

# **“Koira ymmärtää kaiken, ku se oli niin läsnä ja kuunteli tosi tarkkaan.”**

Lukukoiran vaikutus kolmannen vuosiluokan oppilaiden lukuvirheisiin ja sen yhteydet koettuun lukutilanteeseen

Haakana Ninni

Kauppi Pilvi

Pro gradu -tutkielma

Kasvatustiede

Turun yliopisto

Rauman opettajankoulutuslaitos

Marraskuu 2017

*Turun yliopiston laaturjestelmän mukaisesti tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu Turnitin OriginalityCheck –järjestelmällä.*

TURUN YLIOPISTO

Opettajankoulutuslaitos, Rauman yksikkö / Kasvatustieteiden tiedekunta

HAAKANA NINNI & KAUPPI PILVI: "Koira ymmärtää kaiken, ku se oli niin läsnä ja kuunteli tosi tarkkaan." Lukukoiran vaikutus kolmannen vuosiluokan oppilaiden lukuvirheisiin ja sen yhteydet koettuun lukutilanteeseen.

Pro Gradu -tutkielma, 55 s., 6 liites.

Kasvatustiede

Marraskuu 2017

---

Tässä kokeellisessa tutkimuksessa tarkasteltiin lukukoiran kertaluontoista vaikutusta kolmasluokkalaisten lukuvirheiden määrään. Lisäksi haastattelun avulla selvitettiin oppilaiden ajatuksia lukukoiran käytöstä kouluympäristössä sekä oppilaiden asennetta lukemista kohtaan. Tutkimukseen osallistui 22 kolmasluokkalaista oppilasta yhdestä satakuntalaisesta koulusta.

Tutkimuksen teoreettisen viitekehys koostuu käsitteistä lukeminen, motivaatio, eläinavusteinen työskentely ja lukukoira-toiminta.

Lukuvirheaineisto kerättiin videoimalla ja äänittämällä kolmasluokkalaisten oppilaiden lukemista lukukoiralle sekä tutkijalle. Videoiden ja äänitteiden avulla laskettiin lukuvirheiden määrä. Lukemisen jälkeen oppilaita haastateltiin. Haastattelun avulla selvitettiin oppilaiden ajatuksia lukukoiran käytöstä.

Lukuvirheiden määrässä ei havaittu tilastollisesti merkitsevää eroa silloin, kun oppilas luki koiralle verrattuna tilanteeseen, jossa kuulija oli ihminen. Haastatteluista kävi ilmi, että suurin osa oppilaista kokevat lukukoiran läsnäolon lukutilanteessa rauhoittavana ja mukavana. Yli puolet oppilaista kokivat koiran ymmärtävän ja kuuntelevan heitä. Oppilaat kokivat koiralle lukemisen mukavana, koska koira ei keskeytä, eikä kiinnitä virheisiin huomiota.

Asiasanat: lukukoira, eläinavusteinen työskentely, lukeminen, sujuva lukutaito.

## Sisällys

1	Johdanto.....	5
2	Lukeminen.....	7
2.1	Lukeminen käsitteenä .....	7
2.2	Sujuva lukutaito .....	8
2.3	Lukemisen sujuvuuden arviointi .....	9
3	Motivaatio .....	11
3.1	Motivaation vaikutus lukemiseen ja oppimiseen .....	12
3.2	Ulkoinen ja sisäinen motivaatio sekä amotivaatio .....	14
3.3	Minäkäsitys, ääneen lukeminen ja oppimiskokemus .....	14
3.4	Tunteiden vaikutus oppimiseen ja oppimiskäsitys .....	15
4	Eläinavusteinen työskentely .....	17
4.1	Lukukoira toiminta.....	18
4.2	Koiran vaikutus.....	22
5	Tutkimusongelmat .....	24
6	Tutkimuksen toteuttaminen .....	25
6.1	Tutkittavat, tutkijat ja lukukoira .....	25
6.2	Aineistonkeruu.....	26
6.3	Aineistonkeruumenetelmät .....	27
6.4	Aineiston analyysi.....	27
6.4.1	Tilastolliset analyysit .....	30
6.4.2	Sisällönanalyysi .....	30
6.5	Esitestaus.....	31
7	Tulokset.....	32
7.1	Virheiden määrä tilastollisesti tarkasteltuna.....	32
7.2	Haastattelun tulokset.....	33
7.2.1	Oppilaiden suhtautuminen lukemiseen .....	33

7.2.2 Oppilaiden määritelmä sujuvasta lukemisesta .....	33
7.2.3 Ääneen vai äänettömästi? .....	34
7.2.4 Oppilaiden suhtautuminen lukukoiraan .....	35
7.2.5 Oppilaiden kokemus lukukoiralle lukemisesta.....	36
7.2.6 Ymmärsikö koira mitä sille luettiin? .....	37
7.2.7 Koiran muu hyödyntäminen koulussa oppilaiden näkökulmasta .....	38
8 Pohdinta .....	40
8.1 Tulosten tarkastelu .....	40
8.3 Tutkimuksen luotettavuus, eettinen tarkastelu ja yleistettävyys.....	45
8.4 Jatkotutkimusehdotukset .....	46
Lähteet.....	48
Liitteet .....	56

# 1 Johdanto

Luokassa ääneen lukeminen voi olla monelle oppilaalle pelottava kokemus, varsinkin jos oppilaalla on lukemiseen liittyviä haasteita. Esiintymistilanteet ahdistavat useita ihmisiä, kuten luokassa oppilaita. Aulangon (1997) mukaan muiden ihmisten läsnäolo aiheuttaa jännitystä esiintymistilanteessa. Muiden läsnäolo mielletään arviointiin. Jo pienelle ryhmälle esiintyminen jännittää monia ja suurelle ryhmälle sitäkin enemmän. (Aulanko 1997,43.) Myös Klotzin (2014) mukaan etenkin aikuisten on huomattu olevan hermostuneita lukiessaan ääneen muiden kuullen. He keskittyvät sanomaan sanat oikein, mutta tämän seurauksena he eivät keskity tekstin sisältöön. (Klotz 2014,180.)

Monissa kouluissa on luovuttu kokonaan vuorotellen ääneen lukemisesta luokassa. Ääneen lukemisen katsotaan kuitenkin olevan tärkeää lapselle etenkin silloin, kun lapsi vasta omaksuu lukutaitoa. (Heikkilä-Halttunen 2015, 192.) Lukutaitoa pidetään yhtenä elämässä pärjäämisen edellytyksenä (Friesen 2009,106). Lukutaidon tärkeydestä voi kertoa esimerkiksi se, että sitä mitataan tasaisin väliajoin kouluissa ja erilaisissa kansainvälisissä tutkimuksissa. Koirien käyttö lukemisen tukena on lisääntynyt vuodesta 2014 runsaasti ympäri Suomea (Törnroos & Lötjönen 2014).

Suomeen lukukoiratoiminta tuli vuoden 2010 jälkeen (Suomen Karva-Kaverit 2017.) Suomessa lukukoiratoiminnalle ei tähän asti ole ollut virallisia ohjeita, eikä koiria ole testattu virallisella koulutuksella. Vuonna 2017 Suomen Kennelliitto aloitti lukukoirien ja niiden ohjaajien testaamisen sekä kouluttamisen. Tällä halutaan tehdä ero lukukoiratoiminnan ja kaverikoiratoiminnan välille. (Nygård 2017,15–17.) Välimäki (2016) perehtyi lukukoiratoimintaan haastatteleamalla suomalaista erityisopettajaa, joka on käyttänyt lukukoiraa opetuksensa apuna. Suomessa lukuhetki lukukoiralle kestää normaalisti viidestä minuutista viiteentoista minuuttiin. Lukuhetkeen osallistuvat vain oppilas, koira ja koiranohjaaja. Oppilaalle on helpompaa keskittyä lukemiseen, kun muut eivät ole kuuntelemassa. Vilkkaat oppilaat

rauhottuvat lukukoiralle lukiessa. He ymmärtävät olevansa tilanteen hallitsijoita ja heidän tulee ottaa huomioon kuulijansa, eli koira. Lukemisen lisäksi lukukoiran avulla oppilas oppii empaattisuutta ja vuorovaikutteisuutta. (Välimäki 2016.)

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on tarkastella lukukoiran vaikutusta kertaluontoisena kokemuksena kolmasluokkalaisten oppilaiden lukemisessa tapahtuvien virheiden määrään. Tutkimukseen osallistui 22 kolmasluokkalaista oppilasta. Tutkimuksessa oltiin kiinnostuneita lukuvirheiden määrästä ja lukukoiran vaikutuksesta lukutilanteeseen. Tutkimuksessa pyrittiin rajaamaan koiran ohjaajan vaikutus pois, jotta koiran vaikutus saataisiin näkymään mahdollisimman hyvin. Lukutilanteen jälkeen toteutetun haastattelun avulla selvitettiin oppilaiden ajatuksia lukemisesta ja lukukoiran käytöstä.

## 2 Lukeminen

### 2.1 Lukeminen käsitteenä

Lukemisen käsite voidaan määritellä kielen, ajattelutaidon tai lukumotivaation näkökulmasta. Kasvatustieteessä lukemisen käsitteeseen liittyy lukemaan oppiminen ja opettaminen. Lukeminen on laaja käsite, joten myös sen käsittelyn määrittely on hankalaa. (Julkunen 1993, 80.) Lukemisen käsite on kokonaisvaltainen. Lukijan omat tunteet voivat vaikuttaa lukusuoritukseen. Elämyksellisen lukutaidon käsite viittaa lukuhalun kasvattamiseen ja syvällisen monitahoisen kiinnostuksen heräämiseen. Toiminnallinen eli funktionaalinen lukutaito on lukemista ajattelun ja muiden toimintojen välineenä eri elämäntilanteissa. Lukemistapahtuma on prosessi, joka tapahtuu lukijan aivoissa. Prosessi muodostuu kirjoitetun kielen dekoodaustaidosta sekä ymmärryksestä. Lukija muodostaa kirjoitetusta tekstistä mielessään puhuttua kieltä vastaavan muodon ja samalla antaa sille merkityksen. Lukiessa kirjoitettu kieli ymmärretään ja siihen reagoidaan tietoisesti tulkitsevalla sekä kirjaimellisella tavalla. (Lehtonen 1998, 7–8.)

Lukeminen muodostuu neljästä eri tekijästä ja niiden yhteisvaikutuksesta. Nämä tekijät muodostuvat lukijasta, kirjoitetusta kielestä, lukemisprosessista sekä lukutilanteesta. Lukijalta vaaditaan riittävät kognitiiviset kyvyt ja kielelliset taidot lukemisprosessista suoriutumiseen. Kirjoitetun kielen relevantit rakenteet helpottavat tekstin ymmärtämistä ja koodaamista. Lukemisprosessissa kaikki mentaaliset prosessit eli havaitseminen, sanojen tunnistaminen, tulkinta, ymmärtäminen, arviointi ja soveltaminen sekä lukijan omat tavoitteet ja lukemisen tarkoitus ohjaavat tavoiteltuihin strategioihin. Teksti ja lukija kohtaavat lukutilanteessa. Tekstin tulkinta voi vaihdella lukijan aikaisempien kokemusten ja tilanteen mukaan. (Lehtonen 1998, 9.)

Lukija voi olla joko aktiivinen tai passiivinen. Aktiivinen lukija tiedostaa lukemisen tarkoituksen ja keskittyy erityisesti siihen, miten hän tekstiä lukee. Aktiiviselle lukijalle lukeminen on vuorovaikutusta tekstin kanssa, johon liittyy ymmärtämistä ja ajattelua. Aktiivinen lukija käyttää tietoista strategioiden

valintaa eli metakognitiivisia taitoja. Lukemisen jälkeen aktiivinen lukija tekee päätelmiä ja pohtii tavoitteiden saavuttamista. (Lehtonen 1998, 23.)

Passiivinen lukija eroaa merkittävästi aktiivisesta lukijasta. Passiivinen lukija ei ajattele tavoitteita tai tarkoitusta ennen lukemisen aloittamista. Hän ei ennakoiki tekstin sisältöä tai käytä aikaisempia kokemuksiaan hyväksi tekstin lukemisessa. Lukutapa on sattumanvarainen, eikä siihen liity strategioita. Passiivinen lukija ei seuraa lukemisen aikana omaa suoritustaan. Lukemisen jälkeen hän ei pohdi lukukehitystään eikä muista lukemaansa. (Lehtonen 1998, 23–24.)

## **2.2 Sujuva lukutaito**

Tässä tutkimuksessa käytetään lukemisessa tapahtuvista virheistä määritelmää lukuvirhe. Salmen, Huemerin, Heikkilän ja Aron mukaan (2013) mukaan sujuva lukutaito tarkoittaa, että lukeminen sujuu teknisesti vaivattomasti. Lukija pystyy lukemaan tekstin sanoja automaattisesti tunnistamalla, jumiutumatta niihin. Sujuvan lukemisen vastakkainen termi on epäsujuva lukeminen. Se on luonnollisesti sujuvan lukutaidon vastaista eli jumiutuvaa, hidasta, sanoihin palailevaa sekä työntäyteistä. Lukunopeuden kasvaessa myös virheiden määrä kasvaa. (Salmi, Huemer, Heikkilä & Aro 2013, 14.)

Sujuvan lukemisen perustaitoihin kuuluu kyky koodata tarkasti sanoja sarjassa. Tarkan ja virheettömän lukutaidon edellytyksiin kuuluvat hallinta kirjain-äännevastaavuudesta, tietoisuus puhevirtaan kuuluvista äänneistä sekä tavujen ja äänneiden yhdistämisen taito. Sujuvaa lukutaitoa harjoitellaan etenkin tarjoamalla paljon erilaisia kokemuksia erilaisista teksteistä ja lukemalla säännöllisesti. (Salmi ym. 2013, 15.) Sujuva lukeminen on nopeaa, tarkkaa, oikein rytmitettyä ja tauotettua. Lukija muodostaa lukemastaan merkityksellisen ja järkevän kokonaisuuden. Sujuva lukija hallitsee peruslukutaidon alkeet samanaikaisesti, ymmärtää sanojen merkityksen ja pystyy tulkitsemaan tekstiä. Kyse ei ole kuitenkaan pelkästä nopeudesta. Sujuva lukeminen johtaa tekstin ymmärtämiseen. (Lerkkanen 2006, 102.)



Heikoilla lukijoilla on hitaampi lukunopeus sujuviin lukijoihin verrattuna. Hitaalla lukemisella on negatiivinen vaikutus lukuhalukkuuteen. Työläs lukeminen saa lukijan helposti välttelemään lukemista, jolloin lukutaito ei pääse kehittymään. (Salmi ym. 2013, 16.) Heikko lukutaito on yhteydessä myös luetun ymmärtämiseen, sillä silloin lukeminen on takeltelevuuden lisäksi arvailevaa ja epäselvää myös lukijalle itselle. Lukemisen hitaudella on vaikutuksia koulutyöhön. Tekstin sisältöä ja merkitystä on vaikea käsitellä, jos kognitiiviset voimavarat ovat liian vähäiset lukemisen työläyden takia. Lukemisen heikkous ja hitaus voivat aiheuttaa oppiaineiden oppimisen työläyttä, koska hidas lukija ei pysy samassa tahdissa muiden kanssa. Lisäksi heikko lukutaito on yhteydessä motivaatio- ja itsetunto-ongelmiin. (Salmi ym. 2013, 19.)

### **2.3 Lukemisen sujuvuuden arviointi**

Ahvenaisen ja Holopaisen (2005) mukaan lukemisen nopeutta, lukemisen virheettömyyttä ja luetun ymmärtämistä voidaan selvittää ääneen lukemisen avulla. Lukunopeus kasvaa ensimmäisten kouluvuosien aikana huomattavasti. Yleensä kolmanteen luokkaan mennessä oppilaat saavuttavat sujuvan lukunopeuden. Sujuvan lukijan nopeus on 250–300 tavua minuutissa. Virheiden lukumäärän laskemista käytetään normeerattujen lukemistestien normiarvojen perustana kun arvioidaan lukemisen virheettömyyttä. Virheet rekisteröidään mahdollisimman pieninä kielellisinä yksikköinä. Virheiden määrän laskeminen ei kuitenkaan anna juurikaan tietoa lukiongelmistä. Jos arvioinnissa halutaan päästä syvemmälle tasolle, on syytä tutkia virheitä laadullisen analyysin keinoin. (Ahvenainen & Holopainen 2005, 86.)

