

# **Yksilöllinen lukemisen tukeminen koira-avusteisilla opetusmenetelmillä**

Eevi Happonen ja Elisa Niininen

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma  
Syyslukukausi 2020  
Opettajankoulutuslaitos  
Jyväskylän yliopisto

## TIIVISTELMÄ

**Happonen, Eevi ja Niininen, Elisa. 2020. Yksilöllinen lukemisen tukeminen koira-avusteisilla opetusmenetelmillä alakoulussa. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. 73 sivua.**

Tutkimuksen tarkoituksena oli kehittää koira-avusteinen yksilöllisen tuen malli, jota sovellettiin, testattiin ja edelleen kehiteltiin alakoulussa. Koira-avusteinen opetus on tavoitteellista kasvatusalan ammattilaisen järjestämää toimintaa, jonka tavoitteet ja toteutus suunnitellaan tilannekohtaisesti. Koira-avusteinen opetus on uudehko ilmiö suomalaisissa kouluissa, joten valmista toimintamallia ei vielä ole.

Tutkimus toteutettiin laadullisena toimintatutkimuksena, jonka lähestymistapa on fenomenologis-hermeneuttinen. Sillä tutkimuksen tavoitteena oli kehittää tutkijan ammatillista osaamista, toimintatutkimus oli praktinen. Tutkimus toteutettiin yhdessä alakoulussa syksyllä 2020. Tutkimusaineisto kerättiin osallistuvalla havainnoinnilla sekä palautekyselyillä. Tutkimukseen osallistui 125 koulun oppilasta sekä 11 opettajaa. Aineisto analysoitiin aineistolähtöisen sisällönanalyysin keinoin.

Tutkimuksen tulosten mukaan koira-avusteinen opetus koetaan kouluyhteisössä positiivisesti. Oppilaat kokivat koiran tarjoaman läheisyyden ja läsnäolon tärkeänä ja oppimistilanteet he kokivat keskittyneiksi, viihtyisiksi, rennoiksi ja kertoivat suoriutuneensa oppimistehtävistään hyvin. Oppilaat keskittyivät ja eläytyivät lukiessaan koiralle. Koiran läsnäolo tuki eri vuorovaikutussuhteita koulussa. Kouluyhteisö toivoi toiminnan vakinaistamista osaksi koulun toimintaa.

Tutkimuksemme perusteella suunnitelmallisesti toteutettu koira-avusteinen opetus sopii tukemaan oppilaiden lukemista alakoulun kontekstissa. Opetuksen toteuttamisessa on huomioitava erityisesti koira ohjaavan opettajan ja oppilaan oman opettajan yhteistyö, vuorovaikutus ja tiedon vaihto oppilaan oppimisesta.

Asiasanat: eläinavusteinen työskentely, koira-avusteinen opetus, oppimisen tuki, lukeminen, peruskoulu

## SISÄLTÖ

TIIVISTELMÄ.....	2
SISÄLTÖ .....	3
<b>1 JOHDANTO.....</b>	<b>5</b>
<b>2 OPPIMISEN TUKI.....</b>	<b>7</b>
2.1 Kolmiportainen tuki .....	7
2.2 Varhainen puuttuminen .....	8
2.3 Lukemisen tuki.....	9
<b>3 ELÄINAVUSTEISUUS .....</b>	<b>12</b>
3.1 Eläinavusteinen opetus (AAE) ja sen tutkimus.....	13
3.2 Eläinavusteisen työskentelyn vaikutuksia .....	14
3.3 Koira-avusteisen opetuksen kolmiomalli.....	17
3.4 Koira-avusteisen työskentelyn eettinen näkökulma.....	19
<b>4 KOIRA-AVUSTEINEN YKSILÖLLISEN TUEN TOTEUTTAMINEN TUTKIMUKSESSAMME.....</b>	<b>21</b>
<b>5 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET .....</b>	<b>25</b>
<b>6 TOIMINTATUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN.....</b>	<b>26</b>
6.1 Praktinen toimintatutkimus .....	26
6.1.1 Fenomenologis-hermeneuttinen näkökulma .....	27
6.1.2 Tutkijan ja osallistujien rooli toimintatutkimuksessa .....	28
6.2 Toimintatutkimuksen eteneminen .....	30
6.3 Tutkimuksen osallistujat.....	33
6.4 Tutkimusaineiston keruu.....	33
6.5 Tutkimusaineiston analyysi .....	35
6.6 Tutkimuksen luotettavuus ja eettiset ratkaisut .....	37

<b>7</b>	<b>TULOKSET</b> .....	<b>40</b>
7.1	Oppilaat	40
7.1.1	Oppilaiden kokemukset.....	40
7.1.2	Oppilaiden toiminta.....	44
7.1.3	Oppilaiden toiveet.....	45
7.2	Koiraa ohjaava opettaja.....	47
7.3	Opettajat	49
7.3.1	Opettajien kokemukset.....	50
7.3.2	Opettajien toiveet.....	51
<b>8</b>	<b>POHDINTA</b> .....	<b>53</b>
8.1	Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset.....	53
8.1.1	Koira-avusteisen tuen mallin onnistumisen arviointi.....	54
8.1.2	Koira-avusteisen yksilöllisen tuen mallin kehittäminen.....	56
8.2	Jatkotutkimushaasteet.....	58
	<b>LÄHTEET</b> .....	<b>60</b>
	<b>LIITTEET</b> .....	<b>67</b>

# 1 JOHDANTO

Koirien hyödyntäminen luokkahuoneissa on yleistynyt kouluissa positiivisin seurauksin. Tähänastiset tutkimukset osoittavat, että koira-avusteisella työskentelyllä on myönteisiä vaikutuksia muun muassa keskittymiskykyyn, mielialaan, hyvinvointiin, tunnetaitoihin ja sosio-emotionaaliseen ja kognitiiviseen kehitykseen. (Gee, Griffin & McCardle 2017, 1–2.) On kuitenkin vielä epäselvää, kuinka vahvaa näyttöä luokkahuoneessa toteutettujen interventioiden hyödyistä on oppimiseen (Brelsford, Meints, Gee & Pfeffer 2017, 2–3). Vaikka suoraa kausaliteettia eläinavusteisen työn hyödyistä ei ole pystytty osoittamaan, on tutkimusten perusteella saatu näyttöä siitä, että koira-avusteisesta työskentelystä voi olla hyötyä muun muassa lukemisen vaikeuksien auttamiseen (Sroufe 2017, ix–xii).

Koira-avusteisen työskentelyn tutkiminen ja toimivien käytänteiden kehittäminen on vielä kesken. Säännöllisesti toteutettava koira-avusteinen opetus alakouluissa on melko vähäistä, eikä yhteisiä käytänteitä toiminnan järjestämiseen ja seurantaan ole vielä päässyt syntyään. (Gee, Fine & Schuck 2015, 195.) Toimintatutkimuksessamme yhdistimme kaksi kehittämisen haastetta eli koira-avusteisen opetuksen sekä koulun toimintatapojen kehittämisen. Koulujen tulisi kehittää toimintatapojaan vastaamaan oppilaiden yksilöllisiä tarpeita tarjoamalla monipuolisia opetusmenetelmiä (Eskelä-Haapanen 2012, 179). Kansallisessa opetussuunnitelmassa (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 61–62) kehoitetaan painottamaan opetuksessa toimia, jotka pyrkivät oppimisvaikeuksien varhaiseen tunnistamiseen, yhteisöllisyyden huomioimiseen ja oppimisympäristön kehittämiseen yksilöllisten tarpeiden mukaisesti. Tavoitteena on, että tukea tarvitsevan oppilaan itseluottamus kasvaa myönteisten kokemusten kautta. Näimme koira-avusteisen opetuksen toteuttamisessa tilaisuuden arvioida sen soveltuvuutta tuen muodoksi, sillä on havaittu, että toiminta koiran kanssa herättää oppilaissa myönteisiä tunteita ja sitoutuneisuutta oppimistilanteeseen sekä tarjoaa onnistumisen kokemuksia (Henderson, Grove, Lee, Trainer, Schena & Prentice 2020, 2-7). Koira-avusteinen opetus on kasvatustieteiden ammattilaisen, tutkimuksessamme opettajan, tarjoamaa toimintaa, jolla oli kasvatuksellinen tavoite

tukea oppilaiden kiinnostusta lukemiseen. Toiminnan tavoitteet ja kesto määräytyvät oppilaan tarpeiden mukaan. (Kirnan, Ventresco & Gardner 2018, 104; IA-HAIO 2018, 5.)

Toimintatutkimus oli luonteva tapa tehdä tämä tutkimus, sillä koira-avusteinen opetus tuotiin uutena hankkeena osaksi koulun arkea. Tutkimus on laadullinen, kasvatustieteellinen toimintatutkimus, jossa hyödynnettiin praktista ja fenomenologis-hermeneuttista näkökulmaa. Praktisen toimintatutkimuksen luonteen mukaisesti tutkija pyrki oman toiminnan kehittämisen kautta tarjoamaan hyödyllisiä koira-avusteisen tuen toimintamalleja (Kemmis, McTaggart & Nixon 2014, 15). Lisäksi fenomenologis-hermeneuttisen näkökulman kautta pyrittiin selvittämään osallistujien kokemuksia ja kokemuksiin liittyviä merkityksenantoja (Husserl 2013, 41). Toimintatutkimuksen tavoitteena oli luoda koira-avusteista opetusta hyödyntävä yksilöllisen tuen malli ja integroida se osaksi koulun toimintaa. Kartoitimme opettajien ja oppilaiden kokemuksia koira-avusteisesta opetuksesta. Tutkimus toteutettiin yhdessä melko pienessä alakoulussa, jossa tutkimukseen osallistui koulun oppilaita ja opettajat. Koira-avusteista opetusta toteutti toinen tutkijoista osana koulun henkilökuntaa.

## 2 OPPIMISEN TUKEA

### 2.1 Kolmiportainen tuki

Perusopetuslaki sanelee oppilaalle oikeuden saada tukiopetusta tarpeidensa mukaan (Perusopetuslaki 16, 16a, 17, 17a § 642/2010). Jokaisella oppilaalla on oikeus saada joko yleisen, tehostetun tai erityisen tason tukea. Nämä kolme tuen tasoa muodostavat kolmiportaisen tuen käytännön, johon nykyinen lainsäädäntö perustuu. Määritellyt tukitoimet sisältävät esimerkiksi tukiopetuksen, osa-aikaisen erityisopetuksen sekä avustajapalvelut. Järjestetyt tukitoimet valitaan siten, että ne ovat sopivan tasoisia, yksilölliset tarpeet huomioivia ja sen hetkiseen tilanteeseen sopeutuvia. Kaikkia tukitoimia voidaan käyttää jokaisella kolmiportaisen tuen tasolla yksittäin sekä toisiaan täydentävinä työvälineinä. Tarkoituksena on purkaa oppimisen esteitä, ennaltaehkäistä oppimisvaikeuksia ja kartoittaa oppimisyhteisön yhteiset sekä oppijoiden yksilölliset vahvuudet ja kehitystarpeet. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 61.) Nykyisen kolmiportaisen mallin voimaantulon jälkeen tuen määrä on kaiken kaikkiaan kasvanut ja tehostettua tukea saavien oppilaiden osuus on kasvanut ja tuki painottuu luokilla 2-6. Toisaalta erityistä tukea saavien osuus oli laskenut. Lisäksi pojat ovat yliedustettuina tuen piirissä. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2014, 25; Pulkkinen, Kirjavainen & Jahnukainen 2020, 307.)

Kolmiportaisen tuen mallin ensimmäinen porras on *yleinen tuki*, joka on ensisijainen keino sekä tukimuoto, jolla reagoidaan heti tuen tarpeen ilmetessä. Kaikki oppilaat kuuluvat tämän tuen piiriin ilman erillisiä päätöksiä tukitoimien antamisesta. Yleisen tuen aikana on mahdollisuus käyttää yleisimpiä tukimuotoja, kuten ohjausta, tukiopetusta ja osa-aikaista erityisopetusta. Yleisen tuen tavoitteena on varhainen puuttuminen koulun arjessa ilmeneviin tuen tarpeisiin. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 63.) *Tehostetun tuen* päätöksen saaneille oppilaille tulee järjestää yksilöllisten tarpeiden mukaisia tukimuotoja. Tuen myöntämiseen tarvitaan erillinen pedagoginen arvio sekä yksilöllisesti laadittu oppimissuunnitelma. Tehostetun tuen päätös tulee antaa kaikille,

joilla on säännöllinen tarve tukeen oppimisessaan, koulunkäynnissään tai hän tarvitsee useita tukimuotoja samanaikaisesti. Tehostettu tuki kestää niin pitkään kuin oppilaalle on tarpeen. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 63.) *Eriytynen tuki* myönnetään oppilaalle siinä vaiheessa kun aiemmat tukikeinot eivät riitä takaamaan oppilaan oppimiseen, kasvuun ja kehitykseen liittyvien tavoitteiden saavuttamista. Oppilaan tuen muodostaa erityisopetus ja muu oppilaan tarvitsema tuki. Tuella pyritään takaamaan oppilaan kyky suorittaa oppivelvollisuus loppuun ja saamaan tarvittava pohja peruskoulun jälkeisiin opintoihin. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 65.)

Kansallisessa opetussuunnitelmassa kehoitetaan painottamaan opetuksessa toimia, jotka pyrkivät oppimisvaikeuksien varhaiseen tunnistamiseen, yhteisöllisyyden huomioimiseen sekä oppimisympäristön kehittämiseen yksilöllisten tarpeiden mukaisesti. Tukitoimien päämääränä on ongelmien monimuotoistumisen, pitkittymisen ja jälkiseuraamusten ehkäiseminen. Tavoitteena on, että tukea tarvitsevan oppilaan itseluottamus sekä itsearvioinnin ja oppimisen taidot kehittyvät tuen jatkumon myötä. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 61–62.) Tavoitteiden toteutuminen vaatii jatkuvaa koulun toiminnan tarkastelua, sillä käytännön toteutus ei aina täytä tavoitteita. Linnilä (2006, 263–264) toteaa, että kouluille on haasteellista ottaa lapsen näkökulma huomioon opetuksen järjestämisessä, oppimisvaikeuksien varhainen tunnistaminen ja tuen toteuttaminen sekä uusien haasteiden ennaltaehkäisy.

## **2.2 Varhainen puuttuminen**

Tässä tutkimuksessa varhaisella puuttumisella tarkoitetaan oppituntien aikana tapahtuvaa etukäteen tukitoimeksi suunniteltua toimintaa. Varhainen puuttuminen on suunniteltu yhdessä luokanopettajien, erityisopettajan ja kodin kanssa. (ks. Eskelä-Haapanen 2012, 26.)

Koulujen tulee kehittää toimintatapojaan vastaamaan oppilaiden yksilöllisiä tarpeita tarjoamalla monipuolisia opetusmenetelmiä, jotka palvelevat erilaisia



oppimistyylejä, jotta varhainen puuttuminen olisi mahdollista (Eskelä-Haapanen 2012, 179). Koulun toimintakulttuurin lisäksi luokanopettaja on erityisasemassa ennaltaehkäisevässä ja varhaisen tuen toteuttamisessa. Luokanopettaja on mukana oppilaan kouluarjessa ja kohtaa oppilaan päivittäin. Tämä mahdollistaa sen, että opettajalle kehittyy syvälinen tuntemus oppilaan kehityksestä ja oppimisesta, jonka pohjalta opettaja pystyy jatkuvasti arvioimaan oppilaan tuen tarpeita. (Eskelä-Haapanen 2012, 176; Linnilä 2006, 25, 256.)

Luokanopettajan tulee havainnoida oppilaitaan jatkuvasti, antaa heille palautetta ja ohjata oppimisprosessia. Jos luokanopettaja huomaa, että oppilas tarvitsee tukea, hän pystyy reagoimaan välittömästi esimerkiksi tukemalla tehtävän suorittamista. Jos oppituntien aikana tapahtuvasta nopeasta reagoinnista huolimatta oppilas tarvitsee lisää tukea, luokanopettaja yhdessä kodin ja erityisopettajan kanssa toteuttaa varhaisen puuttumisen (Eskelä-Haapanen 2012, 26). Tuen tarpeen kartoittamisessa käytettävien arviointikeinojen määrät vaihtelevat yleisen ja tehostetun tuen piirissä sekä kunnan että etenkin koulun koon mukaan. Eniten keinoja on käytössä suurimmissa kunnissa ja isoissa, suomenkielisissä kouluissa. Tuen tarpeen arviointikeinoihin lukeutuu muun muassa opettajan havainnot, oppilaan itsearviointi, perustaitojen seulat ja psykologiset testit. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2014, 33.)

### **2.3 Lukemisen tuki**

Tarkastelemme tutkimusraportissamme oppimisen tukea tarkemmin lukemisen näkökulmasta, sillä toimintatutkimuksessamme toteutettu eläinavusteinen toiminta painottui lukemisen tukemiseen. Lukutaidolla on todettu olevan positiivinen vaikutus yksilön elämänlaatuun sekä akateemisen että sosiaalisen elämän puolella ja sen vaikutus jatkuu läpi elämän (ks. Griffin & Murtagh 2015, 186; Akyol & Boyaci-Altinay 2019, 1269; Cruz-Santos, Costa, Fernandes & Sapage 2019, 2).

Oppilaan lukutaidon tukeminen sopivilla toimilla on tärkeää opinnoissa pärjäämisen kannalta, ja tukea lukemiseen tulisi tarjota heti peruskoulun

ensimmäisestä luokka-asteesta lähtien. Varhainen puuttuminen lukemisen sujuvuuden ongelmiin sekä opettajan asiantuntijuus normaalista kielenkehityksestä on tärkeää tuen tehokkuuden kannalta, ja lukemisen tueksi tarvitaan yksilölliset tarpeet huomioivia opetusmetodeja sekä tukitoimia. (Akyol & Boyaci-Altinay 2019, 1270,1279; Cruz-Santos, Costa, Fernandes & Sapage 2019, 2.) Lukemisen tuessa painotetaan nykyään tukeen liittyvien osapuolten yhteistyötä, ja tuen malleja kehitetään jatkuvasti. Yhteistyön avulla saadaan enemmän tietoa oppilaan kielen kehityksestä ja tietoa oppilaan taidoista erilaisissa oppimistilanteissa sekä ympäristöissä (Cruz-Santos, Costa, Fernandes & Sapage 2019, 2).

Oppilaan lukemista tuetaan parhaiten auttamalla oppilasta kiinnostumaan lukemisesta, sillä lukutaito kehittyy lukemalla. Oppilas, joka on motivoitunut lukemaan ja lukee, myös kehittyy lukemisessa enemmän. Oppilaiden kiinnostus lukemiseen on koulu-uran alussa suurimmillaan ja vähenee ajan kuluessa. Tälle kehityssuunnalle on esitetty erilaisia syitä. (Lerikkanen 2018, 65–67.) Opettajalla sekä opetuksella on merkittävä rooli lukemisen taitojen kehittymisessä sekä lukumotivaation kehittymiselle, esimerkiksi kiinnostuksessa lukemista kohtaan. Tukeakseen oppilaan kiinnostusta lukemiseen opettajan tulisi toteuttaa oppilaskeskeistä opetusta, joka mahdollistaa oppilaan autonomiaa lukemisen sekä kirjallisuuden tehtävissä. (Lerikkanen 2018, 65.) Oppilaan autonomia toteutuu esimerkiksi tilanteissa, joissa hänellä on mahdollisuus valita, minkä kirjan lukee (Lerikkanen 2018, 75). Useissa motivaatioon ja koulumenestykseen liittyvissä tutkimuksissa korostuu autonomisen toiminnan tukemisen ja luontaisen motivaation yhteys sekä yhteyden positiiviset vaikutukset. (Malmberg, Pakarinen, Vasalampi & Nurmi 2015, 159.) Oppilaan autonomista toimintaa tukemalla voidaan kohottaa oppilaan motivaatiota oppimiseen, sillä se ruokkii ihmisen luontaista tarvetta olla vuorovaikutuksessa ympäristönsä kanssa sekä vaikuttaa itse ympärillään oleviin asioihin. Tavoitteellisessa toiminnassa oman toiminnan ohjauksen taidot kehittyvät sekä usko omaan kykyihin selviytyä erilaisista tehtävistä ja tilanteista kasvaa, kun hänelle tarjotaan luontaisesti motivoivaa ja autonomista toimintaa tukevia aktiviteetteja. (Leptokaridou, Vlachopoulos & Papaioannou 2016, 1139.)

Opetuksen tulisi myös tukea oppilaan positiivista kuvaa omista taidoistaan (Lerkkanen 2018, 65). Usein oppilailla, joilla on lukemisen haasteita, oli heikot lukemisen taidot ja heikko usko omiin kykyihinsä (Lerkkanen 2018, 68). Positiivinen palaute oppilaan työskentelystä auttaa oppilasta ymmärtämään, että virheet ovat mahdollisuuksia oppia sekä palaute opituista asioista luo oppilaalle onnistumisen kokemuksia (Lerkkanen 2018, 75; Lipp & Helfrich 2016, 644). Opettaja voi tukea oppilaan kiinnostusta lukemista kohtaan myös tukemalla oppilaan vuorovaikutusta luokassa muiden kanssa. Luokan suhteet ja ilmapiiri vaikuttavat motivaatioon erityisesti lapsilla, joilla on lukemisen haasteita. (Lerkkanen 2018, 65.) Vuorovaikutussuhteet ovat hyödyllisiä, kun ne ovat emotionaalisesti kannustavia ja kunnioittavia (Lerkkanen 2018, 75).

