



Piispanen Mari

Pedagogisen rakkauden merkitys erityisherikän oppilaan kohtaamisessa

Kandidaatin tutkielma

KASVATUSTIETEIDEN JA PSYKOLOGIAN TIEDEKUNTA

Opetus ja kasvatusalan tutkinto-ohjelma

2023

Oulun yliopisto

Kasvatustieteiden ja psykologian tiedekunta

Pedagogisen rakkauden merkitys erityisherkin oppilaan kohtaamisessa (Mari Piispanen)

Kandidaatin tutkielma, 34 sivua

Joulukuu 2023

Tämä kandidaatin tutkielman tavoitteena oli tutkia, millainen merkitys pedagogisella rakkauksella on erityisherkin oppilaan kohtaamisessa. Tutkielma on toteutettu laadullisena kirjallisuuskatsauksena. Aluksi käsitellään pedagogista rakkautta ja millainen rakastava opettaja on oppilaitaan kohtaan. Toiseksi käsitellään erityisherkkyyttä ja miten opettajan tulisi kohdata erityisherkkä oppilas. Lopuksi yhdistetään nämä kaksi asiakokonaisuutta, jolloin saavutetaan tutkimukselle asetettu tavoite.

Pedagoginen rakkaus tarkoittaa aitoa kohtaamista, läsnäoloa ja kunnioitusta. Se muodostuu tunteiden, tekojen ja opittujen mallien kautta. Pedagoginen rakkaus näkyy opettajan toiminnassa esimerkiksi kärsivällisyytenä, luottamuksena oppilaan kykyihin ja mahdollisuuksiin, anteeksiantavaisuutena ja välittämisenä. Rakastava opettaja huomioi oppilaan kokonaisvaltaisen kasvun ja hyvinvoinnin. Pedagoginen herkkyys, pedagoginen tahdikkaus ja sensitiivinen vuorovaikutus liittyvät hyvin läheisesti pedagogiseen rakkauteen.

Erytyisherkkyyks on yksilön synnynnäinen ominaisuus reagoida ympäristön ärsykkeisiin tavallista voimakkaammin. Se vaikuttaa hyvin monipuolisesti yksilön elämään ja toimintaan. Erytyisherkkä kohtavat koulumaailmassa useita haasteita, mutta heidän vahvuuksistaan on myös paljon hyötyä heidän koulunkäynnissään ja elämässään. Opettaja voi omalla toiminnallaan vaikuttaa erityisherkin oppilaan hyvinvointiin ja koulunkäyntiin.

Tutkielmassa löydettiin useampi erityisherkin oppilaan kohtaamisessa huomioitava asia, johon pedagogisella rakkauksella saattaisi olla merkitystä. Pedagogisen rakkauden avulla voidaan vaikuttaa erityisherkin oppilaan identiteetin ja itsetunnon vahvistamiseen. Lisäksi rakastava opettaja auttaa erityisherkkää oppilasta hänen voimakkaiden tunteidensa käsittelyssä. Tutkielmassa pedagoginen tahdikkaus nousi merkittäväksi tekijäksi erityisherkin oppilaan ymmärtämisessä.

Avainsanat: pedagoginen rakkaus, pedagoginen herkkyys, sensitiivinen vuorovaikutus, pedagoginen tahdikkaus, erityisherkkyyks, ympäristöherkkyys, aistitiedon käsittelyn herkkyys

Sisältö

1. Johdanto.....	5
2. Tutkimuskysymykset ja tutkimuksen toteutus.....	7
3. Pedagoginen rakkaus.....	8
3.1. Pedagogisen rakkauden määritelmä.....	8
3.2. Pedagoginen rakkaus osaksi opettajan työtä.....	10
3.3. Rakastava opettaja.....	10
3.3.1. <i>Tunteet ja asenteet</i>	11
3.3.2. <i>Rakkaus opettajan toiminnassa</i>	12
4. Erityisherkkyyden määrittely.....	17
4.1. Erityisherkkyyden määrittely.....	17
4.2. Erityisherkkä ihminen ja EVÄS-malli.....	18
4.3. Erityisherkkään oppilaan kohtaaminen.....	20
4.3.1. <i>Vuorovaikutus</i>	20
4.3.2. <i>Ympäristö ja ilmapiiri</i>	22
5. Pedagoginen rakkaus erityisherkkään oppilaan kohtaamisessa.....	25
6. Pohdinta.....	28
Lähteet.....	30

1. Johdanto

Pedagoginen rakkaus on kiinnostanut minua jo opintojeni alkuvaiheesta lähtien ja olen aina ajatellut, että rakkaus kuuluu osaksi opettajan työtä. Rakkaus osana opettajan työtä herättää kuitenkin ristiriitaisia näkemyksiä kasvatustieteen ammattilaisten keskuudessa ja ehkä myös siksi aihe minua kiinnostaakin. Pohdin, että voisiko opettajan osoittama rakkaus olla merkityksellisempää jollekin lapselle, kun taas toiselle sillä ei ole niin suurta merkitystä? Opintojeni aikana törmäsin erityisherkkyyteen, joka oli itselle aikaisemmin tuntematon piirre ja käsite. Erityisherkillä ja heidän kanssaan työskenteleville on useita tietokirjoja, miten voi oppia ymmärtämään erityisherkkyyttä paremmin ja miten kohdata erityisherkkä ihminen. Lukiessani erityisherkkyydestä opin hieman ymmärtämään, mitä erityisherkkyyks on ja miten heidät tulisi kohdata. Aloitin pohtimaan, voisiko pedagoginen rakkaus liittyä erityisherkkä oppilaan kohtaamiseen ja voisiko erityisherkkä oppilas hyötyä pedagogisesta rakkaudesta jotenkin, sillä näistä löytyi melko paljon yhteistä lukemani perusteella. Myös erityisherkkyyttä tutkinut Tom Boyce (2020, s. 211) nostaa esiin tietokirjassaan, että vaikka kaikki lapset tarvitsevat rakkautta, niin erityisesti erityisherkkä lapsi hyötyy välittävän aikuisen osoittamasta rakkaudesta, joka voi muokata hänen elämänsä ja kehitystään.

Sekä pedagoginen rakkaus että erityisherkkyyks ovat herättäneet ristiriitaisia näkemyksiä kasvatustieteen ammattilaisten keskuudessa. Määttä ja Uusiautinin mukaan (2013a) pedagogista rakkautta on pidetty hyvän opettajan yhtenä tärkeimmistä ominaisuuksista. Ammatillista rakkautta etenkin varhaiskasvatuksen kontekstissa tutkinut Jools Page (2014) huomauttaa, että usein rakkauden käsite koulutuksessa pyritään kuitenkin peittämään muilla käsitteillä. Hänen mukaansa rakkaudesta puhuttaessa on helpompi hyväksyä ja käyttää mieluummin sanoja kunnioitus, ihmisarvo, hillitseminen, kiintymys ja emotionaalinen hyvinvointi (Page, 2014). On kuitenkin tärkeää, että pedagogista rakkautta tutkitaan myös kokonaisuutena, johon nuo eri käsitteet liittyvät. Myös erityisherkkyyden tieteellisyydestä on käyty keskustelua, ja jotkut pitävätkin erityisherkkyyttä huuhaana tai ”muotidiagnoosina”. Tieteellistä näyttöä erityisherkkyydestä kuitenkin löytyy muutaman vuosikymmenen ajalta, vaikkakin käsitteenä erityisherkkyyks on melko uusi. Ihmisten käsitykset erityisherkkyydestä saattavat olla myös ristiriitaisia ja ennakkoluuloisia.

Tämän kandidaatintutkielman tavoitteena on tutkia pedagogisen rakkauden merkitystä erityisherkkä oppilaan kohtaamisessa. Erityisherkkyyks on tällä hetkellä melko pinnalla oleva piirre, sillä se on melko uusi käsite ja se on vasta vuosituhannen alkupuolella alkanut tulla enemmän

suomalaisten ihmisten tietoon, kun erityisherkkyyttä tutkineen Elaine N. Aronin tietokirjoja on käännetty suomen kielelle (esim. *The highly sensitive person*, *The highly sensitive child*, *The Highly sensitive person in love*). Erityisherkkiä ihmisiä on myös suhteellisen paljon, noin 20 prosenttia väestöstä (esim. Jagiellowicz, Aron & Aron, 2016), joten on erittäin tärkeää, että tieto erityisherkkyydestä lisääntyisi. Tietoa erityisherkkyydestä ja erityisherkkien tarpeista on jonkin verran, mutta se jää kuitenkin melko irralliseksi muusta kasvatustieteen teoreettisesta tutkimuksesta.

Erityisherkkyyks on osa yksilön biologista persoonallisuutta (Airaksinen & Satri, 2021; Jagiellowicz ym., 2016), joka vaikuttaa monipuolisesti yksilön elämään (Airaksinen & Satri, 2021). Tämä tulee huomioida myös koulussa erityisherkkien oppilaan kohtaamisessa. Opetushallituksen (OPH, 2014) laatiman Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa oppilas nähdään ainutlaatuisena ja arvokkaana. Sen mukaan,

jokainen oppilas on ainutlaatuinen ja arvokas juuri sellaisena kuin hän on. Jokaisella on oikeus kasvaa täyteen mittaansa ihmisenä ja yhteiskunnan jäsenenä. Tässä oppilas tarvitsee kannustusta ja yksilöllistä tukea sekä kokemusta siitä, että kouluyhteisössä häntä kuunnellaan ja arvostetaan ja että hänen oppimisestaan ja hyvinvoinnistaan välitetään. Yhtä tärkeä on kokemus osallisuudesta ja siitä, että voi yhdessä toisten kanssa rakentaa yhteisönsä toimintaa ja hyvinvointia. (OPH, 2014, s. 15)

Jotta voitaisiin päästä edellä mainittuun opetussuunnitelman tavoitteeseen, meidän tulisi löytää mitkä asiat vaikuttavat erityisherkkien oppilaan hyvinvointiin ja oppimiseen. Tämän tutkielman tavoitteena onkin lisätä tietoa ja ymmärrystä erityisherkkien tarpeista ja etenkin pedagogisen rakkauden merkityksellisyydestä erityisherkkäille oppilaalle tulevien opettajien keskuudessa. Lisäksi tutkielman tarkoituksena on avata uutta näkökulmaa erityisherkkyyden tutkimukselle.

2. Tutkimuskysymykset ja tutkimuksen toteutus

Tämän tutkielman tavoitteena on selvittää, millainen merkitys pedagogisella rakkaudella on erityisherkin oppilaan kohtaamisessa. Metsämuurosen (2003) mukaan tutkimuskysymykset voidaan jakaa kolmeen ryhmään sen perusteella, onko aihepiiristä aiempaa tutkimusta. Hänen mukaansa voidaan kysyä, onko ilmiöiden välillä yhteyttä, jos tutkittavista aiheista tai ilmiöistä löytyy riittävästi tutkimustietoa (Metsämuuronen, 2003, s. 9). Tutkimusaiheeni kannalta tärkeää olisi löytää pedagogisesta rakkaudesta niitä piirteitä, jotka voisivat olla merkityksellisiä erityisherkin oppilaan kohtaamisessa. Tutkielmassa pyritään löytämään vastauksia tutkimuskysymyksiin ”Millainen on rakastava opettaja?” ja ”Miten opettajan tulisi kohdata erityisherkin oppilas?”. Näiden tutkimuskysymysten avulla on mahdollista saavuttaa tutkimukselle asetettu tavoite.

