

# **Koira-avusteinen opetus autismikirjon oppilaiden tukena**

Erityisopettajien kokemuksia

Erityispedagogiikan  
pro gradu -tutkielma

Laatija:  
Petra Solar

Ohjaajat: yliopistonlehtori Minna Saarinen ja  
professori Heikki Silvennoinen

29.11.2022  
Turku

**Oppiaine:** Erityispedagogiikka

**Tekijä:** Petra Solar

**Otsikko:** Koira-avusteinen opetus autismikirjon oppilaiden tukena – Erityisopettajien kokemuksia

**Ohjaajat:** yliopistonlehtori Minna Saarinen ja professori Heikki Silvennoinen

**Sivumäärä:** 93 sivua

**Päivämäärä:** 29.11.2022

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, millaisia kokemuksia erityisopettajilla on koira-avusteisen opetuksen käytöstä autismikirjon oppilaille ja miten he toteuttavat koira-avusteista opetusta omassa työssään. Tutkimus on laadullinen tutkimus, jonka haastatteluaineisto kerättiin etäyhteydellä kesä-joulukuun aikana vuonna 2020. Haastattelut toteutettiin yksilöhaastatteluina, joihin osallistui seitsemän (7) erityisopettajaa. Tutkimuksen tavoitteena on tuoda lisää tietoisuutta koira-avusteisesta opetuksesta nimenomaan autismikirjon oppilaiden opetuksessa. Tutkimuksen tulokset analysoitiin aineistolähtöisellä sisällönanalyysillä. Tutkimuksen tulokset esittelen tutkimuskysymyksieni mukaisessa järjestyksessä.

Erityisopettajien kokemusten mukaan koira-avusteinen opetus rauhoitti ja lisäsi autismikirjon opiskelumotivaatiota. Kasvatuskoiran läsnäolo vahvisti myös oppilaiden itsetuntoa, sillä koira ei koskaan tuominnut, vaan hyväksyi oppilaat omina persooninaan. Kasvatuskoiran mukana olo lisäsi autismikirjon oppilaiden vuorovaikutusta ja osallistumista sosiaalisiin tilanteisiin. Koira toi yhteisen puheenaiheen oppilaiden keskusteluihin ja toimi ikään kuin jäänmurtajana vuorovaikutustilanteissa. Lisäksi koiran avulla pystyttiin siedättämään autismikirjon oppilaiden aistiyliherkkyyksiä sekä tukemaan heidän toiminnanohjaustaan.

Koira-avusteista opetusta luonnehdittiin suunnitelmalliseksi ja tavoitteelliseksi työtavaksi, joka oli luonteeltaan toiminnallista. Koira oli yksi erityisopettajien pedagogisista työvälineistä, ja he toteuttivat koira-avusteista opetusta suunnitellusti oppilaiden tuen tarpeet huomioiden. Vaikka koira-avusteinen opetus oli erityisopettajien kertoman mukaan intensiivistä ja raskastakin, he kokivat siitä huolimatta saaneensa koirasta mielekästä sisältöä ja uutta intoa työhönsä. Erityisopettajat toivat esille koira-avusteisen opetuksen haasteina muun muassa luokkatilojen soveltumattomuuden sekä työyhteisön negatiivisen suhtautumisen koira-avusteisen opetukseen etenkin sen aloitusvaiheessa.

**Avainsanat:** eläinavusteisuus, koira-avusteisuus, koira-avusteinen opetus, autismikirjo, autismikirjon häiriöt



# Sisällysluettelo

<b>1</b>	<b>Johdanto</b>	<b>7</b>
<b>2</b>	<b>Eläinavusteisuus</b>	<b>10</b>
2.1	Eläinavusteisuuden määritelmä	10
2.2	Koiran vaikutus ihmiseen	11
2.3	Koira-avusteisuus kouluympäristössä	12
<b>3</b>	<b>Autismikirjo</b>	<b>16</b>
<b>3.1</b>	<b>Autismikirjon määritelmä ja keskeiset piirteet</b>	<b>16</b>
3.1.1	Autismikirjon määritelmä	16
3.1.2	Sosiaalisen vuorovaikutuksen ja kommunikaation erityispiirteet	18
3.1.3	Aistisäätelyn ongelmat	20
3.1.4	Stereotypiat ja toistava käyttäytyminen	21
<b>3.2</b>	<b>Autismikirjon oppilas koulussa</b>	<b>22</b>
3.2.1	Autismikirjo ja oppiminen	22
3.2.2	Autismikirjon oppilaiden oppimista tukevat menetelmät	24
3.2.3	Koira-avusteisuus autismikirjon oppilaiden opetuksessa	27
<b>4</b>	<b>Poikkeavuuden tarkastelutapoja</b>	<b>30</b>
4.1	Yksilökeskeiset tarkastelutavat poikkeavuuteen ja vammaisuuteen	30
4.2	Vammaisuuden sosiaalinen malli	31
4.3	Inklusio ja sen toteutuminen koira-avusteisessa opetuksessa	33
<b>5</b>	<b>Tutkimuksen toteutus</b>	<b>36</b>
5.1	Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset	36
5.2	Menetelmänä laadullinen tutkimus	36
5.3	Tutkimushenkilöt	37
5.4	Aineistonkeruu	38
5.5	Sisällönanalyysi	40
5.6	Eettiset ratkaisut	44
<b>6</b>	<b>Tutkimustulokset</b>	<b>46</b>
<b>6.1</b>	<b>Erityisopettajien kokemukset koira-avusteisesta opetuksesta</b>	<b>46</b>
6.1.1	Koira oppilaiden rauhoittajana	46

6.1.2	Koira opiskelumotivaation tukena	47
6.1.3	Koiran myönteinen vaikutus sosiaalisissa vuorovaikutustilanteissa	49
6.1.4	Koira toiminnanohjauksen tukena	52
6.1.5	Aistiyliherkkyyksien siedättäminen koiran avulla	53
6.1.6	Koira-avusteinen opetus ainutlaatuisena tukimuotona autismikirjon oppilaille	55
6.1.7	Koira-avusteisen opetuksen haasteet	56
<b>6.2</b>	<b>Koira-avusteisen opetuksen toteuttaminen</b>	<b>65</b>
6.2.1	Koira pedagogisena työvälineenä	65
6.2.2	Koira-avusteisen opetuksen edellytykset	67
6.2.3	Kasvatuskoiran käyttö opetustilanteissa	71
<b>7</b>	<b>Pohdinta</b>	<b>77</b>
7.1	Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset	77
7.2	Tutkimuksen luotettavuus	79
7.3	Jatkotutkimushaasteet	80
	<b>Lähteet</b>	<b>82</b>
	<b>Liitteet</b>	<b>94</b>
	<b>Liite 1. Haastattelukysymykset</b>	<b>94</b>
	<b>Liite 2. Suostumuslomake</b>	<b>97</b>



# 1 Johdanto

Ihmisen ja eläimen välinen suhde on saanut alkunsa hyvin varhain. Jo kauan sitten ihminen on asunut ja työskennellyt eläinten kanssa. Ihmisen ensimmäisiä seuralaisia ovat olleet koirat. (Ikäheimo 2015, 5.) Ihmisen ja koiran vuosisatojen saatossa kehittyneen läheisen suhteen vuoksi koiralla on kaikista eläimistä parhaimmat ominaisuudet olla vuorovaikutuksessa ihmisen kanssa (Kihlström-Lehtonen 2015, 88). Koiran synnynnäistä halua olla tekemisissä ihmisen kanssa voidaan hyödyntää koira-avusteisessa työskentelyssä monin eri tavoin (Latvala-Sillman 2018, 16).

Koirilla on muihin kotieläimiin verrattuna ainutlaatuinen suhde ihmiseen, sillä ne ovat saaneet itselleen ainoana eläinlajina yhteiskunnassa erityisen aseman ihmisen rinnalla. Viime aikoina koirat ovat päässeet entistä monipuolisemmin mukaan ihmisten toimintaan esimerkiksi erilaisina palveluskoirina ja ovat näin ollen kehittäneet yhä läheisemmän suhteen ihmiseen. (Nagasawa, Mogi & Kikusui 2009, 209–210.) Koiran tuki soveltuu myös monenlaiseen opetustilanteeseen. Koira-avusteinen opetus on aina tavoitteellista toimintaa, minkä vuoksi se täytyy suunnitella huolellisesti oppilaiden yksilölliset sekä koko luokan tarpeet huomioiden. (Koirat kasvatus- ja kuntoutustyössä ry 2018.)

Autismikirjon häiriö on varhain lapsuudessa alkava kehityshäiriö ja sillä on lukuisia erilaisia ilmenemismuotoja. Autismikirjon häiriö voi esiintyä myös yhdessä muiden kehityshäiriöiden kanssa tai olla liitoksissa laajempiin poikkeavuuksiin aivoissa. (Frith 2003, 206.)

Jokapäiväisistä toiminnoista suoriutuminen vaatii autismikirjon lapsilta monesti suuria ponnisteluja. Rutiininomaisetkin asiat vaativat heiltä erityistä keskittymistä ja tarkkaavaisuutta. Kun lapsi joutuu antamaan arjessa kaikkensa toimintojen suorittamiseen, hänen stressitasonsa nousevat helposti erittäin korkeiksi jo heti aamuisin ennen kouluun lähtöä. (Oksanen & Sollasvaara 2019, 85.) Autismikirjon lapsen stressin kasvaessa liian suureksi, lapsen psyykkinen kuormitustila johtaa helposti tilanteen kärjistymiseen niin vaikeaksi, että kouluun päästessään lapsen paha olo purkautuu pahimmillaan raivokohtauksilla (Latvala-Sillman 2018, 36).

Kouluympäristössä vuorovaikutustilanteet eläinten kanssa tuovat monenlaisia mahdollisuuksia oppilaiden hyvinvoinnin ja oppimisen tukemiseksi. Eläinavusteisella oppimisella on myönteisiä vaikutuksia ryhmän vuorovaikutukseen sekä oppilaiden

motivoitumiseen yhteiseen toimintaan muiden kanssa. Lisäksi eläinten ollessa läsnä opetustilanteissa luottamuksen ja pedagogisen suhteen syntyminen opettajan ja oppilaan välillä helpottuu. (Mickelsson 2022, 58.) Parhaimmillaan eläimen läsnäolo vähentää ihmisen kokemaa psyykkistä stressiä, vahvistaa ihmisen resilienssikykyä haastavissa tilanteissa ja edistää myönteistä vuorovaikutusta (Ervast & Raukola-Lindblom 2022, 19). Autismikirjon oppilaan on helpompi tulla kouluun, kun opettaja lähettää koiran tervehtimään oppilasta. Tällöin oppilas saa mukavan leikki- ja rapsutteluhetken koiran kanssa jo heti koulupäivänsä alkuun. Koiran myötä oppilas rauhoittuu ja kykenee aloittamaan opiskelun hyvillä mielin. Koirasta saatu oksitosiinitankkaus auttaa autismikirjon oppilasta keskittymään olennaiseen, jolloin oppiminen muuttuu mielekkääksi ja tehokkaaksi. (Latvala-Sillman 2018, 36.)

Tutkimuksessani kartoitan erityisopettajien kokemuksia koira-avusteisen opetuksen toteuttamisesta autismikirjon oppilaiden opetuksessa ja niistä tavoista, joilla erityisopettajat toteuttavat koira-avusteisuutta omassa työssään. Tutkimukseni aiheesta yhdistyy kaksi kiinnostuksen kohdettani: autismikirjon häiriöt ja koira-avusteinen opetus. Valmistuvana erityisopettajana toivoisin itsekkin pystyväni hyödyntämään koira-avusteisuutta tulevaisuudessa yhtenä työkaluna omassa opetustyössäni. Tein proseminarityöni avoimessa yliopistossa keväällä 2019. Aihekseni valikoitui silloin koira-avusteinen opetus oppimisvaikeuksia omaavien oppilaiden tukena. Proseminarityöni jälkeen kiinnostukseni koira-avusteisuutta kohtaan kasvoi entisestään ja oli selvää, että jatkan aiheen parissa myös gradussani. Tutkielmani aihe on mielestäni hyvinkin ajankohtainen, sillä kiinnostus koira-avusteista opetusta kohtaan on Suomessa ollut viime vuosina selkeästi kasvussa. Aihe on ollut vahvasti esillä mediassakin. Lisäksi uusia koulutusmahdollisuuksia ammattimaisen eläinavusteisen työskentelyn alalla on tullut lisää ja aiheesta on julkaistu hiljattain myös suomalaista tutkimusta sekä kirjallisuutta.

Tutkimukseni teoriaosuus koostuu luvuista 2–4. Luvussa kaksi käsittelen eläinavusteisuutta, siihen liittyvää terminologiaa, koiran vaikutusta ihmiseen sekä koira-avusteista opetusta. Kolmannessa luvussa kerron autismikirjon määritelmästä, autismikirjon lasten oppimisesta ja oppimista tukevista menetelmistä sekä eläinavusteisista menetelmistä autismikirjon oppilaiden opetuksessa. Viimeisessä teorialuvussa tuon esille yksilöllisen näkökulman lisäksi yhteiskunnallisen näkökulman poikkeavuuden tarkasteluun. Koska käsittelen autismikirjoa pääosin medikalistisen mallin mukaisesti, niin tässä luvussa tarkastelen poikkeavuutta vammaisuuden sosiaalisen mallin pohjalta. Luvun lopussa käsittelen vielä lyhyesti inklusiota



ja sen toteutumista eläinavusteisessa opetuksessa. Tutkimuskysymykset, tutkimusmenetelmä ja kuvaus tutkimuksen toteutuksesta löytyvät luvusta viisi. Luvut kuusi ja seitsemän sisältävät tutkimuksen tulos- ja pohdintaosion. Autismikirjosta voidaan käyttää myös termejä autismikirjo tai autismin kirjo. Tässä gradussani käytän termiä *autismikirjo*.

## 2 Eläinavusteisuus

Tässä luvussa käsittelen eläinavusteisen työskentelyn moninaista kenttää. Selkeyden vuoksi avaan tarkemmin eläinavusteiseen työskentelyyn liittyviä olennaisia käsitteitä. Tämän jälkeen kerron koiran ja ihmisen välisestä vuorovaikutuksesta ja miten eri tavoin koiralla on vaikutusta ihmiseen. Luvun lopussa käsittelen vielä koira-avusteisuutta ja sen toteuttamistapoja kouluympäristössä.

### 2.1 Eläinavusteisuuden määritelmä

Eläinavusteisella interventiolla tai eläinavusteisella työskentelyllä (AAI, animal-assisted intervention) tarkoitetaan eläinavusteista työskentelyä, jossa eläin on mukana ihmisten hyvinvoinnin, terveyden, oppimisen ja terapeuttien hyötyjen parantamiseksi (Pet Partners 2022). Suomessa eläinavusteinen työskentely on alana vielä suhteellisen uusi, eikä siihen liittyvä terminologia ole meillä siksi vielä täysin vakiintunut. (Ikäheimo 2015, 10).

Eläinavusteinen interventio on sateenvarjokäsite, joka kattaa alleen eläinavusteisen terapian (AAT, animal-assisted therapy), eläinavusteisen opetuksen (AAP, animal-assisted pedagogy / AAE, animal-assisted education) ja eläinavusteisen toiminnan (AAA, animal-assisted activities) (Vehmasto & Lipponen 2021, 1776). Järvi & Ikäheimo (2020, 83) ovat hiljattain kehittäneet uuden luokittelun eläinavusteisuudelle. Heidän mukaansa perinteiset määritelmät ovat kansainvälisesti hyväksytyjä, mutta ovat käännöksestä huolimatta hankalia käyttää ja aiheuttavat osaltaan sekaannuksia. Heidän luokittelussaan eläinavusteinen työskentely on jaettu kahteen selkeään ja erilliseen kokonaisuuteen, joita ovat eläinavusteinen vapaaehtoistyö ja eläinavusteinen ammattilaistyö.

Ikäheimon (2015, 10) mukaan eläinavusteinen toiminta (AAA) on tavallisesti vapaaehtoistoimintaa. Eläimen ohjaaja voi olla joko ammattilainen tai vapaaehtoisena toimiva henkilö. Hänellä tulee kuitenkin olla perehdytys eläinavusteiseen toimintaan. (Ikäheimo 2015, 10.) Eläinavusteinen toiminta eroaa eläinavusteisesta ammattimaisesta työskentelystä siinä, että eläinavusteisessa toiminnassa vuorovaikutus eläimen, asiakkaan ja vapaaehtoisen välillä ei ole niin strukturoitua kuin eläinavusteisessa ammattilaistyössä. Esimerkiksi karvakavereiden vierailut sairaaloissa ja lukukoirien käynnit kirjastoissa ovat vapaamuotoista mutta kuitenkin suunniteltua toimintaa. (Hautamäki, Ramadan, Vilhunen 2021, 14.) Eläinavusteiseen toimintaan osallistuvan ihmisen tulee saada riittävä perehdytys työskentelyyn ja toimintaan osallistuvan eläimen soveltuvuus on myös testattava. Esimerkkejä

eläinavusteisesta toiminnasta ovat esimerkiksi kriisitoiminta, jonka avulla tarjotaan tukea trauman tai kriisin kohdanneille ihmisille sekä vierailut hoivakodeissa, joissa eläimet käyvät tervehtimässä ja ilahduttamassa asukkaita. (IAHAIO 2018, 5.)

Eläinavusteisessa terapiassa (AAT) eläin on osa hoito- ja kuntoutusprosessia. Toiminta on tavoitteellista ja sen tehtävänä on edistää ihmisen fyysistä, sosiaalista, emotionaalista tai kognitiivista hyvinvointia. Terapiaan sisältyy tarkat tavoitteet ja edistymisen seuranta. (Ikäheimo 2015, 11.) Eläimen ohjaajana toimii laillinen terapeutti, joka asettaa terapialle tavoitteet, auttaa eläimen ja asiakkaan välisen vuorovaikutuksen muodostamisessa, mittaa asiakkaan edistymistä ja hoitotavoitteiden saavuttamista sekä arvioi koko hoitoprosessin. Eläinavusteinen terapia voi olla joko yksilö- tai ryhmäterapiaa, joka soveltuu monipuolisesti erilaisille ihmisille. (Chandler 2012, 5.)

Eläinavusteisella opetuksella (AAP/AAE) tarkoitetaan eläinavusteista toimintaa tai terapiaa. Kouluissa eläinavusteista toimintaa voi hyödyntää siihen perehtynyt opettaja. Eläinavusteisen terapian toteuttaminen esimerkiksi erityisluokissa puolestaan vaatii opettajalta asianmukaisen koulutuksen. Eläin voi olla joko opettajan oma tai se voi olla luokassa oman ohjaajansa kanssa. (Ikäheimo 2015, 11.) Eläinavusteinen opetus on suunnitelmallista ja tavoitteellista toimintaa, jonka painopisteet ovat oppimisessa, kognitiivisissa ja sosiaalisissa taidoissa sekä niiden tukemisessa. Oppilaan edistymistä mitataan ja lisäksi se dokumentoidaan. Eläimen ohjaajana toimivalla kasvatusalan ammattilaisella tulee olla riittävästi osaamista eläinten käyttäytymisestä, terveydestä sekä stressin säätelykyvyistä. (IAHAIO 2018, 6.) Eläinavusteista opetusta voidaan toteuttaa yksilö- tai ryhmätasolla. Eläinavusteinen opetus soveltuu monenlaisiin toimintaympäristöön ja on hyödyksi oppilaille ikätasosta riippumatta. Se edistää monipuolisesti sekä ihmisten että eläinten hyvinvointia (AAII 2022.)

## **2.2 Koiran vaikutus ihmiseen**

Biofilia on teoria, jonka mukaan ihmisillä on luontainen halu olla yhteydessä luontoon ja kaikkeen elävään (Wilson 1984, 85). Fromm (1973, 366) on luonnehtinut biofiliaa syväksi rakkaudeksi elämää ja kaikkea elävää kohtaan. (Fromm 1973, 366). Suhteemme eläimiin perustuu rakkauteen. Ihmisen ja eläimen välinen rakkaus on hyvin samankaltaista kuin äidin ja lapsen välinen rakkaus. Tämän kaltaista osapuolten välistä syvällistä rakkautta voidaan kuvailla harmoniseksi sekoitukseksi sanatonta viestintää, joka ei vaadi tulkintaa, vaan ainoastaan sen olemassaolo riittää. Tällainen rakkaus on jo itsessään parantavaa. (Lev-Bendov

& Barel 2013, 403.) Koiran läsnäolo ja koirasta huolehtiminen vaikuttavat ihmiseen positiivisesti erityisesti juuri siksi, että koiran ja ihmisen välinen suhde muistuttaa äidin ja lapsen välistä suhdetta (Serpell 2003). Kognitiotieteessä on osoitettu, että koirat ovat mahdollisesti saavuttaneet ylivoimaisia kykyjä kommunikoida ihmisen kanssa. Ihmisen ja koiran välille on näin ollen kehittynyt aikojen saatossa toimiva sosioemotionaalinen suhde. (Silva ym. 2012; Madsen & Persson, 2013.)

Lev-Bendov & Barel (2013, 402) Shilohiin (1974) viitaten toteavat, että ihmiset kokevat vuorovaikutussuhteen eläimiin miellyttävänä esimerkiksi sen vuoksi, että eläimet koetaan vähemmän uhkaavina kuin ihmiset. Lisäksi yhteys eläimeen helpottaa ihmisen eroahdistusta, sillä eläimet eivät lähtökohtaisesti koskaan hylkää ihmistä. Eläimistä erityisesti koira osoittaa ehdotonta uskollisuutta omistajaansa kohtaan. Prothmannin & Finen (2010, 143) mukaan eläinavusteista terapiaa toteutetaan melko usein lasten ja nuorten psyykkisten häiriöiden hoidossa juuri siksi, että heillä on luontaista kiinnostusta eläimiä kohtaan. Grandin (2010, 189) tuo lisäksi esille, että ihmisellä, joka havainnoi ympäristöään eri aisteilla verbaalisen ajattelun sijaan, on vahva yhteys eläimeen, sillä eläin näkee ja kokee maailman hänen kanssaan samalla tavalla.

Eläinten läsnäolo alentaa tutkitusti ihmisen sydämen lyöntitiheyttä, verenpainetta ja stressiä (Morrison 2007; Jalongo, Astorino & Bomboy 2004). Pedersenin (2011) mukaan eläinavusteisella työskentelyllä on selkeä yhteys ahdistuneisuuden ja masentuneisuuden lieventymiseen. Latvala-Sillman (2018, 13) Mobergiin (2007) viitaten toteaa, että oksitosiinin eli mielihyvähormonin määrä ihmisessä nousee positiivisen kosketuksen vaikutuksesta. Oksitosiinia erittyy ihmisen aivoissa myös silloin, kun ihminen on vuorovaikutuksessa koiran kanssa, sillä koira käyttäytyy tutun ihmisen seurassa yleensä positiivisesti ja iloisesti (Latvala-Sillman 2018, 13, 15.) Eläimet vähentävät todistetusti ihmisen stressiä sosiaalisissa tilanteissa. Sosiaalisten tilanteiden ulkopuolelle jäävien ihmisten stressitaso on myös alhaisempi silloin, kun eläin on läsnä. (Beetz, Julius, Turner & Kotrschal 2012; Polheber & Mathock 2013.)

### **2.3 Koira-avusteisuus kouluympäristössä**

Kasvatuskoirilla tarkoitetaan kouluissa kasvatuksellisenä tukena työskenteleviä koiria. Koiria työskentelee kasvatuksen alalla muun muassa koulujen erityisluokilla ja lastensuojelulaitoksissa. (Kihlström-Lehtonen 2015, 89.) Koira-avusteisen opetuksen toteuttaminen vaatii sekä opettajalta että koiralta perusteellista koulutusta ja luotettavuutta (Jalongo, Astorino & Bomboy 2004). Koira-avusteiseen opetukseen soveltuvan koiran täytyy

olla rohkea, avoin, reipas ja lapsiystävällinen. Koiran koulutus tehtävään kestää noin kaksi vuotta. Koira ja ohjaaja suorittavat koulutuksen, soveltuvuuskokeen ja työnäytön. Tällä voidaan taata, että koira ja ohjaaja täyttävät turvallisuus- ja laatukriteerit. (Latvala-Sillman 2015, 209.)

Kouluyhteisössä on tärkeää painottaa, että kasvatuskoiran käyttö on osa tavoitteellista opetustyötä. Koiratunnit vaativat aina huolellista suunnittelua, jotta niistä olisi mahdollisimman paljon hyötyä kaikille osapuolille. Koira voi oppitunneilla olla opiskelun kohteena, jolloin tarkastellaan esimerkiksi sen käyttäytymistä ja anatomiaa. Ensisijaisesti koira on kuitenkin oppimisen väline, joka edesauttaa oppilaiden oppimista ja hyvinvointia. (Järvi 2020, 33, 78.) Gee (2011, 117) toteaa Myersiin (1996) ja Shephardiin (1978) viitaten, että ollessaan vuorovaikutuksessa eläinten kanssa lapset mahdollisesti oppivat asioita, joita he eivät välttämättä pystyisi omaksumaan mitään muuta kautta.

Sorin, Brooks & Lloyd (2015) tuovat tutkimuksessaan esille, että motivaatio koulunkäymiseen lisääntyi koiran ollessa luokassa. Jotkut oppilaat solmivat vahvan suhteen koiraan ja kirjoittivat vapaaehtoisesti tarinoita koiralle. Koiran läsnäolo vaikutti lisäksi myönteisesti oppilaiden käsityksiin itsestään oppijoina ja heidän sosiaalisiin suhteisiin ikätovereidensa kanssa. Beetz (2017) toteaa samansuuntaisesti, että eläimen läsnäolo voi vähentää ihmisen kokemia fyysisiä ja psyykkisiä stressireaktioita sekä parantaa ihmisen aktivoitumista voimistamalla hänen luontaista motivaatiotaan. Etenkin erityisopetuksessa oppilaat joutuvat kokemaan toistuvasti negatiivista palautetta omista kyvyistään ja epäonnistumisistaan. Siitä syystä he ovat alkaneet pelätä tulevia epäonnistumisia, ja heille on kehittynyt negatiivinen asenne omiin kykyihinsä suoriutua haastavammista tehtävistä. Tästä syntyy helposti noidankehä, joka vaikeuttaa oppimista huomattavasti tai estää sen jopa kokonaan. Eläimillä on kuitenkin mahdollisuus katkaista tällainen negatiivisuuden kierre ja motivoida oppilaita niihinkin tehtäviin, joita he ovat aiemmin vältelleet. Lisäksi eläinten läsnäolo kohentaa mielialaa, vähentää pelkoja sekä edistää luottamuksellisia vuorovaikutussuhteita.

Zasloff, Hart & DeArmond (1999) tuovat esille, että eläinten läsnäolo luokahuoneessa tukee inhimillisten asenteiden ja arvojen oppimista sekä motivoi erilaisten ongelmien kanssa kamppailevia lapsia oppimaan. Jalongon, Astorinon & Bomboyn (2004) mukaan koulukoira on myönteinen vaikutus oppilaan motivaatioon koulutehtävien tekemistä

kohtaan. Beetz (2013) puolestaan toteaa, että monet koulukoiran kanssa työskentelevät opettajat ovat huomanneet koulukoiralla olevan myönteisiä vaikutuksia oppilaiden sosiaaliseen käytökseen, vuorovaikutustaitoihin ja empatiaan. Tämän lisäksi oppilaat ovat nauttineet vuorovaikutuksesta koulukoiran kanssa. Koiran rauhoittava vaikutus on motivaation lisäksi parantanut myös luokan ilmapiiriä ja kuria. Kotrschal & Ortbauer (2003) tuovat tutkimuksessaan esille, että koulukoiran läsnäolo luokassa paransi sekä oppilaiden keskinäistä että opettajan ja oppilaiden välistä kommunikaatiota. Tämän lisäksi oppilaiden eristäytyneisyys väheni ja ryhmässä toimiminen lisääntyi. Beetzin (2013) mukaan näiden lisäksi on osoitettu, että opettajan ja koiran muodostama tiimi pystyy estämään negatiivista kehitystä ja parantamaan oppilaiden kouluun liittyviä asenteita. Opettajalla ja koulukoiralla on siis yhteisvaikutusta luokan ilmapiiriin. On hyvin todennäköistä, että koiran läsnäololla on vaikutusta myös opettajaan, hänen suhtautumiseensa oppilaisiin ja kykyynsä säädellä kokemaansa stressiä.

Monista tapauksista ilmenee, että koiravierailut sairaaloissa ja peruskoulun alaluokilla ammatti-ihmisten ja koulutettujen terapiakoirien toimesta voivat tarjota ainutlaatuisen tuen oppimiseen, fyysiseen terveyteen ja henkiseen hyvinvointiin. Koiran kanssa voidaan opetella esimerkiksi sosiaalisia taitoja yhdessä tehtävien harjoitusten avulla. Opettajan läsnäololla on kuitenkin merkittävä rooli saavutettujen tulosten kannalta. Harjoittelun jälkeen lapsen kanssa käytävällä keskustelulla on suora vaikutus siihen, miten lapsi onnistuu siirtämään koiran avulla oppimansa arkielämän tilanteisiin. (Jalongo, Astorino & Bomboy 2004,10; Kihlström-Lehtonen 2015, 89.)

Koulukoiran läsnäolosta on hyötyä kaikille oppilaille, mutta erityisesti niille, joille rauhoittuminen ja paikallaan pysyminen on haastavaa (Kinnunen & Nikkari 2017, 2271). Vincent, Kropp ja Byrne (2014) ovat raportoineet eläinavusteisesta terapiasta olevan hyötyä muun muassa ADHD:ssa, kielellisissä oppimisvaikeuksissa ja käytöshäiriöissä. Baumgartner ja Cho (2014) ovat puolestaan osoittaneet eläinavusteisen terapian olevan hyödyksi oppimisvaikeuksissa, tunne-elämän häiriöissä, autismissa ja alhaisessa itsetunnossa.

Smithin & Dalen (2016) tutkimuksen mukaan opettajat, jotka toteuttivat eläinavusteista opetusta luokassaan, raportoivat lukuisista hyödyistä. Eläinavusteisen opetuksen myötä oppilaiden sosiaaliset taidot kehittyivät, osallistuminen erilaisiin aktiviteetteihin lisääntyi, stressi ja ahdistuneisuus lievenivät sekä käyttäytymisen ongelmat vähenivät. Myös Rud & Beck (2000) esittävät, että vuorovaikutus eläinten kanssa vaikuttaa merkittävästi lasten

kehitykseen. Vaikutusta on erityisesti lapsen sosiaaliseen kehitykseen ja kommunikaatioon. Lisäksi vuorovaikutus eläimen kanssa rauhoittaa lapsia ja auttaa heitä suhtautumaan avoimemmin kognitiiviseen ja sosiaaliseen toimintaan.

### 3 Autismikirjo

Tässä luvussa avaan autismikirjon määritelmää ja autismikirjon ominaispiirteitä medikalistisen mallin mukaisesti. Käsittelen myös autismikirjon häiriön vaikutusta oppimiseen sekä sitä, millaisin menetelmin autismikirjon oppilasta voidaan tukea koulussa. Luvun lopussa tarkastelen vielä, miten koira-avusteista opetusta voidaan toteuttaa autismikirjon oppilaiden opetuksessa.

#### 3.1 Autismikirjon määritelmä ja keskeiset piirteet

##### 3.1.1 Autismikirjon määritelmä

Autismikirjon häiriöllä tarkoitetaan neurobiologista keskushermostollista kehityshäiriötä, jonka ilmenemismuodot vaihtelevat eri ihmisillä monin tavoin. Autismikirjon henkilöillä on kuitenkin tiettyjä yhteisesti ilmeneviä ja tunnistettavia piirteitä. (Autismiliitto 2021.)