Alenin ja Kultti-Lavikaisen (2014) mukaan lukuvirhe on hyvä erottaa käsitteestä lukivaikeus. Lukivaikeus tarkoittaa lukemisen ja kirjoittamisen yhteisvaikutusta. Lukivaikeus sisältää sekä kirjoittamisen että lukemisen vaikeudet. Jos tarkoitetaan pelkkää lukemisen vaikeutta, on syytä puhua dysleksiasta. Diagnoosiluokituksen mukaan (ICD-10) lukemisvaikeudesta käytetään termiä lukemiskyvyn häiriö. Vaikka Suomen kieli mielletään yleensä

vaikeaksi, kirjain-äännevastaavuus on Suomen kielessä harvinaisen selkeää. Vaikeaa suomenkielisistä teksteistä tekevät pitkät sanat ja sanojen monimutkainen taivutus. Yleensä oppilaat oppivat Suomessa lukemaan helposti ja vaivattomasti. Hitaus on yleisin suomalaisten lukemaan opettelevien tai jo lukemista osaavien oppilaiden vaikeus lukemisessa. (Alen & Kultti-Lavikainen, 2014, 67.)

Suomenkielisten lasten lukemisen sujuvuutta arvioidaan joko ryhmä- tai yksilöarvioinnin keinoin. Arviointimenetelmillä opettajat ja erityisopettajat voivat arvioida lukemisen sujuvuutta suhteessa ikäryhmän tyypilliseen osaamiseen tai lukemisen edistymistä suhteessa lapsen omaan tasoon. (Salmi ym. 2013, 22.) Ryhmäarvioinnin menetelmiä ovat muun muassa LukiMat - Oppimisen arviointi: Lukemisen ja kirjoittamisen tuen tarpeen tunnistamisen välineet 2. luokalle, Ala-asteen lukutesti ALLU, Sanaketjutesti ja Lukivaikeuksien seulontamenetelmä nuorille ja aikuisille. (Salmi ym. 2013, 23.) Yksilöarviointimenetelmät ovat nimeltään esimerkiksi Diagnostiset testit 2. Lukeminen ja kirjoittaminen, Armi 1 ja 2, Lukimat - Oppimisen arviointi: Lukemisen ja kirjoittamisen oppimisen seurannan välineet, Lukemisen ja kirjoittamisen testejä, Ytte. Luetun ja kuullun ymmärtämisen ja lukemisen sujuvuuden arviointi, Lukemis- ja kirjoittamistaitojen yksilöintitestistö nuorille ja aikuisille sekä Lukilasse-testistö. (Salmi ym. 2013, 24–25.) Heikkojen lukijoiden lukemista voi helpottaa arviointitilanteissa annettu lisäaika, kirjallisten ohjeiden ja vieraiden käsitteiden suullinen kertaaminen, kuvamuistin hyödyntäminen värien käyttämisen avulla sekä äänikirjat (Salmi ym. 2013, 20).

### 3 Motivaatio

Motiivit ohjaavat motivaatiota. Motiivien tehtävä on suunnata päämäärää ja pitää yllä vireystilaa. Motivaatio vaikuttaa toimintaan pysyvyyden, suorituslaadun, intensiteetin ja tehtävien valinnan muodossa. (Deci & Ryan 1985.) Edward Deci ja Richard Ryan (2002) ovat kehittäneet itseohjautuvuusteorian (STD, self-determination theory), joka yhdistää kognitiivisen arvioinnin, perustarpeiden, organismisen integraation ja kausaalisten orientaatioiden teorian. (Deci & Ryan 2002, 9–10.) Motivaatio on etenkin psykologiassa paljon tutkittu aihe, ja siitä on luotu erilaisia teorioita.

Liukkosen, Jaakkolan ja Katajan (2006) mukaan motivaation voi jakaa organistisiin (esimerkiksi Deci & Ryan 1985) sekä mekanistisiin (esimerkiksi Freud 1914) näkökulmiin, joista motivaatiota tarkastellaan. Ero näkökulmissa ilmenee motivaation lähteissä. Organistisessa näkökulmassa ihminen toimii aktiivisesti, jolloin motivaatio saadaan aikaan ihmisestä itsestä ja ihmisen omista toimista. Mekanistisessa näkökulmassa taas ihminen on passiivinen, eikä vaikuta itse motivaation syntyyn. Viettiteoriat aloittivat motivaatioteorioiden kehittymisen. Niiden mukaan motivaation idea on tyydyttää tarpeita. Viettiteorioiden jälkeen motivaatiotutkimuksen valtasivat behavioristiset teoriat, esimerkiksi ehdollistaminen ja mallioppiminen. Abraham Maslow'n tutkimukset käynnistivät motivaatiotutkimuksen humanin kauden. Silloin motivaatio yhdistettiin kymmenen ihmisen perustarpeisiin ja niiden tyydyttämiseen. 1960-luku on motivaatiotutkimuksen mullistava aika, sillä silloin tutkijat kiinnostuivat erilaisista kognitioista, jotka selittävät käyttäytymistä. Tästä kehittyi nykypäivänäkin tunnettu ja suosittu sosiaalis-kognitiivinen motivaatiotutkimus. (Liukkonen ym. 2006, 13–24.)

Motivaatiolle tyypillistä ovat myös sosiaalis-kognitiiviset näkökulmat. Sosiaalis-kognitiivisia näkökulmia motivaatioon ovat koetun pätevyyden teoria, hierarkkinen malli ulkoisesta sekä sisäisestä motivaatiosta, itseohjautuvuusteoria, tavoiteorientaatioteoria ja minäpystyvyysteoria. Sosiaalis-kognitiivisen näkökulman mukaan motivaatio on jatkuvasti muuttuva ja monimutkainen prosessi. Motivaatio saa alkunsa eri tekijöiden

vuorovaikutuksena. Näitä tekijöitä ovat persoonallisuustekijät ja sosiaalinen ympäristö sekä kognitiot. (Liukkonen ym. 2006, 24–25.)

### **3.1 Motivaation vaikutus lukemiseen ja oppimiseen**

Motivaatio on ärsyke, joka ohjaa ja ylläpitää yksilön toimintaa ja saa yksilön toimimaan tavalla, jolla voi saavuttaa tavoitteet (Lepola 2006, 23). Motivaatio vaikuttaa ihmisen ajatteluun ja koettuihin tunteisiin toiminnan aikana. Lisäksi motivaatio vaikuttaa yksilön valintaan toimia ja käyttäytyä tietyllä tavalla, toiminnan aloituksen määrätietoisuuteen, suorituskäytävyyteen ja intensiivisyyteen. (Lehtinen, Kuusinen & Vauras 2007, 177.) Motivointi, sen suuntaaminen ja tavoitteiden asettaminen ovat merkittävä osa opettajan työtä (Kauppila 2007, 136). Motivaatio ohjaa oppimista. Kun oppilaat kokevat jonkin asian tärkeäksi, he innostuvat sen oppimisesta. Oppilaan mahdollisuus toteuttaa itseään osana yhteisöä lisää oppimisen iloa. (Salovaara & Honkonen 2011, 114.)

Oppimisen ilo ohjaa motivaatiota. Oppimisen ilo on tärkeää, koska oppilaan tunnetila vaikuttaa suoraan oppimiseen ja ajatteluun. Ilon tunne aktivoi ja ylläpitää vireystilaa. Innolla opitut asiat jäävät paremmin mieleen ja pysyvät muistissa. Lisäksi oppimisen ilo sitoo oppilaan koko prosessin ajaksi oppimistapahtumaan, auttaa jaksamaan, kohdistaa huomion olennaiseen, motivoi, lisää tehokkuutta, edistää hyvinvointia, parantaa minäkuvaa ja vaikuttaa myönteisesti oppimisen laatuun. (Rantala 2006, 33–37.)

Salmen (2013) mukaan motivaatiolla ja lukutaidolla on merkitsevä yhteys toisiinsa. Motivaatio lukutaidon kehityksessä jää kuitenkin usein liian vähälle huomiolle opetuksessa. Motivaation avulla oppilas sitoutuu lukemiseen. Lukemisen metakognitiivisista taidoista, eli lukemisen kannattavuudesta ja merkittävyydestä on hyvä keskustella oppilaan kanssa. Lukijan on tärkeä saada valita itse lukumateriaalinsa. Materiaalin on oltava sisällöllisesti sopivan haastavaa mutta myös helppolukuista. Motivaation ylläpitämisen takia lukijan on ymmärrettävä lukemaansa. Sopivat konkreettiset lukutavoitteet lisäävät

mielenkiintoa. Palautteen ja palkkion antaminen välittömästi esimerkiksi lukupassin avulla sekä edistymisen seuraaminen lisäävät oppimishalua. Hyvä vaihtoehto motivointiin on myös esimerkiksi tietokoneharjoittelu sekä samojen tekstien toistaminen. Ohjaajan rooli kannustajana, tavoitteiden asettajana, motivoijana sekä edistymisen seuraajana on erittäin tärkeä. (Salmi ym. 2013,21, 38.)

Oppiminen on sitä tehokkaampaa, mitä innostuneempi lapsi on opittavasta asiasta. Mikäli aihe on oppilaan mielestä epämieluisen, ajatus ja huomio alkavat harhailla ja oppiminen häiriintyy. (Järvilehto 2014, 14). Motivaatio on energiaa, johon liittyy aktiivisuutta ja aikomusta. Motivaatio on keskeinen psykologian termi. Se on biologista, sosiaalista ja kognitiivista säätelyä. (Järvilehto 2014, 24–25.) Motivaatio ja oppiminen liittyvät keskeisesti toisiinsa. Motivaatio vaikuttaa oppimiseen määrällisesti ja laadullisesti. Määrällisistä ja laadullisista tekijöistä muodostuvat suuremmat kokemukset vaikuttavat merkittävästi motivaatioon. Motivaatio helpottaa suhtautumisen muodostumista opittavaan asiaan. Motivoituneena oppimistilanne koetaan positiivisena. (Lonka 2015, 167.)

Lerkkasen (2006) mukaan opettajalla on monia mahdollisuuksia vahvistaa oppilaan motivaatiota ja minäkuvaa lukijana. On tärkeä huomata, milloin oppilas jo osaa asian, milloin oppilas onnistuu ja työskentelee ahkerasti tai edes yrittää. Edistymisen huomaaminen ja vahvuuksien löytäminen tukevat oppilaan minäkuvaa lukijana. Eriyttäminen ja yksilöllinen opettaminen on tärkeää. Jokaiselle oppilaalle tulisi löytää yksilölle sopivia haasteita. Oppilaat tulisi ohjata löytämään itselle sopivia ja miellyttäviä tekstejä, jotta lukemisesta tulee tehtäväsuuntautunutta. On tärkeää huomioida lasten kiinnostuksen kohteet, omat toiveet ja tavoitteet jo opetuksen suunnitteluvaiheessa. Opettaja voi toimia myös esimerkkinä aktiivisesta lukijasta ja lukea oppilaille ääneen monenlaisia tekstejä. (Lerkkänen 2006, 47.)

### **3.2 Ulkoinen ja sisäinen motivaatio sekä amotivaatio**

Motivaatio voidaan jakaa sisäiseen ja ulkoiseen motivaatioon. Sisäinen motivaatio lähtee syvältä ihmisestä itsestä. Sisäisesti motivoitunut ihminen toimii tietyllä tavalla itsensä takia tyydyttäen omia psykologisia tarpeitaan. (Järvilehto 2014, 24–25.) Sisäinen motivaatio palkitsee jo toimintavaiheessa, ei vasta toiminnan loputtua. Halu tehdä jotakin on peräisin henkilön omista tavoitteista ja mieltymyksistä. Motivaation kohteen ja ihmisen välillä on suhde, joka on merkityksellinen. Sisäisesti motivoitunut tiedostaa, mikä on tärkeää, mitä haluaa ja mikä on hyväksi itselle. Sisäisessä motivaatiossa ei ole kyse velvollisuudesta. (Lonka 2015, 168.)

Vastakohta sisäiselle motivaatiolle on ulkoinen motivaatio. Ulkoisessa motivaatiossa ihmisen toimintaa ohjaavat palkkiot ja rangaistukset. Ulkoiseen motivaatioon voi liittyä syyllisyyden ja velvollisuuden tunteita. (Lonka 2015, 168.) Ulkoinen motivaatio tähtää palkinnon saamiseen eli ulkopuolelta tulevan tarpeen tyydyttämiseen. Amotivaatio on tila, jossa ihmiseltä puuttuu kokonaan tahto toimia omasta aloitteestaan. Usein amotivaatio ei johda minkäänlaiseen toimintaan. (Järvilehto 2014, 24–25.)

### **3.3 Minäkäsitys, ääneen lukeminen ja oppimiskokemus**

Minäkäsitys tarkoittaa käsitystä, mikä ihmisellä on itsestään ja asioistaan. Näitä asioita ovat oma tausta, arvot, asenteet, ulkonäkö ja ominaisuudet. Vaikka minäkäsitys voi olla tiedostamatonta, sillä voi olla suuri vaikutus ihmisten toimiin, tekemisiin ja ympäristöön suhtautumiseen. Minäkäsitys ohjaa havaintojen tekemisessä ja kokemusten jäsentämisessä. Käsitys itsestä muokkautuu kehityksen ja omien kokemusten johdosta. Minäkäsitys toimii lapsella saadun palautteen avulla kokemusten rakennusmateriaalina. Aikuisen osuus ja ympäristötekijät ovat merkittävässä roolissa lapsen minäkäsityksen muodostumisessa. (Aro, Järviuoma, Mäntylä, Mäntynen, Määttä & Paananen 2014, 10.)

Etenkin kouluiässä minäkäsitys liitetään vahvasti siihen, mikä arvo itsellä on suhteessa muihin. Lapsi tulee tietoisiksi odotuksista, joita ympäristö häneen kohdistaa. Lopulta minäkuvan eheytyessä lapsi yhdistää aiemmat käsitykset ja kokemukset yhdeksi kokonaisuudeksi. (Aro ym. 2014, 11.) Lukutaito toimii lapsia erottelevana tekijänä etenkin lukusujuvuudessa. Vaikka heikkojen lukijoiden lukunopeus kasvaa harjoittelun myötä, etäisyys normaalilukijoihin silti yleensä säilyy. (Salmi ym. 2013, 16.) Hidas lukutaito on yhteydessä lapsen itsetunto-ongelmiin, motivaatioon ja käsitykseen itsestä lukijana (Salmi ym. 2013, 19). Lerkkasen (2006) mukaan lukusujuvuuden kannalta nopeaa lukemista ei kannata painottaa liikaa. Se johtaa helposti liian nopeaan lukemiseen, josta seuraa tekstin merkityksen ja luetun ymmärtämisen heikentyminen. (Lerikkanen 2006,102).

### **3.4 Tunteiden vaikutus oppimiseen ja oppimiskäsitys**

Myönteiset tunteet vaikuttavat oppimiseen positiivisesti ja oppimista edistävästi. Ne vaikuttavat oppijan tarkkaavaisuuteen, motivaatioon sekä oppijan käsitykseen opittavan asian merkityksestä, mielekkyydestä ja tarpeellisuudesta. (Kokkonen 2010, 98.) Hyväksyvä, avoin ja keskusteleva ilmapiiri luokassa lisäävät oppimisen iloa, oppimismotivaatiota ja edistävät oppimista (Salovaara & Honkonen 2011, 115). Sen lisäksi oppimistilanteista saadut positiiviset tunteet parantavat oppilaan suoritusitsetuntoa. Oppimisen ilo ja itsetunto kytkeytyvät toisiinsa. (Rantala 2006, 42.)

Perusopetuksen opetussuunnitelma 2014 perustuu oppimiskäsitykseen, jossa oppilas on aktiivinen toimija. Sen mukaan uutta luova toiminta, positiiviset tunnekokemukset sekä oppimisesta saatu ilo edistävät oppimistehokkuutta ja motivoivat oppilaita oman osaamisen kehittämiseen. Myös Hinton, Miyamoton ja Della-Chiesan (2008) mukaan oppimistehokkuus on parhaimmillaan silloin, kun luokkaan pystytään luomaan myönteinen ja motivoiva oppimisympäristö (2008,90). Oppiminen voi tapahtua vuorovaikutuksessa eri henkilöiden, oppimisympäristöjen ja yhteisöjen kanssa. Monimuotoinen oppiminen nivoutuu yhteen opittavan asian, paikan ja ajan kanssa. Oppimisprosessia ja

motivaatiota ohjaavat muun muassa oppilaan työskentelytavat, tunteet ja itsetunto sekä minäpystyvyyden tunne. Kolme viimeisintä vaikuttavat oppilaan asettamiin tavoitteisiin omalle toiminnalleen. (OPS 2014,17.)



