

”ON IHAN ERILAISTA OLLA LUOKASSA, JOSSA ON KOIRIA”

**Pienryhmän opettajan ja oppilaiden kokemuksia
koira-avusteisesta pedagogiikasta**

Kaisu Luomala-Toikkanen

Opinnäytetutkielma
Kasvatustieteiden laitos /
Erityispedagogiikka
Jyväskylän yliopisto
Tammikuu 2008

”On ihan erilaista olla luokassa jossa on koiria. On iloisempi fiilis ja kouluni on mennyt huomattavasti paremmin kuin viime vuonna. Pystyn keskittymään paremmin...Tunneilla on rauhallisempaa, kun on koirat.”

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO, kasvatustieteiden laitos / erityispedagogiikka

Erityisopettajan koulutusohjelma

LUOMALA-TOIKKANEN KAISU: ”ON IHAN ERILAISTA OLLA

LUOKASSA, JOSSA ON KOIRIA” **Pienryhmän opettajan ja oppilaiden kokemuksia koira-avusteisesta pedagogiikasta. Opinnäytetutkielma, 66 sivua.**

Ohjaaja: Paula Määttä

Tammikuu 2008

Tämän opinnäytetyön innoittajina ovat toimineet mediassa esillä olleet koululuokissa toimivat ”koulukoirat” sekä ne positiiviset kokemukset, joita on esitelty koirien läsnäolosta luokissa. Tutkimuksessa selvitettiin erään suomalaisen yläkoulun pienryhmän oppilaiden ja opettajan kokemuksia koirien läsnäolosta luokassa. Tutkimuksen näkökulma on etnografinen, tarkemmin kouluetnografinen. Tutkimuksessa pyritään avaamaan ”koiraluokan” toimintakulttuuria opettajan ja oppilaiden kokemusten avulla. Tutkimuskysymykset olivat: Miten koirat tulivat luokkayhteisöön ja asettuivat osaksi luokan kulttuuria? Mikä merkitys koirilla on luokkayhteisölle? Mikä merkitys koirilla on yksittäisille oppilaille?

Tutkimukseen osallistui pienryhmän opettaja ja oppilaat, joita oli kuusi. Aineisto kerättiin yhden koulupäivän aikana, jolloin tehtiin havainnointia luokan toiminnasta ja sosiaalisesta vuorovaikutuksesta niin oppilaiden kuin opettajan sekä oppilaiden ja koirien välillä. Aineiston kerättiin oppilailta ainekirjoituksen muodossa, jossa korostettiin oppilaiden kokemusta koirien luokassa olosta. Ainekirjoituksen jälkeen keskusteltiin vielä noin viisitoista minuuttia aiheesta. Opettajaa haastatettiin etnografisen haastattelun periaatteella, jolloin kysymykset olivat hyvin väljiä, ja haluttiin saada esille opettajan itsensä tärkeäksi kokemia asioita. Aineistojen analysoinnissa sovellettiin narratiivista analyysia.

Opettaja oli vakuuttunut koirista olevan paljon hyötyä opetuksessa ja kasvatuksessa. Koirien tulo luokkaan oli onnellisten yhteensattumien summa, sillä koulun rehtori suhtautui asiaan myönteisesti ja koululta löytyi myös sopiva tila koiraluokan tarpeita ajatellen. Koirien koettiin luovan luokkayhteisöön positiivisuutta ja hyvää henkeä sekä hyvää mieltä. Luokan vuorovaikutus koettiin hyvänä, keskittyminen luokassa oli helpompaa ja luokassa oli hyvä työrauha. Aamun aloitus koirien kanssa koettiin hyväksi päivän aloitukseksi, jolloin väsymykset ja murheet saattoivat unohtua. Luokan positiivinen status koulun muiden oppilaiden silmissä koettiin myös tärkeäksi. Koirien vaikutukset yksittäisiin oppilaisiin olivat pelkästään positiivisia. Koirat koettiin oppilaiden tunne-elämän tasoittajina, rauhoittavina ja keskittymistä parantavina tekijöinä. Koirilla koettiin olevan vaikutusta myös akateemisiin ja sosiaalisiin taitoihin.

Tutkimuksen perusteella voidaan todeta, että koirien avulla on mahdollista saavuttaa helpommin ja nopeammin monia, sekä akateemisiin taitoihin että tunne-elämän kehitykseen ja sosiaalisiin taitoihin liittyviä tavoitteita. Koirat vaikuttavat myös luokan työrauhaan ja luokan ilmapiiriin positiivisesti, mikä tukee oppilaiden kokonaisvaltaista oppimista ja kehitystä.

Keskeisiä käsitteitä: pedagogiikka, erityispedagogiikka, eläinavusteinen terapia, koira-avusteinen pedagogiikka.

SISÄLLYSLUETTELO

1 TUTKIMUKSEN LÄHTÖKOHDAT	5
2 ELÄIN-AVUSTEINEN TERAPIA JA PEDAGOGIIKKA	7
2.1 Koira terapeuttina	8
2.2 Koira luokassa	11
2.3 Koira-avusteisen pedagogiikan rajoitukset	19
3 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	21
3.1 Etnografinen tutkimusote	22
3.2 Narratiivisuus	26
3.3 Tutkimuskohde ja aineisto	27
3.4 Aineiston analyysi	29
3.5 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys	32
4 ”EI PALIKKALUOKKA VAAN KOIRALUOKKA”	39
4.1 Alkutaival matalalla profiililla	39
4.2 Koirat luokassa	41
4.3 Koira oppilaan kannalta	47
5 JOHTOPÄÄTÖKSET	53

KIRJALLISUUS

LIITTEET

1 TUTKIMUKSEN LÄHTÖKOHDAT

Ihmisen ja koiran välisen suhteen väitetään kestäneen jo 30 000 vuotta, mahdollisesti ehkä jopa yli 100 000 vuotta (Kotrschalin ja Ortbauerin (2003) mukaan Vila, Savolainen, Maldonado, Amorim, Rice, Honeycutt, Crandall, Lundberg ja Wayne 1997). Samoin ovat todenneet Leonard, Wayne, Wheeler, Valdez, Guillen ja Vila (2002, 1613-1616). Kaikista eläimistä juuri susilla tai koirilla onkin pisimpään jatkunut suhde ihmiseen. (Kotrschal & Ortbauer 2003, 147-148.) Ihmisten ja eläinten välinen suhde ei siis ole uusi asia, mutta elämme nyt aikakautta, jossa eläimet eivät merkitse ihmiselle vain apua työntekoon, vaan myös terapeutista tukea. Maailmalla onkin käytetty eläimiä erilaisissa terapioissa jo pitkään ja tulokset ovat olleet rohkaisevia, joten tällaiset terapia- muodot ovat levinneet myös Suomeen. Hyvä esimerkki eläinavusteisesta terapiasta on ratsastusterapia, joka on Suomessa Kansaneläkelaitoksen korvauksen piiriin kuuluvaa terapiaa eli virallisesti hyväksytty terapiamuoto.

Tunne-elämän ja käyttäytymisen häiriöistä kärsivillä lapsilla on usein traumaattisia kokemuksia liittyen esimerkiksi kodista ja ystävistä erottamiseen. Lisäksi heillä on monesti negatiivisia kokemuksia koulusta. Näillä lapsilla onkin usein suuri riski pudota koulutusjärjestelmästä ennen tutkinnon suorittamista, ja usein myös riittämättömät sosiaaliset taidot vaikuttavat negatiivisesti menestymiseen aikuiselämässä. Monissa kouluissa pohditaan, miten vähentää oppilailta esiintyviä käytöshäiriöitä. Tämä on erityinen huolenaihe etenkin niillä opettajilla, jotka työskentelevät käytöshäiriöisten lasten kanssa. Eläimistä saattaa löytyä apua ongelmaan, sillä niitä on käytetty monin eri tavoin parantamaan elämänlaatua esimerkiksi tunne-elämään sekä fyysisiin tarpeisiin liittyvillä alueilla. (Thigpen, Ellis & Smith 2005, 2; Jalongo, Astorino & Bomboy 2004, 10; Kotrschal & Ortbauer 2003, 147-148; Siegel, Murdock & Colley 1997, 1-2.)

Yhdysvalloissa koiria on käytetty koulussa jo vuonna 1947. Jo tuolloin havaittiin koiran käytön hyöty pedagogisessa mielessä nimenomaan tunne-elämän ja käyttäytymisen häiriöistä kärsivien lasten kohdalla. Koiraa voidaan käyttää esimerkiksi avustajana terapiassa, mutta myös antamaan lapselle tunteen siitä, että hän on vastuussa eläimen hoidosta. Koiraa voidaan käyttää apuna perinteisissä oppimistilanteissa sekä tarjoamaan lapselle tilanteita, jolloin hän itse voi kouluttaa koiraa. Eläin voi olla hyvänä apuna myös lapsen motivoinnissa oppimiseen. (Thigpen ym. 2005, 1; Ryan 2000, 19.)

Koiran ottaminen mukaan pedagogiseen työskentelyyn on yksi keino vaikuttaa oppilaan käyttäytymiseen. Koirien käytöstä erilaisissa terapioissa on jo saatu rohkaisevia tuloksia, miksei siis myös pedagogiikassa tämä voisi olla mahdollista. Esimerkiksi Kotrschalin ja Ortbauerin (2003, 155) tutkimuksessa muutos oppilaiden käyttäytymisessä näkyi koko luokassa, ja oppilaat olivat huomaavaisempia toisiaan kohtaan eivätkä pitäneet luokassa meteliä. Hergovich, Monshi, Semmler ja Ziegelmayr (2002, 37-50) sen sijaan havaitsivat koiran olevan tärkeä tekijä oppilaiden sosiaalisen ja kognitiivisen kehityksen kannalta.

Mediassa on viime vuosien aikana esiintynyt muutamia koululuokkia, joissa käytetään koira avusteista pedagogiikkaa. Aihetta on tutkittu vähän, mutta tehtyjen tutkimusten perusteella näyttää siltä, että koirapedagogin läsnäolo luokassa on vähentänyt oppilaiden käyttöhäiriöitä ja sen myötä antanut paremmat edellytykset sekä luokan vuorovaikutukselle että oppilaiden oppimiselle. Tämän tutkimuksen tarkoituksena on selvittää erään suomalaisen yläkoulun pienryhmän oppilaiden ja opettajan kokemuksia koiraavusteisesta pedagogiikasta. Tutkimuksen näkökulma on etnografinen, tarkemmin kouluetnografinen, ja tutkimustehtävät tarkentuivat laadulliselle tutkimukselle tyypillisellä tavalla aineistonkeruun ja analysoinnin aikana. Tutkimuksessa pyritään avaamaan ”koiraluokan” toimintakulttuuria opettajan ja oppilaiden kokemusten avulla. Tutkimuksen kuluessa tutkimuskysymyksiksi muotoutuivat seuraavat kysymykset:

1. Miten koirat tulivat kouluyhteisöön osaksi luokan toimintakulttuuria?
2. Mikä merkitys koirilla on luokkayhteisölle?
3. Mikä merkitys koirilla on yksittäisille oppilaille?

Aineiston analysoinnissa on narratiivinen näkökulma, jonka mukaisesti tulokset on esitetty luokan tarinana ”Ei palikkaluokka vaan koiraluokka”. Tutkimus rajataan kouluun ja siksi aineiston keruussa jätetään tietoisesti pois eläinten käyttäminen terapiassa. Joskus terapia ja etenkin yksilöllistä tukea tarvitsevien oppilaiden opetus saattavat olla hyvinkin lähellä toisiaan, joten jossain määrin on tarkoituksenmukaista käsitellä myös eläinavusteista terapiaa. Itse tutkimusosiossa keskitytään ”koiraluokan” toimintakulttuuriin ja koira-avusteiseen pedagogiikkaan.

2 ELÄIN-AVUSTEINEN TERAPIA JA PEDAGOGIIKKA

Serpellin (2000) mukaan Shafton (1995) kuvaa Freudin teoriaa, jonka mukaan pienet lapset ovat pohjimmiltaan eläinten kaltaisia, sillä heillä on vaistomaisia biologisia haluja ja tarpeita kuten syöminen, erittäminen ja itsesuojelu. Freud kuvaa lasta hoitavien aikuisten saavan reaktioillaan aikaan lapselle joko tunteen tarpeiden tyydytyksestä tai syyllisyyden tunteen siitä, että reagoivat liian voimakkaasti sisäisiin tarpeisiinsa. Lapset mukautuvat tähän ympäristön ulkoiseen paineeseen tukahduttamalla sisäisen tietoisuutensa tarpeet. Freudin mielestä nämä tukahdutetut eläimelliset tarpeet voivat myöhemmässä elämässä johtaa henkiseen pahoinvointiin. Serpell (2000) kuvaa myös Lewinsoinin (1972) tunnustavan tämän freudilaisen ajatuksen ihmisen eläimellisistä tarpeista, ja on sitä mieltä, että eläimillä on hyvin tärkeä rooli ihmisen evoluutiossa, ja eläimillä on keskeinen merkitys ihmisen psykologiselle hyvinvoinnille. (Serpell 2000, 13-14.)

Skotlannissa otettiin 1970-luvulla käyttöön termi *human animal bond*, jolla kuvattiin ihmisen ja eläimen välistä suhdetta. 1970- ja 1980-luvuilla pidettiin kansainvälisiä konferensseja ja tuotiin julkisuuteen tietoa eläinavusteisesta toiminnasta ja terapiasta. Hinesin (2003) mukaan useissa tutkimuksissa (Endenburg & Baarda 1995; Melson 1995) on osoitettu, että lapset jotka kasvavat perheessä, jossa on koira, kehittyvät sosiaalisemmiksi aikuisiksi kuin lapset, jotka eivät ole kasvaneet koiraperheissä. (Hines 2003, 7-15.) Jalongon ym. (2004) mukaan myös Katcher, Friedmann, Beck ja Lynch (1983) raportoivat tutkimuksessaan eläinten positiivisista vaikutuksista ihmisiin. Eläinten läsnäolon on myös todettu vähentävän stressiä ihmisillä ja vaikuttavan positiivisesti moniin fysiologisiin toimintoihin kuten sydämen sykkeeseen ja verenpaineeseen. (Jalongo ym. 2004, 9; Hines 2003, 7-15; Friedman 2000, 41-58.)

Hergovichin ym. (2002) mukaan Rowan ja Beck (1994) sekä Levinson (1962, 59-65) ovat osoittaneet eläinten positiivisen vaikutuksen ihmisten hyvinvointiin, ennaltaehkäisevään terveydenhoitoon ja terapiaan (Hergovich ym. 2002, 37). Ihmisten ja eläinten vaikutus toistensa hyvinvointiin ei olekaan uusi asia, sillä Englannissa eläimiä on käytetty terapiatarkoituksessa jo 1700-luvun lopulla. Jo Florence Nightingale aikanaan ehdotti lemmikkieläinten käyttöä pitkäaikaissairaiden potilaiden hoidossa. 1940-luvun alussa koiria käytettiin seuralaisina sairaaloissa ainakin New Yorkissa. 1900-luvun lopulla ja 2000-luvulla useat terapeutit ovat käytännön työssään havainneet koirista ole-

van hyötyä potilaiden hoidossa. Epäilyistä huolimatta olemme siirtyneet aikakauteen, jossa eläimet eivät ole ihmiselle enää pelkästään apu työnteossa tai lemmikkejä, vaan tarjoavat ihmisille myös terapeutista tukea. (Thigpen ym. 2005, 2; Jalongo ym. 2004, 10; Friedman 2000, 41-58; Levinson 1962, 59-65.)

Beck ja Katcher (2003, 79-93) sekä Rowan ja Thayer (2000, 27) ovat osoittaneet lemmikkieläinten vaikuttavan monella tapaa positiivisesti ihmisen terveyteen. Esimerkkeinä ovat muun muassa lemmikkieläinten positiiviset vaikutukset ihmisen psyykkiseen tilaan sekä lemmikin silittelyn verenpainetta ja sydämen lyöntitiheyttä alentavat vaikutukset (Friedman 2000, 41-58; Friedmann, Katcher, Thomas, Lynch & Messent 1983, 461-465). Myös tiedotusvälineissä tulee aika ajoin esille se, miten ihminen kokee eläimen monessa asiassa vertaansa vailla olevaksi toveriksi ja terapeutiksi.

2.1 Koira terapeutina

Eläinten käyttö terapeutisessa mielessä on seurausta monien terapeuttien havainnoista, joissa eläimistä näytti olevan hyötyä ihmisen terveydelle niiden ihmisten keskuudessa, jotka omistivat tai olivat muuten tekemisissä eläinten kanssa. Nykykäsityksen mukaan eläinterapialla tarkoitetaan terveystai sosiaalialan ammattilaisten suunnittelemaa ja toteuttamaa tavoitteellista ja terapeutista toimintaa, jossa eläin toimii keskeisenä välihenä asiakkaan ja terapeutin välisessä vuorovaikutuksessa. Eläinterapian (animal-assisted therapy) lisäksi käytetään käsitettä eläinavusteinen toiminta (animal-assisted activities), jolla tarkoitetaan elämyksellisyyteen, iloon ja virkistykseen liittyvää toimintaa. Eläinavusteinen toiminta on usein vapaaehtoisten voimin tapahtuvaa toimintaa, jossa tyypillisimpiä toimintamuotoja ovat eläinten vieminen vierailulle kouluihin, vanhainkoteihin ja laitoksiin. (Beck 2000, 22; Hart 2000, 59-97; Fine 1996, 270-288.)

Eläinterapian tai eläinavusteisen toiminnan vaikutuksista on tehty monenlaisia niin lapsiin kuin aikuisiinkin kohdistuvia tutkimuksia. Brodien ja Bileyn (1999) mukaan Francis, Turner ja Johnson (1985) ovat havainneet koira-avusteisella toiminnalla olevan sosiaalista kanssakäymistä, psykososiaalisia toimintoja, sosiaalista yhteenkuuluvuuden tunnetta sekä psykologista hyvinvointia ja depressiota vähentävä vaikutus. Brodien ja

Biley (1999) mukaan Kalfon (1991) puolestaan raportoi eläinavusteisen toiminnan vähentävän eristäytyneisyyttä ja yksinäisyyttä, kun taas Katcher ja Friedmann (1980) listaavat lemmikkieläinten merkitsevän ihmiselle seuraa, mielekästä toimintaa sekä leikkiä ja naurua. Eläimen myötä ihmisellä on joku josta välittää, joka luo turvallisuuden tunnetta sekä tuo mielihyvää. (Hart 2000, 59-97; Brodie & Biley, 1999, 329-337.)

Hergovichin ym. (2002) mukaan Sable (1995) kuvaa eläinten hyvin tärkeää vaikutusta ihmisen psyykeen. Eläimet merkitsevät ihmiselle usein kumppania ja leikkiveria. Eläimet myös tyydyttävät ihmiselle tärkeitä emotionaalisia tarpeita (Hergovich ym. 2002, 38). Redefer ja Goodman (1989, 461-467) ovat todenneet koirien positiivisen vaikutuksen lasten mielenterveyteen. Kotrschal ja Ortbauerin (2003) mukaan useat tutkijat kuten Melson (1995) ja Ruckert (1987) ovat tulleet samanlaiseen johtopäätökseen tutkiessaan koirien vaikutusta lasten mielenterveyteen. (Kotrschal & Ortbauer 2003, 148). Jalongon ym. (2004) mukaan Levinsonin (1969) mielestä eläinavusteinen terapia antaa hyvän mahdollisuuden tarkkailla lasta ja saada kontakti lapseen. Eläinavusteisella terapialla onkin todettu olevan lapsiin luontainen vaikutus, jolloin eläimen läsnä ollessa lapsen on helpompi avautua, mutta myös rentoutua ja rauhoittua. Eläimillä on myös kyky inspiroida ja motivoida ihmisiä sellaisiin suorituksiin, joita he eivät muuten tekisi tai joihin eivät ilman eläintä kykenisi. (Jalongo ym. 2004, 10; Fine 2000, 192; Hart 2000, 69; Trivedi & Perl 1995, 2.)

Kogan, Granger, Ftchett, Helmer ja Young (1999) tutkivat kahta emotionaalisesti häiriintynyttä kaksitoistavuotiasta poikaa, jotka osallistuivat viikoittain eläinavusteiseen terapiaan kahdentoista viikon ajan. Tuloksia arvioitiin monella eri menetelmällä kuten observoimalla lapsia, kuvaamalla heitä videolle terapiaistuntojen aikana sekä haastatteleamalla lasten perheitä, lapsia itseään sekä heidän opettajaansa ja muita kasvatusalan ammattilaisia. Molemmat pojat osoittivat positiivista kasvua tutkimuksen aikana. Molempien poikien itsetietoisuus lisääntyi ja he alkoivat tulla paremmin toimeen muiden ihmisten kanssa. Tutkimuksen tulokset vahvistivat sen, että eläinavusteisella toiminnalla voidaan saavuttaa monia positiivisia tuloksia tunne-elämältään häiriintyneiden lasten kehityksen kannalta. Tutkijat suosittelivatkin eläinavusteista toimintaa myös yhtenä erityisopetuksessa käytettävänä ”työkaluna”. Eläinavusteinen toiminta tarjosi tutkimukseen osallistuneille lapsille mahdollisuuden onnistumisen ja ympäristön kontrolloinnin tunteeseen. Se myös mahdollisti lapsen aktiivisen osallistumisen omaan terapiaansa

sekä lisäsi tätä kautta itsetietoisuutta ja vastuullisuutta. Vaikka tutkimuksen tulokset olivat positiivisia ja rohkaisevia, ei tämän tutkimuksen perusteella voitu sanoa sitä, kuinka pitkäaikaisia saavutetut tulokset ovat. (Kogan, Granger, Ftchett, Helmer & Young 1999, 105-121.)

