

Ensimmäinen lukuvuosi koulukoiran kanssa

Oppilaiden kokemuksia koulusta koulukoiraluokassa

Sini Koivula

Pro gradu -tutkielma

Luokanopettajan koulutusohjelma

Lapin Yliopisto

Syksy 2023

Lapin yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta

Työn nimi: Ensimmäinen lukuvuosi koulukoiran kanssa – Oppilaiden kokemuksia koulusta koulukoiraluokassa

Tekijä: Sini Koivula

Koulutusohjelma: Luokanopettajan koulutusohjelma

Työn laji: Pro gradu -tutkielma

Sivumäärä, liitteiden lukumäärä: 73 sivua + 5 liitettä

Vuosi: 2023

Tiivistelmä:

Tässä pro gradu -tutkielmassa tarkoituksena on lisätä tietoa ensimmäisen luokan oppilaiden koulukokemuksista koulukoiran kanssa. Tutkimuskysymyksien avulla selvitän oppilaiden merkitykselliset koulukokemukset ensimmäiseltä luokalta. Olen myös kiinnostunut, millainen rooli koulukoiralla on näissä merkityksellisissä kokemuksissa. Tutkimukseni tärkeimmät käsitteet ovat piilo-opetussuunnitelma, eläinavusteinen pedagogiikka, ensimmäinen luokka ja koulukoira. Teoreettinen viitekehyseni muodostuu näistä neljästä käsitteestä.

Tutkimukseni on narratiivinen tapaustutkimus, jossa kohderyhmänä on yksi ensimmäinen luokka, jossa on kahdeksan oppilasta. Tutkimukseni aineisto on kerätty keväällä 2023 ja se koostuu oppilaiden parihaastatteluista (N=4) sekä oppilaiden huoltajien (N=6) ja luokan opettajan (N=1) kyselyistä. Aineisto on analysoitu narratiivisesti narratiivien analyysillä, jonka tukena käytin aineistolähtöistä sisällönanalyysia. Tutkimustulokseni perustuvat oppilaiden kertomuksiin, joita huoltajien ja opettajan kyselyt täydentävät.

Oppilaiden kertomuksissa oli jonkin verran vaihtelua, mutta yhteistä kertomuksissa oli, että oppilaat kokivat välitunnit, leikkimisen ja oppimisen tärkeiksi. Erityisesti leikkiminen koettiin todella merkitykselliseksi asiaksi ja kaverit nousivat tämän kautta tärkeään asemaan. Myös opettajan toiminta ja käyttäytyminen nähtiin merkitykselliseksi, sillä oppilaat kokivat tärkeäksi, että opettaja on kiltti ja mukava. Koulukoiralla oli tärkeä asema oppilaiden kertomuksissa ja koulukoira nähtiin tärkeäksi osaksi luokkaa. Oppilaat kokivat merkitykselliseksi asiaksi koulukoiran läsnäolon luokassa ja sen käyttäytymisen. Koulukoira ei liittynyt oppilaiden kertomuksissa esimerkiksi välituntitoimintaan tai oppimiseen, vaan koiran rooli luokassa oli olla ilon tuoja ja hassuttelija.

Avainsanat: piilo-opetussuunnitelma, ensimmäinen luokka, koulukoira, eläinavusteinen työskentely, narratiivinen tutkimus

X Tutkielma ei sisällä muita kuin tekijän/tekijöiden omia henkilötietoja.

Sisällys

1 Johdanto	4
2 Opetussuunnitelmat koulua rakentamassa.....	6
2.1. Kirjoitettu ja toteutunut opetussuunnitelma.....	7
2.2. Piilo-opetussuunnitelma.....	8
3 Ensimmäinen luokka elämänvaiheena	11
4 Koira koulussa.....	15
4.1 Eläinavusteinen pedagogiikka osa eläinavusteista työskentelyä.....	15
4.2 Koiran soveltuvuus kouluun	17
4.3 Koira luokassa – aikaisempia tutkimuksia.....	19
5 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset	23
6 Tutkimuksen toteutus	24
6.1 Ensimmäisen luokan oppilaat kohderyhmänä.....	24
6.2. Narratiivinen tapaustutkimus - tutkimusmenetelmälliset valinnat.....	27
6.3. Aineiston keruu.....	31
6.3.1 Oppilaiden haastattelut	32
6.3.2 Huoltajien ja opettajan kyselyt	35
6.4. Aineiston analyysi.....	37
7 Tutkimustulokset.....	40
7.1. Koulupäivän rutiinit ja toiminta	41
7.1.1 Välitunnit: ”Saa leikkiä ja on kavereita. Eikä tarvi opiskella”	41
7.1.2 Leikkiminen: ”Mä lähtisin pois koulusta”	43
7.1.3 Oppiminen: ”Mä sanoisin et kaikkien ei tarvis tehdä yhtään läksyä”	45
7.2. Sosiaaliset suhteet	47
7.2.1 Toiset oppilaat: ”Kerran luokkakaveri löi toista lumipallolla kovaa päähän”	48
7.2.2 Opettaja: ”Jos huutaa ja käskyllä komentaa nii silloin ei jaksa edes tehdä”	49
7.3. Koulukoira	51
7.3.1. Koiran läsnäolo: ”Siinä on se parasta, että se on koira”	51
7.3.2. Koiran käyttäytyminen: ”Se naurattaa ku aina ku sitä rapsuttaa niin se menee näin”	53
7.4 Koulukoiran rooli oppilaiden kertomuksissa	55
8 Loppuluvut	57
8.1. Tutkimuksen yhteenveto ja pohdinta	57
8.2. Jatkotutkimusmahdollisuuksia	59
8.3. Tutkimuksen arviointi	59
Lähteet.....	64
Liitteet	74

1 Johdanto

Suomessa lähes jokainen lapsi aloittaa peruskoulunsa sinä vuonna, jolloin hän täyttää seitsemän vuotta (Oppivelvollisuuslaki 2§). Oppilaat aloittavat oman koulutaipaleensa ensimmäiseltä luokalta ja he viettävät koulussa ainakin seuraavat 11 vuotta, jolloin he täyttävät 18. (Oppivelvollisuuslaki 2§.) Lapset viettävätkin koulussa ison osan lapsuuttaan ja nuoruuttaan, minkä takia ei ole yhdentekevää, miten lapset kokevat koulussa olemisen.

Koska koulu aloitetaan ensimmäiseltä luokalta, ensimmäisen luokan kokemukset luovat pohjan oppilaan koulukokemuksille. On tutkittu, että myönteinen kokemus koulun aloittamisesta tukee myöhemmällä iällä myönteistä ajattelua koulua ja oppimista kohtaan (Peters 2010, 22–23). Myönteisellä koulualoittamisen kokemuksella on merkitystä myös aikuisiän ja yhteiskunnan kannalta (Ojala 2020, 119–123), sillä koulun kokeminen myönteiseksi vähentää sosiaalista ja taloudellista eriarvoisuutta (Smart, Sanson, Baxter, Edwards & Hayes 2008, 3–4).

Oppilaiden koulukokemuksiin vaikuttaa vahvasti piilo-opetussuunnitelma, joka pitää sisällään koulun virallisen opetussuunnitelman ulkopuolisen toiminnan (Meri 1992, 55). Piilo-opetussuunnitelma vaikuttaakin kirjoitetun opetussuunnitelman taustalla oppilaiden koulupäivään (Broady 1989, 100). Piilo-opetussuunnitelma liittyykin muun muassa koulun elämäntapa, opetuksen järjestelyt sekä sosiaaliset suhteet niin oppilaiden kuin opettajankin kesken (Meri 1992, 55). Näillä tekijöillä on suuri vaikutus siihen, miltä oppilaasta tuntuu olla koulussa.

Viime vuosien aikana tietoisuus koulukoirista on lisääntynyt, ja niitä työskentelee lisääntyvässä määrin kouluissa ja luokissa. Koulukoiralla tässä tutkimuksessa tarkoitankin koiraa, joka työskentelee opettajan työkaverina koulussa. Työskentelyn ollessa suunnitelmallista, tavoitteellista ja oppilaiden hyvinvointia lisäävää puhutaan eläinavusteisesta pedagogiikasta (Ikäheimo 2013b, 11; Luke, THL & GCF 2018, 10–14). Tämän määritelmän nojalla koiran luokkaan tuomiselle tulisi aina olla jokin oppilaslähtöinen syy, kuten oppimisen edistäminen, keskittymisessä auttaminen, työrauhan ylläpitäminen tai sosiaalisissa taidoissa tukeminen.

Näiden ajatuksien pohjalta minulle muodostuikin oma tutkimusaiheeni: *ensimmäisen luokan oppilaiden kokemukset koulusta*. Halusin lähteä tutkimaan oppilaiden kokemuksia ensimmäiseltä luokalta. Halusin selvittää, mitkä asiat ovat oppilaiden mielestä merkityksellisiä ensimmäiseltä luokalta. Ensimmäinen luokka luo pohjan oppilaan koulukokemuksille. Siksi koin tärkeäksi selvittää, mitkä asiat ovat oppilaille merkityksellisiä. Halusin tähän vielä yhdistää koulukoiran ja tarkastella, mikä sen rooli on oppilaiden kertomuksissa. Koiralla on todettu olevan useita erilaisia vaikutuksia ihmiseen ja oppilaisiin (ks. Beetz, Uvnäs-Moberg, Julius & Kotrschal 2012; Gee 2011, 130–135; Hallgren 1991, 12; Handlin ym. 2011, 304–313; Odendaal & Meintjes 2003, 295–301), minkä vuoksi koiran roolin tarkastelu oppilaiden merkityksellisissä kokemuksissa tuntui tärkeältä. Tutkimuksen tarkoituksena onkin tuoda lisää tietoa koulukoiran roolista luokassa ja oppilaiden kertomuksissa.

Tutkimusaiheen valintaa ohjasi myös oma mielenkiintoni koulukoiria kohtaan. Olen monta vuotta seurannut koulukoirien määrän lisääntymistä ja niihin liittyviä tutkimuksia. Tulevaisuudessa minulla on myös ajatuksena, että omassa luokassani työskentelee joskus koulukoira. Tutkimusta tehdessä minun täytyykin tiedostaa omat ennako-odotukset koulukoiraan kohtaan ja huomioida ne läpi tutkimuksen.

Tutkimukseni on narratiivinen tapaustutkimus, jossa tutkin yhden ensimmäisen luokan oppilaiden koulukokemuksia. Kyseisessä luokassa on kahdeksan oppilasta ja siellä työskentelee soveltuvuustestattu koulukoira. Tutkimukseni aineisto koostuu oppilaiden parihaastatteluista sekä huoltajien ja opettajan kyselyistä. Tutkimukseni tavoitteena on nostaa oppilaiden ääni kuuluviin, minkä takia huoltajien ja opettajan kyselyt vain tukevat oppilaiden haastatteluja. Aineistoni on analysoitu narratiivien analyysillä. Tutkimusaineistoni on luokiteltu alalukuihin, joista on muodostunut lopulta kolme pääluokkaa. Nämä pääluokat ovat koulun rutiinit ja käytännöt, sosiaaliset suhteet sekä koulukoira. Nämä pääluokat muodostavatkin tutkimustulokseni.

Tutkimukseni teoreettinen viitekehys rakentuu piilo-opetussuunnitelman, ensimmäisen luokan tarkastelun sekä eläinavusteisen pedagogiikan ympärille. Näiden avulla pyrin selventämään koulukokemuksien ja koulukoiran kouluun tuomisen taustalla olevaa teoreettista tietoa. Pyrin myös selventämään, minkälaisena oppilaat kokevat ensimmäisen luokan. Tutkimustulokseni ovatkin linjassa esitettyjen tutkimuksien ja johtopäätöksien kanssa, eikä uusia merkityksellisiä kokemuksia noussut oppilaiden kertomuksissa esille.

2 Opetussuunnitelmat koulua rakentamassa

Aluksi luotiin kirjoitettu opetussuunnitelma, jonka mukaan oli tarkoitus opettaa. Sitten toteutettiin se ja saatiin oppilaiden kokema eletty opetussuunnitelma. Lopuksi tutkittiin oppilaiden kokema todellisuus ja jouduttiin opetussuunnitelma piilo-opetussuunnitelmaan ja sen vaikutuksiin. (Meri 1992, 53.)

Yllä olevassa sitaatissa Matti Meri (1992, 53) kiteyttää hyvin sen, miten koulussa kulkee rinnakkain kolme erilaista opetussuunnitelmaa. Usein puhuttaessa huomio kiinnittyy kirjoitettuun, viralliseen opetussuunnitelmaan, kun taas toteutunut opetussuunnitelma ja piilo-opetussuunnitelma jäävät heikommalle huomiolla. Kirjoitettu, virallinen opetussuunnitelma toimii niin sanottuna suunnitelmana, joka pyritään toteuttamaan. Se on sosiaalisen toiminnan seurauksena syntynyt (Ornstein & Hunkins 2018, 19) ja se pitää sisällään yhteiskunnan tiedostamat kasvatuksen arvot ja säännöt (Talib 1999, 124). Toteutunut opetussuunnitelma taas pitää sisällään oppimisprosessin lopputuloksen: kuinka suunnitelmassa kirjatut oppimistavoitteet on saavutettu.

Kaikkea koulussa tapahtuvaa toimintaa ei ole voitu kirjoittaa opetussuunnitelmaan (Meri 1992, 55). Luokkahuoneessa tapahtuu sellaista ajattelua ja käyttäytymistä, joka on ristiriidassa koulun ja yhteiskunnan asettamien tavoitteiden ja arvojen kanssa (Ornstein & Hunkins 2018, 32). Piilo-opetussuunnitelmasta puhuttaessa tarkoitetaan sanomattomia arvoja, käyttäytymistä ja käytänteitä, joita opetusympäristössä on (Alsubaie 2015, 125). Sen nähdäänkin pitävän sisällään kaiken koulussa tapahtuvan virallisen opetussuunnitelman ulkopuolisen toiminnan (Meri 1992, 55). Piilo-opetussuunnitelma syntyy oppilaiden välisessä sekä oppilaiden ja opettajan välisestä vuorovaikutuksesta (Ornstein & Hunkins 2018, 32), minkä takia sillä on vahva rooli siihen, minkälainen kokemus koulusta oppilaille muodostuu.

2.1. Kirjoitettu ja toteutunut opetussuunnitelma

Opetussuunnitelma voidaan määritellä useammalla eri tavalla (Ornstein & Hunkins 2018, 26–27), mutta tässä tutkimuksessa kirjoitettu opetussuunnitelma tarkoittaa kirjoitettua asiakirjaa, joka pitää sisällään tärkeimmät toimenpiteet ja järjestelyt, joiden avulla pyritään koulukasvatukselle asetettuihin päämääriin (Meri 1992, 53–55). Se voidaanakin nähdä suunnitelmaksi tavoitteiden saavuttamiseksi (Ornstein & Hunkins 2018, 26).

Perusopetuslakiin (1998/628) on määritetty opetuksen tavoitteet, joita ovat muun muassa tukea oppilaiden kasvua ihmisyyteen ja eettisesti vastuunkykyiseen yhteiskunnan jäsenyyteen sekä antaa elämässä tarpeellisia tietoja ja taitoja. Perusopetuslaissa (1998/628) on myös määritelty, että jokaisen kunnan ja koulun tulee hyväksyä ja noudattaa perusopetuksen opetussuunnitelmaa. Perusopetuksen opetussuunnitelmaa on kirjattu erilaisia toimenpiteitä ja järjestelyjä opetuksen toteuttamiseen. Sinne on myös kirjattu jokaiselle oppiaineelle ikätason mukaiset sisällöt ja tavoitteet, jotka tulee opetuksessa ottaa huomioon. Kirjoitetun opetussuunnitelman ytimenä nähdäänkin olevan opetuksen tavoitteiden tarkka määrittelemine (Meri 1992, 53–55). Perusopetuksen opetussuunnitelma on perusopetuksen virallinen opetussuunnitelma, joka säätelee perusopetuksen toteutumista.

Jokainen opettaja pyrkii toteuttamaan opetussuunnitelmassa kirjattuja asioita omassa opetuksessaan. Kun opettaja pyrkii toteuttamaan kirjallisen opetussuunnitelman sisältöjä, päästään seuraavaan opetussuunnitelma käsitteeseen. Toteutunut opetussuunnitelma tarkoittaa sitä, kuinka hyvin on saavutettu kirjallisesta opetussuunnitelmasta poimitut tavoitteet (Meri 1992, 54–55). Toteutunutta opetussuunnitelmaa voidaan tarkastella esimerkiksi oppilaiden oppimistulosten kannalta. Ovatko oppilaat saavuttaneet kuinka hyvin opetukselle asetetut tavoitteet? Opetussuunnitelman tutkimus tutkii, millä tavoin ennakkoon laadittu opetussuunnitelma ja sen pohjalta suunniteltu opetus vastaavat toteutunutta todellisuutta. Toisin sanoen tutkitaan, kuinka virallinen opetussuunnitelma ja toteutunut opetussuunnitelma vastaavat toisiaan (Meri 1992, 55).

Kirjallisesta ja toteutuneesta opetussuunnitelmasta käytetään myös käsitteitä virallinen (official) ja todellinen (actual) opetussuunnitelma. Virallisella opetussuunnitelmassa viitataan kirjallisessa muodossa olevaan suunnitelmaan, ja todellinen opetussuunnitelma viittaa toteutuneeseen opetussuunnitelmaan. (Kelly 1977, 4–5.) Virallisen ja todellinen opetussuunnitelma on määritelty samankaltaisesti kuin mitä yllä on esitetty kirjallisen ja toteutuneen opetussuunnitelman

määrittelyksi. Kelly (1997, 4–5) jakaakin nämä opetussuunnitelmat opetuksen tarkoituksiin (intention) ja todellisuuteen (reality).

On kuitenkin tärkeä tiedostaa, että opetuksessa toteutunut todellisuus saattaa asettaa suunnitellun opetussuunnitelman ja toteutuneen opetussuunnitelman vastakkain (Meri 1992, 55). Samaan aikaan on todettu, että oppilaat kokevat koulun eri tavoin kuin mitä viralliseen opetussuunnitelmaa on kirjoitettu, tavoitteita ja tehtäviä kuvattu tai mitä opettajat ovat tarkoittaneet (Äärelä 2012, 28). Tarvitaankin kolmas opetussuunnitelma käsite, piilo-opetussuunnitelma, kuvaamaan koulun todellisuutta.

2.2. Piilo-opetussuunnitelma

Piilo-opetussuunnitelma käsitteen teki laajasti tunnetuksi Phillip Jacksonin teos *Life in Classroom*, joka kertoo opettajien ja oppilaiden elämästä eräässä 60-luvun amerikkalaisessa luokkahuoneessa (Broady 1989, 96). Jackson kuvailee teoksessa luokkahuoneen elämää siten, miten se hänen havaintojensa pohjalta oppilaalle näyttäytyy. Jackson koki havaintojensa perusteella, että koulussa opetetaan toistuvasti kärsivällisyyttä, joka piti sisällään sietämisen ja kestämisen: oppilaiden piti muun muassa olla piittaamatta ympärillä olevista kavereista ja joutuivat alin omaa keskeyttämään työnsä (Broady 1989, 96). Piilo-opetussuunnitelman vaikutus on merkittävä, sillä Eiden ja Wingerin (Einarsdóttir 2006a, 80) tutkimuksessa jo esikoululaiset kuvailivat koulua paikaksi, jossa istutaan paikallaan, luetaan ja tehdään tehtäviä leikin sijasta.

Piilo-opetussuunnitelmaa on kirjallisuudessa määritelty useammalla eri tavalla. Jerald (2006) on määritellyt piilo-opetussuunnitelman epäsuoraksi opetussuunnitelmaksi, joka ilmaisee ja edustaa asenteita, tietoa ja käyttäytymistä, jotka välitetään tai viestitetään ilman tietoista tarkoitusta. Indonesianlaiset tutkijat (Gunawan, Triwiyanto, Kusumaningrum, Zulkarnain & Nurabadi 2018, 9) määrittelevät piilo-opetussuunnitelman sisältävän kaiken sen, mitä tapahtuu, kun virallinen opetussuunnitelma toteutetaan. Piilo-opetussuunnitelmaan ei sisälly virallisessa opetussuunnitelmassa esitetyt opetuksen tarkoitukset, eivätkä opettajan tietoiset pyrkimykset toteuttaa virallista opetussuunnitelmaa opetuksessa (Meri 1992, 60).

Oppilaat oppivat koulussa jotain muuta kuin mitä viralliseen opetussuunnitelmaan on kirjattu (Ornstein & Hunkins 2018, 32) tai mikä opettajan tiedostama tarkoitus on ollut (Broady 1981, 116). Tämä ”jotain muuta” muodostaa piilo-opetussuunnitelman sisällön (Meri 1992, 60). Piilo-

opetussuunnitelman nähdään pitävän sisällään useimmiten tiedostamattomat ja suunnittelemattomat toiminnot (Wren 1999, 598). Siihen kuuluvat “kaikki ne käytännöt, jotka ohjaavat oppilaiden ja opettajien toimintatapoja näiden tiedostamatta toimintatapojensa olemassaoloa” (Egidius 1981, 57). Näitä toimintatapoja voidaankin pitää luokan sisäisinä pelisääntöinä (Meri 1992, 60).

Piilo-opetussuunnitelma syntyy vuorovaikutuksen seurauksena, ja sen syntymiseen vaikuttavat niin oppilaat kuin opettajatkin. Se rakentuu vertaisryhmän ympärille ja kilpailee usein opettajan suunnitteleman opetussuunnitelman kanssa. Piilo-opetussuunnitelmalla on suuri vaikutus ajatteluun ja käyttäytymiseen luokahuoneessa, ja se voi olla jopa ristiriidassa koulun ja yhteiskunnan päätavoitteiden sekä arvojen kanssa. (Ornstein & Hunkins 2018, 32.)

Piilo-opetussuunnitelman avulla pyritään selittämään oppilaan näkökulmasta sellaisia opiskeluun ja koulun toimintaan liittyviä asioita, joita ei ole kirjattu kirjoitettuun opetussuunnitelmaan eivätkä näy suoraan opetuksessa (Äärelä 2012, 29). Piilo-opetussuunnitelma nähdäänkin sisältävän koulun elämäntavan ja opetuksen ulkoiset järjestelykysymykset, oppilaiden ja opettajien väliset suhteet sekä oppilaiden keskinäiset suhteet. Nämä osatekijät ovat keskeisessä asemassa opetustapahtumassa. (Meri 1992, 55.) Opetustapahtuma määritellään kouluun sijoittuvaksi interaktiutilanteeksi, jonka tavoitteena on oppilaiden persoonallisuuden kehityksen edistäminen kasvatustavoitteiden määräämissä suunnissa (Koskenniemi & Hälinen 1970, 101). Äärelä (2012, 29) näkeekin piilo-opetussuunnitelman kirjoitetun opetussuunnitelman taustalla vaikuttavana koulupäiviä muovaavana tekijänä.

Broady (1989) nostaa esille, että piilo-opetussuunnitelma on sekä hyvä että huono asia. Hyvänä asiana piilo-opetussuunnitelmassa on se, että lapset oppivat työrutiineja ja hyviä tapoja, kuten olematta puhumatta yhtä aikaa, noudattaa määräaikoja ja sovittuja lupauksia. Pahan piilo-opetussuunnitelmasta tekee sen, että se on piilevä eikä opettaja tunnista sen olemassaoloa. (Brody 1986, 99.) Esimerkiksi opettajan opettaessa matematiikkaa, hän opettaa myös oppilaita osallistumaan aktiivisesti opetukseen, viittaamaan, odottamaan omaa vuoroaan ja tekemään siistiä vihkotyöskentelyä. Opetussuunnitelmaan on kirjattu vain matematiikan opetukseen liittyvät tavoitteet, mutta kaikki nämä muut “opetettavat” asiat ovat suoraan piilo-opetussuunnitelmaa.

Piilo-opetussuunnitelmasta ei kuitenkaan päästä eroon vaan se tulee aina olemaan osa opetusta. Broady (1989) perustelee tätä sillä, että jos piilo-opetussuunnitelma nähdään olevan koulutilanteen oppilaille asettamia vaatimuksia, näistä vaatimuksista ei päästä eroon. Syynä tähän on se, että ne kytkeytyvät suoraan opetuksen puitteisiin ja siihen, kuinka koulu instituutiona toimii.

(Broady 1989, 115.) Nähdäänkin, että opettajan oppilaiden kasvattaminen johtaa piilo-opetuksen vaikutuksiin, jolloin oppilaat sopeutuvat vallitseviin yhteiskunnan käytäntöihin ja normeihin sekä sopeutuvat koulun ja yhteiskunnan toiminaan (Meri 1992, 69–72).

Jackson (Meri 1992, 58) näkee piilo-opetussuunnitelman todellisuutta aidosti kuvaavana opetussuunnitelmana eikä se hänen mukaansa tule näkyviin kirjoitettua opetussuunnitelmaa, toteutunutta opetussuunnitelmaa tai oppimistuloksia arvioimalla. Vain opetustapahtuman kokonaisvaltainen tutkiminen sekä oppilaiden elämyksien ja kokemusten selvittäminen ja selittäminen selvittää piilo-opetussuunnitelman vaikutuksia kouluissa. (Meri 1992, 58–59.) Tämän takia halusinkin tässä tutkimuksessa lähteä tutkimaan oppilaiden kokemuksia, sillä vain heitä kuulemalla voi saada aidot lapsien koulukokemukset esille.

