

**Draamakasvatuksen statusharjoitteet ja niiden koettu
vaikutus opettajaopiskelijoiden
sosioemotionaaliseen kompetenssiin**

Turun yliopisto
Kasvatustieteiden tiedekunta
Opettajankoulutuslaitos
Pro gradu -tutkielma
Marraskuu 2019
Emilia Hintsala

Turun yliopiston laatujärjestelmän mukaisesti tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu Turnitin OriginalityCheck -järjestelmällä.

TURUN YLIOPISTO
Opettajankoulutuslaitos, Rauman kampus

HINTSALA, EMILIA: Draamakasvatuksen statusharjoitteet ja niiden koettu vaikutus
opettajaopiskelijoiden sosioemotionaaliseen kompetenssiin

Pro gradu -tutkielma, 55 s. 8 liites.
Kasvatustiede
Marraskuu 2019

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää improvisaatio-opintojaksolla tehtyjen statusharjoitteiden vaikutusta opettajaopiskelijoiden (n=14) sosioemotionaalisen kompetenssin osa-alueisiin. Ensiksi selvitettiin, miten opettajaopiskelijat kokivat statusharjoitteiden vaikuttaneen heidän empatiakykyynsä. Toiseksi selvitettiin harjoitteiden vaikuttavuutta heidän kykyynsä havaita oppilaiden erilaisia statuksia. Kolmanneksi tutkittiin harjoitteiden vaikutuksia opettajaopiskelijoiden keinoihin parantaa oppilaan matalaa statusta.

Tutkimus oli kvalitatiivinen tapaustutkimus, joka toteutettiin eräässä länsisuomalaisessa yliopistossa järjestetyllä improvisaatio-opintojaksolla. Tutkimukseen osallistui 14 opettajaopiskelijaa eri tutkinto-ohjelmista. Aineisto kerättiin ohjeistettujen oppimispäiväkirjapohdintojen avulla ja se analysoitiin teorialähtöisen sisällönanalyysin keinoin. Teorialähtöisen analyysin pohjana käytettiin teoreettisia malleja opettajien sosioemotionaalisesta kompetenssista. Lisäksi opettajaopiskelijoiden mainitsemat keinot oppilaan statuksen parantamiseksi jaoteltiin teoreettisen mallin mukaan.

Tutkimuksen tulosten mukaan statusharjoitteilla voitiin vaikuttaa opettajaopiskelijoiden empatiaan, havaintokykyyn ja toimintakykyyn. Empatian vaikutusten syinä pidettiin kokemuksia itselle vieraaseen rooliin ja matalaan statukseen asettumisesta. Kehittyneen havaintokyvyn syinä pidettiin kasvavaa ymmärrystä ja tietoisuutta erilaisista statuksista. Opettajaopiskelijoiden mainitsemat keinot matalan statuksen parantamiseksi jaoteltiin turvallisuutta, itsensä tiedostamista ja liittyvyyden ja yhteenkuuluvuuden tunnetta käsitteleviin keinoihin. Statusharjoitteiden myötä opettajaopiskelijat tulivat tietoisemmaksi etenkin omasta nonverbaalisesta käyttäytymisestä sekä sen vaikutuksista muihin.

Opettajaopiskelijoiden sosioemotionaalisten taitojen kehittäminen opettajankoulutuksessa on erittäin tärkeää, sillä tällainen valmistuva opettaja on monin tavoin oppilaan kokonaisvaltaisen hyvinvoinnin ja oppimisen eduksi. Tutkimuksen tavoitteena olikin avata improvisaation kautta tapahtuvaa oppimista ja rohkaista opettajankoulutuksen kehittäjiä huomioimaan tämä tutkinto-ohjelmien suunnittelussa.

Asiasanat: opettajaopiskelija, sosioemotionaalinen kompetenssi, improvisaatio, oppilaan statukset

Keywords: teacher student, social and emotional competence, improvisation, students' statuses

Sisällysluettelo

1	JOHDANTO	1
2	OPPILAIKEN STATUKSET KOULUYHTEISÖSSÄ	3
3	OPETTAJAN SOSIOEMOTIONAALINEN KOMPETENSSI	5
3.1	KOMPETENSSIN LUONTEESTA.....	5
3.2	EMPATIA – KYKY YMMÄRTÄÄ ERI STATUKSESSA OLEVIA OPPILAITA	9
3.3	HAVAITSEMINEN – KYKY HAVAITA OPPILAIKEN STATUKSIA	12
3.4	OPETTAJAN TOIMINTA – KYKY PARANTAA OPPILAAN STATUSTA.....	14
4	IMPROVISAATIO	18
4.1	IMPROVISAATIO OSANA DRAAMAKASVATUSTA	18
4.2	STATUSILMAISU	20
4.3	DRAAMAKASVATUS JA IMPROVISAATIO OPETTAJANKOULUTUKSESSA	21
5	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	23
5.1	TUTKIMUSTEHTÄVÄ.....	23
5.2	TUTKIMUSMENETELMÄT	23
5.3	TUTKITTAVAT JA AINEISTON HANKINTA.....	25
5.4	AINEISTON ANALYYSI	27
6	TULOKSET	31
6.1	STATUSHARJOITTEIDEN KOETTU VAIKUTUS EMPATIAAN.....	31
6.2	STATUSHARJOITTEIDEN KOETTU VAIKUTUS KYKYYN HAVAITA STATUKSIA	34
6.3	STATUSHARJOITTEIDEN KOETTU VAIKUTUS PARANTAA OPPILAAN STATUSTA	39
6.4	TULOSTEN YHTEENVETO	46
7	POHDINTA	49
7.1	TULOSTEN TARKASTELUA SUHTEESSA AIEMPIIN TUTKIMUKSIIN.....	49
7.2	TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUS JA TUTKIMUSEETTINEN TARKASTELU	51
7.3	JATKOTUTKIMUSEHDOTUKSET	54
	LÄHTEET	56
	LIITTEET	64

1 Johdanto

*Hän, joka ajattelee osaavansa, osaa.
Hän, joka ajattelee, ettei osaa, ei osaa.
Tämä on kova ja kiistaton elämän laki.
(O.S. Marden)*

Yllä oleva sitaatti kuvastaa sitä, miten tärkeä tehtävä opettajilla on tukea oppilaan ajatusta itsestä, jotta hänestä kasvaa itseään arvostava, itseensä luottava ja elämässä pärjäävä yhteiskunnan jäsen. Tämän vastuullisen tehtävän vuoksi opettajilta vaaditaan empaattisuutta oppilasta kohtaan, kykyä havaita epävarma matalassa statuksessa oleva oppilas ja toimintakykyä oppilaan auttamiseksi. Nämä kolme mainittua vaativaa tehtävää kuuluvat osaksi opettajan sosioemotionaalista kompetenssia, josta tässä tutkimuksessa ollaan kiinnostuneita.

Opettajankoulutuksen tehtävänä on opettaa niitä tietoja, taitoja ja asenteita, joita opettajan ammatissa tarvitaan (Husu & Toom 2017). Tutkimusten mukaan draamakasvatuksen ja improvisaation avulla on onnistuttu kehittämään opettajaopiskelijoita ja jo työelämässä olleita opettajia kokonaisvaltaisesti (mm. Barker 2018; Miller, Murray & Salas 2018; Papavassiliou-Alexiou & Zourna 2016; Toivanen, Komulainen & Ruismäki 2011). Tämän tutkimuksen tehtävänä onkin selvittää improvisaatio-opintojaksolla tehtyjen statusharjoitteiden vaikutusta opettajaksi opiskelevien sosioemotionaaliseen kompetenssiin. Laajan käsitteen vuoksi sosioemotionaalista kompetenssia tarkastellaan Blömeken, Gustafssonin ja Shavelsonin (2015) sekä Metsäpellon, Poikkeuksen, Heikkilän, Heikkinen-Jokilahden, Husun, Laineen, Lappalaisen, Lähteenmäen, Mikkilä-Erdmannin ja Warinowskin (2019) kompetenssimallien kolmen osa-alueen kautta, joita ovat empatia, havainto- ja toimintakyky. Kompetenssin osa-alueita tutkitaan aina reaali maailman kontekstissa (Blömeke, Gustafsson & Shavelson 2015), joten tässäkin tutkimuksessa niitä tarkastellaan oppilaiden koulu yhteisön statusten yhteydessä. Statuksella tarkoitetaan oppilaan roolia tai asemaa koulu yhteisössä. Tutkimuksessa tarkastellaan tarkemmin ottaen statusharjoitteiden vaikutusta opettajaopiskelijoiden empatiaan, kykyyn havaita oppilaiden eri statuksia sekä keinoihin parantaa matalassa statuksessa olevan oppilaan asemaa.

Tämä tutkimus on tarpeellinen niin opetuksen, yhteiskunnan kuin opettajankoulutuksen kehittämisenkin kannalta. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (POPS 2014) mukaan opettajan on kyettävä ohjaamaan oppilasta itsensä arvostamiseen, itseensä luottamiseen sekä kokonaisvaltaiseen kasvuun, jotta oppilaasta tulisi tasapainoinen ja itsetunnoiltaan terve. Edellä mainitut taidot ovat merkittäviä oppilaan henkilökohtaista kasvua kuin myös koko yhteiskuntaa ajatellen, sillä usko itseensä ja hyvä itsetunto kantavat elämässä pitkälle. Opettajilla on siis valtavan suuri vastuu ja velvollisuus havaita apua tarvitseva matalassa statuksessa oleva oppilas, ymmärtää häntä ja tukea hänen käsitystä itsestään. Ei ole siis yhdentekevää, mitä taitoja opettajankoulutuksessa opetetaan. Tutkimusten mukaan draamakasvatusta ja improvisaatiota tulisi hyödyntää opettajien kouluttamisessa enemmänkin, sillä niillä on nähty olevan positiivisia vaikutuksia (mm. Barker 2018; Miller, Murray & Salas 2018; Toivanen, Komulainen & Ruismäki 2011). Statusharjoitteiden vaikutuksia käsitteleviä ja tieteellisesti korkeatasoisia tutkimuksia on niukalti, joten tämä tutkimus pyrkii omalta osaltaan paikkaamaan puutetta statusharjoitteiden koetuista vaikutuksista oppimiseen.

Tutkijan kiinnostus aihetta kohtaan heräsi eräällä opettajankoulutuksen opintojaksolla tutustuessaan improvisaatioon ja statusharjoituksiin. Erilaisiin statusrooleihin asettuminen ja niissä toimiminen vaikutti tutkijan empatiaan sekä ajatusmalliin opettajana toimimisessa. Tutkija huomasi opetusharjoittelussakin kiinnostavansa erityistä huomiota oppilaiden mataliin statuksiin ja niiden parantamisen tärkeyteen, mikä vahvisti aiheen kiinnostavuutta. Kokemukset statusharjoituksista ja niiden vaikuttavuudesta opettajaidentiteettiin herättivät kysymyksen, voisiko statusharjoituksilla kehittää tai edes herättää opettajaopiskelijoita pohtimaan opettajan sosioemotionaalisen kompetenssin sekä oppilaiden statuksien parantamisen tärkeyttä koulu-yhteisössä.

Tutkimuskentän ytimen muodostavat siis statusharjoitteet sekä opettajaopiskelijan sosioemotionaalinen kompetenssi empatian, havaintokyvyn ja toimintakyvyn osalta. Kompetenssin osa-alueiden kontekstina on oppilaiden statukset koulu-yhteisössä. Tutkimuksen ytimen ymmärtämiseksi on esiteltävä teoreettisia käsitteitä laajemminkin kompetenssin käsitteestä aina draamakasvatukseen asti. Seuraavaksi esitellään ja määritellään koulu-yhteisön konteksti ja ne teoreettiset käsitteet, jotka ovat välttämättömiä tutkimustehtävän ymmärtämiseksi.

2 Oppilaiden statukset kouluyhteisössä

Kouluyhteisössä oppilaille muodostuu erilaisia rooleja. Oppilaat luovat omia statusjärjestyksiä ollessaan vuorovaikutuksessa toistensa kanssa niin koulussa kuin sen ulkopuolellakin (Cohen & Lotan 2014). Luokkahuoneessa hierarkiat kehittyvät vertaisten keskuudessa, ja yksilöillä on erilaisia asemia ja maineita hierarkioiden sisällä (North, Ryan, Cortina & Brass 2019). Näihin oppilaiden välisiin hierarkioihin ja statusjärjestyksiin vaikuttavat monet eri tekijät.

Sosiaalinen status on keskeisessä asemassa oppilaiden vertaissuhteissa, sillä se vaikuttaa oppilaiden uskomuksiin ja käyttäytymiseen (North et al. 2019). Routarinteen (2007, 5) mukaan sosiaalisella statuksella tarkoitetaan ”yksilön tai ryhmän nauttiman arvostuksen määrää tai astetta”. Arvostuksella tarkoitetaan hyväksyntää ja kunnioitusta, jota yksilö tai ryhmä kokee yhteiskunnassa. Sosiaalista statusta määrittelevät muun muassa koulutus, taloudelliset saavutukset, varallisuus, poliittinen ja taloudellinen vaikutusvalta, lahjakkuus tai kuuluisuus. Cohenin ja Lotanin (2014) mukaan sosiaaliseen statukseen voivat vaikuttaa myös rotu, etninen ryhmä, sukupuoli, sosiaalinen luokka, akateemiset taidot ja houkuttelevuus. Näiden edellä mainittujen lukuisten asioiden perusteella tehdään tulkintoja toisten ihmisten henkilökohtaisista ominaisuuksista, kuten esimerkiksi itsetunnosta (Routarinne 2004).

Syntyneet statusroolit ohjaavat yksilön toimintaa, sillä yksilöt pyrkivät käyttäytymään ympäristöstä tulleiden odotusten ja uskomusten mukaisesti (Routarinne 2004, 2007). Eri oppilaille luodaan erilaisia odotuksia ryhmän sisällä. Tällaiset odotukset voivat johtaa siihen, että korkean statuksen oppilaat ovat aina ryhmähierarkiassa korkealla, kun taas matalassa statuksessa olevat oppilaat ovat aina alhaisimmassa asemassa. (Cohen & Lotan 2014.) Jos ihmisen sosiaalinen status laskee tai nousee, oletukset hänen statusroolistaan voivat muuttua ja näin ollen aiheuttaa paineita statusilmaisun tason nostamiselle tai laskemiselle (Routarinne 2007).

Vaikka oppilaan status määräytyy pitkälti ulkoa päin, statusroolien muodostumiseen voidaan vaikuttaa myös omalla ilmaisulla. Kaikissa tilanteissa ei tarvitse toimia muiden odotusten mukaisesti. Yhdessä ryhmätilanteessa oppilas voi olla vetäytyvä tarkkailija ja toisessa puolestaan aktiivinen ideoija (Routarinne 2004). Vaatimattomasta perhetaustasta ja olemattomasta koulumenestyksestä huolimatta oppilas voi oman

ilmaisun voimin nostaa rooliaan ryhmän sisällä (Routarinne 2007). Yksilön status ei siis määräydy pelkästään sosiaalisen statuksen mukaan, mutta sosiaalisen statuksen vaikutusta yksilön statusilmaisuun ei voida myöskään vähätellä.

Osallisuuden kokemuksen tarjoama vuorovaikutus kehittää ja vahvistaa oppilaan persoonallisuutta, kun taas heikko arvoasema ryhmässä heikentää oppilaan itsetuntoa. Itsetunnoltaan heikko oppilas pyrkii käyttäytymään muiden kaltaisesti tai toisia miellyttäen saadakseen ryhmän hyväksynnän, jolloin hänen itsetuntonsa taas kohenisi. (Routarinne 2004.) Koko ryhmän jäsenten vuorovaikutuksen huomioonottaminen auttaa opettajaa puuttumaan epätasa-arvoisen vuorovaikutuksen haitallisiin vaikutuksiin (Cohen & Lotan 2014). Epätasa-arvo statusasetelmassa tarkoittaa sitä, että statukseen liittyvät edut, kuten huomion saaminen muilta, ei ole kaikkien yksilöiden saatavilla. Tämä lisää yksilöiden välistä kilpailua oman korkean statuksen säilyttämisestä sekä matalassa statuksessa olevien oppilaiden pyrkimystä kohottaa asemaansa. (Garandau, Lee & Salmivalli 2014.) Oman aseman säilyttäminen tai tiettyyn asemaan pyrkiminen voivat pahimmillaan johtaa kiusaamiseen, sillä kiusaamista pidetään strategisena käyttäytymisenä tietyn aseman saavuttamiseksi tai säilyttämiseksi (Salmivalli 2010). Sisäänpäin vetäytyvän ja hiljaisen lapsen avunsaantia vaikeuttaa usein tilanteen huomaamattomuus (Junttila 2010). Opettajan tehtävänä onkin puuttua mahdollisimman varhaisessa vaiheessa luokan statussuhteisiin, tukea oppilaan itsetuntoa sekä välttää negatiivissävytteisten statusten muodostuminen (mm. Aho 1990, 1996; Cohen & Lotan 2014; Pescarmona 2015; POPS 2014).

Seuraavaksi käsitellään niitä opettajan sosioemotionaalisen kompetenssin osa-alueita, joita opettaja tarvitsee asettuaan matalassa statuksessa olevan oppilaan asemaan häntä ymmärtäen, havaitakseen heidät kouluarjen keskellä ja toimiakseen heidän etujensa mukaisesti heitä tukien. Ymmärtääkseen sosioemotionaalisen kompetenssin osa-alueita on käsiteltävä ensin kompetenssin luonnetta laajemmin.

3 Opettajan sosioemotionaalinen kompetenssi

3.1 Kompetenssin luonteesta

Opettajan työ on haastavaa sekä akateemista ihmissuhde- ja asiantuntijatyötä, jossa vaaditaan monenlaista kompetenssia. Spencer ja Spencer (1993, 9) määrittelevät kompetenssin ”yksilön taustalla olevaksi ominaisuudeksi, joka on syy- ja seurausperustainen tehokas tai erinomainen suorituskky tilanteessa”. Syy- ja seurausperustaisuudella tarkoitetaan sitä, että yksilön osaaminen aiheuttaa tai ennustaa tietynlaista toimintakykyä tilanteessa. Koeppen, Hartig, Klieme ja Leutner (2008, 61) määrittelevät kompetenssit ”monimutkaisiksi kyvyiksi, jotka ovat kontekstisidonnaisia ja jotka liittyvät läheisesti todelliseen elämään”. Blömeke, Gustafsson ja Shavelson (2013) toteavat kompetenssin määrittelemisen ja mallintamisen haasteellisena riittävän luotettavalla ja pätevällä tavalla, sillä kompetenssiin liittyy huomaamattomia kognitiivisia ja affektiivisia kykyjä käyttäytyä eri tilanteissa. Blömeke, Gustafsson ja Shavelson (2015) käyvät perusteellisesti läpi kompetenssin dikotomisuuutta todeten, että osaamista tulisi pitää monivaiheisena jatkuvana prosessina.

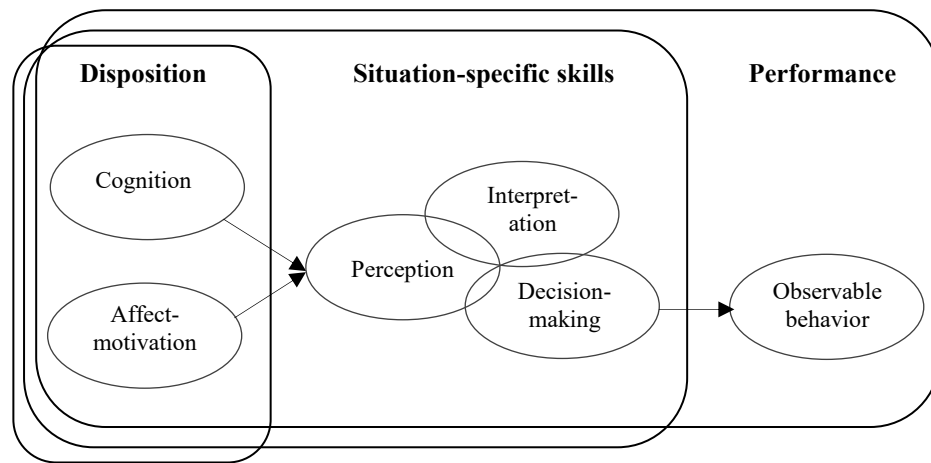
Opetusalalla käydään jatkuvaa keskustelua siitä, mitä opettajien pitäisi osata ja oppia. Niin suomalaiset kuin kansainvälisetkin akateemiset opettajankoulutusohjelmat antavat painoarvoa teoreettisen ja kasvatustieteellisen tiedon sekä oppiaineiden sisältöjen osaamiselle, mutta oppilaiden lisääntyvä erilaisuus vaatii opettajalta myös eettis-moraalisia valmiuksia (Husu & Toom 2017). Feiman-Nemserin (2008) mukaan opettajaksi oppiminen sekä opettajan työssä kehittyminen edellyttävät neljän teeman mukaisia kompetensseja: 1) ammatin tavoitteiden ja vaatimusten suunnassa *ajattelemista*, 2) ammatin edellyttämän *tiedon* omaksumista ja kehittämistä, 3) ammatilliseen *herkkyyteen* kykenemistä sekä 4) *toimimista* vastaantulevissa monenlaisissa tilanteissa.

Feiman-Nemserin (2008) mukaan opettajan tavoin *ajatteleminen* edellyttää kriittistä käsitystä olemassa olevista uskomuksista liittyen oppimiseen, opetukseen, oppisisältöön ja oppilaisiin sekä siirtymistä pedagogiseen ajatteluun metakognitiivista tietoisuutta kehittämällä. Ammatin edellyttämän *tiedon* omaksumiseen kuuluvat puolestaan syvällinen tieto oppiaineesta, eri tavoin oppivista oppijoista, oppilaiden kasvusta, kulttuurin ja kielen vaikutuksista oppimiseen, opetussuunnitelmasta, pedagogiikasta, luokkahuoneen hallinnasta ja arvioinnista. Ammatillisella *herkkyydellä* viitataan

opettajan työn henkilökohtaisuuteen, sillä opettajien tunteet, itsetuntemus ja identiteetti vaikuttavat opettajuuteen. Opettajat tarvitsevat tiettyjä luonteenpiirteitä tai kompetensseja ymmärtääkseen eri taustoista tulevia oppilaita sekä kyetäkseen tukemaan oppilaita menestykseen vahvuuksien kautta. Vastaantulevissa tilanteissa *toimimiseen* opettajat tarvitsevat erilaisia taitoja selvittääkseen tilannekohtaiset toimintastrategiansa. Tilanteet voivat olla hyvinkin arvaamattomia, minkä vuoksi opettajien on jatkuvasti prosessoitava tietämystään ja kyettävä soveltamaan sitä toimintakykyensä vastaantulevissa kasvatus- ja opetustilanteissa.

Blömeke, Gustafsson ja Shavelson (2015) näkevät opettajan eri kompetenssit jatkumona (kuvio 1, s. 7). Kompetenssimallin vasen puoli kuvastaa opettajien luonteenpiirteitä (*disposition*), jotka voidaan jakaa kognitiivisiin eli tiedollisiin ja affektiivisiin eli tunteita käsitteleviin kompetensseihin. Nämä taidot liittyvät reaalimaailman toimintakykyyn (*performance*) havainto-, tulkinta- ja päätöksentekoprosessien (*situation-specific skills*) kautta. Kompetenssimallin mukaan henkilön kognitiiviset ja affektiiviset kyvyt vaikuttavat taitoihin havaita, tulkita, tehdä päätöksiä ja toimia tietyssä reaalimaailman tilanteessa. Kognitiiviset ja affektiiviset kyvyt ovat huomaamattomia piirteitä, joita ei voida suoraan havaita, mutta jotka voidaan päätellä yksilön toimintakyvystä (Blömeke, Gustafsson & Shavelson 2015).

Kompetenssia ei nähdä siis yksittäisinä taitoina tai kykyinä, vaan ne liittyvät todellisen elämän konteksteihin. Feiman-Nemserin (2008) neljässä kompetenssialueessa sekä Blömeken, Gustafssonin ja Shavelsonin (2015) kompetenssimallissa on yhteneväisyyksiä, sillä ne pitävät sisällään niin kognitiivisia kuin affektiivisiakin tietoja ja taitoja, joita opettajan työssä tarvitaan. Molemmat sisältävät opettajan ammatillisen herkkyyden havaita, tulkita ja tehdä päätöksiä vastaantulevissa tilanteissa sekä käytännön monimutkaisissa tilanteissa toimimisen, joista tässä tutkimuksessa ollaan kiinnostuneita.



Kuvio 1. ”Kompetenssimalli jatkumona.” (Blömeke, Gustafsson & Shavelson 2015.)

