

**Ensimmäisen luokan oppilaiden ajatuksia empatiasta ja
alkuopettajien näkemyksiä empatiakasvatuksesta**

Veera Heiska ja Mari Soikkeli

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma

Kevätlukukausi 2020

Opettajankoulutuslaitos

Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Heiska, Veera & Soikkeli, Mari. 2020. Ensimmäisen luokan oppilaiden ajatuksia empatiasta ja alkuopettajien näkemyksiä empatiakasvatuksesta. Pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. 60 sivua.

Empatian ja yleisesti tunnetaitojen merkitys on tiedostettu aiemmin, mutta niitä on vasta hiljattain tuotu näkyvämmiin esiin koulukontekstissa ja yleisessä keskustelussa. Tutkimuksen tavoitteena oli selvittää, millaisia ajatuksia ensimmäisen luokan oppilailla on empatiasta ja millaisena alkuopettajat näkevät empaattisen lapsen, mitä tavoitteita he liittävät empatiakasvatukseen ja millä tavoin he toteuttavat empatiakasvatusta omassa työssään. Lisäksi tutkimuksessa tarkasteltiin alkuopettajien näkemyksiä empatiataitojen merkityksestä koulussa ja lasten tulevaisuudessa.

Tutkimus on kaksiosainen ja luonteeltaan laadullinen. Tutkimuksen ensimmäisen osan aineisto koostui kahden oppitunnin mittaisen intervention yhteydessä toteutetuista keskusteluista ja draamaharjoituksesta, jotka videoitiin. Tutkimukseen osallistui yhteensä 22 ensimmäisen luokan oppilasta. Tutkimuksen toista osaa varten haastateltiin kahdeksaa alkuopettajaa. Tutkimuksen taustalla on fenomenografinen ja fenomenologinen tutkimussuuntaus. Aineisto analysoitiin aineistolähtöisesti. Analysoinnissa käytettiin sekä kuvailevaa kerrontatyyliä että aineistolähtöistä laadullista sisällönanalyysiä.

Empatian käsite ei ollut oppilaille tuttu. Keskusteluun osallistuneet oppilaat toivat esiin kykyään pohtia toisen kokemia tunteita sekä niihin vaikuttavia tekijöitä. Pääosin oppilaiden tunteisiin liittyvä ilmaisu oli kuitenkin melko yksipuolista ja mustavalkoista. Keskustelut kuitenkin osoittivat, että jo alkuopetusikäisten kanssa on mahdollista pohtia tunteiden ja empatian merkitystä. Opettajien vastauksissa korostui empatiakasvatuksen kokonaisvaltaisuus koulun arjessa ja osana koulun toimintakulttuuria. Opettajat pitivät empatiakasvatuksen otollisimpina toteutuskeinoina erilaisissa arkipäivän tilanteissa käytyjä keskusteluja ja opettajan omaa esimerkkiä. Heikot empatiataidot nähtiin jarruna vuorovaikutuksessa toisten kanssa, minkä koettiin heijastuvan yleisesti koulunkäyntiin. Lisäksi opettajat näkivät empatiataidot edellytyksenä elää osana erilaisia yhteisöjä ja yhteiskuntaa.

Tutkimus osoitti, että empatiakasvatusta ei ole syytä nähdä yksittäisten teematuntien tai materiaalien suorittamisena, vaan kyse on kokonaisvaltaisesta työskentelystä lasten empatiataitojen kehittämiseksi. Koska empatiakasvatus on kiinteä osa koulun toimintakulttuuria, on tärkeää tehdä selkeitä linjauksia empatiakasvatuksen toteutuksesta sekä koulun sisällä että yhteistyössä kotien kanssa.

Asiasanat: empatia, empatiakasvatus, alkuopetus, oppilas, opettaja

SISÄLTÖ

TIIVISTELMÄ

1	JOHDANTO	5
2	EMPATIA	8
	2.1 Empatian määrittelyä	8
	2.1.1 Empatia käsitteenä.....	8
	2.1.2 Empatian osatekijät.....	9
	2.2 Empatian kehittyminen lapsuudessa	12
	2.3 Empatian merkitys.....	15
3	EMPATIAKASVATUS	18
	3.1 Empatiakasvatuksen tausta	18
	3.2 Toimintakulttuurin määrittelyä koulukontekstissa	19
	3.3 Opettajien ja huoltajien esimerkki empatiakasvatuksen perustana	20
	3.4 Leikki, taide ja keskustelu empatiakasvatuksen tukena.....	22
	3.5 Empatian kehittäminen erilaisissa interventioissa.....	24
4	TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET	27
5	TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	28
	5.1 Tutkimuskonteksti	28
	5.2 Tutkimukseen osallistujat	29
	5.3 Tutkimusaineiston keruu	30
	5.4 Aineiston analyysi.....	34
	5.5 Tutkimuksen luotettavuus	37
	5.6 Eettiset ratkaisut.....	41
6	TULOKSET	44
	6.1 Ensimmäisen luokan oppilaiden ajatuksia empatiasta.....	44

6.2 Alkuopettajien käsitys empaattisesta lapsesta ja empatiakasvatuksen tavoitteista.....	47
6.3 Empatiakasvatuksen toteuttaminen.....	49
6.4 Empatiakasvatuksen merkitys.....	54
7 POHDINTA.....	57
7.1 Tulosten tarkastelu	57
7.2 Tutkimuksen merkityksellisyys.....	60
7.3 Mahdollisia jatkotutkimusaiheita.....	62
LÄHTEET.....	65
LIITTEET.....	78

1 JOHDANTO

Empathy is a skill like any other human skill. If you get a chance to practice, you can get better at it. – Baron-Cohen (Kelland 2011.)

Empatiassa on kyse toisen ihmisen asemaan asettumisesta, jolloin yksilö kykenee tarkastelemaan toisen ihmisen sisäistä maailmaa tämän tunteita ja ajatuksia myötäeläen ja -ymmärtäen (Kalliopuska 1990, 13). Toiset ihmiset ovat luonnostaan empaattisempia kuin toiset (ks. Goleman 1996, 47; Howe 2013, 63), minkä lisäksi jokainen perhe kehittää omat norminsa ja arvonsa. Normit ja arvot heijastuvat tapaan, jolla empatiaa osoitetaan perheissä ja sitä kautta lapsen saamaan malliin muiden ihmisten huomioimisesta ja heidän asemaansa asettumisesta. Myös mahdollinen varhaiskasvatustausta voi tarjota lapselle enemmän tilaisuuksia harjoitella empatiataitoja verrattuna lapsiin, jotka ovat pidempään kotona. Jokainen voi kuitenkin kehittyä toisten asemaan asettumisessa, kuten yllä olevassa sitaatissa todetaan. Olennaista empatiataitojen kehittymisen kannalta on, että huoltajat ja muut kasvattajat tarjoavat lapsille mahdollisuuksia harjoitella taitoja eri tilanteissa ja auttavat heitä oppimaan näistä tilanteista (Howe 2013, 165; Schonert-Reichl & Oberle 2001, 129).

Empatian merkitys korostuu maailmassa, joka on globalisoitumisen myötä yhdistynyt ja jossa kuitenkin kohdataan väkivaltaa ja ihmisoikeusrikkomuksia (Masterson & Kersey 2013). Kullakin aikakaudella on tarkasteltava sen hetkistä yhteiskunnallista tilannetta ja pohdittava sen tuomia haasteita, mahdollisuuksia ja kasvatukselle asetettuja reunaehtoja (Hämäläinen 2011, 197). Nykyisessä yhteiskunnassa aito kohtaaminen saattaa herkästi jäädä kiireen ja suorituskeskeisyyden jalkoihin. Lapset omaksuvat aikuisten mallin pohjalta pärjäämistä ja oman edun tavoittelua korostavan elämäntavan, jossa kilpailu näkyy lähes kaikessa tekemisessä. Myös teknologian käytön lisääntyminen ja sosiaalinen media saattavat muuttaa vuorovaikutuksen luonnetta ja ruokkia itsen vertaamista muihin.

Edellä kuvattujen haasteiden valossa peruskoulun arjessa on yhä tärkeämpää kiinnittää huomiota tunnetaitoihin ja sosiaaliseen kanssakäymiseen, joille

empatia luo pohjaa (Batson 1991). Vaikka empatian ja yleisesti tunnetaitojen merkitys on tiedostettu aiemmin, niitä on vasta hiljattain tuotu näkyvämmiin esiin koulukontekstissa ja yleisessä keskustelussa. Empatiakasvatus ei myöskään käsitteenä ole vakiinnuttanut paikkaansa kasvatuksen kentällä. Tässä tutkimuksessa empatiakasvatuksella tarkoitetaan kaikkea sitä toimintaa koulun arjessa ja oppitunneilla, jolla pyritään kehittämään lasten empatiataitoja.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) empatian käsitettä ei tuoda esiin lukuun ottamatta historian tavoitteissa arvioinnin kohteena olevaa historiallista empatiaa. Pyrkimys empatian kehittämiseen näkyy kuitenkin laajalaisissa tavoitteissa: Kulttuurinen osaaminen, vuorovaikutus ja ilmaisu -osaamisalueen mukaisesti oppilaita tulee ohjata asettumaan toisen asemaan ja tarkastelemaan asioita eri näkökulmista. Itsestä huolehtimisen ja arjen taitojen osaamisalueen mukaan oppilaita ohjataan puolestaan ymmärtämään, että jokainen vaikuttaa toiminnallaan niin omaan kuin toistenkin hyvinvointiin (Opetushallitus 2014, 21 – 22).

Toimintakulttuuri on keskeinen osa kokonaisvaltaista empatiakasvatusta. Toimintakulttuurilla tarkoitetaan yhteisön historiallisesti ja kulttuurisesti muotoutuvaa tapaa toimia. Sen tehtävänä on tukea yhteisten käytäntöjen kautta kasvatusta- ja opetustyön tavoitteiden saavuttamista sekä yhteisen arvoperustan ja oppimiskäsityksen toteutumista koulutyössä. (Opetushallitus 2014, 26.) Koulun henkilökunnan yhtenäiset ja tiedostetut kasvatustavoitteet edistävät johdonmukaisesti kasvatustilanteissa toimimista. Koulu yhteisön arvot, asenteet ja tavat välittyvät aikuisten esimerkin kautta oppilaille. Oman toimintansa kautta aikuinen voi siten myötävaikuttaa myös lasten empatiataitojen kehittymiseen. (Kokkonen 2010, 44 – 45; Opetushallitus 2014, 26.)

Tutkimus on kaksiosainen ja luonteeltaan laadullinen. Ensimmäisessä osassa tutkimuksen kohteena ovat ensimmäisen luokan oppilaat ja toisessa osassa alkuopettajat. Tutkimuksen tavoitteena on selvittää, millaisia ajatuksia ensimmäisen luokan oppilaille on empatiasta ja miten empatia ilmenee oppilaiden kanssa toteutetun draamaharjoituksen aikana. Tutkimuksessa ollaan kiinnostu-

neita myös siitä, millaisena alkuopettajat näkevät empaattisen lapsen, mitä tavoitteita he liittävät empatiakasvatukseen ja millä tavoin he toteuttavat empatiakasvatusta omassa työssään. Lisäksi tutkimuksessa tarkastellaan alkuopettajien näkemyksiä empatiataitojen merkityksestä koulussa ja lasten tulevaisuudessa.

2 EMPATIA

2.1 Empatian määrittelyä

2.1.1 Empatia käsitteenä

Empatia sai käsitteenä alkunsa 1800-luvun loppupuolella, kun saksalainen psykologi Lipps käytti käsitettä *Einfühlung* kuvaamaan esteettistä kokemusta, jossa ihminen heijastaa omia tunteitaan ja ajatuksiaan tarkastelemaansa taideteokseen (Kalliopuska 1990, 12). Titchener käänsi käsitteen vuonna 1909 empatiaksi johdtaen sen kreikan kielen sanasta *empathia* (Howe 2013, 9). Kantasana *pathos* merkitsee tunnetta tai tuntemista, etuliite *em* puolestaan inessiiviä, sisällä (Howe 2013, 9; Kalliopuska 1990, 11).

Yleisesti voidaan todeta empatian tarkoittavan myötäelämistä ja -ymmärtämistä: empatian kautta yksilö kykenee hetkellisesti tarkastelemaan toisen ihmisen sisäistä maailmaa, hänen tunteitaan ja ajatuksiaan (Kalliopuska 1990, 13). Vaikka empatia käsitteenä lanseerattiin vasta 1800-luvun lopulla, nykyistä empatiakäsitystä vastaavia määritelmiä löytyy jo 1700-luvun loppupuolelta. Vuonna 1790 Smith määritteli empatian kyvyksi ymmärtää toisen näkökulmaa ja reagoida tämän tilanteeseen fysiologisesti ja emotionaalisesti (Hastings, Zahn-Waxler & McShane 2010, 483). Hän käytti omassa määrittelyssään termiä *sympatia* (Aaltola 2014, 244), jota on pidemmän historiansa vuoksi käytetty nykyajoitteen kannalta epäjohdonmukaisesti kuvaamaan sekä *sympatian* että empatian sisältöjä (Aaltola 2017, 25). Haasteena empatian määrittelyssä onkin sen sekoittuminen sekä arkikielessä että kirjallisuudessa *sympatian* kanssa.

Siinä missä empatialla tarkoitetaan tuntemista toisen *kanssa*, *sympatia* eli myötätunto viittaa jonkin tunteen, esimerkiksi säälin, kokemiseen toista *kohtaan* (Aaltola & 2017, 25; Eisenberg & Strayer 1990, 6). *Sympatia* on aina subjektiivinen kokemus: Silloin kun ihminen kokee myötäiloa tai mielihahaa toisen puolesta, tunne pohjaa ihmisen omiin kokemuksiin. Ihminen ei täysin samaistu toisen tunteeseen, vaan jää oman tunteensa vangiksi kykenemättä tarkastelemaan objektiiv-

visesti toisen tilannetta sekä pohtimaan keinoja toimia rakentavasti toisen hyväksi. (Goldstein & Michaels 1985, 8; Kalliopuska 1990, 27.) Esimerkiksi lapsen kadotettua rakkaan lelunsa toinen lapsi saattaa todeta: ”Voi ei, onneksi voit saada kaupasta uuden.” Tällöin lohduttamaan pyrkinyt lapsi ei täysin tavoita toisen tunnetta. Hyvästä tarkoituksesta huolimatta sympatia saattaa aiheuttaa mielihapaa, mikäli toisen kokemukseen ei pystytä vastaamaan tarkoituksenmukaisella tavalla (Howe 2013, 12).

2.1.2 Empatian osatekijät

Empatian nähdään useimmissa määritelmissä koostuvan erilaisista osatekijöistä, joiden painotukset vaihtelevat tutkijoittain. Jo Smithin määrittelyssä (1790) voidaan havaita empatian jakautuvan eri osiin. Kalliopuska (1990, 19) näkee empatian elimistön sisäisenä kokonaistapahtumana, joka voidaan jakaa fysiologisiin ja kinesteettisiin, kognitiivisiin, affektiivisiin sekä motivaatioon liittyviin tekijöihin. Feshbachin (1975, 1978) esittämässä mallissa korostetaan kognitiivista taitoa pitää erillään oma ja toisen tunnetila, kognitiivista kykyä omaksua toisen ihmisen rooli sekä affektiivista kykyä kokea tunteita tarkoituksenmukaisella tavalla (Feshbachin & Feshbachin 2009, 85 mukaan). Eisenberg jakaa empatian tunteiden jakamiseen toisen kanssa, tietoisuuteen itsen ja muiden erillisyydestä sekä itsesäätelyyn, joka mahdollistaa tilanteen tarkastelun toisen perspektiivistä (Eisenberg & Eggum 2009, 72 – 73).

Batson (2009) on puolestaan koonnut yhteen kahdeksan empatiaksi kutsuttua ilmiötä: toisen sisäisen tilan tunteminen (kognitiivinen empatia), toisen asennon tai ilmeen matkiminen, toisen tunteen jakaminen (affektiivinen empatia), itsen projisointi toisen tilanteeseen, toisen tunteiden ja ajatusten kuvittelemineen, itsensä kuvittelu toisen tilanteessa, toisen kärsimyksen näkemisestä syntyvä ahdistus ja jonkin tunteen, kuten sympatian, tunteminen kärsivää henkilöä kohtaan. Näiden ilmiöiden määritelmien tunteminen ja niiden välisten suhteiden tiedostaminen on oleellista, kun halutaan edistää toisten sisäisten tilojen ymmärtämistä ja kykyä kohdata heidän kärsimyksensä sensitiivisesti. (Batson 2009.)

Kognitiivisella empatialla tarkoitetaan tietoista pyrkimystä ymmärtää toisen olotilaa sekä vaikuttimia hänen ajattelunsa ja tunteidensa taustalla (Hastings ym. 2010, 492; Shamay-Tsoory 2009, 215). Kognitiivisen empatian kautta ihminen havaitsee ja päättelee muiden tunteita ottamatta itse osaa näihin tunteisiin, vaikka kognitiivinen empatia voikin johtaa tunteisiin tai olla niiden motivoimaa (Aaltola 2017,49). Toisen asemaan asettumista helpottaa tieto tämän menneisyydestä, persoonallisuudesta, olosuhteista ja elämäntilanteesta (Howe 2013, 14). Affektiivisella empatialla viitataan puolestaan juuri toisen tunteiden jakamiseen ja jäljittelyyn, mikä saattaa tapahtua joko tiedostetusti tai tiedostamatta (Pfeifer & Dapretto 2009, 185). Aaltola (2017, 66) kuitenkin korostaa, että affektiiviseen empatiaan sisältyy aina tietoisuus oman itsen ja toisen erillisyydestä, eli siitä, että toisen tunnetila on siirtynyt meihin.

Kalliopuska (1990) näkee empatian prosessina, jossa eläydytään ensin toisen ihmisen tunne- ja ajatusmaailmaan asettumalla hetkeksi toisen rooliin. Tunnetasolla saadun tiedon pohjalta ihminen voi objektiivisesti tarkastella toisen elämysmaailmaa sekä pohtia, miten toimia helpottaakseen toisen oloa tai tilannetta. (Kalliopuska 1990, 19 – 20.) Pfeifer ja Dapretto (2009, 185) puolestaan esittävät, että affektiivisellä tasolla tapahtuva eläytyminen voi ilmetä ennen kognitiivista tarkastelua, sen jälkeen tai samanaikaisesti sen kanssa.

Kun ihminen muuttaa automaattisesti omia ilmeitään, ääntään ja asentoaan vastaamaan toisen tapaa ilmaista tunteitaan, on Lippsin (1906) mukaan kyse motorisesta jäljittelystä (motor mimicry) (Hoffman 2000, 37). Ruumiillisen empatian kokeminen ei edellytä tunteen jakamista, vaan kyse on tunteiden tunnistamisesta omien kehollisten kokemusten pohjalta. Näin ollen empatia ei ole ainoastaan mielensisäinen tapahtuma, vaan se on yhteydessä kehon eleisiin, liikkeisiin, aisteihin ja ääniin. (Aaltola 2017, 76, 79.)

Batsonin (2009) erottelemista ilmiöistä itsen projisointi toisen tilanteeseen, toisen tunteiden ja ajatusten kuvittelu sekä itsensä kuvittelu toisen tilanteessa limittyvät vahvasti keskenään, ja tutkijat ovat käyttäneet niistä keskenään ristikkäisiä nimityksiä. Batsonin mukaan projisoidessaan itsensä toisen tilanteeseen ihminen kuvittelee, millaista olisi olla vastaavanlaisessa asemassa oleva

henkilö. Esimerkiksi 7-vuotiaan pojan kertoessa luokkatoverilleen, että häntä kiusataan koulussa, luokkatoveri saattaa pohtia, millaista olisi olla 7-vuotias poika, jota kiusataan koulussa. Kuvitellessaan toisen ajatuksia ja tunteita ihminen on sen sijaan kiinnostunut tietystä yksilöstä. Tällöin luokkatoveri pyrkisi ymmärtämään, miltä juuri kyseisestä pojasta tuntuu se, että häntä kiusataan koulussa. Toisen ajatusten ja tunteiden kuvittelemisen voi pohjautua sekä siihen, mitä toinen sanoo, että siihen, mitä hänestä tiedetään ennestään. (Batson 2009.) Tällaista empatian muotoa, jossa ihminen pyrkii syrjäyttämään oman näkökulmansa, omat tunteensa ja kokemuksensa ymmärtääkseen miltä toisesta tuntuu, Aaltola (2017, 31) nimittää simuloivaksi empatiaksi.

Kolmannessa näistä lähekkäisistä ilmiöistä ihminen kuvittelee itsensä toisen tilanteeseen (Batson 2009, 7). Aaltola (2017, 30–31) kutsuu tätä projekttiiviseksi empatiaksi: ihminen projisoi eli heijastaa itsen toisen asemaan eli korvaa toisen yksilön kokemukset omillaan ja kuvittelee, mitä itse tekisi, tuntisi ja ajattelisi vastaavassa tilanteessa. Sen sijaan, että ihminen kuvittelisi, millaista olisi olla koulukiusatuksi tullut poika, hän pohtii, miltä hänestä itsestään tuntuisi tulla kiusatuksi koulussa. Kuvitellessaan itsensä toisen tilanteeseen ihminen kykenee jollain tasolla kokemaan toisen kokeman tunteen, vaikkakaan tunne ei olisi niin voimakas kuin oikeasti kyseisessä tilanteessa koettu tunne. Tällä ihminen pyrkii ennakoimaan toisen käyttäytymistä (Stotland 1969, 288–289).

Empatian ja sympatian kanssa läheinen ilmiö on toisen kärsimyksestä syntyvä ahdistus (engl. *personal distress*), joka on luonteeltaan edellisiä alkeellisempi ja itsekeskeisempi. Ahdistus saa alkunsa toisen tilanteesta, mutta keskittyy tämän jälkeen ihmiseen itseensä: yksilön ainoana tavoitteena on helpottaa omaa oloaan sen sijaan, että keskittyisi auttamaan toista. (Howe 2013, 10.)

Kuten edellä on käynyt ilmi, empatialla on monenlaisia määritelmiä, joilla on sekä yhdistäviä että erottavia piirteitä. Suurimmassa osassa määritelmiä empatiaan nähdään kuuluvan sekä affektiivinen että kognitiivinen puoli, mutta niiden painotus vaihtelee (Baron-Cohen & Wheelwright 2004, 163; Gerdes, Segal & Lietz 2010, 2328). Yhteistä eri näkemyksille on ajatus jollain tasolla tapahtuvasta

toisen tunteen jakamisesta (Eisenberg & Strayer 1987, 4). Pelkkä korkea kognitiivinen empatia yhdistettynä tunnetason puutteeseen voi johtaa toista koskevan tietämyksen hyväksikäyttämiseen ja omien etujen ajamiseen (Aaltola 2017).

Yksi määritelmiä koskeva kysymys liittyy siihen, kuuluuko empatiaan myös myötäelämisen osoittaminen konkreettisesti. Valtaosa määritelmistä ei ota kantaa tähän kysymykseen, mutta esimerkiksi Goldstein ja Michaels (1985) liittävät välittämisen tunteen osoittamisen ja vilpittömän yrityksen toimia toisen hyväksi osaksi empatian määritelmää. Lisäksi empatian kohdalla on käyty keskustelua siitä, onko kyse synnynnäisestä kyvystä vai opitusta taidosta, mitä käsitellään tarkemmin seuraavissa luvuissa.

2.2 Empatian kehittyminen lapsuudessa

Empatian kehittymiseen vaikuttavat yksilön sisäiset biologiset tekijät yhdessä sosiaalisten kokemusten kanssa (Howe 2013, 31). Lapsen empatiakyvyn kehittymisen kannalta varhaisten kiintymyssuhteiden tulisi olla laadultaan läheisiä, turvallisia ja empaattisia (Howe 2013, 32, 62). On myös todettu, että perimällä saattaa olla vaikutusta empatian kehittymiseen ja ilmenemiseen (Schonert-Reichl & Oberle 2001, 129). Tätä näkemystä tukevat kaksostutkimukset, joissa identtisten kaksosten on todettu olevan empaattisen käyttäytymisen osalta samankaltaisempia kuin epäidenttisten kaksosten (Zahn-Waxler, Robinson & Emde 1992).

Hoffman (2008) jakaa empatian kehityksen neljään vaiheeseen: globaali empatia, egosentrinen empatia, kvasiegosentrinen empatia ja veridikaalinen empatia. Empatia kehittyy linjassa kognitiivisten taitojen kanssa lapsen alkaessa ymmärtää itsensä ja muut erillisinä yksilöinä. (Hoffman 2008, 444.)