## 4 Eläinavusteinen työskentely

Ihmisten ja eläinten välinen yhteistyö on alkanut jo kauan sitten. Eläinten läsnäoloa on hyödynnetty huomaamatta aina. (Ikäheimo 2013,5–7.) Eläimiä on käytetty esimerkiksi metsästykseseen ja vartiointiin. Tämän lisäksi eläimet ovat alusta asti tuoneet ihmisille turvaa ja läheisyyttä. (Laukkanen 2013, 34.) Varsinkin koiria käytetään opetustyössä sekä terveys- että sosiaalihuollon puolella. Koulussa koiria hyödynnetään yleis- ja erityisopetuksessa. Kuntoutustyössä koiria käytetään esimerkiksi psykoterapiassa ja vanhainkodeissa. Viime vuosien aikana koiria on alettu hyödyntämään myös kirjastoissa. (Ikäheimo 2013, 5–7.) Esimerkiksi Kuopion, Mikkelin, Tampereen ja Oulun kaupunginkirjastoissa on mahdollisuus lukea lukukoiralle (Kuopion kaupunginkirjasto 2017; Mikkelin kirjasto hanke 2016; Tampereen kaupunki 2013; Oulun kaupunki 2017).

Eläinavusteinen työskentely terminä pitää sisällään eläinavusteisen toiminnan (Animal- Assisted Activity), terapian (Animal- Assisted Therapy) ja opetuksen (Animal- Assisted Pedagogy). Suomessa ei ole vielä vakiintunutta, yhteneväistä terminologiaa eläinavusteiseen työskentelyyn, sillä ala on melko uusi. Termejä tulisi tästä huolimatta käyttää yhteneväisesti, jotta kaikilla olisi mahdollisuus ymmärtää tieto samalla tavalla. (Ikäheimo 2013,10.)

Eläinavusteisen toiminnan ja terapian erottaa toisistaan kolme tekijää, jotka liittyvät dokumentointiin, suunnitelmallisuuteen ja jatkuvuuteen (Shaw 2013, 366). Yhteisenä kriteerinä on eläimen soveltuvuus työhön. Eläimen tulee olla hyväluonteinen ja työtehtävään soveltuva. (Ikäheimo 2013,10.) Se ei saa osoittaa aggressiivisuuden tai pelon merkkejä. Koiran tulee olla peruskoulutettu ja asianmukaisesti rokotettu. Omistajan tulee osata tulkita koiran elekieltä ja tunnistaa stressin merkit. Koiralla pitää olla rauhallinen paikka, johon se pääsee lepäämään ja sillä tulee olla koko ajan raikasta vettä saatavilla. (Kahilaniemi 2016, 29, 38.) Koiran rotu tai ikä ei vaikuta sen työhön sopivuuteen. Pääasia on, että se ottaa itsenäisesti kontaktia ihmisiin ja nauttii ihmisten kanssa työskentelystä. Sekä rauhalliset että vilkkaat koirat sopivat eläinavusteiseen työskentelyyn. Rauhallinen koira rauhoittaa vilkkaan lapsen, kun taas vilkas

koira innostaa passiivista lasta. Kun koiraa käytetään työtehtävässä, on tärkeää huomioida sen jaksaminen ja hyvinvointi. (Lundell & Haapasaari 2013, 66.)

Eläinavusteinen toiminta eroaa eläinavusteisesta terapiasta suunnittelemattomuuden ja jatkuvuuden puolesta. Eläinavusteisessa toiminnassa dokumentointia ei katsota tärkeänä, koska tavoitteita ei tarvitse asettaa. (Shaw 2013, 666; Ikäheimo 2013, 10.) Sen tehtävänä on tuoda iloa ja edistää sosiaalista hyvinvointia sekä terveyttä eläimen avulla (Ikäheimo & Haapasaari 2013, 57). Eläimen ohjaajalla ei tarvitse olla koulutusta esimerkiksi sosiaali- ja terveysalalta (Ikäheimo 2013, 10). Toiminta perustuu vapaaehtoisuuteen ja se on ilmaista (Nygård 2017, 5).

Eläinavusteinen terapia on suunnitelmallista, jatkuvaa ja tavoitteellista. Jokaiselle asiakkaalle kirjataan henkilökohtaiset tavoitteet ja niiden toteutumista seurataan dokumentoinnin avulla. Jos yksikin näistä elementeistä puuttuu, toimintaa ei voida kutsua eläinavusteiseksi terapiaksi. (Shaw 2013, 366.) Työn dokumentointi on tärkeää sen uskottavuuden, seurannan ja kehittämisen kannalta (Kahilaniemi 2016, 25). Eläimen tulee olla työtehtävään soveltuva, sillä se on osa hoito- ja kuntoutusprosessia. Eläimen ohjaajan on oltava kasvatuksen tai sosiaalihuoltoalan asiantuntija. (Ikäheimo 2013, 11.)

#### **4.1 Lukukoiratoiminta**

Lukukoiratoiminta on eläinavusteista toimintaa, jossa lapsi lukee ääneen tehtävään soveltuvalle koiralle (Lane & Zavada 2013, 87). Koiran tulee olla hyvin koulutettu ja ohjaajan hallinnassa. Se ei saa olla herkkä haukkumaan, ja siltä vaaditaan hyvät hermot. Turvallisuussyistä ohjaajan tulee olla lukutilanteen aikana koko ajan samassa tilassa oppilaan ja koiran kanssa. (Latvala-Sillman 2013, 209–210.)

Koira ja koiranohjaaja toimivat aina tiiminä (Friesen 2009, 118). Ohjaajalla on myös suuri merkitys tuokion onnistumiseen (Lundell & Haapasaari 2013, 66). Ohjaajan tulee kiinnittää huomiota omaan olemukseen ja luoda rento ilmapiiri

lukutilanteeseen (Shaw 2013, 367). Koiranohjaaja toimii oppilaalle innostavana kannustajana. Jos oppilas takertuu vaikeaan sanaan, koiranohjaaja voi auttaa pääsemään lauseessa eteenpäin. Ohjaajan tehtävä on siis tukea, kannustaa ja suunnata oppilaan huomiota. (Jalongo 2005, 154.) Shaw (2013) muistuttaa, että oppilaalle tulee antaa riittävästi aikaa vaikean sanan lukemisessa. Koiranohjaajan tulee kuitenkin muistaa, ettei oppilasta saa auttaa liikaa. Ohjaaja ei saa esimerkiksi lukea oppilaan puolesta. (Shaw 2013, 367.) Ohjaaja on vastuussa koiran käytöksestä sekä hyvinvoinnista. Ohjaajan tulee olla koiraa aina askeleen edellä ja tuntea se niin hyvin, että osaa lukea koiran pienimmätkin eleet. Ohjaajalta odotetaan toimintaan sitoutumista ja aitoa kiinnostusta oppilaita kohtaan. Vaikka koira tekee työn, ohjaaja kuitenkin hallitsee tilanteen. (Lundell & Haapasaari 2013, 66.)

Lukukoiratoiminnan tavoitteena on kasvattaa lukumotivaatiota, kannustaa haluttomia lukijoita ja tehdä lukemisesta sujuvampaa ja mukavaa. Oppilaille, joilla on lukemisessa ongelmia tai jotka ovat haluttomia lukemaan, lukukoiratoiminta voi auttaa oppilasta kiinnostumaan lukemisesta koiralle lukemisen avulla. Koirat tarjoavat lapselle tukea, turvaa ja iloisen lukuympäristön, eivätkä ne tuomitse virheistä tai saa lasta tuntemaan itseään huonoksi. (Lane & Zavada 2013, 87–89.)

Lukutilanne tulee toteuttaa rauhallisessa, häiriöttömässä tilassa. Sen kesto on noin 20–30 minuuttia. Ennen ja jälkeen lukutilanteen oppilaalla on mahdollisuus olla koiran kanssa kontaktissa, esimerkiksi halaamalla tai rapsuttamalla sitä. Lukutilanne tapahtuu yleensä lattialla viltin päällä. Koiran paikka on oppilaan ja koiranohjaajan välissä. Tämä mahdollistaa oppilaalle mahdollisuuden olla koiran kanssa kontaktissa lukemisen aikana, esimerkiksi rapsuttamalla sitä. (Martin 2001, Shaw 2013, 367 mukaan.) Hallgrenin (1991) mukaan ihmisellä on luonnostaan koskettamisen tarve. Eläimen silittäminen saa aikaan perusturvallisuuden tunteen. (Hallgren 1991, 15–16.)

Koira ei voi opettaa oppilasta lukemaan, mutta se voi toimia lukemisen edistäjänä. Varsinkin nuorten oppilaiden on tärkeää kehittää lukutaitoaan ja samalla löytää lukemisen ilo. (Shaw 2013, 371.) Koiralle lukiessa oppilas

vapautuu normaalista roolistaan, jossa aikuinen tietää enemmän kuin oppilas. Koiran kanssa oppilas saa olla se, joka tietää enemmän. Tämä voi lisätä oppilaan itseluottamusta ja lukuhalukkuutta. (Friesen 2009, 119.) Melsonin (2001) mukaan eläinten käytös on aitoa ja rehellistä, ne eivät ole ironisia tai teeskentele. Ne eivät myöskään ole ristiriitaisia eleiden ja sanojen kanssa. Tämän takia lasten on helpompi tulkita eläimiä kuin ihmisiä. (Melson 2001, 51, 93.) Myös Friesen (2009) huomasi tutkimuksessaan samankaltaisia piirteitä. Lapset voivat tarkkailla koiran ymmärrystä puhuessaan sille. Koira ymmärtää erilaisia käskyjä, kuten "tänne" tai "istu". Tämän takia lapset tuntevat enemmän yhteyttä koirien kanssa kuin monien muiden eläinten. Lapsista tuntuu, että koira kuuntelee, vaikka se ei itse osakaan lukea. (Friesen 2009, 114.)

Shaw'n (2013) tutkimus osoitti, että lukukoira vaikuttaa positiivisesti lasten lukutaitoon. Tutkimuksessa 10 oppilasta luki viikoittain noin 20 minuuttia kerrallaan lukukoiralle yhden lukuvuoden ajan. Jokaisen oppilaan lukutaito kehittyi merkittävästi tässä ajassa. Samassa tutkimuksessa myös opettajat raportoivat heidän oppilaidensa lukutaidon edistyneen ja itseluottamuksen kasvaneen. Myös Briggs (2003) huomasi oppilaiden lukutaidon parantuneen huomattavasti koiralle lukemisen ansiosta (Briggs 2003). Kirnan, Siminerio ja Wong (2016) tutkivat, miten lukukoiratoiminta vaikuttaa oppilaiden lukutaitoon ja asenteeseen lukemista kohtaan. Heidän tutkimuksessaan ilmeni, että tilastollisesti merkitsevä vaikutus oli päiväkotikäisillä. Ylemmillä luokilla tilastollisesti merkitsevää tulosta ei saatu. (2016, 649–650.)

Kaikki tutkimukset eivät ole saaneet näyttöä koiran vaikutuksesta lukutilanteeseen. Schretzmayerin, Kotrschalin ja Beezin (2017) tutkimustulos poikkesi esimerkiksi Shawn (2013) tuloksesta. He tutkivat lukukoiran välitöntä vaikutusta kolmasluokkalaisten oppilaiden lukutaitoon. Kaikilla oppilailla oli lukemiseen liittyviä haasteita. Tutkimukseen osallistui 36 oppilasta, kolmesta eri koulusta. Heidän koeasetelmassa oppilas luki kerran tutkijalle ja kerran koiralle. Lukutuokioiden välillä oli viikon väli. Oppilaat lukivat kaksi lyhyttä, pituudeltaan samanmittaista tekstiä. Ensimmäisessä koetilassa he lukivat yhden tekstin ja toisessa koetilassa kaksi tekstiä, riippumatta siitä kummalle he lukivat ensin, koiralle vai tutkijalle. Tilassa, jossa oli kaksi tekstiä, oppilasta kehoitettiin

lukemaan mahdollisimman nopeasti ja virheettömästi tekstit. Aikaa tekstin lukemiseen annettiin kaksi minuuttia. Tällä tutkittiin miten lukemistaito kehittyi kahdella lukukerralla. Toisessa tutkimustilassa, jossa luettiin vain yksi teksti, mitattiin luetunymmärtämistä. Tulosten mukaan koira ei ainakaan kertaluontoisesti vaikuttanut merkittävästi lukusujuvuuteen. Heidän tutkimustuloksensa poikkesi suurimman osan tutkimusten kanssa, jotka kertoivat lukukoiran välittömistä positiivisista vaikutuksista lukemiseen. Heidän mukaansa näyttääkin siltä, että lukukoiran käytön tulisi olla toistuvaa, jotta saavutettaisiin merkittäviä tuloksia. (Schretzmayer, Kotrschal & Beez 2017.)

Hall, Gee ja Mills (2016) tekivät systemaattisen kirjallisuuskatsauksen, jossa tutkittiin lukukoiraan käytön arvoa opetuksessa, etenkin lukemisen kannalta. Kävi ilmi, että monessa heidän tutkimassaan tutkimuksessa saatu tulos osoitti lukukoiralta lukiessa, että esimerkiksi virheiden määrä väheni ja lukeminen sujuvoitui. Kirjallisuuskatsauksessa esitellyt tutkimukset vaihtelivat kertaluontoisista tutkimuksista lukuvuoden mittaisiin tutkimuksiin. Myös virheiden määrittely vaihteli tutkimuksessa. Kirjallisuuskatsauksen tutkimuksissa oppilaiden ikä vaihteli 5–13 ikävuoden välillä. Heidän tutkimissaan tutkimuksissa oli kuitenkin paljon puutteita, jotka heikentävät tutkimusten luotettavuutta. Heidän mukaansa jatkossa tarvitaan laadukkaampia tutkimusmenetelmiä sekä asianmukaisten kontrollien sisällyttäminen tutkimuksiin, jotta voidaan johtaa kausaalisia päätelmiä koiran vaikutuksesta lasten lukemiseen. (Hall, Gee & Mills 2016.)

Useissa tutkimuksissa on huomattu, että oppilaiden lukutaito kehittyi lukukoiralta lukiessa, esimerkiksi lukeminen sujuvoitui ja lukemisen tarkkuus parani (Newlin 2003; Smith 2009; le Roux, Swartz & Swart 2014). Lukukoiriin liittyviä tutkimuksia pitäisi kuitenkin tarkentaa, jotta saataisiin uskottavampaa tietoa. Tutkimusjaksojen pitäisi olla pidempiä ja tutkittavien joukon tarkoituksenmukainen. Sillä lisättäisiin tutkimusten luotettavuutta ja tarkoituksenmukaisuutta. Tutkijoiden ja lukukoira-toimintaa harjoittavien kannattaisi tehdä enemmän yhteistyötä, jotta tuloksista hyödyttäisiin enemmän ja tulokset olisivat vertailukelpoisia. (Hall ym. 2016.)

R.E.A.D eli Reading Education Assistance Dogs on lukukoiraohjelma, jonka kehitti Yhdysvalloissa International Therapy Animals vuonna 1999. Heidän ajatuksenaan oli kehittää lukutaitoa tukeva malli, jossa hyödynnetään koiria ja niiden ohjaajia. Tarkoitus on koira-avusteisesti kehittää lasten lukutaitoa ja samalla innostaa lapsia lukemaan. Ajatuksena on, että eläin nauttii myös työstä, eikä tee sitä vain ohjaajan halusta. Tärkeä seikka R.E.A.D- ohjelmassa on, että oppilas tuntee olonsa turvalliseksi ja vapautuneeksi. Koiranohjaajan ja koiran on oltava sitoutuneita työhön. Jokaiseen oppilaaseen tulee luoda yksilöllinen luottamussuhde, jotta oppilas tuntee olonsa turvalliseksi, hyväksytyksi ja arvostetuksi. R.E.A.D- malli on paljon muutakin kuin koira luokkahuoneessa tai oppilaiden vierailu koiran luona. (Klotz 2014, 177–179.) R.E.A.D- ohjelmassa koira toimii empaattisena ja kriitikittömänä kuuntelijana (Pillow-Price, Yonts & Stinson 2014, 6). Eläinten avulla oppilas voi saada aitoja, merkityksellisiä ja ainutlaatuisia lukukokemuksia (Friesen & Delise 2012,107).

## 4.2 Koiran vaikutus

Friedmann, Katcher, Thomas, Lynch ja Messent (1983) ovat tutkimuksessaan saaneet positiivista näyttöä koirien läsnäolosta. He tutkivat koiran vaikutusta lasten lukiessa ääneen. He huomasivat koiran läsnäolon laskevan lasten stressitasoa ja samalla hidastavan sydämen sykettä. (Friedmann, Katcher, Thomas, Lynch & Messent 1983.) Laukkasen (2013) mukaan pelkkä eläimen katsominen nostaa ihmisessä oksitosiini tasoja, joka puolestaan saa aikaan turvallisuuden ja hyvinvointitunteen. Eläinten läheisyyden on huomattu vaikuttavan positiivisesti aivojen kemiaan, etenkin oksitosiiniin. Oksitosiinin on huomattu lisäävän luottamusta ja samalla vähentävän pelon tunnetta. Tämä lisää ihmisten hyvinvointia. Tulee kuitenkin muistaa, että ihmisten saamat keho- ja tunnevasteet eläimistä vaihtelevat. Kaikki ihmiset eivät koe eläinten läsnäoloa positiivisena. (Laukkanen 2013, 22, 27, 32, 35.)

