

Kuinka edistää oppimista oppilasta ymmärtäen?

Narratiivinen tutkimus opettajan empatiasta opettaja-oppilasvuorovaikutuksessa

Elina Kujala

Pro gradu -tutkielma

Luokanopettajakoulutus

Lapin yliopisto

Kevät 2024

Lapin yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta

Työn nimi: Kuinka edistää oppimista oppilasta ymmärtäen? Narratiivinen tutkimus opettajan empatiasta opettaja-oppilasvuorovaikutuksessa

Tekijä: Elina Kujala

Koulutusohjelma/oppiaine: Kasvatustiede/luokanopettajakoulutus

Työn laji: Pro gradu –tutkielma X Laudaturtyö__ Lisensiaatintyö__

Sivumäärä, liitteiden lukumäärä: 66 + 2 liitettä

Vuosi: 2024

Tiivistelmä:

Opettajan työssä keskeistä on vuorovaikutus oppilaiden kanssa. Inklusiivisen kasvatuksen yleistyessä opettajan vuorovaikutukseen ja tunteisiin liittyvän osaamisen merkitys korostuu. Empatia on tärkeä tulevaisuudentaito erityisesti opettajan työssä, jossa kyky ymmärtää oppilaan tunteita on olennaista oppilaan tarpeisiin vastaamiseksi.

Tässä tutkimuksessa selvitin, miten luokanopettajat, erityisluokanopettajat ja opettajaopiskelijat näkevät opettajan empatian opettaja-oppilasvuorovaikutuksessa. Pyrkimykseni oli löytää uusia näkökulmia opettajan empatiaan narratiivista tutkimusta ja eläytymismenetelmää hyödyntämällä. Tutkimuksen aineisto koostui viidestätoista eläytymiskertomuksesta, joissa kuvattiin empaattista tai ei-empaattista opettajaa opettaja-oppilasvuorovaikutustilanteessa. Aineiston analysoin narratiivien analyysiä ja narratiivista analyysiä yhdistellen.

Opettajien ja opettajaopiskelijoiden kertomuksissa opettajan empatia kuvattiin ennen kaikkea tasapainotteluna tunnetyön ja opetusvelvollisuuden välillä. Opettajan empatian keskeisenä piirteenä pidettiin opettajan kykyä ymmärtää ja jakaa oppilaan tunteita. Opettajan empatia edisti opettaja-oppilasvuorovaikutuksessa positiivista ilmapiiriä ja oppilaslähtöisyyttä, ja se nähtiin merkityksellisenä opettajan kyvylle hyödyntää luokassa herääviä tunteita. Opettajien ja opettajaopiskelijoiden kertomukset korostavat ymmärrystä opettajan empatiasta osana opettajan ammatillista vuorovaikutusta ja nostavat esiin empatian merkityksen oppilaan oppimista tukevan opettaja-oppilasvuorovaikutuksen ja oppimisympäristön rakentamisessa.

Avainsanat: opettajan empatia, opettaja-oppilasvuorovaikutus, luokanopettajat, erityisluokanopettajat, luokanopettajaopiskelijat, narratiivinen tutkimus, eläytymiskertomukset

X Tutkielma ei sisällä muita kuin tekijän omia henkilötietoja.

University of Lapland, Faculty of Education

Title of the thesis: How to enhance learning through understanding students? A narrative study on teacher empathy in teacher-student interactions

Author: Elina Kujala

Degree program/subject: Education/Primary teacher education

Type of work: Master's thesis Laudatur thesis__ Doctoral thesis__

Number of pages: 66 + 2 attachments

Year: 2024

Abstract:

In teaching, interaction with students is fundamental. With the increasing prevalence of inclusive education, the importance of teachers' social and emotional competence becomes emphasized. Empathy is an important future skill, especially in teaching, where the ability to understand students' emotions is crucial for meeting their needs.

In this study, I explored how primary teachers, special class teachers, and primary teacher education students perceive teacher empathy in teacher-student interactions. My aim was to discover new perspectives on teacher empathy by narrative research and the method of empathy-based stories. The data consisted of fifteen empathy-based stories describing an empathetic or a non-empathetic teacher in a teacher-student interaction situation. I analyzed the data by combining analysis of narratives and narrative analysis.

In the stories of the teachers and the student teachers, teacher empathy was described primarily as balancing oneself between emotional labor and teaching duties. The key feature of teacher empathy was seen as the teacher's ability to understand and share students' feelings. Teacher empathy promoted a positive classroom climate and student-centeredness in teacher-student interactions, and it was seen as significant for the teacher's ability to utilize emerging emotions in the classroom. The narratives of the teachers and the student teachers emphasize understanding teacher empathy as part of professional interaction and highlight the importance of empathy in forming teacher-student interactions and constructing learning environments that support student learning.

Key words: teacher empathy, teacher-student interaction, primary teachers, special class teachers, primary teacher education students, narrative research, empathy based stories

The thesis does not contain any personal data other than those of the author.

Sisältö

1 Johdanto	6
2 Opettaja-oppilasvuorovaikutus	9
2.1 Ohjausvuorovaikutus	9
2.2 Opettaja vuorovaikutuksen ammattilaisena	11
3 Opettajan empatia	14
3.1 Empatian yleinen määritelmä	14
3.2 Opettajan empatian määritelmiä	15
4 Tutkimuksen toteutus	19
4.1 Tutkimuksen tarkoitus ja tutkimuskysymykset	19
4.2 Narratiivisuus opettajien ja opettajaopiskelijoiden kertomusten tutkimisessa	20
4.3 Eläytymiskertomukset tutkimusaineistona	22
4.4 Narratiivien ja narratiivinen analyysi.....	25
4.4.1 Empatian ilmenemisen teemat.....	26
4.4.2 Tyyppikertomusten rakentaminen	28
4.5 Empiirisen tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys	30
5 Opettajien ja opettajaopiskelijoiden kertomuksia opettajan empatiasta opettaja-oppilasvuorovaikutuksessa	34
5.1 Empatian ilmeneminen kertomusten opettaja-oppilasvuorovaikutuksessa	34
5.1.1 Ymmärrys oppilaan näkökulmasta.....	35
5.1.2 Oppilaan tunteisiin vastaaminen	37
5.1.3 Kannustava viestintä	38
5.1.4 Oppilaan ajatusten huomioiminen	40

5.2 Empatian merkitykset kertomusten opettaja-oppilasvuorovaikutuksessa	42
5.2.1 Ymmärtäjä.....	43
5.2.2 Joustaja	44
5.2.3 Hyödyntäjä	45
5.2.3 Suorittaja.....	46
5.2.4 Kurinpitäjä.....	47
6 Johtopäätökset.....	49
7 Pohdinta	52
7.1 Tulosten pohdintaa.....	52
7.2 Tutkimuksen arviointi	53
7.3 Jatkotutkimusehdotukset	56
Lähteet.....	58
Liitteet	67
Liite 1. Sähköinen kyselylomake	67
Liite 2. Ilmoitus tutkimuskyselystä	70

1 Johdanto

Vuorovaikutus oppilaiden kanssa on keskeinen osa opettajan työtä. Opettajan työ on myös tunnetyötä, sillä vuorovaikutuksessa oppilaiden kanssa herää erilaisia tunteita. Inklusiivisen kasvatuksen ajatuksen yleistyessä vuorovaikutukseen ja tunteisiin liittyvä osaaminen on yhä tärkeämpi osa opettajan ammatillista osaamista. Jotta opettaja voi vastata erilaisten oppijoiden tarpeisiin, hänen on pystyttävä tunnistamaan ne. Hyvässä vuorovaikutuksessa on myös tärkeää huomioida vastapuolen tunteet ja näkökulma. Jenningsin ja Greenbergin (2009, 493) mukaan opettaja, joka ymmärtää oppilaan tunteita, ymmärtää myös tämän käytöstä ja pystyy siksi vastaamaan oppilaan yksilöllisiin tarpeisiin tehokkaasti.

Opettajien vuorovaikutus- ja tunnetaitojen merkitys on huomattu kasvatustieteen kentällä. 2000-luvulla kasvatuspsykologiassa on alettu painottaa yhä enemmän opettajan sosioemotionaalista kompetenssia (Aldrup, Carstensen & Klusmann 2022). Suomessa tunne- ja vuorovaikutustaitoja on ehdotettu yhdeksi tulevaisuuden opettajan osaamisen tavoitteeksi (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2016, 17). Suomessa on myös toteutettu opettajien ja opettajaopiskelijoiden tunne- ja vuorovaikutustaitojen kehittämiseen liittyviä hankkeita (ks. esim. TOVE-hanke; KEHU-toimintamalli) ja järjestetty opettajille koulutusta aiheesta (ks. esim. Helsingin kaupunki 2023).

Empatiaa pidetään tärkeänä tulevaisuuden työelämätautona (ks. esim. McKinsey 2021; Brower 2021). Teknologian kehittyessä tulevaisuuden työelämässä tarvitaan paitsi luovuutta ja ongelmanratkaisukykyä myös vuorovaikutukseen liittyviä taitoja (Sitra 2021). Empatian merkitystä opettajan työssä on nostanut esiin esimerkiksi Virtanen (2013), jonka tutkimuksessa opettajat arvioivat empaattisuuden opettajan tärkeimmäksi tunneälytaidoksi. He myös arvioivat olevansa tunneälytaidoissa vahvimpia empaattisuudessa. Empatiataidot ja ymmärrys empatian merkityksestä opettajan työssä ovat siis olennaisia osaamista erityisesti tulevaisuuden opettajille.

Kasvatustieteen ja –psykologian kentällä opettajan empatiaa on tutkittu ulkomaisissa tutkimuksissa erityisesti viime vuosien aikana (ks. esim. Cai, Yang, Ge & Weng 2023; Ross, Hicks-

Roof, Cosby & Arikawa 2022; Maher & Morley 2020). Suomessa opettajan empatiasta on tehty opinnäytetöitä (ks. esim. Nironen 2011) ja sitä on tutkittu opettajan emotionaalisen kompetenssin yhteydessä (Virtanen 2013). Suomessa tutkimukset eivät juurikaan käsittele opettajan empatiaa ilmiönä, vaan opettajan empaattisuus tai empaattinen suhtautuminen esitetään esimerkiksi osana lämmintä tai välittävää vuorovaikutusta.

Motivaatio tälle tutkimukselle syntyi omien luokanopettajaopintojeni ja erityisesti opetusharjoittelukokemusteni seurauksena. Empatia on tärkeä osa pedagogista ajatteluani, sillä pidän sitä olennaisena hyvässä vuorovaikutuksessa. Harjoitteluissa havahduin kuitenkin pohtimaan, onko opettajan empatialla varjopuolia. Voiko empaattinen opettaja esimerkiksi helpottaa oppimistavoitteita ja haitata oppilaan oppimista? Tutkimukseni kautta haluan ymmärtää paremmin opettajan empatiaa sekä tukea niin omaa kuin muidenkin opettajaopiskelijoiden ammatillista osaamista opettajan empatian osalta.

Alkuperäinen aikomukseni oli tutkia opettajan empatiaa opettaja-oppilasvuorovaikutuksessa havainnoinnin ja haastattelujen kautta. Perehtyessäni aiheeseen tutkimuksen näkökulmasta oivalsin kuitenkin empatian tutkimiseen liittyvät ongelmat. Yksi ongelmista liittyy empatian käsitteeseen. Usein empatiaan liitetään empaattinen suhtautuminen tai empaattiset teot, mutta toisaalta empatia on kuitenkin sisäinen kokemus. Onko empatiaa siis mahdollista havaita opettajan käyttäytymisestä? Tutkimuksessani pyrinkin selvittämään, miten opettajan empatia ilmenee.

Virtasen (2013) tutkimuksessa opettajat määrittelivät empaattisuuden opettajan tärkeimmäksi tunneälytaidoksi. Minua kuitenkin kiinnostaa, miksi opettajan empatia on opettajien mukaan tärkeää. Mikä on opettajan empatian merkitys opettaja-oppilasvuorovaikutuksessa? Opettajan empatia (*teacher empathy*) voidaan myös ymmärtää erityisenä empatian muotona. Mikä siis tekee opettajan empatiasta erityistä? Entä onko empatia opettajien mukaan ainoastaan hyvä asia opettaja-oppilasvuorovaikutuksessa? Näiden kysymysten vuoksi päädyin tutkimaan opettajien näkökulmaa.

Tämä tutkimus ei vastaa kysymykseen, mitä opettajan empatia on opettaja-oppilasvuorovaikutuksessa, vaan mitä se voisi olla. Tavoitteeni on löytää uusia näkökulmia opettajan empatiaan ja siten laajentaa käsitystä ja ymmärrystä ilmiöstä. Tutkimus kohdistuu luokanopettajien,

erityisluokanopettajien ja luokanopettajaopiskelijoiden näkökulmaan, jonka pyrin tavoittamaan heidän kirjoittamiaan eläytymiskertomuksia tarkastelemalla. Tarkoitukseni on kuvata opettajan empatian ilmenemistä ja merkityksiä opettaja-oppilasvuorovaikutuksessa näiden kertomusten kautta. Narratiivisen tutkimuksen ja eläytymismenetelmän avulla haluan tarjota uuden lähestymistavan opettajan empatian tutkimiseen.

2 Opettaja-oppilasvuorovaikutus

2.1 Ohjausvuorovaikutus

Opetusryhmässä tapahtuvasta vuorovaikutuksesta voidaan käyttää käsitteitä ohjausvuorovaikutus, luokahuonevuorovaikutus (Poikkeus, Lerkkanen & Rasku-Puttonen 2013) ja opetusvuorovaikutus (Toivanen 2021). Tämä vuorovaikutus sisältää niin opettajan ja oppilaiden välisen kuin oppilaiden keskinäisen vuorovaikutuksen. Ohjausvuorovaikutukseen kuuluu perinteinen opetus, mutta myös luokan toimintakulttuuri ja ilmapiiri. (Poikkeus ym. 2013, 115–116.) Ohjausvuorovaikutuksessa vuorovaikutus ei ole kahdenvälistä, vaan viestinnällä on useita vastaanottajia (Toivanen 2021, 8).

Ohjausvuorovaikutus on keskeinen oppilaiden oppimiseen vaikuttava tekijä (Hamre ym. 2013; Poikkeus ym. 2013). Ohjausvuorovaikutuksen laatua on kuvattu sekä rakenteellisten tekijöiden (esim. ryhmäkoko, aikuisten määrä ryhmässä ja opettajan koulutus) että prosessitekijöiden (esim. opettajajohtoisuuden ja lapsilähtöisyyden suhde) näkökulmasta. Opettajan ja oppilaiden välinen vuorovaikutus on kuitenkin osoittautunut rakenteellisia tekijöitä merkityksellisemmäksi oppilaiden oppimisen kannalta. (Poikkeus ym. 2013.) Opettajan ja oppilaiden välisen vuorovaikutuksen laadun on todettu edistävän muun muassa oppilaiden motivaation ja taitojen kehitystä (Pakarinen, Lerkkanen & Poikkeus 2012), kouluun ja oppimiseen sitoutumista (Pöysä ym. 2019) ja akateemisia oppimistuloksia (Cadima, Leal & Burchinal 2010).

Opettajan ja oppilaiden välisessä vuorovaikutuksessa rakentuu myös luokan toimintakulttuuri, jolla on merkitystä oppilaiden osallisuuden kannalta (Rasku-Puttonen ym. 2010, 302). Opettajan kannustava ja oppilaiden tarpeille sensitiivinen vuorovaikutustapa on yhteydessä kunnioittavaan ilmapiiriin ja oppilaiden sosiaalisen kuulumisen tunteeseen koulussa (La Russo, Romer & Selman 2008). Kiurun ym. (2015) mukaan opettajan vuorovaikutustavalla on merkitystä

oppilaiden keskinäisten suhteiden muodostumisessa. Lämmin ja kannustava opettaja voi lisätä oppilaiden hyväksyntää toisiaan kohtaan, mikä on puolestaan yhteydessä parempiin oppimistuloksiin.

Hamre ym. (2013) kuvaavat ohjausvuorovaikutuksen laatua *Teaching Through Interactions* –mallin (TTI) kautta, jossa vuorovaikutuksen laatuun vaikuttavat tekijät on jaettu kolmeen osaluueeseen: tunnetukeen, toiminnan organisointiin ja ohjaukselliseen tukeen. Jokainen osaluue koostuu useista ulottuvuuksista. Tunnetuki sisältää luokan ilmapiirin, opettajan sensitiivisyyden eli kyvyn havaita oppilaiden tarpeita ja vastata niihin sekä oppilaiden aloitteiden ja ajatusten huomioon ottamisen. Toiminnan organisointia ovat puolestaan oppilaiden käyttäytymisen kontrollointi, opetustavat, sekä ajan ja rutiinien hyödyntäminen. Ohjauksellisella tuella viitataan opettajan antaman palautteen laatuun, opetusmenetelmien monipuolisuuteen, kielelliseen mallintamiseen sekä käsitteiden opettamisen tapaan.

Osa ohjausvuorovaikutuksen tunnetukea on opettajan sensitiivisyys (Hamre ym. 2013). Opettajan sensitiivisyys tarkoittaa opettajan kykyä olla tietoinen ja vastata niin yksittäisen oppilaan kuin koko opetusryhmän sosiaalisiin, emotionaalisiin ja akateemisiin tarpeisiin (Hafen ym. 2015, 657). Oppimistuloksiin on yhteydessä se, kuinka hyvin oppimisympäristö vastaa oppilaiden kehityksellisiin tarpeisiin. Koulu toimii hyvin, kun opettaja on sensitiivinen oppilaiden tarpeille ja tarjoaa heille emotionaalista tukea (Rasku-Puttonen ym. 2010, 301–302).

Inklusiivinen kasvatus perustuu ajatukseen, että ympäristön tulisi vastata kaikkien oppijoiden tarpeisiin. Tämä tarkoittaa muun muassa sitä, että opettajilla on valmiuksia vastata erilaisten oppilaiden tarpeisiin. (Peters 2007.) Opettajan sensitiivisyys on tärkeää erityisesti niiden oppilaiden kohdalla, joilla on erityisiä tarpeita (Koenen, Vervoort, Kelchtermans, Verschueren & Spilt 2019; Rimm-Kaufman, Voorhees, Snell & La Paro 2003) sekä oppilailla, joilla on ongelmia kiintymyssuhteissaan (Verschueren & Koomen 2012; Spilt, Vervoort, Koenen, Bosmans & Verschueren 2016). Jenningsin ja Greenbergin (2009, 493) mukaan oppilaan tunteita ymmärtävä opettaja pystyy vastaamaan oppilaan yksilöllisiin tarpeisiin tehokkaasti.

2.2 Opettaja vuorovaikutuksen ammattilaisena

Opettajan ammatti voidaan luokitella professioksi, sillä siihen liittyy muun muassa tietty erityisasiantuntemus, oppilaan parhaaksi toimiminen ja ammatillinen autonomia (Luukkainen 2004, 51). Opettajan ja oppilaan välistä vuorovaikutussuhdetta voidaankin kuvata professionaalisen viestintäsuhteenä. Opettaja-oppilasvuorovaikutussuhde on epäsymmetrinen, sillä opettaja on opetuksen ja kasvatuksen asiantuntija, mutta oppilas ei. Asiantuntijuutensa vuoksi opettajalta voidaan toisaalta odottaa vuorovaikutuksessa mukana olemista ja oppilaan emotionaalisiin tarpeisiin vastaamista, mutta toisaalta hänen on huolehdittava vuorovaikutussuhteen päätehtävän, oppilaan oppimisen toteutumisesta. (Gerlander & Isotalus 2010.)