### 3 ELÄINAVUSTEISUUS

Toimintatutkimuksemme eläinavusteinen työskentely on toteutettu koiralla, joten käsittelemme eläinavusteisuutta koiran hyödyntämisen näkökulmasta. Näin ollen viittaamme eläinavusteiseen opetukseen koira-avusteisena opetuksena. Eläinavusteiseen työskentelyyn viittaavista termeistä on käytössä erilaisia variaatioita. Käytämme tässä tutkimusraportissa seuraavaa IAHAIO:n (International Association of Human-Animal Interaction Organizations) määrittelemää termistöä. Eläinavusteinen interventio (Animal-Assisted Intervention, AAI) viittaa eläinavusteiseen työskentelyyn, jonka eri muotoja ovat eläinavusteinen toiminta (Animal-Assisted Activity, AAA), eläinavusteinen terapia (Animal-Assisted Therapy, AAT) sekä eläinavusteinen opetus (Animal-Assisted Education, AAE). Työskentelymuodot eroavat toisistaan esimerkiksi tavoitteiden ja keston suhteen. (IAHAIO 2018, 5)

*Eläinavusteinen toiminta (AAA)* on luonteeltaan vapaamuotoisempaa. Käyntien pituus voi vaihdella asiakkaan tai asiakkaiden tarpeiden mukaan. Toiminta voi olla säännöllistä tai tarpeen mukaan toteutettavaa. Eläimen ohjaaja on ammattilainen tai vapaaehtoinen, jolla on perehdytys eläinavusteiseen toimintaan. Eläinavusteisen toiminnan tavoite on yleensä laajemmin tuoda iloa ja hyvinvointia asiakkaalle. (Kirnan, Ventresco & Gardner 2018, 104; IAHAIO 2018, 5.) *Eläinavusteinen terapia (AAT)* on puolestaan suunniteltua ja tavoitteellista terapeuttista interventiota. Eläinavusteisen terapian tarjoaja on aina koulutettu ammattilainen, esimerkiksi sosiaali- ja terveystieteiden ammattilainen, kuten toimintaterapeutti. Terapian tarjoaja voi olla eläimen ohjaaja tai eläimellä voi olla erillinen ohjaaja. Eläinavusteinen terapia on ennakoon sovittua, ja terapialla on selkeät tavoitteet. (Kirnan, Ventresco & Gardner 2018, 104; IAHAIO 2018, 5.) *Eläinavusteinen opetus (AAE)* on kasvatusalan ammattilaisen, kuten opettajan tai erityisopettajan tarjoamaa toimintaa, jolla on kasvatuksellinen tavoite. Toiminnan tavoitteet ja kesto määräytyvät oppilaan tarpeiden mukaan. (Kirnan, Ventresco & Gardner 2018, 104; IAHAIO 2018, 5.)

### 3.1 Eläinavusteinen opetus (AAE) ja sen tutkimus

Tutkimusta lasten kontaktista eläinten kanssa on tehty pääasiassa eläinavusteisen toiminnan (AAA) ja eläinavusteisen terapian (AAT) näkökulmista (Endenburg & van Lith 2011, 208). Säännöllisesti toteutettava koira-avusteinen toiminta alakouluissa on melko vähäistä, eikä yhteisiä käytänteitä toiminnan järjestämiseen ja seurantaan ole päässyt syntyään (Gee, Fine & Schuck 2015, 195). Eläinavusteisuuden hyödyntäminen koulutuksellisissa ja terapeuttisissa interventioissa on lisääntynyt viime vuosina merkittävästi ja tullut yhtä varteenotettavaksi ajankohtaiseksi tutkimuskohteeksi kuin esimerkiksi teknologian lisääntyminen opetuksen apuvälineenä (Sroufe 2017, ix-x).

Eläinavusteisessa työskentelyssä on käytetty koirien lisäksi esimerkiksi hevosia, kaneja ja jopa maatilaeläimiä. Eläinavusteisten interaktioiden on nähty tukevan ihmisen psykologista ja fysiologista terveyttä monissa erilaisissa toimintaympäristöissä. (Endenburg & van Lith 2011, 208–210.) Nykyään eläinavusteista työtä on hyödynnetty myös kouluympäristössä luokkahuoneissa oppilaiden oppimisen tukena, ja siitä on tullut koko ajan suositumpaa. On kuitenkin vielä epäselvää, kuinka vahvaa näyttöä luokkahuoneessa toteutettujen interventioiden hyödyistä on. (Brelsford, Meints, Gee & Pfeffer 2017, 1–2.) Tarvitsemme enemmän tutkimustietoa siitä, miten, miksi ja missä tilanteissa eläinten kanssa toimimisella voi olla vaikutusta oppijan fyysiseen ja psykologiseen terveyteen sekä oppimiseen liittyviin kognitioihin (Esposito, McCune, Griffin & Maholmes 2011, 205). Eläinavusteisen oppimisen hyödyistä ei ole yksityiskohtaista tietoa pitkältä aikaväliltä, minkä vuoksi aihealueesta tarvittaisiin myös pitkittäistutkimusta (Esposito ym. 2011, 206).

Ihmisen ja eläimen välisen suhteen sekä etenkin työssä apuna toimivien eläinten vaikutus lapsiin on varsin uusi tutkimusalue (Endenburg & van Lith 2011, 208). Tutkimukset aihealueesta kuitenkin tukevat väitettä siitä, että eläimet ja huolellisesti toteutettu eläinavusteinen työ tukevat lapsen tervettä kasvua ja kehitystä (Endenburg & van Lith 2011, 213). Eläimiä voidaan hyödyntää oppimistilanteessa tukena, mikäli lapsella on haasteita käytökseen tai tunnepuoleen liittyen (Esposito ym. 2011, 206). Eläinten integroinnin opetukseen tulee olla

suunnitelmallista ja toiminnan koulutukselliset tavoitteet perusteltuja, jotta eläinavusteiset interventiot voivat edesauttaa oppimista (Fine & Gee 2017, 6). Eläinavusteisen työn hyödyistä on pulmallista osoittaa suoraa kausaliteettia, ja toimivien tutkimusmetodien löytäminen voi olla haastavaa. Tutkimuksissa on kuitenkin saatu näyttöä monista mahdollisista hyödyistä, kuten siitä, että koiran läsnäolo ja sopiva interaktio koiran kanssa tukee lasta esimerkiksi lukemisen vaikeuksiin liittyvissä oppimistilanteissa. Oppimistilanteisiin sisältyvä interaktio eläinten kanssa auttaa lievittämään stressiä ja toimii sosio-emotionaalisenä tukena oppilaalle. Kaikissa tutkimus- ja oppimisympäristöissä on varmistettava, että koira on sopivanlainen tilanteeseen nähden. (Sroufe 2017, ix-x.)

Jalongo, Astorino ja Bomboy (2004, 11) huomauttavat, että on tärkeä ymmärtää, ettei eläinavusteinen opetus tarkoita mitä tahansa lemmikkikoiran oleilua luokassa. Eläin on arvioitu luonteeltaan sopivaksi ja koulutettu toimimaan useissa eri tilanteissa ja ympäristöissä. Eläinavusteisen toiminnan pohjana tulee ottaa huomioon perustutkimustieto ihmisen ja eläimen terveyttä tukevasta sosiaalisesta kanssakäymisestä. Toiminnassa on otettava huomioon, että toiset eläimet voivat stressaantua pienimuotoisestakin toiminnasta lasten kanssa. (Esposito ym. 2011, 207.)

## **3.2 Eläinavusteisen työskentelyn vaikutuksia**

Koirien hyödyntäminen luokkahuoneissa on yleistynyt positiivisin seurauksin, mutta ei ole vielä tarpeeksi tutkimusta siitä, millaisia hyötyjä eläinavusteisista interventioista on. Tähänastiset tutkimukset tukevat koira-avusteisen toiminnan positiivisia vaikutuksia muun muassa keskittymiskyvylle, mielialalle, hyvinvoinnille, tunnetaidoille, sosio-emotionaaliselle kehitykselle ja empatian kehittymiselle sekä kognitiiviselle kehitykselle (ks. Endenburg & van Lith 2011; Stetina, Turner, Burger, Glenk, McElheney, Handlos & Kothgassner 2011; Gee, Fine & Schuck 2015; Binfet, Trotman, Henstock & Silas 2016; Brelsford, Meints, Gee & Pfeffer 2017; Grajfoner, Harte, Potter & McGuigan 2017). Lisäksi on saatu biologisia viitteitä siitä, että koiralla on positiivisia vaikutuksia ihmiseen kuten

oksitosiinin tuotannon nousu sekä muiden hormonien ja neurokemikaalien tuotannon lisääntyminen, kun ihminen on positiivisessa kanssakäymisessä koiran kanssa. Lyhyetkin hetket koiran kanssa voivat laskea verenpainetta ja alentaa stressitasoja. (Odendaal 2000, 278–279.)

Eläinavusteisella opetuksella on esitetty olevan useita hyötyjä. Ensinnäkin eläimen hyödyntäminen koulussa rikastuttaa oppimisympäristöä ja tukee oppilaiden kognitiivista sekä emotionaalista kehitystä (Gee, Fine & Schuck 2015, 204). Oppilaat ja opettajat myös suhtautuvat eläinavusteiseen opetukseen positiivisesti (Smith 2009, 59; Kirnan, Siminerio & Wong 2016, 647). Tähän mennessä tehtyjen tutkimusten pohjalta ei ole tarkkaa näyttöä hyötyjen syntymekanismeista. Erilaisia teorioita on kuitenkin esitetty. Kognitiivista kehitystä sekä oppimista saattaa tehostaa esimerkiksi oppilaan parempi keskittyminen ja motivoituminen työskentelyyn koiran läsnäollessa (Endenburg & van Lith 2011, 211; Gee, Fine & Schuck 2015, 196). On myös mahdollista, että koiran läsnäolo vaikuttaa oppilaan kokemaan stressiin oppimistilanteessa ja siten helpottaa tehtävien suorittamista ja kognitiivisten taitojen kehittymistä (Endenburg & van Lith 2011, 198).

Eläinavusteisella työskentelyllä voidaan tehostaa oppilaiden kielellisiä taitoja. Koiran läsnäolo saattaa parantaa oppilaan kielellisiä taitoja, sillä koira toimii kärsivällisenä kuuntelijana sekä houkuttelevana kiellisenä stimulaattorina. Tilanteessa syntyy luonnollisesti puhetta, jossa lapsi esimerkiksi kehuu, käskee, rohkaisee tai toruu koira. (Endenburg & van Lith 2011, 211.) Koira-avusteisten luku- ja kirjoitustehtävien myötä opettajat ja oppilaat ovat huomanneet positiivisia vaikutuksia. Opettajat huomasivat koira-avusteisen luku- ja kirjoitusohjelman aikana oppilaissaan motivaation kasvua, itsevarmuuden vahvistumista, rentoutumista sekä sen, että oppilaiden kiinnostus lukemiseen kasvoi. Lisäksi opettajien mielestä oppilaat pysyivät paremmin tehtävien parissa ja olivat kiinnostuneempia niistä. (Kirnan, Siminerio & Wong 2016, 647.) Oppilaat itse kokivat luku- ja kirjoitustaitojensa paranevan koira-avusteisen lukemis- ja kirjoittamistoiminnan myötä (Smith 2009, 68).

Lukukoiratoiminnalla vaikuttaisi olevan selviä vaikutuksia oppilaiden lukemiseen. Koira-avusteiset ohjelmat tukevat oppilaita yrittämään rohkeasti, ja opettajat huomasivat, että oppilaat uskalsivat ottaa riskejä lukemisessa (Kirnan, Siminerio & Wong 2016, 647). Lukukoiratoimintaan osallistuneiden lasten äänen lukeminen oli sujuvampaa kuin muilla oppilailla (Smith 2009, 55). Erityisesti nuoremmat oppilaat näyttäisivät hyötyvän koiralle lukemisesta, mihin saattaa vaikuttaa nuorempien oppilaiden suurempi innostus koiralle lukemiseen. (Kirnan, Siminerio & Wong 2016, 646; Kirnan, Ventresco & Gardner 2018, 113). Oppilaiden opettajat olivat myös sitä mieltä, että nuoremmat oppilaat hyötyvät lukukoiratoiminnasta enemmän kuin vanhemmat oppilaat (Smith 2009, 65).

Nuorempien oppilaiden lisäksi oppilaat, joilla oli lukemisen haasteita, hyötivät lukukoiratoiminnasta. Lukukoiratoimintaan osallistuneet oppilaat, joilla oli lukemisen haasteita, kehittivät enemmän sanojen tunnistamisessa, selittämisessä ja kuvailemisessa kuin oppilaat, jotka saivat vain yksilöopetusta opettajan kanssa. Lukukoiran kanssa harjoitelleet oppilaat kehittivät enemmän myös esimerkiksi tiedon tiivistämisessä (Paradise 2007, 123 - 124.) Oppilaiden mielenkiinto lukemiseen kasvoi ja itseluottamus lukijana parani (Paradise 2007, 126). Jos oppilaan äidinkieli on muu kuin enemmistöllä, niin koiran kanssa työskentely voi tuntua turvallisemmalta (Kirnan, Siminerio & Wong 2016, 649).

Opettajat huomasivat oppilaiden olevan rauhallisempia päivinä, jolloin koira saapui luokkaan. Oppilaat oppivat myös sosiaalisia taitoja, kuten oman vuoron odottamista ja muiden kuuntelemista (Smith 2009, 61, 63). Jotkut oppilaat pääsivät yli huonoista koirakokemuksista ja peloistaan. Lasten into toimintaa kohtaan näkyi muun muassa siinä, että kaikki lapset halusivat osallistua. Lisäksi oppilaat oppivat toimimaan turvallisesti eläimen kanssa, ja he saivat tietoa koiran hoidosta. (Smith 2009, 64.)

Opettajien mielestä erityistä tukea tarvitsevat oppilaat hyötivät koira-avusteisuudesta eniten (Kirnan, Siminerio & Wong 2016, 648). François Martins ja Jennifer Farnum (2002) ovat tutkineet, miten eläinavusteinen terapia hyödyttää lapsia, joilla on laaja-alainen erityisen tuen tarve. He huomasivat, että koiran kanssa työskentelyllä oli joitakin positiivisia vaikutuksia. Lapset olivat



nauravaisempia, iloisempia ja energisempiä koiran ollessa paikalla. Lisääntyneen energiatason myötä lasten huomion kohteena pysyi suurimmaksi osaksi koira, jonka kautta he saivat kanavoitua energiansa. Koiran avulla opittaessa lasten keskittyminen pysyi koirassa eivätkä esimerkiksi ympäristön muut mahdolliset ärsykkeet haitanneet tilannetta niin paljoa. Tutkimuksessa huomattiin myös, että lapset sitoutuivat terapeutin kanssa keskustelemiseen paremmin koiran kanssa kuin esimerkiksi pallon tai pehmoeläimen avulla. (Martins & Farnum 2002, 667–668.) Myös autismin kirjon lapset olivat sosiaalisempia muille ihmisille eläinten läsnäollessa (O’Haire, McKenzie, Beck & Slaughter 2013, 8). Mikä ja millainen eläin sopii parhaiten tietyn haasteen tueksi, on kysymys, johon vastaamiseen tarvitaan lisätutkimusta (Endenburg & van Lith 2011, 213).

### **3.3 Koira-avusteisen opetuksen kolmiomalli**

Eläinavusteisen opetuksen (AAE) yksi toteuttamismuoto on kolmiomalli, jossa oppimistilanteessa on mukana koira, koiran ohjaajana toimiva opettaja ja oppilas. Kolmiomallissa opettajalla on kaksiosainen tehtävä. Opettaja huolehtii koiran hyvinvoinnista ja ohjaa koiraakin sekä ohjaa oppilasta ja seuraa oppilaan edistymistä. (MacNamara, Moga & Pachel 2019, 105.) Tämän toimintatutkimuksen eläinavusteinen opetus on järjestetty pääasiassa edellä mainitulla tavalla.

Sandt (2020) esittelee eläinavusteisen opetuksen toteuttamismallin, jota sovellamme tässä tutkimuksessa. Toiminnan järjestäminen vaatii tilannekohtaiset esivalmistelut, joihin vaikuttaa esimerkiksi paikallinen lainsäädäntö. Esivalmisteluja ovat esimerkiksi eläinavusteisen opetuksen tarpeen tunnistaminen, koulukohtaisen toimintasuunnitelman luominen sekä tarvittavien lupien saaminen esimerkiksi lasten vanhemmilta (Sandt 2020, 105). Toiminnan suunnittelussa tulee asettaa eläinavusteisen opetuksen tarkoitus ja oppimisen tavoitteet (Sandt 2020, 110). Suunnittelussa on otettava huomioon, että koira käytetään apuna vain sellaisessa opetuksessa, jossa se edistää tavoitteiden toteutumista (AAII 2019, 10). Opettaja suunnittelee toiminnan opetussuunnitelman tavoitteiden mukaisesti ja pohtii eläinavusteisen toiminnan hyötyjä sekä rajoituksia (Sandt 2020,

110). Opettaja voi käyttää apunaan kysymyksiä Geen, Finen ja Schuckin (2015, 204) ehdottamia kysymyksiä:

1. Mitkä ovat toiminnan tärkeimmät kasvatukselliset tavoitteet, joita koiran läsnäololla pyritään saavuttamaan?
2. Mitkä ovat opetussuunnitelman tavoitteet?
3. Mitkä ovat tuokion oppimistavoitteet ja kuinka koiran oleminen/toiminta tukee tavoitteiden saavuttamista?

Huolellisen suunnittelun ja valmistelujen jälkeen seuraa toiminnan toteuttaminen, arviointi sekä toiminnan reflektio (Sandt 2020, 112). Toiminnan aikana opettaja huolehtii koiran ja oppilaiden hyvinvoinnista valvomalla koiran ja oppilaan vuorovaikutusta. Opettajan velvollisuus on reagoida muokkaamalla tai lopettamalla toiminta tarvittaessa, jos jommankumman hyvinvointi on uhattuna (Gee, Fine & Schuck 2015, 202–203).

Toiminnan suunnittelu on tärkeää opetuksen onnistumiselle, mutta koiraavusteisessa opetuksessa on lisäksi arvioitava koiran soveltuvuutta toimintaan, jotta toiminnalla voidaan saavuttaa paras hyöty. Eläinavusteisesta työstä saadaan suurin hyöty silloin, kun onnistutaan saamaan opetustilanteeseen oppilaan kannalta sopiva koira sekä toiminta. Opettajan on tarkoin suunniteltava oppimistavoitteiden lisäksi se, mitä koiran avulla on tarkoitus saada aikaan tilanteessa, esimerkiksi pyritäänkö koiran avulla luomaan luottamussuhde lapseen. Oppilaan tuntemuksen kehittämisessä ja tutustumisessa koira voi toimia siltana opettajan ja oppilaan välillä. Toisaalta koiran tehtävä tilanteessa voi olla toimia palkintona, jolloin koiran läsnäololla pyritään motivoimaan oppilasta. (MacNamara, Moga & Pachel 2019, 102–103; Gee, Fine & Schuck 2015, 203.)

Ensinnäkin eläinavusteisessa opetuksessa käytettävän koiran tulisi olla toimintaan koulutettu sekä soveltuvuustestattu koira (Gee, Fine & Schuck 2015, 203). Työskentelyssä käytetään vain tervettä ja hyvinvoivaa koira, joka on asianmukaisesti rokotettu ja madotettu (AAII 2019, 5). Koiran soveltuvuutta haluttuun toimintaan voi lisäksi arvioida neljän ominaisuuden avulla: reagoivuus, kapasiteetti interaktioon ympäristön kanssa, harjoitellut taidot sekä fyysiset ominaisuudet. Koiran reagoivuudella tarkoitetaan sitä, miten helposti koira reagoi

eri ärsykkeisiin ja miten koira pystyy hallitsemaan omia reaktioitaan. Kapasiteetti interaktioon ympäristön kanssa ilmenee siinä, millainen koira on vuorovaiikutustilanteissa sekä millainen on koiran luontainen tapa ottaa kontaktia ympäristöönsä. Harjoitellut taidot liittyvät koiran koulutukseen, kuten mitä käskyjä koira osaa noudattaa. Koiran fyysisiä ominaisuuksia ovat rotu, ulkonäkö koko sekä ääni. (MacNamara, Moga & Pachel 2019, 97.)

### **3.4 Koira-avusteisen työskentelyn eettinen näkökulma**

Eläinavusteisessa työskentelyssä on otettava huomioon useita asioita, jotta tataan osallistujien ja koiran hyvinvointi sekä se, ettei kummallekaan aiheudu toiminnasta haittaa. Myös Opetushallitus (2010, 6) vaatii, että opetus, ohjaus ja oppimisen tuki on järjestetty niin, että koulupäivien turvallisuudesta on huolehdittu. Koira-avusteisessa toiminnassa otetaan aina huomioon kaikki koulussa työskentelevät ja vierailevat henkilöt, kuten oppilaat, opettajat sekä muu henkilökunta. Heillä saattaa olla pelkoja tai allergioita, ja näille henkilöille on mahdollistettava työskentely sekä asioiminen ilman kontaktia koiraan. (AAII 2019, 11.) Huomioimme tämän järjestämällä toiminnan pääsääntöisesti koira-avusteiselle opetukselle varatussa luokassa, jota siivottiin säännöllisesti.

