

**Saara Turunen & Marianne Tähti**  
**”EI TARVII LUKEE YKSIN”**  
**– LASTEN ANTAMIA MERKITYKSIÄ**  
**LUKUKOIRATOIMINNALLE**

**Erityispedagogiikan  
kandidaatintutkielma  
Kevätlukukausi 2014  
Kasvatustieteiden laitos  
Jyväskylän yliopisto**

## TIIVISTELMÄ

Turunen, Saara & Tähti, Marianne. "EI TARVII LUKEE YKSIN" –LASTEN ANTAMIA MERKITYKSIÄ LUKUKOIRATOIMINNALLE.

Erityispedagogiikan kandidaatintutkielma. Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden laitos, 2014. 51 sivua. Julkaisematon.

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli kartoittaa, mitä lapset ajattelevat lukukoiratoiminnasta. Tutkimuskysymykseksi muodostui, millaisia merkityksiä lapset antavat lukukoiratoiminnalle. Lisäksi tutkimuksessa selvitettiin, onko lukukoiratoiminta tavoitteellista ja tarkoituksenmukaista.

Teoreettisena viitekehyksenä käytettiin kansainvälisiä lukukoiratoimintaa koskevia tutkimuksia. Lisäksi kartoitettiin lukukoiratoiminnan asemaa Suomessa. Tämän laadullisen tapaustutkimuksen aineistona oli kuuden lapsen haastattelut. Kaikilla tutkittavilla lapsilla oli erityisen tuen päätös. Sen ohella haastateltiin heidän opettajaansa ja havainnoitiin lukukoiratuokiota. Haastattelut analysoitiin fenomenografisesti.

Lukukoiratoiminnalle annetut merkitykset olivat pääasiassa myönteisiä. Lukukoiratoiminnalla voi olla lapsille esimerkiksi motivoiva, lukemista helpottava, myönteisiä tunteita herättävä ja sosiaalisia paineita poistava merkitys. Toisaalta he voivat kokea sen merkityksettömäksi. Havainnoidun lukukoiratuokion perusteella voidaan todeta, että tuokio pitäisi rakentaa vastaamaan tarkemmin asetettuja tavoitteita. Tämä saattoi osaltaan vaikuttaa lasten merkityksenantoihin.

Lukukoiratoiminta voi olla lapsille merkityksellistä lukemisen harjoittelua, minkä vuoksi toiminnalla on mahdollisesti pedagoginen arvo. Lukukoira saattaisi sopia erityisen hyvin oppilaille, joilla on ongelmia lukemisessa tai motivaation puutetta. Lukukoiratoiminnalla voi olla lapsille myönteisiä merkityksiä, vaikka toiminta ei olisi aivan tarkoituksenmukaisesti järjestetty. Struktuureihin keskittymällä toimintaan voisi saada lisää tavoitteellisuutta.

Hakusanat: lukukoira, eläinavusteinen terapia, lukeminen, motivaatio, merkitykset, lasten haastattelu

## SISÄLTÖ:

<b>1</b>	<b>JOHDANTO</b> .....	<b>1</b>
<b>2</b>	<b>TEORIATAUSTA</b> .....	<b>4</b>
2.1	Lukukoiratoiminta.....	4
2.2	Lukukoiratoiminnan tuloksia .....	7
2.3	Lukukoirat Suomessa.....	9
2.4	Kritiikki lukukoiratoimintaa kohtaan.....	10
<b>3</b>	<b>TUTKIMUSTEHTÄVÄ</b> .....	<b>12</b>
<b>4</b>	<b>TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN</b> .....	<b>13</b>
4.1	Tutkittavat .....	13
4.2	Tutkimusmenetelmät ja tutkimuksen kulku.....	13
4.2.1	Haastattelu tutkimusmenetelmänä ja sen luotettavuus.....	13
4.2.2	Haastattelurungon muodostaminen sekä kysymysten uskottavuus....	14
4.2.3	Lukukoiratoiminnan havainnointi ja haastattelut.....	15
4.3	Eettiset ratkaisut .....	16
4.4	Aineiston analyysi.....	18
<b>5</b>	<b>TULOKSET</b> .....	<b>21</b>
5.1	Lasten antamat merkitykset lukukoiratoiminnalle.....	21
5.1.1	Myönteisiä tunteita korostavat merkitykset .....	22
5.1.2	Vuorovaikutusta korostavat merkitykset.....	24
5.1.3	Lukemaan oppimista korostavat merkitykset.....	27
5.1.4	Koiran näkökulmaa korostavat merkitykset.....	29
5.1.5	Epätärkeyttä korostavat merkitykset .....	30
5.2	Lukukoiratoiminnan tavoitteellisuus ja tarkoituksenmukaisuus.....	31
<b>6</b>	<b>POHDINTA</b> .....	<b>34</b>
6.1	Lukukoiratoiminta lasten silmin .....	34

6.2	Lisää tavoitteellisuutta lukukoiratoimintaan .....	37
6.3	Tutkimuksen luotettavuus .....	39
6.4	Jatkotutkimusehdotukset .....	41

# 1 JOHDANTO

Suomalaislasten lukutaito on kansainvälisissä mittauksissa ollut huipputasoa (Sulkunen 2012; Arinen & Karjalainen 2007). Myös viimeisin 15-vuotiaille tehtävä PISA-mittaus vuodelta 2012 todistaa samaa. Vaikka suomalaiset lukevat kansainvälisesti verrattuna edelleen hyvin, heikkojen lukijoiden määrä Suomessa on kuitenkin lisääntynyt. Lisäksi heikoimpien ja vahvimpien osaajien välinen ero on kasvanut (Kupari, Välijärvi, Andersson, Arffman, Nissinen, Puhakka & Vettenranta 2013).

Myöskään motivaation ja asenteen näkökulmasta ei tilanne ole kovin hyvä. 45 osallistujamaan PIRLS-tutkimuksessa vuonna 2011 oli neljäsluokkalaisten suomalaislasten lukemismotivaatio heikoimpien joukossa (Kupari, Sulkunen, Vettenranta & Nissinen 2012). Motivaatiopula on huolestuttavaa, sillä lukemismotivaatio ja sen vahvuus ovat tutkitusti yhteydessä lukutaitoon etenkin heikoilla lukijoilla (Kupari ym. 2012; Logan, Medford & Hughes 2011). PIRLS-tutkimuksessa suomalaislasten lukemisesta pitäminen oli kutaquinkin kansainvälisen keskitason mukaista. Neljännes piti lukemisesta paljon ja puolet tutkituista jonkin verran. Kuitenkin 21 % piti lukemisesta vain vähän (Kupari ym. 2012). Asenne lukemiseen ei suinkaan ole vähäpätöinen seikka lukutaidon kannalta. Tutkimukset osoittavat, että lukemiseen liittyvällä asenteella on yhteys lukutaitoon etenkin alakouluikässä (Kupari ym. 2012; Mullis, Martin, Gonzalez & Kennedy 2001; Mullis, Martin, Kennedy & Foy 2007; Petscher 2010). Ei siis ole yhdentekevää, millainen motivaatio ja asenne lukemista kohtaan on.

Yksi ratkaisu heikkojen lukijoiden lukemismotivaation lisäämiseen ja myönteisemmän asenteen syntymiseen voi olla lukukoiratoiminta. Lukukoiratoiminnassa lapsi, nuori tai aikuinen lukee koulutetulle koiralle tilassa, jossa on heidän lisäksi paikalla yleensä vain koiran omistaja eli sen ohjaaja (Shaw 2013; [www.therapyanimals.org](http://www.therapyanimals.org)). Koira kuuntelee lähellä lasta eikä lukemiseen juuri puututa (Jalongo 2005; Shaw 2013; [www.therapyanimals.org](http://www.therapyanimals.org)). Lukukoiratoiminta on lähtöisin Yhdysvalloista, josta se on 15 vuotta sitten levinnyt ympäri maailmaa esimerkiksi lukukoiria kouluttavan R.E.A.D.-ohjelman kautta ([www.therapyanimals.org](http://www.therapyanimals.org)). Toiminta on usein suunnattu lapsille, joilla on ongelmia lukemisessaan (Friesen 2010b; Jalongo 2005; Lane & Zavada 2013).

Vaikka lukukoiratoimintaa ei ole tutkittu vielä paljoa, tehdyt tutkimukset sekä kokemukset lukukoiraohjelmista ovat osoittaneet sen lisänsen lasten lukemismotivaatiota (Friesen 2012; Shaw 2013). Lukukoiratoiminta on myös muun muassa parantanut lukutaitoa ja tukenut ääneen lukemista (Friesen 2010b; Jalongo 2005; Newlin 2003; Shaw 2013). Ennen kaikkea lukukoiratoiminnan ajatellaan tarjoavan sosiaalisesti paineettoman ympäristön, mikä puolestaan synnyttää miellyttäviä lukukokemuksia ja onnistumisen iloa (Friesen 2010b; Lane & Zavada 2013). Näitä voidaan pitää tärkeinä tekijöinä lukemismotivaation rakentumisen kannalta. Tämän vuoksi lukukoiratoiminta voisikin tukea erityisen hyvin heikoimpia lukijoita.

Voi olla, että suomalaisoppilaiden heikentyneistä lukutaitotuloksista ja motivaation laskusta johtuen on lukukoiratoiminta saanut tuulta alleen myös Suomessa. Viimeisen parin vuoden aikana kymmenet uudet lukukoirat ovat aloittaneet kirjasto- ja kouluvierailunsa ([www.yle.fi](http://www.yle.fi) 2014a). Medianäkyvyys on varsin runsasta, ja uusista lukukoirista uutisoidaan jatkuvasti (ks. esim. Kirkko ja Koti 2014; Opettaja 2014; [www.kerava.fi](http://www.kerava.fi); [www.kyyti.fi](http://www.kyyti.fi); [www.lastukirjastot.fi](http://www.lastukirjastot.fi); [www.yle.fi](http://www.yle.fi) 2014a, 2014b). Suosiosta kielivät myös positiiviset ja arvokkaat tunnustukset, joita eri lukukoirat ovat saaneet (ks. [www.messukeskus.com](http://www.messukeskus.com); [tikkurila.mll.fi](http://tikkurila.mll.fi)).

Tämä tutkimus on laadullinen tapaustutkimus, jossa lukukoiratoimintaa tarkastellaan lasten näkökulmasta. Tutkimusaihe valittiin sen ajankohtaisuuden lisäksi myös siksi, että erityisen vähän on tutkittu, miten lapset itse kokevat lukukoiratoiminnan (Friesen 2012). Toiminnan kehittämisen kannalta lienee oleellista kuulla lukijoiden kokemuksia, minkä vuoksi on tarpeen tehdä lisää tutkimusta lukukoirista lasten perspektiivistä (Friesen 2010b). Tässä tutkimuksessa pureudutaankin siihen, millaisia merkityksiä lapset antavat lukukoiratoiminnalle. Merkityksien kautta pystytään pohtimaan, toteutuuko toiminnan tavoitteellisuus sekä lukemista tukevat näkökulmat. Aineisto koostuu lasten haastatteluista, lukukoiratuokion havainnoimisesta sekä lasten opettajan haastattelusta.

Tämän tapaustutkimuksen tavoitteena on siis selvittää, mitä lukukoiratoiminta merkitsee lapsille. Lisäksi selvitetään, toteutuuko lukukoiratoiminnan tavoitteellisuus ja tarkoituksenmukaisuus tässä tapaustutkimuksessa. Osana eläinavusteisen toiminnan tutkimusta tämä tutkimus antaa suuntaa verrata etenkin erityispedagogisessa toiminnassa käytettyjä tukimuotoja sekä muita keinoja tukea lasten lukemista (Friesen 2010b). Lukemisen

tukimuodot luokassa ovat varmasti tehokkaita, mutta eivät välttämättä aina motivoi lapsia. Lisäksi luokan sosiaalinen paine saattaa voimistaa epäonnistumisen tunteita. Näihin tekijöihin lukukoiratoiminta voi olla ratkaisu.

## 2 TEORIATAUSTA

### 2.1 Lukukoiratoiminta

Lukukoiratoiminnalla tarkoitetaan tilannetta, jossa lapsi lukee ääneen toimintaan koulutetulle koiralle (Lane & Zavada 2013; [www.therapyanimals.org](http://www.therapyanimals.org)). Lukuhetken olosuhteet saattavat vaihdella, mutta ihanteellisessa tilanteessa ympäristö on lapselle tuttu ja rauhallinen, ja paikalla ovat vain lapsi, koira sekä koiran ohjaaja (Shaw 2013; [www.therapyanimals.org](http://www.therapyanimals.org)). On kuitenkin mahdollista, että paikalla on useampia lapsia, esimerkiksi koululuokka, joista yksi kerrallaan lukee koiralle. Tällöin toimintaa voi koiran ohjaajan lisäksi olla toteuttamassa esimerkiksi luokan opettaja. Usein ympäristönä toimivat kirjastot tai koulut (Lane & Zavada 2013; [www.therapyanimals.org](http://www.therapyanimals.org)).

Englanninkielisissä tutkimuksissa lukukoiratoiminta voidaan hahmottaa osana eläinavusteista terapiaa (*animal-assisted therapy, AAT*) tai eläinavusteista toimintaa (*animal-assisted activity, AAA*) (Lane & Zavada 2013; Shaw 2013; Taber-Doughty 2013; [www.petpartners.org](http://www.petpartners.org); [www.therapyanimals.org](http://www.therapyanimals.org)). Usein lainatut määritelmät käsitteistä on laatinut yhdysvaltalainen järjestö Pet Partners, jonka tavoitteena on lisätä ihmisten hyvinvointia terapiaeläinten avulla (Kruger & Serpell 2010; [www.petpartners.org](http://www.petpartners.org)). Molemmissa tapauksissa lapsi lukee koulutetulle koiralle. Eläinavusteinen toiminta (AAA) määritellään motivoivaksi, opetukselliseksi, virkistykseksi tai terapeuttiseksi toiminnaksi, jossa ei ole varsinaista tavoitetta (Bassette & Taber-Doughty 2013; [www.petpartners.org](http://www.petpartners.org)). Se voi toimia useissa eri ympäristöissä, ja mukana on ammattilaisia ja/tai vapaaehtoisia aikuisia, jotka tekevät yhteistyötä eläinten kanssa. Eläinavusteista toimintaa on esimerkiksi koiran vieminen palvelutaloon asukkaiden iloksi. Eläinavusteisen terapian (AAT) Pet Partners taas käsittää tavoitteelliseksi interventioksi, jossa tietyt kriteerit täyttävä eläin on olennainen osa toimenpidettä (Bassette & Taber-Doughty 2013; [www.petpartners.org](http://www.petpartners.org)). Se on tarkoitettu tukemaan ihmisen fyysistä, sosiaalista, emotionaalista ja/tai kognitiivista kehitystä, jota myös seurataan suunnitelmallisesti ([www.petpartners.org](http://www.petpartners.org)). Jalongo, Astorino ja Bomboy (2004) erottavat eläinavusteisen terapian ja toiminnan niiden kohderyhmän ja ajallisen keston perusteella. Eläinavusteinen toiminta (AAA) on tutkijoiden mukaan lyhyen aikavälin toimintaa suunnattuna ryhmälle lapsia, kun taas eläinavusteinen terapia (AAT) kohdistetaan yksittäiselle lapselle osana yksilöllistä suunnitelmaa. Eläinavusteinen terapia toteutetaan



yleensä pidempinä intervallijaksoina ([www.petpartners.org](http://www.petpartners.org)). Lukukoiratoimintaa organisoivat Yhdysvalloissa usein koira-avusteista terapiaa tarjoavat järjestöt, joissa koirat ovat koulutettu juuri kyseistä toimintaa varten (Lane & Zavada 2013). Tässä tutkimuksessa lukukoiratoiminta lukeutuu Pet Partnersin määrittelemään eläinavusteiseen terapiaan, jonka tavoite on opetuksellinen ([www.petpartners.org](http://www.petpartners.org)).

Useissa tutkimuksissa lukukoira nimitetään käsitteellä *therapy dog* eli terapiakoira. Terapiakoira voidaan siis nimittää koira, joka toimii terapeuttisessa tarkoituksessa tai koira, jonka toiminnan tavoite on opetuksellinen ([www.petpartners.org](http://www.petpartners.org)). Tällöin myös lukukoiratoiminnan yhteydessä koirasta saatetaan käyttää käsitettä terapiakoira. Käsite on sama, mutta eroa on käytännön toimitaissa ja tavoitteissa sekä mahdollisesti koiran koulutuksessa ([www.petpartners.org](http://www.petpartners.org); [www.therapyanimals.org](http://www.therapyanimals.org)). Tässä tutkielmassa esitetyt tutkimustulokset koskevat terapia- tai lukukoira, jota on käytetty opetuksellisessa tarkoituksessa lukemisen kontekstissa, ellei toisin ole mainittu.