Eläimistä näyttää siis olevan hyötyä lasten terapiassa, ja Jalongon ym. (2004) mukaan Odendaalin (2001) mielestä eläinavusteisen terapian käyttämiselle on perusteita jo eläinten fysiologisten vaikutusten takia (Jalongo ym. 2004, 9). Trivedin ym. (1995) mukaan Lewinson (1969) kuvaa, että pienet lapset rakastavat tulla koiran ”haastattelemiksi”, ja ovat heti pelin hengessä mukana unohtaen sen, että ovat vastaanotolla tutkittavina. Eläinavusteisen terapian vaikuttavuus perustuukin pitkälle juuri siihen, että lapsella on luontainen taipumus avautua eläimen läsnä ollessa sekä siihen, että eläimen rauhallisella läsnäololla on stressiä ennaltaehkäisevä vaikutus. (Friedman 2000, 41-58; Trivedi ym. 1995, 2.)

Arviolta yli seitsemänkymmentä prosenttia kaiken ikäisistä lapsista puhuvat eläimille ja luottavat niihin. Eläinten kanssa puhuminen voikin olla hyvin terapeuttista ja sitä käytetään yhtenä terapiamuotona etenkin niiden lasten keskuudessa, joilla on tunne-elämän häiriöitä tai käyttäytymishäiriöitä. Tästä johtuen koulutetun terapiakoiran käyttö sairaaloissa ja kouluissa, voi olla merkittävä keino tukea lapsia oppimisessa sekä fyysisen terveyden ja tunne-elämän tai käyttäytymisen osa-alueilla. Ryanin (2002) mukaan Lewinsonin (1961) mielestä tunne-elämän häiriöistä kärsivien lasten kohdalla eläinavusteisesta terapiasta on ollut hyötyä. Lapset eivät halua tulla tuomituiksi ja jotkut heistä pelkäävät ottaa kontaktia toisiin ihmisiin, koska ovat joutuneet niin usein satutetuiksi. Tällaiset lapset tarvitsevat turvallisen fyysisen kontaktin, ja koska heidän pelkonsa eivät ole assosioituneet koiraan, he sallivat koiran läheisenkin kontaktin itseensä. (Ryan 2002, 30; Ryan 2000, 29; Serpell 2000, 3-19.)

Lemmikkieläimillä on havaittu olevan positiivisia vaikutuksia myös autistisesti käyttäytyvien lasten tunteiden ilmaisemiseen ja empatiakykyyn sekä sosiaalisissa taidoissa kehittymiseen (Viinamäki 2005, 1-60). Law ja Scott (1995, 17-18) havaitsivat eläinavusteisen terapian lisäävän autistisen lapsen itsetuntoa, sosiaalisuutta ja kehittymistä kielellisissä taidoissa. Redefer ja Goodman (1989, 461-467) sekä Kotschal ja Ortbauerin (2003) mukaan myös Otterstedt (2001) ovat niin ikään havainneet eläinavusteisen tera-

pian lisäävän autistisesti käyttäytyvien lasten sosiaalista kanssakäymistä sekä vähentävän lasten huolta ja pelkoa. (Kotrschal & Ortbauer 2003, 155; Law & Scott 1995, 17-18.)

Ryanin (2002) mukaan myös Issacs (1998) on todennut eläinavusteisen terapian hyödyn autistisesti käyttäytyvien lasten keskuudessa esimerkiksi lisääntyneenä katsekontaktin ottamisena ja huomion kiinnittymisenä käsillä oleviin asioihin. Ryanin (2000) mukaan muissakin tutkimuksissa (Redefer 1986; Condoret 1983) on havaittu autistisesti käyttäytyvien lasten lisääntynyt sosiaalinen kanssakäyminen eläinavusteisen terapian avulla. (Ryan 2002, 28; Ryan 2000, 27.)

2.2 Koira luokassa

Eläinavusteinen pedagogiikka voi olla kuntouttavaa toimintaa, joka voidaan nähdä eläinterapian ja eläinavusteisen toiminnan yhdistelmänä tai välimuotona. Eläinavusteisessa opetuksessa toiminnalle on määritelty tavoitteet, jotka ovat osa oppilaan henkilökohtaista oppimisen järjestämistä koskevaa suunnitelmaa (HOJKS), ja siten myös osa opetussuunnitelmaa. Eläinavusteinen pedagogiikka on parhaimmillaan erinomainen työkalu opetuksessa. Sosiaalisten taitojen lisäksi eläimen avulla ja hyödyntämällä lasten kiinnostusta eläimeen, voidaan harjoitella myös monia akateemisia taitoja. Eläinavusteisen opetuksen tavoitteiden toteutumista arvioidaan säännöllisesti kuten myös eläinterapiassa. Opetuksessa korostuu tavoitteellisuus, elämyksellisyys ja oppimismotivaatio. (Paavola 2004, 35; Ryan 2000, 19.)

Koiran merkitys luokkayhteisölle

Itävaltalaisutkimuksessa koiran läsnäolo luokassa sai aikaan tiiviimpää kommunikointia lasten ja opettajan välille, vaikka he saattoivat keskittyä vähemmän tehtäviin harjoituksiin. Lisäksi lapset huomioivat koiraa ja ottivat sen tarpeita huomioon. Sen sijaan, että lapset olisivat käyttäytyneet häiritsevästi toisia kohtaan, he saattoivat mennä istumaan koiran viereen silittämään sitä. Vaikka koiran läsnäolo vaikutti positiivisesti sekä tyttöjen että poikien käytökseen, sillä oli tässä tutkimuksessa selvemmat vaikutukset poikien käytökseen. Osa oppilaista vietti paljon aikaa koiran vieressä silittämällä sitä ja leikkimällä sen kanssa. Näiden oppilaiden käytöksessä tapahtui tuona aikana dramaattinen muutos. Toiset taas seurasivat koiraa tarkkaan, mutta välttivät suoraa kontaktia siihen ja pitivät riittävää etäisyyttä koiraan. Osa taas ei tuntunut olevan kiinnostunut koirasta juuri lainkaan. Siitä huolimatta muutos käyttäytymisessä näkyi koko luokassa, ja oppilaat olivat huomaavaisempia toisiaan kohtaan eivätkä pitäneet luokassa meteliä. Osa oppilaista oli halukkaita oppimaan enemmän koiran käyttäytymisestä ja tarpeista. Näytti siltä, että opettajan auktoriteetti luokassa lisääntyi koiran myötä, etenkin joidenkin poikien silmissä. (Kotrschal & Ortbauer 2003, 155.)

Kotrschal ja Ortbauer (2003) havaitsivat koira-avusteisen luokkaopetuksen vaikuttavan niin, että luokasta tuli sosiaalisesti yhtenäisempi, vaikka lasten kiinnostuksessa koiraa kohtaan oli suuria eroja, ja koiran vaikutukset käyttäytymiseen olivat erilaisia. Luokan yhtenäistyminen johtui epäsosiaalisen käyttäytymisen, kuten aggressiivisuuden ja yliaktiivisuuden vähenemisestä. Myös sisäänpäin vetäytyvät lapset muuttuivat sosiaalisemmiksi koiran ollessa luokassa. Vaikutukset näkyivät selvemmin poikien kuin tyttöjen käytöksessä. Vaikka lapset kiinnittivät paljon huomiota koiraan, he kiinnittivät aikaisempaa enemmän huomiota myös opettajaan. (Kotrschal & Ortbauer 2003, 147.) Ryanin (2000) mukaan myös Kayen (1984) tutkimuksessa havaittiin oppilaiden ja opettajien välisen suhteen välinen positiivinen muutos koiran ollessa mukana opetuksessa. Oppilaat kiinnittivät tällöin opettajan lisäksi myös enemmän huomiota toisiinsa positiivisessa mielessä. Myös vanhemmat olivat huomanneet koiran vaikutuksen lapsiin lasten ollessa entistä kiinnostuneempia koulusta. Tutkimuksen mukaan koira-avusteinen pedagogiikka vaikuttaa positiivisesti lasten sosiaaliseen käyttäytymiseen ja onkin halpa ja helppo keino parantaa opetuksen olosuhteita. (Ryan 2000, 19-20.)

Paavolan (2004) tutkimuksessa koira koettiin motivoivaksi syyksi, jonka avulla lasten on helpompi sisäistää sääntöjä sekä etsiä aggressioille vaihtoehtoisia toimintatapoja. Koiran kanssa toimiessaan oppilaiden käytöksen havaittiin olevan parempaa ja uudet toimintatavat paransivat käytöstä myös muissa luokkatilanteissa. Sekä oppilaat että opettajat kokivat yhteistyön sujuvan eläinavusteisilla tunneilla paremmin kuin muilla tunneilla. (Paavola 2004, 84-86.) Samansuuntaisia tuloksia esittivät tutkimuksessaan myös Korsch ja Ortbauer (2003, 155).

Hergovich ym. (2002) tutkivat luokassa olevan koiran läsnäolon vaikutuksia oppilaiden riippumattomuuteen, sosiaaliseen kompetenssiin, empatiaan eläimiä kohtaan sekä sosio-emotionaaliseen ilmapiiriin luokassa. Tutkimukseen osallistui neljäkymmentäkuusi oppilasta kahdesta eri luokasta. Toinen luokista oli koeryhmä, ja tässä luokassa koira oli mukana kolme kuukautta. Tutkimustulokset osoittivat oppilaiden itsenäisyyden sekä empatian eläimiä kohtaan lisääntyneen merkittävästi luokassa, jossa koira oli läsnä verrattuna kontrolliluokkaan. Koiran läsnäolon vaikutus kehitti oppilaiden itsenäistä toimintaa ja auttoi oppilaita kehittymään herkemiksi näkemään kanssaihmisten tarpeet ja mielialat. Koeryhmän luokanopettajan mukaan koiran läsnäolo luokassa vaikutti positiivisesti luokan sosiaaliseen yhteenkuuluvuudentunteeseen ja luokassa oli vähemmän aggressiivisia lapsia verrattuna kontrolliluokkaan. (Hergovich ym. 2002, 37-50.)

Koiran tunne-elämän tasoittajana

Lapsiin ja nuoriin liittyvä eläinten vaikutuksia koskeva tutkimus on keskittynyt lähinnä siihen, miten eläimet vaikuttavat lasten ja nuorten sosiaaliseen käyttäytymiseen. Hergovich ym. (2002) mukaan Davis (1986) on todennut eläinten vähentävän lasten ja nuorten aggressiivisuutta ja Covert, Whiren, Keith ja Nelson (1985) ovat havainneet eläinten vaikuttavan positiivisesti itseluottamukseen, kärsivällisyyteen ja temperamentin kontrollointiin. Hergovichin ym. (2002) tutkimuksen mukaan koira voi siis olla tärkeä tekijä oppilaiden sosiaalisen ja kognitiivisen kehityksen kannalta. (Hergovich ym. 2002, 37-50; Levine & Bohn 1986.)

Lemmikkieläimillä on myös havaittu olevan vaikutusta lasten empatian kehittymiselle niin, että lapset, joilla on lemmikkieläimiä ovat yleisesti ottaen empaattisempia kuin ne lapset, joiden kotona lemmikkejä ei ole. Ne lapset, joilla oli sekä koira että kissa olivat kaikkein empaattisimpia kuten myös ne lapset, jotka olivat hyvin sitoutuneita lemmikkeihinsä. Tytöt olivat merkittävästi poikia empaattisempia. Empatian kehittymisen lisäksi koiran omistavat lapset olivat sosiaalisempia, sillä he kävivät muita enemmän ystäviensä luona ja osallistui erilaisiin vapaa-ajan toimintoihin enemmän kuin muut lapset. (Daly & Morton 2006, 113; Melson 2000, 379; Paul & Serpell 1996, 17-29.)

Finen (2000) mukaan Henleyn (1996) mielestä emotionaalisesti häiriintyneet lapset tarvitsevat erityishuomiota, jotta voitaisiin edistää heidän sosiaalista, akateemista ja kielellistä kehitystään. Usein nämä lapset ovat sekä fyysisesti että verbaalisesti aggressiivisia niin luokkatovereita kuin opettajia ja muita auktoriteetteja kohtaan. Lapset saattavat kieltäytyä luokkatyöskentelystä, vahingoittaa tahallisesti luokan tavaroita sekä käyttäytyä äänekkäästi. Eläimen avulla voidaan auttaa lasta ilmaisemaan tunteitaan, niin iloja kuin suruja. Usein eläimen läsnäolo auttaa ihmistä tuomaan pintaan ”pehmeitä” tunteita, joita saattaa muuten olla vaikea ilmaista. Eläin voi auttaa patoutuneiden tunteiden ilmaisemisessa sekä tarjoaa turvaa ja vähentää stressiä. Melsonin (2000) mukaan muun muassa saksalaisissa (Rost & Hartmann 1994) ja yhdysvaltalaisissa (Covert, Whiren, Keith & Nelson 1985) tutkimuksissa on havaittu, että suurin osa lapsista, joilla on kotona lemmikkieläin, kääntyvät niiden puoleen etenkin tuntiessaan negatiivisia tunteita kuten surua, vihaa tai pelkoa. (Fine 2000, 184-185; Melson 2000, 377; Kogan 1999, 105-121.)

Siegel ym. (1997) tutkivat aggressiivisesti käyttäytyvien, käytöshäiriöisten 13-vuotiaiden oppilaiden käyttäytymistä koiran ollessa luokassa. Tutkimus osoitti, että koiran avulla voitiin tehokkaasti vähentää epäsosiaalista ja aggressiivista käytöstä. Oppilaat olivat halukkaita työskentelemään koiran kanssa ja ottivat vastaan asiallisesti kaikki ohjeet, joita tunnin aikana annettiin. Oppilaat käyttäytyivät koiraa kohtaan hellästi ja kärsivällisesti. Vertailukohteena käytetyn oppilaan, joka ei osallistunut koiratunneille, käytös pysyi samanlaisena, eikä hänen kohdallaan huomattu kuin muutama kerta, jolloin aggressiivisuus hänen käytöksessään vähentyi. Koiran ollessa luokassa, oppilaat omaksuvat uuden, positiivisemmän roolin, ja käyttäytyminen muuttui vastaamaan heidän käsitystään tästä roolista. (Siegel ym. 1997, 1-8.)

Samassa tutkimuksessa oppilaille annettiin opettajan rooli niin, että he saivat opettaa koiraan, sen sijaan, että olisivat vain näyttelleet opettajan roolia. Siegelin ym. (1997) mukaan Brickel (1986) esittää, että eläimiä voidaan käyttää apuna erilaisten roolien kokeilemisessä ja konfliktien ratkomisessa. Eläin ei tuomitse ihmistä, ja ehkä juuri sen takia lapsenkin on turvallista toimia eläimen kanssa ja harjoitella sosiaalista kontaktia. Gonskin (1985, 93-105) mielestä eläimen kanssa on helpompi toimia ja harjoitella luottamusta, jota lapsella ei ehkä ole muita ihmisiä kohtaan. Käyttämällä koiraan oppilaan roolissa, oppilas voi olla opettajan roolissa pelkäämättä tulevana tuomitukseksi. (Siegel ym. 1997, 2.)

Gonski (1985, 93-105) havaitsi myös, että lapset, jotka oppivat kontrolloimaan koiran käytöstä, oppivat kontrolloimaan omaakin käytöstään. Myös Blue (1986) ja White (1984) havaitsivat Siegelin ym. (1997) mukaan lapsen itsekontrollin, itseluottamuksen ja kärsivällisyyden kehittymisen lapsen kouluttaessa koiraan. Siegel ym. (1997) kuvaa useiden tutkimusten (Bustad 1979, Corson, Corson ja Gwynne 1975) tukevan transfeerenssiteoriaa, jonka mukaan toiminnot, jotka eläinten kanssa opitaan siirtyvät toimintaan ihmisten kanssa. Tämä on havaittu muun muassa psykiatrisia potilaita koskevassa tutkimuksessa, jossa lisääntynyt sosiaalinen käytös koiran kanssa näkyi myös lisääntyneenä sosiaalisena kanssakäymisenä ja empatiana toisia potilaita ja henkilökuntaa kohtaan. (Siegel ym. 1997, 3.) Eräs opettaja alkoi tuoda koiraansa satunnaisesti erityisluokkaan. Pian opettajan havaitsi, että oppilaat käyttäytyivät paremmin, olivat rauhallisempia ja motivoituneempia päivinä, jolloin koira oli luokassa. (Trivedi ym. 1995, 6.)

Paavolan (2004) tutkimuksessa sekä oppilaat että opettajat kokivat eläinavusteisen opetuksen myönteisenä. Opettajien mielestä lasten ja eläinten välinen vuorovaikutus oli merkityksellistä lasten kehityksen ja oppimisen kannalta. Oppimistilanteet koettiin mielekkäiksi ja motivoiviksi, ja ne ovat antaneet onnistumisen ja hyvän olon tunteita. Eläinten merkityksen havaittiin olevan erilainen oppilaille kuin opettajille. Opettajille koiran havaittiin olevan lähinnä opetuksen väline, kun taas oppilaat kokivat koiran ennemminkin luotettavaksi ystäväksi ja he pitivät koiraan vertaisenaan. Ystävyys koiran kanssa antaa lapselle mahdollisuuden harjoitella vastavuoroista välittämistä, vaikkei lapsi olisi vielä kyennytkään vastaavanlaiseen suhteeseen toisten lasten kanssa. Koiralle voi turvallisin mielin kertoa salaisuudet ja ystävyys koiran kanssa koettiin molemminpuoliseksi. Koira on vaikuttanut positiivisesti myös lasten minäkäsitykseen, itsetuntoon ja sosi-

aalisiin taitoihin. Toiminnalla koiran kanssa voitiin vahvistaa lapsen vastuunottamista sekä itsestä että toisesta. (Paavola 2004, 84-86.)

Evoluution kehityksessä ihmisen aivot ovat muokkautuneet ruoan etsimiseen ja metsästämiseen. Tämän tarpeen seurauksena ihmisillä on taipumus kiinnittää huomiota eläimiin ja ympäristöön. Huomion kiinnittäminen erilaisiin ärsykkeisiin on tyypillistä myös lapsille, joilla on ADHD (Attention Deficit and Hyperactivity Disorder) tai lapsille, joiden on vaikea keskittyä esimerkiksi kirjallisiin töihin ja lukemiseen. Koulussa keskittymisen puute voi ilmetä esimerkiksi luokassa vaeltelemisena, puhumisena ja luokkatovereiden tai opetuksen häiritsemisenä, erilaisten äänien tuottamisena tai opittavaan asiaan keskittymättömyytenä. ADHD -lapsilla voi myös olla aggressiivista käyttäytymistä ja he voivat joutua usein konflikteihin muiden oppilaiden kanssa. (Katcher & Wilkins 2000, 153-159.)

ADHD -lasten terapiassa ja pedagogiikassa voidaan käyttää eläimiä monin eri tavoin. Eläimen läsnäololla voidaan saada lapsen huomio kiinnittymään haluttuun asiaan ja myös pysymään siinä. Tällöin lapsi joutuu käyttämään luontaista tarvettaan olla ikään kuin varuillaan eläimen suhteen, koska hän ei voi koskaan tietää, mitä eläin seuraavaksi tekee. Eläin voi toimia myös motivoivana tekijänä ja sen avulla voidaan saada lapsikeskittymään opittavaan asiaan käyttämällä eläintä esimerkkinä. Eläimen läsnäolo suuntaa lapsen huomiota pois epäolennaisista asioista, ja sitä kautta hänen käytöksensä muita kohtaan ei välttämättä ole enää niin häiritsevää. Tämä voi parantaa ADHD -lapsen ja muun luokkayhteisön välisiä suhteita. Eläimen kautta lapsi voi myös saada positiivista palautetta aiemmin enimmäkseen negatiivisen palautteen sijasta, mikä voi johtaa parantuneeseen kanssakäymiseen esimerkiksi vanhempien tai terapeutin kanssa. ADHD -lasten käytöshäiriöiden havaittiin siis vähenevän koiran läsnä ollessa. Ryanin (2002) mukaan Gislason, Swanson, Martinezx, Quiroga ja Castillo (1984) havaitsivat kuitenkin ristiriitaisia tuloksia ADHD -lasten koira-avusteisessa terapiassa, ja muun muassa ADD (Attention Deficit Disorder) lasten havaittiin olevan aggressiivisempia eläimiä kohtaan kuin lasten joilla ei ole ADD:tä. (Ryan 2002, 29-30; Katcher & Wilkins 2000, 153-159; Ryan 2000, 28.)

Koira akateemisten taitojen kehittäjänä

Lapset ovat luonnostaan kiinnostuneita eläimistä jo vauvasta saakka, jolloin he seuraavat eläimiä, koskettavat niitä ja hymyilevät niille. Kaikista kiinnostuneimpia lapset ovat erityisesti koirista, enemmän kuin ovat kiinnostuneita leluistaan. Lapset tuottavat eläimille erilaisia ääniä jo varhain ja matkivat eläinten ääniä. Hyvin yleisesti lapsen ensimmäisiin sanoihin kuuluu eläimiin liittyvä sanoja kuten *koira*, *kissa*, *lehmä* ja *hevonen*. Eläimillä voidaan siten katsoa olevan merkitystä myös lapsen varhaiselle kielen kehitykselle, myöhemmin jopa lukemiselle. (Melson 2000, 377-379.)

