

# **Monilajisen empatian ilmaisuja alakoulussa**

Anna-Maria Märsynaho & Ninni Savelius

Kasvatustieteiden tiedekunta,

Luonto- ja kestävyyskasvatuspainotteinen luokanopettajakoulutus

Lapin yliopisto

Kevät 2024

**Lapin yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta**

**Työn nimi: Monilajisen empatian kokemuksia alakoulussa**

**Tekijät: Anna-Maria Märsynaho ja Ninni Savelius**

**Koulutusohjelma: Luonto- ja kestävyyskasvatuspainotteinen luokanopettajakoulutus**

**Työn laji: Pro gradu -tutkielma \_X\_ Laudaturtyö\_\_ Lisensiaatintyö\_\_**

**Sivumäärä: 81 + 4 liitettä**

**Vuosi: 2024**

### **Tiivistelmä**

Tässä pro gradu –tutkielmassa tutkittiin monilajisen empatian ilmenemistä kuudesluokkalaisilla oppilailla. Monilajisella empatialla tarkoitetaan empatian ilmenemistä myös muita lajeja kuin ihmisiä kohtaan, sekä empatian ilmenemistä muiden lajien välillä. Monilajisen empatian tutkimus on Suomessa lisääntynyt viime vuosina, ja kansainvälisesti siihen liittyvä tutkimus on kasvanut viime vuosikymmenien aikana. Tutkimuksen viitekehyksenä on monilajisen empatian ilmeneminen peruskoulukontekstissa. Empatian teorioista tutkielmassa keskitytään eniten dosentti Elisa Aaltolan määrittelemiin empatian osa-alueisiin.

Tutkimuksessa tutkittiin sitä, mitä lajeja ja luonnon elementtejä kohtaan oppilaat kokevat empatiaa, miten empatia ilmenee sekä miten kuudesluokkalaiset arvottavat eri lajeja ja luonnon elementtejä. Tutkimusaineisto kerättiin monimenetelmällisesti leirikoulukontekstissa. Aiheita tutkittiin lomakekyselyn, ryhmähaastattelun, ryhmätehtävän, piirustustehtävän ja oppilaiden tuottamien videoiden avulla. Tutkimus on laadullinen, ja siinä on myös määrällisen tutkimuksen piirteitä.

Empatiaa ilmaistiin eniten tuttuina pidettyjä eliöitä, esimerkiksi Suomessa yleisiä lemmikkieläimiä ja kasveja kohtaan. Vähiten empatiaa ilmaistiin ihmiselle vaarallisena tai haitallisena pidettyjä eliöitä kohtaan. Myös mediassa paljon näkyvyyttä saaneita eläimiä kohtaan koettiin empatiaa. Ihminen nähtiin suhteessa muihin eliöihin joko uhkana tai suojelijana. Näkökulma oli yhteydessä siihen, puhuttiinko muista ihmisistä vai omasta toiminnasta. Lemmikkieläinten katsottiin olevan automaattisesti ihmisen suojeluksessa, kun taas muiden eliöiden, kuten tuotantoeläimien, luonnonvaraisina pidettyjen eläimien ja luonnon elementtien, ajateltiin yleensä tarvitsevan suojelua ihmiseltä. Empatian ilmaisuja tunnistettiin eliöiden

ja luonnonelementtien suojele- ja auttamishalun sekä arvottamisen kautta. Empatian osa-alueista tunnistettiin eniten kognitiivista sekä projektiivista ja simuloivaa empatiaa.

Tutkimustulokset mukailevat aiempia aiheesta tehtyjä tutkimuksia, joiden mukaan empatiaa koetaan helpommin itseä lähellä olevia tai näkyvillä olevia eliöitä kohtaan. Tuloksista pääteltiin, että empatian piirin laajentamiselle on tarvetta, jotta lajien välisiä hierarkioita voitaisiin purkaa ja siten edistää biosentrisempää maailmankuvaa.

Tutkimus toteutettiin tasa-arvoisessa yhteistyössä kahden tutkijan kesken, jatkuvasti triangulaatiota toteuttaen. Triangulaatio toteutui myös aineiston monimene-  
telmällisyydessä lisäten tutkimuksen luotettavuutta. Tutkimusympäristö vaikutti tuloksiin jonkin verran, ilmeten esimerkiksi oppilaiden mainitsemisessa eliöissä.

Avainsanat: monilajinen empatia, empatian tutkimus, lasten eläinsuhteet, laadullinen sisällönanalyysi.

## **Abstract**

This master's thesis examined the manifestation of multi-species empathy among sixth-grade students. Multi-species empathy refers to experiencing empathy towards species other than humans, and empathy in between different species. The theoretical framework primarily relied on the areas of empathy defined by docent Elisa Aaltola. Research on multi-species empathy has increased in Finland in recent years, and international research on the topic has increased in past few decades. The research framework focuses on the manifestation of multi-species empathy in the context of primary education.

The study investigated the species and natural elements towards which pupils feel empathy, how empathy manifests, and how sixth graders value different species and natural elements. The research data was collected using multiple methods in a camp school context, including questionnaire, group interview, group assignment, drawing assignment, and videos produced by the pupils. The research is qualitative, with some features of quantitative research.

Empathy was expressed primarily towards familiar organisms, such as common pets and plants in Finland. The least empathy was expressed towards organisms perceived as dangerous or harmful to humans. Animals that receive significant

media attention, also elicited empathy. In relation to other organisms, humans were sometimes seen as a threat and sometimes as a protector, depending on whether the discussion was about 'other people' or one's own actions. Pets were considered to be automatically under human protection, whereas other organisms, such as livestock and wild animals and natural elements, were generally thought to need protection from humans. Expressions of empathy were identified through the desire to protect, help and value species and natural elements. The areas of empathy identified were mainly cognitive empathy, as well as projective and simulative empathy.

The research results align with previous studies on the subject, indicating that empathy is more easily felt towards organisms that are close to oneself or visible. From the results it was concluded, that there is a need to expand the circle of empathy in order to dismantle hierarchies between species and thus promote a more biocentric worldview.

The research was conducted in equal collaboration between two researchers, continually implementing triangulation. Triangulation was also achieved through the multi-method approach to the data, increasing the reliability of the research. The research environment somewhat influenced the results, as evidenced by the organisms mentioned by the students.

Keywords: multispecies empathy, empathy research, children's animal relationships, qualitative content analysis.

Johdanto.....	1
1 Empatia .....	4
1.1 Empatian määrittely.....	4
1.2 Empatian osa-alueet .....	6
1.3 Empatia ja moraali.....	9
2 Monilajinen empatia .....	12
2.1 Empatia muunlajisia eläimiä kohtaan.....	12
2.2 Monilajisen empatian tutkimus.....	13
2.3 Monilajisen empatiakyvyn kehittäminen.....	16
3 Eläimet yhteiskunnassa .....	20
3.1 Antroposentrinen maailmankuva .....	20
3.2 Eläinten arvottaminen.....	21
3.3 Eläimet ja empatia koulussa .....	24
4 Tutkimuksen toteutus.....	28
4.1 Tutkimuksen tarkoitus ja tutkimuskysymykset .....	28
4.2 Laadullinen tutkimus.....	28
4.3 Aineistonkeruu.....	30
4.3.1 Lomakekysely .....	32
4.3.2 Ryhmähaastattelu, suojelutehtävä ja mielenilmauskyltti.....	33
4.3.3 Empatiavideot .....	37
4.4 Aineiston analysointi.....	37
4.5 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys .....	47
5 Tulokset.....	52
5.1 Empatian ilmaisut eliötä ja luonnon elementtejä kohtaan.....	52
5.2 Empatian osa-alueet oppilaiden vastauksissa .....	57
5.2.1 Empatian osa-alueiden esiintyvyys .....	57
5.2.2 Kognitiivisen empatian ilmaisut .....	58
5.2.3 Projektiivisen ja simuloivan empatian ilmaisut.....	59
5.2.4 Ruumiillisen empatian ilmaisut.....	61
5.3 Eliöiden ja luonnon elementtien arvottaminen oppilaiden vastauksissa .....	61
6 Pohdinta .....	66
Lähteet .....	74
Liitteet.....	82

## Johdanto

Käsitlemme tutkielmassamme monilajisen empatian ilmenemistä 6.-luokkalailla oppilailla. Monilajinen empatia tarkoittaa empatian ulottamista ihmisten lisäksi muihin lajeihin (Rosenberg 2020). Valitsimme aiheeksi empatian, sillä useat tutkijat ovat aikaisemmin esittäneet empatian olevan tärkeässä roolissa kehityksessä kohti kunnioitavampaa suhdetta muiden eliölajien kanssa, ja sen on katsottu edesauttavan ympäristöongelmien ratkaisussa ja lisäävän vastuutamme muuta luontoa kohtaan. (esim. Aaltola 2018; Schnegg & Breyer 2022). Empatia mahdollistaa toisen kokemusten ymmärtämistä ja siten halua toimia heidän puolestaan (Aaltola 2018, 17). Tunteista erityisesti empatialla on keskeinen rooli toisten huomioimisessa ja altruistisessa toiminnassa (Keto 2017, 203; Batson 1991, 107–110).

Ihmisen asettaminen luonnon yläpuolelle on johtanut muun muassa luonnon monimuotoisuuden vähenemiseen ja kestävämpään luonnon käyttöön ihmisen hyväksi (Oksanen 2012). Kestävän tulevaisuuden kannalta maailmankuvan muuttaminen antroposentrisestä biosentrisempään voisi olla osa ratkaisua (esim. Keto, Foster, Pulkki, Salonen ja Värri, 2020). Monilajisen empatian kehittäminen on nähty kasvatustieteessä mahdollisuutena maailmankuvan muutoksesta pois ihmiskeskeisyydestä kohti kestävämpiä ajatusmalleja (esim. Rosenberg 2020, Valtonen 2022). Tutkijat ovat korostaneet riittävän tiedon lisäksi juuri empatian tärkeyttä ihmisen luontosuhteen muutokselle ja ympäristömyönteiselle ajattelulle (Keto ym. 2020).

Länsimaisen ajattelun historiaa on sävyttänyt kahtiajakoisuus ihmisen ja luonnon välillä (Aaltola 2017, 13), jonka seurauksena niiden välinen symbioottinen, toisiinsa täysin verkostoitunut suhde on jäänyt vähemmälle huomiolle, ellei jopa

unohdettu kokonaan. Muun muassa empatiatutkija Sami Keto (2017, 198) alleviivaa tehoeläintuotannon olevan olemassa, koska empatiamme ei yllä tuotantoeläimiin asti. Länsimaisten ihmisten empatiakokemukset muita lajeja kohtaan saattavat usein rajoittua esimerkiksi kotieläimiin, samalla kun jotkin toiset eläimet saatetaan rajata lähes kokonaan empatian ulkopuolelle (Kupsala 2015).

Monissa lasten ja eläinten välisiä suhteita käsittelevissä tutkimuksissa (esim. Purrewal 2017; Tipper 2011) on keskitytty eläimen vaikutukseen lapsen kehittymiselle, eli käytännössä siihen, miten eläin voi välineellisesti lapsen hyvinvointia edistää. Näistä tutkimuksista on puuttunut lapsen näkökulman huomiointi: mikä on eläinsuhteen merkitys lapselle itselleen, ja toisaalta mitä suhde kertoo eläimen asemasta ja millaiseksi eläimen rooli rajoittuu (Saari 2020, 122). Tässä tutkimuksessa selvitämme sitä, mitä lajeja kohtaan alakoulun oppilaat kokevat empatiaa, sekä sitä, miten he arvottavat muita lajeja. Pyrimme myös päättelemään, mitä empatian ilmaisut ja arvotukset kertovat muiden lajien yhteiskunnallisesta asemasta. Muilla lajeilla, myöhemmin muunlajisilla, tarkoitamme muun muassa muita eliöitä kuin ihmisiä, mukaan lukien eläinten lisäksi kasvit ja sienet. Tutkimus on laadullinen tutkimus, jonka kontekstina on alakoulun oppilaille suunnattu luontopainotteinen leirikoulu.

Tutkimme monilajisen empatian ilmenemistä oppilailla, koska koulujen on katsottu ylläpitävän ihmiskeskeisiä toimintatapoja, joissa eläinten hyötykäyttöä normalisoidaan. Lisäksi eläinten näkyminen suomalaisessa kasvatustieteen tutkimuksessa on toistaiseksi ollut melko marginaalista ja suppeaa. (Valtonen 2022, 42.) Eläinrepresentaatiot koulussa näkyvät esimerkiksi oppikirjoissa käytetyssä kielessä, oppikirjojen kuvituksissa sekä kouluruokailussa. Koulujen kestävä kehitys –ajattelua on kritisoitu sen kapeudesta ulottuen vain ympäristönsuojelun tärkeyteen, kun taas luonto ja eläimet on määritelty ihmisten resursseiksi. (Saari 2020, 127.)

Kriittisen eläinpedagogiikan keskeisimmiksi tavoitteiksi on esitetty ihmiskeskeisen ajattelutavan ja eläimiin suhtautumisen arvioinnin, rohkaisemisen vaihtoehtoihin suhtautumistapoihin eläimiä kohtaan sekä eläinten itseisarvon kunnioittamisen (Gunnarsson, Dinker & Pedersen 2016, 427). Tämän tutkimuksen avulla pyrimme arvioimaan näiden arvojen toteutumista 6.-luokkalaisilla oppilailla, sekä lisäämään näiden arvojen tiedostamista ja ymmärtämistä opetuksessa ja tutkimuksessa.



# 1 Empatia

## 1.1 Empatian määrittely

Empatia on arkikielessä paljon käytetty ilmaus. Laajasti ilmaistuna empatian kautta kyetään ymmärtämään ja myötäelämään muiden kokemuksia. Filosofi ja tutkija Elisa Aaltola on kuvannut empatian yleismääritelmäksi kokemusta “toisen yksilön mielentilojen tunnistamisesta tai niiden kanssa myötäelämisestä” (2017, 25). Empatia on perinteisesti mielletty ihmistenväliseksi kokemukseksi ja kyvyksi, mutta empatiaa ilmenee laajasti myös muualla eläinkunnassa (Rosenberg 2022, 182–183). Lajienvälistä empatiaa havainnollistaa esimerkiksi ihmisten suhtautuminen lemmikkieläiminä pidettyihin lajeihin.

Empatian tieteellinen määrittely on haastavaa, sillä tieteessä käydään jatkuvaa keskustelua sen komponenteista ja niiden määritelmistä (esim. Batson 2011; Aaltola 2014). Empatiasta ei siis ole olemassa yhtä yhteisesti hyväksyttyä määritelmää, vaan määritelmiä on useita, ja ne ovat osittain keskenään ristiriitaisia (Aaltola 2014, 243). Määritelmässä on vaihtelua muun muassa viittauksissa empatiaan liittyviin kolmeen eri komponenttiin: toisen tunnetilan jakaminen, eksplisiittinen toisen tunnetilan ymmärtäminen ja näistä seuraava prososiaalinen käyttäytyminen (esim. Dadds, Hunter, Hawes, Frost, Vassallo, Bunn, Merz & El Masry 2007, 111–112). Sana empatia on johdettu antiikin kreikan sanasta *empathos*. Sen alkuosa *em* vastaa käännettynä englanninkielistä prepositiota *in*, jossakin. Loppuosa *pathos* taas tarkoittaa kokemusta, ja sillä on ollut negatiivinen sävy, esimerkiksi viittaus kärsimykseen. Käännettynä sanan merkitys on siis toisen kokemuksen tai kärsimyksen sisällä olemista. (Spitz 2007.) Esittelemme seuraavassa joitakin empatian yleisimpiä tieteellisiä määritelmiä käsitteen monitulkintaisuuden havainnollistamiseksi.

David Hume on yksi empatian merkittävistä varhaisista tutkijoista, ja hän käytti sanoja empatia ja sympatia synonyymeina. Humeen mukaan sympatia on kyky, jonka avulla yksilö voi eleiden kautta kokea toisten tiloja. Hän ilmaisee sympatian olevan nimenomaan resonointia. (Hume 1969, 367–370.) Toinen merkittävä varhainen empatiatutkija on Adam Smith, joka myös käytti empatiaa ja sympatiaa synonyymisina käsitteinä. Smithin mukaan projektio on sympatian kokemisessa keskeistä, toimien niin, että voimme mielikuvituksen avulla projisoida itsemme toisen asemaan, ja kuvitella, miltä itsestä tuntuisi, jos olisimme tuo toinen henkilö. (Smith 2009 [1790], 13–16.) Myöhemmin empatian ja sympatian käsitteet on erotettu toisistaan. Aaltola (2017, 25) määrittelee sympatian myötätunnon kokemukseksi ja empatian myötäelämiseksi, kokemusten jakamiseksi, jolloin sympatia on tuntemista toista kohtaan ja empatia tuntemista toisen kanssa. Empatia ei kuitenkaan kaikissa tilanteissa pidä sisällään tunnepuolta.

Filosofi Dan Zahavi kiteyttää empatian olevan “kokemus toisen ruumiillisesta mielestä”, jonka avulla kykenemme pääsemään jollakin tapaa osallisiksi toisen mielenliikkeistä. Kyse on siis tiedosta, jota voi vahvistaa toiseen tutustumalla ja oppimalla. (Zahavi 2008, 521–522.) Filosofi ja sosiologi Alfred Schütz (2013 [1932]) mukaan empatialla tarkoitetaan kykyä lukea toisen ruumiillisen olennon tunteita vuorovaikuttaessamme sen kanssa, jolloin ruumiillisuus ja vuorovaikutus nähdään ilmaisujen kenttänä, jossa paljastuu jotain toisen kokemusmaailmasta. Näissä kummassakin teoriassa empatiaa kuvataan ihmistenvälisenä kokemukseksi, mutta yhtä lailla empatian ulottaminen muunlajisiin eläimiin ja ympäröivään luontoon vaatii vuorovaikutusta, jota Schütz ja Zahavi kuvaavat. Filosofi Edith Steinin mukaan taas empatiassa on kyse yhdessä olemisesta, johon sisältyy sekä väistämätön etäisyys toisesta että yhteyden mahdollisuus. Empatiaan sisältyy Steinin mukaan erojen havaitseminen, niistä neuvottelemine ja toiseuden kunnioittaminen – mahdollisuus päästä yhteyteen toisen kanssa, kurottautumalla ja itsen ylittämällä. (D’Aloia 2012, 94.)

Empatian määritelmää yhdistää sekä Edith Steinin että Dan Zahavin mukaan kokemuksen ”ei-alkuperäisyys”. Tällä tarkoitetaan ymmärrystä siitä, että vaikka empatia on kokemuksena ensimmäisen persoonan perspektiivissä, sen kohteena oleva toisen kokemus ei ole alkuperäisesti läsnä tai koettavissa. Toisen kokemus ei siis ole sellaisenaan täysin tavoitettavissa, mutta ei myöskään täysin tavoittamattomissa. (Ruonakoski 2019, 324.) Samaan ajatukseen yhtyvät Aromaa ja Tiili (2018, 274), joiden mukaan ymmärryksen saavuttaminen empaattisen eläytymisen kautta on mahdollista, vaikkei toisen kokemusta voikaan omaksua.

Empatia käsitteenä ei siis ole täysin vakiintunut tieteessä ja eri tutkijoiden teorit empatiasta ovat joiltakin kohdin jopa ristiriidassa keskenään. Tässä tutkielmassa rajaamme empatian käsitteen aiemmin esittämämme Elisa Aaltolan määritelmän mukaan, sillä hän on tehnyt laajasti empatiaan liittyvää tutkimusta, ja toimii aktiivisesti myös monilajisen empatian tutkimuksen parissa (esim. Aaltola 2023; Aaltola 2022, Aaltola & Keto 2018). Seuraavaksi esittelemme Aaltolan (2018) määrittämät empatian eri osa-alueet.

## 1.2 Empatian osa-alueet

Aaltola (2017) erottelee empatian projektiiviseen, kognitiiviseen, affektiiviseen, ruumiilliseen ja reflektiiviseen osaan. Hänen mukaansa ensimmäinen askel pyrkimyksessä muiden ja muunlajisten mielenliikkeitä paremmin ymmärtäviksi on sen hahmottaminen, mitkä empatian osa-alueet ovat jääneet vähempään arvostukseen, ja millaista empatiaa meidän tulisi kulttuurisella ja yhteiskunnallisella tasolla kehittää. Jokaisella empatian osa-alueella on annettavaa kyvyillemme ymmärtää muita, ja ihanteellisessa tilanteessa käyttäisimme lähes kaikkia empatian osa-alueita ymmärtääksemme, millaista on olla toinen olento (Aaltola 2018, 217). Aaltolan jaottelua on kritisoitu siitä näkökulmasta, että tehdyt luokittelut ovat ainakin osittain päällekkäisiä (Ruonakoski 2019, 318).

## **Projektiivinen ja simuloiva empatia**

Kun kuvittelemme itsemme toisen asemaan ja mietimme sitä kautta, miltä toisesta tuntuu, projisoimme. Tämä on mahdollisesti edelleen tunnetuin käsitys empatiasta, sillä lähestymme usein empatiaa ajattelemalla tai kysymällä: “Miltä sinusta tuntuisi?”. Adam Smithin käsitys empatiasta edusti nimenomaan tätä empatian muotoa. Projektiivisen empatian haaste on se, että projisoidessaan ja asettaessaan itsensä kuvitteellisesti toisen asemaan yksilö helposti siirtää myös oman näkökulmansa ja lähtökohtansa kuviteltuun toisen asemaan. Tällöin hän siis kokee toisen tilanteen omasta näkökulmastaan, jolloin aito ymmärrys toisen tilanteesta saattaa jäädä vaillinnaiseksi. Simuloiva empatia jättää sen sijaan oman näkökulman tuomisen mukaan empatian kohteeseen pois ja empatian kohtia ikään kuin muuttuu toiseksi. Simuloivaa empatiaa voidaan hahmottaa kysymällä: “Miltä toisesta tuntuu?”. (Aaltola 2018, 27–30.)

## **Kognitiivinen empatia**

David Humen näkemys empatiasta (aiemmin sympatia) edusti kognitiivista empatiaa. Humen mukaan empaattinen kokemus etenee vaiheittain niin, että ensin yksilö tarkkailee vaikutelmia, kuten toisen ilmeitä. Havaintojensa perusteella yksilölle muodostuu ajatuksia ja tulkintoja toisen kokemuksesta, esimerkiksi tulkinta siitä, että toinen tuntee kipua, ja lopuksi hän tuntee vaikutelmat itsessään. Humen teoriassa empatia koostuu siis siitä, että teemme havainnon toisen tunnetiloista, joka jalostuu ideaksi, jonka kautta tunne kehollistuu meihin itseemme. Nykytutkimuksessa kognitiivinen empatia tarkoittaa kykyä havaita tai päätellä toisen tunteita ilman, että otamme itse osaa noihin tunteisiin. Tällaista on esimerkiksi toisen tunnetilasta arvion tekeminen toisen äänenpainojen tai ilmeiden perusteella. (Aaltola 2018, 48–49.)

## **Affektiivinen empatia**

Humen empatiamääritelmän jälkimmäinen puoli, toisen tunteen kokeminen itsessä, muodostaa perustan affektiiviselle empatialle. Humen lisäksi keskeinen

teoreetikko affektiivisen empatian saralla oli Arthur Schopenhauer (2005 [1840]). Kummankin edellä mainitun teorioissa ja käsityksissä resonaatio, toisen tunnetilan kokeminen itsessä, on keskeinen osa affektiivista empatiaa. Resonaatio tarkoittaa myötäelämistä, ja se on kokemuksena välitön, sen kokeminen tapahtuu hetkessä. Affektiivista empatiaa on pidetty vähemmän tulkinnallisena kuin simuloivaa empatiaa, sillä siinä korostuu mielikuvituksen sijaan juuri välittömyys. Vaikka resonaatiossa on kyse tunnetilan jakamisesta, niin jaettu tunnetila, esimerkiksi suru, ilmenee kuitenkin sekä empatian kohteelle että kokijalle subjektiivisena kokemuksena. Affektiivinen empatia on eläinkunnassa vanha taito, ja ilmenee ihmisessä jo varhaisessa iässä. Siinä tapahtuva tietoinen resonaatio tulee erottaa tunnetarttuvuudesta, joka on resonaatiota varhaisempi kyky ja tapahtuu tiedostamatta. Esimerkkejä tunnetarttuvuudesta ovat muun muassa toisen mukana haukottelu tai joukkohysteria. (Aaltola 2018, 63–66.)

### **Ruumiillinen empatia**

Filosofi Max Schelerin mukaan empatia on välitöntä, suoraa toisen kehonkielen arviointia. Mielen ja ruumiin välistä rajaa on mahdoton vetää, ja ilmentäessään tunteita keho tekee ne muille tiettäviksi. Ruumiillisessa empatiassa ovat läsnä toisen yksilöllisyys ja subjektiivisuus, sekä toisen erilaisuus. Affektiivisen empatian alaluvussa esitelty resonaatio voi johtaa ajatukseen toisen tuntemisesta kokonaan, kun taas ruumiilliseen empatiaan kuuluu toisen tuntemattomuuden tunnistaminen ja tunnustaminen kehon tuttuuden ja tuntemattomuuden kautta. Empatia ei siis ole esimerkiksi toisen kokeman kivun tai surun jakamista, vaan tunteen tunnistamista omien kehollisten kokemusten kautta, sekä toisen identifioimista olennoksi, joka voi tuntea näitä tunteita. Ruumiillinen empatia perustuu siihen, että tietoa toisesta saadaan kehollisen informaation kautta. (Aaltola 2018, 76–81.)

Ruumiilliseen empatiaan liittyy oleellisesti kysymys itsestä poikkeavien muiden, esimerkiksi toisen kulttuurin tai etnisyyden edustajan tai muunlajisten eläinten erilaisuuden ymmärtämisestä. Eläinten kohdalla esimerkiksi Stein ja Scheler ovat optimistisia tuoden esille sitä, että erilaisuuksista huolimatta samankaltaisuuksia ja yhtymäkohtia on riittävästi toisen kehonkielen ymmärtämiseen. (Aaltola 2018, 82.)