Yksi tunnetuimmista ja suurimmista lukukoiraohjelmista on Intermountain Therapy Animals (ITA) -eläinterapiajärjestön The Reading Education Assistance Dogs -ohjelma eli R.E.A.D. (Lane & Zavada 2013). Yhdysvaltalainen R.E.A.D. on maailman ensimmäinen varsinainen lukukoiraohjelma, jonka tarkoituksena on auttaa lapsia kehittämään lukuaita ja kommunikaatiota sekä motivaatiota lukemiseen ([www.therapyanimals.org](http://www.therapyanimals.org)). R.E.A.D.-rekisteröity tiimi, eli erillisen koulutuksen saaneet koira ja sen ohjaaja, kiertävät vapaaehtoisina esimerkiksi kouluissa ja kirjastoissa tarjoten lapsille mahdollisuuden lukea koiralle ([www.therapyanimals.org](http://www.therapyanimals.org)). Intermountain Therapy Animals käynnisti R.E.A.D.-toiminnan vuonna 1999, minkä jälkeen ohjelma on levinnyt ympäri maailmaa ([www.therapyanimals.org](http://www.therapyanimals.org)). Tämän jälkeen on kansainvälisesti kehitetty useita erilaisia ohjelmia, jotka yhdistävät lapsen, eläimen ja vapaaehtoisena toimivan aikuisen (Friesen 2010b). Myös Suomesta löytyy rekisteröityjä R.E.A.D.-koiria ja niiden ohjaajia, jotka toimivat kouluissa, kirjastoissa ja muissa tapahtumissa. Kyseisen R.E.A.D.-ohjelman metodi lukutaidon kehittämiseksi on yksinkertainen: lapsi lukee koiralle. ([www.therapyanimals.org](http://www.therapyanimals.org)). Ohjelmassa tyypillinen ja suositeltu lukukoiraohjelma kestää 20–30 minuuttia (Friesen 2009; Jalongo 2005; Shaw 2013). Useissa tutkimuksissa lapsi on luekenut koiralle kerran viikossa noin 20 minuuttia.

Lukukoira-työskentelyn sisällölle ei löydy tarkkoja toimintamalleja. Toiminnalla on kuitenkin joitain yleisesti tunnettuja rakenteita. Shaw (2013) ohjeistaa varaamaan viltin häiriöttömään paikkaan, johon lukemaan tullut lapsi sekä koira ja sen ohjaaja istuvat. Lyhyen ystävällisen jutustelun jälkeen lapsi alkaa lukea koiralle ja ohjaajalle. Parhaassa tilanteessa lapsi lukee kirjaa, joka on arvioitu hänelle taitotasoltaan sopivaksi ja joka kiinnostaa häntä (Jalongo 2005). Huomio kiinnitetään lapsen heikkouksien sijaan mahdollisuuksiin: lukijaa rohkaistaan näyttämään koiralle, mitä hän osaa (Friesen 2010b). Lukemisen aikana ohjaaja voi tarvittaessa auttaa lukemisessa (Friesen 2010b; Jalongo 2005; Shaw 2013). Koiran ohjaajalta ei vaadita pedagogista osaamista, joten lukemisessa auttaminen tapahtuu hänen parhaaksi katsomallaan tavalla. Kuitenkin esimerkiksi R.E.A.D.-koulutuksessa koiran ohjaaja saa neuvoja, kuinka edistää lukukoiran kanssa lapsen lukemistaitoja (Swift 2009; [www.therapyanimals.org](http://www.therapyanimals.org)). Koiran ohjaaja pystyy hyödyntämään koira esimerkiksi kehittääkseen lapsen luetun ymmärtämistä tai keskittymistä (Friesen & Delisle 2012; Jalongo 2005; Shaw 2013). Ohjaaja voi sanoa koiran haluavan kuulla luetun tarinan juonen lapsen itsensä kertomana. Lisäksi koiran ohjaaja voi antaa epäsuoria ohjeita lapselle puhumalla hänen sijastaan koiralle esimerkiksi siitä, miten tärkeää on istua aloillaan ja keskittyä (Friesen & Delisle 2012; Shaw 2013). Lukemisen lopuksi lapsella on mahdollisuus helliä koira ja antaa sille palkkio (Shaw 2013).

Lukutyöskentelyn aikana koiran ohjaajan roolina on tukea lapsen ja koiran vuorovaikutusta, innostaa lasta ja osallistua sopivassa määrin (Jalongo 2005; Shaw 2013). Lukukoiran tehtävänä taas on olla lähellä lasta ja kuunnella tarkkaavaisesti keskeyttämättä lukijaa (Friesen 2010b; Shaw 2013; [www.therapyanimals.org](http://www.therapyanimals.org)). Koira voidaan myös opettaa kannustamaan lasta esimerkiksi tassua antamalla (Friesen & Delisle 2012).

Jalongo, Astorino ja Bomboy (2004) huomauttavat, että on tärkeää ymmärtää, ettei lukukoira-työskentely tarkoita mitään tahansa lemmikkikoiran oleilua luokassa. Eläin on arvioitu luonteeltaan sopivaksi ja koulutettu toimimaan useissa eri tilanteissa ja ympäristöissä. Koira ei myöskään muutu merkityksettömäksi olemalla jatkuvasti saatavilla vaan pikemminkin tekee tarkkaan suunniteltuja vierailuja (Jalongo, Astorino & Bomboy 2004).

Lukukoiraohjelmien tavoitteina on tukea lasta akateemisesti kuten lisätä lukusuvaitta, kasvattaa lapsen motivaatiota lukemiseen, rohkaista haluttomia lukemaan ja tehdä lukemisesta hauskaa (Friesen 2010b; Lane & Zavada 2013; [www.therapyanimals.org](http://www.therapyanimals.org)). Yh-

tenä tärkeänä tavoitteena on myös kohottaa lapsen itsetuntoa, minkä positiivinen suhde koiraan ja ulkopuoliseen aikuiseen eli koiran ohjaajaan mahdollistaa (Friesen 2010b). Kaiken kaikkiaan tavoitteena on tarjota lapsille mahdollisuus myönteisiin lukukokemuksiin ([www.suomenkarvakaverit.fi](http://www.suomenkarvakaverit.fi)).

Lukukoiratoiminta on usein suunnattu lapsille, joilla on vaikeuksia lukemaan oppimisessa (Friesen 2010b; Jalongo 2005; Lane & Zavada 2013). Monesti mukana on kuitenkin myös niitä lapsia, joilla ei ole lukemisessa ongelmia (Friesen 2010b, 2012). Friesen pohtii (2010b), että lukukoiratoiminta voisi sopia erityisen hyvin niille oppilaille, jotka tarvitsevat paljon yksilöllistä tukea tai motivointia. Lukukoiratoiminta voi olla hyväksi myös aikuiselle, jolla on esiintymisjännitystä, tai maahanmuuttajalle, joka harjoittelee uutta äidinkieltä ([www.voimatassu.fi](http://www.voimatassu.fi); [www.yle.fi](http://www.yle.fi) 2014a).

Tässä tutkimuksessa lukukoiratoiminnaksi määritellään sellainen valvottu ja järjestetty tuokio, jossa lapsi lukee koulutetulle lukukoiralle. Tilana toimii erillinen ja rauhallinen paikka. Vaikka aiemmin on todettu, että usein lukukoiratoiminnassa on paikalla vain lukija, lukukoira ja sen ohjaaja, tässä tutkimuksessa oli läsnä useampi lapsi sekä opettaja.

## **2.2 Lukukoiratoiminnan tuloksia**

Lukukoiratoimintaa on tutkittu vasta melko vähän, mutta tehtyjen tutkimusten tulokset sekä kokemukset erinäisistä lukukoiraohjelmista ovat lupaavia (Friesen 2009, 2010b; Jalongo 2005; Lane & Zavada 2013). Terapiakoiria koskevat tutkimukset osoittavat niiden voivan tarjota fysiologista, emotionaalista ja sosiaalista tukea lapselle (Friesen 2010a, 2012). Koirien läsnäolo voi tukea ainutlaatuisesti lapsen oppimista, terveyttä ja henkistä hyvinvointia (Jalongo, Astorino & Bomboy 2004). Lukukoiratoiminta on tutkimusten mukaan muun muassa parantanut testattua lukutaitoa, lisännyt kirjaston käyttöä ja parantanut kouluarvosanoja (Jalongo 2005; Newlin 2003). Lukukoira voi tukea lasta, joka kokee ahdistusta lukemista ja kirjoittamista kohtaan, sekä parantaa heidän itsevarmuuttaan (Friesen 2012; Newlin 2003; Shaw 2013). Lukukoiratoiminta tukee lasta erityisesti ääneen lukemisessa (Friesen 2010b; Shaw 2013). Jo vartin lukukoiratuokion aikana lapsi saattaa harjoitella ääneen lukemista enemmän kuin muutaman oppitunnin sisällä (Jalongo 2005). Lukukoira voi auttaa myös keskittymisessä (Friesen 2012). Koiran rauhoittava vaikutus tuli ilmi myös

Shaw'n tapaustutkimuksessa (2013), jossa sekä opettajat että oppilaat kokivat lukukoiran rauhoittavan lukemista.

Tutkimukset ovat osoittaneet, että lukukoira toiminta voi lisätä lukemismotivaatiota (Friesen 2009, 2012; Shaw 2013). Monet tutkijat pohtivatkin, että ohjelmat voivat olla yksi hyvä ratkaisu motivoimaan ja kannustamaan lukemisen pariin haluttomia lukijoita sekä niitä lapsia, joilla on merkittäviä ongelmia lukemisessa tai aiempia huonoja lukukokemuksia (Bassette & Taber-Doughty 2013; Lane & Zavada 2013). Kiinnostus lukukoira toiminnan kaltaisia hetkellisiä lukemisaktiviteetteja kohtaan voi laajentua yleiseen innostumiseen lukemisesta (ks. Friesen 2009). Vaikka lisätutkimuksille on tarvetta, lukukoira toimintaan osallistuneiden lasten vanhemmat ovat tutkitusti havainneet, että lukukoiran herättämä kiinnostus lukemiseen on lapsilla kantautunut myös luokkatilanteeseen ja kotiin (Friesen 2010b, 2012). Friesenin tapaustutkimuksessa osa oppilaista jopa innostui lukemaan kotona omalle koiralleen lukukoira toiminnan ansiosta (Friesen 2012). Samassa tutkimuksessa lukukoira toiminta kasvatti innostusta myös yleisesti koulunkäyntiä kohtaan (Friesen 2012).

Bassette ja Taber-Doughty (2013) havaitsivat tapaustutkimuksessaan, että lukukoira ohjelma lisäsi sitoutumista koulutyöskentelyyn (*academic engagement*) niillä oppilailta, joilla oli emotionaalisia ja käytöksellisiä ongelmia sekä vaikeuksia lukemisessa. Kouluun sitoutuminen jatkui myös intervention jälkeen. Kuitenkin lukukoira toiminnan vaikutusten pitkäaikaisuudesta tarvitaan vielä lisää tutkimusta.

Yksi merkittävistä syistä myönteisiin tuloksiin on ainutlaatuinen lukemiseen kannustava ilmapiiri, jonka koirat mahdollistavat. Tutkimukset viittaavat epävarmojen lukijoiden lukevan mielellään koiralle, koska tämä ei keskeytä, tuomitse tai arvostele lukijan taitotasoa (Friesen 2010a, 2010b; Lane & Zavada 2013). Lapset ovat etevä huomaamaan pienimmätkin eleet, jotka ilmentävät arvostelua tai paheksuntaa, minkä vuoksi he voivat olla haluttomia lukemaan jopa omille vanhemmilleen (Friesen 2010b). Koira kuuntelijana tarjoaa sosiaalista ja emotionaalista tukea sekä kannustavan ympäristön, jossa lapsen ei tarvitse pelätä virheitä tai arvostelua (Friesen 2010a, 2010b; Lane & Zavada 2013). Näin lukukoira toiminta voi synnyttää turvallisen ja luontevan oppimisympäristön, jossa lapset voivat harjoitella lukemisen taitojaan (Friesen & Delisle 2012). Lapsen koiraan kehittämä side onkin usein yksi tärkeimmistä asioista toiminnan merkityksellisyyden kannalta (Friesen 2010b). Tutkimuksissa on osoitettu, että lapset, joilla on heikko itsetunto, ovat mieluummin

vuorovaikutuksessa terapiakoirien kuin ihmisten kanssa niiden tarjoaman hyväksyvän ympäristön ansiosta (Newlin 2003). Ilmapiiirin tuomat vaikutukset lapsessa on todistettu myös lääketieteellisesti. Friedmann, Thomas ja Eddy (2000) osoittivat tutkimuksessaan, että koiran läsnäolo lievensi verenpaineen nousua, joka seuraa lapsen ääneen lukemisesta. Toisessa kokeellisessa tutkimuksessa osoitettiin lasten verenpaineen olleen matalampi, kun koira oli läsnä kokeen alusta alkaen verrattuna tilanteeseen, jossa koira oli läsnä kokeen puolivälistä lähtien (Friedmann, Thomas & Eddy 2000). Myös Jalongo, Astorino ja Bomboy (2004) toteavat koiran läsnäolon voivan lievittää stressiä. Asetelma pätee niin opetuksellisiin kuin terapeuttiinkin ympäristöihin (Friesen 2010a).

Lukukoirahetket, kuten kaikki eläimiä sisältävät opetukselliset ja terapeutitiset hetket, sisältävät myös omanlaisensa fyysisen läheisyyden ja hellyyden osoittamisen näkökulman. Lukukoiratuokiot tarjoavat mahdollisuuden hyväillä ja halaila koira, mikä yleisesti tuottaa myönteisiä tunteita (Friesen 2012). Lukukoiratoiminta voi täten olla ainutlaatuisen moniaistillinen oppimiskokemus (Friesen 2009). Läheisyys saattaa vaikuttaa myös lapsen omanarvon tunteeseen. On todettu, että koiran halu olla lähellä voi saada lapset tuntemaan itsensä tärkeäksi (Friesen 2009).

### **2.3 Lukukoirat Suomessa**

Suomessa toimii jo ainakin viisikymmentä lukukoiraa ympäri maata, ja määrä lisääntyy jatkuvasti (M. Haapasaari, henkilökohtainen tiedonanto 10.4.2014; [www.yle.fi](http://www.yle.fi) 2014a, 2014b). Lukukoiratoimintaa järjestetään yleensä kirjaston tiloissa, jolloin yksi lukukoiratuokio kestää noin 15 minuuttia ([tikkurila.mll.fi](http://tikkurila.mll.fi); [www.voimatassu.fi](http://www.voimatassu.fi)). Lukukoiralle lukeminen on asiakkaalle ilmaista ([www.voimatassu.fi](http://www.voimatassu.fi)).

Lukukoiratoiminta ei ole Suomessa järjestäytynyttä, minkä vuoksi tarkkoja tietoja maassa toimivien lukukoirien taustoista ei ole (M. Haapasaari, henkilökohtainen tiedonanto 10.4.2014; [www.yle.fi](http://www.yle.fi) 2013). Tällöin myöskään määritelmä lukukoirasta virallisesti koulutettuna eläimenä ei aina saata pitää paikkansa. Maassa toimivat lukukoirat ovat monesti aloittaneet toimintansa kuulumalla johonkin eläinavusteista toimintaa koordinoivaan yhdistykseen kuten Suomen Karva-Kavereihin (M. Haapasaari, henkilökohtainen tiedonanto 10.4.2014; ks. [www.tampere.fi](http://www.tampere.fi)). Järjestö tukee ihmisten hyvinvointia eläinavusteisella

työskentelyllä vapaaehtoisesti ([www.suomenkarvakaverit.fi](http://www.suomenkarvakaverit.fi)). Järjestöjen kautta tulevien eläinten soveltuvuus kaikkeen vapaaehtoistyöskentelyyn testataan, mutta varsinaista koulutusta ei lukukoirillakaan ole (M. Haapasaari, henkilökohtainen tiedonanto 10.4.2014; [www.suomenkarvakaverit.fi](http://www.suomenkarvakaverit.fi)). Toisaalta Suomessa on myös joitakin yhdysvaltalaisen R.E.A.D.-lukukoirahjelman suorittaneita koiria, jotka ovat siten tehtävänsä koulutettuja (M. Haapasaari, henkilökohtainen tiedonanto 10.4.2014; [www.therapyanimals.org](http://www.therapyanimals.org)). Lisäksi lukukoiria on saattanut aloittaa toimintansa kuulumatta mihinkään eläinjärjestöön (M. Haapasaari, henkilökohtainen tiedonanto 10.4.2014). Suomen lukukoiratoiminta on lähes aina vapaaehtoista ja harrastepohjaista, sillä maassa on vain niukasti ammattimaisesti järjestettyä lukukoiratoimintaa ([www.hali-koira.fi](http://www.hali-koira.fi); [www.yle.fi](http://www.yle.fi) 2013).