Friedmanin (2000) tutkimuksen mukaan rauhallisen koiran läsnäolo näyttää vähentävän lapsen stressiä ääneen lukiessa tai lääkärin vastaanotolla joskus jopa enemmän kuin aikuisen tai ystävän läsnäolo. Yhdysvalloissa on käytössä menetelmiä, joissa koulutettu terapiakoira vierailee kouluissa rohkaisemassa lapsia lukemiseen. Tunnetuin näistä ohjelmista on Reading Education Assistance Dogs eli READ, joka on saanut alkunsa Salt Lake Cityssä vuonna 1999. Tulokset, joita ohjelmalla on saatu aikaan, ovat rohkaisevia. Bueche (2003, 46) havaitsi, että kaikki oppilaat, jotka osallistuivat ohjelmaan kolmen toista kuukauden ajan, paransivat arvosanojaan merkittävästi. Samansuuntaisia tuloksia sai Newlin (2003, 43) tutkiessaan toista vastaavanlaista ohjelmaa, jossa viidelletoista oppilaalle oli järjestetty koko kouluvuoden ajan kerran viikossa kahdenkymmenen minuutin mittainen oppitunti, jossa koira oli läsnä. Koiran läsnäolo luokassa vaikuttaa positiivisesti myös lasten itsenäistymiseen. Mc Kennan (1984, 593-603) mielestä itsenäistyminen voi johtaa siihen, että lapset pystyvät parempiin suorituksiin myös älykkyystesteissä sekä McGeen (1979, 889-918) mukaan avaruudellista hahmottamista vaativissa tehtävissä. Myös Tinajero ja Paramo (1998, 227-251) ovat todenneet itsenäisempien ihmisten olevan parempia akateemisissa taidoissa, joten voidaan olettaa, että koiran läsnäololla luokassa on ainakin välillisiä vaikutuksia lasten akateemisiin taitoihin. (Jalongo ym. 2004, 9-10; Hergovich ym. 2002, 40; Friedmann 2000, 41-56.)

Buechen (2003) tutkimuksessa koirat työskentelivät vapaaehtoisten omistajiensa kanssa kirjastoissa ja kouluissa. Ammattilaiset valitsivat kouluista ohjelmaan mukaan tulevat lapset. Mukaan valittiin oppilaita, joiden itsetunto oli heikko ja jotka kieltäytyivät luke-

masta ääneen luokassa. Koirat avustajineen työskentelivät terapeutteina näiden oppilaiden kanssa ja loivat oppilaille turvallisuuden tunnetta. Koirat toimivat ”maagisina katalyytteinä”, sillä tulokset olivat erinomaiset. Oppilaat, joilla oli ollut sosiaalista pelkoa ja jotka eivät uskaltaneet lukea ääneen, unohtivat pelkonsa ja lukivat. Koirien avulla oppilaita autettiin rentoutumaan sekä unohtamaan pelkonsa ja rajoituksensa. (Bueche 2003, 46.)

Ryanin (2000) mukaan Condoret (1983) havaitsi eläimillä olevan hyötyä lasten kielellisten häiriöiden kuntoutuksessa. Lapset voivat matkia eläinten ääniä, sanoa eläinten nimiä ja kommunikoida eläinten kanssa. Monilla lapsilla onkin havaittu paranemista puheeseen liittyvissä ongelmissa eläinavusteisen terapian jälkeen. (Ryan 2000, 30.) Thigpenin ym. (2005) mukaan myös Limond ym. (1997) havaitsivat oppimisvaikeuksista kärsivien lasten hyötyvän koiran käytöstä opetuksessa. Positiivisia tuloksia saatiin esimerkiksi tarkkuuden ja yhteistyötaitojen kehityksessä. Myös Nebbe (2003) on sitä mieltä, että eläinavusteinen opetus näyttää motivoivan lapsia harjoittamaan akateemisia taitojaan, ei ainoastaan lukemista, vaan myös muita taitoja. (Thigpen ym. 2005, 3; Jalongo ym. 2004, 10.)

Koira inklusion edistäjänä

Koulutettujen terapiakoirien ja avustajakoirien läsnäolo koulussa näyttää tukevan myös inklusiivisen koulun toteutumista. Jalongo ym. (2004) kuvaa, että myös Katcherin (1997) tutkimuksessa lapset, joilla ei ollut toimintakyvyn rajoitteita, olivat koiran läsnä ollessa kymmenen kertaa useammin tekemisissä lasten kanssa, joilla oli toimintakyvyn rajoitteita, kuin ilman koiran läsnäoloa. (Jalongo ym. 2004, 10.)

Samanlaiseen tulokseen koiran vaikutuksesta ihmisen sosiaaliseen elämään päätyi Eddy, Hart ja Boltz (2001) tutkimuksessaan, jossa tutkittiin pyörätuolia käyttävien henkilöiden sosiaalisten kontaktien määrää. Avustajakoirat helpottivat sosiaalisten muurien murtumista pyörätuolissa olevien ja terveiden ihmisten välillä. Koiran läsnäolo lisäsi myös sosiaalisten kontaktien määrää kuten hymyilyä ja keskustelua. Kontaktin ottaminen oli sekä pyörätuolia käyttäville että käveleville helpompaa, kun pyörätuolissa oleva ihminen voi osoittaa muille ihmiselle hallitsevansa koiraansa ja näin osoittaa olevansa kyke-

nevä keskusteluun ja kommunikointiin. Tutkimuksen mukaan lemmikkieläimet saattavat siis olla apuna sosiaalisten muurien murtamisessa. Hartin (2000) mukaan myös Maderin (1989) tutkimuksessa pyörätuolia käyttävät koululaiset, joilla oli avustajakoira, osallistuivat muita pyörätuolia käyttäviä useammin leikkeihin toisten lasten kanssa. Koiralla näyttää siis olevan sosiaalista ympäristöä normalisoiva vaikutus. (Jalongo ym. 2004, 10; Eddy, Hart & Boltz 2001, 39; Hart 2000, 72.)

2.3 Koira-avusteisen pedagogiikan rajoitukset

Koira-avusteinen terapia tai opetus ei välttämättä sovi kaikille. Davidin (1988, 75-83) mielestä tärkeää olisikin valita tähän opetus- tai terapiamuotoon sopivia henkilöitä selvittämällä henkilön historiaa eläimiin liittyen. Thigpenin ym. (2005) mukaan Beck ja Katcher (2003) muistuttavat, että eri kulttuureissa eläinten merkitys on erilainen, eivätkä kaikki suhtaudu lemmikkieläimiin pitämällä niitä rakastettavina ja suloisina kuten länsimaissa pidetään. Ennen terapian tai opetuksen aloittamista on Hartin (2000) mielestä syytä selvittää henkilön suhtautumista eläimiin ja huomioida mahdolliset pelot, jotka voivat kohdistua joko tiettyyn eläimeen tai kaikkiin eläimiin. Toiset ihmiset reagoivat eläimiin negatiivisesti, kun taas jotkut reagoivat positiivisesti vain tietyn tyyppisiin eläimiin. (Thigpen ym. 2005, 3-4; Hart 2000, 59-76.)

On myös tärkeää, että terapiaan tai opetukseen valitaan oikeanlainen eläin. Yleisimmin käytetään kuitenkin koiria. Kaikkien eläinten temperamentti ei sovi tämän tapaiseen toimintaan, sillä eläimeltä vaaditaan terapiassa paljon. Terapiaan tai opetukseen käytettävältä eläimeltä vaaditaan stressinsietokykyä erilaisissa tilanteissa, kykyä jäädä vieraan ihmisen luo ja toimia muun kuin omistajansa kanssa, kykyä ja halua antaa ihmisen koskettaa ja silittää itseään sekä kykyä olla rauhallisesti myös ihmisjoukossa. (Thigpen ym. 2005, 4.)

Ryanin (2000) tutkimuksessa eläinavusteisen opetuksen rajoituksiksi koettiin allergiat, lailliset rajoitukset, henkilökunnan ja oppilaiden pelot, hygieniaan liittyvät tekijät ja eläimille aiheutuneet ongelmat sekä kustannukset. Kuitenkin vain yksi vastaajista vastusti koirantuomista kouluun, vaikka rajoituksia aiheuttavat tekijät oli huomioitu. Vastustuksen syynä olivat kahden oppilaan allergiset reaktiot. (Ryan 2000, 49.) Ryanin (2002) mukaan myös Arkow (1980), Bustad (1979) sekä McCulloch (1985) havaitsivat

allergioiden, eläimistä ihmisiin tarttuvien sairauksien, kohoavien kustannusten sekä la-keihin liittyvien rajoitusten olevan esteenä koira-avusteiselle pedagogiikalle (Ryan 2002, 27-52).

Myös Paul ja Serpell (1996, 27) havaitsivat tutkimuksessaan, että koiralle altistuminen saattaa joissakin tapauksissa, joillakin lapsilla johtaa terveyden huonontumiseen. Brodie, Biley ja Shewring (2002) sekä Jalongo ym. (2004) puolestaan näkevät koiran tuomina riskitekijöinä allergioiden lisäksi eläimestä ihmiseen tarttavat sairaudet sekä eläinten puremat. Ongelman ratkaisuna pidettiin kuitenkin sitä, että koirat olivat koulutettuja ja ne olivat käyneet säännöllisissä eläinlääkärin tarkastuksissa sekä ne pestään ja siistitään ennen kouluun tuloa. Siksi niitä lopulta pidettiin yhtä puhtaina kuin mitä tahansa muuta koulussa tai muissa yleisissä tiloissa olevaa tekijää. Niinikään allergioihin liittyvät ongelmat olivat yleensä ratkaistavissa koiran huolellisen hygienian ja ulkona tai hyvin ilmastoidussa tilassa olevan tapaamisen seurauksena, joten niiden aiheuttamat rajoitukset ovat toisaalta myös hallittavissa. Serpellin ym. (2000) mukaan Grangerin ja Koganin (2000) mielestä riskien kartoituksen ei pidä olla pelkästään ihmisten riskien kartoittamista, vaan myös koiran tarpeet tulee ottaa huomioon. Eläin tarvitsee vettä, säännöllisiä taukoja, aikaa nukkua ja vapautta itsensä toteuttamiseen. (Thigpen ym. 2005, 5; Jalongo ym. 2004, 11-15; Brodie, Biley & Shewring 2002, 444-456; Serpell, Coppinger & Fine 2000, 417.)

Etenkin idän ja Aasian kulttuureissa koiriin suhtaudutaan eri tavalla kuin länsimaissa. Siitä huolimatta myös näistä kulttuureista tuleva lapsi saattaa olla luontaisesti kiinnostunut ja innostunut koirasta. Siksi onkin tärkeää, että aikuinen suhtautuu lapsen ja koiran väliseen suhteeseen avoimin mielin ja seuraa, miten lapsi reagoi koiran läsnäoloon. Jos lapsi pelkää koiraa, on edettävä varovasti ja pienin askelin. Jalongon ym. (2004) mukaan Banduran (1976) mielestä yksi parhaimmista keinoista pelkojen käsittelemiseksi on kohdata pelko ja saada tilaisuus muuttaa se positiiviseksi. Lapselle saattaa hyödyllistä huomata, etteivät kaikki koirat ole pelottavia tai käyttäytyä kuten ne, joista lapselle on jäänyt pelko koiriin. (Jalongo ym. 2004, 11-15.)

Opettajan on myös tärkeää muistaa valmistella lapsia koiran vierailuun koulussa. Lapset saattavat innostua kovasti koiran saapuessa ja siksi on tärkeää, että heitä opastetaan käyttäytymään rauhallisesti ja hiljaisesti. Opettajan on hyvä seurata koiran vierailun ajan, kuka lapsista nauttii koiran läsnäolosta ja kuka ei osallistu. Lapsille kannattaa näyttää miten koiraa tulee lähestyä ja koskettaa, koska monet käyttäytymis- ja tunnehäiriöistä kärsivistä lapsista saattavat vaatia hyvin läheistä kontaktia koiraan. (Jalongo ym. 2004, 11-15.)

3 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

Tutkimukseni on laadullinen kouluetnografinen tutkimus. Laadullisen tutkimuksen lähtökohtana on todellisen, moninaisen elämän kuvaaminen, jossa tutkittavaa kohdetta pyritään kuvaamaan mahdollisimman kokonaisvaltaisesti luonnollisissa, todellisissa tilanteissa. Tutkimuksessa suositaan ihmistä tiedonkeruun välineenä, ja tutkija luottaa tällöin enemmän omiin havaintoihinsa ja keskusteluihin tutkittavien kanssa kuin mittausvälineillä saatuihin tuloksiin. Tällaiseen tutkimukseen valitaan kohdejoukko tarkoituksenmukaisesti, eikä määrälliselle tutkimukselle tyypillistä satunnaisotantaa käyttäen. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2001, 152-155.)

Laadullisessa tutkimuksessa tutkijan on sitouduttava arvolähtökohtiin, koska arvot vaikuttavat siihen, miten tutkittavaa ilmiötä ymmärretään. Tällaisessa tutkimuksessa ei voida saavuttaa täydellistä objektiivisuutta, koska tutkija ja se, mitä tiedetään, ovat saumattomassa yhteydessä toistensa kanssa. Laadullisen tutkimuksen tulokset ovatkin ehdollisia selityksiä, jotka rajoittuvat johonkin aikaan ja paikkaan. Tällöin pyrkimyksenä on ennemminkin löytää tai paljastaa tosiasioita kuin todentaa väittämiä, jotka ovat jo olemassa. (Hirsjärvi ym. 2001, 152-155.)

3.1. Etnografinen tutkimusote

Goetz ja LeCompte (1984) kuvaavat etnografiaa seuraavasti: ”*Etnografia on kaiken kaikkiaan kehittynyt uteliaisuudesta ihmisiin, uteliaisuudesta sekä heidän arkipäivän askareihinsa että heidän elämänsä juhlahetkiin. Etnografia johtaa tutkimaan mitä monimutkaisimpia sosiaalisia ilmiöitä. Sana etnografia kirjaimellisesti merkitsee ’ihmissitä kirjoittamista’; mielestämme ei ole olemassa kiehtovampaa tehtävää.*” (Syrjälä ym. 1996, 68.)

Sanaa etnografia on määritelty monin tavoin. Lappalaisen (2007) mukaan Geertzin (1973) mielestä etnografia on tiheää kuvausta kulttuurista. Tällöin etnografian katsotaan olevan tapa käsitteellistää ja teoretisoida ilmiötä, jota tutkitaan. Etnografialla voidaan tarkoittaa myös tutkijan käyttämiä tutkimusmenetelmiä, etenkin jos tutkimukseen sisältyy läsnäolo kohteena olevassa yhteisössä. Juuri tutkijan läsnäolo tekeekin etnografisesta tutkimuksesta erityisen. Atkinsonin, Coffeyn, Delamontin, Loflandin ja Loflandin (2001) mukaan etnografian tavoitteena on analysoida kulttuuria ja ihmisten sille antamia merkityksiä. Jamesin (2001) mukaan Gregoryn (2005) mielestä etnografia tekee näkyväksi tavallisten ihmisten tarinoita ja merkityksiä. (Lappalainen 2007, 9-14; Atkinson, Coffey, Delamont, Lofland & Lofland 2001, 339-351; James 2001, 247.)

Yksi keskeisimmistä kulttuurisista instituutioista on koulu. Etnografialle se on tarkkarajainen tutkimuskenttä, jossa toimintaa säätelevät yhteiskunnan säädökset, opetussuunnitelmat. Koulu ja sen arki on kuitenkin täynnä yllätyksiä ja ristiriitoja säädöksiä, koulutuspoliittisista linjauksista sekä yhteiskunnan ja vanhempien koululle asettamista odotuksista huolimatta. Kouluetnografian kehityksen varhaisvaiheet tapahtuivat muun muassa Yhdysvalloissa ja Euroopassa 1970-luvulla. Yhdysvaltalainen kouluantropologia perustui lähinnä antropologiselle perinteelle, kun taas Euroopassa lähtökohtana on ollut ”uusi kasvatussosiologia”, jossa kiinnostus kohdistui lähinnä koulutuksen prosesseihin. (Lahelma & Gordon 2007, 17-18; James 2001, 247; Syrjälä, Ahonen, Syrjäläinen & Saari 1996, 75.)

Kouluetnografisessa tutkimuksessa kiinnostuksen kohteena ovat tyypillisesti olleet luokkahuoneen prosessit. Tällöin ollaan kiinnostuneita esimerkiksi opetukseen ja oppimiseen liittyvistä tilanteista, joissa merkitykset muodostuvat tai joissa neuvotellaan tai kamppaillaan merkityksistä. Kiinnostuksen kohteina ovat niin ikään olleet esimerkiksi koulun aloittaminen ja oppilaiden ja opettajien ensimmäiset kohtaamiset. (Lahelma & Gordon 2007, 19 – 20.) Tässä tutkimuksessa ensisijaisena kohteena on luokkayhteisö, johon opettaja on tuonut kaksi koiraa. Toissijaisesti arvioidaan koirien läsnäolon merkitystä koko kouluyhteisön kannalta.

Etnografinen tutkimus perustuu yleensä läsnäoloon ja kaikkien aistien käyttämiseen tutkimuksen kohteena olevalla kentällä. Kenttätyön yksi olennaisin laadullisen tutkimuksen tekniikka on etnografinen haastattelu, joka mahdollistaa tutkijalle kuulla tutkittavien itsensä tulkinnat, eikä tulkinta perustu vain tutkijan omiin havaintoihin. Etnografisen tutkimuksen tutkimustehtävät suorastaan ohjaavat tutkijaa käyttämään haastattelua aineistonkeruuseen. Erityisen tärkeää tämä on silloin, kun aikuiset havainnoivat lapsia tai nuoria. Etnografisessa haastattelussa, kuten muissakin haastatteluissa, sosiaalisella kontekstilla, haastattelutilanteella sekä haastattelun ajalla ja paikalla on merkitystä. Haastattelijan ja haastateltavan suhde vaikuttaa tutkimuksen teemojen ja kysymysten asetteluun sekä siihen, miten niistä neuvotellaan ja miten niihin reagoidaan sekä vastataan. Haastattelijan ja haastateltavan suhteella on vaikutus myös merkitysten yhteiselle rakentumiselle. Etnografisen tutkimuksen tulisi olla mahdollisimman avointa tutkittavien omille näkemyksille ja merkityksenannoille. Etnografisessa haastattelussa tutkijaa voisi verrata oppilaaseen, jolle tutkittava opettaa ymmärrystä omasta toiminnastaan. (Delamont 2007, 205-217; Tolonen & Palmu 2007, 89-91; Heyl 2001, 369; Syrjälä ym. 1996, 86.)

Heylin (2001) tiukan määritelmän mukaan etnografinen haastattelu tapahtuu kenttätyön yhteydessä ja perustuu tuttuuteen, läsnäoloon sekä tutkimussuhteen laatuun. Tolosen ja Palmun (2007) mukaan Gordonin ja Lahelman (2003) mielestä etnografisen tutkimuksen ja haastattelun olennaisimpia piirteitä ovat tutkijan läsnäolo sekä konteksti. Merkityksellistä on se, kuinka ja miten pitkäksi aikaa tutkija ilmaantuu tutkittavan elämään. Etnografinen haastattelu tapahtuu usein kenttätyön ohessa, ja yleensä tutkija ja tutkittava tietävät jo ennestään jotain toisistaan. Tärkeää on myös haastateltavan ja haastattelijan välinen luottamuksen tunne. Haastattelussa haastateltava toimii ikään kuin tiedon

antajana, ja kertoo tuntemuksistaan ja kokemuksistaan sekä tutkimuskentän tapahtumista. Haastattelua voidaan luonnehtia pikemminkin keskustelutilanteeksi, joka nauhoitetaan, mutta se voi olla myös keskustelutilanne kenttätöön yhteydessä, jolloin tutkija tekee muistiinpanot myöhemmin. Etnografisessa haastattelussa jaetaan ennakkoletuksia, kokemuksia, tunteita sekä juoruja ja tarinoita tutkimuksesta ja tutkijoista. Tyypillisessä etnografisessa haastattelussa sekä kysymykset että vastaukset on ikään kuin piilotettu haastateltavalta, mistä syntyy haastattelun keskustelua lähellä oleva luonne. (Delamont 2007, 205-217; Tolonen & Palmu 2007, 9 –100; Heyl 2001, 369-379; Westby 1990, 101–111.)

Tärkeää etnografisessa haastattelussa on myös se, että usein haastattelukysymykset muotoutuvat kenttätöön ohessa. Etnografisessa haastattelussa kysymykset eivät olekaan syntyneet pelkästään aikaisempaan tutkimustietoon ja tutkijan ymmärrykseen pohjautuen, vaan ne muotoutuvat suhteessa tutkimuskenttään. Tutkimusteemat tarkentuvat kenttätöön myötä, jolloin tutkija keskustelee tutkittavien kanssa ja samalla hänen ymmärryksensä kentän tapahtumista sekä suhteista muotoutuu. Etnografisessa haastattelussa ei esitetä miksi- kysymyksiä, koska ne kuulostavat monesti tuomitsevilta. Tyypillisiä kysymyksiä ovat kuvailevat kysymykset, jotka rohkaisevat haastateltavaa kertomaan päivittäisistä sosiaalisista tilanteista. Myös kysymysten huolellinen muotoilu on tyypillistä etnografiselle haastattelulle. Ei kuitenkaan riitä, että haastattelija kysyy oikeat kysymykset, hänen on myös kuunneltava tarkkaan, mitä haastattelija kertoo, jotta hän voi olla varma, että haastateltava on ymmärtänyt kysymykset. (Tolonen & Palmu 2007, 92–110; Westby 1990, 101-111.)

Lähtökohdat etnografiselle tutkimukselle ovat siis varsin erilaisia, vaikutusta on kentällä oloajalla sekä tutkittavien ja tutkijan suhteilla. Jos tutkija ilmestyy tutkittavan elämään vain hetkeksi, muodostuu tutkimustilanteesta erilainen verrattuna siihen, että tutkija tuntee haastateltavat jo ennestään esimerkiksi kenttätöön tai jonkun muun yhteyden kautta. Etnografisessa tutkimuksessa haastateltavilla ja haastattelijalla on jo ennen haastattelua jonkinlainen käsitys toisistaan. Tästä huolimatta etnografisen tutkimuksen oleellisin piirre liittyy siihen, miten haastatteluaineistoa analysoidaan ja tulkitaan sekä miten se asettuu osaksi tutkimuksen muuta aineistoa. (Tolonen & Palmu 2007, 92-110.)