### **Reflektiivinen empatia**

Tämän empatiatyyppin määrittelyssä mielen liikkeet jaotellaan ensimmäisen ja toisen tason mielenliikkeiksi. Ensimmäisellä tasolla tunnistamme toisten tunnetiloja ja jaamme niitä, toisella tasolla hahmotamme, miten tunnistaminen ja jakaminen on suhteessa muita koskeviin oletuksiimme, tunteisiimme ja asenteisiimme. Toisella tasolla olemme siis välittömästi kokemuksesta hieman etäämpänä, ja voimme tarkastella esimerkiksi sitä, miten maailmankuvamme vaikuttaa empatiakokemukseemme. Tämä taso mahdollistaa reflektion, sekä empatian ja omien tunteiden ja ajattelutapojen välisen suhteen. Reflektiivinen empatia auttaa hahmottamaan miksi, ketä kohtaan ja millä perusteilla tunnemme minkäkinlaista empatiaa. Reflektiivisen empatian valossa on mahdollista muuttaa omia mielensisältöjä niin, että ne tukevat empatian kehitystä. (Aaltola 2018, 96–97.)

### **1.3 Empatia ja moraal**

Empatian on väitetty johtavan objektiivisempaan todellisuuteen (Schnegg & Breyer 2022, 2), ja sen on esitetty olevan välttämätöntä esimerkiksi moraalien muodostumiselle ja moraaliseen toimijuudelle (Aaltola 2018, 17–20; Hoffman 2001; Slote 2007). Empatialla on merkittävä rooli ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa, ja se edistää muun muassa sosiaalisen huolen syntymistä ja auttamiskäyttäytymistä, joka saa meidät toimimaan toisen puolesta, olemaan muille moraalisesti läsnä. Moraalin kannalta empatia voidaankin nähdä ennen kaikkea ky-

kynä toisten kokemusten ja näkökulmien tunnistamisessa. Moraaliseen käyttäytymiseen liittyy empatiaa tarkasteltaessa myös empatiavaje, joka voi kohdistua esimerkiksi itsestä jollakin tapaa poikkeaviin muihin. (Aaltola 2018, 18–22.) Empatiavaje voi aiheuttaa monenlaisia sosiaalisia ongelmia, ja sen esiintymiä ovat muun muassa rasismi, ksenofobia ja sodat (Wong & Faikhamta 2021, 869).

Empatian ja moraalin yhteys on ymmärretty jo pitkään. Tämän ovat tuoneet esille muun muassa Adam Smith (1759), nykyfilosofi Martha Nussbaum (1996) sekä erityisesti psykologi Martin L. Hoffman (2000). Luonnollinen linkki empatian ja moraalin välille rakentuu toisen ymmärtämisen kautta, joka edesauttaa eettistä suhtautumista toista kohtaan. Empatian ja moraalin yhteyden kritiikki on kohdistunut lähinnä empatian määrittämisen problematiikkaa kohtaan. Tähän on esitetty vastauksena tutkia empatian käsitteestä kiistelemisen sijaan empatiaan kuuluvien rajatumpien osakokonaisuuksien ja moraalin yhteyden tutkimista. (Ruonakoski 2019, 316–317.)

Aaltola (2018) on tutkinut empatian eri osa-alueiden ja moraalin kehittymisen yhteyttä. Aaltolan mukaan moraalin kehittymisen kannalta affektiivinen empatia on keskeisimmässä osassa, sillä se mahdollistaa välittömän, kokeilevan suhtautumisen toisiin niin, että toisen yksilöllisyys ja hyvinvointi huomioidaan yhtä merkityksellisenä kuin oma. Affektiivinen empatia on normatiivisesti latautunut tila, jonka kautta toinen ilmenee arvokkaana olentona, ja jota ilman mikä tahansa moraalinen kyky jää osittaiseksi ja ontoksi. Tästä huolimatta moraalitulee tarkastella kokonaisuutena, johon kaikki empatian osa-alueet ja rationaalisuus liittyvät, affektiivisen empatian muodostaessa kokonaisuuden ytimen. (Aaltola 2018, 217.)

Aaltolan (2018) ja Aaltolan ja Kedon (2018) mukaan moraalisen toimijan tulee olla toissuuntautunut ja avoin erilaisuudelle. Toissuuntautuneisuudella tarkoitetaan toisten näkökulmien ja hyvinvoinnin huomioimista sellaisissakin tilanteissa,

kun siitä ei seuraa itselle hyötyä. Erilaisuudelle avoimena oleminen kuvastaa arvon näkemistä itsestä erilaisissa olennoissa. Empatian onkin havaittu liittyvän keskeisesti ympäristömyönteisiin asenteisiin ja toimintaan jopa enemmän kuin minkään muun ihmisen ominaisuuden (Berenguer 2007; Pfattheicher ym. 2015). Tutkijat (esim. Aaltola 2014) ovat tuoneet esiin empatian ja hoivan merkitystä yhtenä välineenä ympäristöongelmien ratkaisuun. Empatian on myös sanottu olevan yhteydessä myötätuntoon, jonka välityksellä toimintaa voidaan suunnata muun muassa auttamiseen ja välittämiseen, sekä toisten suojelemiseen epäoikeudenmukaisuudelta ja muulta haitalta (Lipponen ym. 2018).

Peter Singerin (2015) mukaan empatiamme ja sitä kautta myös auttamisenhalumme kohdistuu usein ihmisiin ja asioihin, jotka ovat itseämme lähellä. Autamme helpommin niitä, jotka ovat esimerkiksi näköpiirissämme tai kokemuspiirissämme, kuin sellaisia henkilöitä tai asioita, jotka eivät ole välittömässä läheisyydessämme. Moraalinen velvollisuudentuntomme ulottuu näin ollen usein vain omiin yhteisöihimme. Singerin mukaan myös suuri osa globaaleista ongelmista olisi ratkaistavissa, jos moraalinen velvollisuudentuntomme olisi laajempi.



## 2 Monilajinen empatia

### 2.1 Empatia muunlajisia eläimiä kohtaan

Monilajinen empatia tarkoittaa empatian ulottamista ihmisten lisäksi muihin lajeihin. Se tuo esille siis sitä, että empatia ei ole pelkästään ihmislajille kuuluvaa, vaan empatiaa ilmenee laajasti myös muualla eläinkunnassa sekä eri lajien välillä. Ihmiset ja muut eläimet ovat monella tapaa erilaisia, mutta samanlaisia siinä, että nämä kaikki ovat tietoisia ja kykenevät tuntemaan kipua ja mielihyvää (Francione 2014, 58). Monilajinen empatia tieteellisenä käsitteenä pohjaa lajikatoa käsitteleviin tutkimuksiin (Rosenberg 2020, 182). Käsitteen avulla tavoitellaan Rosenbergin mukaan maailmankuvaa, jossa kaikki elämä, myös muiden kuin ihmisten välinen, on merkityksellistä ja tärkeää. Empatian ja useiden tunteiden lisäksi myös subjektiivisuus kuuluu muillekin kuin ihmisille, ja empatian kautta subjektiivisuutta laajennetaan koskemaan myös ei-ihmisiä (Schnegg & Breyer 2022, 2–3).

Monilajinen empatia voi toimia siltojen rakentajana muunlajisia eläimiä kohtaan, mahdollistaen yhteenkuuluvuuden kokemuksia muidenkin kuin lähipiiriin kuuluvien, tuttujen yksilöiden kanssa (Aaltola ja Keto 2017, 7–8). Tuntemme todennäköisemmin empatiaa meille läheisiä tai meitä muistuttavia henkilöitä tai ryhmiä kohtaan (Segal 2018, 34), minkä takia empatia ulottaminen muita kuin itselle läheisiä ryhmiä kohtaan vaatii opettelua. Empatian on lukuisissa tutkimuksissa todettu olevan taito, jota voidaan kehittää (esim. Feshbach & Feshbach 2009, 90) ja esimerkiksi yksilön luontosuhteen vahvistumisen on todettu lisäävän empatiakykyä myös muita lajeja ja elämänmuotoja kohtaan (Keto 2017, 262–264).

## 2.2 Monilajisen empatian tutkimus

Monilajisessa empatiatutkimuksessa, kuten monilajisessa tutkimuksessa yleensäkin, on kyse useiden eri tieteenalojen ja menetelmien yhteistyöstä, joka on luonteeltaan erilaisia tutkimusmenetelmiä kokeilevaa ja kehittävää ja monenlaista asiantuntijuutta yhdistävää (Lowenhaupt Tsing, 2015). Monilajisuuteen liittyvät kasvatustieteelliset tutkimukset ovat yleistyneet 2000-luvulla, Suomessa 2020-luvun taitteessa (Valtonen 2022, 21). Tähän on vaikuttanut tieteessä niin kutsuttu eläinkäänne ja jälkihanumanistisen ajattelun yleistymisen vaikuttaen vahvasti monilajisen kasvatuksen eettisiin, ontologisiin ja epistemologisiin kysymyksiin (Valtonen 2022, 39). Ruotsalainen kasvatustieteilijä Helena Pedersen (2014, 13–17) ilmaisee eläinkäanteellä olevan vallankumouksellisia seurauksia. Hänen mukaansa tutkijoiden tulisi toimia edelläkävijöinä empatian ja oikeudenmukaisuuden edistämiseksi yhteiskunnassa, purkaen ihmisten ja muunlajisten välistä sortoa. Suomessa ja myös kansainvälisesti monilajisen empatian tutkimuksen saralla Elisa Aaltola on tehnyt merkittävää työtä, ja julkaissut aiheesta useita kirjoja ja artikkeleita 2000-luvun taitteesta lähtien (esim. Aaltola 2022, Aaltola 2017, Aaltola 2013).

Yksi paljon viitatuista tutkijoista monilajisen empatian tutkimuskentällä on filosofi Edith Stein. Hän kuvaa *Einfühlung*-teoriassaan empatian kolmiosaisena toisen henkilön kokemuksen tunnistamisen prosessina. Ensiksi tunnistetaan, että toinen kokee jotain, esimerkiksi jotain tunnetta, joka saattaa poiketa omasta kokemuksesta. Seuraavaksi, toisen kokemus “vetää mukaansa” seuraamaan kokemusta ja kuvittelemaan, miltä toisen kokemus tuntuu. Kolmanneksi ymmärrys kokemuksen merkityksestä toiselle kasvaa. (Stein 2008, 18–19.) Vaikka Steinin analyysin keskiössä on ihmistenvälinen empatia, esittää hän kuitenkin, että voimme kokea empatiaa myös muita kuin ihmisiä, esimerkiksi eläimiä ja kasveja kohtaan. Esimerkiksi koiran heiluttaessa häntää pyrimme ymmärtämään mitä koira tuntee edellä mainitun prosessin mukaisesti: teemme ensin havainnon hännän heiluttamisesta, pyrimme ymmärtämään mitä koira kokee seuraamalla koiran käytöstä

ja lopuksi käytämme tätä ymmärrystä koiran käytöksen tulkintaan. (Stein 2008, 23.)

Steinin kuvaus empatiasta on monivaiheinen prosessi, joka on monilajisesta näkökulmasta kiinnostava myös siten, ettei empatiaa kokeakseen prosessin välttämättä tarvitse pitää sisällään kaikkia kolmea vaihetta. Kohdatessamme muunlajista elämää emme välttämättä pysty kuvittelemaan mitä toinen kokee: näin on esimerkiksi kasvien kohdalla. Joka tapauksessa esimerkiksi omistautuneen ja kokeneen puutarhurin saattaa olla helpompi kuvitella kasvien maailmaa ja tehdä kokemuksensa perusteella empatiaan perustuvia tulkintoja (Stein 2008, 77). Steinin empatiakuvausta on sovellettu teoreettisena ohjenuorana esimerkiksi Michael Schneggin ja Thiemo Breyerin (2022) monilajista empatiaa käsittelevässä tutkimuksessa, jonka keskiössä ovat namibialaiset paimentolaiset ja heidän elinympäristönsä. Schneggin ja Breyerin tutkimuksen mukaan, Steinin empatiateoriaa hyödyntäen, empatian kolmivaiheinen prosessi ulottuu vain ruumiillisiin olentoihin, kun taas esimerkiksi tuulen ja sateen kohdalla prosessi päättyy ensimmäiseen vaiheeseen, havainnointiin (2022, 15–16).

Filosofi ja tutkija Erika Ruonakoski on tutkinut väitöskirjassaan (2011) sitä, miten muunlajiset eläimet ilmenevät meille ihmisille havaintokokemuksessamme ja mikä merkitys eläimillä on maailmakokemukseemme. Ruonakosken tutkimus on osa fenomenologista keskustelua suhteestamme toisiin eläviin kehoihin, ja tutkimuksessaan hän hahmottaa ihmisten ja muunlajisten eläinten kehollista suhdetta ennen kaikkea empatian kautta. Ruonakoski käsittelee myös kehollisen tuttuuden ja vierauden kokemusta osana empatiaa, oli kyse sitten ihmisistä tai muista eläimistä. Ruonakoski (2011, 143–144) korostaa fenomenologisessa eläintutkimuksessa sitä, että pyrkimyksessä toisen kokemuksen tavoittamiseen on kuitenkin aina läsnä oma näkökulma, eli toisen näkökulmaa ei voi ottaa haltuun sellaisenaan. Empaattisen ymmärtämisen näkökulmaan sisältyy siis kriittinen reflektio ja kyky esittää tarkentavia kysymyksiä.

Eläinten käyttäytymisen tutkimuksissa on havaittu antropomorfismin ongelma, jota esiintyy myös arkipuheessa. Tämä tarkoittaa sitä, että oma keho muodostaa normin, jota vasten toisen kehollisuutta hahmotetaan. Tällöin eläimiin samaistetaan inhimillisiä ominaisuuksia. Tämä on johtanut virhetulkintoihin, joissa eläimellä ajatellaan olevan inhimillisiä taitoja, kuten laskeminen tai kirjoittaminen, vaikka tosiasiallisesti kyse on ollut eläimen reaktiosta ihmisen eleisiin. (Ruonakoski 2011, 141–142.) Kriittisen reflektion avulla, tässä tapauksessa antropomorfismin ongelman tiedostamalla, eläinten käyttäytymistä havaittaessa voidaan Ruonakosken mukaan kokea esteetöntä empatiaa. Tällöin ymmärrys toisen kokemuksesta muodostuu siitä huolimatta, että toisen keho ja kokemus ovat erilaisia. (Ruonakoski 2011, 155–157.)

Kristiina Kumpulaisen, Jenny Renlundin, Jenny Bymanin ja Chin-Chin Wongin tutkimuksessa (2022) empatian ilmenemistä monilajisessa ympäristössä on tutkittu oppilaiden tuottamien tarinoiden ja digitaalisten apuvälineiden avulla. Tutkimuksessa selvitettiin empatian ilmenemistä oppilaiden tarinoissa lisätyn todellisuuden (AR-sovellus) avulla, sekä sitä, mitä se paljastaa ihmisten ja enemmän-kuin-ihmisten (*more-than-human*) välisistä suhteista. Sovelluksen avulla 2.-luokkalaiset oppilaat ottivat kuvia menninkäisen kaltaisesta hahmosta koulun lähiuonossa, ja kertoivat myöhemmin luokahuoneessa tarinoita hahmosta ja otetusta kuvasta. Aineistona tutkimuksessa olivat videotallenteet, kenttämuistiinpanot, oppilaiden tekemät tarinat ja kuvat sovelluksessa sekä videoidut, keskustelun tapaiset pienryhmähaastattelut. Tutkimustulokset osoittivat, että toisiin ihmisiin, toisiin lajeihin, teknologiaan sekä luonnonympäristöön kohdistuva empatia oli oleellisessa asemassa osana oppilaiden tuottamia tarinoita, ja että niissä oli tunnistettavissa useita eri empatian muotoja. Tutkimuksen mukaan lapset kykenevät monenlaisiin empatian muotoihin monilajisessa maailmassa, kun heille tarjotaan siihen mahdollisuus ja empatian kehittymistä tuetaan. Yhtenä keinona tähän on laajennettu tarinankerronta, jota tutkimuksessa käytettiin.

Monilajiseen empatiaan liittyvät tutkimukset ovat edelleen yksittäisiä tutkimuksia, eikä niiden perusteella voi tehdä vielä laajoja päätelmiä monilajisen empatian merkityksestä kasvatustieteessä. Monilajisen empatian tutkimisesta tekee haastavaa se, ettei ole olemassa yhtä, helposti haltuun otettavaa teoriaa, jota voisi soveltaa suoraan eläinsuhteen tutkimiseen (Ruonakoski 2019, 317). Pedersen (2014, 13) korostaa ihmisten ja toisten eläinten tutkimuksen olevan aina poliittista, ja sillä on perustavanlaatuisia seurauksia todellisille, eläville yksilöille. Tämän huomio myös Valtonen (2022, 20) tuodessaan esille, että eläinkysymys on tuotava uudella tavalla kasvatustieteen keskusteluun peräänkuuluttaen teoreettisfilosofisen lähestymistavan vahvaa linkittämistä pedagogisiin kasvatuksen käytänteisiin.

### 2.3 Monilajisen empatiakyvyn kehittäminen

Kasvatusfilosofi Veli-Matti Värriin mukaan erityisesti lapsuus kehitysvaiheena voi tarjota lajienvälisen empatian kehittymiselle monipuoliset mahdollisuudet. Lapsilla on luontainen kiinnostus eläimiä kohtaan, eikä heille ole Värriin mukaan muodostunut eläimiin kohdistuvaa hierarkkista suhdetta. Se, että tiedostamme, myönämme ja hyväksymme verkottuneisuutemme eläimelliseen luontoon, muodostaa pohjan empatiakasvatukselle. Lapsen kokema myötätunto vaatii Värriin mukaan eettisyyteen ja vastuukykyisyyteen kehittyäkseen autenttisia kokemuksia ja kasvatusta, jossa kyvyn kehittymistä tuetaan. Lasten kokiessa vastavuoroisuutta ja saadessaan tunnustusta ”alkuperäisestä vitaalisuuden tunteestaan”, saattaa kehittyä myötätuntoa muita olentoja ja luontoa kohtaan. (Värri 2018, 121–122.)

Empatian tutkijat ovat pitäneet kirjallisuutta ja tarinoita hyvänä keinona empatian ja moraalien kehittämiseen, sillä ne tarjoavat meille näkökulmia lähestyä asioita muiden perspektiivistä. Monia kirjallisuuden klassikoita, kuten Charles Dickensia, on pidetty malliesimerkkinä siitä, miten fiktiivisen hahmon tarinan kautta empatia

voi ylettyä aktuaalisia, samankaltaisessa tilanteessa olevia yksilöitä kohtaan arkitodellisuudessa. Oleellista on, että fiktiivisten ja todellisten henkilöiden välille pystytään luomaan yhteyksiä. Tällöin fiktiivisten hahmojen tulee olla riittävän uskottavia ja samaistuttavissa olevia. (Harrison 2008, 256; Aaltola 2017, 39–40.) Tarinoihin nojaavaa empatiakasvatusta on kritisoitu sen passiivisuudesta, sillä hakeudumme usein sellaisten tarinoiden äärelle, jotka tukevat jo nykyistä todellisuuskäsitystämme. Tällöin maailmankatsomuksessamme ei juuri tapahdu muutoksia. (Boler 2006, 253–273.) Yhtenä vastauksena tähän kritiikkiin on kärsimyksen ja epämukavuutta piilottelevien seikkojen näkyväksi tekeminen. Tämä vaatii muutosta poliittisella ja yhteiskunnallisella tasolla siitä, millaisia tarinoita esimerkiksi tuotantoeläimistä tuotetaan markkinoinnin kautta. Aaltola (2017, 41–42) peräänkuuluttaa, että kertomusten tulisi kutsua meitä aktiivisuuteen toimia vastuullisesti muiden hyväksi.

Empatian katsotaan olevan siis sekä sisäsyntyistä että voimakkaan yhteiskunnallista. Tunteet ovat osaltaan yhteiskunnallisesti rakentuneita, sillä poliittinen ympäristömme tuottaa meille tunteita, ja tähän kuuluu myös empatia, sekä se, kuinka laajalle empatia ulottuu (Ahmed 2004). Tämän takia yhteiskunnallisten kertomusten muunlajisista tulisi olla eettisesti rakentuneita. Esimerkiksi eläinoikeusjärjestö Oikeutta eläimille on tuonut parhaillaan Hunajamarinoitu valhe – kampanjassaan esille eläinperäisten tuotteiden mainonnassa käytettyä ”hyvinvointipesua”. Hyvinvointipesulla tarkoitetaan sitä, että eläinten hyvinvoinnista esitetään paikkansa pitämättömiä väitteitä, esimerkiksi tennistä pelaavien kanojen käyttö tai lehmien kutsuminen onnelliseksi tuotepakkauksissa. Kuluttajan on harhaanjohtavan mainonnan myötä hankala tehdä arvomaailmaansa perustuvia valintoja. Kampanjan tarkoituksena on parantaa eläinten oloja sekä ohjata tuottajia todennukaisempaan markkinointiin. (Oikeutta eläimille, 2024.)

Yhtenä empatian kehittämisen keinona on tunnistaa ja tunnustaa toisen yksilöllisyys. Kulttuuriset oletukset ja stereotyyppiat ovat johtaneet siihen, että tietynlaiset

olennot kuvataan yksilöiden sijaan massana, mikä osaltaan korostaa erilaisuuden ja kaukaisuuden kokemusta lajista ja sen edustajista – toista olentoa ei tunnusteta subjektiksi. Yksilöllisen kuvauksen sijaan lajimassoja, kuten kaloja, saatetaan kuvata esimerkiksi kiloina ja tonneina, joka edelleen häivyttää eläimen yksilöyden tunnistamista. Suhtautuminen esimerkiksi kaloja kohtaan saattaisi olla toisenlainen, jos niihin liittyvässä kulttuurisessa puheessa tuotaisiin esiin kalojen kyky tuntea, muistaa ja havaita. Jotta empatia voisi rakentua, tulee meidän ensin hahmottaa, että toisella on oma näkökulmansa, tarinansa ja kokemusmaailmansa. Hahmottamisen tulee perustua todellisiin huomioihin toisesta olettamusten sijasta. Mikäli haluamme puuttua empatiavajeisiin, on kiinnitettävä huomiota siihen, miten eri olentoja yhteiskunnassamme ja kulttuurissamme kuvataan. (Aaltola 2017, 118–120.) Yhteneväisyyksien tunnistaminen ja esilletuominen on siis yksi keino kasvattaa empatiaa muita kohtaan. Tällöin minkään maapallon yksilöistä ei katsota eroavan perustavanlaatuisesti, vaan erilaisuuksien joukosta on havaittavissa vakaita yhtäläisyyksiä. Usein empatian esteenä saattaakin olla varsinaisen erilaisuuden sijasta haluttomuus tai kyvyttömyys nähdä niitä yhdistäviä asioita, joita erilaisuuden alta löytyy. (Aaltola 2017, 126–127.)

Empatian kehittymistä ei tue tehokkuusajattelu (Pulkki 2017). Tällaista ajattelua ja toimintaa voi näkyä esimerkiksi siinä, miten muunlajisia ja muuta luontoa käytetään mahdollisimman tehokkaasti ihmisten hyödyksi. Aaltolan mukaan empatiaa voidaan joko sytyttää tai sammuttaa. Muunlajisen eläimen tai muun luonnon näkeminen resurssina houkuttelee empatian sammuttamiseen, ja samaa on havaittavissa myös ihmiskeskeisessä ideologiassa. (Aaltola 2017, 139.) Sen sijaan ihmiskeskeisen ideologian laajentaminen elämäkeskeiseen suuntaan sekä muunlajisten eläinten ja muun luonnon itseisarvon tunnistaminen ohjaa kohti laajempaa empatiakokemusta.

Humaanikasvatuksen ohjelmien keskeisenä tavoitteena on edistää empatian kehittymistä ja prososiaalista käyttäytymistä erityisesti muita eläimiä kuin ihmisiä kohtaan. Humaanikasvatuksen interventioita alakouluikäisille on tehty jo 80–90-

lukujen taitteesta, muun muassa Australiassa ja muualla länsimaissa. Interventioilla, joita on tutkittu, on ollut jonkinlaista vaikutusta empatian kehittymiseen – joko teoreettisella tai käytännön tasolla. Ohjelmissa käytetyt menetit perustuvat suoriin kohtaamisiin muunlajisten kanssa, eläinten käyttäytymisestä opettamiseen ja kirjallisuustaitoihin, joiden tavoitteena on opettaa kaikkien olioiden arvostamiseen, ja siihen, ettei minkäänlainen väkivalta ole hyväksyttävää. (Gullone 2003, 15–17.)

Hiljattain Thaimaassa tehdyn tutkimuksen mukaan empatiaa voidaan kehittää myös mindfulness-harjoitusten avulla. Tutkijoiden mukaan ymmärtäessämme, että olemassaolomme ja hyvinvointimme ei ole erillään ympäristöstä, ymmärrämme myös, että toisten vahingoittamien on sama asia, kuin itsemme vahingoittaminen. (Wong & Faikhamta 2021, 871.)



## 3 Eläimet yhteiskunnassa

### 3.1 Antroposentrinen maailmankuva

Antroposentrisessä eli ihmiskeskeisessä maailmankuvassa eläimet luokitellaan usein suhteessa ihmiseen: ne ovat esimerkiksi tuotantoeläimiä, lemmikkejä, koe-eläimiä tai villieläimiä. Ihminen taas määritellään yleisesti ei-eläimeksi, vaikka biologisesti ajatellen ihminen on eläin. Jo tämä keinotekoinen eronteko ihmisen ja eläimen välillä luo arvottavaa suhdetta, jossa ihminen on eläimen yläpuolella. (DeMello 2012, 15–16.) Antroposentrisestä näkökulmasta tarkasteltuna eläimiä ja luontoa ei tarvitse kohdella hyvin niiden itseisarvon takia, vaan ihmisten takia. Antroposentrisen maailmankuvan keskiössä on ihmisen tarpeet ja hyvinvointi. Ihmisillä ei ole moraalista velvoitetta muuta luontoa kohtaan, vaan moraalit nähdään suhteessa toisiin ihmisiin. (Vilkkä 2022.)