Autismikirjon häiriöt ilmenevät jo lapsuudessa normaalista poikkeavana kehityksenä (Castrén 2019, 42). Ennen autismikirjon lapset tunnistettiin vasta 3–4 vuoden iässä, mutta nykyisin on mahdollista diagnosoida vieläkin nuorempia lapsia, sillä epätyypillinen kehitys pystytään havaitsemaan jo hyvin varhain (Lai, Lombardo & Baron-Cohen 2013, 900). Autismikirjoon liittyy usein myös muita häiriöitä, kuten tarkkaavaisuushäiriö tai psyykkisiä oireita, kuten ahdistuneisuus ja masennus. Autismikirjossa yksilöiden kielellinen ja älykkyyden taso voivat vaihdella erittäin laajasti. Siitä lähtien kun nämä vaihtelevuudet on otettu huomioon autismikirjon diagnosoinnissa, on havaitut tapaukset lisääntyneet voimakkaasti. Voidaankin sanoa, että autismikirjo ei nykyään ole enää kovin harvinainen häiriö. (Hill & Frith 2003, 2.)

Autismin määrittely on kautta aikain muuttunut vallitsevien käsitysten ja tutkimusten mukaisesti (Timonen 2019, 33). Viimeisen 50 vuoden aikana käsitys autismikirjosta on muuttunut kapea-alaisesti määritellystä ja harvinaisesta lapsuusajan häiriöstä hyvin tunnetuksi ja laajasti tutkituksi häiriöksi (Lord, Elsabaggah, Baird & Veenstra-Vanderweele 2018, 508). Autismania on mahdoton määritellä yksiselitteisesti, sillä kyseessä on hyvin monimuotoinen kehityshäiriö, johon liittyvät käyttäytymispiirteet ilmenevät yksilötasolla sekä määrällisesti että voimakkuudeltaan erilaisina. Termillä autismikirjo viitataan autismiin laajasti kokonaisuutena. (Timonen 2019, 26–27.) Autismikirjon häiriöön ei ole parannuskeinoja, mutta



tietyt hoitomuodot auttavat häiriön hoidossa. Varhaisella puuttumisella pystytään tukemaan autismikirjon lapsen kasvua ja kehitystä. (Fine & Bowers 2010, 248.)

WHO:n kehittämään ICD-tautiluokitukseen (International Classification of Diseases) on tullut autismikirjon diagnosointia koskevia muutoksia. Kansainvälinen tautiluokitusjärjestelmä ICD-10 on muuttunut ICD-11-luokitukseksi. Uusimmissa tautiluokituksissa ei erotella enää erillisiä autismikirjon häiriöitä, joita ovat autismi, Aspergerin oireyhtymä, Rettin oireyhtymä, epätyypillinen autismi ja disintegratiivinen autismi. Näiden tilalle on tullut yksi, kaiken kattava diagnoosi ”autismikirjon häiriöt”. (Autismiliitto 2021.)

Autismikirjolla olevien henkilöiden kognitiiviset kyvyt ovat poikkeavia normaalisti kehittyvien kykyihin verrattuna. Erilaisuutta on tarkkaavuudessa, muistitoiminnoissa ja havaintokyvyssä. Autismikirjon häiriöitä sairastaville on tyypillistä kiinnittää huomio yksityiskohtiin ja tämä aiheuttaa heille vaikeuksia ohjata kiinnostustaan kokonaisuuksiin. Kognitiivisten taitojen erilaisuutta on yritetty selittää muutamien eri teorioiden avulla. Niiden mukaan autismikirjon henkilöillä on hankaluuksia ymmärtää muiden käsityksiä, tunteita ja aikomuksia. Tämä johtaa ongelmiin muun muassa vuorovaikutuksessa sekä sosiaalisen kielen ymmärtämisessä ja käytössä. Lisäksi autismikirjon henkilöillä on hankaluuksia toiminnanohjauksessa. Autismikirjon henkilöillä ilmenee usein myös aistien ali- ja yliherkkyyttä. Aistipoikkeavuudet voivat aiheuttaa negatiivista käyttäytymistä, masennusta ja ahdistusta. (Moilanen ym. 2012, 1455–1456.) Autismikirjon pääoireisiin kuuluvat sosiaalisen vuorovaikutuksen ja kommunikaation poikkeavuudet sekä stereotypiat. Stereotypioilla tarkoitetaan rajoittunutta, kaavamaista ja toistavaa käyttäytymistä sekä erityisiä kiinnostuksen kohteita ja toimintoja. (Moilanen, Mattila, Loukusa & Kielinen 2012, 1453–1454.) Castrénin (2019, 42) mukaan nämä tunnusomaiset piirteet kuitenkin vaihtelevat hyvin paljon autismikirjon henkilöiden välillä.

Castrén (2019, 52) toteaa Lordiin ja Bishopiin (2015) viitaten, että autismikirjon häiriöiden tunnistaminen diagnostiikan kehittymisen myötä on johtanut autismikirjon häiriöiden esiintyvyyden kasvuun. 1990-luvulla esiintymisluku oli vielä selvästi alle prosentin, kun taas nykyään esiintyvyyksivät sijoittuvat keskimäärin 1–2 prosenttiin. Timosen (2019, 85) mukaan autismikirjon taustatekijöitä on yritetty ratkaista, mutta taustalla vallitsevat tekijät ja geneettinen ydin ovat edelleen epäselviä. Tämä johtuu autismikirjon häiriöiden kirjavuudesta sekä hermoverkkojen toiminnan monimutkaisuudesta.

### 3.1.2 Sosiaalisen vuorovaikutuksen ja kommunikaation erityispiirteet

Sosiaaliseen vuorovaikutukseen sisältyy taito ylläpitää vuorovaikutusta vastaamalla toisten aloitteisiin ja tekemällä myös itse aloitteita. Autismikirjon lapsilla on huomattavia haasteita vuorovaikutuksen ylläpitämisessä sekä omien ikätovereidensa että aikuisten kanssa.

Autismikirjon henkilölle on vaikeaa keskittyä keskustelukumppaniinsa, seurata hänen katsettaan ja eleitään sekä saada käännettyä keskustelukumppanin huomio itseensä. Lisäksi puutteet autismikirjon henkilöiden kielellisissä taidoissa tuovat oman vaikeutensa sosiaalisiin tilanteisiin. Autismikirjon henkilöiden käyttämä kieli on tavanomaisesta poikkeavaa, sillä se sisältää toistamista ja merkityksetöntä puhetta. Tämän lisäksi autismikirjon henkilöiden kommunikointi on vähäeleistä, eikä siihen juurikaan sisälly spontaaneja aloitteita.

(Hämäläinen & Haapala 2019, 207.)

Yliherva ym. (2018) tuovat tutkimuksessaan esille, että autismikirjon lasten vanhemmat ovat jo hyvin varhain huomanneet poikkeavuuksia lastensa kehityksessä. Yleisimmät havainnot kohdistuivat juuri kommunikaation puutteisiin. Moilanen ym. (2012, 1457) toteavat, että jo yksivuotiailla lapsilla on havaittu autismikirjon häiriöön liittyviä käyttäytymismalleja, kuten esimerkiksi vähäistä katsekontaktia ja reagoimattomuutta omaan nimeen. Myös Hämäläinen & Haapala (2019, 185) tuovat esille, että autismikirjon lasten vanhempien varhaiset havainnot ovat kohdistuneet erityisesti katsekontaktin poikkeavuuteen, huomion suuntaamisen puutteisiin ja viiveisiin. Jäntti & Savinainen (2018, 285) toteavat, että autismikirjon lasten välillä puhekielessä on vaihtelua aina täydestä puhumattomuudesta erinomaiseen puhekieleen asti. Heikkoutta voi ilmetä myös puhutun kielen ymmärtämisessä. Monesti autismikirjon lasten on vaikea aloittaa keskusteluja juuri siitä syystä, että he käyttävät kaavamaista ja toistavaa kieltä. He voivat osata ulkoa muun muassa pitkiäkin laulun säkeitä ja toistavat niitä sujuvasti, mutta eivät osaa siirtää niitä oikeaan yhteyteen.

Sosiaalisten taitojen puute on yleisin autismikirjon lapsia yhdistävä ominaisuus, joka kiinnittää huomion ja joka huolestuttaa eniten lasten vanhempia. Opettajien ja lasten vanhempien mielestä sosiaalisten taitojen opetus on kaikkein haastavinta. Onkin hyvä muistaa, että autismikirjon lapset eivät aina onnistu saavuttamaan sosiaalisia vuorovaikutustaitoja niiden harjoittamisesta huolimatta. (Penttilä 2019, 157.) Autismikirjon lapsilla on havaittavissa jo varhain puutteita kiinnostuksessa sosiaalisia ärsykeitä kohtaan. Tämä luultavasti vaikuttaa myös laajemmin lapsen sosiaalisen käyttäytymiseen, mikä ilmenee muun muassa vähäisenä sosiaalisena käytöksenä ja kykenemättömyytenä havaita toisten

tunteita. (Brown, Birtwell, Willoughby & Nowinski 2016, 20.) Monella autismikirjon lapsella on kuitenkin lähtökohtaisesti tarve olla vuorovaikutuksessa vertaistensa ja läheistensä kanssa huolimatta siitä, että heillä on puutteita sosiaalisissa vuorovaikutustilanteissa ja toisten ihmisten ymmärtämistä vaativissa taidoissa. (Penttilä 2019, 157.) Hämäläinen & Haapala (2019, 183) toteavat Loukusaan (2016, 2018) viitaten, että autismikirjon lasten vaikeudet sosiaalisissa vuorovaikutustilanteissa vaihtelevat laajoista kapea-alaisiin riippuen siitä, millä osa-alueilla taitopuutteita ilmenee. Näillä puutteilla on vaikutusta lapsen vuorovaikutustaitojen kehittymiseen, ja ne vaikeuttavat lapsen toimintaa esimerkiksi leikkitilanteissa ja keskusteluissa muiden lasten kanssa. (Hämäläinen & Haapala 2019, 183.) Autismikirjon lasten kielen kehityksen viiveellä ja kielen ymmärtämisen vaikeuksilla on havaittu olevan yhteyttä sosiaalisen vuorovaikutuksen haasteisiin (Morett, O'Hearn, Luna & Ghuman 2016). Kun tyypilliset varhaislapsuudessa kehittyvät keskustelutaidot viivästyvät tai jäävät kokonaan kehittymättä, autismikirjon lasten on vaikea luoda sosiaalisia suhteita ikäistensä kanssa, eikä heillä välttämättä edes herää kiinnostusta kyseisiin suhteisiin (Scharfstein, Beidel, Sims & Finnell 2011).

Keskeisimmän autismikirjon häiriön sosiaalisen vuorovaikutuksen ongelmia selittävän mallin mukaan autismikirjon häiriö nähdään mielen teorian (Theory of mind) häiriönä (Stevanovic & Koskinen 2018, 2120). Mielen teorian käsite on lähtöisin kognitiivisesta psykologiasta, ja sitä on käytetty kuvaamaan ihmisen mielen toimintaa (Timonen 2019, 101). Autismikirjon henkilöillä ilmenee puutteita kyvyssä tunnistaa muiden ihmisten tunteita, haluja ja aikomuksia (Bauminger-Zviely 2014, 151). Vaikeus ymmärtää toisen mieltä näyttäytyy siten, ettei autismikirjon henkilö kykene eläytymään toisen ihmisen ajatuksiin eikä toimintaan.

Vastavuoroinen toiminta ja sosiaalisiin vihjeisiin vastaaminen on hänelle vaikeaa, kuten myös sosiaalisen, kielellisen ja emotionaalisen toiminnan yhdistäminen keskenään. Autismikirjon henkilön käyttäytymistä mielen teorian kautta tarkasteltaessa voidaan nähdä, että hänen on vaikea ymmärtää sosiaalisia sääntöjä ja jäsentää sosiaalista tietoa. Hän ei ota toiminnassaan huomioon muita ihmisiä, mikä johtuu ainoastaan kognitiivisista puutteista ja siitä, ettei hän osaa asettua toisten ihmisten asemaan. Autismikirjon henkilö pystyy ymmärtämään tilanteet vain oman itsensä kautta. Sosiaaliset suhteet vaikeutuvat entisestään, mikäli ympäristö suhtautuu autismikirjon henkilön sosiaalisista normeista poikkeavaan käyttäytymiseen negatiivisesti. (Kerola, Kujanpää & Timonen 2009, 39–40.) Jäntti ja Savinainen (2018, 285) toteavat, että autismikirjon henkilö ei ole tunteeton. Hän saattaa olla hyvinkin empaattinen ja tunteellinen, mutta vaikeudet ilmenevät tunteiden käsittelyssä ja niiden ilmaisemisessa.

### 3.1.3 Aistisäätelyn ongelmat

Ärölä-Dithapo (2019, 329) tuo esille, että autismikirjon häiriöiden yksi keskeisistä pääoireista on aistisäätelyn häiriö, joka ilmenee yliherkkänä tai heikkona reagoimisena aistimuksiin sekä aistimushakuisuutena. Aistimuksen kokeminen epätyypillisen voimakkaana voi tuntua henkilöstä jopa uhkaavalta ja aiheuttaa hänelle tarpeen taistella tai paeta. Heikko reagointi aistimuksiin puolestaan johtaa alhaiseen tietoisuuteen ympäristön aistiärsykkeistä. Henkilö saattaa olla passiivinen, eikä ole kiinnostunut ympäristönsä havainnoimisesta. Lisäksi hänen kipukynnyksensä voi olla tavallista korkeampi. Aistimushakuisuus ilmenee jatkuvana tarpeena hakea aistimusta. Aistisäätelyn ongelmia on yleensä monilla aistialueilla, mutta niitä voi esiintyä myös vain yhdellä alueella. (Ärölä-Dithapo (2019, 329.) Myös Latvala-Sillman (2018, 35) on sitä mieltä, että yksi autismikirjon oppilaiden merkittävimmistä haasteista kouluympäristössä on aistien kuormittuminen ja stressiherkkyys.

Aistiyliherkkyudet ilmenevät autismikirjon henkilön käyttäytymisessä muun muassa siten, että hän peittää korvansa tai poistuu nopeasti tilasta, mikäli hän ei pysty sietämään ympäristönsä ääniä. Hän saattaa myös siristellä silmiään tai sulkea silmänsä kokonaan välttääkseen häiritseviä näköaistimuksia. (Kerola 2009, 101.) Autismikirjon välttelee katsekontaktia muihin ihmisiin silloin, kun hän kokee silmiin katsomisen liian ahdistavana (Jäntti & Savinainen 2018, 285). Aistiyliherkkyudet näkyvät myös pelokkuutena ja vetäytymisenä omiin oloihin. Tuntoaistin yliherkkyys näkyy tavallisesti niin, että lapsen on vaikea sietää kevyttä kosketusta, sylissä olemista ja silittämistä. Myös vaatteet saattavat tuntua epämiellyttäviltä. Haju- ja makuyliherkkyudet johtavat siihen, että autismikirjon lapsi syö pääasiallisesti vain hajuttomia ja mauttomia ruokia. Ympäristön erilaiset hajut voivat tuntua hänestä sietämättömiltä. Aistialiherkkyudet puolestaan ilmenevät päinvastaisella tavalla. Lapsi pyrkii saamaan aistikokemuksia erikoisillakin keinoilla. Hän saattaa vahingoittaa itseään puremalla tai lyömällä. Näköaistimuksia hakiessaan hän voi esimerkiksi heilutella tavaroita silmiensä edessä ja räpytellä valoja. Kuuloaistin aliherkkyys tulee ilmi siten, että lapsi pitää meteliä muun muassa kolistelemalla tavaroita ja pitämällä itse kovaa ääntä. Hajuaistin aliherkkyys näyttäytyy niin, että lapsi etsii voimakkaita hajuja ja haistelee esineitä sekä ihmisiä. (Kerola 2009, 101–102.)

Joillakin autismikirjon henkilöillä ilmenee niin vakavia aistijärjestelmän ongelmia, että heidän näkö- ja kuulojärjestelmänsä eivät pysty vastaanottamaan aistitietoa oikein. Tällaiset henkilöt aistivat ympäröivän maailman enemmän tunto- ja hajuaistin avulla. (Grandin 2011, 185.)

Autismikirjon lapsen aistivaikute rekisteröityy poikkeavalla tavalla aivoissa, eivätkä aivot pysty säätelemään aistitietoa tehokkaasti. Lapsen reagointi aistiärsykkeisiin voi vaihdella hyvin paljon eri tilanteissa. Aistihäiriöitä omaavat autismikirjon lapset saattavat käyttäytyä impulsiivisesti. Myös hallittu, keskittynyt ja pitkäjänteinen työskentely aiheuttaa hankaluuksia. Lisäksi uusien tilanteiden kohtaaminen ja siirtymätilanteet ovat usein vaikeita. (Kerola ym. 2009, 99–100.) Aistipoikkeavuudet voivat esiintyä eri tavoin eri autismikirjon henkilöillä. Myös henkilö itse voi reagoida vaihtelevasti samaan aistiärsykkeeseen eri konteksteissa, erilaisissa mielentiloissa ja eri aikoina. (Baranek, Little, Parham & Ausderau 2014, 379.)

### 3.1.4 Stereotypiat ja toistava käyttäytyminen

Autismikirjossa esiintyy pakonomaista käytöstä, kuten erilaiset rituaalit ja rutiinit sekä sanojen merkityksetön toistaminen. Myös tilanteen kannalta sopimattomia tunnereaktioita saattaa esiintyä. (Kerola ym. 2009, 89–90.) Toistava käyttäytyminen ilmenee yksinkertaisina motorisina liikkeinä, kuten käsien läpsytyksenä, keinumisena, toistuvina ääntelyinä, rituaalinomaisena käyttäytymisenä ja vaatimuksena asioiden muuttumattomuudesta. Toistava käyttäytyminen ei itsessään ole ongelmallista, mutta ongelmia ilmenee siinä vaiheessa, kun käyttäytyminen alkaa häiritä vuorovaikutusta henkilön ja hänen ympäristönsä välillä. (Tiger, Toussaint & Kliebert 2009, 145.) Esimerkiksi rutiineista kiinnipitäminen voi olla lievempänä ilmentyessään positiivinen piirre, sillä se johtaa muun muassa haluun pitää järjestystä ja siisteyttä yllä. Rutiinit voivat muuttua helposti myös pakonomaisiksi, jolloin ne aiheuttavat henkilölle ja hänen lähipiirilleen voimakasta ahdistusta sekä vaikeuttavat arkipäiväistä elämää. (Kerola ym. 2009, 94.)

Tavanomaisesta poikkeavat käyttäytymispiirteet johtuvat aina epävarmuudesta ja turvattomuuden tunteesta. Autismikirjon henkilön havaintotoiminnot ja tiedon prosessointi toimivat erityisellä tavalla, minkä vuoksi hänen havaintonsa ympäröivästä maailmasta ovat pirstaleisia, eikä hän pysty rakentamaan niistä selkeää kokonaisuutta. Koska autismikirjon lapsi ei välttämättä kiinnostu sosiaalisista vuorovaikutustilanteista, mutta tarvitsee toimintaa, hän alkaa helposti viihdyttämään itseään. Hän hakee iloa erilaisista aistikokemuksista ja juuttuu niihin helposti. On havaittu, että juuttuminen vauvaiässä estää siirtymisen yhä kiinnostavampiin kokemuksiin sekä itsestä että ympäristöstä. Vaikka ulkoapäin lapsen toiminta vaikuttaa järjettömältä ja jopa haitalliselta, lapselle itselleen toimintatavat voivat olla hyvin merkityksellisiä. (Kerola ym. 2009, 90–91.)

Autismikirjon lapsi voi näyttää kykenemättömältä tunnetasoiseseen vastavuoroisuuteen muiden kanssa. Hänen on mahdotonta jakaa iloa tai ilmaista kiinnostustaan erilaisia asioita kohtaan. Hän saattaa myös vältellä katsekontaktia, sillä hän ei pysty lukemaan toisten ihmisten ilmeiden ja eleiden taustalla olevia ajatuksia eikä tunteita. Autismikirjon lapsen leikit voivat olla hyvin kaavamaisia ja liittyä esimerkiksi asioiden järjestelemiseen. Hän ei leiki välttämättä ollenkaan kuvittelu- ja matkimisleikkejä, jotka kuuluvat normaalisti lasten leikkeihin. Jotkut autismikirjon lapset saattavat tosin syventyä pitkiksi ajoiksi omiin mielikuvitusleikkeihinsä. (Jäntti & Savinainen 2018, 285.)

Autismikirjioon liittyvillä käyttäytymispuutteilla on yhteys erikoisiin toimintatapoihin. Käyttäytymispuutteet liittyvät muun muassa sosiaalisiin tilanteisiin, aistitiedon jäsentymiseen ja havainnointitaitoihin. Nämä puutteet johtavat siihen, että autismikirjon henkilö löytää itselleen turvaa totutuista tavoistaan ja alkaa stimuloida itseään niillä. Erilaiset tilanteisiin liittyvät stressireaktiot ja pelkotilat voivat myös aiheuttaa outoa käyttäytymistä. Mikäli stressaavuus tuntuu ylivoimaiselta, autismikirjon henkilön käyttäytyminen voi purkautua hyvin voimakkaasti (Kerola ym. 2009, 92.) Toistavaan käyttäytymiseen liittyy usein myös itsetuhoista käyttäytymistä, kuten pään hakkaaminen ja itsensä pureminen (Boucher 2017, 39). Autismikirjon henkilöille tietyt rutiinit ja rituaalit ovat ehdottoman tärkeitä, sillä niiden puuttuminen tai muuttuminen johtaa helposti kaaokseen (Jäntti & Savinainen 2018, 285).

## **3.2 Autismikirjon oppilas koulussa**

### **3.2.1 Autismikirjo ja oppiminen**

Autismikirjon lapsilla on yhtäläiset oikeudet koulutukseen kuin muillakin lapsilla. Vaikka tarkoituksena onkin tukea autismikirjon oppilaiden taitoja ja strategioita oppimisessa sekä toivotussa käyttäytymisessä, niin aina ei kuitenkaan ole täysin selvää, millaisia interventioita lapselle tarjotaan. On muistettava, että autismikirjon lasten koulutustarpeet ovat erityisiä, oli kyse sitten hyvin toimivista kouluikäisistä lapsista tai korkeakoulussa opiskelevista nuorista aikuisista. (Boucher 2017, 254.) Autismikirjon henkilön lahjakkuudessa voi olla suuriakin vaihteluja. Hänen taitonsa joissain asioissa voi olla erittäin korkealla, kun taas toiset asiat ovat äärimmäisen vaikeita. Taitavuus liittyy usein oppilaan erityiseen kiinnostukseen aihetta kohtaan. (Autismi- ja aspergerliitto 2017, 4.) Tehokkain tapa saada autismikirjon lapsen kyvyt käyttöön ja minimoida hänen ei toivottua käytöstä, on suunnitella opetus niin, että siinä on

otettu kokonaisvaltaisesti huomioon hänen erityisosaamisensa ja tuen tarpeensa (Wing 1997, 1764).

Vaikka oppimisen perusmekanismit toimivat jokaisella ihmisellä samalla tavalla, on oppimistuloksissa eroja yksilöllisten ominaisuuksien mukaisesti. Autismikirjon henkilöillä oppimiseen vaikuttavat tilannetekijöiden lisäksi myös neurologiset ja kognitiiviset erityispiirteet. Oppiminen on aina kontekstisidonnaista, mikä tulee huomioida, kun analysoidaan oppimistilanteita. Oppimista tapahtuu muun muassa kokemuksen ja ehdollistumisen kautta sekä sääntöjen ohjaamana. Lisäksi oppimiseen kuuluu erilaisten aistien ja kokemusten kautta oppimista sekä erityisen symbolijärjestelmän kuten kielen hallintaa. Yleisesti ottaen autismikirjon henkilöillä on pulmia kaikilla näillä osa-alueilla. (Timonen 2019, 86, 100.) Boucher (2017, 55) painottaa, että suurin osa tutkimuksista, joita autismikirjon häiriöön liittyvistä oppimisvaikeuksista on tehty, on kytköksissä älykkyyteen. Tutkimus on siis keskittynyt lähinnä älykkyyden peruskäsitteisiin, arviointimenetelmiin sekä älykkyyden vahvuuksiin ja heikkouksiin autismikirjon häiriöissä. Autismikirjon henkilöiden kognitiivisia kykyjä on puolestaan tutkittu eniten hyvin toimivien autismikirjon henkilöiden kanssa. Alhaisemman toimintakyvyn omaavien autismikirjon henkilöiden kognitiivisista taidoista tiedetään näin ollen huomattavasti vähemmän.

Kouluiässä vaaditaan kehittyneempää kieltä ja käytännön taitoja, jotta sosiaalinen vuorovaikutus ikätovereiden kanssa onnistuu. Tämän lisäksi tarvitaan kognitiivista joustavuutta, suunnitelmallisuutta ja ongelmanratkaisutaitoja, jotta on mahdollista selviytyä koulumaailman sosiaalisista ja akateemisista vaatimuksista. Autismikirjon henkilöillä on havaittu puutteita juuri näillä edellä mainituilla osa-alueilla, mikä voi johtaa huomattaviin vaikeuksiin pärjätä kouluympäristössä. (Bauminger-Zviely 2104, 148.) Timonen (2019, 88–89) Courchesneen (1995a, 1995b) viitaten tuo esille, että autismikirjon häiriöihin liittyvät aivojen kehitykselliset ongelmat vaikuttavat keskeisimpiin oppimistapahtumiin, kuten muistitoimintoihin, kielen ymmärtämiseen ja sen käyttöön sekä oman toiminnan ohjaamiseen.

Jäntti & Savinainen (2018, 297) painottavat sitä, että monesti puhutaan vain autismikirjon henkilöiden heikkouksista ja unohdetaan vahvuudet, joita heillä on. Autismikirjon henkilöt ovat yleensä erittäin rehellisiä, luotettavia ja uskollisia. Heillä on myös vahva moraalinen ja ymmärrys oikeasta ja väärästä. Lisäksi heillä on taito auttaa ja puolustaa heikommissa asemassa olevia. Autismikirjon henkilöt ovat hyvin tarkkoja myös sääntöjen noudattamisesta ja pitävät siitä usein huolta muidenkin puolesta. Heillä on erinomainen muisti ja he

havainnoivat nopeasti yksityiskohtia. Nämä ominaisuudet yhdistettynä päättävyyteen ja sinnikkyYTEEN tekevät autismikirjon henkilöistä erinomaisia työntekijöitä juuri tarkkuutta ja yksityiskohtaisten asioiden huomioimista vaativissa työtehtävissä. Tämän kaiken lisäksi monet autismikirjon henkilöt ovat hyvin eläinrakkaita, minkä vuoksi eläimiä käytetään autismikirjon henkilön terapiassa ahdistuksen ja stressin purkamiseen. On siis muistettava, että kaikilla autismikirjon henkilöillä on omat vahvuutensa, joita apuna käyttämällä vahvistetaan heikompia osa-alueita. Vahvuuksista käsin toimiminen vahvistaa autismikirjon henkilön itsetuntoa ja tuo kokemuksen siitä, että hän on yhtä hyvä kuin kaikki muut.

### 3.2.2 Autismikirjon oppilaiden oppimista tukevat menetelmät

Inklusioajatukseen mukaan kaikille oppilaille on taattava yhdenvertaiset mahdollisuudet koulutukseen ja opiskeluun kouluissa. Peruskouluissa inklusio toteutetaan yleensä sulauttamalla erityisluokat ja yleisopetuksen luokat yhteen. Autismikirjon oppilaan kohdalla tulee huomioida, että hänellä on käytössään tarvittavat tukivälineet ja resurssit. Hänellä tulee olla myös mahdollisuus vaikuttaa ja osallistua yhteisiin asioihin. Häntä arvostetaan ja hänet hyväksytään mukaan kouluyhteisöön omana persoonallisena itsenään. Koska autismikirjo ilmenee monin eri tavoin, tarvittavien tukikeinojen laajuutta ei todellisuudessa aina ymmärretä. Sen tähden inklusio ei vielä tavoita ihan kaikkia autismikirjon oppilaita. (Oksanen & Sollasvaara 2019, 26–27.) Tarkkaan suunnitellulla inklusiolla voidaan kuitenkin aina lisätä autismikirjon henkilöiden oppimismahdollisuuksia. (Timonen 2019, 272).

Nykyään ollaan sitä mieltä, että autismikirjon kuntoutuksen tulisi olla kasvatuksellista kuntoutusta, jossa kuntoutuksen eri osa-alueet muodostavat toimivan kokonaisuuden. Arjen haasteisiin pystytään vastaamaan parhaiten toteuttamalla kuntoutus lapsen toimintaympäristöissä eli kotona, päiväkodissa ja koulussa yhdessä lapsen vanhempien sekä muiden läheisten ihmisten kanssa. (Moilanen ym. 2012, 1460.) Kasvatuksellinen kuntoutus auttaa lapsen sosiaalisen kehityksen sekä kommunikaation tukemisessa. Sillä voidaan myös vähentää kaavamaisista ja toistavaa käytöstä, mikä vaikuttaa lapsen elämänlaatuun kohentavasti. (Kerola ym. 2009, 23.) Autismikirjon varhainen diagnosointi on keskeisessä asemassa oikein suunnatun ja nopeasti aloitettavan varhaiskuntoutuksen kannalta. Mitä aiemmin interventio aloitetaan, sitä suuremmat ovat mahdollisuudet vaikuttaa lapsen kehitykseen ja muuttaa sitä parempaan suuntaan. (Moilanen ym. 2012, 1456, 1459.) Kuntoutuksen tulee ylittää laajasti arjen eri osa-alueille, jotta pystytään tukemaan yksilön



toimintakyvyn, elämänhallinnan taitojen, omatoimisuuden, vuorovaikutustaitojen ja tunteiden tunnistamisen kehittymistä (Jäntti & Savinainen 2018, 295).

Autismikirjon diagnosoinnin apuna käytetään nykyään erilaisia seulontalomakkeita ja diagnostisia välineitä. Kuntoutus suunnitellaan ja toteutetaan lapsen vanhempien ja eri alojen ammattilaisten yhteistyönä. (Timonen 2019, 272.) Autismikuntoutuksessa käytetyt ohjelmat pohjautuvat tavallisesti oppimispsykologiseen teoriaan tai sovellettuun käyttäytymisanalyysiin (ABA, Applied Behavior Analysis). Autismikirjon lapsen tai nuoren taitoja pyritään kehittämään oppimisen avulla. Vaikka kuntoutusohjelmia on erilaisia, niissä kaikissa on tavoitteena lapsen ikäkauden mukaisten taitojen opettaminen ja vahvistaminen lapsen henkilökohtaiset kiinnostuksen kohteet huomioon ottaen. (Koskentausta, Sauna-Aho & Varkila-Saukkola 2013, 588.) Lapsen toivottua käytöstä vahvistetaan positiivisen vahvistamisen menetelmin. Vahvistajana voidaan käyttää muun muassa kehumista tai mitä tahansa yksilön kannalta myönteistä seurausta, jolla saadaan lisättyä toivottua käyttäytymistä. (Hämäläinen & Haapala 2018, 181.)

Autismikirjon häiriön lapsi tai nuori kaipaa tukea ympäristön jäsentämiseen. Tärkeintä on, että päivittäinen toimintaympäristö, aikataulut ja sosiaaliset tilanteet selvennetään kuvien, esineiden ja toistuvien rutiinien avulla. (Moilanen ym. 2012, 1460.) Opetuksen strukturointi on erityisen tärkeää autismikirjon oppilaille, sillä autismikirjioon liittyvät oppimisvaikeudet etäännyttävät heitä helposti vuorovaikutuksesta toisten kanssa ja vahvistavat stereotyyppistä käyttäytymistä. Tämä estää uusien käyttäytymismallien oppimista. Strukturoitu opetus tarkoittaa selkeäksi rakennettua opetusta. Opetus suunnitellaan aina tapauskohtaisesti ja siinä pohditaan muun muassa opetuksen tavoitteita, sisältöä, kommunikointia, opetusmenetelmiä, fyysistä tilaa, välineitä ja toimintaa. (Kerola ym. 2009, 168–169.) Oppimisympäristön muokkaaminen sellaiseksi, että autismikirjon oppilas hahmottaa sen ja osaa toimia siinä, auttaa erilaisten taitojen oppimisessa. Ympäristön muokkaaminen ei kuitenkaan tarkoita sitä, että oppiminen tehdään oppilaan puolesta, vaan että oppilaalle annetaan mahdollisuus toimia haasteista huolimatta ja huomioidaan hänen oppimistyyliinsä. Kun päästään tilanteeseen, jossa tehtäviä ei tarvitse enää pilkkoa niin pieniin osiin, struktuuria voidaan keventää. Vaikka jotkut asiat saattavat vähitellen toistojen myötä automatisoitua, niin se tapahtuu yleensä hyvin hitaasti. Strukturoinnin tarve ei myöskään koskaan häviä uusia asioita opeteltaessa. (Partanen 2010, 47.)