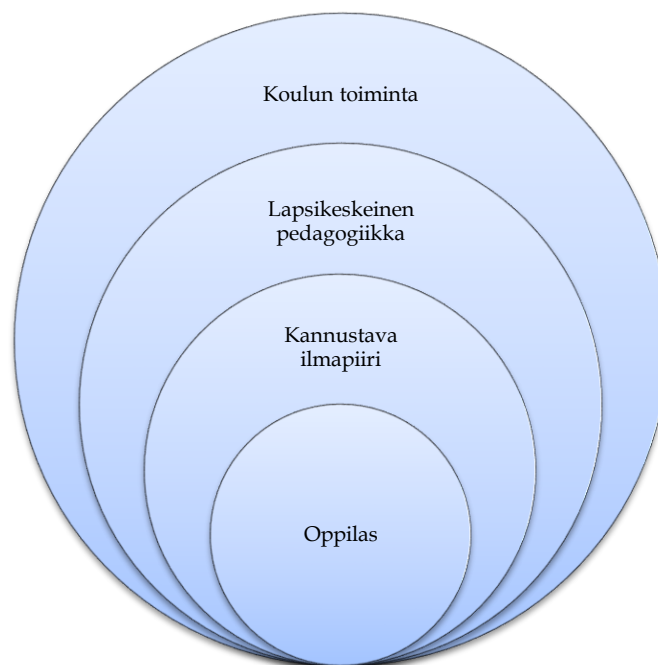
Koiran ja ohjaajan välillä tulee olla vankka luottamussuhde. Ohjaaja tuntee koiran ja sen toimintatavat erilaisissa ympäristöissä. Koira kohtaa koulussa useita koiraa stressaavia tilanteita kuten lasten arvaamatonta käytöstä, melua ja liukkaan lattian. Ohjaajan on tiedettävä, kuinka koira toimii kohdatessaan näitä tilanteita. (Fredrickson-MacNamara & Butler 2010, 116.) Ohjaajan on löydettävä parhaat toimintatavat haasteellisessa ympäristössä, jotta koiraa kuormitetaan mahdollisimman vähän. (Fredrickson-MacNamara & Butler 2010, 128.)

Koiran on oltava ohjaajan hallittavissa koko vierailun ajan. Ohjaajan vastuulla on myös ohjeistaa työskentelyyn osallistujat koiran kohtaamiseen ja sen kanssa toimimiseen. Ohjaajan tulee tunnistaa omalle koiralleen sopivat työskentelymuodot. (AAII 2019, 7-12.) Jotta koiran oikeudet toteutuvat, sillä on oltava oikea mielenla, mahdollisuus riittävään lepoon, veteen, päästä tarpeilleen sekä

kohtuulliseen määrään stressiä. Ohjaaja on vastuussa koiran tarpeiden tarkkailemisesta ja huolehtimisesta. (AAII 2019, 910.)

## 4 KOIRA-AVUSTEINEN YKSILÖLLISEN TUEN TOTEUTTAMINEN TUTKIMUKSESSAMME

Käytimme tutkimuksessamme koira-avusteista kohdennettua lukemisen tukea. Tuen päätavoitteena oli motivoida oppilaita lukemiseen sekä tarjota heille mielekkäitä harjoittelumahdollisuuksia. Käyttämämme malli perustuu useamman toimintamallin sovellettuun versioon, jonka kehitimme tutkimusta varten. Tuen malli perustuu virallisille linjauksille sekä Eskelä-Haapasen (2012, 166) esittämälle kohdennetun tuen mallille, jossa oppija on keskiössä (ks. kuvio 1). Käytännön toiminnassa sovelsimme näihin malleihin koira-avusteista toimintaa, kuten lukukoiratoimintaa, koira-avusteisia tarinatuokioita ja toiminnallisia leikkihetkiä, joissa oppilas harjoitteli lukemista ja oli vuorovaikutuksessa koiran kanssa. Lukukoiratoiminta tarkoittaa tässä tutkimuksessa tilanteita, joissa oppilas lukee koiralle ääneen. Tarinatuokioissa opettaja lukee oppilaalle ja koiralle.

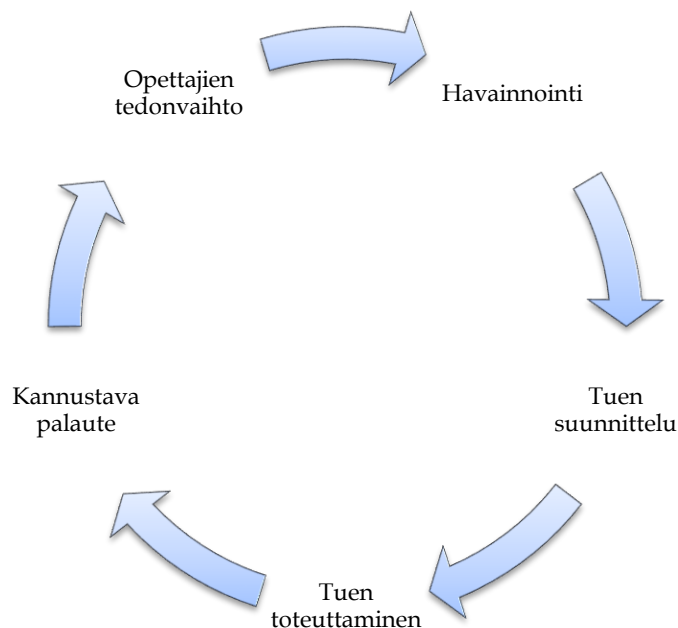


KUVIO 1. Kohdennetun tuen lähtökohdat (Eskelä-Haapanen 2012, 166)

Oppimisen yksilöllisen tuen edellytyksenä on opettajan tuntemus kasvun ja oppimisen prosesseista, opetusryhmän toiminnan ja ilmapiirin tarkkailua sekä

oppilaan kehittymisen seuranta ja oppimisen arviointia (Opetushallitus 2010, 8). Kohdennetun tuen mallissa opettaja sitoutuu lapsikeskeiseen pedagogiikkaan, kodin ja koulun yhteistyöhön sekä moniammatilliseen yhteistyöhön. Opettaja pyrkii lisäksi luomaan avoimen, kannustavan sekä huomioivan oppimisilmapiirin. Tuen mallissa opettajan ja oppilaan välinen luottamussuhde on tärkeä. (Eskelä-Haapanen 2012, 166) Luottamussuhteen luomisessa koira toimii siltana oppilaan ja opettajan välillä (MacNamara, Moga & Pachel 2019, 102–103).

Opettaja ylläpitää jatkuvaa prosessia (ks. kuvio 2), jossa hän havainnoi oppilasta ja kirjaa havaintoja oppilaan oppimisesta. Havaintojen perusteella opettaja arvioi eriyttämisen sekä tuen tarpeet ja toteuttaa niitä tarvittaessa yhdessä kodin ja moniammatillisen yhteistyön kanssa. Tuen muodot ja toteutus kirjataan ylös. Tukitoimet toteutetaan oppilaalle sopivilla oppimis- ja työskentelytavoilla. Opetuksen aikana oppilaalle annetaan jatkuvaa, positiivista ja kannustavaa palautetta (Eskelä-Haapanen 2012, 104). Oppilaan oma opettaja tuntee oppilaansa tuen tarpeet parhaiten, joten oppilaan oma opettaja ja koira ohjaava opettaja suunnittelevat yhdessä, millaisesta eläin-avusteisesta opetuksesta oppilaalle olisi hyötyä. Opetuksen aikana ohjaaja havainnoi oppilasta ja antaa kannustavaa palautetta oppilaalle. Koira ohjaava opettaja raportoi havaintonsa oppilaan lukemisesta oppilaan omalle opettajalle. Opettaja havainnoi tukitoimien toteutuksen jälkeen uudelleen oppilaan tarpeita, minkä perusteella suunnitellaan ja toteutetaan opetusta edelleen.



KUVIO 2. Yksilöllisen tuen prosessi.

Koira ohjaava opettaja kiinnittää huomiota lukemisen sujuvuudessa Lippin ja Helfrichin (2016, 644) mainitsemiin asioihin. Ensinnäkin opettaja huomioi, missä kohtaa tekstin lukemista oppilaalla on hankaluuksia. Huomio kiinnitetään esimerkiksi siihen, kuinka paljon oppilas käyttää aikaa yhden sanan lukemiseen, ovatko lauseet yhtenäisen kuuloisia ja milloin oppilaalla on tarve pitää miettimistauko. Tilanteissa, joissa oppilas lukee koiralle, opettajan pitää antaa oppilaalle aikaa prosessoida lukemaansa rauhassa ja miettiä tarkasti, milloin ohjeistus ja toimintaan puuttuminen ovat oppimistilanteen kannalta järkevää. Oppilaan lukemisen keskeyttäminen voi myös haitata oppilaan ymmärrystä itse tekstistä, ja mikäli ohjeistus on tarpeen, sen on oltava selkeää ja täsmällistä. Opettajan rooli painottuu sivusta havainnointiin. Joissakin tilanteissa tekstin esittelemisen orientoi oppilaita tulevaan lukemiseen ja on hyvä mahdollisuus saada aikaan yhteistä keskustelua sekä lisätä luettavan tekstin sisällön ymmärtämistä. (Lipp & Helfrich 2016, 642–645.)

Toiminnan päätavoite on motivoida oppilasta koulutyöhön ja lukemiseen, sillä oppilasta tuetaan motivoimalla häntä. Koulumenestyksellä ja motivaatiolla on todettu olevan yhteys. Koulumenestys sekä positiiviset oppimiskokemukset

ruokkivat motivaatiota, ja motivaatio edesauttaa onnistumaan koulutehtävissä. (Viljaranta 2010, 27; Eskelä-Haapanen 2012, 27.) Oppilas on motivoituneempi tehtävässä, kun hän uskoo pystyvänsä siihen (Viljaranta 2010, 29). Motivoivien asioiden avulla voidaan tukea oppilasta löytämään sisäinen halu oppia ja lukea. Oppijoiden yksilöllisyyden huomioiminen on tärkeää, jotta oppimista tukeva toiminta vastaa oppilaan kykyjä, tarpeita ja mielenkiinnon kohteita. Toiminnan tulee tukea oppilaan luovuutta sekä kannustaa oppimiseen leikin, elämysten ja yhteistyön kautta. (Opetushallitus 2010, 8.) Koiralle lukemisen tarkoituksena on tarjota oppilaalle mahdollisuus harjoitella lukemista koiran kanssa. Koiran avulla pyritään tarjoamaan oppilaalle mielekäs ja motivoiva oppimistilanne sekä -ympäristö, jotka tukevat oppilaan lukemisen taitojen kehittymistä. On havaittu, että toiminta koiran kanssa herättää oppilaissa positiivisia tunteita ja sitoutuneisuutta oppimistilanteeseen sekä tarjoaa onnistumisen kokemuksia. (Henderson, Grove, Lee, Trainer, Schena & Prentice 2020, 2-7.)



## 5 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET

Tutkimuksen päätavoite oli aloittaa koira-avusteinen opetus sekä kehittää sitä eräässä suomalaisessa alakoulussa. Koira-avusteisen opetuksen tavoite oli tukea oppilaiden lukutaitoa sekä kiinnostusta lukemiseen. Lukeminen valikoitui opetuksen sisällöksi, sillä koulun lukuvuoden tavoitteissa painottui lukeminen ja kirjallisuus. Tutkimuksessa tarkastellaan toiminnan kehitysmahdollisuuksia oppilaiden ja koulun henkilökunnan kokemusten sekä toiveiden pohjalta. Koira-ohjaavan opettajan toiminnan reflektointi on tutkimuksessa merkittävässä roolissa. Toiminta pyritään sovittamaan toimivaksi osaksi koulun päivittäistä arkea. Tutkimuskysymyksiksi muodostuivat:

1. Miten kouluyhteisö koki koira-avusteisen opetuksen ja millaisia toiveita heille syntyi kokemusten perusteella?
2. Kuinka koira-avusteista opetusta tulisi kehittää kouluyhteisön kokemusten ja toiveiden sekä koira-ohjaavan opettajan reflektoinnin perusteella?

Toimintatutkimuksen luonteeseen ei kuulu ennakkokäsityksen muodostaminen tutkimustuloksista, sillä tutkimuksen tarkoitus on ymmärtää tutkittavan asian luonnetta (Stringer 2007, 65). Voimme kuitenkin aiempien tutkimuksen pohjalta olettaa, että koira-avusteinen opetus vastaanotetaan positiivisesti niin oppilaiden kuin henkilökunnan puolesta (ks. Smith 2009, 59; Kirnan, Siminerio & Wong 2016, 647). Aiemman tutkimuksen rajallisuuden vuoksi emme ole tehneet muita ennakko-oletuksia tutkimuksen tuloksista.

## 6 TOIMINTATUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

Toimintatutkimuksen merkitys koulumaailman tutkimisessa on ollut tärkeää jo useamman vuosikymmenen ajan, ja tutkimusta on tehty useasta eri näkökulmasta. Tutkimuksen kohteena on ollut laajalti yhteiskunnallisiin sosiaalisiin liikkeisiin liittyviä ilmiöitä, kuten tyttöjen ja naisten asema koulutuksessa. Tutkimus on keskittynyt paljon myös opetuksen ja pedagogiikan toimivuuteen, kuten koulun lukujärjestyksen sisällön ja menetelmien sovittamiseen oppijoiden omakohdaisen elämänpiirin kanssa sekä muun muassa tukea tarvitsevien oppilaiden kokemuksiin opetusmenetelmistä ja -sisällöistä. Kouluympäristössä tapahtuvalla toimintatutkimuksella on merkittävä rooli. Se muodostaa yhteyden kouluyhteisön jäseniin ja sen avulla voidaan tehdä tutkimusta alati kehittyvän toimintakulttuurin parissa. Tutkimuksella on tärkeä tehtävä tuoda tavallisten ihmisten ääni ja kokemukset osaksi sellaisten yhteisöjen kehitystä, joissa he itse ovat osallisena. (Kemmis, McTaggart & Nixon 2014, 12–14.)

Toimintatutkimus oli luonnollinen valinta tutkimuksemme toteutustavaksi, sillä tutkimuksemme tavoite oli käytännöllinen. Toimintatutkimuksen tarkoitus on etsiä tietoa sekä löytää toimivia ratkaisuja käytännön ongelmiin (Stringer 2007, 1). Tämän tutkimuksen tavoitteena oli integroida uusi tutkimusotat alakouluun eli koira-avusteisen opetuksen aloittaminen yksikössä. Toimintatutkimus eroaa perinteisestä tutkimuksesta oleellisesti siten, että pelkän tiedon tavoittelun lisäksi sillä pyritään saamaan aikaiseksi muutos (Stringer 2007, 12).

### 6.1 Praktinen toimintatutkimus

Toimintatutkimuksessa praktisen käytännön koulukunta näkee toimintatutkimuksen päätavoitteena reflektiivisen ammattikäytännön edistämisen (Tuomi & Sarajarvi 2018, 34), mikä oli toimintatutkimuksemme näkökulma. Praktinen toimintatutkimus on suurelta osin itseohjautuvaa, sillä tutkimuksen suunta ja tutkimukseen liittyvä toiminta kehittyy sen mukaisesti, minkälaiset asetelmat hyödyttävät tutkimuksen etenemistä ja lisäävät tarvittavaa tietoa vastaamaan

asetettuihin tutkimuskysymyksiin. Tutkittavat ja tutkimukseen osallistujat vaikuttavat yhtä lailla tutkimuksen kulkuun omalla toiminnallaan. Praktisen toimintatutkimuksen kehittyvän luonteen takia tutkimuksen lopullista muotoa ei voi ennalta tietää, mutta keskiössä on tutkijan pyrkimys kehittää omaa toimintaansa niin, että muutkin tutkimuksen osalliset hyötyvät muodostuvista toimintamalleista. Tutkimuksen teossa on pysyttävä avoimena tutkimukseen osallistujien mielipiteille ja tutkimuksen herättämille tunteille sekä mahdollisille tutkimusta palveleville muutoksille esimerkiksi analyysimetodien valinnan tai käytännön järjestelyiden suhteen. (Kemmis, McTaggart & Nixon 2014, 15.)

### **6.1.1 Fenomenologis-hermeneuttinen näkökulma**

Toteuttamamme toimintatutkimus on laadullinen tutkimus. Toimintatutkimus ei välttämättä ole laadullinen, vaikka tutkimuksen kohteena ovat ihmiset, heidän kokemuksensa ja vuorovaikutus. Toimintatutkimus voi olla myös määrällinen, ja tutkimuksessa voidaan käyttää erilaisia menetelmiä. Toimintatutkimuksen luonteeseen kuuluu joustavuus metodien ja lähestymistapojen suhteen, koska joustavuudella voidaan vastata paremmin tilannekohtaisiin tarpeisiin (Tuomi & Sarajärvi 2018, 34–36).

Stringerin (2007, 20) mukaan toimintatutkimus on tehokkaimmillaan perustuessaan fenomenologiseen näkökulmaan eli osallistujien kokemuksiin sekä hermeneuttiseen ymmärrykseen eli pyrkimykseen löytää merkityksiä ihmisten kokemuksille ja teoille. Fenomenologian oppi-isä Edmund Husserl (2013, 41) kuvailee fenomenologiaa ilmiöiden tieteeksi. Fenomenologia on filosofinen suuntaus, jossa eri ilmiöihin liittyvä konkretia, ihmisten kokemusperäinen tieto ja tunnemaailma ovat keskiössä. Näitä tekijöitä tutkimalla selvitetään merkityksiä, joita ihmiset ovat asioille antaneet eri ilmiöiden kanssa toimiessaan ja kokemusperäistä tietoa kerätessään. (Husserl 2013, 41; Suddick, Cross, Vuoskoski, Galvin & Stew 2020, 1–2.) Hermeneuttisella ymmärtämisellä pyritään löytämään havaittujen ilmiöiden ja ihmisten kokemusten syvemmät merkitykset sekä laajentamaan ymmärrystä tutkimuskohteesta (Tuomi & Sarajärvi 2018, 30). Toteutimme

tutkimuksemme laadullisena fenomenologis-hermeneuttisena toimintatutkimuksena.

### **6.1.2 Tutkijan ja osallistujien rooli toimintatutkimuksessa**

Toimintatutkimukselle on ominaista se, että tutkija on osa yhteisöä, jossa tutkimus toteutetaan. Toimintatutkimuksessa tutkijan rooli poikkeaa monesta muusta tutkimuksesta, joissa tutkijan rooli asettuu tutkimusasetelman ulkopuolelle ja tutkija pyrkii mahdollisimman objektiiviseen tarkasteluun. Toimintatutkimuksessa tutkija käynnistää muutoksen, jota hän tarkastelee ja ohjailee. Tutkijan rooli on aktiivinen toimija ja vaikuttaja eikä hänen oleteta olevan ulkopuolinen tai neutraali. Tutkija ei ole toimintatutkimuksessa auktoriteettisessa asiantuntijan roolissa, ja hänen tulee neuvotella oma roolinsa yhteisössä. (Stringer 2007, 47–51.) Tutkijan aktiivinen rooli ja oman ammatillisen toimintansa reflektointi mahdollistaa sen, että tutkimuksen aikana kehittyviä toimintamalleja ja tietoa voidaan soveltaa sekä testata heti käytännössä. Kehitetyt toimintamallit voivat muodostua hyödylliseksi osaksi jo olemassa olevaa toimintakulttuuria ja muuttaa sitä antoisampaan suuntaan. (Robertson 2000, 307.) Tavoitteena on, että tutkijan keräämää tietoa pystytään hyödyntämään toiminnan kehittämisessä myös jatkossa ja ymmärryksen lisäämisessä tutkittavaa ilmiötä kohtaan (Robertson 2000, 324).