Suomessa lukukoiratoiminnan alkuna voidaan pitää kaarinalaista Luetaan koiralle -projektia sekä Elinkeino-, liikenne- ja ympäristökeskuksen taloudellisesti tukemaa Tartu Tassuun -hanketta ([www.kaarina.fi](http://www.kaarina.fi); [www.suomenkarvakaverit.fi](http://www.suomenkarvakaverit.fi)). Alkuvuodesta 2011 alkanut Luetaan koiralle -projekti toi testatut ja vakuutetut koirat kirjastoihin, jossa lapset saivat lukea niille. Vuosina 2012–2013 toteutunut Tartu tassuun -hanke laajeni myös kouluihin. Projektien tavoitteina oli innostaa lapsia lukemaan ([www.kaarina.fi](http://www.kaarina.fi)). Myös Suomen ensimmäistä R.E.A.D.-tutkintoa suorittanutta ja kesällä 2011 työnsä aloittanutta lukukoiraa voidaan pitää ensimmäisenä virallisena lukukoirana maassa ([www.helmet.fi](http://www.helmet.fi); [www.yle.fi](http://www.yle.fi) 2012).

Suomessa lukukoiratoiminnasta on tehty vasta joitakin pro gradu -tason tutkimuksia ([www.kaarina.fi](http://www.kaarina.fi); [www.yle.fi](http://www.yle.fi) 2014a). Siksi maassa tarvittaisiin lisää tutkimusta, jotta lukukoiratoiminnan vaikuttavuudesta saataisiin tieteellistä näyttöä. Lukukoiratoimintaan liittyy melko vahva erityispedagoginen näkökulma: se suunnataan usein lapsille, jotka tarvitsevat tukea lukemiseensa (Friesen 2010b; Jalongo 2005; Lane & Zavada 2013). Lisätutkimusten myötä lukukoiratoiminta voisi olla perusteltu lukemisen tuen muoto myös erityispedagogisessa toiminnassa.

## **2.4 Kritiikki lukukoiratoimintaa kohtaan**

Huolenaiheina ja kritiikin kohteina eläimiä sisältävissä opetuksellisissa tai terapeuttisissa ohjelmissa ovat esimerkiksi pelko eläimeen, allergiat ja kulttuuriset seikat (Friesen 2010a;

Jalongo, Astorino & Bomboy 2004). Turvallisuutta voidaan lisätä pitämällä koira talutus-  
hihnassa (Lane & Zavada 2013). Koira pelkäävää lasta voidaan vähitellen tutustuttaa koi-  
raan antamalla hänen ensin katsella toimintaa sivusta. Vähitellen ja valvotusti lapsi voi ot-  
taa enemmän kontaktia koiraan ja huomata, ettei kaikkia koiria tarvitse pelätä (Jalongo,  
Astorino & Bomboy 2004). Koulutuksella on tärkeä asema tässä suhteessa, sillä koulutettu  
koira osannee käyttäytyä rauhallisesti ja todennäköisesti vahvistaa lapsen turvallisuuden  
tunnetta.

Allergisia reaktioita voidaan ehkäistä huolehtimalla käsien pesemisestä sekä koi-  
ran puhtaudesta (Friesen 2010a; Lane & Zavada 2013). Vakavat allergiat tietenkin estävät  
lukukoiratoiminnan. Allergisten kannalta olisi hyvä, että lukukoira käyttäisi eri sisäänkäyn-  
tiä kuin muut (Friesen 2010a). Yleinen puhtaus saattaa olla monen huoli, kun ollaan teke-  
misissä eläinten kanssa. Onkin hyvä olla toimintasuunnitelma monenlaisten tilanteiden va-  
ralle (Lane & Zavada 2013). Hyvä suunnittelu, selvät toimintamallit ja toimiva kommuni-  
kaatio vanhempien, opettajien ja koiran ohjaajien kesken ehkäisevät useimmat ongelmat  
(Friesen 2010a; Jalongo 2005; Lane & Zavada 2013).

Joissakin kulttuureissa koirat käsitetään likaisina harmeina. Jalongon, Astorinon ja  
Bomboyn (2004) mukaan tällaisissa tilanteissa on tärkeää menetellä herkästi ja vastuullises-  
ti. Vanhempia voi kuitenkin kannustaa suhtautumaan avoimesti siihen, miten lapset reagoi-  
vat koiraan. Eläimen lapselle tuoma hyöty voi voittaa vanhemman kielteisen asenteen koi-  
raa kohtaan (Jalongo, Astorino & Bomboy 2004).

Kritiikki eläinavusteisessa terapiassa tai toiminnassa kohdistuu myös itse eläimen  
hyvinvointiin. Friesenin (2010) mukaan koiran hyvinvoinnista tulee huolehtia niin, että sille  
on jatkuvasti tarjolla vettä ja petipaikka. Eläintä pitää tarkkailla mahdollisten stressioireiden  
havaitsemiseksi. Friesen korostaa, ettei lasta saa koskaan jättää vartioimatta koiran seuraan,  
ja sen ohjaajan tulee muutenkin olla käytännössä aina läsnä. Monia ongelmia voidaan en-  
naltaehkäistä, jos koira saa tutustua paikkaan ennen toiminnan alkua (Friesen 2010a).

### 3 TUTKIMUSTEHTÄVÄ

Tämän tutkimuksen tavoitteena oli kartoittaa lasten ajatuksia lukukoiratoiminnasta. Päätutkimuskysymykseksi muodostui: Millaisia merkityksiä lapset antavat lukukoiratoiminnalle? Tarkoituksena oli siis selvittää, mitä lukukoiratoiminta merkitsee lapsille heidän itsensä kertomana. Lisäksi tutkimuksessa selvitettiin, onko lukukoiratoiminta tavoitteellista ja tarkoituksenmukaista. Tällä tarkoitetaan sitä, onko toiminnalla pedagogista tavoitetta ja noudatteleeko tilanne yleisesti tunnettuja toimintamalleja (vrt. Shaw 2013; [www.therapyanimals.org](http://www.therapyanimals.org)).



## **4 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN**

### **4.1 Tutkittavat**

Tähän tutkimukseen osallistui kuusi (4 tyttöä, 2 poikaa) itäsuomalaisen koulun pienryhmässä opiskelevaa lasta, jotka olivat lukeneet lukukoiralle noin viisi kertaa tutkimuspäivä mukaan lukien. Lapset olivat 10–13-vuotiaita. Kaikilla tutkittavilla oli erityisen tuen päätös, ja suurella osalla oli joitain yksilöllistettyjä oppiaineita. Luokkamuotoisen erityisopetuksen lisäksi jokainen heistä kävi joustavasti yleisopetuksen tunneilla. Haastateltaviksi pienryhmäläisistä valikoituivat ne lapset, jotka saivat tutkimusluvan vanhemmiltaan ja halusivat itse osallistua. Valitsimme haastateltavat kyseisestä pienryhmästä myös sen vuoksi, että se korosti tutkimuksen erityispedagogista merkitystä.

Valitsimme tutkimukseen lukukoiran, joka oli ohjaajansa kanssa suorittanut yhdysvaltalaisen R.E.A.D.-lukukoiraohjelman ja oli täten virallisesti kouluttautunut lukukoirana. Nelli (peitenimi) oli toiminut lukukoirana vajaan puolen vuoden ajan säännöllisesti noin kerran viikossa. Koulutuksen lisäksi valitsimme kyseisen koiran tutkimukseen siksi, että sen kotipaikkakunnan sijainti oli meille sopiva. Koiran ohjaaja oli tehnyt aikaisemmin yhteistyötä pienryhmän opettajan kanssa, joten hänen avullaan saimme välitettyä lapsille tutkimuslupakyselyt (liite 2) ja sitä kautta tutkittavat mukaan tutkimukseen.

### **4.2 Tutkimusmenetelmät ja tutkimuksen kulku**

#### **4.2.1 Haastattelu tutkimusmenetelmänä ja sen luotettavuus**

Tässä tutkimuksessa pääasiallisena tutkimusmenetelmänä oli puolistrukturoitu haastattelu. Lisäksi havainnoimme lukukoiratuokiota. Tutkimushaastattelut eroavat toisistaan lähinnä strukturointiasteen perusteella eli sillä, miten pitkälle kysymykset on muotoiltu etukäteen (Hirsjärvi & Hurme 2000; Patton 2002). Tässä tutkimuksessa käytetyllä puolistrukturoidulla haastattelulla tarkoitetaan Pattonia mukailleen haastattelua, jossa kysymysten tarkat sanamuodot on mietitty etukäteen ja kaikilta haastateltavilta kysytään samat kysymykset (ks. Patton 2002). Puolistrukturoitu haastattelu toi samanlaisen, jäsenellyn rungon kaikkiin haastatteluihin, mikä lisäsi menetelmän luotettavuutta. Valitsimme tutkimusmenetelmäksi

haastattelun, koska tutkimuksemme tarkoitus oli selvittää lasten ajatuksia lukukoiratoiminnasta. Haastattelussa saatoimme paneutua syvemmin aiheisiin, jotka tutkittavat toivat esille. Haastattelu sopi myös sellaiseen tutkimusaiheeseen, jota ei ole paljon tutkittu (Hirsjärvi & Hurme 2000; Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 1997).

#### **4.2.2 Haastattelurungon muodostaminen sekä kysymysten uskottavuus**

Haastattelukysymyksillä haluttiin selvittää lasten mielipiteitä, tunteita ja käsityksiä lukukoiratoiminnasta. Haastattelurungon ja -kysymysten muodostamisessa sekä haastattelumenetelmään ja lasten haastattelemiseen perehtymisessä käytimme apuna luotettavia tutkimusmenetelmäkirjoja sekä tieteellistä artikkelia (Aaltola & Valli 2010; Alasuutari 2005; Hirsjärvi & Hurme 2000; Patton 2002; Wilson & Powell 2001). Lisäksi kysymysten uskottavuutta pyrittiin lisäämään perustamalla kysymykset siinä vaiheessa omaksuttuun teoriatietoon.

Haastattelurunko muodostettiin jakamalla kysymykset neljään kategoriaan: käyttäytymis- ja kokemuskysymyksiin, mielipide- ja arvokysymyksiin, tunnekysymyksiin sekä tulevaisuutta koskeviin kysymyksiin (ks. Patton 2002) (liite 1). Ensimmäiset kysymykset koskivat haastateltavan käyttäytymistä sekä kokemuksia, sillä niistä saattaisi olla helpompi kertoa kuin esimerkiksi mielipiteistä. Tämä toisi haastateltavalle varmuutta, minkä ansiosta myös vaikeampiin kysymyksiin saataisiin vastauksia (Hirsjärvi & Hurme 2000; Patton 2002). Kysymykset muuttuivat henkilökohtaisemmiksi haastattelun kuluessa, jolloin haastattelu kohdistui haastateltavan tunteisiin ja mielipiteisiin. Lyhyet taustakysymykset jätimme viimeiseksi, koska rutiinikysymykset saattaisivat tuoda kielteisen tunteen kuulustelusta (ks. Patton 2002). Haastattelukysymyksien määrään vaikutti noin 15 minuutin ennalta sovitettu haastattelu-aika. Ennen haastatteluita luetuimme haastattelukysymyksiä kahdella 12- ja 13-vuotiaalla lapsella. Tällä halusimme varmistaa, että kysymykset ovat ymmärrettäviä ja uskottavia.

Haastattelukysymysten laatimisessa tärkeänä lähtökohtana pidimme kysymysten aitoa avoimuutta eli sitä, ettei kysymys johdattelisi lasta vastaamaan johonkin tiettyyn suuntaan ja haastateltavalle annettaisiin mahdollisuus vastata mitä tahansa ilman ennakkoletuksia (Patton 2002). Kiinnitimme myös huomiota kysymyksissä käytettävään kieleen, jotta se olisi riittävän konkreettista, tuttua ja helposti ymmärrettävää lapselle (Alasuutari

2005; Hirsjärvi & Hurme 2000; Patton 2002). Vastaamista helpottamaan ja monipuolistamaan käytimme osassa kysymyksistä ääriesimerkkejä sekä kysymyksiä, joissa oli vain muutama vaihtoehto, esimerkiksi kysymyksissä 9, 10 ja 14 (Alasuutari 2005; Patton 2002) (liite 1). Tarvittaessa pyrimme tarkentamaan vastauksia lisäkysymyksillä. Tarkentavia lisäkysymyksiä oli kahdenlaisia: niitä, jotka kehitettiin haastattelutilanteessa ja niitä, jotka oli mietitty etukäteen ja kirjoitettu ylös. Alasuutari (2005) toteaaakin, että lapsia voi helpottaa haastattelussa antamalla lisäkysymyksiä ja vaihtoehtoja (ks. myös Hirsjärvi & Hurme 2000). Myös Patton (2002) kannustaa ääriesimerkkien käyttöön, kunhan varoo liiallista johdattelua. Tässä tutkimuksessa tutkittavilla lapsilla oli erityisen tuen päätös ja oletettavasti kielellisiä vaikeuksia, minkä takia he eivät aina ymmärtäneet kysymystä täysin oikein. Tällöin jouduimme muotoilemaan kysymyksen uudestaan tai antamaan vaihtoehtoja, mikä saattoi johdatella heidän vastauksiaan. Koimme kuitenkin tarpeelliseksi kysyä lisäkysymyksiä, jotta saisimme kysymyksen tarkoitusta vastaavia vastauksia (ks. Patton 2002). Lasten kielellisistä vaikeuksista johtuen ja luotettavuuden lisäämisen vuoksi toistimme usein haastateltavien vastaukset, jotta tiesimme varmasti, mistä he puhuvat (Alasuutari 2005).

Haastattelussa oli lisäksi toiminnallinen osuus, jossa kartoitimme haastateltavien tunteita tunnekorttien avulla (kysymykset 11–13, liite 1). Toiminnallisuudella halusimme motivoida haastateltavia sekä konkretisoida tunteisiin liittyviä kysymyksiä. Tunnekortteja oli kahdeksan, joissa oli erilaisia kasvokuvia. Näissä ilmeet vaihtelivat vihaisesta epävarmaan ja neutraalista iloiseen. Oletimme kuvien käytön helpottavan vastaamista. Toiminnallisuus on myös tärkeä huomioon otettava asia lapsen keskittymisen ylläpitämisen kannalta (Alasuutari 2005).

### **4.2.3 Lukukoiratoiminnan havainnointi ja haastattelut**

Tutkimus alkoi lukukoiratuokion havainnoimisella. Valitsimme havainnoinnin tukemaan haastattelusta saatavaa tietoa (Tuomi & Sarajärvi 2009). Havainnoimme tilannetta ulkopuolisina toimijoina eli emme osallistuneet toimintaan millään tavalla (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2004). Tavoitteenamme oli nähdä lukukoiratoiminta sellaisena kuin se tutkittavien ryhmässä yleensä toteutuu. Vaikka havainnointimme ei ollut tarkasti jäsenneiltyä ja systemaattista, kirjoitimme tarkkoja muistiinpanoja paikallaolijoiden vuorovaikutuksesta sekä lukukoiratuokion tapahtumista (ks. Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2004). Pienluokka ko-

koontui kirjaston tiloissa olevaan pieneen erilliseen huoneeseen, jossa oli kirjoja, tuoleja ja lattialle levitetty viltti. Oppilaiden kanssa tilassa olivat myös lukukoira, sen ohjaaja, erityisluokanopettaja sekä tutkijat. Neljä lasta kerääntyi viltille koiran ympärille ja kaksi lasta jäi istumaan etäämmälle huoneeseen. Opettaja ja koiran ohjaaja olivat myös ringissä koiran ympärillä. Me istuimme tuoleilla sivummalla, erillään lapsista. Vajaan tunnin kestäneessä lukukoiraatuoikiössä oppilaat lukivat samaa kirjaa vuorotellen. Lukukoira makasi, istui tai liikuskeili tilassa. Sivummalla olleet kaksi lasta lukivat vain kerran ja poistuivat heti lukemisensa jälkeen kirjaston muihin tiloihin. Neljä muuta lasta luki useamman kerran.