Tunteet ovat olennainen osa vuorovaikutusta. Opettaminen on siis luonteeltaan emotionaalista toimintaa johtuen sen vuorovaikutuksellisuudesta. (Hargreaves 2000.) Opettajan ja oppilaan välisessä vuorovaikutuksessa kohdataan, käsitellään ja ylläpidetään niin omia kuin toisten tunteita (Gerlander & Isotalus 2010, 9–10). Professionaalisisissa viestintäsuhteissa tunteiden ilmaisemista, tulkitsemista ja niihin vastaamista koskevat normit ovat erilaisia kuin läheisissä ihmissuhteissa. Professionaalisisissa viestintäsuhteissa haetaan jatkuvasti tasapainoa tunteiden ilmaisemisen ja niiden mukaan menemisen sekä neutraaliuden välillä. (Gerlander & Isotalus 2010.) Hargreavesin (2000) mukaan työt, joissa tarvitaan vuorovaikutusta, tarkoittavat usein tunteiden peittämistä tai tunteiden muokkaamista. Myös opettajat peittävät ja muokkaavat omia tunteitaan ollessaan vuorovaikutuksessa oppilaiden kanssa.

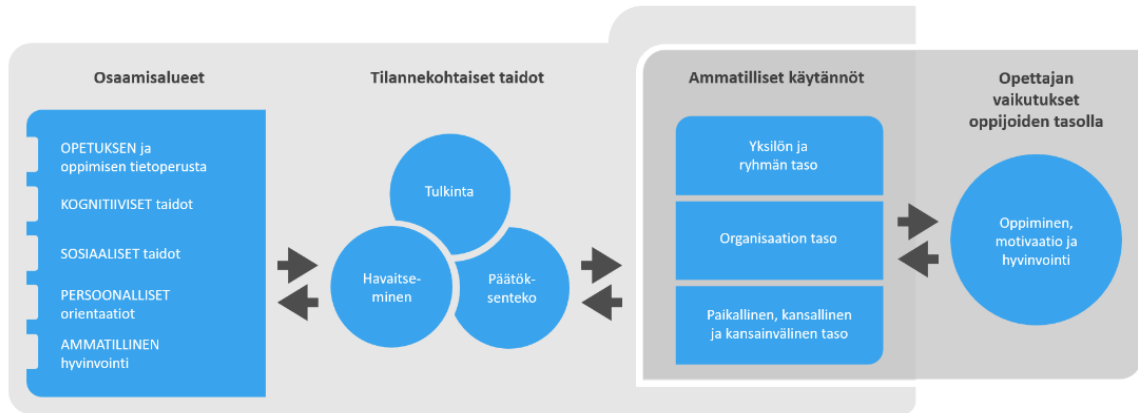
Koska tunteet ovat osa opetusta, opettajan täytyy pystyä ymmärtämään ja jakamaan oppilaiden emotionaalisia kokemuksia (Hargreaves 1998). Ahola, Lanas ja Hämäläinen (2017, 289) kirjoittavat, että opettajan täytyy työssään pystyä lukemaan toisten tunteita sekä hallita omaa tunteiden ilmaisuaan. Se, miten hyvin opettaja tunnistaa oppilaiden tunnetiloja, on osa opettajan sensitiivisyyttä (Poikkeus ym. 2013, 118). Jenningsin ja Greenbergin (2009, 493) mukaan opettaja, joka ymmärtää oppilaan tunteita, ymmärtää myös niihin liittyviä oppilaan ajatuksia ja tulkintoja sekä niiden vaikutuksia oppilaan käyttäytymiseen. Sen vuoksi hän pystyy vastaamaan hyvin oppilaan yksilöllisiin tarpeisiin.

Opettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutus on siis väline, jonka avulla opettaja tekee työtään (Gerlander & Isotalus 2010, 6). Sosiaaliset taidot ovat keskeinen osa opettajan ammatillista osaamista. Sosiaalisiin taitoihin kuuluvat muun muassa vuorovaikutustaidot ja tunnetaidot. (Metsäpelto ym. 2020). Jenningsin ja Greenbergin (2009) mukaan opettajan sosiaaliset ja emotionaaliset taidot ovat tärkeitä hyvien opettaja-oppilassuhteiden, ryhmänhallinnan ylläpitämisen ja kehittämisen sekä oppilaiden sosiaalisten ja emotionaalisten taitojen tukemisen kannalta.

Moniulotteisen opettajan osaamisen prosessimallissa (MAP) tunnetaidot määritellään opettajan kyvyksi havaita ja tunnistaa omia ja toisten tunteita, ymmärtää tunteiden syitä ja niiden vaikutuksia itsen ja muihin sekä taitoa säädellä tunteita ja ilmaista niitä sopivalla tavalla. Vuorovaikutustaidoilla MAP-mallissa viitataan kykyihin toimia toisten näkökulmat huomioon ottaen, kykyihin toimia yhteistyössä muita kuunnellen ja ryhmässä tilaa antaen sekä taitoihin neuvotella ja ratkaista konflikteja eri osapuolten tarpeet ja tavoitteet huomioiden. (OVET n.d.)

Blömeke, Gustafsson ja Shavelson (2015) esittävät opettajan osaamisen jatkumona (KUVIO 1), jossa kognitiiviset, affektiiviset ja motivationaaliset piirteet ovat opettajan havaintojen, tulkinnan ja päätöksenteon taustalla. Metsäpellon ym. (2020) MAP-malli pohjautuu tähän ajatukseen. MAP-mallissa opettajan osaamisalueet (mm. sosiaaliset taidot) ovat tilannekohtaisten taitojen (havaitseminen, tulkinta ja päätöksenteko) taustalla. Opettaja havaitsee opetusympäristössä muun muassa kognitiivisia, sosiaalisia ja emotionaalisia vihjeitä, tulkitsee niiden merkityksiä ammatillisen tietonsa pohjalta sekä tekee päätöksiä, eli vastaa ympäristön tapahtumiin ja mukauttaa vuorovaikutustaan tilanteeseen sopivaksi (Metsäpelto ym. 2020, 8–10).

KUVIO 1. Moniulotteinen opettajan osaamisen malli (OVET n.d.)



Tilanteessa opettajan havainnot, tulkinta ja päätöksenteko synnyttävät ulkoapäin havaittavan käyttäytymisen (Blömeke ym. 2015). Kuviossa 1 on esitetty, että opettajan ammatillinen käyttäytyminen ilmenee kolmella tasolla. Yksi tasoista on yksilön ja ryhmän taso. Yksilön ja ryhmän tasolla opettajan käyttäytyminen ilmenee oppilaan oppimiseen osallistumisen tukemisena, dialogisten opetusmenetelmien käyttämisenä sekä tunnetukena, toiminnan organisointina ja ohjauksellisena tukena. Nämä käytännöt puolestaan vaikuttavat oppilaan oppimiseen, motivaatioon ja hyvinvointiin. (Metsäpelto ym. 2020, 8.)

3 Opettajan empatia

3.1 Empatian yleinen määritelmä

Empatia on osa ihmisen normaalia sosiaalista toimintaa (Baron-Cohen & Wheelwright 2004). De Vignemont ja Singer (2006) esittävät, että empatian tarkoitus on antaa ihmiselle tarkempia ja nopeampia arvioita toisten ihmisten tarpeista ja toiminnasta, tuottaa tietoa ympäröivän maailman arvoista sekä motivoida yhteistyöhön ja prososiaaliseen käyttäytymiseen. Siksi se on välttämätöntä ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa.

Empatia voidaan määritellä pyrkimykseksi tai kyvyksi tunnistaa toisen ihmisen tai eläimen mielentila (Baron-Cohen & Wheelwright 2004, 168). Empatiaa ilmenee, kun yksilö havaitsee tai kuvittelee jonkin kohteen tunteen (Singer & Lamm 2009, 82). Tämä aiheuttaa havaitsijassa tunnereaktion vastauksena toisen mielentilaan (Baron-Cohen & Wheelwright 2004, 168).

Empatia eroaa sympatian, myötätunnon ja empaattisen huolen käsitteistä. Empatiassa havaitsijan tunteet heijastelevat tunteiden jakamista, kun taas sympatiassa, myötätunnossa ja empaattisessa huolossa havaitsijan tunteet ovat suuntautuneet kohteeseen. Empatia on siis "tunteista toisen kanssa" kun taas sympatiaa, myötätuntoa ja empaattista huolta kuvaa "tunteminen toisen puolesta". (Singer & Lamm 2009, 83–84.)

Empatia sisältää kognitiivisen ja affektiivisen ulottuvuuden, joita ei välttämättä ole yksinkertaista erottaa (Baron-Cohen & Wheelwright 2004). Kognitiivinen empatia on kykyä ymmärtää toisen tunteita, ja sen voidaan katsoa perustuvan mielen teoriaan. (Baron-Cohen & Wheelwright 2004; Cuff, Brown, Taylor & Howat 2016.) Kognitiivinen empatia tarkoittaa, että ihminen jättää oman näkökulmansa sivuun pystyäkseen päättelemään toisen mielentilan. Päätellessään toisen tunteita ihminen käyttää sitä tietoa ja kokemusta, joka hänellä toisesta on. (Baron-Cohen & Wheelwright 2004, 164.) Affektiivisellä empatialla viitataan tunnekokemukseen, jonka emotionaalinen ärsyke aiheuttaa havaitsijassa (Cuff ym. 2016, 147). Tämä

tunne on samankaltainen kuin havaittu tunne. Havaiitsija kuitenkin tunnistaa, että tunne ei ole hänen omansa, vaan johtuu toisen tunteesta. (Cuff ym. 2016, 150.)

Empatian on yleisesti todettu olevan yhteydessä prososiaaliseen käyttäytymiseen (Singer & Lamm 2009, 82–84; Eisenberg & Miller 1987). Prososiaalinen käyttäytyminen tarkoittaa vapaaehtoista, tarkoituksellista käyttäytymistä, joka on hyödyksi toiselle (Eisenberg & Miller 1987, 92). Tutkimukset kuitenkin osoittavat, että empatia ei välttämättä suoraan johda tiettyyn käyttäytymiseen (Cuff ym. 2016, 149). Esimerkiksi De Vignemont'n ja Singerin (2006) mukaan empatian on muututtava sympatiaksi motivoidakseen toisen auttamista. Käyttäytyminen voi myös olla seurausta täysin muista tekijöistä kuin empatiasta (Cuff ym. 2016, 149).

3.2 Opettajan empatian määritelmiä

Virtasen (2013) tutkimuksessa opettajat pitivät empaattisuutta opettajan tärkeimpänä tunneälytaitona. Opettajan empatian on muun muassa todettu olevan positiivisesti yhteydessä oppilaiden kouluun kuulumisen tunteeseen sekä sen kautta oppilaiden oppimissaavutuksiin (Cai ym. 2023). Barrin (2011) mukaan näyttää siltä, että mitä parempi empatiakyky opettajalla on, sitä paremmin hän pystyy ymmärtämään oppilaitaan ja vastaamaan näille sopivalla tavalla. Wink, LaRusso ja Smith (2021) toteavat, että opettajan empatiakyky oppilasta kohtaan voi vaikuttaa hänen suhtautumiseensa oppilaan häiriökäyttäytymiseen. Opettajat, jolla on korkeampi kognitiivinen empatia, suhtautuvat positiivisemmin oppilaiden käytökseen ja heillä on parempi kyky käsitellä näiden käyttäytymisen ongelmia.

Opettajan empatia voidaan määritellä omana käsitteenään. Tettegah'n ja Andersonin (2007) mukaan opettajan empatia on opettajan kykyä ilmaista huolta ja ottaa oppilaan näkökulma. Meyers, Rowell, Wells ja Smith (2019) puolestaan määrittelevät opettajan empatian opettajan pyrkimyksenä ymmärtää oppilaan yksilöllistä ja sosiaalista tilannetta, tuntea huolta ja välittämistä vastauksena oppilaan tunteisiin sekä vastata oppilaalle myötätuntoisesti pitäen tämän oppimista kuitenkin ensisijaisena. Wangin ym. (2022) määritelmässä opettajan empatia ym-

märretään opettajan kykynä ymmärtää ja jakaa oppilaan emotionaalisia tiloja kouluympäristössä. Tämä määritelmä painottaa, että opettajan empatia ei tarkoita säälin tunnetta esimerkiksi oppilaan kärsimystä tai epäonnea kohtaan.

Opettajan empatia sisältää kognitiivisen ja affektiivisen ulottuvuuden (Meyers 2019; Sun, Wang, Ye & Pan 2023; Tettegah & Anderson 2007; Wang ym. 2022). Wang ym. (2022) jakavat affektiivisen ulottuvuuden vielä negatiiviseen ja positiiviseen affektiiviseen empatiaan. Heidän mukaansa empatian tutkimisessa on keskitytty huomattavasti enemmän empatiaan negatiivisten tunteiden kontekstissa, vaikka toisten ihmisten positiivisten tunteiden jakaminen on yleistä ihmissuhteissa. (Wang ym. 2022, 6.) Opettajan empatia oppilaiden kokiessa positiivisia tunteita voi ilmetä esimerkiksi oppilaan ilon jakamisena tai opettajan ilon ja ylpeyden tunteina (Meyers ym. 2019, 161; Wang ym. 2022, 6).

Meyersin ym. (2019) mukaan opettajan empatiaan kuuluu affektiivisen ja kognitiivisen ulottuvuuden lisäksi käyttäytymisen ulottuvuus. Wangin ym. (2022) mukaan jotkut tutkimukset tukevat tätä käsitystä empatian käyttäytymisen ulottuvuudesta, mutta on myös tutkimuksia, joiden mukaan empatian ja käyttäytymisen välillä ei ole merkittävää yhteyttä. Opettajan empatia voi olla kuitenkin tärkeä motivaatio prososiaaliselle käyttäytymiselle.

Tässä tutkimuksessa lähtökohtani ei ole mikään yksittäinen opettajan empatian määritelmä, vaan tutkimuksen teoriapohja perustuu useihin määritelmiin. Taulukkoon 1 olen koonnut ne määritelmät, joihin opettajan empatian määrittely tässä tutkimuksessa perustuu.

TAULUKKO 1. Opettajan empatian määritelmät

Määrittelijät	Tettegah & Anderson 2007:	Meyers ym. 2019:	Wang ym. 2022:	Sun ym. 2023:
Opettajan empatian kuvaus	Kykyä ilmaista huolta ja ottaa oppilaan näkökulma Voi sisältää tietoisuuden oppilaan tunteista, kyvyn asettua oppilaan asemaan sekä kyvyn tuntea mitä oppilas tuntee	Opettajan pyrkimys ymmärtää oppilaan yksilöllinen ja sosiaalinen tilanne, tuntee huolta ja välittämistä vastauksena oppilaan tunteisiin sekä vastata myötätuntoisesti pitäen kuitenkin oppilaan oppimisen keskiössä	Opettajan kyky ymmärtää ja jakaa oppilaan emotionaalisia tiloja kouluympäristössä	Opettajan kyky ymmärtää ja jakaa oppilaiden tunteita ja näkökulmia Sisältää kyvyn tunnistaa ja vastata oppilaiden emotionaalisiin tarpeisiin ja mukauttaa opetusta niiden mukaisesti
Empatian ulottuvuudet	Kognitiivinen ja affektiivinen	Kognitiivinen, affektiivinen ja käyttäytymisen ulottuvuus	Kognitiivinen, negatiivinen affektiivinen ja positiivinen affektiivinen	Kognitiivinen, affektiivinen ja käyttäytymisen ennakoinnin ulottuvuus
Empatian ilmenemisen käytöksessä		Opettaja kommunikoi ymmärryksensä ja välittämisensä oppilaalle käytöksensä kautta	Empatia voi olla motivaatio prososiaalille käyttäytymiselle	Käyttäytymisen ennakointi johtaa joko empatian ilmaisemiseen tai välittämiseen

Kuten taulukosta 1 voi huomata, opettajan empatiaa on pyritty hahmottamaan monella tavalla, ja määritelmien välillä on eroavuuksia muun muassa sen suhteen, miten empatian nähdään olevan yhteydessä opettajan käyttäytymiseen. Sun ym. (2023, 6) esittävät, että opettajan empatian ilmeneminen tämän käytöksessä saattaisi riippua siitä, miten hän arvioi empatian ilmaisemisen vaikuttavan oppilaaseen sekä miten hän kontrolloi empatian ilmaisuaan. Tämä tarkoittaisi, että tilanteissa, joissa opettaja arvioi empatian ilmaisemisen sopivaksi, hän osoittaa havaittavia empatian merkkejä käytöksessään. Jos taas opettaja arvioi empatian ilmaisemisen epäkäytännölliseksi, hän saattaa välttää empatiaa. Malli on kuitenkin hypoteettinen, joten sen tieteellisyyden vahvistamiseksi sitä tulisi testata empiirisesti ja mahdollisesti tarkentaa (Sun ym. 2023, 7).

Empatiaa tutkiessa on huomioitava, että siihen vaikuttavat niin yksilölliset kuin tilannetekijät (Cuff ym. 2016). Naissukupuoli on yhteydessä korkeampiin pisteisiin empatiaa mittaavissa tes-

teissä (Baron-Cohen & Wheelwright 2004). Myös opettajan persoonallisuuspiirteet voivat vaikuttaa empatiaan opettaja-oppilasvuorovaikutuksessa (Sun ym. 2023, 3–4). Lisäksi empatian kokijan ja sen kohteen välinen suhde sekä tilanteeseen liittyvät tekijät ovat olennaisia sen kannalta, miten empatiaa koetaan. (De Vignemont & Singer 2006.) Opettajien voi olla helpompi kokea empatiaa joitakin toisia oppilaita kohtaan kuin toisia (Meyers ym. 2019, 161).

4 Tutkimuksen toteutus

4.1 Tutkimuksen tarkoitus ja tutkimuskysymykset

Tässä tutkimuksessa pyrkimykseni on tuottaa tietoa siitä, millaista opettajan empatiaa on opettaja-oppilasvuorovaikutuksessa luokanopettajien, erityisluokanopettajien ja opettajaopiskelijoiden näkökulmasta. Tutkimukseni tarkoitus on löytää uusia ajatuksia opettajan empatiaan ja sen merkitykseen opettaja-oppilasvuorovaikutuksessa, ja tällä tavalla pyrkiä laajentamaan käsityksiä ja ymmärrystä opettajan empatiasta.

Tutkimuksessani selvitän, miten opettajat ja opettajaopiskelijat kuvaavat opettajan empatian ilmenevän ja millaisia merkityksiä he liittävät opettajan empatiaan opettaja-oppilasvuorovaikutuksessa. Tutkimusongelman olen kiteyttänyt seuraavaan päätutkimuskysymykseen:

Millaista on opettajan empatia opettaja-oppilasvuorovaikutuksessa opettajien ja opettajaopiskelijoiden mukaan?

Tämän tutkimuskysymyksen olen jakanut kahteen alakysymykseen, joihin vastaamalla on tarkoitus löytää vastauksia päätutkimuskysymykseen. Alakysymykset ovat seuraavat:

Miten opettajan empatia ilmenee eläytymiskertomusten opettaja-oppilasvuorovaikutuksessa?

Millaisia merkityksiä kirjoittajat antavat opettajan empatialle opettaja-oppilasvuorovaikutuksessa?

4.2 Narratiivisuus opettajien ja opettajaopiskelijoiden kertomusten tutkimisessa

Ihmisten maailman voidaan ajatella perustuvan tarinoihin, niiden kertomiseen ja kuuntelemiseen (Eskola & Suoranta 1998, 23). Kertominen ja kertomuksellinen ajattelu on ihmiselle luontaista. Kertomusten kautta ihminen pystyy ymmärtämään ja muistamaan kokemuksia ja tapahtumia sekä jakamaan ne toisten kanssa. (Syrjälä 2018, 271–272.)