3 Ensimmäinen luokka elämänvaiheena

Piilo-opetussuunnitelma vaikuttaa voimakkaasti oppilaiden koulukokemuksiin, mutta myös ensimmäisen luokan kokemuksilla nähdään olevan suuri vaikutus lapsen tulevaisuuteen. Lapset, joilla on ollut myönteinen kokemus koulun aloittamisesta ja ensimmäisestä luokasta, pitävät koulua tärkeänä ja arvioivat myönteisesti oppimis- ja menestymismahdollisuutensa myös tulevaisuudessa (Peters 2010, 22–23). Myönteinen kokemus koulun aloittamisesta on merkittävää lasten oppimisen ja kehittymisen lisäksi aikuisten ja yhteiskunnan kannalta (Ojala 2020, 119–123), sillä koulun kokeminen myönteiseksi vähentää sosiaalista ja taloudellista eriarvoisuutta sekä tukee lasten joustavuutta erilaisissa elämäntilanteissa (Smart, Sanson, Baxter, Edwards & Hayes 2008, 3–4).

Suomessa koulun aloittamista ja ensimmäisen luokan kokemuksia on tutkittu melko paljon aikuisten näkökulmasta, ja lasten oma näkökulma on jäänyt pienemmälle tutkimukselle (Ojala 2020, 132). Kansainvälisesti löytyy koulun aloittamisen tutkimuksia lapsen näkökulmasta, mutta Suomessa tutkimukset painottuvat pääasiassa opinnäytetöihin. Kansainvälistä tutkimusta on tehty paljon kouluun siirtymän kautta, mutta useassa tutkimuksessa käsitellään myös ensimmäisen luokan kokemuksia. Tässä tutkimuksessa en tutki koulun aloittamista tai siirtymistä esikoulusta ensimmäiselle luokalle vaan haluan saada selville lapsien kokemuksia koko ensimmäisestä luokasta. Ensimmäinen luokka pitää kuitenkin sisällään siirtymisen esikoulusta peruskouluun sekä koulun aloittamisen, minkä takia niidenkin tarkastelu on perusteltua.

Joitakin poikkeuksia lukuun ottamatta jokainen Suomessa asuva lapsi aloittaa peruskoulunsa sinä vuonna, kun hän täyttää seitsemän vuotta (Oppivelvollisuuslaki 2§). Koulun aloittaessa lapsi siirtyykin varhaislapsuudesta kouluikä -ikävaiheeseen ja ensimmäiset kouluvuodet ovatkin varhaislapsuuden jatketta (Dunderfelt 2011, 81). Kari Turunen (2015, 79) jakaa jokaisen ikävaiheen kolmanneksiin, minkä takia hänen mukaansa on luonnollista, että kouluikä -ikävaiheen ensimmäinen kolmannes muistuttaa hyvin paljon varhaislapsuuden viimeistä kolmannesta.

Lapsen katsotaan olevan varhaislapsuus -ikävaiheessa hänen ollessaan 3–7-vuotias. Varhaislapsuuteen liittyy vahvasti leikki ja leikkiminen, johon lapsi oppii ikävaiheen edetessä. Tässä ikävaiheessa lapsella on voimakas mielikuvitus ja lapsi niin sanotusti elää kaikki sisimpänsä tapahtumat. (Dunderfelt 2011, 78–79.) Mielikuvitus pääseekin huippuunsa ikävaiheen

viimeisessä kolmanneksessa. Mielikuvituksen vapautuminen ja laajentuminen näkyy erityisesti leikeissä, jotka ovat entistä moniulotteisempia. (Turunen 2015, 54–55.) Noin viisivuotiaana lapsi alkaakin kiinnostumaan sellaisista leikeistä, jossa selvät säännöt ja johtajat. Leikit myös saavat tässä iässä fyysisiä piirteitä, jotka näkyvät muun muassa kiipeilynä, hyppimisenä ja seikkailuina. (Dunderfelt 2011, 78–79.) Voimakkaan mielikuvituksen takia lapset ovat tämän ikävaiheen viimeisen kolmanneksen aikana kiinnostuneita saduista. Turunen (2015, 56) perustelee tätä kiinnostusta sille, että aktivoivat lapsen mielikuvitusta ja antavat lapselle mahdollisuuden kuvitella sadun maailman omassa mielessä.

Lapsi on kouluikä -ikävaiheessa, kun hän on 7–12-vuotias (Dunderfelt 2011, 81). Ensimmäisen luokan alkaessa lapsi onkin juuri varhaislapsuuden ja kouluiän välissä. Turunen (2015, 79) mukaan edelliselle ikävaiheelle tyypillinen lapsenomaisuus on tunnistettavissa kahdella ensimmäisellä luokalla. Tässä ikävaiheessa lapsen ajattelu supistuu runsaasta mielikuvituksesta kohti käsitteellisempää ajatteluun, mikä koulussa näyttäytyy ajatteluolemuksen voimistumisena ja itsenäistymisenä. (Turunen 2015, 79.) Lapsen tietoisuus on kuitenkin tässä ikävaiheessa edelleen kuvien ja tunnelmien kyllästävä (Dunderfelt 2011, 81) ja ensimmäisten luokkien aikana sadunomainen kuvallisuus sopii edelleen lapsille (Turunen 2015, 80–81).

Vaikka lapsen kehityksessä ei tapahdu suuria muutoksia esikoulun ja ensimmäisen luokan välillä, on ensimmäiselle luokalle siirtyminen merkittävä muutos lapselle. Tämän onkin Hannele Karikoski (2008, 89–99) väitöskirjassaan todennut. Karikoski kuvailee esikoulun ympäristöä lapsi- ja leikkikeskeiseksi, kun taas kouluympäristö on opetus- ja oppimiskeskeinen. Muutos näiden ympäristöjen välillä on suuri. (Karikoski 2008, 89–99.) Kouluun tultaessa fyysinen ympäristö, sosiaalinen ympäristö, vuorovaikutus- ja toimintatavat sekä opetussuunnitelma muuttuvat (Curtis 1997, 148–149). Islantilainen tutkija Einarsdóttir (2006b) onkin eräässä tutkimuksessa tutkinut tätä esikoulusta kouluun siirtymistä neljän opettajan näkökulmasta. Tutkimuksessa selvitettiin aikuisten haastatteluiden, luokassa havainnoinnin ja asiakirjojen keräämisen avulla, minkälaisia eroja ja yhtäläisyyksiä esikoulun ja koulun arjessa näkyy koulutuspolitiikka ja opetussuunnitelman suhteen. Tutkimuksessa havaittiin, että esikouluun nähden koulun luokahuoneessa nähdään olevan paljon vähemmän tilaa liikkumiselle ja leikille, eikä koulussa lapsilla ole mahdollisuutta vaikuttaa siihen, mitä ja miten opiskellaan. Koulussa toiminta on paljon strukturoidumpaa ja opettaja on laatinut päiväsuunnitelman. (Einarsdóttir 2006b, 163, 169–180).

Koulun aloittaminen merkitseekin suurta muutosta lapsen elämässä (Paananen 1985, 109). Koulun aloittamisen haasteina ja kehittämistehtävinä nähdään Nurmen ja Salmela-Aron (2005, 55) mukaan muun muassa sosiaaliset- ja ryhmätyötaidot sekä riittävän itsenäisen toiminnan saavuttaminen. Pramlingin ja Willams-Graneldin vuoden 1993 tutkimuksessaan 7-vuotiaat ruotsalaiset lapset kertoivat avoimissa haastatteluissa, että myönteisiä asioita koulun aloituksessa ovat uuden oppiminen, uudessa ympäristössä oleminen ja uusien ystävien saaminen. Huolenaiheiksi nousivat yksinäisyyden pelon ja tuntemattoman pelon lisäksi pelko virheiden tekemisestä ja huonoista arvosanoista. (Einarsdóttir 2006a, 79–80.)

Linnilä (2006) on väitöskirjassaan tutkinut koulun aloittamista ja kouluvalmiuksia. Tutkimuksen aineistona oli tilastoja ja viranomaislausuntoja sekä koulunlykkäyksistä että varhennetusta koulun aloittamisesta. Linnilä myös haastatteli perheitä, joiden lapsi oli aloittanut koulunsa tavanomaista myöhemmin tai oli harkittu lapsen koulunaloituksen lykkäämistä. Linnilä otti tutkimuksessaan huomioon niin perheiden kuin myös lapsen näkökulman. Tutkimuksessa selvisikin, että lapsen ja aikuisen antama merkitys koulun aloittamiselle on erilainen. Lapsille on merkityksellistä nykyisyys eivätkä he kannata koulun aloittamisen lykkäystä. Ikä oli lapselle merkityksellisempää kuin kouluvalmius, minkä takia lapsi haluaa aloittaa koulun ikätovereidensa kanssa yhtä aikaa. (Linnilä 2006, 255–266.) Tutkimus osoittaaakin, että sosiaalinen hyväksyntä on lapselle todella suuressa roolissa jo koulun aloittamisen yhteydessä eikä lapsen kokemuksia pystytä täysin selvittämään aikuisten näkökulmasta käsin. Tarvitaan lasten oman äänen kuuntelemista.

Samantyyppisiä tutkimustuloksia ikätovereiden tärkeydestä ovat saaneet Rasmussen ja Smidt vuonna 2002, jolloin he tutkivat tanskalaisten lasten näkemyksiä esi- ja peruskoulusta. Tutkimusaineistona oli lasten valokuvat ja niihin liittyvät haastattelut. Tulokset osoittavat muun muassa sen, että ystävät ja muut lapset ovat lapsille tärkein asia esi- ja peruskoulussa, ja lapset näkevät leikin tärkeimpänä asiana kommunikoida toisten ihmisten kanssa. (Einarsdóttir 2006a, 79.) Lapset uskovat, että opettajat päättävät kaikesta toiminnasta paitsi leikistä (Einarsdóttir 2006a, 79). Tämä on linjassa Einarsdóttirin (2006b) tutkimuksen kanssa.

Ahola ja Uusitalo (2010) ovat pro gradu –tutkielmassaan tutkineet ensiluokkalaisten käsityksiä koulunaloittamisesta ja koulunkäynnistä. Tutkimuksessa haastateltiin kymmenen ensiluokkalaista. Tutkimustulokset osoittivat, että luokkakavereilla on ensiluokkalaisille suuri merkitys ja yleisin toiminta heidän kanssaan oli leikkiminen. Lapset myös kokivat, että heillä ei ollut päättävävaltaa tai oikeuksia koulussa. He kokivat, että läksyt ja sääntöjen noudattaminen ovat

heidän velvollisuutensa. Samaan aikaan lapset suhtautuivat kouluun myönteisesti ja muun muassa välitunnit nousivat mukavimmaksi asiaksi koulussa. (Ahola & Uusitalo 2010, 50–132.)

Oma tutkimukseni on melko lähellä Aholan ja Uusitalon pro gradu –tutkielmaa, sillä myös minä haastattelen oppilaita keväällä. Molemmissa tutkimuksissa oppilaat ovat olleet suunnilleen yhtä kauan koulussa. Erilaista tutkimuksiemme välillä on tutkimusote sekä tutkimusasetelma: Ahola ja Uusitalo ovat käyttäneet tutkimusotteena fenomenografista tutkimusotetta, kun taas minä käytän narratiivisuutta. Minun tutkimukseni liittyy koulukoiraan, ja haluan tutkia, miten koulukoira näkyy oppilaiden koulukokemuksissa. Aholan ja Uusitalon luokka oli tavallinen yleisopetuksen luokka eikä siellä ollut koulukoira.

4 Koira koulussa

Koira on toiminut ihmisen kumppanina ja tärkeänä työkaverina tuhansien vuosien ajan (Latvala-Sillman 2018, 12) ja nykytiedon mukaan koirat ovat olleet ihmisen ensimmäisiä kumppaneita (Ikäheimo 2013a, 5). Nykypäivänä koirat ovat perheenjäseniä ja ilon tuojia (Ikäheimo 2013a, 5; Latvala-Sillman 2018, 12), mutta niillä on myös tärkeä tehtävä muun muassa poliisi- ja opaskoirana. Muihin eläimiin verrattuna koira onkin erinomainen työpari, sillä se nauttii vuorovaikutuksesta ihmisen kanssa (Bradshaw 2011, 235–236; Latvala-Sillman 2018, 20) ja se kohtaa jokaisen ihmisen tasaveroisesti (Salovuori 2014, 53). Koira on myös kokonsa puolesta sopiva eläin erityisesti kouluun, sillä sen mukaan ottaminen ei vaadi erityisjärjestelyjä (Järvi & Ikäheimo 2020, 90).

Näiden ominaisuuksien takia koiran hyödyntäminen sosiaali-, terveys- ja kasvatusaloilla onkin lisääntynyt vuosien aikana (Kahilaniemi 2016, 31). Etenkin kouluissa koirien määrä ja kiinnostus on lähivuosina lisääntynyt. Myös mediassa on viime vuosina ollut useampi uutinen koulukoirsta. Koiran kouluun tuomisen kiinnostuksen lisääntymisestä kertoo myös se, että Opetushallitus on vuonna 2020 laatinut yhteistyössä eri toimijoiden kanssa koira-avusteisen toiminnan ohjeistuksen (Opetushallitus 2020).

Osaltaan koiran kouluun tuomisen kiinnostusta on lisännyt ymmärrys siitä, että koiralla on erilaisia monipuolisia vaikutuksia ihmiseen. Näistä vaikutuksista on tehty kansainvälisesti paljon tutkimusta, mutta kotimaista tutkimusta löytyy hyvin vähän. Myös koiran koulussa ja luokassa olemisesta on melko vähän kotimaista tutkimusta, joista nekin painottuu pääasiassa oppinäytetöihin.

4.1 Eläinavusteinen pedagogiikka osa eläinavusteista työskentelyä

Eläinavusteinen työskentely on kattotermi, joka pitää sisällään eläinavusteisen toiminnan, terapian ja pedagogiikan (Ikäheimo 2013b, 10). Osa lähteistä (esim. Kahilaniemi 2016, 21) pitää eläinavusteista sosiaalityötä yhtenä toimintamuotona. Se, mitä toimintamuotoa ihminen toteuttaa, pääasiassa määräytyy ihmisen ammatin mukaan: eläinavusteista terapiaa toteuttaa pääasiassa terapeutti, eläinavusteista pedagogiikkaa opettaja ja eläinavusteista sosiaalityötä

sosiaalityöntekijä. Eläinavusteinen toiminta on usein vapaaehtoistyötä (Ikäheimo 2013b, 10) ja sitä voi toteuttaa kuka tahansa vapaaehtoinen tai ammattilainen esimerkiksi hoivakodeissa tai kirjastoissa.

Eläinavusteista työskentelyä voi toteuttaa minkä tahansa eläimen kanssa, mutta tässä tutkimuksessa eläinavusteinen työskentely nähdään koiran kanssa työskentelynä. Eläinavusteinen työskentely on osa Green Care -toimintaan (Kahilaniemi 2016, 17; Luke, THL & GCF 2018, 5), ja siinä on samoja peruselementtejä ja tavoitteita kuin Green Care -toiminnassa. Nykyään Green Care nähdäänkin eräänlaisena sateenvarjokäsitteenä useille luontoa ja ympäristöä hyväksi käytäville menetelmille, joiden avulla pyritään edistämään ihmisen hyvinvointia ja terveyttä (Tulkki 2012, 14).

Green Care -toiminnan lähtökohta on edistää ja ylläpitää ihmisten hyvinvointia tavoitteellisesti luonnon avulla. Siinä nähdään, että hyvinvointivaikutukset syntyvät siitä, että toiminnassa käytetään luontoon perustuvia toimintatapoja. Luonto onkin yksi Green Care -toiminnan peruselementeistä. (Luke, THL & GCF 2018, 9.) Sanana luonto voi olla hieman harhaanjohtava, koska puhekielessä sillä usein tarkoitetaan esimerkiksi metsää tai puistoa. Green Care -toiminnassa luonto voi tarkoittaa luonnosta tuotua elementtiä, kuten materiaalia, ääntä tai kuvia (Luke, THL & GCF 2018, 9). Myös eläin, kuten koira, voi toimia luontoelementtinä, minkä takia koiran kanssa toteutettu eläinavusteinen työskentely nähdään osana Green Care -toimintaa.

Pelkkä koira ei kuitenkaan tee toiminnasta Green Care -toimintaa vaan kahden muunkin peruselementin, kokemuksellisuuden ja osallisuuden, tulee täytyä. Kokemuksellisuus voi näkyä ohjattuna toimintana tai luontoympäristön havainnointina (Luke, THL & GCF 2018, 9). Luokassa esimerkiksi oppilaat voivat tehdä tehtäviä koiran avulla tai muuten vain seurata koiran toimintaa tunnin aikana. Oleellista on tarjota luonnon, kuten koiran, avulla moniaistinen kokemus, joka nähdään olevan keskeinen hyvinvointia tuottava tekijä (Luke, THL & GCF 2018, 9). Toiminnassa tulee myös varmistaa, että toiminta synnyttää asiakkaassa osallisuuden tunteen. Tällä tarkoitetaan sitä, että ihminen kokee olevansa merkityksellinen osa kokonaisuutta. Osallisuuden tunne syntyy, kun asiakas pääsee omana itsenään ja omien voimavarojen pohjalta osallistumaan niin toimintaan kuin toiminnan suunnitteluun. (Luke, THL & GCF 2018, 10.)

Peruselementtien lisäksi Green Care -toiminnassa tulee täytyä perusedellytykset, joita ovat vastuullisuus, ammatillisuus ja tavoitteellisuus. Nämä näyttäytyvät muun muassa tilanne- ja henkilökohtaisina tavoitteina ja niiden toteutumisen seurantana, toiminnan tai palvelun järjestäjän osaamisena ja ammattipätevyytenä sekä vastuullisena toimintana niin arvojen, laadun kuin

eettisen toimintatavan näkökulmasta. (Luke, THL & GCF 2018, 10–14). Näihin samoihin perusedellytyksiin pohjautuvat sekä eläinavusteinen terapia että -pedagogiikka, sillä niiden toiminnan tulee aina olla suunnitelmallista, tavoitteellista ja vastuullista (Ikäheimo 2013b, 11). Samaan aikaan näitä eläinavusteisia toimintamuotoja toteuttaa esimerkiksi terapeutti, sosiaalityöntekijä tai opettaja, jolloin myös ammatillisuuden perusedellytys täyttyy.

Koulussa opettajan toteuttama eläinavusteinen työskentely on eläinavusteista pedagogiikkaa. Eläinavusteisesta pedagogiikkaa voidaan kutsua myös eläinavusteiseksi erityispedagogiikaksi. Eläinavusteinen pedagogiikka voidaan luokitella eläinavusteiseksi toiminnaksi tai eläinavusteiseksi terapiaksi. Nimityksien ero on siinä, kuka toimintaa toteuttaa: eläinavusteista toimintaa toteuttaa kyseiseen eläimeen perehtynyt opettaja koulussa, kun taas eläinavusteista erityisopetusta toteuttaa asianmukaisen koulutuksen saanut erityisopettaja erityisopetuksen luokassa. (Ikäheimo 2013b, 11.) Erityisopettajan toteuttama eläinavusteinen työskentely nähdään olevan eläinavusteista terapiaa, kun taas eläimeen perehtynyt opettaja toteuttaa eläinavusteista toimintaa (Järvi & Ikäheimo 2020, 84). Eläinavusteisen terapian tulee aina olla suunnitelmallista ja tavoitteellista, kun taas eläinavusteisen toiminnan ei tarvitse olla tavoitteellista. Molemmissa tilanteissa kuitenkin koiran tulee olla tehtävänsä soveltuva. (Ikäheimo 2013b, 10–11.)

Koulussa oppilaiden tehtävänä on oppia opetussuunnitelman mukaisia asioita. Green Care -toiminnan periaatteiden mukaan koiran tulee edistää oppilaiden kokonaisvaltaista hyvinvointia. Koira ei pitäisi tuoda luokkaan sen takia, koska se on mukavaa, vaan koiran tulee jollakin tavalla edistää oppilaiden hyvinvointia. Koiran luokkaan tuomiselle tulisikin olla aina jokin syy, kuten oppimisen edistäminen tai keskittymisessä auttaminen.

4.2 Koiran soveltuvuus kouluun

Jokainen koira ei sovellu koulukoiraaksi. Ennen koiran kouluun viemistä onkin tärkeää, että opettaja pohtii tarkkaan koiransa ominaisuuksia. Koiran tuominen kouluun on opettajan omalla vastuulla, eikä toimintaa valvota juuri ollenkaan. Jos koiran ominaisuuksia ei ole testattu etukäteen, vaarana on, että kouluun tuotava koira ei sovellu sinne. Tähän onkin opetushallitus (2020) ohjeessaan pyrkinyt puuttumaan, sillä ohjeistuksen mukaan kouluun tuotavan koiran tulee olla soveltuvuustestattu koira-avusteiseen työskentelyyn. Soveltuavuustestauksia järjestävät useat eri toimijat (Opetushallitus 2020), mutta tällä hetkellä Koirat kasvatus- ja kuntoutustyössä ry on ainoita, jolla on kaksi vaiheinen soveltuvuuskoe.

Koirat kasvatus- ja kuntoutustyössä ry on vuonna 2010 perustettu yhdistys, jonka tehtävänä on yhdistää kasvatus-, terveys- ja sosiaalialalla työskenteleviä henkilöitä (Kihlström-Lehtonen 2013, 88). Yhdistys vaikutti voimakkaasti eläinavusteisen työskentelyn tunnetuksi tulemisessa, sillä yhdistyksen perustamisen myötä Suomeen saatiin ensimmäiset testatut työkoirat (Latvala-Sillman 2018, 96). Nykypäivänä yhdistys järjestää soveltuvuuskokeita sekä työnäyttöjä koirakoille. Soveltuvuuskokeessa testataan koiran kontaktin ottamista vieraisiin ihmisiin sekä käyttäytymistä erilaisissa tilanteissa ja alustoilla. (Latvala-Sillman 2018, 97.) Toisin sanoen soveltuvuuskokeessa testataan koiran soveltumista työhön (Kihlström-Lehtonen 2013, 90). Hyväksytyyn soveltuvuuskokeen jälkeen koira saa käyttöönsä Koirat kasvatus- ja kuntoutustyössä ry:n huivin, joka kertoo työpaikoilla, että koira on töissä ja se on testattu töihin soveltuvaksi (Koirat kasvatus- ja kuntoutustyössä ry n.d.).

Hyväksytyyn soveltuvuuskokeen jälkeen koira harjoittelee työskentelyä omalla työpaikallaan (Koirat kasvatus- ja kuntoutustyössä ry n.d.). Esimerkiksi opettajan työparina työskentelevä koira alkaa harjoittelemaan koulussa ja luokassa. Kun koira on saanut harjoitella työskentelyä omalla työpaikallaan, tulee yhdistyksen ammattilainen tekemään koiralle ja sen ohjaajalle työnäytön. Työnäyttö tehdään koiran omalla työpaikalla, jotta aidosti voidaan arvioida koiran käyttäytymistä työtehtävässään. Työnäytöstä laaditaan etukäteen kirjallinen suunnitelma ja siellä katsotaan, että toiminta on ammatillisesti hyvin suunniteltua, turvallista ja dokumentoitua. Työnäytössä kiinnitetään huomiota koiran tarpeisiin ja käytökseen sekä varmistetaan, että koira osallistumisesta on asiakkaalle hyötyä (Latvala-Sillman 2018, 96.) Tarkasteltavat asiat ovatkin linjassa Green Care -toiminnan peruseriaatteisiin. Hyväksytyyn työnäytön jälkeen koira saa käyttöönsä liivin ja nimikkeen kasvatus- ja kuntoutuskoira (Koirat kasvatus- ja kuntoutustyössä ry n.d.). Kuntoutuskoirat pääasiassa työskentelevät sosiaali- ja terveydenhuollon puolella, kun taas kasvatuskoira työskentelee esimerkiksi koulussa. Viralliseksi kasvatus- ja kuntoutuskoiraksi pääseminen ei ole helppoa ja tällä hetkellä virallisia kasvatus- ja kuntoutuskoiria on Koirat kasvatus- ja kuntoutustyössä ry:n nettisivujen mukaan vain 30 kappaletta.

Koulussa työskentelevistä koirista käytetään erilaisia nimityksiä. Esimerkiksi englannin kielessä koulussa työskentelevistä koirista käytetään nimityksiä companion animal, therapy dog ja classroom pet. Suomessa tällaisia koiria kutsutaan kasvatuskoiriksi sekä koulukoiriksi. Tässä tutkimuksessani käytän kohderyhmän luokassa työskentelevästä koirasta nimitystä koulukoira, sillä kyseinen koira on suorittanut vain Koirat kasvatus- ja kuntoutustyössä ry:n soveltuvuuskokeen, mutta ei työnäyttöä. Koska koira ei ole suorittanut työnäyttöä, koira ei voi kutsua kasvatuskoiraksi.