Tutkielma toteutetaan laadullisena kirjallisuuskatsauksena. Salmisen (2011) mukaan kirjallisuuskatsauksen tarkoituksena on luoda kokonaiskuva käsiteltävästä aiheesta. Tässä tutkielmassa tarkoituksena onkin yhdistää kaksi aiemmin tutkittua asiakokonaisuutta toisiinsa muodostaen yhtenäisen kuvan näiden välisistä suhteista. Metsämuurosen (2003, s.161) mukaan laadullinen tutkimusprosessi perustuu tutkijan omaan intuitioon, tulkintaan, järkeilyyn, yhdistämis- ja luokitteluvalmiuksiin. Tutkielman aihetta on pyritty tarkastelemaan eri näkökulmista ja objektiivisesti, sekä pyritty esittelemään asioiden erilaiset näkökulmat. Kirjoittaessa on pyritty avoimuuteen, että tekstissä tulisi selkeästi esiin, millaisista lähteistä aineisto on peräisin. Tutkielman aineisto on kerätty pääsääntöisesti vertaisarvioituista tutkimuksista tai tutkimusartikkeleista. Tutkimuksessa on hyödynnetty klassikoiden käsityksiä ja osittain myös tietokirjoista peräisin olevaa aineistoa, joiden luotettavuutta on tarkasteltu kriittisesti.

Sopivan tutkimusaineiston etsimiseen on käytetty erilaisia tietokantoja ja tapoja. Oulun yliopiston kirjaston Oula Finnan hakutoimintoja on käytetty kirjallisuuden ja tutkimusartikkeleiden hakemiseen. Paljon on hyödynnetty myös Ebsco- ja ProQuest-tietokantoja kansainvälisten aineistojen hakemiseen. Lisäksi Google Scholar hakua on käytetty aineiston hakemisessa, vaikka sieltä hakiessa on täytynyt olla erityisen tarkkana aineiston luotettavuuden kanssa, että aineisto olisi vertaisarvioitua tai muuten luotettavaa. Joitakin kandidaatin- ja maisterintutkielmia sekä verkkosivujen lähdeluetteloita on hyödynnetty aineiston etsimisessä.

3. Pedagoginen rakkaus

Seuraavaksi käsitellään pedagogista rakkautta ja pyritään löytämään vastauksia tutkimuskysymykseen: ”Millainen on rakastava opettaja?”. Ensimmäisessä alaluvussa perehdytään yleisesti rakkauteen, jonka jälkeen määritellään pedagoginen rakkaus. Toisessa alaluvussa kerrotaan lyhyesti, mitä opettaja voi tehdä, että pedagoginen rakkaus tulisi osaksi hänen työtään. Kolmannessa alaluvussa käsitellään rakastavan opettajan ominaisuuksia tunteiden ja asenteiden sekä toiminnan kautta.

3.1. Pedagogisen rakkauden määritelmä

Rakkaus ja siten myös pedagoginen rakkaus on vaikea määritellä yksiselitteisesti. Ehkä myös siksi tutkimustietoa etenkin pedagogisesta rakkaudesta löytyy suhteellisen vähän, vaikka sitä sivutaan monissa kasvatusta koskevissa tutkimuksissa ja kirjoituksissa. Suomalaiset tutkijat Kaarina Määttä ja Satu Uusiautti ovat tarttuneet tähän haasteelliseen aiheeseen ja ovat tutkineet pedagogista rakkautta melko kattavasti. Määttän ja Uusiautin (2014) mukaan rakkaus on toisista välittämistä ja se saa tuntemaan elämän merkitykselliseksi. Rakkauteen kuuluu vahva kiintymys sekä henkilökohtainen tunne kiintymyksestä (Määttä & Uusiautti, 2013b). Määttän ja Uusiautin (2013a) mukaan rakkaus ei ole kuitenkaan vain tunnetta, vaan siihen kuuluu tunteiden lisäksi teot, asenteet ja opitut mallit. Rakkaus ohjaa tekoja ja toimintaa sekä on tärkeä peruselementti motivaation ja kiinnostuksen kannalta (Määttä & Uusiautti, 2013a).

Hooks’in (2016) mukaan rakkauteen kuuluu huolenpito, sitoutuminen, tieto, vastuullisuus, kunnioitus, luottamus, huomioiminen, sekä rehellisyys ja avoin kommunikaatio, joten rakastaessaan ihminen tulee osoittaneeksi näitä rakastamalleen henkilölle. Hänen mukaansa oikeudenmukaisuus on oleellista rakkaudessa (Hooks, 2016, s. 23, 29, 40). Rakkaus on toisen kohtaamista, joka edellyttää aina henkilöiden välistä suhdetta (Frnakl, 1982, s. 184). Skinnarin (2004a) mukaan rakkauden pääidea on Minä-Sinä -suhde, joka perustuu dialogiseen kohtaamiseen. Rakkaus on hänen mukaansa ainutlaatuisuuden oivaltamista, ainutlaatuisena olemista, ainutlaatuisuuden tunnustamista, tunnetta ja etenkin tahtoa ja toimintaa (Skinnari, 2004a). Wihersaaren (2011) mukaan dialogin ja kohtaamisen suhde on kuitenkin riippuvainen siitä, miten dialogi määritellään. Hänen mukaansa Buberilainen Minä-Sinä-kohtaamisen dialoginen malli vastaa parhaiten aitoa kohtaamista. Tässä dialogissa aito kohtaaminen tapahtuu itsestään, eikä sitä voi väkisin pakottaa, mutta pohtimalla omaa kasvatuseräjänteluaan ja sen lähtökohtia, voi edistää kohtaamisen saavuttamista (Wihersaari, 2011, s. 7–8).

Kohtaaminen nostetaankin useissa lähteissä yhdeksi tärkeimmäksi osaksi pedagogista rakkautta (esim. Kauppinen, 2007; Viskari, 2003). Skinnarin (2004b) mukaan toisen ihmisen kohtaamisen lisäksi myös oman itsensä kohtaaminen on olennaista pedagogisessa rakkaudessa. Kauppinen (2007) mukaan oppilaan kohtaaminen merkitsee hänen tietojensa ja kokemustensa huomiointia, läsnäoloa, vuorovaikutusta, arvostusta ja kunnioitusta. Skinnari (2011) toteaa kaiken opetuksen olevan kohtaamista ja opetuksen ytimen perustuvan kohtaamisen laadullisuuteen (s. 299). Hovila (2004) nostaa esiin kommunikatiivisen kohtaamisen, jossa opettaja ei aina vain opeta oppilasta, vaan he voivat pyrkiä yhteisymmärrykseen. Sen avulla voidaan edistää myös henkilökohtaisen identiteetin kehittymistä (Habermas, 1994, s. 87).

Haavion (1948) mukaan pedagogisessa rakkaudessa on olennaista sen luonnonmukaisuus ja siveellisyys. Hänen mukaansa luonnonmukaisuus tarkoittaa opettajan vietinomaista halua auttaa, suojella ja tukea kasvatettavaa. Siveellisyys tarkoittaa velvollisuudentuntoisuutta, jossa pyrkimyksenä on pitää kiinni kaikille yhteisistä elämänarvoista, sekä kunnioittaa jokaisen ihmisen henkilökohtaista persoonaa. Haavio painottaa, että molempia tarvitaan, jotta pedagogisen rakkaus pysyisi rakastavana ilman muita intressejä. Hän nostaa esiin, että pedagoginen rakkaus on tarkoitettu kaikille oppilaille riippumatta oppilaan piirteistä, kyvyistä, ulkonäöstä, käytöksestä tai mistään persoonallisista ominaisuuksista. Sen ei tule olla riippuvaista oppilaan omasta suhtautumisesta opettajan rakkauteen (Haavio, 1948, s. 67–71).

Määtän ja Uusiautin (2013a) mukaan pedagogisen rakkauden tarkoitus on keskinäisriippuvuudessa, joka pohjautuu siihen, että tarvitsemme toisiamme. Se on työskentelytapa, joka näkyy jatkuvana kiinnostuksena ja sinnikkyytenä tukea oppilaita, heidän kehitystään heidän itsensä ja koko yhteiskunnan vuoksi. Se on opettajan peruseriaate ja menetelmä (Määttä & Uusiautti, 2013a). Pedagoginen rakkaus näkyy rakastavana läsnäolona ja toimintana (Skinnari, 2004a), oppilaan tukemisena ja rohkaisemisena (Kauppinen, 2007) sekä kasvattajan kasvatettavaa kohtaan osoittamana kiintymyksenä, läheisyytenä ja lämpönä (Page, 2014). Pagen (2014) mukaan pedagoginen rakkaus on kuitenkin erilaista kuin vanhempien lapsiaan kohtaan osoittama rakkaus.

Pedagogiseen rakkauteen kuuluu läheisesti käsitteet pedagoginen herkkyys, sensitiivinen vuorovaikutus, pedagoginen tahdikkaus ja pedagoginen auktoriteetti. Hännikäisen (2017) mukaan pedagoginen tahdikkaus ja pedagoginen herkkyys liitetäänkin usein pedagogiseen tai ammatilliseen rakkauteen. Tässä tutkielmassa on tutkittu pedagogista rakkautta myös näiden käsitteiden kautta.

3.2. Pedagoginen rakkaus osaksi opettajan työtä

Pedagogisen rakkauden syntyminen voi vaatia kasvattajalta erityistä ponnistelua. Hännikäisen (2017, s. 60–62) mukaan kasvattajien suhteet lapsiin ovat erilaisia, eikä kasvattajan tunteet ole automaattisesti rakastavia jokaista lasta kohtaan. Hooks (2016, s. 22) nostaakin esiin ajatuksen, jonka mukaan rakkauden sijaan pitäisi puhua enemmänkin rakastamisesta, jolloin osaisimme rakastaa paremmin, kun ymmärtäisimme mitä rakastaminen todella on. Määttä ja Uusiautti (2013a) mukaan pedagogisen rakkauden syntymisessä oleellista on opettajan tunteet, moraalinen asenne, opitut mallit sekä teot. Pedagogista rakkautta ja herkkyyttä voi harjoitella, ja säilyttääkseen rakkauden, sen eteen tulee tehdä jatkuvasti töitä (Hännikäinen, 2017, s. 60–62; Vis-kari, 2003, s. 160).

Omien ajatusten totuudellisuus ja tunteiden empaattisuus mahdollistavat opettajan pedagogisen rakkauden (Skinnari, 2004a). Harjusen (2004) mukaan opettamiseen ja rakastamiseen liittyy tahto, ja kun opettajalla on vilpitön tahto olla opettaja, kohdata oppilaat aidosti sekä luottaa ja uskoa heihin, niin rakkaus tulee osaksi hänen työtään. Skinnari (2004a) nostaa vielä esiin, että opettaja, joka kykenee ymmärtämään jokaisen ihmisen täydellisyyden, pystyy osoittamaan pedagogista rakkautta oppilailleen. Lopulta pedagoginen rakkaus syntyy yksittäisen oppilaan läsnäolosta, joka saa hänet täydellisemmin ja monipuolisemmin esiin (Määttä & Uusiautti, 2013a). Wihersaaren (2011, s. 7) mukaan aito ymmärrys ihmisyydestä ja sen perustapahtumista tarjoaa kasvualustan ihmisten väliselle kohtaamiselle. Kohtaaminen tuotiinkin aikaisemmin esiin tärkeänä osana pedagogista rakkautta.

3.3. Rakastava opettaja

Määttä ja Uusiautti (2013a) ovat laatineet opettajille pedagogisen rakkauden lupauksen, jonka mukaan rakastavan opettajan tulisi kunnioittaa jokaisen oppilaan persoonallisuutta ja puolustaa häntä aina tarpeen tullen. Lupauksen mukaan opettajan tulisi vastata oppilaan fyysisestä ja henkisestä koskemattomuudesta, huomioida heidän tunteensa ja emotionensa toiminnassaan. Lisäksi se kehottaa opettajaa pitämään jokaisen oppilaan persoonallisuutta aivan kuin kenen tahansa aikuisen persoonallisuutta ja pyrkiä yhteisymmärrykseen heidän kanssaan. Lupauksen mukaisesti opettajan tulisi edistää oppilaidensa kehitystä ottamalla huomioon heidän yksilöllisyytensä, esimerkiksi huomioimalla heidän erityiset kykynsä, suojella oppilaita ahdistukselta ja syyllisyyden tunteilta tarvittaessa ja vahvistaa heidän itsetuntoaan. Sen mukaan opettajan tulisi olla rikkomatta heidän tahtoaan ja auttaa heitä saamaan oman mielensä hallintaan silloinkin,

kun se näyttää mahdottomalta. Rakastava opettaja valmistaa heitä vastuulliseksi yhteiskunnan jäseneksi ja antaa heille mahdollisuuden kokea, mitä elämä voi tarjota parhaimmillaan (Määttä & Uusiautti, 2013a).