Käyttäytymistä voidaan muokata muun muassa TEACCH-menetelmän (Treatment and Education of Autistic and Related Communications Handicapped Children) avulla. Toiminnalliset tuokiot auttavat lisäämään keskittymiskykyä ja lisäksi ne tarjoavat kehollisten aistiärsykkeiden kautta tukea myös oppimiseen. (Moilanen ym. 2012, 1460.) TEACCH-ohjelman tarkoituksena on jäsentää autismikirjon oppilaalle oppimisympäristöön liittyviä asioita, kuten aikaa, fyysisiä tiloja, henkilöitä ja kommunikaatiota. Jäsennetyt oppimistilanteet auttavat autismikirjon oppilasta sisäistämään asioita ja luo opettajalle opetustilanteen, jossa autismikirjon oppilasta on helpompi opettaa. (Ikonen & Suomi 1998, 161–162.) Ohjelman tavoitteena on lapsen itsenäisen ja yksilöllisen työskentelyn vahvistaminen. Opetustilanteet ja opetusmateriaalit strukturoidaan yksilöllisten tavoitteiden mukaisesti. Schoplerin, Reichlerin & Lansingin (1980) mukaan kommunikaation tukena käytettävät kuvamateriaalit ja muut vaihtoehtoiset kommunikaatiotavat on todettu hyvin toimiviksi menetelmiksi. Tutkimusten mukaan TEACCH-ohjelma on ollut hyödyllinen siihen osallistuneille autismikirjon henkilöille. Muun muassa Suomessa TEACCH-ohjelman vaikutuksia on väitöskirjassaan tutkinut Anu Raudasoja (2007). Hänen mukaansa opiskelijoiden taidot kehittyivät siten, että he pystyivät työskentelemään ilman vahvaa lisäohjausta silloin, kun heidän oppimiaan taitoja ylläpidettiin myös jatkossa. (Kerola ym. 2009, 339, 341–342.) Baerin & Shermanin (1964) mukaan systemaattisesti strukturoidussa ympäristössä toimiminen vähensi autismikirjon lasten käyttäytymisen haasteita. Esimerkiksi itseä vahingoittava käytös väheni huomattavasti.

Kommunikoinnin ollessa puutteellista valitaan ensiksi yhteinen kommunikointitapa. Kommunikoinnissa käytetään esimerkiksi kuvia, viittomia ja muita yhdessä sovittuja tukikeinoja. (Jäntti & Savinainen 2018, 295.) Yksi mahdollisuus kommunikoinnin tukemiseen visuaalisin keinoin on PECS (Picture Exchange Communication System) (Moilanen ym. 2012, 1460). PECSin tausta-ajatuksena on kommunikoinnin merkityksellisyys. Menetelmässä käytetään yksinkertaisia kuvasymboleita. Lasta opetetaan antamaan toivottua toimintaa osoittava kuva ohjaajalle, jolta hän saa vastauksen pyyntöönsä. Ensin lähdetään liikkeelle yksittäisistä kuvista ja myöhemmin kuvakommunikoinnin kehittymisen myötä voidaan kuvien käyttöä toteuttaa myös monimutkaisissa ilmaisuissa sekä lausetasolla asti. (Kerola ym. 2009, 74–75.) PECSin päätavoitteena on sosiaalisten taitojen ja käyttäytymisen opettaminen. Lapsi oppii itsenäiseen sosiaaliseen kommunikointiin kuvien avulla. (Hämäläinen & Haapala 2019, 214.) Näiden edellä mainittujen lisäksi keskeistä on myös jäljittely- ja vuorovaikutustaitojen, aistisäätelyn sekä toiminnanohjauksen kehittäminen. Puhumattomien lasten kohdalla tulee keskittyä myös auditiivisen kanavan vahvistamiseen, mikä tukee puheen ymmärtämistä ja

puhekielen oppimista. (Moilanen ym. 2012, 1460.) Teder-Sälejärven ym. (2005) tutkimuksen mukaan autismikirjon henkilöillä huomion siirtäminen kestää tavanomaista pidempään. Mitä vaikeammasta häiriöstä on kyse, sitä kauemmin informaation käsittely vie aikaa. Tämän vuoksi opettajan tulee keskittyä erityisesti siihen, että saa siirrettyä oppilaan huomion itseensä ennen ohjeiden antamista (Grandin 2011, 186).

Toiminnanohjauksella tarkoitetaan kaikkia niitä toimintoja, joiden avulla ohjataan, hallitaan ja yhdistellään käyttäytymistä sekä tiettyjä kognitiivisia toimintoja. Toiminnan sujuvan etenemisen ehtona on tarkkaavuuden suuntaaminen toiminnan kohteeseen sekä yhtä lailla epäolennaisten toimintojen ja reaktioiden rajoittaminen. Toiminnanohjauksen haasteet johtavat selkeästi havaittaviin ongelmiin arkisissa asioissa sekä oppimisessa. (Klenberg 2015, 297–298.) Autismikirjon henkilöille toiminnanohjaus on erittäin vaikeaa, sillä he jumittuvat helposti yhteen toimintaan ja toistavat sitä melkein loputtomiin pystymättä siirtymään eteenpäin seuraavaan tehtävään. Tarkan työ- ja päiväjärjestyksen avulla saadaan ohjattua oppilasta etenemisessä seuraavaan toimintaan. (Kerola ym. 2009, 93.) Ennakoinnilla on myös tärkeä rooli autismikirjon oppilaan tukemisessa koulussa. Ennakoinnin avulla pystytään minimoimaan haastavia tilanteita ja tukemaan oppilaan suoriutumista. Ennakointi vaatii koko työyhteisöltä hyvää valmistautumista ja suunnittelua. Kun oppilas tulee tietoiseksi siitä, mitä häneltä odotetaan, hänen on paljon helpompi toimia rakentavasti kouluympäristössä. (Oksanen & Sollasvaara 2019, 196.)

### 3.2.3 Koira-avusteisuus autismikirjon oppilaiden opetuksessa

Autismikirjon henkilöiden suhtautuminen eläimiin vaihtelee hyvin paljon. Autismikirjon häiriöiden moninaisuuden takia eläinavusteinen työskentely vaikuttaa yksilöllisesti eri autismikirjon henkilöihin (Grandin 2011, 187, 190.) Latvala-Sillmanin (2018, 35–36) mukaan koiralla on vaikutusta autismikirjon oppilaiden mielialaan ja opiskelumotivaatioon. Koira auttaa oppilaita rentoutumaan, keskittymään ja työskentelemään. Koira tukee oppilaiden läsnäoloa ja tietoisuutta luokan tapahtumista. Koiran kanssa voidaan harjoittaa myös oppilaan aistijärjestelmää esimerkiksi siedättämällä katsekontaktia ja erilaisia aistiärsykeitä, kuten kosketusta, hajuja sekä ääniä. Lisäksi koirasta on apua tunnetaitojen opettelemisessa ja itsehillinnän säätelyssä. Koira voi toimia ikään kuin siltana aikuisen ja lapsen välillä, sillä tuen tarpeessa olevan lapsen on helpompi olla kontaktissa koiraan kuin vieraaseen aikuiseen. Koiran avulla luottamuksellinen suhde aikuisen ja lapsen välille syntyy nopeammin. Fine & Bowers (2010, 249) tuovat esille, että monet autismikirjon henkilöt kamppailevat sosiaalisten

suhteiden solmimisen ja ylläpitämisen kanssa. Tämän vuoksi eläimet voivat toimia henkilön tukena erityisesti uusien sosiaalisten suhteiden solmimisen alkuvaiheessa. On havaittu, että eläimet toimivat ikään kuin sillanrakentajina sosiaalisissa tilanteissa ja auttavat henkilöä sitoutumaan ja viihtymään erilaisissa ympäristöissä. O'Haire (2013) mainitsee myös, että koira ei koskaan tuomitse, minkä vuoksi autismikirjon lapsi on mielellään sosiaalisessa vuorovaikutuksessa koiran kanssa.

Eläinavusteisessa terapiassa koirapelkoisia asiakkaita ei saa painostaa, vaan heidän tulee antaa tutustua koiraan omaan tahtiinsa. Koiran paikka terapiahuoneessa voi olla esimerkiksi nurkassa, jolloin asiakas saa riittävästi välimatkaa koiraan ja kokee olonsa turvalliseksi. Kun asiakkaalla on itse mahdollisuus päättää etenemisensä tahti, monet heistä ovat päässeet koirapelosta eroon kokonaan. (Chandler 2012, 97.) Kaikki uudet asiat ovat usein autismikirjon henkilöille jännittäviä. Tämän pelon lieventämiseksi opettajien ja terapeuttien tulisi esitellä jokainen uusi asia hitaasti ja antaa oppilaille riittävästi aikaa käsitellä sitä. Tutustuminen koulukoiraan tulisi tämän vuoksi järjestää häiriöttömässä tilassa. On mahdollista, että lapsi suhtautuu aluksi koiraan pelokkaasti, mutta alkaa sen jälkeen pikkuhiljaa syventämään suhdettaan. (Grandin 2011, 187, 190.) Aistiyliherkkyydet ovat yksi syy, miksi esimerkiksi eläinavusteinen terapia ei toimi kaikille autismikirjon henkilöille. Esimerkiksi koiran ominaishaju voi tuntua joillekin autismikirjon henkilöille sietämättömältä. Lisäksi autismikirjon henkilöt voivat jo lähtökohtaisesti pelätä koiran haukkumista, vaikka koira olisikin hiljainen yksilö. (Fine & Bowers 2010, 251.)

Smith & Dale (2016) tuovat tutkimuksessaan esille, että opettajat suhtautuivat myönteisesti omassa luokassaan toteutettuun autismikirjon oppilaille kohdennettuun eläinavusteiseen interventioon. Heidän positiivista asennettaan vahvasti henkilökohtainen kiinnostus eläimiin ja se, että heillä oli kokemusta eläinten toimivasta käytöstä luokassa. He myös uskoivat, että eläin tuo luokkaympäristöön jotain ainutlaatuista ja että autismikirjon oppilaille on usein hyvä yhteys eläimeen. Kotschal & Ortbauer (2003) tutkivat koiran läsnäolon vaikutusta eräässä alakoulun luokassa. Tutkimuksessa selvitettiin koiran läsnäolon lyhytaikaisia vaikutuksia oppilaiden käyttäytymiseen, sosiaalisiin suhteisiin ja opetustilanteeseen. Pelkästään koiran läsnäololla huomattiin olevan positiivisia vaikutuksia lasten sosiaaliseen vuorovaikutukseen. Vaikka yksilöiden välillä oli merkittäviä eroavaisuuksia siinä, miten he suhtautuivat koiraan, niin siitä huolimatta koiran läsnäolo vahvisti luokan oppilaiden yhteenkuuluvuutta ja vähensi oppilaiden käyttäytymisen ääripäitä. Lisäksi koiran läsnäolon myötä sekä oppilaiden

keskinäinen että oppilaiden ja opettajan välinen kommunikointi oli intensiivisempää. Koiran läsnä ollessa oppilaiden aggressiivinen käyttäytyminen toisiaan kohtaan väheni ja ryhmässä toimiminen sen sijaan lisääntyi.

## 4 Poikkeavuuden tarkastelutapoja

Vammaisuus on hyvin moninainen ja tilannesidonnainen käsite. On mahdotonta luokitella ihmisiä vammaisiksi vain jonkun tietyn ominaisuuden perusteella. Vammaisuuden voidaan nähdä rakentuvan yhdessä sekä ympäristön että ihmisen oman kokemuksensa kautta. (Nurmi-Koikkalainen, Luoma, Ahola & Sainio 2017, 53.) Vammaisuutta voidaan tutkia esimerkiksi medikalistisen mallin tai vammaisuuden sosiaalisen mallin näkökulmasta. Edellisessä luvussa käsittelin autismikirjoa pääosin medikalistisen mallin mukaisesti. Koen tärkeäksi tuoda esille myös vammaisuuden sosiaalisen mallin, jotta käsitteiden välinen ero on mahdollista ymmärtää myös laajemmin. Luvun lopussa käsittelen vielä lyhyesti inklusiota ja sen toteutumista eläinavusteisuudessa.

### 4.1 Yksilökeskeiset tarkastelutavat poikkeavuuteen ja vammaisuuteen

Vammaisuutta ja poikkeavuutta on aikojen saatossa käsitelty lukuisien kilpailevien selitysmallien mukaan, joiden teoreettiset lähtökohdat ovat keskenään hyvinkin erilaisia. Antiikin aikana vallalla ollut vammaisuuden moraalinen malli pohjautui tausta-ajatukseen, että ihmisen sairaudet ja vammat ovat seurausta hänen moraalisista rikkeistään. Synnynnäisten vammojen nähtiin johtuvan vanhempien pahoista teoista, mutta mikäli ihminen vammautui myöhemmin elämänsä aikana, syynä pidettiin hänen moraalisesti vääriä tekojaan. Tämän uskonnollis-eettisen ajattelutavan mukaan vammaisuudella tarkoitettiin yleensä näkyvää vammaa, josta oli haittaa ihmisen hyvinvoinnille ja joka oli pohjimmiltaan jumalallinen rangaistus. (Silvers 1998, 56–59.)

Uudella ajalla vammaisuutta alettiin tarkastella ihmisten fysiologisena ja henkisenä puutteena tai vikana. Näin ollen vammaisuus nousi yhdeksi medikalisaation malliesimerkiksi. Medikalistisen eli lääketieteellisen mallin mukaan vammaisuus nähtiin yksipuolisesti vain yksilön huonon onnen, huonojen geenien tai huonojen terveystottumusten seurauksena. Medikalistinen malli siis määrittelee vammaisuuden hyvin yksipuolisesti siten, että vammaisuus on patologinen tila, joka heikentää huomattavasti ihmisen toimintakykyä ja mahdollisuutta hyvään elämään. Ihmistieteistä erityispedagogiikka oli malliesimerkki 1900-luvulla sokeaan tiedeuskoon sortumisesta. Erityispedagogiikassa uskottiin luonnontieteiden antaman selitysmallin avulla löytyvän totuus erilaisten lasten kasvattamisesta ja koulutuksesta. (Vehmas 2015, 49–50.)

## 4.2 Vammaisuuden sosiaalinen malli

Vammaisuutta on koko länsimaisen historian aikana korostettu yksilön itsensä ongelmaksi eli vammaisuutta on näin ollen selitetty yksinomaan yksilön elimellisillä vammoilla.

Vammaisuuden lääketieteellinen selitysmalli on saanut osakseen voimakasta kritiikkiä jo 1960-luvulta alkaen. (Vehmas 2012, 270, 272.) Yleisesti ottaen monet vammaistutkijat ovat vastustaneet medikalisaatiota, joka on lääketieteellistä lähestymistapaa ja lääketieteen ammattilaisia ohjaava ydinajatus (Shakespeare 2006, 15). Lääketieteellisessä mallissa on keskitytty ainoastaan elimellisten vammojen korjaamiseen ja parantamiseen eli pyrkimykseenä on ollut tehdä vammaisista mahdollisimman normaaleja. Vaikka taustalla onkin ollut hyväntahtoinen ajatus, niin sillä on ollut erittäin kielteiset seuraukset. Tämä näkyy muun muassa siinä, miten yhteiskunta on rakennettu palvelemaan parhaiten niin kutsuttuja normaaleja ihmisiä. Monet yhteiskunnan käytännöt, kuten julkinen liikenne ja erilaiset rakennukset ovat monesti vammaisten saavuttamattomissa esteellisyytensä vuoksi. Lisäksi koululaitoksissa opetus pohjautuu vallalla oleva käsityksiin eri ikäkausiin liittyvistä kehitystasista, mikä on johtanut siihen, että normaalista poikkeavat oppilaat on sijoitettu monesti erityisopetukseen muista oppilaista erilleen. Työpaikoilla puolestaan ajatellaan vammaisten olevan lähtökohtaisesti huonoja työntekijöitä, vaikka he pystyisivät vammastaan huolimatta suoriutumaan työstään hyvin. (Vehmas 2012, 270–271.)

Yhteiskuntatieteellisessä vammaistutkimuksessa vammaisuus nähdään sosiaalisena ilmiönä. Yhteiskunta itse luo esteet ja asenteet vammaisten sosiaaliselle osallisuudelle. Negatiivinen ilmapiiri on johtanut siihen, että vammaisten ongelmia on hoidettu lääketieteellisesti riittämättömin tai jopa sopimattomin keinoin. Yhteiskuntatieteellisen näkökulman mukaan sekä eettisesti että poliittisesti kestävin ratkaisu olisi sitoutua poistamaan kokonaan vammauttavat yhteiskunnalliset käytännöt. Ihmiset ja heidän ongelmansa yhdistyvät ja saavat merkityksensä ympäristössä, jossa he elävät. Vammaisuuden merkitys muovaantuu aina tietyn sosiaalisen ja kulttuurisen ympäristön mukaan. Yhteiskuntatieteellinen vammaistutkimus keskittyy tarkastelemaan vammaisuutta yksilön ja yhteisön välisen vuorovaikutuksen näkökulmasta. Vaikka fyysiset tekijät ovat ehdoton perusta ihmisen elämälle, niin sitäkin suurempi merkitys on sillä, miten kyseisiin fyysisiin ominaisuuksiin suhtaudutaan ja miten niitä ymmärretään. (Vehmas 2012, 271–273.) Sosiaalisen ja rakenteellisen lähestymistavan mukaan vammaisuudessa on kyse yksilöllisten ja rakenteellisten tekijöiden välisestä suhteesta. Sen sijaan, että vammaisuutta käsitellään joko vajavaisuutena tai rakenteellisena

haittana, tarvitaan kokonaisvaltaista ajattelutapaa. Vammaisen ihmisen kokemus johtuu yksilön ominaisuuksien ja ympäristöstä yksilöön kohdistuvien tekijöiden yhteisvaikutuksesta. Yksilöstä lähtöisin olevia tekijöitä ovat muun muassa luonne, yksilön vamman vakavuus ja hänen suhtautumisensa siihen sekä persoonallisuus. Ulkoapäin vaikuttavia tekijöitä puolestaan ovat esimerkiksi muiden asenteet ja reaktiot sekä laajemmat kulttuuriset, sosiaaliset ja yhteiskunnalliset kysymykset, joilla on merkitystä vammaisuuden kannalta. (Shakespeare 2006, 55–56.)

Normaaliuden käsite on suhteellinen ja häilyvä. Se on tilanneriippuvaista ja sosiaalisesti rakennettua. Siihen kytkeytyy myös tilastollisia ja normatiivisia määreitä. (Glover 2009, 21.) Yhteiskunta on rakentunut fyysisten ja henkisten ominaisuuksien mukaan normaalijakaumaan sijoittuville ihmisille, siksi normaalista poikkeavien ihmisten mukautuminen yhteisöön on huomattavasti vaikeampaa kuin niin kutsuttujen normaali-ihmisten. (Moberg & Vehmas 2009, 52.) Merkittävän hyvinvointiliberalismin teoretikon Rawlsin (1972, 100) mukaan tasa-arvoinen kohtelu ja tasavertaiset mahdollisuudet voivat yhteiskunnassa toteutua vain silloin, kun otetaan paremmin huomioon heikommassa sosiaalisessa asemassa olevat yhteiskunnan jäsenet. Vehmas (2018, 50) tuo esille, että on myös kyettävä määrittelemään ja mittaamaan yhteiskunnallisesti pakottavat sosiaaliset haitat, jotta pystytään takaamaan tasavertainen asema kaikille yhteiskunnan jäsenille. Lisäksi on oltava ymmärrys siitä, millaisten toimenpiteiden avulla voidaan tehokkaasti ja hyväksyttävästi poistaa sosiaalisia haittoja. Vehmaan (2006, 228, 233) mukaan vammaisten ihmisten kohtelu näyttää yhteiskuntamme moraalintason. Sosiaaliskonstruktivistisen näkökulman mukaan vammaisuus on muodostunut, tuotettu ja konstruoitu sosiaalisesti. Näin ollen se pystytään myös poistamaan muuttamalla vammaisiin ihmisiin kohdistuvia asenteita, käsityksiä ja syrjintää.

Vaikka vammaisuuden sosiaalinen malli on ollut keskeinen väline vammaisten yhteiskunnallisen tasavertaisuuden toteutumisen puolesta, on se saanut osakseen myös kritiikkiä. Vammaisuuden sosiaalisen mallin ulkopuolelle jää paljon sellaisia ulottuvuuksia, joilla on tärkeä merkitys vammaisten ihmisten elämässä. Eri taustoista tulevien vammaisten ihmisten kokemukset ovat niin monisyisiä, että niitä on mahdotonta selittää millään universaalilla teoriolla. Vammaisuuden sosiaalisen mallin nähdään vääristävän elimellisten vammojen merkitystä vammaiselle ihmiselle ja hänen elämäänsä. Sosiaalisen mallin todetaan myös pitävän yllä kahtiajakoa elimellisen vamman ja sosiaalisen vammaisuuden välillä, eikä siinä ole huomioitu erilaisia osatekijöitä, joiden yhteisvaikutuksesta vammaisuuden ilmiö



kokonaisuudessaan rakentuu. Lisäksi kritiikkiä on kohdistettu siihen, että sosiaalinen malli hyväksyy kyseenalaistamatta jaon vammattomiin ja vammaisiin ihmisiin sekä jopa vaatii vammaisten ihmisten ottavan itselleen ensisijaisesti vammaisen identiteetin, vaikka monien heidän identiteettiinsä vaikuttaa vahvasti myös useat muut tekijät. (Vehmas 2005, 139–140.)

### **4.3 Inklusio ja sen toteutuminen koira-avusteisessa opetuksessa**

Inklusiolla tarkoitetaan demokraattista koulukulttuuria, jossa jokaisella oppilaalla on oikeus osallistua opetukseen ja hyötyä siitä omista lähtökohdistaan käsin. Inklusiivinen kasvatus kouluympäristössä merkitsee sitä, että kaikilla oppilailla on mahdollisuus tulla kouluun riippumatta erilaisista tekijöistä tai taustoistaan, kuten vammaisuudesta, ihonväristä, uskonnosta, sosiaalisesta asemasta, kulttuurista tai kielestä. Inklusion toteuttaminen vaatii koululta monenlaista joustamista ja toimintatapojen muokkaamista. Kriittisen näkökulman mukaan oppiminen ei tapahdu pelkästään oppijan aivoissa, vaan lisäksi erilaisissa sosiaalisissa suhteissa, kuten esimerkiksi suhteessa opettajaan, muihin oppilaisiin, eläimiin, tilaan ja käytänteisiin. (Takala, Äikäs & Lakkala 2020, 9, 11.) Länsimaisessa erityisopetuksessa pyritään mahdollisimman vähän rajoittavaan kasvuympäristöön. Siitä huolimatta erityisluokkia ja erityiskouluja on olemassa edelleen, vaikka niitä yhä harvemmin on sijoitettu erillisiin laitoksiin. Erityisopetuksen kaksi ääripäätä on toteuttaa opetus joko täysiaikaisesti laitoksessa tai järjestää opetus kokonaan yleisopetuksen luokassa oppilaan lähikoulussa. Monissa maissa inklusiivinen opetus nähdään edelleen pyrkimyksenä kouluttaa vammaiset lapset yleisopetuksen piirissä yhdessä muiden lasten kanssa. Enenevässä määrin inklusio kuitenkin ymmärretään laajempänä uudistuksena, jossa on kyse kokonaisvaltaisemmasta pyrkimyksestä kohdata erilaiset oppilaat. Inklusiivisen koulun tavoitteena on poistaa kaikki syrjäyttävät prosessit. Koulutus kuuluu ihmisen perusoikeuksiin ja mahdollistaa oikeudenmukaisemman yhteiskunnan. (Vehmas 2015, 81, 91.)

Monet lapset kokevat kouluun liittyvää ahdistusta ja stressiä. Joskus ahdistus on niin voimakasta, että se estää lasta menemästä kouluun. Tällaisissa tilanteissa eläinavusteisella opetuksella pyritään antamaan tarvittavaa tukea. Eläin auttaa lasta tuntemaan itsensä rakastetuksi, hyväksytyksi ja arvostetuksi ihmiseksi. Eläimen avulla lapsen on myös helpompi kiinnittyä kouluyhteisöön. (Melson & Fine 2015, 235–236.) Koirat tuovat koululuokkaan paljon iloa ja yhdistävät oppilaita. Myös ne oppilaat, joilla ei ole yhteisiä kiinnostuksen

kohteita, jakavat koirasta saamansa onnellisuuden tunteen. Näin ollen koiralla on valtava merkitys koko luokalle. (Ahonen 2013, 187.) Koira madaltaa kynnystä ihmisten väliseen vuorovaikutukseen. Esimerkiksi avustajakoiran kanssa liikkuneet liikuntavammaiset lapset saivat paljon enemmän positiivisia kohtaamisia toisten ihmisten kanssa kuin ne lapset, jotka kulkivat ilman koira. (Hart 2000, 67.) Lisäksi sosiaalisesti eristäytyville yksilöille, kuten autismikirjon henkilöille, eläimet tarjoavat merkittävän väylän sosiaaliselle sitoutumiselle (Johnson 2003). Tutkimukset (mm. Kršková, Talarovičová & Olexová 2010; Martin & Farnum 2002; Silva, Correia, Lima, Magalhães & de Sousa 2011) ovat osoittaneet, että eläimen läsnä ollessa autismikirjon henkilöiden sosiaalinen vuorovaikutus lisääntyi sekä verbaalisen että sanattoman läsnäolon tasolla.

Sairaalaopetuksen piiriin kuuluu yhä enemmän lapsia ja nuoria, joiden eteneminen perusopetuksen mukana on lähes mahdotonta. Suuret opetusryhmät ja jatkuvasti vaihtuvat aikuiskontaktit tuovat esimerkiksi mielenterveysongelmien kanssa kamppailevan nuoren koulupäiviin valtavia haasteita. Struktuuri ja pysyvyys särkyvät jatkuvasti, minkä vuoksi lapsi ajautuu helposti konfliktitilanteisiin koulun arjessa. Näissä tilanteissa eläinavusteinen pedagoginen työskentely lapsen tai nuoren muun kuntoutuksen ohella kanssa tarjoaa tehokkaan tukimenetelmän. Eläinavusteisessa toiminnassa voidaan hyödyntää monia erilaisia oppimisympäristöjä aina luokkahuoneesta luontoretkeihin saakka. (Jokela 2013, 199.)

Newlin (2003) arvelee, että eläinavusteisesta työskentelystä voivat hyötyä monenlaiset ihmiset, kuten kaiken tasoiset opiskelijat sekä erityisesti lapset, joilla on tunne-elämän häiriöitä, oppimisvaikeuksia ja autismi. Lisäksi alhaisen itsetunnon omaavat opiskelijat saattavat olla halukkaampia olemaan vuorovaikutuksessa ennemmin eläimen kuin ikätovereidensa kanssa, sillä eläimet eivät koskaan tuomitse, eivätkä arvostele. (Newlin 2003.) Oppilaat työskentelevät paremmin ystävällisessä ja luottamuksellisessa ilmapiirissä, joka on mahdollista rakentaa eläinavusteisuutta hyödyntäen. (Siegel 2004.) Esimerkiksi oppilas, joilla on tunne-elämän häiriöistä johtuvia käyttäytymisongelmia, tulee helposti suljetuiksi sosiaalisten suhteiden ulkopuolelle. Tämän vuoksi oppilas kokee sosiaaliset suhteet yhä enemmän negatiivisina ja kärsii laadukkaiden ystävyys-suhteiden puuttumisesta. Tunneside eläimeen sekä tavoitetaitojen harjoittelu yhdessä eläimen kanssa vaikuttaa positiivisesti oppilaan sosiaaliseen käytökseen. Turvallinen kiintymys eläimeen auttaa myös luottamuksen tunteen kehittämisessä. (Thompson & Gullone 2003.) Eläinavusteisuuden avulla voidaan käsitellä sosiaalsiin tilanteisiin kohdistuvia ennakkoluuloja, viestintäongelmia

sekä hallinnan puutetta (Siegel 2004). Eläinten käyttö edistää myös oppilaan vastuullisuutta, positiivista käsitystä itsestään ja empatiakykyä (Heimlich 2001; Thompson Gullone 2003). Eläimestä huolehtiminen saa lapsen tuntemaan olonsa hyödylliseksi ja tarpeelliseksi sekä lisää täten hänen osallisuuden kokemustaan. (Siegel 2004).

## 5 Tutkimuksen toteutus

Tässä luvussa esittelen tutkimustehtäväni, tutkimusmenetelmäni sekä tutkimukseen osallistuneet henkilöt. Käyn läpi tutkimuksen toteuttamisen eri vaiheet. Aineistonkeruun ja analyysiprosessin pyrin avaamaan mahdollisimman tarkasti. Luvun lopussa pohdin vielä tutkimuksen kannalta tärkeitä eettisiä ratkaisuja.

### 5.1 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset

Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, millä tavoin erityisopettajat suhtautuvat koira-avusteisen opetuksen käyttöön autismikirjon oppilaiden opetuksessa ja miten he hyödyntävät koira-avusteisuutta omassa työssään peruskouluympäristössä. Tutkimuskysymykset muotoutuivat seuraavanlaisiksi:

- 1) Millaisia kokemuksia erityisopettajilla on koira-avusteisesta opetuksesta autismikirjon oppilaiden opetuksessa?
- 2) Millä tavoin erityisopettajat toteuttavat koira-avusteista opetusta autismikirjon oppilaiden opetuksessa?

### 5.2 Menetelmänä laadullinen tutkimus

Valitsin tutkimusmenetelmäksi laadullisen tutkimuksen, sillä tarkoitukseni on tutkia aihetta mahdollisimman kattavasti. Hirsjärven, Remeksen & Sajavaaran (2015, 161) mukaan laadullisen tutkimuksen pyrkimyksenä on tutkimuskohteen kokonaisvaltainen tarkastelu. Tuomi & Sarajärvi (2018, 85) toteavat, että laadullisessa tutkimuksessa ei tavoitella tilastollisia yleistyksiä, vaan halutaan ennemminkin kuvata, ymmärtää ja tulkita tiettyä ilmiötä ja tapahtumaa. Siksi on myös tärkeää, että tutkimukseen valitaan mukaan sellaiset henkilöt, joilla on tutkittavasta ilmiöstä mahdollisimman paljon tietoa tai kokemusta. Kanasen (2014, 17) mukaan laadullinen tutkimus toimii pohjana uusien teorioiden ja mallien luomiselle. Creswell (2007, 38) toteaa, että laadullinen tutkimus toteutetaan luonnollisessa ympäristössään. Aineisto kerätään tutkimushenkilöiltä vuorovaikutussuhteessa ja tutkimuksen huomio on ihmisten näkökulmissa, näkemyksissä sekä heidän antamissa merkityksissään.

Laadullisessa tutkimuksessa tutkijalla on merkittävä rooli. Hänellä tulee olla mielikuvitusta, jotta hän löytää ja pystyy kokeilemaan uusia menetelmällisiä tai kirjoitustyyliin liittyviä ratkaisuja. Tutkija saa toimia kuitenkin melko vapaasti, mikä mahdollistaa tutkimuksen

suunnittelun ja toteutuksen joustavasti. (Eskola & Suoranta 2014, 20.) Tutkimusaineisto on monipuolista eli se voi sisältää muun muassa kuvia, tekstiä ja haastatteluja. Laadullisen tutkimuksen tavoitteena on siis saavuttaa syvälinen ymmärrys tutkittavasta ilmiöstä. Kananen (2014, 18–19) tuo esille, että laadullisessa tutkimuksessa on mahdotonta etukäteen määritellä, kuinka laaja ja millainen aineisto tulee kerätä. Aineistoa kerätään riittävästi, jotta tutkimusongelma selviää ja tutkija ymmärtää tutkittavan ilmiön.

