Luokanopettajien ja lukukoiraohjaajien kokemuksia lukukoiratoiminnasta

Katariina Mäkelä

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma
Kevätlukukausi 2021
Opettajankoulutuslaitos
Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Mäkelä, Katariina. 2021. Luokanopettajien ja lukukoiraohjaajien kokemuksia lukukoiratoiminnasta. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. 109 sivua.

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää lukukoiraohjaajien ja luokanopettajien kokemuksia koulussa ja kirjastossa järjestetystä lukukoiratoiminnasta sekä kartoittaa, miten lukukoiratoimintaa on näissä ympäristöissä järjestetty. Erityisesti toimintaa haluttiin tarkastella pedagogisesta näkökulmasta selvittämällä, minkälaisia tavoitteita luokanopettajat asettavat toiminnalle, jossa lapsi lukee koiralle. Lisäksi selvitettiin, miten lukukoiran läsnäolo tukee lukemista ja kouluoppimisen tavoitteita.

Tutkimus on laadullinen tutkimus ja metodologia perustuu fenomenologiseen lähestymistapaan. Tutkimusaineistona oli yhdeksän puolistrukturoitua teemahaastattelua. Osallistujista viisi oli kirjastoissa ja kouluissa toimivia vapaaehtoisia lukukoiraohjaajia ja neljä luokanopettajia, jotka ovat opetuksessaan jollakin tapaa toteuttaneet koiralle lukemista. Aineisto analysoitiin aineistolähtöistä sisällönanalyysiä käyttäen.

Tutkimustulosten mukaan lukukoiratoimintaa on toteutettu monin erilaisin tavoin. Lukukoiraohjaajat sekä luokanopettajat kuvasivat kokemuksiaan toiminnasta pääosin hyvin myönteisesti. Edellytyksiä onnistuneelle toiminnalle ovat muun muassa vapaaehtoisuus, säännöllisyys sekä koiran ja lapsen vuorovaikutussuhteen muodostuminen. Kaikki luokanopettajat olivat asettaneet erilaisia pedagogisia tavoitteita koiralle lukemiselle. Myös lukukoiraohjaajat kuvasivat toiminnalla olevan erilaisia tavoitteita. Kokemusten mukaan lukukoira tukee lukemista ja kouluoppimista kolmella tapaa: motivaation, oppimisen ilmapiirin sekä sosioemotionaalisen tuen kautta.

Asiasanat: eläinavusteinen työskentely, lukukoiratoiminta, lukemismotivaatio, lukemisen pedagogiikka

SISÄLTÖ

TIIVISTELMÄ **2**

SISÄLTÖ **3**

1 JOHDANTO **5**

2 LUKUKOIRATOIMINTA OSANA ELÄINAVUSTEISTA TYÖSKENTELYÄ **8**

2.1 Eläinavusteisen työskentelyn määritelmiä 8

2.2 Perustana koiran ja ihmisen erityinen suhde 11

2.3 Koira osana kasvatus- ja oppimisprosessia 12

2.4 Lukukoiratoiminnan määritelmiä 14

2.5 Lukukoiratoiminta maailmalla ja Suomessa 16

2.6 Huomioitavat seikat eläinavusteisessa työskentelyssä 19

3 LUKUTAIDON KEHITTÄMINEN JA LUKUHARRASTUS **22**

3.1 Lukutaito ja lukemaan oppiminen 22

3.2 Lukeminen sosiokulttuurisena toimintana 24

3.3 Suomalaisten lasten lukutaito ja lukuharrastus 25

3.4 Vakava-asteinen lukemisen vaikeus eli dysleksia 27

3.5 Lukutaitoon vaikuttavat taustatekijät ja lukemisen tukeminen 29

3.6 Lukukoiratoiminta lukemisen tukemisessa 36

4 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET **40**

5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN **42**

5.1 Tutkimuskonteksti 42

5.2 Tutkimukseen osallistujat 43

5.3 Tutkimusaineiston keruu 45

5.4 Aineiston analyysi 47

5.5 Eettiset ratkaisut ... 50

6 LUOKANOPETTAJIEN JA LUKUKOIRAOHJAAJIEN KOKEMUKSIA LUKUKOIRATOIMINNASTA ... 53

6.1 Myönteiset kokemukset lukukoiratoiminnasta ... 53

6.2 Lukukoiratoiminnan onnistumisen ehdot ... 54

6.3 Lukukoiratoimintaan osallistuvien roolit ... 59

6.4 Lukukoiratoiminnan haasteet ... 62

7 LUKUKOIRATOIMINNAN TOTEUTUSTAVAT JA PEDAGOGINEN NÄKÖKULMA ... 65

7.1 Lukukoiratoiminnan monipuoliset toteutustavat kouluissa ja kirjastoissa 65

7.2 Lukukoiratoiminnan pedagogiset tavoitteet ... 69

7.3 Lukukoira lukemisen ja kouluoppimisen tavoitteiden tukijana ... 75

7.3.1 Koira motivaation lähteenä ... 75

7.3.2 Koira oppimisympäristön ja ilmapiirin muokkaajana ... 77

7.3.3 Koira sosioemotionaalisena tukena ... 80

8 POHDINTA ... 84

8.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset ... 84

8.2 Tutkimuksen luotettavuuden arviointi ja jatkotutkimushaasteet ... 93

LÄHTEET ... 97

LIITTEET ... 108

1 JOHDANTO

Koira-avusteinen työskentely on lisännyt suosiotaan viime vuosina. Koirat ovat vahvistaneet paikkaansa kouluissa ja kirjastoissa toimimalla muun muassa lukukoiran, kaverikoiran tai koulukoiran tehtävissä. Runsas uutisointi on osaltaan nostanut koira-avusteista työskentelyä yhä useamman tietoisuuteen: esimerkiksi Googlen hakukoneesta löytyy muutamalla klikkauksella lukuisia myönteistä kuvaa maalailevia uutisia kouluissa ja kirjastoissa työskentelevistä koirista, kuten: ”Lukukoira Börje ei hauku lukutaitoa eikä ohikulkijoita” (Natri 2018), ”Lukukoira tassuttelee apuun jos lukeminen tökkii”(Högkulla 2020) ja ”Paniikkikohtaus helpotti Woiton seurassa – koulukoira auttaa opiskelijoita aina, kun stressaa ja ahdistaa” (Svensk 2020).

Koirien myönteisistä vaikutuksista ihmisiin on tiedetty pitkään, vaikkakin tutkimustieto on vasta viime vuosina lisääntynyt huomattavasti. Koira-avusteisuutta hyödynnetään jo monella alalla, esimerkiksi Helsingin yliopistollisen sairaalan Lastenpsykiatrian osasto ilmoitti Facebook-sivustollaan 23.10.2020 ottavansa koira-avusteisen työskentelyn viralliseksi hoitomuodokseen (HUS Lastenpsykiatria 2020). Koirat ovat rantautuneet lähes kaikille koulutusasteille, esimerkiksi Jyväskylän yliopistolla on järjestetty luku- ja kaverikoiratapaamisia opiskelijoille syksystä 2018 lähtien. Myös Opettaja-lehden artikkelissa (Manner 2020) todetaan koira- ja eläinavusteisuuden lisänneen suosiotaan viime vuosina. Tästä kertonee Jyväskylän ammattikorkeakoulun koira-avusteisen kasvatus- ja kuntoutustyön täydennyskoulutus, joka on järjestetty vuosittain vuodesta 2013.

Kouluissa ja kirjastoissa koiria on valjastettu mukaan muun muassa lukuinnon herättelemiseen ja lukuharrastuksen ylläpitämiseen. Lukemaan innostaminen, sujuvan lukutaidon edistäminen ja lukuharrastuksen vakiinnuttaminen linjataankin äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksen tehtäviksi perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus 2014, 106, 171). Vaikka nykyisten lukututkimusten valossa suomalaisten nuorten lukutaito on todettu OECD-maiden parhaimmistoon kuuluvaksi, on osaaminen pitkällä aikavälillä

laskenut ja heikkojen lukijoiden osuus kasvanut. Vuoden 2018 mittauksessa heikkoja lukijoita, joiden lukutaito ei välttämättä riitä opiskeluun tai yhteiskunnassa toimimiseen, oli Suomessa 13,5 %. (Leino ym. 2019.) Nykyisten lukututkimusten valossa lukemisen opettaminen koulussa vaatii siis edelleen kehittämistä, jotta oppilaita saataisiin paremmin sitoutettua siihen (Leino, Nissinen, Puhakka & Rautopuro 2017, 30). Lukemiseen sitoutuminen on tärkeää, sillä lukutaito kehittyy vain useiden toistojen ja runsaan harjoittelun myötä. Lukemisen harjoitteluun motivoituminen on kuitenkin monelle lapselle haasteellista. Muun muassa tähän haasteeseen lukukoirat pyrkivät vastaamaan, sillä lukukoiratoimintaa käsittelevät tutkimukset luovat myönteistä kuvaa koiralle lukemisen hyödyllisyydestä.

Tutkimusten mukaan koira muun muassa mahdollistaa ainutlaatuisen ilmapiirin lukemiselle (esim. Friesen 2010a; Tainio & Siponmaa 2015) ja tarjoaa myönteisen ja merkityksellisen lukukokemuksen (esim. Canelo 2020). Koiralle lukeminen on tutkimuksissa myös vahvistanut lukemismotivaatiota (esim. Friesen 2009) ja lukijan itsetuntoa (esim. Newlin 2003; Shaw 2013). Nämä kaikki ovat merkittäviä tekijöitä lukemaan oppimisessa ja lukuharrastuksen ylläpitämisessä. Lisäksi edellä mainittujen tutkimustulosten valossa lukukoiratoiminta näyttää olevan linjassa myös perusopetuksen opetussuunnitelman kanssa, jossa ohjataan opetuksen elämyksellisyyteen ja onnistumisen kokemuksiin sekä opittavien asioiden merkityksellisyyteen. Lisäksi opetuksessa tulisi tarjota mahdollisuuksia lukukokemusten jakamiseen. (Opetushallitus 2014, 22, 106, 109, 169.)

Tekstimaailmojen moninaistuessa luku- ja kirjoitustaito on uusien haasteiden edessä, jonka vuoksi tarvitaan opetuksen uudistumista. Tarvitaan uusia innovaatioita, ja tämän vuoksi lukemaan opettamista ja lukemista on tärkeä lähestyä uusista näkökulmista. Yksi näistä voi olla lukukoiratoiminta. Koska koira-avusteisella lukemisella on tutkimusten valossa lukuisia mahdollisuuksia edistää lukemista, on lukukoiratoiminnasta ja sen pedagogisista mahdollisuuksista tärkeää saada lisää tutkimuksellista näyttöä. Koira-avusteinen työskentely on viime aikoina kiinnostanut tutkijoita enenevissä määrin ja aiheesta löytyykin jo

melko hyvin tutkimustietoa. Esimerkiksi koira-avusteisen toiminnan pedagogiikkaa ja tavoitteellisuutta on tarkasteltu luokanopettajien näkökulmasta Okkosen ja Heinosen (2019) pro gradu -tutkielmassa.

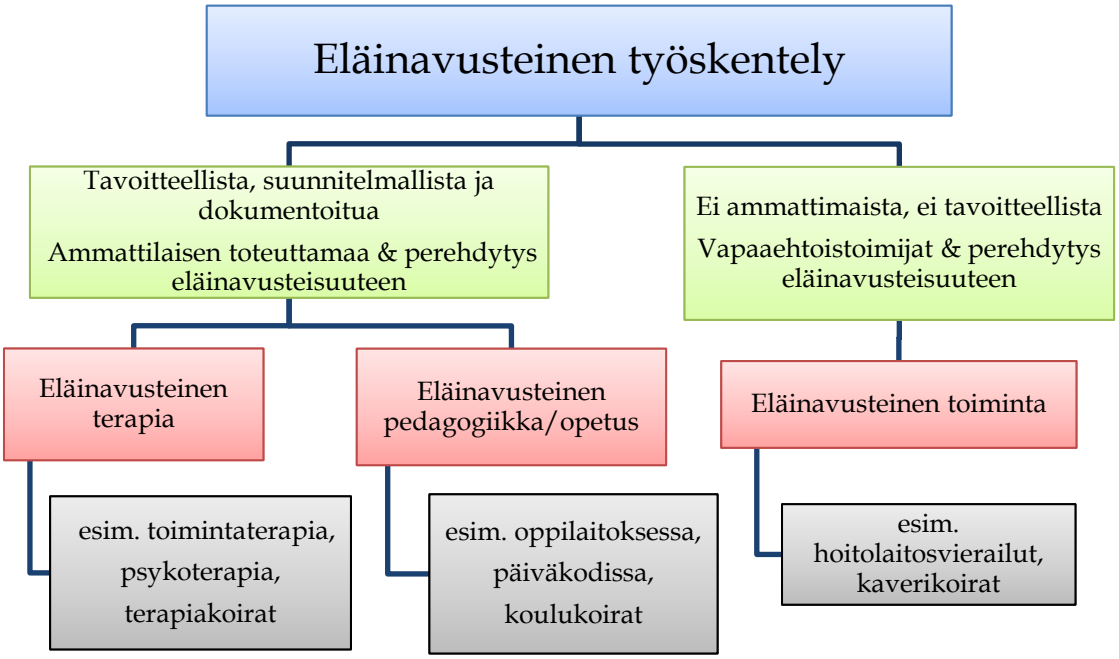
Tutkimus ei ole kuitenkaan täysin pysynyt jatkuvasti suosiotaan kasvattaneen koira-avusteisen alan mukana. Etenkin lukukoiratoiminnasta on vielä vähän suomalaista tutkimusta, ja erityisesti sen pedagoginen näkökulma sekä luokanopettajien ja lukukoiraohjaajien kokemukset ovat jääneet vähäiselle huomiolle sekä suomalaisessa että kansainvälisessä tutkimuksessa. Tutkimuksissa ei ole esimerkiksi selvitetty, millaisia pedagogisia tavoitteita luokanopettajat lukukoiratoiminnalle asettavat, vaikka etenkin kouluympäristössä toteutetulla koira-avusteisella toiminnalla tulisi aina olla opetukseen tai hyvinvointiin liittyviä tietoisesti asetettuja tavoitteita (Opetushallitus 2020a; MacNamara & MacLean 2017, 183). Tutkimuksellisen näkökulman lisäksi aiheen valinnassa minua ohjasi opintojen aikana herännyt kiinnostus eläinavusteista toimintaa kohtaan sekä oma harrastuneisuus niin kirjallisuudessa kuin koiraharrastuksissa, jonka vuoksi lukukoiratoiminnan tutkiminen tuntui mielekkäältä ja merkitykselliseltä.

Tämän tutkimuksen tavoitteena on tuoda lukukoiratoimintaa toteuttavien luokanopettajien ja lukukoiraohjaajien aidot kokemukset toiminnasta esille. Tutkimukseni lähestyy lukukoiratoimintaa erityisesti pedagogisesta näkökulmasta, sillä tarkoituksena on selvittää, minkälaisia malleja ja kokeiluja lukukoiratoiminnan pohjalta on kouluissa ja kirjastoissa tehty, millaisia pedagogisia tavoitteita toiminnalle kouluissa asetetaan ja miten lukukoiratoiminta voi tukea lapsen lukemista ja oppimista. Lukukoiratoimintaa on tärkeä tarkastella juuri pedagogisesta näkökulmasta, jotta toiminnan toteuttamista voidaan perustella kouluympäristössä ja toimintaa voitaisiin toteuttaa mahdollisimman hyvin lukemista tukien. Tutkimuksestani voivat hyötyä niin kirjastoissa kuin kouluissa lukukoiratoiminnan parissa toimivat henkilöt.

2 LUKUKOIRATOIMINTA OSANA ELÄINAVUSTEISTA TYÖSKENTELYÄ

2.1 Eläinavusteisen työskentelyn määritelmiä

Eläinavusteisten työskentelymuotojen käsitteitä käytetään Suomessa melko vaihtelevasti ja määrittelyt elävät jatkuvasti. Kattoterminä toimii kuitenkin *eläinavusteinen työskentely* (Animal Assisted Interventions, AAI) (Ikäheimo 2013, 2020; Kahilaniemi 2020). Ikäheimo (2013) määrittelee eläinavusteisen työskentelyn muodoiksi *eläinavusteisen terapian* (Animal-Assisted Therapy, AAT), *eläinavusteisen pedagogiikan* (Animal-Assisted Education/Pedagogy, AAE/AAP) sekä *eläinavusteisen toiminnan* (Animal-Assisted Activities, AAA) (kuvio 1). Nämä kolme ovat yleisesti tunnistettuja eläinavusteisen työskentelyn muotoja, mutta nimityksistä ja jaotteluissa on pieniä eroja luokittelijasta riippuen. Esimerkiksi Kahilaniemen (2020, 19–20) luokittelu noudattaa hyvin samoja linjoja Ikäheimon (2013) luokittelun kanssa, mutta hän lisää yhdeksi työskentelyn muodoksi vielä eläinavusteisen sosiaalityön (Animal-Assisted Social Work, AASW).