Haastattelutilana toimi erillinen ryhmätyötila, jossa istuimme haastateltavan oppilaan kanssa pöydän äärellä. Haastateltavat oppilaat käytiin hakemassa luokasta, ja haastattelun jälkeen saatoimme edellisen lapsen luokkaan. Emme olleet tutustuneet kuin muutamaan oppilaaseen lyhyesti ennen haastattelua ruokailussa. Matka luokasta haastattelutilaan toimiikin tilanteena, jossa tutkija ja tutkittava pystyivät lyhyesti juttelemaan.

Yhtenä haastateltavana oli luokan opettaja, jonka haastattelu tapahtui samalla tavalla kuin oppilaiden kanssa. Opettajan haastattelu oli huomattavasti lyhyempi. Opettajalta kysyttiin, onko hän huomannut lukukoiralle lukemisella olleen vaikutusta oppilaisiin. Lisäksi kysyttiin kaksi lisäkysymystä, joita ei ollut suunniteltu etukäteen. Ne liittyivät lasten mielialaan ja lukemismotivaation tilannesidonnaisuuteen. Kun haastattelut oli tehty, aineistonkeruu oli ohi, emmekä enää tavanneet oppilaita.

### **4.3 Eettiset ratkaisut**

Tässä tutkielmassa tutkitaan lukukoira-toimintaa lasten näkökulmasta. Tutkimuksen eettinen tarkastelu alkaa aiheen valinnasta (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 1997; Tuomi & Sarajärvi 2009). Eettisestä näkökulmasta katsoen tutkimuksen aihe on perusteltavissa: tutkielman ansiosta voi lukukoira-toiminnasta käydä ilmi sellaista tietoa, joka hyödyttää lapsia. Lukukoira-toiminnalle voi löytyä pedagoginen merkitys. Lukukoira-toimintaa tutkimalla voidaan myös selvittää niitä piirteitä, jotka eivät tue toiminnan tarkoituksenmukaisuutta. Kaikki tämä on lasten edun ja lukukoira-toiminnan kehittämisen kannalta hyvä asia.

Lasten haastatteluun liittyy monia eettisiä kysymyksiä (ks. Alasuutari 2005; Tuomi & Sarajärvi 2009). Tutkielman aiheen valinnan lisäksi pidimme eettisesti hyväksyttävänä

haastatella lapsia lukukoiratoiminnasta. Kysymyksemme eivät koskeneet sellaisia aiheita, jotka olisivat voineet aiheuttaa lapselle hyvin kielteisiä tunteita tai tuoda mieleen ikäviä muistoja. Ne eivät myöskään koskeneet lapsen henkilökohtaista elämää muuten kuin lukemiskäyttäytymisen osalta. Lasten haastattelu toi heille kokemuksen kuulemisesta, mikä palvelee esimerkiksi perusopetuslaissa (628/1998, 47 a §) mainittua lasten osallisuuden edistämistä. Itse haastattelutilanne tehtiin oppilaille mahdollisimman neutraaliksi ja mukavaksi, jotta se ei vaikuttaisi oppilaisiin kielteisesti.

Pohdimme, onko eettisesti oikein kysyä lapselta hänen lukemisensa tasosta, mikä saisi hänet tunnistamaan oman lukemisensa heikkouden tai sujuvuuden. Tutkittavat olivat erityisen tuen lapsia, joten heillä todennäköisesti olisi lukemisen heikkoutta. Siksi emme suoraan kysyneet, miten hyvin lapsi lukee, vaan kiersimme sen kysymällä, miten helppoa lukeminen on. Päädyimme tähän ratkaisuun, koska tavoitteenamme oli silloin tarkastella, onko lukemisen tasolla sekä lukukoiratoiminnan mielekkyydellä jotain yhteyksiä. Lisäksi jo Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa mainitaan arvioinnin tehtäväksi ”auttaa oppilasta muodostamaan realistinen kuva oppimisestaan” (Perusopetuksen Opetussuunnitelman Perusteet 2004, 262). Tämän vuoksi kysymyksemme lukemisen tasosta toimii yleisesti eettisesti hyväksytyyn opetussuunnitelman tavoitteiden mukaisesti.

Lapsen ja aikuisen valta-aseman ero on yksi lasten haastatteluun liittyvistä eettisistä seikoista (Alasuutari 2005). Valtaeron vuoksi haastattelusta voi muodostua helposti tilanne, jossa lapsi ajattelee aikuisen testaavan hänen osaamistaan (Alasuutari 2005). Tätä pyrimme välttämään korostamalla, ettei haastattelussa ole oikeita ja vääriä vastauksia.

Tutkittavien osalta koko tutkimusprosessi on ollut eettisesti hyväksyttävä. Tutkittavilla oli mahdollisuus kieltäytyä tutkimuksesta, kun lähetimme tutkimusluvut pienryhmälle, josta haastateltavat lapset valikoituivat. Tutkimuslupaun pyydettiin huoltajan allekirjoitus, koska tutkittavat olivat alaikäisiä. Kahden lapsen huoltaja kielsi haastattelun, eivätkä he näin ollen osallistuneet tutkimukseen. Opettajalta saimme suullisen luvan lyhyeen haastatteluun. Lisäksi olimme lukukoiran ohjaajan kanssa yhteydessä ennen tutkimusta, jolloin saimme häneltä suullisen luvan lukukoiratuokion havainnointiin. Kuudella haastatellulla lapsella, opettajalla ja lukukoiran ohjaajalla oli mahdollisuus vetäytyä tutkimuksesta missä kohtaa tahansa. Tutkimuslupakyselyssä ja haastattelun aluksi kerroimme lapsille nimettömyyden suojasta sekä haastattelun nauhoittamisesta.

Tutkimuksen eettinen näkökulma liittyy myös vastuuseen tutkimustuloksista (Tuomi & Sarajärvi 2009). Haastatteluiden nauhoituksia ja litterointeja on säilytetty luotamuksellisesti omilla tietokoneilla ja muistitikuilla, joihin ei ole ollut muilla pääsyä. Aineisto on raportoitu ja säilytetään asianmukaisella tavalla. Tulokset olemme esittäneet totuudenmukaisesti ja kritiikkiä käyttäen (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 1997). Haastateltaville lähetetään erikseen tiivistelmä tutkimustuloksista. Kaiken kaikkiaan olemme noudattaneet Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohjeita hyvästä tieteellisestä käytännöstä (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2012).

#### **4.4 Aineiston analyysi**

Tämän tutkimuksen aineistona oli kuusi lasten haastattelua sekä yksi opettajan haastattelu. Haastattelut litteroitiin nauhoitusten perusteella kirjoittamalla se, mitä oli kuultavissa. Tutkimustehtävän mukaisesti tarkoituksena oli selvittää esiin tulevia asiasisältöjä, joten litterointitarkkuus ei ollut niin yksityiskohtainen kuin esimerkiksi keskusteluanalyysissa (Ruusuvoori 2010). Litteroituja sivuja oli yhteensä 28. Litteroinnin apuna käytettiin Express Scribe -ohjelmaa ([www.nch.com](http://www.nch.com)). Ennen varsinaista analyysia aineistoon tutustuttiin huolella lukemalla se moneen otteeseen. Haastateltujen lasten vastaukset olivat usein lyhyitä, mutta pidempiäkin vastauksia saatiin. Siten aineistossa oli eritasoista analysoitavaa. Ennen analyysia oli tehtävä päätös siitä, mistä oltiin kiinnostuneita tässä aineistossa ja mitkä asiat jätettiin tutkimuksemme ulkopuolelle (Tuomi & Sarajärvi 2009). Tutkimuksessa päätettiin keskittyä tutkimaan lasten antamia merkityksiä lukukoiratoiminnalle. Koska tutkimuskohteena olivat merkitykset eli käsitykset, analyysi toteutettiin fenomenografisesti (ks. Huusko & Paloniemi 2006).

Kun päätös varsinaisesta tutkimus- ja analyysikohteesta oli tehty, valittiin analyysiyksiköksi ilmaisu. Aineisto käytiin läpi etsien lasten ilmaisuista erilaisia merkityksiä lukukoiratoiminnalle. Nämä merkitykset etsittiin kahden tutkijan yhteistyöllä, ja yhteisymmärrys saavutettiin keskustelemalla koko analysointivaiheen ajan. Analyysi oli aineistolähtöistä, joten analysoitavat tiedot valittiin aineistosta tutkimustehtävän asettamissa rajoissa eikä tietyn teorian ohjaamana (Tuomi & Sarajärvi 2009). Analysoinnin pystyi jakamaan karkeasti kolmeen vaiheeseen. Ensimmäisessä analysointivaiheessa ilmaukset, joiden taust-

talla oli sama merkitys, kuvioitiin litteraatioon samalla symbolilla. Syntyneelle ryhmälle annettiin sen sisältöä parhaiten kuvaava nimi (ks. Tuomi & Sarajärvi 2009). Näitä erilaisia intuitiivisia merkityksiä löytyi aineistosta yhteensä 15. Toisessa vaiheessa näistä viidestätoista merkityksestä lähdettiin muodostamaan tyyppejä. Tyypittelyn avulla merkitykset esitettiin selkeinä, eri merkityksiä yhdistävinä tyypeinä (Eskola & Suoranta 2008). Jotta tyytit saatiin mahdollisimman kattaviksi, yhdistettiin toisiaan sisällöllisesti lähellä olevat merkitykset samaan tyyppiin. Uusi tyyppi nimettiin kattamaan kaikki tyyppin aineistoesimerkit, ja näin lopullisia tyyppejä syntyi yhdeksän kappaletta.

Yhdeksästä tyyppistä viisi oli sellaisia, jotka muodostuivat yhdestä intuitiivisesti löydetyistä merkityksestä. Loput neljä olivat sellaisia, jotka sisälsivät useamman kuin yhden alkuperäisaineistosta jaotellun intuitiivisen merkityksen. Valinnat tehtiin aineistoesimerkkeihin ja merkitysten sisältöihin pohjautuen. Ensinnäkin *myönteisiä tunteita herättävä merkitys* -nimiseen tyyppiin sisällytettiin kolme intuitiivista löydöstä eli *mukavan ajanvietteen merkitys*, *iloa tuottava merkitys* ja *jännitystä tuottava merkitys*. Aineistoesimerkkien perusteella ne kaikki ilmaisivat lukukoiratoiminnan herättävän hyvin samankaltaisia myönteisiä tunteita, minkä vuoksi ne liitettiin samaan tyyppiin eikä jätetty erillisiksi tyypeiksi. Toiseksi, tyyppi nimeltään *lukukoiratoiminnan epätärkeyttä korostava merkitys* yhdisti kaksi intuitiivista merkitystä eli *tylsistyttävän ajanvietteen merkityksen* ja *lukukoiratoiminnan epätärkeyttä korostavan merkityksen*. Molemmissa tapauksissa lasten puheet lukukoiratoiminnasta ilmaisivat sen olevan heille jollain tasolla merkityksetöntä, minkä vuoksi merkitykset voitiin laittaa saman tyyppin sisälle. Kolmanneksi tyyppi *koiran näkökulmaa korostava merkitys* sisälsi sekä *koiran kannalta mielekkyyttä että epämielikkyyttä korostavan merkityksen*, jotka ensimmäisessä analyysivaiheessa olivat eroteltu omiksi merkityksikseen. Molempien aineistoesimerkeissä toimintaa tarkasteltiin koiran silmin. Viimeiseksi, tyyppiin nimeltä *lukemista tukevaa ilmapiiriä korostava merkitys* sisällytettiin *hyväksyvän ilmapiirin merkitys*, *sosiaalisista paineista vapauttava merkitys* sekä *neutraalin lukemisilmapiirin merkitys*. Jokainen merkitys korosti hiukan eri näkökulmista lukukoiratoiminnan ilmapiiriä, joka tukee lapsen lukemista. Siten alkuperäiset merkitykset voitiin sisällyttää yhteen tyyppiin.

Lasten antamat merkitykset saatiin siis tiivistettyä yhdeksään tyyppiin. Viimeisessä vaiheessa analyysia jatkettiin muodostamalla vielä näistä tyypeistä viisi luokkaa katta-

maan koko aineistomme merkityksenannot. Luokat selkeyttivät jaottelua ja tarjosivat siten kokonaiskuvan eri merkityksistä, joita lapset antoivat lukukoiratoiminnalle.



## 5 TULOKSET

### 5.1 Lasten antamat merkitykset lukukoiratoiminnalle

Lasten lukukoiratoiminnalle antamat merkitykset jaettiin viiteen luokkaan, jotka sisälsivät yhteensä yhdeksän tyyppiä. Tulokset raportoidaan luokittain siinä järjestyksessä, että eniten mainintoja saanut luokka esitellään ensimmäisenä ja vähiten lasten mainintoja saanut viimeisenä. Otsikointi noudattelee viittä luokkaa. Tulokset havainnollistetaan aineistoesimerkkien avulla, joissa esiintyvät lasten nimet ovat peitenimiä. Pojille annettiin pojan nimi ja tytöille tytön nimi. Haastattelijoista käytetään merkintöjä H1 ja H2. Ensin tyypittely on esitetty alla olevan kuvion avulla (kuvio 1).

Kuvio 1. Lasten antamat merkitykset lukukoiratoiminnalle (viisi luokkaa ja niihin sisältyvät yhdeksän tyyppiä).



### 5.1.1 Myönteisiä tunteita korostavat merkitykset

Ensimmäinen luokka oli lukukoiratoiminnan myönteisiä tunteita korostavat merkitykset. Tähän luokkaan kuului kaksi tyyppiä eli *lukemaan motivoiva merkitys* ja *myönteisiä tunteita herättävä merkitys*. Molempien tyyppien merkitykset kuvastivat erilaisia myönteisiä tunteita. Ensimmäisenä tyyppinä lukukoiratoiminnalla oli lukemaan motivoiva merkitys. Yleisesti ottaen lukukoira oli saanut lapset lukemaan enemmän.

*H1: No nyt ku sä oot lukenu Nellille nii onko se Nelli saanu sinut lukemaan enemmän vai vähemmän ku aiemmin?*

*Peetu: Mm pikkusen enemmän.*

*H1: Okei. Miten se on saanu lukemaan enemmän?*

*Peetu: Nii että on oppinu niin kun tykkäämään niinku saisi kirjoista enemmän, lukemaan. Ennen mää vaan katoin kuvia. (poika, 10 vuotta)*

Lukukoira oli motivoinut Peetua lukemaan enemmän ja toisaalta vaikuttanut asenteeseen eli siihen, miten paljon hän pitää lukemisesta. Esimerkissä poika oli tuonut asian itse esille vastaamalla avoimeen kysymykseen, mikä vahvisti tulkintaa lukemaan motivoivasta merkityksestä. Peetu vertasi lukemiskäyttäytymistään aikaan ennen lukukoiralle lukemista: *“Ennen mää vaan katoin kuvia.”* Tästä voitiin tulkita, että lukukoira oli monipuolistanut hänen lukemistaan mahdollisesti myös vapaa-ajalla. Seuraavasta aineistolainauksesta ilmeni, että lukukoiran lukemaan motivoiva merkitys oli siirtynyt myös kotiin.

*((puhutaan yleisesti lukemisesta kotona))*

*H1: Millane olo sulle tulee ku sä luet niitä kirjoja että onko se niinku mukavaa vai tylsää vai?*

*Erika: (-) Lukisin Nellille sitten paremmin niitä (kirjoja).*

*H1: Nonii. Et sääh vähän niinku harjottelit siinä sitte?*

*Erika: Nii. (tyttö, 13 vuotta)*

Erikalta kysyttiin siitä, millaista kotona lukeminen oli hänen mielestään. Haastateltava ei kuitenkaan vastannut tähän kysymykseen vaan toi ilmi syyn, miksi luki kotona.