Tarkastelen tutkimuksessani erityisopettajien kokemuksia koira-avusteisesta opetuksesta ja sen toteuttamisesta autismikirjon oppilaiden opetuksessa, minkä vuoksi päädyin fenomenologiseen tutkimusotteeseen. Tuomi ja Sarajärvi (2018, 40) toteavat, että ihmisen toiminta suuntautuu aina lähtökohtaisesti johonkin. Kaikki ympäröivän maailman ilmiöt ovat ihmiselle merkityksellisiä, minkä vuoksi ihmisen suhde todellisuuteen muotoutuu merkityksistä käsin. Laineen (2015, 29–31) mukaan fenomenologisessa ihmiskäsityksessä keskeisiä asioita ovat juuri merkityksen, kokemuksen ja yhteisöllisyyden käsitteet. Fenomenologisen näkökulman mukaan ihminen rakentuu suhteessa ympäröivään maailmaan ja on myös itse osallisena sen rakentamiseen. Fenomenologiassa tarkastelun kohteena on asioiden ilmeneminen. Jokaisen ihmisen maailmankuva muodostuu hänen omien näkemystensä pohjalta. Ihmistä ei siis voi ymmärtää pelkästään irrallisena osasena vaan aina suhteessa ympäristöönsä. Fenomenologisen tarkastelutavan mukaan kokemuksellisuus on perusta ihmisen suhteelle maailmaan. Toiminnan taustalla vallitsevat merkitykset ohjaavat aina ihmisen tekoja. Ihmisen pyrkimykset, kiinnostus ja uskomukset vaikuttavat siihen, miten ja millaisena todellisuus hänelle näyttäytyy. Fenomenologiassa korostuu yksilön näkemys, mutta se ei silti poissulje yhteiskunnallista näkökulmaa. Vaikka jokainen yksilö on erilainen, yhteisöjen jäsenillä on yhteneväisiä piirteitä ja tapoja kokea maailma. Näin ollen jokaisen yksilön kokemuksia tutkimalla, saadaan selville aina jotain yleistä laajemminkin. Myös Tuomi ja Sarajärvi (2018, 40) toteavat, että merkitykset, joiden kautta todellisuus avautuu ihmiselle, ovat lähtöisin yhteisöstä, jonka jäseneksi ihminen kasvaa. Näin ollen yksilöiden merkitykset yhdistävät yhteisön jäseniä kollektiivisesti.

### **5.3 Tutkimushenkilöt**

Tutkimukseeni osallistui seitsemän erityisopettajaa. Kaikki tutkittavat työskentelivät laaja-alaisina erityisopettajina tai erityisluokanopettajina eri kouluissa ympäri Suomen. Kaikki tutkittavista olivat käyneet tai käymässä koulutusta eläinavusteisuudesta. Osa tutkittavista oli

suorittanut Koirat kasvatus- ja kuntoutustyössä ry:n järjestämän koulutuksen, kun taas toiset kävivät haastatteluhetkellä Koulutuskeskus Salpauksen ammattimaisen koira-avusteisen toiminnan koulutusta. Jokaisella tutkittavalla oli luokassaan autismikirjon oppilaita. Autismikirjo ilmeni erityisopettajien oppilailla moninaisesti. Opettajien kertoman mukaan heidän oppilaillaan oli muun muassa haasteita aistisäätelyssä, tunteiden säätelyssä, vuorovaikutuksessa, toiminnanohjauksessa ja siirtymätilanteissa. Kaikilla opettajilla oli työssään mukana omassa omistuksessaan oleva koira, jonka soveltuvuus koulutyöhön oli testattu. Yhden opettajan koira oli toiminut aiemmin kasvatuskoirana, mutta ei enää haastatteluhetkellä työskennellyt koulussa. Kasvatuskoira työskenteli koulussa pääsääntöisesti yhtenä tai kahtena päivänä viikossa.

TAULUKKO 1. Erityisopettajien taustatiedot

Tunniste	Työkokemus opettajana	Työkokemus koira- avusteisesta opetuksesta	Luokka-aste
O1	15 vuotta	1,5 vuotta	7.–9. luokka
O2	22 vuotta	7 vuotta	1. luokka
O3	11 vuotta	5 vuotta	TOI-opetus
O4	16 vuotta	16 vuotta	3.–4. luokka
O5	19 vuotta	15 vuotta	7.–10. luokka
O6	35 vuotta	4 vuotta	4.–6. luokka

#### 5.4 Aineistonkeruu

Keräsin tutkimusaineiston haastattelemalla puolistrukturoidulla teemahaastattelulla seitsemää erityisopettajaa. Seitsemästä haastattelusta mukaan tutkimukseeni valikoitui kuusi. Näin ollen haastatteluista ensimmäinen toimi ikään kuin vahingossa koehaastatteluna. Jätin kyseisen haastattelun tutkimukseeni ulkopuolelle, sillä se ei tuonut merkittävää lisäarvoa tutkimukseeni. Teemahaastattelussa koehaastatteluilla pystytään varmistamaan kysymysten täsmällisyyttä sekä ymmärrettävyyttä tutkimushenkilöiden kannalta (Vilkkä 2015, 131). Toteutin haastattelut vuonna 2020 kesä-joulukuun välisenä aikana. Koronapandemian vuoksi suoritin kaikki haastattelut etäyhteydellä. Annoin haastatteltavieni itse valita, millä ohjelmalla heille oli helpointa toteuttaa haastattelut. Kerroin myös, että tulen nauhoittamaan haastattelut. Yhden

haastattelun tein puhelimitse ja loput Skype-pikaviestintäohjelmalla. Äänitin haastattelut puhelimen äänityssovelluksella tai suoraan Skype-ohjelmalla. Kun olin saanut siirrettyä äänitykset Turun yliopiston suojattuun Seafile-pilvitalennuspalveluun, poistin äänitykset sekä puhelimesta että Skype-ohjelman muistista.

Osa haastateltavista oli minulle entuudestaan tuttuja, sillä he olivat osallistuneet myös proseminarityöhöni liittyviin haastatteluihin. Loput haastateltavista löysin heidän kauttaan. Lähetin tutkimushenkilöille haastattelurungon ja suostumuslomakkeen ennen haastatteluja, jotta heillä oli aikaa tutustua tutkimukseen ja haastattelukysymyksiin jo etukäteen. Haastattelut olivat kestoltaan 43 minuutista 75 minuuttiin. Vain yksi haastatteluista oli yli tunnin mittainen. Haastattelut sujuivat pääosin hyvin muutamia pieniä häiriöitä lukuun ottamatta. Yksi haastatteluista katkesi loppuvaiheessa tutkimushenkilön heikon nettiyhteyden takia, joten suoritin kyseisen haastattelun loppuun toisena päivänä. Erään toisen haastattelun keskeytti hetkeksi koiran haukkuminen haastateltavan kotiin saapuneelle henkilölle. Haastattelu saatiin kuitenkin nopeasti jatkumaan keskeytyksen jälkeen.

Haastattelu on yksi laadullisen tutkimuksen yleisimmistä aineistonkeruumenetelmistä (Tuomi ja Sarajärvi 2018, 83). Haastattelun hyötynä verrattuna muihin tiedonkeruutapoihin on siinä, että aineiston keruuta pystytään säätelemään tilanteen ja haastateltavien mukaan. Lisäksi haastattelussa aiheiden järjestystä voidaan vapaasti muuttaa. Haastatteluun sisältyy toki myös ongelmia. Haastatteluun tulee aina valmistautua huolella ja haastattelu on jo itsessään aikaa vievä aineistonkeruutapa. Haastattelussa tärkeässä roolissa on vuorovaikutus haastattelijan ja haastateltavan välillä. Jos haastateltava kokee haastattelun pelottavana, se luonnollisesti vaikuttaa siihen, millaisia tuloksia saadaan. Luotettavuuteen saattaa vaikuttaa myös se, että haastateltava kokee suotavaksi antaa sellaisia vastauksia, joita olettaa haastattelijan haluavan kuulla. Haastattelun käyttö tiedonkeruumenetelmänä tulee aina olla perusteltua. On siis tarkasti pohdittava, soveltuuko se nimenomaan kyseiseen tutkimusongelmaan. Laadullisessa tutkimuksessa haastattelua pidetään tiedonkeruun päämenetelmänä. (Hirsjärvi ym. 2015, 206–207.) Haastattelukysymyksillä, jotka alkavat sanoilla ”mitä”, ”miksi”, ”millainen” tai ”miten”, auttavat parhaiten kartoittamaan tutkimushenkilöiden käsityksiä ja kokemuksia. Haastattelijalla on aina mahdollisuus esittää myös tarkentavia kysymyksiä ja hän voi pyytää tutkittavaa kuvailemaan asioita. Haastateltavalta on hyvä pyytää kuvailun jälkeen myös joku käytännön esimerkki, joka auttaa tutkijaa ymmärtämään haastateltavan puhetta kokonaisuudessa paremmin. (Vilka 2015, 128.)

Puolistrukturoidussa haastattelussa kaikille esitetään samat kysymykset. Valmiita vastausvaihtoehtoja ei kuitenkaan käytetä, jolloin haastateltavan on mahdollista vastata kysymyksiin omin sanoin. (Eskola & Suoranta 2014, 87.) Teemahaastattelu puolestaan etenee tiettyjen ennalta päätettyjen teemojen ja niihin liittyvien tarkentavien kysymysten mukaan (Tuomi & Sarajärvi 2018, 87). Kysymyksillä ei kuitenkaan ole tarkkaa muotoa eikä järjestystä. Haastattelijalla voi olla jonkinlainen muistilista haastattelussa käsiteltävistä asioista, mutta valmiit kysymykset saattavat puuttua. Haastattelussa pidetään huolta, että sovitut teemat käsitellään. Niiden järjestys voi kuitenkin vaihdella eri haastattelujen välillä. Myös teemojen painotukset voivat vaihdella haastateltavien omien taustojen mukaan. (Eskola, Lähti & Vastamäki 2018, 30–31.) Teemojen valitseminen vaikuttaa suoraan siihen, millaista aineistoa haastattelu tuottaa. Teemojen muodostamisessa tutkija saa käyttää omaa luovuuttaan ja intuitiotaan siitä, mitä olisi hyvä kysyä ja ottaa haastatteluissa esille. Teemoja voi etsiä myös aiemmista tutkimuksista ja alan kirjallisuudesta. On myös mahdollista johtaa teemat suoraan teoriasta. Tutkittavat kannattaa luonnollisesti valita sen mukaan, että heillä on tutkimuksen kannalta merkittävää tietoa ja kokemusta tutkittavasta aiheesta. (Eskola ym. 2018, 41.) Laadullisen tutkimuksen ja siihen liittyvän aineiston keruun tavoitteena on pikemminkin saada sisällöllisesti, eikä niinkään sivumäärällisesti, rikas ja laaja aineisto. (Vilka 2015, 129). Koen, että haastattelu oli erittäin toimiva aineistonkeruumenetelmä tutkimukseeni. Uskon myös, että tutkimushenkilöt vastasivat kysymyksiini todenmukaisesti. Haastattelujen perusteella opettajat tunsivat oppilaansa hyvin. Opettajat olivat myös toteuttaneet koira-avusteista opetusta työssään riittävän pitkään ja säännöllisesti, että voi olettaa opettajien kertomien kokemusten olevan totuudenmukaisia ja asiantuntevia. Haastatteluista välittyi aidosti myös se, että haastateltavat olivat lempiasiansa äärellä. Haastattelut olivat erittäin mielenkiintoisia, antoisia ja koskettaviakin.

## **5.5 Sisällönanalyysi**

Sisällönanalyysillä tarkoitetaan aineiston selkeää kuvaamista sanallisessa muodossa. Sisällönanalyysin avulla pyritään saamaan aineisto tiiviiseen ja selkeään muotoon. Laadullisen aineiston analysointi muokkaa hajanaisen aineiston yhtenäiseksi ja informaatiota lisääväksi paketiksi. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 122.) Laadullista analyysia ja tulkintaa voidaan lähestyä kahdella tavalla. Tulkintoja sekä analyysia voidaan tehdä joko tiukasti aineistosta käsin tai vaihtoehtoisesti aineisto toimii perustana tutkijan teoreettiselle ajattelulle



sekä tulkinnoille. Laadullisessa tutkimuksessa ongelmallisinta on juuri tulkintojen tekeminen. Siihen ei ole olemassa mitään yksiselitteistä ohjenuoraa. Tulkintojen sopivuuteen ja rikkauteen vaikuttaa suoraan tutkijan tieteellinen mielikuvitus. Yhtenä apuvälineenä voidaan käyttää esimerkiksi fenomenologista menetelmää, jossa pyritään kohtaamaan tutkimuskohde ilman ennako-oletuksia siitä, millainen luonne tutkittavalla ilmiöllä on. Fenomenologinen menetelmä etenee yksittäisiin ilmiöihin liittyvistä oivalluksista aina siihen saakka, että nähdään ilmiö ja siihen liittyvät merkitykset syvällisesti. Fenomenologisen menetelmän perusajatus on, että yksittäistapaus toimii esimerkkinä myös yleisestä. (Eskola & Suoranta 2014, 146–147.)

Aineiston analyysiin on muutamia erilaisia lähestymistapoja. Aineistoa voidaan lähestyä aineistolähtöisesti ilman teoreettisia ennako-oletuksia. Tutkijalla saa kuitenkin olla etukäteistietoa tutkittavasta ilmiöstä, mutta sen ei anneta vaikuttaa millään tavalla analyysin toteuttamiseen eikä lopputulokseen. Teoria ohjaa analyysia vain siten, että se liittyy ainoastaan analyysin toteuttamiseen. Aineistolähtöinen tutkimuksen toteuttaminen on hyvin haastavaa jo siitä perusajatuksesta käsin, että täysin puhtaita ja objektiivisiä havaintoja ei ole olemassakaan. Toinen tapa on käyttää analyysissä apuna teoriaa, mutta siitä huolimatta analyysi ei perustu suoraan teoriaan. Teoriaohjaavassa analyysissä teorian avulla aineistosta valitaan teorian avulla tietyt asiat tai aineistosta nousevat merkitykset. Aiempi teoria siis vaikuttaa analyysin etenemiseen. Teoriaohjaavassa analyysissä aikaisempi tieto ikään kuin avaa uusia ajatuspolkuja. Kolmas tapa analysoida aineistoa on teorialähtöinen analyysi. Siinä hyödynnetään jotain olemassa olevaa teoriaa tai otetaan mukaan jokin teoreettisesti perusteltu näkemys. Tällöin aineistoon otetaan jo lähtökohtaisesti sellainen näkökulma, että se esittää jotain jo olemassa olevaa. Tällainen asetelma sopii esimerkiksi tilanteisiin, joissa halutaan testata aikaisempaa tietoa uudessa kontekstissa. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 108–110.) Molempien tutkimuskysymysten osalta toteutin analyysin teoriaohjaavasti. Aiempi tutkimus siis ohjasi aineiston analyysiä, muttei kuitenkaan määritellyt sitä liian tiukasti.

Haastatteluaineistosta analyysiin voidaan edetä ainakin kolmea reittiä. Ensimmäinen tapa on purkaa aineisto ja siirtyä siitä suoraan analyysiin luottaen tutkijan ymmärrykseen ja oivalluksiin. Toinen tapa on koodata purettu aineisto ja edetä siitä suoraan analyysiin. Kolmas reitti on yhdistää purku- ja koodausvaiheet, minkä jälkeen tehdään itse analyysi. Vaikka aineistoa lukiessa tutkija saa oivalluksia, niin siitä ei vielä synny selkeää kehystä eikä runkoa tutkimuksen raportointia ja analyysin etenemistä ajatellen. Tämän vuoksi analyysi olisikin

tehtävä vaiheittain ja pidettävä mielessä, että ensimmäinen jäsennys ei ole lopullinen. (Eskola & Suoranta 2014, 151–152.) Aineiston analysointi vaatii aina haastatteluaineiston muuttamisen tekstimuotoon. Tutkimusaineisto täytyy käydä huolellisesti läpi analysointivaiheessa, jotta aineiston ryhmittely ja luokittelu onnistuu mahdollisimman hyvin. (Vilka 2015, 137.)

Aloitin aineiston analysoinnin litteroimalla kaikki haastattelut. Litteroitua tekstiä tuli yhteensä 106 sivua Times New Roman -fontilla, 1,5-rivivälillä ja 2 cm:n marginaaleilla. Litteroinnissa nauhoitukset kirjoitetaan auki tekstimuotoon (Kananen 2014, 99). Litterointi vie aikaa, mutta vahvistaa tutkijan vuoropuhelua aineiston kanssa (Vilka 2015, 137). Käytin litteroinnissa apuna Word-tekstinkäsittelyohjelman litterointityökalua, joka nopeutti litterointia jonkin verran, sillä tekstiä ei tarvinnut kirjoittaa alusta alkaen itse. Jouduin kuitenkin kuuntelemaan jokaisen haastattelun kokonaisuudessaan ja korjaamaan automaattisen litteroinnin virheet sekä muokkaamaan litterointitiedostot ymmärrettävään ja selkeään vuoropuhelumaiseen muotoon. En muokannut puhetta kirjakielelle, vaan säilytin litteroinneissa kaikki puhe- ja murrekielen ilmaukset. Jätin selkeyden vuoksi niin litteroinneista kuin tulososion aineistositaateistakin pois ylimääräiset täytesanat, kuten ”niinku”. Litteroinneista jätin pois myös eleet, äänenpainot ja tauot, sillä niillä ei ollut tutkimukseni kannalta merkitystä.

Kanasen (2014, 100–104, 108) mukaan analyysi etenee siten, että litteroinnin jälkeen tekstimassaan perehdytään tutkimuskysymysten ja tutkimusongelman pohjalta. Jotta aineistoa pystytään tulkitsemaan, se täytyy yksinkertaistaa ja tiivistää. Aineistosta etsitään tutkittavan ilmiön kannalta olennaiset osat. Tämän jälkeen näille osille annetaan niiden sisältöä kuvaavat ilmaukset eli koodit. Ei ole olemassa yhtä oikeaa koodaustapaa, vaan koodaustekniikoita on useita erilaisia, joista tutkija voi valita mieleisensä. Koodauksen tulee kuitenkin säilyttää aineiston sisällöllinen arvo, sillä se on vasta välivaihe matkalla analyysiin. Koodauksen jälkeen päästään luokitteluvaiheeseen, jossa tarkastellaan, mitkä ilmaukset eli koodit kuuluvat samaan ryhmään. Kun ilmaukset on saatu ryhmiteltyä, ryhmät eli luokat nimetään. Luokittelu voidaan tehdä joko aineisto- tai teorialähtöisesti. Aineistolähtöisessä luokittelussa aineisto ja siitä löytyvät asiat ovat pääosassa. Teorialähtöisessä luokittelussa aineistoa tarkastellaan teoriasta lähtöisin olevien käsitteiden kautta. Aineistolle esitetään kysymyksiä, jotta sitä pystytään tulkitsemaan. Tutkimusongelma ja -kysymykset ohjaavat luokitteluvaihetta. Kun analyysin kaikki edellä mainitut vaiheet on käyty läpi, seuraa yleensä uusi tiedonkeruuvaihe.

Tietoa voidaan kerätä lisää esimerkiksi uudella haastattelulla, mutta vaihtoehtona on myös syventää olemassa olevaa aineistoa. (Kananen 2014, 100–104, 108.)

Aineiston analysoinnin alussa luin litteroinnit huolellisesti läpi ja keräsin tutkimuksen kannalta olennaiset lausumat haastatteluista erilliselle Word-tiedostolle. Tässä vaiheessa poistin myös kaikki tunnistetiedot ja muutin haastateltavien nimet muotoon ”O1”, ”O2” jne. Kun olin saanut koottua itselleni kaikki tärkeät sitaatit, tulostin tekstitiedoston, jotta minun oli helpompi hahmottaa sitä ja tehdä kynällä tarvittavia merkintöjä marginaaleihin. Tuomen ja Sarajärven (2018, 123–124) mukaan ilmaisut, jotka kuvaavat samoja asioita, voidaan merkitä esimerkiksi samanvärisillä kynillä. On myös huomioitava, että yhdestä lausumasta voidaan löytää useita pelkistettyjä ilmauksia. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 123–124.)

Koin, että itsessään jo haastattelujen kuuntelu ja litterointi auttoivat minua hahmottamaan aineistoani. Litterointien tarkempi lukeminen muutamaan kertaan syvensi ymmärrystäni ja auttoi löytämään tutkimuksen kannalta olennaisia asioita. Tämän vuoksi aloitin aineiston analysoinnin mahdollisimman pian litterointien ja aineistoon perehtymisen jälkeen, jolloin minulla oli vielä hyvä kokonaiskuva muistissa aineistostani. Haastatteluteemat helpottivat analysointia ja loivat selkeän kehyksen teemoittelulle. Puolistrukturoidun teemahaastattelun teemat nousevat tutkimuksen viitekehyksestä (Tuomi & Sarajärvi 2018, 88). Aineistosta eroteltujen teemojen avulla pystytään vertailemaan määrättyjen teemojen ilmenemistä tutkimusaineistossa. Ihan analyysin alussa on löydettävä tarkastelun kohteena olevat aiheet ja sen jälkeen eroteltava ne eri teemojen alle. Onnistunut teemoittelu on teorian ja empirian vuoropuhelua, joka kulkee myös tutkimustekstissä sujuvasti rinnakkain. (Eskola & Suoranta 2014, 175–176.) Temaattinen analyysi ja sisällönanalyysi ovat hyvin samankaltaisia, mutta niiden välinen ero liittyy aineistolähtöisen analyysin periaatteeseen. Sisällönanalyysissa aineisto pilkotaan aluksi pelkistetyiksi ilmauksiksi, joista lähdetään rakentamaan kokoavaa käsitettä. Temaattisessa analyysissa aineistosta erotetaan alussa sitä ohjaavat perusideat, joiden ympärille rakennetaan tietynlainen temaattinen kartta. On kuitenkin huomioitava, että temaattisen analyysin voi myös kuvata taulukkomaisesti, mikäli se auttaa tutkijaa. Lisäksi taulukkomainen kuvaaminen voi antaa tutkimuksen lukijallekin selkeämmän kuvan analyysin etenemisestä ja sen eri vaiheista. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 141–143.)

Jokaisen tekstikatkelman viereen merkitsin aina kynällä, mitä teemaa se edusti. Sitten loin uuden tekstitiedoston, jonne kokosin valitsemani teemat. Valitsemani katkelmat nimesin

niihin sopivilla pelkistetyillä ilmauksilla ja asettelin ne sen jälkeen sopivien teemojen alle. Molempien tutkimuskysymyksiensä kanssa etenin analyysiprosessissa samalla tavalla. Alkuperäinen litteroitu haastatteluaineisto kulki mukana kaikissa analyysivaiheissa. Havainnollistan tarkemmin löytämiäni teemoja ja niihin liittyviä pelkistettyjä ilmauksia tulososiossa. Tulosten avaamisen tueksi olen ottanut mukaan myös suoria sitaatteja haastatteluaineistosta.

## 5.6 Eettiset ratkaisut

Eettisesti hyvässä tutkimuksessa sitoudutaan aina noudattamaan hyvää tieteellistä käytäntöä. Tutkimuseettinen neuvottelukunta, TENK (2019) on tuonut ohjeistuksessaan esille, että ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettiset periaatteet ohjaavat tutkijoiden ja tutkimusryhmien työtä sekä suojaavat tutkimuksen kohteena olevia ihmisiä. Tutkijan on annettava tutkittaville totuudenmukainen ja selkeä kuva tutkimuksen tavoitteista sekä mahdollisista riskeistä, joita tutkimukseen osallistumisesta saattaa koitua. Lisäksi on kerrottava rehellisesti tutkimuksen hyödyistä ja vaikutuksista. Tutkija on aina itse vastuussa tutkimuksensa eettisyydestä.

Ihmisiin kohdistuvan tutkimuksen eettisyyteen sisältyy vahvasti ihmisoikeuksien kunnioittaminen. Osallistujille on kerrottava tutkimuksen tavoitteet, menetelmät ja mahdolliset riskit. Tutkimukseen osallistuminen perustuu vapaaehtoisuuteen ja tutkittava voi kieltäytyä osallistumasta tutkimukseen tai keskeyttää osallistumisensa milloin tahansa. Hänellä on myös oikeus kieltää itseään koskevan tutkimusaineiston käyttö. Tutkijan on huolehdittava, että suostumalla tutkimukseen tutkittavalla on tieto, millaisesta tutkimuksesta on kyse. Tutkimustietoja tulee käsitellä huolellisesti, eikä niitä luovuteta ulkopuolisille. Tietoja ei myöskään saa käyttää muuhun kuin tutkimustarkoitukseen. Tutkimukseen osallistuvien identiteetti ei saa paljastua, mikäli he eivät ole antaneet siihen itse lupaa. Tutkimustiedot tulee siis järjestää niin, että varmistetaan tutkittavien säilyminen nimettöminä. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 117–118.)

Pyrin noudattamaan omassa tutkimuksessani parhaalla mahdollisella tavalla edellä mainitsemiani hyviä tieteellisiä käytäntöjä ja eettisiä periaatteita. Haastattelut perustuivat täysin vapaaehtoisuuteen. Ennen haastattelujen tekemistä lähetin haastateltavilleni sähköpostitse suostumuslomakkeen, joka sisälsi tarkan kuvauksen tutkimuksesta, sen toteuttamisesta ja tutkimushenkilöistä kerättävien tietojen käsittelystä. Alkuperäisessä

suostumuslomakkeessa on lisäksi maininta myös oppilaiden havainnoinneista ja oppilailta kerättävistä kasvatuskoiraa käsittelevistä kertomuksista. Oppilaiden osuus jäi koronapandemian vuoksi kuitenkin kokonaan pois tutkimuksestani ja kerroin sen opettajille ennen haastattelujen toteuttamista. Koska lähestyin haastateltavia työn ulkopuolella henkilökohtaisesti, en tarvinnut tutkimuslupaa kaupungilta, enkä kouluilta. Olen säilyttänyt kaiken tutkimusaineistoni eli haastatteluäänitteet sekä litteroinnit huolellisesti Turun yliopiston tietoturvalisessa Seafile-pilvipalvelussa omalla tietokoneellani ja olen sitoutunut hävittämään ne tutkimuksen valmistumisen ja arvioinnin jälkeen. Puhelujen ja Skype-puhelujen tallenteet siirsin heti haastattelujen jälkeen Seafile-pilvipalveluun ja poistin ne samalla Skype:n tiedoista tai puhelimen tallennussovelluksesta. Tutkimuksessa ei missään vaiheessa ilmene tutkimukseen osallistuvien tunnistetietoja. Tutkimukseen osallistujat nimesin termeillä *O1*, *O2* ja *O3* haastattelujen toteuttamisjärjestyksen mukaisesti. Lisäksi jätin kasvatuskoirien nimet mainitsematta tutkimuksessani tutkittavien anonyymiteetin säilymiseksi. Olen pyrkinyt toteuttamaan tutkimukseni alusta loppuun saakka tarkasti eettisten periaatteiden mukaisesti.

## 6 Tutkimustulokset

Tässä luvussa avaan tutkimustuloksiani. Esittelen tulokseni loogisesti tutkimuskysymysteni mukaisessa järjestyksessä. Selkeyden ja luotettavuuden parantamiseksi havainnollistan aineistoanalyysiäni ja löydöksiäni myös taulukkomuodossa.

### 6.1 Erityisopettajien kokemukset koira-avusteisesta opetuksesta

#### 6.1.1 Koira oppilaiden rauhoittajana

**Itsehillinnän kehittyminen.** Erityisopettajat korostivat haastatteluissaan useaan kertaan sitä, että kasvatuskoiran läsnä ollessa oppilaiden käytös luokassa oli rauhallisempaa.

Impulsiivisuus, aggressiivisuus ja levottomuus vähenivät selkeästi niinä koulupäivinä, jolloin kasvatuskoira oli mukana opetuksessa. Andersonin (2007) mukaan oppilaan ja koiran välinen vahva suhde oli merkittävässä asemassa oppilaan käyttäytymisen hallinnassa. Koiran kanssa hyvässä vuorovaikutuksessa olleilla oppilailla näytti olevan parempi kuva itsestään, ymmärrys emotionaalisista haasteistaan sekä käsitys keinoista, joilla he pystyivät hallitsemaan käytöstään. (Anderson 2007.) Autismikirjon lapsilla havaittiin olevan kyky mennä koiran lähelle, kun heidän stressitasonsa nousi liian korkealle ja he kaipasivat rauhoittumista (Harwood, Kaczmarek & Drake 2018).

*”Se on just semmonen kohta, et he tunnistaa, että nyt on raivari tulossa. Ja he osaavat mennä blokkamaan sen raivarin sillä, et he menee rapsuttaa koira. Se on aika hienoo.” (O4)*

*”Se oli se eka juttu, jota mä ihastelin, että siellä on rauhallista. Ja varsinkin, jos vähän pitäis sanoo, että nyt ku koira on täällä, niin täytyy liikkua rauhallisesti ja ei viitti kiljua tai huutaa. Mut ei oo kyllä oikeestaan tarvinnu sanoo, koska ne aika automaattisesti osaa.” (O6)*

**Koiran läsnäolon rauhoittava vaikutus.** Koiran läsnä ollessa oppilaat käyttäytyvät paremmin ja heidän huomionsa säilyy paremmin opettajassa. Oppilaiden käyttäytyminen säilyy myös tasaisempana, sillä ylivilkas ja aggressiivinen käytös vähenevät selkeästi koiran ollessa luokassa. (Kotrschal & Ortbauer 2003.) Erityisopettajien kertoman mukaan autismikirjon oppilaiden käytöksessä oli huomattavissa selkeitä muutoksia niinä päivinä, kun koira työskenteli koulussa. Koiran koettiin vähentävän oppilaiden häiriökäyttäytymistä, aggressiivisuutta ja levottomuutta. Jo pelkästään koulupäivän aloittaminen koira-avusteisin

menetelmin loi erityisopettajien kertoman mukaan positiivisen ja rauhallisen ilmapiirin luokkaan. Huonolla mielellä kouluun saapuneiden oppilaiden olo saatiin käännettyä alusta alkaen myönteiseksi, kun he saivat heti kouluun tullessaan kohdata koiran. Lisäksi koiran hakeutuminen kiihtyneen oppilaan viereen tynnytti oppilaan nopeasti ja tehokkaasti.

*”Ku ne näkee koiran ensimmäisenä ja saa rapsuttaa koiraa, halailla ja koira vie reissuvihkoa mulle, niin se on semmonen kiva aloitus siinä päivässä. Saadaan opiskelumyönteiseksi se koko ilmapiiri. Kaikki ne semmoset raivarikohtaukset ja ne semmoset pahantuulisuudet, ne vaihtuu hyväntuulisuuteen.” (O4)*

*”Koira jotenkin tajuaa pikkusen ennen, että nyt menee kuppi nurin ja menee lähelle tätä oppilasta, mitä mä en itse huomaakaan, että nyt ollaan tällasessa tilanteessa. Sen koiran läsnäolo sitten rauhoittaa tän lapsen nopeammin, kuin ehkä olisin muuten saanut rauhoitettua.” (O3)*

#### 6.1.2 Koira opiskelumotivaation tukena

**Myönteinen asenne koulunkäyntiin.** Kasvatuskoiran kerrottiin vaikuttaneen positiivisesti oppilaiden opiskelumotivaatioon moninaisissa luokkatilanteissa. Koira-avusteinen opetus innosti ja motivoi oppilaita opiskelemaan ja ponnistelemaan oppimisensa eteen. Oppilaiden positiivinen mieliala vaikutti suoraan oppimiseen, ja koiran läsnä ollessa he suhtautuivat opiskeluun myönteisesti. Monet oppilaat saivat koirasta niin paljon iloa, että jaksoivat keskittyä tylsienkin aiheiden opiskeluun aivan huomaamattaan. Beetzin (2013) mukaan koiran ollessa läsnä oppitunneilla kaikkien luokan oppilaiden suhtautuminen koulunkäyntiin ja opiskeluun oli paljon myönteisempää. Koiran läsnäololla oli myös opiskelustressiä vähentävä vaikutus. (Beetz 2013.) Niille oppilaille, joilla oli paljon koulupoissaoloja, kasvatuskoina toimi jo itsessään riittävänä kannustimena tulla kouluun, kuten ensimmäisestä alla olevasta aineistositaatista käy ilmi.