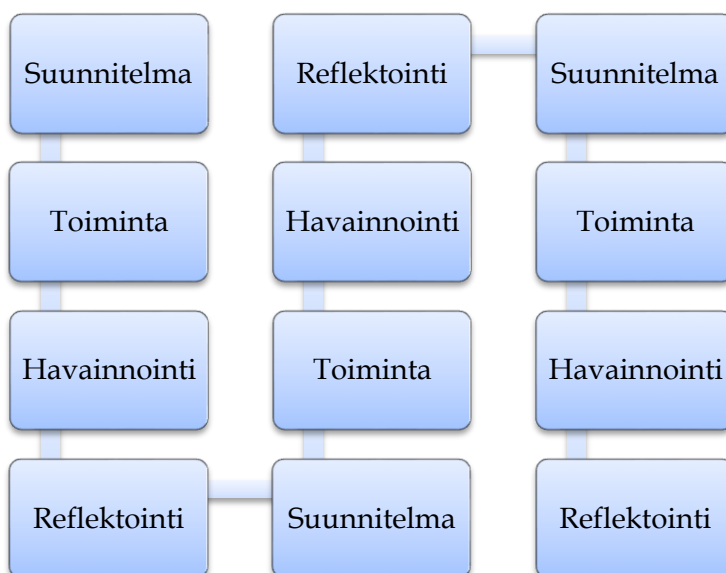
Tätä tutkimusta toteutti kaksi tutkijaa, joiden roolit olivat erilaiset. COVID-19 -pandemian vuoksi asetettujen rajoitusten takia jouduimme soveltamaan tutkijan rooleja uudella tavalla. Tutkija 1 oli aktiivinen yhteisön jäsen ja tutkija 2 omaksui perinteisemmän tutkijan roolin. Tutkija 1 toimi luokanopettajana tutkimuskoulussa. Pandemian vuoksi koulu ei vastaanottanut ulkopuolisia henkilöitä, joten tutkijan 2 vieraileminen koululla ei ollut mahdollista. Tutkija 1 toimi koulussa muutosagenttina ja toteutti koira-avusteista toimintaa koululla luokanopettajan tehtävien ohessa. Tutkija 2 toimi tutkimuksessa ulkopuolisena tutkijana, joka oli erillään tutkittavasta yhteisöstä ja täten vapaa yhteisön vaikutuksesta, mikä mahdollisti hänelle objektiivisemmän lähestymistavan tutkimustehtävään. Ulkopuolinen tutkija on hyödyllinen ja täysiosainen tutkija

toimintatutkimuksessa. Kahden hyvin eri roolissa olevan tutkijan on oltava tarkkana, jotta heidän omat kiinnostuksen kohteensa eivät aja heidän työtään eri suuntiin (Kemmis, McTaggart & Nixon 2014, 9.) Koiratoiminnan osalta tutkija 2 sai tietoa tutkija 1:n havainnoista ja toiminnasta yhteisten keskustelujen kautta ja seuraamalla tiiviisti koiratoiminnasta kerättyjä muistiinpanoja.

Tutkimukseen osallistuvien henkilöiden roolit poikkeavat perinteisestä tutkimuksesta, sillä myös heillä on aktiivisempi osa tiedon tuottajina sekä valtaa toimijoina. Osallistujilla voi olla aktiivinen rooli tutkimusongelman määrittämisessä ja ilmiöiden ymmärtämisessä sekä toiminnan organisoinnissa ja toteuttamisessa. (Park 2006, 84; Stringer 2007, 55.) Kuten toimintatutkimukselle on tyyppillistä, tässäkin tutkimuksessa osallistujilla oli perinteiseen tutkimukseen verrattuna aktiivisempi rooli. Toimintatutkimuksessa olisi usein toivottavaa, että kehitetty toiminta jatkuisi tutkijan poistuttua projektista. Tämä saavutetaan todennäköisimmin silloin, kun tutkimuksessa käytetään osallistavaa otetta eli kannustetaan yhteisöä osallistumaan toimintaan ja arvostetaan heidän kauttaan syntyntä kokemusperäistä tietoa. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 70.) Tutkimuksemme ei ole täysin osallistava tutkimus, sillä tutkija on toteuttanut suurimman osan kehitettävästä toiminnasta itse. Osallistavan otteen idea on otettu tutkimuksemme huomioon siten, että opettajia kannustettiin osallistumaan toiminnan suunnitteluun. Näiden uniikkien roolien vuoksi toimintatutkimuksessa yhteisö ja sen sosiaalinen ja kulttuurinen tausta on avainasemassa (Stringer 2007). Toimintatutkimuksemme yhteisönä oli alakoulu, johon kuuluivat oppilaat, opetushenkilökunta ja muu koulun henkilökunta. Koulu oli melko pieni, joten yhteisöstä oli muodostunut tiivis niin aikuisten kuin lastenkin välillä. Uutena opettajana tutkija 1:n tuli tutustua oppilaisiin sekä henkilökuntaan ja luoda heihin luottamuksellinen suhde. Varsinkin oppilaiden kanssa tämä kävi nopeasti, sillä koiran lähestyttävyys avasi tutkija 1:lle mahdollisuuden tutustua heihin helposti.

## 6.2 Toimintatutkimuksen eteneminen

Toimintatutkimus on luonteeltaan syklinen, kokemuksellinen ja refleктоiva prosessi. Sen eri vaiheissa tapahtuu kehittävää toimintaa, joka etenee suunnittelun, toiminnan, havainnoinnin ja reflektionin spiraalisena kehänä. Vaikka toimintatutkimusta kuvataan usein syklisellä vaihe vaiheelta- kaavalla, todellisuudessa tutkimuksen eteneminen on monimutkaisempaa. (Stringer 2007, 9.) Toimintatutkimuksen etenemisen kuvaamiseen löytyy useita malleja. Käytämme tutkimuksemme Kemmisin, McTaggartin ja Nixonin (2014) mallia, jossa toistuvan syklisen vaiheet ovat suunnitelma (plan), toiminta (act), havainnointi (observe) ja reflektointi (reflect) (ks. kuvio 3). Vaiheita toistetaan useamman kerran, jotta tutkimusongelmaan voidaan löytää sopiva ratkaisu.



KUVIO 3. Toimintatutkimuksen syklinen luonne. (Kemmis, McTaggart & Nixon 2014, 19)

Stringerin (2007, 65) mukaan toimintatutkimuksen lähtökohtana on kehitettävän toiminnan tunnistaminen. Projektimme lähtökohtana oli koulun opetushenkilökunnan kiinnostus aloittaa toiminta koulussa. Opetushenkilökunta päätti yhdessä toiminnan tavoitteeksi lukemisen. Tutkija 1 järjesti toiminnan oman luku-koirasertifikaatin saaneen koiransa kanssa, mistä muodostui mahdollisuus

toteuttaa toimintatutkimus. Stringer (2007) painottaa yhteisön sosiaalista ja kulttuurista kontekstia, jossa toimintatutkimus toteutetaan. Teimme suunnitelman vastaamaan koulu yhteisön tarpeita ja toiveita. Olennaisia piirteitä kontekstissa olivat muun muassa koulun koko ja tilat, oppilasaines sekä opettajien vakiintuneet toimintatavat, kuten yhteistyön määrä ja tavat. Seuraava vaihe tutkimuksessa oli pyytää tarvittavat luvat niin tutkimusta kuin koira-avusteista opetusta varten tarvittavilta tahoilta, kuten kaupungilta, koululta ja vanhemmilta.

Toiminta aloitettiin syyskuussa 2020. Koira-avusteinen opetus aloitettiin ensiksi nuoremmille oppilaille, siis luokille 1–3. Ensimmäisen luokan oppilaiden kohdalla oli otettava huomioon suuret erot lukutaidossa. Heidän kanssaan toteutimme ensimmäisenä toiminnallisen tuokion, jossa oppilaat pelasivat koiran kanssa suurella pehmonopalla. Toiminnan tavoitteena oli harjoitella kirjainten tunnistamista ja tavujen, sanojen ja virkkeiden lukemista. Nopissa olevat sisällöt valittiin oppilaan lukutaidon mukaan. Suunnittelemisen tapahtui oppilaan oman luokanopettajan kanssa, jolla oli tieto oppilaiden lukutaidosta. Tuokioon sisältyi myös vuorovaikutusta koiran kanssa. Oppilas sai esimerkiksi ojentaa nopan koiralle pyöritettäväksi. Opetus tapahtui muutaman oppilaan ryhmissä. Myöhemmin järjestimme ensimmäisen luokan oppilaiden kanssa tarinatuokioita. Tarinatuokiossa oppilaat kuuntelivat opettajan lukemaa tarinaa ja saivat samalla silittää koira. Lukemisen jälkeen tarinasta keskusteltiin. Tuokion tavoitteena oli harjoittaa kuullun ymmärtämistä. Lisäksi oppilaat lukivat välillä luku läksynsä koiralle. Lokakuun lopulla teimme luokanopettajan kanssa oppilaille harjoitteen, jonka avulla kartoitimme myös heidän lukutaitoaan. Siinä oppilaat yksi kerrallaan lukivat koiralle opettajan antamat lukuharjoitteet. Koira ohjaava opettaja havainnoi lukemista ja kirjoitti samalla lukutaidosta arvion, jonka luokanopettaja sai. Koira ohjaava opettaja tuki oppilasta tarpeen mukaan ja antoi oppilaille kannustavaa palautetta.

Toisen luokan, yhden kolmannen luokan ja yhden viidennen luokan oppilaat lukivat koiralle oman opettajansa valitsemaa kirjaa. Kirjat liittyivät oppilaiden äidinkielen opetukseen. Koira-avusteiset opetustilanteet järjestettiin siten, että oppilaat pääsivät yksitellen lukemaan kirjaa koiralle. Oppilaiden lukema

aika vaihteli noin viidestä minuutista kahteenkymmeneen minuuttiin. Koiraa ohjaava opettaja arvioi tilanteessa, kuinka pitkä aika oppilaalle oli sopiva. Palaute omalle opettajalle annettiin suullisesti. Toisen kolmannen luokan (koiraa ohjaavan opettajan luokka) oppilaat pääsivät toteuttamaan autonomiaa ja saivat valita, mitä kaunokirjallisuuden teosta he lukivat koiralle. Tämän luokan oppilaat myös työkästyivät tarinatuokioihin, joissa koira oli läsnä. Opettaja luki jokaisen tarinatuokion aikana samaa kirjaa.

Toisen viidennen luokan ja kuudennen luokan opettajien kanssa päädyimme kaunokirjallisuuden sijasta tarjoamaan oppilaille mahdollisuutta lukea muun muassa historiaa sekä ympäristöoppia. Oppilaat työskentelivät koiran kanssa yksitellen. Oppilaan tilanteesta riippuen he lukivat kokeeseen, opiskelivat sillä hetkellä opeteltavaa aihetta tai syvensivät tietoaan lukemalla lisää jostakin aiheesta. Työskentelyssä painottui oppilaan autonomia oman opiskelunsa suhteen. Toiminnan tavoitteena oli myös lisätä kiinnostusta koulunkäyntiä ja opiskelua kohtaan sekä tarjota rauhallinen opiskelutilanne, jossa oppilaalla oli mahdollisuus kehittää opiskelutaitojaan. Koira ohjaava opettaja tuki oppilasta tarvittaessa esimerkiksi vastaamalla oppilaan kysymyksiin tai pohtimalla oppilaan kanssa yhdessä hänelle vaikeita aiheita.

Kuten aiemmin tässä luvussa mainittiin, tutkimus ei etene täysin syklisen mallin mukaan. Toiminta kehittyi jatkuvasti, kun huomattiin, mitä voitaisiin tehdä eri tavalla. Ensimmäisessä toimintavaiheessa oli tärkeää muokata toimintaa ohjaavan opettajan havaintojen perusteella, jotta tilanteista saataisiin mahdollisimman toimivia. Tämän jälkeen aloimme kerätä suullista ja kirjallista palautetta oppilailta sitä mukaa kun he olivat osallistuneet koira-avusteisiin tuokioihin. Opetushenkilökunnan kanssa toimintaa suunniteltiin ja pohdittiin säännöllisesti jokaisen luokan osalta. Marraskuussa keräsimme kirjallista palautetta opettajilta, jotta toimintaa voitaisiin kehittää myös henkilökunnan näkökulmasta.

Aineistonkeruun jälkeen siirryimme aineiston analyysiin, jossa tarkastelemme oppilaiden kokemuksia, toimintaa ja toiveita, koira ohjaavan opettajan havainnointeja sekä opettajien kokemuksia ja toiveita. Analyysistä saatujen



tulosten perusteella teimme johtopäätöksiä siitä, miten koira-avusteista opetusta voitaisiin kehittää. Toimintatutkimuksen etenemistä kuvataan usein useamman syklin mallilla, ja tämän tutkimusraportin voidaan katsoa kuvaavan toimintatutkimuksen ensimmäistä sykliä, sillä seuraavassa syklissä tarkoituksena on ensimmäisen syklin avulla kehitetyn uuden toimintamallin soveltaminen käytäntöön. Käytäntöön soveltamisen arvioinnin jälkeen on taas mahdollista kehittää toimintaa entisestään, ja mikäli tutkimustyötä jatketaan, käynnistyy taas uusi tutkimuksellinen sykli.

### **6.3 Tutkimuksen osallistujat**

Toimintatutkimuksessa on tärkeää tunnistaa avaintutkittavat eli henkilöt tai ryhmät, joita toiminta koskettaa eniten (Stringer 2007, 178). Tässä tutkimuksessa avainasemassa olivat oppilaat ja opettajat. Koulun koon vuoksi oli mahdollista ottaa mukaan tutkimukseen kaikki vapaaehtoiset koulun oppilaat sekä opetushenkilökunta. Koulussa oli yhteensä kahdeksan luokkaa. Oppilaat olivat 1.–6. luokkalaisia eli 7–2 -vuotiaita. Koulun oppilaista 125 osallistui tutkimukseen, ja opettajista tutkimukseen osallistui 11.

Toimintatutkimus toteutettiin Kanta-Hämeessä. Syksyllä 2020 anoimme tutkimusta toteutettavassa kaupungissa kirjallista lupaa tutkimukselle. Luvan myönsi koulunjohtaja. Tutkimuksen tavoitteet ja aineistonkeruumenetelmät esiteltiin koulun opettajille ja lasten vanhemmille kirjallisesti tutkimusluvan yhteydessä olevalla kirjeellä. Oppilaiden halukkuus osallistua varmistettiin vielä suullisesti tutkimustilanteissa.

### **6.4 Tutkimusaineiston keruu**

Toimintatutkimuksessa tarkastellaan laajaa kokonaisuutta, joten tutkijan tulee olla tarkka valitessaan informaatiota, joka on oleellista tutkimukselle, jotta tutkimusaineistoa ei kerry liikaa (Stringer 2007, 69). Keräsimme toimintatutkimuksen aikana tietoa koira-avusteisen opetuksen integroimisesta koulun arkeen

havainnoimalla, palautekyselyillä sekä opettajien ja oppilaiden kanssa käydyillä keskusteluilla.

Toteutimme tutkimuksemme osallistuvaa havainnointia, jossa tutkija toimii aktiivisesti tutkimukseen osallistujien kanssa. Sosiaaliset vuorovaikutustilanteet tutkijan ja osallistujien välillä ovat olennainen osa tiedonhankintaa. Toimintatutkimuksessa osallistuva havainnointi on perusteltua, sillä tutkija toimii eräänlaisena muutosagenttina. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 70.) Tutkija 1 oli osana kouluyhteisöä, joten ulkopuolinen havainnointi olisi ollut hänen osaltaan lähes mahdotonta. COVID-19 pandemian vuoksi tutkija 2 ei voinut toimia ulkopuolisenä havainnoitsijana. Tutkija 1 keräsi muistiinpanoja koira-avusteisista opetustilanteista sekä teki huomioita koulun toimintakulttuurista 11 viikon ajan. Tutkija 1 sai tietoa osallistujien kokemuksista ja toiveista myös oppilaiden ja opettajien kanssa käytyjen keskustelujen kautta sekä palautekyselyjen avulla.

Kyselyt sopivat yhdeksi tutkimuksemme tiedonhankintamenetelmäksi, sillä tietoa kerättiin laajalta osallistujajoukolta. Menetelmä mahdollistaa myös tutkijan havainnoista ja osallistujien kanssa käydyistä keskusteluista esiin nousseiden asioiden vertaamisen koko yhteisöltä saatuihin vastauksiin. (Stringer 2007, 78.) Palautetta kerättiin kaikilta luokka-asteilta ja opettajilta. Oppilaiden palautekyselyt kerättiin sitä mukaa kun luokat osallistuivat opetukseen. Opettajien palautteet kerättiin marraskuun puolivälissä eli noin kaksi ja puoli kuukautta projektin aloittamisesta. Saimme oppilailta vastauksia palautekyselyyn 80 ja opettajilta 11. Päätimme kerätä kirjallista palautetta haastattelun sijaan, sillä halusimme antaa opettajille ja oppilaille mahdollisuuden nimettömään palautteenantoon. Oppilaat ja opettajat tunsivat koiraa ohjaavan opettajan hyvin osana kouluyhteisöä, ja halusimme minimoida vastaajien halun miellyttää tai olla kohtelias esimerkiksi haastattelutilanteessa. Jaoin oppilaille palautekyselyn, jossa oppilaat vastasivat kokemuksiinsa liittyviin kysymyksiin Likert-asteikolla, vastausasteikolla 1-5. Kyselyn lopussa olevat avoimet kysymykset antoivat oppilaille mahdollisuuden tarkentaa, taustoittaa ja tehdä lisäyksiä vastauksiinsa. Oppilaat kirjoittivat toiveensa vastauksena avoimeen kysymykseen. Opettajat saivat puolestaan kirjoittaa omin sanoin vastauksia teemoiteltuihin kysymyksiin.

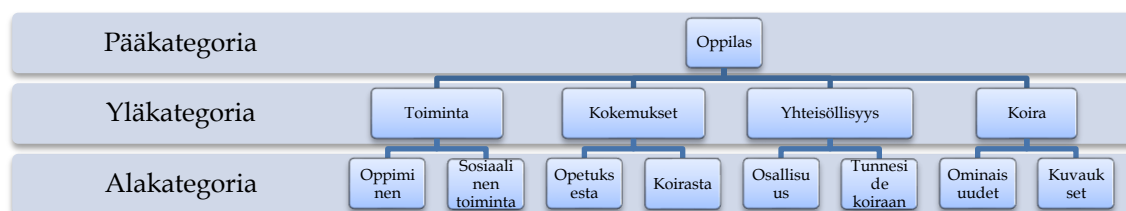
Oppilaiden ja opettajien kyselyissä oli myös lopussa kohta, johon sai kirjoittaa muita mieleen tulleita asioita.

## 6.5 Tutkimusaineiston analyysi

Toimintatutkimuksessa voidaan käyttää useita eri analyysimenetelmiä, jotka tulisi valita tutkimusongelman mukaisesti (Stringer 2007, 97). Teimme toimintatutkimuksessamme aineistolähtöisen eli induktiivisen analyysin, jossa pyrimme luomaan aineiston pohjalta teoreettisen kokonaisuuden (Tuomi ja Sarajärvi 2018, 80), jonka avulla pystyisimme vastaamaan tutkimusongelmaamme. Tuomi ja Sarajärvi (2018) huomauttavat, että laadullisen aineistolähtöisen sisällönanalyysin tuottama tiivistetty kuvaus ilmiöstä mahdollistaa selkeiden ja johdonmukaisten johtopäätösten tekemisen. Aineistolähtöisessä analyysissä yksiköt eivät ole ennalta määrättyjä vaan ne kumpuavat aineistosta (Tuomi ja Sarajärvi 2018, 80). Konseptien ja ideoiden tulee nousta osallistujien kokemuksista ja näkökulmista ennemmin kuin jonkin valmiin teorian skeeman saattamana (Stringer 2007, 59). Aineistolähtöisen analyysin kritiikki ja haasteet liittyvät siihen, millainen on tutkijan kyky suorittaa analyysi objektiivisesti osallistujien ehdoilla ja miten hänen omat ennakkoluulonsa vaikuttavat tulkintaan. Fenomenologis-hermeneuttisessa tutkimuksessa ongelma ratkaistaan kirjoittamalla auki tutkijan ennakkokäsitykset ilmiöstä ja tutkijan tietoinen suhtautuminen niihin tutkimuksen edetessä. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 81.)

Aloitimme analyysin tekemällä sisällönanalyysin tutkija 1:n havaintomuisiinpanoille. Sisällönanalyysin ensimmäinen vaihe oli aineiston tiivistäminen. Tiivistämistä ohjasi pyrkimys vastata tutkimuskysymyksiin. Tiivistimme aineiston pelkistämällä havainnot lyhyiksi kuvauksiksi havainnon sisällöstä. Tämän jälkeen pelkistetty data kategorisoitiin ala-, ylä- ja pääkategorioihin (ks. kuvio 4). (Tuomi & Sarajärvi 2018, 85.) Sisällönanalyysin avulla nimesimme yläkategorioiksi osallistujien kokemukset, osallistujien toiminnan, yhteisöllisyyden ja koiraan liittyvät havainnot. Järjestimme havaintoaineiston neljään pääkategoriaan:

oppilaat, koiraa ohjaava opettaja, opettajat ja koira. Koiran kohdalla yläkategoriat olivat kuitenkin toiminta, tarpeet ja ominaisuudet.



KUVIO 4. Esimerkki kategorioista.

Kyselylomakkeiden vastaukset analysoimme teemoittamalla vastaukset ensin kokemuksiin ja toiveisiin, kuten kuvio 5 esittää. Kaksi teemaa muodostimme siksi, että kokemusten ja toiveiden esille nostaminen oli tutkimuksemme tavoitteena. Teimme jaottelun oppilaiden sekä opettajien kohdalla. Oppilaiden vastauksista löytyi lisäksi runsaasti kuvauksia koirasta, jotka päätimme erottaa omaksi teemakseen. Analysoidessamme oppilaiden palautekyselyn määrällistä aineistoa, totesimme, että syvällisempi määrällinen analyysi ei ollut tarpeellinen, sillä kaikkien kysymysten kohdalla vastaukset olivat yli 90 % yhteneväisiä. Kysyimme oppilailta heidän kokemuksiinsa liittyviä kysymyksiä, kuten viihtymistä tilanteessa ja tehtävien suorittamiseen liittyviä kysymyksiä. Vastauksissa korostuivat positiiviset kokemukset toiminnasta.