Koulu on ympäristönä vaativa, sillä siellä on paljon ihmisiä, jotka pitävät paljon ääntä. Koiralle tulee koulussa päivittäin vastaan ennalta-arvaamattomia tilanteita, joita koiran tulee kestää. Työpaikalle tuotavan koiran tulee olla kiltti ja peruskoulutettu (Kahilaniemi 2016, 33). Koiran pitää olla myös perusluonteeltaan rohkea, avoin ja vieraista ihmisistä kiinnostunut (Latvala-Sillman 2018, 53). Näiden lisäksi koiran tulee olla asianmukaisesti rokotettu (Kahilaniemi 2016, 33) ja terve (Kahilaniemi 2016, 33; Latvala-Sillman 2018, 53). Koirat kasvatus- ja kuntoutustyössä ry:n ammattieettisissä ohjeissa (Koirat kasvatus- ja kuntoutustyössä ry 2017) on edellä mainittujen asioiden lisäksi mainittu, että koiran tulee olla hyväkäytöksinen ja turvallinen eikä se saa osoittaa pelokkuutta tai aggressiivisuutta ihmistä kohtaan. Toisin sanoen koulussa käytettävän koiran tulee olla sellainen, joka ei missään tilanteessa tee oppilaille tai muulle koulunhenkilökunnalle vahinkoa esimerkiksi puremalla heitä. Onkin tärkeää, että kaikki kouluun tuotavat koirat soveltuvuustestataan, jotta jokainen koulussa työskentelevä koira nauttii siellä olosta ja se on niin oppilaille kuin muulle henkilökunnalle turvallinen.

4.3 Koira luokassa – aikaisempia tutkimuksia

Eräässä tutkimuksessa (Handlin ym. 2011) on tutkittu koiran ja omistajan välisen lyhytaikaisen vuorovaikutuksen fysiologisia vaikutuksia. Havaittiin, että lyhytaikainen vuorovaikutus nostaa omistajan oksitosiinitasoa sekä laskee kortisoni- ja insuliinitasoa. Myös syke laskee. (Handlin ym. 2011, 304–313). Odendaal ja Meintjes (2003) ovat omassa tutkimuksessaan saaneet samanlaisia tuloksia, sillä heidän tutkimuksessaan koiran ja ihmisen vuorovaikutuksen jälkeen ihmisen oksitosiini ja dopamiini tasot nousivat sekä kortisonitasot laskivat. Samankaltaisia vaikutuksia havaittiin myös koiralla, mutta voimakkaampana. (Odendaal & Meintjes 2003, 295–301.) Myös lääkärin ja kipututkijan Helena Mirandan mukaan koiran silmiin katsominen nostaa oksitosiinitasoa jopa kolminkertaiseksi. (Miranda 2016, 171.) Myönteinen vuorovaikutus koiran kanssa nostaa oksitosiinitasoa sekä laskee ihmisen verenpainetta, sykettä ja kortisonitasoa (Beetz, Uvnäs-Moberg, Julius & Kotschal 2012).

Oksitosiini on aivojen välittämä neuropeptidi (Kortesluoma & Karlsson 2011, 911), jota tuottavat solut yhdessä hermoston kanssa muodostavat monimutkaisen järjestelmän. Tämä järjestelmä saa aikaan erilaisia fysiologisia vaikutuksia, kuten verenpaineen ja sykkeen laskua. Näillä fysiologisilla muutoksilla on vaikutusta ihmisen käyttäytymiseen, kuten pelottomuuteen ja rauhallisuuteen. (Moberg 2007, 75–103.) Suvi Laukkasen (Latvala-Sillman 2018, 14) mukaan

oksitosiinin tehtävänä on mahdollistaa pitkäaikaisen tunnesidoksen syntyminen sekä auttaa sosiaalisissa tilanteissa ottamaan vastaan myönteisiä viestejä. Oksitosiinia usein kuvataan kiintymyssuhdehormoniksi, rakkaushormoniksi ja hoivahormoniksi (Järvi & Ikäheimo 2020, 92). Oksitosiinia erittyy ihon kosketus- ja lämpöreseptoreja aktivoivassa niin sanotussa rauhoittavassa kosketuksessa (Moberg 2007, 115).

Oksitosiinisysteemin aktivoituminen nähdäänkin yhtenä tärkeänä tekijänä eläimen ja ihmisen välisen suhteen psykologisissa ja fysiologisissa vaikutuksissa (Ikäheimo 2013a, 7). Oksitosiinitason nousu sekä kortisonitason ja verenpaineen lasku saa aikaa ihmisessä muutoksia, jotka näkyvät muun muassa onnellisuuden tunteena ja fyysisenä jaksamiskyynä (Latvala-Sillman 2018, 20–23). Kortisonintason laskeminen laskee stressitasoja, sillä kortisoni on elimistön stressihormoni (Järvi & Ikäheimo 2020, 92). Kortisoni ylläpitää elimistön niin sanottua hälytysjärjestelmää, mikä aiheuttaa kehossa fyysisiä oireita, kuten kiivasta hengitystä ja sydämen tihentynyttä lyöntinopeutta. Hälytysjärjestelmän ylimääräinen aktivoiminen aiheuttaa turvattuutta, keskittymisvaikeutta ja ihmissuhde ongelmia. Jatkuva elimistön hälytystila on erityisesti lapsien kehittyville aivoille haitallista. (Laukkanen 2013, 24–25.)

Hälytysjärjestelmä aktivoituu automaattisesti muun muassa pelottavissa ja ahdistavissa tilanteissa. Näiden automaattisten uhkareaktioiden vastapainoksi tarvitaan sellaisia hormonaalisia muutoksia, jotka rentouttavat, tuovat hyvää oloa, vähentävät pelon tunnetta ja lisäävät luottamusta. Oksitosiini onkin tällaisessa turvajärjestelmässä keskeisessä asemassa. (Laukkanen 2013, 24–29.) Koiran läsnäolo ja sen silittäminen nostaa oksitosiinitasoa, jolloin myös elimistön turvajärjestelmä aktivoituu. Koulussa koira aktivoikin lasten turvajärjestelmää aiheuttaen rentouttavan ja onnellisen olotilan. Yhdysvalloissa onkin huomattu, että koira rauhoittaa oppilaita koetilanteessa. Koiran ollessa koetilanteessa mukana oppilaiden verenpaine ja pulssi laskevat verrattuna tilanteeseen, jossa vain kokeen valvoja oli paikalla. (Hallgren 1991, 18.) Tyytyväinen ja onnellinen mielentila helpottaa opiskelua ja muistamista (Latvala-Sillman 2018, 22).

Eläimet motivoivat lapsia erilaisissa oppimisympäristöissä (Hart & Yamamoto 2015, 59). Koiran kanssa yhdessä tekeminen voi motivoida lasta (Latvala-Sillman 2018, 39) tekemään esimerkiksi matematiikan tehtäviä. Oppilaan näkökulmasta motivoivaa voi olla se, että koira osallistuu tehtävän suorittamiseen jollakin tapaa (Gee 2011, 120). Koira voi esimerkiksi noppaa heittämällä kertoa oppilaan tehtävän. Lisäksi koira voi toimia palkintona (Latvala-Sillman 2018, 39) esimerkiksi tehtävän suorittamisen jälkeen. Geen (2011, 130–135) mukaan jo

pelkästään koiran läsnäolo luo hyvinvointia ja motivaatio, mikä usein näkyy parantuneena asenteena koulua kohtaan.

Motivaatiolla onkin suuri merkitys oppilaiden keskittymiskykyyn. Onkin tutkittu, että lapset ovat keskittyneempiä koiran kanssa (Hart & Yamamoto 2015, 59). Osaltaan tähän voi vaikuttaa motivaation lisääntyminen, mutta Katcher ja Wilkins (1997, 196–202) tuovat esille, että eläimet vangitsevat lapsen huomion ja kiinnittävät heidän huomionsa ympäristöön. Tällöin lapsen on helpompi keskittyä esimerkiksi kuuntelemaan. Koulukoirat tuovat iloa luokkaan, mikä näkyy muun muassa poissaolojen vähentymisenä. Tätä kautta koira vaikuttaa positiivisesti oppilaiden koulumenestymiseen. (Ahonen 2013, 187–188.)

Koiria on käytetty niin koulussa kuin kirjastoissa lukukoirana. Shaw (2013) on tutkimuksessaan todennut, että lukukoiralle lukeminen parantaa lukijan itseluottamusta ja lisää positiivisia ajatuksia lukemista kohtaan. Tutkimuksessa haastateltiin oppilaita, heidän huoltajiaan sekä opettajia. Opettajat kokivat, että oppilaiden itsetunto kasvoi ohjelman aikana ja huoltajien mukaan lapset kiinnostuivat enemmän lukemisesta. Tutkimuksessa myös havaittiin, että oppilaita koiran läsnäolo rauhoitti ja motivoi lukemaan. (Shaw 2013, 367–370.) Bassette ja Taber-Doughty (2013, 251–253) ovat tapaustutkimuksessaan havainneet, että lukukoira lisäsi oppilaan sitoutumista koulutyöskentelyyn intervention aikana ja sen jälkeen sellaisilla oppilailta, joilla oli käytöksellisiä haasteita ja lukemisen vaikeutta. Koira tarjoaakin kannustavan ympäristön, jossa lapset saavat harjoitella lukemista ilman virheiden tai arvostelun pelkoa (Friesen & Delisle 2012, 104).

Koirien merkitystä sosiaalisessa ympäristössä ja vuorovaikutuksessa on tutkittu jonkin verran. On havaittu, että lapset ovat koiran kanssa sosiaalisesta ympäristöstä tietoisempia (Hart & Yamamoto 2015, 59) ja koira voidaankin käyttää oppilaiden välisen vuorovaikutuksen parantamiseen (Laatu 2012, 258). Liisa Ahonen (2013) on pro gradu -tutkimuksessaan tutkinut, miten koirat tukevat sosiaalista ilmapiiriä peruskoulun erityisluokalla. Tutkimuksessaan hän havaitsi, että koirat toimivat jäänmurtajina niin oppilaiden ja opettajan kuin myös oppilaiden keskinäisissä suhteissa. (Ahonen 2013, 184–186.) Koira tukee lapsen kommunikaatiota, sillä lapset, jotka eivät reagoi muihin ihmisiin tai heidän kommunikaatioyrityksiinsä juuri lainkaan, antautuvat vuorovaikutukseen koiran kanssa (Serpell 1996, 89–91).

Koiran vaikutusta autismin kirjon oppilaisiin on tutkittu paljon, ja tutkimukset ovat suuntautuneet erityisesti kommunikaatioon. On havaittu, että autismin kirjon oppilaiden spontaanin kommunikaation määrä lähes kaksinkertaistui, kun koira oli luokassa. Tutkimuksessa myös

havaittiin, että koiran läsnäollessa kommunikaatioaloitteita tehtiin enemmän koko luokalle, kun taas ilman koiraa aloitteet suuntautuivat avustajille. (Vainio 2016, 62–81.) Toisissa tutkimuksissa on havaittu, että eläinavusteinen terapia saa autismin kirjon lapsilla aikaan positiivisia asenteita ja tunteita sekä vähentää ongelmallista käyttäytymistä (Martin & Farnum 2002, 661–666; Silva, Correia, Lima, Magalhaes & Sousa 2011, 3–5). Samanlaista muutosta on havaittu myös luokkahuonetilanteissa, kun Hergovich, Monshi, Semmler ja Zieglmayer (2002, 40–48) ovat tutkineet koiran läsnäolon vaikutusta luokkahuoneessa.

5 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset

Tutkimukseni tavoite pohjautuu hermeneuttiseen tiedonintressiin, jonka tavoitteena on saavuttaa ymmärrettävä tulkinta tutkittavasta ilmiöstä. Hermeneuttinen tiedonintressi siirtää ja ymmärtää perinnettä sekä se luo sellaista tietoa ja kulttuuristen symbolien tulkintaa, jonka avulla orientoidutaan yhteiskunnalliseen toimintaan yhteiseen symboliseen perinteeseen. Hermeneuttisen tiedonintressin mukaan tieto muodostetaan kulttuuristen merkitysten kautta. (Huttunen 2012, 210.)

Tutkimuksen tavoitteena onkin lisätä ymmärrystä ensimmäisen luokan oppilaiden koulukokemuksista koulukoiran kanssa. Haluan selvittää, minkälaiset kokemukset ovat oppilaille merkityksellisiä. Haluan myös lisätä ymmärrystä, millainen rooli koulukoiralla on oppilaiden merkityksellisissä kokemuksissa. Koulukoirien määrä kouluissa on koko ajan lisääntymässä, mutta tarvitaan lisää ymmärrystä koulukoiran roolista oppilaiden kertomuksista. Näiden pohjalta minulle muodostui kaksi tutkimuskysymystä, jotka ovat:

1. Mitkä kokemukset ovat olleet oppilaille merkityksellisiä ensimmäisen luokan aikana?
2. Millainen rooli koulukoiralla on oppilaiden kertomuksissa?

6 Tutkimuksen toteutus

6.1 Ensimmäisen luokan oppilaat kohderyhmänä

Kohderyhmän valintaani ohjasi ajatus siitä, että opettajalla on jokin tavoite tai syy, miksi hän haluaa tuoda koulukoiran luokkaan. Ajattelen, että koulukoira on luokassa oppilaita varten, ei pelkästään opettajaa. Tästä lähtikin ajatus tutkia oppilaiden kokemuksia koulukoiraluokassa. Toisaalta kohderyhmäni valintaa ohjasi kandidaatin tutkielmani, jossa olin jo kysellyt opettajien kokemuksia koulukoirasta oppilaiden hyvinvoinnin edistäjinä. En halunnut uudestaan lähteä tutkimaan opettajien kokemuksia. Tästä syystä takia lapset valikoituivat kohderyhmäksi.

Kohderyhmäni valittuani minun täytyi seuraavaksi löytää luokka, jossa pystyisin tutkimukseni toteuttamaan. Halusin toteuttaa tutkimukseni eräässä tietyssä keskisuudessa kaupungissa, jota en anonymiteetin turvaamiseksi tarkemmin kerro. Esiselvitykseni mukaan kyseisessä kaupungissa työskentelee muutama koulukoira: osa koirista työskentelee alakoulun ja osa yläkoulun puolella. Luokan valintaani ohjasi ajatus siitä, että halusin valita tutkimukseeni sellaisen koulukoiran, jolla on useammalta vuodelta työkokemusta. Tiesin entuudestaan muutaman koiran, jotka ovat tehneet koulukoiran töitä useamman vuoden ajan. Yksi niistä työskenteli ensimmäisellä luokalla. Ohjaajani kehotuksesta lähestyinkin tätä ensimmäisen luokan opettajaa sähköpostiviestillä, missä tiedustelin hänen halukkuuttaan lähteä tutkimukseen mukaan. Opettaja esitti halukkuutensa, jolloin myös tutkimukseni kohderyhmä löytyi.

Kyseisellä luokalla on kahdeksan oppilasta, koulunkäynnin ohjaaja sekä erityisluokanopettaja. Luokka ei kuitenkaan ole niin sanottu erityisluokka, mutta luokan oppilailla on oppimisen suhteen erityistarpeita. Oppilaiden sukupuolella ei ole tutkimuksessani merkitystä, minkä takia en niitä tuo tutkimuksessani tarkemmin esille. Tutkimuksen teon alkaessa oppilaat olivat olleet koulussa noin kahdeksan kuukautta. Oppilaat olivat tulleet luokalle eri puolilta kaupunkia, minkä takia vain muutama oppilas tunsu toisensa koulun alkaessa. Luokassa työskentelevä koulukoira on luokan opettajan oma koira, ja koira on vierailut luokassa koulun alkamisesta asti. Työkokemusta koiralle on kertynyt viiden vuoden ajan ja se on suorittanut Koira kasvatus- ja kuntoutustyössä ry:n soveltuvuuskokeen.

Kävin kyseisessä luokassa vierailemassa kaksi kertaa ennen kuin tein päätöksen luokka soveltuvuudesta tutkimukseeni. Vierailujen yhteydessä oppilaille eikä vanhemmille puhuttu mitään mahdollisesta tutkimuksestani enkä näiden vierailujen aikana tehnyt tutkimustyötä luokassa. Eila Aarnoksen (2018) mukaan on tärkeää, että lapset saavat vapaasti tarkkailla tutkijaa ja tottua hänen läsnäoloonsa. Nämä kaksi vierailupäivää mahdollisti sen, että olin luokan oppilaille ennestään tuttu aikuinen ennen tutkimusprosessin aloittamista. Tämä loikin hyvän pohjan turvaliselle ja luottavaiselle ilmapiirille. Eila Aarnos (2018) nostaakin esille, että aineiston kerääjän on tärkeä pohtia, minkälainen kokemus tutkimuksesta lapselle muodostuu. Lähtökohtana tulisi olla, että jokaiselle lapselle jäisi turvallinen ja positiivinen kokemus. Tämä olikin pääavoitteeni koko tutkimusprosessin ajan.

Turvallisen ja luottavan ilmapiirin lisäksi on myös muita tärkeitä eettisiä kysymyksiä, jotka ovat tärkeä tiedostaa lapsia tutkiessa. Osaltaan tähän vaikuttaa sen, että alaikäiset nähdään vajavaisina, suojeittomina ja haavoittuvina. Heillä on ikänsä, kehitystasonsa ja ymmärryksensä vuoksi rajalliset mahdollisuudet tehdä päätöksiä tutkimukseen osallistumisesta sekä ymmärtää tutkimuksen aiheuttamia hyötyjä ja haittoja. (Rutanen & Vehkalahti 2019, 12–13.) Tämän takia minun täytyi tutkijana kiinnittää huomiota siihen, että lapsien suojeleminen ja heidän etunsa on prioriteettina koko tutkimusprosessin ajan.

On tärkeä tunnistaa, että lapsella on tutkimukseen osallistumisen suhteen itsemääräämisoikeus. Lapselle on annettava tutkimukseen liittyvä tieto käyttämällä hänen ikä- ja kehitystasoaan vastaavaa kieltä. (Kallinen & Pirskanen 2022, 184.) Tutkimukseen osallistuminen on aina lapselle vapaaehtoista ja tutkimukseen osallistuvalla on oikeus tietää tarkasti tutkimuksen toteutuminen. Jos lapselle kertoisi samalla tavalla tutkimuksesta kuin aikuiselle, lapsi saattaisi ymmärtää tutkimuksen toteutumisen väärin.

Lasten ja nuorten tutkimuksilla on usein niin sanottuja portinvartijoita, joiden hyväksyminen tarvitaan ennen kuin tutkimusta päästään tekemään. Portinvartijoina voivat toimia muun muassa eri organisaatiot, kuten kunnat ja koulut, sekä lapsien ja nuorien huoltajat. (Kallinen & Pirskanen 2022, 186.) Tutkimuksessani portinvartijoina toimivat tutkimuskaupunki, -koulu sekä oppilaiden huoltajat. Toteutin tutkimukseni oppilaiden omassa luokassa heidän koulupäivänsä aikana, minkä takia minun täytyi hakea tutkimuslupa siltä kaupungilta, jossa kyseinen koulu sijaitsi. Sain keväällä 2023 kyseiseltä kaupungilta tutkimusluvan, minkä jälkeen kysyin vielä kyseisen koulun rehtorilta luvan tutkimuksen toteuttamiseksi. Saatuaani nämä luvat

lähestyin luokan oppilaita ja heidän huoltajiaan. Luokan opettaja oli antanut luvan toteuttaa tutkimuksen hänen luokassaan jo ennen kuin lähdin kysymään tutkimuslupaa tutkimuskaupungilta.

Toinen tärkeä huomioitava asia on lapsen oma suostumus tutkimukseen osallistumisesta. Alakäisen tutkittavan on annettava ensisijaisesti aina itse suostumus tutkimukseen osallistumisesta, vaikka loppujen lopuksi alle 15-vuotiaan huoltaja päättää lapsen osallistumisesta tutkimukseen (Kallinen & Pirskanen 2022, 188). Toisin sanoen tämä tarkoittaa sitä, että vaikka huoltaja antaisi lapselle luvan tutkimukseen osallistumisesta, lapsella on aina viime kädessä oikeus kieltäytyä osallistumasta. Sama tilanne on toisin päin: vaikka lapsi itse haluaa osallistua tutkimukseen, hänen huoltajillaan on oikeus kieltää osallistuminen.

Huoltajien antaman suostumuksen saamiseksi ei ole yhtä oikeaa keinoa. Kallisen ja Pirskasen (2022) mukaan huoltajien suostumus voi olla passiivinen tai aktiivinen. Passiivinen suostumus tarkoittaa sitä, että huoltajia pyydetään ilmoittamaan, jos lapsi ei saa osallistua tutkimukseen. Muuten tulkitaan, että huoltaja on antanut suostumuksensa osallistumiseen. Aktiivinen suostumus tarkoittaa sitä, että huoltaja kirjoittaa suostumuslomakkeen. (Kallinen & Pirskanen 2022, 190.) Tutkimuksessani kysyin huoltajien suostumuksen aktiivisesti. Luokan oppilaiden huoltajat täyttivät tutkimusluvan (LIITE 2), jonka he palauttivat luokan opettajalle. Pienen pohdinnan jälkeen valitsin tämän tavan, koska näin pystyin varmistamaan, että jokainen koti on perehtynyt tutkimukseen ennen suostumuksen antamista. Koin, että passiivisessa suostumuksessa joltakin kodilta olisi saattanut mennä tutkimukseen liittyvä informaatio ohi, jolloin he olisivat saattaneet antaa suostumuksen vahingossa. Jokainen huoltaja luokan kahdeksasta oppilaasta antoi tutkimusluvut.

Luokan oppilaiden omaehtoisen suostumuksen varmistin juuri ennen haastattelun aloittamista. Ennen haastattelua kysyin jokaiselta oppilaalta tutkimusluvassa kysytyt asiat vielä kertaalleen. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan yleisien periaatteiden mukaan ”tutkittava voi antaa suostumuksensa suullisesti tai kirjallisesti” (Kallinen & Pirskanen 2022, 194), minkä takia pyysin haastattelu hetkellä oppilaiden suostumuksen vain suullisesti. Jokainen oppilas antoi suullisen luvan niin tutkimuksen osallistumiseen kuin haastattelun nauhoittamiseen.

Kolmantena huomioitavana asiana on lasten ja nuorten tutkimuksen erityinen sensitiivisyys. Yleisellä tasolla tutkimuksen sensitiivisyyttä arvioitaessa pohditaan, onko kysymyksessä arkaluontoinen aihe, onko tutkittavien joukko itsessään sensitiivinen vai ovatko molemmat arkaluontoisia. Sensitiivisen tutkimuksen nähdään aiheuttavan olennaisen uhan siihen

osallistuneille tai osallistuville. Alaikäisten lasten ja nuorten tutkimusta kuitenkin sävyttää tutkimusaiheesta riippumatta erityinen sensitiivisyys. (Kallinen & Pirskanen 2022, 201.)

6.2. Narratiivinen tapaustutkimus - tutkimusmenetelmälliset valinnat

Aloittaessani tutkimusprosessia minulle oli selvää, että haluan saada oppilaiden äänen ja kokemukset kuuluviin. Erilaisiin tutkimusmetodeihin tutustuessa narratiivinen tutkimus alkoi tuntumaan mielenkiintoiselta. Tiesin jo hyvin alussa, että haluan toteuttaa tutkimukseni haastatteleamalla oppilaita. Narratiivisuus liitetään usein kirjoitettuihin tarinoihin, minkä takia minulla alkoi epäilyttää menetelmän käyttäminen. Päätin kuitenkin perehtyä narratiivisuuteen tarkemmin. Ymmärsin, että tekstien lisäksi kerronnallisuutta voidaan tarkastella myös puhutusta kielestä.

Tutkimusmenetelmän valintaa ohjasi myös oma ymmärrykseni tiedosta. Äärelä (2012, 71) toteaa, että tutkimusotteen valinta tapahtuu pitkälti sen mukaan, miten tutkija ymmärtää tiedon ja miten maailma on olemassa hänelle. Itse näen tiedon subjektiivisena, kokemuksellisenä ja persoonallisena. Tämä ohjasikin vahvasti tutkimusmenetelmän valintaa, sillä Brunerin (1986) mukaan nämä kolme tekijää ovat tärkeässä asemassa narratiivisessa tiedossa. Narratiivisuudessa korostuukin tietämisen subjektiivisuus, mikä nähdään olevan suurin ero narratiivisen tutkimuksen ja perinteisen laadullisen tutkimuksen välillä (Hatch & Wisniewski 1995, 118). Narratiivinen tutkimus ei pyri objektiivisuuteen tai yleistettävään tietoon, vaan paikalliseen, henkilökohtaiseen ja subjektiiviseen tietoon (Heikkinen 2018, 188).

Narratiivisen tutkimuksen mielenkiinnon kohteena ei ole pelkästään kertomukset vaan koko kerronnallinen prosessi. Tämän takia narratiivisesta tutkimuksesta käytetään Suomessa käsitettä kerronnallinen tutkimus. Suomen kielessä narratiivisuus voidaan kääntää kertomukseksi tai kerronnallisuudeksi. (Heikkinen 2018.) Narratiivinen tutkimus voidaankin määritellä tutkimukseksi, jossa ollaan kiinnostuneita kertomuksista ja kertomisesta tiedon välittäjänä ja rakentajana (Heikkinen 2018; Salmela & Uusiautti 2017, 44).

Narratiivisuuden lähtökohtana on tarina (story). Suomen ja englannin arkikielessä tarinaa ja kertomusta (narrative) käytetään toistensa synonyymeina, vaikka näin ei tosiasiaassa ole (Heikkinen 2018; Riessman 2008, 3). Heikkinen (2018) määrittelee tarinan kertomuksen tapahtumarakenteeksi, joka vastaa kysymykseen, mitä on tapahtunut. Toisin sanoen tarina on tapahtumien tai tapahtumankulun kuvaus. Kertomus taas nähdään olevan tarinan esitysmuoto. (Heikkinen

2018.) Riessman (2008, 4) tuo esille, että kertomus voi ilmetä hyvin monella eri tavalla, kuten myytissä, novelleissa, elokuvassa, maalauksessa, päiväkirjassa tai sosiaali- ja terveystiedoissa. Ei ole yhtä oikeaa tapaa tuottaa kertomusta.