*”Silloin kun hän on tiennyt, et on koirapäivä, niin hän tulee kouluun. Joskus hän on saattanut, et hän ei muuten suostu tule. Et kyl se ihan selvästi on vaikuttanut.” (O6)*

*”Tänäkin aamuna taas kysyttiin, että milloin koira tulee, ja siellä tuuletettiin, kun mä sanoin, että keskiviikkona on koirantulopäivä. Se on hyvin semmonen odotettu päivä.” (O5)*

**Koira palkkiona oppilaille.** Erityisopettajat kertoivat myös käyttävänsä koira palkkiona oppilailleen. Loppuun suoritetusta tehtävästä tai hyvin sujuneesta tunnista oppilaat saivat mieluisia hetkiä koiran kanssa. Näissä tilanteissa koirakin sai toimia luokassa vapaammin. Kyseiset palkkiohetket olivat oppilaille niin mieluisia, että oppilaiden oli helppo sitoutua tehtävien tekemiseen. Tehtävät edistyivät reippaalla tahdilla ja hyvillä mielin, kun työskentelystä sai välillä mukavia taukoja koiran kanssa.

*”Palkkiona sai tulla pyörittämään noppaa koiran kanssa. Se oli aivan hirvittävän kivaa, kun se koira onnistui siinä. Hänellä oli kiire mennä kirjoittamaan se sana, jotta hän saa tulla takaisin.”* (O1)

*Sit on sellanen loppuhuipennus usein, että kun on tunti mennyt hyvin, niin sitten lapset saa mennä pari, kolme kerrallaan lattialle makaan, ja mä piilotan jokaisen kainaloon tai johonkin namin ja sitten koira etsii jokaiselta. Se on nimeltään naminuuskutus ja se on ihan suosikkeja.”* (O6)

**Itsetunnon vahvistuminen.** Koiran työskentely luokahuoneessa ei pelkästään motivoinut oppilaita koulunkäyntiin, vaan lisäsi myös heidän itseluottamustaan ja vaikutti myönteisesti heidän omaan käsitykseensä itsestään sekä oppimisestaan. (Meadan & Jegatheesan 2010.) Erityisopettajien kokemusten mukaan koira-avusteinen opetus kohotti autismikirjon oppilaiden itsetuntoa. Opetustilanteissa oppilaiden itsetuntoon vaikutti positiivisesti se, että he pystyivät keskittymään opiskeluun kasvatuskoiran avulla ja oppimaan uusia asioita. Myös erityisesti tilanteet, joissa oppilas sai koiran tottelemaan itseään, toi autismikirjon oppilaalle merkittävästi positiivisia kokemuksia ja varmuutta omasta pystyvyydestään.

*”Että hän pysty ohjaamaan koira siinä tilanteessa. Niin se oli toisista lapsista ihan mielettömän hienoa. Ja niin kun, tää oli tosi polleena tää poika sitten. Et ei näillä lapsilla kovin paljoo semmosia ilon aiheita elämässä ole, mistä muut ois kateellisia. Niin on hyvä, että on edes koira.”* (O4)

*”Että se tuli, ku mä pyysin, ja toi mulle ton pussin juuri siihen, mihin mä pyysin, niin onhan ne semmosia itsetuntoon liittyviä juttuja.”* (O1)

Erityisopettajien kertoman mukaan oppilaiden itsetuntoa nostattavaa oli myös se, että koira ei koskaan tuominnut oppilasta, eikä antanut negatiivista palautetta, vaan hyväksyi oppilaan



omana ainutlaatuisena itsenään ja oli aina oppilaan puolella. Lisäksi haastateltavat kertoivat alkuun koiraa jännittäneiden oppilaiden itsetunnon kehittyneen sitä myötä, mitä tutummaksi koira tuli ja mitä enemmän he uskalsivat työskennellä koiran kanssa yhdessä. Kuten seuraavista aineistositaateista käy ilmi, kasvatuskoina kohtasi armollisesti kaikki oppilaat ja sen nähtiin rohkaisevan oppilaita tekemään niitäkin asioita, joihin heillä oli aiemmin liittynyt epävarmuutta ja jännitystä.

*”Eläin hyväksyy sellaisena kuin he on, hyväksyy virheet.” (O2)*

*”Jos on vaikka joku sellanen, joka ensin vähän arastelee sitä koiraa ja sitten pikkuhiljaa tulee tutuks, niin kyllä sen huomaa, että miten se on iso juttu, että nyt uskaltaa koiran kanssa tehdä jotain, mitä aikasemmin ei uskaltanut.” (O6)*

**Il.** Kasvatuskoina toi opettajien mukaan iloa oppilaiden koulupäivään. Jo pelkästään kasvatuskoinan läsnäolo luokassa vaikutti myönteisesti oppilaiden mielialaan ja näin ollen opiskelukin koettiin mukavana asiana. Oppilaat myös tulivat mielellään kouluun, kun koira oli mukana opetuksessa. Koulunkäynti muuttui koinan myötä iloiseksi asiaksi, ja koinan aikaansaamat hauskat tilanteet kevensivät tunnelmaa luokassa.

*Sillon kun mulla on koira mukana, niin kyllähän se nostaa sitä sellasta riemua. (O3)*

*”Lapset nauttii koulunkäynnistä. Ne tulee mielellään sinne. Ne kokee koulunkäynnin mukavaksi ja ne on semmosella positiivisella moodilla.” (O6)*

### 6.1.3 Koinan myönteinen vaikutus sosiaalisissa vuorovaikutustilanteissa

**Koina vuorovaikutustilanteiden tukena.** Erityisopettajien kokemusten mukaan kasvatuskoinalla oli erittäin myönteisiä vaikutuksia luokan ilmapiiriin. Koinan nähtiin toimivan hyvänä yhteishengen luojaana, joka yhdisti oppilaita. Autismikirjon oppilaat saivat koinasta yhteisen puheenaiheen luokkaan. Opettajien kokemuksen mukaan kasvatuskoinalla oli oppilaiden välisessä vuorovaikutuksessa ikään kuin välittäjän rooli. Eräs opettaja oli huomannut, että oppilaat ottivat enemmän kontaktia sekä luokkatovereihin että koulun työntekijöihin silloin, kun koira oli läsnä. Myös sellaiset oppilaat, jotka eivät välttämättä muuten olleet toistensa kanssa tekemisissä, löysivät koinan avulla keskusteluyhteyden sekä yhteisen mielenkiinnon kohteen. Koinan tuki sosiaalisissa tilanteissa nähtiin siis erityisen

merkittäväksi juuri sellaisille autismikirjon oppilaille, jotka helposti jäivät sosiaalisten tilanteiden ulkopuolelle.

*”Sitten se on vuorovaikutuksessa helpottava, että sellaisetkin oppilaat, jotka muuten ei olisi keskenään missään tekemisissä, niin koira auttaa siinä, että he voi vaikka ruveta hoitamaan koiraa ja keskustelemaan asioista.” (O5)*

Rumneyn ja McMahonin (2017) mukaan vuorovaikutustaitojen oppiminen on yhteydessä autismikirjon henkilöiden positiivisempaan mielialaan. Becker, Rogers ja Burrows (2017) toteavat, että koirien ottaminen mukaan sosiaalisten taitojen harjoitteluun vähentää hyvin tehokkaasti autismikirjon henkilöiden erityisiä masennusoireita mukaan lukien ulkopuolelle jäämisen kokemus sekä vuorovaikutukselliset ongelmat. Harwood, Kazmarek & Drake (2018) tuovat esille, että seuraeläimet auttavat autismikirjon lapsia muodostamaan yhteyden ympäröivään maailmaan ja kehittämään lapsen arvostusta elämän kiertokulkua kohtaan (Harwood, Kazmarek & Drake 2018). Ihmisillä on monesti taipumusta asettaa vuorovaikutustilanteissa sekä itselleen että muille erilaisia vaatimuksia ja odotuksia esimerkiksi niin sanotusta normaaliudesta. Eläimen mukaan tuominen vuorovaikutustilanteisiin vähentää ihmisten kokemia paineita, sillä eläimellä ei ole vaatimuksia ihmisistä kohtaan, vaan sille riittää pelkkä läsnäolo. (Ervast & Raukola-Lindblom 2022, 77.) Erityisopettajien kertoman mukaan autismikirjon oppilaiden oli helpompi olla koiran avulla läsnä samassa todellisuudessa muiden kanssa ja solmia ystävyysuhteita, niin kuin alla olevissa aineistositaateissa todetaan. Koirasta löytyi kaikkia osapuolia yhdistävä puheenaihe ja koirasta kollektiivisesti huolehtiminen vaikutti myös lisäävän oppilaiden yhteenkuuluvuuden tunnetta. Koira toimi siltana erilaisten oppilaiden välillä.

*”Sen sijaan, että sä puhut jostain omasta spesiaalijutusta, jota kukaan muu ei jaksa kuunnella, ni sä voit kertoa koirasta.” (O4)*

*”Heitä auttaa se koira lukemaan sitä maailmaa. Mä oon kyllä kokenut, että minun opetusryhmän oppilaat on paljon paremmin toisiinsa päässeet ystäviksi ja kavereiksi, ku on ollut se koira.” (O5)*

Nämä edellä mainitut löydökset ovat myös linjassa sen kanssa, mitä O’Haire ym. (2014) tuovat tutkimuksessaan esille. Heidän mukaansa eläimen läsnäolon rauhoittava vaikutus vaikuttaa positiivisesti autismikirjon lasten sosiaalisiin suhteisiin. Myös Kotrschal & Ortbauer

tuovat (2003) tutkimuksessaan esille, että koiran läsnäolo luokassa lisäsi syvempää vuorovaikutusta sekä oppilaiden kesken että oppilaiden ja opettajan välillä. Häiriökäyttäytyminen ja aggressiivisuus jäivät selkeästi vähemmälle koiran läsnäollessa. Näiden lisäksi ryhmässä yhdessä toiminen lisääntyi. (Kotrtschal & Ortbauer 2003.) Sosiaalisten tilanteiden helpottuminen voi johtua myös siitä, että koiran kanssa vuorovaikutuksessa oleminen vapauttaa ihmisessä oksitosiinia (Beetz, Uvnäs-Moberg, Julius & Kotrschal 2012). Näin ollen stressi vähenee ja itsesäätely helpottuu, mikä auttaa oppilasta mukautumaan paremmin vuorovaikutustilanteisiin sekä koulukavereiden että opettajan kanssa (Luecken, Roubinow & Tanaka 2013). Myös Bellini (2006) on tuonut esille, että autismikirjon lapset kokevat sosiaaliset tilanteet hyvin usein ahdistavina. Lisäksi he saattavat helposti joutua ikätovereidensa kiusaamiksi. (Bellini 2006.) Eläin toimii ikään kuin puskurina sosiaalisissa vuorovaikutustilanteissa (Fine & Beck 2015).

**Empatiakyky ja omien tunteiden tunnistaminen.** Koiran ottaminen mukaan vuorovaikutustilanteiden harjoitteluun paransi autismikirjon lasten kykyä ymmärtää toisen ihmisen tunteita ja ajatuksia (Becker, Rogers & Burrows 2017). Stetina ym. (2011) tuovat lisäksi tutkimuksessaan esille, miten ihmisten kyky tunnistaa pelkästään kanssaihmissen kasvon ilmeitä parani, kun he oppivat ensin tunnistamaan koiran ilmeitä (Stetina ym. 2011). Myös erityisopettajat nostivat haastatteluissaan esiin koira-avusteisen opetuksen merkityksen autismikirjon oppilaiden empatiakyvyn lisääntymiselle. Koiran läsnäolo auttoi autismikirjon oppilaita sanoittamaan ja miettimään omia tunnetilojaan. Aluksi mietittiin oppilaan kanssa yhdessä asioita, jotka mahdollisesti vaikuttavat koiran tunnetilaan. Sitä kautta oppilas oppi vähitellen tunnistamaan ja sanoittamaan myös omia tunteitaan sekä ongelmatilanteita, joita oli syntynyt esimerkiksi vuorovaikutuksessa toisten kanssa. Oppilaiden empatiakyvyn nähtiin siis lisääntyneen koira-avusteisen opetuksen myötä. Koiran hyvinvoinnista huolehtiminen oli monelle oppilaalle tärkeää ja huolenpidon myötä oppilaat pystyivät asettumaan koiran asemaan. Autismikirjon oppilaille empatian osoittaminen koiraan kohtaan oli helpompaa kuin ihmisille. Kuitenkin koiran kautta oppilaat pystyivät ajattelemaan myös toisten ihmisten tunteita ja sitä, mitä heidän tekonsa merkitsee muille ihmisille. Näin ollen ensin koiran kanssa harjoiteltuaan he pystyivät osoittamaan myöhemmin empatiaa myös ihmisiä kohtaan, niin kuin alla olevassa aineistositaatissakin todetaan.

*”Ylipäättään, että päästään siihen, että en lyö koiraa, silitän koiraa. en lyö kaveria, silitän kaveria. Siedän sitä, että kaveri istuu mun lähellä. Siedän ensin, että koira istuu mun lähellä.” (O3)*

#### 6.1.4 Koira toiminnanohjauksen tukena

**Tehtävien pilkkominen koiran avulla.** Haastateltavat toivat esille, että kasvatuskoiran avulla autismikirjon oppilaiden keskittyminen saatiin helpommin kohdennettua itse aiheeseen, mikä helpotti toiminnanohjausta. Lisäksi tehtävien pilkkominen opettajan toimesta mahdollisimman pieniin osiin, mahdollisti tehtävien toteuttamisen loogisesti myös koira-avusteisin menetelmin. Seuraava aineistositaatti kuvaa sitä, miten koiran hoitotoimenpiteisiin liittyvien erilaisten vaiheiden avulla oli mahdollista jakaa hoitoprosessi erilaisiin pienempiin vaiheisiin ja harjoitella onnistuneesti toiminnan aloittamista, siirtymiä sekä lopettamista.

*”Hän opetteli ensin pitämään koiraa sylissä. Sen jälkeen hän nyt jo osaa hirtu hyvin sitä koiraa käsitellä ja hän tietää, että miten pitää ensin toimia, miten sitten ja miten lopuksi, eli sellaisia asioita koiran kanssa on hyväkin harjoitella.” (O5)*

**Toiminnan aloittamisen nopeutuminen.** Opettajat totesivat myös, että koulukoiran ollessa luokassa autismikirjon oppilaat tarttuivat toimeen reippaammin ja työskentely saatiin nopeammin käyntiin. Haastateltavat totesivat, että kasvatuskoiran ollessa mukana opetuksessa, oli helpompi saada yhteys autismikirjon oppilaisiin, minkä myötä myös opiskeluun ryhtyminen nopeutui. Koiran läsnä ollessa opettaja ja oppilas löysivät nopeammin yhteisen keskustelun tason, joka viritti oppilaan positiiviselle mielelle, mikä edesauttoi myös opiskeluun motivoitumista.

*”Mä saan heihin paljon nopeemmin kontaktin, jolloin me päästään paljon nopeempaa siihen oppimiseen suotuisaan tilaan heidän kanssaan. Ja se sellanen ”small talk”, että päästään samalle levelille, nopeutuu ihan hirveesti.” (O3)*

Seuraavassa aineistositaatissa yksi haastateltavista kuvaa sitä, miten koiran läsnäolo auttoi oppilaita eniten juuri toiminnan aloittamisessa ja sen myötä myös toimintaan sitoutuminen lähti sujumaan.

*”Ja useimmiten mun mielestä koira on siinä, ei välttämättä se, joka tuo pitkäjänteisyyttä, vaan se, kenen kautta mä saan toiminnan alkuun. Ja sitten he huomaa, että he kykeneekin tähän.”*

(O1)

Yksi erityisopettajista toi esille tärkeän näkökulman myös siitä, että aina on hyvä varautua yllättäviin tilanteisiin, jotka voivat saada autismikirjon oppilaat aivan pois tolaltaan. Autismikirjon oppilaat reagoivat herkästi ja voimakkaasti yllättäviin aistiärsykkeisiin tai ulkoapäin tuleviin muutostilanteisiin, eikä niissä tilanteissa aina koirastakaan ole apua. Sen vuoksi hyvin alkuun saatu toiminta saattaa katketa täysin odottamatta ja tilanteet muuttua nopeasti aivan päinvastaisiksi.

*”Voi olla joku niinku kuormitus tilanne aistipuolella, että se koirakaan ei onnistu sitten rauhoittaa siinä yllättävässä tilanteessa.”* (O3)

**Toimintaan sitoutuminen.** Smithin ja Dalen (2016) tutkimuksen mukaan eläimen ollessa luokassa autismikirjon oppilaiden keskittyminen ja sitoutuminen opiskeluun parani. Myös oppilaiden stressi, ahdistus ja haastava käyttäytyminen vähenivät eläimen mukana ollessa. (Smith & Dale (2016.)) Erityisopettajat toivat myös esille, että koiran avulla keskittyminen oli helpompaa säilyttää opiskeltavassa aiheessa. Eräs erityisopettajista kertoi, että lisäksi oppilaiden osallistaminen toimintaan paransi heidän sitoutumistaan opiskeluun. Myös tehtävien pilkkominen pienempiin osiin auttoi keskittymisessä.

*”Koira kohdentaa keskittymisen taas aiheeseen. Sitten mä välillä annan oppilaiden mieltä toisillensa jotain tehtäviä, joita koira sitten näyttää, niin niiden pitää mieltä, että voiko tämän laittaa ensin vai tuon.”* (O1)

### 6.1.5 Aistiyliherkkyyksien siedättäminen koiran avulla

**Erilaisten aistimusten kohtaaminen koiran avulla.** Erityisopettajat kertoivat, että koiran avulla pystyi siedättämään monipuolisesti erilaisia aistiyliherkkyyksiä. Opettajat toivat esille sen, miten aistiyliherkkyydet kuormittivat oppilasta kouluarjessa ja rajoittivat koulunkäyntiä sekä oppimista. Koiran avulla oppilas pystyi lähestymään aistimuksia helpommin, auttoi myös saavuttamaan oppimiselle otollisemman olotilan. Erityisopettajat kokivat hyvin tärkeänä sen, että oppilaan kanssa totuteltiin kohtaamaan aistiärsykeitä hänen omista lähtökohdistaan

käsin ja omalla tahdillaan. Oppilasta ei painostettu koskemaan koiraan, mikäli hän ei ollut valmis siihen. Aistiharjoituksia muokattiin aina oppilaalle sopivaksi, niin kuin alla olevasta aineistositaatista käy ilmi.

*”Osasta tuntui ällöttävältä, että koira ottaa kädestä, niin sitten me sovittiin, että namin voi laittaa itsensä eteen lattialle ja koira ottaa siitä. Varmaan just se, ettei kestä, että koira koskee sinua mutta varmaan siihenkin ajan myötä saattaisi tottua.” (O2)*

**Katsekontaktin helpottuminen.** Eräs opettajista kertoi heillä aina koirapäivinä tapana, että autismikirjon oppilaat tervehtivät koira kättelemällä ja silmiin katsomalla heti luokkaan saapuessaan. Näin ollen he pystyivät harjoittelemaan katsekontaktia koiran kanssa, mikä monelle autismikirjon oppilaalle osoittautui helpommaksi kuin katsekontaktin ottaminen toiseen ihmiseen. Viimeaikaiset neurobiologiset tutkimukset ovat osoittaneet, että autismikirjon lapset kokevat eläimen kasvot positiivisemmiksi kuin ihmisen (esim. Whyte ym. 2015). Näin ollen kasvokkain eläimen kanssa oleminen on heille palkitsevampaa, motivoivampaa ja vähemmän uhkaavaa kuin katsekontakti ihmiseen (Solomon 2012). Alla oleva aineistositaatti avaa sitä, miten paljon hyötyä oppilaille oli katsekontaktin harjoittelusta koiran kanssa. Kun ajan ja pitkäjänteisen siedätyksen myötä heidän katsekontaktinsa koiran kanssa oli saatu mukavaksi, niin sen jälkeen oli helpompi sietää myös ihmisen katseen kohteena olemista.

*”Mä oon saanu palautetta yläasteelta siitä, että mun oppilaat on hyvässä katsekontaktissa, koska ne on harjotellu sitä vuosia koiran kanssa.” (O4)*

**Kosketuksen siedättäminen.** Erityisopettajien mukaan myös kosketusta siedätettiin onnistuneesti koiran avulla. Erityisopettajien kertoman mukaan oppilaat olivat keskenään hyvin erilaisia siinä suhteessa, halusivatko koskea koira vai eivät. Osalle koiran lähellä oleminen oli jo lähtökohtaisesti helppoa ja luontaista, mutta toisille oppilaille koiran läheisyys saattoi olla alkuun hyvinkin haaastavaa. Läheisyyttä oli mahdollista kuitenkin harjoitella koiran avulla onnistuneesti, niin kuin seuraavassa aineistositaatissa kerrotaan.

*”Se olikin aika hyvä, että hän sai harjoteltua sitä semmosta läheisyyttä koiran kanssa, kun ihmisen kanssa ei kyennyt. Et toivottavasti sitten myöhemmin pystyi vähitellen kestämään ihmistenkin läheisyyttä.” (O3)*

Jotkut autismikirjon oppilaat kokivat koiralle herkun antamisen kädestä hyvin epämiellyttävänä. Kyseiset oppilaat saivat laittaa koiralle herkun lattialle ja totutella omaan tahtiin koiran kosketukseen. Yksi opettajista kertoi autismikirjon oppilaastaan, jolle oli kauhistus, että hänen kädelleen putosi esimerkiksi maalia. Kyseinen oppilas hyötyi paljon siitä, että antoi koiralle namin, jolloin koiran kuolaa osui väistämättä hänen kädelleen. Näin ollen oppilas pystyi pikkuhiljaa tottumaan erilaisista asioista aiheutuviin tuntoärsykkeisiin.

*”Hän ei pystynyt maalaamaan millään maaleilla, jos sitä tuli käsiin. Et piti olla aina pensseli, niin hänen oli tosi hyvä harjotella koiran kanssa sitä, että hän anto kädestä koiran nuolasta ja ottaa sen namin siitä kädestä.” (O4)*

**Äänien siedättäminen.** Yksi opettajista oli kokenut, että erilaisiin äänien siedättäminen oli myös onnistunut hyvin koiran avulla. Koiran tuottaessa kovan äänen, esimerkiksi ilmapallon puhkaisu, oppilaan ahdistus ei ollutkaan noussut yhtä suureksi kuin äänen tullessa yllättäen jostain muualta. Koiran kanssa yhdessä toimiminen kannusti ja rohkaisi oppilasta kohtaamaan jännittäviäkin aistiärsykeitä.

*”Hän antaa koiralle jotain, mistä tulee ääni, niin sen siedättäminen. Että mä suostun lähestymään jotakin asiaa, koska mulla on niin kova motivaatio saada tehdä tää asia ton koiran kanssa. Se on aika laaja kirjo. Se on sellaista aistimusten aallokossa olemista.” (O4)*

#### 6.1.6 Koira-avusteinen opetus ainutlaatuisena tukimuotona autismikirjon oppilaille

**Koira aistii herkästi oppilaiden tunnetiloja.** Yhtenä koiran huippuominaisuuksista pidetään sitä, että se pystyy reagoimaan autismikirjon lapseen niinä hetkinä, jolloin lapsi on ahdistunut tai hänen aistinsa olivat ylikuormittuneet (Harwood, Kaczmare & Drake 2018).

Erityisopettajat toivat haastatteluissaan esille erityisenä ja positiivisena asiana sen, että koira kykeni aistimaan vahvasti oppilaiden tunnetiloja ja reagoimaan niihin ennen kuin opettaja itse välttämättä oli edes huomannut koko tilannetta. Erityisopettajien kertoman mukaan koiran herkkyyden koettiin tuovan opetukseen jotain sellaista, mihin pelkästään opettaja itse ei kyennyt. Niin kuin alla esitettävistä aineistositaateista ilmenee, koiran herkkyys aistia nopeasti tunnetiloja koettiin myönteisenä asiana erityisesti niissä tilanteissa, jolloin oppilas tarvitsi rauhoittajaa ja lohduttajaa.

*”Se koira oli semmonen jännä, että se osas myös lukee, että koska jolle kulle tuli raivari, ni se saatto lähteä siitä työpisteestään ja mennä jonkun lapsen luokse ja pistää pään sen syliin ja katsoo sitä ja saada sen raivarin menemään ohi. Että semmosta jännää tunneälyä sillä koiralla oli,” (O4)*

*”Sen näkee luokassakin, että koira hakeutuu oppilaan luo, jolla on kaikkein vaikeinta.” (O5)*

**Koira auttaa opettajan ja oppilaan välisen luottamuksen rakentumisessa.** Eläinavusteisen terapian kehittäjä Levinson (1962) tuo esille, että koiran läsnäolo terapiaistunnossa sai puhumattoman lapsen, joka ei ottanut kontaktia kehenkään, puhumaan koiralle ja olemaan vuorovaikutuksessa koiran kanssa. Lapsi motivoitui koirasta niin paljon, että osallistui jatkossakin innolla terapiaan. Koiran ja lapsen välinen positiivinen suhde edesauttoi lapsen tilan kohentumista. Friesenin (2009) mukaan eläimet tarjoavat kouluympäristössä oppilaille ainutlaatuisen ja arvokkaan sosiaalisen ja emotionaalisen tuen juuri sen takia, että ne ovat aktiivisia ja toivottuja osallistujia, eivätkä ne koskaan kritisoi oppilasta tai arvioi hänen edistymistään (Friesen 2009).

Oppilaat ovat yleensä vastaanottavaisempia ja yhteistyökykyisempiä, kun koira on läsnä opetuksessa (Limond, Bradshaw & Cormack 1997). Erityisopettajat kertoivat haastatteluissaan kasvatuskoiran helpottavan luottamussuhteen rakentumista heidän ja oppilaan välillä. Vaikeammat tunteet aiheuttavat helposti ahdistusta ja niistä puhuminen voi olla oppilaalle jopa mahdotonta. Näissä tilanteissa opettajasta tulee koiran avulla helpommin lähestyttävä ja uudella tavalla kiinnostavampi ihminen, jonka kanssa uskaltaa lähteä yhdessä ratkomaan hankalampiakin asioita.

*”Koska ne tunteet on vaikeita ja niistä keskustelu on vaikeaa, niin koiran avulla sen keskustelun avaaminen on hirvittävän paljon helpompaa. Että lähdepä tunteista keskustelemaan ilman sitä koiraa, niin se on semmosta, ää, öö, en tiedä.” (O1)*

### 6.1.7 Koira-avusteisen opetuksen haasteet

**Koira-avusteisen opetuksen sitovuus.** Erityisopettajat olivat hyvin sidottuja koiraan niinä koulupäivinä, jolloin koira oli mukana opetuksessa. Edes ruokataukojen pitäminen ei aina ollut mahdollista. Erityisopettajat olivat koko päivän vastuussa koirastaan ja toimivat koulussa koiran ehdoilla. Erityisopettajat kuvailivat koirapäiviä raskaiksi ja työntäyteisiksi



juuri sitovuuden ja tarkkojen järjestelyjen vuoksi. Koira-avusteisina päivinä erityisopettajat olivat niin kiinni omassa työssään, etteivät kertomansa mukaan tienneet juuri mitään luokan ulkopuolisista tapahtumista. Erityisopettajat joutuivat niinä päivinä, jolloin koira oli mukana, tinkimään myös omista ruokatauoistaan.

*”On ne raskaita päiviä, että mä oon niin kiinni siinä sitten, enkä tiedä mistään muusta maailmasta oikein mitään. Et se mitä mä käyn sen koiran kanssa ulkona välillä, niin se on ainut sitten.”* (O6)

*”Niinä päivinä on itse niin sidottu siihen koiraan, että mä en esimerkiksi käynyt niinä päivinä syömässä.”* (O2)

Koira-avusteisen opetuksen toteuttaminen osana opettajan työtä lisää työn vaativuutta. Vaatimukset voivat kohota väliaikaisesti tai olla pysyvämpiä. Esimerkiksi koira-avusteisen opetuksen aloittaminen uutena työmenetelmänä voi nostaa työn vaatimustasoa ainoastaan hetkellisesti, sillä uuden menetelmän ottaminen osaksi omaa työtä vaatii alussa paljon suunnittelua ja pohjatyötä. (Mäkelä 2021.) Lisäksi eläinavusteisten interventioiden käyttö aiheuttaa lisätyötä opettajille luokahuoneen ulkopuolella, sillä eläimen huolenpitoon kuluu aikaa koulutyön ulkopuolellakin. (Smith & Dale 2016.) Myös haastatteluissa ilmeni, että koira-avusteinen opetus lisäsi erityisopettajien työhön kuluvaan aikaan. Koiran pitämisestä puhtaana tuli työpäivinä pitää erityisen hyvää huolta, joten koiran pesemiseen ja hygieniasta huolehtimiseen kului opettajilta reilusti aikaa normaalityöajan lisäksi. Koira tuli myös ulkoiluttaa koulupäivän aikana. Seuraavista aineistositaateista käy ilmi, että suunnittelutyön lisäksi erityisopettajien resursseja kului myös esimerkiksi materiaalien työstämiseen ja välinehankintoihin.

*”Tottahan mulla menee aikaa siihen, kun mä suunnittelen, koska koira-avusteinen opetus on ehdottomasti tavoitteellista ja suunniteltua. Ja sitten mä vielä dokumentoin sen, et mulla on kaikki ylhäällä, mitä on tehty.”* (O6)

*”Lippua ja lappua on tullut kirjoiteltua ja tullut laminoitua hirvittävät määrät kaikenlaista. On korttia, noppaa ja terapiamattoo.”* (O1)

Erityisopettajat olivat kuitenkin myös sitä mieltä, että vaikka koira-avusteinen opetus tuli suunnitella tarkkaan, oli jätettävä tilaa myös koiran toiminnalle ja siinä hetkessä spontaanisti syntyvälle toiminnalle. Liian joustamattomat suunnitelmat nähtiin esteenä sille, että opettaja voisi avoimesti tarttua koiran tarjoamiin aloitteisiin.

*”Koiravusteisuudessa on tosi tärkeää se, että sä et voi viimeiseksi asti suunnitella kaikkea, koska koira tekee niin upeita avauksia, mitä sä et itse huomaa tai voi suunnitella etukäteen. Että antaa tilaa sen koiran ammattitaidolle kohdata se lapsi.” (O3)*

**Luokkatilan soveltumattomuus koira-avusteiseen opetukseen.** Sekä oppilaiden että koiran turvallisuuden kannalta on ehdotonta, että koiralla on lukittu tila, jonne koira voi mennä, mikäli oppilas alkaa esimerkiksi käyttäytyä aggressiivisesti. (Anderson 2007). Eräs haastateltavista kertoi, että hänellä oli joskus käytössään luokka, jossa ei ollut turvallista paikkaa koiralle, johon se tarvittaessa olisi päässyt turvaan tai lepäämään. Tämä aiheutti paljon haastetta koiravusteisen opetuksen käytännön toteuttamisessa luokkaympäristössä.

*”Ainut mikä on tuottanut ongelmia, on luokkatila, mihin mä en ole saanutkaan sitä koiraa selkeästi turvaan. Mä oon todella joutunu miettimään, että miten tää, et jos siinä ei ole erillistä varastoa, jonka saa lukkoon.” (O1)*

Sama erityisopettaja kertoi myös avoimessa oppimisympäristössä työskentelyn tuomista haasteista ja oli sitä mieltä, että avoimessa tilassa kontakti koiraan on mahdotonta säilyttää kokoaikaisesti.

*”Ja sitten nyt tossa avoimessa tosiaan se, että kun se tila on sellainen, että se koira saattaa olla niin, että minä en näe sitä ja se siihen mä en suostu.” (O1)*

**Työyhteisön negatiivinen suhtautuminen.** Yksi erityisopettajista kertoi, että oli törmännyt työyhteisössään negatiiviseen suhtautumiseen koira-avusteista opetusta kohtaan kollegoidensa puolelta. Joidenkin työyhteisön jäsenten oli aluksi vaikea ymmärtää koira-avusteinen opetus merkityksellisenä ja tavoitteellisenä menetelmänä. Kasvatuskoiran tuominen kouluun aiheutti epäilyksiä työyhteisössä jo pelkästään siitä syystä, että koira-avusteinen opetus oli työyhteisön jäsenille uusi ja vieras menetelmä. Ihmiset kokevat kaikki itselleen vieraammat

asiat alussa epävarmoina ja jopa pelottavinakin, minkä vuoksi uudet asiat aiheuttavat helposti vastustusta, niin kuin seuraavista aineistositaateistakin käy ilmi.