Hoffmanin mukaan empatian kehityksen ensimmäinen vaihe on globaali empatia. Siihen liittyy vastasyntyneen tapa vastata reaktiivisesti toisen vastasyntyneen itkuun, mikä saattaa olla ensimmäinen merkki empatian osoittamisesta (Goleman 1997, 129; Hoffman 2008, 444). Tunnetartunnan (engl. *emotional contagion*) kautta vastasyntynyt toistaa ympäristön tunnereaktioita (Thompson 1987, 126), sillä hän ei vielä ymmärrä itseään muista erillisenä (Hoffman 2008, 444).

Noin vuoden ikäisenä lapsi siirtyy egosentrisen empatian vaiheeseen, ja lapsen suhtautumisessa toisen hätään alkaa ilmetä käyttäytymistä, jolla hän pyrkii helpottamaan omaa oloaan, esimerkiksi menemällä oman huoltajansa syliin (Hoffman 2008, 444). Lapsi siis suhtautuu toisen hätään kuin se olisi hänen omansa eikä osaa tehdä eroa itsensä ja muiden välille (Goleman 1997, 129; Kalliopuska 1990, 33).

Hoffmanin (2008) mukaan kvasiegosentrisen empatian vaiheessa reilun vuoden ikäinen lapsi ymmärtää olevansa fyysisesti erillinen muista, muttei vielä käsitä, että muiden sisäinen maailma, kuten ajattelu ja tunne-elämä, eroaa hänen omastaan. Lapsi pyrkiikin auttamaan toista keinoilla, jotka lohduttaisivat häntä itseään. Hän saattaa esimerkiksi yrittää helpottaa lohdutusta kaipaavaa toveria saattamalla tämän oman äitinsä luo, vaikka toverin äiti olisi myös lähettyvillä. (Hoffman 2008, 444 – 445.) Lapsi saattaa myös esimerkiksi kuivata omat silmänsä nähdessään jonkun muun itkevän, mikä kieli hänen hämmennyksestään: huomattessaan toisen hädän lapsi ei tiedä, miten hänen tulisi toimia, ja ymmärtääkseen paremmin, mistä on kysymys, hän jäljittelee näkemäänsä käytöstä. (Goleman 1997, 130.)

Tullessaan tietoiseksi oman ja toisten sisäisten maailmojen erillisyydestä lapsi kykenee täsmällisempään empatian kokemiseen sekä tarkoituksenmukaisempaan auttamiseen (Hoffman 2000, 2008). Tämä kognitiivinen tietoisuus erillisyydestä luo pohjan viimeiselle kehitysvaiheelle, jota Hoffman nimittää veridikaaliseksi eli kypsäksi empatiaksi. (Hoffman 2008, 445.) Se alkaa noin kahdenkolmen vuoden iässä ja jatkaa kehittymistään läpi elämän (Hoffman 2000, 72).

Esikouluikäinen lapsi alkaa ymmärtää, että sama tapaus voi synnyttää ihmisissä erilaisia tunteita (Bretherton, Fritz, Zahn-Waxler & Ridgeway 1986). Hän kykenee ottamaan huomioon toisen halut ja toiveet päätellessään, millaisia tunteita tietty tilanne toisessa herättää (Harris, Johnson, Hutton, Andrews & Cooks 1989). Toisaalta lapsi myös ymmärtää, että ihmisten ilmaiset tunteet eivät välttämättä ole aitoja, ja ihmiset voivat hallita tunneilmaisuaan (Astington & Gopnik 1991).

6–7 vuoden iässä lapsi alkaa osoittaa itsereflektoivaa, metakognitiivista tietoutta: lapsi ymmärtää, että hänen tuntemansa paha mieli johtuu toisen ikävistä tilanteesta (Hoffman 2000, 74). Hän osaa suhtautua toisen tunteisiin hienovaraisemmin ja lohduttaa toista jakamalla omia kokemuksiaan (Bretherton ym. 1986). 9–10 vuoden ikäinen lapsi pystyy ennakoimaan toisen kokemia tunteita ottamalla huomioon tämän taustan (Gnepp & Gould 1985).

Hoffmanin teorian tavoin Selman (1980) esittää empatian kehittyvän vaiheittain. Ymmärtääkseen muita ihmisiä yksilön täytyy Selmanin (1980, 36) mukaan pystyä ottamaan toisen näkökanta huomioon, ja hän lähestyykin empatian kehittymistä roolin ottamisen (engl. *role-taking*) kautta. Tällä hän tarkoittaa kykyä ymmärtää itseä ja muita, kykyä kohdella muita niin kuin haluaisi itseään kohdeltavan ja kykyä tarkastella omaa käytöstä muiden näkökulmasta. Selmanin teoria pohjaa Piaget'n kognitiivisen kehityksen teoriaan, jossa lapsi siirtyy vähitellen itsekeskeisestä ajattelumallista kohti operationaalista vaihetta, jossa hän kykenee käsittelemään useampia näkökulmia tilanteesta. (Selman & Byrne 1974, 803.)

Selman (1980) tarkastelee kehitystä viiden vaiheen kautta. Roolinoton 0-tasolla (3–6-vuotiaat) lapsen ajattelu on egosentristä. Hän alkaa vähitellen tiedostaa olevansa fyysisesti erillinen muista, muttei ymmärrä, että toinen voi käsittää saman tilanteen eri tavalla. Lapsi havainnoi tunteita ja ajatuksia, muttei erota, ovatko ne omia vai muiden. (Selman 1980, 37.)

Ensimmäisellä kehitystasolla (5–9-vuotiaat) lapsi erottaa selvästi fyysiset ja psykologiset ominaisuudet. Hän tiedostaa, että jokaisella ihmisellä on oma sisäinen maailmansa, mutta ajattelu, mielipiteet ja tunteet näyttäytyvät hänelle vielä yksiselitteisinä (Selman 1980, 38). Lapsi erottaa tahallisen ja tahattoman toiminnan ja ymmärtää tilannetekijöiden vaikuttavan muiden erilaisiin näkökulmiin ja tunteisiin (Selman & Byrne 1974, 804).

Toisella kehitystasolla (7–12-vuotiaat) lapsi ymmärtää, että ihmisillä on sekä ulkoinen näkyvä olemus että sisäinen todellisuus. Hän tiedostaa, että jokaisella ihmisellä on omat arvonsa ja aikomuksensa, jotka vaikuttavat hänen taapaansa ajatella ja tuntea. Tällä tasolla ajatukset ja tunteet nähdään aiempaa monimuotoisempina. Lapsi kykenee tarkastelemaan itseään toisen näkökulmasta ja

asettumaan toisen asemaan, ja tätä kautta ennakoimaan, miten toinen suhtautuu hänen toimintaansa. (Selman 1980, 38.)

Kolmannella tasolla (10–15-vuotiaat) lapsi näkee itsensä sekä toimijana että kohteena. Hän pystyy irrottautumaan omasta näkökannastaan ja tarkastelemaan tilannetta täysin ulkopuolelta ottaen samanaikaisesti huomioon osapuolten erilaisia näkemyksiä. (Selman 1980, 39.)

Neljännellä kehitystasolla, joka ulottuu 12-vuotiaasta aikuisuuteen asti, yksilön henkilökäsitykset ovat syvällisiä. Persoonallisuus nähdään piirteiden, uskomusten, arvojen ja asenteiden muodostamana kokonaisuutena, jolla on oma kehityshistoriansa. Yksilö kykenee tarkastelemaan tilannetta yhteiskunnallisesta ja moraalista näkökulmasta. (Selman 1980, 3–40.)

Sekä Hoffmanin että Selmanin teoriaa tarkasteltaessa voidaan huomata empatian olevan elinikäinen prosessi. Molemmat rakentavat teoriansa sen ympärille, miten ymmärrys itsen ja muiden erillisyydestä kehittyy. Hoffmanin ja Selmanin mukaan empatian ja kognitiivisten taitojen kehitys kulkevatkin käsi kädessä. Siinä missä Hoffman puhuu omassa teoriassaan sanatarkasti empatiasta, Selman lähestyy käsitettä roolin ottamisen näkökulmasta.

2.3 Empatian merkitys

Empatia on nähty moraalipsykologian keskeisenä osatekijänä, sillä empatia voi auttaa tunnistamaan toisten kärsimystä ja sitä kautta johtaa avun tarjoamiseen. Auttamisen taustalla voi olla kaksi syytä: Ensinnäkin toisen kärsimyksen näkeminen voi herättää ajatuksia siitä, että olisi moraalisesti oikein tarjota apua. Toiseksi voi olla kyse halusta päästä eroon itsessä heränneistä ikävistä tunteista. (Prinz 2018, 14.) Myös empaattinen syyllisyys voi toimia motiivina prososiaaliseen käyttäytymiseen, jos yksilö kokee itse aiheuttaneensa toisen tuskan (Hoffman 2000, 114).

Identiteettiteoreettisen tutkimuksen (engl. *identity-theoretic approach*) piirissä empatialla on esitetty olevan auttamisen sijaan toinen tarkoitus: empatialla saattaakin olla ryhmäkoheesiota lisäävä vaikutus. Osoittamalla empatiaa yksilö

ilmentää samalla omia arvojaan, mikä voi yhdistää keskenään samansuuntaisen moraalikäsitteiden omaavia ihmisiä. (Prinz 2018, 22.)

Yleisesti ottaen empatiaa ei kohdisteta samalla tavalla kaikkiin, vaan empatiaa osoitetaan enemmän läheisille ja rakkaimmille, kuten perheenjäsenille ja ystäville. Tuntemattomien kohdalla empatian tunne herää helpommin niitä kohtaan, jotka ovat samankaltaisia eli jakavat esimerkiksi saman etnisen taustan. (Prinz 2018, 14 – 15.) Toisen asemaan asettuminen voi kuitenkin lisätä positiivisia näkemyksiä ulkoryhmistä ja vähentää stereotyyppioita (Morrell 2010, 110). Toisen ahdingon näkeminen motivoi auttamaan myös tuntemattomia. Auttaminen tapahtuu sitä nopeammin, mitä voimakkaampaa tunnereaktiota (engl. *empathic distress*) toisen tuska yksilössä herättää ja mitä suurempaa uhrin kärsimys on (Hoffman 2011, 231.)

Ilman empatiaa on hyvin epätodennäköistä, että ihmiset osoittaisivat suvaitsevaisuutta, kunnioittavaa kielenkäyttöä, vastavuoroisuutta ja avoimuutta toisia kohtaan. Empatian myötä ihmiset kiinnostuvat toistensa, myös marginaaliin kuuluvien, kokemuksista ja näkökulmista. (Morrell 2010, 114 – 115.) Empaattiset ihmiset eivät ainoastaan ymmärrä niiden loogisia argumentteja, jotka ovat eri mieltä heidän kanssaan, vaan myös ymmärtävät paremmin ajatuksia ja tunteita argumenttien takana. Empatia voidaankin nähdä välttämättömänä demokratialle, koska se varmistaa, että enemmistö tekee päätöksiä ymmärtäen paremmin päätösten seurauksia. Empatia ei välttämättä johda yhteisymmärrykseen, vaan ennen kaikkea ymmärrykseen päätösten vaikutuksesta muihin. Tämä ymmärrys vähentää riskiä, että ihmiset oikeuttaisivat sellaisia päätöksiä, jotka eivät ota toisia huomioon. (Morrell 2010, 173.)

Koska julkinen koulutusjärjestelmä on ensisijaisessa roolissa kansalaisten kouluttamisessa, vaikuttaa hyödylliseltä sisällyttää empatiakasvatus osaksi sivistämistyötä. Demokratiakasvatuksen näkökulmasta empatiataidot saattavat olla yksi demokratian psykologisista tukipilareista. (Miklikowska 2011.) Empatian sisällyttäminen demokratiakasvatukseen lisää todennäköisyyttä siihen, että empatia vaikuttaa ihmisten ajatusten taustalla ja heijastuu sitä kautta heidän toimintaansa (Morrell 2010, 127).

Empatian merkitys korostuu maailmassa, joka on globalisoitumisen myötä yhdistynyt ja jossa kuitenkin kohdataan väkivaltaa ja ihmisoikeusrikkouksia (Masterson & Kersey 2013). Kullakin aikakaudella on tarkasteltava sen hetkistä yhteiskunnallista tilannetta ja pohdittava sen tuomia haasteita, mahdollisuuksia ja reunaehtoja kasvatukseen. Tämän hetken yksi erityispiirteistä on yhteiskunnan teknologisoituminen. Informaatioteknologia on luonut uusia osallistumisen ja oppimisen mahdollisuuksia, vaikkakin se on samanaikaisesti tuonut mukanaan uusia kasvatuksellisia, moraalisia ja yhteiskunnallisia haasteita. (Hämäläinen 2011, 197, 201.)

3 EMPATIAKASVATUS

3.1 Empatiakasvatuksen tausta

Toiset ihmiset ovat luonnostaan empaattisempia kuin toiset, sillä heillä on taipumuksena olla temperamenttinsa ja persoonallisuutensa puolesta herkistyneempiä hienovaraisille sosiaalisille vihjeille, jotka osoittavat, mitä muut tarvitsevat tai haluavat (Goleman 1996, 47; Howe 2013, 63). Vaikka lapsella olisi geneettisten ja neurologisten tekijöiden puolesta edellytykset kehittyä sosiaalisesti taitavaksi, empatian kehittyminen riippuu vahvasti ympäristön tarjoamista kokemuksista sekä kasvatuksesta (Howe 2013).

Empatian oppimisen ja opettamisen on yleisesti todettu olevan mahdollista (ks. Feshbach & Feshbach 2009, 89), mutta myös eriäviä näkökulmia on esitetty. Moisio (2011) liittää empatian hyveellisyyteen ja hyveelliseen toimintaan ja tuo esiin, että ihmisillä on erilaiset mahdollisuudet toimia hyveellisesti. Näin ollen ihmisen kykyä toimia hyveellisesti ei voi määritellä yksilön luonteen kautta. Moisio tuo esiin, että empatiaa ei itsessään voi opettaa, vaan empatian mahdollistamiseksi tulisi kehittää asenteita, käytöstä ja ympäristöä. (Moisio 2011, 216.)

Viitaten empiiriseen todistusaineistoon Oxley (2011) osoittaa, että empatian harjaannuttaminen tulisi aloittaa varhaisessa vaiheessa, jotta ihmiset herkistyisivät tuntemaan empatiaa toisia kohtaan siten, että se ohjaa heidän moraalisia päätöksiään (Horsthemken 2015, 64 mukaan). Otollisinta aikaa emotionaalisen, sosiaalisen ja empaattisen pätevyyden edistämiseen on esiopetusikä, jolloin lapselle on leikkien yhteydessä tarjolla erilaisia vuorovaikutustilanteita vertaisten kanssa (Howe 2013, 165).

Vaikka empatian ja yleisesti tunnetaitojen merkitys on tiedostettu aiemmin, niitä on vasta hiljattain tuotu näkyvämmiin esiin koulukontekstissa ja yleisessä keskustelussa. Empatiakasvatus ei myöskään käsitteenä ole vakiinnuttanut paikkaansa kasvatuksen kentällä. Tässä yhteydessä empatiakasvatuksella tarkoitetaan kaikkea sitä toimintaa koulun arjessa ja oppitunneilla, jolla pyritään kehittämään lasten empatiataitoja.

3.2 Toimintakulttuurin määrittelyä koulukontekstissa

Toimintakulttuurilla tarkoitetaan yhteisön historiallisesti ja kulttuurisesti muotoutuvaa tapaa toimia (Opetushallitus 2014, 26). Se on yhteisesti jaettujen arvojen, virallisten ja epävirallisten sääntöjen sekä yhteisöllisen toiminnan ja käytäntöjen pohjalta rakentuva kokonaisuus, joka tulee esiin yksilö-, ryhmä- ja yhteisötasolla (Perälä ym. 2015, 78; Silander, Ryymin & Mattila 2012, 49). Koulun viralliset arvot, tavoitteet ja toimintatavat ovat näkyvissä koulun omissa opetus- ja toimintasuunnitelmissa (Kattilakoski 2018, 34–35). Juuti (1995, 27–29) kuvaa toimintakulttuuria jäävuorena, josta on näkyvissä vain huippu suurimman osan ollessa piilossa pinnan alla. Toimintakulttuuri kuitenkin vaikuttaa sen piirissä oleviin, tiedostettiin sen merkitys ja vaikutukset tai ei (Opetushallitus 2014, 26).

Toimintakulttuurin tehtävänä on tukea yhteisten käytäntöjen kautta kasvatus- ja opetustyön tavoitteiden saavuttamista sekä yhteisen arvoperustan ja oppimiskäsityksen toteutumista koulutyössä. Koulun kannalta on keskeistä, että toimintakulttuuri edistää paitsi koulun sisäistä myös kotien ja muun yhteiskunnan kanssa tehtävää yhteistyötä. Tätä palvelee avoin, toisia arvostava ja luottamusta rakentava vuorovaikutus. (Opetushallitus 2014, 26; Silander ym. 2012, 49.)

Yhteistyö ja kaikkien osapuolten näkemysten kuulluksi ja huomioiduksi tuleminen auttaa yhteisöllisen toimintakulttuurin kehittämisessä (Juusenaho 2007, 5). Näin ollen onkin tärkeää, että kaikki koulun aikuiset ja lapset ovat mukana yhteisen toimintakulttuurin kehittämisessä ja rakentamisessa (Perälä ym. 2014, 78). Koulun henkilökunnan kasvatustavoitteiden tulisi olla yhtenäisiä ja tiedostettuja, jotta kasvatustilanteissa toimittaisiin johdonmukaisesti. Aikuisten esimerkin kautta oppilaat omaksuvat kouluyhteisön arvoja, asenteita ja tapoja. Oman toimintansa kautta aikuinen voi siten myötävaikuttaa myös lasten empatiataitojen kehittymiseen. (Kokkonen 2010, 44-45; Opetushallitus 2014, 26.)

Toimintakulttuuria voidaan pitää joko hankittuna tai sisäsyntyisenä ominaisuutena, mikä vaikuttaa siihen, koetaanko sen muuttaminen mahdolliseksi (Mauno & Ruokolainen 2005, 142). Mikäli yhteisö ei ole valmis sitoutumaan muutokseen tai muutokseen ei suhtauduta kannustavasti, toimintakulttuuri ei muutu (Mattila & Miettunen 2010, 28).

Koulun toimintakulttuurin alle kuuluvat erilaiset pedagogiset suuntaukset kuten positiivinen pedagogiikka. Siinä pyrkimyksenä on vahvistaa oppilaiden hyvinvointia, kouluun liittyviä myönteisiä kokemuksia sekä myönteistä ilmapiiriä ja vuorovaikutusta, joiden on todettu vaikuttavan koulussa viihtymiseen ja menestymiseen. (Leskisenoja 2016, 25.) Oppilaan kokonaisvaltainen hyvinvointi ja siitä huolehtiminen, myönteisten tunnekokemusten ja oppimisen ilon merkitys oppimisprosessissa sekä kannustavan ja myönteisen ilmapiirin tarkeys nousevat esiin myös perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus 2014, 26-31).

Koulussa positiivista pedagogiikkaa voidaan toteuttaa esimerkiksi keskittymällä oppilaiden vahvuuksiin ja kehittämällä oppilaiden itsesäätelytaitoja ja sosioemotionaalisia taitoja (Sandberg & Vuorinen 2015, 13). Yksilöä vahvistamalla pyritään lisäämään hyvinvointia myös ryhmätasolla. Hyvinvointiin keskittyminen ei kuitenkaan tarkoita vaikeuksien ja vastoinkäymisten sivuuttamista (Gable & Haidt 2005, 104; Hefferon & Boniwell 2011, 2).

3.3 Opettajien ja huoltajien esimerkki empatiakasvatuksen perustana

Vaikka opettaja voi osaltaan toteuttaa empatiakasvatusta monin keinoin, lapsi elää sekä kodin että koulun vaikutuspiirissä. Yhteistyö näiden kasvuympäristöjen välillä onkin välttämätöntä lapsen tasapainoisen kehityksen takaamiseksi. Yhteistyötä edistävät huoltajien ja kasvattajien yhteiset tavoitteet, tasavertaisuus ja molemminpuolinen aktiivisuus sekä kiinnostus yhteistyötä kohtaan (Sohlman 2008, 20; Solantaus 2004).

Damonin (2010) mukaan lapsen moraalinen taju, joka sisältää empatian, tarvitsee tukea, jotta lapsesta voisi kehittyä kypsä, vastuuntuntoinen ja välittävä aikuinen (Narinasamyn & Mamatin 2013 mukaan). Huoltajilla on tärkeä rooli lastensa empatian kehittämisessä, koska heidän antamansa esimerkki empaattisesti toimimisesta voi joko edistää tai ehkäistä lasten empatiataitojen kehittymistä. Jokainen perhe kehittää omat norminsa ja arvonsa koskien empatiaa. Osa perheistä

voi luoda vahvemman kulttuurin empatian osoittamiseen, mikä lisää heidän prososiaalista käyttäytymistään verrattuna muihin perheisiin (Paleari, Tagliabue & Lanz 2011, 187).

Kasvattajan, oli kyseessä sitten huoltaja tai opettaja, esimerkki on äärimmäisen tärkeä. Kasvattajien tulisi tarkastella omia käytösmallejaan, ja pohtia, toimivatko ne sopivana mallina lapsille. Kasvattajan on hyvä tiedostaa, millaisen kuvan hänen käytöksensä muita ihmisiä kohtaan antaa lapselle muiden ihmisten huomioimisesta, sillä moraalinen oppiminen tapahtuu yhtä lailla sellaisissa hetkissä, joissa kasvattaja ei tietoisesti pyri kasvattamaan lapsia. (Aloni 2007, 163.) Jos kasvattajat osoittavat välittämistä muita kohtaan, välittävä toimintatapa heijastuu todennäköisesti myös lapseen (Slote 2013, 62).

Opettamisen taitoon liittyvät läsnäolo, kuunteleminen, kohtaaminen, kunnioittaminen ja arvostaminen. Oppilaan ja opettajan välisessä kohtaamisessa on keskeistä oppilaan myötätuntoinen ymmärtäminen ja luottamuksen tunteen herättäminen. (Moisio 2011, 215.) Empatian tunteen herääminen edellyttää Rogerin (1961, 1980) mukaan opettajalta ehdottoman myönteistä suhtautumista oppilaaseen ja oppilaiden aktiivista kuuntelemista.

Hoffmanin (2000, 225) mukaan empatia on välittämisen perusta. Kouluissa välittävillä opettajilla on elintärkeä rooli hyvien arvojen välittämisessä oppilaille tiedon kertomisen ohella (Narinasamy & Mamat 2013, 2). Opettajan tehtävänä on osoittaa välittämistä oppilaita kohtaan, mutta myös auttaa oppilaita kehittämään omaa välittämiskykyään (Noddings 2005). Välittäminen on tapa olla suhteessa; sen näkemistä, kuulemista tai tuntemista, mitä toinen yrittää ilmaista (Sohlman 2008, 21). Jokaisen lapsen tulisi kokea, että hänestä välitetään, sillä lapsen kokemus osakseen saamastaan välittämisestä on edellytys sille, että hän oppii välittämään myös muista. Välittämisen ja hoivan vastaanottaminen ja hyväksyminen ovat tärkeitä myös lapsen tasapainoisen kasvun ja kehityksen kannalta. (Noddings 2005.)

Opettajan empaattisuudella on vaikutusta myös yleisemmin oppilaiden oppimiseen. Empaattiset opettajat pyrkivät optimoimaan oppilaiden oppimista

muuttamalla omia opettamisen tapojaan sopiviksi eri ryhmille ja yksilöille. Avoinmet ja empaattiset opettajat oppivat myös helpommin toisiltaan ja muuttavat ja kehittävät jatkuvasti käytäntöjään. Kollegat voivat jakaa erilaisia näkökulmia oppilaiden tarpeista, mikä edesauttaa oppilaiden tehokasta tukemista. (Cooper 2011.)

3.4 Leikki, taide ja keskustelu empatiakasvatuksen tukena

Huoltajien ja muiden kasvattajien tulisi tukea lasten luontaista taipumusta altruistiseen toimintaan tarjoamalla lapsille mahdollisuuksia harjoitella taitoja eri tilanteissa sekä auttamalla heitä oppimaan näistä tilanteista (Howe 2013, 165; Schonert-Reichl & Oberle 2001, 129). Altruismilla tarkoitetaan toisen auttamiseen pyrkivää pyyteetöntä toimintaa: altruistisesti toimiva henkilö ei siis odota saavansa palkkiota toiminnastaan (Post 2002, 107).