OPETTAJAT	
KOKEMUKSET	TOIVEET

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Oppilaisiin liittyvät kokemukset</li> <li>• Henkilökohtaiset kokemukset toiminnasta</li> <li>• Ammatilliset kokemukset toiminnasta</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Toiminnan määrä ja kesto</li> <li>• Tieto toiminnasta</li> <li>• Toiminnan sisällöt</li> <li>• Yhteistyö</li> <li>• Yhteisön vahvistaminen</li> </ul>
--	--

KUVIO 5. Opettajien palautekyselyn vastausten teemoittelu.

Lopuksi yhdistelimme tulokset havaintomuistiinpanojen ja palautekyselyiden analyyseistä. Muodostimme tuloksista kokonaisuuden, jonka pohjalta teimme tutkimuksemme johtopäätökset. Kokonaisuuden keskiössä olivat neljä päätoimijaa: oppilas, koira ohjaava opettaja, opettaja ja koira. Tarkastelimme toimijoiden välistä vuorovaikutusta ja suhdetta toisiinsa.

## 6.6 Tutkimuksen luotettavuus ja eettiset ratkaisut

Eettiset ratkaisut tulee miettiä ja toteuttaa huolellisesti kaikessa tutkimuksessa. Toimintatutkimuksessa pätevät samat eettiset periaatteet kuin muussakin tutkimuksessa, kuten tutkimukseen osallistujien itsemääräämisoikeus sekä tutkimuksen toteuttaminen siten, että osallistujille ei aiheudu haittaa (Stringer 2007, 54). Tutkimuksessamme oli erityisen tärkeää huolehtia kaikkien osapuolien hyvinvoinnista, sillä mukana oli elävä koira. Olemme käsitelleet koira-avusteisen toiminnan eettisyyttä aiemmin tutkimusraportissamme (ks. luku 3.4). Toimintatutkimuksessa tutkijalla on lisäksi velvollisuus tiedottaa tutkittavalle yhteisölle tutkimuksen etenemisestä. (Stringer 2007, 55). Tämän tutkimuksen yhteydessä tutkimuksen etenemisestä tiedotettiin koulun tavallisten viestintäkanavien välityksellä. Keskustelimme tutkimuksen etenemisestä opettajien kanssa myös epävirallisissa konteksteissa. Itsemääräämisoikeus tarkoittaa, että osallistujilla on oikeus perua osallistumisensa tutkimukseen missä tutkimuksen vaiheessa tahansa tai olla halutessaan vastaamatta heille esitettyihin kysymyksiin. Osallistumisen toimintatutkimukseen tulee olla täysin vapaaehtoista. (Damianakis & Woodford 2012, 709.) Tässä tutkimuksessa pyysimme tutkimusluvut kaikilta osallistujilta ja tiedotimme mahdollisuudesta perua suostumus milloin vain. Pyysimme

tutkimusluvut oppilaiden vanhemmilta kirjallisesti sekä oppilailta itseltään vielä suullisen varmistuksen halustaan osallistua.

Toimintatutkimukselle on ominaista, että siihen osallistuvat henkilöt pitävät tutkimusta luotettavana. Osallistujien osallistuminen prosessiin on olennainen osa onnistunutta toimintatutkimusta. Osallistujilla tulisi olla mahdollisuus muun muassa nähdä tutkimuksen tulokset ja saada mahdollisuus korjata virheellisiä tulkintoja heidän kokemuksistaan. (Stringer 2007, 57–58.) Tutkimuksen jatkaminen lisää sen luotettavuutta, (Stringer 2007, 58) sillä tähän tutkimusraporttiin olemme kuvanneet vasta toimintatutkimuksen ensimmäisen syklin. Toimintatutkimus kuitenkin jatkuu tämän tutkimusraportin jälkeenkin, jolloin seuraavassa syklissä tämän raportin johtopäätöksiä päästään soveltamaan ja tarkastelemaan käytännössä.

Triangulaatio lisää tutkimuksen luotettavuutta, jolloin siinä yhdistellään eri metodeja, tutkijoita, tiedonlähteitä tai teorioita (Tuomi & Sarajärvi 2018, 124). Tutkimuksessamme pyrimme lisäämään tutkimuksemme luotettavuutta tutkimusaineiston triangulaatiolla, joten tietoa kerättiin usealta eri taholta, kuten opettajilta, oppilailta ja koira-ohjaavalta opettajalta. (Stringer 2007, 58; Tuomi & Sarajärvi 2018, 126). Useimmissa tutkimustilanteissa mukana olivat vain koiran ohjaaja ja oppilas, joten opettajilla ei välttämättä ollut tarpeeksi kokonaisvaltaista kuvaa toiminnasta. Tutkimuksen luotettavuutta olisi todennäköisesti lisännyt opettajien laajempi kokemuspohja koira-avusteisesta opetuksesta.

Tutkijan tulee muodostaa luottamuksellinen suhde tutkittaviin, jotta tutkimuksesta syntyy mahdollisimman hedelmällinen. Luottamuksellinen suhde edellyttää tutkijalta sensitiivisyyttä toimissaan, sillä hän on varsinkin kokemuseräistä tietoa tutkittaessa hyvin lähellä tutkittavan henkilökohtaista tunne- ja kokemusmaailmaa. (Damianakis & Woodford 2012, 709.) Osallistujien tulee voida luottaa oman anonymiteetin säilymiseen tutkimuksessa. Tutkittaessa pieniä yhteisöjä tarve tutkimuksen luottamuksellisuuden varmistamiseen korostuu. Näissä yhteisöissä moni tuntee toisensa ja pystyy näin ollen tunnistamaan toisensa erinäisten tietojen avulla. Anonymiteettia varjellaan minimoimalla tunnistettavuustiedot, jolloin aineistoon ei tarvitse kerätä esimerkiksi tutkittavien

oikeita nimiä vaan ne voidaan korvata koodilla tai numerolla. (Damianakis & Woodford 2012, 708–709.) Tutkimuksessamme oppilaiden anonymiteettia varjeltiin siten, että heidän tuntomerkkejään tai nimiään ei kirjattu muistiinpanoihin, ja he vastasivat palautteisiin nimettömänä. Henkilökunnan tuntomerkkejä ei myöskään kirjattu ylös. Henkilökunta vastasi nimettömästi, ja heidän kanssa käydyt keskustelut kirjattiin nimettöminä. Vaikka tutkimuksen kannalta olisi ollut mielekästä ottaa tutkimuksessa huomioon opettajien työtehtävät, kuten heidän opettamansa aineet ja luokat, päädyimme jättämään nämä tiedot pois tutkimusraportistamme, jotta yksittäiset opettajat eivät olisi tunnistettavissa.

Perinteisessä tutkimuksessa pyritään tutkimusten toistettavuuteen sekä tiedon yleistettävyyteen. Toimintatutkimus ei kuitenkaan ole sellaisenaan toistettavissa, koska se on luotu tietyssä kontekstissa. Tutkimuksen tulisi kuitenkin olla sovellettavissa toisiin tilanteisiin, joten tutkimuksessa tulisi olla raportoituna tutkimuksen konteksti, toiminta ja tapahtumat. (Stringer 2007, 59.) Olemme pyrkineet mahdollisimman läpinäkyvään raportointiin tutkimuksemme toteuttamisen ja analyysin kuvailussa, jotta edellä mainittu sovellettavuus olisi mahdollista.

Toteutimme tutkimuksemme poikkeuksellisissa oloissa, sillä COVID-19 pandemia rajoitti tutkimuksemme toteuttamista tietyiltä osin. Rajoitusten vuoksi toinen tutkijoista ei päässyt vierailemaan koululla, joten tutkimuksen havainnointiaineisto oli vain toisen tutkijan tuottamaa. Toimintatutkimuksen tutkijan rooliin kuuluu se, että on osa tutkittavaa yhteisöä, mikä jäi uupumaan toisen tutkijan osalta. Toisaalta tutkija, joka ei vierailut koululla pystyi objektiivisemmin tarkastelemaan henkilökunnan ja oppilaiden kokemuksia palautteista. Toteutuksessamme koira-avusteista opetusta noudatimme paikallisia ohjeistuksia ja suosituksia

## 7 TULOKSET

Aineiston analyysin avulla tarkastelimme neljää toimijaa kouluyhteisössä: oppilasta, opetushenkilökuntaa, koira-ohjaavaa opettajaa ja koira-avusteista opetuksesta sekä heidän toimintaansa koira-avusteisissa oppimistilanteissa ja epämuodollisissa kohtaamisissa koiran kanssa. Oppilaiden kokemusten painottaminen oli perusteltua, sillä oppilas on tuen näkökulmasta keskiössä. Katsoimme oleelliseksi tarkastella opettajien ja koira-ohjaavan opettajan yhteistyötä koira-avusteisen opetuksen onnistumisen kannalta. Kartoitimme lisäksi opettajien kokemuksia ja toiveita koira-avusteisesta toiminnasta. Koira-avusteisen opetusta toteuttavan koirakon näkökulmasta keskiössä oli toiminnan reflektio. Toimijoiden kokemukset, uskomukset sekä toiveet ohjasivat toiminnan kehittämisen suuntaa.

### 7.1 Oppilaat

Osallistuminen koira-avusteiseen opetukseen oli vapaaehtoista. Enemmistö oppilaista ei ollut lukenut tai tehnyt tehtäviä aiemmin koiran kanssa. Suurin osa niistä oppilaista, jotka olivat ennen tehneet tehtäviä tai lukeneet koiran kanssa, olivat tehneet sitä oman kotona olevan tai sukulaisen koiran kanssa. Oppilaat osallistuivat opetustilanteisiin yksin, pareittain tai ryhmissä.

#### 7.1.1 Oppilaiden kokemukset

Oppilaiden kokemuksia tarkasteltiin koira-avusteisissa oppimistilanteissa sekä epämuodollisissa kohtaamisissa. Kokemukset jaoteltiin oppimistilannetta koskeviin ja koira-avusteisiksi kokemuksiin. Oppilaiden kokemuksista lähes kaikki olivat positiivisia ja miellyttäviä. Muutamia oppilaita jännittivät tai eivät viihtyneet oppimistilanteessa. Suurin osa oppilaista, mutta eivät kaikki, kokivat oppimistilanteen olleen heille hyödyllinen.



Oppilaat itse, koiraa ohjaava opettaja ja oppilaiden luokanopettajat nostivat esille yhteneväisiä positiivisia kokemuksia koiratoiminnasta. Kokemuksen positiivisuutta kuvailtiin usein ilmauksilla kiva, hyvä, ihana ja mahtava.

“Se on kivaa ja helppoa, kun [koira] on tukena.” (Oppilas)

“Toiminta oli hyvin mieluista oppilaille.” (Opettaja)

“Ohjaaja: Miltä tuntui?”

Oppilas: Hyvältä. Tää meni makuulleen. Nukkuuks tää?

Oppilas silittää koiraa.”

(Koiraa ohjaavan opettajan muistiinpano)

Suurin osa oppilaista kuvasi oppimistilanteen positiivisia vaikutuksia. Oppilaat vastasivat suoriutuneensa hyvin tehtävissään, pystyvänsä keskittymään, rentoutumaan ja rauhoittumaan. Oppilaat kokivat myös viihtyneensä oppimistilanteissa.

“...oppilas silittää koiraa samalla, kun lukee keskittyneesti.” (Koiraa ohjaavan opettajan muistiinpano)

“Koiran silittäminen oli rauhoittavaa ja se auttoi keskittymään lukemiseen.” (Oppilas)

“Erittäin mukavaa ja laskee oppilaiden kynnystä lukea ääneen! Hyödyllistä ja rentouttavaa lapsille.” (Opettaja)

Koira koettiin mukavaksi opiskelukumppaniksi. Osa oppilaista kertoi, että he kokivat oppimistilanteen helpommaksi koiran kanssa kuin esimerkiksi luokassa luokkakavereiden kanssa.

“Koiralle on helpompi lukea kuin ihmiselle, koska koira ei osaa arvioida esimerkiksi lukemaasi.” (Oppilas)

“Oppilas: Oon hyvä lukemaan mielessä, mutta ääneen lukiessa tulee sössötettyä

Ohjaava opettaja: Tässä on sitten varmaan hyvä harjoitella?

Oppilas: Joo

Ohjaava opettaja: Oliko helpompi lukea [koiralle] kuin luokkakaverille ääneen?

Oppilas: No joo. Se on ihana pikku koira. Hyvä lukukoira.”

(Koiraa ohjaavan opettajan muistiinpano)

“Ohjaava opettaja: Oliko helpompi lukea ääneen [koiralle] kuin vaikka luokassa?”

Oppilas: No joo!” (Koiraa ohjaavan opettajan muistiinpano)

Oppilaat olivat motivoituneita osallistumaan koira-avusteiseen opetukseen ja heidän motivaationsa näkyi heidän omille opettajilleen, koira ohjaavalle opettajalle sekä heijastui oppilaiden omista kommenteista. Motivaatio näkyi innokkaana osallistumisena toimintaan, haluna osallistua toimintaan uudelleen sekä vapaaehtoisena osallistumisena, vaikka tarjolla olisi ollut muutakin tekemistä, esimerkiksi välitunti.

“Tämä on tosi kivaa. Haluan tulla uudestaan.” (Oppilas)

“Haluaisin lukea [koiralle] vielä uudestaan!” (Oppilas)

“Oppilaat ovat innolla suhtautuneet tehtäviin, joita pääsee tekemään [koiran] kanssa.” (Opettaja)

Oppilaat olivat koiran läheisyydessä yleensä iloisia ja nauroivat helposti koiran toiminnalle. Heistä koira oli välillä hassu, kun se makasi selällään, yritti kiivetä heidän syliinsä, istui heidän kirjansa päälle tai haisteli heitä.

“[Koiran] kanssa työskentely oli hauskaa!” (Oppilas)

“Oppilas tulee istumaan lattialle ja häntä alkaa naurattaa, kun koira haistelee hänen korvaansa. Sitten molemmat asettuvat aloilleen ja alkavat lukemaan”. (Koiraa ohjaavan opettajan muistiinpano)

“Oppilas saapuu luokkaan hymyillen ja menee ensimmäisenä silittämään koira.” (Koiraa ohjaavan opettajan muistiinpano)

Oppilaat kertoivat koiran rauhallisuudesta ja kiltteydestä. Nämä ominaisuudet koettiin koirassa tärkeiksi ja oppilaiden kannalta tilanteen viihtyvyyttä parantavina tekijöinä. Rauhallisuus teki koirasta helposti lähestyttävän.

“[Koiran] kanssa oli kiva työskennellä, koska [koira] oli rauhallinen.” (Oppilas)

“No [koira] oli hyvin rauhallinen ja kiltti” (Oppilas)

“[Koiran] on todella rauhallinen ja [koira] on kiva lukukoira” (Oppilas)

Joidenkin oppilaiden kohdalla ilmeni jännitystä ja epävarmuutta tilanteissa. Osa epävarmuudesta ja jännityksestä liittyi koiraan ja osa ehkä uuteen tilanteeseen. Varautuneisuus esiintyi usein siten, että oppilas hakeutui hieman kauemmaksi koirasta eikä vastannut koiran vuorovaikutusyrittäisiin. Oppilas saattoi olla

epävarma siitä, mitä hänen tulisi tilanteessa tehdä, ja kysyi ohjeita. Oppilas saattoi säpsähtää, kun koira liikkui. Vain harva oppilas kertoi itse jännittävänsä koiran läsnäoloa.

“Oppilas valitsee paikkansa kauempaa koirasta.” (Ohjaavan opettajan muistiinpano)

“Oppilas säpsähtää, kun koira yllättäen liikahtaa.” (Ohjaavan opettajan muistiinpano)

“Oppilas istuu melko kauas koirasta. Lukee ääneen keskittyneesti. Oppilas ei erityisesti huomioi koiraa, vaikka koira hakeutuu oppilaan viereen ja käy makuulleen.” (Ohjaavan opettajan muistiinpano)

Osa oppilaista pääsi yli jännityksestä ja peloistaan koiraa kohtaan. He pystyivät lopulta rentoutumaan tilanteessa, vaikka heitä aluksi jännitti.

“Oppilas vaikutti hieman jännittävän tilanteeseen tulemista. Hän jäi odottamaan lupaa aloittaa lukeminen. Lopuksi oppilas vaikuttaa rentoutuvan ja alkaa silittämään koiraa samalla kun lukee. Rentoutumisen näkyminen. Ensin oppilas lukee ihan hiljaisella äänellä ja pikkuhiljaa alkaa lukea kuuluvammalla äänellä.” (Ohjaavan opettajan muistiinpano)

“Oppilaat lähtevät mielellään koira-avusteiseen toimintaan mukaan, myös ne jotka ovat aiemmin arkailleet koirien seurassa.” (Opettaja)

Koiraan liittyvistä kokemuksista yleisimpänä nousi esiin läheisyys koiraa kohtaan sekä koiran läsnäolo. Koirasta tuli heille tärkeä osa koulupäivää. Oppilaat tulivat silittämään koiraa, kun näkivät sen käytävillä.

“[Toivon,] Että [koira] olisi mun sylissä enemmän” (Oppilas)

“Kiva kun joku kuuntelee.” (Oppilas)

“Oppilas pääsee hakemaan lohtua koirasta ja rauhoittuu sekä kertoo, mikä mieltä painoi.” (Ohjaavan opettajan muistiinpano)

“Hiljaiset oppilaat ovat saaneet itselleen uuden ystävän.” (Opettaja)

Koiran koskettaminen oli osalle oppilaista mieluisaa ja tärkeää. He saivat mielihyvää koiran koskettamisesta.

“Se on niin pehmeä ja lämmin.” (Oppilas)

“Se oli kivaa, kun [koira] tuli ihan viereen ja sitä sai silittää samalla kun luki.” (Oppilas)

“Lopuksi oppilas halaa koiraa ennen kuin poistuu.” (Ohjaavan opettajan muistiinpano)

Oppilaat olivat ylpeitä koirasta ja siitä, että heidän koulussaan oli koira. Oppilaat halusivat ottaa vastuuta koirasta. Koira oli koulussa yhteinen puheenaihe.

“Onneksi meidän koulussa on oikee koira!” (Oppilas)

“Oman luokan oppilaat ovat ottaneet siitä oikein oman koiransa. He haluat ulkoiluttaa, ruokkia ja leikkiä sen kanssa. Heille on tärkeää tietää, onko koira koulussa. Haluavat tarinatuokioita niin, että koira on luokassa.” (Ohjaavan opettajan muistiinpano)

### 7.1.2 Oppilaiden toiminta

Koira-avusteisissa tilanteissa oppilaiden keskittyminen ja ahkeruus näkyi selkeästi. Lähes kaikki oppilaat työskentelivät intensiivisesti koko tilanteen ajan. Luokkiensa osa oppilaista eläytyi lukemiseen.

“Oppilas lukee yhden kappaleen kirjastaan ja kysyy, saako vielä jatkaa.” (Koiraa ohjaavan opettajan muistiinpano)

“[Koiran] kanssa on todella kiva keskittyä.” (Oppilas)

Koira-avusteiset oppimistilanteet mahdollistivat joillekin oppilaille mahdollisuuden metapuheeseen, joka voidaan luokkatilanteessa tulkita työrauhan häiritsemiseksi. Koira ei häiriinny oppilaan selittäessä itselleen tekemistään. Samalla tilanne avaa mahdollisuuden reflektoida omia taitoja.

“Oppilas puhuu itsekseen samalla kun lukee. “tää on vaikea sana” “no joku nimi” “MITÄH?!” - - Silittää koiraa samalla kun lukee.” (Koiraa ohjaavan opettajan muistiinpano)

Koira-avusteiset tilanteet, joissa oppilas luki koiralle, tarjosivat mahdollisuuden lukea omalla tasollaan ja rauhassa. Heikommat oppilaat saivat rauhassa tavata sanoja, ja toisaalta taitavammat lukijat saivat lukea enemmän kuin luokassa. Luokkatilanteessa oppilaan ääneen lukemisen määrää saatetaan rajoittaa esimerkiksi yhteen virkkeeseen kerralla. Koiraa ohjaava opettaja oli asettunut pois päin heistä, mutta joitakin oppilaita opettajan läsnäolo saattoi jännittää.

“Kysyn oppilaalta, miltä hänestä tuntui lukea koiralle. Oppilas vastaa, “Tosi kivalta. Kerrankin ei tarvinnut lukea vain pisteeseen asti.” (Koiraa ohjaavan opettajan muistiinpano)

Koiran läsnäolo lukutilanteessa tarjosi mahdollisuuden tauottaa lukemista ja tehtävien tekemistä luontevasti. Oppilas saattoi välillä nostaa katseensa tai pitää miettimistauon, jonka aikana hän huomioi koira.

“Oppilas silittää koira samalla kun lukee sille. Oppilas pitää välillä tauon lukemisesta ja keskittyy vain koiran koskettamiseen ja hetken kuluttua jatkaa lukemistaan.” (Koiraa ohjaavan opettajan muistiinpano)

Koiran kanssa liikkuminen koulussa ja koira-avusteinen opetus mahdollistivat vuorovaikutustilanteita oppilaiden kanssa. Oppilaat lähestyivät koira ohjaavaa opettajaa enemmän, kun hänellä oli koira mukanaan. Oppilaat tulivat juttelemaan koirasta, kyselivät siitä ja jakoivat kokemuksiaan ohjaavalle opettajalle, kun olivat oppineet tunnistamaan hänet myös ilman koira. Oppilaat kertoivat omista lemmikeistään ja kuulumisistaan koira ohjaavalle opettajalle sekä oppivat nopeasti hänen nimensä ja koiran nimen.