Lukukoira motivoi häntä harjoittelemaan lukemista myös kotona, jotta tyttö osaisi lukea paremmin koiralle lukukoira-ruokiossa. Tämä kertoi toiminnan tärkeydestä Erikalle sekä halusta onnistua. Saattoi olla monia syitä, miksi lapsi halusi lukea hyvin koiralle. Ei ole selvää, oliko työllä paineita onnistumiseen vai oliko lukukoira hänelle niin tärkeä, että lapsi halusi tarjota sille vain parasta lukemistaan. Joka tapauksessa lukukoira-toiminta oli motivoinut Erikaa lukemaan myös kotona, mikä osoitti, ettei toiminnan tuoma motivoiva merkitys ollut pelkästään kontekstisidonnaista.

Toinen tyyppi tässä luokassa oli *myönteisiä tunteita herättävä merkitys*. Lukukoira-toiminta koettiin mukavana ajanvietteenä.

*H1: No haluaisitko sä vielä sille Nellille lukea jatkossa?*

*Maija: Kyllä.*

*H1: Joo. Minkäs takia sä haluaisit vielä?*

*Maija: Se on vaan kivaa. (tyttö, 12 vuotta)*

Kaikkien paitsi yhden lapsen puheista saattoi tulkita lukukoira-toiminnan olevan mukavaa ajanvietettä. Kuten edellisessä lainauksessa, tätä ei usein perusteltu kovinkaan tarkasti. Koska lukukoiralle lukeminen oli “– – vaan kivaa”, saattoi toiminnan merkitys olla lähinnä myönteisiä tunteita herättävä. Tällöin se tuotti myös myönteisiä lukukokemuksia, mikä oli arvokasta sinänsä. Silloin se saattoi kasvattaa positiivista asennetta lukemista kohtaan ja opettaa, että lukeminen on hauska keino viettää vapaa-aikaa. Yksi lapsista koki myös jännitystä.

*H1: Joo, eli miltä susta tuntuu silloin ku sä luet Nellille joo? Nii on.*

*Tiia: No silleen jännittävälle ainakin [(enintään)].*

*H: [Joo-o.]*

*H1: Joo. Kyllä. Osaaksä sanoa että mikä jännittää siinä?*

*Tiia: Että lukkee sille Nellille. (tyttö, 13 vuotta)*

Aineistoesimerkistä kuvastui toiminnan tuottama jännitys. Jännitys, jonka vain Tiia mainitsi, voitiin tulkita tässä tapauksessa myönteiseksi. Tämä voitiin päätellä haastattelun jatkosta, jossa tyttö kuvaili tilanteen herättävän myös ilon tuntemuksia.

*H2: Onkos siinä, mitäs muuta toi tarkoittaa ku että vähän jännittää?*

*Tiia: Että on sillei ilonen, että tulee sen luokse lukemaan. (tyttö, 13 vuotta)*

Lisäksi Tiia liitti ilon lukemiseen, sillä hän mainitsi tulevansa koiran luokse juuri lukemista varten. Voi olla, että tällöin pelkästään koiran luokse tuleminen ei ollut merkityksellistä vaan myös sille lukemisella oli arvo. Puolet lapsista ilmaisi erityisesti iloa. Tämä osoitti lukukoiratoiminnan voivan olla tuokio, joka saa hyvälle mielelle. Voisikin olla, että myönteisten tunteiden kautta se edistäisi yleisesti lasten hyvinvointia.

### **5.1.2 Vuorovaikutusta korostavat merkitykset**

Toinen luokka, vuorovaikutusta korostavat merkitykset, koostui kolmesta tyypistä. *Koiran tuoman läheisyyden merkitys, lukemisen sosiaalisuutta korostava merkitys ja lukemista tukevaa ilmapiiriä korostava merkitys* liittyivät kaikki eri tavoin vuorovaikutukseen. Vuorovaikutus oli tässä luokassa aina myönteistä ja se oli enimmäkseen koiran ja lukijan välistä. Ensinnäkin koira toi ainutlaatuista läheisyyttä ja mielihyvän tunteita.

*H2: Mikä mikä siinä sinua innostaa niinku lukemaan onko se ku, mikä siinä innostaa?*

*Tiia: No ku se on semmonen pehmeä. (tyttö, 13 vuotta)*

Koira innosti Tiiää lukemaan, koska eläin oli pehmeä. Vastaus korosti eläimen tuomaa fyysisen *läheisyyden merkitystä*. Lukukoiran ja lapsen vuorovaikutuksessa oli kosketusta ja läheisyyttä, mikä näytti tuottavan mielihyvää. Tämä vuorovaikutus puolestaan innosti lasta lukemaan. Erityistä vuorovaikutuksessa oli juuri eläimen ja lukijan suhde, sillä toisin kuin ihmistä, koiraa on totuttu rapsuttelemaan ja koskettamaan. Tämä ainakin lisäsi myönteisiä tunteita lukemistilanteeseen. Neljä kuudesta lapsesta mainitsi koiran läheisyyden ja yleensä vielä liitti sen omiin mieltymyksen tunteisiin.

*H1: Mikäs siinä minkäs takia sää haluaisit vielä lukea? ((lukukoira-Nellille))*

*Erika: Se on nii ihana koira. (tyttö, 13 vuotta)*

Tässä tapauksessa Erikaa motivoi lukemaan lisää juuri lukukoiran ihanuus. Taustalla lienee ollut eläinrakkautta ja mielihyvää koiran tarjoamasta fyysisestä ja henkisestä läheisyydestä.

Toisena tyyppinä lukukoira-ominnalla oli *lukemisen sosiaalisuutta korostava merkitys*. Puolet haastatelluista lapsista painotti koiran roolia kuuntelijana ja seuralaisena lukemistilanteessa.

*H1: Minkä takia se on järkevää? ((koiralle lukeminen))*

*Risto: Mm no jos jolleki joku semmonen aivohalvaantunu ja sen jälkehen (-) sille voi lukkee, sit se koira kiinnostaa se lukeminen ja näin pois päin niin saapi seuraa siinä lukemisessa ei tarvi lukee yksin sille. (poika, 13 vuotta)*

Risto näki tilanteen muiden kuin omin silmin ja keskittyi lukukoira-ominnan sosiaaliseen näkökulmaan: koiran kanssa ei tarvinnut lukea yksin. Hänet mukaan lukien puolet haastatelluista toi tätä sosiaalisuuden merkitystä esille vastauksissaan. Riston mielestä koiralle lukeminen oli järkevää aivohalvaantuneille. Tämä laajensi lukukoiran merkityksen koskemaan pedagogisen tarkoituksen lisäksi kuntouttavaa toimintaa. Lisäksi poika ilmaisi, että koira kiinnostaa, mitä sille luetaan. Näin ollen lukeminen sai tarkoituksen.

Koiran seura ja tuki liittyivät vahvasti kolmanteen tyyppiin nimeltään *lukemista tukevaa ilmapiiriä korostava merkitys*. Koira loi lasten käsityksissä sosiaalisista paineista vapauttavan ilmapiirin.

*H1: No mm miten se ((lukukoiralle lukeminen)) tuntuu epävarmalta ja nololta?*

*Peetu: Kun tuota kun muut niinkun kuulee, se tuntuu nololta, niinku että epävarma että oikeet mennyt sanat.*

*H2: Joo. Onko se just ku se muut kuulee siinä niin sekö niinku sitä?*

*Peetu: Mm.*

*H2: Mm. Entä jos siinä olis pelkkä Nelli nii oisko se sitte erilaista?*

*Peetu: Mm.*

*H2: Joo, miten sä luulet että se ois erilaista?*

*Peetu: Mm niinku että ei olis muita lähettyvillä kuulemassa.*

*H1: Niin että vaan Nelli pelkästään.*

*Peetu: Mm. (poika, 10 vuotta)*

Peetun mielestä lukeminen tuntui nololta ja epävarmalta, koska muut olivat kuulemassa. Muutaman ohjaavan kysymyksen jälkeen hän itse kertoi, että lukukoiratoiminta olisi erilaista, jos muut eivät olisi paikalla. Lukukoiran ei siis nähty tuottavan samanlaisia paineita lukemistilanteessa kuin vertaisten. Voi olla, että lapsen mielestä koira ei tuominut eikä arvostellut virheitä, mikä osaltaan vaikutti lukemista tukevan ilmapiirin syntymisessä.

*H1: Mitenkäs se on minkä takia siellä Nellin luona ei sit jännitä niin paljoa?*

*Erika: Kun Nelli ei siihen niinku reagoi millään lailla vaikka viistoista minuuttia sitä sammaa sanaa sanos sille.*

--

*H1: Miltä se sitte tuntuu ku se Nelli ei reagoi?*

*Erika: Kivemmalle ku (sillon) luokassa se lukeminen.*

--

*H1: Mitäs se ois jos sä luokassa lukisit viistoista minuuttia samaa sanaa ni, tulisko siellä sit minkälaista?*

*Erika: Siellä tulis ehkä että yritä nyt saada selville se ja.*

--

*H1: Miltä se tuntus sit semmonen käytös?*

*Erika: Epä, mm semmoselle epäonnistumiselle. (tyttö, 13 vuotta)*

On mahdollista, että tässäkin aineistoesimerkissä jännitys viittasi sosiaalisiin paineisiin. Lukukoiran voi tulkita poistaneen paineet, koska se ei reagoinut ”– – *millään lailla* – –” virheelliseen lukemiseen. Koiran käytös teki lukemisesta miellyttävämpää kuin luokassa. Samanlainen kokemus luokassa olisi tuntunut Erikan mukaan epäonnistumiselta. Lukukoiran voitiin tulkita olevan kuuntelija, jonka luona virheet lukemisessa eivät tuntuneet epäonnistumiselta.

### 5.1.3 Lukemaan oppimista korostavat merkitykset

Kolmas luokka oli nimeltään lukemaan oppimista korostavat merkitykset. Luokkaan kuului kaksi tyyppiä: *lukemista helpottava merkitys* sekä *lukemisen harjoittelua korostava merkitys*. Molemmissa tyypeissä lukukoira toiminnan nähtiin vaikuttavan jollain tavalla tekniseen lukemiseen. Viisi kuudesta haastatellusta kertoi, että lukukoiralle lukeminen oli helpompaa kuin luokassa lukeminen. Kukaan ei maininnut lukemisen olevan vaikeampaa koiralle verrattuna luokkatilanteeseen.

*H1: No onko se helpompaa vai vaikeampaa lukea Nellille ku luokassa?*

*Peetu: Mm, helpompaa. (poika, 10 vuotta)*

Vastauksista voi päätellä, että lukukoira helpotti ääneen lukemista jollain tavalla verrattuna luokkatilanteeseen. Vastaukset, joissa ilmeni lukukoiran *lukemista helpottava merkitys*, olivat kuitenkin hyvin lyhyitä edellisen aineistoesimerkin mukaisesti. Lasten oli tässä kohtaa vaikea vastata lisäkysymyksiin. Näin ollen syy, miten lukukoira helpotti lukemista, ei selvinnyt. Lukemista helpottava merkitys tuli aina esille tästä haastattelijan kysymyksestä, jossa annettiin kaksi vaihtoehtoa siitä, oliko koiralle lukeminen helpompaa vai vaikeampaa kuin luokassa lukeminen. Tällöin helpottava merkitys ei tullut täysin lapsen itsensä kertomana esiin. Toisaalta avoimet kysymykset eivät tuoneet vastausta siihen, miten lukukoiralle lukeminen erosi luokassa lukemisesta, joten kysymys täytyi esittää vaihtoehtojen avulla. Tämä osaltaan ohjasi lapsia, mutta toisaalta antoi vaihtoehdon vastata kummalla tavalla tahansa.

Lukemaan oppimiseen liittyi myös sen *harjoittelua korostava merkitys*. Lukukoiralle lukeminen nähtiin hyvänä harjoituksena etenkin heikoimmille lukijoille.

*H2: Onks se teijän, onko se teijän luokalle järkevää käyä siellä sun mielestä? ((lukemassa lukukoiralle))*

*Risto: On se pienryhmässä ku ei ossaa, jotkut ei ossaa ollenkaan lukkee tossa hirmu hyvin ja jotkut vähän niinku sillee välillä ettei ossaa oikein kunnolla lukkee nii, on se niille ihan hyvä. (poika, 13 vuotta)*

Tässä esimerkissä Risto tarkasteli lukukoiratoimintaa muiden näkökulmasta ja näki sen olevan hyödyllistä. Lapsi keskittyi lukemisen harjoittelun tärkeyteen ja sitä kautta lukukoiran vaikutukseen lukemaan oppimisessa. Haastateltava korosti, että lukukoiratoiminta oli hyvää, koska “– – jotkut ei ossaa ollenkaan lukkee tossa hirmu hyvin – –”. Tästä voitiin tulkita, että hän koki lukukoiratoiminnan hyvänä lukemisen harjoittelumuotona erityisesti heikommille lukijoille. Kaikkien lasten mielestä lukukoiratoiminta oli järkevää. Kolmasosa lapsista painotti, että toiminta on järkevää siksi, että siinä harjoitellaan lukemista. Lukemaan oppimisesta lukukoiran avulla korostui vielä erikseen ääneen lukemisen harjoittaminen.

*Risto: – – kyllä se Nelli jotenki silleen että, auttanu vähän siinä lukemisessa mutta jotenkin.*

--

*H2: Auttaako se siinä tilanteessa vai onko se auttanu niinku muualleki sit jotenkin että?*

*Risto: Tilanteessa oikeestaan.*

--

*H2: Luetsä jotenki eri tavalla sitte siinä tilanteessa tai?*

*Risto: No luen silleen että mahol, mahdollisin kuuluvasti, että niinku sillee ja sitte ku luen kotona nii luen aina niinku päässä että niinku siellä siellä se ei (-), en lue mitenkään ääneen, niinku hirmu harvoin luen just ääneen että. (poika, 13 vuotta)*



Lukukoiratoiminta toi mahdollisuuden harjoitella ääneen lukemista, mitä aineisto-esimerkin poika teki muuten ”– *hirmu harvoin* –”. Risto korosti erityisesti ääneen lukemisen harjoittelua. Sen sijaan hän ei kertonut, oliko ääneen lukeminen mukavampaa lukukoiran kanssa vai esimerkiksi koulussa. Lukemisen harjoittelu lukukoiratoiminnan ansiosta oli kuitenkin ”– *auttanu vähän siinä lukemisessa* –”. Haastattelun perusteella avun saattoi tulkita koskeneen juuri ääneen lukemista. Tätä tulkintaa tuki myös se, että Risto kertoi lukukoiran auttaneen mahdollisesti vain kyseisessä tilanteessa. Toisin kuin Erikalla (ks. luku 5.1.1, sivu 22), Riston kohdalla lukukoiratoiminnan avun merkitys oli poikaa tulkiten kontekstisidonnaista, eikä hyöty ollut siirtynyt tilanteen ulkopuolelle.

#### **5.1.4 Koiran näkökulmaa korostavat merkitykset**

Neljänneksi luokaksi muodostui yhdestä tyypistä rakentuva *koiran näkökulmaa korostava merkitys*. Lapset tarkastelivat lukukoiratoimintaa eläimen kannalta, jolloin toiminta näyttäytyi sekä merkityksellisenä että merkityksettömänä lukukoiralle.

*H1: No mitä sää luulet että mitähän se Nelli aattelee tai ajatteleeko se, luette sille?*

*Erika: Se ehkä nauttii siitä ku luetaan sille.*

*H1: Nii. Mitä sä, nii sano vaan.*

*Erika: Se on ainaki tyytyväise olonen. (tyttö, 13 vuotta)*

Neljä haastateltavaa ajatteli toiminnan olevan mielekästä koiralle. Aineistoesimerkissä Erika tulkitsi, että lukukoira nautti juuri lukemisen kuuntelusta eikä pelkästä seurasta. Heidän mielestään lasten lukeminen oli siis merkityksellistä lukukoiralle, mikä kenties oli osaltaan motivoinut lapsia lukemaan sille. Tutkimuksen lukukoiratuokiossa oli käytössä toimintamalli, jossa lukija kysyi koiralta, ”luetaanko”. Koira reagoi tähän laittamalla tassun kirjan päälle. Tällainen toiminta oli saattanut vaikuttaa lasten käsitykseen siitä, että koira itse halusi heidän lukevan sille. Tämä oli mahdollisesti taustalla Tiian haastattelussa, jossa hän kuvaili, että lukukoira ”– *silleen pyytää että luetaan*” (tyttö, 13 vuotta). Toisaalta yhdessä haastattelussa lukukoiratoimintaa ei nähty kovin merkityksellisenä koiralle.