Havainnointi tarkoittaa tutkittavan kohteen tarkkailua. Havainnoinnin aikana tutkija tekee muistiinpanoja tai kenttäraporttia. Aineiston keräämisessä voidaan visuaalisen havainnoinnin lisäksi käyttää kaikkia muitakin aisteja kuten haju-, maku-, kuulo- ja kosketusaisteja. Tutkimuskohde ja tutkimusmenetelmä määrittelevät havainnoinnin objektiivisuuden tai subjektiivisuuden asteen. Etnografisessa tutkimuksessa objektiivisuuden aste on yleensä korkeampi, kun taas esimerkiksi toimintatutkimuksessa hallitsemampaa on tutkijan subjektiivisuus. Havainnointi voi tapahtua ilman osallistumista tai olla osallistuvaa. Osallistuvaa havainnointia voi olla kolmenlaista, ensimmäisessä tutkija on enemmän tutkijan roolissa, kun taas toisessa hän on enemmän osallistujan roolissa. Kolmannessa osallistuvan havainnoinnin tyypissä tutkija on täydellinen osallistuja, jolloin hän voi ikään kuin soluttautua tutkittavaan joukkoon. (Metsämuuronen 2003, 190–191.)

Etnografisessa tutkimuksessa ihmiskäsitys on keskeisellä sijalla, koska tutkija joutuu pohtimaan sitä, millaiselle ihmiskäsitykselle ja todellisuuskäsitykselle hän rakentaa tutkimuksensa. Etnografisessa tutkimuksessa ihmiskäsityksen lähtökohtana on ajatus ihmisestä, joka tietää maailmasta kokemuksensa kautta. Ihminen on aktiivinen ja tavoitteellinen, ja hänen toiminnassaan on tarkoitus ja päämäärä. Ihminen on myös tunteva, suunnitteleva sekä asioita arvottava, ja ihmisen toiminnan tuloksena syntyvät kulttuurit, joilla taas on vaikutuksensa ihmiseen. Etnografisessa tutkimuksessa tutkija pyrkii asettumaan tutkittavan asemaan ja ymmärtämään tutkittavan kokemuksia. Tämä läheinen ja avoin suhde tutkijan ja tutkittavan välillä on edellytys luotettavien tulkintojen tekemiselle. (Syrjälä ym. 1996, 77.)

Etnografinen tutkimusote sopii tämän tutkimuksen toteutustavaksi, koska luokassa oltiin läsnä ja haluttiin nimenomaan, että tutkittavat itse tuovat esille ne asiat, jotka kokevat tärkeiksi. Tarkoituksena oli antaa haastattelun sujua etnografisen haastattelun periaatteiden mukaisesti luomalla mahdollisimman avoimia kysymyksiä, ja antamalla tutkittavan tuoda esille ne merkitykset, jotka hän katsoi aiheen kannalta olevan tärkeitä. Luokassa läsnä ollessa toteutui moni etnografisen tutkimuksen ominaispiirre, vaikka aika, joka luokassa vietettiin, oli vain yhden koulupäivän mittainen. Haastattelukysymykset muotoutuivat tuon päivän aikana, ja havainnoinnin lisäksi toteutui myös etnografiselle tutkimukselle tyypillinen keskustelu koulutyön lomassa. Oppilaiden ainekirjoituksessa

annettu aihe oli otsikoltaan väljä, mikä mahdollisti sen, että kukin oppilas saattoi tuoda esille itselleen tärkeiksi kokemiaan asioita.

3.2 Narratiivisuus

Narratiivisuus viittaa tutkimuksessa lähestymistapaan, jossa huomio kohdistetaan kertomuksiin kokemuksista tiedonvälittäjinä ja rakentajina. Käsitteenä narratiivisuus on peräisin latinan kielestä, jossa *narratio* tarkoittaa kertomusta ja *narrare* kertomista. Kantakieliset sanat ovat muuttuneet englannin kielessä sanoiksi *narrative* ja *narrate*. Suomenkielessä ei ole erikseen vakiintunutta nimitystä käsitteelle, mutta Heikkisen (2007) mukaan Hänninen (1999) on käyttänyt narratiivisuudesta nimitystä tarinallisuus. Tutkimuksen ja kertomuksen suhteessa tutkimus käyttää materiaalinaan kertomuksia, mutta tutkimus voidaan myös nähdä kertomuksen tuottamiseksi maailmasta. Huomio tutkimuksessa kohdistuu ennen muuta siihen, millaisia merkityksiä yksilöt antavat asioille kertomustensa kautta. Tutkimus pyrkii tutkijan ja tutkittavan yhteiseen merkityksen luomiseen. (Heikkinen 2007, 142–155; Polkinghorne 1995, 5; Riessman 1993, 34.)

Narratiivisia tutkimusaineistoja ovat esimerkiksi kertomukset, legendat, henkilökohtaiset kokemukset ja suulliset historiikit sekä haastattelut tai vapaat kirjalliset vastaukset, joissa tutkittavalla on mahdollisuus kertoa käsityksensä asioista omin sanoin. Myös päiväkirjat, elämäkerrat tai muut vastaavat dokumentit, joita ei alun perin ole tuotettu tutkimustarkoituksiin, voivat olla narratiivista aineistoa. Aineiston narratiivisuus tarkoittaa siis proosamuotoista tekstiä, jossa tutkimusaineisto on kerrontaa, joko suullisesti tai kirjallisesti esitettyä. Narratiivista aineistoa ei voi pelkistää yksiselitteisesti numeroiksi tai kategorioiksi, vaan sen jatkokäsittely edellyttää aina tulkintaa. Tutkimuksessa tieto muodostuu dialogisesti, tutkittavien kanssa keskustellen, jolloin kertoja ja tutkija saavuttavat yhteisen ymmärryksen asioista. (Heikkinen 2007, 147-155; Cortazzi 2001, 384-385.)

Kerronnallisen eli narratiivisen haastattelun tarkoituksena on saada kerättyä kertomuksia aineistoksi. Kertomusten kautta on mahdollista saada kuva tutkittavasta ilmiöstä. Kertomalla jaetaan kokemuksia ja tehdään niitä ymmärrettäviksi. Yksinkertaisin tapa määritellä kertomus on se, että joku kertoo toiselle jostakin tapahtumasta. Kertomuksessa pitää kuitenkin olla vähintään kaksi tapahtumaa niin, että jokin ehtisi kertomuksen aikana muuttua. Juuri muutos on se kertomuksen elementti, joka tekee kertomuksesta ja sen tutkimuksesta kiinnostavaa. Hyvärinen ja Löyttyniemen (2005) mukaan esimerkiksi Abbot (2002) sanoo, että kertomuksessa tapahtumien välillä on kausaalinen yhteys ja kertomukset suhteuttavat tapahtumia toisiinsa sekä tavalla tai toisella käsittelevät niiden kausaalisia suhteita. (Hyvärinen & Löyttyniemi 2005, 189-192; Riessman 1993, 17.)

Narratiivinen analyysi on käyttökelpoinen menetelmä etnografisen aineiston analysoinnissa. Narratiivisuus aineiston analyysimenetelmänä sopiikin hyvin myös tähän tutkimukseen täydentämään etnografista tutkimusotetta. Narratiivisen analyysin avulla voidaan analysoida oppilaiden kirjoittamia aineita, tarinoita heidän kokemuksistaan koiraluokassa. Samaa analyysimenetelmää voidaan käyttää myös opettajan haastattelun analysoimiseen. Kiinnostavaa on se, minkälaisen tarinan oppilaiden ja opettajan tarinat yhdessä muodostavat, ja mitä se kertoo koiraluokasta.

3.3 Tutkimuskohde ja aineisto

Tässä työssä tutkimuksen kohteena oli erään suomalaisen yläkoulun pienryhmä, jonka oppilaat ($n=6$) ovat 8. ja 9. vuosiluokilla. Kaikki luokan oppilaat oli siirretty erityisopetukseen ja heille oli tehty henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma (HOJKS). Luokassa oli kolme tyttöä ja kolme poikaa, iät viidestätoista kuuteentoista vuoteen. Tällä hetkellä luokassa oli kaksi yhdeksäsluokkalaista ja neljä kahdeksäsluokkalaista oppilasta. Uusia, syksyllä 2007 aloittaneita oppilaita luokassa oli kolme, ja kolme oppilasta oli ollut luokassa jo aikaisempaan lukuvuonna. Luokassa ei ollut maa-hanmuuttajia. Oppilaat olivat tulleet luokkaan erilaisista syistä. Yleisimpiä syitä olivat käytöshäiriöt ja oppimisvaikeudet kuten lukivaikeus ja muistiongelmät. Kolmella oppilaalla oli kotona joko koira tai jokin muu lemmikkieläin ja kolmella ei ollut kotona minkäänlaista eläintä. Oppilaat olivat pääosin omassa luokassa, mutta yleisopetukseen

integroituna liikunnassa, tekstiilityössä sekä fysiikassa. Luokan opettajana toimii pitkän työkokemuksen omaava erityisluokanopettaja sekä koulukoira kaksikin keskipitkistä koiraa. Koirista toinen oli koulussa nyt kuudetta vuotta ja toinen neljättä vuotta.

Suomessa ei tiettävästi ole montakaan luokkaa, joissa koirat osallistuvat säännöllisesti luokan toimintaan. Tutkimukseen osallistuneen luokan opettajaan saatiin yhteys erään toisen ”koiraluokan” opettajan kautta, johon taas oli saatu yhteys lehtiartikkelin tietojen perusteella. Tutkimukseen osallistuneen luokan opettajaan oltiin yhteydessä toukokuusta 2007 sähköpostitse. Sähköpostin välityksellä tutkija ja opettaja tutustuivat toisiinsa ja kävivät keskustelua parin kuukauden kesätaukoa lukuun ottamatta toukokuusta lokakuuhun, jolloin aineiston keruu tapahtui. Opettaja innostui heti tutkimusehdotuksesta ja sähköpostiliikenne olikin vilkasta toukokuun ja syksyn aikana. Myös koulun rehtori oli alusta alkaen myönteinen tutkimukseen osallistumiselle. Kaikki nämä tekijät vaikuttivat siihen, että tutkijan oli helppo mennä tutkimaan luokan kulttuuria. Myös oppilaiden ja tutkijan välille syntyi nopeasti avoin ja luottamuksellinen suhde. Tämän rakentaminen oli alkanut jo opettajan ja oppilaiden välisistä keskusteluista tutkimukseen ja tutkijan luokkaan tulemiseen liittyen, mutta välittömän ilmapiirin muodostamisessa auttoivat myös tutkijan omat koirat, joita linkkinä käyttäen oppilaiden ja tutkijan oli helppo tutustua toisiinsa.

Aineisto hankittiin kolmea tapaa käyttäen, joita olivat: 1) opettajan kanssa käytävät ennakointi keskustelut ja havainnointi, 2) oppilaiden kanssa käytävät keskustelut ja oppilaiden ainekirjoitukset ja 3) opettajan haastattelu ja päivän aikana käyty keskustelu. Kokonaisuudessaan aineistoa hankittiin siis toukokuusta 2007 lokakuuhun 2007. Havainnointi, haastattelu ja oppilailta kerätty aineisto hankittiin yhden koulupäivän aikana, jolloin tehtiin havainnointia luokan kulttuurista, toiminnasta ja sosiaalisesta vuorovaikutuksesta niin oppilaiden kuin opettajan ja oppilaiden sekä koirien välillä. Aineisto kerättiin oppilailta ainekirjoituksen muodossa, jossa heillä oli aiheena ”Koirat (koirien nimet) luokassamme”. Aineen aihe oli kirjoitettuna taululle ja ohjeistuksena oli taululla myös teksti: ”kirjoita kokemuksistasi, ajatuksistasi ja tunteistasi koirien luokassa oloon liittyen”. Aineen sai kirjoittaa nimettömänä ja kirjoittamisessa ei tarvinnut keskittyä oikeinkirjoitukseen. Ennen ainekirjoituksen aloittamista korostettiin myös sitä, ettei tekstiä arvostella. Tärkeänä asiana korostettiin oppilaiden kokemusta aiheesta. Ainekirjoituksen jälkeen keskusteltiin vielä noin viisitoista minuuttia aiheesta, joten nekin, jotka eivät

syystä tai toisesta ehkä saaneet paperille kirjoitettua ajatuksiaan, pystyivät tuomaan ne esille keskustelussa.

Päivän lopuksi haastateltiin luokan opettajaa tekemällä hänelle mahdollisimman avoimia aiheeseen liittyviä kysymyksiä. Aineiston keruussa pyrittiin huomioimaan, ettei millään tavalla olisi liikaa rajattu oppilaiden tai opettajan kerrontaa, vaan pyrittiin siihen, että kerronta olisi ollut mahdollisimman vapaata ja tutkittavan omista, tärkeiksi kokemistaan asioista lähtevää. Haastattelu sujui hyvin ja siitä voisi kutsua enemmän keskusteluksi. Keskustelu kesti noin tunti kymmenen minuuttia. Haastattelussa tuli esille monia samoja asioita, joita oppilaat olivat kirjoittaneet aineisiinsa ja joita oli päivän mittaan esiintynyt keskusteluissa ja luokan havainnoinnissa. Aineiston kylläntymistä alkoi siis tapahtua eri aineistojen keruun perusteella.

3.4 Aineiston analyysi

Etnografisessa tutkimuksessa on useita aineiston analyysitapoja. Analyysia ja analyysitapojen valintaa ohjaa tutkijan kysymyksenasettelu. Erilaisten aineistonkeruutapojen voidaan kuitenkin katsoa tuovan tarpeen myös erilaisille aineiston analyysitavoille. Erilaiset aineistot mahdollistavatkin analyysille useita näkökulmia ja kysymyksenasetteluita, mikä onkin etnografisen tutkimuksen anti. Erilaisten aineistojen, kuten haastattelun, havainnoinnin ja dokumenttien välillä syntyy vuoropuhelua, mikä mahdollistaa sen, että kuva kentästä syvenee, laajenee ja tarkentuu sekä muuttuu moniulotteisemmaksi. Kysymykset vaikuttavat siihen, millaisen vastauksen tutkittava antaa ja millaisen narratiivin vastauksesta saa, vai saako mitään. (Mietola 2007, 151–176; Cortazzi 2001, 390.)

Laadullisessa tutkimuksessa aineistoa tarkastellaan yleensä kokonaisuutena. Narratiivisessa analyysissä tutkija kokoaa aineiston perusteella tarinan ja analysoi sen luokittelemalla tapahtumia ja kuvauksia sekä antamalla niille merkityksiä. Analyysissä tutkija etsii kertomuksille yhteisiä piirteitä, joiden perusteella hän muodostaa tarinan eli narratiivin siitä, mitä todella voi olettaa tapahtuneen. Jos useat tutkittavat antavat kertomuksissaan toisistaan riippumatta saman tiedon, voidaan tietoa yleensä pitää luotettavana. Tyypillistä laadulliselle aineistolle on myös se, että aineisto johtaa monesti teoreettisen

viitekehyyksen tai ainakin tutkimuksen näkökulman jonkinlaiseen muuttumiseen. (Alasuutari 2001, 38–41; Polkinghorne 1995, 12-15.)

Tässä tutkimuksessa aineiston analysointi tapahtui perustuen Eskolan (2007, 159 - 183) ja Alasuutarin (2001, 38-48) laadullisen tutkimusaineiston analyysin kuvaukseen. Ensimmäisessä vaiheessa oppilaiden aineet, yhteensä kaksikymmentä sivua, numeroitiin numeroilla 1-6. Opettajan haastattelu, jota oli litteroituna kahdeksantoista sivua, ja aineet luettiin aluksi kahteen kertaan, jotta niistä saatiin kokonaisvaikutelma. Tämän jälkeen niitä käsiteltiin yksi kerrallaan niin, että kustakin aineesta ja opettajan haastattelusta pyrittiin saamaan kokonaisvaikutelma oppilaiden ja opettajan kokemuksista.

Seuraavassa vaiheessa eri aineistoista etsittiin toistuvia teemoja ja mahdollisia eroavaisuuksia ja ristiriitaisuuksia. Teemoittelussa käytettiin hyväksi tutkimuskysymyksiä, mutta etnografisen tutkimusotteen mukaisesti myös etsittiin tutkittavien esiin nostamia teemoja. Vaikka aineiston keruuvaiheessa oli kirjallisuuden ja aikaisempien tutkimusten pohjalta esiin nostettavia teemoja, löytyi aineistosta myös tutkittavien esille nostamia tärkeiksi katsomiaan asioita. Tutkimuksessa toteutuikin laadulliselle tutkimukselle tyyppillinen prosessi, jossa teemat muokkautuivat ja tutkittavat toivat uutta näkökulmaa tutkimukseen (Kiviniemi 2007, 70-83).

Teemoittelussa oppilaiden esille tuomista asioista nostettiin ensimmäisiksi teemoiksi seuraavat luokkayhteisön kannalta keskeisimmät teemat: luokassa viihtyminen, luokan työrauha, koirien kuuluminen luokkayhteisöön, luokkaan pääseminen oli lottovoitto sekä luokan hyvä ilmapiiri. Yksittäisen oppilaan kannalta keskeisimmiksi nousivat seuraavat teemat: murheiden unohtuminen, tehtäviä jaksaa tehdä paremmin, aamulla on mukava tulla kouluun, keskittyminen luokassa on helpompaa, koirat rauhoittavat jos hermostuttaa sekä koulu on mennyt paremmin.

Opettajan haastattelussa esille nousivat seuraavat luokkayhteisöön liittyvät alateemat: hyvä vuorovaikutus luokassa, positiivinen ilmapiiri, luokan hyvä työrauha, aamun aloitus koirien kanssa on hyvä alku päivälle sekä luokan positiivinen status. Yksittäisen oppilaan kannalta keskeisimmiksi teemoiksi opettajan haastattelusta nousivat koirien ”pehmentävät” vaikutukset yksittäisiin oppilaisiin, oppilaiden keskittyminen luokassa on helpompaa, koirat toimivat tunne-elämän tasoittajina ja opettavat oppilaille sosiaalisia taitoja sekä tuovat oppilaille hyvää mieltä.

Laadulliselle tutkimukselle niin ikään ominainen tutkimusongelman muokkautuminen ja täsmentyminen aineiston pohjalta (Eskola 2007, 159–183; Kiviniemi 2007, 70–83; Alasuutari 2001, 38–48) tapahtui myös tässä tutkimuksessa. Analyysin aikana kiinnitettiin huomiota erilaisten aineistojen painoarvoihin. Tärkeänä pidettiin oppilaiden kokemuksia sekä oppilaiden ja opettajan keskenään erilaisten tai samanlaisten tulkintojen löytämistä. Samalla verrattiin, oliko opettajan ja oppilaiden painottamissa teemoissa eroja tai yhtäläisyyksiä. Näin haastattelun, havainnoinnin ja oppilaiden kirjoittamien aineiden välillä syntyi vuoropuhelua, jonka myötä kuva luokan toimintakulttuurista ja koirien merkityksestä muuttui moniulotteisemmaksi. Opettajan ja oppilaiden esille tuomissa teemoissa on useita samoja asioita, joihin he kokevat koirilla olleen vaikutusta. Näitä teemoja ovat esimerkiksi keskittymisen parantuminen, luokan hyvä työrauha, koirien piristävä ja hyvää mieltä tuova vaikutus, työrauha. Sekä oppilaat että opettaja toivat esille myös sen, että kouluun tulo on mukavaa, luokan ilmapiiri on hyvä sekä sen, että jaksaa tehdä paremmin tehtäviä

Alustavan teemoittelun jälkeen aineisto luettiin vielä moneen kertaan. Aineistoa järjesteltiin niin, että siitä pystyttiin tunnistamaan teemojen yleisyys ja kiinnostavuus tutkimuskysymysten kannalta. Analyysivaihetta seurasi aineiston ryhmittely kolmeksi pääteemaksi ja alateemoiksi (taulukko 1). Alkuperäisestä aineistosta valittiin vielä tutkittavien kokemuksia ja näkemyksiä monipuolisimmin kuvaavia sitaatteja, joita käytettiin tekstin lomassa tuomaan etnografisen tutkimuksen hengessä luokassa toimivien oma ääni mahdollisimman hyvin esille. Viimeisessä vaiheessa aineiston analyysiin ja tulkintaan tuotiin mukaan kytkennät aikaisempaan tutkimustietoon ja teorioihin. (Eskola 2007, 159–183; Kiviniemi 2007, 70–83.)

Taulukko 1. Aineiston analyysissä lopullisiksi muokkautuneet teemat ja alateemat.

	Teema 1 Alkutaival matalalla profiililla	Teema 2 Koirat luokassa	Teema 3 Koira oppilaan kannalta
Alateemat	- miten koirat tulivat kouluun - koirien rooli luokassa	- mukava tulla kouluun - työrauha ja keskittyminen - koirat mukana opetuksessa - koirien merkitys kouluyhteisölle	- terapeutti - rohkaisija - kovisten pehmittäjä

3. 5 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys

Perttulan (1995) mukaan useiden tutkijoiden (Perttula 1993 ja 1994; Rauhala 1993; Lehtovaara 1992; Varto 1992) mielestä ihmistieteellisen tutkimuksen **luotettavuus** on suhteessa tutkittavaan ilmiöön. Tutkijalla on jo tutkimusmenetelmää valitessaan oltava käsitys ilmiöstä, jota hän aikoo tutkia, koska tutkijan tulee tässä vaiheessa tietää, mitä kyseinen menetelmä voi tutkimuksessa tavoittaa. (Perttula 1995, 97.) Tässä tutkimuksessa ennakkokäsitys tutkittavasta ilmiöstä oli muodostunut opettajan kanssa käydyssä sähköpostikeskustelun sekä aihetta käsittelevien mediassa esiintyneiden kertomusten perusteella. Tutkimuksessa tulee myös tuoda ilmi ihmiskäsitys, johon tutkimus perustuu (Perttula 1995, 97). Tämän tutkimuksen ihmiskäsityksen lähtökohtana on Syrjälän ym. (1996, 77) mukainen ajatus aktiivisesta ja tavoitteellisesta sekä tuntevasta ihmisestä, joka tietää maailmasta kokemuksensa kautta.