Tulevien opettajien ammatillista pätevyyttä koskevien tutkimusten määrä on kasvanut huomattavasti viime vuosikymmenien aikana. Monet näistä tutkimuksista ovat perustuneet opettajan kognitiivisen kompetenssin näkökulmaan. Affektiivinen näkökulma on ollut tutkimuksissa vain osittain mukana opettajien uskomusten muodossa. (Blömeke & Delaney 2012.) Affektiivinen kompetenssinäkökulma on kuitenkin hyvin tärkeä, sillä Noddingsin (2010) mukaan opettajan työhön liittyy paljon moraalista kasvatusta, erilaisten oppilaiden huomioimista sekä jokaisen oppilaan opettamista ja kasvattamista välittävästi ja huolenpidollisesti. Nämä taidot ovat tärkeitä opettajan taitoja, joita tulisi opettajankoulutuksessakin kehittää. Husu ja Toom (2017) toteavat, että opettajankoulutuksessa keskeinen tehtävä on oppia niitä tietoja, taitoja ja asenteita, joita opettajan ammatissa tarvitaan. Vaikka kansainvälisestikin hyvin arvostettu suomalainen opettajankoulutus uudistuu jatkuvasti, sen tulee edelleen kehittyä vastaamaan niihin tietoihin ja taitoihin, joita vaativa opettajan ammatti edellyttää. Tässä tutkimuksessa keskitytään opettajan affektiiviseen kompetenssiin, tarkemmin ottaen opettajan sosioemotionaaliseen kompetenssiin.

Sosioemotionaalinen kompetenssi on laaja käsite, joka pitää sisällään monia osa-alueita. Zins, Bloodworth, Weissberg ja Walberg (2007) esittelevät sosioemotionaalisen kompetenssin viisi osa-alueita, jotka ovat itsetietoisuus (*self-awareness*), sosiaalinen tietoisuus (*social awareness*), vastuullinen päätöksenteko (*responsible decision making*), itsehallinta (*self-management*) sekä henkilösuhteiden hallinta (*relationship management*). Itsetietoisuus käsittää tunteiden, vahvuuksien ja tarpeiden tunnistamisen, itsensä havainnoimisen sekä luottamuksen omiin kykyihin. Sosiaalisesti tietoinen yksilö on empaattinen, hän kykenee asettumaan toisen asemaan sekä arvostaa ja kunnioittaa

muita ihmisiä. Vastuulliseen päätöksentekoon sisältyy muun muassa tilanteiden analysoimista, ongelmien tunnistamista ja ratkaisemista sekä moraalista ja eettistä vastuuta. Itsehallinnaltaan hyvä yksilö osaa asettaa tavoitteita, organisoida sekä hallita vastaantulevia impulsseja ja stressiä. Henkilösuhteiden hallinta käsittää puolestaan viestinnän, suhteiden rakentamisen, yhteistyössä toimimisen, neuvottelu- ja konfliktinhallinnan sekä avun etsimisen ja tarjoamisen.

Sosioemotionaalisesti pätevä opettaja on monin tavoin oppilaidensa eduksi. Hän kykenee luomaan kannustavia ja rohkaisevia opettaja-oppilas -suhteita, oppimista edistävän oppimisympäristön, suunnittelemaan oppilaiden vahvuuksiin ja kykyihin perustuvia oppitunteja, auttamaan ja tukemaan oppilaita ongelmien tai konfliktitilanteiden tullessa, kannustamaan oppilaiden väliseen yhteistyöhön sekä toimimaan esimerkkinä viestintä- ja käyttäytymistilanteissa. Tällainen opettaja kykenee luomaan luokkaan sellaisen ilmapiirin, jossa sosiaalisten ja emotionaalisten taitojen oppiminen on mahdollista. (Jennings & Greenberg 2009; Jennings 2011.) Näiden lisäksi sosioemotionaalisesti pätevä opettaja osaa kuunnella ja kommunikoida välittävästi ja tilanteen vaatimalla tavalla, asettua toisen ihmisen asemaan, havaita toisen tunteita tarkasti, ratkaista ongelmia sekä tehdä päätöksiä vaikuttavasti (Elias 2009).

Blömeken, Gustafssonin ja Shavelsonin (2015) mukaan kompetensseja ei nähdä yksittäisinä taitona tai kykyinä, vaan ne liittyvät johonkin todellisen elämän kontekstiin. Tässä tutkimuksessa opettajan sosioemotionaalisen kompetenssin kontekstina on oppilaiden statukset kouluyhteisössä. Tässäkin tutkimuksessa opettajan sosioemotionaalinen kompetenssi nähdään Blömeken, Gustafssonin ja Shavelsonin (2015) tavoin jatkumona (ks. kuvio 1, s. 7), jossa opettajan yhtenä affektiivisena ominaisuutena (*disposition*) on empatia – kyky ymmärtää, miltä oppilaasta tuntuu olla matalassa statuksessa ja kykyä asettua hänen asemaansa. Empatiakyky vaikuttaa opettajan havaintokyvyn (*perception*) taustalla, kun hän pyrkii havaitsemaan matalan statuksen oppilaita kouluyhteisössä. Kompetenssimallin kolmas osa-alue, opettajan havaittu käyttäytyminen (*observable behavior*) reaali maailman tilanteissa, näyttäytyy tässä kontekstissa opettajan toimintakykenä parantaa matalassa statuksessa olevan oppilaan asemaa. Vaikka tähän tutkimukseen on valikoitunut kolme pienempää osa- aluetta, kaikki Zinsin et al. (2007) mainitsevat osa-alueet ja taidot ovat keskinäisessä vuorovaikutuksessa toistensa kanssa.

3.2 Empatia – kyky ymmärtää eri statuksessa olevia oppilaita

Empatia on osa opettajan affektiivista kompetenssia, tarkemmin ottaen osa opettajan sosioemotionaalista kompetenssia (ks. kuvio 1; Blömeke, Gustafsson & Shavelson 2015; Metsäpelto et al. 2019). Zinsin et al. (2007) mukaankin empatia on yksi sosioemotionaaliseen kompetenssiin kuuluvista taidoista. Empatiata voidaan tarkastella kompetenssimallin lisäksi esimerkiksi emotionaalisen älykkyyden näkökulmasta (Goleman, Boyatzis & McKee 2002). Tähän tutkimukseen on kuitenkin valittu Blömeken, Gustafssonin ja Shavelsonin (2015) jatkuvuutta edustava kompetenssinäkökulma, sillä se kokoo tässä kontekstissa tutkimuskysymykset luontevasti yhteen.

Empatiasta puhutaan niin arki- kuin tieteellisissäkin keskusteluissa yhä enemmän, mutta käsitteen määrittely jää usein epäselväksi (Aaltola & Keto 2017). Empatialla on lukuisia tieteellisiä määritelmiä riippuen siitä, minkä tutkimusalan yhteydessä käsitteestä puhutaan (Bouton 2016). Walterin (2012, 9) mukaan empatia on ”kykyä jakaa toisen sisäisiä ajatuksia ja tunteiden maailmaa”. Swanin ja Rileyn (2015, 221–222) mukaan empatia on ”kykyä ymmärtää toisten tunteita, näkökulmia tai tilanteita” ja kykyä kokea toisen tunnetilaa. Empatiiaan kuuluu myös aito kiinnostus toisen ihmisen huolista ja halu reagoida niihin (Goleman, Boyatzis & McKee 2002). Lukuisten määritelmien vuoksi empatiasta puhuttaessa olisikin tärkeää selvittää, miten keskustelun osapuolet ymmärtävät käsitteen. Tässä tutkimuksessa empatia ymmärretään Swanin ja Rileyn (2015) määritelmän mukaan.

Yksi selittävä tekijä empatian määrittelyn vaikeudelle voi olla se, että empatia koostuu erilaisista osataidoista. Empatia-tutkimuksissa ilmenee usein vähintään kaksi keskeistä osa-aluetta, joiden mukaan empatiata voidaan tarkastella: kognitiivinen ja affektiivinen empatia (mm. Aaltola & Keto 2017; Bouton 2016; Swan & Riley 2015). Kognitiivisella empatialla tarkoitetaan kykyä ottaa toisen näkökulma ja nähdä maailma hänen näkökulmastaan käsin (Bouton 2016). Swan ja Riley (2015) lisäävät kognitiiviseen empatiaan myös kyvyn ymmärtää muiden ihmisten aikomuksia, tavoitteita, ajatuksia ja uskomuksia. Kognitiivisessa empatiassa olennaista on se, että ihminen kykenee havaitsemaan ja päättämään muiden tunteita ottamatta tunteisiin osaa. Kasvonliikkeitä ja äänenpainoja havainnoimalla voidaan muodostaa käsitys yksilön tunnetilasta, mutta kognitiivisesti empaattinen henkilö ei välttämättä koe tai myötäelä toisen tunnetilaa. (Aaltola & Keto 2017.) Kognitiivinen empatia on hyvin tärkeä väline esimerkiksi

opettajan työssä, sillä sen avulla opettaja voi ensinnäkin havaita yksilön tunnetiloja, mutta myös arvioida niitä kriittisemmin ja realistisemmin ilman, että hänen subjektiiviset tunteet vaikuttavat toimintaan liikaa. Aaltola ja Keto (2017) muistuttavat kuitenkin liiallisen kognitiivisen empatian haitoista. Jos kognitiivinen empatia ei kytkeydy muihin tunteita huomioiviin empatian muotoihin, se saattaa muuttua esteeksi muiden subjektiviteetin ja tunteiden tunnistamisessa, jolloin yksilön toiminta muuttuu tunteettomaksi.

Toinen keskeinen empatian osa-alue on affektiivinen eli tunteisiin vaikuttava empatia. Affektiiviseen empatiaan liittyy toisen henkilön tunteiden kokeminen (Bouton 2016; Swan & Riley 2015). Kun kognitiivinen empatia sivuuttaa tunnetason, affektiivinen empatia on toisen tunteiden ja kokemusten jakamista ja siirtymistä itseemme: toisen tuntiessa surua tai onnellisuutta, affektiivisesti empaattinen ihminen kokee samoin (Aaltola & Keto 2017). Tunnetila ei ole täsmällisesti sama, sillä jokainen yksilö kokee tietyn tunnetilan omalla tavallaan. Affektiivinen empatia on välittömämpää ja suurempaa kuin muut empatian muodot, sillä se tapahtuu hetkessä ilman suurempia pohdintoja. Affektiiviseen empatiaan liittyy kuitenkin kognitiivisen empatian tavoin ongelmia. Kun yksilö kokee ja jakaa toisen henkilön tunteita, hän saattaa luulla tuntevansa toisen henkilön täysin, ja tehdä näin ollen vääriä johtopäätöksiä ja oletuksia toisen tunteista ja ajatuksista. (Aaltola & Keto 2017). Empatiaa käsittelevässä tutkimuskirjallisuudessa (mm. Aaltola & Keto 2017; Bouton 2016) esiintyy myös muita empatian osa-alueita, kuten behavioraalinen, projektiivinen, simuloiva, ruumiillinen ja reflektiivinen empatia, mutta yleisimmät osa-alueet ovat kognitiivinen ja affektiivinen empatia.

Empatia on yksi lukuisista opettajan affektiivisista kompetensseista, joita pidetään välttämättöminä tuleville opettajille (Taneri 2017). Opettajan empatia on kykyä ilmaista huolta ja ottaa opiskelijan näkökulma huomioon, ja se käsittää sekä kognitiiviset että affektiiviset osa-alueet (Tettegah & Anderson 2007). Empatia näyttäytyy luokkahuoneessa kuitenkin hyvin eri tavalla kuin kahden kesken. Ei riitä, että opettaja kykenee tunnistamaan oppilaiden viestejä ahdistuneisuudesta tai ilosta, vaan hänen täytyy kontrolloida tilannetta jatkuvasti mahdollisten lisäseurausten välttämiseksi (Bouton 2016). Noddings (2010) näkeekin luokkahuoneessa tapahtuvan empatian ennen kaikkea oppilaiden huolenpidon ja välittämisen näkökulmasta.

Empatiasta puhuttaessa herää useimmiten kysymys sen luonteesta. Empatiaa pidetään usein synnynnäisenä kykynä (Swan & Riley 2015), mutta tutkimukset osoittavat, että sitä voi myös opetella (mm. Gerdes, Segal, Jackson & Mullins 2011; van Berkhout & Malouff 2016). Affektiivista empatiaa eli toisen tunnetilan kokemista vaistomaisesti omassa kehossa ei voida suoranaisesti opetella, mutta kognitiivista empatiaa voidaan. Empatiaa voidaan vahvistaa muun muassa edistämällä itsetietoisuutta, toisen kuuntelemista, kunnioitusta ja myönteistä suhtautumista. Empatian kehittämiseksi voidaan käyttää niin didaktisia kuin kokemuksellisiakin menetelmiä (van Berkhout & Malouff 2016). Gerdes et al. (2011) ovat yhtä mieltä siitä, että kognitiivista empatiaa voidaan kehittää kokemuksellisen oppimisen kautta. Erilaisiin rooleihin asettuminen lisää empatian lisäksi ymmärrystä yksilöllisestä ja sosiaalisesta hyvinvoinnista sekä sosiaalisesta oikeudenmukaisuudesta.

Empaattinen opettaja on monin tavoin oppilaiden eduksi. Oppilaiden nonverbaalista ja verbaalista ilmaisua tulkitsemalla hän kykenee tunnistamaan oppilaiden tunteita, asettumaan oppilaan asemaan ja ymmärtämään heidän näkökulmiaan (Goleman, Boyatzis & McKee 2002; Lawrence 2006). Empatialla on tärkeä rooli erilaisten oppilaiden kohtaamisessakin, sillä empaattinen opettaja kykenee asettumaan eri kulttuurista tai sosioekonomisesta taustasta tulleiden oppilaiden asemaan, ymmärtämään heitä yksilöllisesti ja vastaamaan heidän koulutustarpeisiinsa (mm. Bouton 2016; Goleman, Boyatzis & McKee 2002). Cornelius-Whiten (2007) laajan meta-analyysin mukaan opettajien empatialla, opiskelijoiden mielipiteiden kuulemisella ja yksilöllisiin ja kulttuurisiin eroihin sopeutumisella oli positiivinen yhteys opiskelijoiden oppimistulosten paranemiseen. Cooper (2010) havaitsi omassa tutkimuksessaan, että empaattiset opettajat olivat taipuvaisia sekä turvallisen ja rohkaisevan oppimisympäristön että myönteisten opettaja-oppilas -suhteiden luomisessa.

Opettajien tehtävänä on opettaa oppilaille empatiaa osana sosiaalisia taitoja ja vertaissuhteita. Opettajien on tuettava oppilaita siinä, millainen käyttäytyminen on yhteiskunnallisesti hyväksyttävää heidän päivittäisessä elämässään. (Bouton 2016.) Jos opettajat eivät itse kykene asettumaan toisen ihmisen asemaan eivätkä tunnistamaan ja ymmärtämään toisen tunteita, näitä asioita on vaikeaa opettaa oppilaillekaan. Opettajat, jotka eivät ole empaattisia, pitävät itseään myös kykenemättöminä tunnistamaan ja vastaamaan oppilaiden kiusaamiseen asianmukaisella tavalla (Tsouloupas, Carson & Matthews 2014). Oppilaiden empatiakyvyn vahvistamista pidetään erittäin tärkeänä

koulussa, jossa tapahtuu säännöllistä kiusaamista. Kiusaamisessa on nimittäin kyse vaikeudesta ilmaista, käsitellä ja tunnistaa niin omia kuin toisenkin tunteita (Salmivalli 2010).

Useiden tutkimusten mukaan (mm. Boyer 2010; Taneri 2017) opettajan empatiaa pidetään välttämättömänä, mutta tutkimuksia opettajan empatiasta ja sen vaikutuksista on olemassa suhteellisen vähän (Barr 2010; Bouton 2016). Käsitteen moninaisuus, vaikeudet mitattavuudessa ja empiiristen empatia-tutkimusten rajallisuus tekevät tutkimuskentästä haasteellisen. Bouton (2016) toteaaakin, että aihepiirin empiiristä tutkimista on jatkettava kiinnittäen tulevaisuudessa enemmän huomiota opettajan ja empatian tarpeeseen luokkahuoneessa sekä empatian sosioemotionaaliseen luonteeseen. Tällä pyritään edistämään sellaisia luokkahuoneita, joissa kaikki oppilaat voivat menestyä. Tulevaisuudessa opettajankoulutukseen tulisi luoda tilanteita ja keskusteluja, jotka edellyttäisivät opiskelijoita pohtimaan empatian merkitystä luokkahuoneessa. Tämä tutkimus pyrki osaltaan tarjoamaan opettajaopiskelijoille tilaisuuksia pohtia opettajan empatian ja oppilaan statuksien tukemisen tärkeyttä koulu yhteisössä.

3.3 Havaitseminen – kyky havaita oppilaiden statuksia

Blömecken, Gustafssonin ja Shavelsonin (2015) kompetenssimallin (ks. kuvio 1, s. 7) toinen osa koostuu opettajan tilannetaidoista (*situation-specific skills*): opettajan kyvystä tehdä havaintoja, tulkintoja ja päätöksiä tietyssä reaali maailman tilanteessa. Crickin ja Dodgen (1994) sosiaalisen informaation prosessoinnin (*SIP, social information processing*) vaiheet kuvastavat tilannetaitoja sosiokognitiivisten taitojen näkökulmasta. Sosiokognitiivisilla taidoilla viitataan kykyyn tehdä oikeaan osuneita havaintoja, päätelmiä ja tulkintoja sosiaalisista tilanteista. Sosiaalisen informaation prosessointi on viisivaiheinen, jossa ensiksi orientoidutaan sosiaaliseen tilanteeseen havaitsemalla ihmisen ulkoisia ja sisäisiä tilannevihjeitä, kuten verbaalista ja nonverbaalista viestintää. Tilannevihjeiden havaitsemisen jälkeen tehdään sosiaalisen kontekstin arviointia eli tulkitaan toisten ajatuksia, tunteita ja aikeita. Tämän jälkeen muodostetaan tavoitteita sekä vaihtoehtoisia toimintastrategioita sekä valitaan toimintatapa, joka nähdään tilanteeseen soveltuvana.

Opettajien visuaalinen asiantuntemus on tärkeä ammatillinen taito – erityisesti kyky havaita ja tulkita luokkahuoneen tilanteita (Wolff, Jarodzka, van den Bogert &

Boshuizen 2016). Opettajilta edellytetäänkin kykyä havaita ja tunnistaa luokkahuoneen tapahtumat, jotka vaativat opettajan väliintuloa (van den Bogert, van Bruggen, Kostons & Jochems 2014). Havainto- ja tulkintataidot ovat kuitenkin monimutkaisia taitoja, sillä luokkahuoneessa tapahtuu monia asioita samanaikaisesti useiden ihmisten välillä. Opettajien pitäisi kyetä havaitsemaan ja käsittelemään valtava määrä visuaalisesti monimutkaista tietoa, jotta he voisivat ymmärtää, mitä luokkahuoneessa tapahtuu. Luokkahuoneen tapahtumien ymmärtäminen tarkoittaa muun muassa oppilaiden välisen vuorovaikutuksen ja heidän käyttäytymisen seuraamista sekä nopeiden päätösten tekemistä tietyissä tilanteissa. Luokkahuoneen tapahtumien ennustamattomuus lisää opettajan kykyjen haasteellisuutta. (Wolff et al. 2016; van den Bogert et al. 2014.)

Tutkimusten mukaan opettajan opetuskokemuksella on vaikutusta hänen kykyynsä havaita luokkahuoneessa tapahtuvia tilanteita (Wolff et al. 2016; van den Bogert et al. 2014). Wolffin et al. (2016) mukaan opettajaopiskelijat eivät kiinnitä huomiota niihin luokkahuoneen vihjeisiin, joita kokeneet opettajat pitävät merkityksellisinä ja informatiivisina. Kokeneempien opettajien huomio kiinnittyy esimerkiksi enemmän oppilaiden kehonkieleen ja lähes huomaamattomaan käyttäytymiseen. He kykenevät käsittelemään myös luokkahuoneen visuaalisia tietoja nopeammin ja havainnoimaan oppilaitaan säännöllisemmin ja tasapuolisemmin (van den Bogert et al. 2014). Opetuskokemus on kehittänyt heidän ammatillista herkkyyttään havaita lähes huomaamattomat fyysiset ja vuorovaikutukselliset vihjeet, jotka ilmenevät opiskelijoiden asennoissa, liikkeissä ja käyttäytymisessä. Kokemus on lisännyt myös asiayhteyteen perustuvaa, tarkoituksenmukaista ja käytännönläheistä tietämystä siitä, mitkä luokkahuoneen vihjeet ja tapahtumat tulisi huomioida ensimmäisenä. Kokemuksen myötä he kykenevät ennakoimaan, miten luokkahuoneen tapahtumat syntyvät ja miten opettajan valinnat ja yksilöiden väliset vuorovaikutussuhteet vaikuttavat niiden syntymiseen. (Wolff et al. 2016; van den Bogert et al. 2014.)

Opettajaopiskelijoiden havaintokykyä voidaan tutkimusten mukaan kehittää eri tavoin. Wolff, Jarodzka ja Boshuizen (2017) ehdottavat, että opettajankoulutuksessa voitaisiin hyödyntää kokeneiden opettajien ammattitaitoa tarjoamalla opiskelijoille mahdollisuuksia havainnoida ja keskustella havainnoista yhdessä kokeneiden opettajien kanssa. Pescarmonan (2015) mukaan opettajien ammatilliseen kehittymiseen voidaan vaikuttaa lisäämällä tietoisuutta oppilaiden käyttäytymisestä erilaisten opetusmenetelmien avulla. Vuorovaikutuksen tasa-arvoisuuteen pyrkivän menetelmän

avulla opettajat tulivat tietoisemmiksi sosiaalisesta oikeudenmukaisuudesta sekä luokkahuoneessa vallitsevasta statusongelmasta. Menetelmän avulla opettajien kyky tarkkailla oppilaitaan statusten näkökulmasta kehittyi. Tietoisuus oppilaiden statuksista ja niiden näyttäytymisestä on tärkeää, sillä Pescarmonan (2015) ja Cohenin ja Lotanin (2014) mukaan opettajat saattavat nähdä matalan statuksen oppilaat virheellisesti passiivisina, osallistumattomina ja työskentelyyn sitoutumattomina. Osallistumattomuus saatetaan perustella myös introverteillä persoonallisuuden piirteillä, vaikka syynä voi olla se, että tällaiset oppilaat eivät yksinkertaisesti pääse käsiksi annettuun tehtävään tai kykene saamaan huomiota ryhmässä. Havainnoidessaan ryhmää tiiviisti ja tarkkaavaisesti opettaja voi havaita vaihtoehtoisia sosiologisia tai psykologisia selityksiä oppilaan käyttäytymiselle ja tarjota hänelle tukea (Cohen & Lotan 2014).

Blömecken, Gustafssonin ja Shavelsonin (2015) kompetenssimallin mukaan opettajan kognitiiviset ja affektiiviset kyvyt vaikuttavat hänen kykyihinsä havainnoida, tulkita ja toimia tietyssä tilanteessa. Tässä tutkimuksen kannalta keskeinen havainto on, että opettajan empatialla on osoitettu olevan yhteys hänen kykyyn tehdä havaintoja oppilaan tunnetiloista nonverbaalista ja verbaalista ilmaisua tulkiten sekä asettumaan oppilaan asemaan hänen näkökulmiaan ymmärtäen (Goleman, Boyatzis & McKee 2002). Tieteellisesti korkeatasoista tutkimusta empaattisen opettajan kyvystä havaita oppilaiden statuksia on niukalti. Routarinteen (2007) mukaan yksilöt kuitenkin viestivät omaa statustaan nonverbaalisin ja verbaalisin keinoin, ja kun Golemanin, Boyatzisin ja McKeen (2002) mukaan empaattinen opettaja kykenee havaitsemaan oppilaan tunnetiloja hänen ilmaisuaan tulkitsemalla, voidaan näillä asioilla nähdä yhteys toisiinsa. Tällainen ammatillisesti herkkä opettaja kuuntelee huolellisesti, mitä oppilas todella haluaa sanoa ja reagoi hänen huoliin tilannekohtaisella tavalla (Goleman, Boyatzis & McKee 2002).

3.4 Opettajan toiminta – kyky parantaa oppilaan statusta

Blömecken, Gustafssonin ja Shavelsonin (2015) kompetenssimallin kolmas ja oikeanpuoleisin osa (ks. kuvio 1, s. 7) käsittelee kykyä toimia vastaantulevissa tilanteissa (*observable behaviour*). Tässä tutkimuksessa toimintakyvyllä viitataan opettajan kykyyn parantaa matalassa statuksessa olevan, epävarman tai jopa itsetunnon heikon oppilaan asemaa. Luvussa 2 käsiteltiin tekijöitä, jotka voivat vaikuttaa oppilaan matalaan statukseen kouluyhteisössä.