Kertomuksia ja kertomista tutkimalla voidaan ymmärtää ihmisiä ja heidän toimintaansa (Heikkinen 2018, 170). Yksi lähestymistapa laadulliseen tutkimukseen onkin tarinoiden näkökulma eli narratiivisuus (Eskola & Suoranta 1998, 22–24). Narratiivisessa tutkimuksessa kertomuksia käytetään ihmisen toiminnan kuvaamiseen (Polkinghorne 1995, 5). Kun ollaan kiinnostuneita opettajista, heidän toiminnastaan sekä tavastaan ymmärtää työtään, on luonnollista tutkia tarinoita (Syrjälä 2018, 272).

Narratiivisuudella voidaan tutkimuksessa viitata tietämisen tapaan ja tiedon luonteeseen, mutta myös tutkimusaineiston luonteeseen, aineiston analyysitapaan tai kertomusten käyttöön ammatillisena työvälineenä (Heikkinen 2018, 176). Tässä tutkimuksessa narratiivisuudella tarkoitetaan narratiivista tutkimusaineistoa ja aineiston narratiivisia käsittelytapoja, mutta tutkimus perustuu myös käsitykseen narratiivisesta tietämisestä. Narratiivinen tutkimus on enemmän kuin tutkimusmenetelmä, pikemminkin tutkimusote, sillä se perustuu tiettyihin epistemologisiin ja ontologisiin taustaoletuksiin (Heikkinen 2018, 176–179).

Laadullisen tutkimuksen yleisen ajattelutavan mukaan ihmisten kokema sosiaalinen todellisuus rakentuu eri tavalla kuin luonnontieteellinen todellisuus (Heikkinen 2018, 177–178). Narratiivisen tietämisen mukaan maailmaa voidaan ymmärtää hiljalleen muodostuvana kertomuksena, jossa tapahtumat pyritään yhdistämään juonen avulla (Syrjälä 2018, 271–272). Narratiivisen tutkimuksen taustalla on sosiaalinen konstruktivismi. Sen mukaan sosiaalinen todellisuus muodostuu ihmisten keskenään neuvottelemista merkityksistä. (Heikkinen 2018, 177)

Sosiaalisen konstruktivismiin ajatuksen mukaan todellisuus myös muotoutuu jatkuvasti, kun ihmiset jäsentävät maailmaa ja kokemuksiaan kielen avulla (Kekäle & Puusa 2020, 46). Ihmisen keskustellessa muiden kanssa ja saadessa uusia kokemuksia hänen näkemyksensä maailmasta

ja ymmärryksensä itsestään muuttuvat. Tällä tavalla myös tieto maailmasta on jatkuvasti muuttuvaa ja rakentuvaa. Niinpä tieteellinen tutkimuskaan ei ole todellisuuden tallenne, vaan osa tieteellistä keskustelua, joka uusiutuu ja muuttuu muotoaan jatkuvasti (Heikkinen 2018, 178)

Narratiivisuudella viitataan tässä tutkimuksessa myös narratiiviseen tutkimusaineistoon, joka koostuu opettajien ja opettajaopiskelijoiden eläytymiskertomuksista. Heikkinen (2018, 178) kirjoittaa, että konstruktivismin mukaan ihminen rakentaa tietonsa aiemman tietonsa ja kokemustensa pohjalta. Koska ihminen elää tietyssä sosiaalisessa ja fyysisessä ympäristössä, myös hänen tietonsa juontuu näistä yhteyksistä. Keskeisenä oletuksena tässä tutkimuksessa onkin, että opettajien ja opettajaopiskelijoiden kirjoittamat kertomukset pohjautuvat heidän aikaisemmin rakentamaansa tietoon tai heidän aiempiin kokemuksiinsa. Opettajien ja opettajaopiskelijoiden tieto opettajan empatiasta on erilaista tietoa kuin vaikkapa oppilaiden tieto, sillä esimerkiksi koulutus tai opettaja-oppilasvuorovaikutuksessa saadut kokemukset ovat vaikuttaneet heidän tietonsa rakentumiseen.

Alasuutari (2011) toteaa, että ihminen ei näe maailmaa sellaisenaan, vaan aina tiettyjen merkitysten kautta. Eskolan ja Suorannan (1998, 45) mukaan ihmiset antavat ilmiöille, merkeille ja kulttuurin tuotteille erilaisia merkityksiä. Merkitykset helpottavat ihmisen elämää, sillä niiden avulla ihminen ei kohtaa jotakin asiaa aina uutena, vaan hänellä on tietty tapa tai skeeman hahmottamiseen. Voidaan siis ajatella, että opettajat ja opettajaopiskelijat liittyvät opettajan empatiaan erilaisia merkityksiä, joita pyrin tutkimuksessani selvittämään opettajien ja opettajaopiskelijoiden kertomuksia tarkastelemalla.

Heikkisen (2018, 172–176) mukaan narratiivisen tutkimuksen tärkeitä käsitteitä ovat tarina ja kertomus. Vaikka arkikielessä näitä kahta saatetaan käyttää toistensa synonyymeina, narratiivisessa tutkimuksessa tarinalla viitataan tapahtumakulun kuvaukseen, kun taas kertomus on tarina esitettynä. Kerronnan diskurssilla tarkoitetaan puolestaan kertomisen tapaa tai välineitä, joilla kertomus kerrotaan. Tässä tutkimuksessa en ole niinkään kiinnostunut opettajien ja opettajaopiskelijoiden käyttämästä kerronnallisesta diskurssista, vaan itse tarinasta, siis siitä, mitä tarinoissa tapahtuu. Heikkisen (2018, 174–175) mukaan narratologisissa tutkimuk-

sisä tarkastellaan kertomusten rakennetta, kuten tarinassa esiintyviä henkilöitä, tapahtumapaikkoja tai toimijoiden intentioita. Tarinat sisältävät henkilöitä, jotka pystyvät tietoiseen ja tarkoitukselliseen toimintaan. Tutkimuksessani tutkinkin opettajien ja opettajaopiskelijoiden tarinoita erityisesti siitä näkökulmasta, miten niiden päähenkilö, opettaja, toimii.

Ulkomailla tehdyissä tutkimuksissa opettajan empatiasta opettaja-oppilasvuorovaikutuksessa tutkimusten käyttämät menetelmät ovat olleet pitkälti samoja. Suurin osa opettajan empatiaa koskevista tutkimuksista on toteutettu yhdistelemällä opettajien itsearviointeja omasta empatiastaan sekä oppilaiden itseraportointeja vuorovaikutuksen laadusta ja oppimistuloksista (Aldrup ym. 2022, 1203–1204). Ajatukseni tutkimusmenetelmän valinnassa olikin, että narratiivista lähestymistapaa hyödyntämällä voisin tuoda tieteelliseen keskusteluun uuden tavan käsittää opettajan empatiaa.

4.3 Eläytymiskertomukset tutkimusaineistona

Tutkimukseni aineiston keräsin eläytymismenetelmän avulla. Eläytymismenetelmä (the method of empathy-based stories, MEBS) on laadullisen aineiston keruumenetelmä, jossa vastaajat eläytyvät tutkijan laatimassa kehyskertomuksessa esitettyyn tilanteeseen ja kirjoittavat sen pohjalta kertomuksen (Mäenpää, Eskola & Wallin 2017).

Eläytymismenetelmällä kerättyjen kertomusten kautta ei saada tietoa siitä, mitä ilmiö on, vaan sen avulla voidaan pikemminkin selvittää, mitä jokin asia voisi mahdollisesti olla. (Eskola ym. 2017, 268.) Eskolan, Virtasen ja Wallinin (2018, 64) mukaan eläytymismenetelmällä kerätyt kertomukset voivat kertoa siitä, mikä saattaa tapahtua, jonkin asian merkityksestä tai miten kirjoittajien mielestä ilmiö voitaisiin käsittää. Tutkimukseni opettajien ja opettajaopiskelijoiden kertomukset voisivat kuvata siis sitä, mitä kehyskertomuksessa kuvatun opettaja-oppilasvuorovaikutustilanteen kaltaisessa tilanteessa voisi tapahtua. Eläytymismenetelmä onkin hyvä tutkimusmenetelmä silloin, kun halutaan löytää uusia näkökulmia (Eskola ym. 2018, 74).

Kiinnostukseni tutkimuksessa kohdistuu ennen kaikkea opettajien ja opettajaopiskelijoiden näkökulmaan. Eskolan ym. (2017, 268) mukaan eläytymiskertomukset eivät välttämättä kerro

kirjoittajien kokemuksista tai näkemyksistä. Eläytymismenetelmällä pystytään kuitenkin selvittämään esimerkiksi tutkittavien havaintoja, päättelyä, odotuksia, mielikuvia tai arvoja liityen johonkin ilmiöön (Wallin, Koro-Ljunberg & Eskola 2019). Eläytymismenetelmän kautta on myös mahdollista kuvata kulttuuriin sidottua hiljaista tietoa, joka riippuu ajallisesta ja paikallisesta todellisuudesta (Wallin ym. 2019). Luukkaisen (2004, 76) mukaan opettajilla on kokemuksen kautta omaksuttua hiljaista tietoa, joka voi liittyä muun muassa opettaja-oppilasvuorovaikutukseen. Eläytymiskertomuksia tarkastelemalla pyrin tavoittamaan osan tästä hiljaisesta tiedosta.

Eläytymismenetelmän keskeinen piirre on, että yhtä kehyskertomuksessa esiintyvää tekijää varioidaan pitäen muut kertomuksen osat samoina. Tällä tavoin voidaan selvittää, miten välittu muuttuja vaikuttaa tutkimuksen kohteena olevaan asiaan. (Mäenpää ym. 2017.) Tässä tutkimuksessa kiinnostuksen kohteena oli, mikä opettajien ja opettajaopiskelijoiden kertomuksissa muuttui riippuen siitä, kokiko opettaja opettaja-oppilasvuorovaikutustilanteessa empatiaa vai ei. Tämän ajatuksen pohjalta laadin kaksi kehyskertomusta:

Kertomus 1:

Paju on keksinyt uuden harrastuksen, sarjakuvapiirtämisen. Innostuneena hän piirtää välitunnilla kesken jäänyttä kuvaa, eikä halua laittaa piirustusvälineitä pois, vaikka matematiikan tunti on alkanut. Opettaja kokee empatiaa Pajua kohtaan. Eläydy opettajan rooliin ja kirjoita tarina siitä, mitä opettaja tuntee ja ajattelee sekä miten hän toimii tilanteessa.

Kertomus 2:

Paju on keksinyt uuden harrastuksen, sarjakuvapiirtämisen. Innostuneena hän piirtää välitunnilla kesken jäänyttä kuvaa, eikä halua laittaa piirustusvälineitä pois, vaikka matematiikan tunti on alkanut. Opettaja ei koe empatiaa Pajua kohtaan. Eläydy opettajan rooliin ja kirjoita tarina siitä, mitä opettaja tuntee ja ajattelee sekä miten hän toimii tilanteessa.

Eskolan ym. (2018, 69–74) mukaan kehyskertomuksen laatimisessa tulee kiinnittää huomiota sen pituuteen, sillä pitkissä kertomuksissa vastaaja saattaa takertua vastauksen kannalta epäolennaisiin asioihin. Tämän vuoksi pyrin pitämään kertomukset lyhyinä. Harkintaa vaativat myös sanavalinnat ja nimien käyttö, jotta esimerkiksi vastaajan tulkinnat jostakin sanasta eivät

vaikuttaisi vastaukseen (Eskola ym. 2017, 270–277). Pohdinkin muun muassa sitä, puhunko kehyskertomuksissa “empatian kokemisesta”, “empatian tuntemisesta” vai esimerkiksi “empaattisesta suhtautumisesta”. Päädyin lopulta edelliseen, sillä “empatian tunteminen” saattaisi johdatella ajattelemaan empatiaa nimenomaan tunteina tai tuntemuksina. “Empaattinen suhtautuminen” taas viittasi mielestäni enemmän opettajan asenteeseen oppilasta kohtaan.

Kehyskertomuksia rakentaessani pohdin, pyydänpö vastaajia kirjoittamaan kertomukset omasta näkökulmastaan vai kolmannessa persoonassa. Wallinin ym. (2019) mukaan kolmannen persoonan käyttäminen on hyödyllistä siksi, että se voi auttaa tutkittavaa laajentamaan näkökulmaa itsensä ulkopuolelle eli ulkoistamaan mahdollisesti esimerkiksi ongelmalliset kokemukset. Kolmannessa persoonassa kirjoittaminen voi kuitenkin saada tutkittavan pohtimaan, mitkä hänen omat ajatuksensa ja tunteensa tilanteessa voisivat olla. Tämän ilmiön huomasi myös aineistoni eläytymiskertomuksissa.

Keräsin eläytymiskertomukset luokanopettajilta, erityisluokanopettajilta ja näihin ammatteihin opiskelevilta sähköisen kyselylomakkeen kautta. Sähköinen kysely (ks. Liite 1) sisälsi edellä kuvatut kehyskertomukset, joista vastaaja sai vastata valitsemaansa kertomukseen. Lisäsin kyselyyn myös tutkimuksessa käyttämäni opettajan empatian määritelmän, sillä arkikielessä empatia sekoitetaan usein myötätuntoon tai sympatiaan. Sähköinen kysely sisälsi lisäksi muutamia taustakysymyksiä, joiden kautta pyrin muodostamaan jonkinlaisen kuvan vastaajajoukosta.

Keräsin tutkimusaineiston vuoden 2024 tammi-helmikuussa. Jaoin linkin kyselylomakkeeseen useassa Facebook- ja WhatsApp-ryhmässä, joiden jäsenet ovat luokanopettajia, erityisopettajia ja luokanopettajaopiskelijoita. Lisäksi linkki kyselyyn julkaistiin Lapin yliopiston luokanopettajaopiskelijoiden ainejärjestön sähköpostilistalla. Kyselyyn vastasi yhteensä 14 luokanopettajaa, erityisluokanopettajaa ja opettajaopiskelijaa. Eläytymiskertomuksia sain kuitenkin yhteensä 15, sillä yksi vastaajista vastasi kumpaankin kehyskertomukseen. Vastauksia oli kirjoitettu molempiin kehyskertomuksiin. Niistä 10 oli empatiaa kokevan opettajan kuvauksia ja 5 kuvasi opettajaa, joka ei kokenut empatiaa.

Kyselyn vastaajat olivat iältään 24–60-vuotiaita. Vastaajista ainoastaan yksi oli mies, loput olivat naisia. Vastaajat jakautuivat tasaisesti opiskelijoihin ja valmistuneihin opettajiin, sillä

heistä puolet oli opiskelijoita ja puolet päteviä opettajia. Pätevistä opettajista luokanopettajia oli 3 ja erityisluokanopettajia 4. Tarkoitukseni oli jakaa opiskelijatkin luokanopettajaopiskelijoihin ja erityisluokanopettajaopiskelijoihin, mutta tämä jälkepäin lisäämäni kysymys ei ollut näkynyt kyselyssä, joten en pystynyt tekemään suunnittelemaani jakoa. Työkokemusta vastaajilla oli 0–20 vuotta.

4.4 Narratiivien ja narratiivinen analyysi

Polkinghornen (1995) mukaan narratiivisen aineiston analysointi voidaan jakaa kahteen erilaiseen analyysitapaan sen perusteella, millainen tietämisen tapa on niiden taustalla. Nämä analyysitavat ovat narratiivien analyysi ja narratiivinen analyysi (Polkinghorne 1995), joista käytetään myös nimityksiä kategorinen ja holistinen analyysi (Lieblich, Tuval-Mashiach & Zilber 1998). Narratiivien analyysin taustalla on paradigmaattiseen tietämisen tapa, jossa tapauksista pyritään löytämään yhteisiä piirteitä. Narratiivisen analyysin lähtökohta puolestaan on narratiivinen tietäminen, joka pyrkii ymmärtämään ihmisen toimintaa. (Polkinghorne 1995.)

Analysoin tutkimusaineiston tekemällä sekä narratiivien analyysin että narratiivisen analyysin. Tähän ratkaisuun päädyin siksi, että koin tutkimuskysymyksen alakysymysten ohjaavan erilaisen analyysimenetelmien käyttöön. Niinpä jaoin analyysin kahteen vaiheeseen alakysymysten mukaan. Paradigmaattisen tietämisen kautta pyritään hahmottamaan, mitä jokin ilmiö on, kun taas narratiivisen tietämisen kautta voidaan tuottaa tietoa ihmisen toiminnan tarkoituksesta (Polkinghorne 1995, 10–11). Ensimmäisessä analyysivaiheessa käytin analyysimenetelmänä narratiivien analyysiä, sillä ensimmäinen alakysymys etsi yleisiä ja kuvailevia vastauksia opettajan empatian ilmenemisestä. Empatian merkitysten tarkasteluun sopi puolestaan paremmin narratiivinen analyysi.

Ennen varsinaisen analyysin aloittamista luin aineiston ensin läpi useamman kerran ja rajasin sen. Tuomen ja Sarajärven (2018, 104) mukaan aineiston analyysiä aloittaessa on olennaista päättää, mikä aineistossa kiinnostaa, ja rajata pois kaikki muu. Jätin analyysistä siis pois ne

asiat, jotka eivät olleet olennaisia tutkimuskysymyksiäni kannalta. Tällaisia kohtia olivat esimerkiksi katkelmat, joissa kirjoittaja kuvaili itseään opettajana. Jätin pois myös kohdat, joissa kerrottiin oppilaiden toiminnasta kertomuksen tilanteessa. Tein aineiston rajauksen erikseen ennen kumpaakin analyysivaihetta, sillä kiinnitin niissä huomiota erilaisiin aineiston seikkoihin.

4.4.1 Empatian ilmenemisen teemat

Paradigmaattiseen päättelyyn perustuvassa narratiivien analyysissä tapauksia luokitellaan tiettyjen kategorioiden tai käsitteiden alle (Polkinghorne 1995, 9–10). Tätä analyysitapaa voidaan kutsua myös sisällönanalyysiksi (Lieblich ym. 1998, 112). Polkinghornen (1995, 13) mukaan narratiivien analyysiä on mahdollista tehdä deduktiivisesti, jolloin aineistoa kuvaavat käsitteet tai kategoriat muodostetaan aikaisempien teorioiden pohjalta, tai induktiivisesti, jolloin kategoriat on johdettu aineistosta. Aineistoa analysoidessani halusin säilyttää opettajien ja opettajaopiskelijoiden äänen tuloksissa ja olla avoin myös aineistosta nouseville mahdollisesti yllättävillekin asioille, joten päädyin aineistolähtöiseen analyysiin.

Eskolan ja Suorannan (1998, 153) mukaan puhdas aineistolähtöisyys on kuitenkin syytä kyseenalaistaa. Aineistosta ei voida tehdä objektiivisia havaintoja, sillä muun muassa käytetyt käsitteet, tutkimusasetelma ja menetelmät vaikuttavat tulosten muodostumiseen (Tuomi & Sarajärvi 2018, 109.) Voidaan myös kysyä, mitä aineistosta oikein etsitään, jos sitä ei lähestytä mistään näkökulmasta (Eskola & Suoranta 1998, 153). Vaikka pyrin noudattamaan analyysissä aineistolähtöisyyttä, lähestyin aineistoa kuitenkin siitä määritelmästä ja näkökulmasta, jonka olin jo kyselylomakkeessa opettajan empatialle asettanut. Olin pyytänyt opettajia kuvailemaan opettajan ajatuksia, tunteita ja toimintaa, joten ensimmäisessä analyysivaiheessa lähdin kysymään aineistolta, miten opettajan empatia ilmeni kertomusten opettajien ajatuksissa, tunteissa ja toiminnassa.