KUVIO 1. Eläinavusteisen työskentelyn jaottelua

Eläinavusteisessa terapiassa eläimen läsnäololla on aina jokin tavoite yksilön kuntoutus- tai hoitoprosessissa (Ikäheimo 2013, 11; Jalongo, Astorino & Bomboy 2004, 11). Eläinavusteista terapiaa käytetään muun muassa sairaaloissa, psykoterapiassa ja erityisopetuksessa (Kaymen 2005, 9). Eläimen tehtävä on auttaa ihmisen fyysisen, sosiaalisen, emotionaalisen tai kognitiivisen hyvinvoinnin edistämisessä (Ikäheimo 2013, 11; Kaymen 2005, 9). Eläinavusteisessa terapiassa tavoitteiden asettamista ja saavuttamista arvioidaan jatkuvasti, ja eläimen ohjaajana toimii asiantuntija joko sosiaali- ja terveysalalta tai kasvatusalalta (Ikäheimo 2011; Lane & Zavada 2013, 87). Eläin on koulutettu tehtäväänsä perusteellisesti (Lane & Zavada 2013, 87).

Eläinavusteisella pedagogiikalla tarkoitetaan oppilaitoksissa tai muussa oppimis- ja kasvatusympäristössä tapahtuvaa työskentelyä. Eläinavusteista pedagogiikkaa toteuttaa joko opettaja oman koiransa kanssa tai opettajan lisäksi luokassa voi olla ulkopuolinen ohjaaja koiransa kanssa (Ikäheimo 2013, 11). Toiminnassa koiran läsnäololla on aina jokin kasvatuksellinen päämäärä ja se on integroitu opetussuunnitelman tavoitteisiin (Jalongo ym. 2004, 11). Ikäheimo (2013, 11) luokittelee eläinavusteisen pedagogiikan osaksi eläinavusteista toimintaa tai eläinavusteista terapiaa toteutustavasta riippuen. Kun toimintaa toteutetaan kouluissa, tulee eläinavusteisen pedagogiikan/opetuksen olla aina suunnitelmallista ja tavoitteellista, jolloin se luokitellaan osaksi eläinavusteista terapiaa (Ikäheimo 2013, 11). Huomionarvoista on se, että sekä eläinavusteinen terapia että eläinavusteinen opetus on aina suunniteltua, tavoitteellista ja dokumentoitua, ammattilaisen toteuttamaa työskentelyä (Kahilaniemi 2020, 20).

Eläinavusteinen toiminta puolestaan on vapaamuotoista, usein vapaaehtoistoimintaa ja sitä toteutetaan esimerkiksi hoitokodeissa (Kahilaniemi 2020, 20). Eläinavusteisessa toiminnassa pyritään vaikuttamaan ihmisen hyvinvointiin kasvatuksellisin, motivoivin sekä mielihyvää tuottavin keinoin. Eläinavusteiseen terapiaan ja pedagogiikkaan verrattuna eläinavusteinen toiminta on melko spontaania (Ikäheimo 2013, 10) ja lyhytkestoista (Jalongo ym. 2004, 10). Spontaaniudesta kertoo esimerkiksi se, että osallistujia ei etukäteen valita eikä hetkiä juuri

suunnitella tai arvioida (Shaw 2013, 366). Vapaaehtoistoiminnassa eläimen ohjaajalta ei edellytetä sosiaali- tai terveysalan koulutusta, mutta henkilön tulee olla perehtynyt eläinavusteiseen toimintaan (Ikäheimo 2013, 10). Lisäksi Niemi (2020) nostaa esille, että myös vapaaehtoistoimijoiden on tärkeä hahmottaa eläimen rooli ja tarkoitus toiminnassa.

Ikäheimo (2020, 84) tuo esiin tarpeen yksinkertaisemmalle luokittelulle. Eläinavusteinen työskentely toimii edelleen kattoterminä, mutta Ikäheimon (2020, 85) uuden luokittelun mukaan eläinavusteisen työskentelyn kentällä on kaksi selkeästi erottuvaa kokonaisuutta: ammattilaistyö sekä vapaaehtoistoiminta. Uudessa luokittelussa eläinavusteinen työskentely jakautuu kolmeen luokkaan: *eläinavusteiseen hyvinvoinnin ja kasvatuksen ammattilaistyöhön, eläinavusteiseen vapaaehtoistoimintaan* sekä *muun työalan ammatilliseen eläinavusteiseen työhön* (Ikäheimo 2020). Tämä poikkeaa edellä mainituista luokitteluista (esim. Ikäheimo 2013; Kahilaniemi 2020) lähinnä siten, että Ikäheimon (2020, 85) luokittelussa eläinavusteisen hyvinvoinnin ja kasvatuksen ammattilaistyöhön on yhdistetty eläinavusteinen terapia, sosiaalityö sekä opetus- ja kasvatustyö kaikki samaan käsitteeseen kuuluviksi. Perusajatus pysyy kuitenkin samana: eläinavusteisessa hyvinvoinnin ja kasvatuksen ammattilaistyössä eläin on osana hoito-, opetus- tai kuntoutusprosessia, ja sen tarkoituksena on ihmisen sosiaalisen, emotionaalisen, kognitiivisen tai fyysisien hyvinvoinnin edistäminen yksilö- tai ryhmätoiminnassa. Tällaisella toiminnalla on aina tavoitteet ja sitä dokumentoidaan sekä arvioidaan. Eläimen ohjaajana toimii kasvatuksen tai muun työalan ammattilainen, jolla on eläinavusteisen alan tutkinto. (Ikäheimo 2020, 85–86.)

Eläinavusteisessa työskentelyssä käytetään monipuolisesti erilaisia eläimiä, kuten hevosia, koiria, kissoja, lehmiä ja alpakoita. Tässä tutkielmassa keskityn koira-avusteiseen työskentelyyn, sillä koirat ovat tyypillisiä eläimiä kouluissa ja kirjastoissa, ja koira sopii ominaisuuksiensa vuoksi hyvin eläinavusteisen työskentelyn toteuttamiseen (ks. luku 2.2).

2.2 Perustana koiran ja ihmisen erityinen suhde

Ihmisellä ja koiralla on pitkä yhteinen historia. Sen saatossa koirilla on ollut mitä erilaisimpia työtehtäviä perinteisen lemmikin viran lisäksi. (Ikäheimo 2013, 5.) Domestikaation eli kesyyntymisen myötä koirat ovat muodostaneet syvällisen suhteen ihmisen kanssa (Nagasawa, Mogi & Kikusui 2009, 209) ja niille on kehittynyt taito tulkita vuorovaikutuksellisia eleitä ja inhimillisiä tunteita yllättävän hyvin (Udell, Dorey & Wynne 2010, 4). Tätä koiran ja ihmisen välistä erityislaatuista suhdetta alettiin tutkia 1960-luvulla, kun lapsipsykoterapeutti Boris Levinson huomasi terapiavastaanotollaan koiran myönteisen vaikutuksen erilaisista kommunikaatiohaasteista kärsiviin lapsiin (Ikäheimo 2013, 5; Mallon 1994, 227).

Ihmisen ja koiran väliselle suhteelle (human-animal bond) ei ole tiettyä yhtenäistä määritelmää. Sen todetaan kuitenkin olevan jotain hyvin erityistä, joka eroaa ihmisten välisistä keskinäisistä suhteista. (Fine & Beck 2015, 5.) Suhde koiraan muodostetaan katselemalla, koskettamalla ja hellimällä (Sinkkonen 2015, 38). Ihmisen ja koiran suhteeseen liittyy yhteenkuuluvuutta ja lempeitä tunteita (Hallgren 2006, 12). Tutkijat ovat todenneet, että koiran ja ihmisen vuorovaikutussuhteen muodostumisen edellytyksinä ovat suhteen vastavuoroisuus ja vapaaehtoisuus (Fine & Beck 2015, 5). Lisäksi Russow (2002) toteaa, että koiran ja ihmisen välinen syvä suhde voi syntyä vain, jos osapuolet ovat tuttuja toisilleen.

Koira toimii ihmisen kanssa nonverbaalisessa vuorovaikutussuhteessa jakaen emotionaalisen ja sensomotorisen maailman (Sinkkonen 2015, 37). Koiran ja ihmisen välistä molemminpuolista kiintymyssuhdetta edistää koiran sosiokognitiivinen kyky ymmärtää ihmisen eleitä ja käyttää katsekontaktia kommunikoinnissa. Tämä on merkittävää, sillä ihmisten välisten suhteiden syntymisessä ja viestinnässä juuri katsekontakti nousee tärkeän rooliin. (Nagasawa ym. 2009, 212.) Katsekontaktissa ja kosketuksessa lisääntyvä oksitosiinihormoni näyttääkin olevan yksi tekijöistä, joka saattaa selittää koiran ja ihmisen välisen kiintymyssuhteen syntymistä (Odendaal & Meintjes 2003, 298), sillä oksitosiini vaikuttaa käytökseen vuorovaikutustilanteissa vähentäen ahdistusta ja pelon tunnetta sekä lisäten luottamusta (Kortesluoma & Karlsson 2011). Koira voi täyttää monia ihmisen luontaisia tarpeita, kuten turvallisuuden, huomatuksi tulemisen,

koskettamisen ja seuran tarvetta (Hallgren 2006, 18–19). Sinkkonen (2015, 38) toteaa, että jokaisella perheenjäsenellä on omanlainen kiintymyssuhde perheen lemmikkiin. Tästä voidaan päätellä, että myös säännöllisesti esimerkiksi koulussa vierailevaan koiraan lapset todennäköisesti muodostavat omalaisensa suhteen.

2.3 Koira osana kasvatus- ja oppimisprosessia

Tutkimuksissa on havaittu, että koiran läsnäololla on myönteisiä vaikutuksia niin erityisopetuksen oppilaisiin (Anderson 2007; Vainio 2016), maahanmuuttajataustaisiin oppilaisiin, joilla on vielä vaikeuksia kielen ja koulun aloittamisen kanssa (esim. Hergovich, Monshi, Semmler and Zieglmayer 2002) sekä yleisopetuksen oppilaisiin. Opetushallituksen julkaisemassa virallisessa koira-avusteisen toiminnan ohjeistuksessa koirasta puhutaan ”opettajan pedagogisena työvälineenä” (Opetushallitus 2020a). Lamminen (2021, 151) kuitenkin korostaa, että eläinavusteisessa työskentelyssä koira ei ole opetusväline tai -menetelmä vaan aistiva ja tunteva persoona, joka tulee osaksi ryhmää omine vahvuuksineen ja heikkouksineen. Eläinavusteisuus tuo mukanaan luovan ja kokemuksellisen tason, jossa koira tuo oppimiseen ja kehitykseen lämpöä, iloa ja herkkyyttä (Lamminen 2021, 150).

Anderson (2007, 9) toteaa, että oppilaan ja koiran välisen suhteen ansiosta oppilasta voidaan auttaa käyttäytymisen tasolla sekä tunnetasolla. Myös Ahonen (2015), joka on tutkinut koulukoirien tarjoamaa tukea koulussa, esittää, että koiran tarjoamat mahdollisuudet lapsen kehityksen ja koulun arjen tukemiseen ovat hyvät. Koira voi tukea kasvua ja kehitystä muun muassa toimimalla sosiaalisena sekä emotionaalisena ”jäänmurtajana” oppilaiden keskinäisessä sekä oppilaan ja opettajan välisessä suhteessa (Ahonen 2015; Melson 2005, 17). Beetz (2013) puolestaan havaitsi, että kerran viikossa luokassa vieraillut koulukoira paransi oppilaiden asennetta koulua ja oppimista kohtaan myönteisemmäksi. Tämä on merkittävää, sillä yksi tehokkaan oppimisen perusedellytys on myönteinen asenne

oppimista kohtaan (Beetz 2013, 6). Myös Ahosen (2015) tutkimuksessa koiran havaittiin parantaneen koulumenestystä, sillä koiran läsnäolo oli vähentänyt oppilaiden poissaoloja. Koira voi myös vähentää yksinäisyyttä, kannustaa itsenäisempään toimintaan ja ympäristön tutkimiseen sekä edistää kontaktien luomista (Sinkkonen 2015, 40).

Tutkimuksissa on havaittu koiran toimivan emotionaalisena tukena, rentouttajana ja stressin vähentäjänä erilaisissa tilanteissa (Melson 2005, 17). Esimerkiksi ihmisen ja koiran ollessa keskenään myönteisessä vuorovaikutuksessa, mitattiin oksitosiinin, β-endorfiinin ja dopamiinin lisääntyneen veressä huomattavasti sekä ihmisellä että koiralla. Lisäksi ihmisellä väheni kortisolitaso eli ”stressihormoni”. (Odendaal ja Meintjes 2003, 298.) Kiinnostavan näkökulman oppimiseen tuo havainto β-endorfiinin ja dopamiinin lisääntymisestä, sillä ne ovat molemmat yhteydessä kognitiivisiin prosesseihin, kuten muistiin ja oppimiseen (Phale & Korgaonkar 2008). Koiran ja ihmisen välisellä vuorovaikutuksella on havaittu olevan myös muita fysiologisia vaikutuksia. Esimerkiksi lasten suorittaessa lievästi stressaavaa ääneen lukemisen tehtävää koiran läsnäolon mitattiin laskeneen heidän verenpainettaan (Friedmann, Katcher, Thomas, Lynch & Messent 1983, 464). Myös Odendaal ja Meintjes (2003) havaitsivat koiran rauhoittavan vaikutuksen, sillä he mittasivat sekä koiran että ihmisen verenpaineen laskeneen keskinäisessä vuorovaikutuksessa. Oppilaat ovat myös itse raportoineet koiran läsnäolon lukutilanteessa vähentäneen koettua stressiä ja ahdistusta (Canelo 2020, 103).

Näin ollen voidaan todeta, että eläimen ottamisessa mukaan kasvatusprosessiin on lukuisia psyykkisiä ja fysiologisia hyötyjä (Kahilaniemi 2020, 18). MacNamara ja MacLean (2017, 183) kuitenkin korostavat, että kun päätetään koiran ottamisesta mukaan oppimis- ja kasvatusprosessiin, pitää olla selkeä käsitys siitä, miten oppilaat siitä tulevat hyötymään. Myös Opetushallitus (2020a) ohjeistaa, että koiran läsnäololla oppilaitoksissa tulee olla joko hyvinvointiin tai pedagogiikkaan liittyvät perustelut. Näin ollen toiminnalle asetettujen kasvatuksellisten tavoitteiden pohtiminen tulisikin olla ensimmäinen askel toiminnan järjestämisessä — ne myös auttavat kehittämään ja suunnittelemaan toimintaa suuntaan,

jossa halutut tavoitteet voidaan todella saavuttaa (MacNamara & MacLean 2017, 183). Kiintoisaa on, että koira-avusteista pedagogiikkaa tutkineet Okkonen ja Heinonen (2019) havaitsivat tutkimuksessaan, etteivät kaikki koulukoiratoimintaa toteuttavat opettajat olleet asettaneet selkeitä tavoitteita koira-avusteiselle opetukselle. Toisaalta Lamminen (2021) toteaa, että myös vapaa oleminen tavoitteellisen toiminnan sisällä on koiran ja lapsen välisen vuorovaikutussuhteen osalta merkittävää, sillä se vahvistaa koiran ja lapsen välistä tunneyhteyttä.

2.4 Lukukoiratoiminnan määritelmiä

Yksi eläinavusteisen työskentelyn muodoista on lukukoiratoiminta. Lukukoiratoiminnassa lapsi lukee ääneen tehtävään koulutetulle koiralle (Lane & Zavada 2013, 87). Kirjallisuudessa eläinavusteinen lukeminen eli lukukoiratoiminta sijoitetaan yleensä kuuluvaksi joko *eläinavusteiseen terapiaan* tai *eläinavusteiseen toimintaan* (Ikäheimo 2013, 1; Lane & Zavada 2013, 87). Toisinaan puhutaan myös *eläinavusteisesta opetuksesta* (Beetz & McCardle 2017, 111). Luokitteluun vaikuttaa se, miten lukukoiratoimintaa suunnitellaan ja toteutetaan käytännössä.

Tavallisimmin lukukoiratoimintaa toteutetaan kirjastoissa ja kouluissa. Kennelliitto luokittelee kirjastossa järjestetyn lukukoiratoiminnan eläinavusteiseksi toiminnaksi, sillä se perustuu vapaaehtoisuudelle (Kennelliitto 2020). Myös Shaw (2013, 366) luokittelee kirjastoissa tapahtuvan lukukoiratoiminnan eläinavusteiseen toimintaan kuuluvaksi, sillä kuka tahansa voi tulla lukemaan koiralle eikä siihen välttämättä osallistuta säännöllisesti. Kouluympäristössä tapahtuva lukukoiratoiminta puolestaan sijoittuu Shaw´n (2013, 366) näkemyksen mukaan eläinavusteiseen terapiaan, sillä siihen osallistuvat yleensä opettajien ennalta valitsemat oppilaat, ja toiminta on säännöllistä ja dokumentoitua.