Opettaja on ratkaisevassa roolissa luokan statusrakenteen muotoutumisessa. Ahon (1996) mukaan itsetunnon heikko yksilö pyrkii luomaan ympärilleen sosiaalisen ympäristön, joka tukee hänen omia negatiivisia käsityksiä itsestään. Opettajan tuleekin kiinnittää huomio oppilasryhmän sosiaalisen rakenteen muotoutumiseen ja näin ollen ehkäistä muun muassa itsetunnossa syntyviä vaurioita. Tutkimuksen mukaan opettajat uskoivat, että joidenkin oppilaiden ominaispiirteet tai perhetilanteet voivat vaikuttaa haitallisesti oppilaiden välisiin suhteisiin ja näin ollen heikentää heidän koulumenestystään (Pescarmona 2015). Opettajan tehtävänä on estää negatiivis-sävytteisten statusten muodostuminen varhaisessa vaiheessa, jotta oppilaiden itsetunnon negatiivinen kehitysura voitaisiin estää. Oppilaiden sosiaalisiin suhteisiin on helpompaa puuttua silloin, kun heidän keskinäinen hierarkia ei ole vielä muodostunut. (Aho 1990.)

Opettaja on ratkaisevassa roolissa myös matalan statuksen oppilaiden huomioimisessa sekä luokkahuoneen epätasa-arvoisen vuorovaikutuksen parantamisessa. Cohenin ja Lotanin (2014) mukaan opettajien tulee kiinnittää huomioita matalan statuksen oppilaisiin ja epätasa-arvoiseen vuorovaikutukseen, sillä oppiminen syntyy mahdollisuudesta keskustella ja olla aktiivisesti vuorovaikutuksessa muiden kanssa. Lisäksi opettajien tulisi tarjota oppilaille tasavertaiset mahdollisuudet pärjätä koulussa ja yhteiskunnassa, taustoista riippumatta. Tällainen opettajan toiminta edistäisi oppilaiden positiivisempaa suhtautumista oppilaiden eri statuksiin ja luonteenpiirteisiin, eivätkä yhteiskunnan hallitsevat stereotyyppiset ja ennakkoluuloiset uskomukset vaikuttaisi heihin häiritsevästi. Pescarmonan (2015) tutkimuksenkin mukaan opettajat kokivat tehtäväkseen tarjota kaikille oppilaille yhtäläiset mahdollisuudet menestyä koulussa ja yhteiskunnassa sekä edistää oppilaiden itsetuntoa.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (POPS 2014) korostavat opettajan toiminnan merkitystä matalassa statuksessa olevan oppilaan kannalta. Opetuksen ja kasvatuksen tehtävänä on tukea oppilaan kasvua kohti tasapainoista ja tervettä itsetuntoa, joten opettajien on rohkaistava ja tuettava oppilaita itsensä arvostamiseen, luottamiseen ja itsetuntemuksen kehittämiseen. Arvoperustan mukaan jokainen oppilas on arvokas ja ainutlaatuinen omana itsenään ja ”jokaisella on oikeus kasvaa täyteen mittaansa ihmisenä ja yhteiskunnan jäsenenä”. Oppilaat tarvitsevat myös kokemuksia siitä, että heitä arvostetaan, kuunnellaan ja heidän oppimisella ja hyvinvoinnilla on merkitystä oppilaan statuksesta riippumatta.

Oppilaan itsetunnon vahvistamiseen tai matalan statuksen parantamiseen ei ole mitään selviä ohjeita, vaan opettajan on huomioitava persoonallisuustekijät, syiden taustalla olevat tekijät ja valittava toimintatapansa tilannekohtaisesti (Aho 1996). Oppilas voi kokea itsensä hetkellisesti epävarmaksi ja hänen itsetuntonsa taso voi vaihdella tilanteesta riippuen. Matalassa statuksessa olevan oppilaan kannalta on kuitenkin tärkeää, että opettaja on tietoinen toiminnastaan ja pohtii kriittisesti omia valintojaan, jotta jokaisella oppilaalla olisi mahdollisuus tuoda vahvuuksiaan esiin taustoista riippumatta (Pescarmona 2015). Tässäkin teoreettisessa viitekehyksessä huomioidaan opettajien mahdollisia keinoja tarkastellessa se, että syyt oppilaiden matalaan statukseen eivät ole yksiselitteiset, joten keinotkaan eivät ole.

Vaikka lapsen itsetunnon vahvistamiseen ja matalan statuksen parantamiseen ei ole selviä ohjeita, Borba (2003) ja Aho (1996) tuovat esille, miten oppilaan asemaa ja itsetuntoa voisi tukea käytännön kasvatustilanteissa. Borban (2003) mukaan itsetunto koostuu viidestä osa-alueesta: turvallisuudesta (*security*), itsensä tiedostamisesta (*selfhood*), liittymisen ja yhteenkuuluvuuden tunteesta (*affiliation*), tehtävä tietoisyydestä (*mission*) sekä pätevyyden tunteesta (*competence*). Jokainen osa-alue on kehitettävissä ja kasvattajan onkin tunnistettava nämä osa-alueet itsetunnon vahvistamisen yhteydessä. Vaikka Borba (2003) liittää osa-alueet lapsen itsetunnon vahvistamiseen, ne ovat sovellettavissa myös matalassa statuksessa olevan oppilaan statuksen parantamiseen.

Borban (2003) mallin mukaan turvallisuuden tunne on tärkein itsetunnon alue, sillä se on edellytys muille dimensioille. Turvallisuuden tunne edellyttää positiivista ilmapiiriä, johon vaikuttavat opettajan luonteenpiirteet, käyttäytyminen, verbaalinen ja nonverbaalinen viestintä sekä rehellinen palaute. Lawrencen (2006) mukaan muun muassa opettajan empaattinen käyttäytyminen, positiivinen asenne ja nonverbaalinen viestintä vahvistavat oppilaan itsetuntoa. Oppilaat havaitsevatkin herkästi opettajan verbaalisen ja nonverbaalisen viestinnän ristiriitaisuudet luottaen tällöin sanattomiin vihjeisiin. Palautteenannossa opettajan tulee kiinnittää huomiota etenkin luokan introverteihin oppilaisiin, jotta he saisivat yhtä lailla rehellistä ja avointa palautetta omasta toiminnastaan (Aho 1996). Myönteinen julkinen palaute onkin yksi opettajan tehokkaimmista keinoista muuttaa vertaisten suhtautumista matalassa statuksessa olevaan oppilaaseen sekä osallistaa häntä yhteiseen toimintaan (Pescarmona 2015).

Turvallisuuden tunteen jälkeen voidaan keskittyä itsensä tiedostamiseen (Aho 1996). Käytännön kasvatustilanteissa oppilaan itsetietoisuutta voidaan lisätä muun muassa opettamalla hänelle itsensä arvioimista, hyväksymistä, tunteiden rohkeampaa ilmaisua sekä oman ainutlaatuisuutensa tiedostamista (Borba 2003). Pescarmonan (2015) mukaan etenkin matalassa statuksessa oleville oppilaille on tärkeää luoda tunne, että heidän osallistumisella on ryhmässä merkitystä. Ahon (1996) ja Borban (2003) mukaan kolmas itsetunnon kehittämisen osa-alue onkin liittymisen ja yhteenkuuluvuuden tunne, jolla tarkoitetaan yksilön kokemusta olla ryhmän hyväksytty jäsen. Opettaja voi vahvistaa oppilaan ryhmään kuulumista ja ryhmän hyväksymistä erilaisilla harjoitteilla, joiden avulla opetellaan havaitsemaan toisten oppilaiden kykyjä ja ominaisuuksia sekä huomioimaan muiden tarpeita ja tunteita.

Borban (2003) mukaan turvallisuus, itsensä tiedostaminen sekä liittymisen ja yhteenkuuluvuuden tunne ovat välttämättömiä itsetunnon kehittymiselle. Tällaisen ulkoisen kontrollin myötä yksilön minäkäsitys tarkentuu ja vahvistuu, minkä seurauksena tehtävätietoisuus ja pätevyiden tunne kehittyvät. Kasvatuksen tavoitteena tulisikin olla yksilö, joka on tietoinen omista vahvuuksista, heikkouksista ja saavutuksista ja joka kykenee itse vahventamaan itseään (*self-empowerment*) ilman ulkoista hyväksyntää.

4 Improvisaatio

Seuraavaksi käsitellään niitä opetusmenetelmiä, joiden avulla opettajaopiskelijoiden sosioemotionaalisen kompetenssin osa-alueita voidaan tutkimusten mukaan kehittää. Tämä tutkimus keskittyy statusharjoitteiden kautta tapahtuneeseen vaikutukseen. Ymmärtääkseen statusharjoitteita ja oppimista niiden kautta, on ensiksi käsiteltävä draamakasvatusta ja improvisaatiota, joiden yhtenä osana statusharjoitteet ovat.

4.1 Improvisaatio osana draamakasvatusta

Draamakasvatus viittaa käsitteenä draamaan kasvatuksessa ja opetuksessa. Heikkisen (2004, 19) mukaan draamakasvatus on ”draamaa ja teatteria, jota tehdään erilaisissa oppimisympäristöissä ja joka sisältää sekä esittävän, osallistavan että soveltavan draaman genret”. Holdhusin, Høisæterin, Mælandin, Vangnesin, Engelsenin, Espelandin ja Espelandin (2016) mukaan draamakasvatus eroaa teatterista siinä suhteessa, että draamakasvatus on opetusmenetelmä, jossa erilaisten kuvitteellisten tilanteiden kautta opitaan ja kehitetään itseä. Toivanen, Komulainen ja Ruismäki (2011) ovat samaa mieltä: draamakasvatus on ”toimintaa, jossa opiskelijat keksivät ja toteuttavat draamallisia tilanteita ennemmin itseään kuin ulkopuolista yleisöä varten”.

Draamakasvatuksen avulla voi oppia monipuolisesti. Useat tutkimukset osoittavat sen olevan hyvä väline sosiaalisten taitojen opettamisessa ja oppimisessa (mm. Kemppainen, Joronen, Rantanen, Tarkka & Åstedt-Kurki 2010; McLauchlan & Winters 2014). Sen avulla voidaan parantaa sosiaalisia suhteita, vähentää kiusaamiskokemuksia (Joronen, Konu, Rankin & Åstedt-Kurki 2013) sekä kehittää oppilaiden sosiaalista kompetenssia, etenkin empatiakykyä. Draamakasvatus luo mahdollisuuden eläytyä eri rooleihin, mikä liittyy vahvasti empatiakyvyn kehittymiseen. (Kemppainen et al. 2010; McLauchlan & Winters 2014.) Oppimisen mahdollistajana nähdään *esteettinen kahdentuminen*, jolla tarkoitetaan ”todellisuuden ja fiktion elävää suhdetta” (Heikkinen 2004, 102). Kuvitteelliset tilanteet ja roolihahmot luovat kahden tietoisuuden yhtäaikaisten läsnäolon: osallistujilla on mahdollisuus käsitellä erilaisia vaikeita tai merkityksellisiä arkipäivän tilanteita kuvitteellisten roolien kautta yhdessä ryhmän kanssa (Heikkinen 2004; Toivanen & Pyykkö 2012). Draamakasvatus voi näyttäytyä joillekin fiktiivisenä ja keinotekoisena menetelmänä, mutta siitä huolimatta se on osa kulttuurista todellisuuttamme (Toivanen, Komulainen & Ruismäki 2011).

Draamakasvatuksen maailmassa ei ole voimassa normaalit ajan, paikan ja identiteetin säännöt. Heikkinen (2004) painottaa osallistujien tietoisuutta siitä, että todellisuus kuvitteellisessa tilanteessa ei ole todellisuutta reaali maailman tilanteessa. Tästä syystä onkin tärkeää luoda turvallinen ilmapiiri draamasopimuksen avulla. Toivasen ja Pyykön (2012) mukaan draamasopimuksessa opettaja ja oppilaat suostuvat työskentelemään yhdessä draamatyötä tukevia sääntöjä noudattaen. Sopimuksella varmistetaan, että jokainen tuntee olonsa turvalliseksi toimiessaan kuvitteellisissa rooleissa.

Tässä tutkimuksessa improvisaatio nähdään draamakasvatuksen alalajina Heikkisen (2004) ja Holdhusin et al. (2016) tavoin. Arkikeskusteluissa ihmiset mieltävät improvisaation spontaaniksi ja hauskaksi esitykseksi, jolla pyritään viihdyttämään toisia. Routarinne (2004) selventää improvisaation käsitettä todeten, että *improvisaatioteatteri* on yleisön edessä tapahtuvaa esityksen valmistamista, kun taas *improvisaatio* pyrkii osallistujien rohkaisemiseen, epävarmuuden sietämiseen, itsestä ja muista oppimiseen ja yhteisön ongelmien ratkaisemiseen. Improvisointikykyä vaaditaan jokapäiväisessä elämässä – kykyä reagoida intuitiivisesti odottamattomiin tapahtumiin niissä luovasti ja innovatiivisesti toimien (Montuori 2003; Holdhus et al. 2016). Etenkin opettajan työ vaatii paljon improvisointia: kykyä heittäytyä, käsitellä ja toimia vastaantulevissa odottamattomissa tilanteissa. Opettajia ja opettajaopiskelijoita voidaan kehittää kokonaisvaltaisesti niin improvisaation kuin laajemmin koko draamakasvatuksen keinoin. Tätä aihetta käsitellään myöhemmin luvussa 4.3.

Improvisaation peruseriaatteisiin kuuluvat myös yhdessä tekeminen, omien ja toisten ideoiden hyväksyminen, kuuntelemisen taidot ja epäonnistumisen sietäminen (Johnstone 1979). Holdhusin et al. (2016) mukaan keskeisinä elementteinä ovat draamakasvatuksen tavoin kuvitteellisuus ja roolit, joiden kautta todellista elämää peilataan kuvitteellisiin tilanteisiin. Tällä tavoin jokapäiväisiä arkielämän asioita ja ongelmia voidaan reflektoida ja tutkia rooleissa toimimalla, niistä poistumalla ja kokemuksista keskustelemalla. Johnstone (1979) ja Routarinteen (2007) mukaan improvisaatioon kuuluvat keskeisesti eri statusten kohtaaminen, niiden välinen valta-asetelma sekä statusten ilmaiseminen.

4.2 Statusilmaisu

Routarinteen (2007) mukaan ”*statusilmaisu on sitä, mitä ihminen tekee, ei sitä, mitä hän on*”. Johnstonekin (1979) painottaa, että statukset on ymmärrettävä tekoina, sillä alhaisessa sosiaalisessa statuksessa oleva ihminen voi esittää korkeaa statusta ja päinvastoin. Routarinne (2007) toteaa, että yksilön statusilmaisun tasoa on miltei mahdoton määrittellä, sillä statusilmaisulla ei tarkoiteta mitään pysyvää ominaisuutta, vaan se on vuorovaikutustilanteissa hetkittäin muuttuvaa. Yhdessä tilanteessa statusilmaisun taso voi olla korkea ja toisessa tilanteessa puolestaan matala. Statusilmaisun taso on myös aina suhteellinen, sillä ihmiset määrittelevät oman asemansa suhteessa toisiin ihmisiin. Vuorovaikutuksessa statusilmaisun taso muuttuu toisen vaikutuksesta tai ihminen voi nostaa omaa statusilmaisun tasoaan suhteessa muihin.

Johnstonen (1979) ja Routarinteen (2007) mukaan statusta voidaan ilmaista monin eri tavoin. Korkeaa statusta voidaan ilmaista muun muassa tilaa vievillä eleillä ja asennoilla, hitaalla ja selkeällä elekielellä, täsmällisellä, kuuluvalla ja hitaalla puheella sekä tietoisella kiinteällä katsekontaktilla. Korkeassa statuksessa ilmaisu on yksilön itsensä kontrolloimaa ja hallittua ja se voi näkyä joko rennon eleettömänä tai jäykkänä ja suurieleisenä toimintana. Matalaa statusta voidaan ilmaista epäselkeällä, pienellä ja vikkelällä liikekielellä, itseään vähättelemällä ja toisen statusta nostamalla. Äärimmäisessä tapauksessa matalan statuksen ilmaisukeinoja ovat kehon kokoa pienentävät sulkeutuneet asennot ja eleet.

Jokaisella ihmisellä on jokin status, jonka he kokevat omakseen. Toiselle on luontevampaa esittää erittäin korkeaa statusta, kun taas toiselle se voi tuntua lähes mahdottomalta tehtävältä. (Johnstone 1979.) Routarinne (2004) puhuu kyseisestä aiheesta termillä *statusilmaisun mukavuusalueet*. Ilmaisun mukavuusalueeseen kuuluvat ne asennot, liikkeet, eleet, äänneet ja ilmeet, joita kukin yksilö käyttää luonnollisesti ja vaivattomasti eri konteksteissa ja rooleissa. Tuttujen ja toimiviksi havaittujen keinojen käyttäminen saa yksilön tuntemaan olonsa turvalliseksi ja omaksi itsekseen. Hänellä voi olla kuitenkin useita statusilmaisun mukavuusalueita, joita hän käyttää eri konteksteissa.

Statusilmaisu voi olla joko tiedostamatonta tai tietoista. Statusilmaisun tiedostaminen avaa silmät näkemään ja ymmärtämään esimerkiksi sen, mitä vuorovaikutuksessa oikeastaan tapahtuu (Routarinne 2007). Tietoisuus statuksista ja niiden ilmenemisestä

voi lisätä opettajaopiskelijoiden tietoisuutta luokkahuoneessa esiintyvistä oppilaiden välisistä statuksista (Pescarmona 2015). Statusilmaisun tiedostaminen auttaa ymmärtämään myös sen, miten empatia syntyy. Statuskontekstissa empatialla tarkoitetaan ymmärrystä siitä, miten epämiellyttävältä toisesta ihmisestä tuntuu olla alastatuksessa. (Routarinne 2007.) Erilaisten roolien kehoasentojen ja sanallisen ilmaisun jäljittelyminen sekä rooleissa toimiminen vahvistavat empatiaa (Gerdes et al. 2011). Routarinne (2007) mukaan statusharjoituksia tehtäessä on kuitenkin hyvä muistaa, että harjoitteet tehdään fiktiivisessä kontekstissa eli harjoitteissa ei esiinnytä omana itsenä vaan kuvitteellisessa roolissa. Tämä antaa mahdollisuuden kokeilla itselle vieraitakin ilmaisun keinoja lisäten ymmärrystä toisten ihmisten ilmaisukeinoista.

4.3 Draamakasvatus ja improvisaatio opettajankoulutuksessa

Useat tutkimukset osoittavat draaman olevan hyvä väline oppilaiden sosiaalisten taitojen opettamisessa ja oppimisessa (kts. Kemppainen ym. 2011; McLauchlan & Winters 2014), mutta draamaa on hyödynnetty onnistuneesti myös opettajankoulutuksessa sekä jo työelämässä olevien opettajien kouluttamisessa. Papavassiliou-Alexioun ja Zournan (2016) mukaan draamakasvatusta pidetään innovatiivisena, luovana, monipuolisena ja tarpeellisena opettajien koulutusmenetelmänä, sillä sen avulla voidaan kehittää opettajia niin henkilökohtaisesti, sosiaalisesti kuin ammatillisestikin.

Draamakasvatuksen ja etenkin improvisaation avulla voidaan lisätä opettajien tietoisuutta itsestä, omasta mielestä, kehosta ja äänestä (Toivanen, Komulainen & Ruismäki 2011). Improvisaatiolla on onnistuttu kehittämään opettajien vuorovaikutustaitoja, verbaalista ja nonverbaalista viestintää sekä keskustelutyöliä niin luokkahuonekeskustelussa kuin yksittäisten oppilaidenkin kanssa (Barker 2018; Toivanen, Komulainen & Ruismäki 2011). Barkerin (2018) mukaan improvisaation on tutkittu vaikuttaneen opettajan verbaaliseen viestintään huomaamatta, ilman tietoista viestintätapojen muutosta. Hänen tutkimuksen mukaan improvisaation käyttäminen opettajien kouluttamisessa kehittää heidän kykyä reagoida moniin improvisaatiota vaativiin kasvatuksellisiin ja opetuksellisiin tilanteisiin. Draamakasvatuksen on koettu myös vahvistavan opettajien ammatillista identiteettiä, kehittävän heidän opetus- ja organisointitaitoja sekä yhteistyö- ja vuorovaikutussuhteita niin kouluyhteisössä kuin sen ulkopuolellakin (Papavassiliou-Alexiou & Zourna 2016).

Draamakasvatuksen ja improvisaation avulla voidaan lisätä opettajaopiskelijoiden tietoisuutta itsensä lisäksi myös muista ihmisistä sekä ymmärrystä ihmisten käyttäytymisestä, motivaatiosta ja monimuotoisuudesta kasvatuksellisissa vuorovaikutustilanteissa. Tietoisuuden ja ymmärryksen lisääminen vaikuttaa muiden kanssa tehtävään yhteistyöhön ja empatian kokemiseen. Erilaisiin kuvitteellisiin rooleihin eläytymällä opettajaopiskelijat saavat kokemuksia kohdata ja käsitellä kouluyhteisön realistisia ongelmia ja analysoida niitä yhdessä turvallisessa ympäristössä. (Toivanen, Komulainen & Ruismäki 2011.) Tutkimusten mukaan opettajaopiskelijoiden tietoisuus erilaisista taustoista tulleista oppilaista kasvaa roolileikin kautta. Eri roolien tuomat kokemukset ja uudet näkökulmat lisäävät heidän kykyä asettua oppilaiden ja heidän perheidensä asemaan, mikä lisää ymmärrystä yksilöllisestä ja sosiaalisesta hyvinvoinnista, sosiaalisesta oikeudenmukaisuudesta sekä yhteiskunnan eriarvoisuudesta. (Gerdes et al. 2011; Miller, Murray & Salas 2018.) Tällaisten isojen yhteiskunnallisten teemojen käsitteleminen ja uusien näkökulmien ymmärtäminen voi laajentaa opettajaopiskelijoiden maailmankuvaa (Toivanen, Komulainen & Ruismäki 2011).

Draamakasvatuksen ja improvisaation käytön lisäämistä pidetään näin ollen yhtenä perusteltuna tapana kehittää opettajankoulutusta. Fiktiivisten arkisten tilanteiden kautta voidaan syventää ja edistää opettajaopiskelijoiden ymmärrystä opetuksesta ja viestinnästä monipuolisesti. (Toivanen, Komulainen & Ruismäki 2011.) Opettajankoulutus saattaa kuitenkin jättää huomiotta tällaisen leikillisen ja yhdessä ryhmän kanssa muotoutuvan menetelmän, mutta opettajaopiskelijoita tulisi kuitenkin valmistaa kohtaamaan mahdollisimman erilaisia tilanteita ja oppilaita (Miller, Murray & Salas 2018). Improvisaatio ei ole ainoa oikea tapa opettajaopiskelijoiden sosioemotionaalisen kompetenssin kehittämiseksi, mutta se on osoittautunut yhdeksi toimivaksi menetelmäksi.

5 Tutkimuksen toteutus

5.1 Tutkimustehtävä

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on selvittää improvisaatio-opintojaksolla tehtyjen statusharjoitteiden vaikutusta opettajaopiskelijoiden sosioemotionaaliseen kompetenssiin. Kuten teoreettisessa viitekehyksessä todettiin, sosioemotionaalinen kompetenssi sisältää monia osa-alueita, minkä vuoksi tutkimus on rajattu käsittelemään muutamaa kyseisen kompetenssin osa-aluetta: empatiaa, havaintokykyä ja toimintakykyä. Näitä osa-alueita tarkastellaan oppilaiden statuksien näkökulmasta, jolloin empatiakyvyllä tarkoitetaan kykyä asettua erilaisessa statuksessa olevan oppilaan asemaan, havaintokyvyllä viitataan kykyyn havaita eri statuksissa olevia oppilaita ja toimintakyky käsittelee opettajaopiskelijoiden keinoja parantaa matalassa statuksessa olevan oppilaan asemaa. Opettajaopiskelijoiden sosioemotionaalisen kompetenssin kehittymistä on haastavaa tutkia laaja-alaisesti pro gradu -tutkielman puitteissa, joten statusharjoitteiden vaikutusta kyseiseen kompetenssiin tarkastellaan seuraavien täsmentävien tutkimuskysymysten muodossa.

Tutkimuskysymykset:

1. Miten opettajaopiskelijat kokivat statusharjoitteiden vaikuttaneen heidän empatiaansa?
2. Miten opettajaopiskelijat kokivat statusharjoitteiden vaikuttaneen heidän kykyynsä havaita oppilaiden eri statuksia?
3. Miten statusharjoitteet vaikuttivat opettajaopiskelijoiden keinoihin parantaa eri statuksissa olevien oppilaiden asemaa?

