

Vastaa mielellään lisäkysymyksiin.

Ystävällisin terveisin, Laura Vanhatalo