Vaikka ihmiskeskeisyys saattaa estää meitä ymmärtämästä molemminpuolisuutta, olemme tosiasiaassa vastavuoroisessa suhteessa ympärillämme olevaan (Barad 2007). Antroposeenin aikana on todistettavasti nähtävissä ihmisen aiheuttamia negatiivisia vaikutuksia maapalloon globaalilla tasolla (Hohti, Tammi, Rautio & Pyyry 2022). Antroposeenin seurauksena syntynyt ympäristökriisi on myös ontologinen kriisi, jossa ihmisten ja muiden olentojen sekä luonnon välistä suhdetta on määriteltävä uudelleen (Malone 2020). Tähän liittyvät ongelmat edellyttävät tarkastelemaan kriittisesti ihmiskeskeistä kasvatuksen ajatusta. Esimerkiksi Virpi Valtonen pohtii väitöskirjassaan (2022) kriittisesti sitä, millaiset tietämisen, olemisen ja tekemisen tavat ohjaavat kasvatusta, ja millä keinoin pääsisimme kohti monilajisuuden ymmärtämistä, hyväksymistä ja kunnioittamista, lähemmäksi monilajista maailmasuhdetta.

Common Worlds Research Collective (2020) on tuonut esiin Unescolle teettämässään raportissa näkemyksensä siitä, millaiselta kasvatuksen ja koulutuksen tulisi näyttää vuonna 2050. Tutkijakollektiivin mukaan samaan aikaan, kun maailmassa on historiansa aikana eniten koulutettuja ihmisiä, maapallo on kuitenkin lähimpänä ihmistoiminnan vaikutuksesta syntynyttä ekologista kriisiä. Tämä johdattaa ajatukseen siitä, ettei koulutus voi jatkua samankaltaisena kuin se on tähän asti ollut. Yksi tutkijakollektiivin keskeisimmistä väittämistä on se, että kaikki yritykset saavuttaa kestävä tulevaisuus ovat harhaanjohtavia ja turhia aina siihen asti, kun niitä leimaa ihmisen erottautuminen muusta maailmasta. Myös tämä näkemys toimii vahvana perustana monilajisen kasvatuksen puolestapuhujana. Tutkijakollektiivin mukaan koulutuksen ja kasvatuksen tulee olla keskeisellä sijalla yhteiskunnassamme määrittellessämme uudelleen ihmisen paikkaa riippuvuussien maailmassa. Tämä siirtymä vaatii kollektiivin mukaan täydellisen paradigman muutoksen siitä, että opitaan tekemään tekoja maailman puolesta, siihen, miten tulla yhdeksi maailman kanssa.

### 3.2 Eläinten arvottaminen

Muunlajisia eläimiä arvioidaan yhteiskunnassa eri tavoin. Tämä näkyy muun muassa eläinsuojelun tasossa suojelun tason ollessa korkein sellaisten eläinten kohdalla, jotka ovat näkyviä suurelle yleisölle tai joista ihmisillä on omakohtaista kokemusta. Suojeluvaatimukset ovat alhaisimpia sellaisten eläinten kohdalla, joita ihmiset kohtaavat harvoin tai eivät koskaan. Tällaisia ovat esimerkiksi tuotantoeläimet. Yhteiskunnassamme osa eläimistä, kuten lemmikit, näyttäytyvät yksilöllisinä persoonina, kun taas tuotantoeläimet sarjanumeroina ja massana. (Kupsala 2015, 79.) Mielenkiintoinen esimerkki eläinten arvottamisesta on jänis, jonka asema yhteiskunnassa vaihtelee sen mukaan, millaisen arvon ihminen sille antaa. Jänis on yhteiskunnassamme villieläin, lemmikki, koe-eläin, ruoka- tai haittaeläin, ja muun muassa sen oikeudellinen status ja muu kohtelu vaihtelee sille ihmisen määrittämän aseman mukaan. (Saari 2020, 41.)

Eläinten aseman luonnehdinnat kautta historian ovat tukeneet käsitystä, jonka mukaan eläimet ovat ihmisiin nähden toissijaisia. Filosofit Aristoteles (384–322 eaa.) ja Tuomas Akvinolainen (1225–1274) väittivät, että eläinten funktiona on palvella ihmisten etua, koska ihmiset ovat kosmologisessa järjestyksessä maallisista eläimistä täydellisimpiä. Immanuel Kant (1724–1804) taas antoi eläimille epäsuoraa arvoa, jonka mukaan eläinten hyvä kohtelu perustuu ihmisten hyvän-  
tahtoisuuden jalostamiseen. Rene Descartes (1596–1654) perusteli eläinten eriarvoisen kohtelun sillä, etteivät eläimet ole ihmisten lailla rationaalisia tai kielellisiä olentoja. Ihmiskeskeisen ajattelutavan kritiikki on voimistunut 1800-luvulta eteenpäin tuoden esille eläinten tuntoisuutta sekä lajipuolueettomuutta. Tähän vaikuttivat muun muassa Darwinin opit siitä, että ihminen on yksi eläin muiden joukossa, ja että eläimillä on erilaisia älykkyyden muotoja, kuten myös muu yhteiskuntakriittisen, muunlajisten asemaa parantamaan pyrkivä ajattelu. (Aaltola 2018b, 225–226.)

Aaltola (2020) ja Melson (2001) ovat kuvanneet yhteiskuntamme suhtautumista muunlajisiin ristiriitaiseksi spesismien eli lajisorron vuoksi. Spesismi on olennon arvokkuuden määrittämistä edustamansa lajin perusteella, jota havainnollistavana esimerkkinä on se, miten meillä Suomessa suhtaudutaan koiriin ja sikoihin – vain toisen syömistä paheksutaan. Lisäksi maatalouden tuotantoeläinten kohtelussa ja teurastuksessa on sallittua käyttää menetelmiä, joita lemmikkieläinten kohdalla pidettäisiin eläinrääkkäyksenä (Vilka 2022). Samaan aikaan lemmikkieläimet saattavat saada jopa ihmismäistä kohtelua. Luontoa arvottaessa taas voidaan kysyä, onko esimerkiksi hyönteisen tappaminen eettinen kysymys vai ei. Länsimaissa tämä ei aiheuttaisi suurimmalle osalle omantunnon tuskia, kun taas Intiassa eläville miljoonille jainalaisille se olisi epäeettinen teko, mikäli tappaminen olisi voitu jollain tapaa välttää (Taylor 1967, 27).

Eri lajeille antamamme arvot ovat hyvin kulttuurisidonnaisia, ja saattavat olla lajiin kohdistuvan ymmärtämisen ja tiedon suhteen hyvin vajavaisia. Sosiologian eläin-

käsityksestä väitelteen Salla Tuomivaaran (2019, 81) mukaan kulttuurisidonnainen kategorisointi ei perustu tietoomme eläimistä tai niiden ominaisuuksista, vaan enemmänkin siihen millaisessa käytössä eläin yhteiskunnassa on. Nämä kategoriat määrittelevät usein eläimen kohtalon. Ritvo (2007, 120) toteaa vastustuksen eläinlajia kohtaan lisääntyvän sen mukaan, mitä kauempana elämismää-ilmastamme ne ovat. Vilkan (2022) mukaan spesismiin liittyy ulkonäköön perustuvat ennakkoluulot – toisen lajin näyttäessä erilaiselta se luokitellaan kuuluvaksi moraalin rajan tuolle puolen. DeMellon (2012, 259) mukaan taas toiseuttaminen mahdollistaa eläinten huonon kohtelun, samoin kun se mahdollistaa toisten ihmisten epätasa-arvoisen kohtelun. Hänen mukaansa sarron ja hyväksikäytön mahdollistavat rakenteet erilaisten ihmisten ja eläinten arvottamisen välillä ovatkin hyvin samankaltaisia.

Tom Reganin oikeusteoria on ollut eläinten asemaa koskevilta yhteiskunnallisilta vaikutuksiltaan merkittävä perustuen yksilön itseisarvoon (Vilka 2022). Eläimet tulee Reaganin (1986) mukaan nähdä yksilöinä, joka on yhteiskuntafilosofisesti ollut mullistava väite – eläimiä ei voida käsittää vain hyödykkeenä tai omaisuutena. Tämä on vaikuttanut eläinten oikeusstatuksen muuttamiseen. Myös ihmisten ja toisten eläinten yhteistä menneisyyttä tutkinut filosofian maisteri Kaisa Ansami (2015, 223–229) tuo esiin eläinten moraalisen aseman määrittelyssä väliarvon ja itseisarvon eron – tuleeko arvo siis muiden olentojen hyödyn tavoittelussa vai onko olennolla arvo itsessään, riippumatta sen hyödyllisyydestä erityisesti ihmisiin nähden.

Lorimer (2007) on tutkinut eläinten toimijuuden kautta ei-inhimillistä karismaa (non human charisma), joka voi osaltaan vaikuttaa eläimen arvottamiseen. Hänen mukaansa toinen eläin voi olla ihmisen tapaan karismaattinen, eli yksilöllisiltä ominaisuuksiltaan tai lajiltaan vetovoimainen. Hän jakaa karisman kolmeen luokkaan: 1) Ekologinen karisma, jossa tunnistamme toiset eläimet itsemme kanssa samankaltaisiksi muun muassa levon, leikin ja liikunnan kautta, 2) Esteettinen karisma, jossa eläintä tarkastellaan esimerkiksi söpöyden tai villiyden kautta sekä

3) Kehollinen karisma, johon kuuluu esimerkiksi iloitseminen vieraan eläinlajin tunnistamisesta.

Monilajisessa kasvatustieteellisessä tutkimuksessa on viime vuosina kiinnitetty huomiota myös perinteisesti ei-karismaattisina pidettyjen eläimien sisällyttämistä tutkimusparadigmoihin. Hohti ja MacLure (2022) puhuvat hyönteisajattelun metodologiasta, jonka tavoitteena on päästää irti ihmisen hierarkisesta ja etäännyttävästä asemasta muihin eliöihin nähden, tuoden esille myös muiden kuin karismaattisina pidettyjen eliöiden asemaa suhteessa ihmisiin. Metodologiassa tarkastellaan niitä monilajisia suhteita, joista tiedämme vähän, joita emme itse kontrolloi ja jotka pysyvät kenties aina outoina. Suhtautumisemme meille kehollisesti, sosiaalisesti ja ekologisesti outoon eliöön kertoo erityisestä suhteesta, itseoikeutetusta asemastamme, eliöön nähden.

### 3.3 Eläimet ja empatia koulussa

Perusopetussuunnitelman perusteiden arvopohja rakentuu neljästä eri osa-alueesta, joista yksi on kestävän elämäntavan välttämättömyys. Perusopetuksessa tulisi arvoperustan mukaisesti toteutua kestävän kehityksen ja ekososiaalisen sivistyksen merkityksen ymmärtäminen, niiden mukainen toiminta sekä niiden mukaisen elämäntavan omaksuminen (Opetushallitus 2014, 16). Ekososiaalinen sivistys on mahdollista huolenpidon laajentumisen myötä. Oman lähiyhteisön tai vaikkapa ihmiskunnan huolenpidon piiriin kuulumisen lisäksi siihen tulisi sisällyttää muut eläimet, kasvit ja eloton luonto, tarkoittaen empatian laajentamista ja kehittämistä (Keto 2017, 188). Empatia ei kuitenkaan esiinny opetussuunnitelmassa muuten kuin kahtena mainintana historian oppiaineen kohdalla sanana "historiallinen empatia" (Opetushallitus 2014, 259) ja epäsuorasti laaja-alaisessa oppimistavoitteessa L2 seuraavasti: "Oppilaita ohjataan asettumaan toisen asemaan ja tarkastelemaan asioita ja tilanteita eri näkökulmista." (Opetushallitus

2014, 21). Kumpulainen ym. (2022, 228) esittävät tutkimuksessaan empatian tuomista äidinkielen ja kirjallisuuden opetussuunnitelman sekä kasvatustieteellisen tutkimuksen keskiöön.

Suomenkielisessä kasvatuksen ja ympäristökasvatuksen tutkimuksessa eläin-suhteet ovat tulleet esille vasta viime vuosina (Tammi, Hohti ja Rautio 2020). Maria Saari (2021) on tutkinut väitöskirjassaan toisten eläinten osallisuutta koulujärjestelmässämme. Saaren mukaan eläimet jäävät koulujärjestelmissä usein tuottajiksi (2021, 124), mikä vaikeuttaa empatian muodostumista muunlaisia kohtaan. Koulut ylläpitävät, normalisoivat ja opettavat lapsille ja nuorille edelleen kestäättömiä ja niin ihmisille, toisille eläimille kuin muulle luonnolle tuhoisia toimintamalleja, vaikka planetaarinen selviytyminen vaatisi näistä luopumista (Saari 2021, 204–205). Koulun tapakulttuuri, esimerkiksi liha- ja maitotuotteiden normalisointi kouluruokailussa, tukee antroposeenista maailmankuvaa, jossa eläimet ovat ihmisten hyödykkeitä (Saari 2021, 124–125). Käytännön toiminta on siis ristiriidassa opetussuunnitelman arvopohjan kanssa.

Kansainvälisellä tasolla useissa tutkimuksissa on todettu eläinten läsnäolon olevan hyödyllistä lapsen kehitykselle, lisäten esimerkiksi empatian kokemista ja prososiaalista käyttäytymistä. Tutkimuksissa on lisäksi todettu, että kun lapsille opetetaan kiltteyttä eläimiä kohtaan, se transferoituu myös kiltteydeksi ihmisiä kohtaan. (Daly & Suggs 2010, 101–102.) Monissa aiemmissa lasten ja eläinten välisiä suhteita käsittelevissä tutkimuksissa on kuitenkin keskitytty eläimen vaikutukseen lapsen kehittymiselle, eli siihen, miten eläin voi välineellisesti edistää lapsen hyvinvointia. Näistä tutkimuksista on puuttunut lapsen, myös muunlaisten näkökulman huomiointi. (Saari 2020, 122.)

Kriittinen eläinpedagogiikka ei tavoittele oppilaiden ja eläinten vuorovaikutuksen lisäämistä ihmisten käyttäytymisen edistämiseksi, vaan eläinten erottamista

niistä vaatimuksista, joita meillä on eläimiä kohtaan. Tavoitteena on siten vapauttaa myös meidät ihmiset eläimille haittaa aiheuttavasta käyttäytymisestä. Kriittinen eläinpedagogiikka korostaa kriittistä suhtautumista arvottamisesta muunlajisten eläinten olemisesta ihmisiä varten. Sen sijaan kasvatuksen ja koulutuksen tulisi mahdollistaa poisoppiminen eläinten alistamisesta ja uudelleenoppimisen tavoista olla muunlajisten kanssa kanssakulkijoina tässä maailmassa, myös pysymällä poissa ja astumalla sivuun muunlajisten eläimien luota. (Pedersen 2019.) Kriittisen eläinpedagogiikan on sanottu perustuvan 'kriittiselle myötätunnolle' tai 'kriittiselle empatialle', kuten kasvatusfilosofi Kai Horsthemke (2020, 908) asian esittää. Hänen mukaansa kriittinen empatia kuvaa käsitteenä parhaiten yhdistelmää kriittistä tarkastelua ja kykyä yhdistää teoria ja toiminta tuoden samalla esiin kysymyksiä, jotka liittyvät eri yksilöiden ja ryhmien, myös muunlajisten kuin ihmisten, kokemuksiin, historiaan ja sosiaalipoliittisen aseman muodostumiseen.

Tuure Tammi ja Riikka Hohti ovat tehneet monilajista etnografista tutkimusta erään alakoulun toisen luokka-asteen oppilaiden kanssa ilmiöperustaisen pedagogiikan avulla. Oppilaat perehtyivät suomalaisiin eläimiin muun muassa lähimetsässä vieraillemalla, muovaillemalla eläimiä savesta sekä tutustumalla lajikuvauksiin ja eläimistä kertoviin tarinoin ja lauluihin. Tutkijoiden mielestä huomionarvoista oli, että projektin välissä oppilaat kävivät ruokailemassa syöden liha- ja maitotuotteita, mutta projekti ei käsitellyt ainuttakaan tuotantoeläintä tai koe-eläintä, vaan ainoastaan lajeja "joita elää Suomen luonnossa". Tutkijoiden mukaan projekti tuotti erontekoja ja sen myötä tultiin ehkä vahvistaneeksi ajatusta ihmisestä etäällä ja heidän vaikutuksestaan vapaana elävistä eläimistä. Tutkijat kysyvät, muun muassa tuotantoeläiminä pidettyihin eläimiin viitaten: "Mitä ovat nämä eläimet, jotka elävät Suomessa, mutta eivät lukeudu suomalaisiin eläimiin?". Oppilaiden eläinkohtaamisiin liittyvien tarinoiden myötä kuitenkin ilmeni, että he ovat kiinnostuneita myös eläinsuhteisiinsa liittyvistä mahdollisista ristiriitaisuuksista ja vaikeuksista. (Tammi, Hohti, Rautio, Leinonen & Saari 2020.)

Useat suomalaiset tutkijat ovat nostaneet ymmärryksen lisäämisen monilajisista suhteista yhdeksi kasvatustieteen ajankohtaisista tehtävistä (esim. Kumpulainen ym. 2022; Saari 2021; Rosenberg 2020; Värri 2018). Aihepiiristä on kuitenkin tehty vain yksittäisiä tutkimuksia, kuten aiemmin esitellyt Kumpulainen ym. (2022), Valtonen (2022) ja Saari (2021). Näiden tutkimusten mukaan lajienvälisten hierarkioiden ja ihmiselle asetetun erityisaseman purkaminen vaatii rohkeaa paradigman muutosta ja uudenlaista ajattelua sekä toimintaa kasvatuksen ja koulutuksen kentällä. Tässä muutoksessa esimerkiksi opetussuunnitelman tulisi olla yhteiskunnallisen muutoksen suunnannäyttäjä.



## 4 Tutkimuksen toteutus

### 4.1 Tutkimuksen tarkoitus ja tutkimuskysymykset

Tutkimuksemme tavoitteena on saada tietoa oppilaiden empatian ilmenemisestä eläimiä ja muuta luontoa kohtaan leirikoulukontekstissa. Tavoitteena on ulottaa empatian ilmenemisen havainnointi ihmisten välisistä suhteista ihmisten ja muun luonnon välille, kuten Kumpulainen ym. (2022) tutkimuksessaan tekivät. Näkökulmanamme tässä tutkimuksessa on selvittää oppilaissa ilmenevää monilajista empatiaa sekä sitä, miten oppilaat arvottavat erilaisia eläimiä ja miten niiden suhde ihmiseen nähdään.

Tutkimuskysymyksemme ovat:

1. Mitä eliöitä ja luonnon elementtejä kohtaan oppilaat kokevat empatiaa ja millaisin perusteluin?
2. Miten oppilaiden eliöitä ja luonnon elementtejä kohtaan kokema empatia ilmenee?
3. Miten oppilaat arvottavat eliöitä ja luonnon elementtejä?

### 4.2 Laadullinen tutkimus

Tutkimuksemme on laadullinen tutkimus, jonka tieteenfilosofisessa taustassa on piirteitä monilajisesta etnografiasta. Sen tarkoituksena on ylittää vain ihmisten välisiin ja sosiaalisiin huolenaiheisiin liittyvien ilmiöiden tarkastelu. Ihmisten välisen suhteiden sijaan monilajisessa etnografiassa tarkastellaan ihmisten ja muun

luonnon välisiä suhteita. Tutkimuksessamme informantit eli oppilaat eivät kuitenkaan juuri ole autenttisten eläinkohtaamisten äärellä, joka olisi monilajiselle etnografialle ominaista. (Valtonen 2022, 71.)

Laadullisessa tutkimuksessa pyritään ymmärtämään tarkasteltavana olevaa ilmiötä tutkimuksen kohteena olevien henkilöiden näkökulmasta. Tutkimusmenetelmänä sen keskeinen piirre on sen perustuminen subjektiivisten kokemusten tai näkemysten tarkkailuun. (Juuti & Puusa 2020, 9–10.) Tutkimuksemme aihe, empatia, on kokemuksena hyvin henkilökohtainen ja yksilöllinen, mikä ohjasi valintaamme toteuttaa tutkimus laadullisesti. Laadullisen tutkimuksen ominaispiirteisiin kuuluu lisäksi muun muassa subjektin arvostaminen, aineistolähtöisyys sekä sitoutuminen tutkimusongelman läheiseen tarkasteluun (Kallinen ja Kinnunen 2024). Nämä piirteet tekevät laadullisesta tutkimuksesta sopivan menetelmän tutkimusaiheellemme, jossa keskitymme alakouluikäisten empatian ilmenemiseen muunlaisia eläimiä sekä muuta luontoa kohtaan.

Laadullisen tutkimuksen tausta-ajatuksena on saada pohjaa muita vastaavanlaisia tapauksia varten, vaikka yleistettävyyttä ei olekaan sen pääasiallinen näkökulma. Laadullisen aineiston perusteellinen tutkimus paljastaa sen, mikä ilmiössä on merkittävää, jolloin voidaan tehdä päätelmiä siitä, mikä voisi toistua samankaltaisissa yhteyksissä. Laadullisessa tutkimuksessa yleistettävyyttä voidaankin pitää siirrettävyytenä, joka voi tarkoittaa esimerkiksi tutkimustulosten soveltamista toiseen toimintaympäristöön. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006.)

Arvioimme laadullisen tutkimusaineiston kautta pääsevämme syvällisesti perehtymään vastaajien kokemuksiin ja monilajisen empatian ilmenemiseen. Laadullisen aineiston avulla meidän oli mahdollista tavoittaa syvällistä ymmärrystä ja tietoa aiheesta oppilaiden näkökulmasta, jonka tavoittaminen määrällisin menetelmin voi olla haastavaa tai jopa mahdotonta. Yleisesti ottaen käsityksien ja mielikuvien mittaaminen sekä uusien näkökulmien löytäminen määrällisin menetelmin

voi olla erittäin hankalaa (Alasuutari 1994, 127). Laadullisen aineiston keruutamme ohjasi kuitenkin määrällinen aineisto, jonka keräsimme tutkimuksen alussa. Tutkimukseemme yhdistyy siis myös joitakin kvantitatiivisen tutkimuksen piirteitä.

### 4.3 Aineistonkeruu

Valitsimme tutkittavaksi joukoksi 6.-luokkalaiset. Päädyimme tähän ikäryhmään, sillä kuudesluokkalaisilla on jo pitkälle kehittyneet kognitiiviset ja verbaliset kyvyt ilmaista kokemuksiaan ja ajatteluaan (Dadds ym. 2007, 112). Tutkimukseen osallistui yhteensä 40 pohjois-pohjanmaalaisessa kaupungissa asuvaa kuudesluokkalaista, jotka olivat kaikki samasta koulusta, kolmelta eri luokalta. Oppilaat osallistuivat luontopainotteiseen leirikouluun, joka toteutettiin toisen tutkijoista työpaikalla, nuorisokeskuksessa Pohjois-Suomessa. Laadullinen tutkimusaineisto kerättiin vaiheittain leirikoulun aikana.

Tutkimukseen osallistuneiden kuudesluokkien vuoden teemana oli luonnon monimuotoisuus, ja monilajisten empatiakokemusten tutkiminen koettiin opettajien osalta luontevaksi osaksi leirikoulukokonaisuutta. Leirikoulu kesti maanantai-ilta-päivästä perjantaiamuun, ja aineistonkeruu toteutettiin leirikoulun aikana kolmen päivän aikana. Toimintaympäristönä leirikoulussa oli nuorisokeskus sekä sen läheiset luonto- ja kulttuurikohteet. Oppilaiden mukana oli neljä opettajaa ja kaksi oppilaiden huoltajaa. Leirikoulun ohjelman oli suunnitellut nuorisokeskuksen leirikouluvastaava yhdessä opettajien kanssa. Aineistonkeruu lisätiin muutoin valmiiseen ohjelmaan siihen soveltuviin kohtiin. Leirikoulun ohjelmia ohjasivat nuorisokeskuksen leirikouluvastaava sekä ohjelmapalveluiden tuottajat. Osallistuimme leirikouluohjelmaan vain leirikoulun infon aikana esittäytyessämme sekä aineistoa kerätessämme. Leirikouluohjelmaan kuului muun muassa retki lähialueen kansallispuistoon, museovierailu, kädentaidot luonnonmateriaaleista,

erämaakirkkovaellus sekä tulistelua ja saunomista. Leirikoulun tavoitteisiin kuuluivat erätaitojen opettelu, luonnossa liikkuminen, luonnontuntemuksen lisääminen sekä ryhmäytyminen.

Tutkimme oppilaiden monilajisen empatian kokemuksia lomakekyselyn, videoitujen ryhmähaastattelujen, ryhmätehtävien sekä piirustustehtävän avulla. Aineistonkeruu ei aiheuttanut leirikouluohjelmaan aikataulumuutoksia, mutta se lisäsi sisältöä ohjelmiin. Lomakekysely toteutettiin toisen leirikoulupäivän päätteeksi oppilaiden palatessa kansallispuistoretkeltä. Pistetyöskentely, eli ryhmähaastattelu, ryhmätehtävä sekä piirustustehtävä, toteutettiin kolmannen ja neljännen leirikoulupäivän aikana ja alkuperäisestä suunnitelmasta poiketen sisätiloissa sääolosuhteiden vuoksi – muutoin se olisi toteutettu leirikouluohjelmaan kuuluneen muutaman kilometrin mittaisen retkeilyreitillä varrella, ja empatiavideot kerättiin erämaakirkolle vaelluksen yhteydessä. Tutkimusluvut aineistonkeruuseen ja videomateriaalin kuvaamiseen hankittiin oppilailta ja oppilaiden huoltajilta ennen leirikoulun alkamista opettajien välityksellä (Liite 1). Lisäksi tutkimuslupa kysyttiin koulun rehtorilta sekä kuudesluokkien opettajilta.

Aloitimme tutkimusaineiston keräämisen lomakekyselyllä (Liite 2), joka ohjasi seuraavien vaiheiden aineistonkeruuta. Lomakekyselyllä keräsimme tietoa siitä, mitä eliöitä oppilaat pitivät tärkeinä ja läheisinä itselleen, ja mitä eivät, ja tämän kautta saimme tietoa ensimmäiseen tutkimuskysymykseemme. Valitsimme syvempään tarkasteluun aineistonkeruun seuraavissa vaiheissa ne lajit, jotka saivat lomakekyselyssä oppilailta eniten mainintoja. Lomakekysely toimi siis perustana myöhemmälle aineistonkeruulle.