3.3.1. Tunteet ja asenteet

Pedagogisen rakkauden lähtökohtana on jokaisen ihmisen ihmisarvon näkeminen, eettisyys (Viskari, 2003), ja siten myös jokaisen oppilaan persoonallisuuden ja ainutlaatuisuuden ymmärtäminen, sekä aito ja teeskentelemätön kunnioittaminen ja huomioiminen omassa toiminnassaan (Frankl, 1983, s. 179–180; Haavio, 1948, s. 73; Kauppinen, 2007; Määttä & Uusiautti, 2012; Skinnari, 2004a; Skinnari, 2004b). Sen tarkoituksena on saada oppilas täydellisemmin ja monipuolisemmin esiin ja kasvattaa häntä kohti omaa ideaansa (Määttä & Uusiautti, 2012; Skinnari, 2004a).

Skinnarin (2004a) mukaan pedagogisessa rakkaudessa annamme toisten olla sitä, mitä he ovat ja elää heidän oman tahtonsa mukaisesti emmekä vaadi heitä täyttämään omia tarpeitamme. Oppilas, joka kokee itsensä rakastetuksi, kykenee tuoda esiin ihmisyytensä ydintä, herätä totuuteen, kauneuteen ja hyvyyteen (Skinnari, 2004a). Puolimatkan (2004, s. 47) mukaan rakastettu lapsi kokee itsensä sekä hänen elämänsä ja sen mahdollisuudet itsessään arvokkaiksi, mikä tukee elämänhalua, tiedonhalua ja kokemusta oman persoonan loukkaamattomuudesta. Hovila (2004, s. 42) nostaa esiin teoksessaan, että lapsen kokemus kasvattajan hyväksynnästä tukee identiteetin vahvistumista.

Pedagogisessa rakkaudessa olennaista on oppilaiden hyvinvointi (Määttä & Uusiautti, 2012), ja siten myös oppilaiden hyveiden, vahvuuksien (Seligman, 2008) ja mahdollisuuksien ymmärtäminen (Frankl, 1983, s. 199). Sheleriläisen ajattelun mukaan olennaista on opettajan jatkuva luottamus siihen, että oppilas on paljon enemmän, mitä ulospäin näyttäytyy (viitattu lähteessä Määttä & Uusiautti, 2013a). Rakastava opettaja luottaa oppilaiden oppimiseen, taitoihin, mahdollisuuksiin ja kykyihin sekä tekee pitkäjänteisesti ja määrätietoisesti töitä luottamuksen osoittamiseksi (Määttä & Uusiautti, 2013a; Määttä & Uusiautti, 2012). Kun opettaja luottaa oppilaan kykyihin, hänen on helpompaa vakuuttaa myös oppilas itse (Määttä & Uusiautti, 2013a). Kauppinen (2007) mukaan rakastava opettaja nähdään auttajana, jolle on tärkeää oppilaidensa hyvinvointi, on aidosti kiinnostunut miten hänellä menee, sekä iloitsee oppilaansa onnistumisista. Hänen mukaansa pedagoginen rakkaus on omistautuvaa ja antautuvaa (Kauppinen, 2007).

Määttä ja Uusiautinen (2012) mukaan opettajan toimintaan vaikuttavia tekijöitä ovat: ”hänen koulutuksensa, persoonansa, uravaiheet ja ammatillinen kehityksensä sekä toki myös oppimis- ja ihmiskäsityksensä” (s. 23). Määttä ja Uusiautinen (2013a) mukaan pedagogisella rakkaudella voi olla myös epäitsekäiden tarkoitusten lisäksi itsekäs tarkoitus. Tämä on kuitenkin hieman ristiriidassa Aristoteleen käsityksen kanssa. Sen mukaan rakkaus on hyvän toivomista toiselle ihmiselle hänen itsensä vuoksi (viitattu lähteessä Skinnari, 2004c, s. 12).

3.3.2. Rakkaus opettajan toiminnassa

Pedagoginen rakkaus näkyy opettajan toiminnassa esimerkiksi kärsivällisyytenä, luottamuksena, anteeksiantona ja työntekoon opastamisena (Haavio, 1948, s.72; Määttä & Uusiautinen, 2013a). Rakkauteen pohjautuvassa kasvatussuhteessa on tärkeää, että sekä kasvattaja ja kasvatettava pystyy ilmaisemaan toiselle omia näkemyksiään ja tunteitaan, sekä kuuntelee toista (Skinnari, 2004b). Kasvattajan on varmistettava, että lapsi tuntee itsensä rakastetuksi ja rakastamisen arvoiseksi, vaikka omat tunteensa eivät olisikaan luonnollisesti rakastavia ja lämpimiä (Page, 2014). Opettaja pystyy siis omalla toiminnallaan vaikuttamaan siihen, että lapsi kokisi itsensä arvokkaaksi ja rakastetuksi.

Opettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutussuhde

Kauppisen (2007) mukaan koulun vuorovaikutustilanteissa oppilas tekee itsestään päätelmiä, millainen hän on, sekä millainen arvo hänen kokemuksilleen ja ajatuksilleen annetaan (Kauppinen, 2007, s. 79). Learyn (2004, s. 15–16) mukaan voidaan ajatella, että ihminen pyrkii välttämään ahdistusta sekä rakentamaan ja ylläpitämään hyvää itsetuntoa kaikissa vuorovaikutustilanteissa. Määttä ja Uusiautinen (2012) mukaan oppilaan ja opettajan välillä vallitsee vuorovaikutussuhde, jossa toteutuu oppilaan sivistysprosessi, kulttuurin uusintaminen eli tradition jatkuminen sekä kulttuurin uudistuminen eli ajatus paremmasta tulevaisuudesta ja elämänmuodosta. Heidän mukaansa opettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutussuhde on epäsymmetrinen, sillä opettajalla on jotain mitä oppilaalla ei vielä ole (Määttä & Uusiautinen, 2012). Haren mukaan opettajan tulisi epäsymmetrisestä vuorovaikutussuhteesta huolimatta ajatella oppilasta potentiaalisesti samanvertaiseksi (viitattu lähteessä Määttä & Uusiautinen, 2012).

Gadamerin mukaan lapsen tunne-elämän kehityksen kannalta merkittävää on aito vuorovaikutus lapsen ja kasvattajan välillä (viitattu lähteessä Puolimatka, 2004, s. 63). Freiren (2005) mukaan aito kasvatustarve kuitenkin opettajalta kykyä ylittää oppilaan ja opettajan välinen

vastakkainasettelu. Hänen mukaansa dialogisessa kasvatussuhteessa oppilas ei ole autettava kohde, vaan opettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutussuhde on tasavertainen ja vastavuoroinen (Freire, 2005, s. 90, 101–102). Vastavuoroiseen vuorovaikutukseen tähtäävä opettaja huomioi älyllisen kehittymisen lisäksi oppilaan kokonaisvaltaisen hyvinvoinnin ja kasvun (Hooks, 1994, s. 13–21). Pedagogisessa rakkaudessa opettajan ja oppilaan välinen Minä-Sinä-suhde näkyy siis potentiaalisena samanvertaisuutena, jolloin opettaja kykenee näkemään oppilaan yksilönä, jolla on omat tunteet, ajatukset ja oma tahto (ks. Wihersaari, 2011, s. 7–8).

Oppimaan saattaminen

Kauppisen (2007) mukaan rakastava opettaja toimii innostajana ja kiinnostuksen herättäjänä. Hänen mukaansa yksi keskeisimmistä oppilasta eteenpäin oppimisessa ja elämässä ohjaavista tekijöistä on kiinnostuksen herättäminen, joka taas syntyy onnistumisen kokemusten kautta. Jotta oppilaalla olisi taas mahdollisuus onnistumisen kokemuksiin, opettajan tulee pyrkiä poistamaan oppimis- ja tunteilanteisiin liittyvät oppilaiden pelot sekä luoda luokkahuoneeseen turvallinen luottamuksen ilmapiiri (Kauppinen, 2007). Määtän ja Uusiautin (2013a) mukaan oppilaan kiinnostus ympäristöä, sen ilmiöitä, esineitä ja itseään kohtaan on ensisijaisesti luonteeltaan emotionaalista ja vasta toissijaisesti älyllistä ja tahdonvoimaista. Heidän mukaansa pedagogisen rakkauden avulla voidaan tarjota oppilalle myönteisiä oppimiskokemuksia, alkuinnostusta ja havaittuja onnistumisia, jotka edistävät oppilaan oppimista ja menestystä (Määttä & Uusiautti, 2013a). Opettajan aito ilo oppilaansa onnistumisista lisää oppilaan itseluottamusta ja rohkeutta jatkaa eteenpäin (Kauppinen, 2007).

Pedagoginen rakkaus tähtää oppilaiden vahvuuksien ja kiinnostuksen kohteiden löytämiseen ja pyrkii siten vahvistamaan oppilaan itsetuntoa sekä itsekuvaa aktiivisena oppijana (Määttä & Uusiautti, 2013a). Rakastava opettaja pyrkii myös rohkaisemaan ja palkitsemaan oppilasta hänen vahvuuksistaan ja kyvyistään sekä tarjoaa mahdollisuuksia näiden vahvuuksien esille tuomiseen joka päivä (Määttä & Uusiautti, 2014). Määtän ja Uusiautin (2013a) mukaan rakastava opettaja auttaa oppilasta ymmärtämään hänen kehityksensä ulottuvuudet. Rakkauden kokemus ilman ehtoja opettaa lasta armahtamaan itseään, jolloin hän pystyy muodostamaan realistisen käsityksen omista rajoituksistaan ja puutteistaan ilman että tämä uhkaa hänen omanarvontuntoaan (Puolimatka, 2004, s. 47). Rakkauspohjaisessa johtamisessa opettaja mahdollistaa oppilaille positiivisesti suuntautunutta ja hyvinvointia edistävää toimintaa (Määttä & Uusiautti, 2014).

Pedagoginen rakkaus näkyy tavoitteellisena toimintana opettajan suunnitelmassa ja toteuttaessa oppimista edistäviä oppimistilanteita, jotka koostuvat monipuolisten tekniikoiden käyttämisestä (Määttä & Uusiautti, 2013a). Vaikka pedagogisessa rakkaudessa on tärkeää oppilaan kiinnostuksen herättäminen ja suotuisten oppimistilanteiden suunnitteleminen, ei opettaja kuitenkaan aina pysty mahdollistamaan täysin kiinnostavaa ja mukavaa opiskelua ja oppimistilannetta. Myös elämässä tulee vaihteita, jolloin työnteko ei niinkään kiinnosta ja täytyy vain puskea itseä eteenpäin. Määttä ja Uusiautti (2013a) mukaan pedagogisessa rakkaudessa onkin tärkeää opastaa oppilasta työntekoon, itsekuriin ja kestävyYTEEN silloinkin, kun oppiminen ei ole niin mukavaa. Tavoitteena on mahdollistaa jokaiselle oppilaalle puitteet oppimiselle (Määttä & Uusiautti, 2013a). Salomaan mukaan opettajan tulisi kuitenkin säilyttää inhimillisyys ja totuudellisuus oppilaitaan kohtaan, jotta oppilaiden luottamus opettajaan säilyisi. Hänen mukaansa kasvatuksellinen tahdikkaus ja kasvattajan moraalinen persoonallisuus auttavat opettajaa ymmärtämään ja kasvattamaan oppilaitaan (viitattu lähteessä Viskari, 2003, s. 162–163).