Beetz ja McCardle (2017, 111) puolestaan jaottelevat lukukoiratoiminnan kahteen eri muotoon. Toisessa lapsi lukee koiralle ohjaajan läsnä ollessa. Ohjaaja on paikalla varmistamassa turvallisuutta eikä juuri osallistu lukemisprosessiin. Koira toimii ei-tuomitsevana kuuntelijana, jolloin lapsella on mahdollisuus naut-

tia lukemisesta rennossa ympäristössä. Tällaista toimintaa, jossa ei ole kasvatusalan ammattilaista mukana, voidaan kutsua eläinavusteiksi toiminnaksi. Toisessa muodossa opettaja tai muu koulutuksen asiantuntija järjestää lukuharjoittelua koulutetun koiran avulla useiden viikkojen ajan pienissä ryhmissä lapsille, joilla on heikko lukutaito. Opettaja ohjeistaa lapsia lukemisessa, lukemisstrategioissa ja lapset keskustelevat luetusta. Koira on mukana motivoimassa, tekemässä lukemisesta hauskaa ja rentoutuneempaa, ja koiralla saattaa kuuntelijan lisäksi olla muitakin tehtäviä, esimerkiksi monisteiden antaminen. Tätä lukukoiratoiminnan mallia Beetz ja McCardle (2017) kutsuvat eläinavusteiseksi opetukseksi.

Lukukoiratoiminnan pyrkimyksenä on tarjota lapselle myönteisiä kokemuksia lukemisesta (Tainio & Siponmaa 2015, 375), luoda lukemisesta hauska ja miellyttävä tapahtuma sekä rohkaista vastahakoisia lukijoita lukemaan. Lukukoiratoiminnan tavoitteena on myös parantaa lukemisen sujuvuutta ja lisätä motivaatiota lukemista kohtaan. (Lane & Zavada 2013, 88.) Olennaista on se, että koira luo lukemistilanteeseen ainutlaatuisen ilmapiirin: koira kuuntelijana ei tuomitse lukijaa, ei keskeytä eikä arvostele tämän lukutaitoa (esim. Friesen 2010a, 22; Lane & Zavada 2013, 88). Koiran tehtävä lukemistilanteessa onkin yksinkertainen: kuunnella ja olla läsnä (Kennelliitto 2020).

Toimintatavat ja olosuhteet lukukoirahetkessä saattavat vaihdella sen mukaan, kuka toimintaa organisoi ja missä sitä järjestetään. Myös lukukoiraohjaajien erilaiset koulutukset tuovat toimintaan vaihtelevuutta. Perinteisesti lukukoiratoiminnassa lapsi lukee yleensä yksin koiralle, mutta esimerkiksi kouluympäristössä tämä ei välttämättä ole aina mahdollista, jolloin lukukoirahetkessä saattaa olla useampi lapsi läsnä samaan aikaan. Shaw (2013, 367) tuo esille joitakin lukutilanteessa tavanomaisia ja yleisesti noudatettuja toimintaperiaatteita, joihin kuuluu esimerkiksi se, että lapsen saapuessa lukemaan koiralle, on alussa yleensä hetki rennolle jutustelulle koiran ohjaajan ja lapsen kesken. Sitten lapsi aloittaa lukemaan koiralle ja ohjaaja pysyttelee hiljaa ja keskeyttämättä. Mikäli lapsi kohtaa lukiessaan hankaluuksia, annetaan hänelle ensin aikaa selviytyä itse, mutta ohjaaja voi tarvittaessa auttaa eteenpäin. Ohjaaja ei kuitenkaan lue lapsen puolesta, vaan esimerkiksi lapsen kohdatessa hankalan sanan ohjaaja rakentaa

vuorovaikutusta koiran kautta sanomalla esimerkiksi, ettei koirakaan oikein ymmärrä, katsotaanpa yhdessä. (Shaw 2013, 367.) Lapsi saa tilanteessa toimia ikään kuin opettajana lukutaidottomalle koiralle, mikä vahvistaa lapsen itseluottamusta lukijana, ja tämän prosessin kautta lapset opettavat samalla itseään (le Roux, Swartz & Swart 2014; Story Dogs -verkkosivu 2020). Lukuhetken lopuksi lapsi saa hyvästellä koiran ja tarjota herkun kiitokseksi (Shaw 2013, 367). Kennelliitto (2016, 7) suosittaa lukukoiratoiminnan kokonaispituudeksi kahta tuntia, joka jakautuu 15 minuuttiin lukijaa kohti. Shaw (2013, 367) puolestaan määrittelee lukutilanteiden keston yksittäisen lapsen kohdalla hieman pidemmäksi – 20 minuutista puoleen tuntiin.

Lukutilanteessa on koiran ja lukijan lisäksi aina koiran ohjaaja (Kennelliitto 2016, 7). Järvi (2020, 44) korostaa, että vaikka koiran ohjaaja ei saa kommentoida tai korjata lukemista, on ohjaajan rooli merkittävä ja häneltä odotetaan kiinnostusta lukemiseen kannustamiseen sekä tarttumapintaa lasten ja nuorten kirjallisuuteen. Myös Tainio ja Siponmaa (2015, 377) näkevät ohjaajan tehtäväksi kannustaa, tukea ja auttaa lukijaa mieltämään koira kuulijana, joka on kiinnostunut luetusta. Tarvittaessa koiran ohjaaja suuntaa lukijan huomiota ja puhetta luettuun sisältöön, nostaa sieltä esille kiinnostavia yksityiskohtia korostaen mielenkiintoisuutta, antaen kuitenkin lapselle tilaa kertoa omista ajatuksistaan. (Tainio & Siponmaa 2015, 377.)

2.5 Lukukoiratoiminta maailmalla ja Suomessa

Maailman ensimmäinen lukukoiraohjelma on yhdysvaltalainen Reading Education Assistance Dogs (R.E.A.D.), jonka perusti Intermountain Therapy Animals -järjestö vuonna 1999. R.E.A.D.-ohjelma perustettiin, koska lapsille haluttiin tarjota lukemiseen emotionaalisesti turvallinen ympäristö. (Lane & Zavada 2013, 366.) Ohjelman tarkoituksena on kehittää lasten lukutaitoa ja vuorovaikutustaitoja rekisteröityjen terapiakoirien avulla. Toimintaa toteutetaan edelleenkin niin kouluissa kuin kirjastoissa ympäri maailman. Tällä hetkellä R.E.A.D.-ohjelmassa toimii tuhansia vapaaehtoisia lukukoiraohjaajia ja lukukoiria, ja ohjelman myötä

koiralle lukemisen vaikutuksista on tehty useita tutkimuksia. (Intermountain Therapy Animals -verkkosivu 2020.) Myös Suomessa toimii R.E.A.D.-koulutuksen saaneita lukukoiria ja ohjaajia.

Yhdysvaltalainen R.E.A.D.-ohjelma on toiminut innostajana lukukoiratoiminnan aloittamiselle myös muualla maailmassa. Esimerkiksi vuonna 2009 Australiassa perustettiin Story Dogs, jonka toiminta perustui R.E.A.D.-ohjelmaan. Story Dog -järjestössä vapaaehtoiset tehtävään koulutetut lukukoirat ja lukukoiraohjaajat vierailevat 7–8-vuotiaiden oppilaiden luona. Ohjelmassa lapsi lukee koiralle rauhallisessa paikassa kirjastossa tai muualla luokkahuoneen ulkopuolella. Ohjaajat tuovat mukanaan lapsen taitotasolle sopivia kirjoja ja lapsi saa vaikuttaa siihen, mitä luetaan. Lisäksi koiralle lukemisen jälkeen Story Dog -ohjaaja yleensä rohkaisee lapsia kirjoittamaan koiralle kirjeen innostaakseen lasta harjoittelemaan myös kirjoittamisen taitoa. Ohjelman tavoitteena on tehdä lukemisesta hauskaa ja vahvistaa lasten itsevarmuutta. (Story Dogs -verkkosivu 2020.)

Suomalaisen lukukoiratoiminnan pioneerina voidaan pitää Kaarinan kaupunginkirjastossa toteutettua Luetaan koiralle -hanketta, joka aloitettiin tammikuussa 2011. Hankkeeseen osallistuivat Suomen Karva-Kaverit ry, lastenpsykiatrian erikoislääkäri ja lapsi- ja nuorisopsykoterapeutti Kaija Ikäheimo, Turun yliopiston psykologian oppiaine sekä Kaarinan kaupungin kirjasto. (Haapasaari & Ikäheimo 2013, 62; Kirjasto.fi - Ammattikalenteri 2010.) Kyseisessä hankkeessa koirille pääsivät lukemaan lapset, joilla oli lukemisen kanssa pulmia (Haapasaari & Ikäheimo 2013, 62). Myöhemmin projekti sai lisärahoituksen, jonka myötä perustettiin Tartu Tassuun -hanke, jossa koiralle pääsivät lukemaan muutkin alakouluikäiset lapset, jotka kaipasivat innostusta ja motivaatiota lukemiseen. Kohderyhmäksi nostettiin erityisesti pojat. Molempien hankkeiden tarkoitus oli konkreettinen: innostaa lasta tarttumaan kirjaan ja lukemaan. (Kirjasto.fi - Ammattikalenteri 2012.) Samana vuonna 2011 lukukoiratoiminta aloitettiin Espoossa (Järvi 2020, 44), ja vähitellen lukukoiratoiminta rantautui muidenkin kaupunkien kirjastoihin.

Suomessa lukukoiratoimintaa järjestävät ja organisoivat tällä hetkellä useat eri yhdistykset ja toimijat. Esimerkiksi Suomen Karva-Kaverit -yhdistys toteuttaa

koira-avusteista vapaaehtoistoimintaa muun muassa päiväkodeissa ja vanhainkodeissa, toimien myös laajasti lukukoiratoiminnan parissa. Yhdistyksen tavoitteena on tuoda iloa sekä vahvistaa terveyttä ja sosiaalista hyvinvointia. Karva-Kavereina toimivat eläimet ja niiden ohjaajat on koulutettu ja soveltuvuustestattu. Karva-Kavereina toimii koirien lisäksi esimeriksi kissoja, alpakoita ja miniponeja. Suomen Karva-Kaverit ilmoittavat tekevänsä yhteistyötä Kennelliiton sekä R.E.A.D.-lukukoirien kanssa. (Haapasaari & Ikäheimo 2013, 57–58; Suomen Karva-Kaverit -verkkosivu 2020.)

Myös Kennelliitto on järjestänyt lukukoirakoulutuksia vuodesta 2017 eri puolilla Suomea. Kennelliiton lukukoirat ovat läpäisseet soveltuvuustestin ja koiran ohjaaja on saanut perustason koulutuksen aiheeseen. Kennelliiton lukukoirat toimivat pääasiassa kirjastoissa ja heidät tunnistaa keltaisesta huivista. Kennelliitto on myös luonut yhteistyössä Mikkelin kaupunginkirjaston kanssa laatusuosituksen lukukoiratoiminnalle vuonna 2016. (Kennelliitto 2020.)

Karva-Kavereiden ja Kennelliiton lukukoirien lisäksi lukukoiratoimintaa organisoidaan Suomessa monissa muissakin yhdistyksissä, ja lukukoiratoiminnassa voi tavata muun muassa R.E.A.D.-koiria, Voimatassun lukukoiria, Green Care -lukukoiria, Hali-Bernejä sekä kirjastojen ja koulujen omia lukukoiria. Tästä syystä tämänhetkisen lukutoiminnan voidaan sanoa olevan varsin kirjavaa ja monimuotoista. Tämä johtunee siitä, että eläinavusteinen ala ei ole Suomessa järjestäytynyt eikä alalla ole kattojärjestöä. Siksi on mahdotonta myöskään sanoa, kuinka monta eläintä eläinavusteisessa työssä Suomessa työskentelee. (Niemi 2020, 7.) Opetushallitus on pyrkinyt yhdistämään toimintaa ja ohjaamaan sitä laadukkaaseen suuntaan julkaisemalla syksyllä 2020 virallisen koira-avusteisen toiminnan ohjeistuksen oppilaitoksille (ks. luku 2.6).

2.6 Huomioitavat seikat eläinavusteisessa työskentelyssä

Eläin- ja koira-avusteisella työskentelyllä on useita mahdollisuuksia tukea yksilön oppimista, kehitystä ja hyvinvointia (ks. luku 2.3 ja 3.6). Aiheen ympärillä on kuitenkin käyty aika ajoin vilkastakin keskustelua, ja myös kirjallisuudessa on nostettu esiin sellaisia käytännön seikkoja, joita on tärkeä ottaa huomioon koira-avusteista työskentelyä suunniteltaessa ja toteutettaessa. Ensinnäkin koiran tuomista julkisiin tiloihin suunnittelevien tulee tehdä huolellinen etukäteissuunnitelma ja taustatyö. Esimerkiksi opettaja ei voi yksin päättää koiran tuomisesta luokkaan, vaan hänen tulee huomioida niin koulun rehtorin, kollegoiden, oppilaiden sekä vanhempien mielipiteet asiaan. Kaikkien osapuolten tulee hyväksyä toiminta ja olla myös tietoisia koira-avusteisen toiminnan perusajatuksesta ja tavoitteista. (Anderson 2007, 5.)

Lähes poikkeuksetta eläinallergiat nostetaan esille puhuttaessa eläinten tuomisesta julkisiin tiloihin. Etukäteen onkin tärkeää selvittää mahdolliset allergiat, sillä ne vaikuttavat käytännön järjestelyihin sekä siihen, voiko toimintaa ylipäänsä toteuttaa (Anderson 2007, 5). Allergia-, iho- ja astmaliitto (2013) on esittänyt, ettei julkisiin tiloihin sallittaisi eläimiä ollenkaan, sillä suomalaisista 15 % on eläinallergisia, ja koululaisista jopa 20 % on herkistynyt eläimille, kuten kissalle ja koiralle. Opetushallitus on kuitenkin julkaissut syksyllä 2020 virallisen koira-avusteisen toiminnan ohjeistuksen yhteistyössä muun muassa Allergia-, iho- ja astmaliiton kanssa, ja ohjeistuksessa tuodaan esille se, että koulutuksen järjestäjä itse päättää, sopiiko koira oppilaitokseen esimerkiksi oppilaiden eläinallergiat huomioon ottaen (Opetushallitus 2020a).

Anderson ja Olson (2006, 36) nostavat koira-avusteisen toiminnan mahdollisiksi haasteiksi allergioiden lisäksi koirapelot, eläimestä ihmiseen tarttuvat taudit, muut turvallisuusuhat sekä koiran oman hyvinvoinnin takaamisen. Huoli eläimestä ihmiseen tarttuvista taudeista eli zoonooseista, voidaan kuitenkin estää tehokkaasti huolellisella ennakoinnilla ja käytänteillä. Terapia- ja koulukoirat koulutetaan esimerkiksi niin, etteivät ne nuole tai raavi ihmisiä, ja lisäksi kädet pestään ennen ja jälkeen koiran koskettamisen. Myös koira pestään säännöllisesti ja käytetään vuosittain terveystarkastuksessa. (Anderson 2007, 5; Jalongo ym.

2004, 11.) Näiden toimien myötä koirat eivät ole sen likaisempia tai puhtaampia kuin muukaan kouluympäristö tai muu yleinen tila (Jalongo ym. 2004, 11).

Koira-avusteisessa työskentelyssä tulee huolehtia tarkasti kaikkien osapuolten hyvinvoinnista. Lapset eivät saa vaarantaa koiran hyvinvointia eikä koira lasten (MacNamara & MacLean 2017, 185): koiraa ei voi esimerkiksi viedä fyysisesti aggressiivisen oppilaan luokse. Toisaalta esimerkiksi koirapelkoisen oppilaan kanssa erityisen tärkeää on rauhallinen koira ja se, että lapsella on mahdollisuus pitää siihen etäisyyttä (Anderson 2007, 8). Koiran hyvinvoinnista huolehditaan minimoimalla koiran kokema stressi, ja mikäli koira vaikuttaa stressaantuneelta tai yhteistyöhaluttomalta, tulee se siirtää tilanteesta muualle (Anderson 2007, 5). Koiran stressiä voi vähentää ennakoitavuudella, sen jaksamisen seuraamisella ja valinnanmahdollisuuksien tarjoamisella. Koiran tulee antaa tutustua uusiin paikkoihin rauhassa. Lisäksi tutkimusten valossa voidaan todeta, että koiran ollessa vapaana tai hihnan ollessa mahdollisimman löysällä, koiran stressi työskentelytilanteessa vähenee. (Niemi 2020, 9–10.)

Oppilaiden kanssa on myös tärkeä sopia yhteiset säännöt koiran kanssa toimimiseen, joilla varmistetaan niin eläimen kuin ihmistenkin turvallisuus ja hyvinvointi (Anderson 2007, 8; MacNamara & MacLean 2017, 189). Sääntöihin kuuluu esimerkiksi se, että koiraa ei saa häiritä, kun se nukkuu tai syö, sen suusta ei saa ottaa esineitä, ellei tehtävänannossa erikseen sovita, eivätkä lapset saa ulkoiluttaa koiraa ilman opettajaa (Anderson 2007, 8). Mahdollisia vaaratilanteita voi myös ennakoida opettamalla koiralle "turvakäytöksiä", kuten käskystä välittömästi omalle paikalle hakeutumista. Koiralle on tärkeä järjestää oma lepopaikka, johon sillä on aina mahdollisuus mennä. Eläimen hyvinvoinnista ja turvallisuudesta tulee huolehtia myös työpaikalle matkustamisen ja taukojen aikana, sekä koiralle tulee tarjota riittävä lepo työpäivien aikana ja niiden välillä. (Niemi 2020, 7, 9–10.)