Seuraava aineistonkeruvaihe toteutettiin pistetyöskentelynä kahden päivän aikana niin, että siihen osallistui puolet ryhmästä kerrallaan. Kumpikin tutkija haastatteli kolmea ryhmää kumpanakin aineistonkeruupäivänä. Näin varmistettiin, että pienryhmien koko pysyi aineiston laatuun ja ajankäyttöön nähden mielekkäänä.

Aineistoa kerättiin videoimalla strukturoidut pienryhmähaastattelut, eli kysyimme kaikilta ryhmiltä samat kysymykset (Liite 3). Strukturoidulla menetelmällä pyrimme saamaan tasalaatuista ja vertailukelpoista aineistoa. Lisäksi videoimme oppilaiden pienryhmässä toteuttaman suojelualue tehtävän (Liite 3). Aineistoina eri ryhmätehtävät ovat toisistaan poikkeavat, sillä ryhmähaastattelussa vuorovaikeus painottuu fasilitoijaan, tässä tapauksessa tutkijaan, joka ohjaa ryhmätilannetta. Suojelualue tehtävä taas oli ryhmäkeskustelu, jonka tavoite oli saada osallistujat keskustelemaan keskenään tutkimusaiheesta. (Valtonen & Viitanen 2020, 118). Pistetyöskentelyyn kuului myös itsenäisesti toteutettava piirustustehtävä (Liite 3). Videointiin käytimme VEO-sovellusta, ja sovelluksen käyttöön Lapin yliopistolta lainattuja iPadeja. VEO-sovellus on yleisesti julkisen sektorin ja myös Lapin yliopiston tutkimuskäyttöön hyväksymä. Videoinnista vastasivat sekä tutkijat että leirikoulun valvojina toimineet kaksi oppilaiden vanhempaa, jotka suostuivat avustamaan tutkimuksessa. Avustajille ei annettu tietoturvasyistä VEO-sovelluksen käyttäjätunnusta, vaan annoimme laitteen heille nauhoitusvalmiina ennen jokaista aineistonkeruutapahtumaa.

Näiden lisäksi tutkimusaineistona oli oppilaiden suunnittelemat ja toteuttamat noin kahden minuutin mittaiset videoidut esitykset, joiden tavoitteena oli saada tietoa oppilaiden monilajisista empatiakokemuksista luonnonympäristössä. Monipuolisen aineistonkeruun kolmen kuudesluokan kokoiselta ryhmältä mahdollisti kahden tutkijan välinen yhteistyö, ja sen avulla saimme kattavan aineiston tutkimusaiheestamme.

#### 4.3.1 Lomakekysely

Ensimmäisessä aineistonkeruutehtävässä, joka toteutettiin leirikoulun toisena päivänä, oppilaiden tuli piirtää ja/tai kirjoittaa eläimiä lomakkeen laatikoihin sen mukaan, mitkä lajit he kokivat itselleen läheiseksi (Liite 2). Aihetta ei ollut käsitelty oppilaiden kanssa aikaisemmin tutkimuksen yhteydessä. Lomakekyselyyn vas-

taaminen toteutettiin valvotussa tilassa, ja sen täyttämiseen oli aikaa 15 minuuttia. Tutkijat ja opettajat huolehtivat työrauhan säilymisestä sekä oppilaiden kysymyksiin vastaamisesta. Oppilaita ohjattiin esittämään kyselyyn liittyvät tarkentavat kysymyksensä nostamalla käsi ylös ja odottamalla, että toinen tutkijoista tulee paikalle auttamaan kysymyksen ymmärtämisessä. Eliöitä ei rajattu tässä tehtävässä tarkemmin, mutta esimerkkeinä mainittiin sienet, kasvit ja eläimet. Tarkoituksena oli saada tietoa siitä mitä eliöitä kukin oppilas itse tuo esille, johdattelematta heitä. Tämän takia lomakekysely toteutettiin itsenäisenä työskentelynä, eikä esimerkiksi ryhmässä keskustellen. Oppilaita pyydettiin nimeämään tai piirtämään vähintään yksi laji laatikkoa kohti, eli yhteensä vähintään neljä eliötä. Laatikot oli nimetty tärkeysjärjestykseen seuraavasti: 1. Todella tärkeä/läheinen, 2. Jokseenkin tärkeä/läheinen, 3. Ei kovin tärkeä/läheinen, 4. Ei lainkaan tärkeä/läheinen. Lomakkeella kerättiin eliöiden arvottamisen ja nimeämisen lisäksi vastaajien taustatiedoista ikä ja sukupuoli. Lomaketehtävässä saadut vastaukset ohjasivat seuraavaa aineistonkeruuvaihetta.

#### 4.3.2 Ryhmähaastattelu, suojelutehtävä ja mielenilmauskyltti

Aineistonkeruun toinen vaihe oli pistetyöskentely, johon kuului kolme toimintapistettä: ryhmähaastattelu, suojelutehtävä ja piirustustehtävä eli mielenilmauskyltti (Liite 3). Tämä vaihe toteutettiin kahden päivän aikana niin, että aineistonkeruussa oli kerrallaan noin puolet koko tutkimusjoukosta. Pistetyöskentelyn jokainen toimintapiste kesti kymmenen minuuttia, ja jokaiselle pisteelle oli kaksi toteutuspaikkaa. Tämä mahdollisti ryhmäkokojen pitämisen aineistonkeruulle sopivina. Jokaisella toimintapisteellä oli kerrallaan 3–4 oppilasta. Olimme pyytäneet opettajia jakamaan ryhmät ennalta oppilaantuntemusta hyödyntäen. Haastateltavia ryhmiä oli yhteensä 11. Pistetyöskentely toteutettiin nuorisokeskuksen sisätiloissa nauhoituslaitteiden toimivuuden varmistamiseksi.

Ryhmähaastattelupisteellä näytimme ryhmille eri eliöiden kuvia. Valitsimme eliöt aineistolähtöisesti sen perusteella, mitkä eliöt saivat eniten mainintoja lomakekyselytehtävässä ja ottamalla huomioon sen, että eri eläinryhmät (lemmikit, isot nisäkkäät, pienet nisäkkäät, kalat, hyönteiset ja tuotantoeläimet) olivat edustettuina. Jätimme ulkopuolelle kuitenkin lomakekyselyssä kaikista eniten mainintoja saaneen ihmisen, sillä tässä tutkimuksessa olimme kiinnostuneita muita lajeja kuin ihmistä kohtaan koetusta empatiasta. Valitsimme eri eläimet eri päivien haastatteluihin tavoitellen monipuolisempaa aineistoa. Haastatteluissa käsitellyt eläimet olivat järjestyksessä seuraavat: koira, hyttynen, poro, hämähäkki, käärme, jänis (päivä 1) sekä varis, hauki, sika, jänis (päivä 2). Jokainen ryhmä ehti vastata kolmesta neljään eri eliöitä koskeviin kysymyksiin. Ensimmäisenä haastattelupäivänä vain yhdellä ryhmällä riitti aika myös jänistä koskevien kysymysten käsittelyyn, joten näitä kysyttiin ryhmiltä myös seuraavana päivänä (Taulukko 1).

**Taulukko 1. Ryhmähaastattelussa tarkastellut eläimet**

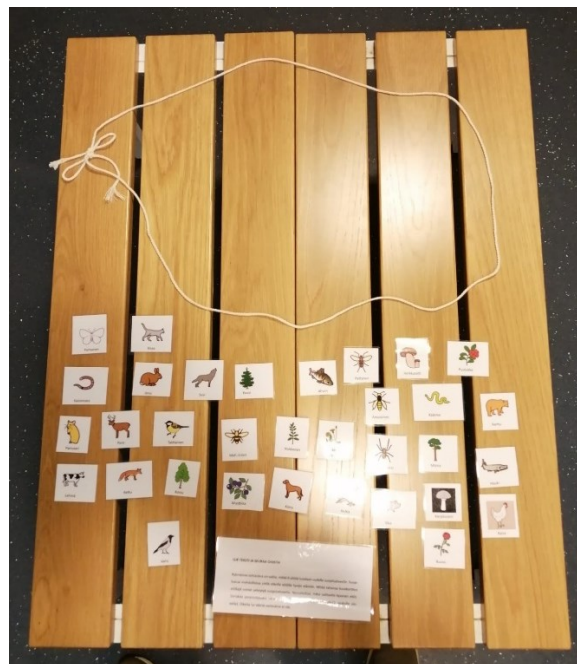
<b>Eläin</b>	<b>Vastanneiden pienryhmien määrä</b>
Koira	6
Hyttynen	6
Poro	5
Varis	5
Sika	5
Hauki	5
Hämähäkki	3
Käärme	3
Jänis	3

Ryhmähaastattelussa kysyimme oppilailta eliöihin liittyviä kysymyksiä, joiden avulla pyrimme tavoittamaan oppilaiden empatiakokemusta:

1. Mitä tekisit, jos näkisit tämän eliön loukkaantuneena, ja miksi?
2. Miltä sinusta tuntuisi, jos olisit tuo eliö [loukkaantuneena]?
3. Miltä eliöstä tuntuu [loukkaantuneena]?

Korostimme tehtävänannossa, ettei oikeita tai väärää vastauksia ole, vaan tärkeää on oppilaan oma mielipide. Valittujen kysymysten taustalla vaikutti Aaltolan (2017) esittämät empatian osa-alueet. Ryhmähaastatteluista saatiin yhteensä 120 minuuttia 24 sekuntia videoaineistoa.

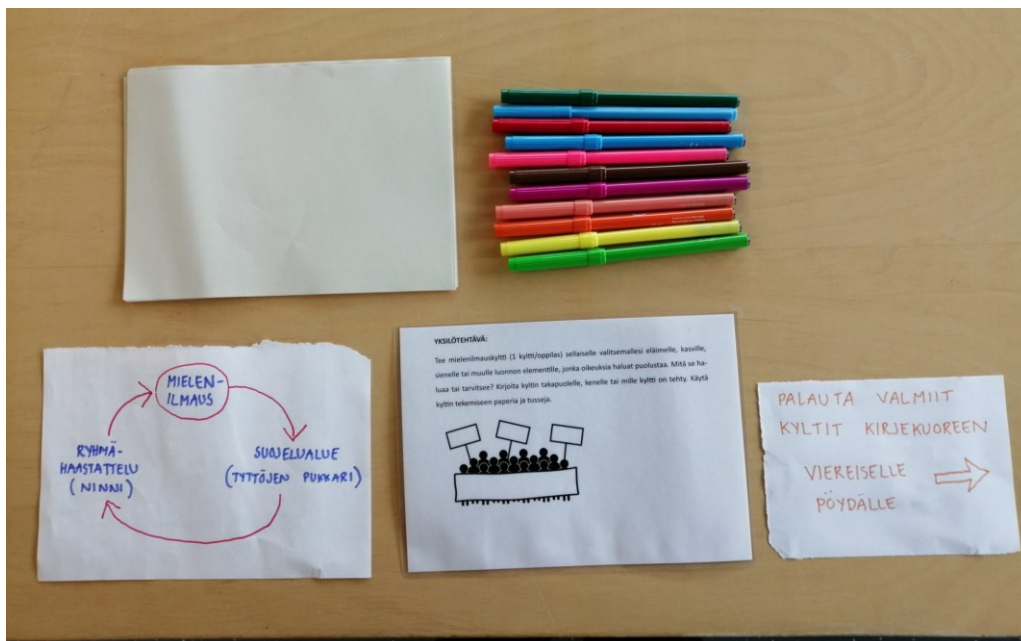
Suojelualuetehtävässä hyödynnettiin elikuvakortteja. Tehtävässä oppilaat neuvottelivat pienryhmässä siitä, mitä eliöitä he haluavat suojelualueelle tuoda, ja toivat kuvan 1 mukaisesti narulla rajatulle alueelle niiden kahdeksan eliön kuvakortit, joita he halusivat suojella. Oppilaat valitsivat eliöt niistä kolmestakymmenestä eliöstä, jotka saivat eniten mainintoja aiemmin tehdyssä lomakekyselyssä, edelleen pois lukien ihmisen. Tähän tehtävään kuului siis eläimiä ja kasveja. Toimintapisteellä oli kirjalliset ohjeet (Liite 3), ja tehtävän videoinnista vastasivat kuvausavustajat. Oppilaat työskentelivät siis itsenäisinä ryhminä, eikä saatavilla ollut kirjallisen ohjeistuksen lisäksi muuta ohjausta. Tehtävän tavoitteena oli oppilaiden keskustelua kuvaamalla saada tietoa siitä, miten oppilaat arvottavat eri lajeja, ja saada myös tietoa oppilaiden empatiakokemuksista eri lajeja kohtaan. Suojelualuetehtävästä saatiin tutkimusaineistoksi yhteensä 124 minuuttia 47 sekuntia videoaineistoa.



*Kuva 1. Suojelualuetehtävän toimintapiste*



Piirustustehtävä eli mielenilmauskyltin tekeminen toteutettiin itsenäisesti yksilötehtävänä, ja oppilaat ohjeistettiin toimintapisteellä hiljaiseen työskentelyyn. Pistettä valvoi opettaja. Tehtävän tavoitteena oli saada tietoa siitä, minkä eliön tai luonnon elementin oikeuksia oppilaat haluavat puolustaa, ja tämän kautta arvioida edelleen oppilaiden eliöiden ja luonnon elementtien arvottamista sekä mahdollisia empatian ilmauksia. Eliöitä tai luonnon elementtejä ei rajattu millään tavalla. Tutkimme oppilaiden halukkuutta puolustaa eliöitä ja luonnon elementtejä sen vuoksi, että jos ihminen kokee jonkun asian, esimerkiksi luonnon, itselleen läheiseksi, hän myös todennäköisesti haluaa puolustaa sitä (Chawla 2020, 629). Halusimme siis tämän tehtävän avulla syventää tietoa siitä, mitä eliöitä oppilaat kokevat itselleen läheisiksi. Lisäksi piirustusaineisto mahdollisti empatian ilmaisemisen myös kuvallisesti. Tehtävässä oppilailla oli käytössään kirjallinen ohje (Liite 3), tusseja ja A5-kokoisia papereita (kuva 2). Mielenilmauskylttejä valmistui analysoitavaksi 39 kappaletta.



Kuva 2. Mielenilmauskyltin toimintapiste

### 4.3.3 Empatiavideot

Empatiavideoaineisto kerättiin leirikouluun kuuluvan erämaakirkkovaelluksen yhteydessä. Oppilaiden tehtävänä oli suunnitella ja kuvauttaa empatiaa ilmentävä video. Oppilaat jaettiin samoihin ryhmiin, joissa he tekivät aineistonkeruuseen liittyvät tehtävät edeltävinä päivinä. Ohjeistuksena oli valita jokin eliö tai luonnon elementti, joka esiintyy tai voisi esiintyä kyseisessä ympäristössä. Tässä tehtävässä oli eliöiden lisäksi mukana luonnon elementit, koska halusimme kerätä tietoa siitä, ulottuuko oppilaiden empatiakokemus eliöiden lisäksi luonnon elementteihin asti, ja luonnonympäristö sopi tähän tarkoitukseen hyvin. Tehtävänannossa, joka toimitettiin oppilaille sekä suullisesti että paperisena ohjeena (Liite 4), oli apukysymyksiä, jotka auttoivat oppilaita videoiden suunnittelussa ja toteutuksessa. Apukysymykset johdattelivat perustelemaan paikan ja eliön tai luonnon elementin valintaa sekä sitä, miksi oppilaat kokivat empatiaa valitsemaansa eliötä tai luonnon elementtiä kohtaan. Videon kuvasi joko tutkija tai kuvausavustaja. Videon maksimikesto oli kaksi ja puoli minuuttia. Oppilaiden ei ollut pakko näkyä videolla, vaan videolla saattoi käyttää myös vain omaa ääntään. Videoaineistoa kertyi tästä tehtävästä yhteensä 24 minuuttia 56 sekuntia.

## 4.4 Aineiston analysointi

Keräsimme aineistoja monipuolisesti eri menetelmillä ja käytimme myös niiden analysointiin erilaisia menetelmiä. Seuraavassa taulukossa (Taulukko 2) on eriteltynä eri aineistojen määrät, niiden analysointimenetelmät sekä aineistojen nimet niin, miten ne tutkimustuloksissa esitetään.

**Taulukko 2. Aineistot ja niiden analysointimenetelmät**

<b>Data</b>	<b>Aineistojen määrä</b>	<b>Analyysitapa</b>	<b>Aineistojen nimet</b>
Lomakekysely	40	Kvantitatiivinen	Lomakekysely
Ryhmähaastattelu	11	Deduktiivinen ja induktiivinen sisällönanalyysi	Ryhmähaastattelu 1–11
Suojelualuevideot	11	Induktiivinen sisällönanalyysi	Suojelu 1–11
Piirustustehtävä	39	Kuva-analyysi ja induktiivinen sisällönanalyysi	Mielenilmauskyltti 1-39
Empatiavideo	11	Deduktiivinen ja induktiivinen sisällönanalyysi	Empatia 1–11

Tulkitsimme oppilaiden vastauksista empatiaksi sellaiset ilmaiset, joissa he sa-noittivat jollain tavalla ymmärtävänsä toisen eliön kokemuksta. Sen lisäksi tulkit-simme empatian ilmenemistä empatian ja moraalin yhteyden (esim. Aaltola 2018; Hoffman 2001; Ruonakoski 2019 ja Slote 2007) kautta. Tätä pyrimme selvittä-mään oppilaiden eläimiä kohtaan ilmaistulla auttamis- ja suojeluhallulla muun mu-assa suojelualuetehtävissä ja piirustustehtävissä. Auttamishalun ja moraalin yh-tyeyttä tuo esiin muun muassa moraalifilosofi Peter Singer (2015).

Aloitimme aineiston purkamisen ja ryhmittelyn jo ensimmäisenä aineistonkeruu-päivänä, sillä tarvitsimme lomakekyselyn vastaukset pohjaksi muulle aineiston-keruulle. Kirjasimme oppilaiden antamat vastaukset Excel-tilukkuun. Jokaisen uuden eliölajin maininnan tai jonkin eliölajin toistuessa lisäsimme taulukkuun merkinnän. Eliöiden valitsemisessa seuraavia tehtäviä varten käytimme seuraa- via kategorioita: lemmikkieläin, tuotantoeläin, hyönteinen, kala, pieni nisäkäs, suuri nisäkäs, puolikesy eläin, marjakasvi ja puu. Käytimme muissa tehtävissä lomaketehtävissä eniten mainintoja saaneita lajeja edellä mainituista kategori-oista. Jos olisimme nostaneet aineistosta vain eniten mainintoja saaneita eliöitä, olisi loppuaineistomme painottunut enemmän lemmikkieläimiin. Tämä aineisto ohjasi muuta aineistonkeruuta vastaten osaltaan tutkimuskysymykseemme siitä, mitä eliöitä kohtaan oppilaat kokevat empatiaa, sekä antoi taustatietoja siihen, miten oppilaat eri lajeja arvottavat. Lomaketehtävissä oppilailla ei ollut mahdolli-suutta perustella vastauksiaan.

Aineistomme laajuuden vuoksi teimme työskentelyn jäsentämiseksi taulukon (Taulukko 3), jota seuraten etenimme analysoinnin eri vaiheissa. Noudatimme aineiston analysoinnissa laadullisen sisällönanalyysin vaiheita (Tuomi & Sarajärvi 2013, 92). Ensin redusoimme videoaineistot (ryhmähaastattelut, suojelualuetehävät ja empatiavideot) litteroimalla ne. Sitten klusteroimme, eli ryhmittelimme aineiston, hakemalla litteroidusta aineistosta erilaisia luokitteluja, kuten empatian eri osa-alueita sekä empatian ilmenemistä eri eliölajeja ja luonnon elementtejä kohtaan. Aloitimme ryhmittelyn teorialähtöisellä eli deduktiivisella menetelmällä, sillä empatian ilmenemisen empatian eri osa-alueita tunnistamalla perustui analyysissämme Aaltolan (2017) teoriaan. Kaikkien aineistojen analysointia ei ollut mielekästä tehdä teorialähtöisesti, koska emme tunnistanee niistä empatian eri osa-alueita (ks. Taulukko 2). Käytimme kaikkien aineistojen analysointiin aineistolähtöistä, eli induktiivista, päättelyä (Tuomi & Sarajärvi 2013, 95) etsien monipuolisesti vastauksia tutkimuskysymyksiimme.

### Taulukko 3. Aineiston analysoinnin vaiheet

<p><b>Ryhmähaastatteluvideot</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Silmäily</li> <li>2. Litterointi Word-tiedostoon.</li> <li>3. Empatian osa-alueiden tunnistamisen ja merkitseminen litteroituun tekstiin yliviivaustoiminnolla ja siirtäminen erilliseen tiedostoon.</li> <li>4. Oppilaiden toistuvien perustelujen tunnistaminen ja merkitseminen lisää kommentti –toiminnolla.</li> <li>5. Yhteenvedon kirjoittaminen erilliseen tiedostoon.</li> </ol>	<p><b>Suojelualuevideot</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Silmäily</li> <li>2. Litterointi Word-tiedostoon.</li> <li>3. Oppilaiden valitsemien eliöiden taulukointi.</li> <li>4. Oppilaiden toistuvien perustelujen tunnistaminen ja värikoodaus yliviivaustoiminnolla. Perustelujen luokittelu.</li> <li>5. Yhteenvedon kirjoittaminen erilliseen tiedostoon.</li> </ol>
<p><b>Piirustustehtävä</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Silmäily</li> <li>2. Oppilaiden valitsemien eliöiden ja luonnon elementtien taulukointi Word-tiedostoon.</li> <li>3. Mielenilmauskylttien litterointi soveltuvissa osin ja kuva-analyysin kirjoittaminen.</li> <li>4. Vastausten ryhmittely.</li> <li>5. Yhteenvedon kirjoittaminen erilliseen tiedostoon.</li> </ol>	<p><b>Empatiavideot</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Silmäily</li> <li>2. Litterointi</li> <li>3. Oppilaiden valitsemien eliöiden ja luonnon elementtien taulukointi.</li> <li>4. Empatian osa-alueiden ja arvoisten tunnistaminen ja merkitseminen aiempien luokittelujen perusteella.</li> <li>5. Yhteenvedon kirjoittaminen erilliseen tiedostoon.</li> </ol>

Aloitimme videoaineistojen sisällönanalyysin litteroimalla strukturoidun ryhmähaastattelun Word-tiedostoon. Ryhmähaastatteluista tuli litteroitua aineistoa yhteensä 28 sivua. Litteroitu aineisto eli oppilaiden vastaukset luokiteltiin niistä tunnistamiemme empatian osa-alueiden mukaisesti Wordin yliviivaustoiminnolla (ks. Taulukko 4). Määrittelimme jokaiselle eri empatian osa-alueelle oman värin, ja korostimme vastaukset sillä värillä, mitä empatian osa-aluetta se ilmensi. Tulkitimme vastauksista kognitiiviseksi empatiaksi kaiken sellaisen, jossa oppilas osoitti jonkinlaista päättelyä eliön kokemuksesta tai tuntemuksista osoittamatta kuitenkaan, että oppilas ottaisi itse osaa näihin tunteisiin. Projekttiiviseksi ja simuloivaksi empatiaksi tulkitimme sellaiset vastaukset, joissa oppilas asettaa itseään eliön asemaan. Joidenkin eliöiden kokemukseen oli oppilaiden mielestä helppompaa samaistua kuin toisten. Tunnistimme oppilaiden vastauksista myös ruumiillista empatiaa, joka ilmeni erityisesti oppilaiden arvioidessa eliöiden kehojen

kokoa (suuri/pieni) ja elinympäristöä (maa/ilma/vesi) ja niiden tuttuutta tai vierautta sekä samaistuttavuutta. Analyysiyksikkönä empatian osa-alueita tunnistettaessa oli oppilaiden puheenvuoro, joka saattoi sisältää joko yhden sanan tai useampia virkkeitä, sekä puheenvuoroon liittyvä tutkijoiden esittämä kysymys.

**Taulukko 4. Empatian osa-alueita kuvaava analyysi oppilaiden vastauksista**

Analyysiyksikkö ja aineistoesimerkki	Analyysi	Empatian osa-alue
<p>Ryhmähaastattelu 2: Miltä sinusta tuntuisi, jos olisit loukkaantunut koira? Oppilas 1: "No varmaan toivoisin et joku tulis auttamaan, ja sit jos sillä on omistaja, niin mä kaipaisin niitä omistajia ja ajattelisin jos ne on vaikka niinku hyljännyt tai niinku lähtenyt jonnekin vaikka jättäny sen koiran pihalle yksinään, ja se on sielt sit jotenki päässy karkuun niin mä varmaan aattelisin et sen omistajat on halunneet siitä eroon, hylänneet sen."</p> <p>Ryhmähaastattelu 3: Miltä loukkaantuneesta koirasta tuntuisi? Oppilas 2: "No jos ois pahasti loukkaantunu nii kyl se varmaan tuntus aika pahalta."</p>	<p>Oppilas asettuu eliön asemaan ja kuvittelee miltä hänestä tuntuisi eläimen asemassa.</p> <p>Oppilas asettuu eliön asemaan ja kuvittelee miltä eliöstä tuntuisi.</p>	<p>Projektiivinen ja simuloiva</p>
<p>Ryhmähaastattelu 9: Miltä loukkaantuneesta variksesta tuntuisi? Oppilas 3: "No ehkä niinku että se ei voi olla enää niin ilonen ku se oli. Ja että siihen sattuu kaikkialle eikä voi liikuttaa enää yhtään mitään."</p>	<p>Oppilas päättelee variksen kokemuksesta, mutta ei samaistu siihen.</p>	<p>Kognitiivinen</p>
<p>Empatiavideo 2, oppilas 1: "Samalla tavalla kun jos koivulta katkaistaan oksa, niin se tuntuu siitä puusta samalle ku katkaistas käsi tai sormi ja kyllä tunnen empatiaa voin hyvin kuvitella miltä tuntuisi olla koivu. Seisoa siinä ja joku tulee ja katkaisee oksan, mikä tuntuisi varmaan samalta kun joku katkaisee käden."</p>	<p>Oppilas samaistuu koivun kokemukseen verraten sitä ihmiskehon kokemukseen.</p>	<p>Ruumiillinen</p>

Ryhmähaastatteluista saimme aineistoa, joka vastasi osaltaan kaikkiin tutkimuskysymyksiimme. Vastauksista ilmeni, mitä lomakyselyyn perustuvista, tutkimukseen valituista lajeista (eläimet ja kasvit) kohtaan oppilaat kokivat empatiaa ja

miten empatia ilmeni (empatian osa-alueet). Tunnistimme oppilaiden vastauksista myös eläimien ja kasvien arvottamiseen liittyviä ilmaisuja. Nämä arvottamisen ja toistuvat empatiaan liittyvät sanat ja ilmaisut merkitsimme Wordin Uusi kommentti –toiminnolla. Ennen yhteenvedon kirjoittamista kokosimme tekstiin merkatut empatian ilmaisut vielä erilliseen tiedostoon eliölajien ja empatian osa-alueiden perusteella.