Polkinghornen (1995, 12) mukaan narratiivien analyysin tuloksena on kuvauksia teemoista, jotka ilmenevät kertomuksissa tai kuvauksia kertomusten tyyppien, hahmojen tai tapahtuma-

paikkojen luokittelusta. Ensimmäisessä analyysivaiheessa tarkoitukseni oli muodostaa aineiston perusteella teemoja, jotka kuvasivat opettajan empatian ilmenemistä eläytymiskertomuksissa. Teemoittelussa hyödynsin Tuomen ja Sarajärven (2018) sisällönanalyysin mallia. Etsin aineistosta ilmauksia, jotka kuvasivat opettajan empatian ilmenemistä opettajien ajatuksissa, tunteissa ja toiminnassa. Löydettyäni ilmaukset muutin ne pelkistettyyn muotoon. Tämän jälkeen siirsin alkuperäiset ilmaukset ja pelkistetyt ilmaukset taulukkoon, jossa kokosin niistä alaluokkia ja edelleen yläluokkia. Taulukossa 2 olen esittänyt, miten etenin alkuperäisistä ilmauksista yläluokkiin.

TAULUKKO 2. Esimerkki narratiivien analyysistä

Alkuperäinen ilmaus / lausuma	Pelkistetty ilmaus	Alaluokka	Yläluokka
'Saanko nähdä sarjakuviasi, kun saat sen valmiiksi?' (H10)	pyytää nähdä oppilaan sarjakuvan, kun se on valmis	Kiinnostuksen osoittaminen	Kiinnostus oppilaan ajatuksia kohtaan
Opettaja keskustelee pajun kanssa mikä sarjakuvissa on hänen mielestä parasta. (H14)	keskustelee oppilaan kanssa sarjakuvista		
'Luuletko, että saisit sen huomiseksi valmiiksi, jos jatkat sitä kotona omassa rauhassa?' (H4)	kysyy, mitä oppilas ajattelee piirroksen tekemisestä valmiiksi kotona	Oppilaan mielipiteen tiedusteleminen	
'-- tehtäiskö niin, että laitan sulle tavoitteen tästä matkasta ja kun oot sen tehnyt, voit jatkaa piirtämistä? Jos haluat, voit myös esitellä sen sitten luokalle.' (H13)	kysyy, sopiiko oppilaalle jatkaa piirtämistä tehtävien tekemisen jälkeen antaa esitellä piirroksen muille oppilaille, jos oppilas haluaa		

Muodostettuani yläluokat taulukossa 2 esitetyllä tavalla kokosin yläluokista pääluokat eli empatian ilmenemisen lopulliset teemat. Tein narratiivien analyysin kummankin kehyskertomuksen vastauksille ja vertasin niiden teemoja. Tässä vaiheessa huomasin, että sekä kertomuksissa empaattisesta että ei-empaattisesta opettajasta tuli esiin toiminnan organisointiin liittyviä teemoja. Nämä teemat olivat kuitenkin riippumattomia siitä, oliko kyseessä empaattinen vai ei-empaattinen opettaja. Eläytymismenetelmässä olennaista on selvittää, mikä vastaajien

vastauksissa muuttuu, kun jotakin kehyskertomuksen keskeistä tekijää muutetaan (Mäenpää ym. 2017). Siksi päädyin rajaamaan pois teemat, jotka toistuivat kummassakin kertomuksessa samanlaisina.

4.4.2 Tyypikertomusten rakentaminen

Polkinghornen (1995) mukaan kertomuksessa päähenkilö ilmentää muun muassa arvoja, sosiaalisia sääntöjä ja merkityssysteemejä. Hänen toiminnassaan näkyy hänen suunnitelmansa, tarkoituksensa, motivaationsa ja kiinnostuksensa. Toisessa analyysivaiheessa pyrkimykseni olikin selvittää opettajan empatiaan liitettyjä merkityksiä tarkastelemalla opettajan toimintaa kertomuksissa. Narratiivisia analyysimenetelmiä voidaan luokitella sen mukaan, analysoidaanko kertomuksen sisältöä vai muotoa, eli kertomisen tapaa (Hänninen 2018, 195–196; Lieblich ym. 1998). Koska tutkimukseni tarkoitus oli ymmärtää sitä, millaista opettajan empatia on opettajien ja opettajaopiskelijoiden näkökulmasta, ei niinkään miten opettajan empatiasta puhutaan, päädyin narratiivisessa analyysissä analysoimaan kertomusten sisältöä.

Polkinghornen (1995, 16) mukaan narratiivisen analyysin tarkoitus on tuottaa kuvaus, joka liittää kertomuksen tapahtumat yhteen ja selittää, miten lopputulokseen on päädytty. Narratiivisessa analyysissä voidaan analysoida kertomusten juonia (Hänninen 2018, 199). Usein narratiivisessa analyysissä muodostetaan tyypikertomuksia, joissa ilmenee tyypillisten tarinoiden juoni, päähenkilöt ja muut keskeiset tekijät. Tyypikertomukset voidaan muodostaa tiivistämällä kertomusten juonet ydintarinoiksi. Niiden pohjalta luodaan laajempi perustarina, joka kuvaa ydintarinoiden kokonaisuutta. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006.)

Narratiivisessa analyysissä lähdin siis tarkastelemaan kertomusten juonia pyrkien muodostamaan erilaisia opettajatyyppejä. Ensimmäisenä tiivistin kertomusten juonet ydintarinoiksi. Polkinghornen (1995, 18) mukaan kertomuksen juonta määritettäessä on löydettävä ensin sen loppuratkaisu. Sen jälkeen on selvitettävä, miten tähän ratkaisuun on päädytty. Tutkija siis pilkkoo kertomuksen tapahtumiksi, jotka hän järjestää kronologisesti ja poimii tapahtumista

ne, jotka ovat lopputuloksen kannalta olennaisia. Nämä tapahtumat yhdistetään toisiinsa pohjimalla, miksi jotain on tapahtunut, eli etsimällä "koska" ja "jotta" -selityksiä. Tällä tavalla muodostuu juonen punainen lanka, jota täydennetään lopuksi yksityiskohdilla. Alla olen esittänyt yhden aineistoni kertomuksen ydintarinan, jonka muodostin Polkinghornen (1995) mukaan.

1. Opettaja tunnistaa oppilaan innostuksen.
2. Opettaja ei haluaisi keskeyttää oppilaan työskentelyä.
3. Opettaja kokee velvollisuudekseen osallistaa oppilas opetukseen.
4. Opettaja kannustaa oppilasta.
5. Opettaja kehottaa laittamaan kuvan sivuun, KOSKA kokee velvollisuudekseen osallistaa oppilas opetukseen.

Muodostettuani kertomusten ydintarinat jatkoin narratiivista analyysiä kiteyttämällä jokaisen kertomuksen sen juonta kuvaaviksi teemoiksi. Kokosin kaikki teemat taulukkoon, jossa merkitsin jokaisen kertomuksen kohdalle, miten löytämäni teemat ilmenivät kertomuksissa: ei ollenkaan (-), jonkin verran (+), vahvasti (++) ja erittäin vahvasti (+++). Tällä tavalla pyrin hahmottamaan, mitkä kertomuksista edustivat parhaiten mitäkin teemoja. Taulukossa 3 näkyy esimerkki tästä analyysin vaiheesta.

TAULUKKO 3. Esimerkki tyyppien muodostamisesta ydintarinoissa esiintyneiden teemojen pohjalta

Kertomus	Teema 1: opiskelun ja ymmärtämisen välillä tasapainotelu	Teema 2: oppilaslähtöisyys	Teema 3: ilmapiiri	Teema 4: oppilaan motiivointi	Teema 5: empatiasta hyötyminen
H1	+++	-	-	-	-
H3	+++	+	-	-	-
H7	++	+	-	-	-
H9	++	-	-	-	-
H8	++	+	-	-	-
H10	++	+	-	++	++
H13	++	++	-	+++	+++
H4	++	++	+++	+++	++
H14	-	+++	+++	-	-
H11	++	+++	-	-	-

Taulukon pohjalta kokosin lopulta kertomusten juonten keskeisiä teemoja kuvaavia tyypejä. Taulukossa 3 näkyy, millä tavalla muodostin empaattista opettajaa kuvaavat tyytit empaattista opettajaa kuvaavien kertomusten teemojen pohjalta. Saman vaiheen tein kertomuksille ei-empaattisesta opettajasta. Punaisella rajatut suorakulmiot kuvaavat aina yhtä aineiston tyyppiä. Löydettyäni tiettyä tyyppiä kuvaavat kertomukset kirjoitin näiden kertomusten juonten pohjalta tyyppikertomuksen. Aineistoa kuvaavat viisi tyyppikertomusta on esitetty luvussa 5.2.

4.5 Empiirisen tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys

Aineiston kerääminen ja siihen liittyvät erityispiirteet saattavat vaikuttaa tutkimuksen luotettavuuteen (Tuomi & Sarajärvi 2018, 164). Eläytymismenetelmän luotettavuutta pohdittaessa voi kysyä, kuinka todenmukaista tietoa sen kautta on mahdollista saada. Wallinin ym. (2019, 527) mukaan eläytymismenetelmällä kerätyt tarinat saattavat juontua tutkittavien omista kokemuksista, mutta samoin ne voivat olla myös mielikuvituksen tuotetta. Tässä tutkimuksessa

tarkastellut opettajien ja opettajaopiskelijoiden kertomukset saattavat olla fiktiivisiä, mutta ne voivat myös mahdollisesti perustua tositahtumiin. Konstruktivismin periaatteen mukaan ihmisen rakentama tieto pohjautuu kuitenkin jollakin tavalla hänen aiempaan tietoonsa ja kokemuksiinsa (Heikkinen 2018, 178).

Wallinin ym. (2019) mukaan eläytymismenetelmän kautta on mahdollista selvittää esimerkiksi tutkittavien odotuksia, mielikuvia tai arvoja tutkimusilmiöstä. Opettajien ja opettajaopiskelijoiden kertomuksia voikin pitää eräänlaisina ideaaliversioina opettajan empatiasta. Kertomukset saattavat kertoa esimerkiksi siitä, miten opettajat haluaisivat parhaimmillaan opettaja-oppilasvuorovaikutuksessa toimia tai millaista toimintaa he pyrkivät välttämään. Tällä tavalla kertomuksissa välitetyt opettajan empatian merkitykset saattavat kietoutua opettajan empatiaan opettaja-oppilasvuorovaikutuksessa.

Toisaalta aineiston kerääminen eläytymismenetelmällä asettaa tietyt rajoitteet tutkimuksen tulosten muodostumiselle. Kyselylomakkeessa vastaajille esitetyt kehyskertomukset kertovat yhdestä opettaja-oppilasvuorovaikutuksen tilanteesta. Jos kehyskertomuksessa olisi esimerkiksi kuvailtu oppilaan kokevan negatiivisia tunteita, olisi se saattanut vaikuttaa siihen, millaisia asioita opettajat ja opettajaopiskelijat toivat kertomuksissaan esiin. Kehyskertomukset myös esittivät ristiriidan opettajan ja oppilaan toiminnan välillä. Vastaukset olisivat saattaneet olla erilaisia, jos kuvattu opettaja-oppilasvuorovaikutustilanne olisi ollut toisen tyyppinen.

Aineiston kattavuudella on vaikutusta tutkimuksen luotettavuuteen (Eskola & Suoranta 1998, 216). Eläytymismenetelmässä aineiston riittävyttä arvioidaan usein saturaation eli kylläntymisen perusteella. Noin 15–20 vastausta per kehyskertomus pidetään määränä, jonka jälkeen vastauksissa alkaa toistua tietty logiikka (Eskola ym. 2018, 69). Tähän lukumäärään nähden tutkimusaineistoni oli pieni, sillä ensimmäiseen kehyskertomukseen sain 10 vastausta ja toiseen vastauksia kertyi vain 5. Vaikka havaitsinkin jonkinlaista aineiston kylläntymistä, on kuitenkin perusteltua kysyä, kuinka luotettavia tulkintoja pienestä aineistosta on mahdollista tehdä. Eskolan ja Suorannan (1998, 63) mukaan laadullisessa tutkimuksessa aineiston koko ei kuitenkaan välittömästi määrää tutkimuksen onnistuneisuutta, vaan toisaalta vastausten määrä riippuu tutkimuksen aiheesta.

Narratiivisessa tutkimuksessa tulee huomioida tulkinnan rakentuminen vuorovaikutuksessa tutkimuskohteen ja muun maailman välillä sekä tutkimuksen moniäänisyys (Heikkinen 2018, 184–186). Laadullisessa tutkimuksessa tutkijan on harkittava, vastaavatko hänen tekemänsä tulkinnat ja käsitteellistämiset tutkittavien käsityksiä (Eskola & Suoranta 1998, 212). Tutkimukseni tavoitteena oli ymmärtää opettajan empatiaa opettaja-oppilasvuorovaikutuksessa paremmin, joten tutkimusta tehdessäni pyrin suhtautumaan opettajien kertomuksiin niin avoimesti kuin mahdollista. Aineistoa analysoidessani liikuin jatkuvasti tekemieni käsitteellistysten ja aineiston välillä verraten teoretisoinnin vastaavuutta alkuperäisiin kertomuksiin. Aineiston analysointi muodostuu kuitenkin viime kädessä tutkijan tulkintojen kautta (Kiviniemi 2018, 83). En voi siis väittää, että tutkimukseni tulokset vastaavat täysin sitä, mitä opettajat ovat kertomuksissaan tarkoittaneet, vaikka olenkin pyrkinyt aineistolähtöisyyteen.

Tutkijana olen pyrkinyt noudattamaan hyvää tieteellistä käytäntöä. Tutkimuksen suunnittelussa, toteutuksessa ja kuvaamisessa tulee olla huolellinen ja avoin (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2023). Tutkimuksen toteutuksessa ja kuvaamisessa olen pyrkinyt huolellisuuteen muun muassa huomioimalla aiemman tutkimustiedon, pyrkimällä systemaattisuuteen aineiston analysoinnissa ja kuvaamalla tutkimusprosessin mahdollisimman yksityiskohtaisesti. Tutkimusraporttia laatiessani olen halunnut kunnioittaa muiden tutkijoiden työtä viittaamalla julkaisuihin asianmukaisesti. Tämän tutkimusraportin tiivistelmän kääntämisessä englanniksi käytin apuna tekoälyä. Tarkistin käännösversion huolellisesti kiinnittäen huomiota käytettyihin käsitteisiin, sisältöön ja oikeakielisyyteen, ennen kuin päätin käyttää sitä raportissa.

Laadullisessa tutkimuksessa tutkittavien ääni ja näkökulmat ovat merkittävässä asemassa, jolloin tutkimusta tehdessä ja sen raportoinnissa on kiinnitettävä erityistä huomiota eettisiin kysymyksiin (Tuomi & Sarajärvi 2018, 147). Tutkimusta tehdessä on varmistettava, ettei siitä ole haittaa tutkittavien terveydelle tai turvallisuudelle (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2023). Eläytymismenetelmää pidetään yleisesti eettisenä tapana kerätä aineistoa. Menetelmän vahvuus on, että tutkittavat voivat ilmaista ajatuksiaan ilman, että heidän ajatteluaan rajoitetaan ulkopuolelta tulevilla tekijöillä. Lisäksi kertomukset kirjoitetaan nimettömästi ja niiden kirjoittaminen on vapaaehtoista. (Wallin ym. 2019, 530.)

Paitsi että tässä tutkimuksessa kertomukset kirjoitettiin nimettöminä, en kerännyt kyselylomakkeella tutkittavien sähköpostiosoitetta tai muitakaan tunnistetietoja, sillä en pitänyt niitä tutkimuksen kannalta olennaisina. Vaikka tutkimusaineisto ei sisältänyt yksityisyyteen liittyviä tietoja, kiinnitin silti tutkittavien anonymiteetin säilymiseen huomiota. Esimerkiksi tämän tutkimusraportin kirjoitin niin, että siitä ei ole mahdollista tunnistaa yksittäistä vastaajaa. Pidin tätä tärkeänä, sillä vastaajien kartoittaminen erilaisissa ryhmissä voi tarkoittaa, että vastaajat on helppo tunnistaa näiden ryhmien sisällä.

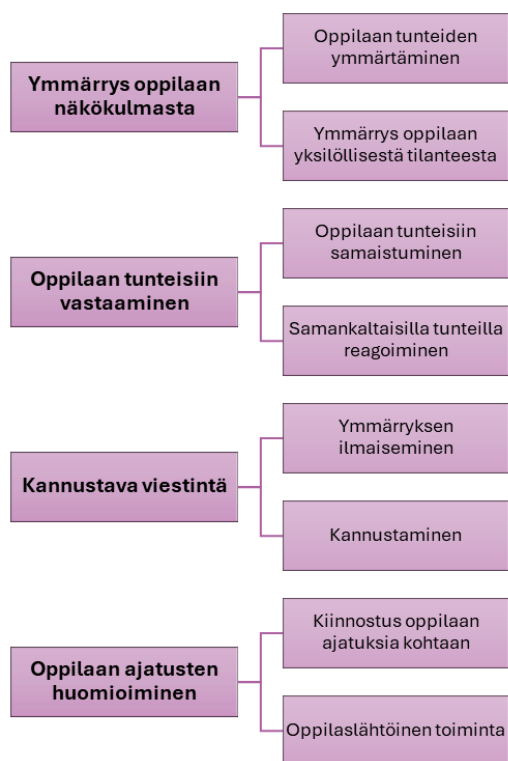
Tutkimusprosessissa pyrin läpinäkyvyyteen viestimällä tutkittaville tutkimuksesta avoimesti. Ennen tutkimusaineiston keräämistä pyrin myös varmistamaan tutkittavien olevan tietoisia siitä, millaiseen tutkimukseen he ovat osallistumassa ja miten kerättävää tutkimusaineistoa käytetään. Julkaistessani linkin kyselylomakkeeseen liitin mukaan aina ilmoitusviestin (Liite 2), jossa kerroin tutkimuksesta yleisesti. Samat tiedot kuvasin vielä kyselylomakkeen alussa varmistaakseni tutkittavien ymmärryksen asiasta.

5 Opettajien ja opettajaopiskelijoiden kertomuksia opettajan empatiasta opettaja-oppilasvuorovaikutuksessa

5.1 Empatian ilmeneminen kertomusten opettaja-oppilasvuorovaikutuksessa

Tutkimusaineiston perusteella muodostin neljä teemaa, jotka kuvaavat, miten opettajan empatia näkyi opettajan ajatuksissa, tunteissa ja toiminnassa opettajien ja opettajaopiskelijoiden kertomusten opettaja-oppilasvuorovaikutuksessa. Kuviossa 2 olen esittänyt empatian ilmene-
misen teemat sekä millaisina opettajan kognitioina, reaktioina tai käyttäytymisenä kukin teema esiintyi aineistossa.

KUVIO 2. Opettajan empatian ilmenemisen teemat



Kertomusten mukaan opettajan empatia ilmeni vuorovaikutuksessa ymmärryksenä oppilaan näkökulmasta, oppilaan tunteisiin vastaamisena, kannustavana viestintänä sekä oppilaan ajatusten huomioimisena. Seuraavissa alaluvuissa tarkastelen näitä neljää empatian ilmenemisen teemaa tarkemmin.

5.1.1 Ymmärrys oppilaan näkökulmasta

Opettajien ja opettajaopiskelijoiden kertomuksissa opettajan empatian kuvattiin ilmenevän opettaja-oppilasvuorovaikutuksessa opettajan ymmärryksenä oppilaan näkökulmasta. Oppilaiden näkökulmien ymmärtäminen on myös muissa tutkimuksissa määritelty osaksi opettajan empatiaa (ks. Esim. Tettegah & Anderson 2007; Sun ym. 2023). Oppilaan näkökulman tavoittaminen tuli aineistossa esiin oppilaan tunteiden ymmärtämisenä sekä ymmärryksenä oppilaan yksilöllisestä tilanteesta.