*”Kaikkea uutta aina vastustetaan ja se voi olla, että mallin vuoksi vastustetaan.”* (O5)

Hallin ym. (2017) mukaan koiran tuominen mukaan töihin saattaa aiheuttaa työyhteisössä vastustusta esimerkiksi hygienian, allergioiden tai koiriin liittyvien negatiivisten kokemusten vuoksi. (Hall ym. 2017) Jotkut allergiset ihmiset voivat saada oireita, vaikka allergiaa aiheuttava eläin ei itse olisikaan paikalla, sillä eläinallergeeneja kulkeutuu yleisiin tiloihin myös eläimen omistajien mukana. (Allergia- iho- ja astmaliitto 2019, 3). Myös yksi erityisopettajista kertoi, että nimenomaan allergiasyistä työyhteisössä oli suhtauduttu negatiivisesti koira-avusteisen opetuksen aloittamiseen koulussa.

*”Silloin ihan aluksi, kun mä aloitin koiran kanssa, niin silloin joku sanoin mulle, että mä en sit varmaan keväällä tuu töihin ollenkaan, ku mä oon niin kauheen allerginen, et mä en sit keväällä pysty työskentelemään ollenkaan. Mut kyl sekin ihminen työskenteli koko kevään.”* (O4)

**Autismikirjon oppilaiden aggressiivinen käytös.** Kaikki erityisopettajat toivat yksimielisesti esille sen, että koira-avusteinen opetus ei sovellu aggressiivisten autismikirjon oppilaiden opetukseen. Autismikirjon oppilaan kohtauksittainen ja varoittamatta ilmenevä aggressiivisuus vaarantaa koiran turvallisuuden. Tällaisissa tilanteissa koira ei käytetty opetuksessa ollenkaan. Erityisopettajat painottivat, ettei koiralle saanut aiheutua vaaraa koulussa, eikä koiran turvallisuudesta tingitty missään tilanteessa. Mikäli oppilas ei koirankaan mukana ollessa pystynyt hillitsemään raivokohtauksiaan, oli koira-avusteisesta opetuksesta silloin luovuttava kokonaan.

*”Jos lapsi on hyvin impulsiivinen, eikä pysty sitä aggressiota hillitsemään riittävästi tai että se on ennakoitavissa, niin silloin ei ole turvallista käyttää koira. Eli sitten pitää vaan luopua koiran käytöstä.”* (O3)

*”Mutta ollu ihan sellasia, että on sitten poliisit ja ambulanssit tilattu, niin tuota sellaiseen ryhmään ei koira voi, koska koira voi loukkaantua, et siinä heitellään ja uhkaillaan ja kaikkee, niin ei se koira sellaseen tilaan voi mennä.”* (O5)

**Yllättävät tilanteet.** Koira-avusteisen opetuksen haasteena nähtiin myös koulupäivän aikana eteen tulevat yllättävät tilanteet, jotka vaativat muuttamaan alkuperäistä suunnitelmaa ja joihin ei erityisopettaja itse voi vaikuttaa. Näissä tilanteissa se, että opettaja on vastuussa koirastaan koko työpäivän ajan, saattaa aiheuttaa ongelmatilanteita. Eräs haastateltavista antoi esimerkkinä opettajakollegan yllättävän sairastumisen kesken työpäivän. Sellaisissa tilanteissa, joissa opettaja joutuu oman koiransa lisäksi ottaa vastuulleen myös opettajakollegansa oppilasryhmän, tuovat paljon lisähaastetta opettajan työpäivään. Yksi toinen erityisopettajista puolestaan kertoi, että oppilaan yllättävä kuormitustilanne voi aiheuttaa sen, että suunnitelmaa täytyy muuttaa kokonaan. Näin vaikeissa tilanteissa koiran käyttö ei ole turvallista eikä edes oppilasta hyödyttävää.

*”Vaikka että naapuriluokan opettaja sairastuu kesken päivän ja sun pitäisikin ottaa vastuulleen myös se luokka tai jotain tämän tyyppistä. Sen oon huomannut tässä nyt, et onhan se ihan erilaista, et sulla on vastuulla sekä se ryhmä että sitten se koira.” (O2)*

*”Voin olla suunnitellut, että tehdään näin ja näin, mutta lapsella onkin niin vahva kuormitustilanne päällä tai joku muu, että koiran käyttö ei ole turvallista tai järkevää. Sitten pitää vaan tehdä toinen suunnitelma.” (O3)*

TAULUKKO 1. Ensimmäiseen tutkimuskysymykseen liittyvä teemoittelu

PELKISTETTY ILMAUS	ALATEEMA	PÄÄTEEMA
Koiran läheisyys pysäyttää raivokohtaukset.	Itsehillinnän kehittyminen	<b>Koira oppilaiden rauhoittajana</b>
Työrauha säilyy koiran läsnäollessa.	Koiran läsnäolon rauhoittava vaikutus	

<p>Koiran kanssa opiskelusta tulee mukavaa.</p> <p>Koira motivoi käymään koulua.</p>	<p>Myönteinen asenne opiskeluun</p>	<p><b>Koira opiskelumotivaation tukena</b></p>
<p>Koiran hallitseminen ja ohjaaminen kasvattavat oppilaan itseluottamusta.</p> <p>Koira hyväksyy oppilaan sellaisena kuin hän on.</p> <p>Koiran avulla saa onnistumisen kokemuksia ja rohkeutta kohdata jännittäviäkin asioita koulun arjessa.</p>	<p>Itsetunnon vahvistuminen</p>	
<p>Mieluisat hetket koiran kanssa tehtävien tekemisen lomassa tai onnistuneesta työskentelystä toimivat palkintoina oppilaille.</p>	<p>Koira palkkiona</p>	
<p>Koiran läsnäolo opetuksessa tekee oppilaat iloisiksi.</p> <p>Koiran kanssa opiskelusta tulee mukavampaa.</p>	<p>Ilo</p>	

<p>Koiran läsnäolo saa oppilaat käyttäytymään kohteliaammin toistensa seurassa.</p> <p>Koira tuo yhteisen puheenaiheen luokkaan.</p> <p>Koiran läsnäolo saa oppilaat puhumaan enemmän ja rohkeammin.</p>	<p>Koira oppilaiden tukena vuorovaikutustilanteissa</p>	<p><b>Koiran myönteinen vaikutus sosiaalisissa vuorovaikutustilanteissa</b></p>
<p>Koiran avulla voidaan harjoitella empatiakykyä ja tunnetaitoja.</p> <p>Kun on oppinut suhtautumaan koiraan empaattisesti, osaa suhtautua samalla tavalla myös kanssaihmiisiin.</p>	<p>Empatiakyky ja omien tunteiden tunnistaminen</p>	
<p>Koiran kanssa päästään nopeammin koulutyön alkuun.</p>	<p>Toiminnan aloittamisen nopeutuminen</p>	<p><b>Koira toiminnanohjauksen tukena</b></p>
<p>Oppilaat pystyvät tekemään keskittyneemmin töitä, kun koira on läsnä.</p> <p>Koira auttaa säilyttämään oppilaan läsnäolon ja keskittymisen kohdentamisen opiskeltavaan asiaan</p>	<p>Toimintaan sitoutuminen</p>	

<p>Koiran avulla oppilas pystyy lähestymään aistimuksia helpommin ja rohkeammin</p>	<p>Erilaisten aistimusten kohtaaminen koiran avulla</p>	<p><b>Aistiyliherkkyyksien siedättäminen koiran avulla</b></p>
<p>Autismikirjon oppilaan on helpompi ottaa katsekontakti koiraan kuin ihmiseen.</p> <p>Koiran avulla katsekontaktin siedättäminen auttoi niin, että lopulta katsekontakti ihmistenkin kanssa toimi.</p>	<p>Katsekontaktin helpottuminen</p>	
<p>Koiran avulla pystyttiin harjoittelemaan kosketustilanteita, jotka ihmisten kanssa olivat liian vaikeita.</p>	<p>Kosketuksen siedättäminen</p>	
<p>Koiran tekemät kovat äänet tuntuivat oppilaasta vähemmän ahdistavilta kuin yllättäen tulevat äänet.</p> <p>Kovien äänien kohtaaminen yhdessä koiran kanssa tuntui oppilaasta turvalliselta.</p>	<p>Äänien siedättäminen</p>	
<p>Vaikeista ja ahdistavista asioista keskusteleminen onnistui paremmin silloin, kun koira oli läsnä.</p>	<p>Koira auttaa opettajan ja oppilaan välisen luottamuksen rakentumisessa</p>	

<p>Opettajat ovat vastuussa koirastaan koko koulupäivän ajan.</p> <p>Opettajat joutuvat tinkimään omista tauoistaan niinä opetuspäivinä, jolloin koira työskentelee luokassa.</p>	<p>Koira-avusteisen opetuksen sitovuus</p>	<p><b>Koira avusteisen opetuksen haasteet</b></p>
<p>Koiran turvallisuus on aina ykkösasia koira-avusteisessa opetuksessa.</p> <p>Mikäli aggressiiviset oppilaat aiheuttavat vaaratilanteita koiralle, koiran käytöstä koulussa tulee luopua kokonaan.</p>	<p>Autismikirjon oppilaiden aggressiivinen käytös</p>	
<p>Äkillisissä eteen tulevissa kuormitustilanteissa koirankaan läsnäolo ei hyödytä autismikirjon oppilasta.</p>	<p>Yllättävät tilanteet</p>	
<p>Työyhteisön varauksellinen suhtautuminen koira-avusteisuuteen johtuu siitä, että kaikkea uutta helposti vastustetaan.</p> <p>Allergiset opettajat ovat suhtautuneet negatiivisesti koiran tuomiseen kouluun.</p>	<p>Työyhteisön negatiivinen suhtautuminen</p>	
<p>Luokkatila, jossa ei ole erillistä lukittua varastoa koiralle, aiheuttaa haasteita.</p> <p>Avoimessa oppimisympäristössä kokoaikaisen kontaktin säilyttäminen koiraan ei ole mahdollista.</p>	<p>Luokkatilan soveltumattomuus koira-avusteiseen opetukseen</p>	



## 6.2 Koira-avusteisen opetuksen toteuttaminen

### 6.2.1 Koira pedagogisena työvälineenä

**Koira-avusteinen opetus on tavoitteellista toimintaa.** Koulukoira on hyvin moninaisia tehtäviä luokassa. Erityisopettajien mukaan koulukoira on yksi heidän pedagogisista työvälineistään. Kaikki opettajat painottivat, että koira-avusteinen opetus on aina tavoitteellista toimintaa. Tavoitteita suunnitellaan yksittäisten oppilaiden, koko ryhmän ja opetustilanteen mukaisesti. Yksi opettaja toi esille, että hänelle itselleen koira-avusteinen opetus on vielä uutta ja hänen tavoitteinaan olivat motivoida oppilaita, rauhoittaa oppitunteja ja tukea vuorovaikutustilanteita koira-avusteisen opetuksen avulla. Hän kertoi, että jatkossa aikoo ottaa mukaan myös yksilöllisiä tavoitteita oppilaille.

Eräs toinen opettaja totesi myös, että hän toteuttaa koira-avusteista opetusta pienissä oppilasryhmissä sekä yksittäisten oppilaiden kanssa. Hän kertoi pidemmän aikavälin tavoitteekseen sen, että voisi laajentaa koira-avusteisen opetuksen käyttöä niin, että kaikki koulun oppilaat pääsisivät koira-avusteisen opetuksen piiriin.

*”Välillä on pienen ryhmän kanssa ja välillä yksilöjuttujakin. Kyllä mä uskon, että olisi tavoite sitten munin koiran kanssa silleen, että saataisiin silleen laajempi hyöty tulevaisuudessa koko koululle.” (O2)*

Erityisopettajat olivat yhtä mieltä siitä, että mikäli koira-avusteinen opetus ei hyödyttänyt autismikirjon oppilasta, siitä tuli luopua. Joskus oppilas ei yksinkertaisesti ollut kiinnostunut koiran seurasta tai ei pitänyt koirista. Nämä olivat itsessään jo riittäviä syitä sille, että koira-avusteista opetusta ei kyseisen oppilaan kohdalla kannattanut jatkaa.

*”Jos ei se ole itse kiinnostunut yhtään. Että jos ei pidä koirista, niin silloinhan siitä ei ole hyötyä.” (O1)*

Haastateltavien kertoman mukaan alkuvaiheessa autismikirjon oppilaat saattoivat vaikuttaa välinpitämättömiltä suhteessa koiraan, mutta kyse voi olla myös heille tyypillisestä hitaudesta ottaa vastaan ja kohdata uusia asioita. Siksi oli tärkeää olla kärsivällinen ja varata koira-avusteisen opetuksen käyttöönottoon riittävästi aikaa. Haastateltavat kertoivat, että he eivät heti luovuttaneet, vaikka toivottua vastetta ei oppilailta ensimmäisillä kerroilla tullutkaan.

*”Voi olla, että silloin, kun aloittaa, niin joskus tuntuu, että sillä ei ole mitään vaikutusta, että voi olla, että oppilaat on välinpitämättömiä suhteessa koiraan. Mutta se liittyy ehkä siihen aloittamiseen ja sellaseen autistien hitaasti lämpövyöteen.. Että siellä alkuvaiheessa voi tuntua, että ehkä tästä ei ole mitään hyötyä, mutta kyllä se yleensä sitten näyttäytyy jossain vaiheessa, että jotain hyötyjä on.” (O5)*

Yksi opettajista painotti myös, että harvemmin koko ryhmä hyötyi yhtä aikaa koirasta. Näissä tilanteissa opettaja joutuikin usein tasapainottelemaan ja huomioimaan, että opetus on varmasti oppilaslähtöistä, ettei olisi käynyt niin, että pääosassa on itse koira ja siihen liittyvät menetelmät. Tällaisissa tilanteissa opettajalta vaaditaan ongelmanratkaisukykyä, että miten saada koira mukaan tunnille siten, että jokaiselle oppilaalle saadaan luotua oppimiselle otollinen tilanne.

*”Pitää aina punnita haitat ja hyödyt. Joskus voi olla, että se oppilas, jolle tämä on HOJKSattu, niin hyötyisi tästä koira-avusteisuudesta, mutta sitten sulla on kolme muuta, jotka hyötyy enemmän tunnin sisällöstä ilman sitä koira, niin silloin minun pitää ratkaista se tilanne jollain tavalla.” (O3)*

**Koira-avusteinen opetus on suunnitelmallista.** Jalongon, Astorinon & Bomboyn (2004, 11) mukaan eläinavusteinen opetus ei tarkoita sitä, että opettaja voi tuoda kouluun ihan millaisen lemmikkikoiran tahansa. Jotta koira-avusteisesta opetuksesta saadaan hyödyllinen osa koulupäivää, koiralta vaaditaan tiettyjä taitoja sekä ominaisuuksia, jotta se pystyy työskentelemään onnistuneesti erilaisissa ympäristöissä ja erilaisten oppilaiden kanssa. (Jalongo, Astorino & Bomboy 2004) Opettajat toivat yksimielisesti esille, että he toteuttivat koira-avusteista opetusta aina suunnitelmallisesti. Koira-avusteisen opetuksen nähtiin vaativan opettajalta itseltään myös normaalia opetusta tarkempaa suunnittelua. Koira oli osa opetussuunnitelmaa ja sen avulla pystyttiin opettelemaan monenlaisia arkipäiväisiä toimintoja. Eräs opettajista totesi, että heillä on koulussa erillinen eläintiimi, joka pohtii yhdessä vuosittain, millä tavoin eläinavusteisuutta toteutetaan koulun arjessa ja millaisia eläinavusteisia menetelmiä kannattaa käyttää. Koira-avusteisen opetuksen suunnitelmallisuuden nähtiin auttavan koko työyhteisöä. Kun koira-avusteiselle opetukselle oli luotu selkeät raamit ja tavoitteet, työyhteisössä oli helpompi suhtautua luottavaisemmin koira-avusteiseen opetukseen.

*”Kyllähän se suunnitelmallista on. Meillä on sellainen eläintiimi, jossa joka vuosi mietitään, mitä asioita me tällä eläinavusteisuudella tehdään. Kaikkien eläinten tuojien kanssa tehdään semmoinen sopimus, että miten toimitaan. Se ehkä lisää sitä uskoa, että se on jotenkin ammattillista ja siinä on joku tavoite.” (O5)*

Eräs toinen opettajista toi esille myös sen näkökulman, että koira-avusteinen opetus ei välttämättä heti alusta alkaen voi olla tavoitteellista etenkin silloin, kun kouluttamaton pentukoira tulee totuttelemaan kouluympäristöön ja sosiaalistumaan oppilaisiin.

*”Koira on ollut alle puolivuotiaasta asti. Että hän oli alkuun enemmänkin, että tottui siihen. Ei se ollut sillä tavalla oppilaiden näkökulmasta tavoitteellista silloin aluksi.” (O2)*

## 6.2.2 Koira-avusteisen opetuksen edellytykset

**Koiran soveltuvuus koulutyöhön.** Kaikki erityisopettajat olivat joko käyneet tai käymässä haastatteluhetkellä koulutusta koira-avusteisesta työskentelystä. Koulutusta kuvailtiin monipuoliseksi ja kattavaksi. Erityisopettajat olivat yksimielisiä siitä, että koiran soveltuvuus koira-avusteiseen opetukseen ja kouluympäristössä toimimiseen tuli ehdottomasti testata. Haastateltavat näkivät myös oman kouluttautumisen tärkeänä koira-avusteisen opetuksen onnistuneen toteuttamisen kannalta. Koulutukset nähtiin tärkeinä myös verkostoitumisen ja ideoiden jakamisen vuoksi. Opetushallitus (2022) on laatinut ohjeistuksen yhdessä Allergia-ihon- ja astmaliiton ry:n, Koirat kasvatus- ja kuntoutustyössä ry:n sekä Kennelliiton ry:n kanssa koira-avusteisen työskentelyn toteuttamista varten oppilaitoksissa. Ohjeistuksessa todetaan, että koiran tulee olla testattu koira-avusteiseen työskentelyyn soveltuvaksi. (Opetushallitus 2022.)

**Turvallisuus.** Erityisopettajien mukaan turvallisuusasiat tuli huomioida sekä koiran että myös autismikirjon oppilaiden kannalta. Esimerkiksi koirapelkoisia oppilaita ei koskaan pakotettu olemaan tekemisissä kasvatuskoiran kanssa. Oppilailla oli aina mahdollisuus olla sellaisen välimatkan päässä koirasta, joka tuntui heistä turvalliselta. Eräs erityisopettajista kertoi, että yksi hänen oppilaistaan oli päässyt eroon koirapelostaan hitaasti siedättämällä. Oppilas oli saanut tutustua koiraan omaan tahtiinsa ja kohtaamiset koiran kanssa oli järjestetty ehdottoman turvallisiksi ja positiivisiksi. Jalongon, Astorinon & Bomboyn (2004) mukaan

koiraa pelkäävää lasta ei missään tapauksessa saa painostaa, vaan antaa hänelle mahdollisuus pitää tarvittava välimatka koiraan. Tarkasti valvotut ja ohjeistetut kohtaamiset koulutettujen terapiakoirien kanssa voivat parhaassa tapauksessa poistaa lapsen koirapelon kokonaan, kun hän ymmärtää, etteivät kaikki koira käyttäydy samoin kuin ne, joista hänellä on negatiivisia kokemuksia. (Jalongo, Astorino & Bomboy 2004.) Alla oleva aineistositaatti kuvaa sitä, miten sellaisissa tilanteissa, joissa oppilaan koirapelko on hyvin voimakasta, tulisi tarkkaan punnita koira-avusteisen opetuksen haitat ja hyödyt. Vahvan koirapelon vuoksi oppilaan oppiminen saattaa vaikeutua huomattavasti.

*”Jos oppilaalla on sitä koirapelkoa, ni täytyy tosi silleen tarkkaan mieltiä, hyödyttääkö se koiran käyttö vai onko se jopa oppimisen este siinä kohtaa.” (O2)*

*”Niin sen yhdistäminen, että sä saat ryhmätunnilla oppilaan A tavoitteissa sitä hyödynnettyä ilman, että oppilas B ahdistuu koirapelkoisuuden takia ja alisuoriutuu siksi, että koira on siinä tilanteessa siinä tilassa. Ne on sellasia tosi arkoja paikkoja, missä pitää tosi eettisesti mieltiä sitä asiaa, että mikä tässä on oikein ja järkevää.” (O3)*

Opetushallituksen ohjeistuksessa todetaan, että ensisijaista on oppilaan oikeus osallistua opetukseen oppilaitoksen tiloissa. Koiran käytön opetuksessa tulee olla turvallista kaikille, eikä se saa vaarantaa oppilaiden terveyttä. Siitä syystä allergiat ja muut terveyteen liittyvät seikat on huomioitava. Koiran ohjaajan tulee huolehtia siitä, että koiran ja oppilaiden väliset kohtaamiset ovat turvallisia sekä oppilaille että koiralle. (Opetushallitus 2022.)

Anderson (2007) toteaa, että oppilaille on tehtävä selväksi, että kaikenlainen epäasiallinen käytös koiraa kohtaan johtaa siihen, että koira-avusteinen työskentely lopetetaan välittömästi. Vaihtoehtoisesti on mahdollista toimia niin, että evätään pelkästään asiattomasti käyttäytyvän oppilaan osallistuminen koira-avusteiseen opetukseen, jotta ne oppilaat, jotka mielellään työskentelevät koiran kanssa, pääsevät koiratyöskentelyyn mukaan jatkossakin. Koiran ottaminen mukaan opetukseen vaatii tarkkaa valmistelua. Oppilaille on kerrottava selkeästi koira-avusteisen opetuksen idea ja tavoitteet. Myös toimintaperiaatteista ja koiran hyvästä kohtelusta on sovittava perusteellisesti ja painotettava oppilaille, että niihin on sitouduttava, jotta koiran on mahdollista työskennellä koulussa. (Anderson 2007.) Myös tässä tutkimuksessa ilmeni, että yhteisten sääntöjen sopiminen oppilaiden kanssa etukäteen oli tärkeää ja jopa välttämätöntä, jotta oppilaat tiesivät, millaista käytöstä heiltä vaadittiin koiran

läsnä ollessa, että koira-avusteinen opetus ylipäättään oli mahdollista, eikä koiralle aiheutunut vaaratilanteita luokassa.

*”Ja sitten se sääntö oli, että jos koiralle on yhtään vaaraa niin se ei tule. Et se on kerrasta poikki, ja sitten pari kertaa kun on sellainen ollut, niin sitten on ollut koira kyllä tauolla monta viikkoa.” (O1)*

*”Ne tietää, että koiran läsnäollessa pitää käyttäytyä järkevästi, eikä tehdä mitään höperöä, niin kyl se vaikuttaa siihen. Et sit sellasta älytöntä impulsiivisuutta ei oo ollenkaan.” (O6)*

**Kasvatuskoiran hyvinvoinnista huolehtiminen.** Työssä käytettävien eläinten hyvinvoinnin takaamiseksi on tärkeää kehittää selkeät ohjeistukset siitä, miten eläimen hyvinvointia pystytään arvioimaan muun muassa eläimen kehonkieltä havainnoimalla. Olisi toivottavaa, että eläintä työssä käyttävällä työntekijällä olisi asianmukainen koulutus ja että töihin tuotavat eläimet olisivat turvallisia sekä terveitä, jotta työskentelystä ei koidu mitään riskiä asiakkaille eikä eläimelle itselleen. (Thodberg, Berget & Lidfors 2014, 46.) Erityisopettajien mukaan yksi merkittävimmistä koiran hyvinvointiin liittyvistä asioista koulupäivän aikana oli se, että koira sai riittävästi taukoja. Koiralla oli luokassa oma paikka, jossa se sai olla rauhassa. Mikäli koira vetäytyi omaan paikkaansa rauhoittumaan, oppilaat tiesivät, että koiraa ei saanut silloin häiritä. Koiraa ei koskaan pakotettu työskentelemään, vaan se sai mennä vapaasti lepäämään aina, kun halusi. Koiraa tulee kohdella eläinsuojelusäännösten mukaisesti ja taata sille riittävät lepoajat ja ulkoilutukset työpäivän aikana. Lisäksi koiran tulee olla puhdas ja perusterve. (Opetushallitus 2022.) Seuraavissa aineistositaateissa kuvataan sitä, että koiralla tulee olla aina erillinen tila tai paikka, johon se halutessaan pääsee lepäämään ja jossa sitä ei häiritä.

*”Koira oppi tosi nopeesti, että hänellä on se oma koppa, mihin hän saa mennä aina lepäämään, kun hän haluaa. Ja oppilaat oppi siihen, että koiraa ei mennä silloin häiritsemään.” (O2)*

*”Koiran pitää saada se oma taukonsa myös. Tietysti on sovittu oppilaitten kanssa myös, et jos se menee pöydän alle nukkumaan, ni sit sitä ei saa häiritä, et se saa ottaa oman taukonsa myös silloin, kun se haluaa.” (O6)*

**Erityisopettajien omakohtainen kiinnostuneisuus koiran käyttöön opetustyössä.**

Erityisopettajat olivat sitä mieltä, että koira-avusteisen opetuksen myötä he pystyivät

toteuttamaan itseään paremmin työssään. He kokivat koira-avusteisen opetuksen tuovan lisää motivaatiota ja intoa työhön. Myös koira-avusteisten menetelmien toimivuus kouluympäristössä vahvisti erityisopettajien uskoa siihen, että koira-avusteisesta opetuksesta todella on hyötyä autismikirjon oppilaille. Mahdollisuudet koiran käytölle luokkaympäristössä nähtiin rajattomina. Erityisopettajat kokivat positiivisena myös sen, että saivat käyttää omaa mielikuvitustaan ja luovuuttaan koira-avusteisten menetelmien suunnittelussa sekä toteutuksessa.

*”Mielikuvitus on vaan rajana tässä. Tuntuu, et jatkuvasti tulee lisää ja oppilaat itekin keksii kaikkia juttuja.” (O6)*

*”Sitten kun näkee, mitä tuloksia sillä voi saada aikaiseksi ja sitten kun se tuo mielihyvää ja hyvinvointia oppilaille ja henkilökunnalle, kun koira on paikalla, niin kyl se sitä kautta tuo itsellekin sellasta työhyvinvointia.” (O2)*

Smithin & Dalen (2016) tutkimuksen mukaan huolimatta siitä, että nekin opettajat, joilla oli vain vähän kokemusta eläinavusteisesta työskentelystä, suhtautuivat positiivisesti ja suurella mielenkiinnolla eläinavusteisuuden käyttöön autismikirjon oppilaiden opetuksessa. Opettajien kiinnostus kumpusi omakohtaisesta mieltymyksestä eläimiin. Eläimen nähtiin tuovan mukanaan jotain ainutlaatuista luokkahuoneeseen. Autismikirjon oppilaiden todettiin olevan myös usein hyvässä vuorovaikutuksessa eläimen kanssa. (Smith & Dale 2016.) Haastatteluista kävi ilmi, että erityisopettajat olivat erittäin innokkaita kokeilemaan uusia asioita opetuksessaan, jotka hyödyttäisivät autismikirjon oppilaita. Jotkut opettajista toivoivat löytävänsä eläinavusteisen opetuksen avulla tehokkaita keinoja autismikirjon oppilaiden tukemiseen, mutta ymmärsivät kuitenkin, että eläinavusteisella opetuksella ei kuitenkaan koskaan ole mahdollista saada hyötyä kaikille oppilaille yhdellä kertaa.

*”On niitä, jotka ovat hirveän innoissaan. Koira täyttää heidän elämänsä täysin, että he kysyy jo maanantaina, minä päivänä koira tulee. Ja sitten on niitä, jotka on niitä aika välinpitämättömiä. Hyvin, hyvin erilaisia on ne.” (O5)*

Lemmikkikoiran hankkiminen perheeseen, jossa on autismikirjon lapsi parantaa mahdollisesti koko perheen toimintaa sekä helpottaa lapsen ahdistuneisuutta. Näin ollen lemmikkikoira on arvokas lisä kyseisissä perheissä. (Wright ym. 2015.) Erityisopettajien motivaatiota koira-

avusteista opetuksen toteuttamiseen omassa työssään lisäsi autismikirjon oppilaiden vanhempien positiivinen palaute koira-avusteisuuden toimivuudesta heidän omalle lapselleen. Autismikirjon lasten vanhemmat olivat hyvin avoimia kasvatuskoiran käyttöön koulussa, sillä heidän oma arkensa autismikirjon tuomien haasteiden kanssa vaati niin paljon voimavaroja, minkä vuoksi he olivat lähtökohtaisesti hyvin avoimia kokeilemaan erilaisia tukimuotoja, jotta saisivat lapselleen kokonaisvaltaista ja toimivaa tukea arkeen.

*”Niin sitten, jos joku toimii, niin he ovat vähän valmiimpia kokeilemaan kaikennäköstä. Heillä on oikeesti haasteita arjessa, niin mikä tahansa, mikä auttaa, niin otetaan ilolla vastaan.”*

(O4)

### 6.2.3 Kasvatuskoiran käyttö opetustilanteissa

**Koira oppilaiden avustajana.** Walters Esteves & Stokes (2008) tuovat tutkimuksessaan esille, että koira voidaan käyttää erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden opetuksessa esimerkiksi avustajana. Erityisopettajien kertoman mukaan autismikirjon oppilaat hyötyivät siitä, että oppilaat kokivat koiran ikään kuin toimivan heidän avustajanaan. Yhdellä opettajalla oli oppilas, joka jumitui helposti pelkästään tuijottamaan oppikirjaa, mutta koiran avulla oppilas onnistui laskemaan matematiikan tehtäviään. Kun oppilas oli saanut suoritettua tietyn määrän tehtäviä, hän sai antaa koiralle herkun, mikä motivoi oppilasta jatkamaan tehtäviään.

*”Koira ottaa sen namin ja tuijottaa koko ajan oppilasta. Oikeesti sehän tuijottaa niitä nameja, mutta oppilas kokee sen, että se on minun avustaja ja auttaa minua tässä.”*

(O4)

Eräs opettajista toi esille myös sen, että koiran rooli on ollut hänen autismikirjon oppilailleen hyvin merkittävä niissä tilanteissa, kun he ovat lähteneet tutustumaan luokan ulkopuoliseen ympäristöön, joka on oppilaille vieras, ja jossa on joutunut kohtaamaan monenlaisia aistiärsykyitä. Koiran läsnäolon nähtiin helpottavan huomattavasti autismikirjon oppilaiden jännitystä ja ahdistusta uusissa toimintaympäristöissä liikuttaessa.

*”Että lapsi uskaltaa mennä uuteen tilaan, missä on uudet äänet ja missä pitäisi pystyä toimimaan tarkoituksenmukaisella tavalla. Niin se koira onkin siinä mukana ja saat selvittää siitä tilanteesta koiran avulla, niin ne on aika tärkeitä juttuja.”* (O3)

**Koira-avusteisen opetuksen toiminnallisuus.** Erityisopettajien mukaan kasvatuskoiralla oli hyvin moninaisia tehtäviä luokassa. Koira-avusteista opetusta luonnehdittiin toiminnalliseksi ja sillä nähtiin olevan positiivisia vaikutuksia oppilaiden toimintakykyyn. Eräs erityisopettajista käytti koira kuvilla kommunikoivan autismikirjon oppilaansa tukena. Koiralla oli päällään liivi, jonka tarranauhoihin opettaja pystyi kiinnittämään kuvakortteja.

*”Et ku jokainen kävi kättelemässä koiran ja sano hyvää huomenta, niin tää oppilas pysty näyttää niistä kuvista. (O4)*

Yksi erityisopettajista kertoi puolestaan laittaneensa koiralle repun ja reppuun ruotsin kokeen autismikirjon oppilaalle, jolla oli aina tapana repiä kokeet. Oppilas sai valita koiran repusta itselleen joko helpon tai vaikean kokeen. Loppuen lopuksi koepaperit pysyivät ehjinä ja hän halusi tehdä molemmat kokeet.