Yksi haaste koira-avusteisessa työskentelyssä on luonnollisesti se, minkälainen koira tehtävään sopii. Toimintaa järjestävän tuleekin pohtia, millainen koira on tilanteeseen sopiva se koon, luonteen ja käyttäytymisen puolesta (Mac-

Namara & MacLean 2017, 185). Kouluympäristössä työskentelevän koiran valinnassa tärkeimmäksi seikaksi nousee Andersonin (2007, 5) mukaan se, että koira nauttii oppilaiden kanssa oleskelusta. Koira ei saa olla aggressiivinen, arka eikä helposti kiihtyvä tai stressaantuva (Niemi 2020, 10). Anderson (2007, 5) suosittelee, että luokassa käytettävän koiran tulisi olla opettajan tai koiran ohjaajan oma koira, sillä tutun koiran eleitä ja käyttäytymistä on helpompi tulkita. Niemi (2020, 8) puolestaan korostaa, että ohjaajan tulee tuntea eläimen yksilöllisen käytöksen lisäksi rodunomainen käyttäytyminen.

Kasvatustyön ammattilaiset ovat jo pitkään kaivanneet virallista ohjeistusta koira-avusteisen toiminnan toteuttamiseen kouluympäristössä, sillä yleisten ohjeiden puuttuessa toiminta on ollut varsin kirjavaa ja esimerkiksi kouluissa ja kirjastoissa on voinut toimia koiria, joiden soveltuvuutta ei ole virallisesti testattu. Myös Opetushallitus koki aiheen tärkeänä, vastasi tarpeeseen ja julkaisi lokakuussa 2020 virallisen koira-avusteisen toiminnan ohjeistuksen oppilaitoksille. Ohjeistuksessa tuodaan esille, että kouluympäristössä käytettävän koiran tulee jatkossa olla aina virallisesti soveltuvuustestattu. (Opetushallitus 2020a.) Tämä tarkoittaa, että koiran tulee olla todettu sopivan kouluympäristöön niin luonteensa kuin muidenkin ominaisuuksiensa puolesta, mikä lisää toiminnan turvallisuutta. Eläinavusteisen työskentelyn alalla ei kuitenkaan ole yhtenäisiä testikäytänteitä, vaan testit vaihtelevat yhdistyksistä riippuen. Yleensä niissä selvitetään eläinten suhtautumista ääniin, pintoihin, toisiin koiriin ja ihmisiin. (Niemi 2020, 11.) Opetushallituksen ohjeistuksessa esitetään, että koiran vieraillessa koululla vain silloin tällöin, tulee sen suorittaa Kennelliiton Kaverikoiratoimintaan liittyvä tai sitä vastaava testi. Mikäli koira toimii koulussa säännöllisesti ”opettajan pedagogisena työvälineenä”, tulee soveltuvuustestinä käyttää koira-avusteisen työskentelyn soveltuvuuskoetta, jota järjestää esimerkiksi Koirat kasvatus- ja kuntoutustyössä ry. (Opetushallitus 2020a.) Kirjastojen lukukoiratoiminnan laatusuosituksessa edellytetään kirjastossa työskentelevän lukukoiraohjaajan olevan Kennelliiton jäsen, ja tämän tulee suorittaa Kennelliiton lukukoirakurssi (Kennelliitto, 2016). Kirjastoissa toimii myös muita koulutuksia saaneita lukukoiria ja niiden ohjaajia.

3 LUKUTAIDON KEHITTÄMINEN JA LUKUHARRASTUS

3.1 Lukutaito ja lukemaan oppiminen

Lukutaidon määritelmät ovat vaihdelleet eri aikakausina ja taitoa on mahdollista tarkastella useista näkökulmista. Lukutaitoa voidaan pitää perustaitona, jota tarvitaan arjessa, opiskelussa ja työelämässä selviytymiseen. Lukutaito ei ole kuitenkaan pelkkä työkalu sujuvaan arkeen, vaan se mahdollistaa esimerkiksi ilon kokemisen ja mielikuvituksen kehittämisen. (Aro & Lerkkanen 2020, 252.) Lukutaito antaa mahdollisuuden kokemuksien laajentamiseen sekä itsenäisesti toimimiseen. Lukutaito tuo myös vapautta. (Linnakylä 1990, 1–2.) Lukutaidon perusta rakennetaan jo lapsuudessa, ja sen kehittymiseen vaikuttavat monet tekijät, kuten kasvuympäristö, kielelliset ja kognitiiviset taidot, perimä sekä mielenkiinto kirjoitettua kieltä kohtaan. Lukutaito kehittyy läpi elämän, sillä perustekniikan oppimisen jälkeen korostuu kyky tekstien tulkintaan ja monilukutaitoon. (Aro & Lerkkanen 2020, 253.)

Lukutaidon alkuvaihe painottuu vahvasti peruslukutaidon oppimiselle (Aro & Lerkkanen 2020, 253). Peruslukutaidolla tarkoitetaan tarkkaa ja sujuvaa lukutaitoa, joka edellyttää kirjoitetun kielen ääntöasun hallintaa (Aro & Lerkkanen 2020, 252). Peruslukutaitoa opetellessa dekoodaustaito, eli äänne äänteeltä etenevä kokoava lukemistapa on olennainen opittava asia. Sen oppiminen rakentuu vahvasti kirjaintuntemukseen eli siihen, että lapsi tunnistaa, mitä äännettä kirjain vastaa. (Kairaluoma & Takala 2019, 13.) Peruslukutaito muodostuu teknisestä lukemisen taidosta sekä tekstin ymmärtämisen taidosta (Lerkkanen 2017, 10). Tekniseen lukutaitoon liittyy sujuva ja tarkka sanatunnistamisen taito. Lerkkasen (2017) määritelmä on samansuuntainen yksinkertaisen lukemisen mallin (The Simple View of Reading) kanssa, jossa lukutaito esitetään koostuvaksi kahdesta toisistaan riippuvaisesta osasta: teknisestä lukutaidosta eli dekoodaamisesta ja luetun ymmärtämisen taidosta (Gough & Tunmer 1986, 9). Taitava lukija tarvitsee näitä molempia taitoja (Hoover & Gough 1990, 128).

Suomessa lapset oppivat teknisen lukutaidon yleensä hyvin nopeasti (Lyytinen 2010, 257). Nopeaa oppimista edesauttaa suomen kielen säännönmukainen fonologinen rakenne sekä kirjain-äännevastaavuus. Aron (2004) tutkimuksessa kolmannes tutkimukseen osallistuneista lapsista (n=63) osasi lukea jo ensimmäiselle luokalle tullessaan, vaikkakin variaatio lukutaidoissa oli suuri. Mekaanisen lukutaidon saavuttaminen ei kuitenkaan vielä tarkoita, että lapsi ymmärtäisi lukemaansa (Heikkilä-Halttunen 2018, 173). Tämän tiedostaminen on tärkeää, sillä lukemisen olennaisin tarkoitus on ymmärtää tekstin sisältämä viesti (Lerkkanen & Torppa 2020, 290). Nykypäivän laaja tekstikäsitys edellyttää lukijalta osaamista toimia moninaisten tekstien parissa erilaisissa tilanteissa ja tehtävissä (Opetushallitus 2014, 21, 107). Hyvä lukija kykenee esimerkiksi suhteuttamaan lukemansa omiin kokemuksiinsa, erottaa faktan fiktiosta ja ainakin pyrkii ymmärtämään kirjoittajan motiivin (Heikkilä-Halttunen 2018, 173).

Lukemaan opettelemisen alkuvaiheessa on yleistä, että lapsen ääneen lukeminen on haparoivaa, hidasta ja puuskittaista. Tutkimuksissa on osoitettu, että lukutaidon sujuvoittamiseksi tarvitaan noin 150 luettua kirjaa, mikä tarkoittaa, että sujuvaksi lukijaksi tullaan vain pitkällisen harjoittelun ja sitoutumisen myötä. (Heikkilä-Halttunen 2018, 173–175.) Hyvän lukutaidon saavuttamiseksi tarvitaankin sitoutumista, motivaatiota, lukemisaktiivisuutta sekä lukemisen harrastamista myös vapaa-ajalla (Opetushallitus 2020b), sillä lapsen riittämätön kiinnostus lukemiseen ja puutteellinen motivaatio harjoitella voi aiheuttaa sen, ettei saavutettu lukutaito sujuvoidu odotusten mukaisesti (Lyytinen, Eklund, Ronimus & Lyytinen 2019, 29). Lukeminen on sujuvaa silloin, kun se on tarkkaa ja nopeaa. Lukusujuvuuteen liitetään usein aikaan liittyviä tekijöitä, kuten lukemisen automatisoituminen, lukemisnopeus sekä nopea sanatunnistus. (Wolf & Katzir-Cohen 2001, 4.) Sujuvaa lukutaitoa tarvitaan entistä enemmän tekstimaailmojen monipuolistuessa ja uudistuessa (Aro & Lerkkanen 2020, 252).

3.2 Lukeminen sosiokulttuurisena toimintana

Sosiokulttuurisesta näkökulmasta tarkasteltuna lukijuuteen kasvetaan toimimalla vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa (Aerila & Kauppinen 2018, 15). Lukemaan ei siis opita yksin, vaan se nähdään vuorovaikutuksellisena prosessina, ja on siksi aina myös sosiaalista toimintaa (Davidson 2010, 250). Vuorovaikutuksessa jaamme toistemme kanssa kokemuksia ja tietoja, ja huolimatta siitä kuinka pitkäaikainen vuorovaikutustilanne on, jokainen niistä jättää ihmiseen jäljen (Piispanen 2008, 142). Näin ollen lukemiseen ja lukukokemusten jakamiseen liittyy aina suhteita, joiden myötä luodaan kuvaa itsestä lukijana sekä yhteisön jäsenenä (Herkman & Vainikka 2012, 44). Yksilöt saavat vaikutteita lukemiseen kaikkialta ympäristöstä: kotoa, koulusta ja laajemmilta yhteisöiltä, kuten vertaisiltaan (Davidson 2010, 252). Suomessa lukemiseen sosiaalistutaan koulussa ja kodissa (Herkman & Vainikka 2012, 43), sillä luetusta esimerkiksi opitaan ensin keskustelemaan kotona ja myöhemmin päiväkodissa ja koulussa (Heikkilä-Halttunen 2018, 176). Voidaankin todeta, että lapsi kasvaa lukijaksi, liittyy lukijayhteisöön ja saa ensimmäiset lukukokemuksensa jo kauan ennen oman lukutaidon kehittymistä (Aerila & Kauppinen 2021, 33).

Koulu on perheen lisäksi merkittävässä roolissa lukijuuteen kasvamisessa. Erilaiset lukutunnit ja -hetket koulussa voivat antaa lapsille kokemuksia kirjasta ajanvietteenä ja viihdykkeenä, eikä kirjojen lukemista koulupäivän aikana tulisi katsoa ajan hukaksi. Lukutunneilla voi myös olla erilaisia tavoitteita, kuten oppiaineiden sisältötavoitteita, tunnetavoitteita tai vuorovaikutukseen liittyviä tavoitteita. (Aerila & Kauppinen 2018, 61.) Yhteinen lukeminen ja siihen liittyvä toiminta voi synnyttää luokkaan positiivisen ilmapiirin lukemista kohtaan ja tarjota tärkeän lukijayhteisön, jossa lukeminen on yhteinen mielenkiinnon kohde ja arvo (Aerila & Kauppinen 2018, 46). Tämä on merkittävää, sillä vertaiset ovat lapsille tärkeitä lukuharrastukseen virittämisen malleja (Aerila & Kauppinen 2018, 61).

Vertaisten lisäksi lapset tarvitsevat myös lukevien aikuisten malleja ja arkeen käytäntöjä lukemisen toteuttamiselle, jotta voisi syntyä aito halu tarttua kirjaan ja lukeminen voisi vakiintua arkiseksi rutiiniksi (Aerila & Kauppinen 2018,

17). Jotta aikuinen voisi olla innostava lukemisen malli lapsille, tulee hänen tehdä myös oma lukemisensa näkyväksi, puhua siitä ja olla kiinnostunut myös lasten lukemisesta. Esimerkiksi kirjastovierailut tekevät aikuisen lukuharrastuksesta todellisen lapsille. (Aerila & Kauppinen 2018, 47.) Aikuinen voi tukea myönteisessä suhtautumisessa myös järjestämällä yhteisiä ja inspiroivia lukuhetkiä ja tarjoamalla lasta kiinnostavaa luettavaa (Lyytinen ym. 2019, 26–27). Yhteiset kiireettömät lukuhetket herättävät myönteisiä tunteita kirjoja kohtaan, ja nämä miellyttävät tunnekokemukset auttavat positiivisen lukijakuvan rakentamisessa, joka on lukuharrastuksen perusta. Lisäksi yhteisiin lukuhetkiin liittyy lukemisen lisäksi monia muita ulottuvuuksia, kuten vuorovaikutusta, myönteisiä tunteita ja läheisyyttä, joita kaiken tasoiset lukijat kaipaavat. (Aerila & Kauppinen 2018, 17.)

Heikkilä-Halttunen (2018, 192) toteaa, että olisi tärkeää, että lukutaitoa omaksuva lapsi lukisi päivittäin läheiselleen ääneen. Hän myös ehdottaa, että jos lukemiseen liittyy vaikeuksia tai jännitystä, voi esimeriksi kotoa löytyvälle lemmikille lukeminen toimia kullanarvoisena rohkaisijana. (Heikkilä-Halttunen 2018, 192.) Näin ollen myös eläimen kanssa on mahdollista kokea yhteinen ja miellyttävä, omaa lukijakuvaa vahvistava jaettu lukuhetki. Se on merkittävää, sillä kaikenlaiset myönteiset lukukokemukset muodostavat positiivisen kehän, missä hyvät kokemukset toimivat kannustajana toiminnan jatkamiselle (Aerila & Kauppila 2018, 47).

3.3 Suomalaisten lasten lukutaito ja lukuharrastus

Vuoden 2018 PISA-arvioinnissa Suomen nuorten lukutaito on edelleen todettu OECD-maiden parhaimmistoon kuuluvaksi, mutta lukutaidon osaaminen on pitkällä aikavälillä laskenut ja heikkojen lukijoiden osuus on selvästi kasvanut. Vuoden 2018 mittauksessa heikkoja lukijoita, joiden lukutaito ei välttämättä riitä opiskeluun tai yhteiskunnassa toimimiseen, oli Suomessa 13,5 %. (Leino ym. 2019.) Oppilaiden oma kokemus on samansuuntainen: kouluterveyskyselyn mukaan 8.–9. luokan oppilaista viidennes ilmoitti kokevansa vaikeuksia lukutaitoa

vaativissa tehtävissä erittäin paljon tai melko paljon (Terveyden ja hyvinvoinnin laitos 2021).

Kansallinen koulutuksen arviointikeskus (KARVI) toteutti alkumittaus-tutkimuksen, jossa arvioitiin ensimmäisen luokan oppilaiden osaamista äidinkielessä ja matematiikassa. Tutkimuksessa havaittiin, että äidinkielessä oppilaiden väliset yksilölliset osaamiserot olivat suuria, sillä yli 60 % oppilaista osasi jo lukea mekaanisesti, mutta noin 30 % oppilaista ei vielä hallinnut kirjain-äännevastaavuutta. (Ukkola & Metsämuuronen 2019, 59.) Osaamiserot ovat nousseet esille myös 9.-luokkalaisten suomen kielen ja kirjallisuuden taitoja mittaavassa tutkimuksessa, jossa havaittiin erityisesti sukupuolten välinen ero: tyttöjen osaaminen suomen kielessä ja kirjallisuudessa oli jopa kokonaisen arvosanan verran poikia parempaa (Kauppinen & Marjanen 2020, 44). Sukupuolten väliset osaamiserot olivat havaittavissa myös ensimmäisen luokan oppilaiden alkumittaustutkimuksessa, mutta erot olivat kuitenkin vielä hyvin pieniä (Ukkola & Metsämuuronen 2019). Näiden perusteella voi päätellä, että sukupuolten väliset osaamiserot kasvavat peruskoulun edetessä.