Ohjausvuorovaikutuksen tunnetukea kuvaa muun muassa se, missä määrin opettaja on tietoinen oppilaiden emotionaalisesta tilasta (Hamre ym. 2013, 465). Toisen tunteiden ymmärtäminen on kognitiivista empatiaa (Baron-Cohen & Wheelwright 2004; Cuff ym. 2016). Jenningsin ja Greenbergin (2009, 493) mukaan oppilaan tunteita ymmärtävä opettaja kykenee ymmärtämään myös niiden vaikutusta oppilaan käyttäytymiseen. Eläytymiskertomuksissa empaattinen opettaja havaitsi oppilaan innostuksen ja suhtautui siihen arvostavasti. Opettajien ja opettajaopiskelijoiden kuvausten mukaan empaattinen opettaja ei ainoastaan laittanut merkille oppilaan tunnetta, vaan näki sen vaikutukset oppilaan toimintaan tilanteessa.

*”Opettaja näkee Pajun innostuksen ja ajattelee, ettei haluaisi keskeyttää piirtämistä.”
(H2)*

”Matikan tunti oli alkamassa ja koekertausasiat vaatisivat aikaa ja keskittymistä, mutta hän tunsu, että juuri nyt Paju ei pystyisi siihen.” (H4)

Pyrkiessään päättelemään toisen ihmisen mielentilaa ihminen käyttää hyödyksi aikaisempaa kokemustaan ja tietoaan toisesta (Baron-Cohen & Wheelwright 2004, 164). Kertomuksissa empaattisesta opettajasta tuli esiin, että opettaja käytti apuna oppilaantuntemustaan pyrkiessään ymmärtämään oppilaan näkökulmaa. Kertomuksissa kuvattiin opettajan olevan tietoinen esimerkiksi oppilaan yksilöllisistä haasteista ja persoonallisuudesta. Meyersin ym. (2019) mukaan osa opettajan empatiaa on ymmärrys oppilaan persoonallisesta ja sosiaalisesta tilanteesta, kuten tämän oppimisvaikeuksista tai sosioekonomisesta asemasta. Myös Ross'n ym. (2022) mukaan empaattinen opettaja tunnistaa erilaisten olosuhteiden ja tapahtumien vaikutuksen oppilaan elämään. Mitä paremmin opettaja tuntee oppilaan tilanteen, sitä paremmin hän voi kokea empatiaa tätä kohtaan (Meyers ym. 2019, 161).

”Opettaja tunsu Pajun jo monen vuoden ajalta ja tiesi tämän kiihkeän luonteen. Pajun oli myös välillä vaikea siirtyä toiminnasta toiseen ja jättää asioita kesken.” (H4)

Eläytymiskertomusten opettajan, joka ei kokenut empatiaa, oli vaikea ymmärtää oppilaan näkökulmaa. Hän ei välttämättä havainnut oppilaan innostusta tämän käytöksen taustalla tai tulkitsi oppilaan tunteet väärin, esimerkiksi negatiiviseksi asenteeksi opettajaa kohtaan. Winkin ym. (2021, 1589) mukaan opettajan pyrkimys välttää tai suojaudua negatiivisilta tunteilta on yhteydessä opettajan negatiivisiin tulkintoihin oppilaan käytöksestä. Jos opettaja ahdistuu oppilaan käyttäytyessä huonosti, hän voi tulkita käyttäytymisen tahalliseksi tai ottaa sen henkilökohtaisesti.

”Mikä siinä on, kun toinen ei yksinkertaisia ohjeita pysty kuuntelemaan?” (H6)

”Opettaja jättää Pajun huomiotta, eikä jaksaa käyttää energiaa johonkin joka ei arvosta hänen opetustaan ja auktoriteettiaan.” (H5)

Meyers ym. (2019, 163–164) toteavat, että ei-empaattinen opettaja saattaa tulkita opetuksen osallistumattomuuden oppilaan välinpitämättömyydeksi, motivaation puutteeksi tai ky-

vyttömyydeksi. Korkean kognitiivisen empatian omaava opettaja pystyy suhtautumaan oppilaan ongelmakäyttäytymiseen positiivisemmin ja ymmärtää, että oppilas ei välttämättä käytädy tahallaan väärin, vaan että hän tarvitsee tukea joissakin taidoissa (Wink ym. 2021, 1590). Oppilaan sosiaalista kontekstia ymmärtävä opettaja tunnistaa myös, että oppilaan osallistumattomuus opetukseen voi johtua oppilaan elämän muista tekijöistä, jotka heijastuvat käyttäytymiseen koulussa (Meyers ym. 2019, 163–164.)

5.1.2 Oppilaan tunteisiin vastaaminen

Kertomuksissaan empaattisesta opettajasta opettajat ja opettajaopiskelijat kuvailivat opettajan kokevan esimerkiksi iloa, ylpeyttä ja tyytyväisyyttä huomattaessaan oppilaan innostuksen. Meyers ym. (2019) toteavat, että opettajan empatiaan kuuluu oppilaan tunteisiin vastaaminen tunnetasolla, riippumatta siitä, onko kyse positiivisista vai negatiivisista tunteista. Kun oppilas kokee positiivisia tunteita, opettaja saattaa vastata niihin positiivisilla tunteilla kuten ilolla ja ylpeydellä (Meyers ym. 2019, 161). Opettajan, joka ei kokenut empatiaa, kerrottiin puolestaan tuntevan tilanteessa negatiivisia tunteita kuten ärsyyntymistä, turhautumista ja väsymystä oppilaan käytöksestä. Koenenin ym. (2019, 523) mukaan opettajan kokemat negatiiviset tunteet saattavat vaikuttaa opettajan empatiaan ja tietoisuuteen oppilaan tunteista sekä opettajan sensitiivisyyteen oppilaan emotionaalisia tarpeita kohtaan.

”Opettajana ilahdun oppilaan innostuksesta, oli kyseessä sitten mitä tahansa piirtämisestä käsitöihin ja lukemiseen.” (H13)

”Opettaja on turhautunut, kun Paju ei laita välineitään pyynnöstä huolimatta pulpettiin.” (H2)

Eläytymiskertomusten empaattinen opettaja saattoi myös samaistua vuorovaikutustilanteessa oppilaan innostukseen. Ei-empaattisen opettajan oli puolestaan vaikea jakaa oppilaan

tunteita tilanteessa. Singerin ja Lamm'n (2009, 83–84) mukaan empatiaa kuvaa toisen tunteiden jakaminen, "tunteminen toisen kanssa". Myös opettajan empatia ilmenee oppilaan tunteiden tai emotionaalisten tilojen jakamisena (Wang ym. 2022, 5; Sun ym. 2023).

"Pajun innostus sarjakuvista saa opettajankin innostumaan." (H14)

"Opettaja ei ymmärrä myöskään miten joku voi olla niin innostunut sarjakuvien piirtämisestä, opettaja ainakin inhosi niiden tekoa koulussa." (H5)

Opettajan ja oppilaan välisessä vuorovaikutuksessa kohdataan jatkuvasti erilaisia tunteita (Gerlander & Isotalus 2010, 9–10). Aholan ym. (2017) mukaan luokassa opettaja toimii "tunnekeskuksena", johon kohdistuu tunteita eri suunnista, esimerkiksi eri oppilaiden ilmaisemina. Opettajan täytyy pystyä sekä ymmärtämään että jakamaan oppilaiden emotionaalisia kokemuksia (Hargreaves 1998). Maherin ja Morleyn (2020, 856) tutkimuksessa opettajat pyrkivät tuntemaan, mitä oppilas tunsi pitääkseen yllä emotionaalista yhteyttä heihin. Se, että opettaja pystyy tuntemaan, mitä oppilas tuntee, on tärkeää opettajan ja oppilaan väliseen suhteen muodostumiselle (Maher & Morley 2020, 849).

5.1.3 Kannustava viestintä

Opettajan empatia näkyy opettajan käyttäytymisessä oppilaita kohtaan (Meyers ym. 2019; Swan 2021). Mitä paremmin opettaja ymmärtää sekä omaansa että oppilaiden mielentilaa, sitä parempi valmius hänellä on vastata oppilaiden käytökseen empaattisesti (Swan 2021). Opettajien ja opettajaopiskelijoiden kertomuksissa opettajan empatia tuli ilmi tämän käyttäytymisessä muun muassa siinä, millä tavalla hän kommunikoi oppilaan kanssa vuorovaikutustilanteessa.

Swanin (2021) mukaan empaattinen opettaja pyrkii ymmärtämään oppilaiden ajatuksia ja tunteita sekä kommunikoiimaan ymmärrystään oppilaille. Tällä tavalla opettaja pystyy tarjoamaan

oppilaille tukea ajatusten ja tunteiden käsittelyyn. Myös Wangin ym. (2022, 5) mukaan opettajan empatia ilmenee muun muassa ymmärryksen ilmaisemisena oppilaalle. Useissa opettajien ja opettajaopiskelijoiden kertomuksissa kuvattiinkin empaattisen opettajan osoittavan ymmärrystä oppilaan innostusta kohtaan. Empaattinen opettaja ilmaisi ymmärrystä oppilasta kohtaan, vaikka hän pyrki myös aloittamaan tunnin ja osallistamaan oppilaan opetukseen. Tämä tukee Meyersin ym. (2019) opettajan empatian määritelmää, jonka mukaan empaattinen opettaja viestii ymmärtävänsä oppilasta siitä huolimatta, että asettaa hänen oppimisensa etusijalle.

”Tiedän että on vaikea lopettaa mieleistä hommaa kesken, mutta meillä alkaa matikan tunti.” (H11)

Paitsi että opettaja pyrki osoittamaan ymmärrystä oppilasta kohtaan, empaattisen opettajan viestimisestä välittyi oppilaan kannustaminen sanoin ja elein. Opettajan empatia näkyy opettajan käytöksessä oppilaiden rohkaisemisena ja tukemisena, vaikka oppilas ei kokisi erityisiä vaikeuksia (Meyers ym. 2019, 161). Opettaja voi ilmaista välittämistään oppilaalle antamalla tälle positiivista tunnustusta ja näin auttaa oppilasta tuntemaan itsensä arvostetuksi (Jeffrey, Auger & Pepperell 2013, 109). Lämmin ja oppilasta tukevan luokkailmapiiri syntyy muun muassa vuorovaikutuksesta, jossa on positiivinen ja kannustava sävy (Pianta, La Paro, Payne, Cox & Bradley 2000). Eläytymiskertomusten empaattinen opettaja osoitti oppilaalle positiivista tunnustusta muun muassa kehumalla oppilasta ja rohkaisemalla tätä elein, kuten hymyilemällä.

”Voi, miten upea’, opettaja ihastelee hymyillen Pajun työtä.” (H4)

Kertomuksissa, joissa kuvailtiin ei-empaattista opettajaa, opettaja ei juurikaan osoittanut kommunikoinnissaan ymmärrystä. Tämä ilmeni esimerkiksi tylynä tai tiukkana äänensävyinä. Opettaja ei myöskään pyrkinyt rohkaisemaan oppilasta, vaan saattoi käyttäytyä välinpitämättömästi, esimerkiksi jättää oppilaan huomiotta. Kautto-Knape (2012, 98) toteaa, että jääminen

vuorovaikutuksessa vaille kuulumisen tai huomatuksi tulemisen tunnetta on erityisen haitallista oppilaan oppimisen kannalta.

”Nyt sanon tiukasti Pajulle, että piirustus menee nyt pois pöydältä, --.” (H6)

”Opettaja vaatii tylästi pajua laittamaan omat jutut pois eikä osoita minkäänlaista kiinnostusta tai tukea hänen mielenkiinnon kohteelleen (piirrustusharrastukselle).” (H1)

Aultmanin, Williams-Johnsonin ja Schutzin (2009) mukaan opettajat ylläpitävät opettaja-oppilassuhteessa emotionaalisia rajoja. Opettajat pyrkivät säilyttämään tunteiden hallinnan luokassa, ja saattavat kokea luokassa ilmenevien äärimmäisten tunteiden johtavan hallinnan menettämiseen (Aultman ym. 2009, 645). Opettajan on myös tasapainoteltava vuorovaikutussuhteessa tunteiden ilmaisemisen ja neutraaliuden välillä, sillä vaikka opettajan hänen voidaan olettaa osoittavan välittämistä, hänen on myös huolehdittava opetustehtävästään (Gerlander & Isotalus 2010). Sun ym. (2023) ehdottavat, että opettajan empatian ilmaiseminen saattaisi riippua siitä, miten hän arvioi empatian ilmaisemisen vaikuttavan oppilaaseen. Tilanteissa, joissa opettaja arvioi empatian ilmaisemisen sopivaksi, hän saattaisi osoittaa empatiaa käytöksessään. Jos taas opettaja arvioi empatian ilmaisemisen epäkäytännölliseksi, hän saattaisi välttää empatiaa oppilasta kohtaan.

5.1.4 Oppilaan ajatusten huomioiminen

Eläytymiskertomuksissa opettajan empatia oli yhteydessä siihen, millä tavalla kertomuksen opettaja huomioi oppilaan ajatuksia ja näkökulmia. Swanin (2021) mukaan opettajan empatia näkyy muun muassa opettajan aitona kiinnostuksena oppilaan ajatuksia ja tunteita kohtaan. Opettajien ja opettajaopiskelijoiden mukaan empaattisella opettajalla oli halu osoittaa olevansa kiinnostunut oppilaan toiminnasta ja ajatuksista. Opettaja ilmaisi kiinnostusta esimer-

kiksi katsomalla oppilaan piirustuksia tai keskustelemalla hänen kanssaan piirustusharrastuksesta. Empaattinen opettaja pyrki myös kuulemaan oppilaan ajatuksia ja näkemyksiä kysymällä oppilaan mielipidettä tai suostumusta asioihin.

”Opettaja pyytää näyttämään hänelle, kun sarjakuva on valmis. Opettaja haluaa osoittaa kiinnostusta harrastusta kohtaan.” (H8)

”-- tehtäiskö niin, että laitan sulle tavoitteen tästä matikasta ja kun oot sen tehny, voit jatkaa piirtämistä? Jos haluat, voit myös esitellä sen sitten luokalle.” (H13)

Opettaja-oppilasvuorovaikutuksen emotionaalista tukea heijastelee muun muassa se, minkä verran opettaja ottaa luokahuoneen toiminnassa huomioon oppilaiden mielenkiinnon kohteet, aloitteet ja näkökulmat (Hamre ym. 2013). Barr'n (2011, 367) tutkimuksen mukaan opettajan kognitiivinen empatia auttaa häntä huomaamaan oppimismahdollisuuksia paremmin. Korkean kognitiivisen empatiakyvyn omaava opettaja pystyy näkemään luokassa useita oppimismahdollisuuksia sen sijaan, että hän suuntaisi huomion itseensä, esimerkiksi omiin riittämättömyyden tunteisiinsa. McAllisterin ja Irvinen (2002) tutkimuksessa opettajat raportoivat empatian johtavan oppilaslähtöisiin toimintatapoihin. Myös tässä tutkimuksessa opettajat ja opettajaopiskelijat liittivät oppilaslähtöisyyden empaattisen opettajan toimintaan. Opettaja paitsi huomasi oppilaan mielenkiinnon kohteen, myös saattoi hyödyntää sitä opetuksessa.

”Seuraavalla tunnilla tutustutaankin sarjakuviin hieman tarkemmin ja tehdään omia.” (H14)

Hamren ym. (2013) mukaan opettaja-oppilasvuorovaikutuksen emotionaalista tukea voi kuvata ylikontrolli, joka tarkoittaa, että toiminta luokassa on tiukasti strukturoitua tai valvottua, jolloin oppilaiden mielenkiinnon kohteilla ja tarpeilla ei ole toiminnassa sijaa. Opettajien kuvauksissa ei-empaattisesta opettajasta nousikin oppilaslähtöisyyden sijaan esiin tiukka oppilaan käyttäytymisen kontrollointi. Opettajat ja opettajaopiskelijat kuvasivat kertomuksissaan ei-empaattisen opettajan tiukkana ja sääntöjen merkitystä korostavana. Heidän mukaansa

opettaja, joka ei koe empatiaa, saattaa uhata oppilasta rangaistuksella tai suunnitella muita seurauksia tämän tottelemattomuudelle.

”Jos paju ei tottele, opettaja uhkaa pajua jollain esim tunnin jälkeen jäämisellä.” (H5)

”Nyt sanon tiukasti Pajulle, että piirustus menee nyt pois pöydältä, tai tunnilta tulee heti alkuun tuntimerkintä tunnin häiritsemisestä. Asian tulen nostamaan joka tapauksessa arviointikeskustelussa esille.” (H6)

Jenningsin ja Greenbergin (2009) mukaan opettaja saattaa rangaistusten ja pakottamisen sijaan osoittaa empatiaa ja pyrkiä tukemaan oppilasta itsesäätelyssä, jos hän ymmärtää oppilaan haastavan käytöksen johtuvan esimerkiksi ongelmista kotona. Aldrupin ym. (2022, 1200) mukaan tutkimuksissa on saatu tuloksia, joiden mukaan empaattinen opettaja käyttäisi haastavan oppilaan kanssa todennäköisemmin kurin pitämiseen empaattisia tapoja kuin rangaistuksia ja pakottamista. Tulokset ovat tutkimuksista, joissa opettajia on pyydetty reagoimaan kuvitteelliseen tilanteeseen haastavan oppilaan kanssa. Tutkimukseni tulokset ovat siis tältä osin linjassa aikaisempien tutkimusten kanssa.

5.2 Empatian merkitykset kertomusten opettaja-oppilasvuorovaikutuksessa

Narratiivisessa analyysissä muodostin opettajien ja opettajaopiskelijoiden kertomusten perusteella tyyppitarinoita, jotka ovat kuvauksia empaattisen ja ei-empaattisen opettajan toiminnasta aiemmin kuvatussa opettaja-oppilasvuorovaikutustilanteessa. Tyyppitarinoiden kautta pyrin avaamaan niitä merkityksiä, joita opettajat ja opettajaopiskelijat liittivät kertomuksiinsa opettajan empatiaan opettaja-oppilasvuorovaikutuksessa. Aineistossa esiintyvien merkitysten perusteella tyyppejä muodostui yhteensä viisi, joista Ymmärtäjä, Joustaja ja Hyödyntäjä kuvaavat empatiaa kokevaa opettajaa ja Suorittaja ja Kurinpitäjä opettajaa, joka ei koe empatiaa.

5.2.1 Ymmärtäjä

”Sanon hänelle, että ymmärrän, ettei hän malta lopettaa piirtämistä, mutta tunti on alkanut ja pitäisi nyt keskittyä matematiikkaan” (H7)

Ymmärtäjä huomaa oppilaan innostuksen ja on iloinen siitä, että oppilas on löytänyt itseään kiinnostavan harrastuksen. Hän huomaa oppilaan uppoutuneen työhönsä ja ajattelee, että ei haluaisi häiritä tätä. Ymmärtäjä tunnistaa oppilaan tuntemaan innostuksen vaikuttavan tämän toimintaan niin, että oppilas ei haluaisi lopettaa piirtämistä. Ymmärtäjä kuitenkin kokee, että hänen velvollisuutensa opettajana on huolehtia oppilaan oppimisesta, eli osallistaa tämä opitunnin opetukseen. Niinpä hän päättää keskeyttää oppilaan toiminnan.

Koska Ymmärtäjä ymmärtää oppilaan tilannetta ja tunteita, hän ja ilmaisee arvostavansa oppilaan harrastusta. Hän katselee oppilaan piirtämiä kuvia ja kehuu tämän piirustustaitoa. Positiivisilla eleillä ja arvostustaan sanoittamalla Ymmärtäjä osoittaa suhtautuvansa myönteisesti oppilaan harrastukseen ja välittävänsä tälle tärkeistä asioista. Hän ei kuitenkaan kannusta oppilasta jatkamaan piirtämistä, vaan pyrkii siirtymään oppitunnille suunniteltuun toimintaan. Ymmärtäjä sanoo oppilalle ymmärtävänsä, että tämä ei maltaisi lopettaa sarjakuvan piirtämistä, mutta muistuttaa, että piirustusvälineet tulee laittaa pois. Tätä Ymmärtäjä perustelee sillä, että tunti on alkamassa, ja oppilaan tulisi pystyä keskittymään opiskeluun.