Alkukasvatuksessa leikki on merkittävä ja olennainen opetusmenetelmä (Sura 1999, 228 – 229). Biermanin ja Erathin (2008) mukaan erilaiset leikit ja pelit sekä roolileikit ja draama ovat omiaan kannustamaan lasta tarkastelemaan asioita toisten näkökulmasta (Howen 2013, 166 mukaan). Goldstein ja Winner (2012, 20) ja Feshbach ja Feshbach (2009, 90) vetoavat useisiin lähteisiin todetessaan, että näyttelemisen on esitetty edistävän kykyä empatiaan, sillä näytellessä yksilön tulee omaksua roolihahmonsa tunteineen, ajatuksineen ja taustoineen. Roolileikin kautta lapsen on mahdollista hahmottaa, miten hänen toimintansa vaikuttaa toisiin ja miten hän voi ohjata omaa käyttäytymistään (Sura 1999, 231).

Leikin ja draaman yhteydessä käyty keskustelu ja palaute tukevat lapsen reflektointia ja oppimista. Palaute ja keskustelu muiden ihmisten käytöksestä auttaa lasta pohtimaan, mitä toinen on mahdollisesti ajatellut ja miksi tämä on toiminut tietyllä tavalla. Omaan toimintaan kohdistuva palaute auttaa puolestaan lasta ymmärtämään oman käytöksen vaikutukset sekä hänen omiin tunteisiinsa että muiden tunteisiin. Kasvattajien onkin tärkeää auttaa lapsia pohtimaan omien tekojensa ja tekemättä jättämisiensä seurauksia muiden ihmisten elämään

(Slote 2007, 30). Kasvattajien avulla omaksutut strategiat auttavat lasta myöhemmin toimimaan itsenäisemmin erilaisissa sosiaalisissa tilanteissa (Bierman & Erath 2008, Howen 2013, 166 mukaan).

Erilaiset konfliktitilanteet tarjoavat mahdollisuuksia asettua eri osapuolien asemaan. Konflikteja purettaessa on tärkeää osallistaa lapset keskusteluun ja reflektoida tilannetta yhdessä. Aikuiset voivat auttaa lapsia ottamaan huomioon eri näkökulmat sekä pohtimaan ja arvioimaan sekä hyviä että huonoja asioita. (Bierman & Erath 2008, Howen 2013, 167 mukaan) Verbaalisen ohjaamisen ohella myös kasvattajan toiminnalla on merkitystä: jos aikuisen sanat ja teot ovat ristiriidassa, tämän puhe ei vakuuta lasta (Bryan & Walbek 1970).

Taiteen eri muodot on nähty hyödyllisinä empatian kehittämisessä, sillä mielikuvituksen ja taiteen herättämien tunteiden kautta on mahdollista rikastuttaa omaa tapaa ymmärtää ihmisten erilaisuutta ja ympäröivää maailmaa (English 2016, 1055). Nussbaum (1995) tuo taiteen hyödyt esiin erityisesti sanataiteen näkökulmasta. Eläytyminen muiden elämästä kertoviin tarinoihin auttaa tiedostamaan yksilöiden erilaisia lähtökohtia ja niiden vaikutusta heidän toimintaansa (Aaltolan 2017 mukaan). Lukemisen kautta koetut kohtaamiset fiktiivisten hahmojen kanssa voivatkin harjaannuttaa oppilaan empatiakykyä ja eettistä pohdintakykyä (Lesnick 2006). Myös Johnson (2012) nostaa omaan tutkimukseensa vedoten esiin näkemystä, että lasten ohjaaminen sellaisten kirjojen pariin, joiden hahmot osoittavat empatiaa ja toimivat prososiaalisesti, voi lisätä empatian ja prososiaalisen käyttäytymisen ilmenemistä lasten omassa toiminnassa.

Sekä koti että koulu voivat ohjata oppilaita sellaisten kirjojen, elokuvien ja televisio-ohjelmien pariin, jotka valottavat heille tuntemattomien ongelmia ja tragedioita. Tämän kautta lapsia voidaan rohkaista yleisemmin pohtimaan, miltä eri ihmisten kokemat asiat voivat tuntua. (Slote 2007, 29.) Lukemisen lisäksi myös itsestä ja toisista kirjoittaminen voi kehittää empatiaa entisestään. Lapsen kanssa voidaan tutkia yhdessä myös tarinoiden yhteydessä olevia kuvia, ja pyytää lasta tulkitsemaan hahmojen ilmeitä ja kehonkieltä. (Bloom 2004, 151.)

Suomalaisessa tutkimuksessa päivähoitossa olevat lapset osallistuivat ohjelmaan, joka sisälsi erilaista musiikillista toimintaa: laulamista, soittamista, musiikin kuuntelemista ja teemoiltaan empatiaan ja prososiaaliseen käyttäytymiseen liittyvien sanoitusten tarkastelua. Tuloksena lapset osoittivat aikaisempaa enemmän empatiaa ja prososiaalista käyttäytymistä. (Hietolahti-Ansten & Kalliopuska 1991, Kalliopuska & Ruokonen 1993, Feshbachin & Feshbachin 2009, 90 mukaan.)

3.5 Empatian kehittäminen erilaisissa interventioissa

Empatia on otettu huomioon yhtenä oleellisena osatekijänä suunniteltaessa erilaisia kouluissa toteutettavia interventioita sekä Suomessa että kansainvälisesti. Osa interventioista keskittyy suoraan empatian kehittämiseen, osa lähestyy empatiaa laajemmin osana sosioemotionaalisia taitoja esimerkiksi kiusaamisen ehkäisemisen näkökulmasta. Schonert-Reichl, Smith, Zaidman-Zeit & Hertzman (2012) tuovat esiin, että interventioiden yhteydessä onkin käyttäytymisessä ilmenneiden puutteiden korjaamiseen keskittymisen sijaan siirrytty korostamaan positiivisten ominaisuuksien vahvistamista ja ongelmien ehkäisemistä. He vetoavat useampaan lähteeseen todetessaan, että näiden koulussa toteutettujen ennaltaehkäisevien toimien on huomattu olevan tehokkaita tapoja edistää lasten positiivista kehitystä ja torjua mielenterveyshäiriöitä ja aggressiivista käytöstä.

Yksi koulumaailmaan suunnattu ohjelma, joka rakentuu empatian ympärille, on Gordonin vuonna 1996 kehittämä *Roots of empathy*. Ohjelmaan kuuluvien harjoitusten kautta lapset saavat mahdollisuuden puhua omista ja muiden ihmisten tunteista, mikä auttaa lapsia ymmärtämään erilaisia tunnetiloja rikastamalla heidän sanavarastoaan. Sosioemotionaalisia taitoja, kuten välittämistä, toisten kunnioittamista ja heidän asemaansa asettumista, harjoitellaan käytännössä luokkahuoneessa vertaisten kanssa. Olennainen osa ohjelmaa on yhteistyö vapaaehtoisen vanhemman ja tämän vauvan kanssa, sillä se tarjoaa oppilaille mahdollisuuden tarkastella vauvan käyttäytymistä ja vuorovaikutusta sekä pohdita vauvan tunteita ja ajattelua. (Howe 2013, 169.)

Schonert-Reichlin ym. (2012) tutkimuksessa, jossa selvitettiin ohjelman vaikuttavuutta 4.–7.-luokkalaisten sosioemotionaalisiin valmiuksiin, havaittiin merkittävää kehitystä siinä, miten oppilaat tunnistivat syitä vauvan itkun taustalla sekä miten oppilaat havaitsivat vertaisten prososiaalista käyttäytymistä. Lisäksi opettajat raportoivat aggression ilmenemisen vähentymisestä. Oppilaiden itsearvioinneissa ei sen sijaan havaittu merkittäviä muutoksia empatian ja toisten näkökulman huomioimisen kehittämisessä. Tutkimus kuitenkin osoittaa, että tällaisilla kouluissa toteutettavilla ohjelmilla on positiivisia vaikutuksia lasten sosiaaliseen kehitykseen ja käyttäytymisen säätelyyn. (Schonert-Reichl ym. 2012.)

Yleisesti sosiaalisia ja emotionaalisia taitoja edistäviin interventioihin kuuluu *SEAL-ohjelma* (*Social and Emotional Aspects of Learning programme*), jonka tarkoituksena on parantaa kaikkien koulussa toimivien hyvinvointia (Howe 2013, 168). Englannissa suurimmassa osassa kouluista käytössä oleva valtion tukema ohjelma koostuu viidestä sosioemotionaalisesta tekijästä: empatiasta, tunteiden hallinnasta, sosiaalisista taidoista, itsetietoisuudesta ja motivaatiosta (Hallam 2009). Hallamin (2009) tekemästä tutkimuksesta käy ilmi, että interventiolla oli merkittävä vaikutus koulujen toimintaan: 90 % koulujen henkilökunnasta koki ohjelman kokonaisuudessaan suhteellisen onnistuneeksi. Ohjelman katsottiin kehittävän lasten emotionaalista hyvinvointia ja tunteiden, kuten vihan, hallintaa. Tutkimuksen mukaan lapset tulivat myös tietoisemmiksi omista tunteistaan, minkä lisäksi heidän empatiakykynsä kehittyi.

Suomessa kehitetty *Kiva Koulu* on yksi niistä ohjelmista, jotka korostavat voimakkaasti empatian tärkeyttä kiusaamisen ehkäisyn näkökulmasta. Ohjelman tavoitteena on vähentää kiusaamista vaikuttamalla sivustaseuraajien toimintaan ja asenteisiin herättämällä heissä empatiaa kiusattua kohtaan. (Kärnä ym. 2012.) Tutkittaessa ohjelman vaikuttavuutta sen on todettu vähentävän huomattavasti kiusaamista erityisesti alakoulussa. Ohjelman käyttö on vaikuttanut positiivisesti sivustaseuraajien käyttäytymiseen lisäämällä tuen antamista kiusatuille vertaisille ja vähentämällä kiusaajan toiminnan vahvistamista (Kärnä ym. 2011). Interventiot ovat edistäneet kouluhyvinvointia ja parantaneet oppilaiden

akateemista motivaatiota ja saavutuksia (Salmivalli, Garandean & Veenstra 2012).

Toisten tunteiden tunnistamisella ja auttamisella on nähty olevan paikka myös mielenterveyden edistämishjelmissä. Näistä ohjelmista yksi laajimmin sovelletuista ja tutkituista on Yhdysvalloissa ja Australiassa kehitetty *FRIENDS for life*. Ohjelman on todettu olevan tehokas lapsuusiän ahdistuneisuuden ja masennuksen ehkäisemisessä, ja Suomessa sen vaikuttavuutta on tutkittu Syrjäytymiskehityksen ehkäisy (SYKE) -pilottihankkeessa 5.-luokkalaisilla (Joronen & Penanen 2007). Ohjelma koostuu 12 oppitunnista, joiden aikana harjoitellaan tunteiden tunnistamista, käsittelemistä ja kohtaamista erilaisten toiminnallisten harjoitusten, keskustelujen ja tehtäväkirjan avulla. Myös perheet osallistuvat ohjelmaan kotitehtävien ja vanhempainiltojen kautta. Tutkimustulokset osoittivat oppilaiden kehittyneen tunteiden tunnistamisessa ja negatiivisten tunteiden hallinnassa. Ne oppilaat, joilla oli ahdistuneisuus- ja masentuneisuusoireita, kokivat ohjelman muita myönteisemmin. Sekä oppilaat että opettajat antoivat pääosin myönteistä palautetta, mutta tuntien toivottiin olevan toiminnallisempia ja niillä korostettavan enemmän empatiaa.

Suurin osa interventioista keskittyy kasvattamaan yksilön toisia kohtaan kokemaan empatiaa sekä harjoittamaan kykyä tunnistaa toisen tunnetiloja ja vastata niihin tarkoituksenmukaisella tavalla. Näiden taitojen harjoittaminen toimii tilanteissa, joissa ihminen on kykenevä ja halukas osoittamaan empatiaa. Haasteeksi voivat sen sijaan muodostua tilanteet, joissa yksilö kokee empatian osoittamisen olevan ristiriidassa omien etujensa ja tavoitteidensa kanssa. Tämän vuoksi interventioita kehittäessä olisi tärkeää kiinnittää huomiota myös motivaatioon liittyviin tekijöihin. (Weisz & Zaki 2017, 209 – 210.) Lisäksi Malti, Chaparro, Zuffianò ja Colasante (2016, 728) toteavat, että jatkossa tarvitaan tarkempaa tietoa empatian kehittymisestä, jotta interventiot osattaisiin suunnitella ja kohdentaa entistä paremmin kehitysvaiheen mukaan.

4 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET

Tutkimus on kaksiosainen. Ensimmäisessä osassa tutkimuksen kohteena ovat ensimmäisen luokan oppilaat ja toisessa osassa alkuopettajat. Tutkimuksen tavoitteena on selvittää, millaisia ajatuksia ensimmäisen luokan oppilailla on empatiasta ja miten empatia ilmenee oppilaiden kanssa toteutetun draamaharjoituksen aikana. Tutkimuksessa ollaan kiinnostuneita myös siitä, millaisena alkuopettajat näkevät empaattisen lapsen, mitä tavoitteita he liittävät empatiakasvatukseen ja millä tavoin he toteuttavat empatiakasvatusta omassa työssään. Lisäksi tutkimuksessa tarkastellaan alkuopettajien näkemyksiä empatiataitojen merkityksestä koulussa ja lasten tulevaisuudessa.

Tutkimuksessa etsitään vastauksia seuraaviin kysymyksiin:

1. Millaisia ajatuksia ensimmäisen luokan oppilailla on empatiasta?
2. Millaisia ominaisuuksia alkuopettajat liittävät empaattiseen lapseen?
3. Mitkä ovat alkuopettajien mielestä empatiakasvatuksen tavoitteet ja millaisia toimintamalleja he käyttävät toteuttaessaan empatiakasvatusta?
4. Millaisena alkuopettajat näkevät empatiataitojen merkityksen koulussa ja lasten tulevaisuudessa?

5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

5.1 Tutkimuskonteksti

Tutkimuksen tavoitteena on selvittää, millaisia ajatuksia ensimmäisen luokan oppilaille on empatiasta, millaisena alkuopettajat näkevät empaattisen lapsen sekä mitä tavoitteita alkuopettajat liittävät empatiakasvatukseen ja millä tavoin he toteuttavat empatiakasvatusta omassa työssään. Lisäksi tutkimuksessa tarkastellaan alkuopettajien näkemyksiä empatiataitojen merkityksestä koulussa ja lasten tulevaisuudessa. Näitä tutkimuskohteita lähestytään laadullisella tutkimusotteella, jotta tutkittavien näkökulma ja ”ääni” pääsevät mahdollisimman hyvin esiin (Eskola & Suoranta 2014, 16; Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 164).

Tyypillisesti laadullista tutkimusta lähestytään ilman ennalta määrättyjä kategorioita, sillä tutkimuksen tavoitteena on ottaa selvää vähemmän tunnetuista ilmiöistä tai tuoda esiin uusia näkökulmia enemmän tutkittuihin ilmiöihin (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2007, 134). Tutkijan rooli on toimia itse tiedonkeruun välineenä määrällisten mittausvälineiden sijasta (Patton 2002, 14). Laadullinen tutkimus on luonteeltaan joustavaa ja tutkimussuunnitelma voi elää tutkimuksen aikana (Hirsjärvi ym. 2009, 164).

Laadullisen tutkimuksen otannat ovat usein suhteellisen pieniä ja tarkoituksenmukaisesti valittuja. Eskolan (2007) mukaan sopiva määrä opinnäytetyön kohdalla on 6-8 haastateltavaa (Tuomen & Sarajärven 2018, 98–99 mukaan). Pieni otanta vähentää tutkimuksen tuottaman tiedon yleistettävyyttä, mutta mahdollistaa ilmiön syvällisemmän ja yksityiskohtaisemman tarkastelun (Kiviniemi 2001, 68; Patton 2002, 14, 46.) Tähän pyritään valitsemalla tutkittaviksi sellaisia henkilöitä, joilla on tutkittavasta ilmiöstä mahdollisimman paljon tietoa tai kokemusta (Tuomi & Sarajärvi 2018, 98).

Tässä tutkimuksessa ollaan kiinnostuneita ensimmäisen luokan oppilaiden ajatuksista empatiasta sekä alkuopettajien näkemyksistä empatiakasvatuksesta.

Tutkimuksen keskiössä ovat siis tutkittavien käsitykset ja kokemukset tutkittavasta ilmiöstä sekä ilmiöön liitetyt merkitykset. Tämän vuoksi tutkimuksen taustalla on sekä fenomenografinen että fenomenologinen tutkimussuuntaus.

Fenomenografia on laadullinen tutkimussuuntaus, joka pyrkii kuvailemaan, analysoimaan ja ymmärtämään ihmisten erilaisia käsityksiä ilmiöistä ja niiden keskinäisistä suhteista. Käsityksiä tarkastellaan erilaisten kirjalliseen muotoon muokattujen aineistojen kautta, minkä lisäksi voidaan hyödyntää myös havainnointia ja piirroksia. Aineistonkeruussa tulee kiinnittää huomiota kysymyksenasettelun avoimuuteen, jotta erilaiset käsitykset pääsisivät esiin. (Huusko & Paloniemi 2006, 163–164.) Uljensin (1989, 10) mukaan fenomenografiaan liittyy oletus, että ihmiset antavat samalle ilmiölle erilaisia merkityksiä.

Fenomenologisessa tutkimuksessa päämääränä on tavoittaa ihmisen kokemusmaailma ja siten havaita ihmisen mieleen muodostuneita merkityksiä maailmasta. Tutkittavaa ilmiötä pyritään tarkastelemaan sellaisena, kuin se näyttää tutkittavalle. (Varto 1992, 85–86.) Fenomenologiassa keskitytään siis ilmiöön itsessään, kun fenomenografia tarkastelee ilmiöön liitettyjen käsitysten eroavaisuuksia. (Huusko & Paloniemi 2006, 164.)

5.2 Tutkimukseen osallistujat

Tutkimuksen ensimmäinen osa toteutettiin ensimmäisessä luokassa kahden uskonnon tunnin aikana. Tutkimukseen osallistui yhteensä 22 oppilasta. Ensimmäisellä tunnilla heistä oli paikalla 21, joista tyttöjä oli 14 ja poikia oli 7. Toiselle tunnille osallistui 18 oppilasta, joista tyttöjä oli 13 ja poikia 5. Tutkimus toteutettiin tutkijoille tutussa luokassa, minkä taustalla oli useampi syy: Ensinnäkin lapsen luottamus tutkijaa kohtaan edesauttaa vapaampaa ajatusten ilmaisua (Karlsson 2016, 133). Lisäksi aikaisemmat kokemukset oppilaiden kanssa olivat osoittaneet, että oppilaille on kiinnostusta jakaa tarinoiden ja draaman kautta esiin nousevia ajatuksia. Tutkimuksen osallistujien tarkoituksenmukainen valinta on laadulliselle tutkimukselle tunnusomaista (Hirsjärvi ym. 2009, 164; Patton 2002, 48).

Tutkimuksen toista osaa varten haastateltiin kahdeksaa alkuopettajaa neljästä kunnasta Keski-Suomessa. Haastattelupyynnö lähetettiin sähköpostitse kuuden keskisuomalaisen kunnan opettajille, jotka keväällä 2019 toimivat alkuopetuksessa opettaen ensimmäisen ja/tai toisen luokan oppilaita. Haastattelupyynnö lähetettiin 189 opettajalle, ja siihen vastasi myönteisesti yhdeksän opettajaa, joista yhtä ei tavoitettu enää haastatteluaijoja sovittaessa. Kahdeksasta tutkimukseen osallistuneesta opettajasta viisi työskenteli haastattelujen aikaan ensimmäisen ja kolme toisen luokan opettajana. Opettajista kolme oli työskennellyt alkuopetuksessa yli 10 vuoden ajan, loput viisi alle viisi vuotta.

5.3 Tutkimusaineiston keruu

Tutkimuksen ensimmäisen osan aineisto kerättiin keväällä 2018 ja se koostui kahden oppitunnin mittaisen intervention yhteydessä toteutetuista keskusteluista ja draamaharjoituksesta. Litteroinnin jälkeen näistä tunteista kertyi aineistoa yhteensä yhdeksän sivua. Ensimmäisen opetustunnin tavoitteena oli kartoittaa oppilaiden ajatuksia empatiasta. Aihetta lähestyttiin opettajien kehittämän käsinukkeesityksen avulla (ks. liite 1). Esitys toimi tukena sen jälkeen käydyssä opetuskeskustelussa. Opetuskeskustelun aluksi selvitettiin käsiäänestyksellä, kenelle sana empatia oli tuttu. Oppilaille korostettiin, ettei sanaa tarvinnut osata selittää, vaan riitti, että oli kuullut sen joskus. Tämän jälkeen kysyttiin, oliko joku halukas kertomaan, mitä arveli sanan tarkoittavan. Lisäksi oppilailta kysyttiin, onko tärkeää osata pohtia, miltä toisesta tuntuu. Keskustelun yhteydessä empatia määriteltiin tutkijoiden toimesta oppilaille seuraavasti:

Empatia tarkoittaa sitä, että osataan ymmärtää miltä siitä toisesta tuntuu. Ja osataan tavallaan asettua sen toisen asemaan, miettiä vähän asioita sen toisen näkökulmasta. Ja sitä voi harjoitella esimerkiksi niin, että... että miettii sitä että miltähän minusta tuntuisi jos tuo sama sattuisikin minun kohdalleni.

Toisella tunnilla tarkastelun kohteena oli empatian ilmeneminen draamaharjoituksessa. Harjoituksessa oppilaat jaettiin pienryhmiin, joista jokainen sai lyhyen kuvauksen eri tilanteesta (ks. liite 2). Tilanteet oli suunniteltu ikätasolle sopiviksi

siten, että oppilaiden olisi mahdollista kohdata vastaavia tilanteita omassa arjessaan. Tilanteiden pohjalta oppilaat suunnittelivat lyhyet draamaesitykset, jotka esitettiin muulle luokalle. Kunkin esityksen jälkeen tilanteita purettiin keskustelemalla siitä, miltä tilanteessa olevista henkilöistä tuntui, kuka toimi tilanteessa empaattisesti, ja mitä tämä empaattisesti toiminut henkilö teki.

Intervention yhteydessä toteutetut keskustelut ja draamaharjoitukset videotettiin. Videointi toimii hyvin vuorovaikutustilanteiden havainnoinnin ja analyysin apuna, sillä videon kautta kuvattua tilannetta on mahdollista tarkastella uudelleen eri näkökulmista (Heikka, Hujala & Turja 2009, 78 – 79; Vienola 2004, 75). Videokuvan avulla tutkija voi havaita pieniä yksityiskohtia, jotka muuten saattaisivat jäädä huomaamatta (Lindlöf 1995, 213).

Kameran läsnäolon vaikutuksesta ihmisten käyttäytymiseen on esitetty vastakkaisia näkemyksiä. Lindlöfin (1995, 214) mukaan kameran käyttö voi häiritä tutkittavien keskittymistä, koska ihmiset tarkkailevat tietoisemmin omaa olemistaan kameran läsnäollessa. Heath ja Luff (1993) ovat puolestaan todenneet, ettei kameralla ole sivussa olevaa havainnoitsijaa häiritsevämpää vaikutusta tutkittaviin. Vaikka tässä tutkimuksessa tutkijat olivat oppilaille ennestään tuttuja, kameran vaikutusta tutkimustilanteeseen pyrittiin Heathin & Luffin suosituksen mukaisesti minimoimaan sillä, että kamerat olivat paikoillaan ennen oppilaiden saapumista luokkaan. Kameran käytössä tutkimusaineiston keruussa on lisäksi oleellista kiinnittää huomiota kameran ja mikrofoniin suuntaamiseen, sillä huono tallennus vaikeuttaa kerätyn aineiston analysoimista (Heath & Luff 1993, 308.)

Tutkimuksen toisen osan aineisto kerättiin keväällä 2019 haastattelemalla kahdeksaa alkuopettajaa. Haastatteluista kertyi yhteensä 66 sivua litteroitua aineistoa. Haastattelu on laadullisen tutkimuksen yleisimpiä aineistonkeruumenetelmiä, jota käytetään, kun halutaan selvittää, mitä ihminen ajattelee tai miksi hän toimii niin kuin toimii (Tuomi & Sarajarvi 2018, 83 – 84). Kirjallisuudessa tutkimushaastattelua on jaoteltu eri ryhmiin hyvin vaihtelevin nimikkein useimmiten sen mukaan, miten muodollinen haastattelutilanne on (Hirsjärvi, Remes & Saja-vaara 2009, 208).