“Oppilas kertoo ennen kuin aloittaa lukemisen, “Kun luen mun pikkusiskolle Aku Ankkaa, sille pitää näyttää kuvat. Onneksi [koiralle] ei tarvitse.” “(Koiraa ohjaavan opettajan muistiinpano)

“Oppilas tulee kysymään, “oiii! Minkä ikäinen [koira] on?” “(Koiraa ohjaavan opettajan muistiinpano)

“Koira istuu oppilaan kirjan päälle. Oppilas kertoo, “Meidän kissat on vähän samanlaisia kun yrittää lukea. Ne tulee kirjan päälle” “(Koiraa ohjaavan opettajan muistiinpano)

### 7.1.3 Oppilaiden toiveet

Jaimme oppilaiden toiveet kuuteen alueeseen: toiveet koirasta, toiveet läheisyydestä, toiveet akateemisesta toiminnasta, toiveet taito- ja taideaineista, toiveet liikunnasta ja leikistä sekä toiminnan määrään liittyvät toiveet. Oppilaat esittivät eniten toiveita läheisyydestä, akateemisesta toiminnasta sekä toiminnan määrästä.

Koiraan liittyvät toiveet sisälsivät toiveita esimerkiksi koiran luonteesta tai koiran saamisesta omaksi lemmikiksi.

“Jos [koira] olisi todella leikkisä, niin olisi ehkä vähän kivempi.” (Oppilas)

“Mäki haluisin samanlaisen koiran, joka kuuntelisi lukemista.” (Oppilas)

Oppilailla oli paljon läheisyyteen liittyviä toiveita. Oppilaat toivoivat, että saisivat olla koiran kanssa kaksin, silittää koiraa, halata koiraa, ottaa sen syliin tai että koira olisi heidän vieressä.

“Minä haluaisin vain olla [koiran] kanssa.” (Oppilas)

“Olla ihan kaksin.” (Oppilas)

“Halailla [koiraa].” (Oppilas)

Akateemiseen toimintaan liittyvät toiveet olivat yleisiä. Oppilaat toivoivat, että pääsisivät koiran kanssa tekemään matematiikan tehtäviä, lukemaan kirjallisuutta, opiskelemaan lukuaineita, esimerkiksi ympäristöoppia ja historiaa. Oppilaat mainitsivat myös vieraiden kielten opiskelemisen koiran kanssa sekä yleisesti tehtävien tekemisen tarkentamatta, mitä tehtäviä. Lisäksi oppilaat toivoivat koira-avusteista kuvaamataittoa.

Oppilaat toivoivat liikunnallista ja leikillistä toimintaa. Liikunnallisessa toiminnassa ulkoilu ja koiran lenkittäminen saivat kannatusta. Muita toiveita leikistä ja liikunnasta olivat esimerkiksi: hippaa, pallon heittäminen, leikkiä ja tempuilua yhdessä koiran kanssa. Oppilaiden vastauksia on taulukossa 1.

TAULUKKO 1. Oppilaiden vastauksia kysymykseen *Mitä haluaisit tehdä koiran kanssa?*

“Juosta ulkona tosi kovaa ja tehdä temppuja.”

“Viedä lenkille välkän ajaksi.”

“Leikkiä pallon kanssa.”

“Mennä sen kanssa hippaa.”

“Pitää hauskaa.”

Toiminnan määrään liittyvät toiveet olivat yksimielisiä: oppilaat haluaisivat koira-avusteista työskentelyä enemmän, useammin ja että koira olisi pysyvä osa koulun arkea. Vastauksissa toivottiin myös, että kaikki tehtävät voitaisiin tehdä koiran kanssa.

## 7.2 Koiraa ohjaava opettaja

Koiraa ohjaavan opettajan rooli koira-avusteisessa oppimistilanteessa vaihtelee aktiivisesta passiiviseen. Lukutilanteessa koiraa ohjaavan opettajan rooli on hyvin passiivinen, mutta valpas, jotta hän voi huolehtia sekä oppilaan että koiran tarpeista. Koiraa ohjaavan opettajan sivullinen rooli antaa oppilaalle tilaa toimia koiran kanssa sekä mahdollistaa koiran rauhallisuuden.

“Koira reagoi ohjaajan toimintaa herkästi. Ohjaajan oltava rauhallinen, paikoillaan ja katsoimatta koiraan.” (Koiraa ohjaavan opettajan muistiinpano)

Koiraa ohjaava opettaja voi toimia tarvittaessa myös tulkkina oppilaan ja koiran vuorovaikutuksessa.

“Oppilas hämmentyy, kun koira tökkii kuonollaan hänen käsivarttaan (koira kerjää silitystä). Ohjaaja selittää, mitä koira haluaa, ja oppilas alkaa silittää koiraan.” (Koiraa ohjaavan opettajan muistiinpano)

Ohjaajan rooliin ja toimintaan kuuluu myös koiran olotilan jatkuva havainnointi sekä siitä huolehtiminen toiminnan yhteydessä. Koiraa ohjaavan opettajan on muutettava omaa toimintaansa tilanteeseen parhaiten sopivaksi.

“Ohjaajana autoin sisällöllisissä asioissa, jos eivät olleet ymmärtäneet jotain.” (Ohjaavan opettajan muistiinpano)

“[- -] en puutu lukemiseen oppilaan puheesta huolimatta, koska hän ei suoraan puhu minulle.” (Koiraa ohjaavan opettajan muistiinpano)

“Luulen, että muutamaksi minuutiksikin lukemaan tuleminen on sopiva breikki oppilaalle tunnilta. Oppilas saa rauhassa keskittyä hiljaisessa ympäristössä.” (Koiraa ohjaavan opettajan muistiinpano)

Ohjaajan vastuulla on myös ennen itse toimintaa tehtävät esivalmistelut, jotka vaikuttavat koiran olotilaan ja tilanteen toimivuuteen. Niitä ovat esimerkiksi koiran vireystilan tunteminen, ruokailun, levon ja ulkoilun ajoittaminen.

“Koiran on oltava oikeassa mielentilassa eli rauhallinen mutta virkeä.” (Koiraa ohjaavan opettajan muistiinpano)

Toiminnallisissa koira-avusteisissa tilanteissa koiraa ohjaavan opettajan rooli oli aktiivinen niin oppilaiden kanssa kuin koiran ohjaamisessa. Toiminnalliset tilanteet olivat raskaita koiralle ja niiden hyöty-haittasuhde nousi koira ohjaavan opettajan pohdinnassa tärkeäksi tekijäksi. Koira ohjaavan opettajan

observoinneista kävi ilmi, että myös oppilaat kokivat palkitsevammiksi tilanteet, joissa koira ohjaavan opettajan rooli oli passiivisempi ja he olivat suorassa vuorovaikutuksessa koiran kanssa.

Koira ohjaava opettaja järjesti koira-avusteista toimintaa luokanopettajan tehtävän rinnalla. Toiminnan toteuttamisessa tuli ottaa huomioon koira ohjaavan opettajan henkilökohtaiset resurssit. Toiminnan järjestäminen vaati työtä sekä luokanopettajan vastuiden ohessa että lisäksi. Esimerkiksi koulupäivän aikana koira ohjaavalla opettajalla oli vastuu sekä luokastaan sekä koirasta. Olisi ongelmallista, jos opettajan pitäisi akuutisti huolehtia molemmista yhtä aikaa. Ongelma voitaisiin ratkaista yhteis- tai samanaikaisopettajan tai koulunkäynnin ohjaajan avulla.

“Koiran kanssa koulussa oleminen ja aikatauluttaminen ja ylimääräisten tuntien pitäminen vie aikaa ja kuormittaa. Toisaalta toiminta on todella antoisaa. Koirasta huolehtiminen koulussa vaatii ajatustyötä ja aikaa esim. välitunneilla.” (Ohjaavan opettajan muistiinpano)

Koira ohjaava opettaja oli avainasemassa toiminnan suunnittelussa sekä toteuttamisessa. Tilanteen toimivuus edellytti oman toiminnan jatkuvaa reflektointia sekä tilanteeseen sopeuttamista, kun esille tuli uusia huomioita ja tarpeita. Koira ohjaavan opettajan toiminnan suunnittelu pohjautui monipuoliseen yhteistyöhön koulun opetushenkilökunnan kanssa. Yhteistyötä tarvittiin muun muassa aikataulutuksessa, opetussuunnitelman kytkemisessä koira-avusteisen toimintaan, opettajien toiveiden huomioon ottamisessa sekä tiedon saamisessa oppilaiden tasosta eri oppiaineissa. Yhteistyön tekeminen helpotti tutustumista muuhun opetushenkilökuntaan ja muuhun henkilökuntaan. Koiran läsnäolo avasi keskusteluja muunkin henkilökunnan kuin opettajien kanssa, sillä koirasta muodostui helposti yhteinen keskustelunaihe.

“Keskustelimme opettajan kanssa. Opettaja ei aina ehdi rauhassa kuunnella oppilaiden lukemista. Sovimme, että oppilaat tulevat lukemaan minulle ja [koiralle]. Minulla on aikaa kuunnella ja tehdä muistiinpanoja oppilaiden lukemisesta ja kertoa oppilaan omalle opettajalle.” (Ohjaavan opettajan muistiinpano)

Koiratoimintaa ohjaava opettaja havainnoi ja teki huomioita tilanteesta sekä loi omaa tulkintaansa tilanteen tunnelmasta ja oppilaan kokemuksesta tilanteesta. Oppilaiden vastausten kautta saatiin tietoa siitä, millä tavoin oppilaat kuvailivat



kokemuksiaan omin sanoin. Vastausten avulla pystyimme kartoittamaan, onko koiraa ohjaavan opettajan tulkinta tilanteesta ollut pätevä.

“Oppilaat hiukan levottomia. Haluaisivat liikkua koiran perässä ja kutsua sitä luokseen. Koira on enemmän häiriöksi tässä tilanteessa. Toisaalta tilanteessa päästiin harjoittamaan oman vuoron odottamista ja rauhoittumista.” (Ohjaavan opettajan muistiinpano)

“Oppilaat lukevat yksin, eivätkä voi tukeutua toisten lukemiseen. Tilanne rohkaisee oppilaita?” (Ohjaavan opettajan muistiinpano)

Huomio kiinnittyi koiraa ohjaavan opettajan rajalliseen tuntemukseen oppilaista, sillä oppilaan hyvä tuntemus helpottaa oppilaan toiminnan ja tarpeiden arviointia. Oppilaiden omien opettajien kanssa tehdyn yhteistyön avulla pystyttiin saamaan jonkin verran lisää tuntemusta oppilaista ja heidän tavanomaisista toimintamalleistaan kouluympäristössä sekä eri oppilaiden suhtautumisesta koiraa kohtaan.

“Paras suunnitella yhdessä luokan oman open kanssa. Hän tuntee oppilaat parhaiten ja heidän tarpeensa.” (Koiraa ohjaavan opettajan muistiinpano)

“Koira on tutumpi oppilaalle ja hän silittää koiraa samalla kun lukee.” (Koiraa ohjaavan opettajan muistiinpano)

Huomio kiinnittyi myös siihen, kuinka paljon ohjaaja saa toiminnan kautta tietoa muun muassa oppilaiden taitotasoista. Opetushenkilökunnan palautteista nousi esiin sama huomio. Tämä herätti kysymyksen siitä, millaista tiedonvaihtoon liittyvän yhteistyön tulisi olla koiraa ohjaavan opettajan ja oppilaan oman opettajan välillä.

“Ohjaaja saa paljon tietoa oppilaiden lukutaidosta ja muista harjoiteltavista taidoista. Mikä tulisi olla ohjaajan ja oppilaan oman opettajan tiedonvaihto asiasta?” (Koiraa ohjaavan opettajan muistiinpano)

### 7.3 Opettajat

Opettajat suhtautuivat koira-avusteiseen toimintaan myönteisesti ja he pitivät sitä arvokkaana lisänä koulun toimintaan. Saimme arvokasta tietoa henkilökunnan kokemusten pohjalta siihen, kuinka koira-avusteista toimintaa tulisi kehittää koulussa. Opettajien kokemusten ja toiveiden pohjalta saimme suuntaa esimerkiksi siihen, millaisella aikataululla toimintaa tulisi järjestää jatkossa, millaista

vuorovaikutusta tulisi pitää yllä koiraa ohjaavan opettajan ja muiden opettajien välillä sekä kuinka paljon hanke voi kuormittaa opetushenkilökuntaa.

### 7.3.1 Opettajien kokemukset

Opettajien kokemuksista suurin osa oli myönteisiä ja toimintaan suhtauduttiin positiivisesti. Kokemuksista erottui kolme kategoriaa: oppilaisiin liittyvät havainnot, henkilökohtaiset kokemukset ja henkilökunnan oman työn tekemiseen liittyvät kokemukset.

“[Koiran] läsnäolo saa lempeän sympatian heräämään niin aikuisissa kuin lapsissa.”  
(Opettaja)

Opettajien kertomat kokemukset liittyivät suurelta osin oppilaisiin. He toivat toistuvasti esiin toiminnan tärkeyden ja sen positiivisen vaikutuksen oppilaisiin.

“Uskon, että oppilaita piristää nähdä ja silittää lukukoiraa.” (Opettaja)

“Hyödyllistä ja rentouttavaa lapsille.” (Opettaja)

“[Koiran] läsnäolo koulun arjessa on opiskelijoille tärkeää.” (Opettaja)

Opettajat uskoivat, että toiminnasta on hyötyä, mutta eivät toiminnan aikana huomanneet oppilaissaan konkreettista kehitystä. He kuvailivat usein koiran tuomaa hyvää mieltä ja positiivista tunnelmaa sekä näkivät toiminnan luovan oppilaille mahdollisuuden kehittää lukemistaan sekä tunnetaitojaan.

“Erittäin mukavaa ja laskee oppilaiden kynnystä lukea ääneen!” (Opettaja)

“[- -] opettaa lapsille myös empatiataitoja, malttia ja monia muita tärkeitä taitoja, [--]”  
(Opettaja)

“Lukukoiratoimintaa olisi pitänyt olla enemmän, jotta voisi sanoa jotakin vaikutuksista.”  
(Opettaja)

“Uskon, että koiratoiminta toi vähintään leppoisaa tunnelmaa opetustuokioihin ja vähensi oppilaiden stressiä.” (Opettaja)

Opettajat eivät kokeneet toiminnan vaikuttavan negatiivisesti heidän omaan työhönsä. Uudet muutokset koulun arjessa usein kuormittavat opettajia ja tuottavat heille lisää tekemistä. Opettajat kokivat, että toiminnasta pystyttiin sopimaan joustavasti ja toiminta sujui ilman suurempia ongelmia.

“Käytännön järjestelyt sujuivat oikein helposti.” (Opettaja)

“Pätkät olivat sen verran lyhyitä per oppilas, että ei vaikuttanut omien tuntien pitämiseen juurikaan. Sain paljon arvokasta tietoa oppilaiden lukemisesta.” (Opettaja)

“Aikataulut ja käytännön asiat ovat olleet helposti ja joustavasti järjestettävissä.” (Opettaja)

Opettajien kokemuksissa tiedonsaanti oppilaiden toiminnasta koira-avusteisissa tilanteissa vaihteli. Opettaja ei itse ollut paikalla, joten palaute oppilaasta oli ohjaavan opettajan ja oppilaan opettajan vuorovaikutuksen varassa. Osa opettajista koki saavansa tarpeeksi tietoa oppilaidensa toiminnasta ja toiset kokivat, että tiedonvaihto jäi vähäiseksi.

“[--]Sain paljon arvokasta tietoa oppilaiden lukemisesta.” (Opettaja)

“Aikataulutus sujui ihan hyvin, samoin yhteydenpito. Oppilaiden arvioinnista ei mitään tietoa.” (Opettaja)

Opettajat osoittivat kiintymystä koiraan ja arvostivat läheisyyttä koiraan. Opetushenkilökunta tervehti koira miehellään ja silitti sitä opettajien taukotilassa. Koiran läsnäolo loi oivallisen mahdollisuuden vuorovaikutukselle henkilökunnan keskuudessa, kuten oppilaidenkin kohdalla. Koiran into koulussa huvitti henkilökuntaa ja lisäsi yhteisöllisyyttä.

“tämä on meillekin hyvää terapiaa” (Opettaja)

“[Koiran] läsnäolo saa lempeän sympatian heräämään niin aikuisissa kuin lapsissa.” (Opettaja)

“[--] rauhoittaa, tuo hyvää mieltä meille aikuisillekin.” (Opettaja)

### 7.3.2 Opettajien toiveet

Opettajien toiveista nousi esiin neljä teemaa: toiminnan määrä, tiedonvälitys, toiminta sekä yhteisöllisyyden lisääminen. Tiedonvälitykseen liittyviin toiveisiin sisältyi halu saada lisää tietoa koira-avusteisesta toiminnasta ja sen mahdollisuuksista, tietoa oppilaista ja heidän oppimisestaan sekä tietoa käytännön järjestelyistä, esimerkiksi tiedottamisesta allergisia varten.

“Lähinnä mietin, miten allergiset ihmiset huomioitu. En itse ole allerginen, mutta jos olisin, niin en saanut asiasta tietoa etukäteen (koululla käy paljon ihmisiä, jotka eivät koulun varsinaista opetushenkilökuntaa). [--]” (Opettaja)

“Palautetta [--], miten hommat etenivät [koiran] kanssa, koska itsellä ei ole mitään käsitystä siitä, miten tuokiot sujuivat.” (Opettaja)

Opettajien toiveissa esiintyi samat toiveet toiminnan järjestämisen määrästä kuin oppilailla. Toivomuksina oli toiminnan jatkuvuus, pysyvyys, lisääminen ja tiheys.

“Enemmän lukukoiratoimintaa ja tiiviimmässä tahdissa. Esimerkiksi yksi luokka/viikko, jotta oppilaiden ei tarvitse odottaa omaa vuoroaan niin kauan.” (Opettaja)

“[- -]Mielestäni olisi mukavaa ja myös hyödyllistä, jos koulussa olisi koira joka päivä.” (Opettaja)

Opettajien toiminnan sisältöihin liittyvissä toiveissa nousi esiin sellaisia oppiaineita, joissa koira-avusteista opetusta ei oltu järjestetty, esimerkiksi liikunta ja kielten opetus. Toiveena oli myös koiran läsnäolon saatavuuden lisääminen muillekin hetkille kuin oppitunneille.

“Koira kävisi rapsutettavana ja lenkitettävänä esim liikuntatunneilla.” (Opettaja)

“Jos aikaa olisi ollut enemmän, olisin mielelläni ottanut englannin tunneillekin.” (Opettaja)

Koirasta toivottiin myös eräänlaista yhteisöllisyyden ja yhteishengen ylläpitäjää. Koira olisi koulun yhteinen lemmikki, josta koko kouluyhteisö voisi olla ylpeä.

“Ajatuksena koulun oma nimikkokoira.” (Opettaja)

“[Koiraa] on kuin yksi tärkeä "henkilö" koulussa, ja toivottavasti tämä tärkeä henkilö kuuluu jatkossakin henkilökuntaan.” (Opettaja)

## 8 POHDINTA

### 8.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset

Pyrimme toimintatutkimuksessamme selvittämään koira-avusteisen opetuksen soveltamismahdollisuuksia lukemisen tukimuotona alakoulussa. Tutkimuskohteemme valintaa puolsi opetussuunnitelman perusteissa (2014, 61–62) mainittu oppimisympäristöjen ja koulujen toiminnan kehittämishaaste, joilla pyritään varhaiseen tuen tarpeen tunnistamiseen ja yhteisöllisyyteen. Kartoitimme toiminnan toteuttamista ja kouluyhteisön kokemuksia toiminnasta saadaksemme tietoa koira-avusteisen opetuksen kehittämiseen ja hyödynsimme koira-ohjaavan opettajan oman toiminnan reflektointia. Tavoitteena oli aloittaa koira-avusteinen opetus uutena tukimuotona koulussa ja sovittaa se osaksi koulun toimintakulttuuria.

Koko kouluyhteisö otti koira-avusteisen opetuksen vastaan myönteisesti. Kokemukset toiminnasta olivat pääosin myönteisiä. Oppilaat ja opettajat nauttivat koiran läsnäolosta ja läheisyyden hetkistä koiran kanssa keskellä työpäivää. Suurimmalle osalle koulun henkilökunnasta ja oppilaista koira-avusteinen opetus oli melko vierasta ja uutta. Tutkimuksen päätuloksiksi nousivat seuraavat asiat. Oppilaat kokivat suoriutuvansa koiran kanssa tekemistään tehtävistä hyvin, ja koira auttoi keskittymään ja rauhoittumaan. Koiran kanssa työskentely loi oppilaille myös tilan työskennellä rauhassa oman taitotasonsa ja tahtinsa mukaan. Opettajat huomasivat toiminnan tarjoaman potentiaalın osana opetustoimintaa, ja he kokivat saavansa tärkeää lisätietoa oppilaiden osaamisesta koira-ohjaavalta opettajalta. Koira loi kouluyhteisölle yhteisöllisyyden tunnetta, ja koiran kautta syntyi uutta vuorovaikutusta sekä kaikkia yhdistävä puheenaihe. Oppilaiden ja opettajien toiveet ja kokemukset koira-avusteisesta toiminnasta olivat laajalti yhteneväisiä.