Ymmärtäjän toimintaa kuvaa opettajan velvollisuuksien hoitamisen ja empatian osoittamisen välillä tasapainottelu. Hän pitää oppilaiden oppimista ja omien opettajanvelvollisuuksiensa hoitamista merkityksellisimpänä tavoitteenaan. Ymmärtäjä pyrkii ratkaisemaan tilanteen niin, että päästään siirtymään tunnin tarkoituksenmukaiseen toimintaan. Hän kokee kuitenkin empatiaa, eli tiedostaa oppilaan innostuksen ja uuden harrastuksen merkityksen tälle. Siksi hänestä on tärkeää myös osoittaa ymmärrystä oppilasta kohtaan. Niinpä Ymmärtäjä pyrkii paitsi ohjaamaan oppilasta kohti oppitunnin toimintaa, myös ilmaisemaan arvostuksensa ja ymmärryksensä oppilaan tunteita ja tilannetta kohtaan.

5.2.2 Joustaja

”Mietin tässä, että voitaisiin tehdä ensi viikolla sarjakuvia kuvistunnilla, miltä se kuulostaisi?” (H11)

Joustaja näkee, miten innostunut oppilas on uudesta harrastuksestaan, ja arvostaa sitä. Hänestä oppilaalla on upea harrastus, ja hän innostuukin sarjakuvien piirtämisestä myös itse. Joustaja saa idean hyödyntää sarjakuvien piirtämistä opetuksessa. Hän huomaa, että oppilaan mielenkiinnon kohde on mahdollisuus toteuttaa oppilaslähtöistä opetusta.

Joustaja haluaa osoittaa olevansa kiinnostunut oppilaan asioista. Siksi hän ei aloitakaan oppituntia suunnitellusti, vaan pysähtyy katsomaan oppilaan piirustuksia, kehuu oppilasta ja kyselee sarjakuvasta. Pysähtyminen piirustusten äärelle osoittaa oppilalle, että opettaja on valmis uhraamaan enemmänkin aikaa oppilaan mielenkiinnon kohteeseen. Keskustelemalla oppilaan kanssa Joustaja osoittaa välittävänsä oppilaan ajatuksista. Joustaja nostaa oppilaan mielenkiinnon kohteen myös koko luokan tietoisuuteen ehdottamalla, että oppilas voisi esitellä sarjakuvansa luokan muille oppilaille.

Joustajan toiminnasta seuraa, että myös oppilaat suhtautuvat sarjakuvia piirtävän oppilaan harrastukseen arvostavasti ja innostuneesti. Heillä on paljon ajatuksia ja kysymyksiä aiheesta. Näin opettaja onnistuu saamaan tilanteessa aikaan positiivisten tunteiden kierteen, jonka kautta innostus sarjakuvia kohtaan leviää koko luokkaan. Joustaja huomaa luokan innostuneen ilmapiirin ja ehdottaa, että sarjakuvat voitaisiin ottaa seuraavan kuvataiteen tunnin aiheeksi.

Joustaja on opettaja, joka kokee empatiaa ja jakaa oppilaan innostuksen tunteen. Hän on kiinnostunut oppilaan mielenkiinnon kohteesta ja ajatuksista ja kokee tärkeäksi osoittaa kiinnostusta niitä kohtaan. Koska Joustaja kokee empatiaa oppilasta kohtaan, hän huomaa oppilaan harrastuksen oppilaslähtöisen toiminnan mahdollisuudeksi ja ottaa oppilaan mielenkiinnon kohteen huomioon myös opetuksessa. Joustaja huomaa luokassa heräävät tunteet ja hyödyn-

tää niitä positiivisen ilmapiirin luomiseen luokassa. Opettajan empatia auttaa Joustajaa toteuttamaan oppilaslähtöistä opetusta ja rakentamaan oppilaiden oppimista tukevaa ilmapiiriä.

5.2.3 Hyödyntäjä

“Tilanteissa voi ja kannattaa käyttää pelisilmää” (H13)

Hyödyntäjä tunnistaa tilanteessa oppilaan mielentilan. Hän kehuu oppilasta ja osoittaa kiinnostusta tämän harrastusta kohtaan kyselemällä sarjakuvasta. Vaikka Hyödyntäjä haluaa rohkaista oppilasta, hänestä on silti tärkeää huolehtia opiskelusta. Koska Hyödyntäjä kuitenkin huomaa oppilaan olevan keskellä innostuksen puuskaa, hän pyrkii huomioimaan sen ohjatesaan oppilasta oppitunnin toimintaan.

Hyödyntäjä ehdottaa oppilaalle, että tehtyään tietyn määrän oppitunnille suunniteltuja tehtäviä oppilas saa jatkaa harrastuksensa parissa tai esitellä sarjakuvansa halutessaan muille oppilaille. Hyödyntäjä esittää opiskelun ikään kuin välivaiheena, joka ei vaadi oppilaalta paljon. Hän hyödyntää oppilaalle innostusta tuovaa asiaa palkintona opiskelusta ja pyrkii näin motivoimaan oppilasta oppitunnin toimintaan. Pitäen oppilaan huomion mukavissa asioissa kuten palkinnossa Hyödyntäjä pyrkii säilyttämään oppilaan innostuksen tunteen ja siirtämään sen myös opiskeluun.

Hyödyntäjän toimintaa vuorovaikutustilanteessa kuvaa tilannetajuisuus. Hyödyntäjän tietoisuus oppilaan tunteista auttaa häntä olemaan tilanteen tasalla ja toimimaan vuorovaikutuksessa joustavasti. Hyödyntäjä arvostaa oppilaan innostusta ja harrastusta, mutta pitää yhtä tärkeänä, että oppilaan opiskeluun liittyvät tehtävät tulee hoidettua. Hyödyntäjä näkee oppilaan innostuksen tilanteessa mahdollisuutena motivoida tätä opiskeluun. Hänestä oppilaan positiivisten tunteiden hyödyntäminen oppimiseen motivoimisessa on kannattavaa. Opettajan empatia auttaa Hyödyntäjää tunnistamaan luokassa viriäviä positiivisia tunteita, joita hän

pyrkii suuntaamaan opiskeluun. Näin opettajan empatia helpottaa Hyödyntäjän työtä, opetusta ja vuorovaikutusta oppilaiden kanssa.

5.2.3 Suorittaja

”Taas täytyy taistella sen puolesta, että omat jutut pitää laittaa pois” (H12)

Suorittaja tuntee vuorovaikutustilanteessa turhautumista, kun oppilas ei toimi ohjeiden mukaan. Hän kokee velvollisuudekseen pitää kiinni oppitunnin säännöistä, mutta on väsynyt toistuviin tilanteisiin, joissa oppilaiden kanssa pitää käydä keskustelua siitä, miten tunnilla käytäytyään.

Suorittajan on vaikea ymmärtää oppilaan näkökulmaa, koska hänen huomionsa on suuntautunut hänen omaan väsymykseensä ja negatiivisiin tunteisiinsa. Suorittaja ei pidä oppilaan mielenkiinnonkohdetta opiskelun kannalta hyödyllisenä. Hänestä piirtäminen kuuluu vapaa-ajalle eikä oppitunneille, jossa toiminta tähtää hyödyllisempien asioiden oppimiseen. Suorittaja kokee painetta käyttää oppituntien aika hyödyllisesti.

Suorittaja puuttuu oppilaan toimintaan käskien tätä lyhyesti laittamaan piirustusvälineet pois, koska oppitunti ei ole piirtämistä varten. Suorittajalla ei ole sinänsä mitään piirtämistä vastaan, joten hän sanoo kuitenkin, että oppilas voi jatkaa työtään vapaa-ajalla. Tehtyään kantansa selväksi oppilaalle Suorittaja ei enää kiinnitä tämän toimintaan huomiota, vaan aloittaa oppitunnille suunnitellun opetuksen. Hän siis osoittaa oppilaalle vain toimimishjeet ja jättää tämän muuten huomiotta. Välttämällä ylimääräisen huomion osoittamista oppilaan toimintaa kohtaan Suorittaja pyrkii saamaan oppilaan noudattamaan antamia ohjeita.

Suorittaja on ehkä uupumuksen kynnyksellä tasapainoileva opettaja, joka kokee väsymystä ristiriitatilanteisiin oppilaiden kanssa. Vaikka hän kokee oppitunnin säännöistä taistelemisen raskaaksi, hän puuttuu oppilaan toimintaan, koska pitää sitä velvollisuutenaan. Suorittajan huomio on suuntautunut hänen omaan toimintaansa ja väsymykseensä, ja hänen on vaikea

kokea empatiaa oppilasta kohtaan. Suorittajan tavoite onkin vain suoriutua tehtävistään. Hänen käytöksensä on tilanteessa vähäeleistä ja tylyä. Suorittaja pyrkii myös tarkoituksellisesti varomaan ylimääräisen huomion osoittamista oppilaan toimintaa kohtaan. Välttämällä empatian ilmaisemista Suorittaja siis pyrkii saamaan oppilaan toimimaan antamiensa ohjeiden mukaan eli ohjaamaan häntä opiskeluun.

5.2.4 Kurinpitäjä

”Oppilaiden pitäisi yksinkertaisesti ymmärtää, miten tunnilla ollaan” (H6)

Kurinpitäjä tuntee tilanteessa ärtymystä ja turhautumista. Hänen on vaikea samaistua oppilaan innostukseen, eikä hän yritäkään edes teeskennellä mielenkiintoa tämän harrastusta kohtaan. Kurinpitäjä ei havaitse myöskään oppilaan kokemien tunteiden vaikutusta tämän käytöksen taustalla. Siksi hän ei pysty ymmärtämään, miksi oppilas käyttäytyy sääntöjen vastaiseksi. Kurinpitäjä tulkitsee oppilaan asenteen opettajaa ja opiskelua kohtaan negatiiviseksi ja pitää tämän käytöstä häiritsevänä.

Kurinpitäjä käskee oppilasta tiukasti laittamaan piirustusvälineet pois ja aloittamaan opiskelun. Napakalla ohjeistuksella hän pyrkii osoittamaan oppilaalle, että neuvotteluvaraa toiminnan suhteen ei ole. Kurinpitäjä on myös valmistautunut oppilaan vastustukseen, sillä hän uhkaa oppilasta rangaistuksella, ja yrittää näin saada oppilaan noudattamaan annettua ohjetta. Jos oppilas ei vieläkaan tottele, Kurinpitäjä jättää oppilaan kokonaan huomiotta ja alkaa opettaa muita oppilaita. Hän kokee, että koska oppilas ei arvosta opettajaa, ei hänenkään tarvitse osoittaa arvostusta oppilasta kohtaan. Myös huomiotta jättäminen toimii siis tilanteessa rangaistuksena.

Kurinpitäjän on vaikea kokea empatiaa oppilasta kohtaan. Koska hän ei ymmärrä oppilaan tunteita ja näkökulmaa, hän tulkitsee tämän käytöksen väärin ja keskittyy tilanteessa häiritseväksi kokemansa käyttäytymisen kontrollointiin. Kurinpitäjän toimintaa kuvaa autoritäärisyys,

sillä hän pitää oppitunnin sääntöjen noudattamista ja opettajan kunnioittamista tärkeänä. Kurinpitäjä pitää taipumattomasti kiinni oppitunnin säännöistä ja uhkaa rangaistuksella tai rankaisee oppilasta saadakseen tämän käyttäytymään sääntöjen mukaisesti.

6 Johtopäätökset

Tutkimukseni tavoitteena oli pyrkiä kuvaamaan, millaista on opettajan empatia opettaja-oppilasvuorovaikutuksessa erityisluokanopettajien, luokanopettajien ja luokanopettajaopiskelijoiden näkökulmasta. Tätä ongelmaa selvitin tarkastelemalla opettajien ja opiskelijoiden eläytymiskertomuksia empaattisesta ja ei-empaattisesta opettajasta opettaja-oppilasvuorovaikutustilanteessa.

Opettajat ja opettajaopiskelijat kuvailivat opettajan empatiaa opettajan sisäisenä kokemuksena, mutta empatian nähtiin heijastuvan myös opettajan käyttäytymiseen ja toimintatapoihin vuorovaikutuksessa niin yksittäisen oppilaan kuin koko oppilasryhmän kanssa. Opettajien ja opettajaopiskelijoiden mukaan opettajan kokeman empatian keskeisiä piirteitä olivat kyky ymmärtää oppilaan tunteita ja tilannetta sekä jakaa oppilaan tunteita. Meyersin ym. (2019, 161) mukaan opettajan on tärkeää tuntea oppilaansa ja näiden sosiaaliset ja persoonalliset tilanteet, jotta hän voi kokea empatiaa näitä kohtaan. Kertomuksissa vaikeuden ymmärtää oppilaan tunteita tai tilannetta ja jakaa oppilaan tunteita nähtiin johtavan opettajakeskeisyyteen ja tulkintoihin häiriökäyttäytymisestä. Opettajan vaikeus kokea empatiaa saattoi myös johtaa oppilaan käytöksen kontrolloimiseen rankaisemista painottavin toimintatavoin.

Opettajan kyky tunnistaa oppilaan tunteet on olennaista, jotta opettaja voi ymmärtää kuinka oppilaan tunteet ja niihin liittyvät ajatukset vaikuttavat tämän käyttäytymiseen (Jennings & Greenberg 2009, 493). Empaattinen opettaja myös tunnistaa oppilaan elämään kuuluvat koulun ulkopuoliset tekijät ja ymmärtää niiden vaikutuksen tämän käyttäytymiseen koulussa (Meyers ym. 2019, 163–164). Ohjausvuorovaikutuksen toiminnan organisointia kuvaa muun muassa se, millä tavalla opettaja ehkäisee ja ohjaa oppilaiden epätoivottua käyttäytymistä (Hamre ym. 2013, 495). Kun opettaja ymmärtää, mistä oppilaan haastava käytös johtuu, hän saattaa rankaisemista ja pakottamista korostavien toimintatapojen sijaan valita todennäköisemmin oppilaan itsesäätelyä tukevia ja empatiaa osoittavia tapoja (Jennings & Greenberg 2009, 493).

Opettajat ja opettajaopiskelijat näkivät opettajan empatian pääosin edistävän opettaja-oppilasvuorovaikutusta ja mielsivät sen olennaiseksi erityisesti vuorovaikutuksen tunnetuen kanalta. Kertomuksissa kuvailtiin, että opettajan empatia johti vuorovaikutuksessa oppilaslähtöisyyteen ja positiivisen luokkailmapiirin rakentumiseen. Luokan ilmapiiri ja oppilaiden aloitteiden ja ajatusten huomioiminen heijastelevat ohjausvuorovaikutuksen tunnetukea (Hamre ym. 2013, 465). Myös McAllisterin ja Irvinen (2002) tutkimuksessa opettajan empatian roolista monikulttuuristen oppilaiden kanssa huomattiin, että opettajat uskoivat empatian johtavan positiivisempaan vuorovaikutukseen oppilaiden kanssa, kannustavampaan luokkailmapiiriin sekä oppilaslähtöisiin käytänteisiin.

Vaikka opettajan kokema empatia yhdistettiin opettaja-oppilasvuorovaikutuksen laatuun, opettajien ja opettajaopiskelijoiden kertomuksissa nousi esiin myös opettajan ja oppilaan välisen vuorovaikutussuhteen erityisluonne. Opettajat ja opettajaopiskelijat kuvasivat opettajan empatiaa tasapainotteluksi tunnetyön ja opetusvelvollisuuden välillä. Toivasen (2021) mukaan opetusvuorovaikutus koostuu sisältö- eli didaktisesta tasosta, eli miten opettaja järjestää opetussuunnitelman mukaista opetusta, sekä suhde- eli pedagogisesta tasosta, jolla tarkoitetaan opettajan ja oppilaiden välisen ja luokan vuorovaikutuksen luonnetta. Opettajalla on velvollisuus huolehtia oppilaan oppimisesta, vaikka hänen oletetaan viestintäsuhteessa vastaavan myös oppilaan emotionaalisiin tarpeisiin (Gerlander & Isotalus 2010).

Kertomuksissa tasapainottelu vuorovaikutuksen kahden tavoitteen välillä tuli esiin siinä, millä tavalla opettaja ilmaisi empatiaa tilanteessa, jossa hän samalla pyrki ohjaamaan oppilasta opiskeluun. Meyersin ym. (2019) mukaan empaattinen opettaja viestii ymmärtävänsä oppilasta, mutta pitää hänen oppimistaan ensisijaisena. Tämä tuli esille myös aineiston kertomuksissa empaattisesta opettajasta. Opettajien ja opettajaopiskelijoiden kertomukset siis osoittavat, että opettajan empatialla on tiettyjä ammatillisuuteen liittyviä erityispiirteitä.

Opettajan empatia yhdistettiin kertomuksissa myös opettajan kykyyn hyödyntää luokassa havaitsemiaan positiivisia tunteita positiivisen ilmapiirin luomiseen ja oppilaiden motivoimiseen. Jenningsin ja Greenbergin (2009, 495) mukaan hyvän sosiaalisen ja emotionaalisen kompetenssin omaava opettaja osaa tuottaa ja käyttää esimerkiksi ilon ja innostuksen tunteita motivoidessaan itseään ja muita oppimaan. Ahola ym. (2017) kirjoittavat, että opettaja voi tukea

myönteisiä tunteita ja kouluviihtyvyyttä luokassa tunteita navigoimalla. Tunteiden navigoinnilla tarkoitetaan tunteiden ennakointia, tunnistamista, myöntämistä ja ohjaamista haluttuun suuntaan. Opettajien ja opettajaopiskelijoiden mukaan opettajan empatia on siis olennaista tällaiselle kyvyllä navigoida luokassa esiintyviä tunteita.

7 Pohdinta

7.1 Tulosten pohdintaa

Tämä tutkimus pyrki osaltaan tavoittamaan opettajien ja opettajaopiskelijoiden hiljaista tietoa, jota voidaan hyödyntää esimerkiksi opettajien vuorovaikutustaitoja kehitettäessä. Luukkaisen (2004, 76) mukaan opettajilla on kokemuksen kautta omaksuttua tietoa, johon sisältyvät muun muassa tunteet, aito vuorovaikutus ja kanssakäyminen ammattitaidon osana. Opettajien hiljainen tieto ilmenee muun muassa taitona kohdata oppilaita ja toimia heidän kanssaan taitavasti erilaisissa tilanteissa (Luukkainen 2004, 76). On siis tärkeää kuunnella opetuksen ja kasvatuksen ammattilaisten näkemyksiä opettaja-oppilasvuorovaikutuksesta.

Tutkimukseen osallistuneiden luokanopettajien, erityisluokanopettajien ja opettajaopiskelijoiden eläytymiskertomuksista kävi ilmi, että kasvatuksen ammattilaisille opettajan empatia näyttäytyy olennaisena osana opettaja-oppilasvuorovaikutusta. Kertomuksissaan opettajat ja opettajaopiskelijat näkivät opettajan empatian edistävän oppilaslähtöisyyttä ja positiivista luokkailmapiiriä ja näin parantavan opettaja-oppilasvuorovaikutusta. Swanin (2021) mukaan opettajan empatia on olennaista luokan vuorovaikutuksessa ja se tukee positiivisten ja kannustavien oppimisympäristöjen syntymistä. Jotta opettajien ammatillista kehittymistä voidaan edistää, onkin olennaista tunnistaa sellaisia opettajien käytäntöjä, jotka luovat myönteisiä ja kannustavia oppimisympäristöjä.