Haastattelutyypit vaihtelevat strukturoidusta haastattelusta avoimeen haastatteluun. Strukturoitu haastattelu eli lomakehaastattelu nojaa tarkasti suunniteltuun ja pilotoituun haastattelurunkoon tai lomakkeeseen, jonka mukaista kysymysten ja väitteiden muotoa ja esittämisjärjestystä noudatetaan tiukasti. Avoin eli strukturoitu haastattelu on haastattelumuodoista lähimpänä keskustelua. Tutkijalla saattaa etukäteen olla tiedossa muutama näkökulma, jotka hän haluaa keskustelussa tuoda esiin, mutta muuten haastattelu rakentuu sen ympärille, mitä haastateltava haluaa tuoda esiin. Haastattelun aikana aihe saattaa muuttua jopa kokonaan. Avoin haastattelu vaatii paljon aikaa ja useita haastattelukertoja. (Hirsjärvi ym. 2009, 208 – 209; Mann 2016, 91.)

Näiden väliin asettuu puolistrukturoitu haastattelu, jota käytettiin myös tämän tutkimuksen aineistoa kerätessä. Puolistrukturoitu haastattelu rakentuu yleensä etukäteen valmisteltujen avointen kysymysten ympärille, minkä lisäksi kysymyksiä voi nousta myös haastattelun aikana käydystä keskustelusta (DiCicco-Bloom & Crabtree 2006). Tässä tutkimuksessa kaikissa haastatteluissa käytettiin samaa haastattelurunkoa (ks. liite 3), mutta esimerkiksi kysymysten järjestys ja muoto vaihtelivat jonkin verran haastattelujen välillä. Lisäksi haastatteluissa jätettiin tilaa tarkentaville kysymyksille ja vapaammalle keskustelulle (ks. Hirsjärvi & Hurme 2015, 47). Vaikka puolistrukturoitu haastattelu tarjoaa mahdollisuuden tällaiseen joustavuuteen, on haastattelujen vertailtavuuden kannalta tärkeää, että haastattelut vastaavat sisällöltään suunniteltua haastattelurunkoa (Mann 2016, 91).

Haastattelussa ollaan suorassa kielellisessä vuorovaikutuksessa tutkittavan kanssa, mikä tekee siitä ainutlaatuisen tiedonkeruumenetelmän. Vuorovaikutuksellisuus tuo sekä etuja että haittoja. Yksi haastattelun merkittävimmistä eduista on sen joustavuus: haastatteluaiheiden järjestystä on mahdollista säädellä ja haastattelun aikana voi tarvittaessa esittää lisäkysymyksiä tai pyytää perusteluja haastateltavan esittämiin vastauksiin. Kasvokkaisessa vuorovaikutuksessa tutkijan on myös mahdollista nähdä vastaaja, hänen ilmeensä ja eleensä, mikä laajentaa myös mahdollisuuksia tulkita haastateltavan vastauksia. (Hirsjärvi ym. 2009, 204 – 205.)

Haastattelujen suunnittelu, aiheeseen perehtyminen sekä haastattelijan rooliin ja tehtäviin kouluttautuminen vievät aikaa. Jo suunnitteluvaiheessa haastattelijan on varauduttava sekä puheliaisiin että niukkasanaisiin haastateltaviin. (Hirsjärvi ym. 2009, 206, 211.) Jos on kyse vähän tutkitusta aiheesta, tutkijan voi etukäteen olla vaikea arvioida vastausten suuntia. Haastateltava saattaa myös kertoa itsestään ja aiheesta enemmän kuin tutkija pystyy ennakoimaan. (Hirsjärvi ym. 2009, 205.) Haastattelun luotettavuuden kannalta tutkijan on huomioitava myös se, että haastattelussa on taipumus antaa sosiaalisesti suotavia vastauksia. Tutkittavat saattavat siis puhua haastattelutilanteessa toisin kuin jossakin toisessa tilanteessa, mikä tekee haastatteluaineistoista konteksti- ja tilannesidonnaisia. (Hirsjärvi ym. 2009, 206 – 207.)

Aineiston kattavuutta pyrittiin lisäämään toimittamalla haastattelurunko tiedonantajille etukäteen (ks. Tuomi & Sarajärvi 2018, 86). Ennen varsinaisen tutkimuksen aloittamista haastattelurunkoa testattiin yhdellä pilottihaastattelulla, jonka perusteella esimerkiksi kysymysten muotoilua tarkennettiin (ks. Hirsjärvi & Hurme 2015, 72). Kysymysten asettelussa tulee Pattonin (2002) mukaan kiinnittää huomiota niiden avoimuuteen. Haastattelijalla ei saa johdatella haastateltavaa vastaamaan tietyllä tavalla, vaan hänellä tulee olla mahdollisuus ilmaista aidosti omia ajatuksiaan. Kysymykset eivät saa esimerkiksi sisältää haastattelijan tekemiä oletuksia. Haastattelutilanteessa kysymykset tulisi esittää selkeästi yksi kerrallaan, jotta haastateltava tietää, mihin hänen odotetaan vastaavan. Koska haastattelu-aika on yleensä rajallinen, haastattelijalla tulee olla myös tietoinen siitä, mitä kysymyksiä on tarpeen esittää. (Patton 2002.)

Jotta aineiston käsittely ja analysointi olisi helpompaa, kaikki haastattelut nauhoitettiin tutkittavien suostumuksella. Ruusuvuori ja Tiittula (2009) tuovat esiin nauhoittamisen etuja: Nauhoitus mahdollistaa haastatteluun palaamisen, jolloin haastateltavan vastaukset ja niistä tehdyt tulkinnat eivät ole ainoastaan muistin ja haastattelua koskevien muistiinpanojen varassa. Useat kuuntelukerrat voivat paljastaa haastattelusta sellaisia asioita, joihin ei haastattelun aikana osattu kiinnittää huomiota. Tällaisia asioita voivat olla esimerkiksi pidemmät

tautot, korjaukset ja tarkennukset vastauksissa, mitkä voivat kertoa paljon haastateltavan suhteesta kyseiseen asiaan. Haastattelun nauhoittaminen mahdollistaa myös sen tarkemman ja luotettavamman raportoinnin, jolloin tutkimuksen lukijat ja arvioijat voivat analysoida tuloksia myös sen pohjalta, millainen vaikutus haastattelijalla ja hänen esittämillään kysymyksillä on ollut tulosten syntyyn. (Ruusuvuori & Tiittula 2009.)

5.4 Aineiston analyysi

Laadullisella sisällönanalyysillä tarkoitetaan tutkimusmenetelmää, jonka avulla aineistosta pyritään tekemään perusteltuja päätelmiä. Näiden päätelmien tulisi olla löydettävissä tutkijasta riippumatta. (Krippendorff 2004.) Laadullisen sisällönanalyysin tavoitteena on tiivistää ja luokitella laajoja kirjoitettuja, suullisia ja visuaalisia aineistoja helpommin tulkittavaan muotoon (Aaltonen & Högbacka 2015, 169). Laadullisessa sisällönanalyysissä pyritään Pattonin (2002) mukaan löytämään aineistosta johdonmukaisuuksia ja merkityksiä tiivistämällä aineistoa erottamalla siitä erilaisuuksia ja samankaltaisuuksia. Merkitysten etsiminen ja johtopäätösten tekeminen on aikaa vievää, sillä tutkittavien vastausten tulkitseminen ei ole yksiselitteistä. Tutkijalle voi myös vasta analyysivaiheessa selvitä, miten esimerkiksi tutkimusongelmat olisi kannattanut asettaa. (Tuomi & Sarajärvi 2018.)

Tutkimuksen tarkoituksesta sekä tutkittavasta ilmiöstä etukäteen saatavilla olevasta tiedosta riippuu se, eteneekö analyysi induktiivisesti vai deduktiivisesti. Elo ja Kyngäs (2008) kertovat useaan lähteeseen nojaten deduktiivisen laadullisen sisällönanalyysin perustuvan jo olemassa olevaan teoriaan tai malliin, joihin tutkimuksen aineistoa peilataan. Aineiston analyysi etenee siis yleisestä yksityiskohtaiseen. Induktiivinen laadullinen sisällönanalyysi puolestaan etenee heidän mukaansa aineistolähtöisesti, jolloin yksityiskohtaisia havaintoja kootaan laajemmaksi kokonaisuudeksi. Tutkimuksen molemmissa osissa käytetään induktiivista laadullista sisällönanalyysiä, joka muodostuu kolmesta vaiheesta: aineiston pelkistämisestä, luokittelusta ja käsitteiden luomisesta.

Analysoinnin lähtökohtana on, että tutkija tuntee tutkimusaineiston hyvin. Tämä edellyttää aineiston lukemista useaan kertaan tutkimuskysymysten valossa (Dey 1993; Elo & Kyngäs 2008). Lukeminen luo pohjaa aineiston pelkistämiseksi, jonka tavoitteena on pilkkoa aineisto helpommin käsiteltäviin osiin (Vaismoradi, Jones, Turunen & Snelgrove 2016, 104).

Tutkimuksen ensimmäisen osan analyysia varten oppitunti litteroitiin videoidun materiaalin pohjalta niiltä osin kuin tunnilla käsiteltiin tutkimusongelman näkökulmasta keskeisiä aiheita. Litteroinnissa kirjattiin ylös myös videossa ilmenneitä eleitä ja muutoksia äänensävyssä. Litteroinnin jälkeen aineisto pelkistettiin koodaamalla värein tutkimuskysymysten kannalta olennainen materiaali. Aineiston analysoinnissa käytettiin kuvailevaa kerrontatyyliä, sillä aineisto koostui pitkälti oppilaiden vastauksista opettajien ennalta laatimiin kysymyksiin. Näitä vastauksia kuvaamalla muodostettiin tulokset kokonaisuudessaan ensimmäiseen tutkimuskysymykseen sekä lisäksi osittain toiseen tutkimuskysymykseen.

Aineiston analysoinnissa hyödynnettiin myös laadullista aineistolähtöistä sisällönanalyysiä siltä osin kuin tarkasteltiin oppilaiden kehittelemiä ratkaisuja draamatilanteisiin. Aineistoa tiivistettiin etsimällä aineistosta kohdat, joissa keskusteltiin draamaesityksistä. Litteroidun aineiston tukena käytettiin myös alkuperäistä videomateriaalia, josta havainnoitiin tilanteissa esiintynyttä nonverbaalista viestintää (ks. Vienola 2004, 76). Havainnot sekä litteroinnin että videomateriaalin pohjalta kirjattiin ylös tilanteittain. Pelkistetyistä aineistosta muodostettiin taulukko, jossa oppilaiden ilmaisuja ja tekoja tarkasteltiin tilannekohtaisesti. Näistä ratkaisuista johdettiin viisi teemaa. (Ks. taulukko 1.)

TAULUKKO 1. Aineiston teemoittelu oppilaiden ilmaisuihin ja teoista draamatilanteissa

Tilanne	Alkuperäisilmaisu	Teema
Oppilas kaatuu koulun ruokalassa.	"Oi sattuiiko?"	Sanallinen huolen osoittaminen
	Pudonneiden tavaroiden kerääminen	Konkreettinen auttaminen
Oppilas pudottaa koulutarvikkeensa tulleensa töytäistyksi.	Pudonneiden tavaroiden kerääminen	Konkreettinen auttaminen
Oppilas ilmaisee pelkäävänsä hammaslääkärää.	Lähemmäs meneminen	Fyysinen läheisyys
	Olkapään koskettaminen	
	"Älä pelkää."	Sanallinen rohkaisu
	"Toisille ei saa sanoa noin."	Sanallinen puolustaminen
Kaikki kaverit eivät kuuntele oppilasta.	"Sattuiko sinua silloin?"	Sanallinen huolen osoittaminen
	Lähemmäs meneminen	Fyysinen läheisyys

Teemoista, joissa empatiaa osoitettiin samankaltaisin keinoin, muodostettiin edelleen kolme yläkäsitetä, joita olivat sanallinen empatian osoittaminen, konkreettinen auttaminen ja fyysisen läheisyyden osoittaminen. Lisäksi laskettiin, kuinka monesti kukin näistä ilmeni oppilaiden ratkaisuisissa.

Tutkimuksen toisessa osassa hyödynnettiin laadullista aineistolähtöistä sisällönanalyysia. Tutkimuskysymykset tarkentuivat aineistoa litteroidessa ja lukiessa, minkä jälkeen aineistoa käytiin läpi tutkimuskysymys kerrallaan. Litteroitua aineistoa lukiessa aineistosta nousi selkeästi esiin neljä teemaa: empaattinen lapsi, empatiakasvatuksen tavoitteet, empatiakasvatuksen toteuttaminen ja empatiakasvatuksen merkitys. Nämä teemat koottiin taulukoihin, joissa analyysiä työstettiin ryhmittelemällä teemoja kuvaavia aineistoesimerkkejä keskenään. Analyysin etenemistä pelkistettyihin ilmaisuihin ja alateemoihin on kuvattu analyysitulukoissa (ks. taulukko 2, liite 4).

TAULUKKO 2. Aineiston luokittelu empaattiseen lapseen liitettyjen ominaisuuksien osalta

Pelkistetty ilmaisu	Alateema	Yläteema
Toisen asemaan asettuminen ikävissä tilanteissa		
Toisen puolesta iloitseminen		
Toisten huomioon ottaminen	Toisen asemaan asettuminen	
Asioiden ajattelu toisten näkökulmasta		
Toisen tunteisiin ja ajatuksiin eläytyminen		
Toisen tukeminen olemalla läsnä		Empaattinen lapsi
Toisen pyytäminen mukaan toimintaan		
Tilan antaminen toisen halutessa	Empaattisen toiminnan osoittaminen	
Auttaminen		
Pyyteettömästi toimiminen		
Tilanteisiin reagoiminen omaloitteisesti		
Toisen tunteiden lukeminen	Tunteiden tunnistaminen ja sanoittaminen	
Omien tunteiden tunnistaminen ja sanoittaminen		
Empatian tunteminen		

Opettajien vastauksista koodatut aineistoesimerkit pelkistettiin. Tämän jälkeen pelkistettyjä ilmaisuja luokiteltiin vertailemalla ilmaisuja toisiinsa ja etsimällä niistä samankaltaisuuksia. Näin pelkistettyjä ilmaisuja yhdistelemällä saatiin muodostettua alateemat.

5.5 Tutkimuksen luotettavuus

Tutkimuksen luotettavuuteen liittyvät kysymykset ovat läsnä aina tutkimuksen suunnitteluvaiheesta alkaen, kun pohditaan osallistujien, aineistonkeruutavan ja aineiston määrän soveltuvuutta ja vaikutuksia tutkimustuloksiin (Graneheim &

Lundman 2004). Käsitteet kvalitatiivisen tutkimuksen luotettavuuden arvioinnista vaihtelevat eikä luotettavuuden arviointiin ole yksiselitteisiä ohjeita (Tuomi & Sarajärvi 2013, 134).

Tutkimusongelman riittävällä rajaamisella voidaan suunnata huomio tutkimuksen kannalta olennaiseen, mikä edistää yksityiskohtaisemman ja perusteellisemman tiedon saavuttamista (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006). Tutkimuksen ymmärrettävyyttä ja luotettavuutta lisää kattava kuvaus kulttuurista ja kontekstista, jossa tutkimus on toteutettu (Graneheim & Lundman 2004). Lähteisiin perehtyessä ja niitä valittaessa on syytä kiinnittää huomiota niiden aitouteen, riippumattomuuteen, alkuperäisyyteen sekä puolueettomuuteen (Mäkinen 2006, 128).

Monet haastatteluun liittyvät ongelmat ovat yhteisiä sekä aikuisia että lapsia haastateltaessa (Ritala-Koskinen 2001, 160). Hirsjärven ym. (2009, 206) mukaan haastattelun vaikeus syntyy sen edellyttämästä huolellisesta suunnittelusta ja harjoittelusta. Ennen varsinaisia opettajien haastatteluja toteutettiin pilottihaastattelu, jonka kautta haastattelurunkoa päästiin testaamaan. Hirsjärvi ja Hurme (2008, 73) näkevät tällaisen esihaastattelun tutkimuksen kannalta tärkeänä ja jopa välttämättömänä vaiheena.

Koska empatiakasvatus käsitteenä saattaa olla vieras, haastattelurungon lähettäminen haastateltaville opettajille etukäteen saattoi selkeyttää aihetta ja madaltaa kynnystä haastatteluun (ks. Tuomi & Sarajärvi 2018, 86). Mahdollisuus tutustua haastattelurunkoon jo ennen haastattelua edistää ajatusten heräämistä ja tuottaa usein laajempia vastauksia haastattelutilanteessa. Joissain tilanteissa liika valmistautuminen voisi johtaa sellaisten vastausten antamiseen, jotka eivät vastaa haastateltavan todellisia ajatuksia.

Lasten tietoon ja etenkin lasten kykyyn tuottaa luotettavaa tietoa tutkimuksen käyttöön on suhtauduttu epäilevästi, mitä on perusteltu lasten ajattelun ja ymmärtämisen kehittymättömyydellä (Ritala-Koskinen 2001, 148). Toisaalta myöskään aikuisten kertomaa tietoa ei voida automaattisesti pitää luotettavana. Aikuisten kohdalla luotettavuuden kannalta ongelmallisena nähdään tutkittavien tietoinen asioiden kertomatta jättäminen tai todellisuuden vääristäminen

tutkittavan ollessa taipuvainen antamaan sosiaalisesti suotavia vastauksia. (Hirsjärvi ym. 2009, 206; Ritala-Koskinen 2001, 148.)

Karlsson (2010, 128) tuo esiin, että myös lapset ovat taitavia tekemään tulkintoja siitä, millaisia vastauksia tai millaista käytöstä aikuiset heiltä toivovat. He saattavat pyrkiä toimimaan näiden odotusten mukaan, jolloin heidän oma äänensä ei pääse aidosti esiin. Tässä tutkimuksessa painetta vastata tietyllä tavalla pyrittiin vähentämään rohkaisemalla lapsia kertomaan asioista omin sanoin sekä kiinnittämällä huomiota kysymyksenasetteluun ("Onko joku, joka haluais kertoa, että mitä arvelet sen tarkoittavan?"). Opettajia haastateltaessa korostettiin puolestaan kiinnostusta opettajien omia empatiakasvatusta koskevia ajatuksia kohtaan.

Lapsen voi olla vaikea avata ajatuksiaan vieraille aikuiselle, mikä voi vaikuttaa tutkimusaineistoon ja tuloksiin. Lapsia tutkittaessa onkin erityisen tärkeää luoda luottamuksellinen suhde tutkittavaan. (Ritala-Koskinen 2001, 154.) Tässä tutkimuksessa turvallisuuden tunnetta saattoi edistää se, että opettajat olivat oppilaille ennestään tuttuja. Kuula (2006, 139) tuo useisiin lähteisiin nojaten esiin, että laadullisessa tutkimuksessa vuorovaikutustilannetta voidaan muokata empaattiseksi ja läheiseksi, jotta liiallinen muodollisuus ei vaikuta tutkittavien osallistumiseen. Tuntien aikana tavoiteltiin turvallista ilmapiiriä siten, että opettajina toimivat tutkijat istuivat yhdessä oppilaiden kanssa ringissä lattialla.

Tämän tutkimuksen yhteydessä aineistoa ei kerätty varsinaisesti ryhmähaastattelulla, mutta oppilaiden kanssa käytyjä keskusteluja voidaan jossain määrin rinnastaa ryhmähaastatteluun. Ryhmähaastattelun on katsottu voivan olla lapselle turvallisempi verrattuna tilanteeseen, jossa hän on kahden kesken tutkijan kanssa (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 1997, 207). Toisaalta monelle itsensä ilmaiseminen ryhmässä voi olla vaikeaa. Keskustelujen käyminen yhdessä koko luokan kanssa saattoi joidenkin oppilaiden kohdalla nostaa kynnystä osallistua keskusteluun. Jälkeenpäin ajateltuna oppilaiden olisi voinut olla helpompi tuoda omia näkemyksiään ja kokemuksiaan esiin keskusteltaessa pienemmissä ryhmissä. Aikataulut eivät kuitenkaan mahdollistaneet yksilö- tai pienryhmähaastattelujen toteuttamista.

Lapsiin kohdistuvassa tutkimuksessa onkin haasteena sellaisten keinojen löytäminen, joilla lasten ajatukset ja kokemukset saataisiin esiin (Karlsson 2010, 121). Oppilaisiin kohdistuvan tutkimusosion yhteydessä aineistonkeruumenetelmän suunnittelussa oli otettava huomioon oppilaiden kehitys- ja taitotaso. Esimerkiksi kirjoitelmien tekeminen soveltuu vasta noin 9–10-vuotiaille ja heitä vanhemmille, ja puutteellisen kirjallisen ilmaisykyvyn takia ensimmäisen luokan oppilailta kerätty aineisto olisi saattanut jäädä vieläkin suppeammaksi eikä se olisi vastannut oppilailta todellisuudessa olevaa tietoa (Aarnos 2010, 178).

Lapsen alhaisempi kielellinen kapasiteetti on tarpeen ottaa huomioon myös silloin, kun tutkimusaineisto kerätään suullisesti. Lasten kanssa keskusteltaessa on varottava esittämästä liian abstrakteja kysymyksiä ja pitäydyttävä konkreettisella tasolla. Toisaalta lasta ei tulisi myöskään aliarvioida esittämällä itsestään selviä kysymyksiä. (Ritala-Koskinen 2001, 149, 157.) Jos kysymykset eivät herätä lapsen mielenkiintoa tai lapsi ei ymmärrä, mitä kysymyksillä tarkoitetaan, hän ei todennäköisesti motivoitu ajattelemaan aihetta syvällisemmin vaan vastaa, mitä mieleen juolahtaa (Kalliala 1999, Ritala-Koskinen 2001, 157 mukaan). Lasten näkemyksiä saadaan Butlerin ja Williamsonin (1994, 34) mukaan esiin esittämällä erilaisia fokusoituja kysymyksiä, joilla lapsia ohjataan tarkentamaan vastauksiinsa. Abstraktien asioiden pohdintaa voidaan lähestyä myös keksittyjen tilanneesimerkkien avulla, kuten tässä tutkimuksessa tehtiin hyödyntämällä käsinukkeesitystä ja draamaharjoituksia keskustelun tukena.

Tutkimusraportti on keskeisessä osassa tutkimuksen luotettavuuden tarkastelua. Luotettavuuden kannalta on oleellista tehdä näkyväksi tulosten ja aineiston välistä yhteyttä. (Elo & Kyngäs 2008, 112.) Lukijan tulisi tutkimusraportin kuvausten kautta pystyä seuraamaan tutkijan päättelyketjuja ja toisen tutkijan voida esitettyjen luokittelu- ja tulkintasääntöjen perusteella muodostaa vastaavia tulkintoja aineistosta (Eskola & Suoranta 2005, 214–216). Tässä tutkimuksessa luotettavuutta pyrittiin kohentamaan raportoimalla tarkasti kaikkia tutkimuksen vaiheita tutkimuksen kummankin osan kohdalla, jotta lukija voi arvioida tutki-

musta ja sen tuloksia. Tutkimusraportissa on avattu aineistoesimerkkien ja taulukoiden avulla sitä, millä perusteella luokittelut ja tulkinnat on tehty. (Ks. Hirsjärvi ym. 2009, 232–233; Tuomi & Sarajärvi 2013, 140–141.)

Kun saman ilmiön tutkimiseen osallistuu useampi tutkija, puhutaan tutkijatriangulaatiosta (Patton 2002, 556). Luotettavuuden kannalta tutkimuksen etuihin kuuluu se, että aineistosta tehdyt päätelmät eivät perustu ainoastaan yhden ihmisen tekemään tulkintaan (Kiviniemi 2010, 83; Patton 2002, 560). Haastattelutilanteessa oli myös mahdollista jakaa tehtävät niin, että toinen tutkijoista keskittyi kysymysten esittämiseen ja toinen vastausten kuuntelemiseen, jolloin hänen oli helpompi esittää tarkentavia kysymyksiä. Toisaalta yhteistyö edellyttää runsaasti keskustelua ja sopimista, koska esimerkiksi vaihteleva litterointitapa voi heikentää tutkimuksen luotettavuutta (Hirsjärvi & Hurme 2008, 185).

5.6 Eettiset ratkaisut

Tieteen etiikka käsittää tavallisesti niiden eettisten kysymysten tarkastelun, jotka nousevat esille tutkimuksen eri vaiheissa (suunnittelussa, menetelmien valinnassa, aineiston kokoamisessa, luokittelussa, julkaisemisessa) tai jotka liittyvät tutkittavan kohteen erityislaatuun (Pietarinen & Launis 2015, 46). Hyvän tieteellisen käytännön noudattaminen on edellytys uskottavalle ja eettisesti hyvälle tutkimukselle. Tämän käytännön mukaisesti tutkimuksen teossa tulee toimia muun muassa rehellisyyttä, yleistä huolellisuutta ja tarkkuutta noudattaen sekä kunnioittaen muiden tutkijoiden työtä ja saavutuksia esimerkiksi asianmukaisin lähdeviittauksin. Lisäksi tutkimus tulee suunnitella, toteuttaa ja raportoida yksityiskohtaisesti ja tieteellisen tiedon vaatimusten mukaisesti. (Hirsjärvi ym. 2009, 23–24; Tuomi & Sarajärvi 2013, 132–133.)