Narratiivisen tutkimuksen huomion kohteena voivat olla kertomisen prosessit, tekstit tai muut kertomisen tuotokset (Heikkinen 2018). Narratiivisuuden monipuolisuus näkyy siinä, että kirjoitetun materiaalin lisäksi kerronnallisesti voidaan tarkastella niin puhuttua kuin visuaalista materiaalia (Riessman 2008, 4). Narratiivisuuteen perehtyessäni havaitsin, että osa lähteistä pitää narratiivisuutta metodina (esim. Riessman 2008), mutta osa pitää sitä väljänä viitekehyksenä (esim. Heikkinen 2002, 185). Tähän osaltaan vaikuttaa se, että narratiivinen tutkimus ei muodosta yhtenäistä ja selkeää rakennelmaa. Narratiivinen tutkimus onkin monitieteinen useisiin suuntiin levittyvä verkosto, jonka käsitteistö on kirjava. (Hänninen 2018.)

Narratiivinen tutkimus voidaan ymmärtää neljällä erilaisella tavalla: Ensiksi narratiivinen tutkimus voi olla tutkimusote, joka liittyy tietämisen tapaan ja tiedon luonteeseen. Tällöin narratiivinen tutkimus liittyy konstruktivistiseen tiedonkäsitykseen. Toiseksi kertomuksen käsitteen avulla voidaan kuvata tutkimusaineiston luonnetta. Kolmanneksi narratiivinen tutkimus voi viitata aineiston analyysitapoihin. Neljänneksi se voidaan liittää narratiivien käytännölliseen merkitykseen. (Heikkinen 2018.) Tässä tutkimuksessani narratiivisuus näkyy niin tietämisen tapana ja tiedon luonteessa, osittain tutkimusaineiston luonteessa sekä analyysitavassa.

Tämä tutkimus pohjautuu konstruktivistiseen tiedonkäsitykseen, jonka mukaan tietäminen on ajasta, paikasta ja tarkastelijan asemasta riippuvaisia (Heikkinen 2018). Perusajatuksena on, että ihminen rakentaa tietonsa aikaisempien kokemusten ja tietojensa varaan, minkä takia ihmisen käsitys maailmasta ja itsestään on jatkuvasti rakentuva ja muotoaan muuttava kertomus. Samaan aikaan narratiivisuuteen liittyy vahvasti tulkinnallinen tutkimusote, sillä tutkija luo aina uuden tarinan uudesta näkökulmasta tutkimusmateriaalin pohjalta. Konstruktivistisen tiedonkäsityksen mukaan myös tutkijalla on omia kokemuksia ja tietoja aiheesta, joiden avulla hän tutkimusmateriaalia tulkitsee ja analysoi. Tutkimustietoa täydennetäänkin sanojen ja kertomusten avulla loputtomasti. (Heikkinen 2018.)

Narratiivista tutkimusaineistoa voidaan tuottaa monella tavalla. Se voi olla suullisesti tai kirjallisesti esitettyä kerrontaa. Narratiiviselta aineistolta voitaisiin kerronnan sanan laajemmassa merkityksessä edellyttää kertomuksen tunnuspiirteitä, kuten tarinan alkua, keskikohtaa ja loppua. Yksinkertaisimmillaan narratiivinen aineisto voi olla mikä tahansa kerrontaan perustuva aineisto, jolle ei aseteta vaatimuksia juonellisen kertomuksen tuottamisesta. (Heikkinen 2018.)

Narratiivinen aineisto voikin koostua pienistä tarinoista, jotka syntyvät tutkijan ja tutkimukseen osallistujan välisessä vuorovaikutuksessa. Nämä pienet tarinat voivat kuvailla varsin arkipäiväisiä tapahtumia ja kysymyksiä ilman, että ne sisältävät kaikkia perinteiden narratiivin piirteitä. (Salmela & Uusiautti 2017, 46.) Narratiivisen aineiston ominaispiirteisiin kuuluu, että sitä ei tiivistää yksiselitteisesti numeroiksi tai kategorioiksi, vaan sen jatkokäsittely edellyttää aina tulkintaa (Heikkinen 2018).

Tässä tutkimuksessa tutkimusaineisto on narratiivinen, sillä ensimmäisen luokan oppilaat ovat rakentaneet narratiiviaan vuorovaikutuksessa tutkijan ja ympäröivän ympäristön kanssa. Narratiiviselta aineistolta ei vaadita tiettyä koherenssia tai juonetta, vaan narratiivisena aineistona voidaan pitää mitä tahansa kerrontapohjaista tietoa (Polkinghorne 1995). Aineistoni ei kuitenkaan kaikilta osin täytä narratiivisen aineiston tunnusmerkkejä, sillä esimerkiksi osa oppilaiden haastatteluista ei ole kertomuksia. Myöskään huoltajat tai opettaja ei ole vastannut kertomuksin. Kuvailen aineistoani tarkemmin seuraavassa aineiston keruu -alaluvussa.

Narratiivinen aineisto voi olla hyvin moninainen eikä sen analyysiin ole yhtä oikeaa tapaa. Narratiivinen analyysi voidaankin ymmärtää kahtena erilaisena aineiston käsittelytapana, joita ovat narratiivien analyysi (analysis of narratives) ja narratiivinen analyysi (narrative analysis). Narratiivien analyysissä aineiston kertomukset luokitellaan erilaisiin luokkiin, esimerkiksi kategorioiden, tapaustyyppien tai metaforien avulla. Narratiivisessa analyysissä taas aineiston kertomusten avulla tuotetaan uusi kertomus. (Polkinghornen 1995) Narratiivisessa analyysissä huomio ei kohdistu aineiston luokitteluun, vaan se muodostaa uuden kertomuksen aineiston pohjalta, joka tuo esille aineiston kannalta keskeisiä teemoja (Heikkinen 2018).

Brunerin (1986) mukaan nämä kaksi analyysitapaa pohjautuvat kahteen erilaiseen tietämisen tapaan, jotka ovat paradigmaattinen tietämisen muoto ja narratiivinen tiedon muoto. Narratiivien analyysissä sovelletaan paradigmaattista tietämistä, mikä esitetään logiikalla ja matemaatiikalle ominaisella tavalla. Narratiivien analyysissä tämä näyttäytyy aineiston luokitteluna ja jäsentämisenä kategorioihin ja tapaustyyppeihin. Narratiivinen analyysi pohjautuu narratiiviseen tietämiseen, joka on temaattisesti ja johdonmukaisesti etenevän kertomuksen tuottamista. Molemmilla analyysitavoilla saavutetaan hyödyllistä ja pätevää tietoa, mutta se on vain laadultaan erilaista. (Bruner 1986.)

Aivan niin kuin kaikilla tutkimusmetodeilla, myös narratiivisuudella on omat haasteensa. Usein tutkimuksessa validiteetin ja reliabiliteetin käsitteet ovat tärkeässä roolissa, vaikkakin niitä on laadullisessa tutkimuksessa muutettu ja korvattu uusilla sopivimmilla käsitteillä. Näillä

käsitteillä kuitenkin pyritään siihen, että tutkimuksen mittaus (ts. tutkimustulokset) on niin luotettava, että samasta aineistosta tehdyt mittaukset antavat samat tulokset eri mittauskerroilla ja eri henkilöiden suorittamana. Koska narratiivinen tutkimus perustuu tulkinnalliseen ja konstruktivistiseen lähestymistapaan, on Steinar Kvalen (2008, 122) käyttänyt validiteetti -käsitteen sijasta validointi -käsitettä. Käsite validointi tarkoittaa tulkinnallista prosessia, jossa käsitys maailmasta kehkeytyy vähitellen. Narratiivisuudella nähdäänkin olevan ”hermeneuttinen sydän” (Bruner 1996, 6b), eikä kertomukselta odoteta todellisuuden kopiointia sellaisenaan. Kertomuksen tehtävänä on maailman avaaminen vaihtoehtoisella tavalla, uudella ymmärryksellä tai näkemisen tavan avaamisena. (Heikkinen 2018.)

Toteutin tutkimukseni narratiivisena tapaustutkimuksena, jossa tutkin yhden ensimmäisen luokan oppilaiden kokemuksia. Tapaustutkimuksella tarkoitetaan empiiristä tutkimusta (Laitinen 1998, 19), jonka keskiössä on yksi tai useampi tapaus (Eriksson & Koistinen 2014, 1). Tapaus voi olla lähes mikä vain, kuten yksilö, ryhmä, koulu, asiakas, asiakasryhmä, sairaala tai osasto (Metsämuuronen 2008, 16). Tapaustutkimus nähdään perusteelliseksi ja tarkkapiirteiseksi kuvaukseksi tutkittavasta ilmiöstä, jonka lähtökohtana on kerätä mahdollisimman monipuolinen aineisto ja kuvata tutkimuksen tapaus perusteellisesti. Useimpia tapaustutkimuksia luonnehtiikin kokonaisvaltainen analyysi luonnollisesti ilmenevästä kohteesta, kiinnostus sosiaaliseen prosessiin, erilaisten aineistojen ja menetelmien käyttäminen, aikaisempien tutkimusten hyödyntäminen sekä tapauksen ja kontekstin rajan hämäryys. (Laine, Bamberg Jokinen 2007, 10.)

Erikssonin ja Koistisen (2014, 5) mukaan tapaustutkimus kannattaa valita tutkimusstrategiaksi, jos keskeisiä kysymyksiä ovat mitä, miten ja miksi, tutkijalla on vähän kontrollia tapahtumiin, aiheesta on tehty vähän empiiristä tietoa tai tutkimuskohteena on jokin tämän ajan elävässä elämässä olevan ilmiö. Valitsin tapaustutkimuksen tutkimukseni tutkimusstrategiaksi, sillä halusin keskittyä vain yhden ensimmäisen luokan koulukokemuksiin. Halusin paneutua tämän luokan oppilaiden kokemuksiin mahdollisimman perusteellisesti ja kerätä heistä mahdollisimman monipuolisen aineiston. Samalla päätöstäni ohjasi ajatus siitä, että haluan toteuttaa tutkimukseni oppilaiden luokassa ja haastatella siellä oppilaita. En myöskään halunnut kontrolloida oppilaita, vaan halusin kuulla heidän kokemuksiansa mahdollisimman vapaasti. Näiden syiden takia tapaustutkimuksen valinta tutkimusstrategiaksi on perusteltua.

Tapaustutkimusta tehdessä on tärkeä ymmärtää, että toisin kuin kokeellisessa tutkimuksessa, tapaustutkimuksessa ei kontrolloida tutkittavaa tapausta eikä relevantteja ehtoja.

Tapaustutkimus myös nähdään keskittyvän tämänhetkisiin ongelmiin menneisyyden sijasta. (Laitinen 1998, 19.) Tapaustutkimuksen vahvuutena nähdäänkin pyrkimys ilmiön syvälliseen hahmottamiseen niiden poliittisissa, taloudellisissa, sosiaalisissa ja kulttuurisissa yhteyksissä (Häikiö & Niemenmaa 2007, 45–46). Tässä tutkimuksessa koulussa.

Tapaustutkimuksessa on omat haasteensa, jotka minun täytyy tiedostaa ja ymmärtää tapaustutkimusta tehdessä. Esimerkiksi sen yhtenä haasteena on huono yleistettävyyys, sillä yhdestä tapauksesta ei voida tehdä tilastollisia yleistyksiä (Eriksson & Koistinen 2014, 37). Yleistettävyyden sijaan tapaustutkimuksessa tapauksen kokonaisvaltainen ymmärtäminen on olennaista (Leino 2007, 214). Yleistettävyyden sijaan tapaustutkimuksen yhteydessä puhutaan siirrettävyydestä. Vaikka tavoitteena on yhden tapauksen kokonaisvaltainen ymmärtäminen, tavoitteena tulisi olla pyrkiä ymmärtämään inhimillistä tai ihmisyhteisöjen toimintaa yhtä tapausta yleisemmällä tasolla. (Saarela-Kinnunen & Eskola 2018.)

6.3. Aineiston keruu

Aineistonkeruuni alkoi keväällä 2023, jolloin kävin oppilaiden luokassa kertomassa tutkimuksestani. Jaoin heille samalla saatekirjeet (LIITE 1) ja tutkimusluvut (LIITE 2) kirjekuoressa kotiin vietäväksi. Esitellessäni tutkimukseni oppilaille pyrin selittämään tutkimuksen liittyvät asiat heidän ikätasonsa mukaisesti. Samalla varmistin, että oppilailla oli mahdollista kysyä kysymyksiä tutkimuksen toteuttamisesta. Kallinen ja Pirskasen (2022, 196) mukaan onkin tärkeää tarjota oppilaille aikaa kysyä ja keskustella tutkimukseen liittyvistä asioista. Oppilailta tulikin useita kysymyksiä liittyen tutkimukseen, minkä takia oli hyvä, että tarjosin heille mahdollisuuden niiden esittämiseen.

Oppilaiden huoltajille oli puolitoista viikkoa aikaa palauttaa tutkimuslupa takaisin oma luokan opettajalle. Tutkimusluvut palautettiin samassa kirjekuoressa kuin missä ne oli viety kotiin. Ohjeistin tutkimusluvan yhteydessä sulkemaan kirjekuoren ennen sen palautumista. Näin varmistin, että kukaan muu kuin minä ei pääse näkemään kirjekuorien sisältöä. Kävin hakemassa tutkimusluvut luokan opettajalta heti, kun kaikki oppilaat olivat ne palauttaneet.

Oppilaiden huoltajille oli lähtenyt tutkimuksestani viikkoviestin yhteydessä ennakkotietoa siitä, että olen tuomassa seuraavalla viikolla tutkimusluvut oppilaille kotiin vietäväksi. Viikkoviestissä oli myös lyhyesti kerrottu, että minkälainen tutkimukseni on. Tällä ennakkotiedolla

halusin varmistaa, että oppilaiden huoltajilla oli pieni ymmärrys siitä, mikä tutkimuslupa lapsen mukana kotiin tulee. Toivoin, että tämän avulla huoltajat kokisivat luottamusta antaa minulle tutkimusluvan oman lapsensa osallistumiseen. Loppujen lopuksi sain kaikilta luokan kahdeksalta oppilaalta tutkimusluvut sekä suostumuksen äänittää haastattelut.

Tutkimukseni aineisto koostuu oppilaiden kolmesta parihaastatteluista, yhden oppilaan yksilöhaastattelusta, kuudesta huoltajien kyselystä sekä yhdestä opettajan kyselystä. Jokaisen oppilaan huoltajalle lähetettiin oppilaiden haastattelujen jälkeen kirjekuussa huoltajien kysely (LIITE 4), joista kaksi huoltajaa jätti kyselyyn vastaamatta. Haastattelupäivinä yksi oppilas oli poissa koulusta, minkä takia haastatteluihin osallistui vain seitsemän oppilasta. Tämän takia myös yksi haastattelu toteutettiin yksilöhaastatteluna.

6.3.1 Oppilaiden haastattelut

Oppilaiden kokemuksien aineistonkeruumenetelmänä käytin haastattelua. Valitsin haastattelun aineistonkeruumenetelmäksi, koska halusin antaa oppilaille mahdollisuuden kertoa omia kokemuksia ensimmäisestä luokasta mahdollisimman vapaasti. Halusin myös, että oppilaat ovat tutkimuksessa aktiivisia osapuolia. Hirsjärvi ja Hurme (2010, 34–35) näkevätkin näiden asioiden olevan haastattelumenetelmän etuja, minkä takia haastattelun valitseminen aineistonkeruumenetelmäksi on perusteltua. Haastattelu muistuttaa spontaani keskustelua, mutta keskustelulla on tietty päämäärä, jota varten haastattelija esittää kysymyksiä, kannustaa vastaamaan ja ohjaa keskustelua (Ruusuvoori & Tiittula 2005, 23). Minun päämääräni haastattelussa oli saada selvillä oppilaiden kokemuksia ensimmäisestä luokasta. Halusin narratiiviselle tutkimukselle ominaisesti, että oppilaat saavat kertoa mahdollisimman vapaasti ensimmäisen luokan kokemuksista.

Päädyin toteuttamaan oppilaiden haastattelut parihaastatteluina. Parihaastattelut nähdään ryhmähaastattelun alalajiksi (Hirsjärvi & Hurme 2010, 61) ja sen ominaisuudet sijoittuvat yksilö- ja ryhmähaastattelun väliin (Kallinen & Pirskanen 2022, 146). Kahden ihmisen yhtäaikaisessa haastattelussa on samoja piirteitä ryhmähaastattelun kanssa, kuten se, että haastattelija pyrkii vuorovaikutukseen haastateltavien kesken (Kallinen & Pirskanen 2022, 147). Päädyin valitsemaan parihaastattelun, sillä halusin luoda rennon ja spontaanin haastattelutilanteen, jossa oppilaat saavat kertoa ja keskustella ensimmäisestä luokasta mahdollisimman vapaasti. Hirsjärven ja Hurmeen (2010, 63) mukaan ryhmähaastattelun avulla pieniltä lapsilta mielipiteiden

saaminen on usein helpompaa kuin muilla menetelmillä. Samaan aikaan parihaastattelun etuna nähdään olevan se, että kahta toisilleen tuttua ihmistä haastateltaessa osallistujat saavat toisiltaan tukea ja luottamusta, jolloin osallistuminen haastatteluun jännittää vähemmän (Kallinen & Pirskanen 2022, 147). Nämä olivatkin suurimmat syyt siihen, miksi valitsin parihaastattelun haastattelumenetelmäksi, ja miksi valitsimme luokan opettajan kanssa etukäteen haastatteluparit. Haastatteluparit valittiin niin, että jokainen pari olivat keskenään kavereita.

Oppilaiden haastatteluissa oli piirteitä sekä puolistrukturoidusta teemahaastattelusta että kertomushaastattelusta. Tein haastattelua varten etukäteen haastattelurungon (LIITE 3), johon olin aiheeni keskeisiä teemoja listannut. Jokaisen teeman alle olin miettinyt erilaisia teemaan liittyviä kysymyksiä, joita muokkasinkin jokaisessa haastattelutilanteessa tilanteeseen sopiviksi. Osa oppilaista nosti kysymyksissä ja teemoissa olevia asioita itsenäisesti esille, enkä näitä jo esille tulleita asioita käynyt oppilaan kanssa uudestaan läpi. Haastattelurungon laatiminen ei ole narratiiviselle tutkimukselle ominaista, mutta päätin laatia haastattelurungon, koska epäilin, että lapset eivät välttämättä itsenäisesti tuota kertomuksia kouluun liittyen. Haastattelurunko oli myös minua itseäni varten, että muistan kysyä oleellisia asioita aiheeseeni liittyen, jos lapset eivät itsenäisesti tuota kertomuksia. Jokaisessa haastattelussa en käynyt asioita samassa järjestyksessä ja samalla tavalla läpi, mikä onkin puolistrukturoidulle teemahaastattelulla ominaista (Tiittula & Ruusuvuori 2005, 11).

Narratiiviselle tutkimukselle olisi ollut ominaisempaa valita strukturoimaton (ts. avoin haastattelu), jossa haastattelun rakenne muotoutuu haastateltavan ehdoilla ja se muistuttaa vapaata keskustelua (Tiittula & Ruusuvuori 2005, 11). Haastatteluissani oli kuitenkin piirteitä kertomushaastattelusta, sillä pyrin samaan lapsilta kertomuksia ensimmäisen luokan koulukokemuksista. Kertomushaastattelu pyrkii olemaan mahdollisimman strukturoimaton, joka koostuu lähinnä haastateltavan kerronnasta (Hyvärinen 2017, 179). Haastattelutilanteissani kertomushaastattelun piirteet näkyvät siinä, että annoin oppilaille tilaa kertoa eri teemoihin liittyviä kertomuksia oma-aloitteisesti. Pyrin oppilaiden nostamien asioiden kautta käsittelemään ensimmäisen luokan kokemuksia. Oppilaiden oma-aloittaiset tuotokset olisivat jääneet niukoiksi ilman, että kyselin heiltä haastattelurungon mukaisia asioita. Harmikseni oppilaat eivät tuottaneet aivan niin paljon omaehtoisesti kertomuksia kuin olisi toivonut. Jouduin haastattelussa kyselemään oppilailta melko paljon kysymyksiä, jotta sain heidät jatkamaan kertomuksia.

Itse aineiston kerääminen tapahtui keväällä 2023. Aineistoa kerätessä on tärkeä muistaa, että se ei saa häiritä lapsien koulunkäyntiä (Aarnos 2018). Tämän takia suunnittelimme luokan

opettajan kanssa aineiston keräämisen niin, että se toteutettiin oppilaiden oppituntien aikana. Keräsin aineistoa kahtena päivänä, maanantaina ja keskiviikkona, yhden viikon aikana. Haastattelut toteutettiin luokan yhteydessä olevassa varastossa, jossa sain olla haastateltavien kanssa rauhassa. Tila oli oppilaille tuttu, mikä loi turvallisuuden tunnetta haastattelutilanteeseen.

Osalla luokan oppilaista on kielenkehityksen vaikeutta, mikä minun täytyi ottaa huomioon tutkimuksen toteutuksessa. Käsitteenä kielenkehityksen vaikeudet on laajan ja sillä tarkoitetaan laaja kirjoja erilaisia, eriasteisia ja luonteeltaan erityyppisiä kielenkehitykseen liittyviä vaikeuksia (Siiskonen, Ahonen & Määttä 2019, 224). Luokan oppilailla kielenkehityksen vaikeudet näkyvät muun muassa puheen tuottamisessa, sanavarastossa sekä puheen ymmärtämisessä. Eri-tyisesti lapsille, joilla on kielenkehityksen haastetta, rauhallinen ympäristö, katsekontakti ja selkeä puhe helpottavat ymmärtämistä (Siiskonen, Ahonen & Määttä 2019, 246). Myös kuvien avulla oppilaiden ymmärtämistä voidaan tukea. Luokassa on myös yksi suomea toisena kielenä puhuva oppilas, jonka erityistarpeet muun muassa suomen kielen ymmärtämisessä minun tuli ottaa huomioon.

Haastattelutilanteessa varmistin, että tila on rauhallinen ja puheeni on selkeää. Käytin apunani kuvia, joiden avulla kerroin oppilaille, mistä temasta seuraavaksi jutellaan. En kuitenkaan kieltänyt oppilaiden puhumasta jostakin muustakin asiasta, vaan teema oli vain tukemassa kerrontaa. Pyrin käyttämään yksinkertaista kieltä, jotta oppilaiden on mahdollisimman helppo ymmärtää minua. Pyrin tarkkailemaan oppilaiden elekieltä ja ilmeitä varmistaakseni, että oppilailla oli turvallinen ja luottavainen olo. Oppilaat saivat puolella välissä haastattelua värikuvan, jota he saivat värittää loppuhaastattelun ajan. Värikuvassa oli heidän koulukoiransa näköinen koira, ja se avulla oppilaat jaksoivat keskittyä haastatteluun loppuun asti.

Haastattelut tallensin sekä puhelimellani että tietokoneellani. Puhelimessa käytin puhelimen omaa ääninauhuri -sovellusta ja tietokoneella tallensin haastattelut Teamsin avulla. Päädyin tallentamaan haastattelut, jotta keskittymiseni olisi aidosti vuorovaikutuksessa oppilaiden kanssa eikä minun tarvinnut haastattelutilanteessa keskittyä kirjaamaan asioita käsin ylös. Haastattelun alussa kävin oppilaiden kanssa läpi, että miten tallennus tarkoittaa ja miten se toteutetaan. Varmistin, että jokainen oppilas edelleen suostui siihen, että haastattelut tallennetaan. Kaiken kaikkiaan tallennettua äänimateriaali oli 152 minuuttia (4 haastattelua). Parihaastattelut (3) kestivät jokainen n. 40min ja yksilöhaastattelu kesti n. 30 minuuttia.

Litteroin haastattelut kesällä 2023 tekstinkäsittelyohjelma Wordilla. Litteroinnissa osaksi käytin hyödynni Wordin sanelutoimintoa, jolloin Word automaattisesti kirjoitti nauhalta

kuuluvat puheet tekstiksi. Suurimmaksi osaksi kuitenkin kävin haastattelut perinteisellä tavalla läpi: kuuntelin lyhyen pätkän haastattelua ja kirjoitin nauhalta kuuluvat asiat ylös. Litterointi vaiheessa kirjoitin ylös vain koulua koskevat asiat. Oppilaat kertoivat haastattelu tilanteessa joitakin henkilökohtaisia ja arkaluontoisia asioita, jotka eivät liittyneet tutkimusaiheeseeni mitenkään. Koska asioilla ei ollut mitään merkitystä tutkimusaiheeni kannalta, koin oppilaiden tietosuojaan kannalta tärkeäksi, etten litteroinut niitä haastattelunauhalla ylös. Koska tutkimuskohteenani ovat oppilaiden kokemukset, pääasiassa litteroin vain puheen sisältöä. Olen myös joitakin ääntelyitä ja eleitä kirjannut litterointitiedostoon ylös, jos olen kokenut ne merkitykselliseksi asioiksi oppilaiden kertomuksissa. Esimerkiksi olen kirjannut ylös, jos oppilas on nauranut kertoessaan asiaansa. Litteroitua tekstiä syntyi kaiken kaikkiaan 50 sivua.