Pedagoginen herkkyys osa pedagogista rakkautta

Hännikäisen (2017) mukaan pedagoginen herkkyys on tärkeää, jotta lapsi tuntisi olonsa turvaliseksi, itsensä rakastetuksi ja arvostetuksi sekä kokee tulevansa ymmärretyksi ja olevansa yhteydessä muihin ihmisiin. Hänen mukaansa pedagoginen herkkyys näkyy kasvattajan eettisenä asennoitumisena lapseen, välittämisenä sekä kasvattajan ja lapsen välisenä vastavuoroisena ja dynaamisena suhteena. Tämä ilmenee esimerkiksi molemminpuolisena kiintymyksenä ja hellyytenä (Hännikäinen, 2017, s. 59–60).

Pagen (2014) mukaan lähtökohta ammattirakkauden käsitteelle on Noddingsin välittäminen. Noddingsin mukaan välittämisessä on olennaista toisen kokemusmaailman sisäistäminen siten, että pyrkii jättämään oman henkilökohtaisen kokemusmaailman ulkopuolelle. Hänen mukaansa kasvattajan tulisi olla tarpeeksi kiinnostunut kasvatettavastaan ymmärtääkseen häntä. Noddings nostaa esiin myös eettisen välittämisen, jolla hän tarkoittaa velvollisuutta vastata toisen ihmisen tarpeisiin. Ilman tätä velvollisuuden tuntoa sekä riittävää motivaatiota ja kiinnostusta kasvatettavaan älyllinen, välittävä ja rakastava kohtaaminen on mahdotonta (Noddings, viitattu lähteessä Page, 2014). Määttä ja Uusiautti (2012) määrittelevät opettajan eettisen välittämisen opettajan aidoksi välittämiseksi, haluksi ymmärtää ja panostaa oppilaiden suojelemiseen, tukemiseen ja kehitykseen. Hoveidin ja Finnen (2014) mukaan asiat, joista välitämme vaikuttaa väistämättä meidän tahtoomme ja toimintaamme.

Pedagoginen tahdikkuus

Määtän ja Uusiautin (2012) mukaan pedagoginen tahdikkuus tarkoittaa kykyä olla sekä rakastava että asiantunteva ja huomioiva auktoriteetti. Tällöin opettaja pyrkii löytämään tasapainon pedagogisen rakkauden ja pedagogisen auktoriteetin välillä sekä yhdistelee molempia jokaisen oppilaan yksilöllisyys huomioiden. Heidän mukaansa oppilaiden tarpeet ovat erilaiset ja siksi opettajan tulisi olla joustava pedagogisissa toimissaan. He ovatkin esittäneet, että pedagoginen tahdikkuus olisi pedagogisen rakkauden ja pedagogisen auktoriteetin leikkauskohdassa (Määttä ja Uusiautti, 2012). Herman Nohlin mukaan rakkaus ja auktoriteetti ovat olennaisia piirteitä kasvattajan ja kasvatettavan välisessä vuorovaikutussuhteessa (viitattu lähteessä Skinnari, 2011, s. 303). Määtän ja Uusiautin (2012) mukaan auktoriteetti on mahdollista saavuttaa tunnustuksen ja kunnioituksen kautta, jolloin auktoriteetti voidaan nähdä positiivisena piirteenä pedagogisessa rakkaudessa ja asiantuntijuudessa. Voitaisiinko näin ollen ajatella, että pedagoginen rakkaus sisältäisi pedagogisen auktoriteetin silloin, kun puhutaan pedagogisesta tahdikkuudesta?

Määtän ja Uusiautin (2012) mukaan pedagoginen tahdikkuus näkyy opettajan ammattimaisuutena ja haluna edistää oppimista sekä kunnioituksena oppilaitaan kohtaan. Tahdikas opettaja kuuntelee lasta ja eläytyy lapsen maailmaan (Määttä & Uusiautti, 2012). Satrin (2014, s. 62) mukaan ihminen tulkitsee usein toista ihmistä sen mukaan, mikä on itselle totta. Hoveid ja Finne (2014) muistuttavatkin, että toista kuunnellessa on tärkeää pyrkiä pois omasta tavasta ajatella ja nähdä maailmaa, jotta voisimme kuulla, mitä toisella on sanottavaa. Pedagogisessa rakkaudessa olisikin tärkeää pyrkiä pois toisen tulkitsemisestä ja pyrkiä ymmärtämään, mitä lapsi yrittää viestittää.

Max van Manen (1993, s. 125) määrittelee pedagogisen tahdikkuuden opettajan kyvyksi lukea oppilaan sisäistä maailmaa. Tahdikas opettaja suuntautuu oppilaisiinsa huolenpidolla ja rakkauksella (van Manen, 1993, s. 145–146). Siljanderin (2002) määritelmän mukaan pedagoginen tahdikkuus on kasvattajan kyky ja halu ymmärtää kasvatettavan tilanne. Hänen mukaansa siihen kuuluu kasvattajan hienotunteisuus sekä taito sovittaa yhteen kasvavan yksilön ja yhteiskunnan välisiä jännitteitä (Siljander, 2002, s. 87). Pedagoginen tahdikkuus määritellään myös opettajan kyvyksi käsitellä kasvatus- ja opetustoiminnan monimutkaisia tilanteita ja toimia niiden vaatimalla tavalla (esim. Haavio, 1948, s. 54; Sipman ym., 2019). Pedagogisen tahdikkuuden kannalta merkittävää on intuitio, joka auttaa haasteellisten tilanteiden käsittelyä ilman niiden perusteellista prosessointia (Sipman ym., 2019). Määtän ja Uusiautin (2012) mukaan

pedagoginen tahdikkaus auttaa opettajaa kohtaamaan ja olemaan vuorovaikutuksessa erilaisten oppilaiden kanssa eri tilanteissa.

Van Manenin (1993) mukaan pedagoginen tahdikkaus tarkoittaa sitä, että opettaja kykenee näkemään herkkyyttä vaativan tilanteen, aistimaan ja ymmärtämään sen merkityksen, sekä tietää, miten tilanteessa pitäisi toimia. Samoin tahdikas opettaja kykenee näkemään, milloin häneltä tarvitaan jäämäkkyyttä (van Manen, 1993). Van Manen (2016) nostaa esiin, että tahdikkaus on herkkyyttä empatialle ja viisautta ihmisiä kohtaan. Se auttaa ymmärtämään ihmisiä ja heidän toimintaansa, kuten motiiveja, tunteita ja tilanteita (van Manen, 2016, s. 77–78). Tämän kaiken lisäksi tahdikas opettaja huomioi jokaisen oppilaan henkilökohtaisen tilanteen, sekä vaikeuksien kohdatessa pyrkii löytämään keinoja, jotka voisivat auttaa oppilasta pääsemään niiden ylitse (van Manen, 1993; Hatt, 2005).

4. Erityisherkkyyys

Seuraavaksi käsitellään erityisherkkyyttä ja pyritään löytämään vastauksia tutkimuskysymykseen: ”Miten opettajan tulisi kohdata erityisherkkä oppilas?”. Ensimmäisessä alaluvussa määritellään erityisherkkyyys ja perehdytään erityisherkkyyden käsitteeseen. Toisessa alaluvussa käsitellään erityisherkkyyttä ihmisen toiminnassa ja millaisia piirteitä erityisherkillä ihmisellä on. Esitellään myös EVÄS-malli, joka auttaa hahmottamaan erityisherkkälle ominaisia piirteitä. Kolmannessa alaluvussa käsitellään erityisherkkän oppilaan kohtaamista vuorovaikutuksen sekä ympäristön ja ilmapiirin näkökulmista.

4.1. Erityisherkkyyden määritelmä

Sekä ihmisillä että elämillä on havaittu yksilöiden välillä eroa herkkyydessä ja reaktiivisuudessa ympäristön ärsykeisiin. (Belsky & Pluess, 2009; Wolf, van Doorn, & Weissing, 2008). Elliksen ja hänen kollegojensa mukaan herkkyyys ympäristölle on neurobiologista (viitattu lähteessä Airaksinen & Satri, 2021), mikä on Nolvin ja hänen kollegojensa (2020) mukaan havaittu jo vastasyntyneiltä. Useat tutkijoista esittävätkin, että herkkyyys on osa yksilön temperamenttia ja persoonallisuuden biologista ydintä (esim. Airaksinen & Satri, 2021; Jagiellowicz ym., 2016). Tutkimukset myös osoittavat, että noin 20 prosenttia ihmisistä on erityisherkkiä, mutta tarkkaa lukua on vaikea määrittää (Jagiellowicz ym., 2016). Erityisherkkyyden käsite, joka on käännetty englanninkielisestä käsitteestä *highly sensitive person (HSP)*, on tullut laajasti ihmisten tietoon maailmalla. Aikaisemmin tätä samaa piirrettä on tutkittu muilla käsitteillä (Airaksinen & Satri, 2021). Esimerkiksi suomalainen tutkija Sylvi-Sanni Manninen on tutkinut herkkiä ihmisiä ja nimennyt herkät väri-ihmisiksi ja vähemmän herkät muotoihmisiksi (Manninen, 1999).

Yhdysvaltalaiset tutkijat Arthur Aron ja Elaine N. Aron kehittivät tutkimuksessaan (1997) 27-osaisen kyselylomakkeen (*HSP Scale*), jolla he tutkivat ihmisten aistitiedon käsittelyn herkkyyttä. Aron (2020) mainitsee käyttävänsä tieteellisissä yhteyksissä erityisherkkyydestä käsitettä aistitiedon käsittelyn herkkyyys, jonka lyhenne *SPS* tulee englanninkielisestä käsitteestä *Sensory processing sensitivity*. Hän pitää kuitenkin tärkeänä huomata ero sensorisen integraation häiriön kanssa (Aron, 2020, s. 11). Aronin ja Aronin (1997) mukaan aistitiedon käsittelyn herkkyyys ei kuitenkaan tarkoita sitä, että heidän aistielimensä olisivat paremmat kuin muilla, vaan heidän aivonsa ja hermostonsa prosessoivat aistiärsykyksiä tavallista voimakkaammin. Aistitiedon käsittelyn herkkyyys on normaali persoonallisuuden ominaisuus (Aron ym., 2012), joka

vaikuttaa ihmisen käyttäytymiseen ja kokemuksiin elintärkeiden tunteiden alueella (Jagiello-wicz ym., 2016).

Aronin määritelmä kuitenkin viittaa siihen, että erityisherkkyyks olisi sama asia kuin aistitiedon käsittelyn herkkyys (*SPS*). Eli aistitiedon käsittelyn herkkyys ei olisi osa erityisherkkyyttä, vaan se olisi kokonaisuudessaan tämä piirre. Grevenin ja hänen kollegojensa (2019) mukaan ympäristöherkkyys on kattotermi herkkyyden käsitteille, joita ovat aistitiedon käsittelyn herkkyys (Aron & Aron, 1997), biologinen herkkyys kontekstille (Boyce & Ellis, 2005) ja differentiaali-nen herkkyys (Belsky & Pluess, 2009). Näin ollen herkkyys ympäristölle on uusimman tiedon mukaan monikäsitteinen (Greve ym., 2019). Aronin englanninkielinen käsite käännettynä saat-taakin herättää yksipuolisen kuvan tästä ominaisuudesta, mutta tässä tutkielmassa käytetään kuitenkin käsitettä erityisherkkyyks, koska tämä on nykypäivänä yleisesti tunnettu käsite tästä persoonallisuuden ominaisuudesta.