Lapsiin kohdistuvassa tutkimuksessa eettisen pohdinnan keskiöön nousee lapsen hyvinvointi. Tutkijan tulee kunnioittaa lapsia ja taata heidän turvallisuutensa (Estola, Kontio, Kyrönniemi-Kylmänen & Viljamaa 2010, 185). Se, että lapset näkevät maailman omalla ainutlaatuisella tavallaan, tekee lasten näkemysten, kokemusten ja ideoiden kuulemisesta merkittävää (Karlsson 2010, 121).

Aiheen ollessa tunneherkkä on mahdollista, että sen käsittely nostaa lasten omakohtaisia kokemuksia pintaan. Tässä tutkimuksessa oli varauduttava siihen, että esimerkiksi harjoitukset ja niiden läpikäynti herättäisivät oppilaissa voimakkaita tunnereaktioita. Etukäteen on kuitenkin vaikea arvioida aiheen arkaluontoisuutta, sillä tutkittavat voivat kokea sen hyvin eri tavoin. Myöskään kaikkia tutkittavien esiin nostamia teemoja ei voida ennakoida. (Kuula 2006, 136.) Erityisesti lapset saattavat kertoa kokemuksistaan hyvinkin avoimesti.

Tutkimukseen osallistumisen tulisi olla lapselle mielekästä, eikä tutkimuksen tekeminen saa aiheuttaa häiriötä lapsen koulunkäyntiin (Aarnos 2010, 173). Tässä tutkimuksessa aineistonkeruu toteutettiin oppituntien yhteydessä osana oppilaiden normaalia arkipäivää ja opetussuunnitelman tavoitteiden mukaista toimintaa. Tutkimukseen eettisyyteen kuuluu tutkittavien informointi siitä, millaiseen tutkimukseen he osallistuvat, mitä heiltä odotetaan tai ei odoteta ja mihin ja miten aineistoa tullaan käyttämään (Noaks & Wincup 2004, 83). Oppilaiden vanhemmilta oli pyydetty tutkimusluvat lukukauden alussa. Oppilaille ei kuitenkaan kerrottu, että oppituntien aikana käytyjä keskusteluja käytetään tutkimustarkoituksessa, sillä ihmiset saattavat käyttäytyä hyvin eri tavoin tietäessään olevansa tutkittavina verrattuna tilanteeseen, jossa he eivät tiedä olevansa tutkimuksen kohteina (Patton 2015, 339).

Tällainen huijaaminen, joka tutkimustarkoituksessa tarkoittaa tutkittavien informoimatta jättämistä, on eettisesti katsottuna arveluttavaa. Tässä tutkimuksessa käytetty menetelmä on osallistuva piilohavainnointi, jossa tutkija on osallisena tilanteessa kertomatta muille tutkijan roolistaan. Moraalisesti katsottuna tällaisen asetelman voidaan katsoa olevan oikeutetumpi kuin sellaisen, jossa tutkija soluttautuu ulkopuolisenä tutkittavien ryhmään. Tutkija keskittyy tällöin ensisijaisesti johonkin muuhun kuin tutkimuksen tekemiseen. (Kuula 2006, 161, 165.) Tässä tapauksessa tuntien tavoitteena oli ensisijaisesti tarjota oppilaille mahdollisuuksia harjoitella empatiataitoja, mikä on opetussuunnitelmassa asetettujen tavoitteiden mukaista toimintaa (ks. Opetushallitus 2014, 21-22).

Tutkimuksen toisessa osassa lähestymistapa oli erilainen, sillä tutkimuksen kohteena olivat aikuiset ja aineistonkeruumenetelmänä käytettiin haastattelua.

Sähköpostitse lähetetyissä haastattelupyynnöissä opettajille esiteltiin tutkimuksen tavoitteet ja tutkimuksen toteutustapa. Lisäksi tutkittaville kerrottiin, että heidän henkilöllisyytensä tulee säilymään anonyyminä koko tutkimuksen ajan, ja että kerätty aineisto hävitetään tutkimuksen valmistuttua asianmukaisesti.

Ennen haastattelujen toteuttamista tutkittaville lähetettiin sähköpostitse tietosuojailmoitus sekä haastattelurunko. Haastattelujen aluksi kerrattiin tutkimuksen tavoitteet ja aineiston keruuseen liittyvät tekijät, minkä lisäksi haastateltavat allekirjoittivat tietosuojalomakkeet. Tutkittavilta pyydettiin myös suostumus haastatteluiden nauhoittamiseen. Kutakin haastattelua pohjustettiin aiheeseen virittelevällä kevyemmällä keskustelulla. Tällainen toiminta tekee tilanteesta luontevamman ja varmistaa, että tutkittavalla on selvä kuva tutkimuksen tarkoituksesta (Ruusuvuori & Tiittula 2005, 24–25). Tutkimuksessa oltiin kiinnostuneita opettajien omista käsityksistä ja näkemyksistä empatiakasvatuksesta, minkä vuoksi haastateltaville ei annettu etukäteen tarkkaa empatiakasvatuksen määritelmää.

Vaikka tutkimuksen lähtökohtaisena tarkoituksena on tuottaa tutkimustietoa, haastattelu on Pattonin (1990, 353–354) mukaan aina myös interventio, joka voi herättää ihmisissä ajatuksia, kokemuksia ja tunteita myös asioista, jotka eivät aiemmin ole olleet tiedostettuja. Tutkimukseen osallistuville opettajille haastattelu tarjosi siten samalla paikan pysähtyä pohtimaan ja arvioimaan omaa toimintaansa. Yksi haastateltavista huomasi haastattelun aikana kertoneensa asioita, joita ei halunnut hyödynnettävän osana tutkimusaineistoa. Koska osallistuminen perustuu vapaaehtoisuuteen, tutkittavilla on oikeus keskeyttää tutkimus tai kieltää aineiston osan tai koko aineiston käyttö, jolloin tutkijoiden on kunnioitettava tutkittavien toiveita (Dicicco-Bloom & Crabtree 2006).

6 TULOKSET

6.1 Ensimmäisen luokan oppilaiden ajatuksia empatiasta

Empatia käsitteenä ja empatian tärkeys oppilaiden kuvaamana. Empatian käsite ei ollut oppilaille tuttu. Oppilaista noin neljäsosa (5/19) ilmaisi kuulleensa sanan aiemmin. Yksi oppilas arveli empatian tarkoittavan auttamista.

Sit... sitä että auttaa toista. (Oppilas 5)

Kysyttäessä, miksi empatia on tärkeää, oppilaista kolme oli halukkaita vastamaan. Heistä yksi ilmaisi näkemyksensä surun tunteen kautta. Kaksi muuta oppilasta kertoivat olevansa samaa mieltä.

Koska jos kaik... koska niiku... koska jos kukaan ei ymmärtäis miltä toisesta tuntuu nii ois... nii ois kyllä... Tai jos kukaan maailmassa ei ymmärtäis miltä toisesta tuntuu nii ois tää maailma kyllä sitten aikalailta täynnä surullisia ihmisiä. (Oppilas 7)

Tilanne eteni opettajajohtoisesti, eikä siinä syntynyt oppilaslähtöistä keskustelua. Tältä osin keskustelu jäi nihkeäksi. Oppilaat vastasivat opettajan kysymyksiin, mutta eivät tuoneet esiin omia ajatuksiaan laajemmin kysymysten ulkopuolelta. Oppilaat eivät myöskään esittäneet omia kysymyksiä.

Empatian ilmeneminen käsinukke-esityksen purkamisessa. *Käsinukke-esityksen tarkoituksena oli toimia keskustelun pohjana. Esityksessä possu-hahmo oli surullinen, koska oli kadottanut rakkaan lelunsa. Possun luokse tuli omalla vuorollaan kaksi muuta hahmoa, jotka reagoivat possun murheeseen eri tavoin: lammas vähätteli possun tunteita, nalle puolestaan suhtautui tilanteeseen ymmärtäväisesti ja tarjoutui auttamaan lelun etsimisessä.*

Esityksen jälkeen kaksi oppilasta kertoi omin sanoin, mitä käsinukke-esityksessä tapahtui. He kuvasivat lampaan ja nallen toimintaa välittämisen kautta.

Että se [possu] hukkas sen pehmolelun ja sitten, öö se lammas tuli ja että mikä si... ja sanoi että mikä sinulla on ja sit... ja sit se ei välittäny siitä. [...] Nii ja sitte se... öö... nalle tuli ja sitten sit... sitä kiinnosti ja sit ne lähti... öö... ettii sitä. (Oppilas 9)

Et se possu oli surullinen ja se hukkas sen lelun. Ja sit se lammas tuli moikkaamaan ja sitte se kysy mikä sulla on. Sitte se [possu] sano et sillä on lelu hukassa ja sitte se [lammas] sano et se voi ostaa uuden. Sitte se sano ja... sitte se [possu] sano et se oli lempilelu ja se sai sen pienenä lahjaks nii sitten se lambi sano että... se lambi sano et sitä ei kiinnostu. [...] Mut sitte ku se nalle tuli nii sitä nallee... niin sitte se nalle olikin oikea ystävä ja autto. (Oppilas 7)

Yksi oppilas pohti mahdollista syytä possun tunteen taustalla. Lisäksi hän toi esiin ajatuksen, ettei lampaalla ollut vastaavaa kokemusta, eikä lammas siten osannut asettua possun asemaan.

Surulliselta koska se [possu] tykkäs siitä [lelusta] mut se [lammas] ei niiku välittänyt koska varmaan sillä toisella ei ollu mitään lempilelua. [...] Ja halua aina vaan uuden. (Oppilas 21)

Kun oppilaat kuvailivat possun tunteita, he eläytyivät kertomaansa muuttamalla äänensävyään surumielisemmäksi.

Empatian ilmeneminen draamaharjoituksessa. *Draamaharjoituksessa oppilaat jaettiin pienryhmiin ja jokaiselle pienryhmälle annettiin lyhyt kuvaus yhdestä arkipäiväisestä tilanteesta, jossa yksi henkilö on joutunut hankalaan asemaan. Oppilaiden tehtävänä oli pohtia, miten muut henkilöt toimivat tilanteessa. Oppilaat tekivät ratkaisuistaan lyhyet draamaesitykset, joiden pohjalta käytiin keskustelua henkilöiden tunteista ja siitä, kuka toimi kussakin tilanteessa empaattisesti.*

Ratkaisujen keksiminen tilanteisiin onnistui kaikilta pienryhmiltä hyvin: oppilaat olivat innokkaita, ja he lähtivät omatoimisesti kehittämään ratkaisua ja esityksen kulkua. Empatia ilmeni tilanteiden ratkaisuissa kolmessa eri muodossa: sanallisena empatian osoittamisena, konkreettisena auttamisena ja fyysisen läheisyyden osoittamisena (ks. taulukko 3). Sanallisessa muodossa empatia ilmeni kolmessa tilanteessa, yhteensä neljä kertaa: kahdesti sanallisena huolen osoittamisena sekä kerran rohkaisuna ja puolustamisena. Konkreettinen auttaminen näkyi kahdessa tilanteessa, kummassakin pudonneiden tavaroiden nostamisena. Fyysistä läheisyyttä osoitettiin kahdessa tilanteessa, yhteensä kolme kertaa: kummassakin tilanteessa lähemmäs menemisenä, ja toisessa myös olkapään koskettamisena.

TAULUKKO 3. Empatian ilmeneminen draamaharjoituksessa

Lapsen oma ilmaisu	Ilmenemismuoto
"Oi sattuiiko?"	Sanallinen
"Älä pelkää."	Huolen osoittaminen
"Toisille ei saa sanoa noin. "	Rohkaisu Puolustaminen
Pudonneiden tavaroiden nostaminen	Konkreettinen auttaminen
Olkapään koskettaminen Lähemmäs meneminen	Fyysinen läheisyys

Oppilaat ilmaisivat kaikissa neljässä tilanteessa, että tunnistivat empaattisesti toimineen henkilön. Lisäksi oppilaat osasivat kertoa, miten tämä henkilö toimi tilanteessa.

Oppilas 14: Selvä, öö... Oppilas 16 niinku tönäs öö... Oppilas 18:a ja siltä tippu penaali ja Oppilas 3 nosti sen. Ja Oppilas 3 teki sen... no... mikä se on... No, mikä se oli?
Toinen oppilas: Empaattisesti.
Oppilas 14: Empaattisesti.

Öm tota... öm... Oppilas 21 vei alustaa tai tota tarjotinta. Sitten se rupes juoksemaan ja sitten se kaatui. Ja sitten... toiset nauroi sille... ja sitten... Oppilas 17 tuli auttaan sitä. (Oppilas 11)

Se sano, että sattuko vaikka muut sanoi, että maistuiko hyvältä. Tai pelasi puhelimella. (Oppilas 21)

Oppilaat tunnistivat tilanteessa ikävään asemaan joutuneen henkilön olotilan kuvaillen sitä kuitenkin vain yhdellä sanalla: he kertoivat ikävään asemaan joutuneesta tuntuvaan *pahalta*, *kurjalta* ja *kamalalta*.

6.2 Alkuopettajien käsitys empaattisesta lapsesta ja empatiakasvatuksen tavoitteista

Alkuopettajat näkivät empaattisen lapsen osaavan ja haluavan asettua toisen asemaan sekä kykenevän oma-aloitteisesti ottamaan toiset huomioon omassa toiminnassaan. Lisäksi empaattinen lapsi hallitsee heidän mukaansa tunteiden tunnistamisen ja sanoittamisen taitoja. Opettajien empatiakasvatukselle määrittämät tavoitteet kulkivat linjassa sen kanssa, miten he kuvailivat empaattista lasta. Tavoitteet nähtiin sekä osana koulun toimintaa että laajemmin koskien muitakin tahoja, kuten työyhteisöjä ja perhettä. Seuraavaksi näitä tuloksia tarkastellaan tarkemmin aineistoesimerkeillä havainnollistaen.

Kahdeksasta opettajasta seitsemän kuvaili empaattisen lapsen osaavan asettua toisen asemaan. Empaattisen lapsen nähtiin ajattelevan asioita toisten näkökulmasta ja kykenevän eläytymään toisten tunteisiin. Opettajista kaksi toi lisäksi esiin, että empaattinen lapsi osaa asettua toisen asemaan sekä kielteisissä että myönteisissä tapahtumissa ja tilanteissa. Empatiakasvatuksen tavoitteena nähtiinkin se, että oppilaan kyky ajatella ja toimia itsenäisesti suhteessa edellä lueteltuihin taitoihin kehittyy. Empaattinen lapsi ei siis näiden opettajien mukaan toimi vain aikuisten kehotusten tai odotusten mukaisesti, vaan ottaa pyyteettömästi toisia huomioon.

Semmonen joka osaa asettua toisen niinku asemaan ja sit siihen niinku katsoo sitä asiaa toisesta sen toisen niinku näkökulmasta ja näkövinkkelistä että ja osaa eläytyä toisen tunteisiin ja semmosiin niinku ajatuksiin. (Opettaja 4)

Semmonen joka tota pystyy asettumaan niiku toisen asemaan. Yleensä se on aina se että, että kun tapahtuu jotain negatiivista. Mut kyl mää mieltäisin että myös silloin sitte kun tota on jotain niikun myönteis... et osataan tavallaan iloita sen toisen puolesta. (Opettaja 2)

Osaa ilman aikuisen kehotuksia mennä vaikka kysymään joltain että sattuko tai tavallaan niiku reagoi niihin tilanteisiin sillä lailla oma-aloitteisesti. (Opettaja 8)

Esimerkkeinä empaattisesta toiminnasta opettajat nostivat esiin toisen auttamisen sekä toisen tukemisen olemalla läsnä. Empatiakasvatuksen tavoitteeksi koettiin se, että oppilaat oppisivat toimimaan yhteisöissä siten, että niiden jäsenillä olisi hyvä olla. Hyvinvointiin liitettiin toisen kunnioittaminen, ihmisten välinen tasa-arvo ja turvallisuuden tunne.

Empaattisella lapsella on taitoa jotenkin tu...tulla tukemaan sitä jos se on niinku joku vaikea tilanne sitten kaverilla siinä niin hän pysyy paikalla, hän ei lähde pois. Välttämättä ei oo tar... tarpeellista osata sanoa jotain oikeita sanoja mutta se että että jää siihen ja on läsnä. Ei jätä yksin. (Opettaja 1)

[...] kaikilla olis niikun se toisen kunnioittaminen ja... ja tavallaan et kaikilla olis hyvä olla ja kaikilla ois oikeus niikun turvalliseen ja hyvään oloon niikun koulussa. Ja toki niikun muualla et se on ihan yhtä sovellettavissa tuolla koulumaailman ulkopuolella. (Opettaja 2)

Sit se on semmosta vuorovaikutustaitojen ja yhdessä olemisen tasa... ja musta se on tasa-arvokysymys myös että et se on sitä semmosta niikun näitten pienten lasten tasa-arvo-kasvatusta myös. (Opettaja 6)

Kolme opettajaa toi empaattista lasta kuvaillessaan esiin tunteiden tunnistamisen ja sanoittamisen taitoja, joiden kehittäminen koettiin myös yhdeksi empatiakasvatuksen tavoitteeksi. Tunteiden tunnistamisen ja sanoittamisen taitojen harjoittelulla katsottiin olevan yhteys myös pidemmän tähtäimen tavoitteeseen ehkäistä erilaisia kriisejä.

[Empaattinen lapsi] osaa ehkä niitä omia tunteitaan niiku tunnistaa ja ehkä sanottaa tai sillai kuvailla. (Opettaja 3)

Ajattelisin että se empatiakasvatus liittyy noihin tunnetaitoihin aika paljon että, että tunnetaitojen tavoitteena jos sitä kautta ajattelee sitä empatiakasvatusta nii oppia niinku tunnistamaan niitä omia tunteita ja toisten tunteita. (Opettaja 8)

No koulun näkökulmasta kaikki kiusaamisjutut ja kaikki tämmöset ja se että opittais puhumaan tunteista, koska se taas ennaltaehkäsee monta tulevaa sitte ongelmaa ja kriisiä. (Opettaja 7)

Yleisesti opettajat painottivat alkuopetusikäisen ajattelun olevan vielä konkreettisella tasolla. Yksi opettajista nosti kuitenkin tavoitteiden yhteydessä esiin myös empatian ymmärtämisen ilmiön tasolla.

Pyritään opettaa ja kasvattaa sitä... sitä empatian niinku ymmärtämistä ja sitten myös tai tavallaan niinku siitä ilmiöstä sekä sen ilmiön ymmärtämistä. (Opettaja 4)

Kokonaisuudessaan opettajien käsitykset empaattisesta lapsesta olivat keskenään samansuuntaisia. Suurin osa opettajista ei ollut kuullut empatiakasvatus-termiä aiemmin tai he pitivät sen määritelmää itselleen epäselvänä ennen haastattelun alkua. Opettajien näkemykset empatiakasvatuksesta ja sen toteuttamisesta olivat kuitenkin linjassa keskenään.

6.3 Empatiakasvatuksen toteuttaminen

Empatiakasvatus osana koulun toimintakulttuuria. Kaikkien opettajien vastauksissa korostui empatiakasvatuksen kokonaisvaltaisuus koulun arjessa. Empatiakasvatus nähtiin osana koulun toimintakulttuuria. Empatiakasvatuksen otollisimpana toteutuskeinona pidettiin erilaisissa arkipäivän tilanteissa käytyjä keskusteluja, sillä tällaisia tilanteita tulee opettajien mukaan vastaan päivittäin esimerkiksi välitunneilla ja koulun käytävillä.

No mä ajattelin tätä empatiakasvatusta ensin jotenki sillee et apua eihän mulla oo ollu täl-
lasta että mitä, että pitää... mut sit mä tajusin et sitä on ihan koko ajan mulla. Että mä ajat-
telen et se empatiakasvatus on niin voimakkaasti osa sitä kasvatusta ainakin mulla itellä,
et mä en osaa erottaa sitä siitä arjen, mun arjen läsnäolosta ollenkaan, et se on koko ajan
sitä. (Opettaja 3)

Vaikka on hyviä materiaaleja jo olemassa, niin kyllähän se on se arjen toiminta missä ne
tilanteet tulee vastaan ja sitten niitä käydään läpi. (Opettaja 6)

No ainakin mun mielestä noiden pienten kanssa ne arkipäivän tilanteet ne on tosi keski-
össä. Niinku mä sanoin tosta että se on jotenkin vielä niinku aika konkreettista että ne ei
vielä ihan tai ainakin mä aattelen niin että ne ei jotenkin niin abstraktilla tasolla ymmärrä
kaikkea et sit jotenkin niissä tilanteissa on kaikkein hedelmällisintä sitä empatiakasva-
tusta toteuttaa. (Opettaja 4)

Opettajien mainitsemissa esimerkkitalanteissa tapahtumia ja niihin liittyviä tun-
teita sanallistettiin opettajan esittämien kysymysten avulla. Keskusteluissa ko-
rostui eri osapuolten näkökulmien kuuleminen. Keskustelujen kautta opettajat
pyrkivät tekemään lapsille näkyväksi myös sitä, että omilla sanoilla ja teoilla voi
tiedostamattaankin loukata toista.

Et jos käy joku tilanne että joku vaikka lyö toista tai tulee joku kina niin sit pysähtyä sii-
hen että hei mitäs täs kävi ja ja no mikä on sun versio, mikä on sun versio ja no mites ym-
märräks sä mitä tää toinen täs sano ja jotenkin just sitä konkreettista harjoittelua sen toi-
sen niinku asemaan eläytymistä. (Opettaja 4)

Tänään oon viimeks jutellu siitä et huomasiiko kun toiselle tuli paha mieli. Ja sit mieti-
tään ei oikein saanu vastausta niin sit piti jutella siitä että jos et huomannu että toiselle
tuli paha mieli niin miltä se toinen näyttää kun sillä on paha mieli ja jos huomasi että toi-
selle tuli paha mieli ja jatkoit silti niin mitä se sit tarkoittaa. Niin semmosia keskusteluja
on ehkä se pää- tämmönen niinku työkalu siinä arjessa koska no kyllä kaikki sitä jonkun
verran tarttee näin pienenä mutta se on varmaan se suurin. (Opettaja 5)

No kaks poikaa naulakolla pukemassa, kolmas tulee ja ohi kävellessään tönäsee toista
niin että se kaatuu niin siihen menin paikalle kysymään että miks teit noin ja miltähän
noista tuntui tästä kaatujasta tuntui ja ehkä se on niitä semmosia arjen pieniä tilanteita. Ja
tuntui sitten ymmärtävän. Ensin sanoi että oli vaan vaan ihan leikillään tein ja sitten taas
kun päästiin taas siihen että niistäkin tilanteista voi tulla paha mieltä. (Opettaja 1)

Keskustelujen ohella empatiakasvatuksessa koettiin merkittäväksi opettajan oma esimerkki, johon liitettiin toisten kohtaaminen ja läsnäolo, reagointi ja tilanteisiin puuttuminen, kielenkäyttö sekä erilaisuuden hyväksyminen. Opettajat korostivat, että vaikka opettaja hyödyntäisi opetuksessaan monipuolisia materiaaleja ja kävisi jatkuvaa keskustelua siitä, miten toisia kohdellaan, voi empaattisen mallin puuttuminen viedä pohjan koko empatiakasvatukselta.

Mun mielestä kyl empatiakasvatuksessa periaatteessa vaikka sulla ois kaikki maailman hienoimmat materiaalit ja kaikki niinku vautsi vau kaikki ois sulle suunniteltu mut sit jos se opettaja ei oo ite empaattinen. Tai jotenkin se esimerkin voima siinä empatiakasvatuksessa on kuitenkin loppuen lopuksi se lähtee kaikki siitä. Et vaiks sä kuinka saarnaisit et pitää ymmärtää toista ja pitää puhua tai jotenkin siitä empatiasta niin jos et sä oo ite empaattinen niin siltä menee ihan pohja. (Opettaja 4)

Ehkä enemmän se opettajan esimerkki jotenkin että, et tavallaan millä tavalla huomaa ne nuoret ja lapset siellä. Ja puuttuuko mihinkään ongelmin tai muihin millä tavalla. Et jos antaa itse sen välinpitämättömän kuvan nii sehän heijastuu hyvin vahvasti niihin oppilaisiin et opettajaa ei kiinnosta nii tarviiko muakaa kiinnostaa. (Opettaja 7)

Yksittäisen opettajan esimerkin ohella opettajat toivat esiin, että myös opettajien keskinäinen yhteistyö toimii mallina oppilaille. Lisäksi opettajien keskuudessa jaettiin vinkkejä ja materiaaleja. Toisinaan opettajat kävivät yhdessä läpi oppilaiden välillä syntyneitä tilanteita vaihtaen neuvoja ja mielipiteitä näissä tilanteissa toimimisesta. Yhteistyön eri luokkatasojen ja rinnakkaisluokkien kanssa katsottiin tukevan empatiakasvatusta, sillä yhteistyö eri ihmisten kanssa auttaa laajentamaan sosioemotionaalisten taitojen harjoittelua oman luokan ulkopuolelle. Esimerkkeinä oppilaiden välisestä yhteistyöstä opettajat mainitsivat kummitoiminnan, erilaiset yhteiset esitykset ja projektit sekä ensimmäisen luokan oppilaiden ja esikoululaisten keskinäisen yhteistyön. Osa opettajista koki, että yhteistyötä empatiakasvatuksen osalta voisi olla nykyistä enemmänkin.