6.3.2 Huoltajien ja opettajan kyselyt

Tutkimuksessani oppilaiden kertomukset ovat pääasiallinen tutkimusaineistoni. Halusin kuitenkin myös kysyä oppilaiden huoltajien näkökulmaa, sillä koin niiden täydentävän oppilaiden kertomuksia. Osaltaan tähän vaikutti oppilaiden kielenkehityksen vaikeudet, sillä en etukäteen voinut olla varma, kuinka paljon oppilaat haastattelussa tulee minulle kertomaan ensimmäisestä luokasta. Huoltajien kyselyn avulla pyrin varmistamaan, että saan kerättyä riittävän aineiston tutkimukseni toteuttamiseksi. Huoltajien vastaukset vain täydentävät ja tarkentavat oppilaiden kertomuksia eikä niiden merkitys tutkimusaineistossa oli kovin suuri.

Halusin tavoittaa huoltajat mahdollisimman helposti ja niin, että huoltajilla on mahdollisimman pieni kynnyks vastata minulle. Tämän takia valitsin huoltajille aineistonkeruumenetelmäksi kyselyn, sillä jokaisen perheen erillinen haastattelu olisi vienyt sekä minulta että perheiltä liikaa aikaa ja vaivaa. Haastattelumenetelmän nähdäänkin aikaa vieväksi (Hirsjärvi & Hurme 2010, 35). Kyselyn kysymyksien miettimisessä ja muotoilussa tulee olla tarkkana, sillä niiden tulee olla niin tarkkoja ja selitteisiä, että kyselyyn vastaaja ymmärtää ne samalla tavalla kuin kyselyn tekijä (Valli 2018). Kyselyä suunnitellessa minulle oli alusta asti selvää, että halusin kyselystä mahdollisimman lyhyen, jotta huoltajat jaksavat hyvällä motivaatiolla vastata siihen. Valli (2018) tuokin esille, että etenkin pitkässä kyselyssä vastaajan motivaatio usein laskee kyselyn loppua kohden.

Huoltajien kyselyn (LIITE 4) toteutin perinteisenä kyselyinä, johon pystyi vastaamaan myös sähköisesti. Sähköisen kyselyn linkki löytyi perinteisestä kyselystä ja se toteutettiin Microsoftin

Formsilla. Tällä pyrin siihen, että jokaisella perheellä on mahdollisuus valita juuri heidän mielestään helpoin ja mukavin tapa vastata kyselyyn. Kysely sisälsi vain avoimia kysymyksiä, jotka olivat samat niin perinteisessä kuin sähköisessä kyselyssä. Kyselylomakkeen alussa tai lopussa on usein taustakysymyksiä, joilla kysytään esimerkiksi vastaajan ikää ja sukupuolta (Valli 2018). En kysynyt vastaajien taustatietoja ollenkaan, sillä niillä ole mitään merkitystä tutkimukseni kannalta. Huoltajat vastasivat kyselyyn täysin anonyymisti enkä pysty yhdistämään kenenkään perheen vastauksia kehenkään tiettyyn oppilaaseen. Koin, ettei tutkimukseni kannalta ollut oleellista tietää, kenen lapsen vanhemmat vastasivat tietyllä tavalla. Toisaalta tein tämän ratkaisun myös oppilaiden ja perheiden tietosuojan turvaamiseksi: mitä vähemmän henkilötietoja oppilaista kerään, sen parempi.

Kävin jakamassa kyselyt oppilaille kirjekuorissa, jossa kysely oli jälleen kerran tarkoitus palauttaa luokan opettajalle. Neljä perhettä vastasi kyselyyn paperilla ja kaksi vastasi sähköisellä lomakkeella. Kaksi perhettä jätti kyselyyn vastaamatta. Perheillä oli aikaa vastata kyselyyn noin kaksi viikkoa ja luokan opettaja muistutteli koteja tänä aikana kahteen kertaan vastaamaan kyselyyn. Puuttuneita vastauksia en tämän kahden viikon jälkeen enää kysellyt. Kyselyiden vastaukset siirsin sähköiseen muotoon tiedonkäsittelyohjelmaan, jotta huoltajien vastaukset ovat helposti luettavissa analyysivaiheessa.

Teetin myös luokan opettajalle kyselyn, jossa selvitin luokkaan ja koulukoiraan liittyviä taustatietoja. Opettajan kysely ei tuonut mitään uutta tietoa tutkimusongelmaan, mutta opettajan kysely tarjosi tietoa ymmärtämään luokan toimintaa ja koulukoiraan liittyviä asioita. Opettajan vastaukset auttoivat myös taustoittamaan, miksi opettaja oli halunnut koulukoiran tuoda luokkaan.

Pohdimme yhdessä luokan opettajan kanssa, että miten toteutamme hänen tietojensa keruun. Vaihtoehtoina oli haastattelu tai kysely. Koska opettajan tietojen kysely toteutettiin vasta oppilaiden ja huoltajien jälkeen, sovimme aineistonkeruumenetelmäksi kyselyn. Suurin syy tähän päätökseen oli se, että opettaja pystyy vastamaan omien aikataulujen puitteissa joustavasti siihen. Lähetinkin opettajalle Word-tiedoston, jossa oli opettajalle suunnatut teemat ja apukysymykset (LIITE 5). Opettaja vastasi teemoihin syksyllä 2023. Koska opettajan vastaukset olivat yhdessä Word-tiedostossa kirjallisesti, analyysivaihetta varten vastauksille ei tarvinnut tehdä mitään.

6.4. Aineiston analyysi

Aineiston analyysi aloitetaan tutustumalla omaan aineistoon perinpohjaisesti (Syrjälä 1994, 90). Aloitin aineistoni analyysin lukemalla aineistoni useaan kertaan läpi. Pyrin tutustumaan aineistoon niin hyvin, että koin tuntevani sen huolella. Näinä lukemiskertoina en tehnyt aineistoon mitään merkintöjä. Tämän jälkeen analyysiprosessini pysähtyi joksikin aikaa, enkä päässyt etenemään analyysissä.

Syy tähän oli oma pelkoni siitä, että alan analysoimaan aineistoa ”väärällä” tavalla. Myöhemmin ymmärsin, että laadullisen tutkimuksen analyysia voi harvoin tehdä väärin, mutta tässä vaiheessa väärin tekemisen tunne tuntui ylivoimaiselta. Lähdinkin purkamaan tätä tunnetta tutustumalla useisiin pro gradu -tutkielmiin ja väitöskirjoihin. Alkuun pyrin etsimään narratiivisella tutkimusotteella toteutettuja tutkimuksia, joissa myös analyysi on tehty narratiivisesti. Tässä vaiheessa narratiivinen analyysi tuntui liian vaikealta hahmottaa, minkä takia laajensinkin tutkimuksien tarkastelun myös muilla metodeilla toteutettuihin laadullisiin tutkimuksiin. Tavoitteenani oli vain ymmärtää, kuinka monella eri tavalla laadullista analyysi voidaan toteuttaa. Apuna käytin Jouni Tuomin ja Anneli Sarajärven (2018) laadullisen tutkimuksen ja sisällönanalyysin kirjaa. Oma ajatteluni ja ymmärtäminen alkoi pikkuhiljaa selkenemään. Tanja Äärelän (2012) väitöskirjan analyysi -luvun lukeminen lopulta auttoi minua hahmottamaan, että laadullisen tutkimuksen sisällönanalyysia voidaan käyttää yhdessä narratiivisen analyysin kanssa toisiaan poissulkematta. Omassa analyysissäni onkin samanlaisia piirteitä Äärelän (2012) tutkimuksen analyysin kanssa.

Analysoin aineistoni narratiivien analyysin mukaisesti. Analyysissä käytin apua myös aineistolähtöistä sisällönanalyysiä. Sisällönanalyysiä pidetään perusanalyysimenetelmänä, jota voidaan käyttää kaikissa laadullisissa tutkimuksissa. Sisällönanalyysista puhutaankin väljänä teoreettisena viitekehyksenä, joka voidaan liittää erilaisiin analyysikokonaisuuksiin. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 103.) Myös narratiivien analyysiä pidetään lähes samanlaisena kuin mitä tahansa muuta laadullisen aineiston analyysi (Kujala 2007, 29). Tätä perustellaan sillä, että kaikkea laadullista aineistoa pilkotaan, järjestellään tai syntetisoidaan tulkintoja varten (Syrjälä 2005, 367).

Narratiivien analyysia aloittaessa on tärkeä ymmärtää, mitä sana narratiivi tarkoittaa. Narratiivien analyysissä kaiken lähtökohtana ovat narratiivit, ja sanalla narratiivi tarkoitetaan tekstiä tai pientä osaa siitä (Kujala 2007, 25). Olen jo aiemmin todennut, että oppilaiden tuottamat kertomukset eivät ole pitkiä, ja ne ovat muodostuneet vuorovaikutuksen seurauksena.

Oppilaiden kertomukset välittävät kokemuksellisuutta, mikä on yksi kertomuksellisuuden kriteereistä (Kujala 2007, 26). Narratiivien analyysi kohdistaa huomion kertomusten luokitteluun (Heikkinen 2002, 191). Laitinen ja Uusitalo (2008, 133) käyttävätkin siitä nimitystä kategorinen lähestymistapa.

Yksi narratiivien analyysin tärkeimpiä lähtökohtia on tiedostaa, onko kiinnostunut kertomuksien sisällöstä (mitä kerrotaan) vai sen muodosta (miten kerrotaan) (Laitinen & Uusitalo 2008, 131). Olen kiinnostunut siitä, mitä oppilaat kertovat koulukokemuksistaan. Olen kiinnostunut nimenomaan kertomuksien sisällöstä ja analyysini lähtökohtana ovat oppilaiden kertomukset koulukokemuksista. Narratiiveiksi nämä kokemukset ovat muuttuneet teksteinä, joita tutkijana analysoin ja tulkitseen. Koska olen kiinnostunut kertomuksien sisällöstä, narratiivien analyysi on mielestäni perusteltu analyysimenetelmä.

Aloitin analyysini pelkistämällä aineistoni alkuperäisilmauksia. Analyysini ensimmäisessä vaiheessa hyödynsinkin aineistolähtöistä sisällönanalyysiä, sillä siinä aineiston analyysi aloitetaan aineiston alkuperäisilmeuksien pelkistämisenä (Tuomi & Sarajärvi 2018, 114). Kirjasin kaikki alkuperäisilmaukset ja niistä tehdyt pelkistetyt ilmaukset yhteen tiedostoon tiedostolle. Halusin pitää lasten kertomukset koko ajan mukana, sillä ne loivat minulle pohjan lasten äänen kuuluvaksi tuomiselle. Tämä vaihe oli työläs, mutta myöhemmässä vaiheessa olin tehdystä työstä kiitollinen. Se, että minulla oli samassa tiedostossa sekä pelkistetyt ilmaukset että alkuperäisilmaukset, helpotti narratiivien analyysissä. Pelkistettyjä ilmauksia muodostaessa löysinkin aineistosta pieniä kertomuksia, jotka nostivat esille oppilaiden kokemuksia. Pieniä kertomuksia poimiessa analyysiyksikkönä minulla oli ajatuskokonaisuus (Kyngäs & Vanhanen 1999), koska lapsen kertomuksista pelkkien sanojen tai lauseiden analyysi oli mielestäni liian suppeaa. Koin tärkeäksi pitää asiayhteyden mukana kertomuksissa.

Seuraavaksi lähdin luokittelemaan pelkistettyjä ilmauksia. Päädyin käyttämään pelkistettyjä ilmauksia kategorisointi vaiheessa, koska pienien kertomuksien käyttäminen olisi ollut työlästä ja aikaa vievää. Olin yhdistänyt erilliselle tiedostolle alkuperäiskertomuksen ja pelkistetyn ilmauksen. Näin pidin kertomukset mukana analyysissä, vaikka käytin niiden pelkistettyjä ilmauksia. Kategorioinkin ilmauksia erilliselle tiedostolle niin, että yhdelle sivulle listasoin samaan aihepiiriin liittyviä ilmauksia. Ensin kiinnitin huomiota samankaltaisuuksiin, ja sen jälkeen eroavaisuuksiin. Samalla kiinnitin huomiota esiintymistiheyksiin, jotta pystyin löytämään oppilaiden merkitykselliset kokemukset koulusta. Vaikka pääasiassa käsittelin pelkistettyjä ilmauksia yksinkertaisuuden takia, pidin koko kategorisoinnin ajan alkuperäiskertomuksia

näkyvillä, jotta pystyin varmistamaan oikean luokan jokaiselle ilmaukselle. Pikkuhiljaa minulle alkoi muodostumaan ala-, ylä- ja pääluokat, jotka tarkemmin esittelen tulos -luvussani.

7 Tutkimustulokset

Tutkimustulokseni perustuvat oppilailta, huoltajilta ja opettajalta keräämästäni aineistosta. Kolmessa seuraavassa luvussa käsittelen ensimmäistä tutkimuskysymystä, joka liittyy oppilaiden merkityksellisiin kokemuksiin. Narratiivien analyysin pohjalta ensimmäiselle tutkimuskysymykselle muodostui kolme pääluokkaa: koulupäivän rutiinit ja toiminta, sosiaaliset suhteet ja koulukoira. Nämä pääluokat jakaantuivat alaluokkiin, joita tässä luvussa esittelen tarkemmin. Alaluvussa 7.4 käsittelen toisen tutkimuskysymyksen, joka liittyy koulukoiran rooliin oppilaiden merkityksellisissä kokemuksissa. Tuon esille, millainen rooli oppilaiden kertomuksissa koulukoira on.

Olen alkuperäisaineistostani nostanut esille suoria lainauksia ja keskustelun pätkiä, jotka mielestäni havainnollistavat tutkimustuloksiani. Olen koko tutkimukseni ajan halunnut saada lasten äänen kuuluviin. Siksi olen valinnut melko pitkiäkin lainauksia oppilaiden kanssa käydyistä keskusteluista. Näiden keskustelujen avulla olen pyrkinyt luomaan lukijalle mahdollisuuden päästä lasten kertomuksiin sisälle autenttisella tavalla. Toinen syy tähän ratkaisuun oli se, että osa lasten kanssa käydyistä keskusteluista ja heidän luomistansa kertomuksista on hyvin mielenkiintoisia. Lukijan on näin helpompi ymmärtää lapsien kokemuksia, kun hän pääsee lukemaan kertomuksia alkuperäisversiona.

Lainauksien yhteyteen olen ilmaissut, kenen ajatuksista on kyse. Oppilaat ovat koodattu lainauksien yhteyteen oppilas 1, oppilas 2, oppilas 3, jne., mutta käytän heistä lyhenteitä O1, O2, O3, jne. Samalla tavalla käytän oppilaiden huoltajista lyhenteitä H1, H2, H3, jne. On tärkeä kuitenkin tarkentaa, että oppilaan 1 huoltaja ei ole huoltaja 1 eikä oppilaan 2 huoltaja ole huoltaja 2. Huoltajien kyselyt olivat anonyymit enkä edes minä tutkijana pysty yhdistämään oppilaita ja huoltajia keskenään. Opettajasta käytän nimitystä opettaja ja haastattelijasta, eli minusta, käytän lyhennettä H.

Oppilaiden ja koulukoiran tunnistettavuuden takia lainauksista on muutettu koulukoiran nimi ja sen tuntomerkit. Koulukoiran nimi on muutettu minun oman koirani nimeksi, minkä takia oppilaiden lainauksissa käytetään nimeä Usva. Koiraan liittyvät tuntomerkit on myös muutettu niin, etteivät muutokset vaikuta asiasisältöön.

7.1. Koulupäivän rutiinit ja toiminta

Ensimmäiseksi pääluokaksi muodostui koulupäivän rutiinit ja toiminta. Oppilaiden kertomuksissa korostuivat välitunnit, leikkiminen ja oppiminen, joista muodostui tämän pääluvun yläluokat. Oppilaiden koulupäivä koostuu pääasiassa oppitunneista ja välitunneista, minkä takia ei olekaan ihmeellistä, miksi näistä on muodostunut oppilaille merkityksellisiä asioita. Leikkiminen liittyy vahvasti kouluikäisten lasten kommunikaatioon ikäisten kanssa (Einarsdóttir 2006a, 79). Ei siis ole yllättävää, että oppilaiden mielestä oli tärkeää saada leikkiä niin välitunneilla kuin luokassakin. Koulupäivän rutiinit ja toiminta liittyvät myös vahvasti piilo-opetussuunnitelmaan, sillä koulupäivän rutiineissa ja toiminnoissa on paljon sellaista, mitä ei ole kirjoitettu viralliseen opetussuunnitelmaan.

7.1.1 Välitunnit: ”Saa leikkiä ja on kavereita. Eikä tarvi opiskella”

Välitunnit nousivat aineistosta hyvin nopeaa esille, ja oli hyvin selvää, että välitunnit ovat oppilaille todella merkityksellinen asia koulupäivässä. Osalle oppilaista välitunnit ovat mukavin ja kivoin asia koulussa. Välituntien tärkeyttä perusteltiin sillä, että välitunnilla pystyy leikkimään ja pelaamaan erilaisia urheilulajeja eikä tarvitse olla oppitunnilla. Oppilaiden kertomuksissa korostuivat kaverit ja heidän kanssansa leikkiminen ja muuten vain oleminen.

H: Kertokaa, mikä on koulussa kaikista mukavinta.

O1: Välitunnilla leikkiminen.

O2: Niin

H: Sekö on kaikista kivointa? Mitä te siellä välillä yleensä teette?

O1: Noo leikitään ja joskus vähän pelataan jalkkista

O2: Ja joskus vähän riidelläänkin

H: Niinkö?

O1 ja O2 yhteen ääneen: Joo

Myös Kiviojan ja Puroilan (2017) tutkimuksessa oppilaat kokevat välitunnin merkitykselliseksi asiaksi koulussa. Heidän tutkimuksessaan oppilaat kokevat välitunnin tilanteeksi, jossa oppilaat

saavat olla vapaammin ja viettää aikaa toistensa kanssa. (Kivioja & Puroila 2017, 44–50.) Tässäkin tutkimuksessa oppilaiden kertomuksista välittyi vapaus tehdä välitunnilla omien mieltymyksiensä mukaisia asioita. Osa oppilaista leikki mielellään kavereiden kanssa, kun taas toiset pelasivat jalkapalloa.

Leikkimisen ja kavereiden kanssa olemisen lisäksi välitunti nähtiin keinoksi välttää opiskelua. Esimerkiksi erään oppilaan mielestä *välitunti on kivointa, koska siellä saa leikkiä, on kavereita eikä tarvitse opiskella (O4)*. Oppilaat myös toivat kertomuksissaan esille, että välitunteja saisi olla paljon enemmän ja ne saisivat olla paljon pidempiä. Osa oppilaista perusteli tätä sille, että oppitunneilla on tylsää. Jos välitunteja on enemmän, ei tarvitsisi opiskella niin paljoa. Voikin nähdä, että välitunnit ovat oppilaille keino välttää opiskelua. Osa taas perusteli välituntien lyhyttä ja vähyyttä sillä, että leikit jäivät aina kesken.

H: Onko ne välitunnit riittävän pitkiä?

O1: Ei

H: Kuinka pitkiä ne sais olla?

O1: Kaksi tuntia

O2: Eiku näin paljon. Se menee tuolta seinästä läpi avaruuteenkin asti

H: Miksi niiden pitäisi olla pidempiä?

O1: Koska ne on liian lyhyitä. Ja ku ei haluais oppia

H: Onko niitä välitunteja riittävästi?

O4: Ei!!

O3: Koko päivä pitäis melkein olla välkkää

H: Mikä siinä välkässä on niin kivaa?

O3: Koska ei tarvitse opiskella

Kaikki oppilaat eivät kuitenkaan toivoneet pidempiä välitunteja. Oppilas 5 esimerkiksi kertoi, että hänen mielestään välitunteja on riittävästi ja eikä niitä tarvitsisi olla enempää. Oppilas 4 taas oli sitä mieltä, että lämpimällä säällä pitäisi olla enemmän välitunteja, kun taas kylmällä säällä niitä ei pitäisi olla juuri ollenkaan. Suurin osa oli kuitenkin sitä mieltä, että välitunnit saisi olla pidempiä.

Välituntien tärkeys välittyi myös huoltajien kyselystä, sille useampi huoltaja kertoi kyselyssä, että heidän lapsensa pitää koulussa välitunneista. Huoltajat muun muassa kertoivat, että lapsensa mielestä *mukavaa on leikkiä välitunnilla (H1)* ja *pitkät välitunnit ovat mukavia (H4)*. Nämä huoltajien vastaukset vahvistavat ajatusta, että välitunnit ovat merkityksellinen asia koulussa ensimmäisen luokan oppilaille.

7.1.2 Leikkiminen: ”Mä lähtisin pois koulusta”

Ensimmäisellä luokalla lapset ovat sellaisessa ikävaiheessa, johon leikki, leikkiminen ja mielikuvitus liittyvät vahvasti (Dunderfelt 2011, 78–79; Turunen 2015, 54–55). Lapset kokevatkin leikin olevan tärkein keino kommunikoida toisten ihmisten kanssa (Einarsdóttir 2006a, 79) ja yleisin toiminta luokkakavereiden kanssa on leikkiminen (Ahola & Uusitalo 2010, 50–132).

Ei siis ole yllättävää, että leikkimisen merkityksellisyys korostui tässäkin tutkimuksessa. Oppilaat näkivät välitunnit tärkeiksi muun muassa sen takia, että siellä saa leikkiä kavereiden kanssa. Oppilaiden kertomuksissa yleisin paikka leikkimiselle oli välitunnit, mutta myös luokassa oleva leikkinurkkaus korostui oppilaiden kertomuksissa. Leikkinurkan tärkeys näkyi niin, että oppilaat kuvailivat hyvinkin yksityiskohtaisesti leikkinurkkaa ja sen sisältöä. Osa oppilaista kuvaili leikkinurkkauksen olevan luokan paras asia. Leikkinurkan parhautta oppilaat perustelivat samalla tavalla kuin välituntien parhautta: siellä saa leikkiä ja olla kavereiden kanssa.

H: Minkälainen teidän luokka on?

O5: Tosi kiva ja tossa on yks leikkipaikka. Ja meidän pulpetit ja meidän omat kirjat. Ja opetuspaikka. Ja meidän luokassa on kumia ja kyniä. Ja... (hiljaisuus)

H: Mikä teidän luokassa on parasta?

O5: Luokassa on parhain se pulpetti ja leikkipaikka

H: Mitä siellä leikkipaikalla voi tehdä?

O5: No leikkiä ja vähän niinku hauskaa tehdä. Paljon kivaa juttuja

H: Jos sitä (luokan leikkinurkkausta) ei olisi, miltä tuntuisi?

O4: Tylsältä

O3: Mä lähtisin pois koulusta

Viimeisin lainaus osoittaa leikkinurkan tärkeyden: yksi oppilas lähtisi pois koulusta, jos sitä ei olisi. On siis hyvin selvää, että leikki ja leikkiminen ovat oppilaille kokonaisvaltaisesti tärkeää: heille on tärkeää saada leikkiä niin välitunneilla kuin luokassakin. Myös huoltajien kysely vahvisti leikin merkityksellisyyttä, sillä useampi huoltaja kertoi lapsensa tykkäävän leikkiä kavereiden kanssa.

”Mukava on leikkiä välkällä” H1

”Mukavaa on lukeminen, kavereiden kanssa leikkiminen” H4

Leikkimisen tärkeys tuli esille myös oppilaiden unelmien koulupäivissä. Oppilaiden unelmien koulupäivät täyttyivät leikkimisestä. Toiset oppilaat halusivat mennä jonnekin koulun ulkopuoliseen paikkaan leikkimään, ja toisilla kiinnosti majan tekeminen liikuntasaliin. Kaikki eivät kuitenkaan unelmiensa koulupäivänä leikkiä, vaan osa olisi halunnut muun muassa pelata puhelimella ja pelikonsolilla.

H: Mikä on sinun unelmien koulupäivä?

O5: Joskus syödään jäätelöä ja joskus mennään joku paikka

H: Mihin paikkaan esimerkiksi?

O5: Joku studioon, että me voimme vaan leikkiä tossa. Sitten vähän mennään aikaisemmin kotiin.

H: Kuinka paljon te leikkisitte (unelmienne koulupäivänä)?

O6: Kakssataa tuntia

H: Eli paljon?

O7: Jotain kaksikymmentä tuntia

O6: Jos sais tehdä myös jumppasalissa sellasen kodin

H: Ai majan?

Oppilas 6: Joo

Myös lelut olivat oppilaille merkityksellisiä. Yhdelle oppilaalle lelu toi turvaa ensimmäisenä koulupäivänä ja toisen oppilaan mielestä joka päivä saisi olla lelupäivä. Oppilaille olikin merkityksellistä saada tuoda omia leluja kouluun. Omien lelujen lisäksi oppilaat kuvailivat luokassa

olevia leluja hyvin tarkasti. Luokassa oli muun muassa *pehmolelumeri, jossa on Matomatala, Jättinalle, herra Hakkarainen, rouva Usva ja herra Lohikäärme, joka syöksee pyllylle tulta (O1&O2)*. Oppilaiden kertomuksista välittyikin vahvasti se, että luokassa olevilla leluilla on suuri merkitys heille.

H: Miten jos te saatte muokata tätä teidän luokkaa ihan miten te ite haluatte niin miten muuttaisitte?

O6: Tehtäis semmonen englannin lippu, joka on valoinen

O7: Ja mä muuttaisin ainaiskin, että täällä ois melkein jopa kesä lelupäivä

H: Aina lelupäivä?

O7: Melkein aina. Ainaiski perjantaisin

H: Pitäiskö olla enemmän leluja?