5.2 Tutkimusmenetelmät

Tämä tutkimus selvittää opettajaopiskelijoiden subjektiivisia käsityksiä statusharjoitteiden vaikutuksista heidän empatiaansa, havainto- ja toimintakykyynsä. Tutkimuksen tieteenfilosofisina lähtökohtina ovat fenomenologia ja hermeneutiikka. Fenomenologia on kiinnostunut ilmiöistä ja niiden tutkimisesta, ja sen keskeisin tutkimuskohde on ihmisen kokemus (Virtanen 2006). Tässä fenomenologis-hermeneuttisessa tutkimuksessa ilmiönä on opettajaopiskelijoiden sosioemotionaalinen kompetenssi ja keskeisenä tutkimuskohteena opettajaopiskelijoiden kokemus statusharjoitteiden vaikutuksista edellä mainittuun ilmiöön. Hermeneutiikalla

tarkoitetaan ymmärtämisen ja tulkinnan teoriaa (Laine 2018), mikä näkyy tässä tutkimuksessa tutkittavien ilmaisujen ymmärtämisessä ja tulkintojen teossa. Fenomenologis-hermeneuttinen tutkimus on kaksitasoinen, jossa ensimmäisellä tasolla tutkittava kuvaa omilla ilmaisukeinoillaan kokemuksiaan ja ymmärrystään, ja toisella tasolla tutkija pyrkii käsitteellistämään omalla kielellään tutkittavan luomia merkityksiä (Laine 2018). Tässä tutkimuksessa tasot näyttäytyvät siten, että ensiksi tutkittava kuvaa omia kokemuksiaan statusharjoitteiden vaikutuksista sosioemotionaalisen kompetenssin osa-alueisiin ja toisella tasolla tutkija pyrkii tekemään tutkittavan ilmaisuista mahdollisimman oikeita tulkintoja hänen kokemuksiaan ymmärtäen.

Tutkimusstrategialtaan tämä tutkimus on laadullinen tapaustutkimus. Soinisen ja Merisuo-Stormin (2009) mukaan kvalitatiivisen tutkimuksen tarkoituksena on lisätä tietoa tutkittavasta ilmiöstä ja ymmärtää paremmin yksilön käyttäytymistä ja kokemuksia. Laadullisella tutkimuksella ei pyritä kuitenkaan ilmiön yleistämiseen (Tuomi & Sarajärvi 2018). Tapaustutkimuksen tekeminen on perusteltua, jos halutaan ymmärtää laajemmin ja syvällisemmin jotain nykyaikaista sosiaalista ilmiötä reaali maailman kontekstissa (Yin 2014). Tapaus voikin olla mikä tahansa teoreettisesti kattava ja rajattu kokonaisuus (Vilkka, Saarela & Eskola 2018). Tähän tutkimukseen on valittu teoreettisesti kattava, improvisaatio-opintojaksolta rajattu kokonaisuus, jota tutkija pyrkii selittämään ja ymmärtämään kattavasti. Opintojaksolla tehdyt statusharjoitteet muodostavat oppimisprosessin (ks. Vilkka, Saarela & Eskola 2018), jota arvioidaan ”miten”-kysymysten kautta (ks. Yin 2014). Tutkimuksen aineisto on kerätty ihmisläheisesti, tutkimuksen tulokset esitetään kuvailevasti ja tutkittavan ilmiön selityksille pyritään etsimään syitä tapaustutkimuksen mukaisesti (ks. Soininen & Merisuo-Storm 2009).

Tämän tutkimuksen aineisto koostuu kysymyksiin ohjatuista kirjallisista dokumenteista, oppimispäiväkirjoista. Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan kysymiseen perustuva aineistonkeruumenetelmä soveltuu tutkimuksiin, joissa halutaan selvittää tutkittavien ajatuksia, kokemuksia ja toimintaa. Clipan, Ignatin ja Stanciun (2012) mukaan oppimispäiväkirjan kirjoittaminen tarjoaa opiskelijoille mahdollisuuksia itsensä kehittämiseen, uusien näkökulmien pohtimiseen sekä oman ajattelun ja toiminnan syvälliseen reflektointiin. Tutkimuksen tekijä loi yhdessä opintojakson opettajan kanssa ohjeistetut oppimispäiväkirjakysymykset (liite 5), joita opettajaopiskelijat käyttivät pohdintojensa tukena. Opiskelijoita pyydettiin pohtimaan statusharjoitteiden

koettua vaikutusta niin itseensä kuin myös opettajaidentiteettiin, sillä voidakseen pohtia harjoitteiden vaikuttavuutta opettajaidentiteettiin, on oltava tietoinen harjoitteiden vaikuttavuudesta itseensä. Kahteen avoimeen pohdintakysymykseen opettajaopiskelijat vastasivat laajemman Webropol-kyselyn yhteydessä, sillä ne olivat epähuomiossa jääneet pois oppimispäiväkirjaohjeistuksesta.

Yksityisten dokumenttien käyttäminen tutkimusaineistona pitää sisällään oletuksen, että tutkittavat kykenevät oman ikänsä ja kirjallisten kykyjen puolesta ilmaisemaan itseään kirjallisesti (Tuomi & Sarajärvi 2018). Opettajaopiskelijoiden tutkinto-ohjelmat sisältävät paljon omien ajatusten kirjallista ilmaisemista, joten tutkittavien ikää ja kirjallisia kykyjä ei nähty ongelmallisina aineistonkeruun kannalta. Opintojaksolta kerättiin myös video- ja äänitemateriaalia. Auditivista materiaalia ei käytetty varsinaisesti tutkimuksen aineistona, vaan sen tarkoituksena oli syventää tutkijan ymmärrystä opettajaopiskelijoiden oppimispäiväkirjapohdinnoista. Osa opiskelijoista ilmaisi itseään ja ajatuksiaan luonnollisemmin ja monipuolisemmin suullisesti, joten auditivinen materiaali haluttiin huomioida aineiston syvällisemmässä ymmärryksessä.

5.3 Tutkittavat ja aineiston hankinta

Aineisto kerättiin erään länsisuomalaisen yliopiston improvisaatio-opintojaksolta kevätlukukautena 2018. Opiskelijat ilmoittautuivat opintojaksolle vapaaehtoisesti. Tieto sen järjestämisestä jaettiin kaikille kyseisen yliopiston luokanopettajaopiskelijoille, aineenopettajan pedagogisia opintoja suorittaville sekä kasvatustieteen että erityispedagogiikan opiskelijoille. Lisäksi opettajayhdistykset mainostivat opintojaksoa eri aineiden opettajaopiskelijoille. Määrättyyn ilmoittautumisaikaan mennessä hakijoita kertyi 35, joten opintojaksoja päätettiin järjestää kaksi. Ensimmäiselle valittiin 18 opiskelijaa ja toiselle 17. Tämän tutkimuksen aineisto on kerätty ensimmäiseltä opintojaksolta.

Mahdollisimman heterogeenisen ryhmän saamiseksi osallistujat valittiin ensimmäiselle opintojaksolle neljän valintakriteerin perusteella. Ensimmäiseksi valintaan vaikutti opiskelijan oma hakutoive. Opiskelijan ilmoittaessa pääsevänsä vain ensimmäiselle opintojaksolle, hänen toiveensa otettiin huomioon valintaa tehtäessä. Tämän jälkeen opiskelijoista valittiin ikäjärjestyksessä joka toinen, jotta molemmilla opintojaksoilla olisi eri-ikäisiä opiskelijoita. Kolmantena valintakriteerinä pidettiin sukupuolta tasaisen

sukupuoliedustavuuden vuoksi. Neljäntenä valintakriteerinä tarkasteltiin opiskelijoiden tutkinto-ohjelmia niin, että molemmilla opintojaksoilla olisi mahdollisimman tasaisesti luokanopettajaopiskelijoita, aineenopettajaopiskelijoita sekä kasvatustiedettä tai erityispedagogiikkaa opiskelevia.

Ensimmäiselle opintojaksolle valituista 18 opiskelijasta kaksi opiskelijaa ei saapunut paikalle, joten osallistujia oli 16. Tutkimukseen huomioitiin heistä vain 14, sillä kaksi opiskelijaa ei palauttanut kaikkia opintojaksolle vaadittuja tehtäviä, ja jätti näin ollen sen kesken. Tutkimukseen osallistuvista opiskelijoista (n=14) naisia oli kaksitoista (12) ja miehiä kaksi (2). Heistä kymmenen (10) opiskeli luokanopettajan tutkinto-ohjelmassa, kaksi (2) aineenopettajan tutkinto-ohjelmassa ja kaksi (2) erityispedagogiikkaa tai kasvatustiedettä ja opettajan pedagogisia opintoja. Tiedot tutkituista on esitetty taulukossa 1:

Taulukko 1 Erittely tutkittujen tutkinto-ohjelmasta ja opetuskokemuksesta

Opiskelija	Tutkinto-ohjelma	Opetuskokemus
1	luokanopettaja	opetusharjoittelu
2	luokanopettaja	opetusharjoittelu
3	luokanopettaja	opetusharjoittelut + useat sijaisuudet
4	luokanopettaja	ei lainkaan
5	luokanopettaja	yli 3 vuotta
6	luokanopettaja	ei lainkaan
7	luokanopettaja	opetusharjoittelu + useat sijaisuudet
8	luokanopettaja	opetusharjoittelut
9	luokanopettaja	opetusharjoittelu
10	luokanopettaja + erityisopettaja	opetusharjoittelut
11	aineenopettaja	ei lainkaan
12	aineenopettaja	opetusharjoittelu
13	erityispedagogiikka	yli 3 vuotta
14	kasvatustiede ja opettajan pedagogiset opinnot	opetusharjoittelut

Opintojakson kokoontumisia oli yhteensä kymmenen (10), ja ne olivat kahden (2) tunnin mittaisia. Jokainen kokoontumiskerta alkoi matalan kynnyksen lämmittelyharjoituksilla, joiden jälkeen edettiin kohti haastavampia harjoitteita. Harjoitteiden jälkeen keskusteltiin yhdessä osallistujien kanssa harjoituksista heränneistä ajatuksista. Jokaisen kokoontumiskerran lopuksi osallistujille annettiin

mahdollisuus kertoa harjoitteiden tuomista ajatuksista ja tunteista niin suullisesti kuin kirjallisestikin. Tällä pyrittiin mahdollisimman avoimeen vuorovaikutusilmapiiriin.

Neljä ensimmäistä kokoontumiskertaa käsittelivät tutustumista, ryhmäytymistä, luottamusta ja kuuntelemista vuorovaikutustilanteessa sekä improvisaation perustekniikoita ja -periaatteita. Viidennellä kerralla tehtiin kolme statuksia herättelevää harjoitetta (liite 2), mutta harjoitteiden yhteydessä ei vielä puhuttu statuksista nimellä. Opiskelijoita pyydettiin kirjoittamaan oppimispäiväkirjaa ohjattujen kysymysten perusteella mahdollisimman pian jokaisen kokoontumisen jälkeen. Heitä pyydettiin palauttamaan statusharjoitteista heränneet pohdinnat (liite 3) ennen varsinaisia statusharjoitteita, jotta jokainen pohtisi omaa havainto- ja toimintakykyä statusten näkökulmasta jo tässä vaiheessa. Statuksiin tutustuttiin syvällisemmin ja monipuolisemmin kokoontumiskerroilla 7, 8 ja 9 erilaisten statusharjoitteiden (liite 4) sekä harjoitteiden välissä käytyjen keskustelujen muodossa. Viimeisellä kerralla tehtiin samat kolme harjoitetta (liite 2), jotka opiskelijat olivat tehneet viidennellä kerralla.

Statuksiin tutustuttiin vasta opintojakson loppupuolella kahdestakin syystä. Tutkimuksen tekijä ja opintojakson opettaja pitivät tärkeänä sitä, että ryhmäläiset tutustuisivat toisiinsa mahdollisimman hyvin ja toimiminen koettaisiin turvallisiksi ennen syvällisemmän aiheen käsittelyä. Toiseksi koettiin tärkeänä, että ensin käsitellään improvisaation peruseriaatteita ja -tekniikoita sekä toisen kuuntelemisen ja luottamuksen merkitystä vuorovaikutustilanteissa, ennen kuin sovelletaan improvisaatiota statuksiin ja kouluyhteisöön.

5.4 Aineiston analyysi

Tämän tutkimuksen aineisto on analysoitu laadullisella teorialähtöisellä sisällönanalyysillä. Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan sisällönanalyysi on laadullisen tutkimuksen perusanalyysimenetelmä, jonka avulla aineistoa voidaan analysoida systemaattisesti ja objektiivisesti. Sisällönanalyysi voidaan toteuttaa joko aineistolähtöisesti, teoriaohjaavasti tai teorialähtöisesti. Teorialähtöinen sisällönanalyysi on deduktiivista eli aineiston analyysissä pyritään etenemään yleisestä yksityiseen. Kyseisessä analyysitavassa aineiston luokittelu perustuu aikaisemmin luotuun käsitejärjestelmään, teoriaan tai malliin, joista muodostuu analyysirungon yläluokat. Tässä tutkimuksessa analyysirungon muodostivat Metsäpellon et al. (2019) ja

Blömecken, Gustafssonin ja Shavelsonin (2015) kompetenssimallin kolme osa-aluetta: empatia, havaintokyky ja toimintakyky.

Analyysirungon yläluokkien muodostamisen jälkeen yläluokkiin jaotellaan kyseistä aihetta käsitteleviä opiskelijoiden ilmaisuja. Tarvittaessa analyysirungon sisälle voidaan muodostaa erilaisia luokituksia tai kategorioita. (Tuomi & Sarajärvi 2018.) Tässä tutkimuksessa tutkittavien oppimispäiväkirjoihin tutustuttiin kokonaisuudessaan huolellisesti, ja niistä etsittiin sellaisia opiskelijoiden ilmaisuja, jotka käsittelivät empatiaa, havaintokykyä ja toimintakykyä oppilaiden statusten näkökulmasta. Ilmaisut sijoitettiin Microsoft Excel -tietojenkäsittelyohjelmalla tehtyyn taulukkoon, jossa jokaista pääluokkaa tarkasteltiin yksitellen. Tässä tutkimuksessa oli tarpeen muodostaa yläluokkien sisälle kolme kategoriaa, jotka sisälsivät opiskelijoiden pohdintoja koko prosessin ajalta (ks. taulukko 2). Tällä tavoin tutkijalle muodostui selkeämpi käsitys statusharjoitteiden vaikutuksista tutkittavien kompetenssialueeseen.

Taulukko 2 Esimerkki *havaintokyky*-yläluokan kategorisoinnista

HAVAIN TOKYKY		
Opiskelijan ilmaisu/ analyysiyksikkö havaintokyvystä ennen statusharjoitteita	Opiskelijan ilmaisu/ analyysiyksikkö havaintokyvystä statusharjoitteiden aikana	Opiskelijan ilmaisu/ analyysiyksikkö havaintokyvystä statusharjoitteiden jälkeen
”Itse havaitsen mielestäni liian huonosti epävarman oppilaan, sillä oppilas voi olla hiljainen olematta kuitenkaan epävarma. Kuitenkin olen huomannut epävarmoja oppilaita ja heidän itsevarmuutta tulisi edistää ja tukea enemmän.”	”Olen huomannut viikon vuorovaikutustilanteista monia erilaisia asioita. - - Korkeimmalla statuksella olevat huomasi heti ja neutraalit sekä alemmalla statuksen tasolla olevat olivat vaikeammin arvattavissa.”	”Oma herkkyyteni havaitsi epävarma oppilas tuli esille harjoittelussani. Huomasin, kuinka oppilas oli omilla ajatuksissaan ja oloissaan, josta häntä tulisi rohkaista osallistumaan muiden kanssa opiskeluun. -.- Huomasin harjoitteluni aikana muiden oppilaiden erilaisia statuksia, erityisesti korkealla olevat statukset tulivat esille. Mielestäni kurssin statusharjoitteet ovat vaikuttanut omien statusten tiedostamiseen sekä herkkyyteen havaitsi niitä ---.”

Tämän jälkeen opiskelijoiden alkuperäisiä ilmaisia pelkistettiin empatian ja havaintokyvyn osalta niin, että niistä oli ymmärrettävissä statusharjoitteiden vaikuttavuus opettajaopiskelijoiden kyseiseen kompetenssialueeseen. Pelkistettyjen ilmaisujen perusteella tutkittavat luokiteltiin teorialähtöisen sisällönanalyysin ohjeiden mukaan kolmeen alaluokkaan riippuen siitä, miten he olivat kokeneet statusharjoitteiden vaikutukset. Esimerkiksi havaintokyvyn pelkistetyistä ilmaisuista muodostettiin seuraavat alaluokat: *statusharjoitteet vaikuttivat kykyyn havaita oppilaiden eri statuksia*, *statusharjoitteet eivät vaikuttaneet kykyyn havaita oppilaiden eri statuksia* ja *statusharjoitteiden vaikuttavuutta ei osata eritellä*. Kuten tapaustutkimukselle on tyypillistä, analysoidun aineiston kokonaistulkinnan perusteella etsittiin syitä sille, miksi opettajaopiskelijat kokivat harjoitteiden vaikuttavuuden mainitsemallaan tavalla.

Toimintakyvynkin osalta opettajaopiskelijoiden alkuperäiset ilmaiset pelkistettiin yksinkertaisempaan muotoon. Opiskelijoiden mainitsemia keinoja oppilaan statuksen parantamiseksi koottiin yhteen ennen harjoitteita ja niiden jälkeen, verrattiin pohdintoja ja keinojen lukumääriä keskenään sekä luokiteltiin ne Borban (2003) itsetuntomallin mukaan. Itsetuntomallin mukaisen luokittelun avulla muodostui käsitys siitä, olivatko opiskelijoiden keinot monipuolistuneet. Luokittelun ja opiskelijoiden raportointien pohjalta tehtiin tulkinta statusharjoitteiden vaikuttavuudesta toimintakykyyn antaen opiskelijoiden raportoidulle kokemukselle suuremman painoarvon kuin tutkijan tekemille tulkinnoille. Keinojen lukumäärän kasvaessa ja monipuolistuessa tulkittiin *harjoitteiden vaikuttaneen jonkinasteisesti keinoihin parantaa oppilaan statusta*. Opiskelijan oma kokemus toimintakyvyn kehittymisestä vaikutti tulkintaan positiivisesti, vaikka lisääntyneet keinot eivät olleet monipuolistuneet. Keinojen määrän kaksinkertaistuminen tulkittiin myös positiiviseksi vaikutukseksi, vaikka keinot eivät olleet monipuolistuneet. Keinojen lukumäärän lisääntyessä ilman Borban (2003) itsetuntomallin mukaista monipuolistumista, tulkittiin, että *harjoitteet eivät olleet vaikuttaneet keinoihin parantaa oppilaan statusta*. Jos keinojen lukumäärä ei ollut kasvanut eivätkä ne olleet itsetuntomallin mukaan monipuolistuneet, tulkittiin tämä automaattisesti siten, etteivät harjoitteet olleet vaikuttaneet opettajaopiskelijoiden toimintakykyyn. *Harjoitteiden vaikuttavuutta ei osattu eritellä*, jos tehdyt tulkinnat ja opettajaopiskelijan oma kokemus olivat ristiriidassa.

Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan sisällönanalyysiä voidaan jatkaa luokittelun tai alakategorioiden muodostamisen jälkeen aineiston kvantifioinnilla. Sillä tarkoitetaan

aineistossa ilmenneiden ilmaisujen lukumäärien laskemista (Schreier 2012). Schreierin (2012) mukaan ei ole ristiriitaista, että laadullisin menetelmin kerätyn ja analysoidun aineiston käsittelyä jatketaan aineiston kvantifioinnilla. Lukujen käyttäminen ei tee tutkimuksesta myöskään automaattisesti tilastollista tutkimusta. Maxwell (2010) toteaa, että lukujen käyttäminen laadullisessa tutkimuksessa on hyödyllistä, kun sitä käytetään täydentävänä ja tarkentavana tekijänä tutkimusten tulosten esittämisessä, esimerkiksi lausuntojen ”jotkut”, ”eniten” ja ”osa” tarkentamisessa numeraalisesti. On oltava kuitenkin tietoinen tästä seuranneista ongelmista, sillä lukujen esittäminen voi johtaa tutkimuksen tekijää ja lukijaa suurempiin yleistyksiin kuin johtopäätösten ja tutkimuksen asiayhteyden mukaan olisi oikeutettua.

Tässä tutkimuksessa aineiston kvantifiointi koettiin merkityksellisenä ja lisätietoa tuovana tekijänä (ks. Maxwell 2010; Tuomi & Sarajärvi 2018). Aineistosta laskettiin frekvenssit statusharjoitteiden vaikuttavuudelle, vaikuttamattomuudelle sekä niille, jotka eivät osanneet eritellä vaikuttavuutta. Maxwellin (2010) mukaan luvut eivät voi korvata todisteiden kuvausta, vaan voivat antaa lisätietoa päätelmistä silloin, kun kaikkia näitä todisteita on mahdotonta esittää. Esimerkiksi toimintakyvyn suhteen ei ollut mielekästä esittää kaikkia opettajaopiskelijoiden mainitsemia keinoja sanallisesti, joten ne jaoteltiin esiteltyihin alaluokkiin, ja keinojen lukumäärä ilmaistiin numeraalisesti.

6 Tulokset

Tutkimustulokset raportoidaan tutkimuskysymysten suunnassa siten, että ensin raportoidaan statusharjoitteiden vaikutuksista opettajaopiskelijoiden empatiaan, toiseksi harjoitteiden vaikutuksista kykyyn havaita oppilaiden statuksia ja kolmanneksi harjoitteiden vaikutuksista opettajaopiskelijoiden keinoihin parantaa oppilaan statusta. Tutkimustulosten raportoinnin tueksi esitetään opiskelijoiden alkuperäisiä ilmaisuja.

6.1 Statusharjoitteiden koettu vaikutus empatiaan

Ensimmäinen tutkimuskysymys pyrki selvittämään, miten opettajaopiskelijat kokivat statusharjoitteiden vaikuttaneen heidän empatiaansa. Tehdyn analyysin perusteella muodostettiin kolme ryhmää, jotka erosivat koetun vaikutuksen suhteen. Taulukossa 3 esitetään tulkintaluokat, frekvenssit ja opiskelijoiden esittämät perustelut tulkitulle vaikutukselle.

Taulukko 3 Statusharjoitteiden koettu vaikutus empatiaan

Tulkintaluokat	<i>f</i>	Syyt vaikutukselle
Statusharjoitteet vaikuttivat jonkinasteisesti empatiaan	7	<ul style="list-style-type: none">▪ toisen asemaan asettuminen▪ asettuminen itselle vieraaseen statukseen▪ empaattinen esimerkki opiskelijakollegalta
Statusharjoitteet eivät vaikuttaneet empatiaan	6	<ul style="list-style-type: none">▪ empatia luonteenpiirteenä ennen statusharjoitteitakin▪ harjoitteiden toistaminen johti ärsyyntymiseen
Statusharjoitteiden vaikuttavuutta ei osata eritellä	1	<ul style="list-style-type: none">▪ toisen tunteiden näytteleminen vaikeaa ja epäaitoa
	14	

Tutkituista puolet (7/14) koki, että statusharjoitteet **olivat jonkinasteisesti vaikuttaneet** heidän empatiaansa. Vaikka osa totesi olleensa empaattinen ennen opintojaksoakin, he kokivat harjoitteiden vahvistaneen empatiaansa.

”Olen aina ollut hyvin empaattinen, mutta luulen, että empaattisuuteni toisia ihmisiä kohtaan kasvoi vieläkin enemmän.” (Opiskelija14)

”Empaattisuuden suhteen en ole kokenut ikinä ongelmia. - - Varmasti ne (statusharjoitteet) ovat vahvistaneet empaattisuuteen taipuvaisuutta.” (Opiskelija11)

Kaikki tämän tulkintaluokan vastaajat eivät käyttäneet empatia-käsitettä raportoidessaan statusharjoitteiden vaikuttavuudesta. Jos tutkittavat totesivat statusharjoitteiden vaikuttaneen heidän kykyynsä ymmärtää paremmin toisia tai ymmärtää paremmin miltä toisesta tuntuu, näiden pohdintojen tulkittiin tarkoittavan empatiaa, keskeisenä kyky ymmärtää toisia ihmisiä.

”En usko, että empaattisuuteen kurssi on hirveästi vaikuttanut vaikkakin statusharjoitukset tekivät ehkä tietoisemmaksi. - - Uskon, että statusharjoitusten avulla ymmärrän paremmin eri statuksissa olevia ihmisiä.” (Opiskelija6)

Osa opiskelijoista pohti mahdollisia syitä sille, miksi he kokivat statusharjoitteiden vaikuttaneen empatiaansa. Näissä pohdinnoissa kävi ilmi, että sellaiset harjoitteet olivat opettavaisimpia, joissa piti asettua itselle henkilökohtaisesti vieraampaan statukseen. Tällöin opiskelijat pääsivät kokemaan, miltä tuntuisi olla eri statuksessa, jossa yleensä itse on. Oman mukavuusalueen ulkopuolella toimimista eri statuksien kautta pidettiin myös mielenkiintoisena. Toisen asemaan ja itselle vieraampaan rooliin asettuminen olivat siis yleisimpiä syitä sille, miksi harjoitteet olivat vaikuttaneet opiskelijoiden empatiaan.