Lukemiseen sitoutuminen on merkittävä osa lukutaitoa ja sen kehittymistä. Lukemiseen sitoutunut oppilas arvostaa lukemista, on kiinnostunut siitä sekä lukee aktiivisesti erilaisia tekstejä. (Leino ym. 2019, 86.) Kansainvälisessä lasten lukutaidon tutkimuksessa (PIRLS 2016, Progress in International Reading Literacy Study) on havaittu, että mitä enemmän lapsi luki huvikseen, sitä korkeammat pisteet hän sai lukutaitoa mittaavissa tehtävissä. Samansuuntaisia havaintoja on tehty 9.-luokkalaisten suomen kielen ja kirjallisuuden osaamista mittaavissa tutkimuksissa, jossa huomattiin, että oppilaiden lukuharrastuneisuus oli yhteydessä suomen kielen ja kirjallisuuden osaamiseen. Pelkästään yhden kirjan lukeminen kuukaudessa nosti osaamisen arvosanaa puolella verrattuna niihin, jotka eivät lukeneet ollenkaan. Luettujen kirjojen määrän kasvu paransi siis oppimistuloksia. (Kauppinen & Marjanen 2020, 96.) Huolestuttavaa onkin se, että PIRLS 2016 -tutkimuksessa 10 % tutkimukseen osallistuneista suomalaisista neljäsluokkalaisista ei koskaan lukenut huvikseen (Leino ym. 2017) ja 9.-luokkalaisilla lukeminen on vähentynyt entisestään, sillä yli puolet oppilaista ilmoitti, etteivät lue

yhtäkään kirjaa kuukaudessa (Kauppinen & Marjanen 2020, 121). Tästä voidaan päätellä, että lukemisharrastus ja -into vähenee läpi peruskoulun.

Tutkimuksissa on myös havaittu, että oppilaiden asenne oppiainetta kohtaan sekä käsitys sen hyödyllisyydestä on merkittävässä yhteydessä osaamiseen ja oppimistuloksiin: mitä myönteisempi asenne, sitä parempi oppimistulos (Kauppinen & Marjanen 2020, 91). PIRLS 2016 -tutkimuksessa kuitenkin jopa 26 % neljäsluokkalaisista ilmoitti pitävänsä lukemisesta vain vähän (Leino ym. 2017, 27–28). PISA-tutkimuksissa on havaittu samansuuntainen ilmiö: yhä useampi oppilas suhtautuu lukemiseen kielteisesti ja pojista 63 % ilmoitti lukevansa vain silloin kun on pakko (Leino ym. 2019). 9.-luokkalaisten suomen kielen ja kirjallisuuden taitojen arviointiin liittyvässä tutkimuksessa on myös havaittu, että oppilaat kokivat äidinkielen osaamisen tärkeäksi, mutta sen opiskelua ei koettu kiinnostavana (Kauppinen & Marjanen 2020, 91).

Koska tutkimusten mukaan vapaa-ajalla luetaan entistä vähemmän, tarkoittaa se sitä, että lukemiseen sitouttamisessa koulun rooli korostuu. Nykyisten lukemiseen liittyvien tutkimusten valossa lukemisen opettaminen koulussa vaatii edelleen kehittämistä, jotta oppilaita saataisiin paremmin sitoutettua siihen (Leino ym. 2017, 30). Kauppinen ja Marjanen (2020, 91) nostavatkin esille tärkeän kysymyksen: millä tavoin suomen kielen ja kirjallisuuden opiskelua ja oppimisen ympäristöjä voitaisiin tehdä houkuttelevammiksi ja innostavammiksi?

3.4 Vakava-asteinen lukemisen vaikeus eli dysleksia

Suomalaislapsista noin kymmenesosalle peruslukutaidon oppiminen on niin haastavaa, ettei koulun tarjoama perusopetus riitä, vaan tarvitaan yksilöllistä tukea (Lyytinen ym. 2019, 26). Vaikeinta lukemaan oppiminen on niille lapsille, joilla diagnosoidaan dysleksia, jolla tarkoitetaan vakava-asteista vaikeutta lukemaan oppimisessa (Lyytinen 2010, 257). Alkuvaiheessa lukemisen ongelmat näkyvät yleensä lukemisen epätarkkuutena, mikä liittyy muun muassa heikkoon kirjain–äännevastaavuuden automatisoitumiseen sekä vaikeuteen löytää tavu-

raja ja erotella äänteiden kestoa. Myöhemmin lukemisen vaikeuksiin liittyy sujumattomuus, hitaus ja kangertelu sekä luetun ymmärtämisen ongelmat. (Lerkkanen ym. 2010.)

Kielen ja kommunikaation ongelmia diagnosoidaan Suomessa yleensä 4–5-vuotiaana (Lyytinen 2011, 100). Dysleksia-diagnoosi voidaan todeta, mikäli lapsen älykkyystaso on normaali ja lapsi on saanut tavanomaista opetusta (Korhonen 2002, 129). Suomessa lääketieteellinen lukivaikeusdiagnoosi on kuitenkin vain harvalla lukivaikeuksisella oppilaalla, ja käytännössä suomalaislapsella lukivaikeudesta puhutaan koulussa silloin, kun lukemaan ja kirjoittamaan oppiminen on tavallista työläämpää ja tarkkuus tai sujuvuus heikompaa ikätasoon nähden (Aro & Lerkkanen 2020, 275). Lyytisen (2010, 258) mukaan lukivaikeudesta voidaan puhua silloin, kun lukemisen sujumattomuus haittaa huomattavasti luetun ymmärtämistä vielä kolmannella luokalla.

Tutkimuksissa lukivaikeuden on todistettu olevan vahvasti perinnöllinen: alakouluikäisillä jopa 60–70 % lukutaidon yksilöllisestä vaihtelusta näyttää selittyvän perimällä (Kovas ym. 2013). Tärkeää on kuitenkin tiedostaa, että geenit eivät sinetöi yksilön lukutaitoa muuttumattomaksi. Sokolowski ja Ansari (2018) nostavat esiin muun muassa hyvän opetuksen ja oppimisen tuen sekä ympäristön merkityksen lukivaikeuksien ilmenemisessä ja lukutaidon yksilöllisessä vaihtelussa. Huomattavaa on, että kriteereistä riippuen lukivaikeuksia esiintyy 5–20 % lukijoista, mutta määrä laskee kouluvuosien edetessä, mikä kertoo siitä, että sitkeällä harjoittelulla on todella merkitystä (Lerkkanen 2017, 48). Tärkeä näkökulma on kuitenkin se, että erilaiset haasteet kietoutuvat helposti yhteen, ja lukivaikeuksista kärsivillä lapsilla on usein samaan aikaan muitakin vaikeuksia esimerkiksi oppimisessa, tarkkaavuudessa tai emotionaalisella puolella (Lerkkanen 2017).

3.5 Lukutaitoon vaikuttavat taustatekijät ja lukemisen tukeminen

Lukemiseen liittyvät haasteet ovat monisyisiä, ja on hyvä tiedostaa, että aina lukemisen sujumattomuuden takana ei ole pelkästään neurokognitiivinen, diagnosoitu lukivaikeus eli dysleksia. Lukutaitoa ei opita tyhjiössä, vaan lukemaan oppimisessa, lukemisvaikeuksien syntymisessä ja toisaalta myös niiden voittamisessa vaikuttavat perimän lisäksi erilaiset motivationaalis-emotionaaliset ja sosiaaliset tekijät. Esimerkiksi motivaatio harjoitella ja käyttää taitoa sekä opetuksen ja tuen laatu ja määrä vaikuttavat lukutaitoon (Aro & Lerkkanen 2020, 252). Myös oppimisympäristö, ilmapiiri ja oppimiseen liittyvät tunteet ovat yhteydessä lukutaitoon. Linnakylä (1990) toteaakin, että erilaisten tehokkaiden lukemisstrategioiden opettamisen rinnalla tärkeää olisi kehittää tahtoa ja motivaatiota lukemista kohtaan sekä vahvistaa lukijan itsetuntoa. Pelkästään sitkeä virheiden poistoharjoittelu saattaa johdatella lapsia takertumaan yksityiskohtiin lukemisessaan. Etenkin silloin, jos lapsella on lukemisessa sujumattomuutta, yksityiskohtien oikeellisuuden varjelu voi olla haitallista, sillä tällöin etenemisvauhti ei välttämättä riitä luetun ymmärtämiseen ja lukemisen nautintoon, joka on lopulta lukemisen päätavoite. (Lyytinen 2010, 261.)

Seuraavaksi selostan tarkemmin näitä lukemisen vaikeuksiin yhteydessä olevia motivationaalis-emotionaalisia ja sosiaalisia tekijöitä, joihin on syytä kiinnittää huomiota lukutaitoa opetellessa ja lukuharrastuksen vakiinnuttamisessa, sillä nähdäkseni lukukoiratoiminnalla voi olla mahdollisuus vaikuttaa juuri näihin osa-alueisiin. Taustatekijät on lueteltu erillisinä, mutta on tärkeä huomata, että ne eivät todellisuudessa ole toisistaan irrallisia, vaan vaikuttavat ja limittyvät toisiinsa mitä moninaisemmin tavoin.

Lukemismotivaatio. Lukemismotivaatio on noussut merkittäväksi tekijäksi lukutaidon kehittymisessä useassa tutkimuksessa, eikä ihme, sillä motivaatiolla on suuri merkitys ihmisen toiminnassa (Ryan & Deci 2000, 54). Vaikeudet lukemisessa tuovat usein esiin motivaatio-ongelmia, koska edistyminen on hidasta eikä lukeminen tarjoa palkitsevia kokemuksia (Aro & Lerkkanen 2020, 278).

Motivaatio ilmenee oppilaiden kiinnostuksessa, toiminnassa ja omia kykyjä koskevissa uskomuksissa (Aro & Nurmi 2020, 12). Varmimmin lukusujuvuus parantuu, kun lapsi on motivoitunut eli todella innostunut ja kiinnostunut lukemisesta (Lyytinen 2010, 258–259), sillä lukutaidon sujuvoittamiseksi tarvitaan runsasta ja sinnikästä harjoittelua. Takala (1990, 54) toteaa, että lukukokemuksen tulisi olla paitsi opettava myös virkistävä kokemus. Kun lapselle alkaa valkenemaan lukemisen ilo, ei lukemisen ääreen tarvitse enää houkutella palkinnoilla, vaan lukeminen itsessään palkitsee (Heikkilä-Halttunen 2018, 202).

Motivaatio voidaan karkeasti jakaa sisäiseen ja ulkoiseen motivaatioon (Ryan & Deci 2000, 55). Sisäisesti motivoitunut ihminen toimii siksi, että asia itsessään kiinnostaa, palkitsee ja tuottaa myönteisiä tunteita. Sisäiseen motivaatioon liitetään usein valinnanvapaus. (Ryan & Deci 2000, 61.) Ulkoista motivaatiota puolestaan ohjaavat ulkoapäin tulevat palkkiot ja rangaistukset. Sisäinen ja ulkoinen motivaatio ovat myös usein yhteen kietoutuneita, ja esimerkiksi ulkoinen motivaatio voi vähitellen muuttua sisäiseksi motivaatioksi. (Ryan & Deci 2000; Ryan & Deci 2017, 180.) Lukemaan opettamisessa tulisi kiinnittää huomiota erityisesti sisäisen motivaation löytämiseen ja ylläpitämiseen (Opetushallitus 2020b). Lukemisen tulisi olla vapaaehtoista ja hyvää oloa tuottavaa, jotta se koetaan mielekkääksi ajanviettotavaksi (Aerila & Kauppinen 2018, 13). Kun lukeminen tuottaa toimintana miellyttäviä tunteita, kuten lukuiloa, voidaan puhua sisäisestä motivaatiosta.

Tutkimuksissa on havaittu sisäisen motivaation vaikuttaneen muun muassa lukemisen määrään ja lukutaitoon. Esimerkiksi Wigfieldin ja Guthrien (1997) tutkimuksessa mitattiin 4.–5.-luokkalaisten lasten lukemismotivaatiota, ja havaittiin, että ne lapset, joilla on vahva sisäinen motivaatio lukemista kohtaan, lukevat vapaa-ajallaan jopa kolminkertaisesti enemmän kuin ne lapset, joilla on heikko sisäinen motivaatio. Stutz, Schaffner ja Schiefele (2016) ovat myös havainneet, että jo alakouluikäisten lasten sisäinen motivaatio, johon liittyy todellinen halu lukea ja uppoutua tarinan maailmaan, lisäsi vapaa-ajan lukemisen määrää. Vapaa-ajan lukeminen puolestaan edisti luetun ymmärtämisen taitoa (Stutz ym.

2016). Lisäksi Guthrie ym. (2007) ovat havainneet, että kirjoihin uppoutumisen lisäksi käsitys lukemisesta tärkeänä toimintana lisää sisäistä motivaatiota.

Myös Torppa, Niemi, Vasalampi, Lerkkanen, Tolvanen ja Poikkeus (2020, 887) ovat havainneet vapaa-ajan kirjojen lukemisen olevan myönteisessä yhteydessä luetun ymmärtämisen taitoon oppilailla. Kyseisessä tutkimuksessa havaittiin, että hitaat ja heikot lukijat lukivat vapaa-ajallaan vähemmän kuin hyvin ja sujuvasti lukevat. Erityisesti peruskoulun ensimmäisillä luokilla heikko luetun ymmärtäminen ja lukusujuvuus ennusti vapaa-ajan lukemisen vähyyttä. Päinvastoin myöhemmillä vuosiluokilla säännöllinen vapaa-ajan lukeminen ennusti parempaa luetun ymmärtämisen taitoa, mutta ei vaikuttanut lukemisen sujuvuuteen. (Torppa ym. 2020, 887.) Lukumotivaation ja lukutaidon yhteyttä onkin esitetty kaksisuuntaisena: lukemismotivaatio ennustaa lukutaidon kehittymistä ja lukutaito lukemismotivaatiota (Morgan & Fuchs 2007).

Motivaatio ilmenee toiminnassa: yrityksissä, sitkeydessä ja keskittymisessä (Aro & Nurmi 2020, 129). Valitut toimintatavat eli suoritusstrategiat ovat yhteydessä lukutaitoon jo pienillä lapsilla. Aunolan, Nurmen, Niemen, Lerkkasen ja Rausku-Puttosen (2002) tutkimuksessa havaittiin, että tehtävään suuntautunut toimintatapa oli yhteydessä nopeampaan lukutaidon kehitykseen. Tehtävää välttelevä toimintatapa ja sinnikkyyden puute oli puolestaan yhteydessä heikompaan lukutaidon kehitykseen. Toisaalta yhdessä tutkimuksen mittauksista havaittiin, että vastavuoroisesti lukemisvaikeudet altistivat tehtävää välttelevälle toimintatavalle (Aunola ym. 2002, 319). Lukemisen välttely on aina haitallinen toimintatapa, sillä kuten Lyytinen ym. (2019) toteavat, ymmärtävä ja sujuva lukutaito on mahdollista saavuttaa vain runsaan harjoittelun kautta.

Tunteet. Tunteet vaikuttavat oppimiskykyyn ja toimintaan oppimistilanteessa (Aro & Nurmi 2020, 134). Oppiminen aktivoi parhaimmillaan myönteisiä tunteita, kuten iloa, innostusta ja ylpeyttä (Repo-Kaarento 2010, 52). Näihin myönteisiin tunteisiin liittyy usein vahva sisäinen motivaatio, halu oppia sekä usko omiin kykyihin (Aro & Nurmi 2020, 134). Kuitenkin myös epämiellyttävät tunteet liittyvät oppimiseen. Tällaisia tunteita voivat olla oppimistilanteeseen liittyvä huoli ja ahdistus sekä häpeän tunteet, kuten nolous. (Repo-Kaarento

2010, 52.) Esimerkiksi ahdistuneisuuden sekä arkuuden katsotaan olevan yhteydessä heikkoon motivaatioon, tehtävästä vetäytymiseen ja vaikeiden tehtävien välttelyyn (Aro & Nurmi 2020, 134). Toisinaan voidaan puhua jopa varsinaisesta lukemisahdistuksesta, vaikka sitä on tutkittu vasta vähän. Lukemisahdistus on epämiellyttävä tunnereaktio lukemistilannetta kohtaan, johon liittyy pelkoa. (Piccolo ym. 2016.) Kun lukeminen koetaan pahimmillaan uhkaavana toimintana, saattaa siihen yhdistyä jopa somaattisia oireita, kuten vatsakipua ja päänsärkyä (Zambo & Brem 2004, 193). Ahdistus heikentää oppimista ja keskittymiskykyä, sillä kaikenlaiset voimakkaat negatiiviset tunteet oppimistilanteessa ovat niin kuormittavia, että ne vähentävät aivojen kykyä käsitellä uutta tietoa (Jalongo & Hirsh 2010, 432).

Lukemisahdistukseen näyttääkin liittyvän oppilaan heikko käsitys omasta älykkyydestään ja lukutaidostaan (Jalongo & Hirsh 2010, 432; Katzir, Kim & Dotan 2018). Tämä on huomionarvoista, sillä lapsen omat uskomukset ja näkemykset itsestään lukijana ovat vahvasti yhteydessä lukutaidon kehittymiseen (esim. Guthrie ym. 2007; Lerkkanen 2017, 42). Katzir ym. (2018) ovat havainneet, että lapset, joilla on heikko käsitys itsestään lukijana, kokevat usein ahdistusta lukutilanteessa, saattavat pelätä lukemista ja ovat usein taipuvaisia välttelemään sitä. Alisuoriutuminen yhdistetään usein matalaan osaamisen tunteeseen ja heikkoon itsetuntoon, mikä taas kehämäisesti lisää tyytymättömyyttä ja sitoutumattomuutta opiskelua kohtaan (Shernoff 2013, 52). Näyttääkin siltä, että lapset, jotka kokevat voimakkaita epämiellyttäviä tunteita lukemista kohtaan, edistyvät hitaammin ja ovat vaarassa joutua itseään toteuttavaan haitalliseen kierteeseen, jossa lukutaito ei pääse sujuvoitumaan.