O6 & O7 yhteen ääneen: Joo

7.1.3 Oppiminen: ”Mä sanoisin et kaikkien ei tarvis tehdä yhtään läksyä”

Oppilaiden koulupäivästä suurin osa kuluu oppitunneilla. Ei siis ole yllättävää, että oppiminen on oppilaille merkityksellistä. Oppilaiden kertomuksissa oppitunnit ja oppiminen esiintyivät sekä positiivisessa että negatiivisessa valossa. Useimmat oppilaat kuvailivat oppimista tylsäksi asiaksi, jota välituntien avulla pyritään välttämään. Oppilaiden kertomuksista myös välittyi se, että oppitunnit ovat tylsiä sen takia, koska siellä opitaan. Osa oppilaista kuitenkin koki, että oppiminen on juuri se asia, mikä on koulussa mukavinta.

H: Miksi niiden (välituntien) pitäisi olla pidempiä?

O1: Koska ne on liian lyhyitä. Ja ku ei haluais oppia

H: Onko tunneilla vähän tylsää?

O2: Joo ku pitää vaan kattoa pölysiä kirjoja

Vaikka oppilaat kokevat oppitunnit tylsiksi, he silti ajattelevat niiden olevan tärkeitä. Hyvä esimerkki tästä on yksi keskustelu, missä oppilaat pohtivat yhdessä, miksi opiskeleminen on tärkeää. Oppilaat muun muassa pohtivat, että ilman opiskelua he eivät osaisi piirtää tai kirjoittaa. Oppilaiden kertomuksista välittyi ymmärrys siitä, miksi koulussa on oppitunteja ja mitä siellä

tehdään. Oppilaat olivat hyvin yksimielisiä kertomuksissaan siinä, että oppitunneilla opiskel-
laan.

H: Mikä siinä välkässä on niin kivaa?

O3: Koska ei tarvitse opiskella

O4: Mutta ei me sitten osattais piirtää

O3: Minä osaisin. Olen jo pääkyssä oppinut

O4: Mut osaisitko kirjoittaa silloin?

O3: En, mutta ehkä jotakin tällaista (kirjoittaa paperille)

O4: Jotakin siansaksaa tällee (kirjoittaa paperille)

Oppilaiden kertomuksissa korostuivat myös mukavat ja inhottavat oppiaineet. Jokaisella oppi-
laalla oli erilaisia suosikkeja ja inhokkeja, mutta yhteistä jokaisen oppilaan vastauksessa oli se,
että oppilaalle helpolta tuntuva oppiaine oli heidän suosikkinsa. Jos jokin oppiaine tuntui vai-
kealta, oli se lähes poikkeuksetta oppilaan mielestä inhottava. Oppilaiden suosikki oppiaineet
myös muuttuvat sen mukaan, minkälainen aihe tai opittava asia on menossa.

H: Minkälaisista oppiaineista te ette tykkää ollenkaan?

O1: Öööö tosta

O2: Matikasta ja musiikista ja ympistä ja egnlannista ja kokeista

H: Miksi ne on inhottavia?

O1: Ne on niin tylsiä ja tyhmiä

*O2: Ko nuo testit ne on semmoisia hankalia ja ymppi on tylsä ja sitä ei onneksi
enää tule ja englanti on vaikeaa. Sitä en halua oppia enää. ja matikkaa en kovin
ymmärrä*

O3: Lentopallo ei oikein oo hyvä. Mä en osaa sitä oikein

O4: Ja matikka minä ehkä... Se on mennyt niin vaikeksi että että

O3: Se menee koko ajan vaikeammaksi

O4: Matikka on minulle joksus niinkö...

H: Siitäkö on tullut vähän niinku inhottava aine?

O4: Niin joksus ku on jotakin sellasta todella vaikeaa asiaa

Kouluun ja oppitunteihin liitetään usein läksyjen tekeminen. Läksyt korostuivat myös lapsien kertomuksissa hyvin merkitykselliseksi asiaksi koulussa. Oppilaat kertoivat läksyistä melko negatiiviseen sävyyn ja koulusta ei tulisi läksyä, jos oppilaat saisivat päättää. Oppilaille oli myös tärkeää, että vapaapäiville ei tulisi läksyä. Myös huoltajien vastauksissa läksyjen ärsyttävyys nousee esille. Eräs oppilas kertoikin, että jos hän olisi koulun rehtori, hän sanoisi, että kenenkään ei tarvitsisi tehdä yhtään läksyjä.

H: Miten opettajan työstä saisi mukavamman? Mitä voi muuttaa?

O6: Sääntöjä

H: Minkälaisia sääntöjä?

O7: Että ei tarvis melkein aina tulla läksyä

H: Mitä muuta voi opettaja muuttaa

O7: No myöskin sitä, ettei tarvis koko päivää tehdä niitä läksyjä

H: Et tulis vähemmän niitä?

O7: Joo

Oppilaiden kertomuksissa korostuneet oppituntien tylsyys ja läksyjen ärsyttävyys ovat nousseet esille muissakin koulukokemuksia tutkivissa tutkimuksissa. Phillip Jackson (Meri 1992, 57) on jo 60-luvulla havainnut, että koulunkäynti on ikävystyttävää ja tylsää eikä koulussa tapahdu mitään innostavaa tai mielenkiintoista. Jo esikoululaiset ovat kuvailleen koulua tylsäksi paikaksi, jossa leikin sijaan vain istutaan paikallaan, luetaan ja tehdään tehtäviä (Einarsdóttir 2006a, 80).

7.2. Sosiaaliset suhteet

Toiseksi pääluvuksi muotoutui sosiaaliset suhteet, joka jakaantuu kahteen alalukuun. Nämä alaluvut ovat toiset oppilaat ja opettaja. Koulussa oppilaat ovat jatkuvassa vuorovaikutuksessa niin oppilaiden kuin muidenkin luokan aikuisten kanssa. Aikaisemmissa tutkimuksissa onkin havaittu, että kaverit ovat oppilaille erittäin tärkeitä koulussa (Einarsdóttir 2006a, 79). Samoin ikätovereiden hyväksyntä on todella tärkeässä asemassa (Linnilä 2006, 255–266). Sosiaalisilla suhteilla onkin suuri vaikutus siihen, minkälaiselta koulu oppilaista tuntuu.

7.2.1 Toiset oppilaat: ”Kerran luokkakaveri löi toista lumipallolla kovaa päähän”

Toisten oppilaiden tärkeys näkyi oppilaiden kertomuksissa useammasta eri näkökulmasta. Ensinnäkin oppilaat kokivat yksinolemisen ikäväksi asiaksi ja esimerkiksi ensimmäisestä päivästä kertoessa oppilaat jännittivät yksin kouluun tulemista sekä sitä, etteivät he tunteneet toisia luokan oppilaita. Myös välitunneilla oppilaat kokivat inhottavaksi asiaksi olla yksin. Yksinolemisen pelko nähdäänkin Pramlingin ja Willams-Graneldin (1993) tutkimuksessa yhdeksi 7-vuotiaiden lapsien suurimmaksi huolenaiheeksi koulussa (Einarsdóttir 2006a, 79–80).

H: Miltä se (ensimmäinen koulupäivä) tuntui?

O2: Pelottavalta musta vähän

H: Minkälainen tunne sulla oli?

O1: Hyvältä

O2: Vähän jännitti uusia kavereita

O1: Pelotti kun ei tiennyt kaikki oppilaita

O2: Paitsi mut

Toiseksi toiset oppilaat, kaverit, nähtiin tärkeiksi leikkikavereiksi. Erityisesti välitunneilla leikittiin kavereiden kanssa. Myös luokassa tapahtuvissa leikkihetkissä korostettiin kaverin läsnäoloa. Leikkejä keksittiin yhdessä kavereiden kanssa, mikä kuvastaan heidän tärkeyttä oppilaille. Myös Aholan ja Uusitalon (2010, 50–132) tutkimuksessa kaverit ovat ensisijaisen tärkeitä.

H: Mitä te tykkäätte tehdä yhdessä (kavereiden kanssa)?

O5: Kaikkea. Leikkiä

H: Minkälaisia esimerkiksi?

O5: Me leikitään joskus pokemonia

H: Miten sitä leikitään?

O5: Valitaan yksi hahmo ja sitten me vaan leikitään. Sitten on elävät kirjaimet. Ne kirjaimet ovat eläviä

H: Päätättekö te, että ootte joku kirjain?

O5: Mmmm (myöntävää muminaa)

Oppilaat liittivät toiset oppilaat myös negatiivisiin asioihin. Oppilaat kertoivat tilanteista, jolloin toinen oppilas tekee jotain ikävää. Oppilaat kuvailivat, että esimerkiksi *kiusaaminen*, *lumi-pallolla heittäminen* ja *repun vetoketjun avaaminen ilman lupaa* ovat ärsyttäviä ja ikäviä tilanteita. Oppilaille on tärkeää ja merkityksellistä, että toiset oppilaat käyttäytyvät ystävällisesti toisia oppilaita kohtaan. Erityisesti kiusaaminen merkityksellisyyttä oppilaille korosti se, että myös huoltajat kertoivat lapsensa pitävän inhottavana asiana koulussa kiusaamista ja sen aiheuttamia tunteita.

H: Mikä on ikävää koulussa?

O6: Se mikä joku tekee ikävää

H: Minkälaista esimerkiksi?

O6: Noku yhtenä päivänä yks poika on nii mun repusta avannut ne mun..

H: Niin vetoketjut?

O6: Joo

H: Oliko se kysynyt lupaa?

O6: Ei ku se vaan tahalteen

Oppilaiden kertoessa kiusaamisesta he eivät tarkemmin kertoneet kuka kiusaa ja mitä silloin tapahtuu. Oppilaat pitivät merkityksellisenä vain sitä, että ikävää on, kun joku tekee jotain ikävää. Oppilaat eivät muutamia esimerkkejä lukuun ottamatta kertonut, mitä tällainen ikävä toiminta on. Oppilaille riitti, että toiminta tuntuu itsestä ikävältä.

7.2.2 Opettaja: ”Jos huutaa ja käskyllä komentaa nii silloin ei jaksa edes tehäkään”

Opettajan toiminta koulussa ja luokassa nähtiin hyvin merkitykselliseksi asiaksi. Kertomuksissa korostui erityisesti se, mitä inhottava opettaja tekee. Oppilaiden kertomuksissa tuli esille muun muassa, että inhottava opettaja korottaa ääntä ja huutaa. Oppilaat kuitenkin kokivat hyvin eri tavalla huutamisen. Eräs oppilas kertoikin toiselle oppilaalle, että *opettaja huutamisen todennäköisyys on noin yksi prosenttia (O4)*. Voikin ajatella, että on hyvin subjektiivista, milloin oppilas kokee opettajan huutavan ja milloin esimerkiksi korottavan ääntä. Eräs oppilas perusteli

huutavan opettavan ärsyttävyyden sillä, että jos *opettaja huutaa ja käskyllä komentaa, silloin ei jaksa tehdä mitään (O1)*.

Myös huoltajien kyselyssä opettajan huutaminen nousi kerran esille. Opettajan äänen käytön merkityksellisyyttä vahvistaakin se, että ainakin yksi oppilas on kertonut kotonaan opettajan huutamisen ikävyydestä. Oppilaille on siis merkityksellistä, miten opettaja käyttää omaa ääntänsä.

H: Miksi huutava opettaja ei ole kiva?

O1: Jos se huutaa nii se voi käydä korviin. Ja jos huutaa ja käskyllä komentaa nii silloin ei jaksa edes tehäkään.

H: Minkälainen tunne silloin tulee?

O1: Ärsyttynyt

Oppilaat kuvailivat paljon, minkälainen opettaja on mukava. Oppilaat kokivat tärkeäksi, että opettaja auttaa ja välittää. Oppilaiden mielestä opettaja saa olla myös tiukka, mutta vain vähän. Yksi oppilas kertoikin, että *hyvä opettaja on niin kuin hyvä äiti (O5)*. Kertomuksien pohjalta pystyykin tulkitsemaan, että oppilaille on merkityksellistä, että opettaja kohtelee oppilaita ystävällisesti ja lämpimästi. Yksi oppilas totesi, että hyvä opettaja *ei kiusaa, lyö tai hauku (O6)*.

Oppilaat kokivat opettajan tehtävän olevan koulussa opettamassa ja varmistamassa, että oppilaat oppivat. Opettajan tehtävä korostuikin oppilaiden kertomuksissa. Osa oppilaista koki opettajan työn tylsänä. Aivan niin kuin oppitunnitkin koettiin tylsiksi.

H: Miksi oppilaat ei voi olla opettajia?

O2: Koska se ei opeta

H: Eli opettaja opettaa

O1: Ja opettaja on oppinut ite kaikki

O2: Opettajana olisi ihan tylsää

7.3. Koulukoira

Kolmanneksi pääluvuksi muotoutui koulukoira. Oppilaiden kertomuksista havaitsi, että koulukoiraan liittyvät asiat olivat hyvin irrallaan muusta kouluarjesta. Esimerkiksi välitunneista tai oppitunneista puhuessa oppilaat eivät maininneet koulukoiraa ollenkaan. Kun oppilaat kertoivat koulukoirasta, he kertoivat, mitä koulukoira tekee ja miksi se on mukava ja hassu. Kertomuksien perusteella voikin nähdä, että koulukoiralla on oppilaiden mielestä itsestään merkityksellinen osa heidän luokkaansa. Heille on merkityksellistä, että koira on luokassa ja toimii siellä omana itsenään. Koira ei kuitenkaan näkynyt merkityksellisenä asiana oppilaiden oppitunneilla tai välitunneilla.

Koska oppilaiden kertomuksia pelkistäessä koulukoira ei liittynyt koulun rutiineihin suoraan, koin tarpeelliseksi luoda oman pääluvun, jossa on koulukoiraan liittyviä asioita. Oppilaiden kertomuksissa muodostuikin kaksi tärkeää merkitystä koiralle, joista lopulta muodostin tämän luvun alaluvut. Koirassa on oppilaiden kertomuksien perusteella koiran merkityksellisiä asioita ovat koiran läsnäolo ja sen käyttäytyminen. Opettaja kertookin koulukoiran tehtävänä olevan hänen mielestään seuraavanlainen:

Usvan rooli on lähinnä olla oma itsensä. Se tuo pelkällä olemuksellaan luokkaan viihtyisyyttä ja ylläpitää työrauhaa. Sen silittäminen tms. voi toimia palkkiona. -- Oppitunneilla Usva steppailee luokassa, käy tervehtimässä oppilaita, leikki, nukkuu yms. Usvalle ei ole opetettu erityisiä "kikkoja" tai temppuja, joita monet koulukoirat hallitsevat. -Opettaja

7.3.1. Koiran läsnäolo: "Siinä on se parasta, että se on koira"

Jokainen oppilas puhui koulukoirasta positiiviseen sävyyn, ja koira koskevat kertomukset olivat ilon ja naurun sävyttämiä. Koulukoiraa kutsuttiin muun muassa *super koiraksi* (O2). Koulukoiran merkityksellisyys korostui myös siinä, kun oppilaat kertoivat luokan leikkinurkkauksessa olevan pehmolelu, joka näyttää heidän luokkansa koiralta. Luokan paras asia onkin oppilaiden kertomuksien mukaan koulukoira.

H: Mikä siellä luokassa on kaikista parasta?

O1: Rouva Usva

H: Mikä se rouva Usva on?

O2: Rouva Usva on samojedinkoira

O1: Opettajan koira

H: Sekö on kaikista parasta?

O1 ja O2 yhteen ääneen: Joo

Koulukoira oli kaikkien oppilaiden mielestä paras asia luokassa. Lähes jokainen oppilas perusteli koulukoiran parhautta sillä, että se on koira. Parhautta perusteltiin myös sillä, että sitä saa rapsuttaa. Koulukoiran luokassa olemisen merkityksellisyys näkyi myös huoltajien kyselyssä, sillä huoltajat kertoivat *koulukoiran käyntien olevan supermukavia (H1)*. Oppilaiden kertomuksista oli kuitenkin mielenkiintoista huomata, että myös kissa olisi mieluinen asia luokassa. Kaksi oppilasta toi esille, että kissan luokassa oleminen on kivempaa kuin koiran.

H: Miltä Usvan luokassa oleminen tuntuu?

O3: Kivalta

O4: Kivalta ku se on koira

H: Mikä siinä tekee erityisen kivaksi?

O3: Koska Usva on koira

O4: Koska Usva on koira

H: Mikä Usvassa on kaikista parasta?

O4: Koska se on koira. Siinä on se parasta, että se on koira

H: Entä jos luokassa olisi kissa?

O3: Sit se ois vielä kivempi

O4: Laitettais sitten lankakerä ulos niin se vois juosta sen perässä

Jos oppilaat saisivat päättää, osa haluaisi koulukoiran olevan joka päivä luokassa. Tätä perusteltiin muun muassa sillä, että halutaan nähdä koira päivittäin. Toinen oppilas perusteli halunsa sillä, että hän halusi nähdä koko päivän koiran. Oppilaiden kertomuksissa korostui, että pelkkä

koiran läsnäolo on mukavaa ja merkityksellistä: koiran ei välttämättä tarvitse tehdä mitään, vaikka sekin on mukavaa.

H: Kuinka usein Usva saisi käydä luokassa, jos sitä saisit päättää?

O4: Aina

O3: Joka päivä

H: Miksi se ois kiva saada joka päivä?

O4: Koska näkis koko päivän ainaki koiraa

H: Onko sitä mukava kattoo?

O4: On

7.3.2. Koiran käyttäytyminen: "Se naurattaa ku aina ku sitä rapsuttaa niin se menee näin"

Vaikka jo pelkkä koiran läsnäolo on oppilaille merkityksellistä, on koiran käyttäytyminenkin oppilaille tärkeää. Oppilaiden kertomuksissa korostui oppilaiden tapa kuvailla koulukoira, sillä oppilaat useimmiten kuvailivat sitä käyttäytymisen kautta. Oppilaat muun muassa kuvailivat koulukoira vinkuleluksi ja pallohulluksi. Luokassa oleva koira rakastaa palloja, minkä oppilaat toivat voimakkaasti esille. Heidän mielestään oli hassua, kun koira alkoi vinkua pallojen perään ja mitä se tekee pallojen kanssa.

H: Minkälainen se Usva on

O2: Usva on oikea vinkulelu. Se vinkuu ku se näkee palloja

O1: Se on pallohullu

O2: Se ottaa vaan pallon tälleen (matkii Usvaa)

O1: Ja sitten me keskeytetään se

O2: Se aikoo nielasta sen

Koiran käyttäytyminen aiheuttaakin paljon iloa ja naurua oppilaissa. Oppilaat kuvailivat ja naurivat haastattelutilanteessa muun muassa koulukoiran pissavahinkoa sisälle sekä selälleen heittäytymistä, kun sitä rapsutetaan.

H: Ei kai se Usva lattialle pissaa?

O1 & O2 yhteen ääneen: Kyllä.

O2: Se pissaa joskus lattialle ja joskus se käy ulkona pissalla

H: Käykö sille vahinko sisällä?

O2: Ei

H: Sekö ihan tahallaan pissaa lattialle?

O2: Joo

O1: No kyllä

O2: Se ei sano opelle, että nyt on pissahätä

O1: Sori mä haluan vessaan

O2: Joskus se juoksee pissapäätä

O7: Se naurattaa ku aina ku sitä (Usvaa) rapsuttaa niin se menee näin (esittää asentoa)

H: Meneeks se mahalleen?

O7: Eiku selälleen!

H: Näyttääkö se maha, ku sitä rapsuttaa?

O7: Joo (tirskuu ja nauraa)

Oppilaiden kertomuksissa oli myös mielenkiintoista havaita, että oppilaat kokevat, ettei koira voi olla ärsyttävä. Asiaa oppilailta kysyttäessä vastaus oli vain, että ei. Oppilaat usein jatkoivat keskustelua kertoen koulukoiraista jotain hyvää. Tästä voikin päätellä, että oppilaat kokevat koiran toiminnan vain positiivisena asiana: mikään sen tekemä asia ei voi olla ärsyttävää.

O1: Usva osaa olla vain söpö

O2: Söpö ja höpö

O1: Ja pallohullu

Oppilaat kokivat erityisen mukavaksi, että koira tulee luokassa luokse ja sitä saa rapsuttaa. Oppilaat myös kertoivat, että koira itkee ja makaa luokassa. Itkeminen liitettiin koiran pallohulluuteen ja siihen, kuinka se haluaisi päästä pallojen luokse. Oppilaiden kertomuksista välittyi, että on tärkeää, että koira tulee luokse ja leikkii heidän kanssaan. Oppilaat eivät kuitenkaan kertoneet, että koira on kiva vain, jos se leikkii heidän kanssaan. Koiran persoona ja sen käyttäytyminen on merkityksellistä oppilaille, eikä koiran tarvitse koko ajan olla tekemässä oppilaan kanssa jotakin ollakseen mukava ja kiva.

H: Mitä se Usva yleensä tekee koulussa?

O3: Itkee

O4: Makaa jossakin

O3: Pallohullu

H: Voiko sitä rapsuttaa?

O3: Saa

H: Miltä se tuntuu?

O3: Kivalta

7.4 Koulukoiran rooli oppilaiden kertomuksissa

Koulukoiran rooli oppilaiden kertomuksissa on hyvin pieni, sillä oppilaiden kertoessa koulupäivistään oppilaat eivät maininneet koulukoiraa esimerkiksi välitunteihin ja oppitunteihin liittyen. Koulukoira on kuitenkin merkityksellinen osa oppilaiden luokkaa, mikä näkyikin voimakkaasti oppilaiden kertomuksissa ja tavassa puhua koirasta.

Oppilaiden kertomuksissa välittyi koiran roolin olevan ilon tuoja ja hassuttelija. Koiralla ei ollut kenenkään lapsen kertomuksissa roolia esimerkiksi oppimiseen liittyen. Koira ei myöskään näyttäytynyt millään tavalla oppilaiden kertoessa sosiaalisista suhteista. Oppilaat näkivät koiran olevan tärkeä osa luokkaa, jossa se hassuttelee ja jolle voi nauraa.

Opettaja kertoi, että hän näkee koulukoiran roolin olevan omana itsenään oleminen. Hänen mukaansa koulukoira lisää luokkaan viihtyisyyttä pelkällä olemuksella ja ylläpitää tätä kautta myös työrauhaa. Koulukoira saa liikkua luokassa vapaana ja käydä tervehtimässä oppilaita. Opettaja kertoikin, että koulukoira *steppailee luokassa*.

Kun oppilaiden merkityksellisiä kokemuksia tarkastelee, havaitsee, että oppilaiden kokemukset koulukoirasta ovat linjassa opettajan näkemyskseen. Oppilaat kokevat koulukoiran luokassa juuri sellaiseksi kuin mitä opettaja itsekin ajattelee.

8 Loppuluvut

8.1. Tutkimuksen yhteenveto ja pohdinta

Tässä tutkimuksessa tutkin ensimmäisen luokan oppilaiden koulukokemuksia luokassa, jossa työskentelee koulukoira. Pyrin selvittämään narratiivisin keinoin, mitkä kokemukset ovat oppilaille merkityksellisiä ja mikä on koulukoiran rooli niissä. Tutkimuskohteena oli yksi ensimmäinen luokka, jossa oli kahdeksan oppilasta. Tutkimusaineistoni koostui oppilaiden parihaastatteluista, huoltajien kyselystä sekä opettajan kyselystä. Koska tutkin oppilaiden kokemuksia, tutkimustulokseni pohjautuvat pääasiassa oppilaiden haastatteluihin, joita huoltajien ja opettajan kyselyt tukevat.

Oppilaiden kertomuksista välittyi positiivinen kuva koulusta ja siellä tapahtuvista asioista. Totta kai oppilaat kertoivat monenlaisista epäkohdista, kuten läksyjen teosta, oppituntien tylsyydestä ja kylmässä vietetyistä ulk välitunneista, mutta kukaan oppilaista ei puhunut pelkästään negatiiviseen sävyyn koulusta. Koska ensimmäisen luokan kokemuksilla on merkittävä rooli lapsien koulupolun muotoutumisessa (Ojala 2020, 119–123; Peters 2010, 22–23), tutkimusta tehdessä oli mukava havaita, että tutkimukseen osallistuneilla oppilailla oli ensimmäinen luokka mennyt positiivisin mielin.

Kaiken kaikkiaan tutkimustulokseni ovat linjassa aikaisempien tutkimuksien ja johtopäätöksiensä kanssa, eikä uusia asioita juurikaan noussut esille. Oppilaiden kertomuksissa korostui erityisesti välitunnit, kaverit ja heidän kanssaan leikkiminen. Oppilaiden mielestä oli tärkeää, että koulussa oli välitunteja ja leikkihetkiä, jolloin pääsee leikkimään kavereiden kanssa. Ensimmäisellä luokalla lapset ovatkin varhaislapsuus – ja kouluikä -ikävaiheen taitekohdassa ja näihin ikä vaiheisiin liittyy vahvasti leikki ja leikkiminen (Dunderfelt 2011, 78–79). Ei siis ole ihme, että lapset kertoivat leikin olevan tärkeä asia koulussa. Koska lapset kokevat leikin merkitykselliseksi asiaksi koulussa, tulisi leikki pyrkiä pitämään mukana oppilaiden koulupäivissä ensimmäisellä luokalla.