Perttulan (1995) mukaan Varto (1992) sanoo, että laadullisessa tutkimuksessa tutkija on osa tutkimaansa merkitysyhteyttä. Laadullisen tutkimuksen keskeisimpinä rakennetekijöinä voidaan pitää 1) toisen ihmisen kokemusta, 2) hänen tapaansa ilmaista kokemuksensa, 3) tutkijan kokemusta toisen ihmisen kokemuksesta ja sen ilmaisusta sekä 4) tutkijan tapaa ilmaista kokemuksensa toisen ihmisen kokemuksesta. Laadullisen tutkimuksen voidaankin katsoa olevan luotettavaa, jos tutkijan kokemus vastaa tutkittavan kokemusta. (Perttula 1995, 100.)

Tässä tutkimuksessa oli kolme eri aineistoa, joiden mukaan tutkija muodosti oman kokemuksensa tutkittavana olevasta ilmiöstä. Erilaiset aineistot tukivat toisiaan, ja tutkijalle muodostui kokemus, joka vastaa hyvin paljon tutkittavien kokemuksia koiraluokan kulttuurista. Tutkijan ja tutkittavien kokemusten vastaavuus varmistettiin olemalla yhteydessä tutkittaviin myös aineiston keräämisen jälkeen, jolloin luokan tarina toimitettiin opettajalle, ja hän sai mahdollisuuden tarkastaa omalta osaltaan, että tutkija oli ymmärtänyt hänen kertomansa asiat siten kuin hän oli ne tarkoittanut. Myös oppilaiden aineiden osalta tehtiin luotettavuusarviointia opettajan kanssa, mistä oli hyötyä siinä mielessä, että opettaja tunsii oppilaitaan ja heidän taustojaan, joilla saattoi myös olla vaikutusta heidän kertomiinsa asioihin.

Ihanteellisinta olisi ollut, jos aineiston keruu olisi voinut tapahtua keväällä, kun kouluvuotta olisi ollut takana enemmän, mutta se ei tämän tutkimuksen aikataulun puitteissa ollut mahdollista. Toisaalta opettajalla oli jo yli viiden vuoden kokemus koirista luokassaan ja puolet oppilaista oli ollut luokassa jo aikaisempina lukuvuosina, joten heille oli ehtinyt kertyä kokemusta koiraluokan kulttuurista jo pidemmältä ajalta. Oli myös mielenkiintoista kuulla, että luokan uusissa oppilaissa oli tapahtunut positiivista muutosta jo parin kuukauden aikana, mikä tukee sitä opettajan käsitystä, että koiran avulla monia positiivisia tuloksia saa aikaan nopeammin. Tutkimuksen tuloksia pohtiessa täytyy myös huomioida se, olisiko samoihin tuloksiin voitu päätyä jollain muulla keinolla tai kuinka paljon vaikutusta on opettajan persoonalla ja työmotivaatiolla. Voidaan myös olettaa, että opettaja joka on innostunut ottamaan koirat luokkaansa, voi olla muutenkin työhönsä erittäin sitoutunut ja hänen olisi mahdollista saavuttaa samanlaisia tuloksia myös ilman koiraa.

Tutkimuksen luotettavuutta arvioitaessa voidaan pohtia, ovatko tutkimuksen tulokset sovellettavissa vastaavaan ilmiöön jossain toisissa olosuhteissa (Perttula 1995, 100). Tämän tutkimuksen tulokset olivat hyvin samansuuntaisia kuin aikaisempien tutkimusten tulokset, vaikka aikaisemmissa tutkimuksissa olikin erilainen näkökulma ja tutkimusote. Tutkimuksen tulokset olivat odotettavissa aikaisempien tutkimustulosten perusteella. Siitä huolimatta niiden ei annettu aineistonkeruu- tai -analyysivaiheessa vaikuttaa tutkimuksessa esiin tuleviin asioihin, vaan etnografisen näkökulman mukaisesti tutkittavien annettiin hyvin vapaasti itse määritellä tärkeiksi kokemansa asiat.

Tässä tutkimuksessa toteutui osittain Perttulan (1995, 102) yhdeksän kokemuksen tutkimuksen yleistä luotettavuuden kriteeriä, jotka ovat tutkimusprosessin johdonmukaisuus, tutkimusprosessin reflektointi ja reflektoinnin kuvaus, tutkimusprosessin aineistolähtöisyys, tutkimusprosessin kontekstisidonnaisuus, tavoiteltavan tiedon laatu, metodien yhdistäminen, tutkijayhteistyö, tutkijan subjektivuus sekä tutkijan vastuullisuus.

Tutkimusprosessin johdonmukaisuus toteutui tutkittavan ilmiön perusrakenteen, aineiston hankintatavan, teoreettisen viitekehyksen, analyysimenetelmän sekä tutkimuksen raportointitavan yhteyksissä. Tutkimusprosessin reflektointi ja reflektoinnin kuvaus toteutui tutkimuksellisten valintojen perusteluina sekä tutkimusprosessin kulun ja kokonaisuuden kuvauksina. Aineistolähtöisyys toteutui selkeästi etenemällä tutkimusaineiston ehdoilla. Tutkimusprosessin kontekstisidonnaisuus viittaa ihmisen ulkopuolisen todellisuuden kokonaisuuteen sekä ihmisen koettuun maailmaan. Toisen ihmisen merkitykset ovat siis tulkittavissa ainoastaan hänen subjektiivisessa koetussa maailmassaan. Tämä onkiin etnografisen tutkimuksen perusta, mikä pyrittiin huomioimaan koko tutkimusprosessin ajan. Tutkimuksessa tavoiteltavan tiedon laatu on persoonakohtaisesti yleistä tietoa, joka on ilmaistu kielellisesti. Luotettavuutta lisää kahden erilaisen laadullisen tutkimuksen näkökulman, etnografisen ja narratiivisen näkökulman käyttäminen sekä aineistonkeruumenetelmien erilaisuus (havainnointi, haastattelu ja ainekirjoitukset). Tutkijayhteistyönä voidaan tässä tutkimuksessa pitää aikaisempiin tutkimuksiin tutustumista, mikä on vaikuttanut tutkimusprosessiin ja aineistokeruumenetelmien valintaan sekä tutkimuksen näkökulmien muotoutumiseen. (Perttula 1995, 102-103.)

Subjektiiivisuus tarkoittaa tutkijan ja tutkittavan välistä vuorovaikutusta. Etnografisessa tutkimuksessa tutkijan subjektiiivisuus voidaan nähdä tutkimuksen voimavarana. Jotta tutkija voisi saada riittävää ja totuudenmukaista tietoa, on hänen oltava aktiivinen ja läheinen tutkittavan kanssa. Tutkijan subjektiiivisuus ja tajunnallisuus on välttämätön tutkimustyön edellytys (Syrjälä ym. 1996, 102; Perttula 1995, 103.) Tämän tutkimuksen luotettavuutta lisää se, että tutkijalla itsellään on useiden vuosien kokemus koirista. Luokan oppilaisiin ja opettajaan oli helppo tutustua lyhyessäkin ajassa koiria keskustelun linkkinä käyttäen. Oppilaiden kanssa oli heti yhteinen puheenaihe eikä tutkijalle ehtinyt missään vaiheessa tulla tunnetta, ettei olisi päässyt tähän tutkimukseen käytettävän ajan puitteissa läheiseen ja luottamukselliseen vuorovaikutukseen oppilaiden kanssa. Tämä auttoi tulkitsemaan tutkittavien kokemuksia, koska niin haastatteluissa kuin luokassa käydyissä keskusteluissa tutkija oli tutkittavien kanssa ikään kuin samalla aaltopituudella. Tutkija tiedosti tämän koko tutkimusprosessin ajan ja pyrki käyttämään tietouttaan positiivisella tavalla hyväksi. Tällä seikalla oli aineiston analysoinnin kannalta positiivisia vaikutuksia, koska tutkijan oli helpompi ymmärtää tutkittavien kokemuksia. Tutkijan vastuullisuus tarkoittaa sitä, että tutkija suorittaa työnsä vaiheet systemaattisesti. Vain tutkija itse voi siis viimekädessä arvioida vastuullisuutensa toteutumisen, mikä myös tässä tutkimuksessa on pyritty ottamaan huomioon parhaalla mahdollisella tavalla. (Perttula 1995, 104.)

Tutkimusprosessin avoin kuvaaminen lisää tutkimuksen luotettavuutta, vaikka tämän tyyppistä tutkimusta ei voikaan suoraan kokeellisesti toistaa ja päätyä siten samoihin tutkimustuloksiin. Etnografisessa tutkimuksessa tärkeintä onkin aineistonkeruuseen liittyvän vaihtelun tiedostaminen ja hallitseminen. Tutkija on ikään kuin aineistonkeruun väline, ja hänen näkemyksensä ja tulkintansa kehittyvät koko tutkimusprosessin ajan. Siksi aineistonkeruuseen liittyvää vaihtelua ei voida pitää tutkimuksen puutteena, vaan pikemminkin tutkimuksen kehittymiseen liittyvän prosessin luontaisena osana. Laadullisessa, ja etenkin etnografisessa tutkimuksessa tutkimus on tutkijan tulkinnallinen aikaansaannos. Tällöin tutkija on aineistoa raportoidessaan myös tulkintojen tekijä. Tästä johtuen toinen tutkija saattaisi tulkita samaa aineistoa toisella tavalla ja painottaa tutkimuksen raportoinnissa eri asioita. (Kiviniemi 2007, 81-83.) Tässä tutkimuksessa tutkija tiedosti koko tutkimusprosessin ajan oman positiivisen asennoitumisensa koiriin sekä sitä kautta mahdollisen positiivisten tulosten odottamisen. Tutkimuksessa pyrittiin kuitenkin tietoisesti löytämään kaikenlaisia, sekä positiivisia että negatiivisia tai neut-

raaleja tuloksia, ja suhtautumaan siinä mielessä objektiivisesti tutkimukseen sekä sen antamiin tuloksiin.

Aineiston analyysissä kertomuksille etsitään yhteisiä piirteitä, joiden perusteella muodostetaan tarina eli narratiivi siitä, mitä todella voi olettaa tapahtuneen. Jos useat tutkittavat antavat kertomuksissaan toisistaan riippumatta saman tiedon, voidaan tietoa yleensä pitää luotettavana. (Alasuutari 2001, 41.) Tässä tutkimuksessa aineistoa kerättiin sekä opettajalta että oppilailta. Varsinaisen aineiston keruun lisäksi tutkija keskusteli koulupäivän aikana opettajan ja oppilaiden kanssa sekä teki havaintoja luokan toiminnasta. Päivän aikana sekä opettajan haastattelussa että oppilaiden aineissa alkoi toistua samoja teemoja, joten voidaan katsoa, että aineisto alkoi kylläntyä.

Onnistuneessa etnografisessa tutkimuksessa tutkija saa uutta tai kiinnostavaa tietoa kentän tapahtumista ja tutkittavasta itsestään sekä kuulee kiinnostavia tarinoita ja kulttuurisia rajanvetoja, joiden avulla tutkimusta voi jäsentää uudelleen. Etnografinen tutkimus on onnistunut, mikäli tutkimukseen osallistuminen on ollut merkittävää tutkittavalle, sillä tällöin hän voi nähdä itsensä merkittävänä informanttina tutkijalle. Etnografisessa tutkimuksessa tärkeää on siis myös se, millaiset sosiaaliset vaikutukset tutkimukseen osallistumisella on kentällä. (Tolonen & Palmu 2007, 111.) Tässä tutkimuksessa aineiston keruuseen käytetty aika ei ollut kovin pitkä, mutta tutkimustilanteessa korostettiin oppilaiden osallistumisen tärkeyttä siinä mielessä, että ainoastaan heidän osallistumisensa mahdollistaa koko tutkimuksen onnistumisen. Etenkin erityisluokassa tällaisella oppilaiden ja heidän kokemustensa tärkeyden korostamisella voi olla vaikutusta oppilaiden itsetunnolle, ja päivän aikana olikin selkeästi havaittavissa se, miten oppilaat olivat ylpeitä siitä, että olivat tässä koiraluokassa, ja että heistä oltiin kiinnostuneita.

Etnografinen haastattelu tapahtuu usein kenttätöön ohessa, ja yleensä tutkija ja tutkittava tietävät jo ennestään jotain toisistaan. Haastattelussa haastateltava toimii ikään kuin informanttina, ja kertoo tuntemuksistaan ja kokemuksistaan sekä tutkimuskentän tapahtumista. Haastattelua voidaan luonnehtia pikemminkin keskustelutilanteeksi, joka nauhoitetaan, mutta se voi olla myös keskustelutilanne kenttätöön yhteydessä. Lähtökohdat etnografiselle tutkimukselle ovat siis varsin erilaisia, vaikutusta on kentällä oloajalla sekä tutkittavien ja tutkijan suhteella. Jos tutkija ilmestyy tutkittavan elämään vain hetkeksi, muodostuu tutkimustilanteesta erilainen verrattuna siihen, että tutkija tuntee haas-

tateltavat jo ennestään esimerkiksi kenttätöön tai jonkun muun yhteyden kautta. Etnografisessa tutkimuksessa haastateltavilla ja haastattelijalla onkin siis jo ennen haastattelua jonkinlainen käsitys toisistaan. Etnografisen tutkimuksen oleellisin piirre liittyy siihen, miten haastatteluaineistoa analysoidaan ja tulkitaan sekä miten se asettuu osaksi tutkimuksen muuta aineistoa. (Tolonen & Palmu 2007, 91-110.) Tässä tutkimuksessa tutkija ja luokan opettaja olivat olleet sähköpostilla yhteydessä useita kuukausia ennen tutkimuksen toteutumista. Tänä aikana sähköpostiviestien perusteella tutkija sai tuntea luokasta ja sen oppilaista sekä opettajasta, mutta myös opettaja ja oppilaat tutkijasta.

Etnografisen tutkimuksen luotettavuus voidaan saada melko hyväksi, jos aineistoa kerätään ja tallennetaan useammalla eri tavalla, jotta voidaan vertailla aineistoja (Syrjälä ym. 1996, 101). Tässä tutkimuksessa aineistoa kerättiin oppilaiden ainekirjoituksilla ja opettajaa haastatteleamalla, jolloin haastattelu taltioitiin nauhalle. Näin kerättyjä aineistoja täydensivät tutkijan luokassa tekemät havainnot ja muistiinpanot opettajan ja oppilaiden kanssa käydyistä keskusteluista. Näitä aineistoja vertailtiin ja tehtiin ristiinvalidointia, mikä lisää tämän tutkimuksen luotettavuutta.

Tutkimuksessa toteutui laadulliselle tutkimukselle tyypillinen teoreettisen tarkastelun jäsentyminen kentältä saadun aineiston perusteella. Ennen aineiston keruuta kerätty aikaisempi tutkimus määritteli pitkälti tutkimusteemat ennen aineiston keruuta, mutta aineiston pohjalta syntyi uusia teemoja, joiden perusteella myös teoriaa täydennettiin ja syvennettiin. Joissakin tapauksissa teoreettisten näkökulmien jäsentäminen saattaa vaatia kentälle paluuta, mutta tämän tutkimuksen puitteissa sen ei katsottu olevan välttämätöntä. Sen sijaan mahdollisia laajempia jatkotutkimuksia tehtäessä kentälle palaaminen tutkimusprosessin edetessä voi olla hyvinkin hyödyllistä sekä aineiston kattavuuden että sen syvällisyyden kannalta. (Kiviniemi 2007, 70–83.)

Ihmistieteissä **eettiset normit** perustuvat neljään lääketieteeseen kehitettyyn periaatteeseen, joita ovat hyötyperiaate, vahingon välttämisen periaate, autonomian kunnioituksen periaate sekä oikeudenmukaisuuden periaate. Näiden lisäksi ihmistieteissä tulee noudattaa myös tieteen sisäisen etiikan periaatetta, mikä tarkoittaa esimerkiksi kehotuksia noudattaa tieteellisiä menettelytapoja avoimesti ja rehellisesti. Tutkijan tulee myös kunnioittaa tutkittavien arvoja ja päätöksiä, ja kohdella tutkimukseen osallistuvia tasapuoli-

sesti. Tutkimuseettisistä syistä tutkittavien nimet ja paikannimet tulee piilottaa, jos näin on tutkittavien kanssa jo alun alkaen sovittu. (Ryen 2007, 218-235; Kuula 2006, 59; Murphy & Dingwall 2001, 339-351.)

Tämän tyyppiseen tutkimukseen liittyy monenlaisia eettisiä kysymyksiä, joita ovat muun muassa tutkimuksen luottamuksellisuus, joka on yksi tutkijan ja tutkittavien väliin suhteeseen liittyvä tekijä. Tutkimusta varten tulee hankkia tutkimusluvat, yleensä kirjallisena, mutta tapauskohtaisesti myös suullinen lupa voi riittää. Tutkittaville tulee kertoa tutkimuksen tarkoituksesta ja tutkittaville on hyvä antaa mahdollisuus jälkikäteen tarkentaa sanottavansa tai perua osallistumisensa tutkimukseen, mikäli tulee toisiin ajatuksiin. (Ryen 2007, 219; Kuula 2006, 88-90; Tiittula & Ruusuvuori 2005, 17-18.)

Kun tutkimuksen kohteena on lapsia, tämä asettaa tutkimuseetikalle erityisiä vaatimuksia. Lapsella ei ole täysivaltaista oikeutta päättää itse osallistumisestaan tutkimukseen, joten lasten osallistumiseen tarvitaan huoltajan tai muun laillisen edustajan lupa. Toisaalta, vaikka lapsen huoltaja antaa luvan tutkimukseen osallistumiseen, lopullisen osallistumispäätöksen tekee aina lapsi itse. Tutkimukseen osallistumisen tulee siis olla lapselle vapaaehtoista huoltajan antamasta suostumuksesta huolimatta. (Kuula 2006, 147-149.)

Tässä tutkimuksessa tutkimusluvat (liitteet 1 ja 2) hankittiin koulun rehtorilta ja oppilaiden vanhemmilta kirjallisena ennen aineiston keruuta. Oppilaita ja opettajaa valmisteltiin tulevaa aineiston keruuta varten jo edellisenä keväänä alkaneella yhteydenpidolla. Itse tutkimustilanteessa tutkija meni luokkaan ja esitteli sekä opettajalle että oppilaille tutkimuksen taustoja ja tarkoitusta. Tutkimukseen osallistuminen oli oppilaille vapaaehtoista, mutta kaikki halusivat osallistua ja kaikkien vanhemmat olivat allekirjoittaneet tutkimusluvan, jotka tutkija sai itselleen ennen aineiston keruuta. Tutkimuksen raportoinnissa ei myöskään nimetty tutkimuspaikkaa eikä tutkimukseen osallistuneita, jotta he pysyisivät tuntemattomina.

4 ”EI PALIKKALUOKKA VAAN KOIRALUOKKA”

4.1 Alkutaival matalalla profiililla

”...sit hän kysy siinä lopuks, et onko sulla vielä jotain kysymyksiä tai ajatuksia tai toivomuksia tai what ever. niin sit mä sanoin et, joo, et on mulla yks sellainen unelma, tai sellainen ajatus mut se ei ehkä toteudu ihan pian. ja sit hän katsoi mua tiukasti ja kysyi, et tarkoitatko, että ottaisit koiran luokkaan?...niin sitten me suurin piirtein molemmat pompattiin penkistä, että wau ja lähdettiin kiertään koulua tuulispäänä, että mistä me löydettäisiin sopiva luokka.” (opettaja)

Kaikki alkoi työhaastattelusta, jossa luokan opettaja oli ollut vuosia sitten. Haastattelussa opettaja puhui rehtorin kanssa monenlaisia asioita, ja aina silloin tällöin puheessa vilahtivat myös koirat. Haastattelun päätteeksi rehtori kysyi opettajalta olisiko tällä vielä jotain mielessä. Tähän opettaja vastasi, että olisi eräs asia, mutta ei hän usko, että se toteutuisi kuitenkaan. Asia eli koiran ottaminen kouluun ja luokkaan mukaan tuli kuitenkin esille ja myös rehtori innostui asiasta, koska hän oli joskus haaveillut itsekin ottavansa koiran mukaan luokkaan. Tästä syntyi yhteinen oivallus rehtorin ja opettajan välille ja he lähtivät välittömästi kiertämään ympäri koulua ja etsimään sopivaa koiraluokkaa. Ensimmäisenä oli ajateltava luokan sijoitusta, sillä monilla oppilailta ja koulun henkilökuntaan kuuluvilla saattoi olla allergiaa.

Sopiva tila koiraluokalle löytyi. Se oli sillä hetkellä muussa käytössä, mutta asia järjestettäisiin niin, että siitä tehtäisiin koiraluokka. Luokka sijaitsi omalla sisäänkäynnillä varustetun pienen käytävän pätkän päässä, ja käytävä oli vielä palo-ovella erotettu muusta koulusta. Kaiken lisäksi tässä tilassa oli oma ilmanvaihto, mikä osaltaan varmistaisi sen, ettei allergisille tulisi koirista oireita muualla koulussa. Asia oli sillä selvä, opettaja ja opettajan koira saivat koulusta työpaikan.