Opettajien näkemyksen mukaan koulun järjestyssäännöt ja luokan omat säännöt toimivat empatiakasvatuksen tukena. He pitivät tärkeänä tavoitteiden (*kiltisti oleminen, muiden auttaminen*) avaamista sanallistamalla, mitä tavoitteet tarkoittavat konkreettisesti. Lisäksi opettajat korostivat säännöistä kiinni pitämistä.

Opettajat viittasivat puheenvuoroissaan myös positiiviseen pedagogiikkaan. Vaikka säännöistä kiinni pitäminen koettiin merkittäväksi, opettajat pitivät tärkeänä, ettei oppilaiden pieniin harmittomiin töppäyksiin puututa jatkuvasti

rangaistuksin, sillä taitoja vasta harjoitellaan. Sen sijaan opettajat painottivat hyvien tekojen huomioimista ja positiivisen palautteen merkitystä. Opettajan antaman palautteen lisäksi oppilaiden kanssa harjoitellaan positiivisen palautteen antamista toisille esimerkiksi kuvataidetoista tai toisen toiminnasta yhteisissä leikeissä ja peleissä.

[Alkuopetusikäiseltä] ei voi niiku ehkä vielä ihan hirveesti vaatia että tavallaan et ottaa sen ajatuksen et sitä harjoitellaan sitä taitoa ettei niinkun tai sillee positiivisen kautta ettei nyt rupee hirveesti sanktioita jakelee jos on vähän töpänny ja ei oo ihan. Et tavallaan sitä positiivisen ja leikin kautta ja tämmösten draamaharjoitusten kautta et ei ehkä niinkään mitään niinku kauheita puhutteluja. (Opettaja 8)

Kun lapset aika usein rupee "jee me voitettiin ja me voitettiin" niin sit sitä me kyllä harjoitellaan et menee niinkun enemmän annetaan niinkun toisille positiivista palautetta kun hehkutetaan sitä omaa voittoa. Kun se mä en niinkun siinäkin yritetään sitä että siinä niinkun leikistä jää kaikille hyvä mieli. (Opettaja 6)

Opettajien mukaan on huolehdittava siitä, että jokainen oppilas saa onnistumisen kokemuksia, mikä vaatii oppilaiden erilaisten lähtökohtien huomioimista. Niiden oppilaiden kohdalla, joilla on enemmän haasteita, on tarpeellista kiinnittää erityistä huomiota pieniin onnistumisiin aina kun mahdollista. Opettajien mukaan omien ja muiden hyvien puolien tunnistaminen ja huomioiminen auttaa vahvistamaan oppilaiden itsetuntoa. Hyvän itsetunnon myötä oppilaat kykenevät olemaan empaattisia myös itseään kohtaan, mitä opettajat pitivät oleellisena sen kannalta, että oppilaat eivät myöskään tule tallotuiksi jalkoihin.

[...] joku kokis onnistumisen elämyksiä ja sitten se että ja sit antaa arvon sitten nii... muidenkin onnistumiselle niin se on siinä musta se tärkein. (Opettaja 6)

Positiivisen pedagogiikan kautta semmonen niikun oman itsetunnon kasvatus myöskin oppilailla et ei pelkästään se et huomioi muut, koska sillon sut helposti tallotaan jalkoihin. Vaan myöskin se että niinkun tota, tota sä niiku saat sen oman itsetunnon sillee et oot myöski empaattinen itseäs kohtaan. (Opettaja 7)

Mulla oli yks semmonen oppilas jolla, jolla on niiku tunteitten hallinnan kanssa että, et on niiku hirmu vaativa itteensä kohtaan ja sit koetilanteet esimerkiks saatto olla et itku saatto tulla samantien et ku saa koepaperin nii en minä osaa apua apua apua ja sit semmosia niiku et se tunteitten hallinta et tuli raivonpurkauksia ja semmosta. Nii nyt ku siinä on sitte huoltajien kanssa niiku yritetty että kehua pienistäkin asioista ja aina kun mahdollisuus ja niikun että se lapsi oppii huomaamaan että se on niiku ite hyvä nii sit sillä on vähentyny ne. Ja sillä on itseasiassa koulussa nyt menee tosi hyvin ja ykski tunti kysy et mähän oon tehny kuviksen työn et hän vois mennä auttaa tota kaveria jolla on vähän vaikeeta. (Opettaja 7)

Yhteenvedona voidaan todeta, että opettajat näkivät empatiakasvatuksen kiinteänä osana koulun arkea ja toimintakulttuuria. Toimintakulttuuriin liittyen

opettajat nostivat esiin arjessa käydyt keskustelut, opettajan esimerkin, koulun yhteiset säännöt ja käytöstavat sekä yhteistyön niin oppilaiden kuin opettajien keskuudessa.

Empatiakasvatus oppitunneilla. Vaikka empatiakasvatuksen painopisteen todettiin olevan vahvasti arjessa, opettajat käyttivät opetuksessaan myös erilaisia ohjelmia ja materiaaleja, jotka on koottu kuvioon 1. Nämä ohjelmat ja materiaalit eivät suoraan kohdistuneet empatiakasvatukseen vaan yleisemmin tunne- ja vuorovaikutustaitoihin.



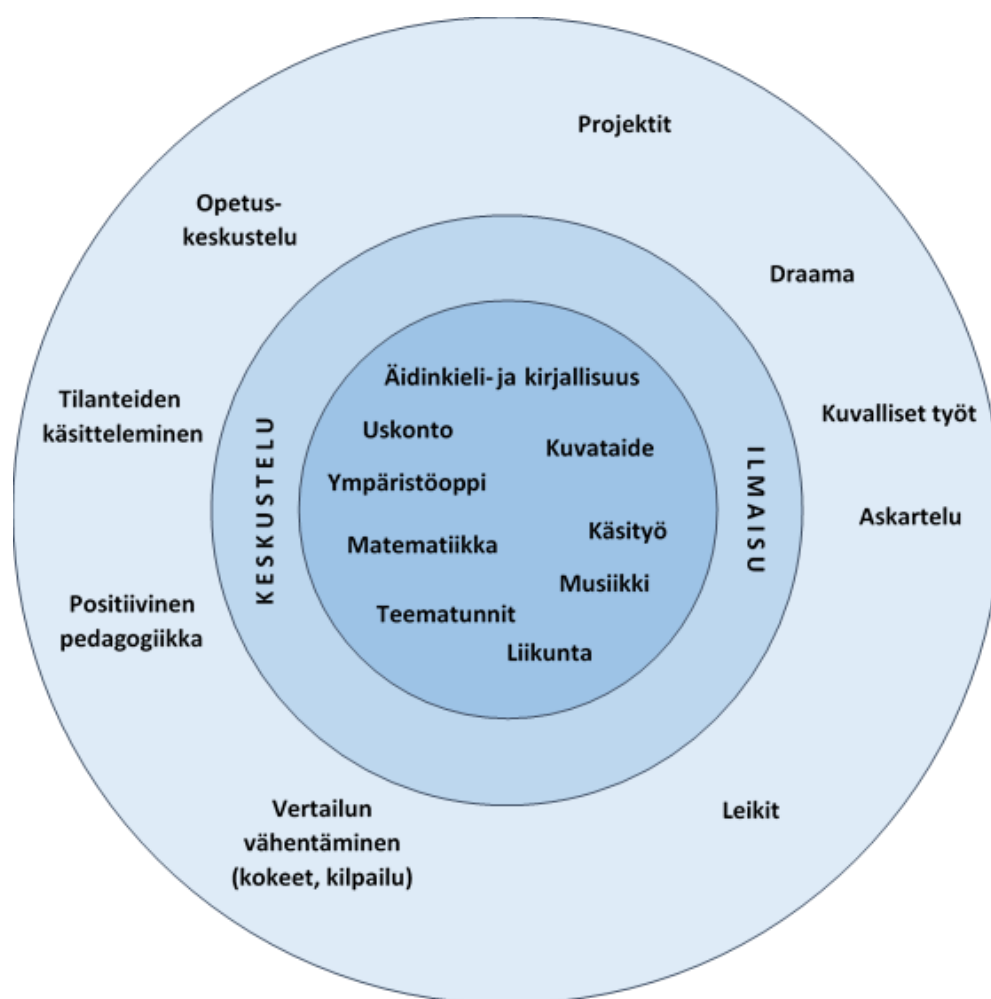
KUVIO 1. Opettajien esiin nostamat empatiakasvatuksessa hyödynnettävät ohjelmat ja materiaalit sekä niiden vahvuudet

Ohjelmien ja materiaalien suurimpana vahvuutena opettajat näkivät selkeän struktuurin ja ajankäytön: Valmiit oppituntipaketit ja harjoitteet helpottavat suunnittelutyötä ja edistävät johdonmukaista etenemistä. Harjoitteita on mahdollista muokata oman ryhmän tarpeisiin sopiviksi ja nostaa niissä käsittelyyn esimerkiksi välituntitilanteita. Harjoitteiden kautta oppilaiden on myös helppompaa eläytyä ja ymmärtää toisen näkökulmaa, kuten yksi opettajista mainitsi:

Mun kokemuksen mukaan lapset osaa tosi hyvin sanoakin et sit niissä arkipäivän tilanteissa missä se tilanne koskee itseä ja siinä on ne omat tunteet pelissä niin se voi olla tosi vaikeeta niinku et ei en ymmärrä tota toisen näkökulmaa. Mut sit taas jos on niinku tomonen ulkopuolinen keissi niin kaikki tavallaan tietää et miltä siitä toisesta tuntuu ja silloin pystyy hyvin eläytymään. Mut sit kun se on se oma omaa itseä on niinku loukattu tai silloin se on niinku vaikeempaa ehkä se empatia. (Opettaja 4)

Yleisesti materiaalien ja ohjelmien koettiin olevan hyvin yhteydessä lasten arkeen. Niiden kautta huomiota pystytään kuitenkin kiinnittämään enemmän myös positiivisiin asioihin kuten oppilaiden vahvuuksiin tai toisiin kohdistuviin hyviin tekoihin.

Empatiakasvatus oli opettajien mukaan mahdollista linkittää kaikkiin oppiaineisiin. Tämän lisäksi opettajat pitivät erillisiä empatiakasvatukseen liittyviä teematunteja. Oppiaineet, joilla empatiakasvatusta voi opettajien mukaan toteuttaa, ja oppitunneilla käytetyt empatiakasvatuksen toteutuskeinot on koottu kuvioon 2.



KUVIO 2. Opettajien esiin nostamat oppiaineet ja empatiakasvatuksen toteutuskeinot oppitunneilla

Tunneilla empatiakasvatuksen työtapana korostui keskustelu: Opettajat nostivat tunneilla yhteiseen käsittelyyn erilaisia tilanteita, joita oppilaiden välillä oli syntynyt välitunneilla tai kesken oppitunnin. Näiden arjesta nousseiden tilanteiden

lisäksi opettajat olivat suunnitelleet opetustuokioita, joissa keskustelun tukena toimivat tarinat tai draamaharjoitukset. Draaman ohella myös muut ilmaisulliset työtavat nähtiin toimivina. Tällaisia olivat erilaiset projektit, leikit, askartelu ja kuvalliset työt.

6.4 Empatiakasvatuksen merkitys

Kaikki opettajat pitivät empatiataitoja merkittävinä sekä koulussa että lasten tulevaisuudessa. Empatiataitojen puute ilmenee koulussa opettajien mukaan toisen tahallisenä tai tahattomana loukkaamisena sanoin ja teoin, kuten kiusaamisena, naljailuna ja silmäilyinä. Heikot empatiataidot nähtiin jarruna vuorovaikutuksessa toisten kanssa, minkä koettiin heijastuvan yleisesti koulunkäyntiin. Koulunkäynnissä empatian puute itseään kohtaan näkyi yhden opettajan mukaan voimakkaina suorituspainoina, jotka purkautuivat esimerkiksi itkuna koetilanteissa. Opettajat nostivat esiin myös välinpitämättömyyden, joka voi koulussa ilmetä sekä opettajien että oppilaiden asenteissa ja toiminnassa.

Nykyään on paljon jo sitäkin jo niinku pienillä saati sitte murrosikäillä että jos on lattialla jotain tai joku tiputtaa jotain nii sit voitko siivota, no ei se oo mun jättämä ei kuulu mulle. (Opettaja 7)

Nii oppilaissa ku yhdellä koululla aikuisissakin on ehkä vähän semmosta et nyt tää on nyt vaan minun homma ja mä hoidan nyt oman homman et muitten hommat ei kuulu mulle. (Opettaja 7)

Että tiedän myös olen täällä keikkaillessa nii ympäri Keski-Suomee sen niikun oli myös opettaja joka sano että setvikää keskenänne ja mää näin sen että alkuopetusikäset ei vielä siihen niiku... tai sekään ryhmä ei mun... minun mielestä, tää on nyt mun mielipide, ei ollut valmis siihen. (Opettaja 2)

Opettajat näkivät oppilaiden erilaisten taustojen vaikuttavan siihen, että oppilaiden empatiataidot vaihtelivat suuresti: oppilailla katsottiin olevan erilaiset valmiudet empatiataitoihin, koska he ovat kotona tottuneet erilaisiin empatian osoittamisen kulttuureihin. Suurimmaksi empatiataitoihin vaikuttavaksi tahoksi opettajat nimesivät kodin, ja he kokivat tärkeäksi, että koululla ja kodilla on yhteinen linja empatiakasvatuksen toteuttamisessa. Yksi opettajista totesi pidem-

pään varhaiskasvatuksessa olleiden olevan usein tottuneempia isompiin ryhmäkokoisiin ja siten ottamaan useampia ihmisiä huomioon verrattuna pidempään kotona kasvaneisiin vertaisiin.

Jos aattelee perhettäkin nii varmaan sielläkin on paljon hyötyä semmosista empatiataidoista. Että jos semmosia ei oo opetettu kotona eikä kotona nää semmosta mallia nii ihan semmoset näkyy täällä koulussa. (Opettaja 8)

Jos puhutaan tämmösen empatiakyvyn kehittymisestä niin se että jos me koulussa, eskarissa aletaan tätä niinkun opet-- opettelemaan niin onhan se pikkusen niinkun jo myöhässä. Tai se on herkästi päälle liimattua ja kovan työn takana jos ei oo viis vuotiaaks mennessä oppinut että toisten toistenkin tunteista pitäis jotenkin välittää. (Opettaja 5)

Jos oot ollu semmosessa sanotaan nyt varhaiskasvatuksen putkessa että oot ollut vaikkapa kaupungin päiväkodissa missä on omat suunnitelmansa miten tiettyjä asioita käydään läpi, oot eskarissa missä ne käydään läpi niin toiset on vaan niinku tottuneempia siihen että pitää ottaa toinen huomioon. Ja sitten jos oot ollu vaikka kotona paljon tai perhepäivähoidossa tai jotenkin semmosessa niin usein saattaa olla vähän niin että he ei oo ihan niin tottuneita siihen että täällä on muitakin. (Opettaja 5)

Opettajat pohtivat myös laajempien yhteiskunnallisten muutosten vaikuttavan empatiataitojen kehittymiseen. Opettajat mainitsivat esimerkkeinä tällaisista yhteiskunnallisista muutoksista kilpailun kiristymisen, individualistisuuden korostamisen ja sen, että nykyään kaikki on nopeasti saatavilla.

Kylhän tässä yhteiskunnassa myös paljon on tämmöstä kilpailu, kiristymistä ja tämmöstä että. (Opettaja 2)

Opettajien keskuudessa on välillä sellasta keskustelua että nykyajan lapset joille kaikki tulee heti ja nyt niin niitten ois jotenkin vaikeempi asettua toisen asemaan. (Opettaja 4)

Nyt on hirmu semmonen individualistinen maailma et minä ja minun tarpeet. (Opettaja 7)

Lisäksi opettajat pohtivat sosiaalisen median ja pelaamisen vaikutuksia empatiataitoihin: Sosiaalisen median kanavat mahdollistavat kiusaamisen anonyymisti, kasvokkaiset ihmiskontaktit vähenevät ja pelatessa väkivaltaan suhtaudutaan kevyesti. Yksi opettaja toi esiin, että arjessa toiselle tarkoitettu kehu ilmaistaan negatiivisen kautta ja ristiriitainen viesti jää vastaanottajan tulkittavaksi.

Ihmiskontaktit vähän vähenee ja pelataan paljon ja vaikka peleissäkin on ihmiskontaktia ja sä ikään kun teet sen yhdessä verkon läpi mutta siltikin se on usein esimerkiks sitä että sä tapat sitä sun kaveria siellä ja sit naureskelet päälle (Opettaja 5)

Vaikka kehuisitkin toista niin se pitää sanoa silleen et niinkun että no joka tapauksessa ei voi kehua mitenkään että olit-- olitpa hyvä tossa pelissä vaan lähinnä jotenkin haukutaan. Tai vaikka tarkotetaan sitä että tai että ei tarkoteta pahaa välttämättä ollenkaan vaan päinvastoin yritetään sanoa sitä että aika hienosti meni ja muuta vastaavaa mutta sitä ei

pystytään sanomaan ja se kaikki jää niinkun kuulijan vastuulle. [...] ja tämmösiä niinkun mistä tulee koko ajan ristiriitaa vielä en tiitä johtuuko se siitä sitten kumman puolen empatiakyvyn kyvyttömyydestä eikä se sanoja ymmärrä vai eikä se kuulija ymmärrä sitä oikein vai eikä kumpikaan ymmärrä. (Opettaja 5)

Kaikki opettajat kokivat empatiataidot merkittävinä lasten tulevaisuuden kannalta, jotta he kykenisivät elämään osana erilaisia yhteisöjä ja yhteiskuntaa. Työelämän osalta empatiataitoja pidettiin tärkeinä alasta ja asemasta riippumatta, sillä työtä tehdään harvoin yksin ja verkostoituminen vaatii toimimista hyvässä hengessä muiden ihmisten kanssa. Uusiin ihmisiin tutustuminen ja olemassa olevien ihmissuhteiden ylläpitäminen edellyttävät empatiataitoja ja lisäävät sosiaalista pääomaa, mitä kautta opettajat liittivät empatiataidot myös onnellisuuteen. Opettajat uskoivat myös, että ihmistä, jolla on hyvät empatiataidot, arvostetaan.

Varmaan elämässä pärjää ilman valitettavasti niinku empatiataitoja mutta ehkä sit ne liittyy tosi paljon semmoseen niinku et kuinka olla mukava aikuinen ja kuinka ylläpitää sosiaalisia suhteita ja ja ylipäänsä saada kavereita ja niinku olla muiden ihmisten kanssa niinku tekemisissä ja olla semmosessa hyvässä hengessä. (Opettaja 4)

Empaattinen kohtaaminen nähtiin tärkeänä syrjäytymisen ehkäisemisen kannalta: Eräs opettaja toi esiin, että vaikka oppilas vetäytyy omaan kuoreensa, aikuinen ei saisi pelätä kohtauksia. Lyhyilläkin kohtauksilla voi olla iso merkitys syrjäytymisvaarassa olevien oppilaiden osalta.

Vaikka ne [vanhemmat oppilaat, etenkin pojat] vetäytyy täysin sillee että ne ei mitään halua niinkun minkäänlaista huomiota tai kohtauksia tai sellasta niinku empaattista kohtauksia nii ne tarvii sen. Ja aikuinen ei sais vetäytyä ja pelätä niitä kohtauksia mun mielestä koska ne on tosi tärkeitä. Jollakin menee tosi huonosti, joku on ihan syrjäytymisvaarassa nii siinä vaiheessa jos aikuisetkaan ei kohtaa täällä niinku empaattisesti heitä täällä koulussa nii se voi olla tosi iso asia. Ja sit se voi olla tosi iso asia vaikka ne kohtaukset ois lyhyitä ja pieniä. [...] Joka ikinen päivä tavallaan pitää antaa mun mielestä mahdollisuus sille lapselle tai nuorelle taas siihen uuteen kohtaukseen ja vähän niinku puhtaalta pöydältä et jos meillä on eilen ollu joku erimielisyys tai mä oon joutunu ole tosi vihanen sille lapselle tai joku tämmönen, kuitenkin seuraavana päivänä me moikataan ilosesti tossa pihalla. (Opettaja 3)

Hyvinvoinnin näkökulmasta opettajat toivat esiin, että empatiataidot edesauttavat toimimista niin, että kaikilla on hyvä olla. Yksi opettajista linkitti hyvinvointitieteen muiden ihmisten lisäksi myös ympäristöön ja kestäväan kehitykseen.

7 POHDINTA

7.1 Tulosten tarkastelu

Tutkimuksen kohteena olivat sekä ensimmäisen luokan oppilaat että alkuopettajat. Tutkimuksen tavoitteena oli selvittää, millaisia ajatuksia ensimmäisen luokan oppilailla on empatiasta ja miten empatia ilmenee oppilaiden kanssa toteutetun draamaharjoituksen aikana. Tutkimuksessa oltiin kiinnostuneita myös siitä, millaisena alkuopettajat näkevät empaattisen lapsen, mitä tavoitteita he liittävät empatiakasvatukseen ja millä tavoin he toteuttavat empatiakasvatusta omassa työssään. Lisäksi tutkimuksessa tarkasteltiin alkuopettajien näkemyksiä empatiataitojen merkityksestä koulussa ja lasten tulevaisuudessa.

Empatian käsite ei ollut oppilaille tuttu. Opettajien kuvailut empaattisesta lapsesta ja empatiakasvatuksen tavoitteista voidaan sen sijaan hyvin linkittää teoriassa esitettyihin empatian määritelmiin. Kalliopuskan (1990, 13) mukaan empatia tarkoittaa yleisesti myötäelämistä ja -ymmärtämistä: empatian kautta yksilö kykenee hetkellisesti tarkastelemaan toisen ihmisen sisäistä maailmaa, hänen tunteitaan ja ajatuksiaan.

Alkuopettajat näkivät empaattisen lapsen osaavan ja haluavan asettua toisen asemaan sekä kykenevän oma-aloitteisesti ottamaan toiset huomioon omassa toiminnassaan. Näkemykset toiminnan kytkeytymisestä empatiaan vaihtelevat, mutta esimerkiksi Goldstein ja Michaels (1985, 7) liittävät välittämisen tunteen osoittamisen ja vilpittömän yrityksen toimia toisen hyväksi osaksi empatian määritelmää.

Oppilaat toivat esiin kykyään pohtia toisen kokemia tunteita sekä niihin vaikuttavia tekijöitä, minkä voidaan ajatella ilmentävän näiden oppilaiden kykyä kognitiiviseen empatiaan. (Ks. Hastings, Zahn-Waxler & McShane 2010, 492; Shamay-Tsoory 2009, 215.) Havainnot tukevat Selmanin (1980, 38) teoriaa, jonka mukaisesti 7–12-vuotiaat lapset ymmärtävät aiempien kokemusten ja arvojen vaikuttavan ihmisten tapaan ajatella ja tuntea.

Kognitiiviseen empatiaan kytkeytyvät myös opettajien empaattista lasta koskeissa kuvailuissaan esiin tuomat tunteiden tunnistamisen ja sanoittamisen taidot (ks. Aaltola 2017, 49). Ensimmäisen luokan oppilaiden kanssa käydyt keskustelut osoittivat, että oppilaiden tunteisiin liittyvä ilmaisu on kuitenkin vielä melko yksipuolista ja mustavalkoista: ikävässä asemassa olevan tunteet näyttäytyivät heille yksinkertaisesti ”pahana”, ”kurjana” ja ”kamalana” olona. Onkin tärkeää, että opettajat tunnistavat tunteiden tunnistamisen ja sanoittamisen taitojen harjoittelun yhdeksi empatiakasvatuksen tavoitteista.

Mahdollinen selitys niukan ilmaisun taustalla voi olla tunteisiin liittyvän sanavaraston kapeus. Lisäksi lapsille on tyypillistä jakaa tunteet karkeasti kahden kategoriaan: positiivisiin ja negatiivisiin tunteisiin (Nelson & Russel 2011). Tällainen yksiselitteinen tapa hahmottaa tunteiden kirjoa on Selmanin (1980, 38) mukaan tyypillistä roolinoton ensimmäisellä kehitystasolla lapsen ollessa 5–9 vuoden ikäinen.