4.2. Erityisherkkä ihminen ja EVÄS-malli

Erityisherkkyyks näkyy monipuolisesti ihmisen elämässä aistien ja tunteiden herkkyytenä (Ai-raksinen & Satri, 2021). Aronin ja Aronin (1997) mukaan erityisherkkät havaitsevat hienovarai-sia eroavaisuuksia herkemmin, sekä prosessoivat niitä perusteellisemmin, kuin vähemmän her-kkät yksilöt. Stefan Lindasayn (2017) mukaan erityisherkkyyks vaikuttaa hänen jokapäiväiseen elämäänsä, sillä se vaikuttaa erityisherkkän tapaan kokea ja tulkita ympäröivää maailmaa. Esi-merkiksi erityisherkkän rikas sisäinen maailma, voimakkaat tunteet ja aistimukset vaikuttavat erityisherkkän toimintaan (Lindasay, 2017). Erityisherkkä kuormittuu helposti liiallisista ärsyk-keistä, kuten ihmiskontakteista, hälystä, kiireestä, toisten tunnetilojen aistimisesta tai huonosta ilmapiiristä (Aron, 2020; Satri, 2014). Usein erityisherkkyyks nähdäänkin vain negatiivisten piir-teiden kautta, vaikka kaikilla persoonallisuustyypeillä on sekä hyvät ja huonot puolensa (Aron 2020; Löhken 2016, s. 218–221; Satri, 2014). Erityisherkkät ovat yleensä hyvin tunnollisia, myö-tätuntoisia ja empatiakykyisiä, mutta nämä piirteet saattavat myös kuormittaa erityisherkkää yksilöä (Aron, 2020; Jonkman, 2015, s. 67–69).

Useiden erityisherkkien hiljainen ja estynyt luonne saa monet ajattelemaan, että erityisherkkät ihmiset ovat persoonaltaan introvertteja. Aronin ja Aronin (1997) tutkimusten mukaan näin on-kin useimman erityisherkkän kohdalla, mutta tulee kuitenkin muistaa, että erityisherkkien jou-kossa on myös ekstroverttejä. Erityisherkkyyks on yksi temperamenttipiirre, mutta muiden tem-peramenttipiirteiden sekä erityisherkkyyden erilaisien ilmenemismuotojen takia erityisherkkät

ovat persoonallisuuksiltaan hyvin moninainen joukko (Satri, 2014, s. 41–42). Voidaankin lähtökohtaisesti ajatella, että jokainen erityisherkkäkin on erilainen (Ollila & Kujala, 2020). Auttaakseen ymmärtämään erityisherkkyyttä, Aron (2020) on kehitellyt sen kuvailemiseen kirjainlyhenteen EVÄS (eng. DOES). Kirjainyhdistelmä tulee erityisherkälle ominaisista piirteistä, joita ovat Emotionaalinen reaktiokyky, Vivahteiden vaistoaminen, Ärsykkeiden liiallisuus ja Syväallinen käsittely (Aron, 2020, s. 16–20).

Emotionaalinen reaktiokyky näkyy esimerkiksi siten, että erityisherkkät ihmiset reagoivat voimakkaammin sekä positiivisiin että negatiivisiin emotionaalisiin ärsykkeisiin, esimerkiksi itkevät helpommin ja tuntevat voimakasta onnellisuuden tai rakkauden tunnetta (Aron ym., 2012; Jagiellowicz ym., 2016). Tunteita herättävät tilanteet aktivoivat erityisherkkän tietoisuudesta, aistinvaraisesta tiedon integroinnista, empatiasta ja toiminnanohjauksesta vastaavia aivoalueita tavallista voimakkaammin (Acevedo ym., 2014). Aron ja hänen kollegansa (2012) havaitsivat tutkimuksessaan, että hyvän lapsuuden kokeneet erityisherkkät reagoivat erityisherkkistä voimakkaammin emotionaalisiin ärsykkeisiin. Tutkimus antaa tukea myös sille, että erityisherkkyyks on erillinen neuroottisuudesta ja introversiosta, vaikkakin erityisherkkällä näitäkin piirteitä löytyy (Aron ym., 2012).

Aronin (2020) mukaan *vivahteiden vaistoaminen* vaikuttaa olevan todella merkittävä osa erityisherkkyyttä, mikä on havaittu useissa tutkimuksissa. Hänen mukaansa erityisherkkyydestä käsitteenä saakin helposti kuvan, että se on sama asia kuin vivahteiden havaitseminen, joten sen takia erityisherkkyydestä onkin käytetty tieteellisessä kontekstissa termiä ”aistitiedon käsittelyn herkkyys”, joka laajentaa käsitystä erityisherkkyydestä. Hän vielä nostaa esiin tälle piirteelle ominaisen taipumuksen huomata paremmin sellaisia pieniä asioita, jotka jäävät muilta helposti huomaamatta. Erityisherkkä käyttää havaitsemiaan tietoja parempien ennusteiden tekemiseen, jonka mahdollistaa erityisherkkien aivojen korkeampi aktivaatiotasoa aistitiedon monimutkaisemmasta käsittelystä vastaavilla alueilla (Aron, 2020, s. 14, 18).

Aronin (2020) mukaan *ärsykkeiden liiallisuus* tarkoittaa erityisherkälle sitä, että hän väsy helposti, jos hän joutuu käsittelemään paljon tietoa yhtäaikaisesti. Esimerkiksi intensiivinen, pitkäkestoinen ja monitahoinen tilanne on erityisherkälle kuormittavaa. Hänen mukaansa erityisherkille on tyypillistä stressaantuminen liiallisista ärsykkeistä ja intensiivisten tilanteiden välttely (Aron, 2020, s. 19). Tämä on havaittu Gerstenbergin (2012) tutkimuksessa, jossa havaittiin, että erityisherkkät olivat tarkempia visuaalisen havaitsemisen tehtävässä, mutta samalla he stressaantuivat tilanteesta enemmän kuin vähemmän herkät ihmiset. Aronin (2020, s. 19) mukaan

ärsykkeiden liiallisuus ei välttämättä tarkoita erityisherkkälle sitä, että hän tulisi levottomaksi liiallisista ärsykkeistä, vaan erityisherkkä stressaantuu ja väsyä niistä.

Aronin (2020) mukaan tiedon *syvälinen käsittely* on erityisherkkyyteen liittyvä piirre, jolle ominaista on käsitellä tietoa enemmän, verrata tietoa aikaisempiin kokemuksiin ja muihin samankaltaisiin asioihin, sekä liittää tietoa aikaisempaan tietoon perusteellisemmin. Hänen mukaansa tämä piirre saattaa vaikuttaa erityisherkkän toimintaan siten, että hän on muita hitaampi tekemään tietoisia päätöksiä, koska hän miettii eri vaihtoehdot tarkasti. Aron kuitenkin huomauttaa, että erityisherkkä voi olla myös hyvin nopea huomaamaan esimerkiksi vaaratilanteen, ja koska erityisherkkyyteen liittyy usein myös hyvä intuitio, he voivat joissain tilanteissa toimia hyvinkin nopeasti (Aron, 2020, s. 10, 13, 20). Aron ja hänen kollegansa (2012) ovatkin havainneet tutkimuksessaan erityisherkillä suurempaa aktivoitumista syvälinen käsittelyyn liittyvillä aivoalueilla, kun he suorittivat tehtäviä, joihin kuului vivahteiden huomaamista. Aronin (2020, s. 15) mukaan erityisherkkät kuormittuvat tavallista helpommin, koska he käsittelevät aistitietoa perusteellisemmin. Lisäksi erityisherkkät ovat usein hyvin käyttäytyviä, koska he arvioivat käyttöstään ja sen vaikutuksia ennen toimimistaan (Abell, 2006).

4.3. Erityisherkkän oppilaan kohtaaminen

4.3.1. Vuorovaikutus

Satrin (2014) mukaan onnistunut vuorovaikutus erityisherkkien kanssa perustuu tilannetajuun ja aitouteen. Hänen mukaansa tulisi pohtia omaa suhtautumista herkkyyteen, näkeekö sen esimerkiksi negatiivisena asiana. (Satri, 2014, s. 71–72). Usein erityisherkkät ihmiset kokevat muita enemmän itsensä ulkopuoliseksi tai vääränlaiseksi erilaisissa yhteyksissä (Manninen, 1999). Aronin (2020, s. 234) mukaan opettajan tulisi olla tietoinen kulttuurimme ennakoasenteista, joita on esimerkiksi ujoja, hiljaisia, sisäänpäin suuntautuneita tai muita piirteitä kohtaan. Erityisherkkän kohtaamisessa on tärkeää pyrkiä ymmärtämään ja hyväksymään hänet sellaisena kuin hän on (Abell, 2006; Ollila & Kujala, 2020). Ymmärtämisessä olennaista on ymmärrys herkkien ihmisten kokemusmaailmasta, joka saattaa olla ei-erityisherkkälle hyvin haasteellista saavuttaa (Airaksinen & Satri, 2021). Lisäksi Abellin (2006) mukaan erityisherkkää tulisi tukea juuri sellaisena kuin hän on ja antaa hänen kasvaa omaksi itsekseen, eikä pyrkiä muuttamaan erityisherkkän tapaa reagoida maailmaan.

Satrin (2014, s. 125) mukaan tunnetaidot, etenkin tunteiden tunnistaminen ja ilmaiseminen on erityisherkillä lapsille erityisen tärkeää, koska heidän tunteensa ovat niin voimakkaita ja hienovaraisia. Opettaja voi auttaa oppilasta tunnistamaan omia tunteitaan, antaa oppilaalle mahdollisuuksia kertoa tunteistaan ja auttaa oppilasta sanoittamaan niitä. Erityisherkit ovat herkkiä negatiivisille kokemuksille, mutta he myös hyötyvät tavallista enemmän positiivisesta ja hyvästä ympäristöstä, jossa kasvaa ja kehittyä (Belsky & Pluess, 2009). Erityisherkin oppilaan kannalta onkin tärkeää huomioida, että erityisherkkyydestä on enemmän hyötyä kuin haittaa, kun ympäristö on hänelle oikeanlainen.

Ollilan ja Kujalan (2020) tutkimuksesta työpaikoilla käy ilmi, että erityisherkkien kuunteleminen ja yksilöllisyyden huomioiminen työyhteisössä olisi tärkeää. Tutkimuksen mukaan he tarvitsevat muiden tukea oman osaamisensa ja vahvuksiensa hyödyntämiseen. Tämä onnistuu, kun heidän toimintatapansa huomioidaan ja hyväksytään, mikä tarkoittaa oikeaa asennetta yksilön arvostamiseen ja kannustamiseen sekä tunneällyn lisäämistä. Tutkimus myös osoittaa, että erityisherkit kokevat usein itsensä erilaisiksi kuin muut ja eivät siksi uskalla tuoda edes omasta mielestään parhaita puoliaan työssään esiin (Ollila & Kujala, 2020). Tämä näkyy todennäköisesti myös koulussa monen erityisherkin oppilaan työskentelyssä ja toimintatavoissa.

Keltikangas-Järvisen (2016, s. 106–107) mukaan kulttuuri vaikuttaa kaikkiin ihmisiin siten, että heihin kohdistuu odotuksia ja vaatimuksia tietynlaisesta reagoimisesta ympäristön äsrykkeisiin. Erityisherkkä ihminen vaistoaa ympäristön pieniä vivahteita tavallista paremmin (Aron, 2020, s. 14, 18), joten todennäköisesti hän huomaa myös häneen kohdistuvat odotukset ja vaatimuksetkin voimakkaammin. Nämä odotukset ja vaatimukset saattavat heikentää yksilön omaa toimijuutta (Keltikangas-Järvinen, 2016, s. 106–107). Nivalan & Rynänen (2019, s. 95, 104) mukaan toimijuus on yksinkertaistettuna ihmisen halua, kykyä ja mahdollisuuksia tehdä omaa elämää koskevia valintoja, toimia niiden mukaisesti sekä valita omat toimijuutensa tavat ja muodot, kunhan sillä ei vahingoita muita.