Koiraluokan arki koulussa lähti käyntiin hyvin matalalla profiililla. Koira ei aluksi ollut esimerkiksi välitunnilla mukana ollenkaan, ulkoilutuskin tapahtui vaivihkaa oppituntien aikana. Pian koiraluokka sai kuitenkin julkisuutta eri lehdissä ja muuallakin mediassa. Toimittajien mielestä koira koulussa oli pitkästä aikaa positiivinen aihe koulusta ja niin-

pä asia levisi julkisuuteen. Enää ei omassakaan koulussa voitu jatkaa matalalla profiililla ja pian koira olikin mukana välituntivalvonnassa. Positiiviset uutiset koulukoirsta levisivät kouluvirastoon ja niinpä koulukoirstan virka vakinaistettiin. Jonkin ajan kuluttua luokkaan tuli myös toinen koira.

Näin lähti liikkeelle tämän luokan elämä koiraluokkana. Luokan opettajana toimivalla pitkäaikaisella koiraihmisellä oli jo ennen koirien luokkaan tuloa vakaa käsitys koirien positiivisista vaikutuksista ihmisiin. Miksei koirapedagogiikkaa siis kokeiltaisi lapsiin, jotka tulevat pienryhmään erilaisista syistä kuten tunne-elämän ja käyttäytymisen häiriöistä johtuen.

Koirat tulevat kouluun aamulla opettajansa kanssa, hyppäävät autosta hännät heiluen ja ovat pettyneitä, jos yksikään oppilas ei ole vielä vastassa. Päivä lähtee käyntiin tervehdymisillä ja koirien ja oppilaiden leikeillä. Päivän aikana koirat suurimmaksi osaksi nukkuvat luokan lattialla omilla pedeillään, mutta saattavat aina silloin tällöin mennä jonkun oppilaan luokse rapsuteltavaksi. Joskus koirat vievät oppilaille leluja tai talutushihnaa kesken tunnin, monesti juuri silloin kun näkevät, ettei joku oppilaista jaksaa keskittyä työhönsä. Silloin voi olla ”pikkuvälitunnin” paikka, ja oppilas saa käyttää koiraa ulkona, jonka jälkeen jaksaa taas paremmin keskittyä koulutyöhön. Koirat ovat mukana myös välituntivalvonnassa, jossa ne riemastuttavat ja ilostuttavat koko koulun oppilaita pienimmästä suurimpaan.

Pikkuhiljaa oppilaat ovat oppineet toimimaan koirien kanssa. He käyttävät koiria ulkona ja osaavat huomioida koirien tarpeita kuten koiratkin osaavat huomioida oppilaiden tarpeita. Oppilaille on myös tärkeää, että he saavat neuvoa toisiaan koirien hoidossa, ja uudet oppilaat pääsevätkin aina vanhojen ohjaukseen. Koirien avulla on ollut helppo tutustua uusiin ihmisiin. Myös opettajan ja oppilaiden on ollut helpompi tutustua toisiinsa, koska koirat ovat toimineet ikään kuin linkkinä heidän välillään.

4.2 Koirat luokassa

Mukava tulla kouluun

Koirat luovat ympärilleen hyvää mieltä ja positiivista ilmapiiriä. Oppilailla saattaa kouluun tullessaan olla raskas ja risainen viikonloppu takanaan, huonosti nukuttu yö tai he voivat olla muuten vain väsyneitä ja nälkäisiä. Kouluun tuleminen aamulla on kuitenkin mielekästä, kun luokassa odottaa kaksi koira, jotka ottavat jokaisen oppilaan vastaan häntä heiluen. *”Aina kun tulee aamulla kouluun on kivaa, kun koirat tulee tervehtii.”* (oppilas 1) *”Se on myös aina hauska nähdä kuinka iloisia ja innoissaan koirat on aamuisin.”* (oppilas 3) Siitä tulee heti parempi olo. Usein ensimmäinen tunti onkin sellainen ”reuhutunti”, jossa koirat leikkivät keskenään tai oppilaiden kanssa. *”ja oikeestaan sitten alkaa se reuhuminen, et sit ne alkaa niinkun touhuta tässä, et niillä on niinkun sellanen aktiivinen hetki. ja se on ehkä just sellanen, mikä on myöskin niinkun oppilaille, että oppilaat tietää että niillä on näitä temppuja siinä aamulla ja ne reuhuaa ja niitä naurattaa ihan hirveesti, et se hyvä tuuli oikeestaan alkaa jo heti siitä, et jos on kaikki läsnä niin se on aina hyvä juttu. sillai että niillä on se aloitus on niinkun sitten sellainen kiva, mut toki ne päivän mittaan muutenkin niitä on tommosia leikkihetkiä. ja tosiaan ne tuo myös oppilaille leluja. mut se just se niiden oma vakiintunut riehuhetki niin on se ensimmäinen tunti.”* (opettaja)

Koirien kanssa leikkiessä oppilailta unohtuu paha mieli ja väsymys ja on paljon helpompi aloittaa päivän koulutyöt. *”Kun tulen joka päivä kouluun väsyneenä, kun nään molemmat koirat niin johan tulee pirteämmäksi eikä väsytä enää ja kun miettii jotain asiaa ja katsoo koira, niin kaikki asiat palautuvat mieleen hyvin nopeasti.”* (oppilas 4) Kouluun on aina mukava tulla, kun *”koirat juoksevat hännät heiluen oppilaiden luokse.”* (oppilas 2). Koiria myös kaivataan, jos ne eivät jonain päivänä tulekaan kouluun opettajan mukana. *”Kun opettaja ei tuo koiria kouluun, tulee orpo olo koska on tottunut siihen, että luokassa on koiria. Ja odottaa innolla, että seuraavana päivänä koirat ovat taas luokassa iloisina ja piristämässä minua ja luokkatovereitani.”* (oppilas 4)

Opettajan kokemuksen mukaan oppilaiden vanhemmat ovat huomanneet oppilaissa positiivisen muutoksen koiraluokkaan siirtymisen jälkeen. Positiivisuus on liittynyt lähinnä siihen, että oppilaat lähtevät mielellään kouluun, kun kouluun lähteminen on aikaisemmin ollut vaikeaa. *”...kerran yks isä sano et miks täällä on niin kivaa. sit mä sanoin et miks koulussa ei vois olla kivaa. niin sit se isä oli sitä mieltä että kouluhan on niinkun työpaikka et eihän töissä pidä olla kivaa, et eihän koulussa pidä olla kivaa”* (opettaja).

Työrauha ja koulutyöhön keskittyminen

”Hauskaa kun luokassamme saa aina välillä käyttää koiria ulkona ja itse pääsee vähän ulkoilemaan.” (oppilas 3). *”Ja kun on pitkä koulupäivä niin pääsee koirien kanssa ulos niin pääsee viilentymään.”* (oppilas 4). Tällaiset pikkuvälitunnit ja koiran vieressä työskentely auttavat oppilaita koulutyöhön keskittymisessä. Luokassa onkin hyvä työrauha ja hiljaisuus on vahvuus, jonka avulla koulutyötä jaksaa. *”Joskus kun ei jaksa tehdä tehtäviä koira tulee viereen ja sitä kun vähän aikaa rapsuttaa niin jaksaa taas tehdä tehtäviä.”* (oppilas 2), *”Kun koirat tulevat antamaan lelua ja pääset leikkimään koiran kanssa ja kun leikit jonkin aikaa ja jaksat taas tehdä tehtäviä.”* (oppilas 4) Aggressiivista käytöstä luokassa ei juuri ilmene. Työt sujuvat joskus kuin itsestään ja oppilas saattaa huomaamattaan kirjoittaa vihkoon niin paljon, että vihko loppuu kesken tai lukea kokonaisen kirjan, mikä sekin on ollut oppilaille suuri ja ennen kokematon ilo.

Aggressiivisuutta ei siis juurikaan esiintynyt, mutta yksi esimerkki vahvistaa säännön. Kun tuolit ja pöydät vähän lentelivät, koirat säikähtivät ja tilanne laukesi puhumalla. *”... nousi niinkun pulpetista ja rymähti sillai,... ja pulpetti niinkun törmäs seinään ja tuoli kolahti, kaatu. niin kyllä koirat molemmat niinkun säntäs ylös ... mut sit se meni tosi nopeesti ohi ja sit me juteltiin tän pojan kanssa...sit hän koko ajan silitteli koiria kun hän kerto sitte. ja hän sano siinä sit että kun hänellä oli niin hirvee olo, et hän halus niinkun heti kerto.”* (opettaja) Koirat reagoivat koviin ääniin ja tunnistavat kyllä aggressiivisuuden. Pääasiassa koirien vaikutus aggressiivisuuteen lienee ennaltaehkäisevä, koska tällaisia tapauksia on sekä oppilaiden että opettajan mukaan tullut esille vähän. *”Kun rupeaa hermostuttaa niin välillä tuntuu siltä, kun koirat aistisivat sen ja tulevat viereen ja kun koira tulee niin rupean rapsuttamaan tai leikkimään sen kanssa.”*

Kun olen leikkinyt jonkin aikaa niin ei enää hermostuta yhtään. Olen iloinen että luokassani on kaksi koiraa.” (oppilas 4)

Aina ei ole helppoa erottaa, missä kulkee leikin ja toden raja. Näin kävi myös eräässä käytäväpainissa, jonka koira sitten lopulta päätti lopettaa. ”...koira nousi ja ihan rauhallisesti käveli sinne jätkien tykö ja tota sit se vähän katto sitä, kävi niinkun ja vähän konolla tökkäs niitä ja kävi maaten niitten poikien väliin. et nyt loppu tää touhu. sit pojat oli ensin niinkun vähän veet lenteli ja et mut sit tää mies sano et sit ne oli todennu et okei se ei halua et me painitaan ja sitte tota, sit ne oli rapsuttanut sitä. ja tota, no okei istutaan tässä ja sitte kuitenkin olivat olleet ihan hyväntuulisia ja tota taputelleet et no hyvä on et ei tässä mitään tapahdu. ja sit koira oli niinkun istunu siinä vähän aikaa ja kattonu poikia ja sit se oli niinkun et okei. ja sit se oli kävelly takasin tyttöjen luokse ja löhähti siihen ja kattonut, et no niin, et tosta kohtaa voit jatkaa rapsutusta.” (opettaja)

Yläkouluikäiset, murrosikäiset pojat ja tytöt saavat koirien ansioista olla vielä muiden silmissäkin hyväksytyksi lapsia. Koirille voi puhua vaikka lapsen äänellä tai heittäytyä lattialle painimaan tai muuten vain koiran viereen. Rajut, välivaltaisetkin puheet ovat syksyn aikana lievittyneet ja pehmentyneet, jopa muuttuneet pehmeitä arvoja puolustaviksi. ”On ihan erilaista olla luokassa jossa on koiria. On iloisempi fiilis ja kouluni on mennyt huomattavasti paremmin kuin viime vuonna. Pystyn keskittymään paremmin...Tunneilla on rauhallisempaa kun on koirat.” (oppilas 4) Monet oppilaat toivatkin esille sen, että keskittyminen luokassa on helpompaa ja mieli heltyy, kun katsoo luokan lattialla nukkuvia koiria. ”Koirat on luokassa niin hellyttäviä, kun ne nukkuu kerällä patjallaan. Luokassamme viihtyy hyvin kun on koiria.” (oppilas 3), ”Niillä on sisäisiä voimia, ne on vähän niinku jotain henkiolentoja, ei niinku tartte ku nähä ne niin murheet unohtuu hetkeks.” (oppilas 6) Luokassa opetus tapahtuu pääsääntöisesti vieriopeuksena. Hiljaisuus on luokan punainen lanka, joka auttaa keskittymään ja rauhoittaa. Oppilas 5 kertoikin keskustelussa, että luokassa parasta on se, että on hyvä työrauha. Sama asia oli hänestä myös negatiivisinta, koska joskus luokassa oli hänen mielestään liiankin hiljaista ja rauhallista.

Koirat mukana opetuksessa

Sosiaalisten taitojen lisäksi koirien avulla ja hyödyntämällä lasten kiinnostusta niihin voidaan harjoitella myös monia akateemisia taitoja. Opettaja olikin huomannut kuinka oppilaan tehdessä tehtäviä toinen käsi saattaa kirjoittaa ja toinen rapsuttaa samanaikaisesti koira. ”niin se on jännä, et ne (koirat) sitten niinkun parkkeeraa viereen ja sitten kun mä kiertellen tai observoin, katon tilannetta, että missä mennään, niin saattaa olla sitten niin, että käsi vaan roikkuu ja rapsuttaa koira ja toinen käsi kirjoittaa” (opettaja) Oppilaat pääsevät myös neuvomaan ja ohjaamaan toisiaan koirien käsittelyssä ja hoidossa sekä niiden kanssa leikkimisessä. Koiraluokassa tulee myös luontevasti tilanteita, joissa aikaisemmin negatiiviseen palautteeseen tottuneet oppilaat saavat positiivista palautetta. Tämä on vaikuttanut oppilaiden itsetuntoon positiivisesti. ”No mutta nyt minun luokalla on yksi hyvä asia ja se on se, että on koiria luokassa.” (oppilas 5)

Koiria voi käyttää myös ikään kuin opettajan työvälineinä tai erilaisten asioiden havainnollistajina ja niiden avulla on saattanut moni oppilaista kiusalliselta tuntuva asia saada luonnollisemman statuksen ja esitysmuodon. Opettajan on ollut helppo ottaa puheeksi monia murrosikäisiäkin askarruttavia asioita ihan luontevalla tavalla. ”mä uskon että se välittömyys. se on joku semmonen mikä. koska nää vain tuo semmoisen välittömän ilmapiiirin. täs on paljon helpompi jutustella ja paljon helpompi niinkun saada markkinoitua asioita eteenpäin. paljon helpompi saada huomio kohdistumaan siihen mistä kulloinkin puhutaan. ja koiria voi käyttää hyvin esimerkkinä. ja. ja. vaikkapa ihan semmoinen biologiaan liittyvä esimerkki, kun koirilla on juoksuhausut, niin miten äärettömän helppo on siitä lähteä murkkuikästen kanssa keskustelemaan. et , et tota, ei tartte ihmetellä yhtään. et joku ihmettelee, et miks tolla on vaipat ja toinen vastaa että no et sä nyt tajuu, sil on juoksut. ja siitä sitten eteenpäin. että niinkun kerrassaan helppoo, eikä tarvi niinkun yhtään ihmetellä. kerrassaan helppoo. se on niinkun niin luonnollista, et kun mut murkkuikästen kanssa ne ei aina oo. et kun sitä tulee niin helposti sitä kuin ikään kuin semmosta vääränlaista ikäänkun vitsailua ja vääntöä.” (opettaja)

Koirien merkitys koulu yhteisölle

Koirien vaikutus ei kuitenkaan jää pelkästään omaan luokkaan, vaan ne tuovat hyvää mieltä koko koulu yhteisöön. Tämän voi hyvin päätellä pienen pojan ja koiran koskettavasta kohtaamisesta välitunnilla. ”yhtenä kertana tosiaan oltiin välituntivalvonnassa ja alakoulun puolelta tuli kaks pikku poikaa ja ennen kuin he lähtivät juoksemaan niin koira istui jo maahan ja katsoi sinne ylämäkeen ja sitten sieltä juoksi kaksi pientä poikaa, joista toinen meni pienen pieneen kyykkyyyn koiran juurelle ja pisti kädet ympäri ja siinä hän oli sitten 10-15 min ja toinen rapsutteli toista koiraa ja jutteli sen kanssa. ja toinen oli ihan hiiren hiljaa siinä koiran kanssa ja tota siinä katottiin vähän melkein tippa silmässä kollegan kanssa et mitäs tässä nyt oikein tapahtuu, et onko tää turvatankkaus vai mikä juttu tää oikein on. aika liikkis.” (opettaja)

Saman tyyppisiä tilanteita on ollut niissä lukuisista muissa kerroissa, jolloin ylä- tai alakoulun oppilaat tulevat välitunneilla silittelemään koiria. Kun koiraluokan omat oppilaat sitten tulevat paikalle, ovat koirat oikein innoissaan ja erityisluokan oppilaat saavatkin saman tien positiivisen statuksen muiden silmissä. Muut oppilaat kyselevät, kenen koirat ovat, ja koiraluokan oppilaiden itsetunnolle muiden kiinnostus ”heidän” koiriaan kohtaan tekee hyvää. ”ja koirat on myös välkkävalvojii, moni koululaisista tulee silittää” (oppilas 1) Koiraluokan positiivinen status vaikuttaa hyvinkin koko koulun inkluusioon sekä yhteisöllisyyteen. Koirat luovat positiivista ilmapiiriä ja hyvää mieltä koko koulu ympäristöön ja toimivat linkkinä niin opettajien kuin oppilaiden välillä, mutta myös erilaisten oppilaiden välillä ” ulkopuolisten silmissä tää ei oo niinkun palikka luokka vaan tä on koiraluokka. et tällä luokalla on niinkun status ja se on niinkun hyvä status, et se on. et se tulee just siitä tietysti, et kun tänne halutaan. kun on vähän erilais ta kun on koirat.” (opettaja)

Myös koulun entiset oppilaat ovat olleet tyytyväisiä kouluunsa ja oloaikaansa koiraluokassa. He ovat levittäneet positiivista sanaa luokasta, jolle onkin kehkeytynyt positiivinen status, mikä voi olla erityisluokalle aika harvinaista. ”täs on jo kaks, ainakin, oikeestaan jo kolme oppilasta on sellasia, jotka on sillai niinkun ihan, ihan tota kertoneet. noi entiset oppilaat on olleet. toi poika joka istu tuolla, niin sano, et hänen. Mun viime vuonna ysiltä päässy poika oli sanonu, et ”jes sä sait lottovoiton”. et se on aika, must se on aika paljon sanottu” (opettaja).

Yhteenvetoa

Sekä oppilaat että opettaja kokivat koirilla olevan vaikutusta luokan hyvän ilmapiirin ja iloisen ”fiiliksen” syntymiseen. *”luokan henki pysyy hyvänä ja koirien kans saa leikkiä”* (oppilas 1) Koirilla on myös ollut positiivinen vaikutus sekä opettajan ja oppilaiden väliseen että oppilaiden keskinäiseen vuorovaikutukseen. Saman huomion opettajan ja oppilaiden sekä oppilaiden keskinäisten suhteiden välisestä positiivisesta muutoksesta tekivät myös Kotrschal ja Ortbauer (2003, 147). Oppilaat toivat erityisesti esille sen, että kokivat koirat luokan jäseninä. Oppilaiden kirjoituksissa korostuikin koirien merkitys mielihyvän kannalta, kouluun oli mukava tulla ja koirien kanssa oli mukava leikkiä. *”mä ainakin koen koirat jotenkin tän luokan jäseninä”* (oppilas 6), *”Ja jos joku on kiipeä ja jotkut tetissä tai toisella tunnilla niin on aina ainakin kaksi koiraa, jotka kuuluvat luokkaan kunnolla.”* (oppilas 4) Tämä tulos saa tukea myös Hartin (2000, 59-97) ja Brodien ja Bileyn (1999, 329-337) saman suuntaisista havainnoista, joissa koirat merkitsivät lapsille mielekästä toimintaa sekä leikkiä ja naurua. Ryanin (2000, 19-20) mukaan myös oppilaiden vanhemmat olivat huomanneet, että koirien luokkaan tulon myötä lapset suhtautuivat kouluun entistä positiivisemmin. Saman havainnon vanhemmista oli tehnyt tämänkin koiraluokan opettaja.

Kuten Paavola (2004, 35) ja Ryan (2000, 19) myös tämän koiraluokan opettaja on huomannut oppilaiden pystyvän keskittymään tehtäviin hyvin koiraluokassa. Saman asian nostivat esille myös oppilaat, jotka kokivat koirien olevan piristäviä ja antavan voimaa, että jaksaa tehdä tehtäviä ja keskittyä. *”luokassa on hyvä työrauha ja kaikki on kaikkien kavereita”* (oppilas 4), *”ne on vähän niinkun apuopettajia, ne tsemppaa ja antaa voimaa”* (oppilas 6). Työrauhan muutoksen koiran luokkaan tulon myötä havaitsivat myös Kotrschal ja Ortbauer (2003, 155). Luokassa ei myöskään esiintynyt aggressiivista käytöstä, vaikka puolet oppilaista oli tullut luokkaan nimenomaan haasteellisen käyttäytymisen vuoksi. Luokan yhtenäistyminen ja epäsosiaalisen käytöksen väheneminen nousivat esille myös muun muassa Kotrschalin ja Ortbauerin (2003, 147) sekä Hergovichin ym. (2002, 37-50) tutkimuksissa.

Opettaja toi esille koirien vaikutuksen akateemisiin taitoihin, erityisesti lukemiseen ja kirjoittamiseen, jotka alkoivat koiraluokassa sujua oppilailta paremmin kuin aikaisemmin. Fine (2000, 192), Hart (2000, 69) sekä Trivedi ja Perl (1995, 2) tuovatkin esille eläinten kyvyn inspiroida ja motivoida ihmisiä suorituksiin, joihin he eivät ilman eläimen läsnäoloa kykenisi. Myös Nebbe (2003) tuo esille eläinten akateemisten taitojen harjoittamiseen motivoivan vaikutuksen (Thigpen ym. 2005, 3; Jalongo ym. 2004, 10.)

Koirilla vaikutti olevan kiistaton merkitys myös koko kouluyhteisön hyvän mielen luojina. Koirat olivat siis apuna sosiaalisten muurien murtamisessa sekä lisäsivät sosiaalisten kontaktien määrää ja nostivat erityisluokan sosiaalista statusta. Tällä oli merkitystä erityisesti erityisluokan oppilaiden itsetunnolle. Koirien sosiaalista ympäristöä normalisoivan vaikutuksen ovat tutkimuksissaan havainneet myös Jalongo ym. (2004, 10), Eddy ym. (2002, 39) sekä Hart (2000, 72).