Jatkoimme aineiston analysointia litteroimalla suojelutehtävävideot, jonka jälkeen merkitsimme oppilaiden suojelemaksi valitut eliöt Excel-taulukoon. Sen jälkeen havainnoimme aineistosta oppilaiden perusteluja lajien suojelemiseksi lukemalla yhdessä läpi litteroidun aineiston. Analyysiyksikkönä oli yksittäisten oppilaiden puheenvuorot sekä oppilaiden vuoropuhelut suojeluvalintaan liittyvistä perusteluista. Aineistoa lukiessamme yliviivasimme jokaisen esiintyvän perustelutavan eri värillä. Tämän jälkeen luokittelimme oppilaiden perustelut tunnistamaamme viiteen eri ryhmään yliviivausten perusteella. Muodostamamme luokitteluryhmät ja esimerkit niiden perusteluista on koottu Taulukkoon 5. Suojelutehtävän aineistosta saimme tutkimuskysymyksiimme nähden vastauksia erityisesti siihen, millä tavoin ja millaisin perusteluin oppilaat arvottivat eri eläimiä ja kasveja.

**Taulukko 5. Eliöiden suojelun perusteluiden kategoriat**

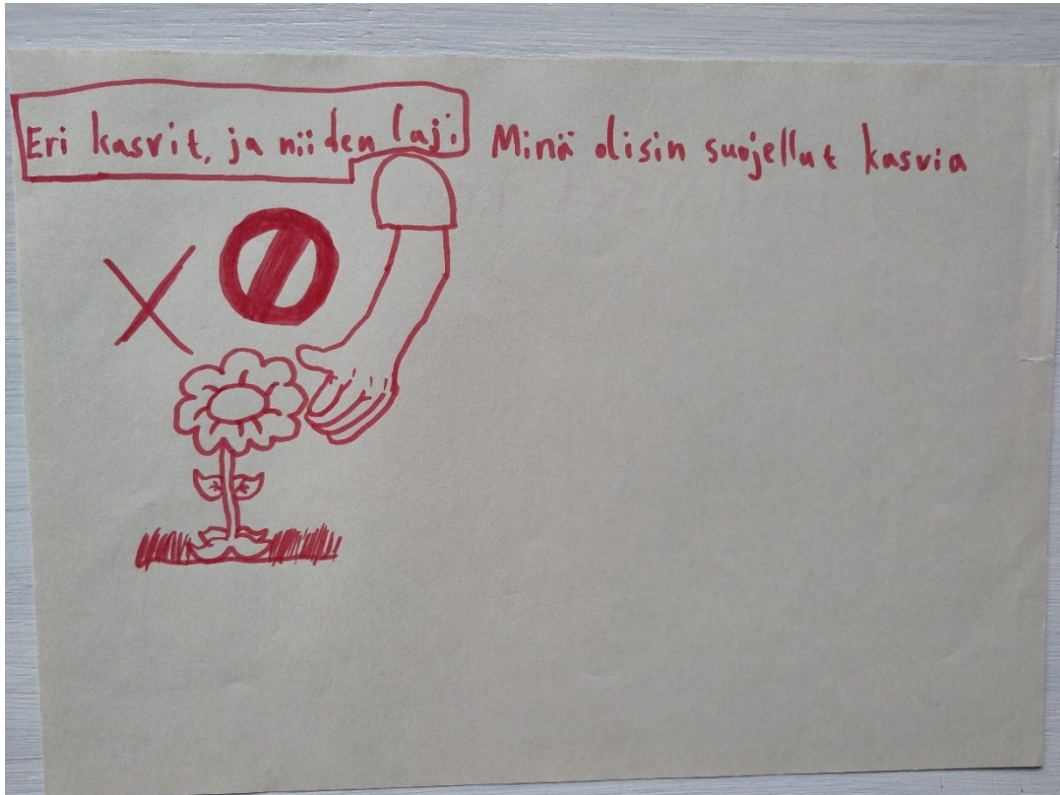
Luokitusryhmä	Ryhmiemäärä (max. 11)	Perustelut
Ekosysteemille hyödyksi	10	Miten eliö on ravintoketjun osana: valitaan esimerkiksi puolukat, koska moni eläin syö niitä, tai puut, koska ne tuottavat happea tai tarjoavat suojaa muille eliöille, tai mehiläiset, koska ne pölyttävät kasveja.
Arvotus	11	Eliön nähty arvo, esimerkiksi: Suomen kansallis-eläin, Suomen kansallispuu, eläimen "kivuus", onko niitä vähän vai paljon.

Ihmisille hyötyä	6	Eliö valitaan, jotta ihminen saa siitä ravintoa tai muuta hyötyä.
Vastustus	7	Joitakin eliöitä erityisesti ei haluttu valita suojelualueelle. Nämä koettiin usein uhkana muille eliöille.
Uhanalaisuus/ levinneisyys	6	Eliö valittiin suojeltavaksi sen uhanalaisuuden tai levinneisyyden perusteella.

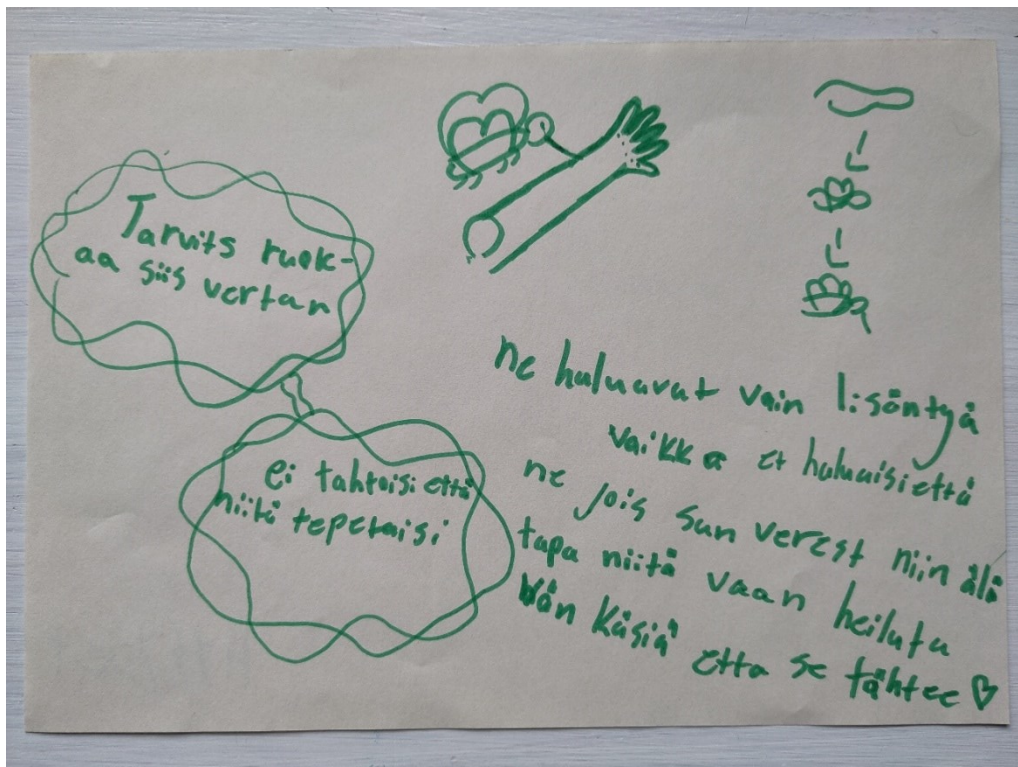
Piirustustehtävän analysoinnin aloitimme kirjaamalla oppilaiden valitsemat eliöt ja luonnon elementit Word-tiedostoon. Seuraavaksi litteroimme mielenilmauskyltten tekstit ja kirjoitimme kuva-analyysin niissä tapauksissa, kun oppilas oli piirtänyt kylttiin. Litteroimme kuvatiedostot, koska työskentelimme paljon etäyhteyden välityksellä ja halusimme työskentelyn helpottamiseksi koota ja pelkistää aineiston yhteen tiedostoon. Kuva-analyysissa tulkitsimme piirustuksista sitä, mitä kuva esittää, esimerkiksi kukkaa poimiva käsi ja kieltomerkki (Kuva 3) tai aerosolipullo ja kieltomerkki (Kuva 4), mitä kuvassa tapahtuu, kuten hyttynen imemässä verta (Kuva 5), tai piirrettyjen eläimien ilmeitä, kuten jääkarhun ilme pienellä jäälautalla (Kuva 6).

Havaitsimme aineistoa litteroitaessa, että ihmiset ilmaistiin usein uhkana puolustettaviksi valituille eliöille ja luonnon elementeille, joka kirvoitti empatian kokemuksen. Muodostimme ihmisen aiheuttamista erilaisista uhista kategorioita (Taulukko 4). Korostimme muodostamamme kategoriat litteroituun aineistoon Wordin yliviivaustoiminnolla eri värein. Tämän aineiston avulla saimme tietoa siitä, mitä eliöitä ja luonnon elementtejä oppilaat haluavat puolustaa. Tämän kautta saimme täydentävää tietoa siitä, miten oppilaat arvottavat eliöitä ja luonnon elementtejä, vastaten kolmanteen tutkimuskysymykseemme.

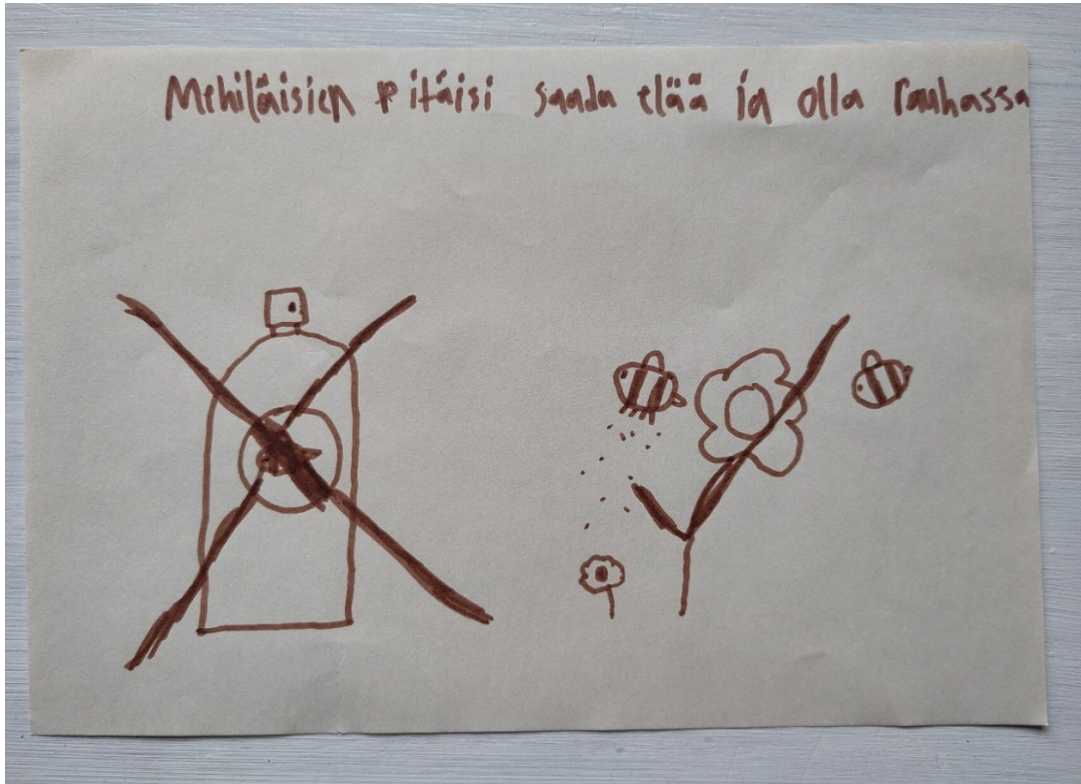




Kuva 3. Oppilaan piirustus eli mielenilmauskyltti



Kuva 4. Oppilaan piirustus eli mielenilmauskyltti



Kuva 5. Oppilaan piirustus eli mielenilmauskyltti



Kuva 6. Oppilaan piirustus eli mielenilmauskyltti

**Taulukko 4. Ihmisen aiheuttama uhka –kategoriat piirustustehtävässä**

Ihmisen aiheuttama uhka	Kpl	Esimerkki
Roskaaminen	10	“Minä en halua että haita metsästä. Myös en halua että vesin heitetään jotakin roska koska sitä roska voi syödä kalaa ja se voi kuolla.”
Luonnonvarojen ylikulutus	8	“Vähentäkää puiden hakkuuta! Vähentäkää puiden hakkuuta, koska kohta puita on liian vähän jäljellä. Jos kaadatte puun, istuttakaa uusi puu tilalle.”
Metsästys tai muu tappaminen, liikakalastus, kerääminen ja tallominen	6	“Tarvis ruokaa siis verta. Ei tahtoisi että niitä tapetaisi. Ne haluavat vain lisäntyä. Vaikka et haluaisi että ne jois sun verest niin älä tapa niitä vaan heiluta vän käsiä että se tähtee <3”
Ihminen vangitsijana tai elintilan kasvattajana	4	“Delfiiniä pitäisi elää vapaasti eikä vangita akvaarioihin. Niiden elinikä vähenee akvaariossa. Kuvittele olevasi itse vangittuna akvaarioon. Akvaario on kuin vankila.”
Ilmastonmuutos	1	Kuva-analyysi: Ensimmäisessä kuvassa jääkarhu on jäisessä maisemassa, toisessa kuvassa jäälautan ympäriltä jää on sulanut ja jääkarhulla on surullinen ilme.
Pentutehtailu	1	“Ei pentutehtailua!”

Empatiavideoiden analysoinnin ensimmäisessä vaiheessa litteroimme videot. Litteroidusta aineistosta taulukoimme Excel-tiedostoon ne eliöt tai luonnon elementit, joita oppilaat olivat valinneet videoihin. Seuraavaksi tunnistimme oppilaiden ilmausten perusteella empatian eri osa-alueiden ilmenemistä samalla tavalla kuin ryhmähaastattelujen kohdalla. Analyysiyksikkönä oli tässäkin aineistossa oppilaiden puheenvuorot. Merkitsimme aineistosta myös eliöiden ja luonnon elementtien arvottamista samoilla kategorioilla kuin suojelualuetehtävässä. Lisäksi muodostimme yhden uuden kategorian, eläimet yhteiskunnassa. Tähän kategoriaan luokiteltiin oppilaiden ilmaisut, jotka ilmensivät eliöiden tai luonnon elementtien

asemaa suhteessa ihmiseen, esimerkiksi Empatiavideo 1, oppilas 2: *“Se on varmasti aika surullista, että esimerkiksi ihmiset ei arvosta eläimiä yhtä paljon kuin pitäisi.”* Tämä aineisto vastasi osaltaan tutkimuskysymyksiimme siitä, mitä eliöitä ja luonnon elementtejä kohtaan oppilaat kokivat empatiaa, miten empatia ilmenee (empatian osa-alueet) ja miten oppilaat arvottivat eliöitä ja luonnon elementtejä.

Käytimme litteroidun aineiston analyysissä Microsoft Word –ohjelman Uusi kommentti –toimintoa. Kommentteihin kirjoitimme ylös huomioita, jotka eivät suoraan olleet luokiteltavissa muodostamiimme kategorioihin, mutta ilmensivät empatiaa tai eliöiden asemaa ja arvotusta yhteiskunnassa jollain muulla tapaa. Teimme kommenttikenttiin myös muita huomioita, kuten vertailua empatian ilmenemisestä eri eliölajien ja luonnon elementtien välillä.

#### 4.5 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys

Laadullisessa tutkimuksessa, tutkimusaineiston keruun ollessa vapaamuotoisempaa ja sen muistuttaessa arkielämän vuorovaikutusta, tulee kiinnittää erityistä huomiota siihen, että tutkimus toteutetaan eettisesti (Tuomi & Sarajärvi 2013, 125). Koska aineistonkeruumme tapahtui leirikoulun yhteydessä, pidimme tärkeänä tehdä oppilaille selväksi eron siinä, milloin he olivat mukana tutkimuksessa ja milloin kyse oli muusta leirikoulusta. Kerroimme oppilaille esittäytyessämme leirikoulun ensimmäisenä päivinä, että tulemme aina ilmoittamaan oppilaille, kun keräämme tutkimusaineistoa. Lisäksi selkeyttä tähän toi se, että olimme leirikoulussa mukana pääosin vain tutkimusaineiston keruussa, ja muuten leirikoulun ohjelman toteuttamisesta vastasivat muut henkilöt.

Tutkittavien suojaan kuuluu osallistujien vapaaehtoisuus, ja että osallistuja tietää, mistä tutkimuksessa on kyse (Tuomi & Sarajärvi 2013, 131). Tässä tutkimuk-

sessä alaikäisten ollessa tutkimusryhmänä, kysyimme tutkimuslupaa ja selvitimme mitä ja miten tutkimme, sekä oppilailta itseltään että heidän huoltajiltaan kirjallisesti ennen tutkimusaineiston keruuta ja leirikoulun alkamista. Kaikki leirikouluun osallistuneet eivät olleet mukana tutkimuksessa. Tutkimusaineiston kerääminen oli osa leirikoulun ohjelmaa, joten tutkimuksen ulkopuoliset leirikouluun osallistuneet oppilaat osallistuivat aineistonkeruun ohjelmiin niin, ettei heidän tuottamaansa aineistoa tallennettu eikä käytetty tutkimuksessa. Tutkimukseen osallistuminen tai osallistumatta jättäminen ei siis vaikuttanut oppilaan leirikouluohjelmaan.

Tutkimuksen luotettavuutta vahvistaa tutkimuksen teossa käytetty triangulaatio. Triangulaation avulla päästään usein parempaan ja kokonaisvaltaisempaan tulkintaan sen monimenetelmällisyyden vuoksi. (Puusa & Juuti 2020, 185.) Tässä tutkimuksessa triangulaatio toteutui tutkijatriangulaationa, koska tutkijoita on jatkuvasti kaksi, sekä menetelmätriangulaationa, eli hankimme tutkimusaineiston monimenetelmällisesti. Teoriaosuutta kirjoittaessa, aineistoa analysoitaessa ja siitä tulkintoja tehdessä olemme joka vaiheessa toimineet tiiviissä yhteistyössä. Jos olemme olleet jostakin analyysin vaiheesta tai tulkinnasta eri mieltä, olemme keskustelleet ja perustelleet näkökulmiamme toisillemme ja päätyneet siten ratkaisuihin, jotka ovat parhaiten perusteltavissa. Teoriaosuudesta keskusteleminen ja sen soveltaminen tutkimustuloksiin on auttanut syventämään omaa osaamistamme aiheesta. Triangulaatio on toteutunut myös pohdintaosiossa, kun olemme heijastelleet tutkimustuloksia aiempiin tutkimuksiin sekä linkittäneet niitä yhteiskunnallisiin ilmiöihin.

Ryhmähaastattelut ja suojelualuetehtävä olivat vuorovaikutustilanteita. Tällöin muiden läsnäolo ja kommentit saattoivat vaikuttaa siihen, mitä ja miten ryhmässä keskusteltiin (Valtonen & Viitanen 2020, 119). Oppilaat saattoivat esimerkiksi jäljitellä toisiaan, jolloin jonkun ryhmän jäsenen mielipide saattoi korostua vastauksissa toisia enemmän. Opettajat muodostivat pienryhmät oppilaantuntemuksen

perusteella. Siitä huolimatta mielipiteen ilmaisuun ryhmissä saattoi vaikuttaa ryhmän jäsenyys eli se, ketä ryhmään kuului. Tämäkin perustelee osaltaan monipuolista aineistonkeruuta, jossa oli mukana myös yksilötehtäviä. Lisäksi ryhmätehtävien videointi sekä se, kuka aineistoa oli kuvaamassa, saattoivat vaikuttaa siihen, kuinka vapautuneesti oppilaat ilmaisivat itseään. Ylipäätään oppilaiden asenne tutkimusta ja tutkimuksen tekijöitä kohtaan saattoi vaikuttaa aineistoon.

Lomaketehtävän ja mielenilmauskylttien anonymiteetillä pyrimme siihen, että oppilaiden mahdollinen tarve pyrkiä ”oikeisiin vastauksiin” olisi mahdollisimman pieni, ja että he voisivat ilmaista itseään mahdollisimman rehellisesti kokematta painetta esimerkiksi arvioiduksi tulemisesta.

Myös tutkimuksen toimintaympäristöllä oli vaikutusta tutkimukseen: esimerkiksi porot eivät välttämättä olisi tulleet mainituiksi, jos aineisto olisi kerätty jossakin muualla kuin poronhoitoalueella. Toimintaympäristö vaikutti myös aineistojen laatuun erityisesti videoiden äänenlaadun kohdalla. Vaikka olimme tehneet testinauhoitteet esimerkiksi ryhmähaastattelupaikoissa, emme osanneet ottaa huomioon kuinka paljon aineistonkeruun aikana kuuluva taustahäly vaikutti aineiston laatuun. Taustahälyn takia nauhoitteilta oli paikoittain mahdoton kuulla mitä oppilas sanoi, ja se jätti aukkoja joidenkin vastausten kohdalle. Tutkimusaineisto kerättiin usean päivän aikana, ja siten erilaisten päivien merkitys oppilaiden vastauksiin saattoi vaikuttaa siihen, millaista tutkimusaineistoa saatiin. Huomasimme tämän muun muassa oppilaiden vireystilan vaihtelussa eri aineistonkeruuaikoina.

Aineistonkeruuta miettiessämme meidän piti olla todella tarkkaavaisia sen suhteen, että aineisto todella tulisi vastaamaan tutkimuskysymyksiimme. Empatian kokemuksen ja sen ilmenemisen tutkimiseen ei ole olemassa mitään tiettyjä menetelmiä, mutta saimme kuitenkin empatiateorioista sekä aiheen parissa aiemmin tehdyistä tutkimuksista apua aineistonkeruuseen sekä sen analysointiin. Aineistoa analysoitaessa huomasimme, ettemme erottaneet siitä kaikkia eri Aaltolan

(2018) empatian osa-alueita. Tässä tutkimuksessa esimerkiksi kognitiivista empatiaa ilmeni paljon, mutta siitä ei voida suoraan tehdä päätelmiä, että kyseinen empatian osa-alue olisi oppilailla ylikorostunut muihin osa-alueisiin nähden. Tulos saattoi johtua esimerkiksi aineistonkeruutavasta, jossa muiden empatian osa-alueiden ilmentäminen ja tunnistaminen saattoi olla hankalaa. On siis mahdollista, että oppilaat kokivat kognitiivisen empatian lisäksi muita empatian osa-alueita, mutta se ei tässä tutkimuksessa tullut ilmi.

Tulosten tulkinnassa tulee huomioida se, että vastaajien yksilöllisten erojen merkitys on suuri: joillain oppilailla yksinkertaisesti oli enemmän sanottavaa kuin toisilla. Tämä vaikutti tuloksissa niin, että esimerkiksi ryhmähaastattelujen kohdalla koirasta keskusteltaessa on sattunut vastaamaan puheliaampia oppilaita (päivä 1), kun taas toisena haastattelupäivänä, jolloin kysyttiin myös eri eliöitä, on haastattelussa ollut vähäsanaisempia oppilaita. Oppilaiden erilaisuus voi siis osaltaan luoda vaikutelmaa siitä, että jonkin tai joidenkin eliöiden kohdalla vastaukset olivat runsaammat nimenomaan eliöistä johtuen.

Toisena haastattelupäivänä oppilaissa oli havaittavissa kyllästymisen merkkejä, jotka ilmenivät videoaineistossa muun muassa silmien pyörittelyä ja huokailuna. Kyllästyminen saattoi vaikuttaa osaltaan vastausten laatuun niin, että toisen päivän ryhmähaastattelujen aineisto on kauttaaltaan suppeampaa. Haastattelussa kysytyjen viimeisten eliöiden kohdalla vastaukset olivat kaikkein niukimpia, jolloin vastaukset saattavat kertoa enemmän oppilaiden vireystilasta ja innokkuudesta, kuin eliöitä kohtaan koetusta empatiasta.