Pohdimme tutkimuksemme antia kahdesta näkökulmasta. Ensiksi arvioimme toteuttamamme koira-avusteisen yksilöllisen tuen mallin (ks. luku 4) toimivuutta muun muassa peilaamalla mallin tavoitteita oppilaiden ja opettajien

kokemuksiin. Toiseksi paneudumme tuen toteuttamisessa ilmenneisiin puutteisiin ja vahvuuksiin. Luomme suunnitelman toiminnan jatkolle pyrkien kehittämään toimintaa ja vastaamaan tutkimukseen osallistuneiden toiveisiin. Samalla luomme pohjan uuden toimintatutkimuksen syklille (ks. 6.2).

### **8.1.1 Koira-avusteisen tuen mallin onnistumisen arviointi**

Koira-avusteinen opetus näyttäisi sopivan tutkimuksemme mukaan yleisopetuksen piiriin yhdeksi tuen muodoksi. Kehittämämme koira-avusteinen yksilöllisen tuen malli on jatkuva prosessi, jonka tavoitteena on tunnistaa oppilaan yksilöllinen tuen tarve sekä suunnitella ja toteuttaa tukitoimet. Oppilaan kehitystä seurataan jatkuvasti, ja havaintojen perusteella tukitoimet suunnitellaan ja päivitetään oppilaan tarpeisiin sopiviksi. Koira-avusteisilla menetelmillä luodaan oppilasta kannustava ilmapiiri ja mielekkäitä oppimistilanteita, jotka auttavat oppilasta sitoutumaan oppimiseensa. Koira-avusteinen opetus luo lämpimän ja kannustavan oppimisympäristön, joka rohkaisee opiskelijoita osallistumaan (Binfet, Trotman, Henstock, & Silas 2016, 32). Koira-avusteinen opetus oli oppilaslähtöistä ja loi oppilaille mahdollisuuden osallisuuteen. Oppilaalla oli mahdollisuus vaikuttaa omaan opiskeluunsa esimerkiksi valitsemalla, mitä lukee koiralle ja kuinka pitkään lukee koiralle. Toiminta oli oppilaille vapaaehtoista. Oppilaat saivat osallistua vapaaehtoisesti kokeisiin lukemiseen koiran kanssa ja tulla välitunnilla lukemaan sen kanssa. Oppilaiden ja ohjaavan opettajan sekä heidän oman opettajansa välille syntyi vuorovaikutusmahdollisuuksia sekä yhteinen puheenaihe: lukukoirat. Yhteinen puheenaihe toi myös henkilökuntaa yhteen.

Tutkimuksemme tulosten perusteella onnistuimme tuen mallilla luomaan oppilaille positiivisia oppimiskokemuksia ja mielekkäitä oppimistilanteita. Oppilaat olivat sitoutuneita oppimistilanteessa, mikä ilmeni heidän keskittymisensä ja intensiivisessä lukemisessa. Koiran läsnäolo rauhoitti monia oppilaita oppimistilanteessa, mikä osaltaan näytti tukevan heidän keskittymiskykyään. Koira-avusteiset tuokiot todennäköisesti tukivat lisäksi oppilaiden hyvinvointia, sillä lyhyetkin kohtaamiset koiran kanssa voivat parantaa opiskelijan

hyvinvointia. Eniten hyvinvointiin ja mielialaan on esitetty vaikuttavan tilanteet, joissa opiskelija sai olla kaksin vuorovaikutuksessa koiran kanssa ja ohjaajan osuus oli minimoitu. (Grajfoner, Harte, Potter, & McGuigan 2017, 6.) Oppilaiden mielialan nousun huomasi konkreettisesti tilanteissa, joissa koira sai oppilaan hymyilemään ja nauramaan. Havaitsimme tutkimuksessamme, että oppilaat kokivat myönteisimmin oppimistilanteet, joissa he saivat olla suorassa vuorovaikutuksessa koiran kanssa ohjaajan ollessa sivuroolissa.

Oppimistilanteen suunnittelu alkoi koiraa ohjaavan opettajan ja oppilaan oman opettajan yhteisellä keskustelulla, minkä kautta saatiin tietoa oppilaan osaamisesta ja yksilöllisistä tarpeista. Oppilaan opettajan konsultoinnin avulla opetus pystyttiin suunnittelemaan paremmin oppilaan tarpeita vastaavaksi. Haasteina olivat koiraa ohjaavan opettajan puutteellinen oppilaan tuntemus ja rajallinen aika toiminnan suunnittelulle. Oppilaan kannalta koira-avusteisen opetustilanteen hyödyllisyyteen saattoi vaikuttaa tilanteen uutuus. Oppilasta saattoi jännittää tai hän koki tilanteessa epävarmuutta. Opetustilanteen aikana koiraa ohjaavan opettajan suorittama havainnointi tuki palautteenantoa oppilaalle. Oppimistilanteessa koiraa ohjaava opettaja pystyi antamaan palautetta oppilaalle ja rohkaisemaan tätä, sillä tilanne oli rauhallinen. Tilanteessa oli mukana vähemmän oppilaita kuin yleensä opetustilanteissa, joten opettajalla oli mahdollisuus keskittyä oppilaaseen perusteellisesti. Vuorovaikutus ohjaavan opettajan ja oppilaan opettajan välillä tarjosi myös oppilaan opettajalle hyödyllistä lisätietoa oppilaiden osaamisesta, mutta oppimistilanteen jälkeinen tiedonsiirto omalle opettajalle jäi vaihtelevaksi ja puutteelliseksi. Ohjaavan opettajan oman toiminnan reflektointi, oppimistilanteen havainnointi ja vuorovaikutus tilanteen toimijoiden välillä auttoi selvittämään toiminnan kehityskohteita ja pohjusti seuraavan oppimistilanteen suunnittelua.

Autonomian toteutuminen opetuksessa tukee oppilaan kiinnostusta lukemiseen (ks. Lerkkanen 2018, 65). Toiminnassamme autonomia toteutui vaihtelevasti. Esimerkiksi osa oppilaista sai valita lukemansa kirjan tai aiheen, kun taas osa sisällöistä oli opettajan ennalta määräämää. Oppilaat saivat edetä omaan tahtiinsa ja keskittyä tehtävissä siihen, missä tarvitsivat harjoitusta, osa esimerkiksi

luki omaehtoisesti kokeisiin koiran kanssa. He saivat myös vapaaehtoisesti osallistua välitunnilla koiran kanssa lukemiseen.

Tutkimuksemme johtopäätöksenä toteamme, että käyttämämme malli oli onnistunut, vaikkakin keskeneräinen, tuen muotona. Ohjaavan opettajan ja oppilaiden kokemusten perusteella oppimistilanteet olivat osalle oppilaista erityisen rikkaita. Oppilaat, jotka eivät esimerkiksi uskaltaneet ryhmätilanteissa puhua tai lukea ääneen, näyttivät vapautuvan koiran kanssa työskennellessään. Toisaalta pohdimme myös ohjaajan havaintoa, että toiminta ei ollut kaikille yhtä hyödyllistä. Oppilaiden kokemuksistakin ilmeni, että muutamien oppilaiden kohdalla oppimistilanne ei ollut oppilaalle mielekäs. Koira saattoi olla osalle oppilaista liian kiinnostava, jolloin koiran läsnäolo kilpaili oppilaan huomiosta. Osa oppilaista jännitti tai pelkäsi koiraan, kun taas jotkut oppilaat, joiden on vaikeaa keskittyä luokkatilanteessa, tuntuivat keskittyvän ja rauhoittuvan paremmin koiran kanssa. Oppilaiden yksilöllisten tarpeiden laajempi tuntemus olisi tarpeen, jotta toimintaa voitaisiin kohdentaa vielä tarkemmin. Lisäksi toiminnan toteuttaminen vie paljon aikaa ja resursseja, joten toiminnan hyödyllisyys on pohdittava tarkkaan ennen toiminnan aloittamista.

Eri aineistojen analyysissä yhdeksi oleelliseksi yhdistäväksi tekijäksi paljastui vuorovaikutus sekä yhteisöllisyys. Havaitsimme, että koiralla ja koira-avusteisella toiminnalla oli yhteisön kannalta kaksi merkittävää roolia. Ensinnäkin koiran läsnäolo loi tilaa vuorovaikutukselle eri yhteisön toimijoiden välillä. Toiseksi koiran läsnäolo synnytti yhteisen ylpeyden ja kiintymyksen tunteen koiraan. Koiralla oli yhteisöä vahvistava ja yhdistävä vaikutus.

### **8.1.2 Koira-avusteisen yksilöllisen tuen mallin kehittäminen**

Uuden toimintatutkimussyklin aloittaminen alkaa toiminnan reflektoinnilla ja uudelleen suunnittelulla. Tutkimuksemme tulosten perusteella tunnistimme toimintamme kehittämiskohteiksi seuraavia asioita. Opettajien ja koiraan ohjaavan opettajan tiedonvaihtoa tukitoimien eri vaiheissa tulisi kehittää. Aiemmissä tutkimuksissa on myös havaittu puutteita koiran ohjaajan ja opettajien yhteistyössä. Yhteistyö on ollut esimerkiksi liian vähäistä. Koiran ohjaajan sekä oppilaiden



välisessä vuorovaikutuksessa on kehittämisen varaa. Koiraa ohjaavan opettajan antama palaute tulisi olla ennen kaikkea laadukasta. (ks. Henderson ym. 2020, 7.) Toimivan tiedonvaihdon avulla opettajat saavat enemmän tietoa oppilaiden osaamisesta. Opettajien välinen tiedonvaihto tapahtui pääsääntöisesti suullisesti. Haasteena oli löytää sopiva aika tiedonvaihdolle, sillä opettajat olivat kiireisiä koulupäivien aikana ja tiedonvaihto jäi usein lyhyeksi tai sitä ei tapahtunut ollenkaan. Kirjallisen tiedonvaihdon vahvuutena olisi dokumentoinnin pysyvyys ja se, että opettajat voisivat perehtyä tietoon oppilaan työskentelystä heille sopivana aikana. Dokumentointiin voisi hyödyntää jo olemassa olevia kanavia, kuten Wilmaa. Toinen mahdollinen ratkaisu tilanteeseen olisi opettajan läsnäolo oppimistilanteessa, jolloin opettaja pääsisi itse havainnoimaan oppilasta.

Kehityskohteeksi nousi myös toiminnan aikataulutusta ja määrää. Opettajat ja oppilaat toivoivat toiminnan määrän lisäämistä, sillä koettiin, että koiran saatavuus muutamana päivänä viikossa ei ollut riittävää koko koululle. Tässä kontekstissa toiminnan lisääminen vaatisi useamman koiran, sillä yksi koira voi työskennellä vain oman jaksamisensa mukaan. Sen sijaan opettajilta nousi ehdotus toiminnan kohdentamisesta tietyille oppilasryhmälle kerrallaan. Olimme järjestäneet toimintaa useammalle luokalle kerrallaan, jotta koira-avusteinen opetus olisi saatavilla oppilaille pidemmällä aikavälillä. Opettajat kuitenkin kokivat paremmaksi vaihtoehdoksi jaksottaa toimintaa luokille. Toisaalta kuudennen luokan kohdalla säännöllinen opiskeluaika toimi hyvin. Toisten luokkien kohdalla opettajat kokivat, että esimerkiksi kerran viikossa tapahtuva opetus tarkoitti, että jotkut oppilaat joutuivat odottamaan liian pitkään vuoroaan.

Opettajat sekä oppilaat toivoivat myös toiminnallisempaa työskentelyä koiran kanssa. Työskentelytapoihin toivottiin esimerkiksi liikunnallisuutta. Tämän toiveen toteuttamisessa on arvioitava saatavilla olevan koiran soveltuvuus uudelleen (ks. luku 3.3). Tutkimuksessa mukana ollut koira sopi ominaisuuksiltaan erittäin hyvin toteuttamaamme toimintaan. Jos koira ei olisi soveltuva uusiin työskentelymuotoihin, toimintaa voitaisiin toteuttaa esimerkiksi toisen koiran kanssa. Toiminnallisen työskentelyn tavoitteet on suunniteltava huolellisesti, jotta toiminta pysyy tavoitteellisena.

Opettajien kokemusten perusteella toiminnasta tiedottamiseen tulee panostaa enemmän, esimerkiksi allergioihin ja toiminnan luonteeseen liittyen. Lisäksi yhteisöä pitää ohjeistaa vielä tarkemmin toimintaan liittyvissä käytännöissä. Koira-avusteisen opetuksen alkaessa opettajat olisivat kaivanneet vielä syvällisempää tietoa toiminnan tavoitteista ja sisällöistä. Opettajia tiedotettiin toiminnasta kirjallisesti ja yhteisessä kokouksessa. Opettajat olisivat toivoneet erityisesti konkreettisempaa tietoa mahdollisuuksista, jotta tuen suunnittelu olisi toiminut joustavammin. Ratkaisuna päätimme toteuttaa yhteisen suunnittelu palaverin, jossa opettajat saisivat kaipaamaansa tietoa. Lisäksi opettajat pohivat, millaista tiedottamista koiran läsnäolo vaatisi, jotta myös kouluilla vierailijat olisivat tietoisia asiasta. Koululla oli ovissa kyltit, jossa ilmoitettiin koiran olevan koulussa. Lisäksi kyltissä olisi voinut olla tarkemmat ohjeet siitä, mitä vierailijan on otettava huomioon esimerkiksi kohdatessaan koiran. Koiran työskennellessä tai levätessä luokassa, luokan ovesa oli ilmoitus, joka kertoi, että luokassa on koira. Koirasta voisi tiedottaa lisäksi toisten kanavien kautta.

## 8.2 Jatkotutkimushaasteet

Tutkimuksemme on esimerkki siitä, miten koira-avusteista opetusta voi hyödyntää perusopetuksessa. Toimintatutkimuksemme osoitti myös useita kehittämisen kohteita. Toimintatutkimuksemme hyöty on ollut suurin tutkijoille itselleen sekä kouluyhteisölle, jossa tutkimus toteutettiin. Toimintatutkimus on ollut mahdollisuus kehittyä opettajina ja vahvistaa omaa ammatillista osaamista. Koemme, että toimintatutkimuksella on vielä annettavaa meille, joten päätimme jatkaa projektia myös tämän tutkimusraportin jälkeen. Toteutamme uuden toiminnan syklin, jonka avulla pyrimme korjaamaan havaitsemamme puutteet. Vaikka tutkimuksemme tulokset eivät ole yleistettävissä vahvan kontekstisidonnaisuuden vuoksi, uskomme että tutkimuksemme tulokset antavat viitteitä koira-avusteisen opetuksen kehittämiseksi.

Tutkimuksemme aikana nousi esiin useita kysymyksiä. Oppilaiden kannalta haluaisimme esittää jatkotutkimushaasteiksi erityisesti paneutumisen

niiden oppilaiden kokemuksiin, jotka eivät kokeneet toimintaa miellyttävänä ja hyödyllisenä. Pohdimme voisiko oppimistilanteista luoda mielekkäitä myös näille oppilaille. Oppilaiden kokemuksia voitaisiin avata esimerkiksi haastatteleamalla heitä. Tässä tutkimuksessa emme paneutuneet oppilaiden kokemusten sukupuolieroihin. Suomessa on huolestuttu varsinkin poikien lukutaidosta ja kiinnostuksesta lukemista kohtaan (ks. Merisuo-Storm & Aerila 2018, 170). Koira-avusteinen opetus voisi olla yksi mahdollisuus tukea poikien lukemista. Tarvetta olisi tutkimuksille, jotka selvittäisivät millainen koira-avusteinen opetus motivoisi poikia lukemaan. Koira-avusteisen opetuksen vaikutuksia oppimiselle tulisi tutkia enemmän, jotta saisimme tarkempaa tietoa niistä mekanismeista, jotka vaikuttavat oppimiseen. Koira-avusteisilla menetelmillä voisi olla mahdollista parantaa koulun ja luokan ilmapiiriä. Tutkimuksemme tuloksissa esiintynyt yhteisöllisyyden muodostuminen ja oppilaiden osallisuus viittaisivat koira-avusteisen opetuksen hyödyllisyyteen esimerkiksi luokan ryhmäyttämisessä.

## LÄHTEET

- AAII 2019 = Animal Assisted Intervention International: Standards of Practice.  
Haettu osoitteesta <https://aai-int.org/wp-content/uploads/2019/02/AAII-Standards-ofPractice.pdf>
- Akyol, H. & Boyaci-Altinay, Y. 2019. Reading Difficulty and Its Remediation: A Case Study. *European journal of educational research*, 8(4), 1269–1286.  
doi:10.12973/eu-jer.8.4.1269
- Binfet, J., Trotman, M. L., Henstock, H. D., & Silas, H. J. 2016. Reducing the affective filter: Using canine assisted therapy to support international university students' English language development. *BC TEAL Journal*, 1(1), 18–37. Haettu osoitteesta  
[https://www.researchgate.net/publication/303935352\\_Reducing\\_the\\_affective\\_filter\\_Using\\_canine\\_assisted\\_therapy\\_to\\_support\\_international\\_university\\_students'\\_English\\_language\\_development](https://www.researchgate.net/publication/303935352_Reducing_the_affective_filter_Using_canine_assisted_therapy_to_support_international_university_students'_English_language_development)
- Brelsford, V.L., Meints, K., Gee N.R., & Pfeffer, K. 2017. Animal-Assisted Interventions in the Classroom – A Systematic Review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*. 14(7), 669, 1–33.  
doi:10.3390/ijerph14070669
- Cruz-Santos, A., Costa, S. S. D. S., Fernandes, R. M. S. & Sapage, S. P. 2019. Perspectives of remedial teaching for students with language disorders in Portugal. *CoDAS*, 31(5), 1–8. doi:10.1590/2317-1782/20192018074
- Damianakis, T. & Woodford, M. R. 2012. Qualitative Research With Small Connected Communities: Generating New Knowledge While Upholding Research Ethics. *Qualitative health research*, 22(5), 708–718.  
doi:10.1177/1049732311431444
- Endenburg, N. & van Lith, H. A. 2011. The influence of animals on the development of children. *The Veterinary Journal*, 190(2011), 208–214. Haettu osoitteesta <https://www-sciencedirect-com.ezproxy.jyu.fi/science/article/pii/S1090023310004077?via%3Dihub>

- Eskelä-Haapanen, S. 2012. *Kohdennettu tuki perusopetuksen alkuluokilla*. Tampere: Tampere University Press.
- Esposito, L., McCune, S., Griffin, J. A. & Maholmes, V. 2011. Directions in Human-Animal Interaction Research: Child Development, Health, and Therapeutic Interventions. *Child Development Perspectives*, 5(3), 201–211.  
Haettu osoitteesta  
[https://www.researchgate.net/publication/230201485\\_Directions\\_in\\_Human\\_Animal\\_Interaction\\_Research\\_Child\\_Development\\_Health\\_and\\_Therapeutic\\_Interventions](https://www.researchgate.net/publication/230201485_Directions_in_Human_Animal_Interaction_Research_Child_Development_Health_and_Therapeutic_Interventions)
- Fine, A. H., & Gee, N. R. 2017. How animals help children learn: Introducing a roadmap for action. Teoksessa N. R. Gee, A. H. Fine, & P. McCardle (toim.), *How animals help students learn: Research and practice for educators and mental-health professionals* (3–11). Routledge/Taylor & Francis Group.  
<https://doi.org/10.4324/9781315620619-1>
- Fredrickson-Macnamara, M. & Butler, K. 2010. Animal selection procedures in animal-assisted interaction programs. Teoksessa A.H. Fine (toim.) *Handbook on Animal-Assisted Therapy - Theoretical Foundations and Guidelines for Practice* (111–134). 3. painos. Haettu osoitteesta  
<https://doi.org/10.1016/B978-0-12-381453-1.10007-8>
- Gee, N.R, Fine, A. H. & Schuck, S. 2015. Animals in Educational Settings: Research and Practice. Teoksessa: A.H. Fine (toim.), *Handbook on Animal-Assisted Therapy. Foundations and Guidelines for Animal-Assisted Interventions* (195–210). Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-801292-5.00014-6>
- Gee, N. R., Griffin, J. A. & Mccardle, P. 2017. Human–Animal Interaction Research in School Settings: Current Knowledge and Future Directions. *AERA open*, 3(3), 1–9. doi:10.1177/2332858417724346
- Grajfoner, D., Harte, E., Potter, L. M., & McGuigan, N. 2017. The effect of dog-assisted intervention on student well-being, mood, and anxiety. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 14(5),483. doi: 10.3390/ijerph14050483