”Samaistuttuani itselleni ei niin luontaiseen statukseen, tämä sai minut miettimään vuorovaikutustilanteita myös toisen statuksen kantilta sekä pohtimaan omaa toimintaani. - - Mielestäni minun tulisi osata olla enemmän hiljaa ja nostaa myös porukan hiljaisimpia persoonia.” (Opiskelija10)

Opiskelijoiden pohdinnoissa kävi ilmi, että harjoitteiden välissä käydyt purkukeskustelut sekä toisen opiskelijakollegan empatia harjoitteiden aikana olivat

myös edistäneet opiskelijan omaa empatiaa. Kaikki tutkitut eivät osanneet eritellä syitä, miksi harjoitteet olivat vaikuttaneet empatiaan.

Tutkituista kuusi (6/14) koki, että statusharjoitteet **eivät vaikuttaneet** heidän empatiaansa. Suurin osa näistä opiskelijoista (4/6) kuitenkin totesi, että harjoitteet olivat herättäneet heissä pohdintaa. Ensinnäkin harjoitteet olivat saaneet pohtimaan, miltä tuntuisi olla itse matalassa statuksessa. Toiseksi harjoitteet olivat herättäneet pohtimaan empatiaa juuri statusjoustopuolelta.

”Statusjoustopuolelta mielestäni tulee esille se puoli, että omaa käyttäytymistä säädellään (jopa automaattisesti) empatian pohjalta, osataan lukea ja tulkita toista ihmistä ja käyttäytyään toista tukien. Omaan empaattisuuteeni harjoitteet herättelivät juuri statusjoustopuolelta.” (Opiskelija3)

Kolmanneksi harjoitteet olivat vaikuttaneet myös siihen, että opiskelijat osasivat ajatella empatiaa laajemmin ja tiedostamaan sen merkitystä enemmän. Harjoitteiden koettiin laajentaneen ymmärrystä toisista ihmisistä sekä oman käyttäytymisen vaikutuksesta toisiin ihmisiin. Eräs opiskelija oli esimerkiksi vaikuttunut siitä, kuinka hän oli onnistunut empaattisella käyttäytymisellä ja omaa korkeaa statustaan muuttamalla luomaan matalassa statuksessa oleville positiivisen tunteen.

”Eryteisesti se hetki, kun yhdessä harjoitteessa tajusin olevani itse korkealla statuksella ja yritin käyttää sitä niin, että matalammalla statuksella olevilla olisi positiivisempi fiilis.” (Opiskelija8)

Nämä opiskelijat pohtivat myös syitä sille, miksi statusharjoitteet eivät olleet heidän empatiaansa juurikaan vaikuttaneet muutoin kuin laajentuneiden pohdintojen tavoin. Lähes jokainen (5/6) totesi, että he olivat olleet ennen opintojaksoakin melko empaattisia tai hyvin empaattisia, joten he eivät kokeneet, että harjoitteet olisivat vaikuttaneet heidän empatiaansa enempää.

”Yleensä mietin ehkä liikaakin, miltä muista ryhmässä tuntuu ja pyrin ottamaan kaikki huomioon. Olen aina ollut hyvin empaattinen.” (Opiskelija2)

Erästä opiskelijaa statusharjoitteet olivat alkaneet ärsyttää niiden toistamisen vuoksi, eivätkä ne näin ollen olleet vaikuttaneet hänen empatiaansa lainkaan. Päiväkirjapohdintojen mukaan hänen oli myös vaikeaa asettua alustukseen hänen

oman luonteensa vuoksi. Ärsyyntymisestä huolimatta opiskelija koki, että statusharjoitteet ovat kuitenkin käyttökelpoisia toisen asemaan asettumisen näkökulmasta.

”Nämä status-harjoitteet ovat siinä mielessä hyviä, että niissä voi kokea erilaisia itsetuntoja ja sitä, miltä tuntuu olla ”kingi” tai ulkopuolelle heitetty.” (Opiskelija13)

Yksi (1/14) tutkituista **ei osannut eritellä**, olivatko statusharjoitteet vaikuttaneet hänen empatiaansa. Pohdintojen mukaan hän osaa mahdollisesti asettua paremmin toisen asemaan, mutta ei ollut huomannut vielä muutosta omassa käyttäytymisessään. Opiskelijan pohdinnoissa kävi ilmi, että erilaisten statuksien näytteleminen tuntui epäaidolta, sillä näyteltyihin tunteisiin oli vaikea heittäytyä mukaan. Statusharjoitteiden kautta oppiminen ei myöskään vakuuttanut häntä täysin.

6.2 Statusharjoitteiden koettu vaikutus kykyyn havaita statuksia

Toinen tutkimuskysymys pyrki selvittämään, miten opettajaopiskelijat kokivat statusharjoitteiden vaikuttaneen heidän kykyynsä havaita oppilaiden erilaisia statuksia. Tehdyn analyysin perusteella muodostettiin kolme ryhmää, jotka erosivat koetun vaikutuksen suhteen. Taulukossa 4 esitetään tulkintaluokat, frekvenssit ja opiskelijoiden esittämät perustelut tulkitulle vaikutukselle.

Taulukko 4 Statusharjoitteiden koettu vaikutus havaintokykyyn

Tulkintaluokat	<i>f</i>	Syyt vaikutukselle
Statusharjoitteet vaikuttivat kykyyn havaita oppilaiden eri statuksia	7	<ul style="list-style-type: none"> ▪ tietoisuus erilaisista statuksista ja niiden olemassaolosta ▪ tietoisuus statusten monipuolisista ilmenemistavoista ▪ parempi ymmärrys statusten kirjosta ▪ parempi ymmärrys ihmisten käyttäytymisestä statusten kautta
Statusharjoitteet eivät vaikuttaneet kykyyn havaita oppilaiden eri statuksia	4	<ul style="list-style-type: none"> ▪ hyvä havaintokyky ennen harjoitteitakin opetuskokemuksen, omakohtaisen kokemuksen tai luonteenpiirteen vuoksi ▪ tehoton oppimiskeino
Statusharjoitteiden vaikuttavuutta ei osata eritellä	3	<ul style="list-style-type: none"> ▪ käytännön kokemus opettamisesta harjoitteiden jälkeen puuttuu ▪ harjoitteiden kautta opittu työstyy vielä mielessä
	14	

Tutkituista puolet (7/14) koki, että statusharjoitteet **olivat vaikuttaneet** heidän kykyynsä havaita oppilaiden eri statuksia. Neljä näistä (4/7) koki, että he kykenivät havaitsemaan oppilaiden statuksia aikaisemminkin jonkinasteisesti, mutta harjoitteet olivat lisänneet tai vahvistaneet havaintokykyä.

” Olen itse mielestäni aika herkkä tunnistamaan erilaiset oppilaat ja heidän tunteensa. - - Uskon, että eri statukset pystyisin nyt huomaamaan paljon paremmin ja tiedostan eri statusten olemassa olon paljon paremmin.”
(Opiskelija6)

”Statusharjoitukset ovat lisänneet tietoisuuttani statuksista ja auttanut tunnistamaan statuksia ja ymmärtämään ihmisten käyttäytymistä statusten kautta. Uskon että pystyisin tunnistamaan epävarman oppilaan.”
(Opiskelija12)

Loput kolme (3/7) opiskelijaa totesi, että he eivät olleet ajatelleet statuksia aiemmin lainkaan. Yksi heistä totesi, että hän ei ollut ennen opintojaksoa ajatellut, että sosiaalisia tilanteita voisi tarkastella tällaisesta näkökulmasta. He kokivat harjoitteiden herättämän pohdinnan tärkeänä niin opettajan työtä kuin koko elämää hyödyttävänä asiana.

”Aikaisemmin en ollut ajatellut statuksiin liittyviä asioita lainkaan, mutta harjoitteiden avulla opin statuksista ja niiden ilmenemisestä paljon uutta, jota voin käyttää apuna omassa elämässäni, työssä sekä arjessa.”
(Opiskelija14)

Muutama opiskelija (2/7) oli päässyt huomaamaan jo käytännön opettajan työssä, että he pystyivät havainnoimaan eri statuksia luokkahuoneessa. Toinen heistä koki, että statusharjoitteet olivat vaikuttaneet siihen, että hän ajatteli opettaessaan tietoisesti luokan erilaisia statuksia. Hänen mielestään luokan näkyvimmit statukset on usein helposti huomattavissa, kun oppilaita on opettanut muutaman päivän. Toinen heistä oli raportoinut, että ennen harjoitteita hän koki havainneensa liian huonosti epävarman tai matalassa statuksessa olevan oppilaan, mutta harjoitteiden jälkeen opetusharjoittelua suorittaessaan hän oli huomannut oman havaintokykynsä kehittyneen niin korkeassa kuin matalassakin statuksessa olevien oppilaiden näkökulmasta.

”Oma herkkyyteni havaitsi epävarma oppilas tuli esille harjoittelussani lukiassa. Huomasin, kuinka oppilas oli omissa ajatuksissaan ja oloissaan, josta häntä tulisi rohkaista osallistumaan muiden kanssa opiskeluun. - - Huomasin harjoitteluni aikana muiden oppilaiden erilaisia statuksia, erityisesti korkealla olevat statukset tulivat esille. - - Mielestäni kurssin statusharjoitteet ovat vaikuttaneet omien statusten tiedostamiseen sekä herkkyyteen havaitsi niitä.” (Opiskelija14)

Opiskelijat raportoivat mahdollisia syitä, miksi he kokivat, että statusharjoitteet olivat vaikuttaneet heidän kykyynsä havaitsi oppilaiden eri statuksia. Elleivät opiskelijat olleet raportoineet syitä suoraan esitetyn kysymyksen kohdalle, niitä pyrittiin löytämään muualta oppimispäiväkirjapohdinnoista. Kaikki seitsemän (7/7) opiskelijaa raportoivat, että havaintokyvyn kehittymiseen olivat vaikuttaneet kasvava ymmärrys ja tietoisuus statuksista. Yksityiskohtaisemmin raportoituja syitä oli neljänlaisia: 1) tietoisuus erilaisista statuksista ja niiden olemassaolosta, 2) tietoisuus niiden monipuolisista ilmenemistavoista, 3) parempi ymmärrys statusten kirjosta sekä 4) parempi ymmärrys ihmisten käyttäytymisestä statusten kautta.

”Koen itseni ehkä tiedostavammaksi ihmisten käyttäytymisestä, esimerkiksi eri itsetuntojen tasoista. Statusharjoitteiden myötä on tullut erityisesti tietoa asiasta. (Tulin siihen tulokseen, että olen muidenkin ryhmäläisen tavoin rentoutunut kurssin aikana ja tullut tietoisemmaksi esimerkiksi statusasetelmista ja kiusaamisesta. Olen myös ymmärtänyt sen, kuinka tärkeää on tulla tietoisiksi näistä asioista. Tietoisuuden kautta olen saanut hieman itsevarmuutta.)” (Opiskelija9)

Tutkituista neljä (4/14) raportoi, että statusharjoitteet **eivät olleet vaikuttaneet** heidän kykyynsä havaita oppilaiden eri statuksia. Näidenkin opiskelijoiden raportoinneista sai käsityksen siitä, miksi harjoitteet eivät ehkä olleet vaikuttaneet heidän havaintokykyynsä. Kaikki (4/4) kokivat, että he havaitsivat oppilaiden statuksia jo ennen opintojaksolla tehtyjä harjoitteitakin, mutta syyt hyvälle havaintokyvylle ennen opintojaksoa olivat moninaiset. Yksi koki, että hän on hyvä analysoimaan ja havainnoimaan matalassa statuksessa olevia oppilaita, sillä hän on itsekin ollut kouluyhteisössä samassa asemassa. Toinen puolestaan koki vuosien opettajakokemuksen kehittäneen hänen ammatillista herkkyyttään havaita eri statustyyppisiä kouluyhteisössä. Kolmas koki olleensa aina tavallista herkempi huomaamaan sosiaalisia tilanteita ja lukemaan ihmisiä heidän elekielestään, eivätkä harjoitteet näin ollen olleet parantaneet jo valmiiksi herkkää havaintokykyä.

”Vuodet opettajana ovat antaneet minulle jo melko hyvät "tuntosarvet" aistia, kuka ryhmässä on missäkin roolissa. Tunnistan mielestäni melko hyvin statustyyppit, mutta kurssin myötä tulee varmasti kiinnitettyä asiaan entistä enemmän huomiota.” (Opiskelija5)

”Minulla on kyseinen herkkyys olemassa jo syntymästä, ja olen eräänlainen ”noita”. Olen tavallista herkempi havaitsemaan ihmisissä asioita. Eivät nämä harjoitteet ole sitä parantaneet, mutta ovat tietenkin laittaneet miettimään asiaa uusista näkökulmista ja myös itsevarmuuden nostamisen merkitystä opettajan työssä.” (Opiskelija13)

Neljäsikin opiskelija koki huomaavansa statuksia luokassa, mutta hän ei kokenut, että olisi tiedostanut tai havainnut statuksia harjoitteiden jälkeen enempää. Statusharjoitteet olivat hänelle tuttuja jo ennestään, eikä hän kokenut niitä kovinkaan tehokkaaksi keinoksi oppia uutta.

Kolme tutkituista (3/14) **ei osannut eritellä** statusharjoitteiden vaikuttavuutta heidän havaintokykyynsä. Heidän raportoinneissaan ilmeni yhdenvertaisuutta, sillä he eivät olleet päässeet vielä havainnoimaan omaa toimintaansa kouluyhteisössä eivätkä näin

ollen osanneet reflektoida omaa havaintokykyään. Yksi heistä koki havainneensa oppilaiden epävarmuudet ja muut tunteet melko herkästi ennen opintojaksoakin, mutta ei vielä osannut eritellä havaintokyvyn mahdollista kehitystä. Raportoinnin perusteella hän odottaa mielenkiinnolla statusten havaitsemista opettajan näkökulmasta, sillä harjoitteet ovat herättäneet herkkyyttä havaita statuksia arkisissa tilanteissa kouluyhteisön ulkopuolella. Toinenkin opiskelija huomasi arjessa oman havaintokykynsä kehittyneen, mutta kouluyhteisössä tapahtuvaa havaintokykyä hän ei osannut vielä eritellä. Yhden opiskelijan raportoinnit olivat jokseenkin ristiriitaisia, sillä hän ei ollut kokenut harjoitteiden vaikuttaneen omaan tietoiseen havainnointiin statusten suhteen, mutta kuitenkin hän oli kokenut saavansa välineitä toisen ihmisten havainnoimiseen niin opiskelijana kuin opettajanakin. Harjoitteiden kautta opittujen asioiden uskottiin työstyvän vielä jonkin aikaa mielessä ja palautuvan seuraavassa opetusharjoittelussa.

Oppilaiden statusten ilmenemisen suhteen on huomionarvoista nostaa esille statusten ilmenemisen erilaiset muodot. Seitsemän opiskelijaa (7/14) oli raportoinut päiväkirjaansa moninaisista statusten ilmenemismuodoista, minkä vuoksi opettajana ei voi olla aina täysin varma oppilaan sisäisistä tunteista ja ajatuksista. Opiskelijoiden pohdinnoissa ilmeni ajatus siitä, että oppilaat eivät näytä välttämättä koko totuutta ulospäin, jolloin opettajan voi olla vaikeaa tehdä päätelmiä oppilaan statuksesta ja mahdollisesta avun tarpeesta. Oppilas saattaa olla koulussa myös jonkinlaisessa roolissa, jolla hän pyrkii peittämään omaa sisäistä statustaan.

”Törmäsin tässä hetki sitten kirjoitukseen, jossa henkilö kertoi olevansa koulussa hyvin äänekäs ja ihmisten ympäröimä, mutta kotiin päästyään onnellinen siitä että saa olla yksin ja lisäsi vielä vihaavansa ihmisiä. Statusilmaisuuksiin liitettyä tämä henkilö on varmaan koulussa juuri korkean statuksen henkilö käyttäytymisensä puolesta, mutta näennäisen itsevarma. Mutta kuitenkin herää kysymys, että onko ihmisellä ”sisäistä statusta”? Kyseinen henkilö vaikuttaa peittävänsä epävarmuuksiaan hakemalla huomiota ihmisiltä pitämällä mekkalaa koulussa.” (Opiskelija3)

Opiskelijoiden raportoinneissa todettiin, että syrjäänvetäytyvä tai itseään vahvasti esiintuova oppilas voivat molemmat olla epävarmoja, mutta tuovat sen esiin vain eri tavoin. Etenkin kiireisen arjen keskellä tai tilanteissa, joissa opettaja ei voi olla näkemässä, oppilaiden statusten havaitseminen ja mahdollinen avuntarve voivat jäädä kokonaan huomiotta.

6.3 Statusharjoitteiden koettu vaikutus parantaa oppilaan statusta

Kolmas tutkimuskysymys pyrki selvittämään, miten statusharjoitteet olivat vaikuttaneet opettajaopiskelijoiden keinoihin parantaa matalassa statuksessa olevan oppilaan asemaa. Opettajaopiskelijoita pyydettiin pohtimaan omaa toimintakykyä, mutta raportoinneissa ilmeni jonkin verran myös keinoja oppilaiden näkökulmasta katsottuna, kuten toisten ideoiden kehuminen ja itsensä arvostaminen. Nämä keinot käännettiin opettajien keinoiksi, sillä opettajan nähtiin ohjaavan oppilaitansa tavoitteellisesti ja suunnitelmallisesti tämänkaltaiseen toimintaan. Tehdyn analyysin perusteella muodostettiin kolme ryhmää, jotka erosivat koetun ja tulkitun vaikutuksen suhteen. Taulukossa 5 esitetään tulkintaluokat ja frekvenssit. Opiskelijoiden pohdinnoissa ei käynyt selvästi ilmi mahdollisia syitä statusharjoitteiden vaikutuksille, minkä vuoksi syitä ei voida luotettavasti eritellä.

Taulukko 5 Statusharjoitteiden vaikutus toimintakykyyn

Tulkintaluokat	<i>f</i>
Statusharjoitteet vaikuttivat jonkinasteisesti keinoihin parantaa oppilaan statusta	9
Statusharjoitteet eivät vaikuttaneet keinoihin parantaa oppilaan statusta	4
Statusharjoitteiden vaikuttavuutta ei osata eritellä	1
	14

Opettajaopiskelijoiden raportointien ja tulkintojen perusteella statusharjoitteet **olivat vaikuttaneet** suurimman osan opiskelijan (9/14) keinoihin parantaa matalassa statuksessa olevan oppilaan asemaa. Vaikutus näkyi keinojen monipuolistumisena sekä niiden lukumäärän lisääntymisenä jopa kaksinkertaiseksi. Keinojen lukumäärän lisääntymisen, monipuolistumisen sekä opettajaopiskelijoiden raportointien perusteella tulkittiin, että harjoitteilla oli ollut vaikutusta opettajaopiskelijoiden toimintakykyyn.

Statusten tiedostamisella ja tunnistamisella nähtiin olevan yhteys oppilaan statuksen parantamiseen.

”Nyt (statusten) tunnistamisen kautta pystyisin myös tukemaan epävarmaa oppilasta paremmin ja yrittämään nostaa hänen statustaan.” (Opiskelija6)

Viisi näistä (5/9) osasi mainita statusharjoitteiden jälkeen lisää keinoja, ja keinot olivat monipuolistuneet Borban (2003) itsetuntomallin mukaan yhdellä uudella luokalla. Kaksi opiskelijaa (2/9) osasi mainita lisää keinoja, jotka jaoteltiin itsetuntomallin mukaan kahteen uuteen luokkaan. Lisäksi kaksi (2/9) opiskelijaa osasi nimetä enemmän keinoja, mutta ne eivät muodostaneet uutta luokkaa. Nämä tulkittiin kuitenkin harjoitteiden vaikuttavuudeksi, sillä toinen heistä osasi nimetä lähes kaksinkertaisen määrän keinoja harjoitteiden jälkeen (11 keinoa). Puolestaan toisen opiskelijan oma kokemus osoitti, että harjoitteet olivat vaikuttaneet hänen kykyynsä nostaa matalassa statuksessa olevan oppilaan asemaa.

”Uskon olevani taitavampi tukemaan oppilaita kuin mitä olisin ollut esimerkiksi kurssin alussa, mutta kyllä tekemistäkin vielä riittää.” (Opiskelija4)

Neljän (4/14) tutkitun raportointien perusteella tulkittiin, että statusharjoitteet **eivät olleet vaikuttaneet** heidän keinoihinsa parantaa oppilaan statusta. Kaksi opiskelijaa näistä (2/4) osasi nimetä keinoja monipuolisemmin Borban (2003) itsetuntomallin mukaan, mutta keinojen lukumäärä ei ollut harjoitteiden jälkeen kasvanut. Näiden opiskelijoiden pohdinnat eivät myöskään tukeneet sitä, että harjoitteet olisivat vaikuttaneet keinojen monipuolistumiseen. Toiset kaksi (2/4) osasivat nimetä muutaman keinon lisää harjoitteiden jälkeen, mutta ne eivät olleet Borban (2003) itsetuntomallin mukaan monipuolistuneet. Opiskelijan raportoinneissa ei ilmennyt viitteitä siitä, että hänen toimintakykynsä matalan statuksen oppilaan aseman parantamiseksi olisi kehittynyt. Toinen opiskelija oli puolestaan kokenut opetusharjoittelussa, ettei ollut osannutkaan tukea epävarmaa oppilasta haluamallaan tavalla, vaikka oli osannut nimetä keinoja harjoitteiden jälkeen enemmän.

”Huomasin, kuinka oppilas oli omissa ajatuksissaan ja oloissaan, josta häntä tulisi rohkaista osallistumaan muiden kanssa opiskeluun. Kuitenkin tämä oli hankalaa, sillä opettajana olin hieman epävarma itsestäni ja tuntui, etten osannut osallistaa oppilasta opetukseen niin kuin itse olisin halunnut.” (Opiskelija14)

Yhden (1/14) tutkitun osalta **ei osattu eritellä**, olivatko statusharjoitteet vaikuttaneet hänen keinoihin parantaa oppilaan statusta. Opiskelija ei osannut nimetä ennen harjoitteita yhtään keinoa oppilaan statuksen parantamiseksi, mutta harjoitteiden jälkeen hän kykeni erittelemään muutamia keinoja. Raportointien perusteella hän oli kuitenkin epävarma omista kyvyistään parantaa oppilaan asemaa, jolloin vaikuttavuutta ei osattu eritellä.

Tulkittujen vaikutusten lisäksi esitellään yleisesti opettajaopiskelijoiden mainitsemia keinoja sekä sitä, miten keinojen luonne muuttui statusharjoitteiden myötä. Tässä yhteydessä koettiin informatiivisempaan raportoida keinoja yleisellä tasolla sen sijaan, että esiteltäisiin jokaisen tutkittavan mainitsemat keinot yksitellen. Opettajaopiskelijoiden raportoidut keinot jaoteltiin Borban (2003) itsetuntomallin mukaan kolmeen kategoriaan: 1) turvallisuuteen, 2) itsensä tiedostamiseen ja 3) liittymisen ja yhteenkuuluvuuden tunteeseen. Edellä mainitut osa-alueet ovat Borban (2003) mukaan välttämättömiä itsetunnon kehittämisen osa-alueita, joihin voidaan ulkoisesti vaikuttaa. Keinojen jaottelu nähtiin olennaisena, jotta voidaan sanoa, olivatko keinot monipuolistuneet tai oliko opiskelijoiden ymmärrys keinoista syventynyt. Borban (2003) ja Ahon (1996) mukaan on huomioitava, että nämä luokat liittyvät niin vahvasti toisiinsa, että niitä voi olla vaikea erotella täysin erillisiksi luokiksi. Tässäkin tutkimuksessa aineistosta syntyneet alaluokat ovat vuorovaikutuksessa toistensa kanssa. Mikään keino ei yksistään riitä oppilaan statuksen nostamiseksi, vaan siihen tarvitaan monipuolisesti verbaalisia ja nonverbaalisia keinoja. Taulukossa 6 esitetään Borban (2003) itsetuntomallin kolme alaluokkaa, aineiston analyysin perusteella muodostetut alatulkintaluokat, frekvenssit ja prosenttiosuudet.