Mannisen (1999, s. 82) mukaan herkälle ihmiselle vapaus on elämän keskeisimpiä arvoja. Tähän kuuluu esimerkiksi vapaus toimia sisäisen moraalin vaatimaa tavalla (Manninen, 1999, s. 83), sekä mahdollisuus vaikuttaa oman työn tekemiseen (Ollila & Kujala, 2020). Koulussa vaikutusmahdollisuuksien antaminen voi olla haasteellista, mutta opettajallakin on keinoja, joilla hän voi niitä lisätä. Esimerkiksi osallisuus on yksi opetussuunnitelmassa mainittu tavoite, jonka mukaan koulussa on huolehdittava oppilaiden osallisuudesta ja kuulluksi tulemisesta (OPH, 2014, s. 15). Keltikangas-Järvinen (2016, s. 108) nostaa kuitenkin esiin, että meidän tulisi

kasvattaa lapsia siten, että he pystyisivät elämään muiden ihmisten kanssa. Tämä on tärkeä huomio erityisherkin näkökulmasta, että häntä tulee myös rohkaista ja kannustaa, vaikka hänen synnynnäiset piirteensä hieman vastustaisivatkin.

Jos erityisherkkä toimii ei-toivotulla tavalla, hänen käytöksestään tulisi muistuttaa lempeästi ja välttää nuhtelua julkisesti (Abell, 2006). Satri (2014) mukaan erityisherkkät itse kritisoivat omaa käytöstään, sillä he käyvät asioita mielessään läpi hyvin perusteellisesti. Tällainen itse-kritiikki ja hätäännys opettavat erityisherkkälle lapselle, miten hän ei halua tehdä, joten kasvat-tajan tehtäväksi ei jää kritisoiminen, vaan ohjata löytämään oikeita toimintatapoja. Hänen mu-kaansa kritiikki vaikuttaa erityisherkkään voimakkaasti ja saattaa johdatella hänet sellaiseen suuntaan, mikä ei tunnu omalta. Lisäksi hän vielä muistuttaa, että on hyvä tiedostaa, ettei herkkä ihminen mene kaikesta kritiikistä rikki, jos he saavat kasvaa ja kehittyä turvallisessa ympäris-tössä omaan tahtiin. Hänen mukaansa jokainen lapsi tarvitsee turvalliset rajat, joten sitä tarvit-sevat myös erityisherkkät lapset. Rajoista voidaan sopia myös yhdessä lapsen kanssa (Satri, 2014, s. 79, 120).

4.3.2. Ympäristö ja ilmapiiri

Ollilan ja Kujalan (2020) tutkimuksesta työpaikoilla tuli ilmi, että huono työilmapiiri sekä väl-jyyden ja keskittymisrauhan puute ovat uhka erityisherkin työhyvinvoinnille. Tämä on hyvä nostaa esiin, koska todennäköisesti erityisherkkä oppilas kuormittuu näistä samoista asioista koulussa. Erityisherkkälle tulisi mahdollisuuksien mukaan tarjota rauhallinen työskentelytila koulussa ja huomioida yleinen ilmapiiri. Tästä hyötyy varmasti moni muukin ei-erityisherkkä oppilas. Myös ihmisten väliset konfliktit ja ristiriitatilanteet erityisherkkä kokee uhkaavina, sillä ne havaitaan jo hyvin varhaisessa vaiheessa, intuitiivisella tasolla (Ollila & Kujala, 2020). Myös Satri (2014, s. 71) tuo esiin riitelyn herkälle ihmiselle raskaana ja voimavaroja vievänä tilanteena. Koska erityisherkkä ahdistuu herkästi konfliktitilanteissa, olisi todella tärkeää pyrkiä huomaamaan konfliktitilanteet riittävän ajoissa, käsitellä ne mahdollisimman varhaisessa vai-heessa sekä keskustella ongelmista avoimesti (ks. Smolewska, McCabe & Woody, 2016).

Aronin (2020) mukaan erityisherkin kanssa tulee ottaa huomioon poikkeavat menetelmät, koska erityisherkkä huomaa erilaisia vivahteita ja saa paljon ärsykeitä opetustilanteissa. Hä-nen mukaansa erityisherkkä ahdistuu ja uupuu herkästi, jos hän joutuu käsittelemään liian pal-jon ärsykeitä samanaikaisesti. Tämä näkyy esimerkiksi vetäytymisenä tai yliaktiivisuutena (Aron, 2020, s. 234). Opettajan tulisi huomioida, että luokkaympäristö olisi viihtyisä ja

järjestyksessä, koska sekava ja epämiellyttävä ympäristö häiritsee erityisherkkää oppilasta (Aron, 2015). Erityisherkkät ihmiset ovat usein myös hyvin luovia (Bridges & Schendan, 2019), joten opettajan kannattaa huomioida tämä käyttämällä luovuutta opetuksessaan, esimerkiksi kuvien ja luovuutta vaativien tehtävien avulla (Aron, 2015). Ollilan ja Kujalan (2020) mukaan erityisherkkä tarvitsee työrauhaa ja etenkin rauhallista työtilaa luovuutta vaativissa työtehtävissä. Opettajan tulisi pyrkiä välttämään turhaa ylivirittyneisyyttä luokassa ja tarjota erityisherkkälle oppilaalle mahdollisuuksia rauhalliseen työskentelyyn erilaisin keinoin (Aron, 2015). Koulussa rauhallisen työskentelytilan järjestäminen voi olla melko vaikeaa, mutta erilaiset työskentelypaikat luokkahuoneen sisällä tai käytävällä voisivat olla mahdollisia keinoja vaikuttaa siihen.

Ollilan ja Kujalan (2020) mukaan erityisherkkät eivät tarvitse erityisasemaa työyhteisössä, vaan tärkeää olisi huomioida kaikkien työntekijöiden haasteet. Perusopetuksen opetussuunnitelman (2014) mukaan koulun tehtävänä on edistää yhdenvertaisuutta ja tasa-arvoa, joten yhteisön jäsenet tulee kohdatuiksi ja kohdelluiksi samanarvoisina riippumatta mistään henkilöön liittyvästä tekijästä. Samanarvoisuus ei tarkoita kuitenkaan samanlaisuutta, ja yhdenvertaisen kohdeltun lähtökohtana on perusoikeuksien ja osallistumisen mahdollisuuksien turvaaminen kaikille, sekä yksilöllisten tarpeiden huomioiminen (OPH, 2014, s. 28). Erityisherkkä oppilas saattaa tarvita erilaista huomioimista kuin ei-erityisherkkä oppilas. Ollila ja Kujala (2020) muistuttavat myös, että erityisherkkienkin välillä on eroja ja he ovat jokainen yksilöitä. Opettajan tulisikin muistaa tämä, sillä erityisherkkienkin tarpeet ovat yksilöllisiä.

Aronin (2015) mukaan opettajan tulisi kannustaa ja suojella erityisherkkää lasta hänelle sopivalla tavalla. Aron viittaa kirjassaan (2015) tutkimuksiin, joissa on havaittu turvallisesti kiintyneiden lasten hyötyvän pienestä määrästä ylivirittyneisyyttä koulun alussa, sillä se vähentää ylivirittymistä myöhemmin samankaltaisissa tilanteissa kouluvuoden aikana. Aronin (2020) mukaan erityisherkkää lasta ei tule kuitenkaan ylisuojella, vaan kannustaa häntä ja varmistaa, että kokemus on hänelle onnistunut. Näin ollen opettajan tulisi kehittää erityisherkkän sietokykyä sosiaalisissa tilanteissa (Aron, 2020, s. 234). Lisäksi opettajan tulisi pyrkiä tunnistamaan, onko oppilaan ylivirittyneisyys hetkellistä vai onko se jatkuvaa ja pitkäkestoista (Aron, 2015). Erityisherkkälle tulisi antaa riittävästi aikaa tottua uusiin tilanteisiin (Aron, 2015; Satri, 2014), sillä hän käsittelee enemmän ärsykejä kuin ei-herkkät ihmiset (Abell, 2006). Erityisherkkälle oppilaalle koulumaailma on täynnä riskejä, jotka hänen tulee ottaa huomioon ja käsitellä ennen kuin hän voi kokea olonsa turvallisiksi (Aron, 2015). Satri (2014, s. 47) mukaan läheisen

aikuisen läsnäolo sekä pienet tavoitteet auttavat erityisherkkää lasta pääsemään yli alkureaktion aiheuttamasta estyneisyydestä.

5. Pedagoginen rakkaus erityisherikän oppilaan kohtaamisessa

Pluessin (2015) mukaan ympäristöllä on suuri merkitys ihmisen selviytymiseen, kasvuun, kehittymiseen ja menestymiseen. Hänen mukaansa yksilöiden välillä on kuitenkin eroa siinä, kuinka voimakas vaikutus ympäristöllä on yksilöön (Pluess, 2015, s. 138). Erityisherikät ovat hyvin herkkiä ympäristön vaikutuksille, joten olisi tärkeää luoda erityisherikille, kuin kaikille muillekin oppilaille, suotuisa koulu- ja opiskeluympäristö.

Erityisherikät kokevat muita useammin itsensä ulkopuolisiksi ja vääränlaisiksi tässä yhteiskunnassa (Manninen 1999), minkä takia he eivät välttämättä uskalla tuoda edes omasta mielestään parhaita puoliaan esiin (Ollila & Kujala, 2020). Pedagogisen rakkauden avulla voidaan vastata lapsen tarpeeseen tulla ymmärretyksi ja hyväksytyksi juuri sellaisina kuin he ovat ja vahvistaa siten heidän identiteettiään (Hovila, 2004; Määttä & Uusiautti, 2013a). Tämä onkin tärkeää erityisherikän kannalta, jotta he voisivat kokea itsensä arvokkaaksi tässä yhteiskunnassa. Erityisherikällä on kykyjä ja vahvuuksia, joita muilla ei välttämättä ole. Joskus nämä vahvuudetkin saattavat näyttäytyä koulutyöskentelyä haittaavina piirteinä. Rakastava opettaja pyrkii löytämään nämä vahvuudet ja tarjoaa mahdollisuuksia tuoda ne esiin (Määttä & Uusiautti, 2014). Rakastava opettaja ei katso vain ongelmia, joita erityisherikän piirteistä tulee, vaan hän pyrkii löytämään ne mahdollisuudet, joita erityisherikän piirteet erityisherikälle itselleen ja siten koko yhteisölle tarjoaa. Vahvuuksien löytäminen vaikuttaa myös oppilaan itsetunnon kehittymiseen (Määttä & Uusiautti, 2013a).

Määttän ja Uusiautin (2013a) mukaan pedagogisen rakkauden tarkoitus on ohjata oppilasta kuralaiseen työhön ja tekemään töitä silloinkin, kun se ei ole aina niin hauskaa. Erityisherikän näkökulmasta tämä voi olla kuitenkin vahingollista, koska erityisherikät ovat herkkiä ja usein myös hyvin tunnollisia ja tekee työnsä kunnolla jo ilman erillistä ohjaamistakin. Voisiko siis erityisherikälle jossakin tilanteessa hyvä sanoa, ettei aina tarvitse tehdä täydellisesti tai joskus voi vähän hellittää, kuitenkin arvostaen hänen tunnollisuuttaan ja ominaisuuttaan. Toisaalta Määttän ja Uusiautin ajatuksessa on huomionarvoista erityisherikän oppilaan näkökulmasta se, että joskus erityisherikän voimakkaat tunteet ja tunnereaktiot voivat olla haittaava tekijä opiskelulle ja tällöin opettajan tulisi olla valmiina auttamaan. Erityisherikkä oppilas saattaa tarvita apua voimakkaiden tunteiden käsittelyssä ja valitsemaan oma toiminta voimakkaan tunteen keskellä.

Tunnetaidot ovat tärkeitä erityisherikälle oppilaalle, etenkin tunteiden tunnistaminen ja niiden käsitteleminen sillä erityisherikän tunteet ovat tavallista voimakkaampia (Satri, 2014). Pedagogisen rakkauden avulla voidaan ottaa huomioon erityisherikän oppilaan vahvat tunteet ja emotionit (ks. Määttä & Uusiautti, 2013a). Pedagoginen rakkaus on merkittävä tekijä erityisherikän oppilaan tunnetaitojen kehittämisessä, sillä Puolimatkan (2004) mukaan rakkaus sekä rakkauteen kuuluva luottamus on tärkeää, että lapsi voisi ilmaista ajatuksiaan ja tunteitaan. Hänen mukaansa lapsi, joka ei voi ilmaista tunteitaan, on vaikeaa tulla tietoiseksi niiden olemassaolosta ja siten hänen on vaikea hallita tunteitaan (Puolimatka, s. 62).