Eläytymiskertomuksissa opettajan vaikeus ymmärtää oppilaan näkökulmaa saattoi johtaa oppilaan käytöksen tulkitsemiseen häiriökäyttäytymisenä sekä rankaisemista korostaviin opettajan toimintatapoihin. Winkin ym. (2021) mukaan opettajan kognitiivinen empatia voi vaikuttaa hänen suhtautumiseensa oppilaan häiriökäyttäytymiseen. Opettajien ja opettajaopiskelijoiden kertomukset nostavatkin esiin kysymyksen siitä, mikä on opettajan empatian merkitys esimerkiksi niiden oppilaiden kanssa, joilla on käyttäytymisen haasteita. Toivasen (2021, 12) mukaan monenlaisten oppilaiden vuoksi opettajan ammatilliset vuorovaikutustaidot ovat

nykyään yhä merkittävämpiä. Inklusiivisen kasvatuksen toteutuminen edellyttää, että opettajilla on valmiuksia vastata oppilaiden tarpeisiin (Peters 2007). Opettajan sensitiivisyys on tärkeää erityisesti niiden oppilaiden kohdalla, joilla on erityisiä tarpeita (Koenen ym. 2019). Opettajan empatialla saattaa siis olla erityistä merkitystä erityisopettajien työssä ja inklusion yleistyessä myös luokanopettajan työssä.

Opettajat ja opettajaopiskelijat kuvasivat eläytymiskertomuksissaan, että opettaja pyrki vuorovaikutuksessa tasapainottelemaan ammatillisten velvollisuuksiensa ja oppilaiden emotionaalisten tarpeiden välillä. Ohjausvuorovaikutuksen kokonaisuus koostuu niin vuorovaikutuksen sisältö- kuin suhdeulottuvuudesta (Toivanen 2021). Empaattinen opettaja ei laske oppilaan tavoitteita oppimisen suhteen, vaan pyrkii tunnistamaan ja poistamaan oppimisen esteet (Meyers ym. 2019, 162). Opettajien ja opettajaopiskelijoiden kertomusten pohjalta voidaan ajatella, että opettajan empatiasta puhuttaessa tulee huomioida opettaja-oppilasvuorovaikutuksen professionaalisuus ja ymmärtää empatia osana opettajan työtä. Opettajan empatia ei ole kaiken ratkaiseva ihme, vaan yhtä tärkeä ja tavallinen osa arjen vuorovaikutustilanteita kuin opettaminenkin.

7.2 Tutkimuksen arviointi

Tutkimuksen luotettavuutta käsitellään yleensä sen validiteetin ja reliabiliteetin kautta, eli tarkastelemalla, onko tutkittu sitä, mitä on luvattu ja arvioimalla tutkimustulosten toistettavuutta (Tuomi & Sarajärvi 2018, 160). Heikkisen (2018, 184–186) mukaan narratiivisen tutkimuksen luotettavuuden arviointi validiteetin ja reliabiliteetin käsittein on kuitenkin ongelmallista, koska narratiivinen tutkimus perustuu erilaisiin tieto- ja todellisuuskäsityksiin kuin realistinen paradigma. Blumenfeld-Jones (1995, 26–27) ehdottaa narratiivisen tutkimuksen arvioinnin periaatteeksi uskollisuutta (*fidelity*). Käsitteellä viitataan siihen, että kertomusta ei tulkitse sen perusteella, mitä siinä todella tapahtuu, vaan pohjautuen siihen, mitä se kertomuksen kertojalle merkitsee.

Kun kertoja uskoo kertomuksensa vastaanottajalle, hänen arvonsa tulee säilyttää (Blumenfeld-Jones 1995, 26–27). Vilkan (2015, 46) mukaan tutkimuksen eettisyyttä huomioidessa on mietittävä, millaisena tutkittavien tieto tutkimuksessa esitetään. Tieto on tuotava esiin niin, ettei se joutuisi esimerkiksi halveksunnan kohteeksi. Tutkimuksessani olen halunnut tuoda esiin ennen kaikkea opettajien ja opettajaopiskelijoiden näkökulman opettajan empatiaan. Tutkimusta tehdessäni en ole halunnut arvottaa opettajien ja opettajaopiskelijoiden kertomuksia esimerkiksi sen perusteella, kuinka todenmukaisilta ne minusta itsestäni vaikuttavat, vaan olen pyrkinyt arvostamaan opettajien ja opettajaopiskelijoiden tietoa ja tuomaan avoimesti esiin asiat, joita he itse ovat kertomuksissaan kertoneet.

Kertojan kertomuksen arvon säilyttäminen asettaa toisaalta kertojalle vastuun olla kerronnassaan rehellinen (Blumenfeld-Jones 1995, 26–27). Tämän tutkimuksen luotettavuuden ongelmana voidaan pitää sitä, että opettajien ja opettajaopiskelijoiden kertomukset saattavat olla fiktiivisiä. Wallin, Helenius, Saaranen-Kauppinen ja Eskola (2015, 248) kuitenkin toteavat, että eläytymismenetelmällä kerättyä aineistoa arvioitaessa ei ole ensisijaista arvioida sitä, kuinka realistisia tarinat ovat. Sen sijaan aineiston tarkoitus on nostaa esiin tekijöitä, joista voidaan analysoida vastaajan subjektiivisia tuntemuksia.

Kertomalla ihminen pyrkii ymmärtämään tapahtumia ja kokemuksiaan, joten kertomukset kietoutuvat ihmisen oman minän ympärille (Syrjälä 2018, 272). Samalla tavalla tutkimuskertomuksen voidaan ajatella kietoutuvan sen kertojan, eli tutkijan, ympärille. Tämä tutkimus olisi rakentunut eri tavalla, jos tutkija olisi ollut toinen. Aineiston analysointi ja tutkimusraportti muodostuvat tutkijan tulkintojen kautta, ja lopulta ne ovat tutkijan henkilökohtainen rakenne tutkimusilmioista (Kiviniemi 2018, 83). Tämän tutkimuksen aihe ja kiinnostus opettajan empatiaan ilmiönä nousivat omista kokemuksistani luokanopettajaopintojen ja niihin kuuluvien opetusharjoittelun aikana. Pidän opettajan empatiaa tärkeänä hyvän opettaja-oppilasvuorovaikutuksen kannalta. Kuitenkin tutkimukseni lähtökohtana oli myös näkemys, että opettajan empatiaan voi liittyä kielteisiä näkökohtia.

Tiedostan, että tutkijana en ole voinut irrottautua omista kokemuksistani tai esimerkiksi opiskelijan asemastani, jotka ovat saattaneet vaikuttaa tutkimuksen muodostumiseen. Tuomen ja Sarajärven (2018, 160) mukaan tutkimuksen luotettavuutta arvioidessa pitääkin huomioida

puolueettomuuden näkökulma. Puolueettomuudessa kyse on siitä, tulkitseeko tutkija tutkittavien kertomaa omana itsenään vai vaikuttaako siihen esimerkiksi tutkijan ikä, asema tai vastaavat seikat. Olen pyrkinyt avoimuuteen tuomalla tutkimusraportissa esiin omat yhteyteni tutkimusaiheeseen. Toisaalta esimerkiksi luokanopettajaopiskelijan näkökulmastani on voinut olla etua tutkimuksen tekemisessä, sillä samaa alaa opiskelevana saatan pystyä ymmärtämään erityisesti opiskelijoiden näkemyksiä tutkimusaiheesta.

Vilkan (2015, 52) mukaan tutkimusta tehdään ensisijaisesti sen käytännön merkityksen vuoksi. Tämän tutkimuksen kautta olen pyrkinyt nostamaan esiin empatian merkitystä osana opettajan työtä ja vuorovaikutusosaamista sekä lisäämään ymmärrystä ilmiöstä. Olen pyrkinyt tuottamaan tietoa, josta voisi olla hyötyä opettajien vuorovaikutusosaamista kehitettäessä. Tutkimukseni osoittaa opettajan empatian moniulotteisuuden, mutta toisaalta myös opettajan empatian opettaja-oppilasvuorovaikutuksen hyvänä käytäntönä. Vaikka tutkimuksen lähestymistavan ja menetelmien vuoksi tuloksista ei voi tehdä johtopäätöksiä, että opettajan empatia johtaisi esimerkiksi laadukkaampaan ohjausvuorovaikutukseen, tutkimus osoittaa, että opettajan empatia on syytä huomioida osana oppimista tukevaa opettaja-oppilasvuorovaikutusta.

Vaikka tässä tutkimuksessa esiin nousee erityisesti opettajien ja opettajaopiskelijoiden ääni, opettaja-oppilasvuorovaikutuksen tutkimisen tavoitteena on luonnollisesti edistää myös ja erityisesti oppilaiden parasta. Tutkimuksessani olen lisäksi pyrkinyt tuottamaan sellaista tietoa, josta olisi hyötyä kasvatus- ja opetusalaalla laajemminkin. Clarkeburn ja Mustajoki (2007, 54) nostavat tutkimuksen eettisyyteen liittyen myös kysymyksen siitä, miten tutkimuksen tulokset vaikuttavat ympärillä olevaan yhteiskuntaan. Toisin sanoen on pohdittava, onko tutkimusaihe yhteiskunnallisesti hyödyllinen, ja kenen hyödystä on kyse. En ole tutkimuksellani tietoisesti tavoitellut esimerkiksi ainoastaan opettajien tai opettajaopiskelijoiden hyötyä.

Tämän tutkimuksen käytettävyys ja hyödyllisyys perustuu kuitenkin osaltaan siihen, että tutkimus voisi tukea opettajien ja opettajaopiskelijoiden henkilökohtaista ammatillista kasvua. Syrjälän (2018, 272) mukaan tarinat ovat keskeinen opettajatutkimuksen ja opettajien ammatillisen kasvun väline. Ne kasvattavat paitsi opettajaa itseään, myös uusia opettajia ja tutkijoita. Yksi tämän tutkimuksen tarkoituksista onkin, että tutkimus tukisi niin omaani kuin muiden opettajaopiskelijoiden ja opettajien ammatillista kehittymistä. Toivon, että tutkimuksen

lukeminen saisi opettajat ja opettajaopiskelijat pohtimaan omaa opettajan empatiaansa ja sen heijastumista vuorovaikutukseen omien oppilaidensa kanssa.

Kasvatuksen, opetuksen ja oppimisen voidaan nähdä rakentuvan yksilöllisinä ja yhteisöllisinä tarinoina. Kasvatusta tutkiessa tutkitaan pohjimmiltaan kokemusta, joka puolestaan voidaan tehdä ymmärrettäväksi ja toisten kanssa jaettavaksi kertomusten avulla. (Syrjälä 2018, 272.) Narratiivisen tutkimuksen arvioinnissa suuri merkitys onkin lopulta tarinan lukijoilla. Narratiivinen tutkimus on uskottava, jos tutkimuksen yleisö, siis lukija voi todeta tutkijan muodostaman version todellisuudesta kuvaavan hyödyllisesti tai mielekkäästi hänen todellisuuttaan (Blumenfeld-Jones 1995, 31). Narratiivisen tutkimuksen uskottavuus perustuu siis siihen, millä tavalla se saa lukijan vakuuttumaan tarinaan eläytymisen ja sen todentuntuisuuden kautta (Syrjälä 2018, 278).

Tämän tarinan alkupiste sijoittuu joidenkin vuosien taakse kokemuksiini opetusharjoittelussa. Silloin ajattelin, että haluan ymmärtää opettajan empatiaa paremmin. Tarinan tässä vaiheessa ajattelen, että vaikka en ymmärrä opettajan empatiaa kokonaan, ymmärrän sen olevan monimutkaisempi ilmiö kuin aluksi ajattelin. Koen, että opettajien ja opettajaopiskelijoiden kertomukset vastasivat osittain sitä, miten itse käsitän opettajan empatian, mutta toisaalta ne ovat myös laajentaneet ymmärrystäni opettajan empatiasta. Kertomusten tarkoitus onkin avata maailmaa vaihtoehtoisella tai uudella tavalla (Heikkinen 2018, 185). Syrjälän (2018, 278) mukaan parhaimmillaan narratiivinen tutkimus pystyy muuttamaan jotakin niin tutkijan kuin lukijan tavassa katsoa maailmaa. Se, millä tavalla tämä tutkimus avaa lukijalle uusia näkökulmia, jää lukijan itsensä arvioitavaksi.

7.3 Jatkotutkimusehdotukset

Narratiivisen tietämisen ajatuksen mukaan tieto maailmasta on kertomus, joka muuttaa muotoaan jatkuvasti (Heikkinen 2018, 178). Tämä tutkimus on yksi kertomus opettajan empatiasta, ja sitä voi pitää osana opettajan empatiaa koskevan tiedon muodostumista, ei lopullisena

totuutena ilmiöstä. Tutkimukseni lähestyy opettajan empatiaa opettaja-oppilasvuorovaikutuksessa luokanopettajien, erityisluokanopettajien ja luokanopettajaopiskelijoiden näkökulmasta. Rossin ym. (2022) mukaan opettaja ja oppilaat voivat nähdä opettajan empatian eri tavalla. Niinpä kattavan kuvan saamiseksi ilmiöstä opettajan empatiaa tulee tutkia muistakin näkökulmista, opettajien ja oppilaiden näkökulmien lisäksi esimerkiksi opettaja-oppilasvuorovaikutusta havainnoimalla.

Tässä tutkimuksessa opettajan empatian kontekstina oli kuvitteellinen opettaja-oppilasvuorovaikutustilanne, joten opettajan empatiaa eivät rajoittaneet esimerkiksi aikaan tai paikkaan liittyvät tekijät. Koska kertomuksissa kaikki oli mahdollista, eivät tämän tutkimuksen tulokset ole verrattavissa siihen, miten opettaja toimisi aidossa vuorovaikutustilanteessa. Aldrup ym. (2022, 1206) huomauttavat, että opettajat eivät ehkä aina ilmaise täyttä potentiaaliaan empatiaan, vaan opettajan empatia saattaa ilmetä ainoastaan silloin, kun opettaja on motivoitunut toimimaan sen mukaisesti. Ehdotankin, että opettajan empatiaa tulisi jatkossa tutkia myös autenttisissa ympäristöissä ja vuorovaikutustilanteissa.

Lähteet

Ahola, K., Lanas, M. & Hämäläinen, A. 2017. Opettaja tukemassa kouluviihtyvyyden ilmapiiriä tunteita navigoimalla. *Kasvatus: Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja*, 48(4), 288–300.

Alasuutari, P. 2011. Laadullinen tutkimus 2.0. Tampere: Vastapaino.

Aldrup, K., Carstensen, B., & Klusmann, U. 2022. Is Empathy the Key to Effective Teaching? A Systematic Review of Its Association with Teacher-Student Interactions and Student Outcomes. *Educational Psychology Review* 34(3), 1177–1126. <https://doi.org/10.1007/s10648-021-09649-y>

Aultman, L. P., Williams-Johnson, M. R., & Schutz, P. A. 2009. Boundary dilemmas in teacher-student relationships: Struggling with “the line.” *Teaching and Teacher Education* 25(5), 636–646. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.10.002>

Baron-Cohen, S., & Wheelwright, S. 2004. The empathy quotient: An investigation of adults with asperger syndrome or high functioning autism, and normal sex differences. *Journal of Autism and Developmental Disorders* 34(2), 163–175. <https://doi.org/10.1023/B:JADD.0000022607.19833.00>

Barr, J. J. 2011. The relationship between teachers’ empathy and perceptions of school culture. *Educational Studies* 37(3), 365–369. <https://doi.org/10.1080/03055698.2010.506342>

Blömeke, S., Gustafsson, J. E., & Shavelson, R. J. 2015. Beyond dichotomies: Competence viewed as a continuum. *Journal of Psychology* 223(1). <https://doi.org/10.1027/2151-2604/a000194>

Blumenfeld-Jones, D. 1995. Fidelity as a criterion for practicing and evaluating narrative inquiry. Teoksessa J. A. Hatch, & R. Wisniewski (toim.) *Life history and narrative*. London; Washington, D.C.: Falmer Press, 25–35. Vaatii käyttöoikeuden. <https://ebookcentral-proquest-com.ezproxy.ulapland.fi/lib/ulapland-ebooks/detail.action?docID=167247>

Brower, T. 2021. Empathy Is The Most Important Leadership Skill According To Research. <https://www.forbes.com/sites/tracybrower/2021/09/19/empathy-is-the-most-important-leadership-skill-according-to-research/> (Viitattu 1.3.2024.)

Cadima, J., Leal, T., & Burchinal, M. 2010. The quality of teacher-student interactions: Associations with first graders' academic and behavioral outcomes. *Journal of School Psychology* 48(6), 457–482. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2010.09.001>

Cai, Y., Yang, Y., Ge, Q., & Weng, H. 2023. The interplay between teacher empathy, students' sense of school belonging, and learning achievement. *European Journal of Psychology of Education* 38(3), 1167–1183. <https://doi.org/10.1007/s10212-022-00637-6>

Clarkeburn, H. & Mustajoki, A. 2007. *Tutkijan arkipäivän etiikka*. Tampere: Vastapaino.

Cuff, B. M. P., Brown, S. J., Taylor, L., & Howat, D. J. 2016. Empathy: A review of the concept. *Emotion Review* 8(2), 144–153. <https://doi.org/10.1177/1754073914558466>

De Vignemont, F., & Singer, T. 2006. The empathic brain: how, when and why? *Trends in Cognitive Sciences* 10(10), 435–441. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2006.08.008>

Eisenberg, N., & Miller, P. A. 1987. The Relation of Empathy to Prosocial and Related Behaviors. In *Psychological Bulletin* 101(1), 91–119. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.101.1.91>

Eskola, J., Karayilan, S., Kaski, T., Lehtola, T., Mäenpää, T., Nishimura-Sahi, O., Oede, A-M., Rantanen, M., Saarinen, S., Toivikko, P., Valtonen, M. & Wallin, A. 2017. Eläytymismenetelmä 2017: Ohjeita ja kokemuksia menetelmästä kiinnostuneille. Teoksessa T. Mäenpää, J. Eskola & A. Wallin (toim.) Eläytymismenetelmä 2017: Perusteema ja 11 muunnelmaa. Tampere: Tampere University Press.

Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.

Eskola, J., Virtanen, S. & Wallin, A. 2018. Tiedettä tarinoista: Eläytymismenetelmän käyttö ja soveltaminen. Teoksessa R. Valli & E. Aarnos (toim.). *Ikkunoita tutkimusmetodeihin: 1, Metodin valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. 5., uudistettu painos*. Jyväskylä: PS-kustannus, 63–77.

Gerlander, M., & Isotalus, P. 2010. Professionaalisten Viestintäsuhteiden Ääriviivoja. *Puhe Ja Kieli* 30(1), 3–19.

Hafen, C. A., Hamre, B. K., Allen, J. P., Bell, C. A., Gitomer, D. H., & Pianta, R. C. 2015. Teaching Through Interactions in Secondary School Classrooms: Revisiting the Factor Structure and Practical Application of the Classroom Assessment Scoring System–Secondary. *Journal of Early Adolescence* 35(5–6), 651–680. <https://doi.org/10.1177/0272431614537117>

Hamre, B. K., Pianta, R. C., Downer, J. T., DeCoster, J., Mashburn, A. J., Jones, S. M., Brown, J. L., Cappella, E., Atkins, M., Rivers, S. E., Brackett, M. A., & Hamagami, A. 2013. Teaching through interactions: Testing a developmental framework of teacher effectiveness in over 4,000 classrooms. *Elementary School Journal* 113(4), 461–487. <https://doi.org/10.1086/669616>

Hargreaves, A. 1998. The emotional practice of teaching. *Teaching and Teacher Education* 14(8), 835–854. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(98\)00025-0](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(98)00025-0)

Hargreaves, A. 2000. Mixed emotions: Teachers' perceptions of their interactions with students. *Teaching and Teacher Education* 16(8), 811–826. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(00\)00028-7](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(00)00028-7)

Heikkinen, H. 2018. Kerronnallinen tutkimus. Teoksessa R. Valli & J. Aaltola (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin: 2, Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. 5., uudistettu ja täydennetty painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 170–187.