*H1: Onko se [Nelli] ihan tyytyväisenä siinä vai vai tota nii tylsistyneenä vai ärsyyntyneenä vai mitä mietit?*

*Risto: Varmaan tylsiintyneenä. (poika, 13 vuotta)*

Tässä esimerkissä Risto koki, ettei lasten lukeminen viihdytä koiraa. Haastattelijan kysymys oli hiukan ohjaava, eikä ole varmaa, tuliko lapsen vastaus aikuisen sanoittamana. Poika kuitenkin ajatteli koiran olevan näistä vaihtoehtoista ensisijaisesti tylsistynyt eikä esimerkiksi ihan tyytyväinen. Hän ei kuitenkaan sanonut koiran olevan ärsyyntynyt. Siksi voitiin tulkita Riston ajattelevan, ettei toiminta ollut koiralle epämieluisaa vaan ennemminkin välinpitämätöntä. Toisaalta Risto oli toisessa yhteydessä maininnut, että ”– – koiraa kiinnostaa se lukeminen – –”. Silloin häneltä oli kysytty, onko koiralle lukeminen järkevää. Näin ollen jäi epävarmaksi, onko toiminta Riston mukaan koiralle mieluisaa vai ei.

### **5.1.5 Epätärkeyttä korostavat merkitykset**

Viides luokka sisälsi yhden tyypin nimeltään *lukukoiratoiminnan epätärkeyttä korostava merkitys*. Tämä merkitys jäseneltiin omaksi tyypikseen, sillä aiemmin esitellyissä luokissa lukukoiratoiminta oli nähty myönteisessä valossa. Tässä luokassa taas ilmeni neutraali tai välinpitämätön suhtautuminen toimintaan.

*H1: Miltä se tuntuu onks se ((lukukoiratoiminta)) ihan mukavaa vai tylsää vai?*

*Risto: Tylsää.*

– –

*Risto: No on se jotenkin kuten silleen, että tahtos äkkiä päästä pois siitä ku ei jaksa olla siinä että. (poika, 13 vuotta)*

Risto ei kokenut lukukoiratoimintaa motivoivana eikä jaksanut olla tilanteessa. Toiminnassa ei voinut huomata minkäänlaisia asioita, jotka olisivat viihdyttäneet lasta siinä tilanteessa. Varsinaista kielteistä asennetta lukukoiratoimintaa kohtaan ei välttämättä voitu tulkita, vaan kyse oli enemmänkin välinpitämättömyydestä ja motivaation puutteesta. Vä-

linpitämättömyyttä lukukoiraa kohtaan kumpusi myös Peetun haastattelussa, jossa pojalle oli *“ihan sama”*, lukeeko hän koiralle jatkossa vai ei (poika, 10 vuotta).

## 5.2 Lukukoiratoiminnan tavoitteellisuus ja tarkoituksenmukaisuus

Yhtenä tämän tutkimuksen tavoitteena oli selvittää, onko lukukoiratoiminta tavoitteellista ja tarkoituksenmukaista. Tavoitteellisuudella tarkoitetaan tässä sitä, että toiminta ilmentää pedagogista tavoitetta. Tarkoituksenmukaisuudella taas viitataan lukukoiratoiminnan yleisesti tunnettujen toimintamallien toteutumiseen (ks. Shaw 2013; [www.therapyanimals.org](http://www.therapyanimals.org)). Havainnottava lukukoiratuokio kesti 45 minuuttia. Tuokiossa paikalla oli koiran ja sen ohjaajan lisäksi parhaimmillaan yhtä aikaa kuusi lasta ja opettaja. Lukukoiratuokion loppuun saakka paikalla oli neljä lasta, aikuiset ja lukukoira. Kaksi oppilasta luki kerran, minkä jälkeen he poistuivat opettajan luvalla muihin tiloihin. Tuokiosta pystyi huomaamaan sekä lukukoiratoiminnan tavoitteellisuutta ja tarkoituksenmukaisuutta tukevia seikkoja että asioita, jotka eivät tukeneet niitä.

Lukukoiratoiminnan tavoitteellisuutta tukivat tilanteen järjestelyt, jotka olivat tarkoituksenmukaisia toiminnan kannalta: huoneessa oli viltti, johon lapset ja koira kerääntyivät (Shaw 2013). Ennen lukemista oli lasten ja aikuisten välistä jutustelua sekä vapaata koiran rapsuttelua. Tämäkin oli tarkoituksenmukaista lukukoiratoiminnan kannalta (Shaw 2013). Opettaja pyysi sivulle jäänyttä poikaa viltille lähelle koiraa, minkä voi tulkita olevan pyrkimys toiminnan tavoitteellisuuteen. Lukemisen aikana ohjaaja antoi lapselle makupaloja, joilla palkita lukukoiraa (Shaw 2013). Tällä tavoin koira saatiin lähelle lukemisvuorossa ollutta lasta (Friesen 2010b; Shaw 2013; [www.therapyanimals.org](http://www.therapyanimals.org)). Lopussa lapset saivat asianmukaisesti hyvästellä koiran (Shaw 2013). Lapsen ja koiran vuorovaikutuksen tukeminen oli toiminnan tavoitteellisuuden ja periaatteiden mukaista. Lukukoiran toiminta olikin pääosin tarkoituksenmukaista. Se oli lähellä suurinta osaa lapsia, jotka rapsuttivat sitä lukemisen aikana (Friesen 2010b; Shaw 2013; [www.therapyanimals.org](http://www.therapyanimals.org)). Lisäksi koira laittoi pyynnöstä tassunsa kirjalle (Friesen & Delisle 2012). Lukukoiran ohjaaja tuki toiminnan tavoitteellisuutta katsomalla lukijaa ja hänen lukemaansa kirjaa sekä keskustelemalla luetusta (Jalongo 2005; Shaw 2013). Myös opettaja toimi samoin ja ohjasi välillä sanallisesti oppilaita kuuntelemaan lukemista. Lukukoiratoiminnan tavoitteellisuudesta

kertoi lisäksi lasten lukukoiratoiminnalle antama lukemisen harjoittelua korostava merkitys. Näin hekin mahdollisesti näkivät toiminnalla pedagogista tavoitetta ja tarkoitusta.

Tutkimustilanteessa observoitiin myös tekijöitä, jotka eivät tukeneet lukukoiratoiminnan tavoitteellisuutta ja tarkoituksenmukaisuutta. Toisin kuin lukukoiratoiminnan toimintamalleihin yleensä kuuluu, koiralle ja sen ohjaajalle oli lukemassa yhden lapsen sijaan kerralla monta lasta (vrt. Shaw 2013; www.therapyanimals.org). Tässä tilanteessa mukana oli lisäksi luokan opettaja. Monen lapsen läsnäolo mainittiin myös haastateltujen lasten puheissa.

*H1: No mm miten se tuntuu epävarmalta ja nololta?*

*Peetu: Kun tuota kun muut niinkun kuulee, se tuntuu nololta, niinku että epävarma että oikeet menneet sanat.*

*H2: Joo. Onko se just ku se muut kuulee siinä niin sekö niinku sitä?*

*Peetu: Mm.*

*H2: Mm. Entä jos siinä olis pelkkä Nelli nii oisko se sitte erilaista?*

*Peetu: Mm.*

*H2: Joo, miten sä luulet että se ois erilaista?*

*Peetu: Mm niinku että ei olis muita lähettyvillä kuulemassa.*

*H1: Niin että vaan Nelli pelkästään.*

*Peetu: Mm. (poika, 10 vuotta)*

Voi olla, että lukukoira olisi luonut lukemista tukevan sosiaalisen ympäristön, mikäli Peetu olisi saanut lukea koiralle yksin. Muiden läsnäolijoiden vuoksi poika tunsikin olonsa epävarmaksi. Tällöin lukukoiratoiminnan hyöty saattaa vähentyä. Lapset myös juttelivat keskenään toisen lukemisen aikana, joten lukukoiratoiminta ei ollut järjestäytynyttä ja tavoitteellista. Opettaja ja ohjaaja eivät juuri vaatineet hiljaisuutta vaan puhuivat itsekin välillä lukemisen aikana. Lisäksi lukukoiran ohjaaja ei ohjeistanut koiraa takaisin viltille, kun eläin vaelteli huoneessa hetken ajan. Tällöin koira ei ollut myöskään aina lähellä lukijaa. Tutkijoiden havaintojen lisäksi sama huomio oli yhden lapsen vastauksessa.

*H1: Mitäs se Nelli aina tekee ku sä luet sille?*

*Risto: No on niitten muitten kanssa ku se (-) ne kaikki ei päästä pois ku ne rapsuttaa sitä. (poika, 13 vuotta)*

Koiran olisi hyvä olla lähellä jokaista lukuvuorossa olevaa lasta (Friesen 2010b; Shaw 2013; [www.therapyanimals.org](http://www.therapyanimals.org)). Voi olettaa, että koiran liikkuminen lukukoira-tuokion aikana ei tukenut toiminnan tarkoitusta ja tavoitteita (vrt. Friesen 2010b; Shaw 2013; [www.therapyanimals.org](http://www.therapyanimals.org)).

## 6 POHDINTA

Tämän tapaustutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, millaisia merkityksiä lapset antavat lukukoiratoiminnalle. Lisäksi tarkasteltiin toiminnan tavoitteellisuutta ja tarkoituksenmukaisuutta. Tässä luvussa pohditaan tulosten merkityksellisyyttä sekä havainnoidun lukukoiratuokion toteutusta. Lisäksi käsitellään tutkimuksen luotettavuutta yleisesti. Lopuksi nivotaan pohdinnat osaksi jatkotutkimusehdotuksia.

### 6.1 Lukukoiratoiminta lasten silmin

Tämä tutkimus toi esille lasten näkökulman lukukoiratoimintaan. Ei ole juuri tutkittu sitä, miten lapset kokevat lukukoiratoiminnan (Friesen 2012). Usein lapset ovat kuitenkin lukukoiratoiminnan kohderyhmää, joten toiminnan kehittämisen kannalta olisi järkevää kysyä myös heidän mielipidettään. Lasten kuuleminen on edellytys myös sille, että toimintaa kehitetään oikeaan suuntaan. Vaikka aiemmat kokemukset ja tutkimukset aikuisten näkökulmasta kertovat lukukoiratoiminnan lupaavan hyvää, on tarkoituksenmukaista kuulla itse kohderyhmää (Friesen 2009, 2010b; Jalongo 2005; Lane & Zavada 2013). Kun selvitetään, mitä kaikkea lukukoiratoiminta voi lapsille merkitä, saadaan myös uusia näkökulmia kehittämiselle ja toiminnan tarjoamille mahdollisuuksille. Tässä tapaustutkimuksessa selvisi, että lukukoiratoiminnalla voi olla lapsille muun muassa motivoiva, lukemista helpottava ja sosiaalisia paineita poistava merkitys. Aiempi teoria tukee saatuja tuloksia (Friesen 2010a, 2010b, 2012; Lane & Zavada 2013).

Lukukoiran motivoiva vaikutus ilmeni lasten puheista melko vahvasti, sillä viisi kuudesta haastatellusta lapsesta sekä opettaja toivat vastauksissaan esiin lukemismotivaation lisääntymisen lukukoiratuokion ansiosta. Aiemmat tutkimukset ovat myös osoittaneet, että lukukoiratoiminta voi vaikuttaa myönteisesti lukemismotivaatioon, vaikka asiaa ei juuri lasten näkökulmasta olekaan tutkittu (Friesen 2009, 2012; Shaw 2013). Friesenin tapaustutkimuksessa (2012) lukukoiran aikaansaama lukemismotivaatio oli siirtynyt lukukoiratoiminnan ulkopuolisiin tilanteisiin. Myös tässä tutkimuksessa voitiin tulkita, että lukukoiratoiminta oli motivoinut Erikaa lukemaan kotona. Motivaation merkitystä kaikessa oppimisessa ei voi vähätellä. Etenkin heikoilla lukijoilla motivaatiolla on tutkittu olevan

yhteyttä lukutaitoon (Kupari ym. 2012; Logan, Medford & Hughes 2011).

Lukukoiratoiminnan motivoivat syyt saattoivat olla monenlaisia. Ensinnäkin lukukoiratuokiot mahdollistivat koiran koskettamisen ja fyysisen läheisyyden, minkä lapset kokivat miellyttävänä. Aiempi tutkimus tukee yhteyttä koiran ja lapsen läheisyyden sekä myönteisten tunteiden välillä (Friesen 2012). Toiseksi lasta saattoi motivoida lukukoiratoiminnan sosiaalisuus: ei tarvinnut lukea yksin ja oli joku, joka kuuntelee. Lasten vastauksissa ei korostunut niinkään lukukoiran ainutlaatuisuus vaan puhtaasti se, että lasten oli mukavampaa lukea toisen kanssa kuin yksin. Tämä lukemiseen liittyvä ja lasten esiintuoma sosiaalisuuden merkitys voisi olla hyvä huomioida kouluissa. Kolmanneksi motivaatiota mahdollisesti lisäsi se, että lukukoiran nähtiin poistavan sosiaalisia paineita lukemistilanteissa. Koira ei reagoinut virheisiin ja tarjosi siten hyväksyvän ilmapiirin myös lapselle, jolla oli ongelmia lukusujuvuudessa. Tehdyt tutkimukset vahvistavat tulosta. Tutkimusten mukaan koiralle luetaan mielellään, koska tämä ei arvostele lukemista (Friesen 2010a, 2010b; Lane & Zavada 2013). Lasten on tutkittu havaitsevan helposti pienetkin arvostelusta kertovat eleet (Friesen 2010b). Tästä johtuen ei olekaan aivan sama, lukeeko lapsi vertaisilleen vai lukukoiralle. Myös tässä tutkimuksessa selvisi, että luokkakaverit toivat lukemiseen sellaista sosiaalista painetta, jota lukukoiran kanssa ei mahdollisesti ilmenisi. Lukukoiraa voi siis lieventää lukemiseen liittyvää jännitystä suuresti. Viimeiseksi lasta saattoi motivoida tutkimuksessa havaittu lukukoiran lukemista helpottava merkitys. Tämä merkitys tosin saatiin haastattelussa antamalla vain kaksi vastausvaihtoehtoa. Voi pohtia, vastasivatko lapset vain suotuisasti olettaen, että aikuinen halusi myönteisen vastauksen. Toisaalta saattoi olla, että lukukoiralla oli lukemista helpottava merkitys siinäkin tapauksessa, että tilanne muistutti luokkaolosuhteita ja sisälsi sosiaalisia paineita. Mikäli jälkimmäinen pitää paikkansa, lukukoiratoiminta olisi arvokasta siinäkin tapauksessa, ettei se toteudu aivan tarkoituksenmukaisesti eli vaikkei lapsi olisi yksin koiran ja sen ohjaajan kanssa (ks. Shaw 2013; [www.therapyanimals.org](http://www.therapyanimals.org)).

Tässä tutkimuksessa saatiin lapsilta lukukoiratoimintaan uusi näkökulma, jota ei aiemmissa tutkimuksissa ole havaittu. Vastauksissaan haastatellut lapset eivät tarkastelleet toimintaa vain itsensä kannalta vaan pohtivat myös, mitä toiminta merkitsee koiralle. Toisaalta lapsia ohjattiin kysymyksillä ajattelemaan koiran näkökulmaa. Vaikka näin oli, voi pitää tärkeänä tietoa siitä, miten lapset kokivat koiran aseman. Lukijoiden mielipide koiran

näkökulmasta ei välttämättä vaikuta käytännön järjestelyihin. Se voi kuitenkin vaikuttaa lasten motivaatioon ja toiminnan mielekkyyteen: jos lapsi ajattelee, että koiralla on hyvä olla, myös hän itse voi pitää toimintaa oikeutettuna ja mukavana. Tämä pätee myös toisin päin.