Käsinukke-esityksen yhteydessä oppilaat kuvasivat hahmojen toimintaa välittämisen kautta. Hoffman (2000, 225) on puhunut välittämisen ja empatian yhteydestä. Sohlman (2008, 21) esittää välittämisen tapana olla suhteessa: kyse on sen näkemisestä, kuulemisesta tai tuntemisesta, mitä toinen yrittää ilmaista. Kun oppilaat kuvailivat possun tunteita käsinukke-esityksen jälkeen käydyssä keskustelussa, he eläytyivät kertomaansa muuttamalla äänensävyään surumielisemmäksi. Voidaan ajatella, että tämä osoittaa oppilaiden kykyä affektiiviseen empatiaan (ks. Pfeifer & Dapretto 2009, 185). Oppilaiden eläytyminen hahmon tilanteeseen kertoo myös välittämisestä, sillä heidän on täytynyt seurata esitystä ja kuunnella hahmojen käymiä keskusteluja.

Hoffmanin (2000, 74) teorian mukaan 6–7 vuoden ikäinen alkaa osoittaa myötätuntoa jakamalla omia kokemuksiaan. Odotuksista poiketen oppilaat eivät tuoneet omia kokemuksiaan esiin yhteisissä keskusteluissa. Tuloksista ei myöskään tullut esiin, miten oppilaiden oma ajatteluprosessi eteni oppituntien aikana. Esimerkiksi analysoitaessa käsinukke-esityksen jälkeen käytyä keskustelua ei voida tietää, mitä kautta oppilaat tulkitsivat lelunsa kadottaneen possun tunteita: Projisoivatko oppilaat itsensä possun asemaan ja miettivät, miltä heistä itsestään

tuntuisi vastaavassa tilanteessa vai onnistuivatko he sivuuttamaan omat tunteensa ja kokemuksensa?

Hoffmanin ja Selmanin empatian kehittymisen teorit nojaavat vahvasti kognitiivisten taitojen kehittymiseen. Teorioiden jakaminen iän puolesta joustaviin ja keskenään limittyviin vaiheisiin antaa viitteitä yksilöllisen kehityksen huomioon ottamisesta. Hoffman ja Selman eivät kuitenkaan juuri tuo esiin muun muassa ympäristön, temperamentin ja kokemusten mahdollisia vaikutuksia empatian kehittymiseen. Esimerkkinä voidaan tarkastella Selmanin neljättä kehitystasoa, joka ulottuu 12-vuotiaasta aikuisuuteen asti. Tällä tasolla yksilön oletetaan osaavan tarkastella tilanteita yhteiskunnallisesta ja moraalaisesta näkökulmasta sekä ymmärtää muita ihmisiä heidän kehityshistoriansa huomioiden. (Ks. Selman 1980, 39 – 40.) Tällaiset tavoitteet kuulostavat melko vaativilta 12-vuotiaalle ja tavoitteita tarkastellessa herää kysymys, saavuttavatko kaikki aikuisetkaan tätä tasoa.

Empatian tarkastelu eri tasojen kautta ei ole mutkatonta, sillä se synnyttää herkästi kuvan siitä, että empatiassa olisi olemassa jokin saavutettavissa oleva määränpää. Empatian kehittyminen tulisikin nähdä ennemmin edestakaisena liikkeenä kuin suoraviivaisena jatkumona, sillä empatian kokeminen ja osoittaminen voi vaihdella suuresti tilanteittain ja kohteittain. Yksilön kyky kognitiiviseen ja affektiiviseen empatiaan ei myöskään takaa, että hän osoittaisi myötäelämisen konkreettisesti. Myös opettajat toivat esiin, että oppilaiden on vaikeampi ymmärtää toisen näkökulmaa ollessaan itse osallisena tilanteissa verrattuna esimerkiksi draamaharjoituksiin, joissa samoja asioita käsitellään esimerkkitalanteiden kautta.

Vaikka tilanteet, joissa oppilaat ovat itse osallisina, ovat oppilaille vaativampia, opettajat pitivät erilaisissa arkipäivän tilanteissa käytyjä keskusteluja empatiakasvatuksen otollisimpana toteutuskeinona. Näin oppilaille tarjoutuu mahdollisuus tarkastella osapuolten eri näkökulmia ja asettua toisen asemaan. On tärkeää osallistaa lapset keskusteluun, mutta reflektoida kuitenkin tilannetta yhdessä niin, että aikuinen on lapsen tukena ja apuna. (Bierman & Erath 2008, Howen 2013, 167 mukaan.)

Kaikkien opettajien vastauksissa korostui empatiakasvatuksen kokonaisvaltaisuus koulun arjessa ja osana koulun toimintakulttuuria. Arjen tilanteissa käytyjen keskustelujen ohella empatiakasvatuksessa koettiin merkittäväksi opettajan oma esimerkki. Opettajan esimerkin merkitys kytkeytyy myös Banduran (1962) teoriaan mallioppimisesta ja siihen, että malleilla on todettu olevan vaikutusta lasten altruistiseen toimintaan (ks. Crain 2011, 205 – 206). Opettajat korostivat empaattisen mallin puuttumisen voivan viedä pohjan koko empatiakasvatukselta. Rangaistuksien sijaan opettajat korostivat kasvatuksessa hyvien tekojen huomioimista ja positiivisen palautteen merkitystä. Positiiviseen pedagogiikkaan liittyvissä tutkimuksissa myönteisen suhtautumisen on todettu vaikuttavan koulussa viihtymiseen ja menestymiseen (Leskisenoja 2016, 25).

Opettajat kokivat empatiataitojen olevan monella tavalla merkittäviä sekä koulumaailmassa että lasten tulevaisuudessa, sillä yhteisön ja yhteiskunnan osana eläminen edellyttää kykyä muiden huomioon ottamiseen ja edistää sitä kautta muun muassa verkostoitumista ja sosiaalisten suhteiden ylläpitämistä. Oppilaiden kanssa käydyissä keskusteluissa empatian tärkeys nousi esiin hyvinvoinnin näkökulmasta. Yhden oppilaan mukaan maailma olisi täynnä surullisia ihmisiä, jos kukaan ei ymmärtäisi, miltä toisesta tuntuu. Tutkimusaineistosta esiin nouseva arvostava suhtautuminen empatiataitoja kohtaan saa tukea myös teoriasta, sillä Morrellin (2010, 114 – 115) mukaan on hyvin epätodennäköistä, että ihmiset osoittaisivat suvaitsevaisuutta, kunnioittavaa kielenkäyttöä, vastavuoroisuutta, kiinnostusta ja avoimuutta toisiaan kohtaan ilman empatiaa.

7.2 Tutkimuksen merkityksellisyys

Tutkimus mahdollistaa oman opettajuuden kehittymisen, minkä lisäksi tutkimustuloksista voivat hyötyä myös kasvatustieteen ammattilaiset ja muut kasvatuksesta kiinnostuneet. Tutkimukseen osallistuneille alkuopettajille haastattelu tarjosi lisäksi paikan pysähtyä pohtimaan ja arvioimaan omaa toimintaansa. Tutkimuksen teoria tarjoaa pohjan empatiakasvatuksen suunnittelulle ja toteutukselle:

empatian kehitysvaiheiden tunteminen auttaa ikätasolle sopivien kasvatustapojen ja toimintamallien valinnassa. Empatiakasvatuksen toteuttamisen suunnittelu tukevat myös alkuopettajien käytännön kokemukset empatiakasvatuksen toteuttamisesta koulun arjessa. Teorian ja tulosten kautta empatiakasvatuksen merkitystä tehdään yleisesti näkyväksi.

Tutkimuksen yhteydessä toteutetun intervention merkitystä voidaan tarkastella oppilaiden ja koko luokan näkökulmasta. Ensimmäisen luokan oppilaiden kanssa toteutetut keskustelut osoittivat, että jo alkuopetusikäisten kanssa on mahdollista pohtia tunteiden ja empatian merkitystä, vaikka kokonaisuutta tarkasteltaessa oppilaiden ilmaisu oli varsin niukkaa. Tutkimuksesta ei selviä, olisiko oppilaiden ollut helpompi kertoa ajatuksistaan sen jälkeen, kun aiheeseen on syvennytty enemmän ja käsite on tullut sitä kautta tutummaksi ja konkreettisemmaksi. Draamaharjoituksen kautta empatia linkittyi paremmin oppilaiden arkeen, joten esimerkiksi empatian merkityksestä olisi voinut nousta ajatuksia useammalta oppilaalta, mikäli kysymystä olisi palattu pohtimaan intervention lopuksi.

Draaman käyttö mahdollistaa empatian ja yleisesti sosiaalisten taitojen harjoittelun turvallisesti roolin antaessa suojaa: lapsi voi harjoitella sellaistenkin tunteiden kohtaamista ja ilmaisemista, joiden näyttämisen hän kokee henkilökohtaisesti vaikeana. Harjoitusten kautta löydetyt ajattelu- ja toimintatavat auttavat toimimaan myös erilaisissa omassa elämässä vastaan tulevilla tilanteilla. (Heikkinen 2004, 117, 146.) Draaman ja muiden luovien menetelmien käyttö lapsia ja lapsuutta koskevissa tutkimuksissa onkin yleistynyt viime vuosina (Karlsson 2010, 127). Tätä taustaa vasten draama oli luonteva tapa lähestyä toisen asemaan asettumista ja pohtia erilaisten ratkaisujen seurauksia oppilaiden kanssa.

Havaintojen perusteella draamatyöskentely oli myös oppilaille mielekästä. Intervention merkityksestä kielii myös se, että eräs oppilas kertoi oppituntien jälkeen oppineensa niiden aikana paljon ystävyystunnetta. Ryhmätyöskentelyn ja toiminnallisuuden ohella oppilaat harjoittelivat intervention aikana toisten kuuntelemista sekä omien ajatusten sanoittamista ja ilmaisemista. Empatiataitojen ke-

hittyminen vaatii säännöllistä harjoittelua, minkä vuoksi pelkät satunnaiset opitunnit tai teemaviikot eivät kuitenkaan riitä. Toisten huomioimista ja auttamista olisikin tärkeää painottaa myös koulun arjessa, kuten alkuopettajat toivat esiin. Myös Feshbach ja Feshbach (2009, 91) ovat ehdottaneet empatian harjoittelun yhdistämistä osaksi muuta opetusta erityisesti kiireisten ja muutenkin täysien koulupäivien vuoksi.

Aiheen herkkyyden vuoksi opettaja voi kokea empatian syvällisemmän tarkastelun hankalaksi. Opetuksessa on otettava huomioon oppilaiden erilaiset elämäntilanteet ja kokemukset, sillä arkaluontoisten asioiden käsittely voi aiheuttaa voimakkaita tunnereaktiota. Vanhempien oppilaiden kohdalla myös murrosikä voi tuoda omat haasteensa, sillä 10–15 vuoden iässä prososiaalisessa käyttäytymisessä saattaa ilmetä taantumista (Nantel-Vivier ym. 2009, Schonert-Reichlin ym. 2012, 16 mukaan). Opettajat kuitenkin toivat esiin sitä, että myös ne oppilaat, jotka tuntuvat välttävän kontaktia, tarvitsevat kokemuksia välitetyiksi tulemisesta. Onkin tärkeää pyrkiä tarjoamaan oppilaille kokemuksia kuulluksi ja nähdyksi tulemisesta, sillä pienillä hetkillä voi olla suuri merkitys oppilaille.

Sekä teorian että tämän tutkimuksen valossa kodilla on suuri merkitys empatiataitojen kehittämisessä. Opettajien näkemys siitä, että koulussa annettu empatiakasvatus saattaa olla jo jossain määrin myöhässä, mikäli empatiataitoja ei ole ollenkaan harjoiteltu ennen koulua, saa tukea teoriasta, sillä esiopetuksen on katsottu olevan otollisinta emotionaalisen, sosiaalisen ja empaattisen pätevyyden edistämiseksi (ks. Howe 2013, 165). Empatiakasvatus ei toki tämänkään jälkeen ole turhaa, mutta sekä opettajien että huoltajien tulisi yhdessä tukea lasten luontaista taipumusta altruistiseen toimintaan tarjoamalla lapsille tilaisuuksia harjoitella empatiataitoja ja tukemalla heitä näissä tilanteissa (ks. Howe 2013, 165; Schonert-Reichl & Oberle 2001, 129).

7.3 Mahdollisia jatkotutkimusaiheita

Tutkimuksen ensimmäinen osa osoitti, että lapsilla on syvällisiäkin ajatuksia toisten kohtelemisesta. Tämä näkyi esimerkiksi oppilaiden pohdinnoissa empatian

tärkeydessä sekä siitä, millaisia syitä hahmojen tunteiden ja toiminnan taustalla oli. Opetuksen näkökulmasta empatian käsittelyä on mahdollista lähestyä koko ryhmän kanssa käytyjen keskustelujen kautta, mutta tutkimuksen kannalta olisi tärkeää saada oppilaiden ajatuksia esiin yksilöllisemmin. Yksi keino tähän voisi olla oppilaiden kohtaaminen pienemmissä ryhmissä. Toisaalta tutkimus vahvistaa käsitystä siitä, että lapset tiedostavat, miten toiset voi ottaa huomioon ja miten heitä voi auttaa. Oikeissa arkielämän tilanteissa lasten toimintaa ohjaavat kuitenkin useat tekijät, minkä vuoksi ymmärrys siitä, miten voi toimia toisen hyväksi saattaa olla ristiriidassa sen kanssa, miten lapsi päättää toimia. Tulevaisuuden tutkimuskohteena voisivatkin olla empatian osoittamiseen liittyvät motivaatiotekijät.

Tämän tutkimuksen draamaharjoituksessa empatia ilmeni tilanteiden ratkaisuisissa kolmessa eri muodossa: sanallisena empatian osoittamisena, konkreettisenä auttamisena ja fyysisen läheisyyden osoittamisena. Tulevissa tutkimuksissa olisikin mielenkiintoista selvittää tämän kolmijaon ilmenemistä autenttisisissa koulupäivän tilanteissa esimerkiksi havainnoimalla.

Tutkimuksen eri vaiheissa heräsi myös useita muita kysymyksiä mahdollisista jatkotutkimuksista. Empatian kehitys huomioiden, olisi tarpeellista tutkia, minkälaiset harjoitukset soveltuvat tehokkaimmin eri ikäisille oppilaille. Lisäksi olisi kiinnostavaa tarkastella, onko sukupuolten välillä eroja siinä, millaiset lähestymistavat empatiaan koetaan mielekkäiksi tai vaikuttaako opettajan sukupuoli oppilaiden opetukseen suhtautumiseen. Erittäin mielenkiintoista olisi saada pitkäikäistutkimuksen kautta tietoa siitä, miten läpi alakoulun jatkunut tavoitteellinen työskentely empatian kehittämiseksi näkyy oppilaiden toiminnassa alakoulun päättyessä, ja voisiko tällaisella systemaattisella empatiakasvatuksella olla kiusaamista ennaltaehkäiseviä vaikutuksia.

Opettajien haastattelut ja teoria toivat esiin näkökulmaa, jonka mukaan koudilla on suuri vaikutus lasten empatiataitojen kehittymiseen. Tulevaisuudessa olisikin hyvä pohtia, miten koti ja koulu voisivat paremmin tukea toisiaan empatiakasvatuksen toteuttamisessa. Opettajat toivat esiin myös erilaisia yhteistyö-

muotoja, joiden kautta empatiakasvatusta toteutettiin koulun arjessa. Osa opettajista toivoi, että yhteistyötä olisi nykyistä enemmän, mutta haasteeksi koettiin yhteisen ajan löytäminen muutenkin kiireisessä arjessa. Luokan sisällä erilaiset valmiit materiaalit koettiin hyödyllisiksi ja toimiviksi juuri ajan ja vaivan säästämiseksi. Tulevaisuudessa olisi mielenkiintoista selvittää, voitaisiinko empatiakasvatukseen kehittää sellaisia ohjelmia tai materiaaleja, joissa empatiakasvatusta rakennettaisiin yhteisöllisemmin koko koulussa.

Vaikka tutkimus keskittyy alkuopetukseen, empatiakasvatus on syytä nähdä laajempänä jatkumona. Empatiakasvatus ei myöskään ole yksittäisten teematuntien tai materiaalien suorittamista, vaan kyse on kokonaisvaltaisesta työskentelystä lasten empatiataitojen kehittämiseksi, kuten tämänkin tutkimuksen tulokset osoittavat. Koska empatiakasvatus on kiinteä osa koulun toimintakulttuuria, on tärkeää tehdä selkeitä linjauksia empatiakasvatuksen toteutuksesta sekä koulun sisällä että yhteistyössä kotien kanssa. Koulun aikuisten antaman esimerkin ohella empatiakasvatuksen kantavaksi voimaksi nousee kiireisen arjen keskellä aito kohtaaminen, jonka kautta oppilaalle välittyy tunne, että hänestä välitetään.

LÄHTEET

- Aaltola, E. 2014. Varieties of empathy and moral agency. *Topoi* 33 (243), 243–253.
- Aaltola, E. 2017. Ensimmäinen osa. Teoksessa E. Aaltola & S. Ketola. *Empatia – myötäelämisen tiede*. Helsinki: Into, 7–144.
- Aaltonen, S. & Högbacka, R. 2015. (toim.) *Umpikujasta oivallukseen. Refleksiivisyys empiirisessä tutkimuksessa*. Helsinki: Nuorisotutkimusseura ry. ja Nuorisotutkimusverkosto, 166–190.
- Aarnos, E. 2010. Kouluun lapsia tutkimaan: havainnointi, haastattelu ja dokumentit. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodivalinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. Jyväskylä: PS-kustannus, 172–188.
- Aloni, N. 2007. *Enhancing humanity. The philosophical foundations of humanistic education*. Dordrecht: Springer.
- Astington, J. W. & Gopnik, A. 1991. Theoretical explanations of children's understanding of the mind. *British Journal of Developmental Psychology* 9, 7–31.
- 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.
- Batson, C. D. 1991. *The altruism question: Toward a social-psychological answer*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Batson, C. D. 2009. These things called empathy: Eight related but distinct phenomena. Teoksessa J. Decety & W. Ickes (toim.) *The social neuroscience of empathy*. Cambridge: MIT press, 3–15.
- Bierman, K. L. & Erath, S. A. 2008. Promoting social competence in early childhood: Classroom curricula and social skills coaching programs. Teoksessa (toim.) K. McCartney & D. Phillips. *Blackwell handbook of*

- early childhood development. Iso-Britannia: Blackwell Publishing, 595 – 615.
- Bloom, P. 2004. Descarte's baby: How child development explains what makes us human. Lontoo: Heinemann.
- Bretherton, I., Fritz, J., Zahn-Waxler, C. & Ridgeway, D. 1986. Learning to talk about emotions: A functionalist perspective. *Child Development* 57, 529 – 548.
- Bryan, J. H. & Walbek, N. H. 1970. Preaching and practicing generosity: Children's actions and reactions. *Child Development* 41 (2), 329 – 353.
- Butler, I. & Williamson, H. 1994. Children speak: Children, trauma and social work. Harlow: Longman.
- Caravita, S., DiBlasio, P., & Salmivalli, C. 2009. Unique and interactive effects of empathy and social status on involvement in bullying. *Social Development* 18, 140 – 163.
- Cooper, B. 2011. Empathy in education: Engagement, values and achievement. New York: Continuum International.
- Crain, W. 2011. Theories of development. Concepts and applications. 6. painos. Hillsdale: Prentice Hall.
- Damon, W. 2010. The bridge to character. *Educational leadership* 67 (5), 36 – 39.
- Dey, I. 1993. Qualitative data analysis. A user-friendly guide for social scientists. Lontoo: Routledge.
- Dicicco-Bloom, B. & Crabtree, B. F. 2006. The qualitative research interview. *Medical Education* 40, 314 – 321.
- Eisenberg, N. & Eggum, N. D. 2009. Empathic responding: Sympathy and personal distress. Teoksessa W. J. Ickes & J. Decety (toim.) *The social neuroscience of empathy*. Cambridge: The MIT Press, 71 – 83.
- Eisenberg, N. & Strayer, J. 1987. Critical issues in the study of empathy. Teoksessa N. Eisenberg & J. Strayer (toim.) *Cambridge studies in social and emotional development. Empathy and its development*. New York: Cambridge University Press, 3 – 13.

- Eisenberg, N. & Strayer, J. 1990. *Empathy and its development*. New York: Cambridge University Press.
- Elo, S. & Kyngäs, H. 2008. The qualitative content analysis process. *Journal of Advanced Nursing* 62 (1), 107 – 115.
- English, A. R. 2016. John Dewey and the role of the teacher in a globalized world: Imagination, empathy, and “third voice”. *Educational Philosophy and Theory* 48 (10), 1046 – 1064.
- Eskola, J. 2007. (Teema)haastattelututkimuksen toteuttamisesta. Teoksessa L. Viinamäki & E. Saari (toim.) *Polkuja soveltavaan yhteiskuntatieteelliseen tutkimukseen*. Helsinki: Tammi, 32 – 46.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998 *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 2014. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. 10. painos. Tampere: Vastapaino.
- Estola, E., Kontio, M., Kyrönniemi-Kylmänen, T. & Viljamaa, E. 2010. Ethical insight and children research. Teoksessa E-L. Kronqvist & P. Hyvönen (toim.) *Insights and outlouds: Childhoodresearch in the north*. Oulun yliopisto, Kasvatustieteiden tiedekunta, Kasvatustieteiden ja opettajankoulutuksen yksikkö, 185 – 201.
- Feshbach, N. D. 1975. Empathy in children: Some theoretical and empirical considerations. *Counseling Psychologist* 5, 25 – 30.
- Feshbach, N. D. 1978. Studies on empathic behavior in children. Teoksessa B. A. Maher (toim.) *Progress in experimental personality research*. Vol. 8. New York: Academic Press, 1 – 47.
- Feshbach, N. D. & Feshbach, S. 2009. Empathy and education. Teoksessa W. J. Ickes & J. Decety (toim.) *The social neuroscience of empathy*. Cambridge: The MIT Press, 85 – 97.
- Gable, S. L. & Haidt, J. 2005. What (and why) is positive psychology? *Review of general psychology* 9, 103 – 110.
- Gerdes, K. E., Segal, E. A., & Lietz, C. A. 2010. Conceptualising and measuring empathy. *British Journal of Social Work* 40 (7), 2326 – 2343.

- Gnepp, J. C. & Gould, M. E. 1985. The development of personalized inferences: Understanding other people's emotional reactions in light of their prior experiences. *Child Development* 56, 1455–1464.
- Goldstein, T. R., & Winner, E. 2012. Enhancing empathy and theory of mind. *Journal of Cognition and Development* 13 (1), 19–37.
- Goldstein, A. P. & Michaels G. Y. 1985. *Empathy: Development, training and consequences*. Hillsdale: Erlbaum.
- Goleman, D. 1996. *Emotional intelligence: Why it can matter more than I.Q.* New York: Bantan.
- Goleman, Daniel 1997. *Tunneäly. Lahjakkuuden koko kuva*. Helsinki: Otava
- Graneheim, U. H. & Lundman, B. 2004. Qualitative content analysis in nursing research: Concepts, procedures and measures to achieve trustworthiness. *Nurse Education Today* 24, 105–112.
- Greenberg, M. T. 2010. School-based prevention: Current status and future challenges. *Effective Education* 2, 27–52.
- Hallam, S. 2009. An evaluation of the social and emotional aspects of learning (SEAL) programme: Promoting positive behaviour, effective learning and well-being in primary School Children. *Oxford Review of Education* 35 (3), 313–330.
- Harris, P.L., Johnson, C. N., Hutton, D., Andrews, G. & Cook, T. 1989. Young children's theory of mind and emotion. *Cognition and Emotion* 3, 379–400.
- Hastings, P. D., Zahn-Waxler, C. & McShane, K. 2010. We are, by nature, moral creatures: Biological bases of concern for others. Teoksessa M. Killen & J. G. Smetana (toim.) *Handbook of moral development*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associated, Inc, 483–516.
- Heath, C. & Luff, P. 1993. Explicating face-to-face interaction. Teoksessa G. Nigel (toim.) *Researching social life*. Lontoo: Sage, 306–327.
- Hefferon, K. & Boniwell, I. 2011. *Positive psychology theory, research and applications*. Lontoo: McGraw-Hill.