*”Hän otti sen helpon ja teki siitä muutaman ja sanoi, että minä otan kohta myös sen vaikean. Se oli ensimmäinen kerta, kun hän teki ruotsin kokeen repimättä ja että hän teki niitä saman tien sitten kaksi.” (O1)*

Erityisopettajat käyttivät myös muunlaisia välineitä koira-avusteisessa opetuksessa. Koira valitsi oppilaille tehtäviä esimerkiksi suurta pehmonoppaa tai onnenpyörää pyörittämällä. Erityisopettajilla oli käytössään myös erilaisia älypelejä, joiden sisälle laitettiin koiralle herkkuja. Älypelien avulla pystyttiin harjoittelemaan erilaisia laskutoimituksia siten, että laskettiin montako herkkua älypelissä alun perin oli ja montako sen jälkeen, kun koira oli syönyt osan.

*”Koiran älypelejä voi käyttää kertolaskussa, jakolaskussa ja yhteenlaskussa. Lasketaan, kuinka monta nappulaa mahtuu ja montako on vielä jäljellä.” (O6)*

**Oppisisällöllisten asioiden opettaminen koiran avulla.** Walters ja Esteves (2008) toteavat, että koira voi toimia myös luovien kirjoitustehtävien aiheena ja oppilaat voivat lukea tarinoita koirista. Lisäksi koira voi osallistua ryhmätoimintaan, jolloin se lasketaan yhdeksi ryhmän jäseneksi. (Walters Esteves & Stokes 2008.) Kuten alla olevista aineistoesimerkeistä ilmenee, myös erityisopettajat kertoivat käyttävänsä koira tarinoiden aiheena tai apuna kieliopin



opettamisessa, sillä koirasta löytyi aina kirjoitettavaa ja selkeitä malliesimerkkejä opetuksen tueksi. Erityisopettajien kertoman mukaan myös oppisisällöllisistä asioista saatiin selkeämpiä ja helpommin ymmärrettäviä, kun niitä käsiteltiin havainnollistavalla tavalla koiraan liittyvin malliesimerkein. Erityisopettajat kertoivat käsitelleensä biologian tunneilla koiran lisääntymistä ja koiranpentujen eri kehitysvaiheita käyttäen esimerkkinä omaa koiraansa. Koiraan liittyvien konkreettisten tilanteiden kautta oppiminen tuki autismikirjon oppilaiden ymmärrystä. Koiran biologiasta löytyi yhteneväisyyttä myös ihmisen biologiaan, joten konkreettiset koiralähtöiset esimerkit avasivat mahdollisuuden myös asian laajemmalle ymmärrykselle.

*”Tapahtu esimerkiksi kerran niin, että koiralla alko juoksu kesken kaiken, kesken oppitunnin. Ni sit ruvettiin puhumaan koirien biologiasta ja lisääntymisestä ja kaikesta tällasesta.” (O6)*

*”Sitten on tehty tällaista, kun mä pennutan mun koiria, eli on seurattu pentujen kehittymistä, painoja ja kokoja ja sitten myös, että miten koira lisääntyy. Kun autisteille on usein tää ihmisen lisääntyminen vähän niinku, että miten se tapahtuu, niin on sitten lähestytään koiran lisääntymisen kautta sitä.” (O5)*

**Motoristen taitojen kehittäminen koiran avulla.** Geen, Harrisin ja Johnsonin (2007) tutkimuksen mukaan alle kouluikäisten lasten suoriutuminen motorisista tehtävistä nopeutui koiran läsnäollessa (Gee, Harris & Johnson 2007). Myös yksi erityisopettajista, jolla oli luokassaan kehitysvammaisia oppilaita, kertoi koiran läsnäolon motivoivan oppilaita niin paljon, että he onnistuivat motorisesti haastavissakin tehtävissä.

*”Than tällaista pallon heittämistä, jos on vaikka hyvin spastinen keho, että keho ei tottele silleen, että saisit pallon irtoomaan sun kädestä. Niin se motivaatio on niin kova saada se pallo heitettyä sille koiralle.” (O3)*

Sama opettaja kertoi hyödyntävänsä koira monipuolisesti motoristen taitojen harjoittajana. Esimerkiksi koiran pukemiseen liittyi paljon hienomotoriikkaa vaativia vaiheita, joiden avulla oppilaat pääsivät harjoittelemaan motorisia taitojaan.

*”Ja sitten tietenkin hienomotoriikkaa. Aina kun lähdetään laittaa koiralle kuteita päälle, niin nipsut ja napsut ja niiden kiinnittäminen, niin ne on tosi hyvää harjoitusta. Tällaista pinsettiotetta, silmä-käsikoordinaatiota.” (O3)*

TAULUKKO 2. Toiseen tutkimuskysymykseen liittyvät teemat ja alateemat

ALKUPERÄINEN ILMAUS	ALATEEMA	PÄÄTEEMA
<p>Koira-avusteinen opetus tulee toteuttaa tavoitelähtöisesti oppilaan tuen tarpeet huomioiden.</p> <p>Kasvatuskoiran käyttö opetuksessa on yksi pedagogisista menetelmistä.</p> <p>Koira-avusteisen opetuksen käyttö on hyödyllistä vain, jos se tuo merkittävän lisän opetukseen.</p>	<p>Koira-avusteinen opetus on tavoitteellista toimintaa</p>	<p><b>Koira pedagogisena työvälineenä</b></p>
<p>Koira-avusteisen opetuksen toteutus suunnitellaan tarkkaan kouluyhteisössä</p>	<p>Koira-avusteisen opetus on suunnitelmallista</p>	

<p>Soveltuvuustestatut koirat tuovat opettajille varmuutta ja rohkeutta käyttää koira omassa työssään.</p> <p>Työyhteisössä on päätetty, että kaikkien koulussa työskentelevien koirien tulee läpäistä soveltuvuuskoee.</p>	<p>Koiran soveltuvuus koulutyöhön</p>	<p><b>Koira-avusteisen opetuksen edellytykset</b></p>
<p>Allergiset oppilaat tulee huomioida koira-avusteisen opetuksen järjestämisessä.</p> <p>Koira-avusteisen opetuksen järjestämiseen tulee pyytää tarvittavat luvat.</p> <p>Kasvatiskoira työskentelee vain terveenä ja hyvin hoidettuna.</p> <p>Oppilaiden tulee tietää, miten koiran läsnäollessa käyttäydytään, jotta koiran on turvallista työskennellä luokassa.</p>	<p>Turvallisuus</p>	
<p>Koiran pitää saada riittävästi taukoa työpäivinä.</p> <p>Koiralla tulee olla oma paikka, jonne se tarvittaessa saa mennä lepäämään</p> <p>Koiralla tulee olla oma tila, jossa sillä on turvallista ja jossa se saa olla rauhassa.</p>	<p>Kasvatuskoiran hyvinvoinnista huolehtiminen</p>	
<p>Opettajat ovat saaneet uutta motivaatiota työhönsä koira-avusteisen opetuksen myötä.</p>	<p>Erityisopettajien omakohtainen kiinnostus koiran</p>	

<p>Koira-avusteisen opetuksen myönteiset vaikutukset oppilaille ovat vakuuttaneet erityisopettajat kasvatuskoiran hyödyistä.</p>	<p>käyttöön opetustyössä</p>	
<p>Oppilaat hyötyvät siitä, että kokevat koiran omaksi avustajakseen erilaisissa oppimisympäristöissä.</p>	<p>Koira oppilaiden avustajana</p>	
<p>Koira-avusteinen opetus on luonteeltaan toiminnallista ja myös oppilaalla on aktiivinen rooli opetustilanteessa.</p> <p>Koira-avusteisessa opetuksessa käytetään paljon erilaisia välineitä oppimisen tukena.</p>	<p>Koira-avusteisen opetuksen toiminnallisuus</p>	<p><b>Kasvatuskoiran käyttö opetustilanteissa</b></p>
<p>Koiran avulla pystyttiin havainnollistamaan erilaisia oppisisällöllisiä asioita koiran avulla.</p>	<p>Oppisisällöllisten asioiden opettaminen koiran avulla</p>	
<p>Koiran pukeminen ja valjaiden kiinnittäminen ulkoiluja varten kehittää oppilaiden motorisia taitoja.</p> <p>Herkun antaminen koiralle lusikan avulla tukee keskittymistä ja motorisia taitoja.</p>	<p>Motoristen taitojen kehittäminen</p>	

## 7 Pohdinta

### 7.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää erityisopettajien kokemuksia koira-avusteisen opetuksen toteuttamisesta ja sen hyödyistä autismikirjon oppilaille. Erityisopettajien kokemuksista selvisi, että koira-avusteinen opetus oli monin tavoin tehokas menetelmä autismikirjon oppilaiden opetuksessa. Kasvatuskoiran käyttö koettiin tärkeänä pedagogisena työvälineenä, joka toi positiivisen lisän luokkaan. Koira-avusteinen opetus oli erityisopettajien mukaan tavoitteellista toimintaa, minkä vuoksi se vaati hyvin tarkkaa suunnittelua. Koulukoira osallistui oppitunneille opettajan ohjaamana, jolloin sen työtehtävät luokassa olivat tarkoin määriteltyjä. Koulukoiralta annettiin välillä mahdollisuus olla oppitunneilla myös vapaammin. Silloin se sai valita itse, mihin asettui ja oppilailla oli mahdollisuus mennä tekemään esimerkiksi koulutehtäviään koiran läheisyyteen. Walters Esteves ja Stokes (2008) toteavat, että koulukoiran tehtäviä luokassa on toimia avustajana muun muassa lukemisessa, kirjoittamisessa, arkipäiväisten asioiden opettelussa ja ryhmätöissä (Friesen 2009, 266).

Turvallisuusseikkojen huomioimista pidettiin myös hyvin tärkeänä koko luokkayhteisön kannalta kasvatuskoina mukaan lukien. Kasvatuskoiran riittävästä tauoista tuli huolehtia, eikä koiralle saanut aiheutua vaaraa missään tilanteessa. Koirapelkoiset oppilaat tuli huomioida opetuksessa, jotta jokainen oppilas koki oppimisympäristönsä turvalliseksi. Koiran avulla pystyttiin monesti lieventämään oppilaan koirapelkoa, kunhan siedättäminen tapahtui oppilaan ehdoilla. Baumgartnerin & Chon (2014, 283, 288–289) mukaan ennen eläimen tuomista luokkaan mahdollisista peloista olisi hyvä keskustella lasten ja heidän vanhempiensa kanssa. Eläinavusteista opetusta on pystyttävä muokkaamaan tilanteen vaatimalla tavalla ja tarvittaessa tarjota eläinpelkoiselle oppilaalle vaihtoehtoista toimintaa eläimen kanssa työskentelyn sijaan. Lisäksi erityisopettajien mukaan turvallisuuden kannalta oli erittäin tärkeää, että kouluun tuotavien koirien soveltuvuus testataan. Kouluympäristöön tuotavien koirien tulee olla huolella valittuja. Niillä tulee lisäksi olla tarvittava koulutus sekä niiden tulee laillisesti täyttää koulukoiran vaatimukset. Eläimen käsittelyssä tulee aina noudattaa erityistä varovaisuutta ja huolellisuutta, eikä eläintä pidä koskaan jättää ilman oman ohjaajansa valvontaa. Paras tapa saada työyhteisössä hyväksyntä eläinavusteiselle

työskentelylle, on selvittää avoimesti, minkä vuoksi sitä halutaan toteuttaa ja mitkä ovat sen tavoitteet sekä hyödyt. (Baumgartner & Cho 2014, 283, 288–289.)

Koulukoiraalla huomattiin olleen merkittävä vaikutus autismikirjon oppilaiden rauhoittumiseen. Koulukoiran läsnäolo vähensi oppilain häiriökäyttäytymistä, aggressiivisuutta ja levottomuutta. Koira-avusteinen opetus tuki opettajien mukaan myös luokan ilmapiirin paranemista, sillä koulukoira toimi hyvänä yhteishengen luojana ja siltana sekä oppilaiden että oppilaiden ja opettajan välillä. Kotschal & Ortbauer (2003) tuovat tutkimuksessaan esille, että koira-avusteinen opetus ei vaadi suuria resursseja ja on sen vuoksi suhteellisen yksinkertainen keino vähentää oppilaan käytösongelmia sekä tukea sosiaalista sekä kognitiivista kehitystä. Koira-avusteinen opetus edistää oppilaiden sosiaalista yhteenkuuluvuutta ja rikastuttaa opetustilanteita. Myös Latvala-Sillman (2015, 207) tuo esille, että luokan yleinen tunnelma oli parempi niinä päivinä, kun kasvatuskoira työskenteli luokassa (Latvala-Sillman 2015, 207). Kasvatuskoira tuki merkittävästi autismikirjon oppilaita vuorovaikutustilanteissa sekä luokan muiden oppilaiden että opettajan kanssa. Lisäksi koiran läsnäolo vahvisti opettajan ja oppilaan välistä luottamusta ja helpotti vaikeistakin asioista keskustelemista. Koira toimi siltana myös niiden oppilaiden välillä, jotka eivät olleet juurikaan tekemisissä toistensa kanssa. Koirasta oli helppo löytää kaikkia yhteisesti kiinnostava puheenaihe.

Aistiyliherkkyyksiä onnistuttiin siedättämään hyvin koiran avulla. Esimerkiksi voimakkaat äänet tai katsekontaktin ottaminen aiheuttavat monille autismikirjon henkilölle voimakasta ahdistusta. Kun oppilas sai kohdata vaikeistakin aistiärsyksiä yhdessä koiran kanssa, oppilaan stressitila ei ollut läheskään niin suuri kuin ilman koira. Näin ollen kasvatuskoira rohkaisi autismikirjon oppilasta kohtaamaan jännittäviä ja ahdistavia asioita. Kun oppilas sai koiran avulla varmuutta omaan toimintaansa, myös hänen itsetuntonsa kohosi. Kasvatuskoiralla nähtiin olleen myös positiivinen vaikutus oppilaan itsetuntoon myös siksi, että kasvatuskoiralta saatu palaute oli aina positiivista. Koira ei koskaan arvostellut oppilasta ja hyväksyi oppilaan omana itsenään.

Koira-avusteinen opetus oikein suunniteltuna vaikuttaa myönteisesti sekä yksittäisen autismikirjon oppilaan että koko luokkayhteisön hyvinvointiin ja koulunkäyntiin. Koira-avusteisesta opetuksesta saadut hyödyt autismikirjon oppilaille ovat niin monimuotoiset, että koira-avusteinen on erittäin toimiva tukikeinona muiden oppimisen tuen menetelmien

rinnalla. Koira-avusteinen opetus on saanut Suomessakin viime vuosina entistä enemmän jalansijaa, minkä vuoksi yhä useammalle oppilaalle on avautunut hieno mahdollisuus päästä opiskelemaan kasvatuskoiran kanssa.

## 7.2 Tutkimuksen luotettavuus

Reliaabeliudella eli tutkimuksen luotettavuudella tarkoitetaan tulosten tarkkuutta.

Mittaustulosten tulisi olla toistettavissa. Toisin sanoen, vaikka tutkija vaihtuisi, tietyn henkilön mittaustulosten tulisi silti olla muuttumattomat. Tutkimustulokset eivät kuitenkaan ole sovellettavissa tutkimuksen omien rajojen ulkopuolelle. Tulokset eivät siis ole käyttökelpoisia esimerkiksi eri ajanjaksona tai toisessa yhteiskunnassa. (Vilka 2015, 194.) Validiteetti puolestaan ilmaisee sitä, miten hyvin tutkimuksessa on tutkittu sitä, mitä on luvattu (Tuomi & Sarajärvi 2018, 119). Tutkimuksessa pyritään ehkäisemään virheiden syntyminen, mutta siitä huolimatta tulosten pätevyys ja luotettavuus vaihtelevat (Hirsjärvi ym. 2015, 231). Tähän tutkimukseen osallistuneiden määrä oli suhteellisen pieni, mikä väistämättä vaikuttaa tutkimuksen luotettavuuteen heikentävästi.

Hirsjärven ym. (2015, 206) mukaan haastattelun haasteina pidetään sitä, että haastattelu on aikaa vievää ja vaatii tarkkaa suunnittelua. Lisäksi haastattelijalta vaaditaan huolellista valmistautumista ja paneutumista haastattelijan rooliin. Haastatteluun voi sisältyä myös virheitä esimerkiksi sen vuoksi, että haastateltava kokee haastattelutilanteen pelottavana. (Hirsjärvi ym. 2015, 206.) Haastattelun laadukkuutta voidaan parantaa tekemällä etukäteen huolellinen haastattelurunko. On myös hyvä miettiä ennakolta, miten eri teemoja voidaan syventää ja millaisia lisäkysymyksiä kannattaa haastateltaville esittää. Myös teknisen haastatteluvälineistön toimivuus tulee tarkistaa ennen haastattelujen toteuttamista. Haastattelun laatua voidaan parantaa myös tekemällä litteroinnit mahdollisimman pian jokaisen haastattelun jälkeen. Litteroinnin tulisi myös noudattaa samoja sääntöjä ja luokittelutapoja läpi kaikkien haastattelujen. Mikäli litteroinnissa ei ole selkeitä sääntöjä ja luokittelu on sattumanvaraista, haastatteluaineisto ei voida pitää luotettavana. (Hirsjärvi & Hurme 2008, 184–185.)

Haastattelut sujuivat pääsääntöisesti hyvin. Olin laatinut tarkan haastattelurungon, jotta muistin esittää kaikille haastateltavilleni samat kysymykset. Toki kysymysten järjestys vaihteli haastatteluissa ja tarkentavat kysymyksetkin olivat erilaisia jokaisen haastateltavan kohdalla. Vaikka tuntuu, että haastatteluaineistoni oli tätä tutkimusta ajatellen aivan riittävä,

niin silti näin jälkikäteen tuntuu, että olisin voinut miettiä haastattelukysymyksiä vieläkin tarkemmin etukäteen, jotta olisin mahdollisesti saanut vieläkin lisää ulottuvuuksia aineistooni. Tutkimuksen luotettavuutta paransi se, että litteroinnit oli mahdollista kirjoittaa sanasta sanaan, sillä äänitallenteille tallennetut haastattelut kuuluivat virheettömästi ja haastateltavien puhe oli ymmärrettävää.

Laadullisen tutkimuksen luotettavuutta parantaa tutkijan yksityiskohtainen kuvaus kaikkien tutkimukseen liittyvien vaiheiden toteuttamisesta. Aineiston kerääminen tulisi myös kertoa selkeästi ja totuudenmukaisesti. (Hirsjärvi ym. 2015, 232.) Olen tässä tutkimuksessa pyrkinyt kuvaamaan haastattelujen toteuttamista ja niihin liittyviä olosuhteita mahdollisimman rehellisesti ja todenmukaisesti. Hirsjärven ym. (2015, 232) mukaan luokittelujen tekeminen on keskeisessä asemassa aineistoa analysoitaessa (Hirsjärvi 2015, 232). Tutkimuksen analyysivaiheista ja toteutustavoista olen myös yrittänyt kertoa riittävän yksityiskohtaisesti ja selkeästi. Analyysin etenemisestä olen laatinut tekstin tueksi taulukkomuotoiset esimerkit. Tuomi ja Sarajärvi (2018, 124 tuovat esille, että laadullisessa tutkimuksessa yhtenä luotettavuuden perusvaatimuksena pidetään sitä, että tutkijalla on tarpeeksi aikaa tutkimuksen tekemiseen. Tutkijan tulee raportoida tutkimuksensa vaiheista avoimesti ja yksityiskohtaisesti.

Laadullisessa tutkimuksessa tulee aina pohtia puolueettomuusnäkökulmaa.

Puolueettomuuteen vaikuttaa se, että pyrkiikö tutkija ymmärtämään tutkimukseen osallistuvia henkilöitä omana itsenään vai vaikuttaako havaintoihin tutkijan ikä, sukupuoli, uskonto, ammatti tai muu vastaava asia. Toisaalta täysin puolueetonta laadullista tutkimusta tuskin onkaan, sillä tutkija itse luo oman tutkimusasetelmansa ja tulkintansa. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 119.) Tein proseminarityöni myös koira-avusteisesta opetuksesta ja olen päässyt erityisopettajaharjoittelussani myös seuraamaan koira-avusteista opetusta. Sen vuoksi minulla oli jonkinlainen ennakkokäsitys asiasta. Siitä huolimatta pyrin käsittelemään tutkimusaiheittani mahdollisimman objektiivisesti. Oma näkökulmani tuli toki esiin kaikissa tulkinnoissani.

### **7.3 Jatkotutkimushaasteet**

Alkuperäisenä suunnitelmanani oli erityisopettajien haastatteluiden lisäksi havainnoida autismikirjon oppilaita ja vertailla heidän opiskeluaan sekä koira-avusteisilla oppitunneillaan että tunneilla, joilla koira ei ollut mukana. Koronapandemian takia jouduin kuitenkin



muuttamaan suunnitelmiani ja jätin oppilaiden havainnoinnin kokonaan pois tutkimuksestani. En myöskään löytänyt aiempaa tutkimusta, jossa olisi tarkasteltu autismikirjon oppilaiden omakohtaisia kokemuksia koira-avusteisesta opetuksesta. Valtaosassa löytämistäni tutkimuksista oli tutkittu eläinavusteisuutta työssään käyttävien terapeuttien ja opetusalan ammattilaisten kokemuksia. Sen vuoksi yhtenä luontevana ja tarpeellisena jatkotutkimusaiheena voisi hyvin toimia autismikirjon oppilaiden omien kokemusten selvittäminen koira-avusteisesta opetuksesta. Koen, että aiheen kokonaisvaltaisen käsittelyn vuoksi olisi tärkeä saada myös autismikirjon oppilaiden oma ääni kuuluviin ja keskittyä myös heidän omiin kokemuksiinsa koira-avusteisesta opetuksesta ja siitä mitä kasvatuskoiran läsnäolo luokassa merkitsee heille itselleen.

Tein myös havainnon, että aiempi tutkimus painottui pitkälti alakoulu- tai esiopetusikäisiin lapsiin, joten tutkimusta olisi tärkeää laajentaa koskemaan myös yläkouluikäisiä oppilaita ja jopa siitä vanhempaakin ikäluokkaa. Tutkimukset oli lisäksi toteutettu hyvin lyhyellä aikajänteellä, joten kattavamman tutkimuksen kannalta pitkäaikaistutkimusta tarvittaisiin paljon enemmän. Olisi mielenkiintoista selvittää koirien lisäksi myös muiden, kuten esimerkiksi kissojen ja hevosten, merkitystä autismikirjon oppilaiden vuorovaikutuksen ja sosiaalisten tilanteiden tukemiseen. Erityisesti kiinnostaisi, olisiko eri eläimillä keskinäisiä eroja vaikuttavuudessa. Autismikirjon lapsen ja nuoren tukeminen kokonaisvaltaisesti arjessa on tärkeää. Nykyisin Suomessa on koulutettu joitakin autismikoiria, jotka toimivat avustajakoirina autismikirjon henkilöille. Hyvänä tutkimuskohteena voisi siis toimia tämän kaltainen intensiivisempi eläinavusteinen interventio, jonka merkittävyyttä autismikirjon henkilölle ja hänen toimintakyvylleen tarkasteltaisiin kokonaisvaltaisesti arjen eri toimintaympäristöissä.

Koulumaailman yksi ikävimmistä ilmiöistä on koulukiusaaminen. Autismikirjon oppilaat saattavat valikoitua helposti kiusaamisen kohteiksi erilaisuutensa vuoksi tai siksi, että he tulevat väärinymmärretyiksi. Kiusaamisen kitkeminen vaatii jatkuvia toimenpiteitä ja sinnikästä puuttumista. Kiusaamista on aina ollut ja tulee aina olemaan, joten yhtenä tärkeänä jatkotutkimushaasteena toimisi myös se, että tarkasteltaisiin, voisiko kasvatuskoiran läsnäolo vähentää autismikirjon oppilaiden kokemaa kiusaamista.

## Lähteet

- Ahonen, L. 2013. Koirat kasvun ja kehityksen tukena koulussa. Teoksessa K. Ikäheimo (toim.) Karvaterapiaa. Eläinavusteinen työskentely Suomessa. Helsinki: Alfa Partners Academy – Solution Models House, 184–194.
- Allergia- iho ja astmaliitto ry. 2019. Lemmikkieläinallergiat.  
[https://www.allergia.fi/site/assets/files/22506/lemmikkielainallergiat\\_opas\\_web\\_pages\\_0503-2019.pdf](https://www.allergia.fi/site/assets/files/22506/lemmikkielainallergiat_opas_web_pages_0503-2019.pdf). Luettu 6.6.2022.
- Anderson, K.L. 2007. Who Let the Dog In? How to Incorporate a Dog into a Self-Contained Classroom. TEACHING Exceptional Children Plus 4 (1), 1–17.  
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ967469.pdf>. Luettu 10.10.2021.
- Animal Assisted Intervention International. 2022. Animal Assisted Intervention. <https://aai-int.org/aai/animal-assisted-intervention/>. Luettu 23.10.2022
- Autismi- ja Aspergerliitto. 2017. Autismikirjon oppilas koulussa.  
[https://www.autismiliitto.fi/files/2716/Autismin\\_kirjon\\_oppilas\\_koulussa\\_9\\_painos\\_nettiin.pdf](https://www.autismiliitto.fi/files/2716/Autismin_kirjon_oppilas_koulussa_9_painos_nettiin.pdf). Luettu 15.11.2021.
- Baer, D. M. & Sherman, J. A. 1964. Reinforcement Control of generalized imitation in young children. Journal of Experimental Child Psychology. 1 (1), 37–49.  
[https://doi.org/10.1016/0022-0965\(64\)90005-0](https://doi.org/10.1016/0022-0965(64)90005-0). Luettu 15.6.2021.
- Baranek, G. T., Little, L. M., Parham, D., Ausderau, K. K. & Sabatos-De Vito, M. G. 2014. Sensory Features in Autism Spectrum Disorders. Teoksessa Volkmar, F. R., Rogers, S. J., Paul, R. & Pelphrey (toim.) Handbook of Autism and Pervasive Developmental Disorders. 4. painos. New Jersey: John Wiley & Sons, Inc., 378–407.
- Baumgartner, E. & Cho, J. 2014. Animal-assisted activities for students with disabilities. Childhood Education, 90 (4), 281–290. DOI:[10.1080/00094056.2014.936221](https://doi.org/10.1080/00094056.2014.936221). Luettu 18.5.2022.
- Bauminger-Zviely, N. 2014. School-Age Children With ASD. Teoksessa Volkmar, F. R., Rogers, S. J., Paul, R. & Pelphrey (toim.) Handbook of Autism and Pervasive Developmental Disorders. Volume 1: Diagnosis, Development, and Brain Mechanisms. 4. painos. New Jersey: John Wiley & Sons, Inc., 148–175.
- Becker, J. L., Rogers, E. C. & Burrows, B. 2017. Animal-assisted Social Skills Training for Children with Autism Spectrum Disorders. Anthrozoös. 30 (2), 307–326. DOI:  
[http10.1080/08927936.2017.1311055](https://doi.org/10.1080/08927936.2017.1311055). Luettu 13.1.2021.

- Beetz, A. M. 2017. Theories and possible processes of action in animal assisted interventions. *Applied Developmental Science* 2 (21), 139–149.  
DOI: [10.1080/10888691.2016.1262263](https://doi.org/10.1080/10888691.2016.1262263). Luettu 3.2.2022.
- Beetz, A. 2013. Socio-emotional correlates of a school-dog-teacher team in the classroom. *Frontiers in Psychology* 4, 1–7. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2013.00886>. Luettu 24.11.2021.
- Beetz, A., Uvnäs-Moberg, K., Julius, H. & Kotrschal, K. 2012. Psychosocial and psychophysiological effects of human-animal interaction: the possible role of oxytocin. *Frontiers in Psychology* 3 (243), 1–15.  
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2012.00234>. Luettu 6.11.2021.
- Bellini, S. 2006. The development of social anxiety in adolescents with autism spectrum disorders. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 21 (3), 138–145.  
DOI: [10.1177/10883576060210030201](https://doi.org/10.1177/10883576060210030201). Luettu 12.12.2021.
- Boucher, J. 2017. *Autism Spectrum Disorder. Characteristics, Causes and Practical Issues*. 2. painos. London: SAGE Publications Ltd.
- Brown, K., Birtwell, B., Willoughby, B. & Nowinski, L. 2016. *Social, Cognitive, and Behavioral Development of Children and Adolescents with Autism Spectrum Disorder*. Teoksessa C. J. McDougle (toim.) *Autism Spectrum Disorder*. New York: Oxford University Press, 19–30.
- Castrén, M. *Diagnostiikan perusta nykykäytännön mukaan*. 2019. Teoksessa T. Timonen, M. Castrén & M. Ärölä-Dithapo. *Autismikirjo. Tausta, diagnostiikka ja tutkimus*. Jyväskylä: PS-kustannus, 42–48.
- Chandler, C. K. *Animal Assisted Therapy in Counseling*. 2. painos. New York: Taylor & Francis Group.
- Creswell, J. W. 2007. *Research design: Qualitative & quantitative approaches*. Thousand Oaks, Ca: Sage Publications.
- Mickelsson, R. 2022. Hyvinvointia ja luottamusta eläinavusteisella oppimisella. Teoksessa L. Ervast & M. Raukola-Lindblom (toim.) *Hevoset ja koirat eläinavusteisessa työssä – tutkittua tietoa ja kokemuksia*. Helsinki. Sanasilta Oy, 55–75.
- Ervast, L. & Raukola-Lindblom, M. 2022. Miksi ja miten eläinavusteisuus lisää hyvinvointia? Teoksessa L. Ervast & M. Raukola-Lindblom (toim.) *Hevoset ja koirat eläinavusteisessa työssä – tutkittua tietoa ja kokemuksia*. Helsinki. Sanasilta Oy, 18–21.