- Griffin, C. P. & Murtagh, L. 2015. Increasing the sight vocabulary and reading fluency of children requiring reading support: The use of a Precision Teaching approach. *Educational psychology in practice*, 31(2), 186–209. doi:10.1080/02667363.2015.1022818
- Henderson, L., Grové, C., Lee, F., Trainer, L., Schena, H. & Prentice, M. 2020. An evaluation of a dog-assisted reading program to support student wellbeing in primary school. *Children and youth services review*, 118, 1–8. doi:10.1016/j.childyouth.2020.105449
- Husserl, E. 2013. *Ideas: General introduction to pure phenomenology*. Oxfordshire, England; New York, New York: Routledge, 1–465. Haettu osoitteesta <https://ebookcentral.proquest.com/lib/jyvaskyla-ebooks/detail.action?docID=1702131>
- IAHAIO 2018 = IAHAIO White Paper: The IAHAIO Definitions for Animal Assisted Intervention and Guidelines for Wellness of Animals Involved in AAI. Haettu osoitteesta [http://iahaio.org/wp/wpcontent/uploads/2019/01/iahaio\\_wp\\_updated-2018-19-final.pdf](http://iahaio.org/wp/wpcontent/uploads/2019/01/iahaio_wp_updated-2018-19-final.pdf)
- Jalongo, M.R., Astorino, T. & Bomboy, N. 2004. Canine Visitors: The Influence of Therapy Dogs on Young Children's Learning and Well-Being in Classrooms and Hospitals. *Early Childhood Education Journal* 32, 9–16. Haettu osoitteesta <https://doi.org/10.1023/B:ECEJ.0000039638.60714.5f>
- Kemmis, S., McTaggart, R. & Nixon, R. 2014. *The Action Research Planner: Doing Critical Participatory Action Research*. Springer: Singapore, 1–200.
- Kirnan, J., Siminerio, S. & Wong, Z. 2016. The Impact of a Therapy Dog Program on Children's Reading Skills and Attitudes toward Reading. *Early Childhood Education Journal*, 44(6), 637–651. doi:10.1007/s10643-015-0747-9
- Kirnan, J., Ventresco, N. & Gardner, T. 2018. The Impact of a Therapy Dog Program on Children's Reading: Follow-up and Extension to ELL Students. *Early Childhood Education Journal*, 46(1), 103–116. doi:10.1007/s10643-017-0844-z

- Leptokaridou, E. T., Vlachopoulos, S. P. & Papaioannou, A. G. 2016. Experimental longitudinal test of the influence of autonomy-supportive teaching on motivation for participation in elementary school physical education. *Educational Psychology*, 36(7), 1138–1159. doi:10.1080/01443410.2014.950195
- Lerikkanen, M.-K. 2018. The Influence of Instructional Practices on Reading Motivation in Finland. Teoksessa P. Orellana Garcia & P. Baldwin Lind (toim.), *Reading Achievement and Motivation in Boys and Girls*. Springer. Haettu osoitteesta <https://link-springer-com.ezproxy.jyu.fi/book/10.1007/978-3-319-75948-7>
- Linnilä, M.-L. 2006. *Kouluvalmiudesta koulun valmiuteen. Poikkeuksellinen koulunaloitus koulumenestyksen, viranomaislausuntojen ja perheiden kokemusten valossa*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Lipp, J. R. & Helfrich, S. R. 2016. Key Reading Recovery Strategies to Support Classroom Guided Reading Instruction. *Reading Teacher*, 69(6), 639–646. doi:10.1002/trtr.144
- MacNamara, M., Moga, J. & Pachel, C. 2019. What's Love Got to Do With It? Selecting Animals for Animal-Assisted Mental Health Interventions. Teoksessa A. F. Fine (toim.) *Animal Assisted Therapy. Foundations and guidelines for animal-assisted interventions*. 5.painos. Cambridge, Massachusetts: Academic Press, 101–113.
- Malmberg, L., Pakarinen, E., Vasalampi, K. & Nurmi, J. 2015. Students' school performance, task-focus, and situation-specific motivation. *Learning and Instruction*, 39, s. 158–167. doi:10.1016/j.learninstruc.2015.05.005
- Martin, F. & Farnum, J. 2002. Animal-Assisted Therapy for Children With Pervasive Developmental Disorders. *Western Journal of Nursing Research*, 24(6), 657–670. doi:10.1177/019394502320555403
- Merisuo, T. & Aerila, J.-A. 2018. Boys' and Girls' Reading Skills and Attitudes During the First Six School Years The Influence of Instructional Practices on Reading Motivation in Finland. Teoksessa P. Orellana Garcia & P.

- Baldwin Lind (toim.), *Reading Achievement and Motivation in Boys and Girls*. 157-181. Springer. Haettu osoitteesta <https://link-springer-com.ezproxy.jyu.fi/book/10.1007/978-3-319-75948-7>
- Odendaal, J. S. J. 2000. Animal-assisted therapy – Magic or medicine? *Journal of Psychosomatic Research*, 49, 275–280. Haettu osoitteesta [https://doi.org/10.1016/S0022-3999\(00\)00183-5](https://doi.org/10.1016/S0022-3999(00)00183-5)
- O’Haire, M. E., McKenzie, S. J., Beck, A. M., & Slaughter, V. 2013. Social behaviors increase in children with autism in the presence of animals compared to toys. *PLoS One*, 8(2), e57010. DOI: 10.1371/journal.pone.0057010
- Opetushallitus. 2010. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden muutokset ja täydennykset. Määräykset ja ohjeet 2011:20. Helsinki: Opetushallitus, 1–58.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2014. Oppimisen ja hyvinvoinnin tuki: Selvitys kolmiportaisen tuen toimeenpanosta. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2014:2.
- Paradise, J. L. 2007. An analysis of improving student performance through the use of registered therapy dogs serving as motivators for reluctant readers. University of Central Florida. 1–200. Haettu osoitteesta [http://etd.fcla.edu/CF/CFE0001561/Paradise\\_Julie\\_L\\_200705\\_Ed.D.pdf](http://etd.fcla.edu/CF/CFE0001561/Paradise_Julie_L_200705_Ed.D.pdf).
- Park, P. 2006. Knowledge and Participatory Research. Teoksessa Reason, P. & Bradbury, H. 2006. *Handbook of action research: The concise paperback edition*. London: Sage.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. 2014. Helsinki: Opetushallitus. Haettu osoitteesta [https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen\\_opetussuunnitelman\\_perusteet\\_2014.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf)
- Perusopetuslaki. 642/24.6.2010, 16 §: Tukiopetus ja osa-aikainen erityisopetus, 16a §: Tehostettu tuki, 17 §: Erityinen tuki, 17a §: Henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma. Haettu osoitteesta <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2010/20100642>



- Pulkkinen, J., Kirjavainen, T. & Jahnukainen, M. 2020. Oppimisen ja koulunkäynnin tuki tilastojen valossa : tuen tarjonta luokka-asteittain, ikäryhmittäin ja sukupuolen mukaan vuosina 2011–2018. *Yhteiskuntapolitiikka*, 85 (3), 301–309. Haettu osoitteesta <http://urn.fi/URN:NBN:fife2020061042656>
- Robertson, J. 2000. The three Rs of action research methodology: reciprocity, reflexivity and reflection-on-reality. *Educational Action Research*, 8(2), 307–326. DOI:10.1080/09650790000200124
- Sandt, D. D. 2020. Effective Implementation of Animal Assisted Education Interventions in the Inclusive Early Childhood Education Classroom. *Early childhood education journal*, 48(1), 103–115. doi:10.1007/s10643-019-01000-z
- Smith, C. S. 2009. An Analysis and Evaluation of Sit Stay Read: Is the Program Effective in Improving Student Engagement and Reading Outcomes?. 1–100. Haettu osoitteesta <https://digitalcommons.nl.edu/diss/32>
- Sroufe, G. 2017. Familiar Yet Different: Human-Animal Interaction and Education Research. Teoksessa N. R. Gee, A. H. Fine & P. McCardle (toim.), *How Animals Help Students Learn: Research and Practice for Educators and Mental-health Professionals*. (s. ix–xiv). New York: Routledge. Haettu osoitteesta <https://www.taylorfrancis.com/books/9781315620619>
- Stetina, B. U., Turner, K., Burger, E., Glenk, L. M., Mcelheney, J. C., Handlos, U. & Kothgassner, O. D. 2011. Learning emotion recognition from canines? Two for the road. *Journal of Veterinary Behavior: Clinical Applications and Research*, 6(2), 108–114. doi: 10.1016/j.jveb.2010.11.004
- Stringer, E. T. 2007. *Action research*. (3. painos). Thousand Oaks: Sage.
- Suddick, Kitty Maria; Cross, Vinette; Vuoskoski, Pirjo; Galvin, Kathleen T.; Stew, Graham 2020. The Work of Hermeneutic Phenomenology. *International Journal of Qualitative Methods*, 19. doi: 10.1177/1609406920947600
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2018. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi* (Uudistettu laitos.). Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.

Viljaranta, J. 2010. *The development and role of task motivation and task values during different phases of the school career*. Jyväskylä: University of Jyväskylä.

Haettu osoitteesta <https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/25624>

## LIITTEET

### Liite 1. Saatekirje ja tutkimuslupa oppilaiden vanhemmille

#### Tietoa tutkimuksesta

Tutkimus on osana pro gradu -tutkielmaa Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitokselle. Tutkijoina toimivat Eevi Happonen ja Elisa Niininen. Opinnäytetyön ohjaajana toimii yliopistonlehtori Josephine Moate. Tutkimuksen tarkoituksena on kehittää koira-avusteista toimintaa suomalaisissa peruskouluissa. Tutkimuksessa havainnoidaan koira-avusteisen toiminnan vaikutuksia koulun arjessa. Opettaja Eevi Happonen ja lukukoira Maisa toteuttavat koira-avusteista opetusta Heikan koulun oppilaille.

Tutkimusaineistoon liitetään kuva- ja videomateriaalia tarpeen mukaan. Pääasiallinen aineistonkeruu menetelmä on havainnointi ja palautekyselylomakkeet. Tutkimuksen aineistoon voidaan haastatella joitakin opettajia ja oppilaita. Mahdollisesta haastatteluun osallistumisesta pyydetään vielä erillinen suostumus. Tutkimusaineiston keruu tapahtuu pääasiassa koulupäivien aikana.

Kaikkea tutkimusaineistoa käsitellään tietoturvalisesti ja aineisto hävitetään asianmukaisesti puolenvuoden sisään tutkimuksen päätyttyä. Tutkimukseen osallistujat eivät ole tunnistettavissa tutkimuksen tuloksista. Tutkimukseen osallistuja voi antaa erillisen suostumuksen aineiston säilyttämiseen jatkotutkimusta tai opetuskäyttöä varten erillisellä lomakkeella.

Tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista ja tutkimukseen osallistumisen voi keskeyttää milloin tahansa. Koira-avusteiseen toimintaan osallistuminen ei edellytä tutkimukseen osallistumista. Aineiston keruuta tehdään vain henkilöiden osalta, jotka ovat antaneet suostumuksensa tutkimukseen.

Vastamme mielellämme kaikkiin tutkimusta koskeviin kysymyksiinne.

Terveisin,

Eevi Happonen

+358 50 535 4868

[eevi.happonen@gmail.com](mailto:eevi.happonen@gmail.com)

Elisa Niininen

+358 40 5236648

[elisa.niininen@gmail.com](mailto:elisa.niininen@gmail.com)

## SUOSTUMUS TUTKIMUKSEEN

Olen perehtynyt tutkimusta koskevaan tiedotteeseen ja saanut riittävästi tietoa tutkimuksesta ja sen toteuttamisesta. Tutkimuksen sisältö on kerrottu minulle ja olen saanut riittävän vastauksen kaikkiin tutkimusta koskeviin kysymyksiini.

Ymmärrän, että tähän tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista. Minulla ja lapsellani on oikeus, milloin tahansa tutkimuksen aikana ja syytä ilmoittamatta keskeyttää tutkimukseen osallistuminen tai peruuttaa suostumukseni tutkimukseen. Tutkimuksen keskeyttämisestä tai suostumuksen peruuttamisesta ei aiheudu minulle tai lapselleni kielteisiä seuraamuksia.

**Allekirjoittamalla ja palauttamalla suostumuslomakkeen annan suostumukseni/kieltoni lapseni osallistumiseen kuvattuun tutkimukseen.**

1. **Lapsen osallistuminen:** Havaintoja kirjataan opettajan ja lasten vuorovaikutukseen, toimintaan ja kielten käyttöön liittyen, niissä tapauksissa, joissa lapsella on lupa osallistua tutkimukseen. Havaintoja **ei kirjata** niistä lapsista, joilla ei ole tutkimuslupaa.

Lapseni voi osallistua tutkimukseen:

Kyllä  Ei

Lapsen nimi: \_\_\_\_\_

Koulu ja ryhmä: \_\_\_\_\_

2. **Valokuvaus:** Valokuvia hyödynnetään sellaisenaan vain tutkimustarkoituksiin ja **aineistoa raportoidaan siten, etteivät lapset ole yksilöinä tunnistettavissa**. Lapset, joilla ei ole kuvauslupaa, editoidaan kuvista ennen analyysijä.

Saako lapseni näkyä valokuvissa?

Kyllä  Ei

3. **Videonauhoitukset:** Videonauhoituksia hyödynnetään sellaisenaan vain tutkimustarkoituksiin ja **aineistoa raportoidaan siten, etteivät lapset ole yksilöinä tunnistettavissa**. Lapset, joilla ei ole kuvauslupaa, häivytetään nauhalta ennen analyysijä.

Kun tuokioita ja arjen tilanteita videoidaan, saako lapsesi ajoittain näkyä videonauhoituksessa?

Kyllä  Ei

4. **Haastattelu:** Halukkaita oppilaita haastatellaan. Haastattelu järjestetään oppilaalle suotuisana ajankohtana. Haastatteluaineistoa käytetään tutkimustarkoituksiin.

Saako lastani haastatella?

Kyllä    Ei

**Allekirjoituksellani annan suostumukseni/kieltoni lapseni osallistumiseen hankkeen tutkimukseen sekä annan luvan edellä kerrottuihin asioihin.**

\_\_\_\_\_  
*Allekirjoitus*

\_\_\_\_\_  
*Päiväys*

\_\_\_\_\_  
*Nimen selvennys*

## Liite 2. Saatekirje ja tutkimuslupa oppilaiden vanhemmille

### Tietoa tutkimuksesta

Tutkimus on osana pro gradu -tutkielmaa Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitokselle. Tutkijoina toimivat Eevi Happonen ja Elisa Niininen. Opinnäytetyön ohjaajana toimii yliopistonlehtori Josephine Moate. Tutkimuksen tarkoituksena on kehittää koira-avusteista toimintaa suomalaisissa peruskouluissa. Tutkimuksessa havainnoidaan koira-avusteisen toiminnan vaikutuksia koulun arjessa. Opettaja Eevi Happonen ja lukukoira Maisa toteuttavat koira-avusteista opetusta Heikan koulun oppilaille.

Tutkimusaineistoon liitetään kuva- ja videomateriaalia tarpeen mukaan. Pääasiallinen aineistonkeruu menetelmä on havainnointi ja palautekyselylomakkeet. Tutkimuksen aineistoon voidaan haastatella joitakin opettajia ja oppilaita. Mahdollisesta haastatteluun osallistumisesta pyydetään vielä erillinen suostumus. Tutkimusaineiston keruu tapahtuu pääasiassa koulupäivien aikana.

Kaikkea tutkimusaineistoa käsitellään tietoturvallisesti ja aineisto hävitetään asianmukaisesti puolenvuoden sisään tutkimuksen päätyttyä. Tutkimukseen osallistujat eivät ole tunnistettavissa tutkimuksen tuloksista. Tutkimukseen osallistuja voi antaa erillisen suostumuksen aineiston säilyttämiseen jatkotutkimusta tai opetuskäyttöä varten erillisellä lomakkeella.

Tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista ja tutkimukseen osallistumisen voi keskeyttää milloin tahansa. Koira-avusteiseen toimintaan osallistuminen ei edellytä tutkimukseen osallistumista. Aineiston keruuta tehdään vain henkilöiden osalta, jotka ovat antaneet suostumuksensa tutkimukseen.

Vastaamme mielellämme kaikkiin tutkimusta koskeviin kysymyksiinne.

Terveisin,

Eevi Happonen

+358 50 535 4868

[eevi.happonen@gmail.com](mailto:eevi.happonen@gmail.com)

Elisa Niininen

+358 40 5236648

[elisa.niininen@gmail.com](mailto:elisa.niininen@gmail.com)

## Suostumus tutkimukseen

Olen perehtynyt tutkimusta koskevaan tiedotteeseen ja saanut riittävästi tietoa tutkimuksesta ja sen toteuttamisesta. Tutkimuksen sisältö on kerrottu minulle ja olen saanut riittävän vastauksen kaikkiin tutkimusta koskeviin kysymyksiini.

Ymmärrän, että tähän tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista. Minulla on oikeus, milloin tahansa tutkimuksen aikana ja syytä ilmoittamatta keskeyttää tutkimukseen osallistuminen tai peruuttaa suostumukseni tutkimukseen. Tutkimuksen keskeyttämisestä tai suostumuksen peruuttamisesta ei aiheudu minulle kielteisiä seuraamuksia.

**Allekirjoittamalla suostumuslomakkeen hyväksyn tietojeni käytön kuvattuun tutkimukseen.**

### 1. Osallistuminen tutkimukseen:

a. **Havainnoinnit:** Havainnoiijat tekevät oppitunnin aikana muistiinpanoja, joiden pohjalta kirjoitetaan tarkempia kuvauksia havainnoituista käytänteistä ja aktiviteeteista. Havainnointimuistiinpanoihin ei sisällytetä tunnistetietoja opettajasta tai oppilaasta.

Oppituntejani saa havainnoida hankkeen käyttötarkoituksia varten.

Kyllä  Ei

b. **Videonauhoitukset:** Videonauhoitusten tarkoituksena on tukea havainnointimuistiinpanoja. Videonauhoituksia hyödynnetään sellaisenaan vain tutkimustarkoituksiin ja aineistoa raportoidaan siten, etteivät lapset ole yksilöinä tunnistettavissa. Lapset, joilla ei ole kuvauslupaa, häivytetään nauhalta ennen analysointia.

**Annan suostumukseni opettamieni opetustilanteiden kuvaamiseen:**

Kyllä  Ei

c. **Haastattelu:** Halukkaita opettajia haastatellaan. Haastattelu järjestetään opettajalle suotuisana ajankohtana. Haastatteluaineistoa käytetään tutkimustarkoituksiin.

**Haluan, että minua haastatellaan:**

Kyllä  En

2. **Valokuvaus:** Annan luvan valokuvien ottamiseen koulun opetustiloista ja materiaaleista:

Kyllä

En

**Allekirjoituksellani vahvistan, että osallistun tutkimukseen ja annan luvan edellä kuvattuihin asioihin.**

---

*Allekirjoitus*

*Päiväys*

---

*Nimen selvennys*



**Liite 3. Palautekysely henkilökunnalle.****Palautekysely henkilökunnalle****1. Roolisi koulussa:**

- luokanopettaja
- aineenopettaja
- rehtori
- kuraattori
- terveydenhoitaja
- koulunkäynninohjaaja
- muu

**2. Sukupuoli**

- nainen
- mies
- muu
- en halua vastata

**3. Ikä**

- alle 20
- 20-30
- 31-40
- 41-50
- 51-60
- 61-70
- 71-80

**4. Ajatuksia koira-avusteisesta toiminnasta koulullanne:**

---

---

---

---

5. Miten koit käytännön järjestelyt ja vaikuttivatko ne sinun työhösi? (esim. aikataulut, opetuksen suunnittelu, yhteydenpito koira-ohjaavan opettajan kanssa, oppilaiden arviointi jne.)

---

---

---

---

6. Onko koiratoiminnalla mielestäsi ollut vaikutuksia oppilaisiin ja/tai opetusryhmään? Oletko havainnut jonkinlaisia muutoksia?

---

---

---

---

7. Onko sinulla toiveita tai kehitysehdotuksia koiratoiminnan järjestämiseen liittyen?  
(esim. mitä jäit kaipaamaan, mitä olisi voinut tehdä paremmin, pitäisikö  
koiratoimintaa olla enemmän tai vähemmän jne.)

---

---

---

---

#### Liite 4. Palautekysely oppilaille.

Olen...

- Tyttö
- Poika
- Muu
- En halua sanoa

Millä luokalla olet?

- 1. luokka
- 2. luokka
- 3. luokka
- 4. luokka
- 5. luokka
- 6. luokka

Olen ennenkin lukenut koiralle tai tehnyt tehtäviä koiran kanssa.

- Kyllä
- Ei

Jos vastasit kyllä, niin kerro missä. (esim. kotona, kirjastossa, koulussa...)

#### Osio 2: Omat kokemukset

Miltä tuntui työskennellä tai lukea [koiran] kanssa?

Todella huonolta 1 2 3 4 5 Todella hyvältä

Miten sinulla sujui tehtävien kanssa?

Todella huonosti 1 2 3 4 5 Todella hyvin

Kuinka viihdyit tilanteessa?

Todella huonosti 1 2 3 4 5 Todella hyvin

Innostiko [koiran] kanssa oleminen sinua tekemään parhaasi?

Ei ollenkaan 1 2 3 4 5 Ehdottomasti

Auttoiko [koira] sinua keskittymään?

Ei oikeastaan 1 2 3 4 5 Ehdottomasti

Haluaisitko työskennellä [koiran] kanssa uudestaan?

En todellakaan 1 2 3 4 5 Ehdottomasti

**Osio 3:**  
**Vapaa sana ja toiveet**

Kerro ajatuksistasi [koiran] kanssa työskentelystä omin sanoin.

Mitä haluaisit tehdä [koiran] kanssa koulussa?

Onko sinulla muita toiveita [koiraan] liittyen?