Koska erityisherikkä oppilas usein kritisoi itse itseään omista virheistään, hän ei välttämättä tarvitse niin paljon kasvattajan nuhtelua (ks. Satri, 2014). Liian voimakas kritisoiminen saattaa saada erityisherikän toimimaan sellaisella tavalla, mikä ei tunnu hänestä omalta (Satri, 2014). Esimerkiksi kova nuhtelu tekemättömistä läksyistä voi saada erityisherikän oppilaan kopioimaan tehtävät kaverilta välttääkseen kritiikin, vaikka tavallisesti hän olisi hyvin tunnollinen. Haavion (1948, s. 74) mukaan opettajan kärsimättömyys ajattelemattomana käytöksenä tai sanomisina saattaa pelästyttää ja tehdä aroiksi erityisesti hiljaiset oppilaat, jolloin he eivät enää uskalla edes yrittää. Tähän hiljaisten oppilaiden joukkoon lukeutuu todennäköisesti myös useat erityisherikät oppilaat.

Pedagogiseen rakkauteen pohjautuva kasvatus ja opetus on siis hyvin tilannesidonnaista. Esimerkiksi välittäminen ja kunnioittaminen voivat joissain tilanteissa mennä oppilaiden itsekurin ja kestävyuden vahvistamisen edelle. Pedagogiseen rakkauteen läheisesti kuuluva pedagoginen tahdikkaus nouseekin merkittäväksi tekijäksi erityisherikän oppilaan kohtaamisessa, sillä se auttaa opettajaa olemaan vuorovaikutuksessa erilaisten ihmisten kanssa. Erityisherikän kokemusmaailma voi olla ei-erityisherikälle opettajalle vaikeasti saavutettavissa, jolloin merkitykselliseksi nousee van Manenin (1993, s. 125) ajatus siitä, että pedagoginen tahdikkaus on kasvattajan kyky lukea oppilaan sisäistä maailmaa. Pedagoginen tahdikkaus onkin merkittävä tekijä erityisherikän oppilaan ymmärtämisessä.

Erityisherikälle oppilaalle on tärkeää myös rakastavan opettajan pyrkimys huomioida jokaisen oppilaan henkilökohtainen tilanne. Rakastava opettaja ottaa huomioon erityisherikän taipumuksen kuormittua liiallisista ärsykkeistä ja pyrkii järjestämään asiat siten, että oppimistilanteet ovat erityisherikälle suotuisia ja oppimista edistäviä. Koska erityisherikätkin ovat kaikki erilaisia (Ollila & Kujala, 2020), niin ei voida yleisesti määritellä, miten erityisherikän kanssa tulee toimia, vaan erityisherikän kohtaaminen vaatii opettajalta tahdikkautta. Tahdikas opettaja

ymmärtää, miten juuri kyseisen erityisherkan oppilaan kanssa toimitaan ja miten hänet olisi hyvä kohdata.

Määttä ja Uusiautti (2012) mukaan pedagoginen tahdikkaus on pedagogisen auktoriteetin ja pedagogisen rakkauden leikkauskohdassa. Erityisherkkä oppilas tarvitsee kannustusta ja ohjausta mennäkseen epä mukavuusalueelle, mutta samanaikaisesti hän tarvitsee suojelua ja aikaa tottua uusiin tilanteisiin (Aron, 2015). Erityisherkkä oppilas tarvitsee siis auktoriteettia, joka pistää hänelle rajat, sekä rakastavaa aikuista, joka kohtaa hänet lempeästi ja ymmärtäen häntä. Hyvä vuorovaikutus erityisherkan kanssa vaatii opettajalta tilannetajua ja aitoutta (Satri, 2014). Opettajan tulee siis jatkuvasti yhdistellä pedagogista rakkautta ja pedagogista auktoriteettia erityisherkälle sopivalla tavalla, niin kuin tahdikas opettaja toimii.

Pedagogisen rakkauden avulla voidaan tarjota erityisherkälle positiivisesti suuntautunutta toimintaa (Määttä & Uusiautti, 2014), josta erityisherkkät hyötyvät useimmiten muita enemmän (Belsky & Pluess, 2009). Åkerblandin (2014) mukaan konkreettisen toiminnan kautta tulleet kokemukset ohjaavat yksilön käsitystä itsestään ja kyvyistään, jotka suuntaavat ja ohjaavat yksilön toimijuuttaan edelleen. Hänen mukaansa kokemukset syntyvät ympäristön kulttuurin, sosiaalisten suhteiden, materiaalien, toiminnan sekä tekojen kautta (Åkerbland, 2014, s. 44). Pedagogisen rakkauden avulla voidaankin tukea erityisherkan oppilaan toimijuutta mahdollistamalla hänelle kokemuksia, jotka tukevat hänen käsityksiään itsestään ja kyvyistään.

Pedagoginen rakkaus on tärkeää ihan jokaisen oppilaan kohtaamisessa, mutta on hyvä huomioida, että pedagoginen tahdikkaus, jolloin voidaan huomioida jokaisen yksilön tarpeet. Erityisherkkä oppilas tarvitsee paljon ymmärrystä ja lempeyttä, mutta samalla hän tarvitsee selkeitä rajoja siten, että hänen toimijuutensa ja vapautensa kuitenkin säilyisi toimia oman moraalin mukaisesti. Pedagogisella rakkaudella näyttää olevan iso merkitys erityisherkan oppilaan kohtaamisessa, sillä pedagogisesta rakkaudesta nousi esille useita asioita, jotka ovat tärkeitä myös erityisherkan oppilaan kohtaamisessa. Tärkeäksi nousi etenkin pedagoginen tahdikkaus.

6. Pohdinta

Koska pedagoginen rakkaus on vaikea määritellä yksiselitteisesti, eikä kukaan varmaan koskaan pysty täysin määrittelemään sitä, niin rakkauden tutkiminenkin on todella haastavaa. Rakkaus tuntuu liittyvän useaan eri asiaan ja se voidaan määritellä monella eri tavalla. Kaikki varmaan on kuitenkin yhtä mieltä siitä, että on olemassa rakkautta, vaikka emme osaa sitä täysin yksiselitteisesti määritelläkään. Suurin osa ihmisistä todennäköisesti on kokenut elämänsä aikana tulleen rakastetuksi ja rakastavansa jotakuta. Määrittelyyn liittyvistä vaikeuksista huolimatta pedagoginen rakkaus vaikuttaa olevan tärkeä osa kasvattajan työtä ja siksi sitä onkin hyvä tutkia eri konteksteissa. Varsinaista tutkimustietoa pedagogisesta rakkaudesta löytyi kohtuullisesti, mutta tietokirjallisuuden määrä on todella laaja.

Tärkeää on myös huomioida, että osa tutkielmassa mainituista tutkimuksista oli toteutettu esimerkiksi varhaiskasvatuksen kentällä tai työmaailmassa. Tällöin tutkielmaa tehdessä on käytetty omaa harkintaa, mitkä näistä voisivat olla sovellettavissa myös koulumaailmassa. Tämä on pyritty tuomaan tekstissä esiin. Osa tutkimusaineistosta ei ole myöskään ihan tuoreita, sillä uutta tutkimustietoa aiheesta oli suhteellisen niukasti. Metsämuurosen (2003, s. 15) mukaan vanhempikaan tieto ei ole välttämättä vanhentunutta, jos uudempaa tutkimustietoa aiheesta ei ole, joten tämän tutkielman kannalta osa vanhemmistakin tutkimuksista ovat varmasti vielä nykyäänkin käyttökelpoisia. Tutkielmassa on käytetty jonkin verran myös niin sanottuja klassikko teoksia.

Huomionarvoista tutkielmassa on, että tutkimustietoa erityisherikän oppilaan kohtaamisesta löytyy melko vähän, joten lähteinä on käytetty osittain myös tietokirjoista peräisin olevaa aineistoa. Tutkielmassa on kuitenkin pyritty käyttämään sellaista aineistoa, joka on hyvin läheisesti yhteydessä tutkielmassa esittelemääni tutkimustietoon. Voidaan myös todeta, että tutkimustietoa erityisherikkien tarpeista tarvittaisiin, sillä tietokirjoihin perustuvaa tietoa löytyy todella paljon, mutta tieteellinen tutkimus jää niukaksi. Tutkielmaa tehdessä tuli todella usein vastaan tilanne, että erityisherkkyyttä koskevista tietokirjoista löytyi todella paljon yhteyksiä pedagogiseen rakkauteen.

Vaikka tutkielmassa on muutamia luotettavuusongelmia ja tutkimustieto on melko niukkaa, niin tutkielma kuitenkin osoitti sen, että aiheen jatkotutkimukselle olisi tarvetta. Aloinkin pohdintaan voisiko jatkossa, esimerkiksi gradussa, tutkia aihetta juuri noiden tietokirjojen tai nettisivujen kautta. Myös haastattelut voisivat olla hyvä keino saada lisää tietoa pedagogisen

rakkauden merkityksestä erityisherkälle oppilaalle. Tutkielmassa yhdeksi tärkeäksi asiaksi erityisherkän kohtaamisessa nousi pedagoginen tahdikkaus, minkä tutkiminen tarkemmin voisi olla mielekästä. Erityisherkyys on kuitenkin hyvin mielenkiintoinen aihe kasvatustieteen opiskelijoiden keskuudessa, kun tarkastelee esimerkiksi erityisherkyudesta tehtyjen kandidaatin- ja maisterintutkielmien määriä. Aihe siis kiinnostaa kasvatustieteen opiskelijoita. Onhan moni opettajaopiskelija itsekin erityisherkkä, joten heillä on myös omia kokemuksia erityisherkkänä koulumaailmassa.

Johdannon aluksi toin esiin omaa taustani tutkijana tähän kyseiseen aiheeseen liittyen. Tutkielman tekeminen avasi todella paljon erityisherkyyttä ja pedagogista rakkautta itsellenikin. Etenkin erityisherkyuden ymmärtäminen otti paljon aikaa, sillä eri lähteissä vaikutti olevan ristiriitaista tietoa. Aron (2020) kertoo tutkineensa erityisherkyyttä aistitiedon käsittelyn herkkyytenä, vaikka erityisherkyyteen kuuluu aistitiedon käsittelyn herkkyyden lisäksi muitakin herkkyyden osa-alueita (Greve ym., 2019). Tämä sekoitti omaa ymmärtämistä, ja voin todeta, että vieläkin tuntuu siltä, että olenkohan täysin ymmärtänyt mitä erityisherkyys todella on. Mutta ajattelen kuitenkin ymmärrykseni olleen riittävä tämän tutkielman tekemiseen, sillä tarkoituksena ei ollutkaan syventyä täydellisesti erityisherkyyteen, vaan selvittää millainen merkitys pedagogisella rakkaudella on erityisherkälle oppilaalle. Jos kuitenkin päädyn tekemään aiheesta jatkotutkimusta, on varmasti tarpeen syventää tietämystä vielä lisää.