Myös muissa tutkimuksissa on saatu samankaltaista näyttöä. Esimerkiksi Nagengast, Baun, Megel ja Leibowiz huomasivat tutkimuksessaan koiran

läsnäolon vaikuttavan merkitsevästi lasten verenpaineeseen ja sydämen sykkeeseen (1997). Friedmannin, Thomasin, Cookin, Chia-Chun ja Picotin tutkimuksessa huomattiin, että koiran läsnäolo vähensi koehenkilöiden kokemaa stressiä ja ahdistusta (2007). Lemmikkien on huomattu toimivan stressaavassa tilanteessa lapsen turvana ja tukena (Melson & Fine 2010, 230).

Koirien on huomattu edistävän itseluottamusta ja minäkuvaa. Ihmisillä, jotka viettävät aikaa eläinten kanssa, on huomattu olevan vähemmän negatiivisia tunteita, ja heillä on positiivinen asenne itseään ja muita kohtaan (Klotz 2014, 180). Höökin (2011) mukaan koirat eivät tuomitse ihmistä esimerkiksi ulkonäön tai vamman takia (Höök 2011,116). Eläinten kanssa vuorovaikutuksessa oleminen lisää luottamusta jopa toisia ihmisiä kohtaan (Kahilaniemi 2016,19). Ihminen pystyy rentoutumaan, uskaltaa olla oma itsensä ja jännittää vähemmän eläimen läsnäollessa (Hallgren 1991,15).

## 5 Tutkimusongelmat

Tietojemme mukaan lukukoiran vaikutusta virheiden määrään ei ole juurikaan tutkittu. Sen sijaan lukukoiran vaikutusta lukutilanteeseen on tutkittu, varsinkin ulkomailla. Lukukoiran vaikutusta lukutilanteeseen olisi hyödyllistä tutkia myös Suomessa, sillä Suomessa voi olla erilainen koulutusjärjestelmä kuin monissa muissa maissa, joissa lukukoiran vaikutusta lukutilanteeseen on tutkittu. Tässä tutkimuksessa tutkittiin vaikuttaako lukukoira lukuvirheiden määrään kertaluontoisena kokeiluna ja lukukoiran vaikutusta lukutilanteessa. Emme tutkineet lukunopeutta tai luetun ymmärtämistä, vaan pelkästään lukuvirheiden määrää. Tässä tutkimuksessa emme olleet myöskään kiinnostuneita ohjaajan vaikutuksesta lukutilanteeseen oppilaan lukiessa lukukoiralle. Tämän takia koiran ohjaajan rooli oli lukutilanteessa neutraali. Tämän tutkimuksen tutkijoiden oletuksena oli, että lukukoira voi vaikuttaa lukemisessa tapahtuvien virheiden määrään niitä vähentävällä tavalla oppilaan rentoutuessa koiralle lukiessa. Virheiden määrää tutkittiin kvantitatiivisin menetelmin ja oppilaiden kokemusta lukukoiran käytöstä kvalitatiivisin menetelmin.

Perehdyttyämme lukukoira- aiheisiin tutkimuksiin (Briggs 2003; Shaw 2013; Lane & Zavada 2013), tässä tutkimuksessa haluttiin selvittää minkälainen yhteys lukukoiralla oli lukutilanteeseen ja onko sillä vaikutusta virheiden määrään kertaluontoisena tapahtumana. Aiempien tutkimusten mukaan (Hallgren 1991; Jalongo 2005) eläin vähentää oppilaiden jännitystä jännittävissä tilanteissa.



## 6 Tutkimuksen toteuttaminen

Tätä tutkimusta varten luotiin kaksi tutkimusongelmaa.

1. Onko koiran läsnäololla yhteys lukemisessa tapahtuvien virheiden määrään?
2. Lukukoiran mahdollinen vaikutus koettuun lukutilanteeseen

### 6.1 Tutkittavat, tutkijat ja lukukoira

Tutkimus suoritettiin yhdessä satakuntalaisessa koulussa joulukuussa 2016. Tutkimusluvan tutkimukseen sai 32:sta kolmannen vuosiluokan oppilaasta 22 oppilasta. Oppilaita osallistui tutkimukseen kahdesta eri kolmannen vuosiluokan luokasta. Luokat valittiin harkinnanvaraisella otannalla. Oppilaiden lukemista video kuvattiin ja äänitettiin lukukoiralle sekä tutkijalle tutkimusta varten. Lukemisen jälkeen oppilaita haastateltiin. Myös haastattelut videoitiin ja äänitettiin. Lukutilanteeseen osallistui 22 oppilasta, ja haastatteluihin 18 oppilasta. Kaikki tutkimukseen osallistuneet oppilaat eivät ehtineet osallistua haastatteluun koulupäivän päättymisen vuoksi.

Ennen tutkimusta vanhemmilta pyydettiin kirjallinen suostumus oppilaan osallistumiseen (LIITE 2). Tutkimukseen luvan saaneista ja osallistuneista oppilaista 14 oli tyttöjä ja kahdeksan poikia. Oppilaat jaettiin ryhmiin A ja B aakkosjärjestyksen perusteella. Joka toinen oppilas kuului ryhmään A ja joka toinen ryhmään B. Kun ensimmäisen kolmannen vuosiluokan oppilaat olivat lukeneet, toisen luokan oppilaille tehtiin samanlainen jako. Kummassakin ryhmässä oli siis molemmilta luokilta oppilaita. Molemmissa ryhmissä A ja B oli 11 oppilasta. A-ryhmä luki ensin koiralle ja B-ryhmä luki ensin tutkijalle.

Tutkijoita oli kaksi. Tässä tutkimuksessa puhutaan lukukoiralle lukemisesta ja tutkijalle lukemisesta, vaikka lukukoiratilassa oli myös tutkija. Toinen tutkija oli toisessa lukutilassa yksin. Oppilaiden olosta pyrittiin tekemään mahdollisimman luonteva molemmissa lukutiloissa. Molemmat tutkijat olivat oppilaille

entuudestaan tuntemattomia. Molemmat tutkijat olivat neutraalisti lukutilanteissa. Tällä pyrittiin poistamaan koiranohjaajan mahdollinen vaikutus lukutilanteeseen, jotta lukukoiran vaikutus virheiden määrään saataisiin mahdollisimman hyvin esiin.

Lukukoirana tutkimuksessa käytettiin 12-vuotiasta espanjanvesikoira naarasta. Kyseinen koira valittiin tutkimukseen sen ennakoitavuuden, rauhallisen ja ihmisläheisen luonteen vuoksi. Koira oli toiminut kerran aikaisemmin lukukoirana vuonna 2015.

## 6.2 Aineistonkeruu

Ennen tutkimuksen alkua tutkijat esittäytyivät oppilaille ja kertoivat tutkimuksen kulusta oppilaiden omassa luokassa. Tutkimuksessa oppilaat lukivat yhteensä neljä eri tekstiä vuorotellen kahdessa eri tilassa. Oppilaat lukivat toisessa tilassa kaksi tekstiä lukukoiralle ja toisessa tilassa kaksi tekstiä tutkijalle. Ensimmäisen tekstin tarkoitus oli minimoida mahdollinen koetilanteiden aiheuttama tunteiden, kuten jännityksen, vaikutus lukemismukavuuteen ja lukuvirheisiin. Toinen teksti oli arvioitava teksti, josta laskettiin lukemisessa tapahtuvien virheiden määrä. Oppilaat eivät tienneet arvioinnista. Heille annettiin tehtäväksi lukea tekstit rauhassa omaan tahtiin. Puolesta välissä tutkimusta tekstit vaihdettiin tutkimustilojen välillä. Tekstien vaihtamisella pystyttiin poistamaan tekstin mahdollinen vaikutus lukemisessa tapahtuvien virheiden määrään.

Luettavat ja arvioitavat tekstit olivat kirjasta Monenlaista luettavaa 1. Luetun ymmärtämistä kehittäviä tehtäviä. Arvioitavien tekstien nimet olivat Urheiluradiosta kuultua ja Jänis ja kilpikonna (LIITE 3 ja LIITE 4). (Merisuo & Storm 2007.) Tekstit valittiin sillä perusteella, että ne olivat suunnilleen saman mittaiset ja niissä oli yhtäläinen mahdollisuus tehdä virheluokituksen mukaiset virheet. Molemmissa teksteissä oli tavutettuja ja pitkiä sekä hankalia sanoja. Tekstien lauserakenteet olivat samankaltaiset. Tekstit eivät olleet oppilaille entuudestaan tuttuja. Tällä pyrittiin poistamaan tekstien ennakoitavuus.

### 6.3 Aineistonkeruumenetelmät

Tässä tutkimuksessa käytettiin kvantitatiivista ja kvalitatiivista lähestymistapaa. Tutkimusmenetelmät olivat haastattelu ja lukutilanteiden videointi. Lukutilanteet ja haastattelut videoitiin sekä äänitettiin, jotta voitiin varmistua aineiston tallentumisesta. Videoilla näkyy oppilaiden kasvot, eli oppilaat ovat tunnistettavissa. Tämä helpotti haastattelu- ja lukemisvideoiden yhdistämistä toisiinsa.

Koko lukutilanne videoitiin tauotta. Tilassa, jossa luettiin tutkijalle, oppilas istui pöydän ääressä tutkijaa vastapäätä. Lukukoiralle luettaessa oppilas istui halutessaan koiran vieressä lattialla. Lukukoiralle lukiessa oppilaat saivat huomioida koiraa esimerkiksi silittämällä sitä lukemisen aikana.

Lukutilanteiden jälkeen tehtiin oppilaiden yksilöhaastattelut. Haastattelu tapahtui tilassa, jossa oppilas luki ensimmäisen kerran. Tutkijat kysyivät samat kysymykset jokaiselta oppilaalta. Kysymysten esittämisjärjestys saattoi vaihdella oppilaskohtaisesti. Tutkimuksessa käytettiin suoraa haastattelua. Oppilaat vastasivat omin sanoin esitettyihin kysymyksiin. Haastattelutilanteesta pyrittiin luomaan mukava ja luottamuksellinen. Oppilaita rohkaistiin olemaan rehellisiä ja vastaamaan omin sanoin.

Haastattelun avulla saatiin lisätietoa oppilaiden ajatuksista lukukoiran käytöstä. Teoriataustan pohjalta luotiin kaksi tutkimusongelmaa (s. 24) sekä haastattelussa käytettävät tutkimuskysymykset (LIITE 1).

### 6.4 Aineiston analyysi

Lukuvirheet luokiteltiin kuuteen eri kategoriaan, jotka olivat korjatut virheet, pitkät tai hankalat sanat, toistot, korjaamattomat virheet, tavutus ja lukunopeuden hidastuminen. Virheiden luokittelun pohjana käytettiin Ahvenaisen ja Holopaisen (2014) sekä Salon (2001; 2008) aikaisempia luokituksia, niitä muokaten ja yhdistäen. Haakanan ja Henttosen (2015) tutkimuksessa kävi ilmi, ettei lukukoiralla ollut vaikutusta eri virhetyyppien määrään. Tästä johtuen tässä tutkimuksessa oltiin kiinnostuneita vain

virhemääristä kokonaisuudessaan. Virhetyypit määriteltiin kuitenkin sen takia, että tutkijoilla olisi yhtenäinen näkemys siitä, mitkä ovat lukuvirheitä ja mitkä eivät.

*Korjatuksi virheeksi* määriteltiin virhe, jossa oppilas luki sanan väärin, mutta havaitsi tekemänsä virheen ja korjasi sen. Ennakoinnit ja arvaukset tilastoitiin samaan kategoriaan. Lehtosen (1998, 29) mukaan ennakointi määritellään tekstin sisällön ennustamiseksi. Lukijan aiemmat kokemukset ja tiedot sekä tekstistä saatavat sisällölliset ja kielelliset vihjeet vaikuttavat ennakoinnin sisältöön. Salo (2008) puolestaan määrittelee ennakoimisen olevan sanakohtainen tapahtuma, jossa lukija pyrkii keksimään oikean sanan luetun tekstin aiheen, sanan lähikontekstin tai kielioppiin perustuen. Edeltävien sanojen sijamuoto ja merkitys vaikuttavat tällöin sanan tulkitsemiseen. (2008, 26.)

*Pitkiksi ja hankaliksi* sanoiksi määriteltiin virheet, jotka tapahtuivat yhdyssanoissa tai merkitykseltään ikäryhmälle oudoissa sanoissa (Salo 2001, 33, 43). Lisäksi lukuvirheet, jotka poikkesivat perusmuodoltaan selkeästi taivutetussa muodossa, kategorisoitiin hankaliin sanoihin.

*Korjaamattomaksi virheeksi* määriteltiin sanan väärin lukeminen tai yli hyppääminen, jos oppilas ei lukenut sanaa uudestaan, korjaten virhettä. Tyypillisiksi korjaamattomiksi virheiksi luokiteltiin muun muassa ”epäsanat”, joilla ei ole lainkaan merkitystä tai sanat jotka eivät sopineet lauseeseen. Salon (2001) mukaan korvatessaan luettavan sanan toisella lähellä oikeaa olevalla sanalla, virhe ei aiheuta välttämättä selkeää merkityksen muutosta. Tällöin on mahdollista, että lukija ei edes huomaa tehneensä virhettä. (Salo 2001, 33.)

*Tavuttaminen* laskettiin tässä tutkimuksessa lukuvirheeksi, vaikka se Salon mukaan onkin lukutaitoon kuuluva menetelmä (Salo 2008, 30). Tutkimuksessa oppilaat osasivat tavuttamista apuna käyttäen lukea sanat oikein, mutta se vaikutti lukujuvuuteen. Salon (2008) mukaan tavuttamisella lukija pyrkii

strategisesti selviytymään tekstistä virheettömästi. Tavutusta hyödynnetään myös arvattaessa tai ennakoitaessa sanan merkitystä. (Salo 2008, 30.)

*Toistoa* esiintyy kaiken tasoilla lukijoilla. Toiston avulla lukija saa enemmän aikaa sanan prosessointiin. Lukija voi käyttää sitä myös yrittäessään lukea sanan kerralla, muttei onnistu ja joutuu palaamaan uudelleen sanan tai lauseen alkuun. Lukustrategioiden lisäksi toistaminen voi olla seurausta aiemman virheen korjaamisesta. Sitä voi tapahtua myös oikein luettujen sanojen merkityksen tarkistusvaiheessa. (Salo 2001, 39.) Tässä tutkimuksessa ei eritelty lukustrategiasta johtuvia eroja, vaan kyseiset virheet luokiteltiin yhteen kategoriaan kuuluvaksi.

*Hidastukseksi* tulkittiin tilanteet, joissa oppilaan lukunopeus hidastui huomattavasti hänen normaaliin lukunopeuteen verrattuna. Hidastus oli toisinaan lähellä tavuttamista, mutta sana luettiin kuitenkin yhtenäisesti ilman tavujen aiheuttamia taukoja. Ahvenaisen ja Holopaisen (2014) mukaan sekä toisto, että hidastus voidaan katsoa kuuluvaksi aikaa vieviksi virheiksi. Molemmissa tapauksissa lukeminen hidastuu, mutta lopputulos on kuitenkin oikea. (Ahvenainen & Holopainen 2014, 87.)

Tutkimuksessa lukuvirheiden määrää analysoitiin kvantitatiivisen tutkimuksen keinoin. Virhemääriä tutkittiin IBM SPSS statistics 23 tilasto-ohjelmalla. Videoiduista lukutilanteista tilastoitiin lukemisessa tapahtuneet virheet. Molemmat tutkijat merkitsivät omaan muistioon pystyviivamerkinnän virheen sattuessa. Videon loputtua laskettiin molempien virhemerkinnät ja tarkastettiin täsmäävätkö ne. Näin pystyttiin varmistamaan sattuneiden virheiden oikea lukumäärä. Video pysäytettiin, jos oppilas teki monta virhettä peräkkäin. Tällä haluttiin varmistaa kirjanpidon täsmällisyys. Litteroinnissa oppilaista käytettiin tutkijoiden itse keksimää koodinimeä. Koodinimestä selvisi sukupuoli, luettu teksti, ryhmä A vai B ja luettiin koiralle vai tutkijalle.

Oppilaiden haastattelut toteutettiin kvalitatiiviseen metodiin sopivalla induktiivisella sisällönanalyysillä. Oppilaiden haastattelut litteroitiin sanatarkasti, jotta niistä saatava informaatio olisi mahdollisimman tarkasti käsiteltävissä.

Video- ja äänitallenteita säilytettiin ulkoisella kovalevyllä lukollisessa kaapissa. Litteroinnin jälkeen videot ja äänitteet tuhottiin.