Kavereiden tärkeys on noussut esille aikaisimmissakin tutkimuksissa. Esimerkiksi Linnilän (2006) tutkimuksessa on havaittu, että lapselle ikätovereidensa sosiaalinen hyväksyntä on todella tärkeää. Vastaavanlaisia tutkimustuloksia ovat Rssen ja Smidt saaneet vuonna 2002

(Einarsdóttir 2006a, 79), sillä heidän tutkimuksessaan todettiin ystävien ja muiden lapsien olevan tärkein asia peruskoulussa. Myös Ahola ja Uusitalo (2010, 50–132) ovat havainneet, että luokkakavereilla on ensiluokkalaisille suuri merkitys ja leikkiminen oli yleisin toimintamuoto lasten välisessä vuorovaikutuksessa.

Toisten oppilaiden merkityksellisyys korostui myös silloin, kun oppilaat kertoivat ikävistä asioista koulussa. Ikävää oli, kun kaveri tekee jotain ikävää. Esimerkiksi kiusaaminen nousi oppilaiden kertomuksissa esille. Kiusaaminen määritellään tahalliseksi ja toistuvaksi teoksi (Opetushallitus n.d). Tässä tutkimuksessa oppilaat puhuivat kiusaamisesta, mutta kertomuksista ei varmistunut, että oliko oppilaiden kertoma kiusaaminen määritelmän mukaista. Kiusaaminen on kuitenkin subjektiivinen kokemus ja vain kokija itse tietää, milloin hän kokee tulleen kiusatuksi. Kiusaaminen heikentää koulussa oppilaiden turvallisuuden tunnetta (Maslow 1987, 59) ja kiusaaminen voi saada aikaan sen, että oppilas alkaa vihaamaan koulua (Olweus 1992, 17). Kiusaaminen ei ole mikään pieni asia, minkä takia siihen täytyy puuttua pienellä kynnyksellä.

Useiden tutkimuksien valossa koira nähdään positiivisen asiana luokassa (Ahonen 2013, 187–188; Gee 2011, 130–135; Vainio 2016, 62–81). Tutkimukseni vahvistaakin tätä käsitystä, sillä oppilaat kertoivat koiran olevan muun muassa paras asia luokassa. Koira voidaan hyödyntää luokassa monella eri tavalla (ks. Gee 2011, 120; Latvala-Sillman 2018, 39). Oppilaiden kertomuksista havaitsi, että koiran rooli luokassa oli olla ilon tuoja ja luokan hassuttelija. Havaitsinkin, että oppilaiden kertomuksista välittyi juuri sellainen rooli koiralle kuin mitä opettaja itse kertoi koiralla olevan. Mielenkiintoista olikin ensin analysoida oppilaiden vastauksia ilman, että olin ehtinyt lukemaan opettajan vastauksia koulukoiraan liittyen. Kun oppilaiden merkitykselliset kokemukset olivat selvinneet, oli mielenkiintoista havaita opettajan ja oppilaiden vastauksissa samanlaisia asioita koulukoiraan liittyen.

Oppilaiden merkityksellisissä kokemuksissa korostui piilo-opetussuunnitelma, sillä oppilaat korostivat kertomuksissaan muun muassa läksyjen tekemistä, kavereita, välitunteja ja luokan leikkinurkkausta. Nämä oppilaille merkitykselliset asiat ovat suoraan piilo-opetussuunnitelmaa, sillä se sisältää koulun elämäntavan ja opetuksen ulkopuoliset järjestelykysymykset, oppilaiden ja opettajien väliset suhteen sekä oppilaiden keskinäiset suhteet (Meri 1992, 55). Tästä voikin havaita, että piilo-opetussuunnitelma vaikuttaa voimakkaasti oppilaiden kokemuksiin koulusta. Esimerkiksi tämän luokan opettaja oli itse tehnyt luokkaansa leikkinurkan, mikä korostui oppilaiden kertomuksissa mieluisana asiana. Koulupäivän rutiineilla ja toiminnoilla sekä opettajan omilla valinnoilla onkin merkittävä vaikutus oppilaiden kokemuksiin koulusta.

8.2. Jatkotutkimusmahdollisuuksia

Tutkimuksessani havaitsin, että oppilaat kertomuksista välittyi samanlainen rooli koulukoiralta kuin mikä opettajallakin oli. Jokaisella opettajalla on vapaus hyödyntää koulukoira itse parhaaksi katsomallaan tavalla. Opettajilla voi olla hyvin erilaisia ajatuksia siitä, miksi koulukoira on luokassa ja mitä se siellä tekee. Tästä syntyikin ajatus, että koulukoiran roolia koulussa olisi hyvä tutkia lisää. Tässä tapaustutkimuksessa oppilaat antoivat koulukoiralta samanlaisen merkityksen ja roolin kuin mitä opettaja oli toiminnallaan halunnut. Tutkittavaa olisikin, että antavatko oppilaat koulukoiralta samanlaisen merkityksen ja roolin kuin mitä opettaja on halunnut myös isommassa tutkimusjoukossa.

Tutkimuksessani tutkin niitä kokemuksia, jotka oppilaat kokivat merkityksellisiksi ensimmäisen luokan aikana. Esille nousseiden merkityksellisten kokemusten pohjalta pystyy pohtimaan, mihin asioihin ensimmäisellä luokalla on tärkeä kiinnittää huomiota, vaikka siihen en tässä tutkimuksessa kiinnittänyt huomiota. Jatkotutkimusmahdollisuuksia olisikin jatkaa tutkimusta pohtien, miten ensimmäisestä luokasta saadaan oppilailla mahdollisimman mieluisia. Tähän liittyen tapaustutkimukseni asettaa omat haasteensa, sillä tutkinkin vain yhden ensimmäisen luokan kokemuksia. Jatkotutkimusmahdollisuutena olisikin tutkia useampaa luokkaa ja tarkastella, mitä asioita laajemmassa mittakaavassa oppilaat kokevat merkityksellisiksi ensimmäisen luokan aikana. Pohdittavaa on myös se, että eroaako eri puolilla olevien lasten kokemukset toisistaan.

8.3. Tutkimuksen arviointi

Tieteellisen tutkimuksen luotettavuutta tarkastellaan usein validiteetin ja reliabiliteetin käsitteiden avulla (Kananen 2017, 174–175). Arvioidessani omaa tutkimustani en voi ottaa huomioon näitä käsitteitä, sillä kyseiset käsitteet perustuvat ajattelutapaan, jossa tosiasiat ovat yksiselitteisesti mitattavissa riippumatta kielestä ja ihmisten välisistä merkityksistä. Tutkimukseni perustuu konstruktivistiseen tietoteoriaan, jolloin kyseisten käsitteiden soveltaminen ei ole järkevää. (Heikkinen & Syrjälä 2010, 147–148.) Ongelma ei ole vain narratiivisessa tutkimuksessa, vaan ongelma nähdään olevan ylipäättävä laadullisen tutkimuksen teossa. Steinar Kvale (2008, 122) onkin tuonut esille validointi -käsitteen. Käsitteenä se tarkoittaa tulkinallista prosessia, jossa käsitys maailmasta muodostuu vähitellen. Yhtä oikeaa totuutta ei saada selvillä vaan

samaa aineistoa tarkastellessa voidaan saada erilaisia tulkintoja. (Kvale 2008, 122.) Heikkinen ja Syrjälä (2010, 149) ovatkin ehdottaneet näiden ajatusten pohjalta viisi laadullisen tutkimuksen validointiperiaatetta, jotka ovat historiallinen jatkuvuus, refleksiivisyys, dialektisuus, toimivuus ja havahduttavuus. Tarkastelen seuravaksi omaa tutkimusprosessiani suhteessa näihin viiteen periaatteeseen. Pohdinnassa otan huomioon, että monet näistä validointiperiaatteista menevät päällekkäin toisiinsa nähden (Heikkinen & Syrjälä 2010, 149).

Tutkimus sijoittuu aina tiettyyn historialliseen, poliittiseen ja ideologiseen asiayhteyteen. Sanoaankin, että tutkimus ei ala tyhjästä. (Heikkinen & Syrjälä 2010, 149.) Tutkimusta arvioi-
dessa onkin tärkeää asemoida tutkimus historiallisesti ja yhteiskunnallisesti. Tässä tutkimuksessa olenkin tehnyt näin tarkastellessani piilo-opetussuunnitelmaa, ensimmäiselle luokalle siirtymistä ja siellä olemista sekä koulukoiran luokassa olemista. Mielestäni nämä kolme osaluokkaa olivat tarkoituksenmukaisia tutkittavan ilmiön hahmottamiseksi, sillä kaikki nämä kolme tekijää korostuivat oppilaiden merkityksellisissä kokemuksissa. Erityisesti piilo-opetussuunnitelma korostui oppilaiden kokemuksissa ja heidän nostamissaan merkityksellisissä kokemuksissa. Olen myös kirjoitusprosessissa tuonut esille syitä siihen, miksi aihe on yhteiskunnallisesti tärkeä. Mielestäni sain asemoitua tutkimukseni tarkoituksenmukaisesti sekä historiallisesti että yhteiskunnallisesti.

Laadullinen tutkimus perustuu tutkijan ymmärrykseen (Heikkinen & Syrjälä 2010, 152) ja narratiivien analyysi, sekä laadullinen tutkimus ylipäättensä, perustuu aina tutkijan tulkintaan tutkimusaineistosta (Heikkinen 2002, 192; Kohonen 2011, 201–202). Tämän takia onkin tärkeää, että tutkija reflektoi omaa rooliaan tutkimuksessa pyrkien tiedostamaan oman tietämisen mahdollisuuksia, ehtoja ja rajoituksia (Heikkinen & Syrjälä 2010, 152). Tutkimusaihe ole itselleni tärkeä, sillä olen kiinnostunut koulukoiran hyödyntämisestä omassa työssä. Voisikin ajatella, että minulla oli lähtökohtaisesti positiivinen ymmärrys koulukoiran luokassa olosta. Tämä osaltaan on voinut eri tutkimusprosessin vaiheissa kaventaa omaa toimintaani ja tulkintaani. Olenkin saattanut tulkinta oppilaiden kertomuksia koulukoiraan koskevissa kohdissa myönteisesti. Tutkimusprosessin ajan olen kuitenkin pyrkinyt toimimaan neutraalisti antaen tilaa kaikille asioille, jotka liittyvät koulukoiraan. Mielestäni on myös tärkeä tiedostaa, että olen luokanopettajaksi valmistuva. Koska tutkin ensimmäisen luokan oppilaiden kokemuksia, tulkintaani on saattanut ohjata oma opettajuuteni. Vaarana on, että olen tulkinnut oppilaiden kertomuksia myönteisessä valossa ja negatiiviset asiat ovat saattaneet jäädä pienemmälle huomiolle. Analyysivaiheessa olen kuitenkin pyrkinyt estämään tämän luokittelemalla aineiston perusteellisesti. Näin olen löytänyt ne merkitykselliset asiat, jotka toistuivat oppilaiden kertomuksissa. Tämä raportti

on kuitenkin vain minun tulkintani ensimmäisen luokan oppilaiden merkityksellisistä kokemuksista koulukoiraaluokassa.

Reflektiivisyysperiaatteeseen liittyy myös ajatus tutkimuksen läpinäkyvyydestä. Tämä tarkoittaa sitä, että tutkija kuvaa aineistoaan, menetelmiään ja tutkimuksen etenemistä niin, että lukija ymmärtää tutkijan ajatuksia ja arvioida niiden näytön pitävyyttä. (Heikkinen & Syrjälä 2010, 154). Jorma Kanasen (2017, 178) mukaan tutkimuksen arvioinnin ja luotettavuustarkastelun perustana on aina riittävä dokumentaatio. Olen pyrkinyt tässä tutkimusraportissa kuvaamaan omaa tutkimusprosessiani mahdollisimman tarkasti. Olen selostanut ja perustellut mielestäni jokaisen päätöksenteon, joita olen joutunut prosessin edetessä joutunut tekemään. Olen myös kuvannut mahdollisimman avoimesti kaikki ongelmatilanteet, joihin olen prosessin edetessä törmännyt. Olen myös perustellut eri tutkimusprosessin vaiheet monipuolisesti kirjallisuutta hyödyntäen. Koenkin, että olen onnistunut kiitettävästi tuomaan esille tutkimukseni kulkua, minkä takia tutkimukseni on läpinäkyvä lukijalle.

Dialektisuusperiaate pohjautuu ajatukseen, jossa sosiaalinen todellisuus rakentuu keskustelussa dialektisena prosessina. Käsitteenä dialektisuus tarkoittaaakin totuuden rakentumista teesien eli väitteiden ja antiteesien eli vastaväitteiden tuloksena, jolloin lopputulokseksi muodostuu synteesi. (Heikkinen & Syrjälä 2010, 154). Olen tässä tutkimusraportissa tuonut esille erilaisia näkökulmia, joiden avulla oppilaiden aidot kokemukset tulevat esille. Oppilaille oli hyvin erilaisia ajatuksia esimerkiksi välitunneista, ja koinkin tärkeäksi tuoda esille monenlaiset näkökulmat. Dialektisuuteen liittyen tutkija antaa tilaa erilaisille äänille sekä tulkinnoilla ja tuo nämä raportissa esille mahdollisimman autenttisine niin, että tutkimukseen osallistujat tunnistavat omat ajatuksensa (Heikkinen & Syrjälä 2010, 155). Oma kohderyhmäni, ensimmäisen luokan oppilaat, eivät moniin vuosiin tule lukemaan tätä tutkimusraporttia, mutta koin silti tärkeäksi tuoda heidän äänensä kuuluviin autenttisella tavalla. Tämän takia olenkin tähän raporttiin ottanut useita keskustelun pätkiä, joissa lukija saa autenttisen kuvan siitä, mitä oppilaat ovat haastatte- luissa kertoneet. Koska tutkimukseni tavoitteena oli tuoda esille lapsien äänen ja kokemuksen, koin tämänkin takia tärkeäksi tuoda tutkimusraporttiin pätkiä käydyistä keskusteluista.

Toimivuusperiaatteen näkökulmasta arvioidaan tutkimuksen käytännön vaikutuksia sekä seurauksia (Heikkinen & Syrjälä 2010, 155–158). Koulukoirat ovat melko uusi asia Suomessa, eikä niihin liittyvää tutkimustietoa ole juurikaan saatavilla. Tämän tutkimuksen avulla koulu-koiran merkityksestä oppilaille saatiin lisää tietoa. Oppilaiden kokemuksia koulussa on tutkittu paljon, mutta juuri ensimmäisen luokan oppilaiden kokemuksia on tutkittu melko vähän.

Tutkimukseni avasi yhden luokan merkityksellisiä kokemuksia. Vaikka tutkimusjoukko on pieni, tutkimuksen avulla pystyy pohtimaan, minkälaisiin asioihin on tärkeä kiinnittää huomiota ensimmäisellä luokalla. Tutkimukseni oli tapaustutkimus, eikä tarkoituksenani ollut missään vaiheessa tuottaa yleistettävää tutkimustietoa. Tarkoituksenani oli ymmärtää kokonaisvaltaisesti tutkivana ilmiöni, ensimmäisen luokan oppilaiden koulukokemuksia. Mielestäni onnistuin tässä hyvin, sillä tutkimukseni tuo esille monipuolisesti lapsien ne kokemukset, jotka he itse kokevat merkityksellisiksi.

Tutkimuksen seurauksia pohtiessa on tärkeä kiinnittää huomiota siihen, mitä seurauksia tutkimuksella on eettisestä näkökulmasta. Eettinen tutkija miettii, miten tutkimus vaikuttaa tutkittaviin, tutkijoihin ja yhteiskuntaan. (Heikkinen & Syrjälä 2010, 158.) Lasten tutkimusta varjostaa erityinen sensitiivisyys (Kallinen & Pirskanen 2022, 2014). Olenkin toiminut eettisesti koko tutkimusprosessin ajan. Ennen tutkimusprosessin aloittamista olen huolehtinut asianmukaisesti tutkimusluvat niin kaupungilta, koulun rehtorilta, oppilaiden huoltajilta kuin myös oppilailta itseltään. Aineistonkeruun aikana olen kohdellut lapsia asianmukaisesti ja lapsilähtöisesti. Olen litterointivaiheessa kiinnittänyt huomiota lasten yksityisyyteen. Olen jättänyt litteroimatta kaikki lapsien henkilötiedot sekä heidän henkilökohtaiset ja arkaluonteiset asiat, minkä takia haastattelujen litteroinneissa on vain tutkimuksen kannalta oleelliset asiat.

Lasten tutkimuksen erityinen sensitiivisyys heijastuu myös kirjoittamisprosessiin. Kallinen ja Pirskanen (2020) käyttäkin nimitystä eettinen kirjoittaminen, joka pitää sisällään haastateltavien nimeämisen ja anonymiteetin suojaamisen sekä kirjoittamisen tavan. (Kallinen & Pirskanen 2022, 214–218.) Olen turvannut lapsien henkilöllisyyden koko tutkimusprosessin ajan ja lapsien henkilötietoja on kerätty vain tutkimusluvan yhteydessä. Tutkimusraporttiin olen koodannut jokaisen lapsen omalla koodinimellä (oppilas 1, oppilas 2 jne.) ja olen raporttia kirjoittaessa varmistanut, ettei ketään lasta pysty tunnistaa seuraamalla tietyn nimen aineistositaatteja. Nämä asiat ovatkin tärkeitä asioita tunnistaa ja pohtia, kun aineisto koostuu lasten ja nuorten haastatteluista (Kallinen & Pirskanen 2022, 215).

Tutkimuspaikkakunnallani on vain muutamia koulukoiria. Tästä syystä olen jättänyt tutkimusraportista mainitsematta tutkimuskaupunkia, koulua ja koulukoiran oikeaa nimeä. Erityisesti koulukoiraan liittyviä ominaisuuksia, kuten koiran rotua, olen lasten sitaateista muuttanut. Tällä päätöksellä olen turvannut niin oppilaiden kuin luokan opettajankin henkilöllisyyden, sillä koulukoira on opettajan oma. Koulukoiran yksityiskohtien avulla pystyttäisiin selvittämään, kenen koira on kyseessä. Tätä kautta saataisiin selvillä koiran omistaja (opettaja) ja hänen

työpaikkansa. Lasten ja nuorten tutkimuksen raportoinnissa on tärkeä tunnistaa kaikki ne tekijät, joiden avulla tutkittavat lapset ovat tunnistettavissa (Kallinen & Pirskanen 2022, 216). Yksityiskohtien muuttaminen ei kuitenkaan ole ongelmatonta, sillä niitä muuttamalla on vaara muuttaa asiayhteyttä liikaa, jolloin myös tulosten tulkinta muuttuu (Kallinen & Pirskanen 2022, 216). Koiraan liittyviä yksityiskohtia muuttaessa olenkin varmistanut, että asiayhteys ei muutu eikä näin vaikuta tulosten tulkintaan. Viimeisenä eettisyyteen liittyvänä asiana tuhoan tutkimusaineistoni tutkimuksen valmistuttua.

Hyvä tutkimus havahduttaa tuntemaan ja ajattelemaan. Tutkijan onkin kyettävä kirjoittamaan tutkimus eläväksi ja todentuntuiseksi. (Heikkinen & Syrjälä 2010, 159–160.) Olen pyrkinyt raportissa tuomaan esille lapsien kertomuksia mahdollisimman autenttisella tavalla. Käytyjen keskustelujen ja muodostuneiden kertomuksia avulla koen tutkimukseni olevan havahduttava: lukija pääsee lapsien kokemusmaailmaan käsiksi ja pystyy samaistumaan lapsien kokemuksiin. Tutkimusprosessin aikana moneen kertaan lapsien kertomukset ovat aiheuttaneet minussa hymyä ja myös naurua. Arviosinkin, että tutkimukseni on havahduttavuusperiaatteen nojalla onnistunut.

Edellä esitettyjen asioiden lisäksi olen koko tutkimusprosessin ajan sitoutunut narratiiviseen ajattelutapaan ja -tutkimusmetodiin. En kuitenkaan voi sanoa, että olisin sitä osannut hyödyntää täydellisesti. Esimerkiksi haastattelutilanteet eivät menneet täysin suunnitelmien mukaan ja oppilaiden omaehtoiset kertomukset jäivät vähäisiksi. Haastattelu ei olekaan mikään helppo asia, ja sen haasteena onkin taito kysyä oikeita kysymyksiä (Hyvärinen 2017, 181; Hyvärinen & Löyttyniemi 2005, 192–218). Haastattelutilanteessa tavoitteenani oli saada oppilaat kertomaan omaehtoisesti kertomuksia, mutta lopputulemana vapaaehtoisia kertomuksia tuli hyvin vähän. Jälkikäteen mietittynä haastattelutilannetta olisi ollut hyvä harjoitella etukäteen esimerkiksi harjoitushaastattelun muodossa, jotta oikeanlaisten kysymyksien kysyminen olisi tullut luonnostaan. Haastattelutilanteet olivat myös turhan pitkiä, ja ne olisi voinut jakaa kahteen pienempään haastatteluun. Kaiken kaikkiaan tutkimusongelman kannalta lapsien kertomukset olivat riittäviä ja tutkimustulokset olivat mielenkiintoisia.

Lähteet

Aarnos, E. 2018. Kouluun lapsia tutkimaan: havainnointi, haastattelu ja dokumentointi. Teoksessa R. Valli & J. Aaltola (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. E-kirja. Jyväskylä: PS-Kustannus.

Ahola, H. & Uusitalo, R. 2010. "Ja täs on niinku se taulu ja tääl on ne aakkoset." Ensiluokkalaisten käsityksiä koulunaloittamisesta ja koulunkäynnistä. Pro gradu –tutkielma. Kasvatustieteiden tiedekunta. Lapin yliopisto.

Ahonen, L. 2013. Koirat kasvun ja kehityksen tukena koulussa. Teoksessa Kaija Ikäheimo (toim.) Karvaterapiaa – Eläinavusteinen työskentely Suomessa. Helsinki: Solution Models House, 184–194.

Alsubaie, M. 2015. Hidden Curriculum as One of Current Issue of Curriculum. *Journal of Education and Practice*, 6(33), 125–128.

Bassette, L. & Taber-Doughty, T. 2013. The Effects of A Dog Reading Visitation Program on Academic Engagement Behavior in Three Elementary Students with Emotional and Behavioral Disabilities: A single Case Desing. *Child & Youth Care Forum* Volume 42, Issue 3, 239–256.

Beetz, A., Uvnäs-Moberg, K., Julius, H. & Kotrschal, K. 2012. Psychosocial and psychophysiological effects of human-animal interactions: the possible role of oxytocin. *Psychology* 2012 (3).

Bradshaw, J. 2011. Koiruus – Tiede auttaa ymmärtämään koiraasi. Juva: Brookwell Oy.

Broady, D. 1981. Den dolda läroplanen. Symposium bokförlag. Stockholm.

Broady, D. 1989. Piilo-opetussuunnitelma. 3. painos. Jyväskylä: Gummerus Oy.

Bruner, J. 1986. Actual minds, possible worlds. E-kirja. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Curtis, A. 1997. *Curriculum for the Pre-School Child: Learning to Learn*. London: Routledge.

Dunderfelt, T. 2011. *Elämänkaaripsykologia*. 15. painos. Helsinki: Sanoma Pro.

Egidius, H. 1981. *Rikningar i modern pedagogik*. Stockholm: Natur och kultur.

Einarsdóttir, J. 2006a. Children's voices on the transition from preschool to primary school. Teoksessa A-W. Dunlop & H. Fabian (toim.) *Informing Transitions in the Early Years*. Buckingham: Open University Press, 74–91.

Einarsdóttir, J. 2006b. From Pre-school to Primary School: When different contexts meet. *Scandinavian Journal Of Educational Research* 50 (2), 165–184.

Eriksson, P. & Koistinen, K. 2014. Monenlainen tapaustutkimus. Kuluttajatutkimuskeskuksen tutkimuksia ja selvityksiä 11. Helsinki: Kuluttajatutkimuskeskus.

Friesen, L. & Delisle, E. 2012. Animal-assisted literacy: A supportive environment for constrained and unconstrained learning. *Childhood Education International*, 102–107.

Gee, N. 2011. Animals in the Classroom. Teoksessa P. McCardle, S. McCune, J. Griffin, L. Esposito & L. Freund (toim.) *Animals in our lives: human-animal interaction in family, community, and therapeutic settings*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing, 117–142.

Gunawan, I., Triwiyanto, T., Kusumaningrum, D. E., Zulkarnain, Z. & Nurabadi, A. 2018. Hidden Curriculum and its Relationship with the Student Character Building. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, volume 269, 9–11.

Hallgren, A. 1991. *Ihmisen paras ystävä*. Helsinki: Tammi.

Handlin, L., Hydbring-Sandberg, E., Nilsson, A., Ejdebäck, M., Jansson, A. & Uvnäs-Moberg, K. 2011. Short-Term Interaction between Dogs and Their Owners: Effects on Oxytocin, Cortisol, Insulin and Heart Rate—An Exploratory Study. *Anthrozoös* 24(3), 301–315.

Hart, L. & Yakamoto, M. 2015. Recruiting Psychosocial Health Effects of Animals for Families and Communities: Transition to Practice. Teoksessa A. Fine (toim.) Handbook on animal-assisted therapy: foundations and guidelines for animal-assisted interventions. Fourth edition. Amsterdam: Academic Press, 53–72.

Heikkinen, H. 2002. Narratiivisuus – ei yksi vaan monta tarinaa. Teoksessa H. Heikkinen & L. Syrjälä (toim.) Minussa elää monta tarinaa. Kirjoituksia opettajuudesta. Helsinki: Kansanvalistusseura, 184–197.