Taulukko 6 Keinot oppilaan statuksen parantamiseksi statusharjoitteiden jälkeen

Borban (2003) itsetuntomallin osa-alueet		
Turvallisuus	Itsensä tiedostaminen	Liittymisen ja yhteenkuuluvuuden tunne
opettajan nonverbaalinen viestintä (19)	ominaisuuksien tiedostaminen (13)	koko luokan yhteinen toiminta (6)
rehellinen, kannustava ja positiivinen palaute (17)	rohkaiseminen itsensä ilmaisemiseen (8)	toisten huomioiminen ja kannustaminen (4)
oppilaan huomioiminen (15)	itsensä hyväksyminen ja luottaminen (5)	
<i>f</i> =51 (59%)	<i>f</i> =26 (30%)	<i>f</i> =10 (11%)
Yht. <i>f</i>=87 (100%)		

Turvallisuus. Turvallisuuteen liittyviä keinoja oli eniten niin ennen statusharjoitteita kuin niiden jälkeenkin. Turvallisuuteen liittyviä keinoja mainittiin ennen statusharjoitteita 34, kun harjoitteiden jälkeen vastaava lukumäärä oli 51. Opettajaopiskelijoiden mainitsemissa turvallisuuteen liittyvissä keinoissa oli havaittavissa kolme alaluokkaa: opettajan nonverbaalinen viestintä, rehellinen, kannustava ja positiivinen palaute sekä oppilaan huomioiminen monin eri tavoin. Opettajan nonverbaalinen viestintä oli näistä alaluokista frekvenssiltään suurin (19). Nonverbaalinen viestintä sisältää muassa hyväksyvät eleet ja ilmeet, hymyilyn, positiivisen ja ystävällisen käyttäytymisen, kehon asennoin ja ilmein empatian osoittamisen ja sitä kautta oppilaan statuksen parantamisen, rauhallisuuden sekä fyysisesti oppilaan tasolle menemisen hänelle puhuttaessa. Eräs opiskelija oli statusharjoitteita tehdessään oivaltanut, kuinka merkittävässä asemassa opettajan oma esimerkki ja käyttäytyminen on oppilaan statuksen nostamisessa.

”Oivalsin, että statukseni ollessa korkea se todennäköisesti välittyy myös muille korkeana, jolloin positiivinen käyttäytymiseni vaikuttaa heihin luultavasti positiivisemmin kuin alemman statuksen omaavalta saatu positiivinen palaute. Opettajana status on oppilaisiin nähden tietynlainen, joten tämä vertautuu mielestäni suoraan siihen, kuinka voin opettajana nostaa oppilaan statusta.” (Opiskelija8)

Toiseksi suurin alaluokka turvallisuuteen liittyvissä keinoissa oli palautetta koskevat keinot. Näitä keinoja mainittiin yhteensä (17). Opettajaopiskelijat pohtivat, että palautteen täytyy olla rehellinen, positiivinen ja oppilasta kannustava. Tällainen palaute koettiin oppilaan itsevarmuutta ja statusta parantavana tärkeänä tekijänä jokapäiväisessä toiminnassa. Erityisoppilaiden kanssa työskennellessään kannustaminen ja positiivinen palaute nähtiin hyvin merkittävänä.

”Erityisoppilailla on usein heikko itsetunto ja tunne siitä, etteivät pärjää kouluaineissa. Niinpä keskitynkin opetuksessa paljon siihen, että perustaitoja vahvistamalla ja tsemppaamalla saataisiin myös oppilaan itsevarmuutta ja minäpystyvyyttä nostettua. -- Oppilaille on todella tärkeää, että opettaja huomioi heitä ja kehu ja kannustus kantavat pitkälle. Opettajan tunnin aikana antama palaute (esim. Hienosti sujuu!) tai kehuminen aktiivisesta osallistumisesta merkitsevät oppilaille paljon.” (Opiskelija5)

Kolmas alaluokka oppilaan statuksen parantamiseksi turvallisuuden osalta oli oppilaan huomioiminen monin eri tavoin. Tähän alaluokkaan mainittiin viisitoista (15) keinoa. Opettajaopiskelijoiden raportointien mukaan oppilaita tulee huomioida heidän mielipiteitä kuuntelemalla ja niitä huomioimalla, oppilaita osallistamalla sekä tekemällä heidän olonsa turvalliseksi luokkahuoneessa. Oppilaille on tultava myös tunne, että he ovat arvostettuja ja heidän ajatuksensa ja mielipiteensä ovat hyvin oleellisia.

”Myös kyselemällä oppilaan omia mielipiteitä ja huomioimalla niitä, osoitetaan hänen olevan tärkeä ja merkittävä, mikä toivottavasti nostaa hänen itsetuntoaan.” (Opiskelija9)

Kaikkein merkittävin huomio turvallisuuteen liittyvien keinojen kasvaneessa lukumäärässä oli se, että opettajaopiskelijat olivat nimenneet opettajan nonverbaaliseen viestintään liittyviä keinoja statusharjoitteiden jälkeen paljon enemmän. Ennen statusharjoitteita nonverbaalisen viestinnän osuus turvallisuuden keinoista oli 15%, kun statusharjoitteiden jälkeen se oli jopa 37%. Statusharjoitteet näyttivät siis vaikuttaneen siihen, että opettajaopiskelijat tulivat tietoisemmiksi oman nonverbaalisen viestinnän vaikutuksista oppilaan statuksen nostamiseksi. Toinen huomio keinojen muuttumisessa oli palautetta koskevien keinojen lukumäärä. Ennen statusharjoitteita turvallisuuteen liittyvistä keinoista puolet (50%) olivat palautteisiin ja kannustamiseen liittyviä. Harjoitteiden ja niiden kautta heränneiden ajatusten jälkeen keinoja osattiin mainita laajemmin ja monipuolisemmin palautteen antamisen lisäksi.

Itsensä tiedostaminen. Itsensä tiedostamiseen liittyvien opettajan keinojen lukumäärä kasvoi huomattavasti, sillä statusharjoitteiden jälkeen keinoja mainittiin yli kaksinkertainen määrä (26 keinoa). Tehdyn tulkinnan mukaan statusharjoitteiden jälkeen opettajaopiskelijat osasivat ajatella oppilaan statuksen nostamista laajemmin juuri itsensä tiedostamisen näkökulmasta. Tässä luokassa oli havaittavissa kolme alaluokkaa: ominaisuuksien tiedostaminen, rohkaiseminen itsensä ilmaisemiseen sekä itsensä hyväksyminen ja itseensä luottaminen.

Ominaisuuksien tiedostamiseen liittyviä keinoja mainittiin yhteensä kolmetoista (13). Ominaisuuksien tiedostamisella tarkoitetaan sitä, että oppilaita opetetaan tunnistamaan omat vahvuutensa, tuomaan ne esiin, luottamaan omiin taitoihin, huomaamaan oma onnistuminen sekä arvioimaan itseään. Omien ominaisuuksien tiedostamisen kautta pyritään luomaan oppilaalle realistinen käsitys itsestään.

”Alastatuksen nostaminen on erittäin tärkeää. Jos lapsi ei opi arvostamaan itseään ja olemaan itsevarma taidoistaan, hän altistuu pessimismille ja epäluuloille, mitkä puolestaan saattavat jossain vaiheessa vaikuttaa hänen opiskelumotivaatioonsa. Vastaavasti olisi tärkeää, että oppilasta ei nostettaisi liian korkealle. Kyllä pitää oppia olemaan myös nöyrä.”
(Opiskelija4)

Opiskelijoiden raportoinnit osoittivat, että matalassa statuksessa olevan oppilaan voi olla vaikea huomata omia vahvuuksiaan tai omaa onnistumistaan. Tällöin opettajan tehtävänä on auttaa oppilasta oman vahvuutensa etsimisessä tai omien onnistumisten näkemisessä positiivisessa valossa.

”Opettajana minun tulee ”kaivaa esiin” jokin oppilaan vahvuus ja boostata oppilasta tätä kautta, sekä myös tilanteissa, joissa oppilas kokee itsensä epävarmaksi.” (Opiskelija10)

”-- yrittäisin saada oppilaan itse huomaamaan oma onnistumisensa.”
(Opiskelija6)

Opettajaopiskelijoiden raportoinneissa pohdittiin, että opettaja ei voi olla aina nostamassa oppilaan statusta, vaan oppilas on pyrittävä opettamaan siihen, että hän kykenisi itse kohottamaan omaa statustaan ja tukemaan omaa itsetuntoaan. Opettaja voi auttaa oppilasta itsevarmuuden muodostamisessa haastamalla oppilasta ja näin ollen tarjoamalla onnistumisen kokemuksia, jotka ruokkivat oppilaan itsetuntoa. Opettajan on

tällöin tunnettava oppilaan ominaisuudet, jotta oppilaalla on mahdollisuus onnistua annetussa haasteellisemmassa tehtävässä.

Toiseen alaluokkaan kuuluivat keinot, joilla pyritään rohkaisemaan oppilasta omien ajatusten esiintuomiseen ja itsensä ilmaisemiseen verbaalisesti. Näitä keinoja mainittiin statusharjoitteiden jälkeen yhteensä kahdeksan (8). Raportoinneissa ilmeni, että matalassa statusksessa olevalle oppilaalle tulee välittää tunne, että he uskaltavat olla aktiivisia ja rohkeita luokkahuoneessa, sekä ilmaista itseään haluamallaan tavalla. Tämä voi vaatia opettajalta rohkaisua.

”Pidän tärkeänä sitä, että oppilaan statussta pyritään nostamaan sellaisissa tilanteissa, joissa oppilas on alastatusksessa, sillä oppilasta tulee rohkaista ilmaisemaan itseään ja ajatuksiaan opettajan avustuksella. Pidän tätä tärkeänä, sillä epävarma oppilas ei ehkä anna kaikkea itsestään esille mitä haluaisi, joten opettajan rohkaisu on tässä tapauksessa hyvin tärkeää.”
(Opiskelija14)

Jos oppilaan status on äärimmäisen matala ja itsetunto heikko, opettaja voi tuoda alastatusksessa olevan oppilaan ideoita ja ajatuksia muun luokan tietoisuuteen, ellei kyseinen oppilas siihen itse kykene. Tärkeämpänä nähtiin kuitenkin se, että oppilaita rohkaistaan itse omien mielipiteiden ja ajatusten ilmaisemiseen, keskusteluun ja luokan toimintaan osallistumiseen sekä itsensä ilmaisemiseen verbaalisesti.

Viisi (5) itsensä tiedostamiseen liittyvää mainintaa liittyivät itsensä hyväksymiseen ja luottamiseen. Raportointien mukaan opettajaopiskelijat pyrkisivät opettamaan oppilaita itsensä arvostamiseen, kehumiseen sekä itseensä luottamiseen oppijana, sillä ne kantavat elämässä pitkälle lisäten tyytyväisyyttä ja koulussa pärjäämistäkin. Ennen statusharjoitteita itsensä hyväksyminen ja itseensä luottaminen oli suurin alaluokka tämän pääluokan sisällä. Statusharjoitteiden myötä opettajaopiskelijat osasivat nimetä konkreettisemmin, mitä heidän tulisi tehdä, jotta oppilaat hyväksyisivät itsensä ja luottaisivat itseensä, mikä näkyi uusien alaluokkien muodostumisena.

Liittymisen ja yhteenkuuluvuuden tunne. Liittymisen ja yhteenkuuluvuuden tunteeseen liittyvissä keinoissa havaittiin kaksi alaluokkaa: koko luokan yhteinen toiminta sekä toisten huomioiminen ja kannustaminen. Keinojen lukumäärissä ei havaittu tapahtuneen muutosta statusharjoitteiden myötä. Keinoja mainittiin ennen statusharjoitteita ja niiden jälkeen lukumäärällisesti yhtä paljon (10). Koko luokan

yhteiseen toimintaa liittyviä keinoja mainittiin kuusi (6). Opiskelijat pohtivat, että erilaisten yhteisten harjoitteiden avulla oppilaan itsevarmuutta ja matalaa statusta voitaisiin nostaa. Esimerkiksi improvisaatio ja opintojaksolla tehdyt ryhmäharjoitteet nähtiin hyvinä vaihtoehtoina itseilmaisun rohkaisemiseen ja itsetunnon kohottamiseen. Harjoitteiden ja yhteisen keskustelun tarkoituksena on myös lisätä ryhmän yhteenkuuluvuuden tunnetta.

”Jos statukset (luokkahuoneessa) ovat kovin negatiivisia, niitä tulisi kääntää positiivisemmiksi esimerkiksi improvisaation avulla.” (Opiskelija2)

”Uskon myös, että kurssilla tehtyjen harjoitteiden käyttäminen auttaa epävarmempia oppilaita rohkaistumaan itseilmaisussa. Opettajana voin siis hyvin tukea oppilasta kahdenkeskisin keskusteluihin, ryhmässä tehtävin harjoittein ja luokkatilanteessa.” (Opiskelija5)

Toinen alaluokka liittymisen ja yhteenkuuluvuuden tunteen lisäämiseksi oli toisten oppilaiden huomioiminen ja kannustaminen. Tähän alaluokkaan mainittiin neljä (4) keinoja. Opiskelijat näkivät tärkeänä, että oppilaita opetetaan kehumaan toisia ja toisten ideoita ilman opettajan kehotusta. Vertaisilta saadut pyyteettömät kehut nähtiin jopa suuremmassa roolissa kuin opettajien kehut. Opettajaopiskelijat pohtivat, että heidän tulisi opettaa oppilaita myös toistensa neuvomiseen ja kannustamiseen, ja sitä kautta tukemaan epävarman ja matalassa statuksessa olevan oppilaan asemaa.

6.4 Tulosten yhteenveto

Seuraavaksi tarkastellaan kokonaisuudessaan statusharjoitteiden vaikuttavuutta sosioemotionaalisen kompetenssin osa-alueisiin. Vaikka tutkimuskysymykset käsittelevät osa-alueita yksitellen, on mielekästä tarkastella yksittäisten osa-alueiden välisiä mahdollisia yhteyksiä. Taulukossa 7 esitetään kootusti kolmen tutkimuskysymyksen tuloksia.

Taulukko 7 Sosioemotionaalisen kompetenssin osa-alueiden vaikutusten yhteys

Opiskelija	Statusharjoitteiden vaikutus empatiaan	Statusharjoitteiden vaikutus havaintokykyyn	Statusharjoitteiden vaikutus toimintakykyyn
6	KYLLÄ	KYLLÄ	KYLLÄ
7	KYLLÄ	KYLLÄ	KYLLÄ
9	KYLLÄ	KYLLÄ	KYLLÄ
12	KYLLÄ	KYLLÄ	EI OSAA SANOA
10	KYLLÄ	KYLLÄ	EI
14	KYLLÄ	KYLLÄ	EI
11	KYLLÄ	EI OSAA SANOA	EI
8	EI	KYLLÄ	KYLLÄ
2	EI	EI OSAA SANOA	KYLLÄ
4	EI	EI	KYLLÄ
5	EI	EI	KYLLÄ
13	EI	EI	KYLLÄ
3	EI	EI OSAA SANOA	EI
1	EI OSAA SANOA	EI	KYLLÄ

Taulukon 7 perusteella voidaan todeta, että empatia ja havaintokyky kulkevat osittain rinnakkain tuloksissa. Lähes kaikki (6/7), jotka kokivat harjoitteiden vaikuttaneen empatiaan, kokivat niiden vaikuttaneen myös havaintokykyyn. Suurin osa (5/6) myös heistä, jotka eivät olleet kokeneet harjoitteiden vaikuttaneen empatiaan eivät kokeneet niiden vaikuttaneen havaintokykyynkään tai eivät osanneet eritellä vaikutusta. Tämä voisi selittyä sillä, että kyseiset opiskelijat kokivat olevansa empaattisia ja havaitsevansa eri statuksia ja tunnetiloja hyvin jo ennen opintojaksokin, joten harjoitteet eivät olleet lisänneet edellä mainittuja kykyjä.

Taulukon 7 perusteella toimintakyky ei näytä kulkevan tuloksissa yhtä rinnakkain kuin empatia ja havaintokyky. Harjoitteiden vaikutus empatiaan ja havaintokykyyn ei taannut sitä, että ne olisivat vaikuttaneet myös toimintakykyyn. Toisaalta suurin osa (5/6) opiskelijoista, joiden empatiaan harjoitteet eivät olleet suoranaisesti vaikuttaneet, koki harjoitteiden vaikuttaneen heidän toimintakykyynsä oppilaan statuksen parantamiseksi.

Opettajaopiskelijoiden opetuskokemusta (ks. taulukko 1, s. 26) ja taulukkoa 7 verratessa opetuskokemus ei näytä kulkevat tuloksissa merkittävästi rinnakkain. Ainoa merkittävä yhteys on havaittavissa pidemmän opetuskokemuksen yhteydestä statusharjoitteiden vaikuttamattomuuteen, sillä opetuskokemus on lisännyt kykyä etenkin empatiaan ja havaintokykyyn. Samaa yhteyttä ei voida sanoa kokemattomista, sillä kokemattomuus opetuksesta ei kaikkien opiskelijoiden kohdalla taannut sitä, että statusharjoitteet olisivat vaikuttaneet useaan osa-alueeseen. Toisaalta kokemattomien joukossa oli myös niitä, jotka kokivat olleensa empaattisia ja herkkiä havaitsemaan ennen statusharjoitteitakin. Tehdyn tulkinnan mukaan toimintakyvyn kehittymisellä ja laajemmalla opetuskokemuksella näytti olevan jonkinasteinen positiivinen yhteys.

Kokonaisuudessaan harjoitteiden koettiin vaikuttaneen yhteen tai useampaan osa-alueeseen. Ainoastaan yhden opiskelijan kohdalla harjoitteilla ei näyttänyt olevan vaikutusta tai vaikutusta sosioemotionaalisen kompetenssin osa-alueisiin ei osattu eritellä. Mielenkiintoinen huomio tässä tutkimuksessa on kuitenkin se, että kun opiskelijoilta kysyttiin opintojakson parhaimmista anneista, lähes jokainen (12/14) mainitsi muun muassa empatiakyvyn lisääntymisen tai paremman kyvyn ymmärtää muita ihmisiä.

7 Pohdinta

7.1 Tulosten tarkastelua suhteessa aiempiin tutkimuksiin

Tutkimustulosten mukaan opettajaopiskelijoiden sosioemotionaalisen kompetenssin osa-alueita voidaan kehittää statusharjoitteiden avulla. Aiempi tutkimuskirjallisuuskin osoittaa, että oppilaiden sosioemotionaalista kompetenssia (Kemppainen ym. 2011; McLauchlan & Winters 2014) kuin myös opettajia ja opettajaopiskelijoita voidaan kehittää henkilökohtaisesti, sosiaalisesti ja ammatillisestikin draamakasvatuksen ja improvisaation avulla (Papavassiliou-Alexiou & Zourna 2016).

Yhtenä tutkimuksen päätuloksena pidetään sitä, että statusharjoitteilla voidaan vaikuttaa opettajaopiskelijoiden empatiaan. Tämä tulos on linjassa aiemman tutkimuskirjallisuuden kanssa, sillä tutkimusten mukaan kognitiivista empatiaa voidaan kehittää kokemuksellisen oppimisen kautta erilaisiin rooleihin asettumalla (Gerdes et al. 2011; van Berkhout & Malouff 2016). Tässä tutkimuksessa opiskelijat korostivat sitä, että kokemukset itselle vieraaseen rooliin asettumisesta sekä matalassa statuksessa olevan henkilön rooliin asettumisesta vaikuttivat heidän empatiaansa. Gerdesin et al. (2011) sekä Toivasen, Komulaisen ja Ruismäen (2011) mukaan erilaisiin fiktiivisiin statusrooleihin eläytymällä opettajaopiskelijat saavat mahdollisuuden asettua sellaisiin oppilaiden statuksiin, joista heillä ei ole välttämättä todellisessa elämässä lainkaan kokemusta. Routarinteen (2004, 2007) sekä Toivasen, Komulaisen ja Ruismäen (2011) mukaan improvisaation ja vuorovaikutteisten statusilmaisuharjoitteiden avulla voidaan lisätä opettajaopiskelijoiden tietoisuutta ja ymmärrystä muista ihmisistä, niiden käyttäytymisestä sekä oman käyttäytymisen vaikutuksista toisiin ihmisiin, mikä havaittiin myös tässä tutkimuksessa.

Toinen tutkimuksen päätulos osoittaa statusharjoitteilla olleen vaikutusta opettajaopiskelijoiden kykyyn havaita oppilaiden erilaisia statuksia. Tutkimustulosten mukaan vaikuttavuuden taustalla olivat kasvava ymmärrys ja tietoisuus erilaisista statuksista. Pescarmonan (2015) mukaan opettajien ammatilliseen kehittymiseen voidaan vaikuttaa nimenomaan erilaisten opetusmenetelmien avulla, joissa lisätään tietoisuutta oppilaiden käyttäytymisestä, statuksista ja niiden ilmenemisestä. Opettajan oman tietoisuuden lisääminen vaikuttaa siihen, että hän kykenee havaitsemaan ja ymmärtämään paremmin oppilaiden välisiä statuksia luokkahuoneessa. Tässäkin

tutkimuksessa opettajaopiskelijat pohtivat statusten ilmenemisen erilaisia muotoja ja sitä, että opettajana ei voi olla aina täysin varma oppilaan sisäisistä tunteista ja ajatuksista. Pescarmonan (2015) sekä Cohenin ja Lotanin (2014) mukaan statusten tiedostaminen ja ymmärtäminen vähentävät opettajien virhetulkintoja matalassa statuksessa olevien oppilaiden käyttäytymisen syistä. Tutkimusten mukaan opettajan opetuskokemuksella on myös vaikutusta hänen kykyynsä havaita luokkahuoneessa tapahtuvia tilanteita (Wolff et al. 2016; van den Bogert et al. 2014), mikä tuli osittain esille tässäkin tutkimuksessa.

Kolmantena päätuloksena pidetään sitä, että statusharjoitteilla voidaan vaikuttaa opettajaopiskelijoiden keinoihin parantaa matalassa statuksessa olevan oppilaan asemaa. Opettajaopiskelijoiden mainitsemista keinoista suurin osa liittyi turvallisuuden tunteeseen, joka on Ahon (1996) ja Borban (2003) mukaan tärkein itsetunnon alue, sillä se on edellytys muille dimensioille. Kaikkein merkittävin huomio turvallisuuteen liittyvien keinojen kasvaneessa lukumäärässä oli se, että statusharjoitteiden myötä opettajaopiskelijat tulivat tietoisemmaksi oman nonverbaalisen käyttäytymisen vaikutuksista oppilaan statuksen parantamiseen. Tämä voisi selittyä sillä, että statusharjoitteissa keskityttiin oman kehon asentoihin, äänen käyttämiseen sekä erilaisten statusten ymmärrettävään ilmaisemiseen. On luontevaa, että tällaisten harjoitteiden jälkeen on tietoisempi omasta ilmaisusta ja sen vaikutuksista vuorovaikutustilanteissa. Aiempien tutkimustenkin mukaan improvisaatiolla on onnistuttu kehittämään opettajaopiskelijoiden verbaalista ja nonverbaalista viestintää (Barker 2018; Toivanen, Komulainen & Ruismäki 2011).

Itsensä tiedostamiseen liittyvissä keinoissa oli havaittavissa, että statusharjoitteiden myötä opettajaopiskelijat osasivat nimetä konkreettisemmin, mitä heidän tulisi tehdä, jotta oppilaat hyväksyisivät itsensä ja luottaisivat itseensä. Matalan statuksen oppilaan kannalta onkin tärkeää, että opettaja on tietoinen toiminnastaan sekä pohtii kriittisesti omia valintojaan (Pescarmona 2015). Liittymisen ja yhteenkuuluvuuden tunteeseen liittyvissä keinoissa ei havaittu tapahtuneen muutosta. Tutkimustuloksissa ilmeni kuitenkin samankaltaisia keinoja, joita Aho (1996) ja Borba (2003) ovat nimenneet, kuten koko luokan yhteisten harjoitteiden tekeminen sekä vertaisten huomioiminen ja kannustaminen.

Eri osa-alueiden välisiä yhteyksiä tarkasteltaessa empatia ja havaintokyky näyttivät kulkevan rinnakkain tuloksissa. Tämä havainto on linjassa aiempien tutkimusten kanssa, sillä opettajan empatialla on osoitettu olevan yhteys opettajan kykyyn tehdä havaintoja oppilaan tunnetiloista nonverbaalista ja verbaalista ilmaisua tulkiten sekä asettumaan oppilaan asemaan hänen näkökulmiaan ymmärtäen (Goleman, Boyatzis & McKee 2002). Blömeken, Gustafssonin ja Shavelsonin (2015) kompetenssimallinkin mukaan opettajan luonteenpiirteet, esimerkiksi empatia, vaikuttavat hänen kykyihinsä havainnoida, tulkita ja toimia tietyissä tilanteissa. Lawrencen (2006) mukaan empaattinen opettaja vaikuttaa positiivisesti oppilaan itsetuntoon sekä hetkelliseen matalaan statukseen, sillä hän kykenee kuuntelemaan ja tunnistamaan oppilaan tunteet hänen sanallisen viestinnän takaa. Tutkimustuloksia tarkastellessa oli havaittavissa jonkinasteinen yhteys opettajaopiskelijoiden empatian ja toimintakyvyn välillä, muttei niin vahvaa yhteyttä, mitä aiemmat tutkimukset osoittavat.