#### **6.4.1 Tilastolliset analyysit**

Lukemisessa tapahtuneiden virheiden määrää analysoitiin määrällisesti eli kvantitatiivisesti Mann-Whitney U-testillä. Tutkimuksessa käytettiin epäparametrisia tunnuslukuja ja Mann-Whitney U-testiä, koska molempien tarkasteltavien ryhmien tulokset (lukeminen tutkijalle ja lukeminen lukukoiralle) ovat vinosti jakautuneita. Mann-Whitney -testin avulla voidaan testata kullekin muuttujalle nollahypoteesi, p-arvo ja johtopäätös. Oletusarvo johtopäätöksen kriteerinä on merkitsevyytaso 0,05. Nollahypoteesi hylätään, kun p-arvo on alle 0,05.

#### **6.4.2 Sisällönanalyysi**

Tutkimuksen laadullinen osio, eli haastattelu, analysoitiin sisällönanalyysin keinoin. Tutkimukseen valittiin lukuvirheiden määrän tutkimisen lisäksi haastattelu, sillä haastattelun avulla voidaan lisätä informaatioarvoa. Aineistosta saadaan tiivis ja selkeä kuva sisällönanalyysin avulla. Sisällönanalyysimenetelmä voidaan jakaa induktiiviseen ja deduktiiviseen. Tässä tutkimuksessa käytettiin induktiivista menetelmää, sillä se on tarkoitettu etenkin aineistopohjaiseen tutkimukseen. (Tuomi & Sarajärvi 2013, 107–112.) Tässä tutkimuksessa käytetty menetelmä on toteutettu Tuomen & Sarajärven sisällönanalyysin menetelmän tavoin.

Tässä tutkimuksessa induktiivisen menetelmän kulku alkoi siten, että ensin haastatteluihin perehdyttiin kirjaamalla ja lukemalla aineistot tarkasti. Aineistoihin perehtymisen jälkeen aineisto redusoidtiin eli aineistosta alleviivattiin pelkistetyt ilmaisut, jotka koottiin yhteen. Kootuista pelkistetyistä ilmaisuista etsittiin samankaltaisuuksia sekä eroja. Samankaltaiset ilmaisut yhdistettiin ja niistä muodostettiin alaluokkia. Aineisto ryhmiteltiin eli klusteroitiin. Alaluokat yhdistämällä muodostuivat yläluokat, joista taas saatiin aikaan pääluokat. Pääluokkien avulla voitiin muodostaa kokoava käsite yhdistävän luokan avulla.

Tällä tavoin aineisto saatiin abstrahoitua eli luotiin teoreettisia käsitteitä. Tutkimuksen tuloksissa aineistosta on esitelty alkuperäisilmauksia.

## **6.5 Esitestaus**

Lukukoiralle lukeminen sekä haastattelu esitettiin ennen lopullista tutkimusta. Esitestaukseen osallistui kaksi oppilasta. Esitestaukseen osallistuneet oppilaat olivat 3. vuosiluokalta. Esitestauksen jälkeen muutamaa haastattelukysymystä muutettiin selkeämmäksi.

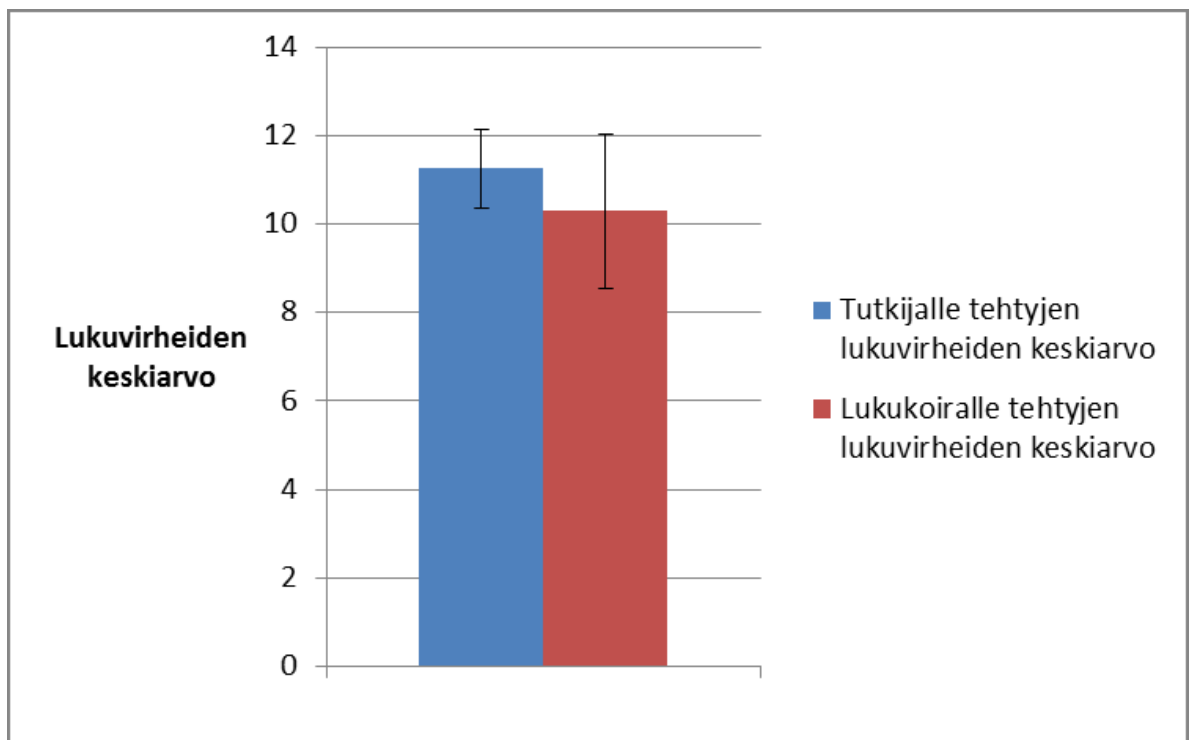
## 7 Tulokset

### 7.1 Virheiden määrä tilastollisesti tarkasteltuna

Tässä tutkimuksessa ei tutkittu virhetyyppejä vaan virheiden kokonaismäärää, joten tuloksissa ei tehdä eroa virhetyyppien määrälle. Virheitä käsitellään kokonaisuutena.

Kuvasta 1 nähdään lukemisessa tapahtuneiden virheiden määrä koiran ja tutkijan läsnäolon aikana. Lukukoiralle luettaessa mediaani oli 11, kvartiiliväli 5,207, (min 1, maks 22). Tutkijalle luettaessa mediaani oli 10, kvartiiliväli 5,526, (min 2, maks 22).

Virheiden määrät eivät eronneet tilastollisesti merkitsevästi koiran ja tutkijan läsnäolon välillä,  $U=223,500$ ,  $p=.663$ ,  $r=.066$ . (Myös Mann-Whitney U-testi)



Kuva 1. Oppilaiden ja molempien arvioitujen tekstien lukuvirhemäärän keskiarvo ja keskivirhe oppilaan lukiessa tutkijalle ja lukukoiralle.



Tulosten mukaan lukemisen kohteella, eli luettiin tutkijalle vai koiralle, ei ole tilastollisesti merkitsevää vaikutusta lukemisessa tapahtuneiden virheiden määrään.

## 7.2 Haastattelun tulokset

### 7.2.1 Oppilaiden suhtautuminen lukemiseen

Oppilaista 86 prosenttia piti lukemista mukavana ja luki vapaa-ajallaan koulukirjojen lisäksi myös muita kirjoja tai tekstejä. Lukeminen koettiin mukavaksi etenkin silloin, kun tarina oli hyvä ja oppilas oli saanut lukea rauhassa. Lisäksi oppilaiden mielestä kirjoista sai uusia ideoita, jotka motivoivat lukemaan. Yksi oppilas mielsi lukemisen vain kirjojen lukemiseksi. Tämä selvisi vastauksesta, jossa oppilas mainitsi lukevansa sarjakuvia, mutta sanoi, ettei niiden lukemista lasketa lukemiseksi. Oppilaista 45 prosenttia luki mielellään vapaa-ajalla. Oppilasta 27 prosenttia kertoi lukevansa vain pakolliset, koulusta määrätyt lukuläksyt. Silti kukaan ei kertonut pitävänsä lukemista epämiellyttävänä, mutta tietyt tilanteet tai kirjat saattoivat vaikuttaa lukuhalukkuuteen.

*“Oon mä kotona lukuun ainaki iha älyttömästi sarjiksia, mut niitä ei lasketa kirjoiksi.”*

*“Luen vaan koulussa.”*

*“Oon lukuun viimesen kuukauden aikana joku yli 10 kirjaa.”*

*“En kauheest lue, mut kyl mä siit pidän..Se et siin oppii.”*

*“Pidän koska jos on joku hyvä tarina, ni sit siihe jää ain koukkuu.”*

*“Joo. Ku saa rauhassa lukea.”*

*“Pidän. Siitä saa paljon ideoita.”*

### 7.2.2 Oppilaiden määritelmä sujuvasta lukemisesta

Oppilaiden käsitys sujuvasta lukemisesta liittyi pääasiassa lukuvirheisiin. Oppilailla oli yhteneväinen käsitys siitä, mitä sujuva lukeminen tarkoittaa heidän mielestään. Sujuvaa lukemista kuvailtiin kuuluvaksi, sujuvaksi ja virheettömäksi. Virheiksi oppilaat laskivat muun muassa tavuttamisen, pysähtelyn ja sanojen

väärin lukemisen. Lukeminen ei saanut oppilaiden mielestä kuulostaa sekavalta.

*“Sellane et lukee sillee kuuluvasti ja ettei kauheest tuu virheitä”*

*“Et osaa lukee sillee ettei kokoajan oo sillee eiku eiku ja ei tavuta sillee!”*

*“Ei jää johonki yhtee sanaan ja ei osaa sanoo sitä.”*

*“Että no että ei lue ku mun isä sillee plrptlppllrr.”*

*“Ei kauheesti tyssää.”*

*“Ettei pätki paljoo.”*

*“ Et saa selvää niistä sanoista.”*

*“Menee sillee tasasesti, ei tuu hirveesti virheitä.”*

*“Semmosta ettei jää kauaks aikaa samaan kohtaa ja jatkaa kokoajan eteenpäin.”*

### 7.2.3 Ääneen vai äänettömästi?

Kaikkien oppilaiden mielestä äänettömästi lukeminen oli helpompaa ja mieluisampaa kuin ääneen lukeminen. Ääneen lukemista koskevista vastauksista voitiin erottaa kaksi erilaista tapaa, jotka olivat ääneen lukeminen vain itselleen ja ääneen lukeminen luokassa. He kokivat ääneen lukemisen epämiellyttävänä muiden kuullen, sillä lukemisessa tapahtuvat lukuvirheet koettiin noloiksi. Oppilaiden vastauksista kävi ilmi, etteivät he lukeneet yleensä ääneen.

*“On se nyt vähä hankalampaa, koska mä en yleensä lue ääneen.”*

*“Aika hankalaa. Vaikee sanoo sana jos vaikee sana.”*

*“Öö no. Se ei oo sillee yksin hirveen hankalaa mut jos pitää lukee monelle ihmiselle ni sit se on sillee vähä hankalaa. Jos on vähä sillee niinku jännitystä ja sillee niinku ei oo lukenu ennen nii isolle porukalle.”*

*“Perjaattees luen helpommin ku en lue ääneen. Menee yleensä sanat sekasin.”*

*“Joo ku en lue kotona ääneen, vaa luen ittekseni.”*

*“Vähäsen. No ku sit ku kattoo tekstii ni pätkee ääni.”*

*“Ei hirveen hankalaa. En tykkää yksin lukee ääneen. Ja jos sanoo väärin ni ei oo kauhee kivaa.”*

Tutkimuksesta kävi ilmi, että puolia oppilasta jännitti ääneen lukemista luokassa. Syitä ääneen lukemisen hankaluuteen olivat esimerkiksi äänen pätkiminen ääneen luettaessa. Lisäksi oppilaat saattoivat kokea häpeän tunnetta siitä, jos ääneen lukiessa tekee virheen ja muut nauravat. Ääneen lukeminen koettiin esiintymisenä, joka puolestaan jännitti oppilaita. Oppilaat,

jotka kokivat osaavansa lukea sujuvasti, eivät jännittäneet muiden kuullen ääneen lukemista. Yksi mainitsi keskittyvänsä lukemaansa tekstiin niin paljon, ettei huomannut muiden läsnäoloa.

*“Emmä sitä sillee jännitä..noku se on luokka ja siel on kaikkii kavereita.”*

*“Koska mä tiedän et mä osaan lukee sillee aika hyvin ku mä oon kuitenkin lukenu sillee aika paljon.”*

*“Ku kattoo sitä tekstii ni ei ees huomaa et kaikki kattoo.”*

*“En, ehkä se on siitä ku kaikki muutki yleensä lukee kans.”*

*“Vähän, se on vähän... Koska siel on niin paljon ihmisiä ja voi olla vähä erilaisia.”*

*“Vähän. No jos sanoo jotai väärin ni sit voi jotku nauraa.”*

*“Vähän. Ku pitää lukee omalle luokalle. Jännittää ku pitää esiintyy.”*

*“Jos on vaikee sanaa nii sitte.”*

*“Vähäsen, ku kaikki sillee kattoo ja si ei tie miten ne reagoi. Jännittää tehä virheitä.”*

#### **7.2.4 Oppilaiden suhtautuminen lukukoiraan**

Oppilaat suhtautuivat lukukoiraan myönteisesti, eivätkä he kokeneet lukukoiraa jännittävänä tekijänä lukutilanteessa. Lukukoiralle lukiessa 72 prosenttia oppilaista ei huomioinut tutkimustilassa ollutta tutkijaa. Oppilaat kuvittelivat olevansa tilassa pelkän lukukoiran kanssa. Vaikka oppilas olisi muistanut tutkijan läsnäolon, lukukoira poisti oppilaan jännityksen tunteen.

*“En muistanut, ku keskityin vaa siihe koiraan.”*

*“ Muistin, mut ei se vaikuttanu ku se koira oli siinä.”*

*“Aattelin et oon koiran kaa.”*

Pelkälle tutkijalle lukiessa oppilaat huomioivat tutkijan läsnäolon. Oppilaista 36 prosenttia kertoi jännittäneensä tutkijan läsnäoloa.

Oppilaista 68 prosenttia kertoi huomioineensa lukukoiraa lukemisen aikana esimerkiksi silittämällä tai katsomalla sitä. Oppilaista 27 prosenttia ei huomioinut lukukoiraa millään tavalla lukemisen aikana.

*“Joo. No mä silitin sitä.”*

*“Joo silittelin sitä. Sit siinä tarinassa puhuttii eläimistä ni sit oli vie eläin vieressä ni sit..”*

*“Vähän huomioin. Sillee et katoin sitä ja jatkoin lukemista.”*

*“En mä kiinnittänyt siihen mitään huomiota.”*

### **7.2.5 Oppilaiden kokemus lukukoiralle lukemisesta**

Kaikki oppilaat kertoivat pitävänsä koirista. Kukaan heistä ei ollut lukenut ennen lukukoiralle. Kaikista oppilaista lukukoiralle lukeminen tuntui mukavalta. Oppilaista 86 prosentin mielestä koiralle lukeminen oli mukavaa, koska koira tuntui kuuntelevan heitä, eikä koira ymmärtänyt lukemisessa sattuneita virheitä. Oppilaista 18 prosenttia mainitsi koiralle lukemisen olevan mukavaa, koska normaalisti he eivät saa lukea koiralle. Oppilaat, jotka tekivät paljon lukuvirheitä, kokivat koiralle lukemisen erityisen mieluisana. Oppilaista 9 prosenttia jännitti koiraan lukutilanteessa. Jännittäminen tuli ilmi siinä, että he pyysivät tutkijaa istumaan koiran ja oppilaan välissä. Oppilaat eivät kuitenkaan maininneet haastattelutilanteessa jännittäneensä koiraan.

*“Kivalta. Ku se ei ihan ymmärrä jos sanon jotai väärin ni sit se on kivaa.”*

*”Se on hauskaa kun se koira kuuntelee.”*

*“Kivalta. Ku yleensä ei saa lukee koiralle, se on nii kivaa.”*

Koiran rauhallisuus ja kiltti luonne oli oppilaiden mielestä tärkeää. Oppilaista 22 prosenttia mainitsi koiralle lukemisessa positiivisena asiana mahdollisuuden saada silittää koiraan. Koira auttoi keskittymään lukemiseen 9 prosentin mielestä. Oppilaista 32 prosenttia koki koiran eläytyneen lukuhetkeen. He tulkitsivat koiran eläytyneen lukuhetkeen, koska se katsoi oppilaita tai meni maahan makuulle lukutuokion alussa. Oppilaista 5 prosentin mielestä ei ollut väliä, lukivatko he tekstejä koiralle vai tutkijalle.