Opettaja ja oppilaat toivat esille paljon samoja asioita, joista kuitenkin löytyi jonkin verran painotuseroja. Oppilaat painottivat sitä, että koirien takia kouluun oli mukava tulla, ja luokassa pystyy keskittymään ja siellä vallitsee työrauha. Opettajakin oli tehnyt nämä samat havainnot, mutta painotti myös oppilaiden akateemisten taitojen sekä parantumista sekä luokan positiivisen statuksen merkitystä. Tämä tulos on samansuuntainen Paavolan (2004, 84-86) havainnon kanssa, jonka mukaan koira oli opettajalle enemmän opetuksen väline, kun taas oppilaat pitivät koira ystävänä ja vertaisenaan.

4.3 Koira oppilaan kannalta

Luokassa on ollut koiria jo kuudetta vuotta, joten asia ei enää ole ihan uusi. Yksittäiselle oppilaalle koulukoira on saattanut olla hyvin merkittävä asia elämässä. *”No kaikki alkoi synkän synkästä aamusta, heräsin, puin ja menin keittiöön. Faija sanoi että hei tos on sulle tommoinen ja lykkäs mulle kirjeen kätöseen katoin sitä ja ajattelin et ei v***** taas mainoksia mutta kun avasin sen ja luin niin sitten aloin miettimään että kuka on XXX ja XXX Sitten muistin et hei opettajan koirat .No sitten riemastuin ja huusin jess. Sit faija tulee ja sanoo et ”mitä sä riehut”? Sanoin että pääsen XXX:n luokalle ja että siellä on 2 koira”* (oppilas 5)

Terapeutti

Koirien vaikutukset eivät ole pelkästään pedagogisia, sillä monelle lapselle koira luokassa on ollut kuin terapeutti. Eräs oppilas tuli luokkaan sairaalakoulusta. Kun oppilas vanhempineen tuli tutustumaan kouluun ja opettajaan sekä koiriin, ei hän ottanut kehenkään mitään kontaktia. Ei edes koiriin. Mutta koira oli eri mieltä, hyppäsi etutasunsa lapsen syliin ja teki tuttavuutta. Siltikään opettaja ei huomannut lapsessa mitään reaktiota. Ei katsekontaktia, ei värähdystäkään missään. Lapsi oli totinen ja roikotti käsiään sivuillaan. Yhtäkkiä opettaja kuitenkin huomasi, että lapsen toinen käsi rapsutti koiraa koko ajan, edelleenkin ei katsekontaktia, mutta lapsi vastaili kysymyksiin.

Opettajan mielestä koira oli tiennyt, millaista käsittelyä tämä lapsi tarvitsi ja tulisi tarvitsemaan, sillä seuraavina koulupäivinä koira vei lapselle jatkuvasti leluja. Pehmitys oli alkanut. Tämä oppilas ei osannut oikein leikkiä koiran kanssa ja niinpä opettaja vaihkaa vähän neuvoi. Pian pulpetin alla alkoi varovainen leikki, josta sitten pikku hiljaa lapsi ja koira alkoivat leikkiä enemmän ja vapaammin. Eräänä päivänä koira heittäytyi lattialle. Se oli ratkaiseva hetki tämän sairaalakoulusta tulleen lapsen koulutiellä. Alkoi hervoton nauru, jonka opettaja kuulee vielä vuosienkin päästä korvissaan. Totiseen lapseen alkoi tulla takaisin elämää. ”...ja sitte oltiin jossain marraskuun alkupuolella niin koira heittäytyi tohon lattialle jotenkin sätkyttelemään ja teki jotain ihan hassua niin silloin hän nauroi ensimmäisen kerran. nauro niinkun oikeen oikeesti. et se oli sellanen, et mä muistan, et mä kuulen niinkun vieläkin sen lapsen naurun korvissani. et se oli niinkun semmonen ihan tota, koska se oli niinkun ihan oikeesti semmoinen ihan absolut totinen, et ei hymyn häivää. sit tuli nauru ja siitä lähti sellainen niinkun ylämäki, et alko niinkun ihan selkeesti sellanen tervehtyminen ja ilo tuli takasin elämään. osatekijänä varmasti oli tää koiran läsnäolo.” (opettaja)

Rohkaisija

Koirat ovat kääntäneet ystävikseen myös niihin alun perin negatiivisesti suhtautuneita oppilaita. Eräs luokan entinen oppilas käytti paljon mustia vaatteita, joista oli koulupäivien jälkeen vaikea puhdistaa vaaleista koiran karvoista. Hän ei halunnut koiria lähelleen ja koski koiriin hyvin varovaisesti. Eräässä HOJKS- palaverissa koira sitten pääsi pojan suosioon aika omituisella, mutta tehokkaalla tavalla. ”... ja kuinka ollakaan tuolle nuoremmalle koiralle iski ripuli, sinä samana päivänä. ja tota, hirveen nolo tilanne, tota, äiti tuli just luokkaan sisään ja meidän piti alottaa se se palaveri, ja koira päästi oikein kunnan löyhähdykset ja mä olin ihan, et voi taivas, et ja mä laitoin ikkunan auki ja mä olin et apua ja sitte ihan niinkun toi koira olis tienny et miten tää homma hoidetaan. ja se yhtäkkiä rätvähti tän pojan syliin ja poika istu tossa, meil oli pulpetti tos keskellä. ja koira rätvähti syliin etutassut näin ja häntä heilu vimmatusti ja poika nosti kädet ylös näin ja ”apua se hyppäsi mun syliin” ja mä sanoin, että no niinpä teki.” (opettaja)

Opettaja kysyi pojalta, uskaltaisiko hän käyttää koiraan ulkona, ja poika uskalsi. Ulkoilureissuun valmistauduttiin huolella, ja opettaja näytti miten talutushihna kierretään käden ympärille ja pidetään tiukasti kiinni, ettei koira karkaa. Niinpä poika ja koira lähtivät ja opettaja jäi pojan äidin kanssa katsomaan ikkunasta ulos heidän selviytymistään. Samalla äiti jutteli, kuinka hänellä itsellään oli ollut lapsena koira ja että hän oli miettinyt, olisiko koirasta hyötyä myös tälle pojalle. Ulkoilureissu sujui hyvin ja siitä reissusta väheni pojan vaatteiden puhdistaminen. Alkoi uusi harrastus, kirjastossa käynti ja koirakirjojen lukeminen. Ja niinpä sitten kävi, että kun tuli kevät, tuli siihen perheeseen myös koira.

Koira voi tarjota pelokkaalle lapselle vaihtoehtoisen tavan suoriutua koulutunneista, joille ei uskalla mennä. ”..oli myös semmonen foobinen poika joka ei pystynyt menemään liikuntatunnille ja me sovittiin liikuntaopettajan kanssa et me voidaan tässä tehdä liikka niin että poika oli koiran kanssa ja oli saman ikäinen luokkatoveri ja me tehtiin niin että me mentiin metsässä ja ne meni kuurupiiloo koiran kanssa ja tota leikkivät ja pelattiin jalkapalloo ja käytiin lenkillä. ja sillä tavalla hoidettiin liikkatunnit. tai niinkun liikunnan suoritukset. se hoitui niin.” (opettaja)

Vaikutukset eri lapsiin ovat erilaiset, mutta koirat tuntuvat tietävän, mitä kukin lapsi milloinkin tarvitsee. Välillä oppilaat joutuvat koirien erityiskäsittelyyn, ja siinä tulee helposti kasvot pestyä pehmeällä ja lämpimällä koiran kielellä. Koira kun ei turhia kysele, vaan ryhtyy heti saman tien toimeen. *”tää oppilas esim. joka istu tässä keskellä, niin aivan selkeesti. niin silloin ollu, et hän oli niinkun hyvin varautunu. ja silloin ollu, mitenkähän mä sanoisin. ää. niinkun ehkä epäilevä tai semmoinen epäluulonen ja sit myöskin tota hän on ehkä tavallaan niinkun ikäisekseen vähän lapsellinen ja sit häntä on ehkä pilkattu siitä tai mä tiedänkin että on vähän niinkun pilkattu. mut nyt kun hän on tässä niin hän saa niinkun ihan luvan perästä puhua vaikkapa niinkun vähän lapsen kielellä koirille. ja kukaan ei niinkun pidä sitä mitenkään yhtään kummallisena.”* (opettaja)

Kovisten pehmittäjä

Elämä yleensä hioo pahimpia särmiä ihmisestä, mutta murrosikäisillä ulkokuori saattaa olla täynnä särmiä ja kovuutta, vaikka pinnan alla piileeikin turvallisuutta ja hyväksyntää hakeva lapsi. Jo muutamassa kuukaudessa koirat ovat opettajan näkemyksen mukaan tehneet oppilaissa pehmitystyötä ja onnistuneet siinä aika hyvin. ”Koviksista” ja häiriökäyttäytyjistä on tullut luokassa vallitsevan struktuurin sekä empaattisen opettajan ja koirien avulla oppilaita, joiden lähelle opettajankin on helpompi päästä. Koirilla ja oppilailta on luokassa samat säännöt, opettajaa täytyy totella. Oppilaat ovatkin saaneet nähdä ja kokea sen, että koirat eivät saa luokassa mitään erityiskohtelua, emäntää on toteltava.

Elämä koiraluokassa ei ole vain opiskelua ja kurinpitoa, se on myös hauskanpitoa. Yhteiset ulkoilupäivät ovat suuri riemun aihe niin oppilaille kuin koirillekin. *”Se on ollut hauskaa, kun olemme joskus menneet ulkoilemaan ja koirat on olleet mukana ja ne on niin hauskoja, kun ne juoksee innoissaan.”* (oppilas 3) Oppilaat saavat tällöin kokea vapauden tunteen fyysisesti isossa tilassa ulkona, jossa saa heitellä koirille keppiä, pelata koirien kanssa jalkapalloa ja unohtaa se, että on yläkouluikäinen ”kovi”. Pinnalle pulpahtaa ”pehmeä” tyttö ja poika, joka rakastaa juosta ulkona koirien kanssa sydämensä kyllyydestä. Opettajan mukaan tällaista pehmentymistä oli tapahtunut esimerkiksi oppilaassa 1, joka kirjoitti aineessaan muun muassa seuraavaa: *”Kun mentiin kerran ulkoilemaan, niin koirat juoksi suoraan veteen uimaan ja heitettiin keppiä niin koirat*

haki kovaan vauhtiin eikä väsynyt yhtään, paitsi yleensä koirat nukkuu luokassa ja XXX kaivaa unissaan Kiinaan, vaikka ei se pääse mihinkään. Ja on kiva, kun luokka on sinisen värinen ja paljon kukkia ja melkein kuin koti ja meidän pitäis maalata toi eteisen toinen seinä.”

Erityisluokan oppilaat ovat saattaneet saada negatiivista palautetta usein koulu-uransa aikana. Koirat eivät koskaan anna negatiivista palautetta, ne hyväksyvät kaikki sellaisenaan. Koira on myös aina vilpitön, kuuntelee, lohduttaa eikä puhu pahaa selän takana. Opettaja kuvaa kuinka jo muutamassa kuukaudessa koirat ovat tehneet tehtävänsä ja ”pehmentäneet” kovaa ulkokuorta ylläpitäviä oppilaita. ”... siin on ihan selkeesti tapahtunut sellanen niinkun äärimmäinen pehmentyminen et sen ei tarvi niinkun yhtään olla koviksena, eikä se oookkaan. se on tosi tosi paljon pehmentynyt, et se on ihan sellanen niinkun softispallo” (opettaja)

Aina elämä ei ole yhtä juhlaa ja joskus saattaa tulla itku silmään. Koiran turkkiin on myös hyvä itkeä, koiralle voi kertoa surut ja murheet, se kuuntelee aina ja lohduttaa, niin että itku menee sitten helpommin ohi. Koirat ovat pehmentäneet luokan ilmapiiriä ja luoneet luokkaan turvallista yhteisöllisyyttä niin, että myös yläkoululainen uskaltaa itkeä koulussa muiden nähden. ”...vaikka on kasiluokkalaisesta kysymys, niin silti on, et itku voi olla tosi herkässä, niin tota. ja ehkä just sitte kun on nää koirat niin on niinkun ehkä helpompi sitten niinkun sen itkun tulla. ja sit taas toisaalta sitten niin sit kun koirat lohduttaa niin menee myös helpommin ohi.” (opettaja)

Yhteenvetoa

Vuosien varrella on ollut monia esimerkkejä siitä, miten koirat ovat auttaneet oppilaita monen tyyppisissä tilanteissa. Koirat ovat todellisia moniosaajia, sillä heidän käsittelysään apua saavat niin terveet, vammautuneet tai vaikkapa erilaisista peloista kärsivät oppilaat. ”... oli semmonen cp-vammainen poika, joka tota rakasti mennä lattialle koiran kanssa. siellä se makaili siinä lattialla koiran kanssa ja kuunteli. oli paljon kivempi kuunnella koira kainalossa. vaikka oli kuinka yläluokkalaisesta kysymys. ei siinä mitään. et on niinkun luvan perästä saa niinkun olla lapsi ja luvan perästä saa leikkiä ja rapsuttaa ja tuntea niitä hyviä tunteita.” (opettaja) Koirat ovatkin omalla tavallaan ol-

leet oppilaiden terapeutteja. Tämä tulos saa tukea muun muassa Lewinsonin (1969) havainnoista, joiden mukaan eläimen avulla tunne-elämän häiriöistä kärsivään lapseen on helpompi saada kontaktia, ja eläimen avulla lapsen on helpompi avautua ja rentoutua sekä rauhoittua (Jalongo ym. 2004, 10.) Myös Friedman (2000, 41-58) ja Trivedi ym. (1995, 2) tuovat esille lapsen luontaista taipumista avautua ja rauhoittua eläimen läsnä ollessa.

Opettaja toi esille kuinka koirien avulla oli voitu vaikuttaa myös lasten erilaisiin pelkoihin, jotka olivat kohdistuneet joko koiriin itseensä tai toisiin ihmisiin tai tilanteisiin. Koirapelko saatiin muuttumaan kiinnostukseksi koiria kohtaan ja liikuntatunteja vietiin läpi koirien avustuksella. Näihin tuloksiin saadaan vahvistusta Ryanin (2002, 30; 2000, 29) ja Serpellin (2000, 3-19) tutkimuksista, jotka tuovat esille sen, että ne lapset, jotka pelkäävät tulevansa tuomituksi ja siksi välttävät ottamasta kontaktia toisiin ihmisiin, sallivat koiran läheisen kontaktin itseensä ja sitä kautta vähitellen ottavat kontaktia myös toisiin ihmisiin. Myös Bueche (2003, 46) tuo esille koirien sen, miten koirilla voi olla vaikutusta pelkojen ja rajoitusten unohtamisen kannalta.

Koirat olivat opettajan mukaan pehmentäneet monia oppilaita, ja tämä oli havaittavissa myös oppilaiden kirjoituksissa. Koiran läsnä ollessa oppilaat saattoivat päästää ikään kuin luvallisesti pehmeän puolensa näkyville. Koiraluokassa myös ilmaistiin ihmiselämän tunteiden kirjoa, niin iloja ja suruja, eikä itkultakaan aina voitu välttyä. Henleyn (1996) mielestä eläinten avulla voidaankin auttaa lapsia ilmaisemaan tunteitaan, ja usein eläimen läsnäolo auttaa tuomaan pintaan ”pehmeitä” tunteita (Fine 2000, 184-185.)

Onko koirien läsnäololla sitten mitään negatiivista vaikutusta? Ainakaan tässä luokassa sellaista ei ole havaittu, sillä nekin negatiiviset asiat, joita joskus on kohdattu, ovat lopulta sitten kuitenkin kääntyneet positiivisiksi. On kuitenkin otettava huomioon se, että koira-avusteinen terapia sen kummemmin kuin koira-avusteinen pedagogiikkakaan ei välttämättä sovi kaikille. Tässä tutkimuksessa esille ei loppujen lopuksi tullut yhtään tapausta, jossa koiran läsnäolo koulussa tai luokassa olisi aiheuttanut ongelmia jollekin kouluyhteisön jäsenelle. Tällaisten tapausten voidaan siis olettaa olevan harvinaisia, mutta niidenkin olemassa olon mahdollisuus tulee muistaa. Eläimen pelko ei kuitenkaan välttämättä ole este koira-avusteiselle pedagogiikalle, sillä pelon kohtaaminen voi lopulta johtaa positiivisiin tuloksiin myös muiden kuin koira koskevien pelkojen osalta (Ja-

longo ym. 2004, 9 -16). Tällaisessa tapauksessa koirapelon kohtaaminen voi siis olla linkki myös monen muun pelon kohtaamiselle ja pelosta vapautumiselle.

5 JOHTOPÄÄTÖKSET

Tutkimukseen osallistuneessa luokassa oli koiria, koska erityisopettaja oli halunnut ko-keilla koira-avusteista pedagogiikkaa koirista ja työstään saamien kokemusten innoitta-
mana. Koirilla oli merkittävä asema luokkayhteisön positiivisen kehityksen kannalta, sillä luokalla oli koirien myötä muiden silmissä positiivinen status, ja luokan yhteishen-
ki ja vuorovaikutus koettiin hyväksi. Oppilaat kokivat, että luokan hyvä työrauha on ainakin osittain koirien ansiota, ja he myös kokivat koirat osaksi luokkayhteisöä. Yksit-
täisten oppilaiden kannalta koirilla oli suuri merkitys, sillä koirista oli tullut oppilaille luotettavia ystäviä, jotka vaikuttivat siihen, että kouluun oli aina mukava tulla. Oppilais-
sa oli myös tapahtunut rauhoittumista ja ”pehmentymistä” ja koirilla koettiin olevan vaikutusta oppilaiden itsetuntoon. Oppilaat toivat esille myös koirien piristävän vaiku-
tuksen sekä sen, että koirien avulla luokkatyöskentelyyn oli helpompi keskittyä. Koirat koettiin myös oppilaiden tunne-elämän tasoittajina, sillä luokassa ei erityisemmin ollut käytöshäiriöitä, vaikka puolet oppilaista oli tullut luokkaan nimenomaan käytöshäiriöi-
den takia.

Mikä onkaan näiden karvaisten nelijalkaisten ystäviemme salaisuus? Jotain syvällistä ja perustavaa laatua olevaa siinä täytyy olla, koska tämän luokan tarinassa ei ollut oikeas-
taan mitään negatiivista, mitä koirat olisivat tuoneet tullessaan. Onhan ihmisen ja koiran välinen suhde kestänyt ehkä jopa yli sata vuotta, joskin hieman muuttuneena aikojen kuluessa. Vai onko tuota muutosta sittenkään koskaan tapahtunut? Ehkä vain emme tiedä niistä kaikista raavaista metsämiehistä, jotka ovat itkeneet surunsa metsästyskoiran turkkiin. *”et se, mikä sulla menee niinkun ihmisenä et sä saat niinkun väännettyä kuu-
kaudessa niin noi koirat niinkun hoitaa sen. ne lyhentää sitä aikaa ihan selkeesti. totta helkkarissa tutustut paljon paremmin kun on tollanen mukava, jota voit rapsutella ja joka on niinkun siltana siinä. et ohan nyt paljon helpompi ku uuden ihmisen kanssa ku siitä saa, se on aina semmonen niinkun juttelun aihe. ja sit kun se kun niitä on niinkun kaks ja kun ne tekee jotain kekkulia niin sit voi nauraa. ja et kato nyt et ne ne teki tota ja*

minkä takia ne teki noin. ja kaikki se semmonen hyvä mikä siitä niinkun tulee. se kumuloituu.” (opettaja)

Opetussuunnitelman (2004) mukaan perusopetuksella on sekä kasvatus- että opetustehtävä, jonka tavoitteena on tarjota yksilölle yleissivistystä ja mahdollisuus suorittaa oppivelvollisuus. Perusopetuksen tavoitteena on antaa oppilaalle mahdollisuus monipuoliseen kasvuun, oppimiseen ja terveen itsetunnon kehittymiseen, jotta oppilas voi hankkia elämässä tarvitsemiaan tietoja ja taitoja sekä saada valmiudet jatko-opintoihin. Opetussuunnitelma on laadittu perustuen oppimiskäsitykseen, jossa oppiminen käsitetään yksilöllisenä ja yhteisöllisenä tietojen ja taitojen rakentamisena. Oppimisen on tarkoitus olla tavoitteellista opiskelua itsenäisesti, opettajan ohjauksessa sekä vuorovaikutuksessa opettajan ja muun luokkayhteisön kanssa. Yksilöllistä oppimista painotetaan ja sen perustana on yhteistyössä muiden kanssa tapahtuva oppiminen. (<http://www.oph.fi>, 2007)

Tutkimusten perusteella voidaan todeta, että eläinavusteisesta terapiasta ja opetuksesta näyttää olevan hyötyä monille lapsille. Koirien avulla yleiseen opetussuunnitelmaan liittyviä tavoitteita kuten akateemisia ja sosiaalisia sekä tunne-elämän taitoja ja inklusion kehittymistä koulussa saavutettiin kenties nopeammin kuin ilman koiria. Koirien avulla perusopetuksen kasvatustehtävän tavoitteita kuten monipuolista kasvua ja terveen itsetunnon kehittymistä oli helpompi tukea. Selkeästi esiin nousi myös luokan hyvä vuorovaikutus ja ilmapiiri, joiden syntyyn koirilla koettiin olevan vaikutusta.