Heikkinen, H. 2018. Kerronnallinen tutkimus. Teoksessa R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. 5. uudistettu ja täydennetty painos. E-kirja. Jyväskylä: PS-kustannus.

Heikkinen, H. & Syrjälä, L. 2010. Tutkimuksen arviointi. Teoksessa H. Heikkinen, E. Rovio & L. Syrjäläinen (toim.) Toiminnasta tietoon. Toimintatutkimuksen menetelmät ja lähestymistavat. 3. korjattu painos. Helsinki: Kansanvalistusseura, 144–162.

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

Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2010. Tutkimushaastattelu – Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press.

Huttunen, R. 2012. Jürgen Habermas: Tiedon intressit ja kommunikatiivisen toiminnan teoria. Teoksessa T. Aittola (toim.) Kasvatusosiologian suunnannäyttäjiä. Helsinki: Gaudeamus, 207–227.

Hyvärinen, M. 2017. Kertomushaastattelu. Teoksessa M. Hyvärinen, P. Nikander & J. Ruusuvoori (toim.) Tutkimushaastattelun käsikirja. Tampere: Vastapaino, 174–192.

Hyvärinen, M. & Löyttyniemi, V. 2005. Kerronnallinen haastattelu. Teoksessa J. Ruusuvoori & L. Tiittula (toim.) Haastattelu – tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Tampere: Vastapaino, 189–222.

Häikiö, L. & Niemenmaa, V. 2007. Valinnan paikat. Teoksessa M. Laine, J. Bamberg & P. Jokinen (toim.) Tapaustutkimuksen taito. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press, 41–56.

Hänninen, V. 2018. Narratiivisuuden tutkimuksen käytäntöjä. Teoksessa R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. 5. uudistettu ja täydennetty painos. E-kirja. Jyväskylä: PS-kustannus.

Ikäheimo, K. 2013a. Eläimen ja ihmisen suhde. Teoksessa K. Ikäheimo (toim.) Karvaterpia – eläinavusteinen työskentely suomessa. Helsinki: Solution Models House, 5–9.

Ikäheimo, K. 2013b. Eläinavusteisen työskentelyn määritelmiä ja termejä (AAA ja AAT). Teoksessa K. Ikäheimo (toim.) Karvaterpia – eläinavusteinen työskentely suomessa. Helsinki: Solution Models House, 10–13.

Jerald, C. 2006. School Culture: The Hidden Curriculum. Washington, DC: Center for Comprehensive School Reform and Improvement.

Järvi, T. & Ikäheimo, K. 2020. Koira koulutyössä. Helsinki: Books on Demand.

Kahilaniemi, E. 2016. Eläinavusteinen interventio – asiakkaan toiminnallisuuden tukeminen koira-avusteisin menetelmin. 1. painos. Helsinki: Voimatassu Oy.

Kallinen, K. & Pirskanen, H. 2022. Lasten ja nuorten tutkimushaastattelu. Helsinki: Gaudeamus.

Kananen, J. 2017. Laadullinen tutkimus pro graduna ja opinnäytetyönä. Jyväskylän ammattikorkeakoulun julkaisuja 234. Jyväskylä: Jyväskylän ammattikorkeakoulu.

Karikoski, H. 2008. Lasten koulunaloittaminen ekologisena siirtymänä. Väitöskirja. Oulun yliopisto.

Katcher, A. & Wilkins, G. 1998. Animal-Assisted Therapy in the Treatment of Disruptive Behavior Disorders in Children. Teoksessa A. Lundberg (toim.) The Environment and Mental Health. New York: Routledge, 193–204.

Kelly, A. 1977. Curriculum. Theory and practice. London: Harper & Row.

Kihlström-Lehtonen, H. 2013. Koirat kasvatus- ja kuntoutustyössä ry. Teoksessa Kaija Ikäheimo (toim.) Karvaterapiaa – Eläinavusteinen työskentely Suomessa. Helsinki: Solution Models House, 88–90.

Kivioja, I. & Puroila, A.-M. 2017. Alakoulun arkea lasten kertomana. Kasvatus & aika 11(1), 41–53.

Kohonen, E. 2011. Narratiivisuus – vähän hyödynnetty lähestymistapa kauppatieteellisessä tutkimuksessa. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.) Menetelmäviidakon raivaajat – perusteita laadullisen tutkimuslähestymistavan valintaan. Vantaa: Johtamistaidon opisto, 196–205.

Koirat kasvatus- ja kuntoutustyössä ry. n.d. Polku kasvatus- ja kuntoutuskoirakoksi. <http://www.kasvatus-kuntoutuskoirat.fi/koira-tyoparina/polku-kasvatus-ja-kuntoutuskoirakoksi/> (Luettu 15.7.2023)

Koirat kasvatus- ja kuntoutustyössä ry. 2017. Koirat kasvatus- ja kuntoutustyössä ry ammattieettiset ohjeet. <http://www.kasvatus-kuntoutuskoirat.fi/koira-tyoparina/ammattieettiset-ohjeet/> (Luettu 15.7.2023)

Kortesluoma, S. & Karlsson, H. 2011. Oksitosiini, kiintymyksen ja sosiaalisuuden neuropeptidi. Duodecim 127 (9), 911–918.

Koskenniemi, M. & Hälinen, K. 1970. Didaktiikka: lähinnä peruskoulua varten. Helsinki: Otava.

Kujala, T. 2007. Kerronnallinen tutkimus opettajien ikääntymisestä. Teoksessa E. Syrjäläinen, A. Eronen & V.-M. Värri (toim.) Avauksia laadullisen tutkimuksen analyysiin. Tampere: Tampere University Press, 13–39.

Kvale, S. 2008. *InterViews. An introduction to qualitative research interviewing*. Thousand Oaks: Sage.

Kyngäs, H. & Vanhanen, L. 1999. Sisällön analyysi. *Hoitotiede* 11 (1), 3–12.

Laatu, M. 2012. Lemmikkieläimet hyvinvoinnin ja sosiaalisen turvan tuottajina. Teoksessa T. Helne & T. Silvasti (toim.) *Yhteyksien kirja: Etappeja ekososiaalisen hyvinvoinnin polulla*. Helsinki: Kelan tutkimusosasto, 255–270.

Laine, M., Bamberg, J. & Jokinen, P. 2007. Tapaustutkimuksen käytäntö ja teoria. Teoksessa M. Laine, J. Bamberg & P. Jokinen (toim.) *Tapaustutkimuksen taito*. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press, 9–38.

Laitinen, H. 1998. Tapaustutkimuksen perusteet. *Kuopion yliopiston julkaisuja E. yhteiskuntatieteet* 55. Kuopio: Kuopion yliopisto.

Laitinen, M. & Uusitalo, T. 2008. Narratiivinen lähestymistapa traumaattisten elämäntapausten tutkimisessa. Teoksessa R. Kaasila, R. Rajala & K. Nurmi (toim.) *Narratiivikirja: Menetelmiä ja esimerkkejä*. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus, 106–151.

Latvala-Sillman, P. 2018. *Työparina koira*. Helsinki: Sanasilta Oy.

Laukkanen, S. 2013. Eläinten läheisyys tunne-elämämme säätelykeinona. Teoksessa K. Ikäheimo (toim.) *Karvaterapiaa: Eläinavusteinen työskentely Suomessa*. Helsinki: Solution Models House, 22–36.

Leino, H. 2007. Yleinen ongelma, yksi tapaus. Teoksessa M. Laine, J. Bamberg & P. Jokinen (toim.) *Tapaustutkimuksen taito*. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press, 214–227.

Linnilä, M.-L. 2006. Kouluvalmiudesta koulun valmiuteen: Poikkeuksellinen koulunaloitus koulumenestyksen, viranomaislausuntojen ja perheiden kokemusten valossa. Väitöskirja. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research* 294. Jyväskylän yliopisto.

Luke, THL ja GCF ry. 2018. *Suomalainen Green Care – LuontoHoivan ja LuontoVoiman laatu* -tutkimus. Luonnonvarakeskus, Terveystieteiden tutkimuskeskus ja Green Care Finland ry.

Verkkojulkaisu. <https://jukuri.luke.fi/bitstream/handle/10024/542460/green-care-tyokirja-2018.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (Luettu 15.7.2023)

Martin, F. & Farnum, J. 2002. Animal-assisted therapy for children with pervasive developmental disorders. *West J Nurs Res.* 24(6), 657–670.

Maslow, A. H. 1987. *Motivation and personality*. New York: Longman, an imprint of Addison Wesley Longman, Inc.

Meri, M. 1992. Miten piilo-opetussuunnitelma toteutuu. Väitöskirja. Tutkimuksia 104. Helsinki: Helsingin yliopiston opettajakoulutuslaitos.

Metsämuuronen, J. 2008. Laadullisen tutkimuksen perusteet. Metodologia-sarja 4. Helsinki: International Methelp Ky.

Miranda, H. 2016. *Ota kipu haltuun*. Helsinki: Otava.

Moberg, K. U. 2007. *Rauhoittava kosketus – Oksitosiinin parantava vaikutus kehossa*. Helsinki: Edita Publishing Oy

Nurmi, J.-E. & Salmela-Aro, K. 2005. Motivaatio elämänkaaren siirtymissä. Teoksessa J.-E. Nurmi, K. Salmela-Aro (toim.) *Mikä meitä liikuttaa: modernin motivaatiopsykologian perusteet*. Jyväskylä: PS- kustannus, 54–66.

Odendaal, J. & Meintjes, R. 2003. Neurophysiological Correlates of Affiliative Behaviour between Humans and Dogs. *The Veterinary Journal* 165 (3), 296–301.
[https://doi.org/10.1016/S1090-0233\(02\)00237-X](https://doi.org/10.1016/S1090-0233(02)00237-X)

Ojala, M. 2020. Perusteita ja haasteita varhaiskasvatuksen, esiopetuksen ja koulun alun kehittämiselle erityisesti lapsen oppimisen ja kehittymisen näkökulmasta. *Kasvatustieteellisen tiedekunnan julkaisuja*. Helsinki: Helsingin yliopisto. <http://doi.org/10.31885/9789515157782>

Olweus, D. 1992. *Kiusaaminen koulussa*. Keuruu: Otava.

Opetushallitus. n.d. Kiusaamisen määrittely ja lainsäädäntö. <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/kiusaamisen-maarittely-ja-lainsaadanto> (Luettu 22.11.2023)

Opetushallitus. 2020. Koirat koulussa – koira-avusteisen toiminnan ohjeistus oppilaitoksille. <https://www.oph.fi/fi/opettajat-ja-kasvattajat/koirat-koulussa-koira-avusteisen-toiminnan-ohjeistus-oppilaitoksille> (Luettu 15.7.2023)

Oppivelvollisuuslaki 30.12.2020/1214. Saatavilla www-muodossa: <https://www.finlex.fi/fi/laki/smur/2020/20201214>

Ornstein, A. & Hunkins, F. 2018. Curriculum: Foundations, Principles, and Issues. Seventh edition. Harlow: Pearson Education Limited.

Peters, S. 2010. Literature Review: Transition from early childhood education to school. Wellington: New Zealand Ministry of Education. https://www.educationcounts.govt.nz/_data/assets/pdf_file/0003/78825/Literature-Review-Transition-from-ECE-to-School.pdf (Luettu 26.7.2023)

Perusopetuslaki 21.8.1998/628. Saatavilla www-muodossa: <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628>

Polkinghorne, D. 1995. Narrative configuration in qualitative analysis. Teoksessa J. Hatch & R. Wisniewski (toim.) Life history and narrative. E-kirja. London; Wasington, D.C.: Falmer Press.

Riessman, C. 2008. Narrative Methods for the Human Schiences. Kalifornia: Sage Publications.

Rutanen, N. & Vehkalahti, K. 2019. Lasten ja nuorten tutkimuseetiikan muuttuvat kentät. Teoksessa N. Rutanen & K. Vehkalahti (toim.) Tutkimuseettisestä sääntelystä elettyyn kohtaamiseen. Lasten ja nuorten tutkimuksen etiikka II. Nuorisotutkimusverkoston julkaisut. Helsinki: Nuorisotutkimusseura, 7–31.

Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. 2005. Tutkimushaastattelu ja vuorovaikutus. Teoksessa J. Ruusuvuori & L. Tiittula (toim.) Haastattelu – tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Tampere: Vastapaino, 22–56.

Saarela-Kinnunen, M. & Eskola, J. 2018. Tapaus ja tutkimus = tapaustutkimus? Teoksessa R. Valli & J. Aaltola (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. E-kirja. Jyväskylä: PS-Kustannus.

Salmela, M. & Uusiautti, S. 2017. How to implement the narrative approach in different phases of a positive psychological research? A four-dimensional analysis. *International Journal of Research Studies in Psychology* 6 (1), 43–55. <https://doi.org/10.5861/ijrsp.2017.1704>

Salovuori, Tuomo. 2014. Luonto kuntoutumisen tukena. Mediapinta.

Sarajärvi, A. & Tuomi, J. 2018. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.

Serpell, J. 2011. Historical and Cultural Perspectives on Huma-Pet Interactions. Teoksessa P. McCardle, S. McCune, J. Griffin, L. Esposito & L. Freund (toim.) *Animals in our lives: human-animal interaction in family, community, and therapeutic settings*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing, 11–22.

Shaw, D. 2013. Man's Best Friend as A Reading Facilitator. *The reading teacher*, 66(5), 365–371. <https://doi.org/10.1002/TRTR.01136>

Siiskonen, T., Ahonen, T. & Määttä, S. 2019. Kielenkehityksen vaikeudet. Teoksessa T. Ahonen, M. Aro, T. Aro, M-K Lerkkanen & T. Siiskonen (toim.) *Oppimisen vaikeudet*. Jyväskylä: Niilo Mäki instituutti, 224–251.

Silva, K., Correia, R., Lima, M., Magalhaes, A. & de Sousa, L. 2011. Can dogs prime autistic children for therapy? Evidence from a single case study. *J Altern Complement Med*. 17(7), 1–5.

Smart, D., Sanson, A., Baxter, J., Edwards, B. & Hayes, A. 2008. Home-to-school transitions for financially disadvantaged children: Summary report. Sydney: The Smith Family and Australian Institute of Family Studies. <https://www.thesmithfamily.com.au/-/media/files/research/reports/home-school-summary-2008.pdf> (Luettu 26.7.2023)

Syrjälä, L. 2005. Kertomuksen tutkija kasvatustieteen maastossa. *Kasvatus* 26 (5), 366–372.

Talib, M.-T. 1999. Toiseuden kohtaaminen koulussa – Opettajien uskomuksia maahanmuuttajaoppilaista. Väitöskirja. Helsingin yliopiston kasvatustieteellinen tiedekunta. Helsinki: Hakapaino.

Tiittula, L. & Ruusuvuori, J. 2005. Johdanto. Teoksessa J. Ruusuvuori & L. Tiittula (toim.) *Haastattelu – tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus*. Tampere: Vastapaino, 9–21.

Tulkki, A. 2012. Green Care – Hyvinvoinnin luontolähtöistä tukemista. Teoksessa J. Hilikka (toim.) *Green Care – Hyvinvointia pohjoisen luonnosta*. Rovaniemen ammattikorkeakoulun julkaisusarja C nro 30. Rovaniemi: Rovaniemen ammattikorkeakoulu.

Turunen, K. 2005. *Ikävaiheiden kriisit*. Jyväskylä: Atena.

Vainio, I. 2016. Oppilaiden spontaanin kommunikaation muutokset koira-avusteisessa erityisluokassa. Tapaustutkimus eräässä pääkaupunkiseudun koulussa. Pro gradu -tutkimus. Helsingin Yliopisto. https://helda.helsinki.fi/bitstream/han-dle/10138/174400/vainio-riis_progradu.pdf?sequence=5&isAllowed=y . (Luettu 10.7.2023)

Valli, R. 2018. Aineistonkeruu kyselylomakkeella. Teoksessa R. Valli & J. Aaltola (toim.) *Ikäkuonoita tutkimusmetodeihin I*. E-kirja. Jyväskylä: PS-Kustannus.

Wren, D. 1999. School culture: exploring the hidden curriculum. *Adolescence* 34 (135), 593–596.

Äärelä, T. 2012. ”Aika paljollon vaikuttaa minkälainen ilime opettajalla on naamalla.” Nuoret vangit kertovat peruskouluajoistaan. Väitöskirja. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus.

Liitteet

LIITE 1: Tutkimusluvan saatekirje

Saatekirje 1 ■ -luokan huoltajille

Hei!

Olen Sini Koivula ja teen luokanopettajaopintoihin liittyvää pro gradu -tutkimusta Lapin yliopistossa. Tutkimuksessani olen kiinnostunut koulun aloittamiseen liittyvistä kokemuksista luokassa, jossa vierailee koulukoira. Tutkimukseni tavoitteena on lisätä tietoa ensimmäisen luokan oppilaiden kouluun liittyvistä kokemuksista koulukoira-raluokassa. Tutkimukselleni on ■ kaupunki ja ■ koulun rehtori myöntänyt tutkimusluvan. Lapsenne luokanopettaja ■ on halunnut lähteä mukaan tutkimukseeni ja **olenkin tulossa lapsenne luokkaan keväällä 2023.**

Kerään aineistoni haastattelemalla luokan oppilaita yksilö- ja parihaastatteluina oppilaiden koulupäivän aikana. Aineiston kerääminen ei vaikuta lapsenne koulupäivän pituuteen mitenkään. Nauhoitan haastattelut, jotta haastattelutilanteessa pystyn aidosti keskustelemaan lapsien kanssa eikä keskittymiseni mene haastattelun kirjaamiseen. Nauhoitteet ovat ainoastaan tutkimuskäyttöön ja analyysivaiheessa muutan ne kirjalliseen muotoon. Haastatteluja ei kuule kukaan muu kuin minä tutkijana.

Lapsien haastattelujen lisäksi teen kyselyn teille huoltajille. Huoltajien kyselyssä selvitän teidän ajatuksianne lapsenne koulun aloittamisen kokemuksista koulukoira-raluokassa. Toteutan huoltajien kyselyn paperikyselynä, johon on mahdollista vastata myös sähköisesti. Haastattelen myös lapsenne opettajaa ■ luokan käytänteistä, ■-koirasta sekä hänen kokemuksistaan.

En kerää lapsenne henkilötietoja eikä hänen nimensä tule esille missään tutkimuksen vaiheessa. Tutkimusraportissa en kerro lapsenne luokkaa, koulua, kaupunkia eikä edes ■-koiran nimeä tunnistamattomuuden turvaamiseksi. Toteutan tutkimuksen hyviä tieteellisiä käytäntöjä noudattaen. Tuhoan tutkimukseni aineiston, kun sillä ei ole enää tutkimuksen teon kannalta merkitystä. Tutkimukseni valmistuu vuoden 2023 aikana. Tutkimustani ohjaa professori Tanja Äärelä (■).

Vastaa mielelläni mahdollisiin kysymyksiin tai kerron lisää tutkimuksestani!

Ystävällisin terveisin,

Sini Koivula

■

■

LIITE 2: Tutkimuslupa

TUTKIMUSLUPA

Arvoisat 10 – luokan oppilaiden huoltajat

Tämä tutkimuslupa liittyy pro gradu- tutkielmaani, jonka olen esitellyt tarkemmin saatekirjeessä. Pyydän lupaa saada haastatella lastanne tutkimustarkoituksessa. Samalla suostutte vastaamaan lyhyeen huoltajien kyselyyn. Pyydän myös lupaa saada nauhoittaa lapsenne kanssa käydyt keskustelut.

Palauta tämä tutkimuslupa suljetussa kirjekuoressa [REDACTED] keskiviikkoon 29.3.2023 mennessä.

Ystävällisin terveisin,

Sini Koivula

Oppilas _____

oppilaan nimi

- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> Saa osallistua tutkimukseen | <input type="checkbox"/> Saa nauhoittaa haastattelun |
| <input type="checkbox"/> Ei saa osallistua tutkimukseen | <input type="checkbox"/> Ei saa haastattelua nauhoittaa |

päivämäärä

huoltajan allekirjoitus

LIITE 3: Oppilaiden haastattelun haastattelurunko

1. Kouluun liittyvät tunteet
 - Ensimmäinen koulupäivä: Miltä silloin tuntui?
 - Miltä koulussa oleminen nyt tuntuu?
 - Mikä koulussa on parasta/mukavinta?
 - Mikä ikävintä?
2. Luokkakaverit
 - Minkälaisia luokkakavereita sinulla on?
 - Kenen kanssa vietät eniten aikaa koulussa?
 - Mitä teet luokkakavereidesi kanssa koulussa?
3. Opettaja
 - Ketä opettajia tiedät? minkälaisia opettajia ne ovat?
 - Miksi opettaja on koulussa?
 - Minkälainen on hyvä opettaja?
 - Minkälainen opettaja ei ainakaan ole?
 - Voisiko sinusta tulla joskus opettaja? Miksi?
4. Koti ja vanhemmat
 - Kerro perheestäsi
 - Auttavatko vanhempasi sinua läksyissä? Miten sinua autetaan?
 - Mitä kerrot kotona koulusta?
 - Kyseleekö vanhemmat sinulta koulusta?
5. Luokkahuone fyysisenä ympäristönä
 - Kuvaille, minkälainen teidän luokkahuoneenne on.
 - Mikä siellä on parasta?
 - Jos saisit muuttaa luokkahuonetta, miten muuttaisit sitä?
6. Koulukoira
 - Minkälainen koulukoira teillä on?
 - Miltä koulukoiran luokassa olo tuntuu?
 - Mikä koulukoirassa on parasta? Osaako se olla ärsyttävä? Milloin se on ärsyttävä?
 - Mitä yleensä teet koulukoiran kanssa?
 - Auttaako koulukoira sinua jossakin?
 - Kuinka usein koulukoira saisi käydä luokassa?
 - Onko koulukoira tapahtunut jotain hassua koulussa? Mitä se on silloin tehnyt?
7. Säännöt
 - Minkälaisia sääntöjä teillä on koulussa? Luokassa?
 - Miltä niiden noudattaminen tuntuu?
 - Onko jotain sääntöä vaikea noudattaa? Mitä helppo?
 - Mitä, jos noudattaa aina sääntöjä? saako palkkioita?

8. Välitunti

- Mitä teet välitunnilla? Kenen kanssa siellä touhuat?
- Kuinka paljon välitunteja saisi olla? Onko niitä riittävästi vai pitäisikö olla enemmän? Onko niiden pituus hyvä?

9. Oppitunnit

- Mitä teette oppitunneilla?
- Miten opiskelette?
- Mikä on lempi oppiaine? Mistä et yhtään tykkää? Voisiko koira auttaa ikävässä ai-
neessa?
- Miten oppitunteja saisi mukavammaksi?

10. Unelmien koulupäivä

- Minkälainen on unelmien koulupäiväsi?
- Mitä siellä on, että se on unelmien päivä?

LIITE 4: Huoltajien kysely

Kysely huoltajille

Tämä kysely on osa pro gradu -tutkimustani, johon olette suostuneet vastaamaan lapsenne tutkimusluvan antamisen yhteydessä. Liitteenä vielä aiemmin teille jakamani tutkimusluvan saatekirje, jossa olen esitellyt tutkimukseni tarkemmin.

Kysely on täysin anonyymi eikä vastauksia voi yhdistää kehenkään. Vastauksia käytetään vain tutkimustarkoitukseen ja ne hävitetään tutkimuksen valmistuttua. Kyselyyn voi vastata sekä paperisesti että sähköisesti. Valitse itse, kummalla tavalla haluat kyselyyn vastata.

Sähköiseen kyselyyn voi vastata tiistaihin 25.4.2023 asti: [REDACTED]

Palauta paperinen kysely suljetussa kirjekuoressa [REDACTED] tiistaihin 25.4.2023 mennessä

Ystävällisin terveisin,

Sini Koivula

-
1. Minkälaisia asioita lapsenne kertoo koulusta kotona? Mikä koulussa on mukavaa ja mikä ärsyttävää? Mitä lapsenne tekee mielellään koulussa?
-
-
-
-
-
-
-

2. Minkälaisia ajatuksia teillä heräsi, kun kuulitte, että lapsenne luokassa työskentelee koulukoira?

3. Minkälaisia odotuksia teillä oli koulukoira? Onko nämä odotukset toteutuneet?

4. Minkälaisia asioita lapsenne on kertonut koulukoira?

Opettajan kysely

1. Luokan oppilaat

- Minkä ikäisiä luokan oppilaat ovat? Millä luokalla oppilaat ovat?
- Kuinka monta oppilasta? Kuinka monta aikuista?
- Kuinka kauan oppilaat ovat tunteneet toisensa?
- Minkälaisia erityishuomioita luokasta/oppilaista?

2. Luokka, sen käytännöt sekä koulupäivä

- Minkälainen teidän luokkahuoneenne on? Minkälaisia asioita/elementtejä sieltä löytyy?
- Minkälaisia vakiintuneita käytäntöjä teillä on luokassa?
- Minkälainen on oppilaiden tyypillinen koulupäivä/viikko?

3. Koulukoira [REDACTED]

- Miten [REDACTED] käyttäytyy/toimii koulussa?
- Minkälainen on ollut [REDACTED] polku koulukoiraaksi? (esim. soveltuvuuskoee ja työhistoria)
- Kuinka kauan [REDACTED] on toiminut koulukoiraana?
- Kuinka usein [REDACTED] vierailee (tässä) luokassa?
- Mikä on [REDACTED] rooli luokassa? Mitä [REDACTED] tekee oppilaiden kanssa?
- Minkälaisia ohjeita ja sääntöjä luokassa on [REDACTED] liittyen?