*“Noku se oli rauhalline ettei se kauheesti mitää tehny siinä.”*

*“Se koira oli kiltti ja sitä sai silittää.”*

*“Saa rapsuttaa samalla, ku se on siinä vieressä”*

*“No aika ihanalt ku pystyy vaa keskittyy siihe ku lukee ja sit se koira on siin”*

*“Kivalta. Ku koira niinku eläytyy siihe, ku se meni makaamaan”*

*“Mulle on iha sama onko se koira siinä vai ei”*

Kahta oppilasta lukuun ottamatta kaikki oppilaat tulivat lukemaan koiralle innoissaan. Koiran nähdessään oppilaat hymyilivät ja hakeutuivat lukukoiran

läheisyyteen. Oppilaat halusivat jäädä viettämään lukukoiran kanssa aikaa lukutilanteen jälkeen. Osa oppilaista palasi rapsuttelemaan lukukoiraan ennen välituntia ja välitunnin jälkeen, jos kukaan ei ollut lukemassa sille. Osa oppilaista, jotka eivät saaneet lupaa osallistua tutkimukseen, olisi halunnut päästä lukemaan lukukoiralle.

### 7.2.6 Ymmärsikö koira mitä sille luettiin?

Oppilaista 59 prosenttia uskoi koiran ymmärtävän mitä sille luettiin. Vain 14 prosenttia epäili tai oli sitä mieltä, ettei koira ymmärrä. Oppilaista 9 prosenttia kertoi, ettei koira voi ymmärtää samalla tavalla kuin ihmiset.

*“Kyllä se varmaan ymmärsi. Oli sellanen olo et ymmärtää.”*

*“Mun mielestä se ymmärsi. Se tuli mun viereen, tuli sillee makaamaa.”*

*“No varmaa välil ymmärsi ko se katto mua sillee!”*

*“Jotai ne ymmärtää varmaankin mut ei kaikkee sana sanalta..Ei koira nyt oo ihminen eikä sitä opeteta sillee lukemaan tai puhumaan.”*

*“Se ei ehkä tajuu sitä nii hyvin ku se ei tie kaikkii sanoja ku se ei oo ihminen.”*

*“Ei se ymmärtäny. Ei koirat yleensä paljoo ymmärrä.”*

*“Ehkä vähäsen. Ainaki ku se katto mua.”*

Oppilaista 14 prosenttia oli varmoja, että koira piti tekstien kuuntelemisesta. Oppilaiden mielestä koira oli lukuhetkessä aidosti läsnä. Oppilaat kertoivat koiran kuunnelleen tarkasti ja katsoessaan oppilasta, se osoitti kuuntelevansa. Oppilaat tulkitsivat koiran olevan kiinnostunut heistä silloin, kun koira meni makaamaan aivan oppilaan viereen. Oppilaista 23 prosenttia mainitsi koirankin nauttineen lukuhetkestä, koska he muistivat huomioida koiraan ja koira vaikutti oppilaiden mielestä tyytyväiseltä.

*“Ainaki se tykkäs ku mä silitin sitä kokoaja.”*

*“Kyllä se varmaan ymmärsi. Ainaki se tykkäs siitä.”*

*“Ku se on koira ku sil sanoo et kieri ni se kierii et kyl se ymmärtää.”*

*“Koirat ymmärtää kaiken.. ku se oli niin läsnä ja kuunteli tosi tarkkaa.”*

*“En mä tiä, varmaan. Tuntu et se kuunteli ja oli siinä sillee.”*

Oppilaista 91 prosenttia luki mieluummin koiralle kuin tutkijalle. Heistä 14 prosenttia koki tutkijan jännittävänä. Koiralle lukeminen koettiin

miellyttävämmäksi, koska koira ei huomautta virheistä samalla tavalla, kuin ihminen huomauttaa. Koira ei myöskään keskeytä tai kommentoi. Oppilaista 9 prosenttia mainitsi koiran silittämismahdollisuuden positiivisena asiana lukutilanteessa. Yhden oppilaan mielestä ei ollut väliä lukiko koiralle vai tutkijalle.

*“Koiralle. Ihmiselle lukemine tuntuu pelottavammalta. Ku en tunne teitä.”*

*“Jos lukisin äiskälle, ni äiskä keskeyttäis. Koira ei osaa puhua ni koira ei keskeytä.”*

*“Koiralle, sitä sai rapsuttaa samalla.”*

*“Koiralle. Koira ei nii paljoo kato miten sä luet.”*

*“Koiralle. Koska sä (tutkija) olit siin.”*

*“Molemmille. Ne molemmat kuunteli.”*

### **7.2.7 Koiran muu hyödyntäminen koulussa oppilaiden näkökulmasta**

Oppilailla oli monia ajatuksia koiran hyödyntämisestä ja käyttämisestä koulussa. Eniten oppilaat halusivat käyttää koira apuna jännittävässä tilanteessa, kuten esimerkiksi esitelmän tai puheen pitämisessä. Koiran todettiin poistavan stressiä ja auttavan unohtamaan jännittävä tilanne.

*“Esitelmässä, ei joutuis oleen yksin kun se koira olis siinä”*

*“No ei mitää erityistä. Kaikenlaista. Auttais jännittäviin tilanteisii. Et jos pitäis esim. koko koululle pitäis lukee ja koira olis vieressä ni sit se tuntus siltä et lukis vaan koiralle.”*

Seuraavaksi yleisin vastaus oli, että koira voisi auttaa läksyjen teossa ja sille voisi lukea. Vastauksista kävi ilmi, että koira olisi mukava rapsuttaa tehtävien teon aikana. Osa oppilaista uskoi koiran lisäävän lukemismotivaatiota. Oppilaista 5 prosenttia oli sitä mieltä, että koiran läsnäolo voisi häiritä opiskelua.

*“Leikkisin ja lukisin.”*

*“Lukisin mielelläni enemmän jos olis koira.”*

*“Käyttäisin lukemisessa. Sais rapsuttaa lukemisen aikana. Se innostais lukeen enemmän.”*

*“Tehtävien teossa. Vois rapsuttaa ja miettii matikan laskuja. Jos olis vaikka 12 + 32. Ni vois eka rapsuttaa vähä ja si vähä enemmän. Ekaks vaikka 12 ja sit 32 kertaa.”*

*“Rapsuttaa. Auttais oppiaineissa, vois myös häiritä, esim.matikassa.”*

Vastauksissa painotettiin koiran toimivan seurana. Koiran todettiin myös poistavan yksinäisyyden tunnetta, jopa koulun ulkopuolella. Oppilaat halusivat ottaa koiran mukaan esimerkiksi välitunneille.

*“No mä ainaki haluisin olla kaikki välkät sen kaa.”*

*“Mulle ainaki tekee sillee et jos olisin yksin jossai ja mulla ei ole niin ku ketää siellä nii se niinku, ja mä stressaan niistä jutuista ni se niinku auttaa mua ku se on siinä.”*

*“No esim. kotona vaik ku mä oon yksin sit jos kellekkään leikkikaverille ei sovi tai äiti on vaik töissä ni ei tarvis olla yksin.”*

## 8 Pohdinta

### 8.1 Tulosten tarkastelu

Tutkimuksen tavoitteena oli selvittää, onko koiran läsnäololla yhteys lukemisessa tapahtuvien virheiden määrään kertaluontoisena tapahtumana. Lisäksi tarkoituksena oli selvittää lukukoiran yhteyttä lukutilanteeseen ja oppilaiden ajatuksia lukukoiralle lukemisesta. Lukemisen kohteella, eli luettiin tutkijalle vai koiralle, ei havaittu olevan tilastollisesti merkitsevää vaikutusta lukemisessa tehtyjen virheiden määrään. Tämän tutkimuksen perusteella ei voida väittää, että lukukoira vaikuttaisi lukuvirheiden määrään niitä vähentävällä tavalla kertaluontoisena tapahtumana. Tässä tutkimuksessa ei kiinnitetty huomiota siihen, vaikuttiko lukukoira tiettyihin virhetyyppeihin erityisesti, vaan virheiden lukumäärään kokonaisuudessa. Oppilaiden haastatteluista kävi ilmi, että oppilaat kokivat koiralle lukemisen miellyttävänä. Koiralle lukeminen koettiin mukavana, koska se kuunteli oppilasta, mutta ei kuitenkaan ymmärtänyt lukemisessa tapahtuneita virheitä.

Tutkimuksen tulos on samansuuntainen kuin Schretzmayerin, Kotschalin ja Beezin (2017) tulos. Heidän tutkimuksessaan ei myöskään huomattu lukukoiran vaikuttaneen ainakaan kertaluontoisena tapahtumana oppilaiden lukutaitoon. On kuitenkin syytä ottaa huomioon, että tämän tutkimuksen tutkimusasetelma ja mitattavat asiat eivät olleet yhtenevät Schretzmayerin, Kotschalin ja Beezin (2017) tutkimuksen kanssa. Lukukoirista tehtävät tutkimukset eivät ole vielä tarpeeksi vertailukelpoisia keskenään. Myös Hall, Gee ja Mills (2016) ovat sitä mieltä, että tarvitaan pitkittäistutkimusta, tutkijoiden yhteistyötä ja riittäviä näytekokoja. Nämä lisäävät luotettavuutta ja vertailukelpoisuutta tutkimusten välillä. (Hall, Gee & Mills 2016.) Lisäksi kontrolliryhmien puute ja kirjaamisen epä johdonmukaisuus vaikeuttavat tutkimusten vertailua.

Koiralle lukeminen koettiin hauskana ja se auttoi keskittymään. Lukemiseen yhdistetyt myönteiset tunteet voivat johtaa lukemisen mielekkäänä kokemiseen ja lukuinnon lisääntymiseen ottaen huomioon, että myönteisillä tunteilla on havaittu positiivinen ja oppimista edistävä vaikutus koulutyön ja oppimisen



motivaatioon. (Kokkonen 2010.) Myös Lehtosen (1998) mukaan lukijan omilla lukuhetken aikana valloilla olevilla tunteilla saattaa olla vaikutusta lukusuoritukseen (Lehtonen 1998, 7). Lisäksi oppiminen on sitä tehokkaampaa, mitä innostuneempi lapsi on opittavasta asiasta (Järvilehto 2014,14). Nämä asiat saattavat johtaa parhaimmillaan lukutaidon kehittymiseen toistuvan lukemisen avulla. Salmen, Huemerin, Heikkilän ja Aron (2013) mukaan toistuvan lukemisen avulla virheet lukemisessa vähenevät (Salmi, Huemer, Heikkilä & Aro 2013, 15).

Oppilaista 86 prosenttia kertoi pitävänsä lukemisesta ja lukevansa kirjoja myös vapaa-ajalla. Noin viidesosa oppilaista kertoi, ettei lue juurikaan vapaa-ajallaan. Tämä tutkimustuloksella voi olla yhteyttä lukemisen mielekkyyteen. Salmen, Huemerin, Heikkilän ja Aron (2013) tutkimustulokset osoittavat, että kun lukeminen on työlästä ja epämielikästä, oppilas ei mielellään lue ylimääräisiä tekstejä ja lukutaito ei pääse kehittymään (Salmi, Huemer, Heikkilä & Aro 2013, 15). Tämän tutkimuksen mukaan pelkästään mahdollisuus lukea koiralle innosti oppilaita lukemaan. Innostus saattoi johtua siitä, että oppilaat eivät ennen olleet lukeneet koiralle. Jos oppilailla olisi mahdollisuus lukea lukukoiralle useammin, oppilaiden kommentit ja kokemus voisivat olla erilaisia kun tässä tutkimuksessa saadut tulokset. Oppilaat, jotka eivät saaneet lupaa osallistua tutkimukseen olisivat halunneet päästä lukemaan koiralle.

Haastattelutulosten perusteella voisi päätellä, että oppilaat pitivät koiran aidosta läsnäolosta. Oppilaiden mukaan koira kuunteli tarkasti, ymmärtämättä kuitenkaan virheitä. Sille lukeminen koettiin mukavana. Friesenin (2009) mukaan koiralle lukiessa oppilas vapautuu normaalista roolistaan, jossa aikuinen tietää enemmän kuin oppilas. Koiran kanssa oppilas saa olla se, joka tietää enemmän. Tämä voi lisätä oppilaan itseluottamusta ja lukuhalukkuutta. (Friesen 2009, 119.)

Tämän tutkimuksen tuloksissa oppilaista 86 prosenttia uskoi koiran kuuntelevan heidän lukemistaan. Oppilaista 59 prosenttia uskoi koiran ymmärtävän heidän lukemaansa tekstiä. He kuitenkin ajattelivat, ettei koira tunnista lukemisessa tapahtuvia virheitä. Melsonin (2001) mukaan lapset tietävät, etteivät eläimet

pysty ymmärtämään heitä kirjaimellisesti. (Melson 2001, 51, 93). Tässä tutkimuksessa kuitenkin vain kaksi oppilasta epäili täysin, ettei koira ymmärtänyt mitä sille luettiin. Ristiriita voi selittyä kulttuurisilla seikoilla. Suomessa koira voidaan pitää enemmän yhdenvertaisena perheenjäsenenä kuin Yhdysvalloissa. Toisaalta Melson ei mainitse lasten ikää. Haastattelussa yksi oppilas mainitsi koiran ymmärtävän lukemista, koska koira ymmärtää myös ihmisen antamia käskyjä. Friesen (2009) mukaan lapset voivat tarkkailla koiran ymmärrystä puhuessaan sille. Koira ymmärtää erilaisia käskyjä, kuten "tänne" tai "istu". Tämän takia lapset tuntevat enemmän yhteyttä koirien kanssa kuin monien muiden eläinten. Lapsista tuntuu, että koira kuuntelee, vaikka se ei itse osakaan lukea. (Friesen 2009, 114.) Tämä selittäisi sitä, miksi oppilaista voi tuntua, että koira ymmärtää. Oppilaiden mielestä koira oli lukuhetkessä aidosti läsnä ja se kuunteli heidän lukemistaan tarkasti. Myös Melsonin (2001) havaintojen mukaan lapselle tulee olo, että eläin kuuntelee lasta ja lapsi tulee ymmärretyksi.

Tässä tutkimuksessa koiralle lukeminen koettiin mukavaksi, koska se ei keskeyttänyt eikä kommentoinut. Aikuinen saattaa tehdä niin, jolloin lukeminen häiriintyy keskeytyksistä. Yhden haastateltavan oppilaan mukaan hänen vanhempansa keskeyttävät joskus, kun oppilas lukee ääneen kotona. Oppilas koki sen häiritsevänsä. Luokkaympäristössä puolet oppilaista jännittivät muiden oppilaiden reaktio virheen sattuessa. Tämän takia luokassa ääneen lukeminen koettiin epämieluisaksi. Aron (2014) mukaan oppilaan kokiessa lukuympäristön ja kuulijat turvallisina, oppilaan minäkäsitys omasta lukutaidostaan, itsetunto ja motivaatio voivat säilyä eheänä. (Aro ym. 2014, 10–11). Tässä tutkimuksessa koira vaikutti lukuympäristöön suotuisalla tavalla. Turvallinen lukuympäristö voi mahdollistaa oppilaan positiivista minäkäsitystä itsestä lukijana. Luokassa ääneen lukemista jännittävät oppilaat voivat puolestaan kokea alemmuuden tunnetta, joka voi näkyä heidän käyttäytymisessään esimerkiksi lukemisen välttelyinä.

Jos oppilaalla säilyy positiivinen suhtautuminen lukemiseen, ja hän ei ala kokea alemmuuden tunnetta lukutaidostaan, motivaatio lukemiseen voi säilyä. Positiivinen kokemus mahdollisesti vaikuttaa lapsen kokemuksiin ja kokemusten

avulla rakentuvaan minäkäsitykseen, sillä Aron ym. (2014) mukaan ympäristötekijät vaikuttavat aikuisen roolin lisäksi merkittävästi lapsen minäkäsitykseen. Aron (2014) mukaan oppilaat tiedostavat itseensä kohdistuvia odotuksia ja vertailevat itseään muihin (Aro 2014, 10–11). Näin ajateltuna koiralle lukeminen voi auttaa asianmukaisessa ja turvallisessa minäkuvan eheytyemisessä. Koira ei vertaile oppilaita keskenään, eikä kohdistu heihin odotuksia. Tämä huomio on samansuuntainen kuin Höökin havainto. Höökin (2011) mukaan koirat eivät tuomitse ihmistä esimerkiksi ulkonäön tai vamman takia (Höök 2011,116). Positiiviset oppimiskokemukset ovat tärkeitä minäkuvan eheytyemisessä. (Aro ym. 2014, 10–11).