Blömeken, Gustafssonin ja Shavelsonin (2015) mukaan kompetenssia mittaavat tutkimukset voivat käsitellä mallin eri osia tai jopa yrittää testata koko mallia. Tässä tutkimuksessa pyrittiin käsittelemään useampaa osa-aluetta, jotka ovat luontevassa vuorovaikutuksessa toistensa kanssa. Vaikka tutkimustuloksissa havaittiin joitain yhteyksiä eri sosioemotionaalisen kompetenssin osa-alueiden välillä, selvää jatkumoa kaikkien kolmen osa-alueen välillä ei havaittu. Jatkumon puuttuminen voisi selittyä sillä, että ne opiskelijat, joihin harjoitteet olivat vaikuttaneet empatian ja havaintokyvyn osalta, eivät olleet ehkä vielä sisäistäneet omaa toimintaa näissä tilanteissa. Puolestaan niiden opiskelijoiden, jotka mielsivät itsensä empaattisiksi ja suhteellisen hyviksi tilanteiden havainnoijiksi ennen kurssiakin, toimintakyvyn statusharjoitteet olivat vaikuttaneet.

7.2 Tutkimuksen luotettavuus ja tutkimuseettinen tarkastelu

Hyvän tutkimuksen kriteerinä pidetään jatkuvaa eettistä pohdintaa ja kestäviä eettisiä ratkaisuja, joita tarkastellaan yhdessä tutkimuksen luotettavuuden kanssa (Tuomi & Sarajärvi 2018). Tässä luvussa tarkastellaan tutkimuksen luotettavuutta, objektiivisuutta ja eettisyyttä tutkimuksen eri vaiheissa. Virtasen (2006) mukaan eettinen pohdinta ja luotettavuuden tarkastelu alkavat jo aihetta rajatessa, sillä tutkijan omat näkökulmat vaikuttavat tutkimuksen luotettavuuteen. Omat ennakkokäsitykset ja intressit on kuvattava avoimesti ja läpinäkyvästi, jotta lukija saa käsityksen tutkimuksen tekijän

lähtökohdista. Johdanto-luvussa kuvattiin tutkijan lähtökohtia ja tutkimusintressejä mahdollisimman läpinäkyvästi, jotta lukija ymmärtäisi, mistä lähtökohdista aiheen tutkiminen aloitettiin.

Tutkimuksen teon alkuvaiheessa luotettavuuden pohdintaan kuuluu myös käytetyn kirjallisuuden arviointi (Tuomi & Sarajärvi 2018). Tähän tutkimukseen pyrittiin löytämään tutkimusaihetta käsitteleviä laadukkaita artikkeleita 2010-luvulta. Tutkimusaiheen yksityiskohtaisuuden vuoksi tutkimuskirjallisuuteen sisältyy myös muutamia vanhempia kansallisia ja kansainvälisiä teoksia ja ”klassikoita” (esim. Borba 2003; Crick & Dodge 1994). Tutkimusaihetta käsittelevien artikkelien luotettavuuden arvioinnissa hyödynnettiin Julkaisufoorumin TSV-luokitusta (1–3). Kaikki tutkimusaihetta käsittelevät kansalliset ja kansainväliset artikkelit ovat vertaisarvioituja ja TSV-luokiteltuja.

Luotettavuuden ja eettisyyden näkökulmasta fenomenologinen tutkimus asettaa aineistonkeruulle tiettyjä ehtoja. Ensinnäkin tutkijan tulisi vaikuttaa tutkittavien kokemuksiin mahdollisimman vähän, jotta tutkittavat voisivat vapaasti tuoda esiin omia kokemuksiaan. (Virtanen 2006.) Tässä tutkimuksessa tutkija oli osana improvisaatio-opintojaksoa ja niillä toteutettuja statusharjoitteita. Suurimmaksi osaksi hän osallistui tilanteisiin sivusta seurailleen ja keskustelujaa kuunnellen. Omia ajatuksia ilmaistessaan hän pyrki kiinnittämään huomiota, ettei ohjaisi tutkittavia tietynlaiseen ajattelutapaan tai vaikuttaisi heidän kokemuksiinsa.

Toinen fenomenologisen tutkimuksen aineistonkeruehto käsittää kysymysten laadun. Kysymysten tulisi olla mahdollisimman avoimia ja strukturoimattomia, jotta tutkittavilla olisi mahdollisuus liittää kokemiaan mielikuvia ja elämyksiä aiheeseen liittyen. (Virtanen 2006.) Hammersleyn (2011) mukaan kysymysten asettelu vaikuttaa siihen, millaisia vastauksia saamme tutkittavilta. Tottumaton tutkija ei välttämättä ymmärrä kysyä kaikkea tarvittavaa, mikä on saattanut näkyä tässäkin tutkimuksessa, jossa tutkija on vielä kokematon. Näin yksityiskohtaiseen tutkimusaiheeseen ei löytynyt riittävän korkeatasoista mittaria tai kyselylomaketta, joten kysymysten ymmärtämisessä on saattanut ilmetä ristiriitaisuuksia tutkijan ja tutkittavan välillä. Tutkittavilta pyrittiin kuitenkin kysymään tutkimusaiheesta eri näkökulmista, jotta saataisiin riittävän kattava kuva mahdollisista ristiriitaisuuksista huolimatta. Kirjallisen aineiston kerääminen nähtiin hyvänä vaihtoehtona siinä mielessä, että tutkija ei vaikuta omalla läsnäolollaan

tutkittavien vastauksiin, mikä on Virtasen (2006) mukaan yksi tärkeistä luotettavuustarkastelun kohteista. Toisaalta tässä menetelmässä huomattiin ongelmaksi se, että tutkittaville ei voitu esittää tarkentavia ja syventäviä kysymyksiä.

Olennainen osa tutkimuksen luotettavuustarkastelua on tuoda esiin tutkijan ennakkokäsitysten ja subjektiivisuuden mahdollinen vaikutus tutkimustuloksiin. Deskriptio ja reduktio ovatkin keskeisiä käsitteitä fenomenologisen tutkimuksen luotettavuustarkastelulle. (Virtanen 2006.) Fenomenologinen deskriptio näyttäytyy siinä, että tutkija on pyrkinyt kuvaamaan tutkittavien kokemukset mahdollisimman alkuperäisessä muodossa sekä tuomaan tutkittavien kokemuksia julki aineistositaatein. Näin tutkittavien kokemus välittyy tutkijan kuvauksen ohella. Fenomenologisella reduktio tarkoitetaan puolestaan irtaantumista tutkijan luonnollisesta refleктоimattomasta asenteesta sekä omista etukäteisolettamuksista ja -käsityksistä (Virtanen 2006). Tutkimuksen tekijä on tarkastellut aineistoa ja siitä syntyneitä tuloksia kriittisin silmin useita kertoja pitkällä aikavälillä, jotta päätelmä tutkimuksen tuloksista olisi mahdollisimman muuttumaton. Laineen (2018) mukaan tässä on kyse hermeneuttisesta kehästä, jossa tutkija koettelee tehtyä tulkintahypoteesia ottamalla etäisyyttä omiin tulkintoihin ja tarkastelemalla aineistoa yhä uudelleen mahdollisimman kriittisin silmin. Vaikka tutkija on pyrkinyt muodostamaan todennäköisimmän ja oikeimman tulkinnan tutkittavien ilmaisuille, yksin työskennellessä virhetulkintoja on voinut tulla prosessin edetessä. Hammersley (2011) muistuttaakin siitä, että vaikka kaksi tai useampi tutkija päätyisi samaan lopputulokseen, se ei johda automaattisesti totuudellisiin tulkintoihin ja johtopäätöksiin. Työhön vaikuttavat prosessin aikana tapahtuneet virheet, jotka ohjaavat tutkijoita samaan virheelliseen suuntaan.

Fenomenologisesta deskriptiosta ja reduktiosta huolimatta tutkimusta tehtäessä on mahdotonta olla täysin objektiivinen, sillä emme pääse eroon omista käsityksistämme ja henkilökohtaisista kokemuksistamme. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa objektiivisuus korvataankin sillä, että tutkija refleктоi avoimesti omat oletukset, arvositoumukset ja tunteet, jotka ovat mahdollisesti vaikuttaneet tutkimukseen ja päätelmien tekemiseen. (Hammersley 2011.) Tutkimuksen kulku, aineiston hankinta ja valinta, tehdyt statusharjoitteet sekä aineiston analyysimenetelmät on pyritty kuvaamaan mahdollisimman avoimesti ja yksityiskohtaisesti toistettavuudenkin näkökulmasta, kuitenkin tutkittavien anonymiteetti huomioiden.

Tutkimuksen eri vaiheissa on otettu huomioon tutkimuseettisen neuvottelukunnan (TENK 2012) ohjeistukset hyvästä tieteellisestä käytännöstä. Tutkimuksen tekijä on noudattanut rehellisyyttä, yleistä huolellisuutta ja tarkkuutta tutkimusta tehdessä, tuloksia tallentaessa ja esittäessä sekä tutkimusten arvioinnissa. Tutkittavilta pyydettiin kirjallinen suostumus (liite 1) tutkimukseen osallistumisesta, heille selvitettiin tutkimuksen tavoitteita ja heillä oli mahdollisuus perua tutkimukseen osallistuminen opintojakson päättymiseen asti. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (TENK 2012) ohjeiden sekä Hammersleyn ja Traianoun (2012) mukaan yksityisyyden ja anonyymiteetin säilyttämiseksi tutkimukseen osallistuvista ei saa julkaista sellaisia yksityiskohtaisia tietoja, jotka yksilöisivät tai vahingoittaisivat tutkimukseen osallistuneita. Tutkimusaineisto säilytettiin ohjeiden mukaisesti ulkopuolisten ulottumattomissa koko tutkimuksen teon ajan ja se hävitettiin välittömästi tutkimuksen valmistumisen jälkeen. Tutkimuksen aloitusajankohdan (2018) vuoksi ei voitu hyödyntää uutta tutkimuseettisen neuvottelukunnan (TENK 2019) ohjeistusta ihmiseen kohdistuvasta tutkimuksesta, mutta ohjeisiin jälkikäteen tutustuessaan tutkija havaitsi toimineensa myös uusien annettujen ohjeiden mukaisesti.

7.3 Jatkotutkimusehdotukset

Tutkitusti tämä aihe on tärkeä, mutta siitä on vielä verrattain vähän korkeatasoista tieteellistä tutkimusta, joten jatkotutkimuksille olisi tarvetta. Esimerkiksi olisi mielekästä selvittää haastatellen, ovatko tähän tutkimukseen osallistuneet opettajaopiskelijat huomanneet omassa empatiassa, havaintokyvyssä tai toimintakyvyssä edelleen kehitystä, kun ovat päässeet opetusharjoitteluun tai siirtyneet työelämään. Itsensä reflektomisesta voi kulua pitkäkin aika, ennen kuin opiskelija on sisäistänyt omat ajatuksensa ja ne näkyvät hänen toiminnassaan koulu yhteisössä. Opintojakson aikana opiskelijat pohtivatkin harjoitteiden vaikutuksen näkyvän konkreettisesti opetusharjoittelussa tai työelämään siirtymisessä. Barkerin (2018) mukaan improvisaation välittömien vaikutusten huomaaminen voi viedä aikaa ennen kuin opittu tieto tai taito siirtyy käytäntöön.

Luotettavamman tiedon saamiseksi olisi tarpeellista tutkia opettajaopiskelijoiden realistista toimintaa luokkahuoneessa joko opetusharjoittelun tai työn ohessa. Tällöin saataisiin tietoa siitä, ovatko opettajaopiskelijat sisäistäneet statusharjoitteiden vaikutuksia ja näkyvätkö ne heidän toiminnassaan. Edellä mainitussa haastatteluin

toteutettavassa tutkimuksessa voi olla ongelmana se, että tutkittavat saattavat kertoa, miten he haluaisivat toimia ja millainen toiminta olisi suotavaa. Realistista käyttäytymistä tutkiva tutkimus voitaisiin toteuttaa opettajaopiskelijoiden toimintaa videoimalla ja havainnoimalla, jonka jälkeen tutkittavan toiminnan analysoinnin pohjana käytetään valittuja otteita videoista. Tällaista aineistonkeruumenetelmää kutsutaan stimulated recall -menetelmäksi (Sántha 2013). Stimulated recall -menetelmä onkin yksi toimivista opettajan pedagogisen ajattelun ja toiminnan tutkimisen menetelmistä. Menetelmä sopii hyvin myös opettajan sosioemotionaalisen kompetenssin kehittämiseen, sillä oman toiminnan näkemisen ja refleктоimisen kautta opettajaopiskelija voi oppia ja kehittää omaa ammatillista kompetenssiaan. (ks. Kaiser, Blömeke, König, Busse, Döhrmann & Hoth 2017; Sántha 2013.)

Tämän tutkimuksen kohdejoukkona toimi hyvin pieni osa erään yliopiston opettajaopiskelijoista, joten tuloksia ja niistä tehtyjä johtopäätöksiä ei voida yleistää laajemmin. Tutkimustuloksia voidaan kuitenkin pitää suuntaa-antavina opettajaopiskelijoiden sosioemotionaalisen kompetenssin kehittämistä improvisaation keinoin. Jotta tuloksia ja johtopäätöksiä voitaisiin laajemmin yleistää, olisi tarpeellista toteuttaa vastaavanlainen tutkimus, jonka kohdejoukkona olisi suurempi määrä opettajaopiskelijoita. Opettajaopiskelijoiden sosioemotionaalisen kompetenssin kehittäminen draamallisin keinoin vaatii siis edelleen tieteellisesti korkeatasoista tutkimusta, mutta suunta on hyvä.

Lähteet

- Aaltola, E. & Keto, S. (2017). *Empatia – myötäelämisen tiede*. Helsinki: Into Kustannus Oy.
- Aho, S. (1996). *Lapsen minäkäsitys ja itsetunto*. Helsinki: Edita.
- Aho, S. (1990). *Oppilaiden moraalikehitystason, sosiaalisen aseman, minäkäsityksen ja kouluasenteiden muuttuminen kahden ensimmäisen kouluvuoden aikana*. Turku: Turun yliopisto.
- Barker, L. (2018). Improvisational theatre in teacher learning about facilitating discussion: Exercising pedagogical presence. *The Journal of the Association of Teacher Educators*, 41(1), 43–60.
- Barr, J. (2010). The relationship between teachers' empathy and perceptions of school culture. *Educational Studies*, 37, 365–369.
- Blömeke, S., & Delaney, S. (2012). Assessment of teacher knowledge across countries. *ZDM – The International Journal on Mathematics Education*, 44(3), 223–247.
- Blömeke, S., Gustafsson, J.-E., & Shavelson, R.J. (2013). Assessment of competencies in higher education. *Zeitschrift für Psychologie*, 221(3), 202.
- Blömeke, S., Gustafsson, J.-E. & Shavelson R.J. (2015). Beyond dichotomies – Competence view as a continuum. *Zeitschrift für Psychologie*, 223(1), 3–13.
- Borba, M. (2003). *Esteem builders: A K-8 self-esteem curriculum for improving student achievement, behavior and school climate*. (2nd ed.) Texas: PRO-ED.
- Bouton, B. (2016). Empathy research and teacher preparation: Benefits and obstacles. *The Southeastern Regional Association of Teacher Educators*, 25(2), 16–25.
- Boyer, W. (2010). Empathy development in teacher candidates. *Early Childhood Education Journal*, 38, 313–321.

Clipa, O., Ignat, A-A. & Stanciu, M. (2012). Learning diary as a tool for metacognitive strategies development. *Procedia: Social and Behavioral Sciences*, 33, 905–909.

Cohen, E. G. & Lotan, R. A. (2014). *Designing groupwork: strategies for the heterogenous classroom*. New York: Teachers College Press.

Cooper, B. (2010). In search of profound empathy in learning relationships: Understanding the mathematics of moral learning environments. *Journal of Moral Education*, 39(1), 77–99.

Cornelius-White, J. (2007). Learner-centered teacher-student relationships are effective: a meta-analysis. *Review of Educational Research*, 77(1), 113–143.

Crick, N.R. & Dodge, K.A (1994). A review and reformulation of social information processing mechanisms in children's social adjustment. *Psychological Bulletin*, 115, 74–101.

Elias, M. J. (2009). Social-emotional and character development and academics as a dual focus of educational policy. *Educational Policy*, 23(6), 831–846.

Feiman-Nemser, S. (2008). Teacher learning: How do teachers learn to teach? Teoksessa: M. Cochran-Smith, S. Feiman-Nemser & D. J. McIntyre (toim.), *Handbook of research on teacher education: Enduring questions in changing contexts (3. painos)*, (ss. 697–705). New York, NY: Routledge.

Garandeanu, C. F., Lee, I. A. & Salmivalli, C. (2014). Inequality matters: Classroom status hierarchy and adolescents' bullying. *Journal of Youth and Adolescence*, 43, 1123–1133.

Gerdes, K. E., Segal, E. A., Jackson, K. F., & Mullins, J. L. (2011). Teaching empathy: A framework rooted in social cognitive neuroscience and social justice. *Journal of Social Work Education*, 47(1), 109-131.

Goleman, D., Boyatzis, R. E. & McKee, A. (2002). *Primal leadership. Realizing the power of emotional intelligence*. Boston: Harvard Business School Press.

Hammersley, M. (2011). Objectivity as an intellectual virtue. Teoksessa: M. Hammersley, *Methodology: Who needs it?* (ss. 89–104). London: SAGE Publications Ltd.

Hammersley, M. & Traianou, A. (2012). *Ethics in qualitative research: Controversies and contexts*. London: SAGE Publications Ltd.

Heikkinen, H. (2004). *Vakava leikillisyyys – Draamakasvatusta opettajille*. Helsinki: Kansanvalistusseura.

Holdhus, K., Høisæter, S., Mæland, K., Vangsnes, V., Engelsen, K-S., Espeland, M. & Espeland, Å. (2016). Improvisation in teaching and education – roots and applications. *Cogent Education*, 3(1), 1–17.

Husu, J. & Toom, A. (2017). Opettajan työn, osaamisen ja opettajankoulutuksen tutkimus opettajankoulutuksen tulevaisuustekijänä. Teoksessa: E. Paakkola & T. Varmola (toim.), *Opettajankoulutus – Lähihistoriaa ja tulevaisuutta* (ss. 337–353). Jyväskylä: PS-kustannus.

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

Jennings, P.A. (2011). Promoting teachers' social and emotional competencies to support performance and reduce burnout. Teoksessa: A. Cohan & A. Honigsfeld (toim.), *Breaking the Mold of Pre-service and In-service Teacher Education: Innovative and Successful Practices for the 21st Century* (ss. 133–143). Rowman & Littlefield Publishers.

Johnstone, K. (1979). *Impro: Improvisation and the theatre*. New York, NY: Routledge.

Joronen, K., Konu, A., Rankin, S. & Åstedt-Kurki, P. (2013). Draamaohjelman vaikutus oppilaiden sosiaalisiin suhteisiin ja kiusaamiskokemuksiin alakoulussa. *Sosiaalilääketieteellinen aikakauslehti*, 50, 139–149.

Junttila, N. (2010). Sosiaalinen kompetenssi ja yksinäisyys koululaisilla. Teoksessa: K. Joronen & A. Koski (toim.), *Tunne- ja sosiaalisten taitojen vahvistaminen koulu yhteisössä* (ss. 33–55). Tampere: Tampere University Press.

Kaiser, G., Blömeke, S., König, J., Busse, A., Döhrmann, M. & Hoth, J. (2017). Professional competencies of (prospective) mathematics teachers – cognitive versus situated approaches. *Educational Studies in Mathematics*, 94, 161–182.

Kemppainen, J., Joronen, K., Rantanen, A., Tarkka, M-T. & Åstedt-Kurki, P. (2010). Draama-intervention vaikutus 4.- ja 5. -luokkalaisten oppilaiden sosiaaliseen kompetenssiin. *Sosiaalilääketieteellinen aikakauslehti*, 47, 164–173.

Koepfen, K., Hartig, J., Klieme, E., & Leutner, D. (2008). Current issues in competence modeling and assessment. *Zeitschrift für Psychologie*, 216(2), 61–73.

Laine, T. (2018). Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa: R. Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2 – Näkökulmia aloittelevalla tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin* (ss. 29–50). Jyväskylä: PS-kustannus.

Lawrence, D. (2006). *Enhancing self-esteem in the classroom*. (3. painos). London: SAGE Publications Ltd.

Maxwell, J. A. (2010). Using numbers in qualitative research. *Qualitative Inquiry*, 16(6), 475–482.

McLauchlan, D. & Winters, K. L. (2014). What's so great about drama class? Year I secondary students have their say. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 19(1), 51–63.

Metsäpelto, R., Poikkeus, A-M., Heikkilä, M., Heikkinen-Jokilahti, K., Husu, J., Laine, A., Lappalainen, K., Lähteenmäki, M., Mikkilä-Erdmann, M., & Warinowski, A. (2019). Development of a multidimensional process model forming a conceptual framework for initial teacher education and student selections in the Finnish context. *Review of Education* (in press).

Miller, E. T., Murray, B. & Salas, S. (2018). Applied theater and mixed-status families: A collaborative self-study with teacher education candidates. *Studying Teacher Education*, 1–19.

Montuori, A. (2003). The complexity of improvisation and the improvisation of complexity: Social science, art and creativity. *Human Relations*, 56, 237–255.

Noddings, N. (2010). Moral education in an age of globalization. *Educational Philosophy and Theory*, 42(4), 390–396.

North, E. A., Ryan, A. M., Cortina K. & Brass, N. R. (2019). Social status and classroom behavior in math and science during early adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 48, 597–608.

Papavassiliou-Alexiou, I. & Zourna, C. (2016). Teachers' professional competences: What has drama in education to offer? An empirical study in Greece. *Professional Development in Education*, 42(5), 767–786.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (POPS). (2014). Helsinki: Opetushallitus.

Pescarmona, I. (2015). Status problem and expectations of competence: a challenging path for teachers. *Education 3-13*, 43(1), 30–39.

Routarinne, S. (2004). *Improvisoi!* Tampere: Tammi.

Routarinne, S. (2007). *Valta ja vuorovaikutus – Statusilmaisun perusteet*. Helsinki: Tammi.

- Salmivalli, C. (2010). Bullying and the peer group: A review. *Aggression and Violent Behavior*, 15, 112–120.
- Sántha, K. (2013). Stimulated recall in exploring the constraints of reflective thinking. *Problems of Psychology in the 21st Century*, 6(1), 47–54.
- Schreier, M. (2012). *Qualitative content analysis in practice*. Los Angeles: SAGE Publications Ltd.
- Soininen, M. & Merisuo-Storm, T. (2009). *Kasvatustieteellisen tutkimuksen perusteet*. Turun yliopisto: Rauman opettajankoulutuslaitos.
- Spencer, L. M. Jr., & Spencer, S. M. (1993). *Competence at work: Models for superior performance*. New York: Wiley.
- Swan, P. & Riley, P. (2015). Social connection: empathy and mentalization for teachers. *Pastoral Care in Education*, 33(4), 220–233.
- Taneri, P. O. (2017). The viewpoints of instructors about the effects of teacher education programs on prospective teachers' affective characteristics. *Eurasian Journal of Educational Research*, 70, 105–120.
- Tettegah, S., & Anderson, C. J. (2007). Pre-service teachers' empathy and cognitions: Statistical analysis of text data by graphical models. *Contemporary Educational Psychology*, 32, 48–82.
- Toivanen, T., Komulainen, K. & Ruismäki, H. (2011). Drama education and improvisation as a resource of teacher student's creativity. *Procedia: Social and Behavioral Sciences*, 12, 60–69.
- Toivanen, T & Pyykkö, A. (2012). Group factors as a part of drama education. *The European Journal of Social & Behavioural Sciences*, 2(2), 150–168.

Tsouloupas, C. N., Carson, R. L., & Matthews, R. A. (2014). Personal and school cultural factors associated with the perceptions of teachers' efficacy in handling student misbehavior. *Psychology in the Schools*, 51, 164–180.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Uudistettu painos. Helsinki: Tammi.

Tutkimuseettinen neuvottelukunta (TENK). (2012). Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. Helsinki: TENK, 2013. (www.tenk.fi)

Tutkimuseettinen neuvottelukunta (TENK). (2019). Ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettiset periaatteet ja ihmistieteiden eettinen ennakoarviointi Suomessa. Helsinki: TENK, 2019. (www.tenk.fi)

van Berkhout, E. T., & Malouff, J. M. (2016). The efficacy of empathy training: A meta-analysis of randomized controlled trials. *Journal of Counseling Psychology*, 63(1), 32–41.

van den Bogert, N., van Bruggen, J., Kostons, D., & Jochems, W. (2014). First steps into understanding teachers' visual perception of classroom events. *Teaching and Teacher Education*, 37, 208–216.

Vilka, H., Saarela, M. & Eskola, J. (2018). Riittääkö yksi? Tapaustutkimus kuvaajana ja selittäjänä. Teoksessa: R. Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1 – Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle* (ss. 190–201). Jyväskylä: PS-kustannus.