Otoskoko arvioimme niin, että pienemmällä otoskoolla olisimme saattaneet saada laadukkaampaa aineistoa. Tällöin haastattelut olisivat voineet olla pidempiä ja sisältää enemmän jatkokysymyksiä. Olisimme aineistonkeruun aikana voineet esimerkiksi kysyä, mistä oppilaat päättelevät, että eläimestä tuntuu esimer-

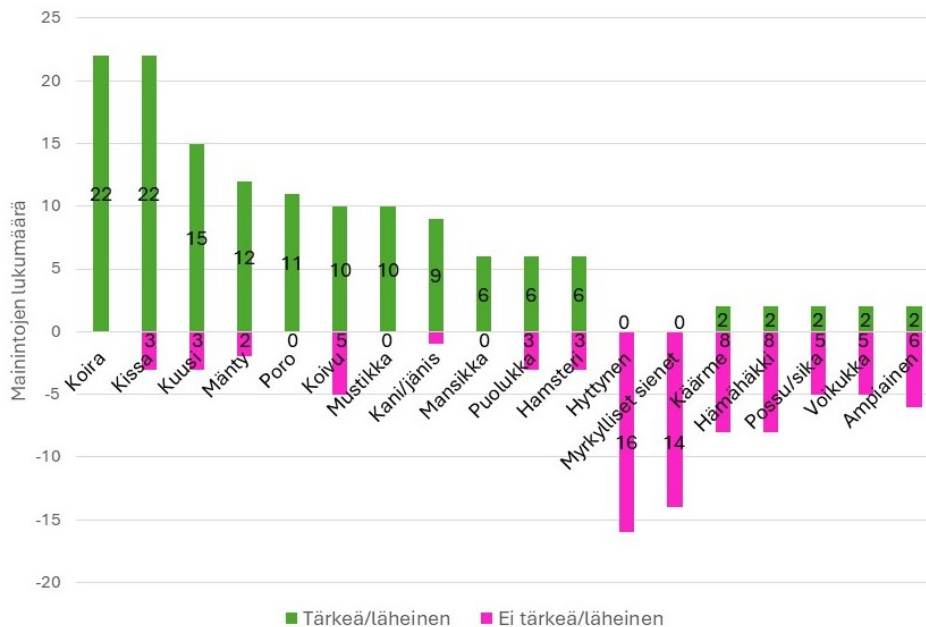
kiksi pahalta tai siihen sattuu. Tällä kysymyksellä olisimme voineet saada enemmän ymmärrystä siitä, mitä oppilaat ajattelevat eliöiden ja mahdollisesti myös luonnon elementtien tuntoisuudesta, ja millä tapaa se heijastuu empatiakokemukseen niitä kohtaan. Pienemmällä otoskoolla olisimme siis voineet pyrkiä syvemmälle oppilaiden yksilöllisiin näkemyksiin, ja ohjeistaa oppilaita tarkemmin. Esimerkiksi empatiavideoiden kohdalla ilmeni, ettei kaikki ryhmät olleet ymmärtäneet empatian käsitettä oikein. Ryhmätyöskentely saattoi tehdä joistakin oppilasta puheliaampia, kun taas yksilöhaastattelu olisi saattanut sopia joillekin oppilaille paremmin oman mielipiteen ilmaisuun. Otoskoollamme saimme kuitenkin kattavan aineiston, johon osallistui erilaisia oppilaita.



## 5 Tulokset

### 5.1 Empatian ilmaisut eliötä ja luonnon elementtejä kohtaan

Eniten empatian ilmaisuja lomakekyselyssä saivat koira ja kissa. Nämä Suomessa yleiset lemmikkieläimet koettiin mainintojen perusteella selkeästi muita eliöitä ja luonnon elementtejä tärkeämpinä ja läheisempinä. Seuraavaksi eniten empatiamainintoja saivat Suomen yleisimmät puulajit kuusi, mänty ja koivu. Näiden jälkeen mainintoja sai eniten poro, joita oppilaat kohtasivat leirikoulun aikana. Muutkin eniten positiivisia mainintoja saaneet eliöt ovat joko Suomen luonnossa yleisiä tai lemmikkieläimenä pidettyjä lajeja. Vähiten läheisiksi ja tärkeiksi koettiin hyttynen, myrkylliset sienet sekä käärmeet ja hämähäkit. Vähiten tärkeiksi tai läheisiksi koetuista eliöistä suurin osa oli sellaisia, jotka koetaan haitallisina, tai jotka saattavat olla uhka ihmiselle.



Kuvio 1. Eniten ja vähiten tärkeäksi tai läheiseksi koetut eliöt lomakekyselyssä

Kuviossa on esitetty lomakekyselyssä eniten mainintoja saaneet eliöt niin, että maininnat kohdassa 1: Todella tärkeä tai läheinen ja 2: Jokseenkin tärkeä tai läheinen ovat ilmaistuna vihreällä palkilla positiivisin luvuin, kun taas maininnat kohdissa 3: Ei kovin tärkeä tai läheinen ja 4: Ei lainkaan tärkeä tai läheinen ovat kuviossa punaisella negatiivisin luvuin.

Ryhmähaastattelussa oppilaat perustelivat haluaan ja haluttomuuttaan auttaa loukkaantuneita eliöitä muun muassa eliöiden koolla. Hyttyset ja hämähäkit koettiin niin pieninä, ettei niitä osattu tai voitu auttaa, vaan ne oli parempi päästää kärsimyksistään ja tappaa, kuten Oppilas 3 (Ryhmähaastattelu 3) perustelee hyttysten auttamista seuraavasti: *“Koska se on aika pieni ja niin, sitä on vähän vaikeaa auttaa niin ehkä samantien mä oon sitä mieltä et se kannattaa vaa tappaa.”* Oppilas 4 (Ryhmähaastattelu 6) kuvaa ajatuksiaan puolestaan seuraavasti: *“Se on niin pieni ett, jotain koiraa pystys auttaa, mut hyttysiä ei kyl.”* Koko nähtiin merkitykselliseksi auttamisen suhteen jopa lajin sisällä, esimerkiksi Oppilas 2 (Ryhmähaastattelu 1):

*“Riippuu oisko se pieni vai iso hämähäkki, mut jos se ois semmonen iso tai joku lukki tai joku semmonen, niin varmaan ainaki ekana yrittäisin auttaa sitä, jos sil on vaik jalka jääny johonki kiinni, mä yrittäisin saada sen sieltä sillai mahdollisimman hellästi irti, mutta jos on joku ihan mini, niin sit varmaan en tekis mitään, koska ei oo paljon tehtävissä enää sit, ku ei nääkään.”*

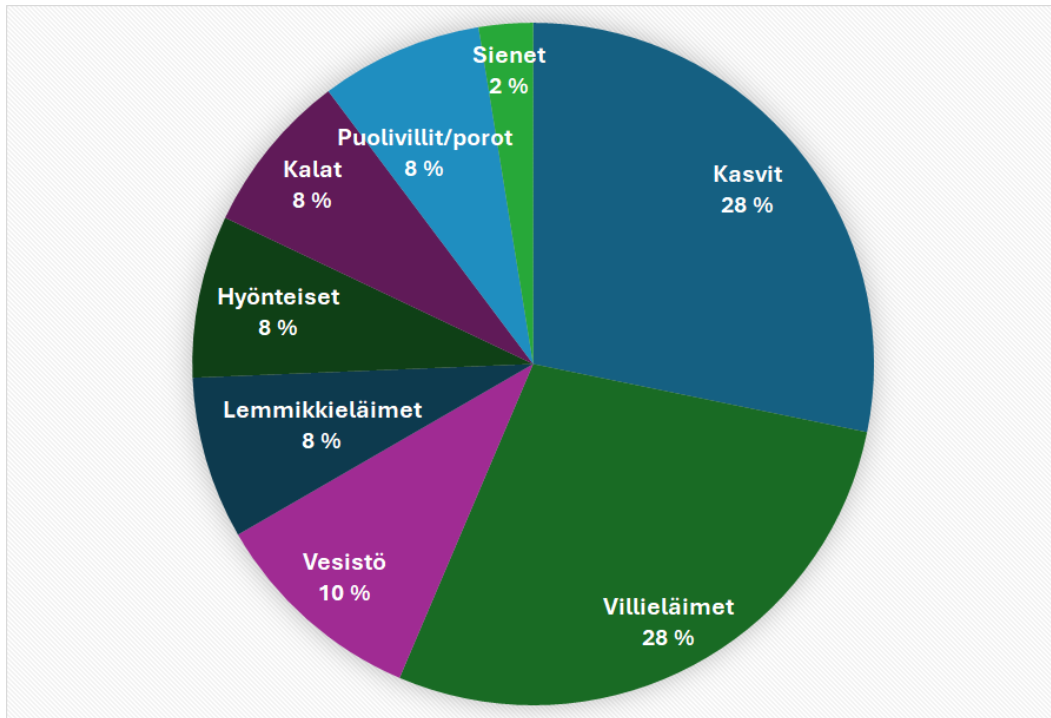
Myös käärmeen kohdalla yksi oppilas sanoitti sitä, että auttaisi isompaa käärmettä, pienempää ei. Eräs oppilas sanoi hakevansa apua käärmeelle, koska se on kuitenkin niin iso eliö. Käärmeiden kohdalla auttamisen halua perusteltiin koon lisäksi arvioinneilla siitä, onko käärme myrkyllinen vai ei.

Empatiavideoissa eliöt ja luonnon elementit videoiden aiheiksi valittiin empatian kokemisen perusteella. Oppilaiden valinnat kohdistuivat seuraaviin eliöihin ja

luonnonelementteihin: orava (2kpl), poro (2kpl), vesi (2kpl), tuuli (1kpl), kastemato (1kpl), koivu (1kpl), mustikka (1kpl) ja käärme (1kpl). Käärmettä lukuun ottamatta kaikki oppilaiden valitsevat lajit ja elementit ovat tehtävänannon mukaisia eli sellaisia, joita esiintyy ympäristössä, jossa videot kuvattiin. Kaikki oppilaiden valitsevat eliöt, paitsi poro, ovat heille todennäköisesti tuttuja jo omasta asuinympäristöstä. Videoissa ilmaistiin erilaisia tapoja ajatella eliöiden tuntoisuutta, eli ajateltiin kohteen olevan kykenevä tuntemaan, ja miten tämä rinnastui empatian kokemiseen eliötä tai elementtiä kohtaan. Lähes kaikkia tuntoisiksi koettuja eliöitä ja elementtejä kohtaan koettiin empatiaa. Vastaavasti taas empatiavajetta ilmaistiin niitä eliöitä ja elementtejä kohtaan, joita ei koettu tuntoisiksi. Poikkeuksena kastemadosta ajateltiin, että se ei tunne, mutta silti sitä kohtaan ilmaistiin empatiaa. Samoin oli tuulen kohdalla: sanottiin, että se ei tunne, mutta jotkut sanoivat tuntevansa sitä kohtaan empatiaa, koska siitä on hyötyä ihmiselle. Mustikan tuntoisuus tunnistettiin osittain, mutta sitä kohtaan ei tunnettu empatiaa, kuten Oppilas 1 kuvailee (Empatiavideo 10): *“No, ei se oikeen tunne mitään, paitsi no, jos sen päälle vaikka astuu tai jos ottaa ne marjat siitä. Muuten mustikka ei tunne mitään. Emme koe empatiaa mustikkaa kohtaan.”*

Yhdessä videossa kerrottiin, että empatiaa ei koeta vettä kohtaan, koska se ei elä. Toisessa videossa taas empatiattomuutta vettä kohtaan perusteltiin sillä, että vedellä ei ole mitään, millä kokea empatiaa. Empatian kokemisen siis ajateltiin vaativan jonkinlaista vastavuoroisuutta.

Oppilaat valitsivat piirustustehtävässä eli mielenilmauskylttejä tehdessään puolustettaviksi eliöitä ja luonnon elementtejä alla olevan kuvion (Kuvio 2) mukaisista kategorioista. Eniten yksittäisiä mainintoja saivat puut, vesi, poro ja kalat. Villieläimissä esiintyi eläiminä jääkarhu, kilpikonna, saimaannorppa, hai, pulu, panda, sauikko ja delfiini. Kasveissa taas kasvit, sademetsät, puut, haapa ja metsät. Lemmikeissä käärme, koira ja kissa. Hyönteisissä kimalainen, hyttynen ja mehiläinen.



Kuvio 2. Piirustustehtävässä puolustetut kategoriat

Piirustustehtävässä oppilaat ilmensivät lomakekyselyn aineistosta poiketen empatiaa enemmän villiä tai puolivilliä luontoa kohtaan kuin esimerkiksi lemmikkieläimiä kohtaan. Tämä saattaa johtua siitä, etteivät oppilaat koe, että lemmikkejä tarvitsisi suojella, vaan isompi suojelun tarve kohdistuu toisiin eliöihin ja elementteihin, ja tämä sama ilmiö toistuu myös suojelutehtävän keskusteluissa, esimerkiksi Oppilas 1 (Suojelualuevideo 10): *“Mutta kissaa ei varmaan tartte laittaa [suojelualueelle] jos ne on niinku kotona turvassa”*, johon Oppilas 2 vastasi: *“No, se on kotieläin, ei sitä voi [laittaa suojelualueelle].”* Puolustettavissa eläimissä esiintyi eläimiä ja elementtejä, joiden uhanalaisuus tai muu suojelun tarve on muun muassa mediassa laajalti tunnustettua, näistä esimerkkeinä ovat jääkarhu, kilpikonna, saimaannorppa, panda ja sademetsät. Myös ryhmähaastattelu antoi vastaavia tuloksia. Haastatteluissa oppilaat ilmaisivat usein, että lemmikkieläimet odottavat ihmisen auttavan itseään. Tästä kertoo esimerkiksi Oppilas 3 (Ryhmähaastattelu 8): *“Jos se on lemmikkijänis nii sitte ei varmaan [loukkaantuneena tunnu] niin pahalta ku varmaan osaa auttaa ne hoitajat sitte. Mutta jos se onki ihan luonnossa elävä, niin sitte varmaan aika avuttomalta”*. Lemmikkieläimien

koetaan olevan ikään kuin ihmisen suojelun piirissä, johon luonnonvaraisten eläimien ei koeta lähtökohtaisesti kuuluvan.

Aineistoja analysoidessamme teimme havainnon siitä, että oppilaiden empatiakokemuksen taustalla oli usein ihmisen aiheuttama uhka eläimelle, kasville tai vesistöille. Useassa empatiavideossa ihminen ilmaistiin uhkana videon keskiössä olevalle eliölle, kuten Oppilas 2 (Empatiavideo 1) kertoo ihmisen aiheuttamasta uhasta oravalle: *“Kyllä, koska, oraviaki on [ei kuulu]. Esimerkiks jos niiden kotipuu on kaadettu, niin sitten mä koen empatiaa. Ett jos on menettäny kodin siks vaikka että ihmiset on tarvinu puuta niiden tuoleihin.”* Oppilaat kokivat ihmisen uhkana luonnonvaraisille eläimille myös muissa aineistonkeruutehtävissä.

Piirustustehtävässä korostui ihmisen toiminnan yhteys puolustettavaan eliöön ja luonnon elementteihin. Ihminen nähtiin lähes poikkeuksetta uhkana eliöille tai elementeille, joka kirvoitti empatiakokemuksen. Muodostimme oppilaiden vastauksista seuraavat kategoriat ihmisen toimintaan liittyen: roskaaminen (10kpl), luonnonvarojen ylikulutus (8kpl), metsästys tai muu tappaminen, liikakalastus, kerääminen ja tallominen (6kpl), ihminen vangitsijana tai elintilan kaventajana (4kpl), ilmastonmuutos (1kpl) ja pentutehtailu (1kpl). Vain kolmessa vastauksessa uhka oli jonkun muun kuin ihmisen aiheuttama. Näissä vastauksissa poroille toivottiin paremmin suojaa petoeläimiltä, kissoille lisää kalaa ja poroille ravinnoksi lisää sieniä. Luonnonvarojen ylikulutus ilmaistiin seuraavasti: veden ylikulutus, puiden kaataminen tai muu vahingoittaminen, sademetsien tuhoaminen.

Kokonaisuutena oppilaat siis ilmaisivat empatiaa eliöistä eniten eläimiä kohtaan, eniten lemmikkeinä pidettyjä eläimiä sekä muita tutun elinympäristön eläimiä kohtaan. Kuitenkaan suojelun kannalta lemmikit eivät saaneet paljon mainintoja, vaan silloin empatia kohdistui enemmän luonnonvaraisia eliöitä kohtaan. Kokonaisuuteen nähden myös kasvit saivat huomattavan paljon mainintoja kaikissa aineistoissa (ks. Kuviot 1 ja 2).

## 5.2 Empatian osa-alueet oppilaiden vastauksissa

### 5.2.1 Empatian osa-alueiden esiintyvyys

Tunnistimme oppilaiden kokemaa empatiaa eliöitä ja luonnon elementtejä kohtaan Aaltolan (2017) empatian eri osa-alueina. Oppilaiden vastauksissa ilmeni eniten kognitiivista sekä projektiivista ja simuloivaa empatiaa. Jonkin verran esiintyi myös ruumiillista empatiaa. Projektiivisen ja simuloivan sekä kognitiivisen empatian osa-alueiden korkea esiintyvyys vastauksissa selittyy muun muassa sillä, että kysymystenasettelu aineistonkeruussa johdatteli empatian ilmentämiseen näistä näkökulmista. Projektiivista ja simuloivaa sekä kognitiivista empatiaa ilmeni kaikkien eliöiden kohdalla.

Affektiivista ja reflektiivistä empatiaa ei ilmennyt oppilaiden vastauksissa. Affektiivisen empatian, joka perustuu toisen tunteen kokemiseen itsessä, ilmenemisen puuttumiseen vaikutti mahdollisesti se, että kyseessä oli kuviteltu tilanne, eivätkä oppilaat pystyneet havainnoimaan eliöitä autenttisesti. Reflektiivinen empatia taas vaatii oman empatiakokemuksen refleктоimista ja metatason ajattelua, jollaista ei pyritty selvittämään haastattelukysymysten avulla ryhmähaastattelussa. Empatiavideoiden tehtävänanto taas olisi antanut tilaa reflektiivisen empatian ilmaisemiselle kysyttäessä "Miksi koette empatiaa eliötä tai elementtiä kohtaan?", mutta oppilaiden vastaukset olivat hyvin suppeita. Joidenkin vastausten perusteella oli vaikea tai mahdoton tulkita mistä empatian osa-alueesta oli kyse, sillä oppilaat eivät perustelleet vastauksiaan suoraan niin, että empatian osa-alue olisi niistä pääteltävissä.

### 5.2.2 Kognitiivisen empatian ilmaisut

Kognitiivisen empatian ilmaisuihin vastaukset olivat hieman kattavampia kuin muiden empatian osa-alueiden kohdalla, mikä tarkoitti kokonaisuuksia virkkeitä ja lauseita. Käytetyt ilmaisut ovat kaikkien eliöiden kohdalla samansuuntaisia. Oppilaiden kuvaillessa loukkaantuneen eliön kokemusta he käyttivät ilmaisuja, kuten "sattuu", "kituu" ja "tuntuu pahalta". Kognitiivista empatiaa ilmeni kaikkien eliöiden kohdalla, kuten Oppilas 3 (Ryhmähaastattelu 2) kuvailee koiran kokemusta: *"No siitä tuntuu varmasti pahalta ja surulliselta ja syylliseltä ja en tiedä useita varmaan tunteita ja sekasin ja varmaan shokissa on ja melkoinen aivomyrsky varmaan, että mitä tehdä, kun ei pysty tehdä mitään."* Oppilas siis päättelee, mitä koira kokee ja tuntee, mutta ei ilmaise kokevansa näitä tunteita itsessään.

Kognitiivisen empatian ilmaisut olivat monipuolisimpia ja niitä oli eniten koiran kohdalla. Tämä voi johtua siitä, että koira on eläimenä vastaajille hyvin tuttu – se muun muassa ilmeni lomakekyselyjen vastauksissa usein. Koira oli myös ensimmäinen käsiteltävä eliö toiselle haastatteluryhmälle, jonka vuoksi vastaukset saattoivat olla runsaammat. Myös variksen kohdalla ilmaisut olivat muihin eliöihin verrattuna monipuoliset, esimerkiksi Oppilas 3 (Ryhmähaastattelu 9) variksesta: *"Niinku ett sattuu kaikkialle ja ett ei pysty hengittään ja sillain koittaa niinku lentää eikä saa yhtään mitään niinku ruokaa."* Varis oli toisena haastattelupäivänä ensimmäinen käsiteltävä eliö.

Hyttysen kohdalla kognitiivisen empatian ilmaisuihin korostuu sen ruumiillisuus. Vastauksissa ilmaistaan hyttysen raajarikkoutta, kokoa ja kitumista. Hyttysen lopettaminen esimerkiksi "littaamalla" nähdään hyvänä vaihtoehtona kitumisen lopettamiseksi. Hämähäkin ja käärmeen kohdalla samaistumista eläimen tilanteeseen kuvailtiin hyvin suppeasti, lähinnä ilmauksin "tuntuu surulliselta" tai "tuntuu ikävältä".

Poron kuvailtu kokemus eroaa muista eläimistä. Oppilaat kuvailevat porosta tun-  
tuvan loukkaantuessaan hätääntyneeltä, aralta ja että poro voi olla paniikissa.  
Hauen kohdalla taas ilmaisut olivat suppeat. Jänis oli yksi viimeistä eliöistä, joita  
käsiteltiin, ja myös sen kohdalla empatian ilmaisut olivat vähäiset.

Sian kohdalla oppilaat ilmaisivat sitä, että sika tietää, että sitä tullaan auttamaan.  
Sian suhde ihmiseen siis korostuu niin, että ihminen nähdään auttajana, kuten  
Oppilas 3 (Ryhmähaastattelu 8) kuvailee: *“Mä uskon et se tietää et sitä tullaan  
kuitenki auttamaan”*. Tällaisia ilmaisuja ei esiintynyt esimerkiksi hyttysen kohdalla  
lainkaan. Hyttysen ja hauen kohdalla ajateltiin, että kukaan ei auta. Poron koh-  
dalla taas suhde ihmiseen nähtiin niin, että ihminen herättää eläimessä enemmän  
paniikkia. Sika tuotantoeläimenä nähdään siis kuuluvan ihmisen suojelun piiriin  
samoin tavoin kuin lemmikkieläimet, kun taas villieläinten mielletään ajattelevan,  
että kukaan ei auta niitä. Puolikesyn poron nähdään hätääntyvän ihmisen avusta.

Empatiavideoissa kognitiivista empatiaa ilmaistaessa oppilaat luonnehtivat sitä,  
miksi tietty elinympäristö on hyvä jollekin eliölle tai luonnonelementille. Kognitiivi-  
sen empatian ilmaisuja esiintyikin niin eläinten, kasvien kuin elementtienkin koh-  
dalla.

### 5.2.3 Projektiivisen ja simuloivan empatian ilmaisut

Ryhmähaastatteluissa kaksi ensimmäistä kysymystä johdattelivat projektiivisen  
ja simuloivan empatian mahdolliseen ilmenemiseen, minkä takia näiden empa-  
tian osa-alueiden esiintyvyys myös korostui vastauksissa. Projektiivisen ja simu-  
loivan empatian ilmaisuissa oppilaiden käyttämät sanavalinnat olivat samansuun-  
taisia ja yksinkertaisia lähes kaikkien eliöiden kohdalla. Oppilaat kuvailivat, että  
heistä tuntuisi loukkaantuneen näiden eliöiden asemassa “pahalta” tai “surulli-  
selta”, he olisivat “peloissaan” tai “haluais apua”. Porojen kohdalla korostui kui-  
tenkin edelleen muista poiketen hätääntymisen tunne. Hämähäkin ja käärmeen



kohdalla käytettiin samankaltaisia ilmaisia kuin muiden eliöiden kohdalla, mutta ilmaiset olivat suppeampia.

Variksen kohdalla vastausten ero muihin eliöihin verrattuna näkyi siinä, että kaksi vastaajaa kokivat varisten tarvitsevan ruokaa samaistuessaan lintujen tilanteeseen, esimerkiksi Oppilas 2 (Ryhmähaastattelu 11): *“No, ehkä mä olisin ruokin-tapaikkaa vailla”*. Sian kohdalla projektiivisen ja simuloivan empatian ilmaisia oli vähän, mutta niissä tuli kognitiivisen empatian ilmaisujen tavoin esille eläimen asema suhteessa omistajaan, kuten Oppilas 2 (Ryhmähaastattelu 9): *“No mä toivoisin ett omistaja tulis auttamaan, en mä tiedä.”* Myös jäniksen kohdalla tuli esiin eläimen asema suhteessa ihmiseen. Yksi oppilas sanoitti, että lemmikkijäniksestä ei tuntuisi pahalta, koska omistaja hoitaisi sen, mutta luonnossa elävältä jänikseltä tämä apu puuttuisi.

Käärmeen, sääsksen, hauen ja koiran kohdalla vastauksista ilmeni kutakin lajia kohtaan yksi ilmaisu siitä, ettei oppilas osaa ajatella kuten kyseinen eläin. Jotkut oppilaat siis ilmaisivat, että heidän on vaikea samaistua tietyn eläimen asemaan. Toisen eläimen kokemukseen samaistuminen on erityisen tärkeää projektiivisen ja simuloivan empatian muodostumisen kannalta, jota ei siis näissä esimerkeissä havaittu.

Piirustustehtävässä yhdessä oppilaan tekemässä kyltissä ilmaistiin vahvasti projektiivista empatiaa, oppilaan kirjoittaessa delfiinin elämästä akvaariossa: Piirustustehtävä, Oppilas 12: *“Delfiinien pitäisi elää vapaasti eikä vangita akvaarioihin. Niiden elinikä vähenee akvaariossa. Kuvittele olevasi itse vangittuna akvaarioon. Akvaario on kuin vankila.”* Oppilas pyrki herättämään lukijassa empatiaa samaistumalla vankilamaisiin olosuhteisiin. Muutoin emme tunnistaneet Aaltolan (2017) empatian osa-alueita oppilaiden mielenilmauskylteistä. Empatiavideoissa projektiivista ja simuloivaa empatiaa ilmaistiin muihin aineistoihin verrattuna suhteellisen vähän, vain käärmettä kohtaan.

#### 5.2.4 Ruumiillisen empatian ilmaisut

Ruumiillisen empatian ilmaisuja tunnistettiin sääsken, hämähäkin, käärmeen ja variksen kohdalla. Sen sijaan esimerkiksi muuten empatian ilmauksia saaneiden koiran ja poron kohdalla ruumiillisen empatian ilmaisua ei juurikaan esiintynyt. Yksi oppilas pohti, osaavatko koirat ajatella samanlaisia asioita kuin ihmiset, eli oppilas vertaili ihmisen ja koiran kognitiota.

Variksen kohdalla yksi oppilas ilmaisi ruumiillista empatiaa hyvin vahvasti, ja variksen siipi kuvailtiin ikään kuin kätenä. Oppilas siis samastui variksen ruumiillisuuteen ihmiskehon kautta, mikä on ryhmähaastatteluissa esiintynyt selkein ruumiillisen empatian ilmaus. Samaan tapaan ruumiillista empatiaa ilmaistiin puuta kohtaan empatiavideossa – oksan katkaisu rinnastettiin ihmisen käden tai sormen katkaisuun. Oppilaat siis identifioivat puun tuntevaksi olennoiksi. Tämä on aineistojen ainoa ruumiillisen empatian ilmaus kasvia kohtaan.