Suomalaislasten lukutaito on heikentynyt, ja lukemismotivaatio on melko heikkoa (Kupari ym. 2012; Kupari ym. 2013; Logan, Medford & Hughes 2011). Lukukoiratoiminta voisi kasvattaa suomalaisten lukemismotivaatiota ja parantaa lukutaitoa, koska tämän ja aiempien tutkimusten valossa lukukoiratoiminta näyttäytyi lapsille merkityksellisenä ja motivoivana. Tässä tutkimuksessa lapset antoivat toiminnalle myös lukemaan oppimisen ja erityisesti ääneen lukemisen harjoittelusta korostavan merkityksen. Tästä voi päätellä, että lapset kokivat toiminnan tavoitteellisenä. Siksi lukukoiratoiminnalla voisi olla pedagoginen arvo. Tämä kiinnostanee opettajia, joten lukukoiratoiminta voitaisiin nähdä yhtenä vaihtoehtona lukemisen harjoitteluun myös kouluissa. On kuitenkin kiinnitettävä huomiota, että kohderyhmä kokee toiminnan mielekkäänä. Risto toi tutkimuksessa esille, että lukukoiralle lukeminen ei ”– – ennäähän tähän ikäluokkaan kuulu – –” (poika, 13 vuotta). Toisaalta tutkittavien joukossa olivat myös 12- ja 13-vuotiaat Tiia ja Erika, jotka ilmaisivat pitävänsä toiminnasta. Tämä siis osoittaisi, ettei ikä ole päätekijä vaan ennemminkin sukupuoli. Tässä tutkimuksessa otoskoko oli kuitenkin pieni. Lienee silti hyvä miettiä tarkkaan, minkä ikäisille toiminnan suuntaa, olivatpa kyseessä sitten tytöt tai pojat.

Lukukoiratoimintaan liittyy melko vahvasti myös erityispedagoginen näkökulma. Tämän tutkimuksen tutkittavilla oli erityisen tuen päätös. Nämä oppilaat kokivat lukukoiratoiminnan pääasiallisesti myönteisenä ja hyödyllisenä, mikä antoi lupaavia merkkejä siitä, että toiminta voisi sopia hyvin erityisopetukseen. Erityisen tuen lapset saattavat myös saada vähemmän myönteistä palautetta oppimisestaan kuin muut, koska opetuksessa keskitytään usein virheiden korjaamiseen. Lukukoira taas ei anna kielteistä palautetta, vaan sen sijaan kannustaa omalla olemuksellaan ja käytöksellään. Lukukoiran tuki on myös ainutlaatuisen moniaistillista, ja esimerkiksi kosketus ja koiran fyysinen läheisyys voisivat olla erityisen tuen oppilaalle merkittäviä lukemista tukevia tekijöitä. Kaiken kaikkiaan lukukoiratoiminta näytti tuottavan myönteisiä lukukokemuksia, mikä taas mahdollisesti edesauttoi myönteisen asenteen syntymistä lukemista kohtaan.



## 6.2 Lisää tavoitteellisuutta lukukoiratoimintaan

Tutkimuksen alakysymyksenä oli selvittää, onko lukukoiratoiminta tavoitteellista ja tarkoituksenmukaista. Vaikka lukukoiratoiminnalla ei ole tarkkaa struktuuria, esimerkiksi Intermountain Therapy Animals -järjestön mukaan lukukoiratuokiossa paikalla ovat koira, sen ohjaaja ja lukija, ja tuokio kestää 20-30 minuuttia (Friesen 2009; Jalongo 2005; Shaw 2013; [www.therapyanimals.org](http://www.therapyanimals.org)). Tässä tutkimuksessa lukukoiratoiminnan oletetaan myös olevan tavoitteellista, jolloin toiminta kuuluu eläinavusteiseen terapiaan ([www.petpartners.org](http://www.petpartners.org)). Havainnoidussa lukukoiratuokiossa tavoitteellisuutta ja tarkoituksenmukaisuutta tukivat tilanteen struktuuri ja fyysiset järjestelyt, aloitustilanne, pyrkimys ottaa kaikki oppilaat lähelle koira, koiran ja lapsen vuorovaikutuksen tukeminen eri keinoin sekä opettajan ja ohjaajan kiinnostuneisuus ja lukemisen seuraaminen (ks. Shaw 2013; [www.therapyanimals.org](http://www.therapyanimals.org)). Tavoitteita ja tarkoituksenmukaisuutta taas eivät tukeneet monen lapsen läsnäolo yhtäaikaisesti, lukemisen aikana jutustelu sekä lukukoiran ajoittainen vaeltelu tuokion aikana.

Lukukoiratoiminnalle on asetettu yleisiä tavoitteita. Yksi tavoite on lisätä lukusujuvuutta ja tehdä lukemisesta hauskaa (Friesen 2010b; Lane & Zavada 2013; [www.therapyanimals.org](http://www.therapyanimals.org)). Havainnoidussa lukukoiratuokiossa näiden tavoitteiden toteutuminen oli mahdollista, sillä lapset saivat lukea paljon ja he myös kokivat toiminnan motivoivaksi. Lapset lisäksi ilmaisivat toiminnan tuomia miellyttäviä tunteita. Näin myös tavoite myönteisistä lukukokemuksista saattoi toteutua ([www.suomenkarvakaverit.fi](http://www.suomenkarvakaverit.fi)). Tämä taas voi pidemmällä aikavälillä kohottaa lapsen itsetuntoa, mikä sekin on toiminnan tavoite (Friesen 2010b). Kuitenkin joidenkin tavoitteiden ja selvien oppimistulosten saavuttamiseen tarvittaisiin luultavasti paljon säännöllisiä lukukertoja, mistä myös haastateltu opettaja puhui.

Lukukoiratoiminnan tavoitteellisuutta voisi kasvattaa erilaisin keinoin. Yksi tapa on hyödyntää koira esimerkiksi luetun ymmärtämisen harjoittelemiseen (Friesen & Delisle 2012; Jalongo 2005; Shaw 2013). Tutkimustilanteessa tätä keinoa ei käytetty. Tämä osaltaan vähensi lukukoiratuokion tavoitteellisuutta, kun taas enemmän koira hyödyntämällä tilanteesta olisi saanut pedagogisesti rikkaamman. Kuitenkaan tällaisten toimintamallien ei välttämättä tarvitse kuulua tuokioon. Nämä keinot kuitenkin voisivat olla hyvin tehokkaita esimerkiksi interventioissa tai lapsilla, joilla on tietävästi luetun ymmärtämisen vaikeutta.

Toinen tapa lisätä tavoitteellisuutta on sopia selkeät säännöt toimintaan erityisesti silloin, kun se toteutetaan ryhmämuotoisesti. Tutkimustilanteessa oppilaat juttelivat keskenään, kun toinen oli lukuvuorossa. Lukevalle lapselle saattoi tulla olo, ettei hänen lukemistaan arvosteta, kun hänen lukuvuoronsa aikana kuiskailtiin. Voi olla, että seurauksena lapsen itsetunto ja oman lukemisen arvostus kärsi. Vaikka lukukoira kuuntelisi, toisten oppilaiden huono keskittyminen voi pilata lukukoiran hyväksyvän kuuntelemisen arvon. Toisen lukemista tulisi arvostaa kuuntelemalla hiljaa ja keskittyen. Näin myös hyöty siitä, ettei lukukoira arvostele lukijaa, pääsisi enemmän oikeuksiinsa.

Lukukoira-toiminta saattaisi olla hedelmällisintä, jos se toteutettaisiin yksilöllisinä lukuhetkinä. Tätä myös esimerkiksi R.E.A.D.-lukukoiraohjelman kehittänyt Intermountain Therapy Animals -järjestö suosittelee ([www.therapyanimals.org](http://www.therapyanimals.org)). Tällöin olisi todennäköisempää, että esimerkiksi tässä ja muissa tutkimuksissa havaittu lukukoiran sosiaalisia paineita poistava hyöty varmistuisi (Friesen 2010a, 2010b; Lane & Zavada, 2013). Intermountain Therapy Animalsin mukaan lapset tuntevat lukiessaan epävarmuutta juuri siksi, että pelkäävät vertaistensa arvosteluja ([www.therapyanimals.org](http://www.therapyanimals.org)). Tässäkin aineistossa Peetu kertoi muiden läsnäolon aiheuttavan epävarmuutta lukemiseen. Silloin lukukoira-toiminta, jossa lapsen lukemista kuulevat koiran ja ohjaajan lisäksi kaverit, saattaa heikentää lukukoiran sosiaalisia paineita poistavaa merkitystä. Lisäksi yksilötuokioissa lukukoira olisi automaattisesti lähellä lukijaa, mikä taas mahdollistaisi mielihyvää tutkitusti tuovan koiran fyysisen läheisyyden ja kosketuksen (ks. Friesen 2009, 2012). Tässäkin tutkimuksessa lapset pitivät lukukoiran läheisyyttä myönteisenä asiana ja tuokion aikana rapsuttelivat koiraa sekä lukiessaan että kuunnellessaan. Nyt tätä iloa eivät saaneet ne lapset, jotka olivat sivummalla lukemassa.

Jos lukukoira-toiminnan tavoitteellisuudessa on puutteita, alkaa se muistuttaa eläinavusteisen terapian (AAT) sijaan eläinavusteista toimintaa (AAA) (ks. Bassette & Taber-Doughty 2013; [www.petpartners.org](http://www.petpartners.org)). Tässä ei ole sinänsä mitään väärää, sillä ilman tavoitteitakin koiran läsnäolo voi lisätä lasten hyvinvointia. Suunnitelmallisuus ja tavoitteisiin pyrkiminen hyödyttäisi kuitenkin sekä lukijaa että koko toiminnan kehittymistä. Toiminnan kehittämisessä taas on tärkeää lasten kuuleminen ja heidän antamiensa merkitysten huomioiminen. Kun toiminta on mahdollisimman tavoitteellista, saadaan kaikki tutkitut ja tutkimattomat hyödyt irti. Tarkoituksenmukaiset järjestelyt taas edesauttaisivat selvien

struktuurien syntymistä ja niiden noudattamista. Kaikki nämä puoltaisivat sitä, että lukukoiratoiminta otettaisiin vakavasti, sen vaikutukset tiedettäisiin ja toimintaa alettaisiin hyödyntää yhä enemmän opetuksellisiin tarkoituksiin. Kuitenkin toiminta voi olla lapsille merkityksellistä ja tavoitteellista, vaikkei sitä olisi täysin tarkoituksenmukaisesti järjestetty. Tämän voi päätellä siitä, että tässä tutkimuksessa lapset antoivat lukukoiratoiminnalle paljon myönteisiä merkityksiä, vaikka itse lukukoiratuokio ei aivan vastannut yleisesti tunnettuja toimintamalleja. Näin ollen vaikeudet järjestää yksilöllisiä lukutuokioita eivät välttämättä estä toiminnan hyötyjen saavuttamista.

### 6.3 Tutkimuksen luotettavuus

Tutkittavina olivat tässä tutkimuksessa kuusi lasta ja opettaja. Lukukoira oli tehtävään koulutettu R.E.A.D.-lukukoira, mikä lisäsi tutkimuksen luotettavuutta. Lapset olivat ennen haastattelua lukeneet lukukoiralle viisi kertaa, joten saattoi olettaa, että heidän tietämyksensä asiasta oli riittävä. Tutkittaviksi oli siis valittu lapsia, jotka olivat lukeneet lukukoiralle, joten kyseessä oli harkinnanvarainen näyte (Tuomi & Sarajärvi 2009). Tulokset eivät tällöin ole yleistettävissä, mutta antavat osaltaan jonkinlaista kuvaa esimerkiksi lukukoiratoiminnan merkityksellisyydestä sekä sopivuudesta erityisen tuen oppilaille. Oppilaiden valikoituneisuuden lisäksi tutkimustuloksiin saattoivat omalla tavallaan vaikuttaa ainakin haastattelijoiden kokemattomuus, haastateltavien niukkasanaisuus, vastauksien osittainen johdattelu, lapsen ja aikuisen valtaero ja aineiston riittävyys.

Haastattelu menetelmänä toimi hyvin tutkimuksessamme: saimme tutkimusongelman mukaisesti esiin lasten antamia merkityksiä lukukoiratoiminnalle. Kokemattomuutemme haastattelijoina saattoi heikentää tutkimuksen luotettavuutta (Hirsjärvi & Hurme 2000). Sen vuoksi valitsimme puolistrukturoidun haastattelun, joka toi varmuutta aloittaville tutkijoille ja samanlaisen rungon kaikkiin haastatteluihin. Tutkimuksen luotettavuutta lienee lisännyt se, että meitä oli kaksi haastattelijaa, jolloin toinen oli päähaastattelijana ja toinen tilanteen havainnoijana ja muistiinpanojen kirjoittajana. Havainnoija pystyi esittämään lisäkysymyksiä ja auttamaan päähaastattelijaa tarpeen tullen. Yhteistyömme toimi hyvin. Haastattelut nauhoitettiin ja litteroitiin huolellisesti.

Havainnointitilanteessa tutkittavat eivät juuri huomioineet meitä, minkä johdosta

he olivat hyvin rentoja ja tilanne muistutti todennäköisesti heidän tavanomaista lukukoiratuokiotaan. Haastattelussa osa tutkittavista oli sen sijaan melko jännittyneitä. Pyrimme vähentämään jännitystä esittelemällä tilanteen asianmukaisesti ja jututtamalla lapsia ennen haastattelua. Aaltola ja Valli (2010) toteavat, että kun lapsella on mahdollisuus tutustua tutkijaan ja jutella lapselle tutuista asioista ennen varsinaista haastattelua, tilanteesta voi tulla lapselle mukavampi. Sen ansiosta lapsen jännitys voisi vähentyä (Aaltola & Valli 2010). Haastateltavien jännittyneisyys saattoi silti olla syynä niukkasanaisuuteen sekä kysymysten väärinymmärtämisiin. Lapset kuitenkin näyttivät rentoutuvan haastattelun aikana, ja osa heistä oli puheliaampia kuin toiset. Vuorovaikutus haastateltavien kanssa toimi yleisesti ottaen hyvin, sillä he vastasivat aina jotain sekä hymyilivät tai nauroivat kanssamme. Lasten vireystila oli havaintomme mukaan hyvä, sillä haastattelu suoritettiin päiväsaikaan ruokailun jälkeen. Keskittymistä helpotti haastattelutila, joka oli erillinen rauhallinen huone. Olimme lapsen omassa koulussa, minkä ansiosta lapsi todennäköisesti tunsi olonsa melko turvalliseksi.

Voi olla, että haastattelun luotettavuutta heikensi lapsen ja aikuisen valta-aseman ero (Alasuutari 2005). Siitä johtuen lapsi saattoi olla taipuvainen vastaamaan sillä tavalla kuin oletti, että haastatteleva aikuinen odotti hänen vastaavan (Hirsjärvi & Hurme 2000). Tätä pyrimme estämään sanomalla lapselle, ettei vääriä vastauksia ole eikä kaikkeen tarvitse osata vastata.

Koska useat lapset olivat varsin vähäpuheisia, vastaamista jouduttiin auttamaan johdattelevien kysymysten avulla. Pääosin pyrittiin kysymysten avoimuuteen. Tarkentavat tai vaihtoehtoja sisältävät kysymykset kuitenkin auttoivat lapsia vastaamaan ja siten tuottivat tutkimukseen aineistoa. Ennen tutkimusta kysymysten ymmärrettävyyttä testattiin 12- ja 13-vuotiaalla lapsella.

Jälkeenpäin tarkasteltuna haastattelukysymykset keskittyivät hieman liikaa yleisten lukemistottumusten kartoittamiseen. Tämä vei tilaa itse lukukoiratoimintaan liittyviltä kysymyksiltä. Lukukoiratoiminnasta olisi voinut saada laajempaa käsitystä, jos aiheesta olisi kysytty enemmän ja monipuolisemmin. Aineistoa saatiin kuitenkin sikäli riittävästi, että tuloksena muodostettiin monenlaisia merkityksiä. Monet merkitykset koostuivat usean lapsen ilmaisuista. Analysoitavaa oli monentasoista: osa vastauksista oli pinnallisempia ja lyhyempiä ja osa taas syvällisempiä ja pidempiä. Nämä tekijät vaikuttivat tuloksiin ja niitä

pohdittiin myös raportoinnin ohessa. Raportointi koko tutkimuksen osalta on ollut tarkkaa ja rehellistä.

## 6.4 Jatkotutkimusehdotukset

Tässä tutkimuksessa keskityttiin tutkimaan lukukoiratoimintaa lasten näkökulmasta. Lukukoiran koettiin muun muassa poistavan sosiaalisia paineita ja tukevan ääneen lukemista. Myös aiemmissa tutkimuksissa, joita ei ole tehty lasten näkökulmasta, on todettu samaa (Friesen 2010a, 2010b; Lane & Zavada 2013; Shaw 2013). Sosiaalisten paineiden vuoksi ääneen lukeminen saattaa pelottaa heikoimpia lukijoita. Ei ole varmaa, miten säännöllinen lukeminen lukukoiralle vaikuttaisi epävarman lapsen lukemiseen pitkällä aikavälillä. Tätä voisi tutkia esimerkiksi interventiona erityisesti lapsen näkökulmasta. Sen avulla saataisiin vertailukelpoisia tuloksia lukukoiratoiminnan hyödyistä. Tällöin myös selvitetäisiin, miten pitkäaikaisia vaikutuksia lukukoiratoiminnalla voi olla. Intervention avulla saataisiin kokemusta tavoitteellisesta ja hyvin strukturoidusta lukukoiratoiminnasta.