Virtanen (2006). Fenomenologia laadullisen tutkimuksen lähtökohtana. Teoksessa: J. Metsämuuronen (toim.), *Laadullisen tutkimuksen käsikirja* (ss. 151–215). Helsinki: International Methelp Ky.

Walter, H. (2012). Social cognitive neuroscience of empathy: concepts, circuits and genes. *Emotion Review*, 4(1), 9–17.

Wolff, C. E., Jarodzka, H. & Boshuizen, H.P.A (2017). See and tell: Differences between expert and novice teachers' interpretations of problematic classroom management events. *Teaching and Teacher Education*, 66, 295–308.

Wolff, C. E., Jarodzka, H., Van Den Bogert, N. & Boshuizen, H.P.A (2016). Teacher vision: Expert and novice teachers' perception of problematic classroom management scenes. *Instructional Science: An International Journal of the Learning Sciences*, 44(3), 243–265.

Yin, R. K. (2014). *Case study research: Design and methods*. (5. painos) Thousand Oaks (CA): Sage Publications.

Zins, J. E., Bloodworth, M. R., Weissberg, R. P. & Walberg, H. J. (2007). The Scientific base linking social and emotional learning to school success. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 17(2-3), 191–210.

Liitteet

LIITE 1

Tutkimuslupa

Hei!

Kiitos, kun tulit Improvisaatiolla rohkeutta opetukseen! -kurssille. Kurssista kerätystä aineistosta tullaan tekemään väitöstutkimusta ja kaksi pro gradu -työtä, ja sen lisäksi aineistoa tullaan käyttämään mahdollisesti myös muuhun tutkimustarkoitukseen. Tutkimuksen tuloksia käytetään Xx yliopiston opettajakoulutuslaitoksen opetuksen kehittämiseen.

Haluaisimme käyttää antamiasi aineistoja, harjoituksista ja keskusteluista kuvattuja videoita sekä mahdollista haastatteluasi opetuksessa ja tutkimuksessa myöhemminkin. Emme julkaise aineistosta tunnistetietoja yksilönsuojan takia. Aineistoa tullaan käyttämään luottamuksellisesti.

Toiveenamme on, että tutkimuksesta olisi apua opettajille ja opettajaksi opiskeleville.

Ystävällisin terveisin

Xxxxx Xxxxx, Emilia Hintsala ja Xxxxx Xxxxx

Xx yliopisto, Opettajankoulutuslaitos

- Minusta kerättyä aineistoa saa käyttää opetuksessa ja tutkimuksessa
- Minusta kerättyä aineistoa ei saa käyttää tutkimuksessa eikä myöhemmin opetuksessa
- Lupaan olla kertomatta tietoja kurssista ulkopuolisille lukuvuoden 2017-2018 aikana

Nimi: _____

Paikka ja päivämäärä: _____

Allekirjoitus: _____

LIITE 2

Statuksia herättelevät harjoitteet 5. ja 10. kokoontumiskerralla

Harjoitteet ovat laatineet Simo Routarinne & Johanna Novák

- Jaetaan porukka pareihin ja sen jälkeen puoliksi.
- Toinen puoli pareista jää tilaan tekemään harjoitteen parinsa kanssa. Toinen puoli lähtee toiseen tilaan tekemään kohtausharjoitetta käytävätilaan

1) Sovitaan joku hierarkia-asetelmaan tasa-arvoinen tilanne (5. kokoontumiskerralla kämppikset ja 10. kokoontumiskerralla sisarukset) ja annetaan jokin aihe (5. kokoontumiskerralla sovitaan siivousvuoroista ja 10. kerralla sovitaan sairastuneen äidin hoitovuoroista lomaviikolla). Molemmille annetaan joko asteikolla 1-10 tai vaikka pelikorttilogiikalla 1-13 jokin itsevarmuutta tai -luottamusta kuvaava numero, mielellään ei ihan ääripäitä. Sitten he improvisoivat keskustelun antaen itsevarmuutensa tason vaikuttaa käyttäytymiseensä (valitsemallaan tavalla, sitä ei ohjeisteta, miten se vaikuttaa). Kohtauksen päätyttyä he voivat arvata toistensa numerot, jos näin halutaan, hauska lisäpalikka!

2) Vaihjetaan kortit päittäin tai jaetaan uudet kortit, jos halutaan säilyttää tuo arvauslementti. Jos kortit vaihdetaan päittäin, se tietenkin vaikuttaa kohtauksen kulkuun, kun molemmat tietävät jo etukäteen toistensa numerot, mutta sekin voi olla mielenkiintoinen variaatio. (tässä yhteydessä vaihdettiin kortit päittäin)

3) Ei enää anneta statusnumeroita, vaan molemmille otetaan käyttöön itsetuntomittari ja molemmat yrittävät nostaa toistensa itsevarmuuden tasoa. Pyydetään parin osapuolia näyttämään toisella kädellään itseluottamuksensa taso mahdollisimman autenttisesti ja rehellisesti (ilman häveliäisyyttä tai kohteliaisuutta toista kohtaan) ja samalla heitä ohjeistetaan nostamaan toisen itseluottamusta/itsevarmuutta/itsetuntoa kohtauksen sisällä roolistasi käsin. Tässä nostotehtävässä epäonnistutaan todella usein ja toisen käsi itse asiassa valahtaa alaspäin, vaikka tarkoitus on saada sitä liikkumaan ylöspäin (siksi siis tuo autenttisuusohje!). On hyvin todennäköistä, että statusharjoittelun jälkeen, kun toisen itsevarmuutta yritetään nostaa madaltamalla tietoisesti omaa statusta, kädet nousevat useammin kuin laskevat.

LIITE 3

Pohdintakysymyksiä kolmen itsevarmuus-harjoitteen osalta

5. kokoontumiskerran jälkeen:

- Lyhyt pohdinta, miltä harjoitteet tuntuivat.
- Miten roolihenkilösi itsevarmuuden taso vaikutti käyttäytymiseesi ensimmäisessä ja toisessa harjoitteessa? Opitko itsestäsi tai omasta käyttäytymisestääsi jotain roolisi kautta, ja jos niin mitä?
- Millä tavoin pyrit roolissasi nostamaan toisen henkilön itsevarmuuden tasoa kolmannessa harjoitteessa? Mitä verbaalisia ja nonverbaalisia keinoja käytit roolissasi?
- Näetkö näillä harjoitteilla yhteyttä koulumaailmaan? Jos näet, niin millaisissa konkreettisissa luokkahuonetilanteissa vastaavanlaista toisen itsevarmuuden nostamista voisi esiintyä? Pohdi asiaa opettajan näkökulmasta.
- Pohdi oppilaan itsevarmuuden nostamisen ja tukemisen merkitystä opettajan työssä.
- Pitäisikö oppilaan itsevarmuuden nostamista ja tukemista käsitellä opettajankoulutuksessa? Perustele vastauksesi.
- Pohdi myös omaa herkkyyttäsi havaita epävarma oppilas sekä tämänhetkisiä keinoja nostaa ja tukea hänen itsevarmuuttaan.

LIITE 4

Kootut statusharjoitteet, demot 7–9

Harjoitteet on laatinut Johanna Novák

DEMO 7

Statusharjoitus 1

- Kuljetaan ympäriinsä tilassa. Viedään huomio siihen, missä oma katseeni kulkee, mihin minä huomaan katsovani. Tämän jälkeen jaetaan porukka puoliksi. Toiselle puolikkaalle annetaan tehtäväksi vältellä katsekontaktin ottamista ja toiselle puolikkaalle tehtävä katsekontaktin hakemisesta. Jonkin ajan kuluttua roolit vaihdetaan päittäin.
- Tämän jälkeen on hyvä keskustella, siitä mitä harjoite herätti. Mitä huomasin itsessäni? Miten katseen vaihtaminen vaikutti minuun?
- Tavoitteet: oman itsen ja muiden havainnointi, miten reagoi ja mitä muutoksia huomaa. Improvisaatioon kuuluvien statuksiin tutustuminen

Statusharjoitus 2

- Pidetään huomio edelleen katsekontaktissa. Kuljetaan ympäriinsä tilassa. Kaikki tekevät samaa yhtä aikaa. Annetaan ohje siitä, että vaikka vältetään katsekontaktia niin muita vilkuillaan kiinnostuneena ja käännetään katse pois liian vahvasta katsekontaktista. Voidaan syöttää ajatusta siitä, että toiset ihmiset ovat maailman ihastuttavimpia ja vilkuilet heitä ihastuneena. Sitten siirrytään toiseen ohjeeseen, jossa katsekontaktia haetaan itsevarmana, eikä toisia ihmisiä vältellä. Molemmissa rooleissa voidaan kokeilla sitä, miltä tuntuu moikata toista!
- Haetaan positiivinen alastatus ja positiivinen ylästatus, ja vastaavasti negatiivisesti latautuneet statukset
- Kun harjoitetta on tehty, on hyvä käydä läpi millaisia huomioita ihmiset ovat tehneet omista tai muiden kehoista harjoituksen aikana. Muuttuiko ryhti? Millainen askellus oli?
- Tämän jälkeen on hyvä käydä kootusti läpi ala- ja ylästatuksessa olevan tyyppin ns. peruspiirteitä ja sitä, että statukset eivät ole lähtökohtaisesti positiivisia tai negatiivisia.
- Tavoitteet: statusten ymmärtäminen itsevarmuutena, asenteena, asentona, eleinä, liikkeinä, äänenpaineina, äänenvoimakkuutena ym. ja tilan ottamisena. Statukset ovat vuorovaikutustilanteesta riippuvaisia, muuttuvat koko ajan.

Kohtaamisia eri statuksissa

- Tutkitaan ja kokeillaan statuksia sekä fyysisen että puheilmaisun keinoin.
- Esitellään statuskortit (tavalliset pelikortit käyvät tähän myös). Pienin kortti (1, eli ässä) kertoo alhaisimmasta statuksesta, suurin (13, eli kuningas) kertoo korkeimmasta statuksesta. Numeron 7 kortti on "neutraali" ja muut kaikkea alhaisen ja neutraalin ja neutraalin ja korkean väliltä. Ihmiset lähtevät hakemaan kortin numeron osoittamaa statusta.
- Jaetaan porukka puoliksi, ja jonot menevät luokkahuoneen eri päistä kohti keskustaa.
- Kaksi henkilöä aloittaa eri jonoista. He ottavat kortin ja asettuvat siihen statukseen. He kohtaavat keskellä, tervehtivät ja lopuksi muut arvaavat, mitä statuksia heillä oli.

- Tavoitteet: tarkastella ja harjoitella sitä, miten erilaiset statukset vaikuttavat roolihahmojen väliseen vuorovaikutukseen ja tilanteiden kehittymiseen

Pariharjoituksia

- Tutkitaan ja kokeillaan statuksia sekä fyysisen että puheilmaisun keinoin. Tilanteissa otetaan roolit ja annetaan lähtökohta. Roolit vaihdetaan välissä.
- 1. Opettaja ja vanhempi, joka tulee vanhempainvartiin: molemmat matalalla statuksella.
- 2. Opettaja ja vanhempi, joka tulee vanhempainvartiin: molemmat korkealla statuksella.
- 3. Kaksi luokanopettajaa, jotka tapaavat tiimiopettajuuden merkeissä: toisella korkea status, toisella matala. Vaihdetaan statuksia kesken kohtauksen. Lopuksi pääskää rakentamaan vuorovaikutukseen jollain tavalla. Välissä tehtävää voi myös antaa lisäohjeen, esim.: "opettajalla on jotain ikävää kerrottavaa vanhemmalle."
- Tavoite: tarkastella ja harjoitella sitä, miten erilaiset statukset vaikuttavat roolihahmojen väliseen vuorovaikutukseen ja tilanteiden kehittymiseen, millainen vuorovaikutus toimii ja millainen ei

Statusjuna

- Tarvitaan neljä tuolia, jotka asetetaan kuten paikallisjunassa on vastakkain. Neljä vapaaehtoista aloittaa kohtauksen, muut ovat yleisössä.
- Kohtauksessa on alkuun 3 henkilöä istumassa paikallisjunassa.
- Kun kohtausta on kulunut hetki, neljäs henkilö tulee istumaan samaan loosiin muiden kanssa. Muut alkavat tällöin peilata neljännen statusta, puhetapaa, tunnetilaa, liikkeitä ym.
- Kohtausta jatketaan kunnes yksi alun kolmesta henkilöstä jää asemalla pois ja uusi neljäs henkilö tulee taas joukkoon.
- Jatketaan koko ryhmä läpi niin, että kaikki saavat kokeilla kaikkia rooleja.
- Tavoitteet: havainnoida statuskäyttäytymistä, miten ryhmässä helposti peesataan jotain yhtä henkilöä, miten se vaikuttaa kaikkiin, kuunnella ryhmää ja harjoitella esiintymistä

DEMO 8

Statuksen pienennys ja suurennus

- Keskustellaan statuksista: miten ne näkyvät kehossa, liikkeessä tai puheessa
 - statukset ei lähtökohtaisesti positiivisia eikä negatiivisia
 - tilanneriippuvaisia, liittyvät käsillä olevaan vuorovaikutustilanteeseen
 - voimme itse vaikuttaa omaan statukseemme ja toisten
- Aloitetaan neutraalista statuksesta numero 7, joka on sellainen ns. perusjamppa, joka ei kuvittele olevansa ketään parempi, mutta ei huonompikaan.
- Käydään tilassa ympäriinsä kävellen statukset seiskasta alatasoon ja takaisin sieltä, sekä statukset seiskasta ylätasoon, kaikkine välimuotoineen. Jos numero 1 määrittää alhaisinta, käydään vaihe vaiheelta 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9-tasot aina 13, joka on korkein. Ensin on hyvä muistutella alhaisin ja korkein taso, jos niitä on käyty aikaisemmin. Ohjaaja voi auttaa viemällä huomion eri kehonosiin, esim. varpaista liikutaan kohti päälakea.
- Tavoite: statusten moninaisuuden hahmottaminen, oman kehon käyttäminen ilmaisussa, heittäytyminen

Statuskohtaus opettajainhuoneessa

- Näytellään lyhyitä kohtauksia 4-5 hengen pienryhmissä.
- Määritellään kyseessä oleva tilanne ja paikka, esim. opettajanhuone ja pikkujoulun suunnittelu, sekä henkilöt, esim. rehtori, luokanopettaja, talonmies ja siivooja. Tämän jälkeen jaetaan jokaiselle statuksen määrittävä kortti, jota ei näytetä muille.
- Kohtaus aloitetaan, kun se on pyörinyt jonkin aikaa (esim. 1 min), kierrätetään statuskortteja toiselta toiselle myötäpäivään, niin että jokainen ryhmässä saa kokeilla jokaista ryhmässä ollutta statusta. Katsotaan miten tilanne muuttuu. Tärkeää on, että jokainen saa kokea eri statukset.
- Tavoitteet: statuksen hahmottaminen niin, että kuka vain voi olla korkeassa ja kuka vain matalassa statuksessa, statukset ovat eri kuin arvoasema, esim. rehtori matalin ja siivooja korkein. Tavoite on tiedostaa myös, miten itse suhtautuu ylemmän tai alemman arvoaseman omaaviin ihmisiin, ja muuttaa omaa suhtautumista tasa-arvoisempaan suuntaan. Muut tavoitteet: heittäytyminen, uskallus, roolinotto.

Status piilossa kohtaus

- Määritellään tilanne, paikka ja henkilöt. Jokainen saa statuskortin, mutta tällä kertaa sitä ei saa itse katsoa, vaan se tulee näyttää muille. Kortin voi teipata rintaan, jolloin molemmat kädet ovat vapaana toimintaan, tai kortin voi pitää toisella kädellä rinnassa tai otsassa kiinni. Ideana on, että muut kohtelullaan määrittävät statuksen, jossa olet. Kohtaus viedään loppuun ja lopussa jokaisen tulee arvata mikä oli oma status.
- Kohtauksen tilanne: koulun välitunti, ryhmä oppilaita puhuu mitä tekisi joululomalla.
- Ohjaaja jakaa statuskortit, jotka edustavat selvästi eri statuksia harjoitteen havainnollisuuden vuoksi. Statusten jaossa pitää tulkita ryhmää ja jakaa normaalisti korkean statuksen oppilaille matalamman statuksen kortteja ja toisin päin.
- HUOM! Harjoitteessa tapahtuu näyteltyä kiusaamista ja syrjimistä, joten on tärkeää, että tämä tuodaan esille jo ennen harjoitetta. Tässä harjoitteessa niin saa tehdä luvan kanssa, mutta lopuksi kiusaajan roolissa olleiden tulee tehdä selväksi kohtauksessa kiusatuilleen, että kyse oli näytellystä tilanteesta ja hänen olonsa tulee myös palauttaa sellaiseksi, että hän kokee olevansa osa ryhmää. Harjoitteen käyttämisessä oppilaiden kanssa tulee olla hienovarainen ja pyrkiä jakamaan roolit oikeat luokkaroolit huomioiden niin, ettei kiusattua kiusata tässä harjoitteessa jne.
- Harjoitteen jälkeen on hyvä tehdä jotain positiivista ja palauttavaa, kuten seuraava kirjanlukuharjoite tai joku ryhmähenkeä nostava harjoitus.
- Tavoitteet: statuksen hahmottaminen myös sellaiseksi, jota muut ulkopuoliset ihmiset voivat määrittää, heittäytyminen, erilaisen roolin ottaminen, muiden kuuntelu, toisen asemaan asettuminen, empatia

DEMO 9

Status piilossa koko ryhmä

- Ryhmän koko voi olla 6–13. Osallistujille jaetaan pelikortteja numeroilla 1–13. Oma korttia ei saa katsoa, vaan se asetetaan otsalle niin että muut näkevät sen. Tämän jälkeen aletaan kommunikoida muiden kanssa suhtautuen heihin heidän korttinsa määrittelemän arvon mukaisesti. Arvokkaita henkilöitä keuhataan, mielistellään, jne. Vähempiarvoisia vältellään, jne. Älä sano suoraan, minkä arvoinen toinen on, anna hänen ymmärtää se muilla keinoilla
- Tilanne: Ollaan esim. Turun Normaalikoulun henkilökunnan virkistyspäivässä.

Jutellaan vähintään kolmen henkilön kanssa. Asettaudutaan sitten riviin arvon mukaiseen järjestykseen toisten suhtautumisen kautta muodostuneen käsityksen mukaisesti. Eli arvaa oma paikkasi rivissä. Lopuksi katsotaan kortit, miten hyvin oma arvaus osui kohdalle. Vetäjä valitsee ennen pelin alkua kortit niin että matalia, korkeita ja keskimmäisiä kortteja tulee mukaan sopiva määrä. Olennaista oppimisen kannalta on, että jokainen osallistuja saa kokeilla eri statuksia (empatia!).

- Harjoituksen jälkeen vetäjä voi kysyä, miltä tuntui olla arvokas-, matala- tai keskikorttinen henkilö? Mistä huomasit, mihin joukkoon kuuluit? Yllättikö paikkasi jonossa? Mitä tämä harjoitus kertoo meidän viestimisestämme? Luemmeko helposti toisten asenteita? Lokeroimmeko toisiamme liian helposti? Annammeko heidän muuttua?
- Tavoite: Tulla tietoiseksi, miten paljon asenteemme ja kehonilmaisu vaikuttaa vuorovaikutukseen.

Roolit kiusaamistilanteessa

- Ohjaaja pyytää osallistujia muovaamaan hänestä kiusaajan. Miltä kiusaaja näyttää fyysisesti? Jokainen saa tulla muuttamaan ohjaajan asentoa.
- Tämän jälkeen jokainen ottaa tuon asennon, liikkuu, elehtii ja äännehtii kuten kiusaaja tekee.
- Sen jälkeen ohjaaja menee jälleen eteen ja pyytää osallistujia muovaamaan hänestä kiusatun. Jälleen muutkin kokeilevat sitä asentoa ihan fyysisesti ja äännehtien.
- Tämän jälkeen ohjaaja menee eteen ja pyytää osallistujia muovaamaan hänestä neutraalin henkilön. Jokainen ottaa sen myös omaan kehoonsa.
- Tämän jälkeen tehdään kolmen hengen ryhmissä kohtauksia, joissa on kiusaaja, kiusattu ja neutraali henkilö. Äänimerkistä kohtauksen roolit vaihtuvat niin että jokainen kokeilee kaikkia rooleja. HUOM! Keksikää kiusaamisen syy jostain, joka ei oikeasti kerro tästä henkilöstä.
- 1. Kohtauksessa on mukana kiusaaja ja kiusattu, sivustaseuraaja katselee ja kuuntelee vierestä. Kiusaajan tulee saada kiusatun status selvästi itseään alemmas (kiusaamisen määritelmä = valtaero).
- 2. Kun valtaero on selvä, neutraali henkilö on kerännyt sivusta rohkeutta ja uskaltaa puuttua tilanteeseen.
- 3. Neutraalin henkilön sovittamana, tarkoitus on saada tilanne takaisin neutraaliksi, jossa kiusaaja on pyytänyt anteeksi kiusatulta ja tilanne rauennut.
- Tavoitteena: kokeilla kaikkia rooleja, asettua kiusatun, kiusaajan ja neutraalin henkilön rooliin, ja kokea miltä se tuntuu. HUOM! Tehtävässä kiusaaminen tapahtuu roolihenkilönä toiseen roolihenkilöön, ei kehenkään suoraan.
- Keskusteluun: mitä on kiusaaminen? Miltä harjoite tuntui kiusatun roolissa? Entä kiusaajan? Entä sivustaseuranneen henkilön? Mitä haasteita harjoitukseen liittyy?
- Huom! Tärkeää on, että kaikki ovat harjoitteen jälkeen saaneet purkaa oloaan harjoitteesta.

LIITE 5

Pohdintakysymykset kurssin loputtua liittyen kolmeen statuksia herättelevään harjoitukseen (liite 2)

- Lyhyt pohdinta, miltä harjoitteet tuntuivat tällä kerralla.
- Miten roolihenkilösi itsevarmuuden taso vaikutti käyttäytymiseesi ensimmäisessä ja toisessa harjoitteessa? Opitko itsestäsi tai omasta käyttäytymisestääsi jotain roolisi kautta, ja jos niin mitä?
- Millä tavoin pyrit roolissasi nostamaan toisen henkilön itsevarmuuden tasoa kolmannessa harjoitteessa? Mitä verbaalisia ja nonverbaalisia keinoja käytit roolissasi? Koitko, että toisen itsevarmuuden tasoa oli nyt helpompi nostaa kuin aiemmin?
- Näetkö näillä harjoitteilla yhteyttä koulumaailmaan? Jos näet, niin millaisissa konkreettisissa luokahuonetilanteissa vastaavanlaista toisen itsevarmuuden nostamista voisi esiintyä? Pohdi asiaa opettajan näkökulmasta.
- Pohdi oppilaan itsevarmuuden nostamisen ja tukemisen merkitystä opettajan työssä. Kuinka tärkeänä pidät sitä, että oppilaan statusta pyritään nostamaan sellaisissa tilanteissa, joissa oppilas on alastatuksessa? Miksi pidät / et pidä sitä tärkeänä?
- Pitäisikö oppilaan itsevarmuuden nostamista ja tukemista käsitellä opettajankoulutuksessa? Pitäisikö statusilmaisua harjoitella opettajankoulutuksessa? Miksi tai miksi ei?
- Pohdi omaa herkkyyttäsi havaita epävarma oppilas sekä tämänhetkisiä keinoja nostaa ja tukea hänen itsevarmuuttaan. Pohdi nyt myös omaa herkkyyttäsi havaita oppilaiden eri statuksia (korkeat, matalat, neutraalit) koulumaailmassa. Pohdi myös, ovatko kurssin statusharjoitteet vaikuttaneet jollain tavalla statusten tiedostamiseen sekä herkkyyteen havaita niitä.

Pohdintakysymykset kurssin loputtua liittyen statusharjoitteisiin (liite 4):

Muistele kurssilla tehtyjä statusharjoitteita. Käytä muistelun tukena pdf-tiedostoa, johon on kerätty kaikki kurssin statusharjoitteet. Tiedosto löytyy 10. kurssikerran alta.

- Yleistä pohdintaa, miltä statusharjoitteet tuntuivat? Mitä ajatuksia ne herättivät?
- Mitä opit statuksista ja niiden ilmenemisestä? Pohdi oppimistasi esimerkiksi kehon asennon, ilmeiden, eleiden, katseen ja sanallisen viestinnän näkökulmasta.
- Mitkä olivat mielestäsi opettavaisimmat statuksiin liittyvät harjoitteet opettajan työtä ajatellen? Miksi?
- Millä eri verbaalisin ja nonverbaalisin viestinnän keinoin nostaisit alastatuksessa olevia oppilaita tai auttaisit heitä itse nostamaan omaa statustaan?

Avoimet kysymykset Webropol-kyselyssä:

- Koetko, että kurssilla on ollut vaikutusta omaan empaattisuuteesi?
- Koitko statusharjoitteiden vaikuttaneen empaattisuuteesi? Miksi tai miksi et?