#### 5.3 Eliöiden ja luonnon elementtien arvottaminen oppilaiden vastauksissa

Tulkitsimme sitä, miten oppilaat arvottivat eliöitä ja luonnon elementtejä, suojelutehtävän keskustelujen, ryhmähaastattelujen sekä empatiavideoiden pohjalta. Arvottaminen näkyi muun muassa tiettyjen lajien suojeluhalukkuutena, ja erottelimme oppilaiden keskusteluista erilaisia perusteluja, joilla he halusivat suojella eri eliöitä. Ryhmähaastatteluista tunnistimme arvottamista oppilaiden keskusteluissa eläinten auttamishalukkuutena. Empatiavideoista tulkitsimme arvottamista oppilaiden empatian ilmaisujen kautta eliöitä ja luonnon elementtejä kohtaan. Eliöiden yliedustus oppilaiden arvotuksissa luonnon elementteihin nähden johtuu osittain siitä, että luonnon elementtejä käsiteltiin vain osassa aineistoja, eliöitä taas kaikissa aineistoissa.

Suojelutehtävässä oppilaat perustelivat eläinten ja kasvien suojelun tarvetta eniten sillä, että valinta on jollakin tapaa ekosysteemille hyödyksi. Oppilaat neuvottelivat eläinten ja kasvien roolista ja asemasta muun luonnon kanssa, valiten suojeltavaksi sellaisia eliöitä, joiden näkivät olevan keskeisiä lajeja myös muiden suojeltavaksi valittujen eliöiden kannalta. Oppilaat perustelivat jonkin lajin valintaa usein sillä, että se on ravintoa jollekin toiselle lajille, kuten Oppilas 1 (Suojelualuevideo 6) kuvailee eri eliöiden suhdetta toisiinsa:

*“Ehkä me voidaan miettiä ett miten noi tulee toimeen ja mikä on niiden tehtävä sit siellä. No vaikka ainaki herkkutatti ja kuusi niin nehän sienet menee rihmastot levittäytyy puitten juuriin en muista olikse joku symbioosi mitä ne tekee, ne on niinku toisilleen hyvät, ja poro ainaki syö sieniä ja syö myös jotain jäkälää, mut myös sieniä.”*

Laji saatettiin jättää myös valitsematta suojelualueelle, sillä sen ei koettu täyttävän jotain tiettyä, esimerkiksi petoeläimen, roolia osana ravintoketjua. Useampi ryhmä keskusteli kastematojen tärkeydestä hajottajina, mutta vain yksi ryhmä valitsi sen lopulta suojeltavaksi. Puiden valintaa perusteltiin useimmiten sillä, että ne tuottavat happea mahdollistaen siten muiden suojelualan lajien elämän. Toisaalta taas sillä, että ne ovat suojaksi tai pesäpaikkana muille eliöille. Yhtä ryhmää lukuun ottamatta kaikki ryhmät käyttivät ekosysteemiin liittyviä perusteluja suojeluvälinoissaan. Ekosysteemiperustelun sisällä oppilaat nostivat pölyttämisen usein syyksi valita eliö suojeltavaksi. Mehiläinen ja ampiainen saivatkin aineistossa yksittäisinä lajeina paljon valintoja suojeltavaksi, yhteensä kymmenen kertaa. Ainoa laji, joka ylsi mehiläisen kanssa samoihin lukemiin, oli poro, joka valittiin seitsemän kertaa. Ryhmähaastatteluissa ekosysteemin kautta ajattelu tuli ilmi loukkaantuneiden eläinten kohdalla, kun oppilaat kuvailivat jänistä ja haukea saaliina muille eläimelle.

Toiseksi eniten oppilaat perustelivat eläinten ja kasvien suojelua sillä, että niistä on hyötyä ihmiselle. Nämä perustelut liittyivät ravinnonsaantiin, kuten liha, maito, kananmunat, marjat, hunaja ja mausteet, materiaalien hankintaan, kuten puu, nahka ja sarvet, elinkeinoihin, sekä lääkkeiden valmistukseen. Koiran valintaa

perusteltiin lisäksi sillä, että se on hyvä lemmikkieläin sekä apuna metsästyksessä. Oppilaiden perustelut siitä, miksi lajista olisi ihmiselle hyötyä, olivat monipuoliset suhteessa muiden muodostettujen kategorioiden perusteluihin. Yksi oppilaista nosti keskusteluun sen, ettei tarvitse valita eläimiä, joita tulisi syödä. Lisäksi useampi oppilas (3kpl) toi keskusteluun kysymyksen siitä, onko ihmisellä oikeutta puuttua suojelualueen eliöiden elämään. Yli puolet (6) ryhmistä käytti suojeluperusteena sitä, että lajista on ihmiselle hyötyä. Seuraava esimerkki havainnollistaa oppilaiden välistä keskustelua (Suojelualuevideo 9):

*“Oppilas 1: Niin mut niinku metsäs, niin mitä te syötte? Syöttekste koivua? Nokkonen?”*

*Oppilas 3: Mihin me semmosia tarvitaan?”*

*Oppilas 1: No okei.*

*Oppilas 2: On ne kyl, vois niit jotaki teetä tehä mut...*

*Oppilas 1: Eiku niitä voi syyä. Herkkutatti!*

*Oppilas 2: Nii. Ja lehmä, siitä saa lihaa ja maitoa. Ja kanasta saa kananmunia ja lihaa. Ja hyttynen toimii lintu... Monien eliöiden ruokana.”*

Suojelualue tehtävässä kaikki ryhmät perustelivat kasvien ja eliöiden valintaa ilmaisuihin, jotka luokittelimme kategoriaan arvottaminen. Oppilaiden perustelut olivat jonkin verran suppeampia edelliseen kahteen kategoriaan nähden. Oppilaat kuvailivat usein lajin tärkeyttä, vaikkeivat välttämättä perustelleet arvottamistaan, kuten Oppilas 2 (Suojelualuevideo 9) pohtii: *“No niin mutta ehä mä nyt tiä on tärkeempiäki [kuin mustikka], esim. ahven se on tosi! Mut joku joku joku oikeesti tärkeä joka auttaa. Emmätiiä joku ahven esim. se on kala.”* Muut arvottamiset liittyivät lajin tunnustukseen, esimerkiksi kansalliseläin tai –puu. Oppilaat perustelivat valintojaan ja valitsematta jättämisisään myös sillä, miten pidettyinä tai ei-pidettyinä tai karismaattisina kokivat jonkin lajin, kuvaillen lajin “kivuutta”, “mukavuutta”, “söpöyttä” tai “ärsyttävyyttä”. Myös ryhmähaastatteluissa oppilaat perustelivat eläinten auttamisen halua muun muassa sillä, mikä eläimen suhde on ihmiseen, ja miten ihminen eläimen arvottaa, kuten Oppilas 4 (Ryhmähaastattelu 3): *“No koska jänis on tärkeä eläin ja ne ovat aika söpöjä niin niitä kannattaa*

*auttaa*”. Lisäksi kaikissa empatiavideoissa, joiden aiheena oli eläin, oli jonkinlaista eläimen arvottamista. Se näkyi kuvailuna esimerkiksi siitä, millaista eläimen luonnollisen elämän pitäisi olla, kuten Oppilas 3 (Empatiavideo 8): *“Oravan elämä on tässä ympäristössä vapaata ja luonnollista niin kuin sen kuuluisi olla.”*, tai eläimen vaikuttavuutena ihmisen silmissä.

Oppilaat käyttivät lajin uhanalaisuutta sekä levinneisyyttä perusteluina suojelun tarpeelle yhteensä kuudessa ryhmässä. Lajeja valittiin suojeltavaksi käyden keskustelua siitä, mikä laji on kaikista harvinaisin ja siten eniten suojelun tarpeessa, esimerkiksi Oppilas 1 (Suojelualuevideo 1): *“Mikä silleen on niinku tosi, onko mikään näistä uhanalainen?”*. Porojen suojelua perusteltiin lisäksi sillä, ettei niitä ole kovin laajalla alueella. Oppilaat näkivät arvokkaampana siis sellaisten eliöiden suojelun, jotka ovat uhanalaisia tai harvinaisia. Ainoastaan yhdessä keskustelussa oppilaat pohtivat sitä, onko vain harvinaisten eliöiden suojelu tärkeää, jota seuraava lainaus (Suojelualue 2) havainnollistaa:

*“Oppilas 1: Miks me laitettas [suojelualueelle] vaan jotain harvinaisia?”*

*Oppilas 2: Koska niitä on tärkeä suojella.*

*Oppilas 1: Eikö kaikkia eläimiä piä suojella?*

*Oppilas 3: Ei ainakaan ampiaisia. Tai no niitäki...”*

Tunnistimme aineistoista myös vastustusta tiettyjen lajien suojelua ja auttamishalua kohtaan. Suojelualuetehtävässä vastustusta suojeluun oli seitsemällä yhdestätoista ryhmässä. Vastustuksen syyksi kerrottiin esimerkiksi se, että laji söisi muita suojelualan eläimiä tai ihmisiä, tai se, että niitä on paljon. Joidenkin lajien kohdalla vastustukseen liittyi niiden aiheuttama mahdollinen epämukavuus, esimerkiksi se, että hyttyset ovat ärsyttäviä ja ampiaiset pistävät. Vastustusta perusteltiin myös estetiikalla: yksi oppilas ei halunnut suojella koivua, koska se on *“rumin”*. Eräässä keskustelussa mainittiin myös, että eläimet ovat tärkeämpiä kuin kasvit, jonka vuoksi mustikkaa ei valittu suojeltavien listalle.

Ryhmähaastatteluissa oppilaat ilmaisivat ihmisen eläimelle antamaa arvoa, johon myös empatian puute oppilaiden vastauksissa yhdistyy, kuten Oppilas 2 (Ryhmähaastattelu 11): *“Variksia on ihan tarpeeksi tässä maailmassa.”*. Oppilas siis kokee, ettei varista tarvitse auttaa, koska niitä on niin paljon. Variksen kohdalla yksi oppilas sanoitti myös sitä, että auttaisi varista, jos se olisi omalla pihalla, mutta ei jos näkisi loukkaantuneen variksen “random metsässä”. Sitä, että hyttystä ei haluta auttaa, perusteltiin muun muassa sillä, että siitä ei tykätä. Käärmeen kohdalla auttamisen tai auttamattomuuden perusteena on se, onko käärme myrkyllinen vai ei, siis eläimen vaarallisuus ihmiselle. Koirankin kohdalla mietittiin voiko sitä auttaa sen kautta, onko se aggressiivinen, siis uhka ihmiselle.

## 6 Pohdinta

Tässä tutkimuksessa pyrimme selvittämään oppilaiden empatiakokemuksia ja sen ilmenemistä muunlajisia eliöitä ja luonnon elementtejä kohtaan, sekä sitä, miten oppilaat arvottavat näitä. Tutkimme empatian ilmenemistä sen kautta, mitkä lajit oppilaat kokivat itselleen läheiseksi ja tärkeäksi, lajien suojele- ja auttamishalun kautta sekä muiden empatian ilmaisujen välityksellä. Eläimiin suhtautumisen arviointi, jota teimme tässä tutkimuksessa näkyväksi, on yksi kriittisen eläinpedagogiikan keskeisimpiä tavoitteita (Gunnarsson, Dinker & Pedersen 2016, 427).

Eliöistä läheisimmiksi ja tärkeimmiksi koettiin omasta elinpiiristä ja arjesta tutut eliöt, eli yleisimmät lemmikit, sekä Suomen yleisimmät puut ja marjat. Tutkimuksen tulokset ovat siis samansuuntaisia esimerkiksi Singerin (2017) empatiateorian kanssa, jossa tärkeänä pidetään itselle näkyviä asioita. Tutkimustulokset mukailevat myös Kupsalaa (2015), jonka mukaan länsimaisten ihmisten empatiakokemukset rajoittuvat usein kotieläimiin, tässä tutkimuksessa erityisesti *koiriin* ja *kissoihin*. Empatiaa ilmaistiin myös sellaisia eliöitä kohtaan, joiden tragedia on näkyvillä, esimerkiksi pandaa ja norppaa kohtaan. Nämä lajit ovat mediassa kohtalaisesti edustettuna ja näkyvät muun muassa Suomessa laajasti tunnettujen ympäristönsuojelujärjestöjen WWF:n eli World Wildlife Fund ja Suomen luonnonsuojeluliiton (SLL) logoissa. Lisäksi *poro* sai aineistoissa paljon edustusta, joka selittyy todennäköisesti sillä, että tutkimusaineisto kerättiin poronhoitoalueella ja oppilaat kohtasivat poroja leirikoulun aikana.

Empatiaa tuotantoeläimiä kohtaan ei juurikaan ilmennyt tässä tutkimuksessa, mikä saattaa olla seurausta siitä, ettei tuotantoeläinten kohtaloiden traagisuus ole juuri nähtävillä. Samankaltaisia esimerkkejä on paljon eläinsuojelun historiassa,

kun kansalaiset ja lainsäätäjät ovat ajaneet voimakkaimmin niiden eläinten etuja, jotka näkyvät heidän omassa elämässään (Kupsala 2015, 79).

Kouluilla on tärkeä rooli eläimiä koskevan asenneilmapiirin ylläpitämisessä ja tuottamisessa (Saari 2021, 83–86). Maailmankuva, tai tässä tapauksessa eläin-kuva, välittyy koulussa oppimateriaalien ja keskustelukulttuurin kautta, mutta lisäksi koulun toimintakulttuurin kautta: tarjotaanko koulussa esimerkiksi liharuokaa ja maitotuotteita. Tällaiset käytännöt ovat äkkiseltään näkymättömiä, mutta osaltaan normalisoivat eläinten hyötykäyttöä. (Saari 2021, 83–90.) Kuitenkin lemmikkieläiminä omassa kulttuurissamme pidettyjen eläinten syömistä kauhistellaan. Havainnollistavana esimerkkinä eläinten ristiriitaisesta arvottamisesta on jänis, jonka Saari (2021) nostaa esimerkkieläimeksi eläinten vaihtuvasta arvosta, ja joka nousi myös tässä tutkimuksessa oppilaiden vastauksissa esiin ihmisen eri tavoin sille luomien arvojen kautta. Joskus jänis nähtiin lemmikkinä ja siten arvokkaana, toisinaan taas villieläimenä, ihmisen suojelun ulottumattomissa, tai tuholaisena.

Tutkimuksessa empatian kokemukseen ja ilmaisemiseen vaikutti muun muassa eliön koko ja eliön mahdollinen haitallisuus tai vaarallisuus ihmiselle. Vähiten tärkeinä ja läheisinä koettiin ihmiselle haitallisena pidetyt eliöt, kuten myrkylliset sienet ja hyttynen. Hyttysiä ei myöskään koettu voivan auttaa, eikä niitä haluttu suojella. Oppilaat kokivat, että pieniä eliöitä oli vaikea auttaa, ja toisaalta taas nähtiin, että pienen eliön, hyttysen tai hämähäkin, elämä voidaan lopettaa, jottei se kärsisi. Lisäksi empatian ilmaisuun vaikutti eliön tuntoisuus. Lähes kaikkia tuntoisia eliöitä kohtaan koettiin empatiaa, kun taas empatiavajetta ilmeni niitä eliöitä kohtaan, joita ei koettu tuntoisiksi.

Hohti ja MacLore (2022) toteavat, että kasvatuksessa tulee tehdä näkyväksi myös outojen ja vieraiden, ei-karismaattisina pidettyjen eliöiden ja ihmisten välistä suhdetta. Mikä on ihmisen asema ja vastuu suhteessa näihin eliöihin? Nämä



kohtaamiset edellyttävät erityistä hyväntahtoisuuden etiikkaa (Hohti ja MacLore 2022), joka mahdollistaa kestävämmän ja välttämättömän monilajisen yhteiselön ihmisten ja muunlajisten välillä. *Hyönteiset ja myrkylliset sienet* eivät saaneet tutkimuksessamme yhtään positiivisia empatian ilmaisuja. Tämä korostaa empatian piirin tarkastelemisen tärkeyttä myös lähtökohtaisesti ei-rakastettuina ja outoina sekä ärsyttävänä tai uhkaavina pidettyjä lajeja kohtaan. Tuure Tammi kysyy artikkelissaan (2020): “Keitä kohtaan empatia on odotettua ja keitä kohtaan koettua empatiaa pidetään outona? Kun koulussa riehuu täiepidemia, miten monilajinen empatia sopii yhteen täishampoon myrkkujen kanssa?”.

Ihmisen määrittämät lajien väliset hierarkiat ovat empatian esteenä (Keto 2017, 207) ja estävät kaikkien eliöiden kunnioittamisen sellaisenaan. Tämä voi johtaa esimerkiksi luonnon muokkaamiseen ihmisen tekemien arvostelmien perusteella, millä voi olla ennalta-arvaamattomia seurauksia. Aiemmin on esitetty, että lapsilla on luontainen kiinnostus eläimiä kohtaan, eikä hierarkioita eläinten välille ole vielä muodostunut (esim. Värri 2018 ja Melson 2001). Uudet tutkimukset tarkastelevat ihmisten ja eläimien välisiä suhteita kasvatuksen, koulutuksen, eläintieteen ja eläinteollisuuden perusteella jatkuvasti muotoutuvana (esim. Pedersen 2019). Tunnistimme tutkimuksessamme hierarkkista ajattelua esimerkiksi eliöiden suojele- ja auttamishalukkuudessa ja siinä, miten oppilaat arvottivat eliöitä ja luonnon elementtejä. Kulttuurissamme vallitsevat hierarkiat ovat siis välittyneet kuudesluokkalaiselle. Kasvatuksen näkökulmasta eliöiden kohtaamista tasa-arvoisena tulisi tukea jo varhaisista vuosista lähtien.

Tutkimuksessamme oppilaiden suojeluhalukkuus ei kohdistunut lemmikkeihin, sillä lemmikkien katsottiin olevan ikään kuin automaattisesti ihmisen suojelussa. Vaikka lemmikkejä kohtaan ei koettu suojelutarvetta, haluttiin niitä kuitenkin auttaa, ja koettiin, että niitä pystytään auttamaan. Myöskään tuotantoeläimet eivät herättäneet oppilaissa suojeluhalukkuutta. Lemmikkien ja tuotantoeläimien sijaan suojeluhalukkuus oli voimakkainta villejä ja puolivillejä eläimiä ja kasveja kohtaan. Näiden kohdalla ihminen koettiin suojelijan roolin sijasta usein uhkana.

Suojeluhalukkuutta perusteltiin eniten sen kautta, että lajin suojelusta hyötyy ekosysteemi, esimerkiksi ravintoketjuun kuulumisen kautta tai hapentuottajana, eliö koettiin arvokkaana tai että lajista on jotain hyötyä ihmiselle. Koska suojelualue tehtävän eliöt olivat oppilaiden omista vastauksista valikoituja, eliöissä ei ollut lainkaan oppilaille täysin vieraita tai tuntemattomia lajeja. Jos oppilaat olisivat voineet valita suojeltavakseen mitä tahansa eliöitä, olisiko valituksi tullut esimerkiksi eksoottisempia tai harvinaisempia lajeja, kuten piirustustehtävässä ilmeni? Oppilaat siis halusivat suojella niitä eliöitä, jotka ovat harvinaisia, mutta suojeltavaksi valittavissa eliöissä oli pääosin yleisiä ja elinvoimaisia lajeja. Tämän lisäksi oppilaille oli vaihtelevat ja vajavaiset tiedot siitä, mitkä lajit ovat harvinaisia tai uhanalaisia. Mikäli oppilaille olisi kattavammin tietoa eliöiden harvinaisuudesta ja uhanalaisuudesta, suojeluhalukkuus saattaisi kohdistua muihin kuin nyt valittuihin lajeihin.

Keskityimme tutkimuksessa empatian ilmenemiseen muita eläimiä kuin ihmisiä kohtaan, joten rajasimme ihmisen aineistonkeruussa käsiteltyjen lajien ulkopuolelle. Kuitenkin ihmisten rooli joko uhkana tai pelastajana eliöille ja luonnon elementeille korostui. Ihminen nähtiin usein eläimen auttajana, kun kysyttiin, mitä tekisit, jos näkisit eläimen loukkaantuneena. Tällöin oppilas on itse toimija. Sen sijaan "muut ihmiset", siis ihmiset kategoriana, nähtiin entiteettinä, jonka toimilta luontoa tulisi suojella. Tässä on merkillepantavaa, että oma toiminta koetaan siis joissakin tapauksissa eläimiä suojelevaksi, kun taas muiden ihmisten toiminnalta luontoa tulisi suojella. Voiko kuitenkin se, että ihmisen toiminta koettiin uhkana muunlajisille ja luonnolle, olla hyvä asia empatian kehittymisen kannalta? Tietenkin tällöin myös oma toimijuus olisi tärkeä tunnistaa. Ainakin se on ihmisen toiminnan vaikutusten tiedostamista, joka osaltaan saattaa mahdollistaa siirtymän biosentrisempään ajatteluun ja ennen kaikkea toimintaan.

Oppilaiden yleisimmin ilmaiset empatian osa-alueet olivat projektiivinen ja simuloiva sekä kognitiivinen empatia. Projektiivisen ja simuloivan empatian avulla voidaan Aaltolan (2018, 33) mukaan edetä kohti kehittyneempiä empatian osa-

alueita, joten näiden esiintyminen oppilaiden vastauksissa on hyvä perusta empatian kehittymiselle. Kognitiivisen empatian ylikorostuminen suhteissamme eläimiin voi johtaa kollektiiviseen antropatiaan, joka muistuttaa yksilötason narsismia. Tämä korostaa ihmislajin merkitystä irrottautuen emotionaalisesti eläimistä samalla kun hyödyntää niitä eri tavoin. (Aaltola 2018, 83.) Aaltolan (2013) mukaan kognitiivinen empatia, ilman muita empatian osa-alueita, ei riitä yksistään moraalisen ajattelun ja toimijuuden kehittymiseen, sillä olemme kyvyttömiä toisen kokemuksen ymmärtämiseen ilman toisen tunteiden tunnistamista ja tuntemista. Aaltola jatkaa, että empatian emotionaaliset ja ruumiilliset ulottuvuudet ovat välttämättömiä moraalisen tahdon syntymiselle, koska ne resonoivat ja vastaavat muiden emotionaalisia kokemuksia.

Projektiivinen empatia näkyi oppilaiden vastauksissa oman perspektiivin tuomisessa muunlajisen kokemukseen. Tulkintamme mukaan projektiivisessä empatiassa saattaa piillä antropomorfismin ongelma, eläinten inhimillistäminen, jossa eläimiin samaistetaan ihmismäisiä ominaisuuksia. Tämä saattaa johtaa virhetulkintoihin eläimen kokemuksesta (Ruonakoski 2011). Tällöin eläimen kokemus nähdään ainoastaan ihmisaistien kautta ja ihmisten ominaisuuksiin peilaten sen sijaan, että pyrittäisiin olemaan avoimena eliön alkuperäiselle kokemukselle. Jälkimmäisessä voitaisiin puhua simuloivasta empatiasta. Oppilaiden vastauksista kävi ilmi, että he ajattelivat usein eläimen kokemuksen olevan samankaltainen kuin kuvitellessa itsensä eläimen asemaan, eli eliön kokemusta inhimillistettiin. Eläinten inhimillistäminen erityisesti lemmikkien suhteen on varsin yleistä. Niiden ajatuksista ja toiminnan yllykkeistä kirjoitetaan tarinoita ikään kuin motiivit olisivat ihmismäisiä. Toisaalta ongelma on olemassa myös toisin päin, kun eläimiltä kiistetään tietyt inhimillisinä pidetyt ominaisuudet, kuten hengellisyys tai empatia (Keto 2018, 247–248). Tällöin eläinten toimintaa perustellaan esimerkiksi pelkäämistään aisteilla tai vaistoilla (Keto 2018, 262–263).

Empatiaa ilmaistiin luonnon elementeistä lähinnä vettä ja vesistöjä kohtaan. Päätelimme, että vesistöistä on todennäköisesti kasvatuksessa puhuttu luonnon

elementeistä eniten, ja esimerkiksi Itämeren saastuminen on laajalti tunnistettu ilmiö. Toisaalta tällainen havainto voi olla oppilaalle konkreettisempi, kuin esimerkiksi saastuneen ilman tai maaperän havaitseminen. Suurin osa oppilaista on varmasti nähnyt itse saastuneen vesistön tai vähintään kuvan sellaisesta. Ilmastokasvatuksessa tulisi ilmastopaneelin raportin (2019) mukaan käsitellä ainakin “ilmastojärjestelmän syitä ja muutoksia, ilmakehää, lumen ja jään määrää, valtameriä, maaperää ja kasvillisuutta sekä vaikutuksia ihmisiin” (Ratinen, Kinni, Muotka ja Sarivaara 2019, 17). Ilmastokasvatuksessa tulisi siis keskittää huomio kaikkiin näihin osaa-alueisiin, ei pelkästään osaan niistä. Yksi ryhmä valitsi empatiavideoaineistossa empatian kohteekseen tuulen, ja perusteli valinnan sillä, että siitä on hyötyä ihmisille. Tässä tapauksessa luonnon elementille annetaan siis välinearvo, ja lajien tai muun luonnon näkeminen resurssina taas houkuttelee Aaltolan (2017, 139) mukaan empatian sammuttamiseen.