Lukukoiratoimintaa toteutetaan tällä hetkellä Suomessa monella tavalla eikä toiminta ole kovin järjestäytyntä (M. Haapasaari, henkilökohtainen tiedonanto 10.4.2014; www.yle.fi 2013). Siksi voisi olla tarpeen selvittää, olisiko tarkoituksenmukaista määritellä toiminnalle selkeät struktuurit ja ovatko nykyiset toimintatavat järkeviä. Lukukoiratoiminnan kehittämisen kannalta voisi olla hyödyllistä tutkia, mikä merkitys on sillä, onko lukukoirat koulutettu R.E.A.D.-koira vai esimerkiksi eläinjärjestössä soveltuvaksi testattu koira. Lisäksi olisi mielenkiintoista selvittää, onko lukukoiratoiminnan vaikutuksissa eroa, jos lukukoiratuokio on yksilöllinen tai ryhmämuotoinen.

Yhä tarvitaan lisää kansainvälistä tutkimusta lukukoiratoiminnasta ja sen vaikutuksista lasten kertomina. Erityisesti kaivataan tutkimusta siitä, onko lukukoiratoiminnalla pitkäaikaisia vaikutuksia. Näin saataisiin selville lukukoiratoiminnan kaikki mahdolliset ulottuvuudet. Suomessa lukukoiratoimintaa ei ole tutkittu juuri lainkaan, joten tutkimuskenttää riittää paljon.

**Lähteet:**

- Aaltola, J. & Valli, R. 2010. Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. PS-kustannus, Gummerus Kirjapaino Oy.
- Alasuutari, M. 2005. Mikä rakentaa vuorovaikutusta lapsen haastattelussa? Teoksessa Ruusuvoori, J. & Tiittula, L. (toim.) Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Vastapaino, 145-162.
- Arinen, P. & Karjalainen, T. 2007. PISA 2006 Ensituloksia. Yliopistopaino. Opetusministeriön julkaisu.
- Bassette, L. A. & Taber-Doughty, T. 2013. The Effects of A Dog Reading Visitation Program on Academic Engagement Behavior in Three Elementary Students with Emotional and Behavioral Disabilities: A single Case Design. *Child & Youth Care Forum* Volume 42, Issue 3, 239-256.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 2008. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Vastapaino.
- Friedmann, E., Thomas, S. A. & Eddy, T. J. 2000. Companion animals and human health: physical and cardiovascular influences. Teoksessa Podberscek, A. L., Paul, E. S. & Serpell, J. A. (Ed.) *Companion Animals and Us, Exploring the relationships between people & pets*. Cambridge University Press, 132-142.
- Friesen, L. 2009. How a therapy dog may inspire student literacy engagement in the elementary arts classroom. *LEARNing Landscapes*, 3(1), 105–122.
- Friesen, L. 2010a. Exploring Animal-Assisted Programs with Children in School and Therapeutic Contexts. *Early Childhood Education Journal*, 261-267.

- Friesen, L. 2010b. Potential for the Role of School-Based Animal-Assisted Literacy Mentoring Programs. *Language & Literacy* vol. 12 no. 1, 21-37.
- Friesen, L. 2012. Grade 2 children experience a classroom-based animal-assisted literacy mentoring program: An interpretive case study. Doctoral thesis. Department of Elementary Education, University of Alberta.
- Friesen, L. & Delisle, E. 2012. Animal-assisted literacy: A supportive environment for constrained and unconstrained learning. *Childhood Education International*, March/April, 102-107.
- Haapasaari, Maarit 2014. Suomen Karva-Kaverit ry:n puheenjohtaja. Henkilökohtainen tiedonanto 10.4.2014.
- Haavisto, P. 2014. Koira saa pojatkin kirjoittamaan. *Opettaja* 17–18, 50.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 1997. *Tutki ja Kirjoita*. Gummerus Kirjapaino Oy Jyväskylä.
- Hirsjärvi, S., Remes, P., & Sajavaara, P. 2004. *Tutki ja kirjoita*. Gummerus Kirjapaino Oy Jyväskylä.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2000. *Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Yliopistopaino Helsinki.
- Huusko, M. & Paloniemi, S. 2006. Fenomenografia laadullisena tutkimussuuntauksena kasvatustieteissä. *Kasvatus* 37 (2), 162–173.
- Jalongo, M. R. 2005. What are all the dogs doing at school. Using Therapy Dogs To Promote Children's Reading Practice. *Childhood Education* 81 (3), 152-158.

- Jalongo, M. R., Astorino, T. & Bomboy, N. 2004. Canine Visitors: The Influence of Therapy Dogs on Young Children's Learning and Well-Being in Classrooms and Hospitals. *Early Childhood Education Journal*, Vol. 32, No. 1, 9-16.
- Karkkonen, H. 2014. Koiran läsnäolo rauhoittaa. *Kirkko ja koti* 5, 5.
- Kruger, K. A. & Serpell, J. A. 2010. Animal-Assisted Interventions in mental-health: definitions and theoretical foundations. Teoksessa Fine, A. H. (Ed.) *Handbook on animal-assisted therapy: Theoretical foundations and guidelines for practice*. Elsevier Inc. 33-44.
- Kupari, P., Välijärvi, J., Andersson, L., Arffman, I., Nissinen, K., Puhakka, E. & Vettenranta, J. 2013. PISA12 ensituloksia. Opetus- ja kulttuuriministeriö. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja.
- Kupari, P., Sulkunen, S., Vettenranta, J. & Nissinen, K. 2012. Enemmän iloa oppimiseen. Neljännen luokan oppilaiden lukutaito sekä matematiikan ja luonnontieteiden osaminen. Kansainväliset PIRLS- ja TIMSS-tutkimukset Suomessa. Koulutuksen tutkimuslaitos, Jyväskylän yliopistopaino.
- Lane, H. B. & Zavada, S. D. W. 2013. Reading gets ruff. *Canine-Assisted Reading Programs*. *The Reading Teacher*, Volume 67, Issue 2, 87-95.
- Logan, S. & Medford, E. & Hughes, N. 2011. The importance of intrinsic motivation for high and low ability readers' reading comprehension performance. *Learning and Individual Differences*, Volume 21, Issue 1, 124-128.
- Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Gonzalez, E. J., & Kennedy, A. M. 2003. *PIRLS 2001 International Report: IEA's Study of Reading Literacy Achievement in Primary School in 35 Countries*. International Study Center, Lynch School of Education, Boston College.



- Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Kennedy, A. M., & Foy, P. (Ed.) 2007. PIRLS 2006 International Report. IEA's Progress in International Reading Literacy Study in Primary Schools in 40 Countries. TIMSS & PIRLS International Study Center, Lynch School of Education, Boston College.
- Newlin, R. B. 2003. Paws for reading. *School Library Journal*, June 2003, 49 (6), 43.
- Patton, M. 2002. *Qualitative Research & Evaluation Methods*. Sage Publications, Inc.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. 2004. Opetushallitus. Opetusministeriön julkaisuja, 262.
- Perusopetuslaki 1998/628
- Petscher, Y. 2010. A meta-analysis of the relationship between student attitudes towards reading and achievement in reading. *Journal of Research in Reading*. Volume 33, Issue 4, 335–355.
- Ruusuvuori, J. 2010. Litteroijan muistilista. Teoksessa Ruusuvuori, J., Nikander, P. & Hyvärinen, M. (toim.) *Haastattelun analyysi*. Vastapaino, 424-432.
- Shaw, D. M. 2013. Man's best friend as a reading facilitator. *The Reading Teacher* Volume 66, Issue 5, 365-371.
- Sulkunen, S. 2012. Suomalaisnuorten lukutaidon ja lukuharrastuksen muuttuminen vuodesta 2000. Teoksessa Sulkunen, S. & Välijärvi, J. (toim.) *PISA 09. Kestääkö osaamisen pohja? Opetus- ja kulttuuriministeriö. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja*.

Swift, C.H. 2009. Animal assisted therapy and the reading education assistance dogs ® (R.E.A.D.) program as perceived by volunteer R.E.A.D. facilitators: a national study. Doctoral thesis. Texas A&M University-Corpus Christi.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Tammi.

Tutkimuseettinen neuvottelukunta. 2012. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje. Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa.

Wilson, C. & Powell, M. 2001. A Guide to Interviewing Children, Routledge.

<http://hankkeet.kirjastot.fi/hanke/tartu-tassuun-hankkeen-laajennus-koira-avusteisia-muisteluhetki%C3%A4-vanhuksille-ja> (viitattu 21.4.2014)

<http://tikkurila.mll.fi/?x103997=138701> (viitattu 1.4.2014)

[http://yle.fi/uutiset/lukukoira\\_borje\\_ei\\_naura\\_arravialle/2766429](http://yle.fi/uutiset/lukukoira_borje_ei_naura_arravialle/2766429), 2012 (viitattu 21.4.2014)

[http://yle.fi/uutiset/lukukoira\\_kuuntelee\\_tarkkaan\\_mita\\_lapsi\\_lukee\\_sille/6830902](http://yle.fi/uutiset/lukukoira_kuuntelee_tarkkaan_mita_lapsi_lukee_sille/6830902) 2013 (viitattu 21.4.2014)

[http://yle.fi/uutiset/lukukoira\\_auttaa\\_myos\\_aikuisia\\_lukemaan/7016469](http://yle.fi/uutiset/lukukoira_auttaa_myos_aikuisia_lukemaan/7016469), 2014a (viitattu 15.4.2014)

[http://yle.fi/uutiset/lukukoira\\_curttu\\_ei\\_hermostu\\_hitaalle\\_lukijallekaan/7178172](http://yle.fi/uutiset/lukukoira_curttu_ei_hermostu_hitaalle_lukijallekaan/7178172) 2014b (viitattu 21.4.2014)

<http://www.hali-koira.fi/> (viitattu 21.4.2014)

[https://www.kaarina.fi/kirjasto/lapsetjanuoret/fi\\_FI/tartu\\_tassuun/](https://www.kaarina.fi/kirjasto/lapsetjanuoret/fi_FI/tartu_tassuun/) (viitattu 21.4.2014)

<http://www.kerava.fi/ajankohtaista/uutiset/lukukoira-quattro-keravan-kirjastossa> (viitattu 21.4.2014)

<http://www.kyyti.fi/artikkelit/kyyti-kirjastojen-lukukoirat> (viitattu 21.4.2014)

<http://www.kyyti.fi/tags/lukukoirat> (viitattu 21.4.2014)

<http://www.lastukirjastot.fi/106610/fi/events/lukukoira-tavattavissa> (viitattu 21.4.2014)

<http://www.messukeskus.com/Sites3/Kirjamessut/Sivut/News.aspx?url=/UutisetTiedotteet/Rakkaudestakirjaan-tunnustuspalkintolukukoiraBorjelle.aspx> (viitattu 15.4.2014)

<http://www.nch.com.au/subscribe/> (viitattu 14.3.2014)

<http://www.petpartners.org> (viitattu 25.2.2014)

<http://www.suomenkarvakaverit.fi/> (viitattu 21.4.2014)

<http://www.suomenkarvakaverit.fi/luetaan-koiralle> (viitattu 9.4.2014)

<http://www.tampere.fi/tampereinfo/ajankohtaista/6JKTfKs7w.html> (viitattu 5.5.2014)

<http://www.therapyanimals.org/Home.html> (viitattu 14.5.2014)

<http://www.voimatassu.fi/koira-avusteiset-palvelut/kirjastokoira-koira-lukukaverina/> (viitattu 1.5.2014)

**Liitteet:**

Liite 1: Haastattelurunko

**KÄYTÖS**

1. Miltä tuntui tulla taas lukemaan Nellille? (Tärkeys myös? Millä mielellä odotit Nellille lukemista? Mitä aattelit aamulla?)
2. Monesko kerta tämä oli kun luet Nellille?
3. Mitä Nelli tekee kun sinä luet? Mitähän se koira ajattelee siinä?
4. Missä muualla sinä luet kuin koulussa? (vai luetko missään?)
5. Mitä luet? Miksi luet sitä? (Luetko siksi että se tuo iloa tai siksi että on pakko tai jonkun muun takia?)
6. Miten usein luet? (Luetko joka päivä vai kerran viikossa?)

**MIELIPIDE**

7. Millaista lukeminen on sinun mielestä? (Onko lukeminen yleensä esimerkiksi hauskaa vai tylsää?)
8. Miten helppoa lukeminen on sulle vai onko se helppoa ollenkaan?
9. Onko Nelli saanut sinut lukemaan enemmän vai vähemmän kuin aiemmin? (Miten paljon enemmän/vähemmän?)
10. Jotkut voi ajatella, että koiralle lukeminen on älytöntä, toiset ajattelee, että se on tosi järkevää. Mitä mieltä olet tästä koiralle lukemisesta? (Millaista se on lukea koiralle ääneen?) (Mukavaa, hauskaa...)

**TUNNE**

11. Ilmeitä. Mikä kuvaa parhaiten sitä tilannetta, kun luet Nellille? Miltä susta tuntuu silloin? Mitä se kuva esittää?
12. Kuvitellaan, että sinä luet luokassa ääneen. Minkä naaman valitsit?
13. Miksi valitsit samat naamat? Mitä samaa niissä on? / Mitä erilaista siinä on kun luet Nellille tai luokassa? (Luetko jotenkin eri tavalla? Jännittääkö sinua enemmän tai vähemmän?)
14. Onko se helpompaa tai vaikeampaa lukea Nellille kuin luokassa?

Jatkuu

## Liite 1

### TULEVAISUUS

15. Haluaisitko lukea Nellille vielä jatkossakin? Miksi?

16. Kerropa vielä, minkä ikänen olet ja millä luokalla. Kiitos ja näkemiin!

## Liite 2: Tutkimuslupakysely

Hyvät koululaisen huoltajat,  
olemme kaksi erityispedagogiikan 3. vuoden opiskelijaa Jyväskylän yliopistosta.

Toivomme, että Teidän lapsenne saa luvan osallistua opintoihimme liittyvään tutkimukseen (kandidaatintutkielma). Tutkimuksessa selvitetään lasten kokemuksia lukukoiratoiminnasta.

Tutkimus sisältää lyhyen haastatteluhetken, joka nauhoitetaan. Kartoitamme lapsen kokemuksia ja mielipiteitä lukukoiralle lukemisesta. Mahdollisuuksien mukaan myös havainnoimme tilannetta, jossa lapsi lukee lukukoiralle. Tutkimus toteutetaan lapsen koulupäivän aikana, maaliskuussa 2014. Tutkimus ei vaadi valmistautumista.

Tutkimuksessa kerättyä aineistoa käsitellään ehdottoman luottamuksellisesti. Aineistoa ei luovuteta ulkopuolisille. Osallistujia ei voida tunnistaa lopullisesta tutkimusraportista.

Jos haluatte lisätietoja tutkimuksestamme, vastaamme mielellämme siihen liittyviin kysymyksiin.

Toivomme, että lapsenne saa luvan osallistua tutkimukseen, koska se toisi arvokasta tietoa lukukoiratoiminnasta, jota voisimme soveltaa tulevaan erityisopettajan työhömmе. Pyydämme ystävällisesti Teitä täyttämään ohessa olevan tutkimusluvan ja palauttamaan sen lapsen mukana omalle luokanopettajalle.

Tutkimusterveisin,  
Saara Turunen ja Marianne Tähti  
(yhteystiedot)

Kandidaatintutkielman ohjaaja:

Jonna Salminen

Erityispedagogiikan yksikkö, Jyväskylän yliopisto

(yhteystiedot)

----- Leikkaa tästä -----

TUTKIMUSSUOSTUMUS

Palautetaan omalle opettajalle 20 / 2 2014 mennessä.

KYLLÄ, lapseni saa osallistua tutkimukseen.

EI, lapseni ei saa osallistua tutkimukseen.

Lapsen etu- ja sukunimi: \_\_\_\_\_

Päivämäärä: \_\_\_\_ / \_\_\_\_ 2014 Huoltajan allekirjoitus: \_\_\_\_\_

Nimen selvennys: \_\_\_\_\_