- Eskola, J., Lätti, J. & Vastamäki, J. 2018. Teemahaastattelu: Lyhyt selviytymisopas. Teoksessa R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: Virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS-kustannus, 27–51.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 2014. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.
- Fine, A. H. & Beck, A. M. 2015. Understanding our kinship with animals: Input for health care professionals interested in the human-animal bond. Teoksessa A. H. Fine (toim.) Handbook on animal-assisted therapy: Foundations and guidelines for animal-assisted interventions. 4. painos. San Diego, CA: Elsevier Inc, 3–10.
- Fine, A. H. & Bowers, C. M. 2010. The use of therapy animals with individuals with autism spectrum disorders. Teoksessa T. Grandin, A. H. Fine & C. M. Bowers (toim.) Handbook on Animal-Assisted Therapy. Theoretical Foundations and Guidelines for Practice. 3. painos. London: Elsevier Inc., 247–264.
- Friesen, L. 2009. Exploring Animal-Assisted Programs with Children in School and Therapeutic Contexts. *Early Childhood Education Journal* 37, 261–267. DOI: [10.1007/s10643-009-0349-5](https://doi.org/10.1007/s10643-009-0349-5). Luettu 23.5.2021.
- Frith, U. 2003. Autism. Explaining the Enigma. Oxford: Blackwell Publishing.
- Frith, U. & Hill, E. 2004. Understanding autism: insights from mind and brain. Teoksessa U. Frith & E. Hill (toim.) Autism: mind and brain. Oxford: Oxford University Press, 1–20.
- Fromm, E. 1973. The anatomy of human destructiveness. New York: Open road Integrated Media.
- Gee, N. R., Animals in the Classroom. 2011. Teoksessa P. McCardle, S. McCune, J. A. Griffin, L. Esposito, L. S. Freund. 2011. Animals in Our Lives. Human-Animal Interaction in Family, Community & Therapeutic Settings. Baltimore: Paul. H. Brookes Publishing Co., 117–142.
- Gee, N. R., Harris, S. L., & Johnson, K. L. 2007. The Role of Therapy Dogs in Speed and Accuracy to Complete Motor Skills Tasks for Preschool Children. *Anthrozoös* 20 (4), 375–386. DOI: [10.2752/089279307X245509](https://doi.org/10.2752/089279307X245509). Luettu 8.1.2022.
- Chandler, C. K. 2012. Animal Assisted Therapy in Counseling. New York: Taylor & Francis Group.
- Glover, J. 2009. Lapsia valitessa. Geenit, vammaisuus ja suunnittelu. Helsinki: Into kustannus oy.
- Grandin, T. 2011. The Roles That Animals Can Play with Individuals with Autism. Teoksessa P. McCardle, S. McCune, J. A. Griffin, L. Esposito, L. S. Freund (toim.) Animals in

- Our Lives. Human-Animal Interaction in Family, Community & Therapeutic Settings. Baltimore: Paul. H. Brookes Publishing Co., 183–197.
- Hall, S., Wright, H., McCune, S., Zulch, H & Mills, D. 2017. Perceptions of Dogs in the Workplace: The Pros and the Cons. *Anthrozoös* 30 (2), 291–305. DOI: [10.1080/08927936.2017.1311053](https://doi.org/10.1080/08927936.2017.1311053). Luettu 8.4.2022.
- Hart, L. A. 2000. Psychosocial benefits of animal companionships. Teoksessa A. Fine (toim.) *Handbook on animal assisted therapy. Theoretical foundations and guidelines of practice*. Academic Press, 59–75.
- Harwood, C., Kaczmarek, E. & Drake, D. 2018. Parental Perceptions of the Nature of the Relationship Children with Autism Spectrum Disorders Share with Their Canine Companion. *Journal of Autism and Developmental Disorders* 49, 248–259. DOI: [10.1007/s10803-018-3759-7](https://doi.org/10.1007/s10803-018-3759-7). Luettu 30.4.2021.
- Hautamäki, L., Ramadan, F. & Vilhunen. T. 2021. Millainen on hyvä eläinavusteinen interventio? Käsikirja eläinavusteisten menetelmien laadukkaaseen toteuttamiseen eri toimintaympäristöissä. Helsinki: Kansaneläkelaitos. [https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/331626/Kuntoutustakehittamassa29\\_s\\_aavutettava.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/331626/Kuntoutustakehittamassa29_s_aavutettava.pdf?sequence=1&isAllowed=y). Luettu 24.10.2022.
- Heimlich, K. 2001. Animal-assisted therapy and the severely disabled child: A quantitative study. *Journal of Rehabilitation*, 67 (4), 48–54.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2008. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2015. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Tammi. <https://www.autismiliitto.fi/autismikirjo>. Luettu 3.8.2021. <https://www.autismiliitto.fi/autismikirjo/diagnosointi/diagnoosimuutos>. Luettu 3.8.2021.
- Hämäläinen, P. & Haapala, M. 2019. Sosiaalinen kommunikaatio – taitojen kartoittaminen ja kuntoutus. Teoksessa Timonen, T. & Hämäläinen, P. (toim.) *Autismikirjon kuntoutusmenetelmät*. Jyväskylä: PS-kustannus, 181–244.
- Ikonen, O. & Suomi, A. 1998. Kasvatuksellinen kuntoutus ja opetus. Teoksessa Ikonen, O. (toim.) *Autismi. Teoriasta käytäntöön*. Jyväskylä: Atena Kustannus oy, 154–192.
- International Association of Human-Animal Interaction Organizations. 2018. IAHAIO White Paper. The IAHAIO Definitions for Animal Assisted Intervention and Guidelines for Wellness of Animals Involved in AAI. <https://iahaio.org/wp/wp-content/uploads/2021/01/iahaio-white-paper-2018-english.pdf>. Luettu 24.10.2022.

- Jalongo, M. R., Astorino, T. & Bomboy, N. 2004. Canine Visitors: The Influence of Therapy Dogs on Young Children's Learning and Well-Being in Classrooms and Hospitals. *Early Childhood Education Journal* 32 (1), 9–16.  
DOI:[10.1023/B:ECEJ.0000039638.60714.5f](https://doi.org/10.1023/B:ECEJ.0000039638.60714.5f). Luettu 12.08.2021.
- Johnson, S. C. 2003. Detecting agents. *Philosophical Transactions of the Royal Society of London B Biological Sciences* 358 (1431), 549–559. DOI: [10.1098/rstb.2002.1237](https://doi.org/10.1098/rstb.2002.1237).  
Luettu 12.10.2022.
- Jokela, T. 2013. Eläinavusteinen opetus sairaalakoulussa. Teoksessa K. Ikäheimo (toim.) *Karvaterapiaa. Eläinavusteinen työskentely Suomessa*. Helsinki: Alfa Partners Academy – Solution Models House, 195–201.
- Jäntti, E. & Savinainen, R. (toim.) 2018. *Nepsyt. Erityistä elämää*. Hämeenlinna: Karisto oy.
- Järvi, T. & Ikäheimo, K. 2020. *Koira koulutyössä. Toimintaa ja teoriaa eläinavusteisuudesta*. Helsinki: BoD – Books on Demand.
- Kerola, K., Kujanpää, S. & Timonen, T. 2009. *Autismin kirjo ja kuntoutus*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kihlström-Lehtonen, H. 2015. Koirat kasvatus- ja kuntoutustyössä. Teoksessa K. Ikäheimo (toim.) *Karvaterapiaa. Eläinavusteinen työskentely Suomessa*. Helsinki: Alfa Partners Academy – Solution Models House, 88–90.
- Klenberg, L. 2015. Toiminnanohjauksen arviointi ja kehittyminen kouluiässä. *Psykologia* 50 (04), 297–300.
- Koirat kasvatus- ja kuntoutustyössä ry. <http://www.kasvatus-kuntoutuskoirat.fi/wp-content/uploads/2017/10/PAINOVERSIO-Ammattialakohtaiset-esitteet-opetus-1.pdf>.  
Luettu 16.1.2022
- Koskentausta, T., Sauna-Aho, O. & Varkila-Saukkola, L. 2013. Autististen lasten ja nuorten hoito ja kuntoutus. *Suomen Lääkärilehti* 8 (68), 587–592.
- Kotrschal, K. & Ortbauer, B. 2003. Behavioral effects of the presence of a dog in a classroom. *Anthrozoös* 16 (2), 147–159. DOI: [10.2752/089279303786992170](https://doi.org/10.2752/089279303786992170). Luettu 12.8.2021.
- Kršková, L., Talarovičová, A. & Olexová, L. 2010. Guinea pigs – The "small great" therapist for autistic children, or: Do guinea pigs have positive effects on autistic child social behavior? *Society and Animals* 18 (2010), 139–151. DOI: [10.1163/156853010X491999](https://doi.org/10.1163/156853010X491999). Luettu 10.10.2022.
- Kruger, K. A. & Serpell, J. A. 2010. Animal-assisted interventions in mental health: definitions and theoretical foundations. Teoksessa A. H. Fine (toim.) *Handbook on*

- Animal-Assisted Therapy. Theoretical Foundations and Guidelines for Practice. London: Elsevier, 33–48.
- Laine, T. 2015. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa Valli, R. & Aaltola, J. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 29–51.
- Latvala-Sillman, P. 2018. Työparina koira. Helsinki: Sanasilta oy.
- Lev-Bendov, S. & Barel, I. 2013. ”Take Me Under Your Wing” – Love in Animal-Assisted Psychotherapy: A Clinical Perspective on the Unique Therapeutic Bond Between Animals and Humans. Teoksessa Parish-Plass, N. (toim.) Animal-Assisted Psychotherapy. Theory, Issues, and Practice. Purdue University, 399–412.
- Levinson, B. M. 1962. The dog as a ”co-therapist”. *Mental Hygiene* 46, 59–65.  
[https://www.sas.upenn.edu/~cavitch/pdf-library/Levinson\\_Dog\\_as\\_Co therapist.pdf](https://www.sas.upenn.edu/~cavitch/pdf-library/Levinson_Dog_as_Co therapist.pdf).  
Luettu 31.05.2022.
- Limond, J., Bradshaw, J. & Cormack, K. F. 1997. Behavior of children with learning disabilities interacting with a therapy dog. *Anthrozoös* 10 (2/3), 84–89.  
<https://doi.org/10.2752/089279397787001139>.
- Lord, C., Elsabaggah, M., Baird, G. & Veenstra-Vanderweele, J. 2018. Autism spectrum disorder. *Lancet* 392, 508–521.
- Luecken, L. J., Roubinow, D. S. & Tanaka, R. 2013. Childhood family environment, social competence and health across the lifespan. *Journal of Social and Personal Relationships*, 30 (2), 171–178. DOI: [10.1177/0265407512454272](https://doi.org/10.1177/0265407512454272). Luettu 28.9.2022.
- Madsen E. A. & Persson T. 2013. Contagious yawning in domestic dog puppies (*Canis lupus familiaris*): The effect of ontogeny and emotional closeness on low-level imitation in dogs. *Animal Cognition* 16 (2), 233–240. DOI: [10.1007/s10071-012-0568-9](https://doi.org/10.1007/s10071-012-0568-9). Luettu 25.5.2022.
- Martin, F. & Farnum, J. 2002. Animal-assisted therapy for children with pervasive developmental disorders. *Western Journal of Nursing Research* 24 (6), 657–670. DOI: [10.1177/019394502320555403](https://doi.org/10.1177/019394502320555403). Luettu 16.10.2022.
- Meadan, H. & Jegatheesan, B. 2010. Classroom pets and young children. *Young Children* 65 (3), 70–77.
- Melson, G. F. & Fine, A. H. 2015. Animals in the lives of children. Teoksessa A. H. Fine (toim.) Handbook on animal-assisted therapy: Foundations and guidelines for animal-assisted interventions. 4. painos. San Diego, CA: Elsevier Inc, 223–246.

- Moberg, S. & Vehmas, S. 2009. Erityiskasvatuksen perusteet ja käytännöt. Teoksessa S. Moberg, J. Hautamäki, J. Kivirauma, U. Lahtinen, H. Savolainen & S. Vehmas. 2015. Erityispedagogiikan perusteet. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Moilanen, I., Mattila, M-L., Loukusa, S. & Kielinen, M. 2012. Autismikirjon häiriöt lapsilla ja nuorilla. *Duodecim* 128 (14), 1453–1462.  
<https://www.duodecimlehti.fi/xmedia/duo/duo10395.pdf>. Luettu 12.7.2021.
- Morett, L. M., O’Hearn, K., Luna, B. & Ghuman, A. S. 2011. Altered Gesture and Speech Production in ASD Detract from In-Person Communicative Quality. *Journal of Autism and Developmental Disorders* 46 (3), 998–1012. DOI: [10.1007/s10803-015-2645-9](https://doi.org/10.1007/s10803-015-2645-9). Luettu 23.10.2022.
- Mäkelä, L. 2021. Opettajien kokemuksia työn tuunaamisesta koira-avusteisen pedagogiikan avulla – Tarkastelussa työn vaatimukset, työn voimavarat ja hyvinvointi työssä. *Aikuiskasvatus* 41 (3), 222–235.
- Newlin, B. R. 2003. Paws for reading: An innovative program uses dogs to help kids read better. *School Library Journal*, 49 (6), 43. <https://www.slj.com/story/paws-for-reading-an-innovative-program-uses-dogs-to-help-kids-read-better>. Luettu 17.10.2022.
- Nurmi-Koikkalainen, P., Luoma, M-L. & Ahola, S. & Sainio, P. 2017. Näkökulmia ja pohdintaa. Teoksessa *Terveyden ja hyvinvoinninlaitos. (toim.) Tietoa ja tietotarpeita vammaisuudesta – analyysia THL:n tietotuotannosta*. Helsinki: Juvenes Print – Yliopistopaino Oy, 53–54.  
[https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/135650/URN\\_ISBN\\_978-952-302-946-0.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/135650/URN_ISBN_978-952-302-946-0.pdf?sequence=1&isAllowed=y). Luettu 9.9.2022.
- O’Haire, M. E., McKenzie, S. J., Beck, A. M. & Slaughter, V. 2014. Animals May Act as Social Buffers: Skin Conductance Arousal in Children With Autism Spectrum Disorder in a Social Context. *Developmental Psychobiology*, 57 (5), 584–595. DOI: [10.1002/dev.21310](https://doi.org/10.1002/dev.21310). Luettu 15.2.2022.
- O’Haire, M.E., McKenzie, S.J., McCune, S & Slaughter, V. 2014. Effects of Classroom Animal-Assisted Activities on Social Functioning in Children with Autism Spectrum Disorder. *The Journal of Alternative and Complementary Medicine* 20(3), 162–168.  
<https://doi.org/10.1089/acm.2013.0165>. Luettu 22.11.2021.
- O’Haire, M. E. 2013. Animal-assisted intervention for autism spectrum disorder: A systematic literature review. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 43 (7), 1606–1622. DOI: [10.1007/s10803-012-1707-5](https://doi.org/10.1007/s10803-012-1707-5). Luettu 3.7.2022.



- Oksanen, J. & Sollasvaara, R. (toim.) 2019, Esteille hyvästit! Opas autismikirjon sekä adhd- ja Tourette-oireisten lasten kasvattajille. Helsinki: Into Kustannus oy.
- Opetushallitus. 2022. Koirat koulussa – koira-avusteisen toiminnan ohjeistus oppilaitoksille. [www.oph.fi/fi/opettajat-ja-kasvattajat/koirat-koulussa-koira-avusteisen-toiminnan-ohjeistus-oppilaitoksille](http://www.oph.fi/fi/opettajat-ja-kasvattajat/koirat-koulussa-koira-avusteisen-toiminnan-ohjeistus-oppilaitoksille) <https://>. Luettu 1.6.2022.
- Partanen, K. 2010. Voimaa autismin kirjon kuntoutukseen. Helsinki: Autismisäätiö.
- Pedersen, I. 2011. Farm animal-assisted intervention for persons with clinical depression. Norwegian University of Life Sciences. Department of Animal and Aquacultural Sciences. Väitöskirja. [https://nmbu.brage.unit.no/nmbu-xmlui/bitstream/handle/11250/2434095/2011-25\\_Ingeborg%20Pedersen\\_%28IHA%29.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://nmbu.brage.unit.no/nmbu-xmlui/bitstream/handle/11250/2434095/2011-25_Ingeborg%20Pedersen_%28IHA%29.pdf?sequence=1&isAllowed=y). Luettu 29.10.2022.
- Penttilä, O. 2019. Sosiaalisten taitojen vahvistaminen päiväkodin intensiivikuntoutuksessa autismikirjon lapsilla. Teoksessa Timonen, T. & Hämäläinen, P. (toim.) Autismikirjon kuntoutusmenetelmät. Jyväskylä: PS-kustannus, 156–180.
- Pet Partners. 2019. A Beginner's Guide to Animal-Assisted Intervention Terminology. <https://petpartners.org/blog/a-beginners-guide-to-animal-assisted-intervention-terminology/> . Luettu 23.10.2022.
- Polheber, J. & Matchock, R. 2013. The presence of a dog attenuates cortisol and heart rate in the trier social stress test compared to human friends. Journal of Behavioral Medicine, 37 (5), 860–867. doi:[10.1007/s10865-013-9546-1](https://doi.org/10.1007/s10865-013-9546-1). Luettu 19.7.2022.
- Prothmann, A. & Fine, A. H. 2010. Animal-Assisted Interventions in Child Psychiatry. Teoksessa Teoksessa P. McCardle, S. McCune, J. A. Griffin, L. Esposito & L. S. Freund (toim.) Animals in Our Lives. Human-Animal Interaction in Family, Community & Therapeutic Settings. Baltimore: Paul. H. Brookes Publishing Co., 143–162.
- Rawls, J. 1972. A theory of justice. New York: Oxford University Press.
- Rud, Jr. A. G. & Beck, A. M. 2000. Kids and critters in class together. Phi Delta Kappan, 82 (4), 313–315. DOI: [10.1177/003172170008200417](https://doi.org/10.1177/003172170008200417). Luettu 12.11.2021.
- Rumney, H. L. & MacMahon K. 2017. Do social skills interventions positively influence mood in children and young people with autism? A systematic review. Mental Health & Prevention 5 (2017), 12–20. <https://doi.org/10.1016/j.mhp.2016.12.001>. Luettu 14.7.2021.

- Scharfstein, L. A., Beidel, D. C., Sims, V. K. & Finnell, L. R. 2011. Social skills deficits and vocal characteristics of children with social phobia or Asperger's disorder: a comparative study. *Journal of Abnormal Child Psychology* 39 (6), 865–875. DOI: [10.1007/s10802-011-9498-2](https://doi.org/10.1007/s10802-011-9498-2). Luettu 23.10.2022.
- Serpell, J. A. 2003. Anthropomorphism and Anthropomorphic Selection – Beyond the "Cute Response". *Society & animals*, 11 (1), 83–100. <https://www.animalsandsociety.org/wp-content/uploads/2015/11/serpell.pdf>. Luettu 8.8.2022.
- Silva, K., Correia, R., Lima, M., Magalhães, A. & de Sousa, L. 2011. Can dogs prime autistic children for therapy? Evidence from a single case study. *The Journal of Alternative and Complementary Medicine* 17 (7), 1–5. DOI: [10.1089/acm.2010.0436](https://doi.org/10.1089/acm.2010.0436). Luettu 16.10.2022.
- Shakespeare, T. 2006. *Disability Rights and Wrongs*. New York: Routledge.
- Smith, B. P. & Dale, A. A. 2016. Integrating animals in the classroom: The attitudes and experiences of Australian school teachers toward animal-assisted interventions for children with Autism Spectrum Disorder. *Pet Behaviour Science* Vol. 1., 13–22. <https://doi.org/10.21071/pbs.v0i1.3994>. Luettu 10.4.2022.
- Solomon, O. 2012. Doing, being and becoming: The sociality of children with autism in activities with therapy dogs and other people. *Cambridge Anthropology*, 30 (1), 109–126. DOI: [10.3167/ca.2012.300110](https://doi.org/10.3167/ca.2012.300110)
- Sorin, R., Brooks, T. & Lloyd, J. 2015. The Impact of the Classroom Canines Program on Children's Reading, Social and Emotional Skills, and Motivation to Attend School. *The International Journal of Literacies*, 22 (2), 23–35.
- Siegel, L. W. 2004. The role of animals in education. *ReVision*, 27 (2), 17–26. <https://go.gale.com/ps/i.do?id=GALE%7CA127936654&sid=googleScholar&v=2.1&it=r&linkaccess=abs&issn=02756935&p=AONE&sw=w&userGroupName=anon%7E5a05f64c>. Luettu 17.10.2022.
- Silva, K., Bessa, J. & de Sousa, L. 2012. Auditory contagious yawning in domestic dogs (*canis familiaris*): First evidence for social modulation. *Animal Cognition* 15 (4), 721–724. <http://dx.doi.org/10.1007/s10071-012-0473-2>. Luettu 30.5.2022.
- Stetina, B. U., Turner, K., Burger, E., Glenk, L. M., McElheney, J. C., Handlos, U. & Kothgassner, O. D. 2010. Learning emotion recognition from canines? Two for the road. *Journal of Veterinary Behavior* 6, 108–114. DOI: [10.1016/j.jveb.2010.11.004](https://doi.org/10.1016/j.jveb.2010.11.004).

- Stevanovic, M. & Koskinen, E. 2018. Sosiaalinen vuorovaikutus autismikirjon häiriössä – keskustelututkimuksen näkökulma. *Duodecim* 34 (21), 2120–2126.  
<https://www.duodecimlehti.fi/xmedia/duo/duo14588.pdf>. Luettu 2.5.2022.
- Takala, M., Äikäs, A. & Lakkala, S. 2020. Inklusiivisen kasvatuksen monet mahdollisuudet. Teoksessa M. Takala, A. Äikäs & S. Lakkala (toim.) *Mahdoton inklusio? Tunnista haasteet ja mahdollisuudet*. Jyväskylä: PS-kustannus, 8–28.
- Thodberg, K., Berget, B. & Lidfors, L. 2014. Research in the use of animals as a treatment for humans. *Animal Frontiers* 4 (3), 43–48. DOI: [10.2527/af.2014-0021](https://doi.org/10.2527/af.2014-0021). Luettu 14.7.2022.
- Thompson, K. L., & Gullone, E. 2003. Promotion of empathy and prosocial behaviour in children through humane education. *Australian Psychologist*, 38 (3), 175–182. DOI: [10.1080/00050060310001707187](https://doi.org/10.1080/00050060310001707187). Luettu 16.10.2022.
- Tiger, J. H., Toussaint, K. A. & Kliebert, M. L. 2009. Rituals and stereotypes. Teoksessa J. L. Matson (toim.) *Applied Behavior Analysis for Children with Autism Spectrum Disorders*. New York: Springer, 145–156.
- Timonen, T. 2019. Autismikirjo ja mielen teoria. Teoksessa T. Timonen, M. Castrén & M. Ärölä-Dithapo (toim.) *Autismikirjo, Tausta, diagnostiikka ja tutkimus*. Jyväskylä: PS-kustannus, 101–108.
- Timonen, T. 2019. Autismin kriteerien muotoutuminen. Teoksessa T. Timonen, M. Castrén, M. & M. Ärölä-Dithapo (toim.) *Autismikirjo, Tausta, diagnostiikka ja tutkimus*. Jyväskylä: PS-kustannus, 19–33.
- Timonen, T. 2019. Varhaisia pedagogisia tutkimuksia. Teoksessa T. Timonen, M. Castrén & M. Ärölä-Dithapo (toim.) *Autismikirjo, Tausta, diagnostiikka ja tutkimus*. Jyväskylä: PS-kustannus, 265–276.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2018. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Vehmas, S. 2018. Vammaisuuden luokittelu, sosiaaliset haitat ja yhteiskunnallinen oikeudenmukaisuus. Teoksessa M. Häyry, T. Takala & J. Ahola-Launonen (toim.) 2018. *Oikeudenmukaisuuden ongelma*. Helsinki: Gaudeamus, 46–55.
- Vehmas, S. 2012. Vammaisuus kulttuurisena konstruktiona. Teoksessa M-L. Honkasalo & H. Salmi (toim.) *Terveyttä kulttuurin ehdoilla*. Turku: K&H Kulttuurihistoria, 269–289.
- Vehmas, S. 2006. Kehitysvammaisuus, etiikka ja sosiaalinen vammaistutkimus. Teoksessa A. Teittinen (toim.) *Vammaisuuden tutkimus*. Helsinki: Gaudeamus, 211–236.

- Vehmas, S. 2005. Erityispedagogiikka, sosiaalinen vammaistutkimus sekä erilaisuuden ja vammaisuuden käsitteellistäminen. Teoksessa R. Mietola, E. Lahelma, S. Lappalainen & T. Palmu (toim.) Kohtaamisia kasvatuksen ja koulutuksen kentillä. Erontekoja ja yhdessä tekemistä. Turku: Suomen Kasvatustieteellinen Seura.
- Vehmasto, E. & Lipponen, M. 2021. Eläinavusteinen psykososiaalinen kuntoutus. *Duodecim* 137 (17), 1775–1780. <https://www.duodecimlehti.fi/xmedia/duo/duo16383.pdf>. Luettu 23.10.2022.
- Vilkka, H. 2015. Tutki ja kehitä. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Vincent, B., Kropp, C., & Byrne, A. M. 2014. Animal-assisted therapy for fetal alcohol spectrum disorder. *Journal of Applied Rehabilitation Counseling*, 45 (3), 3–9. DOI:[10.1002/syn.21827](https://doi.org/10.1002/syn.21827). Luettu 5.6.2022.
- Walters Esteves, S. & Stokes, T. 2008. Social Effects of a Dog's Presence on Children with Disabilities. *Anthrozoös* 21(1), 5–15. DOI: [10.1080/08927936.2008.11425166](https://doi.org/10.1080/08927936.2008.11425166). Luettu 27.5.2022.
- Whyte, E. M., Behrmann, M., Minshew, N. J., Garcia, N. V., & Scherf, K. S. 2015. Animal, but not human, faces engage the distributed face network in adolescents with autism. *Developmental Science*, 19 (2), 306–317. DOI:[10.1111/desc.12305](https://doi.org/10.1111/desc.12305). Luettu 22.3.2022.
- Wilson, E. O. 1984. *Biophilia*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wing, L. 1997. The autistic spectrum. *Lancet* 350, 1761–1766. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(97\)09218-0](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(97)09218-0). Luettu 5.10.2021.
- Wright, H., Hall, S., Hames, A., Hardiman, J., Mills, R., PAWS Project Team & Millls, D. 2015. Pet Dogs Improve Family Functioning and Reduce Anxiety in Children with Autism Spectrum Disorder. *Anthrozoös* 28 (4), 611–624. DOI: [10.1080/08927936.2015.1070003](https://doi.org/10.1080/08927936.2015.1070003). Luettu 10.10.2022.
- Yliherva, A., Rantala, L., Ebeling, H., Gissler, M., Parviainen, T., Tani, P. & Moilanen, I. 2018. Autismikirjon häiriön varhainen tunnistaminen ja diagnosointi Suomessa – Perheiden näkemys. *Duodecim* 134 (20), 2047–2054. <https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/305735/duo14558.pdf?sequence=1>. Luettu 19.7.2022.
- Zasloff, R. L., Hart, L. A. & DeArmond, H. 1999. Animals in Elementary School Education in California. *Journal of Applied Animal Welfare Science* 2 (4), 347–357. DOI: [10.1207/s15327604jaws0204\\_8](https://doi.org/10.1207/s15327604jaws0204_8). Luettu 16.8.2021.

Ärölä-Dithapo, M. 2019. ASI® eli Ayresin sensorien integraation teoria ja terapia. Teoksessa Timonen, T., Castrén, M. & Ärölä-Dithapo, M. 2019. Autismikirjo. Tausta, diagnostiikka ja tutkimus. Jyväskylä: PS-kustannus, 327–334.

## Liitteet

Liitteiden pääotsikkoa ei numeroida. Liitteissä käytetään samoja tyyliä kuin tekstiluvuissa.

### Liite 1. Haastattelukysymykset

#### Taustakysymykset

- Mikä on koulutustaustasi?
- Kuinka pitkään olet työskennellyt opettajana?
- Mitä luokka-astetta opetat?
- Kuinka kauan olet työskennellyt nykyisessä koulussasi?
- Kuinka kauan koira on ollut työparinasi? Mikä sai sinut alun perin aloittamaan koira-avusteisen opetuksen? Miksi käytät koira-avusteisuutta opetuksessasi?
- Oletko saanut koulutuksen koira-avusteista opetusta varten? Jos, niin mistä? Miten tätä koulutusta olisi kokemuksesi perusteella syytä kehittää tai muuttaa?
- Miten koiran soveltuvuutta on testattu? Puuttuiko siitä nykyisen kokemuksesi mukaan jotain?
- Kuinka usein koira on mukana opetuksessa?

#### Autismikirjo

- Miten autismikirjon häiriöt ilmenevät oppilaillasi? Voit kertoa omin sanoin tai esimerkkitalanteiden avulla.
- Mitä tukimuotoja sinulla on käytössäsi autismikirjon oppilaiden tukemiseen?

#### Koira-avusteinen opetus autismikirjon oppilaiden opetuksessa

- Miten hyvin koira-avusteinen opetus mielestäsi soveltuu autismikirjon oppilaiden koulunkäynnin tukemiseen?
- Millaisiin tuen tarpeisiin autismikirjon oppilaita ajatellen koira-avusteinen opetus toimii mielestäsi parhaiten? Miksi? Tuleeko mieleen tapauksia hyvinä esimerkkeinä?
- Millaisissa opetustilanteissa yleisesti ottaen koira-avusteinen opetus toimii autismikirjon oppilaille mielestäsi kaikkein parhaiten? Kertoisitko esimerkkejä?
- Millaisiin autismikirjon oppilaiden tuen tarpeisiin koira-avusteinen opetus hyödyttää vähiten tai ei ollenkaan? Minkä takia?

- Miten autismikirjon oppilaat ovat suhtautuneet koulukoiraan? Voisitko antaa esimerkkejä hyvistä ja mahdollisista huonoista tilanteista?
- Millainen vaikutus koiralla on mielestäsi autismikirjon oppilaiden koulunkäyntiin yleensä?
- Millainen vaikutus koiralla on mielestäsi autismikirjon oppilaiden oppimismotivaatioon?
- Millainen vaikutus koiralla on mielestäsi autismikirjon oppilaiden sosiaalisiin vuorovaikutustilanteisiin?
- Millainen vaikutus koiralla on mielestäsi autismikirjon oppilaiden kommunikaatioon?
- Millainen vaikutus koiralla on mielestäsi autismikirjon oppilaiden tunteiden säätelyyn? Impulsiivisuuteen? Mahdolliseen aggressiivisuuteen?
- Millainen vaikutus koiralla on mielestäsi autismikirjon oppilaiden itsetuntoon?
- Millainen vaikutus koiralla on mielestäsi autismikirjon oppilaiden keskittymiskykyyn ja toimintaan sitoutumiseen?
- Millainen vaikutus koiralla on mielestäsi autismikirjon oppilaiden oman toiminnan ohjaamiseen (toiminnan aloitus, jäsentäminen ja suunnittelu)?
- Mitä erityistä koira-avusteisuus tuo mielestäsi autismikirjon oppilaiden opetukseen?
- Millaisia kokemuksia sinulla on yleisesti ottaen koira-avusteisen opetuksen toimivuudesta autismikirjon oppilaiden opetuksessa?
- Millaisissa opetustilanteissa koira-avusteisella opetuksella ei mielestäsi ole vaikutusta autismikirjon oppilaisiin? Tuleeko tällaisista kokemuksista mieleen joitakin esimerkkitapauksia?
- Millaisia tavoitteita sinulla on koira-avusteisen opetuksen käytölle?
- Tuleeko mieleesi vielä jotain tärkeää, jonka haluaisit tuoda esille?

### **KOIRA-AVUSTEISEN OPETUKSEN TOTEUTTAMINEN**

- Millä tavoin toteutat koira-avusteista opetusta? Antaisitko esimerkkitalanteita?
- Koetko, että koira-avusteinen opetus tuo autismikirjon oppilaiden opetukseen jotain sellaista, mitä et pysty saavuttamaan muilla opetusmenetelmillä? Jos koet, niin tarkentaisitko millaisia asioita?
- Toteutatko koira-avusteista opetusta suunnitellusti vai onko kyse ennemminkin vapaammasta koiran ehdoilla tapahtuvasta toiminnasta? Kertoisitko esimerkkejä?

- Oletko kokenut, että koira-avusteisesta opetuksesta olisi ollut joissain tilanteissa haittaa? Jos on, niin antaisitko esimerkkitalanteita?
- Miten koiran läsnäolo mielestäsi vaikuttaa luokan ilmapiiriin? Antaisitko esimerkkejä?
- Oletko kokenut haasteita koira-avusteisessa opetuksessa? Voisitko kertoa esimerkkejä?



## Liite 2. Suostumuslomake

Olen Turun yliopiston erityispedagogiikan opiskelija ja teen pro gradu -tutkielmaa aiheesta *Koira-avusteinen opetus autismikirjon oppilaiden tukena*. Tutkimusaineistoni hankin haastattelemalla erityisopettajia ja havainnoimalla viittä oppilasta. Lisäksi kerään oppilailta koulukoira-aiheisia kirjoitelmia. Haastattelen tutkimukseen osallistuvat opettajat yksilöhaastatteluilla. Havainnointit toteutan seuraamalla yhtä oppilasta yhteensä kahden koulupäivän ajan, joista toisena koulukoira on mukana opetuksessa ja toisena päivänä opetus tapahtuu ilman koira. Tutkimusaineisto koostuu äänitallenteista sekä haastattelujen, havainnointien ja kirjoitelmien litteroinneista.

Tutkimusaineistoa säilytetään voimassa olevien tietoturvakäytänteiden mukaisesti. Tiedot tallennetaan tutkijan omalle tietokoneelle, jossa ne ovat salasanan takana, eikä ulkopuolisilla ole pääsyä tietoihin. Tutkimustuloksissa ja muissa asiakirjoissa tutkittaviin viitataan vain tunnustekoodilla. Tutkittavien tietoja ei voida tunnistaa tutkimukseen liittyvistä tutkimustuloksista, selvityksistä tai julkaisuista. Tutkimukseen osallistuminen on täysin vapaaehtoista ja tutkimukseen osallistumisen voi keskeyttää milloin tahansa. Pro gradu -tutkielmani ohjaaja on professori Heikki Silvennoinen Turun yliopistosta.

Pyydän palauttamaan tutkimuslupa-anomuksen minulle tullessani tekemään haastattelua. Kiitos paljon osallistumisestasi tutkimukseeni!

Turussa 12.3.2020

Petra Solar

████████████████████

████████████████

**Suostumus tutkimukseen osallistumisesta (jää tutkijalle)**

---

Aika ja paikka

---

Nimi ja allekirjoitus