Opetussuunnitelmaa tulisi kehittää niin, että sen avulla pyritään myös monilajisen empatian kehittämiseen. Tätä peräänkuuluttavat myös Kumpulainen ym. tutkimuksessaan (2022). Koska kirjallisuutta ja tarinoita pidetään hyvänä keinona empatian kehittämiseen (ks. Esim. Harrison 2008, 256; Aaltola 2017, 39), tulisi empatian asemaa tuoda enemmän esiin niin äidinkielen ja kirjallisuuden kuin ympäristöopin ja laaja-alaisten oppimistavoitteiden kohdalla. Sen sijaan, että luonnon elementit ja eläimet nähtäisiin hyödykkeinä ihmisille, koululla on vastuu oppilaiden maailmankuvan kehittäjänä kohti kestävämpää elämää ja ekososiaalista sivistystä (POPS2014, 16). Eläimiä ja luontoa koskevien tarinoiden tulisi käsitellä myös eläinten ja luonnon arvottamisesta aiheutuvia ristiriitoja, tehden näkyväksi myös eläimiin kohdistuvaa epäoikeudenmukaisuutta ja niille ihmisen toiminnasta aiheutuvaa epämukavuutta (Aaltola 2017, 41–42; Boler 2006, 253–273), lapsen ikätason sopivalla tavalla. Voidaanko näin tehdä ilman, että toimintaa pidetään poliittisena? Vaikka empatiasta ja eläinten tuntoisuudesta on tehty paljon tutkimuksia, pidetään eläinsuojelullisia aiheita, samoin kuin luonnonsuojelua usein mielipidekysymyksinä ja varsin poliittisina sellaisina. Ihmisen tekemät arvotukset vaikuttavat myös eläimen saamaan lain suojaan (Saari ym. 2020, 41). Tätä ai-  
hetta sivuaa esimerkiksi muutos eläinten hyvinvointilaissa, joka tunnustaa kalat

kärsiviksi ja siten tunteviksi olennoiksi (kalastuslaki 58 a §). Sen sijaan oppilaat pohtivat vastauksissaan kalan tuntoisuutta, ja oikeuttivat sen perusteella vähemmän empaattista toimintaa.

Jatkotutkimusaiheita monilajisen empatian parissa kasvatustieteessä voisi olla se, miten empatiaa kehitetään muita kuin itselle läheisiä ja tärkeitä eliöitä ja muuta luontoa kohtaan. Empatian kehittymisestä ei myöskään ole tehty pitkittäistutkimusta, ja sen takia empatiatutkimuksen tekeminen eri ikäryhmien kanssa sekä eri ikävaiheissa olisi perusteltua. Kodin vaikutuksia oppilaiden empatiakemukseen olisi kiinnostava tutkia, sillä kuten myös Tammi (2020, 194) toteaa, meillä on hyvin vähän tietoa keskusteluista syömisen etiikasta oppilaitosten ja kotien ruokapöydässä, ja siitä, miten monilajisuutta käsitellään. Tässä tutkimuksessa nostimme aineistosta esille ihmisten hierarkkisen aseman muuhun luontoon nähden, ja tätä ihmisen asemaa oppilaiden näkökulmasta olisi tärkeää tutkia syvällisemmin.

Onko esimerkiksi empatian eri osa-alueiden ilmeneminen yhteydessä ikäryhmään, ja millä tavoin aikuiset erottavat ihmisyyden muunlajisista eläimistä? Millä tavalla aikuiset kokevat empatiaa muunlajisia kohtaan, ja mistä erot johtuvat? Olisiko empatian kehittäminen tuotantoeläimiä kohtaan aikuisilla olisi mahdollisesti saavutettavissa eläinten kohtaamisen kautta? Tätä tutkittaessa aineistoa voitaisiin kerätä esimerkiksi näyttämällä videoita tuotantoeläimistä, jota ei voida eettisistä syistä tehdä alakouluikäisille.

Common World Research Collectiven raportin (2020) mukaan koulutuksen ja kasvatuksen tulee olla keskeisessä asemassa yhteiskunnassamme, kun määrittelemme uudelleen ihmisyyden paikkaa monilajisten riippuvuuksien maailmassa. Empatiolla on rooli toimia kestävien siltojen rakentajana meidän ja muunlajisen maailman välillä, ja ikään kuin "affektiivisena muutosvoimana" (Tammi 2020) kohti elämäkeskeistä maailmankuvaa. Suomella voisi olla mahdollisuus toimia

edelläkävijänä monilajisen empatian kehittämisessä, tutkimuksen ja keskustelun aiheesta ollessa Suomessa jo nyt korkealla tasolla. Suomalaista koulutusjärjestelmää pidetään kansainvälisesti edelleen korkeassa arvostuksessa, jonka takia Suomella on erityinen asema ja siten myös velvollisuus näyttää esimerkkiä elämäkeskeisemmän koulutusjärjestelmän luomisessa. Veli-Matti Värri (2014, 89) kuvailee kasvatuksen tehtävää mielestämme hyvin onnistuneesti seuraavalla tavalla:

”Maailman pelastaminen on sekä poliittinen että pedagoginen tehtävä. Kasvatuksen on luotava mahdollisuuksia vallitsevan elämämuodon ylittämiseen ja toisin näkemiseen... on pyrittävä löytämään elämän rikkautta, syvyyttä ja toivoa mahdollisuuksista, jotka avautuvat ihmisen ja ei-inhimillisen luonnon suhteen radikaalista uudelleenymmärtämisestä”.

## Lähteet

Aaltola, E. 2023. "Animal Portraits in Social Media: A Case Study Named Esther". Tomas Jirsa & Abraham Geil (toim.). Teoksessa *Reconfiguring the Portrait: Techniques, Forms, Concepts*. Edinburgh University Press

Aaltola, E. 2022. "Affective Animal Ethics: Reflective Empathy, Attention and Knowledge Sub Specie Aeternitatis". Simone Pollo and Augusto Vitale (toim.) Teoksessa *Human-animal Relationships in Transformation*. London: Palgrave MacMillan

Aaltola E. & Wahlberg B. (toim.) 2020. *Me & muut eläimet – uusi maailmanjärjestys*. Tampere: Vastapaino

Aaltola, E. 2018. *Varieties of Empathy. Moral Psychology and animal ethics*. London: Roman & Littlefield International Ltd

Aaltola, E. 2018b. *Eläimet yhteiskunnassa*. Räikkä, Juha (toim.) Teoksessa *Yhteiskuntafilosofia*. United Press.

Aaltola, E. & Keto, S. 2017. *Empatia - Myötäelämisen tiede*. Helsinki: Into-kustannus

Aaltola, E. & Keto, S. (toim.) 2015. *Eläimet yhteiskunnassa*. Helsinki: Into-kustannus

Aaltola, E. 2013. Varieties of Empathy and Moral Agency. *Topoi* **33**, 243–253 (2014). Saatavilla: <https://doi.org/10.1007/s11245-013-9205-8> Luettu 20.8.2023

Ahmed, S. 2004. *The Cultural Politics of Emotion*. Edinburgh: Edinburgh University Press

Ansami, K. 2015. Särkänniemen delfinaario – kappaleita epävirallisesta historiikista. Teoksessa Aaltola, E. & Keto, S. (toim.) Teoksessa *Eläimet yhteiskunnassa*. Helsinki: Into Kustannus

- Aromaa, J. ja Tiili, M-L. 2018. Empatia ja ruumiillinen tieto etnografisessa tutkimuksessa. Hämeenaho Pilvi ja Koskinen-Koivisto Eerika (toim.) Moniulotteinen etnografia. Ethnos toimite 17. Helsinki: Juvanus Print. 259–281
- Barad, K. 2007. Meeting the universe halfway: Quantum physics and the entanglement of matter and meaning. Durham, NC: Duke University Press. Saatavilla: <https://doi.org/10.2307/j.ctv12101zq> Luettu 21.9.2023
- Batson, C. D. 1991. Evidence for Altruism: Toward a pluralism of prosocial motives. *Psychological inquiry* 2 (2), 107–110.
- Batson, C. D. 2011. These things called empathy: Eight related but distinct phenomena. J. Decety & W. Ickes (toim.). *The social neuroscience of empathy*. (3–16). Cambridge: MIT Press
- Berenguer, J. 2007. The effect of empathy in proenvironmental attitudes and behaviors. *Environment and Behavior* 39 (2), 269–283. Saatavilla: <https://doi.org/10.1177/0013916506292937> Luettu 21.9.2023
- Boler, M. 2006. The Risks of Empathy: Interrogating Multiculturalisms Gaze. *Cultural Studies* 11. (2), 253–273.
- Breyer, T. & Schnegg, M. 2022. Empathy Beyond the Human. *The Social Construction of a Multispecies World*, Ethnos. Saatavilla: <https://doi.org/10.1080/00141844.2022.2153153> Luettu 12.10.2023
- Chawla, L. 2020. Childhood nature connection and constructive hope: A review of research on connecting with nature and coping with environmental loss. *People and nature* 2 (3), 619–642.
- Common Worlds Research Collective 2020. Learning to become with the world: Education for future survival. Unesco. Saatavilla: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374032.locale=en> Luettu 12.10.2023
- Dadds, M R., Hunter, K., Hawes, D. J., Frost, A. D. J., Vassallo, S., Bunn, P., Merz, S., El Masry, Y. 2008. A Measure of Cognitive and Affective Empathy in Children Using Parent Ratings. *Child Psychiatry Hum Dev*. Jun; 39(2) : 111-22. Saatavilla: 10.1007/s10578-007-0075-4 Luettu 14.9.2023



D'Aloia, A. 2012. Cinematic Empathy: Spectator Involvement in the Film Experience. – Dee Reynolds & Reason, Matthew (eds.). *Kinesthetic Empathy in Creative and Cultural Practices*, 94. Bristol & Chicago: Intellect.

Daly, B. & Suggs, S. 2010. Teachers' experiences with humane education and animals in the elementary classroom: implications for empathy development. *Julkaisussa Journal of Moral Education* Vol. 39, No. 1, March 2010, pp. 101–112. Saatavilla: <https://doi.org/10.1080/03057240903528733> Luettu 21.3.2024

DeMello, M. 2012. *Animals and society: An introduction to Human-Animal Studies*. New York: Columbia University Press.

Feshbach, N. D., & Feshbach, S. 2009. Empathy and education. In J. Decety & W. Ickes (Eds.), *The social neuroscience of empathy* (pp. 85–97). Boston Review. <https://doi.org/10.7551/mitpress/9780262012973.003.0008> Luettu 18.8.2023

Francione, G. 2014. Animal rights versus animals as property and nature. Exploring the Animal Turn. *Human-Animal Relations in Science, Society and Culture* Lund: Pufendorfinstitutet. [Saatavilla: Animal rights versus animals as property and nature](#)

Gray, P. 2015. *Free to learn: Why unleashing the instinct to play will make our children happier, more self-reliant, and better students for life*. Basic Books.

Gullone, E. 2003. Promotion of Empathy and Prosocial Behaviour in Children Through Humane Education. Artikkelin lehdessä *Australian Psychologist*. 38(3). DOI:10.1080/00050060310001707187 Luettu 21.3.2024.

Harrison, M-C. 2008. The Paradox of Fiction and the Ethics of Empathy: Reconciling Dickens's Realism. 256

Hohti, R. & MacLure, M. 2022. Insect-Thinking as Resistance to Education's Human Exceptionalism: Relationality and Cuts in More-Than-Human Childhoods. *Qualitative Inquiry*, 28(3-4), 322-332. <https://doi-org.ezproxy.ulapland.fi/10.1177/10778004211059237> Luettu 20.3.2024.

Hohti, R., Tammi, T., Rautio, P. ja Pyyry, N. 2022. Kasvatus antroposeenin aikaan. Julkaisussa kasvatus ja aika 16 (3) 2022, 2–8.

Horsthemke, K. 2020. Non-Human Animals and Educational Policy: Philosophical Post-humanism, Critical Pedagogy, and Ecopedagogy. Artikkelele julkaisussa Journal of Philosophy of Education. Vol. 54, No. 4. 900 – 915.

Kalastuslaki 10.4.2015/379 58 a § Kalojen ja rapujen lopetus. Viitattu 27.3.2024  
Kallinen, T. & Kinnunen T. Etnografia. Teoksessa Jaana Vuori (toim.) *Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja*. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto. <https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/>.

Kumpulainen, K., Renlund, J., Byman, J. & Wong C-C. 2022. Empathetic encounters of children's augmented storying across the human and more-than-human worlds. Artikkelele julkaisussa International Studies in Sociology in Education. 31:1-2. 208-230. DOI: 10.1080/09620214.2021.1916400 Luettu 7.9.2023

Kupsala, S. 2015. Eläinten näkyvyys ja eriarvoinen kohtelu. Aaltola, E. & Keto, S. (toim.) Teoksessa Eläimet yhteiskunnassa. Helsinki: Into Kustannus

Lipponen, L., Rajala, A., & Hilppö, J. (2018). Compassion and emotional worlds in early childhood education. In C. A. Pascal, T. Bertram, & M. Veisson (toim.), *Early childhood education and change in diverse cultural contexts* (pp. 168–178). Routledge

Lorimer, J. 2007. Nonhuman charisma. Environment and Planning D: Society and Space, 25(5), 911-932.

Lowenhaupt Tsing, A. 2015. [The Mushroom at the End of the World](#): On the Possibility of Life in Capitalist Ruins. Princeton University Press.

Malone, K. 2020. Children in the Anthropocene: How are they implicated? Teoksessa Cutter Mackenzie-Knowles, Amy, Malone, Karen & Barratt Hacking, Elisabeth (toim.), *Research Handbook on Childhood and Nature: Assemblages of Childhood and Nature Research*. Switzerland: Springer International Publishing, 507–533.

Melson G. F. 2001. Why the wild things are : animals in the lives of children. Harvard University Press

Oikeutta eläimille, 2024. Hunajamarinoitu valhe. Saatavilla: <https://oikeutta-elaimille.fi/broileri/>. Luettu 7.2.2024

Pedersen, H. 2019. The Contested Space of Animals in Education: A Response to the “Animal Turn” in Education for Sustainable Development. University of Gotterburg: Göteborg.

Pfattheicher, S., Sassenrath, C. & Schindler, S. 2016. Feelings for the suffering of others and the environment: Compassion fosters proenvironmental tendencies. *Environment and Behavior* 48 (7), 929-945.

Pulkki, J. 2017. Kilpailun kasvatuksellisista ongelmista - Hyveitä 2000-luvulle. Väitöskirja. Tampereen yliopisto.

Puusa, A. & Juuti, P. (toim.) 2020. Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät. Helsinki: Gaudeamus

Ratinen I., Kinni A., Muotka A. ja Sarivaara E. 2019. Kohti ratkaisukeskeistä ilmastokasvatusta. Suomen ilmastopaneelin julkaisuja 9/19. Rovaniemi: Lapin yliopisto

Regan, T. 1986. The Case for Animal Rights. Peter Singer (toim.). Teoksessa *In Defence of Animals*. Oxford: Basil Blackwell.

Ritvo, H. 2007. On the animal turn. *Daedalus* 2007; 136 (4): 118–122. Saatavilla: <https://doi.org/10.1162/daed.2007.136.4.118> Luettu 17.9.2023

Rosenberg, M. 2020. Kasvatus monilajiseen empatiaan. *Aikuiskasvatus*, 3/2020, 176-185. Saatavilla: <https://doi.org/10.33336/aik.98363> Luettu 21.2.2023

Ruonakoski, E. 2011. Eläimen tuttuus ja vieraus. Fenomenologisen empatiateorian uudelleentulkinta ja sen sovellus vieraslajisia eläimiä koskevaan kokemukseen. Tutkijaliitto. Helsinki: Juvenes Print

Ruonakoski, E. 2019. Empatia moraalisen toimijuuden perustana. Ajatus: Suomen filosofisen yhdistyksen vuosikirja. Jyväskylän yliopisto. Saatavilla: <https://journal.fi/ajatus/article/view/88195> Luettu 21.8.2023

Saaranen-Kauppinen, A. ja Puusniekka, A. 2006. KvaliMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto [verkkójulkaisu]. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoaristo. Saatavilla: <https://www.fsd.tuni.fi/menetelmaopetus/> Luettu 26.2.2024

Saari, M. H. 2020. Näkymättömistä näkyviksi – eläimet tulevaisuuden koulujärjestelmässä. Teoksessa Aaltola, E. & Wahlberg, B. (toim.). Teoksessa Me & Muut eläimet. Uusi maailmanjärjestys, (121-138). Tampere: Vastapaino

Saari M. H. 2021. Animals as stakeholders in education. Towards an educational reform for interspecies sustainability. Väitöskirja. Oulu: University of Oulu

Schnegg, M. & Breyer, T. 2022. Empathy Beyond the Human. The Social Construction of a Multispecies World. Germany: Informa UK Limited. <https://doi.org/10.1080/00141844.2022.2153153> Luettu 13.9.2023.

Schopenhauer, A. 2005 [1840]. The Basis If Morality. New York, Dover Publications.

Schütz, A. 2013 [1932]. Der sinnhafte Aufbau der sozialen Welt: Eine Einleitung in die verstehende Soziologie. Vienna: Springer-Verlag.

Segal, E. A. 2018. Social empathy. The art of understanding others. New York: Columbia University Press

Singer, P. 2015 [1972]. Famine, affluence and morality. Oxford: Oxford University Press.

Smith, A. 2009. The Theory Of Moral Sentiments. London: Routledge.

Spitz, E. 2007. Empathy, Sympathy, Aesthetics, and Childhood: Fledgling Thoughts. American Imago: Baltimore Vol. 64, Iss. 4, (Winter 2007): 545–559.

Stein, E. 2008. [Zum Problem der Einfühlung, Edith-Stein-Gesamtausgabe](#). Freiburg im Breisgau: Herder.

Talgorn, E. & Ullerup, H. 2023. Invoking 'Empathy for the Planet' through Participatory Ecological Storytelling: From Human-Centered to Planet-Centered Design. Sustainability; Basel Vol. 15, Iss. 10, (2023): 7794. Saatavilla: 10.3390/su15107794

Tammi T. 2020. Antroposeenin ruokaympyrä ja kriittinen monilajinen kasvatustiede. Alkuiskasvatus 3/2020. Saatavilla: [98366-Artikkelin teksti-168507-1-10-20200924 \(1\).pdf](#)

Taylor, P W. 1967. Problems of Moral Philosophy. An Introduction to Ethics. Dickenson Publishing Company: Belmont, California

Tammi, T., Hohti, R., & Rautio, P. 2020. Editorial: Child-animal relations and care as critique. Journal of Childhood Studies, 45(2), 1–6. <https://doi.org/10.18357/jcs452202019734> Luettu 28.1.2024

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2013. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Vantaa: Tammi

Tuomivaara, S. 2019. Syötävät koirat ja sympaattiset siat - Eläinten kohtaamisesta. Helsinki: Into Kustannus

Tökkäri, V. 2018. Fenomenologisen, hermeneuttis-fenomenologisen ja narratiivisen kokemuksen tutkimuksen käytäntöjä. Toim. Toikkanen Jarkko & Virtanen Ira A. Teoksessa Kokemuksen tutkimus VI. Kokemuksen käsite ja käyttö. Lapland University Press: Rovaniemi.

Valtonen, A & Viitanen, M. 2020. Ryhmäkeskustelut laadullisena tutkimusmenetelmänä. Teoksessa Puusa, A. & Juuti, P. (toim.) 2020. Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät. Helsinki: Gaudeamus. 118–130.

Valtonen, V. 2022. Kanssakuljeskelua. Monilajisen kasvatuksen teoreettisia ja pedagogisia lähtökohtia. Väitöskirja. Helsinki: Yliopistopaino unigrafia.

Vilka, L. 2022. Ympäristöetiikka. SAGA Egmont

Värri, V-M. 2014. Halun kultivointi ekologisen sivistyksen mahdollisuutena. Saari A. , Jokisaari O-J., Värri, V-M. (toim). Ajan kasvatusta: kasvatustilastoja aikalaistieteidenä. Tampere University Press. 87–122. Saatavilla: <https://trepo.tuni.fi/handle/10024/101382> Luettu 21.3.2023

Värri, V-M., 2018. Kasvatusta ekologisella aikakaudella. Vastapaino.

Wong, Y. Y. & Faikhamta, C. 2021. Reconnecting self, others and nature. Julkaisussa Cultural Studies of Science Education, 16:867–880. Saatavilla: <https://doi.org/10.1007/s11422-021-10033-z> Luettu 16.3.2024

Zahavi, D. 2008. Simulation, Projection and Empathy – Consciousness and Cognition. Conscious Cogn. 2008 Jun;17(2):514-22. Saatavilla: <https://doi.org/10.1016/j.concog.2008.03.010> Luettu 15.8.2023

# LIITE 1

Hei!

Olemme maisterivaiheen luokanopettajaopiskelijat Ninni Savelius ja Anna-Maria Märsynaho Lapin yliopistosta.

Olemme tekemässä pro-gradu –tutkielmaa, jossa tutkimme, **miten oppilaat kokevat empatiaa eläimiä ja muuta luontoa kohtaan**. Toivoisimme voivamme kerätä aineistoa tutkimukseemme 6. luokkalaisten leirikoulun yhteydessä nuorisokeskuksessa elokuussa 2023. Toinen tutkijoista, Anna-Maria Märsynaho, työskentelee nuorisokeskuksessa ohjaajana, ja osallistuu leirikoulun toteutukseen.

Keräisimme tutkimusaineistoa leirikoulun yhteydessä toteutettavien työpisteiden avulla, jo suunnitellun ja sovitun ohjelman raameissa. Tutkimus ei siis aiheuttaisi varsinaisesti muutoksia leirikouluohjelman aikatauluihin, vaan toisi ohjelmaan vähän lisää sisältöä. Aineistoa kerättäisiin videoilla (tietoturvallinen VEO-sovellus) ja kyselylomakkeilla. Kaikki tutkimusaineisto käsitellään niin, ettei yksittäistä vastaajaa tai tutkimusryhmää voida tunnistaa vastauksista tai tutkimustuloksista. Tutkimuksemme noudattaa hyvän tieteellisen käytännön periaatteita. Videoaineiston analysoimme itse ja vain me tutkijat tulemme sen näkemään. Videointiin käytettävä VEO-sovellus on yleisesti julkisen sektorin ja myös Lapin yliopiston tutkimuskäyttöön hyväksymä. Lisätietoa sovelluksesta on saatavilla osoitteesta <https://veo.co.uk/security/>. Lisätietoa tutkimuksesta voitte kysyä suoraan meiltä tutkijoilta, tai graduohjaajaltamme X X:lta ([etunimi.sukunimi@ulapland.fi](mailto:etunimi.sukunimi@ulapland.fi)).

Oppilaan suostumus tutkimukseen osallistumiseen:

Suostun tutkimukseen osallistumiseen  En halua osallistua tutkimukseen

Oppilaan allekirjoitus \_\_\_\_\_

Nimenselvennys \_\_\_\_\_

Huoltajan suostumus oppilaan osallistumisesta tutkimukseen:

Saa osallistua tutkimukseen  Ei saa osallistua tutkimukseen

Huoltajan allekirjoitus \_\_\_\_\_

Nimenselvennys \_\_\_\_\_

Ystävällisin terveisin

Anna-Maria Märsynaho [amarsyna@ulapland.fi](mailto:amarsyna@ulapland.fi) ja Ninni Savelius [nsaveliu@ulapland.fi](mailto:nsaveliu@ulapland.fi)

## LIITE 2

Vastaajan taustatiedot

Ikä: \_\_\_\_\_

Sukupuoli: Tyttö

Poika

Muu

Piirrä tai kirjoita laatikoihin eliöitä, jotka koet itsellesi läheiseksi tai tärkeäksi. Piirrä tai kirjoita eliöt tärkeys-/läheisyysjärjestykseen niin, että ensimmäisiin laatikoihin tulevat läheisimmäksi tai tärkeimmäksi kokemasi, viimeisiin laatikoihin vähemmän läheiset ja tärkeät. Kirjoita tai piirrä vähintään yksi eliö jokaiseen laatikkoon.

Eliöllä tarkoitetaan mitä tahansa elävää oliota (esim. kasvit, eläimet ja sienet).

1. Todella tärkeä/läheinen...

2. Jokseenkin tärkeä/läheinen...

3. Ei kovin tärkeä/läheinen...

4. Ei lainkaan tärkeä/läheinen...



## **LIITE 3**

### **RYHMÄHAASTATTELU**

- 1. Mitä tekisit, jos näkisit tämän eliön loukkaantuneena, ja miksi?**
- 2. Miltä sinusta tuntuisi, jos olisit tuo eliö?**
- 3. Miltä eliöstä tuntuu?**

### **SUOJELUALUE**

#### **LUE TEKSTI JA SEURAA OHJEITA**

Ryhmänne tehtävänä on valita, mitkä 8 eliötä tuodaan uudelle suojelualueelle. Suojelualue mahdollistaa siellä eläville eliöille hyvän elämän. Mitkä tahansa kuvakorttien eliölajit voivat selviytyä suojelualueella. Neuvotelkaa, miksi valitsette kyseiset eliöt. Siirtäkää pelastettavaksi valikoidut eliölajit suojelualueelle (köydellä rajatulle alueelle). Oikeita tai vääriä vastauksia ei ole.

### **MIELENILMAUSKYLTTI**

**YKSILÖTEHTÄVÄ.** Tee mielenilmauskyltti (1 kyltti/oppilas) sellaiselle valitsemallesi eläimelle, kasville, sienelle tai muulle luonnon elementille, jonka oikeuksia haluat puolustaa. Mitä se haluaa/tarvitsee? Kirjoita kyltin takapuolelle, kenelle tai mille kyltti on tehty. Käytä kyltin tekemiseen paperia ja tusseja.

## LIITE 4

**Empatia** tarkoittaa sitä, että voi kuvitella miltä jostakin tuntuu tai mitä hän/se kokee. Sillä tarkoitetaan myös kykyä asettua toisen asemaan ja myötätunnon kokemista toista kohtaan.

### VIDEOTEHTÄVÄN OHJE

1. Valitkaa ryhmässänne eliö tai luonnon elementti, joka esiintyy tai voisi esiintyä tässä ympäristössä.
2. Valitkaa läheltä paikka, jossa eliö tai luonnon elementti voisi esiintyä.
3. Keskustelkaa seuraavista asioista:
  - Miksi valitsitte kyseisen eliön/luonnon elementin ja paikan?
  - Millaista eliön elämä on tässä ympäristössä?
  - Kokeeko tai tuntee se jotain?
  - Koetteko eliötä/luonnon elementtiä kohtaan empatiaa? Miksi?
4. Sopikaa yhdessä, miten esitätte vastauksen videolle.  
Keskusteluun ja suunnitteluun on aikaa noin 10 minuuttia. Kun ryhmänne on valmis, viitatkaa yhdessä niin yksi kuvaajista tulee kuvaamaan vastauksenne. Videon pituus on enintään 2min 30sek.
5. Kun video on kuvattu, odottakaa, että muutkin ryhmät ovat valmiita. Pillin vihellyksestä palataan takaisin piiriin.