Oppimisympäristö ja opetusmenetelmät. Oppiminen tapahtuu osana yhteisöä (Aro & Nurmi 2020, 138). Koska lukemisvaikeudet haastavat oppilasta usein emotionaalisesti, oppimisympäristöllä on erityinen merkitys lukemaan oppimisessa ja lukemisvaikeuksien selättämisessä, sillä oppimisympäristöt ovat yhteydessä oppimisprosesseihin ja ne vaikuttavat oppilaiden toimintaan. (Ikonen & Virtanen 2007, 241.)

Perusopetuksen opetussuunnitelmassa oppimisympäristöksi määritellään kaikki ne paikat, yhteisöt ja toimintakäytänteet, joissa oppimista tapahtuu. Koulujen oppimisympäristöihin kuuluvat myös koulun ulkopuolinen luonto ja rakennettu ympäristö, esimerkiksi kirjaston monimuotoinen oppimisympäristö. (Opetushallitus 2014, 27–28.) Oppimisympäristölle on tutkimuskirjallisuudessa useita erilaisia määritelmiä. Ikonen ja Virtanen (2007) jaottelevat oppimisympäristöt fyysiseen, psyykkiseen, sosiaaliseen ja kognitiiviseen oppimisympäristöön. Piispanen (2008) puolestaan jaottelee väitöskirjassaan oppimisympäristön koostuvan fyysisestä, sosiaalisesta ja psykologisesta sekä pedagogisesta oppimisympäristöstä. Hän kuitenkin toteaa, että oppimisympäristö on kokonaisuus, jota on mahdoton määritellä toisistaan täysin irrallisiin alueisiin. (Piispanen 2008, 111.) Olennaista on, että oppimisympäristöjen tulee edistää yksilön oppimista ja kasvua sekä osallistumista ja vuorovaikutusta (Opetushallitus 2014, 27–28).

Yksilön kasvua parhaiten tukeva oppimisympäristö on rohkaiseva, myönteisiä tunteita herättävä ja kiireetön (Piispanen 2008, 156). Tarvittava työrauha ja kiireetön ilmapiiri mainitaan myös perusopetuksen opetussuunnitelmassa (Opetushallitus 2014, 28). Kiireettömyys on olennaista myös lukutaidon oppimisen prosessissa, sillä kyseessä on pitkä ja herkkä prosessi, jota malttamattomuus ja hoputtaminen horjuttaa (Heikkilä-Halttunen 2018, 174). Jotta lapsille tarjoutuu koulussa mahdollisuus todella syventyä lukemiseen, tulee toiminnalle järjestää tarpeeksi aikaa sekä erilaisia houkuttelevia tilaratkaisuja (Aerila & Kauppinen 2018, 28).

Hyvä oppimisympäristö on myös turvallinen, sillä sellaisessa on helpompi keskittyä oppimaan (Piispanen 2008, 170). Turvallisuuden tunnetta luo muun muassa viihtyisä oppimisympäristö ja hyvä ilmapiiri, jossa oppilas tuntee itsensä hyväksytyksi. Ilmapiirillä on myös keskeinen merkitys oppimismotivaation luomisessa ja vuorovaikutteisen toiminnan tukemisessa. (Piispanen 2008, 142, 177.) Lisäksi yksi turvallisuutta edistävistä tekijöistä on yhteisöllisyyden kokemus koko luokan ja koulun kesken. Yhteisöllisyyttä rakennetaan muun muassa yhdessä tekemisen ja yhteisten kokemusten myötä (Salovaara & Honkonen 2011,

41–43). Turvallinen oppimisympäristö mahdollistaa esimerkiksi erilaisten oppimiseen liittyvin tunteiden ja ajatusten esiin tuomisen. Niistä onkin tarpeellista puhua avoimesti lasten kanssa, jolloin esimerkiksi häpeä ei muodostu esteeksi oppimiskokemusten jakamiselle (Aro & Nurmi 2020, 142). Piispasen (2008, 156) mukaan vuorovaikutuksellisessa oppimisympäristössä oppiminen parhaimmillaan muodostuukin juuri jaetusta oppiskokemuksesta. Huomionarvoista on myös se, että yhteenkuuluvuus eli ympäristön tarjoama emotionaalinen tuki on olennainen asia ulkoisen motivaation sisäistymisessä (Ryan & Deci 2017, 183).

Oppimisympäristön ja opetusmenetelmien tulisi tukea onnistumisia mahdollisimman hyvin, sillä onnistumisen kokemukset innostavat oman osaamisen kehittämiseen ja vahvistavat oppilaiden itseluottamusta, mikä on myös yksi perusopetuksen tehtävistä (Opetushallitus 2014, 28, 162). Onnistumisen kokemuksia ei voi vähätellä myöskään lukutaidon kehittymisen kannalta, sillä lukemisen kanssa kamppailevien lasten kohdatessa toistuvia epäonnistumisia ja niistä koituvien negatiivisten palautteiden myötä harjoitteluinnostus on vaarassa laantua liian varhain (Lyytinen ym. 2019, 45). Aerila ja Kauppinen (2018) tuovat esille havainnon, että usein kouluissa opettajat tarjoavat lapsille liian vaativia tekstejä, jolloin vain jo valmiiksi hyvien lukijoiden lukutaito kehittyy. Etenkin vastahakoisille lukijoille tärkeänä näyttäytyy se, että luettava olisi riittävän helppoa (Aerila & Kauppinen 2018, 49), jolloin onnistumisen kokemuksia on mahdollisuus saavuttaa. Allingtonin ja Gabrielin (2012) mukaan lähes kaiken luettavan tulisi olla lapselle ”sopivan tasoista”, jotta se edistäisi lukutaidon kehittymistä, onnistumisia ja lukemisen mielekkyyttä. Opettaja tai muu aikuinen voi hienovaraisesti tukea sopivan kirjallisuuden valinnassa tai esimerkiksi lukutavoitteiden asettamisessa, jotka molemmat ruokkivat kiinnostusta kirjoihin (Aerila & Kauppinen 2018, 33–34).

Lerkkanen (2017) toteaa, että juuri heikot lukijat suhtautuvat oppimistilanteisiin usein suoritusmaisesti, jossa he kokevat olevansa arvioinnin kohteena, jolloin palautteen koetaan kohdistuvan oppilaan omaan hyvyyteen tai huonouteen. Opettajalta ja vanhemmilta saatu palaute näyttääkin vaikuttavan merkittävästi oppilaan käsityksiin itsestään lukijana (Guthrie ym. 2007, 295). Toisaalta myös

vertaisilta saatu palaute on usein vaikuttavaa, sillä se on usein hyvin vilpitöntä (Aro & Nurmi 2020, 140). Etenkin heikot lukijat pitävät kuulijalta saatua huomiota ja positiivista palautetta merkittävänä (Aerila & Kauppinen 2018, 49). Aro ja Nurmi (2020) pohtivatkin, minkälainen oppimisympäristö olisi sellainen, jossa kaikkien oppilaiden olisi mahdollista saada motivoivaa palautetta. He nostavat näkökulmiksi yksilöllisyyden huomioimisen palautteenannossa sekä onnistumisiin keskittyvän ja myönteisen palautteen (Aro & Nurmi 2020, 141).

Ryanin ja Decin (2017) itsemäärämisteoriassa (Self-Determination Theory) korostuu ihmisen kokemus kyvykkyydestä, yhteisöllisyydestä ja autonomiasta. Ihminen siis toimii aktiivisesti ja oppii uutta silloin, kun hän kokee yhteenkuuluvuuden tunnetta, kyvykkyyttä ja autonomiaa (Määttä, 2020, 10). Aro ja Nurmi (2020, 141) ehdottavat, että oppimisympäristöissä ajatusta autonomiasta voisi lähestyä hallinnan kokemuksella, jossa keskeistä ovat selkeät odotukset ja tavoitteet, jotka ovat saavutettavissa. Hallinnan tunnetta ja myös motivaatiota lisää se, ettei lapsi jää yksin tehtävän kanssa sekä oppijan tunne omasta, tehtävään tarvittavasta osaamisesta. (Aro & Nurmi 2020, 141–142.) Autonomiaan liittyy se, että oppilas kokee itse päättävänsä vapaasti omasta toiminnastaan (Aro & Nurmi 2020, 141). Lukemisesta voikin pyrkiä tekemään mielekkäämpää luomalla lapsilähtöisen oppimisympäristön ja tarjoamalla mahdollisuuksia esimerkiksi omien valintojen tekemiseen (Aerila & Kauppinen 2018; Allington and Gabriel 2012). Lapsilähtöinen opetus lisää kiinnostusta lukemista kohtaan (Lerkkanen ym. 2012, 27). Oppimisympäristöissä toimintatapoihin on hyvä kiinnittää huomiota. Esimerkiksi yhteisölliset ja toiminnalliset lukemisen tavat ovat usein mielekkäitä etenkin sellaisille lapsille, jotka eivät malttaisi pysyä paikallaan ja lukea yksin. Siksi lukemista kannattaa toiminnallistaa. (Aerila & Kauppinen 2018, 51.) Toiminnallisia ja lapsilähtöisiä tapoja voivat olla esimerkiksi parilukeminen, lukupiiritoiminta tai vaikkapa lukukoiratoiminta. Lukukoiratoiminnassa koira tuo lukemiseen omanlaisen draamallisen elementin. Draamallistaminen onkin yksi oiva toiminnallisuuden lisäämisen keino, sillä draama on lapsille leikkiä ja siksi luonnollista toimintaa (Aerila & Kauppinen 2021, 63).

3.6 Lukukoiratoiminta lukemisen tukemisessa

Koira voi tarjota ainutlaatuisen tuen yksilön oppimiselle (Jalongo ym. 2004, 10). Lukemaan koira ei lapsia varsinaisesti opeta, mutta se voi edistää lukutaitoa monin tavoin. Lukutaitoon ja sen kehittymiseen vaikuttavat useat tekijät, kuten lukemismotivaatio, lukemiseen sitoutuminen ja vapaa-ajan lukemisen määrä. Näihin ovat yhteydessä oppimisen sosiaalis-emotionaaliset tekijät, kuten oppimistilanteeseen liittyvät tunteet, oppimisen ilmapiiri ja käsitys itsestä lukijana. Lukukoiratoiminnan on havaittu vaikuttaneen näihin tekijöihin (esim. Friesen 2009; Friesen 2010a; Newlin 2003; le Roux, Swartz & Swart 2014; Shaw 2013; Tainio & Siponmaa 2015), joten lukukoiratoiminta tukee kokonaisvaltaisesti lasten lukijuutta.

Lukukoiratoiminnasta on saatu paljon lupaavia tutkimustuloksia. Smithin (2010) pilottitutkimuksessa kolmasluokkalaiset lukivat koiralle ääneen viikoittain kuuden viikon ajan 30 minuuttia kerrallaan. Kontrolliryhmä luki saman verran mutta ilman koiraa. Mittausten mukaan molempien ryhmien lasten lukutaito kehittyi, mutta lukutaito parani huomattavasti enemmän koiralle lukeneiden ryhmässä. (Smith 2010.) Samankaltaisia tuloksia ovat saaneet myös le Roux ym. (2014), jotka tutkivat lukukoiraohjelman vaikutusta kolmasluokkalaisten lasten lukemiseen. Lapset jaettiin kolmeen ryhmään: koiralle, aikuiselle ja pehmonallelle lukeviin. Jokainen ryhmä tapasi kymmenen viikon ajan ja työskenteli kerrallaan 20 minuuttia. Kaikissa ryhmissä lapset lukivat ja selittivät tarinoita joko koiralle, aikuiselle tai pehmonallelle ja saivat toiminnastaan palautetta. Tutkimuksessa selvisi, että vain koiralle lukeneiden lasten luetun ymmärtäminen kehittyi merkittävästi ohjelman aikana. Lisäksi ohjelman päättymisen jälkeen kahdeksan viikon päästä tehtiin vielä yksi mittaus ja havaittiin, että koiralle lukeneiden ryhmällä luetun ymmärtäminen oli edelleen parempaa kuin muilla ryhmillä. Tutkijat pohtivat, voisiko tutkimustulos johtua siitä, että koiran läsnäolo oli motivoinut oppilaita kehittämään lukutaitoa ja muuttanut oppilaiden asennetta lukemista kohtaan myönteisemmäksi. (le Roux ym. 2014.) Myös Tainio ja Siponmaa (2015) sekä Kirnan, Siminerio ja Wong (2015) ovat tehneet havaintoja lukusujuuvuuden parantumisesta koiralle lukemisen myötä.

Tutkimuksissa on havaittu koirille lukemisen lisänneen lasten innokkuutta lukemista kohtaan (Friesen 2010a; Jalongo 2005; Tainio & Siponmaa 2015, 376). Koira voi houkutella kirjojen pariin ja lukuhetken imuun synnyttäen samalla lukuiloa (Lamminen 2021, 151). Friesen (2010a, 22) ehdottaa, että lasten innokkuus koiralle lukemisesta johtuu koiran kyvystä tarjota lukutilanteeseen "ainutlaatuinen yhdistelmä ystävällisyyttä, uteliaisuutta sekä kärsivällisyyttä". Lasten on huomattu odottaneen innoissaan niitä päivä, jolloin koira tulee kouluun (Kirnan ym. 2015, 647–648). Myös heikot ja lukemista välttelevät oppilaat ovat osallistuneet mielellään lukukoiratoimintaan, ja jälkeenpäin he ovat kuvailleet sitä hauskaksi ja myönteiseksi kokemukseksi (Canelo 2020, 103). Huomionarvoista on, että alkuperäinen innostus koiralle lukemisesta voi myös pidemmällä aikavälillä kehittyä sisäiseksi motivaatioksi lukemista kohtaan (Friesen 2009, 114).

Tutkimuksissa on noussut esille, että koiralle lukeminen on osalla oppilaista siirtynyt kouluympäristön ulkopuolelle, sillä lapset saattoivat jatkaa lukemista kotona perheen omalle koiralle (Newlin 2003, 43). Canelon (2020, 104) tutkimuksessa sellaiset lapset, jotka olivat aiemmin kokeneet lukemisen epämiellyttäväksi ja stressaavaksi eivätkä sen myötä lukeneet kotona, ilmaisivat lukukoiratoiminnan jälkeen enemmän positiivisia ja vähemmän negatiivisia asenteita kotona lukemista kohtaan. Oppilaiden on myös havaittu keskustelevan kotona koiralle lukemisesta ja kirjallisuudesta enemmän koulujen lukukoiratoiminnan myötä (Canelo 2020, 104; Friesen 2010b). Koiralle lukeminen on syventänyt suhdetta kirjallisuuteen, ja lapset ovat pystyneet tarkastelemaan kirjallisuutta myös muiden näkökulmasta, esimerkiksi valitsemalla yleisölle, eli koiralle, sopivaa luettavaa (Tainio & Siponmaa 2015). Myös Jalongon (2005, 158) tutkimuksessa huomattiin, että koiralle lukemisen myötä lapset rakensivat syvempää ymmärrystä lukemastaan. Voidaan todeta, että koiralle lukeminen on parantanut lasten suhdetta kirjallisuuteen ja innostanut lapsia lukemaan ja jakamaan lukukokemuksiaan myös vapaa-ajallaan.

Tutkimusten mukaan koiralle lukeminen on vaikuttanut myönteisesti oppilaiden itseluottamuksen ja itsevarmuuden vahvistumiseen (esim. Canelo 2020, 104; Newlin 2003, 43; Shaw 2013, 367). Koiran ehdoton hyväksyntä ja lempeys on

nähty olevan merkittävä myönteinen tekijä oppilaan itsevarmuuden lisääntymisessä (Friesen 2010b, 22). Canelo (2020, 106) huomasi tutkimuksessaan, että lukukoiratoiminnan aikana haluttomammatkin lukijat kokivat koiran ei-tuomitsevana ystävänä, joka rohkaisi ja motivoi lukemaan sekä arvosti heidän lukemistaan. Ystävällisen koiran läsnäolo ohjaa oppilasta kokemaan ympäristön ja itse tehtävän suorittamisen vähemmän uhkaavana ja stressaavana tilanteena (Friedmann ym. 1983, 464), ja koiran läsnäolon on havaittu luovan tilanteeseen leikillisen ja lämpimän tunnelman (Tainio & Siponmaa 2015, 376).

Lapset siis kokevat koiran läsnäolon tärkeänä ja pitävät koiraa merkityksellisenä kuuntelijana, joka lisää lukemisen mielekkyyttä. Samalla koira orientoi lapsia suhtautumaan lukemistehtävään vakavammin. (Friesenin 2010b.) Tutkimuksissa on nimittäin havaittu, että koiran läsnäolo on ohjannut lasta tehtävään suuntautumisessa, sillä opettajat ja lukukoiraohjaajat ovat raportoineet lasten halusta suoriutua lukutehtävästä erityisen hyvin silloin, kun koira on läsnä. Lisäksi lapset keskittyivät paremmin ja kykenivät pitäytymään yhdessä tehtävässä pidempään koiran myötä. Lukiessaan koiralle lapset ottivat enemmän riskejä ja yrittivät lukea rohkeammin vaikeampiakin sanoja ääneen. (Kirnan ym. 2015, 647–648.)