Lähteet

- Abell, S. (2006). Highly Sensitive Child. *Clinical Pediatrics*, 45(3), 293–294. <https://doi.org/10.1177/000992280604500316>
- Acevedo, B. P., Aron, E. N., Aron, A., Sangster, M.-D., Collins, N. & Brown, L. L. (2014). The highly sensitive brain: an fMRI study of sensory processing sensitivity and response to others' emotions. *Brain and Behavior*, 4(4), 580–594. <https://doi.org/10.1002/brb3.242>
- Aron E. N. (2020). *Erityisherkkä ihminen: Tunnista itsesi ja käännä herkkyyks voimavaraksi* (suom. S. Linteri). Nemo.
- Aron E. N. (2015). *Erityisherkkä lapsi* (suom. K. Tielinen). Nemo.
- Aron, A. & Aron, E.N. (1997). Sensory-Processing Sensitivity and Its Relation to Introversion and Emotionality. *Journal of personality and social psychology*, 73(2), 345–368. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.73.2.345>
- Aron, E. N., Aron, A. & Jagiellowicz, J. (2012). Sensory Processing Sensitivity: A Review in the Light of the Evolution of Biological Responsivity. *Personality and Social Psychology Review*, 16(3), 262–282. <https://doi.org.pc124152.oulu.fi:9443/10.1177/1088868311434213>
- Airaksinen, A. & Satri, J. (2021). Herkkyyks ja yksilölliset olemisen kehyykset. *Sosiaalipedagogiikka*, 22, 63–84. <https://doi.org/10.30675/sa.103222>
- Belsky, J. & Pluess, M. (2009). Beyond Diathesis Stress: Differential Susceptibility to Environmental Influences. *Psychological bulletin*, 135(6), 885–908. <https://doi.org/10.1037/a0017376>
- Boyce, T. (2020). *Orkidea vai voikukka?* (suom. J.-V. Sappinen). Wsoy.
- Boyce, W. T. & Ellis, B. J. (2005). Biological sensitivity to context: I An evolutionary–developmental theory of the origins and functions of stress reactivity. *Development and Psychopathology* 17(2), 271–301. <https://doi.org/10.1017/S0954579405050145>
- Bridges, D. & Schendan, H. (2019). Sensitive individuals are more creative. *Personality and Individual Differences*, 142(1), 186–195. <https://doi-org.pc124152.oulu.fi:9443/10.1016/j.paid.2018.09.015>
- Frankl, Viktor. E. (1983). *Olemisen tarkoitus* (suom. E. Sandborg & O. Jokinen). Otava.
- Freire, P. (2005). *Sorrettujen pedagogiikka* (toim. Tuukka Tomperi, suom. J. Kuortti). Vastapaino.

- Gerstenberg, F. (2012). Sensory-processing sensitivity predicts performance on a visual search task followed by an increase in perceived stress. *Personality and individual differences*, 53(4), 496–500. <https://doi-org.pc124152.oulu.fi:9443/10.1016/j.paid.2012.04.019>
- Greven, C. U., Lionetti, F., Booth, C., Aron, E. N., Fox, E., Schendan, H. E., Pluess, M., Bruining, H., Acevedo, B., Bijtbeier, P., Homberg, J. (2019). Sensory Processing Sensitivity in the context of Environmental Sensitivity: A critical review and development of research agenda. *Neuroscience and biobehavioral Reviews* 98, 287–305. <https://doi.org/10.1016/j.neubiorev.2019.01.009>
- Haavio, M. (1948). *Opettajapersoonallisuus*. Gummerus.
- Habermas, J. (1994). *Järki ja kommunikaatio* (2. uud. p.) (suom. J. Kotkavirta). Gaudeamus.
- Harjunen, E. (2004). Tahdotko? Teoksessa J. Loima (toim.), *Theoria et praxis*. Viikin normaalikoulun julkaisuja 1.
- Hatt, B. E. (2005). Pedagogical love in the transactional curriculum. *Journal of curriculum studies*, 37(6), 671–688. Routledge. <https://doi.org/10.1080/00220270500109247>
- Hoveid, M. H. & Finne, A. (2014). ‘You Have to Give of Yourself’: Care and Love in Pedagogical Relations. *Journal of Philosophy of Education*, 48(2), 246–259. <https://doi-org.pc124152.oulu.fi:9443/10.1111/1467-9752.12069>
- Hooks, B. (2016). *Rakkaus muuttaa kaiken* (suom. E. Halttunen-Riikonen). Eurooppalaisen filosofian seura ry/ niin & näin.
- Hooks, B. (1994). *Teaching to Transgress: Education as the Practice Freedom*. Routledge.
- Hovila, H. (2004). *Opettajan ja oppilaan kohtaaminen koulusituatiossa* [väitöskirja, Tampereen yliopisto]. Taju. <https://urn.fi/urn:isbn:951-44-6073-1>
- Hännikäinen, M. (2017). Kasvattajan pedagoginen herkkyys ja pienten lasten emotionaalinen hyvinvointi päiväkotiryhmissä. *Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti*, 27(1), 54–63. <https://bulletin.nmi.fi/wp-content/uploads/2017/05/h%C3%A4nnik%C3%A4inen.pdf>
- Jagiellowicz, J., Aron A. & Aron E. N. (2016). Relationship between the temperament trait of sensory processing sensitivity and emotional reactivity. *Social behavior and personality*, 44(2), 185–200. <https://doi.org/10.2224/sbp.2016.44.2.185>
- Jonkman, L. (2015) *Introvertit: Työpaikan hiljainen vallankumous* (suom. U. Lempinen). Atena.
- Kauppinen, E. (2007). Kasvattajan rakkaus: vastavuoroisen pedagogiikan mahdollisuus. Teoksessa T. Aittola, J. Eskola, J. Suoranta (toim.), *Kriittisen pedagogiikan kysymyksiä* (s. 79–96). Tampereen yliopiston kasvatustieteiden laitos.
- Keltikangas-Järvinen, L. (2016). *Hyvät tyypit: Temperamentti ja työelämä* (s. 106–108). Wsoy.

- Leary, T. (2004). *Interpersonal Diagnosis of Personality: A Functional Theory and Methodology Evaluation*. Wipf and Stock Publishers.
- Löhken, S. (2016). *Introt ja ekstrot: vastaparista voimapariksi* (suom. K. Tielinen). Viisas elämä.
- Manninen, S.-S. (1999). *Outolintu, erilainen: Tutkimusraportti yliherkästä väri-ihmisestä muotojen yhteiskunnassa*. Atena.
- Metsämuuronen, J. (2003). *Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä* (2. uud. painos). International Methelp Ky.
- Määttä, K. & Uusiautti, S. (2012). Pedagoginen auktoriteetti ja pedagoginen rakkaus: Yhdessä vai vastakkain. *International journal of whole schooling*, 8(1), 21–39.
- Määttä, K., Uusiautti, S. (2013a). Pedagogical love and good teacherhood. Teoksessa K. Määttä & S. Uusiautti, *Many faces of love* (s. 93–101). Kasvatustieteiden tiedekunta, Lapin yliopisto. <https://doi.org/10.1007/978-94-6209-206-8>
- Määttä, K., Uusiautti, S. (2013b). Love for work as the way toward well-being. Teoksessa K. Määttä & S. Uusiautti, *Many faces of love*, (s. 139–144). Kasvatustieteiden tiedekunta, Lapin yliopisto. <https://doi.org/10.1007/978-94-6209-206-8>
- Määttä, K. & Uusiautti, S. (2014). Love-Based Leadership at School as a Way to Well-Being in Pupils: Theoretical and Practical Considerations. *International Journal of Education*, 6(3). <http://dx.doi.org/10.5296/ije.v6i3.6042>
- Nivala, E. & Ryynänen, S. (2019). *Sosiaalipedagogiikka: Kohti inhimillisempää yhteiskuntaa*. Gaudeamus.
- Nolvi, S., Tuulari, J. J., Lavonius, T., Scheinin, N. M., Lehtola, S. J., Lavonius, M., Merisaari, H., Saunavaara, J., Korja, R., Kataja, E.-L., Pelto, J., Parkkola, R., Karlsson, R. & Karlsson, H. (2020). Newborn white matter microstructure moderates the association between maternal postpartum depressive symptoms and infant negative reactivity. *Social Cognitive and Affective Neuroscience*, 15(6), 649–660. <https://doi.org/10.1093/scan/nsaa081>
- Ollila, S. & Kujala, A. (2020). Moninaisuus työelämässä ja johtamisessa - erityisherät persoonat työssä. *Hallinnon tutkimus*, 39(2), 90–102. <https://doi.org/10.37450/ht.98083>
- Opetushallitus. (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf
- Page, J. (2014). Developing Professional Love in Early Childhood Settings. Teoksessa L. J. Harrison & J. Sumsion (toim.), *Lived spaces of infanttoddler education and care*:

- Exploring diverse perspectives on theory, reseach and practice* (s. 119–129). Springer.
<https://doi-org.pc124152.oulu.fi:9443/10.1007/978-94-017-8838-0>
- Pluess, M. (2015). Individual Differences in Environmental Sensitivity. *Child Development Perspectives* 9(3), 138–143. <https://doi.org/10.1111/cdep.12120>
- Puolimatka, T. (2004). *Kasvatus, arvot ja tunteet*. Tammi.
- Salminen, A. (2011). Mikä kirjallisuuskatsaus?: Johdatus kirjallisuuskatsauksen tyyppeihin ja hallintotieteellisiin sovelluksiin. Vaasan yliopiston julkaisuja. Vaasan yliopisto.
https://www.uwasa.fi/materiaali/pdf/isbn_978-952-476-349-3.pdf
- Satri, J. (2014). *Sisäinen lepatus: Herkän ihmisen tietokirja*. Viisas Elämä Oy.
- Seligman, M. E. P. (2008). *Aito onnellisuus* (suom. M. Lång). Art House.
- Siljander, P. (2002). *Systemaattinen johdatus kasvatustieteeseen*. Otava.
- Sipman, G., Thölke, J., Martens, R. & McKenney, S. (2019). The role of intuition of pedagogical tact: Educator views. *British Educational Research Journal*, 45(6), 1186–1202.
- Skinnari, S. (2004a). Pedagoginen rakkaus ja ihmisen idea aikuiskasvatuksen haasteina. *Aikuiskasvatus*, 24(2), 154–163. <https://doi.org/10.33336/aik.93555>
- Skinnari, S. (2004b). Neutraali opettajuus on vain myytti – ihanteeksi pedagoginen rakkaus. *Aikuiskasvatus*, 24(3), 275–276. <https://doi.org/10.33336/aik.93579>
- Skinnari, S. (2004c). *Pedagoginen rakkaus: Kasvattaja elämän tarkoituksen ja ihmisen arvoituksen äärellä*. PS-kustannus.
- Skinnari, S. (2011). Kasvu ihmisyyteen ja pedagoginen rakkaus. Teoksessa J. Paalasmaa (toim.), *Lapsesta käsin: Kasvatuksen ja opetuksen vaihtoehtoja*. PS-kustannus.
- Smolewska, K. A., McCabe, S. B. & Woody, E. Z. (2006). A psychometric evaluation of the Highly Sensitive Person Scale: The components of sensory-processing sensitivity and their relation to the BIS/BAS and “Big Five”. *Personality and Individual Differences*, 40(6), 1269–1279. <https://doi-org.pc124152.oulu.fi:9443/10.1016/j.paid.2005.09.022>
- Stefan Lindasay, J. (2017). *The Highly Sensitive Teacher: Sensory-Processing Sensitivity, Burnout, and Self-Efficacy in Urban Public School Teachers* [väitöskirja, University of California]. UCLA. <https://escholarship.org/uc/item/7m76t4jk>
- Van Manen, M. (1993) *The tact of teaching* (2. painos). The State University of New York Press.
- Van Manen, M. (2016). *Pedagogical tact: Knowing what to do when you don't know what to do* (2. painos). Routledge.
<https://doi-org.pc124152.oulu.fi:9443/10.4324/9781315422855>

- Viskari, S. (2003). Pedagogisen rakkauden mahdollisuus. Teoksessa M. Vuorikoski, S. Törmä, S. Viskari, *Opettajan vaiettu valta*. Vastapaino.
- Wolf, M., van Doorn, G. S. & Weissing, F. J. (2008). Evolutionary emergence of responsive and unresponsive personalities. *PNAS*, *105*(41), 15825–15830.
<https://doi.org/10.1073/pnas.0805473105>
- Wihersaari, J. (2011). *Kohtaaminen – opettajuuden ydin?* [väitöskirja, Tampereen yliopisto].
<https://urn.fi/urn:isbn:978-951-44-8310-3>
- Åkerbland, L. (2014). *Epävarmuuden tuolla puolen: muuttuvat työmarkkinat ja prekaari toimijuus* [väitöskirja, Itä-Suomen yliopisto]. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-61-1364-7>