Tutkimustilanteesta ja lukuympäristöstä pyrittiin tekemään mahdollisimman luonnollinen. Tästä huolimatta oppilaat saattoivat jännittää kameraa, joka videoi heidän lukemistaan. Tämä on saattanut vaikuttaa myös heidän lukusuoritukseensa. Lähes kaikki oppilaat keskittyivät niin intensiivisesti koiralle lukemiseen, etteivät he edes huomanneet tutkijan läsnäoloa lukiessaan tekstejä koiralle. Pelkälle tutkijalle lukiessa oppilaat huomioivat tutkijan ja jännittivät tämän läsnäoloa. Tutkijalle luettaessa oppilaat halusivat suoriutua tilanteesta, eikä tutkijaan otettu esimerkiksi katsekontaktia. Voi olla, että lukeminen koettiin esiintymistilanteena tutkijalle. Yksi oppilas mainitsi, että tutkijalle lukeminen oli epämieluisa, koska tutkija oli entuudestaan tuntematon. Tuntematonta koira ei kuitenkaan koettu jännittävänä, eikä koiran kanssa samassa tilassa ollutta tutkijaa. Koiralle lukiessa yli puolet oppilaista huomioi koira spontaanisti jollakin tavalla lukemisen aikana, esimerkiksi silittämällä tai katsomalla koira. Laukkasen (2013) mukaan pelkkä eläimen katsominen nostaa ihmisessä oksitosiini tasoa, joka puolestaan saa aikaan turvallisuuden ja hyvinvointitunteen (Laukkanen 2013). Tämä huomio voisi selittää sitä, miksi oppilaat kokevat entuudestaan tuntemattoman koiran läsnäolon turvallisena ja miellyttävänä. Laukkasen (2013) mukaan eläinten läheisyyden on huomattu vaikuttavan positiivisesti aivojen kemiaan, etenkin oksitosiiniin.

Oksitosiinin on huomattu lisäävän luottamusta ja samalla vähentävän pelon tunnetta. Tulee kuitenkin muistaa, että ihmisten saamat keho- ja tunnevasteet eläimistä vaihtelevat. Kaikki ihmiset eivät koe eläinten läsnäoloa positiivisena.

(Laukkanen 2013, 22, 27, 32, 35.) Tässäkin tutkimuksessa oli kaksi oppilasta, jotka näyttivät jännittävän koiran läsnäoloa. Jännittäminen tuli ilmi siinä, että he pyysivät tutkijaa istumaan koiran ja oppilaan välissä. Jännittämisestä huolimatta, heidän mielestään oli mukava lukea koiralle. Voi olla, etteivät he olleet tottuneet koiriin.

Oppilaat keksivät koiralle muitakin käyttöideoita kuin lukukoirana toimiminen. Eniten oppilaat olisivat halunneet käyttää koira apuna jännittävässä tilanteissa. Toiseksi eniten koira haluttaisiin käyttää läksyjen teossa apuna ja lukea koiralle. Melsonin (2001) mukaan lemmikit antavat henkistä tukea. Niiden läsnäolon on huomattu rentouttavan lasta ja tekevän uudesta tilanteesta vähemmän stressaavan. Eläimet toimivat kriiikittömänä kuulijakuntana. (Melson 2001, 16–17; 48.) Nämä Melsonin huomiot voivat osittain selittää oppilaiden vastauksia. Haastatteluiden mukaan kun oppilas saa lukea ilman pelkoa virheiden tekemisestä ja keskeytyksestä, hänestä lukeminen tuntuu mukavalta. Lane ja Zavadan mukaan (2013) koirat tarjoavat lapselle tukea, turvaa ja iloisen lukuympäristön (Lane & Zavada 2013, 87–89).

Oppilaat pitivät erityisesti koiran rauhallisesta luonteesta sekä siitä, että sitä sai silittää. Hallgrenin (1991) mukaan ihmisellä on luonnostaan koskettamisen tarve. Eläimen silittäminen saa aikaan perusturvallisuuden tunteen. (Hallgren 1991, 15–16.) Hallgrenin huomiot voivat osaltaan selittää sitä, miksi oppilaiden mielestä koiran silittäminen oli mukavaa. Oppilaiden mielestä koira auttoi keskittymään ja se eläytyi lukuhetkeen. Oppilaat myös kertoivat, että jos he saisivat pitää koira jatkuvasti koulussa, he ottaisivat sen mukaan etenkin jännittäviin tilanteisiin. Koiran läsnäolo auttaisi oppilaiden mielestä jännityksen unohtamisessa. Hallgrenin (1991) mukaan ihminen pystyy rentoutumaan, uskaltaa olla oma itsensä ja jännittää vähemmän eläimen läsnä ollessa (1991,15). Oppilaat myös mainitsivat, että ottaisivat koiran välitunnille mukaan. Osa oppilaista ehdotti jopa koiran kotiin ottamista, sillä sen todettiin poistavan yksinäisyyden tunnetta ja siitä on seuraa. Nämä huomiot kertovat siitä, kuinka suuri vaikutus eläimen läsnäololla parhaimmillaan voi olla. Lukemisen lisäksi koira voisi auttaa lisäämään kouluviihtyvyyttä oppilaiden kohdalla jotka ovat yksinäisiä tai eivät viihdy koulussa.

### **8.3 Tutkimuksen luotettavuus, eettinen tarkastelu ja yleistettävyys**

Tutkimusasetelmasta pyrittiin luomaan sisäisesti mahdollisimman validi. Tekstien vaikutus tutkimustulokseen haluttiin minimoida, joten tekstit vaihdettiin puolesta välissä tutkimusta tutkimustilojen välillä. Puolet oppilaista luki ensin koiralle ja sitten tutkijalle, ja puolet ensin tutkijalle ja sitten koiralle. Vaihtuvalla lukemisen aloituspaikalla pyrittiin poistamaan aloituspaikan mahdollinen vaikutus tuloksiin.

Tutkimuksen reliabiliteettiä yritettiin taata kirjaamalla tulokset huolellisesti ylös. Videoidut lukutilanteet katsottiin monta kertaa. Lukuvirheet laskettiin ja tarkistettiin useasti, jotta tulos olisi luotettava. Molemmat tutkijat suorittivat videoiden katsomisen ja virheiden laskemisen yksin. Lopuksi virhemäärien yhtäläisyyttä verrattiin ja saadut tulokset tarkastettiin molempien tutkijoiden muistiinpanoista. Jos kirjanpito eli lukuvirheiden määrä tutkijoiden omien pystyviivatilastojen avulla ei täsmännyt tutkijoiden kesken, videoita katsottiin uudestaan. Kirjanpidon täsmäämisellä tarkoitetaan sitä, että molemmat tutkijat olivat merkinneet saman määrän lukuvirheitä muistioihinsa. Ennen virhemäärien laskemista tutkijat sopivat yhteiset kriteerit lukuvirheille, jotta laskeminen olisi täsmällistä. Tutkimuksen objektiivisuuteen pyrittiin myös sillä, että tutkimus suoritettiin tekijöille ennestään tuntemattomilla koehenkilöillä ja molemmat tiedostivat oman suhtautumisensa potentiaalisen vaikutuksen tutkimuksessa havaitsemiinsa tuloksiin.

Tutkimuksen kvalitatiivisessa osuudessa haastattelut on ensin videoitu. Videoinnin avulla vastaukset on voitu litteroida sanatarkasti. Eettiset oikeudet eli oikeus salassapitoon, tutkittavan tuntemattomuus ja luottamuksellisuus ovat toteutuneet tutkimuksessa. Litteroinnin jälkeen videot ja ääninauhat, jossa oppilaat esiintyvät, on tuhottu asianmukaisesti. Tutkittavat koehenkilöt eli

oppilaat ovat pysyneet anonyymeinä ja ulkopuolisilta tunnistamattomina koko tutkimuksen ajan.

Lukutilanne koiralle ja tutkijalle sekä haastattelu esitettiin kahdella oppilaalla ennen tutkimusta. Esitestauksella voitiin varmistua tekstien sopivuudesta tutkimukseen sekä haastattelukysymysten ymmärrettävyydestä ja vastattavuudesta. Tässä tutkimuksessa käytettiin harkinnanvaraista otantaa, koska otos on pieni ja ei-edustava. Tutkimusjoukkoa kutsutaan tällöin näytteeksi (Soininen & Merisuo-Storm 2009, 121–122).

Tutkimuksessa käytettiin kahta eri tutkimusmenetelmää. Kahden tutkimusmenetelmän avulla pyrittiin lisäämään tutkimuksen antamaa tietoa ja saamaan tutkimuksesta monipuolisempi. Lukemisessa sattuneiden virheiden määrää pystyttiin tutkimaan parhaiten kvantitatiivista menetelmää käyttäen. Kvalitatiivinen menetelmä oli toimivin tapa tutkia oppilaiden kokemuksia ja ajatuksia lukukoirasta.

Tutkimuksen yleistettävyyttä arvioitaessa tulee ottaa huomioon otoskoko ja tutkielman laajuus, joka tässä tutkimuksessa on suhteellisen pieni ( $n=22$ ). Tulee myös ottaa huomioon, että tutkielmassa käytettiin harkinnanvaraista otantaa. Näin ollen yleistettävyys koko ikäluokkaan eli kaikkiin Suomen kolmasluokkalaisiin oppilaisiin on rajallinen.

## **8.4 Jatkotutkimusehdotukset**

Lukukoiratutkimuksia on aiemmin tehty Suomessa vain vähän, joten aihetta olisi syytä tutkia lisää monessa muodossa. Tässä tutkimuksessa tutkittiin lukukoiran vaikutusta kertaluontoisena tapahtumana kolmasluokkalaisten lukemisessa tehtyjen virheiden määrään. Jatkossa Suomessa voitaisiin tutkia esimerkiksi sitä, vaikuttaako lukukoiran läsnäolo virheiden määrään ja oppilaiden ajatuksia lukukoiran käytöstä, jos oppilas pääsee lukemaan säännöllisesti koiralle. Lukutilanteen ja haastattelun voisi suorittaa lukuvuoden alussa ja uudestaan esimerkiksi puolen vuoden jälkeen. Näin saataisiin tietää muutokset virheiden

määrässä ja oppilaiden ajatuksissa koiran käytöstä pidemmältä aikajaksolta. Monen testauskerran avulla voitaisiin sulkea kertaluontoisuuden vaikutus pois.

Shawn (2013) mukaan koiranohjaajalla on oma rooli lukutilanteen onnistumisen kannalta (Shaw 2013, 367). Koiran ohjaajan roolin merkityksestä ei kuitenkaan oltu kiinnostuneita tässä tutkimuksessa. Koiran ohjaajan rooli oli tarkoituksella olla neutraali, samalla tavalla kuin tutkija toisessa tilassa, jotta koiran vaikutus saataisiin paremmin näkyviin. Tämä poikkesi Jalongon (2005) ja Shawn (2013) näkemyksestä koiran ohjaajan roolista. Jatkotutkimusehdotuksena voitaisiin tutkia ohjaajan merkitystä lukutilanteessa koiran ohella. Jalongon (2005) mukaan koiran ohjaajan tulee auttaa oppilaista pääsemään vaikeissa lauseissa tai sanoissa eteenpäin. Ohjaaja toimii myös innostavana kannustajana. (Jalongo 2005, 154.) Shawn (2013) mukaan ohjaajan tulee luoda rento ilmapiiri lukutilanteeseen (Shaw 2013, 367). Ohjaajan merkityksestä puhutaan kirjallisuudessa, mutta olisi mielenkiintoista tutkia miten suuri vaikutus ohjaajalla todellisuudessa on.

## Lähteet

Ahvenainen, O. & Holopainen, E. 2014. Lukemis- ja kirjoittamisvaikeudet. Teoreettista taustaa ja opetuksen perusteita. Jyväskylä: Kirjapaino Oma Oy.

Alen, R. & Kultti-Lavikainen, N. 2014. Oppimisvaikeudet. Kustannus Oy Duodecim: Helsinki Teoksessa: Haataja, L. Rantala, H. & Pihko, H. 2014. Lastenneurologia. Helsinki: Kustannus Oy Duodecim.

Aulanko, M. 1997. Rohkeasti puhumaan. Luonteva esiintyminen. Porvoo: WSOY.

Aro, T., Järviluoma, E., Mäntylä, M., Mäntynen, H., Määttä, S. & Paananen, M. 2014. Kummi 11. Arviointi-, opetus- ja kuntoutusmateriaaleja. Oppilaan minäkuva ja luottamus omiin kykyihin. Eura: Niilo Mäki Instituutti.

Briggs, N.R. 2003. Paws for reading. *School Library Journal*, 49(6), 43.

Deci, E., Ryan, R. 1985. *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behaviour*. New York: Plenum Press.

Deci, E., Ryan, R. 2002. *Handbook of Self-Determination Research*. New York: The University of Rochester Press.

Friedmann, E., Katcher, A., Thomas, S., Lynch, J., Messene, P. & Phil, D. 1983. Social interaction and blood pressure: Influence of animal companions. *The Journal of Nervous and Mental Disease*, 171(8), 461–465.

Friedmann, E., Thomas, S. A., Cook, L. K., Chia-Chun, T., & Picot, S. J. 2007. A Friendly Dog as Potential Moderator of Cardiovascular Response to Speech in Older Hypertensives. *Anthrozoos*, 20(1), 51–63.

<http://patasterapeutas.org/wp-content/uploads/2015/07/hipertensos.pdf>  
Viitattu: 4.2.2017



Friesen, L. 2009. How a therapy dog can inspire student literacy engagement in the elementary language art classroom. *LEARNINg landscapes*, 3(1), 105–122. <http://www.learninglandscapes.ca/images/documents/ll-no5/lfriesen.pdf>  
Viitattu: 2.2.2017

Friesen, L., Delise, E. 2012. Animal-Assisted Literacy: A Supportive Environment for Constrained and Unconstrained Learning. *Childhood Education* 88(2), 102-107. [https://www.researchgate.net/publication/254296000\\_Animal-Assisted\\_Literacy\\_A\\_Supportive\\_Environment\\_for\\_Constrained\\_and\\_Unconstrained\\_Learning](https://www.researchgate.net/publication/254296000_Animal-Assisted_Literacy_A_Supportive_Environment_for_Constrained_and_Unconstrained_Learning)  
Viitattu: 6.6.2017

Haakana, N. & Henttonen, A. 2015. Ei haukku haavaa tee. Lukukoiran vaikutus kolmasluokkalaisten tekniseen lukemiseen ja lukutilanteeseen. Turun yliopisto. Kasvatustieteen laitos. Kandidaatin tutkielma.

Haapasaari, M. & Ikäheimo, K. 2013. Suomen Karva-Kaverit ry- Finlands Lurviga Kompisar rf. Teoksessa K. Ikäheimo (toim.) *Karvaterapiaa. Eläinavusteinen työskentely Suomessa*. Helsinki: Solution Models House. 57–63.

Hall, S.S., Gee, N.R. & Mills, D.S. 2016. Children Reading to Dogs: A Systematic Review of the Literature. <http://journals.plos.org/plosone/article?id=10.1371/journal.pone.0149759>  
Viitattu: 21.8.2017

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

Heikkilä-Halttunen, P. 2015. Lue lapselle! Opas lasten kirjallisuuskasvatukseen. Jyväskylä: Atena Kustannus Oy.

Hinton, C., Miyamoto, K., & Della-Chiesa, B. 2008. Brain research, learning and emotions: Implications for education, research, policy and practice. *European Journal of Education*, 43 (1), 87–103

Höök, I. 2011. *The professional therapy dog-A care dog on prescription*. Stockholm: Gothia Förlag AB.

Ikäheimo, K. 2013. Eläimen ja ihmisen suhde. Teoksessa K. Ikäheimo (toim.) *Karvaterapiaa. Eläinavusteinen työskentely Suomessa*. Helsinki: Solution Models House, 5–9.

Ikäheimo, K. 2013. Eläinavusteisen työskentelyn määritelmiä ja termejä (AAA ja AAT). Teoksessa K. Ikäheimo (toim.) *Karvaterapiaa. Eläinavusteinen työskentely Suomessa*. Helsinki: Solution Models House, 10–13.

Jalongo, M.R. 2005. What are all these dogs doing at school? Using therapy dogs to promote children's reading practice. *Childhood Education*, 81(3), 152–158.

Julkunen, M. 1993. *Lukijaksi kasvaminen*. Porvoo: WSOY.

Järvilehto, L. 2014. *Hauskan oppimisen vallankumous*. Jyväskylä: PS-kustannus.

Kahilaniemi, E. 2016. *Eläinavusteinen interventio. Asiakkaan toiminnallisuuden tukeminen koira-avusteisin menetelmin*. Tampere: Viestipaino.

Kauppila, R. 2007. *Ihmisen tapa oppia. Johdatus sosiokonstruktiviseen oppimiskäsitykseen*. Jyväskylä: PS-kustannus.

Kirnan, J. Siminerio, S. & Wong, Z. 2016. The Impact of a Therapy Dog Program on Children's Reading Skills And Attitudes toward Reading. *Early Childhood Education Journal* 44(6), 637–651.