Oppimisympäristö on oppimiseen liittyvän fyysisen ympäristön, psyykkisten tekijöiden ja sosiaalisten suhteiden kokonaisuus, jossa opiskelu ja oppiminen tapahtuvat. Oppimisympäristön monipuolisuuteen tulee kiinnittää erityistä huomiota sillä sen tulee tukea oppilaan kasvua ja oppimista. Oppimisympäristön on oltava fyysisesti, psyykkisesti ja sosiaalisesti turvallinen ja sen on tuettava oppilaan terveyttä. Psyykkisen ja sosiaalisen oppimisympäristön muodostumiseen vaikuttavat yksittäisen oppilaan kognitiiviset ja emotionaaliset tekijät, mutta myös vuorovaikutukseen ja ihmissuhteisiin liittyvät tekijät. Niinpä oppimisympäristön tuleekin tukea myös opettajan ja oppilaan välistä sekä oppilaiden keskinäistä vuorovaikutusta. Tavoitteena on, että oppimisympäristöön muodostuisi avoin, rohkaiseva, kiireetön ja myönteinen ilmapiiri. Myös koulun toimintakulttuurilla on selkeä vaikutus kasvatukseen, opetukseen ja oppimiseen. Koulun toimintakulttuuria ovat kaikki koulun säännöt, toiminta- ja käyttäytymismallit sekä arvot, periaatteet ja

kriteerit, joihin myös koulutyön laatu perustuu. Tavoitteena on, että koulun toimintakulttuuri olisi avoin ja vuorovaikutteinen. (<http://www.oph.fi>, 2007)

Koirien avulla oppimisympäristöstä pystyttiin luomaan turvallinen ja viihtyisä, jossa myös akateemisia ja yleissivistäviä taitoja oli helpompi harjoitella. Yksittäisten oppilaiden kannalta koirilla oli merkitystä tunne-elämän tasoittajina ja sosiaalisten suhteiden ylläpitäjinä ja parantajina. Opetussuunnitelman tavoitteiden mukaisesti oppimisympäristöstä koiraluokassa oli muodostunut avoin, rohkaiseva ja ilmapiiriltään myönteinen, jossa lapset saivat niin psyykkistä kuin sosiaalistakin tukea.

Kuten mitä tahansa työtä, myös kasvatustyötä tulee kehittää koko ajan. Eläinavusteinen pedagogiikka ei ole kovin tavallista Suomessa, ainakaan sitä ei juuri kouluissa näe. Jos sen hyödyt kuitenkin ovat saman suuntaiset kuin esimerkiksi eläinavusteisessa terapiassa, miksi sitä ei käytettäisi enemmän. Eläinavusteiseen pedagogiikkaan liittyy monia ennakkoluuloja. Todellisia tai oletettuja esteitä sen käyttämiselle löytyy korkeasta hygieniatasostamme ja lukuisista allergioista, joista suomalaiset kärsivät. Näiden ennakkoluulojen hälventämiseksi tulee aiheita tutkia ja tehdä tunnetuksi. Toivottavaa olisi, että eläinavusteista pedagogiikkaa voitaisiin tulevaisuudessa käyttää niiden oppilaiden kanssa, joille se sopii ja jotka siitä hyötyvät.

Koira-avusteisen pedagogiikan keskeisimpinä rajoituksina voidaan pitää oppilaiden ja koulun henkilökunnan allergioita. Myös muita rajoituksia, kuten koiran puremat ja koirista ihmisiin tarttuvat taudit tuli esille aikaisemmissa tutkimuksissa, mutta niiden merkitys todellisena rajoituksena koiran tuomiselle kouluun on häviävän pieni. Niin koulukoirat kuin terapiakoiratkin ovat koulutettuja ihmisystävällisiä koiria, joten puremariski jää hyvin pieneksi mahdollisuudeksi, joka tietysti on kuitenkin muistettava, koska kyse on kuitenkin eläimestä. Koirat ovat myös terveitä ja rokotettuja, ja ovat käyneet läpi eläinlääkärin tarkastukset, joten ihmiseen tarttuvien tautien riski on epätodennäköinen.

Tutkimuksen luotettavuutta paransi aineiston kylläntyminen tutkimuksen aikana sekä aikaisempien tutkimusten ja tämän tutkimuksen samansuuntaiset tulokset. Tutkimuksen tuloksia pohtiessa täytyy kuitenkin huomioida se, olisiko samoihin tuloksiin voitu päätyä jollain muulla keinolla tai kuinka paljon vaikutusta on opettajan persoonalla ja työmotivaatiolla. Voidaan olettaa, että opettaja joka on innostunut ottamaan koirat luok-

kaansa, voi olla muutenkin työhönsä erittäin sitoutunut ja hänen olisi mahdollista saavuttaa samanlaisia tuloksia myös ilman koiraa. Nämä rajoitukset huomioon ottaen ja niin tämän tutkimuksen tuloksiin kuin aikaisempiin tutkimuksiin nojautuen, voidaan todeta, että koirilla on positiivista vaikutusta luokassa niin yksilö- kuin yhteisöllisellä tasolla.

Tutkimuksen tulokset lisäävät koira-avusteiseen pedagogiikkaan liittyvää mielenkiintoa. Jatkossa olisikin tärkeää selvittää, missä määrin suomalaisissa kouluissa on koiria sekä millaisia kokemuksia suomalaisilla opettajilla ja oppilailta on koiran läsnäolosta luokissa. Jos koira-avusteisella pedagogiikalla saavutetaan niin tässä kuin muissakin tutkimuksissa kuvattuja hyötyjä, on tällaisen pedagogiikan kehittäminen suotavaa myös suomalaisessa opetuksessa. Aihe on kuitenkin maailmalla vähän tutkittu, sillä tutkimus on keskittynyt pääosin eläinavusteiseen terapiaan. Rohkaisevien tulosten innoittamana toivottavaa olisi, että koiria käytettäisiin mahdollisuuksien mukaan enemmän kouluissa ja että aiheesta tehtäisiin myös Suomessa laajempaa ja kattavampaa tutkimusta. Jatkotutkimuksessa voitaisiin esimerkiksi pureutua vielä tarkemmin siihen, miten koiraa voi käyttää apuna opetussuunnitelman yleisten ja oppiainekohtaisten tavoitteiden saavuttamisessa.

KIRJALLISUUS:

Alasuutari, P. 2001. Laadullinen tutkimus. Gummerrus Kirjapaino Oy, Jyväskylä, s. 3-54.

Atkinson, P. Coffey, A. Delamont, S. Lofland, J. & Lofland, L. 2001. In Handbook of Ethnography. Ed. Atkinson, P. Coffey, A. Delamont, S. Lofland, J. & Lofland, L. SAGE Publications, London.

Beck, A. M. 2000. The of Animals to Benefit Humans: Animal-Assisted Therapy. In, Handbook on Animal-Assisted Therapy. Theoretical Foundations and Guidelines for Practice. Ed. Fine A. San Diego, Academic Press, s. 21-40.

Beck, A. M. & Katcher, A. H. 2003. Future directions in human-animal bond research. American Behavioural Scientist, 47: 79-93.

Brodie, S. J. & Biley, F. C. 1999. Review. An exploration of the benefits of the pet-facilitated therapy. Journal of Clinical Nursing 8: 329-337.

Brodie, S. J. Biley, F. C. & Shewring, M. 2002. An exploration of the potential risks associated with using pet therapy in healthcare settings. Journal of Clinical Nursing 11(4): 444-456.

Bueche, S. 2003. Going to the dogs. Therapy dogs promote reading. Reading Today 20(4), 46.

Cortazzi, M. 2001. In Handbook of ethnography. Ed. Atkinson, P. Coffey, A. Delamont, S. Lofland, J. & Lofland, L. SAGE Publications, London, s. 384-390.

Daly, B. & Morton, L. L. 2006. An investigation of human-animal interactions and empathy as related to pet preference, ownership, attachment, and attitudes in children. *Antrozoös* 19(2): 113-127.

David, J. 1988. Animal-facilitated therapy in stress mediation. *Holistic Nursing Practice*, 2: 75-83.

Delamont, S. 2007. Ethnography and participant observation. In *Qualitative Research Practice*. Ed. Seale, C. Gobo, G. Gubrium, J. F. & Silverman, D. SAGE Publications, London, s. 205-217.

Eddy, J. Hart, L. A. & Boltz, R. P. 2001. The Effects of Service Dogs on Social Acknowledgements of People in Wheelchairs. *The Journal of Psychology* 122(1): 39-45.

Eskola, J. 2007. Teoksessa Ikkunoita tutkimusmetodeihin. Näkökulmia aloittelevalla tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Toim. Aaltola, J. & Valli, R. PS-kustannus, Jyväskylä, s. 159-183.

Fine, A. H. 2000. Animals and Therapists: Incorporating Animals in Outpatient Psychotherapy. In, *Handbook on Animal-Assisted Therapy. Theoretical Foundations and Guidelines for Practice*. Ed. Fine A. Academic Press, San Diego, s. 179-212.

Fine, A. H. 1996. Broadening the impact of services and recreational therapies. In, Fine A. H. & Fine N. M. *Therapeutic recreation for exceptional children: Let me in, I want to play*. Springfield, IL: Charles c Thomas, s. 270-288.

Friedmann, E. 2000. The Animal-Human Bond: Health and Wellness. In, *Handbook on Animal-Assisted Therapy. Theoretical Foundations and Guidelines for Practice*. Ed. Fine A. Academic Press, San Diego, s. 41-58.

Friedmann, E. Katcher, A.H. Thomas, S. A. Lynch, J. J. & Messent P. R. 1983. Social Interaction and Blood Pressure. Influence of Animal Companions. *The Journal of Nervous and Mental Disease* 171(8): 461-465.

Gonski, Y. A. 1985. The therapeutic utilization of canines in a child welfare setting. *Child and Adolescent Work Journal*, 2: 93-105.

Hart, L. A. 2000. Psychosocial Benefits of Animal Companionship. In, *Handbook on Animal-Assisted Therapy. Theoretical Foundations and Guidelines for Practice*. Ed. Fine A. Academic Press, San Diego, s. 59-97.

Heikkinen, H. 2007. Teoksessa: Ikkunoita tutkimusmetodeihin. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Toim. Aaltola, J. & Valli, R. PS-kustannus, Jyväskylä, s.

Hergovich, A. Monshi, B. Semmler, G. & Zieglmayer, V. 2002. The effects of the presence of a dog in the classroom. *Anthrozoös* 15(1): 37-50.

Heyl, B. S. 2001. In *Handbook of ethnography*. Ed. Atkinson, P. Coffey, A. Delamont, S. Lofland, J. & Lofland, L. SAGE Publications, London, s 369.

Hines, L. M. 2003. Historical Perspectives on the Human-Animal Bond. *American Behavioral Scientist* 47(1): 7-13.

Hirsjärvi, S. Remes, P. & Sajavaara, P. 2001. Tutki ja kirjoita. Tammi, Helsinki, s. 152-155.

Hyvärinen, M. & Löyttyniemi, V. 2005. Haastattelu-tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Vastapaino, Tampere, s. 189-192.

http://www.oph.fi/ops/perusopetus/po_16_1_versio.doc. 26.11.2007

Jalongo, M. R. Astorino, T. & Bomboy, N. 2004. Caninen Visitors: The Influence of Therapy Dogs on Young Children's Learning and Well-Being in Classrooms and Hospitals. *Early Childhood Education Journal*, 32(1), 9-16.

James, A. 2001. In *Handbook of ethnography*. Ed. Atkinson, P. Coffey, A. Delamont, S. Lofland, J. & Lofland, L. SAGE Publications, London, s. 247.

Katcher, A. H. & Wilkins, G. G. 2000. The Centaur's Lessons: Therapeutic Education through Care of Animals and Nature Study. In, *Handbook on Animal-Assisted Therapy. Theoretical Foundations and Guidelines for Practice*. Ed. Fine A. Academic Press, San Diego, s. 153-177.

Kiviniemi, K. 2007. Teoksessa Ikkunoita tutkimusmetodeihin. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. *Toim. Aaltonen, J. & Valli, R. PS-kustannus, Jyväskylä, s. 70-83.*

Kogan, L. R. Granger, B. P. Fitchett, J. A. Helmer, K. A. & Young, K. J. 1999. The Human-Animal Team Approach for Children with Emotional Disorders: Two Case Studies. *Child & Youth Care Forum* 28(2): 105-121.

Kotrschal, K. & Ortbauer B. 2003. Behavioral Effects of the Presence of a Dog in a Classroom. *Anthrozoös* 16(2): 147-159.

Kuula, A. 2006. *Tutkimusetiikka. Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys*. Vastapaino, Tampere, s. 59-149.

Lahelma, E. & Gordon, T. 2007. Teoksessa *Etnografia metodologiana. Lähtökohtana koulutuksen tutkimus*. *Toim. Lappalainen, S. Hynninen, P. Kankkunen, T. Lahelma, E. & Tolonen, T. Raamatutrukikoda. Tallinna, s. 17-20.*

Lappalainen, S. 2007. Teoksessa *Etnografia metodologiana. Lähtökohtana koulutuksen tutkimus*. Toim. Lappalainen, S. Hynninen, P. Kankkunen, T. Lahelma, E. & Tolonen, T. Raamatutrukikoda. Tallinna. s. 9-14.

Law, S. & Scott, S. 1995. Tips for practitioners: Pet care: A vehicle for learning. *Focus on Autistic Behavior* 10(2): 17-18.

Leonard, J. A. Wayne, R. K. Wheeler, J. Valdez, J. Guillen, S. ja Vila, C. 2002. Ancient DNA evidence for old world origin of new world dogs. *Science* 298: 1613-1616.

Levinson, B. M. 1962. The dog as "co-therapist". *Mental Hygiene* 46: 59-65.

McKee, M. 1979. Human spatial abilities: Psychometric studies and environmental, genetic, hormonal, and neurological influences. *Psychological Bulletin* 86: 889-918.

McKenna, F. P. 1984. Measures of field dependence: cognitive style or cognitive ability? *Journal of Personality and Social Psychology* 47: 593-603.

Mietola, R. 2007. Teoksessa *Etnografia metodologiana. Lähtökohtana koulutuksen tutkimus*. Toim. Lappalainen, S. Hynninen, P. Kankkunen, T. Lahelma, E. & Tolonen, T. Raamatutrukikoda. Tallinna, s. 151-176

Melson, G. F. 2000. Companion Animals and the Development of Children: Implications of the Biophilia Hypothesis. In, *Handbook on Animal-Assisted Therapy. Theoretical Foundations and Guidelines for Practice*. Ed. Fine A. Academic Press, San Diego, s. 376-384.

Metsämuuronen, J. 2003. Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä. *Gummerrus Kirjapaino Oy, Jyväskylä*, s. 169-192.

Murphy, E. & Dingwall, R. 2001. The Ethics of Ethnography. In Handbook of Ethnography. Ed. Atkinson, P. Coffey, A. Delamont, S. Lofland, J. & Lofland, L. SAGE Publications, London, s. 339-351.

Nebbe, L. 2003. Animal-assisted activities/Therapy as an animal and human welfare project. Retrieved from the World Wide Web Psychologists for the Ethical Treatment of Animals. www.psyeta.org/hia/vol8/nebbe.html

Newlin, R. B. 2003. Paws for reading: An innovative program uses dogs to help kids read better. School Library Journal, 49(6), 43.

Paavola, V. 2004. Hymy ja hännän heilutusta: Kokemuksia eläinavusteisesta opetuksesta erityistä tukea tarvitsevien lasten keskuudessa. Pro gradu-tutkielma, Oulun yliopisto.

Paul, E.S. & Serpell, J.A. 1996. Obtaining a new pet dog: Effects on middle childhood children and their families. *Applied Animal Behaviour Science* 47: 17-29.

Perttula, J. 1995. Kokemus psykologisena tutkimuskohteena -johdatus fenomenologiseen psykologiaan. Suomen fenomenologinen instituutti, Tampere, s. 96-104.

Polkinghorne, D. 1995. In Life History and Narrative. Ed. Hatch, J. A. & Wisniewski, R. The Falmer Press, London, s. 12-15.

Redefer, L. A. & Goodman, J. F. 1989. Brief report: Pet-facilitated therapy with autistic children. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 19: 461-467.

Riessman, C. K. 1993. Narrative analysis. SAGE Publications, London, s. 17-34.

Rowan, A. N. & Thayer, L. 2000. Foreword. In, Handbook on Animal-Assisted Therapy. Theoretical Foundations and Guidelines for Practice. Ed. Fine A. Academic Press, San Diego, s. 27.

Ruusuvuori, J. 2005. Teoksessa Haastattelu – tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Toim. Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. Vastapaino, Tampere, s. 9-12.

Ryan, H. 2000. The Use of Dogs in Minnesota Schools: Current Use, Support for, Potential Concerns and Educator Familiarity with Potential Benefits. University of Wisconsin-Stout.

Ryan, H. 2002. The Use of Dogs in California Public Schools: Current Use, Support for, Potential Concerns and Educator Familiarity with Potential Benefits. University of Wisconsin-Stout.

Ryen, A. 2007. Ethical issues. In *Qualitative Research Practice*. Ed. Seale C, Gobo G, Gubrium J. F, & Silverman D. SAGE Publications, London, s. 218-235.

Serpell, J. A. 2000. Animal Companions and Human Well-Being: An Historical Exploration of the Value of Human-Animal Relationship. In, *Handbook on Animal-Assisted Therapy. Theoretical Foundations and Guidelines for Practice*. Ed. Fine A. Academic Press, San Diego, s. 3-19.

Serpell, J. Coppinger, R. & Fine, A.H. 2000. The Welfare of Assistance and Therapy Animals: An Ethical Comment. In, *Handbook on Animal-Assisted Therapy. Theoretical Foundations and Guidelines for Practice*. Ed. Fine A. Academic Press, San Diego, s. 415-432.

Siegel, W. L. Murdock, J. Y. & Colley, A. P. 1997. Learning to Train Dogs Reduces Noncompliant / Aggressive Classroom Behaviors of Students with Behavior Disorders. University of New Orleans.

Syrjälä, L. Ahonen, S. Syrjäläinen, E. & Saari, S. 1996. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Kirjayhtymä, Rauma, s. 68-102.

Thigpen, S. E. Ellis, S. K. & Smith, R. G. 2005. Special Education in Juvenile Residential Facilities: Can Animals Help? Louisiana Tech University. www.usca.edu/essays/vol142005/thigpen.pdf. 15.9.2007

Tinajero, C. & Paramo, M. F. 1998. Field dependence-independence cognitive style and academic achievement: A review of research and theory. *European Journal of Psychology of Education* 13: 227-251.

Tiittula, L. & Ruusuvuori, J. 2005. Teoksessa Haastattelu – tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Toim. Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. Vastapaino, Tampere, s. 17-18.

Tolonen, T. & Palmu, T. 2007. Teoksessa Etnografia metodologiana. Lähtökohtana koulutuksen tutkimus. Toim. Lappalainen, S. Hynninen, P. Kankkunen, T Lahelma, E. & Tolonen, T. Raamatutrukikoda. Tallinna, s. 89-112.

Trivedi, L. & Perl, J. 1995. Animal Facilitated Counseling in the Elementary School: A Literature Review and Practical Considerations. *Elementary School Guidance & Counseling* 29(3).

Viinamäki, H. 2005. Lemmikkieläinten merkitys autistisesti käyttäytyville lapsille. Pro gradu-tutkielma. Tampereen yliopisto. Psykologian laitos, 1-86.

Westby, C. 1990. Ethnographic interviewing: Asking the right questions to the right people in the right ways. *Journal of childhood Communication Disorders* 13(1): 101-111.

Liite 1

XXXX koulu
Rehtori XXXX

18.9.2007

Tutkimuslupa-anomus

Opiskelen erityisopettajaksi Jyväskylän yliopiston erityispedagogiikan laitoksella ja teen pro gradu- työtä aiheesta: ”Koirako opettajaksi? – Kokemuksia koira-avusteisesta opetuksesta erityisluokassa.” Tutkimukseni toteuttamiseksi minun tulisi kerätä aineistoa luokasta, jossa koira / koiria on mukana oppitunneilla. Aineistoa on tarkoitus kerätä kyseisen luokan opettajalta haastattelemalla sekä oppilailta ainekirjoituksen muodossa. Samalla on tarkoitus tutustua luokkaan ja tehdä havaintoja luokan toiminnasta. Tutkimuksen raportoinnissa ei käy ilmi koulun eikä oppilaiden tai opettajan nimiä, ja aineistoa käsitellään luottamuksellisesti.

Pyydänkin nyt lupaa aineiston keräämiseen koulunne 7 – 9 erityisluokassa. Pyydän tutkimuslupaa kirjallisena myös luokan oppilaiden vanhemmilta.

Pihtiputaalla 18.9.2007

Kaisu Luomala-Toikkanen

Myönnetään / ei myönnetä (tarpeeton yliviivataan) tutkimuslupaa pro gradutyön aineiston keruuta varten.

Paikka ja aika

Allekirjoitus

Liite 2

18.9.2007

Tutkimuslupa-anomus oppilaan vanhemmille / huoltajille

Opiskelen erityisopettajaksi Jyväskylän yliopiston erityispedagogiikan laitoksella ja teen pro gradu- työtä aiheesta: ”Koirako opettajaksi? – Kokemuksia koira-avusteisesta opetuksesta erityisluokassa.” Tutkimukseni toteuttamiseksi minun tulisi kerätä aineistoa luokasta, jossa koira / koiria on mukana oppitunneilla. Aineistoa on tarkoitus kerätä oppilailta ainekirjoituksen muodossa eli pyytää oppilaita kirjoittamaan aine aiheesta koira luokassamme. Samalla on tarkoitus tutustua luokkaan ja tehdä havaintoja luokan toiminnasta. Tutkimuksen raportoinnissa ei käy ilmi koulun eikä oppilaiden nimiä, ja aineistoa käsitellään ehdottoman luottamuksellisesti.

Pihtiputaalla 18.9.2007

Kaisu Luomala-Toikkanen

Lapseni voi osallistua / ei voi osallistua (tarpeeton yliviivataan) pro gradu- tutkimukseen.

Paikka ja aika

Allekirjoitus