- Heikka, J., Hujala, E. & Turja, L. 2009. Arvioinnista opiksi. Havainnointi, arviointi ja suunnittelu varhaispedagogiikassa. Vantaa: Printel.
- Heikkinen, H. 2004. Vakava leikillisuus: Draamakasvatusta opettajille. Helsinki: Kansanvalistusseura.
- Heikkinen, H. 2015. Toimintatutkimus: kun käytäntö ja tutkimus kohtaavat. Teoksessa R. Valli & J. Aaltola (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloitteleville tutkijoille. Jyväskylä: PS-kustannus, 214–229.
- Heikkinen, H. & Jyrkämä, J. 1999. Mitä on toimintatutkimus. Teoksessa H. Heikkinen, R. Huttunen & P. Moilanen (toim.) Siinä tutkija missä tekijä. Toimintatutkimuksen perusteita ja näköaloja. Jyväskylä: Atena, 26–62.
- Hietolahti-Ansten, M. & Kalliopuska, M. 1991. Self-esteem and empathy among children actively involved in music. *Perceptual and Motor Skills* 72, 1364–1366.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2000. Tutkimushaastattelu: Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2015. Tutkimushaastattelu. E-kirja. Gaudeamus. Helsinki.
- Hirsjärvi, S. & Remes, P. & Sajavaara, P. 1997. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Hirsjärvi, S. & Remes, P. & Sajavaara, P. 2007. Tutki ja kirjoita. 13. osin uudistettu painos. Helsinki: Tammi.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2009. Tutki ja kirjoita. 15. painos. Hämeenlinna: Tammi.
- Hoffman, M. L. 2000. Empathy and moral development: Implications for caring and justice. New York: Cambridge University Press.
- Hoffman, M. L. 2008. Empathy and prosocial Behavior. Teoksessa L. Feldman Barrett, M. Lewis & J. M. Haviland-Jones (toim.) Handbook of emotions. 3. painos. New York: The Guilford Press, 440–455.

- Hoffman, M. L. 2011. Empathy, justice, and the law. Teoksessa A. Coplan & P. Goldie (toim.) Empathy. Philosophical and psychological perspectives. Iso-Britannia: Oxford University press.
- Horsthemke, K. 2015. Epistemic empathy in childrearing and education. *Ethics and Education* 10 (1), 61 – 72.
- Howe, D. 2013. Empathy: What it is and why it matters. Lontoo: Palgrave Macmillan.
- Huusko, M. & Paloniemi, S. 2006. Fenomenografia laadullisena tutkimussuuntauksena kasvatustieteissä. *Kasvatus* 37 (2), 162 – 173.
- Hämäläinen, J. Sosiaalipedagogiikka koulun kehittämisessä. Teoksessa K. Pohjola (toim.) 2011. Uusi koulu. Oppiminen mediakulttuurin aikakaudella. Jyväskylän yliopisto: Koulutuksen tutkimuslaitos, 197 – 210.
- Joronen, J. & Pennanen, M. 2007. Loppuraportti Syrjäytymiskehityksen ehkäisy (SYKE) -pilottihankkeesta. Kansanterveyslaitoksen julkaisuja B23/2007.
- Juusenaho, R. 2007. Mitä kouluun kuuluu? Koulun toimintakulttuurin arviointi 2007. Tampereen kaupunki, hyvinvointipalvelut. Julkaisuja 3/2007.
- Juuti, P. 1995. Johtaminen ja organisaation alitajunta. Aavaranta- sarja nro 38. Keuruu: Otava.
- Kalliala, M. 1999. Enkeliprinsessa ja itsari liukumäessä. Leikkikulttuuri ja yhteiskunnan muutos. Tampere: Gaudeamus.
- Kalliopuska, M. 1990. Empatia – tie ihmisyyteen. Hämeenlinna: Kirjayhtymä.
- Kalliopuska, M. & Ruokonen, I. 1993. A Study with a follow-up of the effects of music education on holistic development of empathy. *Perceptual and Motor Skills* 76, 131 – 137.
- Karlsson, L. 2010. Lapsinäkökulmainen tutkimus ja aineiston tuottaminen. Teoksessa K. P. Kallio, A. Ritala-Koskinen & N. Rutanen (toim.) Missä lapsuutta tehdään? Helsinki: Yliopistopaino, 121 – 143.
- Karlsson L. 2016. Lapsinäkökulmainen tutkimus ja aineiston tuottaminen. Teoksessa K. P. Kallio, A. Ritala-Koskinen & N. Rutanen (toim.) Missä lapsuutta tehdään? Helsinki: Nuorisotutkimusseura. Verkkojulkaisuja 106, 121 – 141.

- Kattilakoski, R. 2018. Koulun toimintakulttuuri avautuvissa oppimistiloissa. Etnografinen tutkimus uuteen koulurakennukseen muuttamisesta. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Kelland, K. 2011. Scientist Seeks to Banish Evil, Boost Empathy. Reuters 5.5.2011, Science News. <https://www.reuters.com/article/us-science-evil/scientist-seeks-to-banish-evil-boost-empathy-idUSTRE7442Q620110505> Luettu 16.10.2018.
- Kiviniemi, K. 2001. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Jyväskylä: PS-kustannus, 68 – 84.
- Kiviniemi, K. 2010. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. 3. uudistettu ja täydennetty painos. Juva: PS-kustannus, 70 – 85.
- Kokkonen, M. 2010. Ihastuttavat, vihastuttavat tunteet. Opi tunteiden säätelyn taito. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Krippendorff, K. 2004. Content analysis: An introduction to its methodology. Newbury Park: Sage.
- Kuula, A. 2006. Tutkimusetiikka. Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys. Tampere: Vastapaino.
- Kärnä, A., Voeten, M., Little, T. D., Poskiparta, E., Kaljonen, A., & Salmivalli, C. 2011. A large-scale evaluation of the KiVa antibullying program: Grades 4 – 6. *Child Development* 82, 311 – 330.
- Kärnä, A., Voeten, M., Little, T., Alanen, E., Poskiparta, E., & Salmivalli, C. 2012. Effectiveness of the KiVa antibullying program: Grades 1 – 3 and 7 – 9. *Journal of Educational Psychology* 105 (2), 535 – 551.
- Leskisenoja, E. 2016. Vuosi koulua, vuosi iloa. PERMA-teoriaan pohjautuvat luokkakäytänteet kouluiloin edistäjinä. *Acta Universitatis Lapponiensis* 330. Rovaniemi: Lapin yliopistopaino.
- Lesnick, A. 2006. Forms of engagement: The ethical significance of literacy teaching. *Ethics and Education* 1 (1), 29 – 45.

- Light, S. & Zahn-Waxler, C. 2012. Nature and forms of empathy in the first years of life. Teoksessa J. Decety (toim.) *Empathy: From bench to bedside*. Cambridge: The MIT Press, 109 – 130.
- Lindlöf, T. 1995. *Qualitative communication research methods*. Thousand Oaks: Sage.
- Malti, T., Chaparro, M.P., Zuffianò, A., & Colasante, T. 2016. School-based interventions to promote empathy-related responding in children and adolescents: A developmental analysis. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology* 45 (6), 718 – 731.
- Mann, S. 2016. *The research interview. Reflective practice and reflexivity in research processes*. Lontoo: Palgrave Mc Millan.
- Masterson, M. L. & Kersey, K. C. 2013. Connecting children to kindness: Encouraging a culture of empathy. *Childhood Education* 89 (4), 211 – 216.
- Mattila, P. & Miettunen, J. 2010. Luokahuoneen evoluutio tulevaisuuden oppimisympäristöksi. Teoksessa K. Vähähyppä & A. Mikama (toim.) *Koulu 3.0*. Helsinki: Opetushallitus, 27 – 39.
- Mauno, S. & Ruokolainen, M. 2005. Organisaatiokulttuurin yhteys henkilöstön työhyvinvointiin ja työasenteisiin. Teoksessa U. Kinnunen, T. Feldt & S. Mauno (toim.) *Työ leipälajina: Työhyvinvoinnin psykologiset perusteet*. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Miklikowska, M. 2011. Democracy begins at home: Parenting, empathy, and adolescents' support for democratic values. *European Journal of Developmental Psychology* 8, 541 – 557.
- Moisio, O-P. Huoli, empatia ja kunnioitus vuorovaikutuksessa. Teoksessa K. Pohjola (toim.) 2011. *Uusi koulu. Oppiminen mediakulttuurin aikakaudella*. Jyväskylän yliopisto: Koulutuksen tutkimuslaitos, 211 – 223.
- Morrell, M. 2010. *Empathy and democracy: Feeling, thinking and deliberation*. University Park: Penn State University Press.
- Nantel-Vivier, A., Kokko, K., Caprara, G. V., Pastorelli, C., Gerbino, M. G., Paciello, M., Côté, S., Pihl, R. O., Vitaro, F. & Tremblay, R. E. 2009. *Prosocial development from childhood to adolescence: A multi-informant*

- perspective with Canadian and Italian longitudinal studies. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 50, 590 – 598.
- Narinasamy, I. & Mamat, WHW. 2013. Caring teacher in developing empathy in moral education. *The Malaysian Online Journal of Educational Science*.
- Nelson, N. L. & Russel, J. A. 2011. Putting motion in emotion: Do dynamic presentations increase preschooler's recognition of emotion? *Cognitive Development* 26, 248 – 259.
- Noddings, N. 2005. *The challenge to care in schools. An alternative approach to education*. New York: Columbia University.
- Nussbaum, M. 1995. *Poetic justice: The literary imagination and public life*. Boston: Beacon Press.
- Opetushallitus 2014. *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. Helsinki: Opetushallitus.
- Oxley, J. C. 2011. *The moral dimensions of empathy: Limits and applications in ethical theory and practice*. Basingstoke: Palgrave-Macmillan.
- Paleari, F. G., Tagliabue, S. & Lanz, M. 2011. Empathic perspective taking in family relationships: A social relations analysis. Teoksessa D. Scapaletti 2011. *Psychology of Empathy*. New York: Nova Science, 185 – 202.
- Patton, M. Q. 2002. *Qualitative research and evaluation methods*. 3. painos. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.
- Patton, M. Q. 2015. *Qualitative evaluation and research methods*. Thousand Oaks, CA: Sage Publication, Inc.
- Perälä, M-L., Hietanen-Peltola, M., Halme, N., Kanste, O., Pelkonen, M., Peltonen, H., Huurre, T., Pihkala, J. & Heiliö, P-L. 2015. *Monialainen opiskeluhoolto ja sen johtaminen*. Opas 36. Terveystieteiden tutkimuskeskus ja hyvinvoinnin laitos.
- Pfeifer, J. H, Dapretto, M. 2009. "Mirror, mirror, in my mind": Empathy, interpersonal competence, and the mirror neuron system. Teoksessa W. J. Ickes & J. Decety (toim.) *The social neuroscience of empathy*. Cambridge: The MIT Press, 184 – 197.

- Pietarinen, J. & Launis, V. 2002: Etiikan luonne ja alueet. Teoksessa S. Karjalainen, V. Launis, R. Pelkonen & J. Pietarinen (toim.) Tutkijan eettiset valinnat. Helsinki: Gaudeamus, 42–57.
- Post, S. 2002. Altruism & altruistic love: Science, philosophy & religion in dialogue. Oxford: Oxford University Press.
- Prinz, J. 2018. Empathy and the moral self. Teoksessa S. Graça Da Silva (toim.) 2018. New interdisciplinary landscapes in morality and emotion. Lontoo: Routledge, 12–26.
- Pöyhönen, V., Juvonen, J., & Salmivalli, C. 2010. What does it take to stand up for the victim of bullying? The interplay between personal and social factors. *Merrill-Palmer Quarterly* 56, 143–163
- Ritala-Koskinen, A. 2001. Lasten haastattelu tutkijan haasteena. Teoksessa M. Kangassalo & J. Suoranta (toim.) Lasten tietoyhteiskunta. Tampere: Tampere University Press, 145–169.
- Rogers, C. 1961. On becoming a person. Boston: Houghton Mifflin.
- Rogers, C. 1980. A way of being. Boston: Houghton Mifflin.
- Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. 2005. Tutkimushaastattelu ja vuorovaikutus. Teoksessa J. Ruusuvuori & L. Tiittula (toim.) Haastattelu: Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Tampere: Vastapaino, 22–57.
- Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. 2006. KvaliMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto [verkkojulkaisu]. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto [ylläpitäjä ja tuottaja]. <https://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus> (Viitattu 15.07.2019.)
- Salmivalli, C., Garandau, C., & Veenstra, R. 2012. KiVa anti-bullying program: Implications for school adjustment. Teoksessa A. M. Ryan & G. W. Ladd (toim.) Peer relationships and adjustment at school. Charlotte: Information Age, 279–305.
- Sandberg, E. & Vuorinen, K. 2015. Kohti vahvuusperustaista opetusta positiivisen psykologian keinoin. *Adhd* 1/2015, 12–14. http://www.adhd-liitto.fi/sites/default/files/adhd1_2015kevyt.pdf (Viitattu 21.3.2020.)

- Schonert-Reichl, K. A. & Oberle, E. 2001. Teaching empathy to children: Theoretical and empirical considerations and implications for practice. Teoksessa B. Weber, E. Marsal & T. Dobashi (toim.) *The Politics of empathy: New interdisciplinary perspectives on an ancient phenomenon*. Berliini: Lit Verlag, 117 – 138.
- Schonert-Reichl, K. A., Smith, V., Zaidman-Zait, A., & Hertzman, C. 2012. promoting children's prosocial behaviors in school: Impact of the "Roots of Empathy" program on the social and emotional competence of school-aged children. *School Mental Health* 4, 1 – 21.
- Selman, R. L. & Byrne D. F. 1974. A structural-developmental analysis of levels of role taking in middle childhood. *Child Development* 45 (3), 803 – 806.
- Selman, R. L. 1980. *The growth of interpersonal understanding: Developmental and clinical analyses*. New York: Academic Press.
- Shamay-Tsoory, S. G. 2009. Empathic processing: It's cognitive and affective dimensions and neuroanatomical basis. Teoksessa W. J. Ickes & J. Decety (toim.) *The social neuroscience of empathy*. Cambridge: The MIT Press, 215 – 232.
- Silander, P. & Ryymin, E. & Mattila, P. (toim.) 2012. *Tietoyhteiskuntakehityksen strateginen johtajuus kouluissa ja opetustoimessa*. Helsingin kaupungin opetusviraston mediakeskus.
- Slote, M. 2013. *Education and human values: Reconciling talent with an ethics of care*. New York: Routledge.
- Sohlman, E. 2008. Psykososiaalisen hyvinvoinnin edistäminen opetustyössä – käsitteitä ja periaatteita. Teoksessa A. Ahonen, E. Alerby, J. O. Johansen, R. Rajala, I. Ryzhkova, E. Sohlman & H. Villanen (toim.) *Psykososiaalisen hyvinvoinnin edistäminen opetustyössä*. Vaajakoski: Lapin yliopistokustannus, 17 – 26.
- Solantaus, T. 2004. Lasten- ja nuorisopsykiatria ja kehitysympäristöt. *Sosiaalilääketieteellinen aikakauslehti* 4/2004, 273 – 275.

- Stotland, E. 1969. Exploratory investigations of empathy. Teoksessa L. Berkowitz (toim.) *Advances in experimental social psychology*. 4 painos. New York: Academic Press, 271 – 372.
- Sura, S. 1999. Toiminnallisuus alkukasvatustieteiden oppimisen edistäjänä. Teoksessa K. Laine & J. Tähtinen (toim.) *Oppimisen ohjaaminen alkuopetuksessa*. Turun yliopiston kasvatustieteiden laitos ja Turun opettajankoulutuslaitos, 219 – 248.
- Thompson, R. A. 1987. Empathy and emotional understanding: The early development of empathy. Teoksessa N. Eisenberg, J. Strayer (toim.) *Empathy and its development*. New York: Cambridge University Press, 119 – 145.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2013. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Vantaa: Tammi.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2018. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Uudistettu laitos. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Uljens, M. 1989. *Fenomenografi – forskning om uppfattningar*. Lund: Studentlitteratur.
- Vaismoradi, M., Jones, J., Turunen, H., & Snelgrove, S. 2016. Theme development in qualitative content analysis and thematic analysis. *Journal of Nursing Education and Practice* 6 (5), 100 – 110.
- Varto, J. 1992. *Laadullisen tutkimuksen metodologia*. Hygieia. Terveyden- ja sairaanhoitajan kirjasto. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Vienola, V. 2004. Videoiden käyttö tutkimuksen apuvälineenä. Teoksessa J. Enkenberg, E. Savolainen & P. Väisänen (toim.) *Tutkiva opettajankoulutus –taitava opettaja*. Joensuu: Savonlinnan opettajankoulutuslaitos, Joensuun yliopisto.
- Weissberg, R. P., & Greenberg, M. T. 1998. School and community competence-enhancement and prevention programs. Teoksessa I. Siegel, E. & K. A. Renninger (toim.) *Handbook of child psychology*. Vol. 5. *Child Psychology in Practice*. 5. painos. New York: Wiley, 877 – 954.

- Weisz, E. & Zaki, J. 2017. Empathy-building interventions: A review of existing work and suggestions for future directions. Teoksessa E. M. Seppälä, E. Simon-Thomas, S. L. Brown, M. C. Worline, C. D. Cameron & J. R. Doty (toim.) Oxford Handbook of Compassion Science. New York: Oxford University Press.
- Zahn-Waxler, C., Robinson, J. L., & Emde, R. N. 1992. The development of empathy in twins. *Developmental Psychology* 28 (6), 1038–1047.

LIITTEET

Liite 1. Käsinukke-esitys

Lammas: Hei possu! Mikäs meininki?

Possu: Mää hukkasin mun lempilelun.

Lammas: Hukkasit sun lelun? Sitäkö sää tässä murehdit? Hei se oli vaan yks lelu.

Possu: Mut ku se oli mulle tosi tärkeä.

Lammas: Ääh, hei kaupasta saa aina uusia leluja. Käy ostaa uus.

Possu: Mut kun mä sain sen lahjaks kun olin pieni.

Lammas: No ihan sama. Emmää nyt ehi sun kanssa tämmösestä jutella. Moikka!

Possu: Moikka...

(Lammas lähtee. Nalle saapuu paikalle.)

Nalle: Hei ystävä, mitä sinulle kuuluu? Hei, onko sattunut jotain? Onko sulla jokin hätänä kun näytät noin surulliselta?

Possu: No ku mä hukkasin mun lempilelun.

Nalle: Voi ei, ompa kurja juttu! Se oli sinulle varmaan tosi tärkeä lelu.

Possu: Se on sellainen nalle ja sillä on punainen rusetti. Ja on se (tärkeä), se on ollu mulla ihan pienestä asti.

Nalle: No mut hei, ei mitään hätää. Mää voin vaikka lähtee ettimään sitä sun kanssa. Mää oon ihan varma että kyllä se jostain löytyy.

Possu: Oletpa sinä ystävällinen. Kiitos, kun viitsit auttaa minua.

Nalle: Totta kai. Lähdetäämpä etsimään sitä lelua.

Possu: Joo.

Liite 2. Draamaharjoituksen tilanteet

Tilanne 1

Paikka: Ruokala

Oppilaat ovat syömässä. Yksi oppilaista lähtee palauttamaan astioita. Hän kaatuu ja pudottaa tarjottimensa. Osa oppilaista nauraa ja osoittelee kaatunutta. Yksi oppilas haluaa auttaa. Mitä hän tekee?

Tilanne 2

Paikka: Kotimatka

Yksi oppilaista on menossa tänään hammaslääkəriin ja häntä pelottaa. Osa kavereista pitää pelkoa hassuna ja naureskelee. Yksi kavereista ymmärtää tilanteen. Mitä hän tekee?

Tilanne 3

Paikka: Koulun käytävä

Yksi oppilaista kulkee koulun käytävällä koulutarvikkeet sylissään, kunnes joku kävelee hänen ohitseensa ja vahingossa tönäisee häntä. Koulutarvikkeet tippuvat maahan, mutta tönäisijä vain jatkaa matkaa. Kaksi muuta oppilasta seuraavat sivusta. Mitä he tekevät?

Tilanne 4

Paikka: Koulun piha

Oppilas kertoo kahdelle kaverilleen, mitä viikonloppuna tapahtui, mutta kaverit eivät kuuntele. Oppilas huomaa kolmannen kaverin ja alkaa kertoa kuulumisiinsa tälle. Miten kaveri osoittaa kuuntelevansa?

Liite 3. Haastattelurunko

Empaattinen lapsi ja empatiakasvatuksen tavoitteet

- Millainen on mielestäsi empaattinen lapsi?
- Mitä empatiakasvatus sinun mielestäsi on?
- Mikä on sen tarkoitus ja tavoitteet?

Empatiakasvatuksen toteuttaminen

- Millaisin keinoin näihin tavoitteisiin päästään tai pyritään? Voit kertoa esimerkkejä eri tilanteista (oppitunnit/arkiset tilanteet).
- Millaisia materiaaleja tai lähteitä hyödynnät empatiakasvatuksen tukena?
- Mikä materiaaleissa on ollut hyvää ja toimivaa?
- Jos luokkasi opettaja vaihtuisi oppilaiden siirtyessä 3. luokalle, millaista keskustelua kävisit luokkasi tulevan opettajan kanssa empatiakasvatukseen liittyen?
- Jos jatkaisit itse saman luokan kanssa 6. luokan loppuun asti, miten jatkaisit ja jäsentäisit empatiakasvatusta ylemmillä luokka-asteilla?

Lapsen kehitys

- Mitä alkuopetusikäisen kehitysvaiheessa on otettava huomioon empatiakasvatuksessa? Tapahtuuko jossain kohtaa kehitystä empatiakasvatuksen kannalta merkittäviä muutoksia?

Yhteistyö

- Onko koululla yhteistä linjaa empatiakasvatukseen liittyen? Olisiko sitä syytä pohtia?
- Miten kasvattajat voisivat tehdä yhteistyötä empatiakasvatuksen edistämiseksi koulussa?
- Onko sinulla kokemusta 1—6. luokan opettajien välisestä yhteistyöstä?

Empatiakasvatuksen merkitys

- Mikä merkitys empatiataidoilla on lasten tulevaisuudessa?
- Onko jotain, mitä haluat vielä lisätä tai kertoa omin sanoin?

Liite 4. Analyysitaulukot

TAULUKKO 4. Aineiston luokittelu empatiakasvatuksen tavoitteiden osalta

Pelkistetty ilmaisu	Alateema	Yläteema
Omien tunteiden tunnistaminen		
Toisten tunteiden tunnistaminen	Tunteiden tunnistaminen ja sanoittaminen	
Tunteista puhuminen		
Tunteiden sanoittaminen		
Toisen asemaan asettuminen		
Toisen tunteiden ja näkökulman myötäeleminen	Toisen asemaan asettuminen	Empatiakasvatuksen tavoitteet
Empaattisesti toimiminen		
Oman käytöksen muokkaaminen toisen huomioimiseksi	Empaattisesti toimiminen	
Toimiminen niin, että kaikilla on hyvä olla		
Turvallisuuden tunne koulussa ja koulumaailman ulkopuolella	Yhteisössä toimiminen	
Toisten kunnioittaminen		
Tasa-arvokasvatus		
Empatia-ilmion ymmärtäminen		
	Empatia-käsitteen ymmärtäminen	

TAULUKKO 5. Aineiston luokittelu empatiakasvatuksen toteuttamisen osalta

Pelkistetty ilmaisu	Alateema	Yläteema
Keskustelut arkipäivän tilanteissa		
Koulun järjestyssäännöt ja luokan omat säännöt		
Opettajan esimerkki	Toimintakulttuuri	
Opettajien ja oppilaiden välinen yhteistyö		
Positiivinen pedagogiikka		Empatiakasvatuksen toteuttaminen
Ohjelmat ja materiaalit		
Draama		
Projektit	Oppitunnit	
Leikit		
Askartelu		
Kuvalliset työt		

TAULUKKO 6. Aineiston luokittelu empatiakasvatuksen merkityksen osalta

Pelkistetty ilmaisu	Alateema	Yläteema
Toisen tahallinen tai tahaton loukkaaminen		
Haasteet vuorovaikutuksessa		
Heijastuminen koulunkäyntiin	Empatiataitojen puute	
Suorituspaineeet		
Välinpitämättömyys		
Kodin kulttuuri		
Huoltajien antama esimerkki		
Kodin ja koulun välinen yhteinen linja	Oppilaiden erilaiset taustat	
Varhaiskasvatustausta		Empatiakasvatuksen merkitys
Kilpailun kiristyminen		
Individualistisuuden korostaminen		
Kaikki nopeasti saatavilla	Yhteiskunnalliset muutokset ja tekijät	
Sosiaalinen media		
Pelaaminen		
Syrjäytyminen		
Hyvinvointi		
Eläminen osana erilaisia yhteisöjä ja yhteiskuntaa		
Työelämätaidot		
Uusiin ihmisiin tutustuminen	Lasten tulevaisuus	
Ihmissuhteiden ylläpitäminen		
Onnellisuus		
Arvostus		