Klotz, K. 2014. Promoting humane education through intermountain therapy animals' R.E.A.D. program. Teoksessa M.R., Jalongo. Teaching compassion: humane education in early childhood. Educating the young child. Advances in theory and research, implications for practice. Dordrecht: Springer, 175–196.

Kuopion kaupunginkirjasto 2017. <https://kirjasto.kuopio.fi/Lukukoira>

Kokkonen, M. 2010. Ihastuttavat, vihasuttavat tunteet. Opi tunteiden säätelyn taito. Jyväskylä: PS-kustannus. 98

Lane, H. & Zavada, S. 2013. When reading gets ruff. Canine-assisted reading programs. Teoksessa: The Reading Teacher. 67 (2), 87–95.

<http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/TRTR.1204/abstract>

Viitattu: 23.01.2017

Latvala-Sillman, P. 2013. Kasvatus- ja kuntoutuskoira autismiluokassa. Teoksessa K. Ikäheimo (toim.) Karvaterapiaa. Eläinavusteinen työskentely Suomessa. Helsinki: Solution Models House, 202–211.

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

Lehtinen, E., Kuusinen, J. & Vauras, M. 2007. Kasvatuspsykologia. Helsinki: WSOY Oppimateriaalit Oy.

Lehtonen, H. 1998. Lukemalla avaraan maailmaan. Juva: WSOY.

Lepola, J. 2006. Kielellisten valmiuksien yhteys oppimismotivaation kehittymiseen 5–8 -vuotiailla. teoksessa J. Lepola & M. Hannula (toim.) Kohti koulua. Kielellisten, matemaattisten ja motivationaalisten valmiuksien kehitys. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja A:205, 23–61.

- Lerikkanen, M-K. 2006. Lukemaan oppiminen ja opettaminen esi- ja alkuopetuksessa. Helsinki: WSOY.
- Liukkonen, J., Jaakkola, T. & Kataja, J. 2006. Taitolajina työ. Helsinki: Edita Prima.
- Lundell, K. & Haapasaari, M. 2013. Koira-avusteisuus - kokemuksia ja ajatuksia Suomesta. Teoksessa K. Ikäheimo (toim.) Karvaterapiaa. Eläinavusteinen työskentely Suomessa. Helsinki: Solution Models House, 64–70.
- Lonka, K. 2015. Oivaltava oppiminen. Helsinki: Otava.
- Martin, S. 2001. R.E.A.D. is a pawsitive program for kids of all ages. *Interaction*, 19(3), 7–8.
- Melson, G. 2001. *Why the Wild Things Are: Animals in the Lives of Children*. Cambridge, MA, USA: Harvard University Press. ProQuest ebrary.
- Melson, G.F., & Fine, A.H. 2010. Animals in the lives of children. Teoksessa: Fine, A.H. *Handbook on animal assisted therapy. Theoretical foundations and guidelines for practice*. 3 painos. Boston: Elsevier. 223–245.
- Merisuo, T. & Storm, R. 2007. Monenlaista luettavaa 1. Luetun ymmärtämistä kehittäviä tehtäviä. Turku: Agricola 2007.
- Mikkelin kirjasto hanke 2016.  
[http://kirjasto.mikkeli.fi/sites/kirjasto.mikkeli.fi/files/uploads/Lukukoiratoiminnanlaatusuositus16.11.2016painoon2\\_0.pdf](http://kirjasto.mikkeli.fi/sites/kirjasto.mikkeli.fi/files/uploads/Lukukoiratoiminnanlaatusuositus16.11.2016painoon2_0.pdf)
- Nagengast, S.L., Baun, M.M., Megel, M. & Leibowitz, J.M. 1997. The Effects of the Presence of a Companion Animal on Physiological Arousal and Behavioral Distress in Children During a Physical Examination.

Nygård, T. 2017. Lukukoirat ja ohjaajat saavat laatuluokituksen. Koiramme 1-2/2017.15–19.

Oulun kaupunki 2017. <http://www.ouka.fi/oulu/kirjasto/lukukoira>

Viitattu: 12.2.2017

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. 2014. Opetushallitus.

[http://www.oph.fi/download/163777\\_perusopetuksen\\_opetussuunnitelman\\_perusteet\\_2014.pdf](http://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf)

Viitattu: 3.3.2017

Pillow-Price, K., Yonts, N & Stinson, L. 2014. Sit, Stay, Read: Improving Literacy Skills Using Dogs! Dimensions of Early Childhood. 42 (1).

[http://www.southernearlychildhood.org/upload/pdf/SitStayRead\\_D42\\_1.pdf](http://www.southernearlychildhood.org/upload/pdf/SitStayRead_D42_1.pdf)

Viitattu: 9.2.2017

Rantala, T. 2006. Oppimisen iloa etsimässä. Jyväskylä: PS-kustannus.

le Roux, M,C., Swartz, L., & Swart, E. 2014. The Effect of an Animal-Assisted Reading Program on the Reading Rate, Accuracy and Comprehension of Grade 3 Students: A Randomized Control Study. Child Youth Care Forum.

[http://www.therapyanimals.org/Research\\_&\\_Results\\_files/Le%20Roux,%20Swartz,%20Swart%20artikel%20Des%202014.pdf](http://www.therapyanimals.org/Research_&_Results_files/Le%20Roux,%20Swartz,%20Swart%20artikel%20Des%202014.pdf)

Viitattu: 19.8.2017

Salmi, P., Huemer, S., Heikkilä, R. & Aro, M. 2013. Kummi 10. Arviointi-, opetus- ja kuntoutusmateriaaleja. Tavoitteena sujuva lukutaito - teoriaa ja harjoituksia. Eura: Niilo Mäki Instituutti.

Salo, M. 2001. Kolmasluokkalaiset oppikirjatekstin ääneenlukijoina.

Lukustrategioiden ja lukemisen ongelmien tarkastelua. Jyväskylän yliopisto.

Suomen kielen laitos. Pro gradu -tutkielma.

<https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/11884/maillsalo.pdf?sequence=1>

Viitattu: 5.5.2017

Salo, M. 2008. Kolmasluokkalaisen lukutaidosta. Miten lukutaito kehittyi teknisestä sisällölliseksi. NMI-bulletin. 18 (2), 23– 33.

[https://www.nmi.fi/fi/bulletin/bulletin-pdf/salo2\\_2008.pdf](https://www.nmi.fi/fi/bulletin/bulletin-pdf/salo2_2008.pdf)

Viitattu: 5.5.2017

Salovaara, R. & Honkonen, T. 2011. Rakenna hyvä luokkahenki. Jyväskylä: PS-kustannus.

Schretzmayer, L., Kotrschal, K. & Beez, A. 2017. Minor Immediate Effects of a Dog on Children's Reading Performance and Physiology. *Frontiers in Veterinary Science* (4).

Shaw, D.M. 2013. Man's Best Friend as a Reading Facilitator. *The Reading Teacher* 66 (5), 365–371.

[http://www.therapyanimals.org/Research\\_&\\_Results\\_files/Shaw%20Mans%20Best%20Friend%20Doogan%201.13.pdf](http://www.therapyanimals.org/Research_&_Results_files/Shaw%20Mans%20Best%20Friend%20Doogan%201.13.pdf)

Viitattu: 23.01.2017

Smith, C.S. 2009. An Analysis and Evaluation of Sit Stay Read: Is the Program Effective in Improving Student Engagement and Reading Outcomes? Doctoral thesis. Chicago:National-Louis University.

<http://digitalcommons.nlu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1032&context=dis>

Viitattu: 19.8.2017

Soininen, M & Merisuo-Storm, T. 2009. Kasvatustieteellisen tutkimuksen perusteet. Turun yliopisto: Rauman opettajankoulutuslaitos.

Suomen Karva-Kaverit 2017. <http://suomenkarvakaverit.fi/arkistot/1127> Viitattu: 5.11.2017

Tampereen kaupunki 2017. [http://www.tampere.fi/tampereen-kaupunki/ajankohtaista/tiedotteet/2013/09/31082015\\_2.html](http://www.tampere.fi/tampereen-kaupunki/ajankohtaista/tiedotteet/2013/09/31082015_2.html)

Viitattu: 12.2.2017

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2013. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Vantaa: Hansaprint Oy.

Törnroos, H. & Lötjönen, K. 2014. Lukukoira auttaa myös aikuisia lukemaan. Yle. <https://yle.fi/uutiset/3-7016469> Viitattu: 13.8.2017.

Välimäki, M. 2016. Finnish reading dogs help kids learn and grow. <https://finland.fi/life-society/finnish-reading-dogs-help-kids-learn-and-grow/> Viitattu: 29.1.2017

## Liitteet

### Liite1 Haastattelukysymykset

1. Kuinka paljon olet lukenut viimeisen kuukauden aikana?
2. Pidätkö lukemisesta? Miksi? / Miksi et?
3. Koetko ääneen lukemisen hankalana?
4. Jännitätkö ääneen lukemista esim. luokassa? Miksi?
5. Pidätkö koirista?
6. Kuvaile miltä koiralle lukeminen tuntui?
7. Miksi se tuntui kivalta/tylsältä jne?
8. Mitä haluaisit tehdä koiran kanssa?/ missä tilanteessa näkisit itsesi koiran kanssa?
9. Ajattelitko että koiratilassa oli joku ihminen (Tutkija)
10. Mikä lukutilanteesta teki mukavan/epämukavan?
11. Kummalle oli kivempaa lukea koiralle vai ihmiselle (tutkijalle)? Miksi? Mikä tilanteesta teki sellaisen?
12. Ymmärsikö koira mitä sille luit? Mistä päättelet niin?
13. Huomioitko koiraan lukemisen aikana? Miten?
14. Jos koulussa olisi koira jolle voisit lukea, lukisitko enemmän esim. kirjoja tai motivoisiko tekemään läksyjä?



## Liite 2 Tutkimuslupa

Rauma 11.11.2016

Hyvät 3A ja 3B-luokan vanhemmat,

olemme luokanopettajaopiskelijoita Turun yliopiston, Rauman yksikön, opettajankoulutuslaitokselta ja suoritamme pro gradu tutkielma- tutkimusta lapsenne luokassa. Tutkimuksemme aihe on lukukoiran vaikutus lasten lukemiseen. Pyrimme selvittämään, vaikuttaako lukukoira lasten lukemiseen. Lukukoirana toimii kiltti 12-vuotias espanjanvesikoira.

Aikaa tutkimukseen menee yhteensä noin 20minuuttia oppilasta kohden ja tutkimus suoritetaan joulukuussa 2016. Oppilas pääsee vastaamaan muutamaa haastattelukysymykseen ja lukemaan muutaman sivun mittaisen tekstin lukukoiralle sekä toiselle meistä opiskelijoista.

Tutkimuksessa noudatetaan ehdotonta luottamuksellisuutta. Lapsenne koulu, nimi tai tulokset eivät tule kenenkään muun kuin meidän tietoon. Lopullisessa kirjallisessa raportissa lasten nimiä, koulua ja asuinkuntaa ei mainita missään kohtaa. Myös tulosten yhdistäminen johonkin tiettyyn lapseen on mahdotonta. Tutkimuksen molemmissa vaiheissa kysytään oppilaan nimeä, mutta näin toimitaan vain sen vuoksi, että tuloksia analysoitaessa osataan liittää oikein yhteen tutkimuksen molempien osioiden tulokset. Tämä tutkimus ei myöskään vaikuta mitenkään lapsenne kouluarvosanoihin tai arviointeihin. Allekirjoittamalla oheisen lupalapun annatte lapsellenne luvan osallistua tutkimukseen. Palautathan lupalapun viimeistään 28.11.2016 luokan opettajalle. Mikäli haluatte lisätietoja, vastaamme mielellämme kaikkiin kysymyksiin joko puhelimitse tai sähköpostitse. Kiitos yhteistyöstä!

Ninni Haakana

...@utu.fi

050-...

Pilvi Kauppi

.....@utu.fi

044-...

Annan/en anna lapselleni

\_\_\_\_\_ luvan osallistua

(oppilaan nimi)

Ninni Haakanan ja Pilvi Kaupin pro gradu tutkielma- tutkimukseen.

Huoltajan

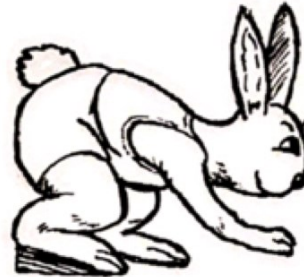
allekirjoitus: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Viimeinen palautuspäivä 28.11.2016

### Liite 3 Arvioitava teksti: Urheiluradiosta kuultua

Merisuo & Storm – Monenlaista luettavaa 1



## Urheiluradiosta kuultua

Ur-hei-lu-toi-mit-ta-ja Arto Ran-ta-mer-ta selostaa:

Täällä Ah-ven-jär-ven kunnan Kuusikon kylässä on alkamassa jännittävä juok-su-kil-pai-lu. Kauko Kilpikonna ja Ahvenjärven juok-su-mes-ta-ri Jaakko Jänis kilpailevat, kumpi on nopeampi.

Yleisö on jännittynyt. Voisiko hi-das-liik-kei-nen Kauko Kilpikonna voittaa sa-la-man-no-pe-an mes-ta-ri-juok-si-jan?

Heti kilpailun alussa en-nak-ko-suo-sik-ki Jaakko Jänis lähtee vii-let-tä-mään nuolen nopeudella.

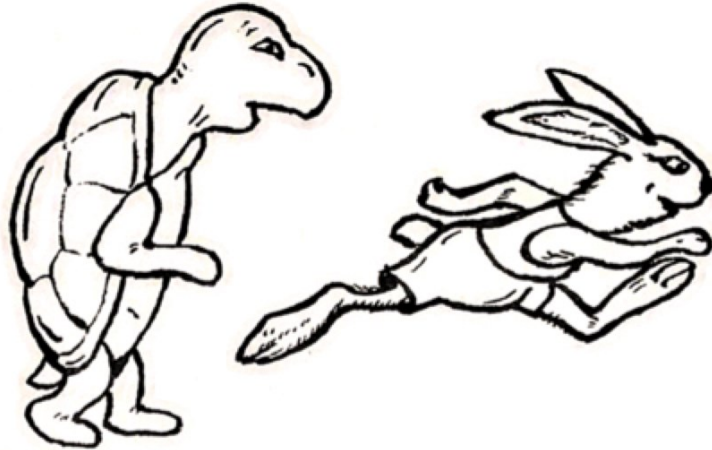
Kilpikonna ei tunnu pääsevän ollenkaan vauhtiin. Hän kuitenkin jatkaa sin-nik-kääs-ti eteenpäin. Jaakko on jo Keskimetsän suuren vaahteran luona.

Mutta mitä nyt? Jaakko pysähtyy lepäämään. Joko hän väsyi? Kauko jatkaa hidasta mat-kan-te-ko-aan. Nyt hän jo ohittaa Jaakon. Jaakko ei kuitenkaan vielä nouse ylös. Kuinka tässä oikein mahtaa käydä?

Jännitys kasvaa kas-va-mis-taan! Kauko on jo lähellä maaliviivaa. Jaakkoa ei näy maa-li-suo-ral-la. Missä hän viipyy?

## Liite 4 Arvioitava teksti: Jänis ja kilpikonna

Merisuo & Storm - Monenlaista luettavaa 1



### Jänis ja kilpikonna

– Minun ve-rois-ta-ni juoksijaa ei ole koko metsässä,  
jänis kerskui taas kerran metsän eläimille.

Muita eläimiä moinen o-ma-hy-väi-syys harmitti.  
Kukaan ei silti ollut koskaan uskaltanut  
lähteä kil-pai-le-maan jäniksen kanssa.  
Nyt kuitenkin kilpikonna astui esiin.

– Minä lähden kanssasi kilpasille, se sanoi.

Jänistä nauratti. Kaikkihan tiesivät,  
että kilpikonna oli eläimistä kaikkein hitain.

Kilpailun alkaessa kaikki eläimet olivat katsomassa.  
Jänis lähti pin-ko-maan pitkillä koivillaan kovaa vauhtia.  
Kilpikonna parka jäi kauas taakse.

Kun kil-pi-kon-nas-ta ei enää näkynyt jäl-ke-ä-kään,  
jänis päätti pitää pienen tauon ja levätä.  
Se heittäytyi pit-käk-seen puun varjoon. Pian se nukahti.

Kilpikonna ryömi ver-kal-leen eteenpäin.  
Lopulta se jo ohitti nuk-ku-van jäniksen.  
Se hiipi hiljaa eikä jänis herännyt.

Merisuo & Storm – Monenlaista luettavaa 1

Kun jänis lopulta säp-säh-ti hereille,  
se näki kilpikonnän juuri y-lit-tä-vän maaliviivan.  
Jänis hävisi kilpailun,  
koska oli o-ma-hy-väi-nen ja ylpeä.  
Se ei enää koskaan ylpeillyt tai-doil-laan,  
ja siitä muut eläimet olivat iloisia.