Tainio ja Siponmaa (2015) analysoivat tutkimuksessaan tilanteita, joissa lapsi luki koulun kerhotoiminnassa sekä yleisessä kirjastossa koiralle. He havaitsivat, että kirjastossa koiralle lukeminen oli pitkäkestoisempaa, keskittyneempää ja koiraa myös hellittiin enemmän (Tainio & Siponmaa 2015, 375). Koiran rapsuttelu on merkittävä havainto, sillä koiran silittämisen on havaittu laskevan kortisolin eli stressihormonin tasoa ja nostavan oksitosiinin eli mielihyvähormonin tasoa (Ikäheimo 2020, 92). Koiralle lukemisella on myös muita fysiologisia vaikutuksia: lasten suorittaessa lievästi stressaavaa ääneen lukemisen tehtävää, koiran läsnäolon mitattiin laskeneen verenpainetta (Friedmann ym. 1983, 464).

Järvi (2020, 44) toteaa koiralle lukemisen olevan lukutaidon edistämisen näkökulmasta tehokkainta siten, että sama lukija käy lukemassa koiralle säännöllisesti, vähintään viisi kertaa. Tätä ajatusta puoltaa myös Tainion ja Siponmaan

(2015) tutkimus, jossa havaittiin lapsien nauttivan koiralle lukemisesta kerta kerralta enemmän. Lukemiskertojen edetessä lapset alkoivat puhumaan tarkemmin ja enemmän lukemistilanteesta ja luetusta kirjasta koiran ohjaajan kanssa. Näin ollen säännöllinen koiralle lukeminen tarjosi mahdollisuuden saada kokemuksia tekstin jakamisesta toisten kanssa. Samankaltaisia havaintoja on todettu myös muissa tutkimuksissa (ks. esim. Jalongo 2005, Shaw 2013). Tämä luo perusteita yksittäisten lukukoiratapaamisten sijaan pidempiaikaiselle ja säännölliselle lukukoiratoiminnalle.

4 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET

Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää opetuksessaan koira-avusteista lukemista käyttävien luokanopettajien sekä kirjastoissa ja kouluissa toimivien lukukoiraohjaajien kokemuksia lukukoiratoiminnasta. Tarkoituksena on kartoittaa niitä tapoja, joilla lukukoiratoimintaa on toteutettu kouluissa ja kirjastoissa. Olen kiinnostunut myös siitä, minkälaisia pedagogisia tavoitteita luokanopettajat lukukoiratoiminnalle asetettavat. Tätä pohdintaa pohjusti Opetushallituksen syksyllä 2020 julkaisema ohjeistus koira-avusteiselle opetukselle, jonka mukaan koiran ottamisella oppilaitokseen tulee aina olla oppilaiden hyvinvointiin tai oppimiseen liittyviä perusteita (Opetushallitus 2020a). Okkosen ja Heinosen (2019) tutkielmassa koira-avusteista opetusta toteuttaneet luokanopettajat eivät kuitenkaan aina olleet asettaneet toiminnalle selkeitä tavoitteita. Kiinnostavaa oli siis selvittää, onko tarkemmin rajatulle lukukoiratoiminnalle asetettu pedagogisia tavoitteita. Lisäksi työssäni tarkastellaan, millä tavoin lukukoira voi tukea lapsen lukemista ja kouluoppimisen tavoitteita luokanopettajien ja lukukoiraohjaajien kokemusten mukaan.

Tutkimuksen tavoitteena on tuottaa uutta tutkimustietoa lukukoiratoiminnasta ja selvittää lukukoiratoiminnan pedagogisia mahdollisuuksia, joista on vielä hyvin vähän tutkimustietoa. Tutkimuskysymykset muotoutuivat seuraavasti:

1. Millaisia kokemuksia luokanopettajilla ja lukukoiraohjaajilla on lukukoiratoiminnasta?

2. Minkälaisia pedagogisia mahdollisuuksia ja kokeiluja luokanopettajat ja lukukoiraohjaajat lukukoiratoimintaan liittävät?

    2.1. Millaisia malleja tai kokeiluja luokanopettajat ja lukukoiraohjaajat ovat lukukoiratoiminnan pohjalta toteuttaneet?

2.2. Millaisia pedagogisia tavoitteita luokanopettajat asettavat lukukoiratoiminnalle?

2.3. Miten lukukoira tukee lapsen lukemista ja kouluoppimisen tavoitteita luokanopettajien ja lukukoiraohjaajien mukaan?

5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

5.1 Tutkimuskonteksti

Työni on laadullinen tutkimus, jonka lähtökohtana on todellisen elämän kuvaaminen ja tutkimuskohteen kokonaisvaltainen tutkiminen (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2013, 161). Tuomi ja Sarajärvi (2018) kutsuvat laadullista tutkimusta ymmärtäväksi tutkimukseksi, jossa tarvitaan eläytymistä tutkittavien ajatuksiin, tunteisiin ja motiiveihin. Tutkimukseni keskiössä ovat luokanopettajien ja lukukoiraohjaajien kokemukset lukukoiratoiminnasta. Vaikka lukukoiratoimintaa on toteutettu hyvin monenlaisille kohderyhmille, tässä tutkimuksessa keskityn erityisesti koulussa ja kirjastossa tapahtuvaan lukukoiratoimintaan. Kiviniemi (2015) toteaakin, että laadullisessa tutkimuksessa rajaus on välttämätöntä selkeän tutkimusongelman määrittelemiseksi.

Tutkimuksen lähestymistapa on fenomenologinen, sillä pyrin tarkastelemaan ja ymmärtämään lukukoiratoimintaa luokanopettajien ja lukukoiraohjaajien kokemusten kautta. Ihmisten välittömien kokemusten ymmärtäminen on fenomenologisen tutkimuksen tavoitteena (Perttula 2009, 139). Kokemusten tutkimiseen sisältyy ajatus, että ihminen tarkastelee maailmaa aina omasta henkilökohtaisesta perspektiivistä, joka koostuu aiemmista käsityksistä, kokemuksista ja niiden merkityssisällöistä (Laine 2015, 30). Fenomenologinen lähestymistapa edellyttääkin tutkijaa pysähtymään ja pohtimaan omaa ihmis- ja tietokäsitystään sekä kokemusta koskevan tiedon luonnetta (Laine 2015, 29; Perttula 2009, 149; Tuomi & Sarajärvi 2018, 28). Tutkijana koin, että jokaisessa haastattelussa heijastui vahvasti tutkittavien oma kokemusmaailma, joka mahdollisti ainutlaatuiset ja aidot vastaukset.

Fenomenologisessa tutkimuksessa yksilön perspektiivi siis korostuu ja tarkoituksena on ymmärtää yksittäisen ihmisen tai pienen ihmisjoukon merkitysmaailmaa (Laine 2015, 32). Keskeistä on intentionaalisuus eli ajatus siitä, että kaikki kokemukset merkitsevät yksilölle jotain (Perttula 2009, 116). Huomattavaa kuitenkin on, että nämä merkitykset syntyvät yhteisöissä, vaikka niissä on

aina myös ainutlaatuisia ja yksilöllisiä osia (Laine 2015, 32). Laine (2015, 31) toteaakin, että yksilöiden kokemuksia tutkittaessa paljastuu aina myös jotain yleistä. Tämän havaitsin myös haastatteluissa, sillä vaikka jokainen haastateltava kuvaili omia henkilökohtaisia kokemuksiaan, oli niissä toisinaan havaittavissa myös samankaltaisuutta. Saman yhteisön jäsenet jakavatkin usein samankaltaisia tapoja kokea maailmaa. Fenomenologisen tutkimuksen tavoitteena ei kuitenkaan ole pelkästään löytää yhtäläisyyksiä, vaan merkitystä on myös yksilöiden erilaisuudella. (Laine 2015, 32.)

Haastattelututkimuksessa haastateltava sanoittaa kokemuksiaan, ja tutkijan tehtävänä on ymmärtää ja tulkita haastateltavan ilmaisuja (Laine 2015, 33). Fenomenologisen tutkimuksen hermeneuttinen osuus tulee näkyväksi tulkinnan tarpeen myötä. Hermeneutiikalla tarkoitetaan ymmärtämisen ja tulkinnan teoriaa, joka pyrkii luomaan sääntöjä, joiden avulla tulkintoja voidaan luokitella enemmän oikeammiksi tai vääriksi. Ymmärtäminen on kuitenkin aina tulkintaa, joka pohjautuu aiempaan tietoon. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 31.) Tutkimusaiheena lukukoiratoiminta oli itselleni jonkin verran tuttu, ja syvensin omaa tietämystäni aiheesta tutkimuskirjallisuuteen tutustumalla ennen haastattelujen tekemistä. Laineen (2015) mukaan tuttuus on edellytys tutkittavien kokemusmaailmojen ymmärtämiselle. Fenomenologiselle tutkimukselle tyypillisesti aineiston analyysivaiheessa pyrin kuitenkin ottamaan etäisyyttä aiempiin tutkimuksiin (Laine 2015, 37), ja tulkintoja tehdessäni olen pyrkinyt kriittiseen ja reflektiiviseen otteeseen päästäkseni mahdollisimman autenttiseen tulokseen.

5.2 Tutkimukseen osallistujat

Tutkimukseen osallistui 9 haastateltavaa: 4 luokanopettajaa ja 5 lukukoiraohjaajaa. Suurimman osan tutkittavista sain mukaan tutkimukseeni, kun julkaisin joulukuussa 2020 tutkimushaastattelupyynnön muutamassa aiheeseen liittyvässä sosiaalisen median ryhmässä. Pyyntö tavoitti kiitettävästi lukukoiraohjaajia mutta vain muutaman luokanopettajan. Luokanopettajaopiskelijana olin kuitenkin kiinnostunut myös opettajien kokemuksista ja toivoin saavani tutkimukseeni

luokanopettajia suunnilleen yhtä monta kuin lukukoiraohjaajaakin. Tämän vuoksi lähetin vielä muutaman tarkemmin kohdennetun haastattelupyynnön sähköpostitse sellaisiin kouluihin, joissa tiesin toteutettavan lukukoiratoimintaa. Tähän sähköpostipyyntöön vastasi myönteisesti kaksi luokanopettajaa. Lisäksi muutama tutkittava antoi yhteystietoja toiminnassa vahvasti mukana olevista henkilöistä, joita voisin kysyä osallistumaan haastatteluun. Tällaisessa tapauksessa voidaan puhua ”lumipallo-otannasta”, jossa tutkija etsii muutaman toiminnassa mukana olevan avainhenkilön, ja he johdattavat tutkijan seuraavien haastateltavien äärelle (Hirsjärvi & Hurme 2008, 60; Patton 2002, 237).

Lopulta vapaaehtoisia haastateltavia ilmoittautui runsaasti, lukukoiraohjaajia jopa yli tarpeen. Laadullisessa tutkimuksessa otoskoko on yleensä pienehkö ja tarkoituksenmukaisesti valittu (Eskola & Suoranta 1998, 15; Patton 2002, 130), eikä päämääränä ole tehdä tilastollisia yleistyksiä, vaan pikemminkin pyrkiä syvälliseen ymmärtämiseen ja tiedonsaantiin (Hirsjärvi & Hurme 2008, 59). Syvällisen ymmärtämisen ja tiedonsaannin takaamiseksi on tärkeää, että osallistujat tietävät tutkittavasta ilmiöstä mahdollisimman laajasti ja että heillä on kokemusta asiasta (Tuomi & Sarajärvi 2018, 74). Koska tarkoitukseni oli ymmärtää aihetta tutkittavien kokemusten kautta, oli perusteltua valita haastatteluun ennen kaikkea sellaisia henkilöitä, joilla on pitkä kokemus lukukoiratoiminnasta. Eskola ja Suoranta (1998) kutsuvat tällaista otantamenetelmää harkinnanvaraiseksi näytteeksi. Näin ollen mukaan valikoitui henkilöitä, jotka ovat olleet jo pitkään vakiinnuttamassa lukukoiratoimintaa Suomeen. Tutkimukseen osallistui kuitenkin myös muutama haastateltava, joilla oli vasta muutamien vuosien kokemus toiminnasta.

Tutkimukseen osallistuneiden luokanopettajien valintakriteerinä oli se, että he ovat toteuttaneet työssään jollakin tapaa lukukoiratoimintaa sen tarkemmin rajaamatta. Lukukoiraohjaajien valintakriteerinä oli, että he olivat toimineet oman koiransa kanssa lukukoiratoiminnassa kirjastoissa tai kouluissa. Lukukoiraohjaajilta ei edellytetty mitään tiettyä ammatillista koulusta. Tutkimuspyyntö tavoitti sosiaalisessa mediassa lukukoiratoiminnassa mukana olevia henkilöitä

ympäri Suomen, minkä takia tutkimukseen osallistuneet ovat hajautuneet suurelle maantieteelliselle alueelle. Useampi haastateltava oli kuitenkin pääkaupunkiseudulta ja Varsinais-Suomesta. Yksittäisiä tutkittavia osallistui muilta alueilta ympäri Suomen. Kahdeksan yhdeksästä haastatteluun osallistuneista oli naisia. Tutkimukseen osallistuneista luokanopettajista kaksi toteutti lukukoiratoimintaa oman koiransa kanssa. Kahdella luokanopettajista ei ollut omaa koiraa, vaan he kertoivat toteuttaneensa lukukoiratoimintaa yhteistyössä koulun ulkopuolisen lukukoiraohjaajan ja tämän koiran kanssa. Lukukoiraohjaajista kaikki toimivat oman koiransa kanssa kirjastossa, koulussa tai molemmissa. Tutkimukseen osallistujilla oli hyvin erilaiset koulutukset lukukoiratoimintaan, mutta kaikki olivat suorittaneet ainakin yhden lukukoiratoimintaan tai kaverikoiratoimintaan liittyvän koulutuksen tai kurssin.

5.3 Tutkimusaineiston keruu

Kokemuksia tutkittaessa tutkittavat on saatava kuvailemaan ja ilmaisemaan kokemuksiaan jollakin tavalla (Perttula 2009, 140). Haastattelua käytetään aineistonkeruumenetelmänä silloin, kun halutaan selvittää asioita, joita ei ole mahdollista havainnoida. Tällaisia asioita ovat esimerkiksi ajatukset, kokemukset sekä menneet hetket ja tilanteet. (Patton 2002, 341.) Koska tämän tutkimuksen tavoitteena oli selvittää luokanopettajien ja lukukoiraohjaajien kokemuksia, jotka auttavat lukukoiratoiminnan syvemmässä hahmottamisessa ja ymmärtämisessä, haastattelu valikoitui tutkimuksen aineistonkeruumenetelmäksi. Haastatteluilla pyritäänkin ymmärtämään erilaisia ilmiöitä (Tuomi & Sarajärvi 2018, 63). Aineistonkeruumenetelmänä se mahdollistaa toisten näkökulmiin syventymisen (Patton 2002, 341). Haastattelu on tutkimuksessani perusteltu aineistonkeruumenetelmä myös siksi, koska se mahdollistaa haastateltavien valinnan niin, että tutkimusjoukoksi valikoituu juuri ne henkilöt, joilla on kokemusta aiheesta (Tuomi & Sarajärvi 2018, 64).

Haastattelumenetelmänä käytettiin puolistrukturoitua teemahaastattelua. Hirsjärven ja Hurmeen (2008) mukaan teemahaastattelulla voidaan lähtökohtaisesti aina tutkia ihmisten kokemuksia, ajatuksia ja tunteita. Teemahaastattelussa etukäteen valikoidut, tutkimuksen viitekehykseen perustuvat teemat ja niihin liittyvät tarkentavat kysymykset muodostavat haastattelun rungon (Tuomi & Sarajärvi 2018, 65–66). Kun haastattelu etenee etukäteen valittujen teemojen varassa, se vapauttaa haastattelun tutkijan näkökulmasta ja tuo haastateltavien äänen esille. Teemahaastattelussa aihepiiri ja teemat ovat kaikille tutkittaville samat, mutta kysymyksillä ei ole tarkkaa muotoa ja esittämisjärjestystä. (Hirsjärvi & Hurme 2008, 48.) Haastattelurunko (ks. liite 1) toimi pohjana jokaisessa haastattelussa, ja pääsääntöisesti kaikille tutkimukseen osallistuneille esitettiin samat kysymykset. Koska teemahaastattelu kuitenkin mahdollistaa tarkentavien ja syventävien kysymysten esittämisen haastateltavien vastausten mukaan ja vapaan kysymysten esittämisjärjestyksen (Tuomi & Sarajärvi 2018, 63, 65), hyödynsin tätä etua aina tarpeen mukaan haastattelutilanteissa. Esimerkiksi keskustelun sujuvoittamiseksi saatoin vaihtaa kysymysten järjestystä tai jättää kysymättä asiaa, johon olin saanut vastauksen jo aiemmissa vastauksissa.