Helsingin kaupunki 2023. Lähes 400 opettajaa osallistuu tunne- ja vuorovaikutustaidot – koulutukseen. <https://www.hel.fi/fi/uutiset/lahes-400-opettajaa-osallistuu-tunne-ja-vuorovaikutustaidot-koulutukseen> Uutinen. (Viitattu 1.3.2024.)

Hänninen, V. 2018. Narratiivisen tutkimuksen käytäntöjä. Teoksessa R. Valli & J. Aaltola (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin: 2, Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. 5., uudistettu ja täydennetty painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 188–208.

Jeffrey, A. J., Auger, R. W., & Pepperell, J. L. 2013. "If we're ever in trouble they're always there": A qualitative study of teacher-student caring. *Elementary School Journal* 114(1), 100–117. <https://doi.org/10.1086/671062>

Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. 2009. The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, 79(1), 491–525. <https://doi.org/10.3102/0034654308325693>

Kautto-Knape, E. 2012. Oppilasta lamaannuttava kouluvuorovaikutus: Aineistoperustainen teoria. Väitöskirja. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

KEHU-toimintamalli. Helsingin yliopisto. <https://www.kehuprogram.fi/> (Viitattu 1.3.2024.)

Kekäle J. & Puusa, A. 2020. Tiedesodat: realistinen ja konstruktionistinen maailmankäsitys. Teoksessa A. Puusa, P. Juuti & I. Aaltio (toim.) Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät. Helsinki: Gaudeamus.

Kiuru, N., Aunola, K., Lerkkanen, M. K., Pakarinen, E., Poskiparta, E., Ahonen, T., Poikkeus, A. M., & Nurmi, J. E. 2015. Positive teacher and peer relations combine to predict primary school students' academic skill development. *Developmental Psychology*, 51(4), 434–446. <https://doi.org/10.1037/a0038911>

Kiviniemi, K. 2018. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa R. Valli & J. Aaltola (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin: 2, Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. 5., uudistettu ja täydennetty painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 73–87.

Koenen, A. K., Vervoort, E., Kelchtermans, G., Verschueren, K., & Spilt, J. L. 2019. Teacher sensitivity in interaction with individual students: the role of teachers' daily negative emotions. *European Journal of Special Needs Education*, 34(4), 514–529. <https://doi.org/10.1080/08856257.2018.1553876>

LaRusso, M. D., Romer, D., & Selman, R. L. 2008. Teachers as builders of respectful school climates: Implications for adolescent drug use norms and depressive symptoms in high school. *Journal of Youth and Adolescence*, 37(4), 386–398. [https://doi.org/10.1007/s10964-007-9212-](https://doi.org/10.1007/s10964-007-9212-4)

Lieblich, A., Tuval-Mashiach, R. & Zilber, T. B. 1998. Narrative research: Reading, analysis and interpretation. Thousand Oaks, CA: Sage.

Luukkainen, O. 2004. Opettajuus: Ajassa elämistä vai suunnan näyttämistä? Väitöskirja. Tampere: Tampere University Press.

Maher, A. J., & Morley, D. 2020. The Self stepping into the shoes of the Other: Understanding and developing self-perceptions of empathy among prospective physical education teachers through a special school placement. *European Physical Education Review*, 26(4), 848–864. <https://doi.org/10.1177/1356336X19890365>

McAllister, G., & Irvine, J. J. 2002. The role of empathy in teaching culturally diverse students: A qualitative study of teachers' beliefs. *Journal of Teacher Education*, 53(5), 433–443. <https://doi.org/10.1177/002248702237397>

McKinsey 2021. McKinsey: These are the skills you will need for the future of work. https://www.weforum.org/agenda/2021/06/defining-the-skills-citizens-will-need-in-the-future-world-of-work/?fbclid=IwAR1Sir_aOoz1aJvg8-QLwhWLUArooD2ZnqCvW7l2-kUf4vM8R57lfzND24Q (Viitattu 1.3.2024.)

Metsäpelto, R.-L., Poikkeus, A.-M., Heikkilä, M., Husu, J., Laine, A., Lappalainen, K., Lähteenmäki, M., Mikkilä-Erdmann, M., Warinowski, A., Iiskala, T., Hangelin, S., Harmoinen, S., Holmström, A., Kyrö-Ämmälä, O., Lehesvuori, S., Mankki, V., & Suvilehto, P. 2020. Conceptual Framework of Teaching Quality: A Multidimensional Adapted Process Model of Teaching. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, February. <https://doi.org/10.31234/osf.io/52tcv>

Meyers, S., Rowell, K., Wells, M., & Smith, B. C. 2019. Teacher Empathy: A Model of Empathy for Teaching for Student Success. *College Teaching*, 67(3), 160–168. <https://doi.org/10.1080/87567555.2019.1579699>

Mäenpää, T., Eskola, J. & Wallin, A. 2017. Eläytymismenetelmä 2017: Perusteema ja 11 muunnelmaa. Tampere: Tampere University Press.

Nironen, L. 2011. Luokanopettajien empaattisuus ja sen yhteydet työssä koettuun myötätuntuupumukseen sekä myötätuntotytyväisyyteen. Pro gradu -tutkielma. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Opetus- ja kulttuuriministeriö 2016. Opettajankoulutuksen kehittämisen suuntaviivoja: Opettajankoulutusfoorumien ideoita ja ehdotuksia. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2016 (34). Valtioneuvosto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-426-9>

OVET n.d.: Opettajankoulutuksen valinnat – ennakoivaa tulevaisuustyötä. n.d. Opettajan osaamisen kartta: Moniulotteinen opettajan osaamisen malli (MAP). Verkkosivu. <https://sites.utu.fi/ovet/hanke/moniulotteinen-opettajan-osaamisen-malli-map/> (Viitattu 1.5.2024)

Pakarinen, E., Lerkkanen, M. & Poikkeus, A. 2012. Ohjausvuorovaikutuksen laadun yhteys lasten taitojen ja motivaation kehitykseen esiopetuksessa. *NMI-bulletin: Niilo Mäki instituutin tiedotteita ja raportteja 2*, 4–17.

Peters, S. J. 2007. "Education for all?" A historical analysis of international inclusive education policy and individuals with disabilities. In *Journal of Disability Policy Studies* 18(2), 98–108. <https://doi.org/10.1177/10442073070180020601>

Pianta, R. C., La Paro, K. M., Payne, C., Cox, M. J., & Bradley, R. 2000. The relation of kindergarten classroom environment to teacher, family, and school characteristics and child outcomes. *Elementary School Journal*, 102(3), 225–238. <https://doi.org/10.1086/499701>

Poikkeus, A-M. Lerkkanen, M-K. & Rasku-Puttonen, H. 2013. Ohjausvuorovaikutus - tunteita, organisointia ja oppimisen tukea. Teoksessa U. Klemola, M-K. Lerkkanen, A-M. Poikkeus, H. Rasku-Puttonen, A. Eteläpelto & P. Jääskelä (toim.) Yhdessä parempaa pedagogiikkaa: Interaktiivisuus opetuksessa ja oppimisessa. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, koulutuksen tutkimuslaitos, 115–124.

Polkinghorne, D. E. 1995. Narrative configuration in qualitative analysis. Teoksessa J. A. Hatch, & R. Wisniewski (toim.) Life history and narrative. London; Washington, D.C.: Falmer Press, 5–23. Vaatii käyttöoikeuden. <https://ebookcentral-proquest-com.ezproxy.ulapland.fi/lib/ulapland-ebooks/detail.action?docID=167247>

Pöysä, S., Vasalampi, K., Muotka, J., Lerkkanen, M. K., Poikkeus, A. M., & Nurmi, J. E. 2019. Teacher–student interaction and lower secondary school students’ situational engagement. *British Journal of Educational Psychology*, 89(2), 374–392. <https://doi.org/10.1111/bjep.12244>

Rasku-Puttonen, H., Poikkeus, A-M. & Lerkkanen, M-K. 2010. Koulu vuorovaikutuksellisenä oppimisyhteisönä. Teoksessa E. Ropo, H. Silfverberg & T. Soini (toim.) Toisensa kohtaavat ainedidaktikat: Ainedidaktinen symposiumi 13.2.2009 Tampereella. Tampere: Tampereen yliopisto, 301–314.

Rimm-Kaufman, S. E., Voorhees, M. D., Snell, M. E., & la Paro, K. M. 2003. Improving the Sensitivity and Responsivity of Preservice Teachers Toward Young Children with Disabilities. *Topics in Early Childhood Special Education*, 23(3), 151–163. <https://doi.org/10.1177/02711214030230030501>

Ross, J., Hicks-Roof, K., Cosby, M., & Arikawa, A. 2022. Instructor and Student Perceptions of Teacher Empathy in Higher Education. *College Teaching* 71(1), 28–37. <https://doi.org/10.1080/87567555.2022.2049673>

Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. 2006. Narratiiviset tarkastelutavat. KvaliMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto. Verkkojulkaisu. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarasto. <https://www.fsd.tuni.fi/menetelmaopetus/> (Viitattu 1.5.2024.)

Singer, T., & Lamm, C. 2009. The social neuroscience of empathy. *Annals of the New York Academy of Sciences* 1156(1), 81–96. <https://doi.org/10.1111/j.1749-6632.2009.04418.x>

Sitra 2021. Työn tulevaisuudet megatrendien valossa. <https://www.sitra.fi/artikkelit/tyon-tulevaisuudet-megatrendien-valossa/> (Viitattu 1.3.2024.)

Spilt, J. L., Vervoort, E., Koenen, A. K., Bosmans, G., & Verschueren, K. 2016. The socio-behavioral development of children with symptoms of attachment disorder: An observational study of teacher sensitivity in special education. *Research in Developmental Disabilities* 56, 71–82. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2016.05.014>

Sun, B., Wang, Y., Ye, Q., & Pan, Y. 2023. Associations of Empathy with Teacher–Student Interactions: A Potential Ternary Model. *Brain Sciences* 13(5), 767. <https://doi.org/10.3390/brainsci13050767>

Swan, P. 2021. The lived experience of empathic engagement in elementary classrooms: Implications for pedagogy. *Teaching and Teacher Education*, 102, 103324. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103324>

Syrjälä, L. 2018. Elämäkerrat ja tarinat tutkimuksessa. Teoksessa R. Valli & E. Aarnos (toim.). Ikkunoita tutkimusmetodeihin: 1, Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. 5., uudistettu painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 267–280.

Tettegah, S., & Anderson, C. J. 2007. Pre-service teachers' empathy and cognitions: Statistical analysis of text data by graphical models. *Contemporary Educational Psychology*, 32(1), 48–82. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2006.10.010>

Toivanen, T. 2021. Opetusvuorovaikutus. Teoksessa T. Toivanen, A. Pyykkö & V. Berggren (toim.) KEHU-toimintamalli - Opas opettajaksi opiskelevan vuorovaikutusosaamisen ohjaamiseen. Oppimateriaalit, Helsingin yliopisto, 8–14. <http://hdl.handle.net/10138/336224>

TOVE-hanke. Opettajankouluttajien tunnetoimijuus ja vuorovaikutustaidot digitaalisissa ympäristöissä. <https://tove.jyu.fi/> (Viitattu 1.3.2024.)

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2018. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Uudistettu laitos. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.

Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2023. Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa: Tutkimuseettisen neuvottelukunnan HTK-ohje 2023. Helsinki: Tutkimuseettinen neuvottelukunta. <https://tenk.fi/fi/ajankohtaista/htk-2023-ohje-saatavissa-kolmella-kielella>

Verschueren, K., & Koomen, H. M. Y. 2012. Teacher-child relationships from an attachment perspective. *Attachment and Human Development*, 14(3), 205–211. <https://doi.org/10.1080/14616734.2012.672260>

Vilka, H. 2015. Tutki ja kehitä. 4., uudistettu painos. Jyväskylä: PS-kustannus.

Virtanen, M. 2013. Opettajan emotionaalinen kompetenssi: Tutkimus luokanopettajien ja luokanopettajiksi opiskelevien tunneälytaidoista ja niiden tärkeydestä. Väitöskirja. Tampere: Tampere University Press.

Wallin, A., Helenius, J., Saaranen-Kauppinen, A. & Eskola, J. 2015. Eläytymismenetelmän ensimmäiset kolme vuosikymmentä: Menetelmällisestä erikoisuudesta vakiintuneeksi tutkimusmetodiksi. *Kasvatus: Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja*, 46(3), 247–259, 308.

Wallin, A., Koro-Ljungberg, M., & Eskola, J. 2019. The method of empathy-based stories. *International Journal of Research and Method in Education*, 42(5), 525–535. <https://doi.org/10.1080/1743727X.2018.1533937>

Wang, X., Zhang, L., Peng, Y., Lu, J., Huang, Y., & Chen, W. 2022. Development and validation of the empathy scale for teachers (EST). *Studies in Educational Evaluation* 72, 101112. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2021.101112>

Wink, M. N., LaRusso, M. D., & Smith, R. L. 2021. Teacher empathy and students with problem behaviors: Examining teachers' perceptions, responses, relationships, and burnout. *Psychology in the Schools* 58(8), 1575–1596. <https://doi.org/10.1002/pits.22516>

Liitteet

Liite 1. Sähköinen kyselylomake

Kysely (erityis)luokanopettajien ja (erityis)luokanopettajaopiskelijoiden kertomuksista opettajan empatiasta opettaja-oppilasvuorovaikutuksessa

Pakolliset kysymykset merkitty tähdellä (*)

Tämän kyselyn tarkoituksena on kerätä luokanopettajien ja luokanopettajaopiskelijoiden kertomuksia opettajan empatiasta opettaja-oppilasvuorovaikutuksessa. Kyselyn vastaukset toimivat pro gradu -tutkielman aineistona. Vastaamalla kyselyyn annat samalla luvan käyttää vastaustasi opinnäytetyön aineistona.

Kyselyn alussa on muutama vastaajien taustatietoja kartoittava kysymys. Taustakysymysten jälkeen saat luettavaksesi kaksi lyhyttä kertomusta / tilannekuvausta. Sinun tulee valita kertomuksista toinen. Tarkoituksena on eläytyä kertomuksessa esitettyyn tilanteeseen ja jatkaa kertomusta.

Luethan tekstit huolellisesti ennen kysymyksiin vastaamista.

Syntymävuosi (*): _____

Sukupuoli (*):

___ Nainen

___ Mies

___ Muu

Olen (*):

___ Luokanopettaja (pätevä)

___ Luokanopettajaopiskelija

___ Erityisluokanopettaja (pätevä)

Arvio valmistumisvuodesta (*): _____

Työkokemus luokanopettajana tai erityisluokanopettajana (myös epäpätevä) (*): _____

Tässä kyselyssä empatian käsitteellä tarkoitetaan seuraavaa: Empatia on kykyä tunnistaa toisen ihmisen tai eläimen mielentila (Baron-Cohen & Wheelwright 2004, 168). Empatian tuloksena yksilö tuntee osittain sen, mitä toinen tuntee (Singer & Lamm 2009, 82). Opettajan empatiaan voi sisältyä tietoisuus oppilaan tunteista, kyky asettua tämän asemaan sekä tuntea mitä oppilas tuntee (Tettegah & Anderson 2007).

Empatia sisältää kognitiivisen ja affektiivisen ulottuvuuden (Baron-Cohen & Wheelwright 2004; Cuff ym. 2016). Kognitiivisella empatialla tarkoitetaan kykyä ymmärtää toisen tunteita, kun taas affektiivisella empatialla viitataan tunnekokemukseen, jonka emotionaalinen ärsyke aiheuttaa (Cuff ym. 2016, 147).

Empatia on eri asia kuin sympatia, myötätunto tai empaattinen huoli. Empatiassa havaitsijan tunteet heijastelevat tunteiden jakamista, kun taas muissa edellä mainituissa havaitsijan tunteet ovat suuntautuneet kohteeseen. Empatia on siis ”tuntemista toisen kanssa” kun taas muun muassa sympatiaa kuvaa ”tunteminen toisen puolesta”. (Singer & Lamm 2009, 83–84.)

Lähteet:

Baron-Cohen, S. & Wheelwright, S. 2004. The empathy quotient: An investigation of adults with Asperger Syndrome or high functioning autism, and normal sex differences. *Journal of autism and developmental disorders*, 34(2), 163–175. <https://doi.org/10.1023/B:JADD.0000022607.19833.00>

Cuff, B. M., Brown, S. J., Taylor, L. & Howat, D. J. 2016. Empathy: A Review of the Concept. *Emotion Review*, 8(2), 144–153. <https://doi.org/10.1177/1754073914558466>

Singer, T. & Lamm, C. 2009. The Social Neuroscience of Empathy. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1156(1), 81–96. <https://doi.org/10.1111/j.1749-6632.2009.04418.x>

Tettegah, S. & Anderson, C. J. 2007. Pre-service teachers' empathy and cognitions: Statistical analysis of text data by graphical models. *Contemporary educational psychology*, 32(1), 48–82. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2006.10.010>

Alla on esitetty kaksi kertomusta / tilannekuvausta. Lue molemmat kertomukset ja valitse niistä toinen. Tarkoituksena on eläytyä kertomuksessa esitettyyn tilanteeseen ja jatkaa kertomusta.

Kirjoittamasi tarina voi olla kuvitteellinen. Kertomusta ei tarvitse suunnitella etukäteen, vaan voit kirjoittaa mitä mieleesi nousee.

Kertomus 1

Paju on keksinyt uuden harrastuksen, sarjakuvapiirtämisen. Innostuneena hän piirtää välitunnilla kesken jäänyttä kuvaa, eikä halua laittaa piirustusvälineitä pois, vaikka matematiikan tunti on alkanut. Opettaja kokee empatiaa Pajua kohtaan. Eläydy opettajan rooliin ja kirjoita tarina siitä, mitä opettaja tuntee ja ajattelee sekä miten hän toimii tilanteessa.

Kertomus 2

Paju on keksinyt uuden harrastuksen, sarjakuvapiirtämisen. Innostuneena hän piirtää välitunnilla kesken jäänyttä kuvaa, eikä halua laittaa piirustusvälineitä pois, vaikka matematiikan tunti on alkanut. Opettaja ei koe empatiaa Pajua kohtaan. Eläydy opettajan rooliin ja kirjoita tarina siitä, mitä opettaja tuntee ja ajattelee sekä miten hän toimii tilanteessa.

Liite 2. Ilmoitus tutkimuskyselystä

Hei kaikki luokanopettajat ja luokanopettajaopiskelijat!

Olen Elina, luokanopettajaopiskelija Lapin yliopistosta ja teen pro gradu –tutkielmaa luokanopettajien ja luokanopettajaopiskelijoiden kertomuksista opettajan empatiasta opettaja-opilasvuorovaikutuksessa. Etsin luokanopettajia ja luokanopettajaopiskelijoita, jotka voisivat osallistua tutkimukseeni vastaamalla oheiseen kyselyyn.

Tutkimukseen osallistuminen edellyttää ainoastaan, että olet valmistunut luokanopettajaksi tai opiskelet luokanopettajaksi. Kyselyssä esitellään kaksi kertomusta. Sinun tulisi valita toinen kertomuksista ja jatkaa sitä. Vastaaminen vie n. 10-15 minuuttia. Vastaamalla kyselyyn annat samalla luvan käyttää vastaustasi opinnäytetyöni aineistona. Aineisto käsitellään luottamuksellisesti, eikä kyselyssä kerätä vastaajan sähköpostiosoitetta tai muita tunnistetietoja.

Kiitos paljon, mikäli pystyt osallistumaan tutkimukseen!

Ystävällisesti

Elina Kujala

(sähköpostiosoitteeni)

(linkki kyselylomakkeelle)