Fenomenologisessa tutkimuksessa kiinnostus kohdistuu tutkittavien omakohtaisiin kokemuksiin, ei niinkään yleisiin käsityksiin tai uskomuksiin. Käsitykset ovat harvoin muodostuneet vain yksilön omien kokemusten tulkinnoista, kun taas kokemuksissa on aina jotain yksilöllistä (Laine 2015, 39–40). Haastatteluissa pyrin pitämään huolen siitä, että tutkittavat kertoisivat juuri omista kokemuksistaan eivätkä esimerkiksi vain toistaisi yleisiä käsityksiä tai jo yleisesti tunnettua tutkimustietoa lukukoiratoiminnasta. Muutamissa haastatteluissa tutkittavat kuitenkin kuvailivat näitä yleisesti tunnettuja käsityksiä tai esimerkiksi toisilta kuultuja kokemuksia, mutta pyrin aina jatkokysymyksellä ohjaamaan tutkittavia tarkastelemaan aihetta omista kokemuksista käsin. Kokemuksia voidaan houkutella esiin laatimalla kysymykset niin, että vastaukset olisivat kuvailevien kertomusten kaltaisia (Laine 2015, 39). Pyysin esimerkiksi tutkittavia muistelemaan ja kuvailemaan omia onnistuneita lukukoirakertoja sekä omia havaintojaan niistä tilanteista. Usealla haastateltavalla kokemusten ilmaiseminen selvästi helpottui

haastattelun edetessä ja puhe muuttui enemmän omia kokemuksia kuvailevaksi kerronnaksi.

Kaikilla tutkimukseen osallistujilla oli etukäteen mahdollisuus tutustua alustavaan haastattelurunkoon ja -kysymyksiin ennen varsinaista haastattelutilannetta. Tämä on perusteltua ja jopa suositeltavaa haastattelun onnistumiseksi, sillä haastattelun tarkoituksena on saada mahdollisimman paljon tietoa aiheesta (Tuomi & Sarajärvi 2018, 63). Jo haastattelupyynnössä kerroin tutkimukseni aiheen, mikä auttoi tavoittamaan tutkimukseeni juuri sellaisia osallistujia, joilla on sanottavaa aiheesta. Haastattelut tehtiin tammi–helmikuussa 2021. Haastateltavien laajan maantieteellisen sijainnin ja Covid-19-tilanteen takia haastattelut toteutettiin etäyhteydellä Zoom-sovelluksella. Haastattelujen kesto oli keskimäärin tunti. Yksi oli selvästi muita lyhyempi eli 32 minuuttia ja kaksi hieman pidempää eli 1h 14 min ja 1h 16 min. Haastattelut nauhoitettiin myöhempää litterointia ja analysointia varten.

5.4 Aineiston analyysi

Tutkimuksen aineisto koostuu luokanopettajien ja lukukoiraohjaajien haastatteluista. Laadullisen aineiston analyysin tarkoituksena on selkeyttää aineistoa ja tuoda uutta tietoa tutkimuksen kohteesta (Eskola & Suoranta 1998, 100). Koska laadullista analyysiä ja päätelmien tekoa käytetään usein silloin, kun pyrkimyksenä on ymmärtäminen (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2013, 224), tämä analyysimenetelmä sopi hyvin tutkimukseeni, koska tarkoituksena on tutkittavien kokemusten kautta ymmärtää lukukoiratoimintaa paremmin. Laadullisessa tutkimuksessa korostetaan yleensä aineistokeskeisyyttä, mutta on tärkeä huomata, että tutkija ei ole ”tyhjä taulu”, vaan teoreettiset näkökulmat suuntaavat aina hieman tutkimuksen kulkua (Kiviniemi 2015, 78). Analyysimenetelmänä käytinkin osin teoriaohjaavaa, osin aineistolähtöistä sisällönanalyysiä. Muodostin alustavan teoreettisen viitekehyksen tutkimukselleni ennen haastattelujen tekemistä, sillä koin tärkeäksi lisätä ja syventää omaa tietämystäni lukukoiratoiminnasta. Teoriaohjaava sisällönanalyysi näkyy siinä, että teoreettinen viitekehys ohjasi

jonkin verran tutkimuskysymyksien ja haastattelukysymyksien muodostamista. Pyrin kuitenkin välttämään liian tarkkaa rajaamista, jotta kaikenlaisille kokemuksille olisi tilaa. Päädyin analysoimaan aineiston aineistolähtöisesti, jossa teoriat ja tutkijan aiemmat havainnot ja tiedot häivytetään, eivätkä ne vaikuta analyysin lopputulokseen (Tuomi & Sarajärvi 2018, 80).

Aineiston keruu ja teorian kehittäminen on laadullisessa tutkimuksessa usein vuorovaikutteinen prosessi (Kiviniemi 2015, 79). Tämä näkyi omassa tutkimuksessani muun muassa siinä, että osa tutkimuskysymyksistä muotoutui analyysivaiheessa uudelleen. Esimerkiksi ennen haastatteluja yksi tutkimuskysymyksistäni oli, ovatko tutkittavat havainneet lukukoiratoiminnalla olevan vaikutusta lasten lukemismotivaatioon. Analyysivaiheessa kysymys yhdistyi kuitenkin niin tiiviisti toiseen tutkimuskysymykseen ”miten lukukoiratoiminta tukee lapsen lukemista ja kouluoppimisen tavoitteita?”, minkä takia poistin motivaatioon liittyvän erillisen tutkimuskysymyksen ja yhdistin sen edellä mainittuun. Kiviniemi (2015) luonnehtiikin laadullista tutkimusta prosessiksi, jossa eri vaiheet, kuten teorianmuodostus, aineistonkeruu ja aineiston analyysi muotoutuvat ja limittyvät tutkimuksen edetessä. Näin kävi myös teorianmuodostuksen kanssa, sillä aineiston analyysin jälkeen palasin vielä uudelleen teoriataustan pariin.

Ensimmäisenä tutkimusaineiston käsittelyvaiheena oli haastattelujen kuunteleminen ja litteroiminen eli tekstiksi auki kirjoittaminen. Aineiston litteroinnin tarkkuudesta ei ole tiettyä ohjetta (Hirsjärvi & Hurme 2008, 139). Päädyin litteroimaan haastattelut tekstimuotoon sanatarkasti. Joitakin analyysin kannalta selkeästi epäolennaisia toistoja, täytesanoja tai keskeytyksiä jätin kirjoittamatta, sillä analyysin keskiössä ei ollut yksityiskohtainen kielenkäyttö. Analysoitavaa aineistoa kertyi lopulta runsaasti, yhteensä 115 sivua (fontti Times New Roman, fonttikoko 12, riviväli 1,5). Haastattelut pyrin litteroimaan aina mahdollisimman pian haastattelutilanteen jälkeen, toisin sanoen jo aineiston keruuvaiheessa purin ja tarkastelin siihen mennessä keräämääni aineistoa.

Seuraavaksi luin aineiston läpi useaan kertaan, sillä se auttaa muodostamaan aineistosta kokonaisvaltaisen käsityksen (Vaismoradi, Jones, Turunen &

Snelgrove, 2016, 103). Laineen (2015, 42) mukaan tämä myös auttaa tutkijaa ymmärtämään aineistoa tutkittavan näkökulmasta paremmin. Ensimmäisellä lukukerralla keskityin vain tekstin sisältöön. Seuraavilla lukukerroilla alleviivasin ja tein merkintöjä tekstiin värikoodaten sitä tutkimuskysymysten ja muiden yhtenevien aiheiden mukaan. Värikoodaus merkitsee aineiston teemoittelua siten, että alleviivasin esimerkiksi motivaatioon liittyvät ilmaukset tietyllä värillä ja pedagogisiin tavoitteisiin toisella ja niin edelleen.

Seuraavaksi etsin aineistosta tutkimuskysymysten kannalta olennaisia ilmauksia, jotka redusoin eli pelkistin (Tuomi & Sarajärvi 2018, 90), ja listasin pelkistetyt ilmaukset uuteen tiedostoon. Tämä ohjasi minua entistä syvempään aineistoon tutustumiseen sekä auttoi hahmottamaan alustavaa kuvaa kokonaisuudesta. Taulukko 1 havainnollistaa aineiston redusointiprosessia tutkimuskysymyksestä, jossa tarkastellaan opettajien lukukoiratoiminnalle asettamia pedagogisia tavoitteita. Voidaan huomata, että yhdestä ilmauksesta saattoi muodostua useampia erilaisia pelkistettyjä ilmauksia ja että aineistosta löytyi useita samankaltaisia ilmauksia.

Taulukko 1. Esimerkki ilmausten pelkistämisestä

Alkuperäiset ilmaukset	Pelkistetyt ilmaukset
Ohjeiden lukeminen voi olla vaikeaa, et mitä pitää tehdä seuraavaks… Tämmöstäkin voi koiran kanssa harjoitella, että luetaan ohjeita ja toimitaan niiden mukaan.	Toiminnanohjauksen harjoittelu
Tehtiin muuta työtä ja sit me harjoiteltiin, kuinka ollaan kun toinen lukukoira toimii meidän luokkatilan takanurkassa. Et miten me annetaan työrauha sille lukukoiralle.	Työrauhan antamisen harjoittelu
Harjotellaan, että siinä pystytään myöskin keskittymään siihen omaan työhön, että toisilla on se työrauha.	Työrauhan antamisen harjoittelu Omaan työhön keskittyminen

Aineiston pelkistämisen jälkeen aloitin ryhmittelyn, jossa aineistosta etsitään samankaltaisuuksia ja eroavaisuuksia kuvaavia käsitteitä (Tuomi & Sarajärvi 2018, 92). Aineistosta nousi esille toistuvasti useita eri aihepiirejä, joten lähdin ryhmittelemään ja yhdistelemään samankaltaisia pelkistettyjä ilmauksia saman teeman

alle luoden alaluokkia. Alaluokkia yhdistellen päädyin lopullisiin teemoihin. Esimerkiksi kaikki taulukossa 1 mainitut pelkistetyt ilmaukset yhdistyivät, ja ne nimettiin lopulta käyttäytymisen tavoitteiksi. Muut aineistosta muodostuneet teemat kyseiseen tutkimuskysymykseen liittyen ovat äidinkielen ja kirjallisuuden tavoitteet, tunnetavoitteet, sosiaaliset tavoitteet ja muut tavoitteet. Samanlaisen analyysiprosessin toteutin kaikkien tutkimuskysymyksien kohdalla.

5.5 Eettiset ratkaisut

Tutkimuksen tekemiseen liittyy aina eettisiä kysymyksiä, jotka tutkijan on huomioitava. Tutkimuksen teossa tulee noudattaa *hyvää tieteellistä käytäntöä* eli eettisesti vastuullisia ja oikeita toimintatapoja (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 23; Kuula 2011, 26–27). Tuomen ja Sarajärven (2018, 114) mukaan jo tutkimusaiheen valinta edellyttää tutkijalta eettistä pohdintaa. Opintojeni aikana herännyt oma mielenkiintoni eläinavusteista työskentelyä ja sen eri muotoja kohtaan oli alun perin lähtökohtana tutkimusaiheen valinnalle. Perehtyessäni tutkimuskirjallisuuteen havahduin suomalaisen lukukoiratoiminnan tutkimuksen vähyyteen, jonka takia koin aiheen tutkimisen tärkeäksi kasvatustieteelliseltä ja yhteiskunnalliseltakin kannalta.

Koin, että lukukoiratoiminnassa parhaita asiantuntijoita ovat ne, jotka ovat olleet toiminnassa jollakin tapaa mukana. Alun perin ajatuksenani oli valita tutkimuskohteeksi toimintaan osallistuneiden lasten kokemukset sekä tutkimusmenetelmäksi toiminnan havainnoinnin haastattelujen lisäksi. Covid-19-tilanteen takia lukukoiratoiminta oli kuitenkin keskeytetty täysin monissa paikoissa, jonka takia tällainen asetelma tuntui hyvin hankalalta toteuttaa. Siksi päädyin lopulta tutkimaan lukukoiratoimintaa toteuttaneiden aikuisten kokemuksia, sillä he olivat lapsia helpommin tavoitettavissa. Lisäksi luokanopettajaopiskelijana olin kiinnostunut erityisesti alakouluikäisille suunnatusta lukukoiratoiminnasta ja toiminnan pedagogisista ulottuvuuksista, jolloin mielekästä oli selvittää luokanopettajien kokemuksia asiasta. Luokanopettajat eivät kuitenkaan ole ainoita toi-

mijoita alakouluikäisille suunnatun lukukoiratoiminnan parissa, vaan usein lukukoiratoimintaa toteuttavat vapaaehtoiset lukukoiraohjaajat niin kirjastoissa kuin kouluissakin. Lisäksi vapaaehtoiset ohjaajat, kirjastot ja koulut näyttivät tekevän usein yhteistyötä lukukoiratoiminnan parissa. Tämän takia koin luontevaksi tutkia myös sellaisten lukukoiraohjaajien kokemuksia, joilla ei ole luokanopettajan koulutusta, jotta aiheesta voisi saada mahdollisimman kokonaisvaltaisen kuvan.

Tutkimuksessani olen omalla toiminnallani varmistanut tutkimuksen eettisten periaatteiden noudattamisen, kuten tutkittavien itsemääräämisoikeuden ja yksityisyyden kunnioittamisen. Tällaiseen toimintaan liittyy vapaaehtoisuus, eli tutkittavat ovat itse päättäneet, haluavatko he osallistua tutkimukseen. Tämä päätös on mahdollista tehdä vain, jos tutkittavat ovat saaneet tutkimuksesta tarpeeksi tietoa. (Kuula 2011, 44.) Tutkittavat ottivat minuun itse yhteyttä, mikäli halusivat osallistua tutkimukseen. Tämän yhteydenoton jälkeen toimitin jokaiselle haastatteluun osallistuvalle sähköisesti tutkimuksen tietosuojailmoituksen, joka sisälsi perustietoa tutkimuksestani ja tutkimusaineiston käyttötarkoituksesta. Jokaisella tutkittavalla oli mahdollisuus esittää tutkimukseen liittyviä kysymyksiä tai keskeyttää osallistuminen missä vaiheessa tutkimusta tahansa. Ennen haastattelua jokainen allekirjoitti sähköisesti suostumuslomakkeen eli vahvisti kirjallisesti saaneensa tarpeeksi informaatiota tutkimuksesta sekä vapaaehtoisen osallistumisensa. Lisäksi haastatteluita ennen jokaisella haastateltavalla oli mahdollisuus tutustua etukäteen alustavaan haastattelurunkoon. Tämä mahdollisti haastateltavien aiheeseen orientoitumisen ja kokemuksien mieleen palauttamisen. Sen lisäksi on eettisesti oikein, että tutkimuksen osallistujat tietävät haastattelun aiheen, johon ovat osallistumassa (Tuomi & Sarajärvi 2018, 63).

Olen pyrkinyt huolellisuuteen ja tarkkuuteen jokaisessa tutkimuksen vaiheessa. Tämän tutkimuksen aineisto on taltioitu auditiiviseen ja kirjoitettuun muotoon. Ulkopuoliset eivät ole päässeet käsiksi aineistoon, sillä olen säilyttänyt aineistoa yliopiston suojatulla palvelimella, johon on ollut pääsy vain omilla käyttäjätunnuksillani. Tutkittavien tietosuojasta olen huolehtinut säilyttämällä tutkittavien anonymiteetin ja pyrkimällä tarkkuuteen siinä, ettei tutkittavia voi

tunnistaa esimerkiksi aineisto-otteista. Tämä on vaatinut minulta tutkijana tietoista ja kriittistä pohdintaa, sillä lukukoiratoiminta on Suomessa kuitenkin vielä suhteellisen pienimuotoista toimintaa. Se esimerkiksi näyttää olevan tietyillä paikkakunnilla ja tietyissä kouluissa ja kirjastoissa yleisempää kuin toisissa. Poistin aineistosta litteroinnin yhteydessä suorat tunnisteet, kuten haastateltavien sekä kirjastojen ja koulujen nimet, sillä se on laadulliselle tutkimukselle tyypillistä (Kuula 2011, 148). Poistin aineistosta myös kuvailut lukukoirien rodusta tai ulkonäöstä, sillä toiminnassa mukana olevien tunnistaminen on mahdollista myös niistä. Lukukoirien nimet on korvattu aineisto-otteissa yleisnimityksellä Koira.

Tutkittavien kertoessa kokemuksiaan lukukoiratoiminnasta, tulevat myös lukukoiratoimintaan osallistuneet lapset huomion kohteeksi. Heidän yksityisyytensä on pyritty säilyttämään tarkastelemalla jokaista aineistoesimerkkiä kriittisesti tältä kannalta. Esimerkiksi lasten diagnoosien esiin tuomista aineistoesimerkeissä on harkittu huolellisesti ja saatettu muuttaa johonkin hyvin läheiseen diagnoosiin kuitenkin niin, ettei se ole vähentänyt aineiston ymmärrettävyyttä (Kuula 2011, 148). Haastateltavista käytetään pseudonyymejä sen mukaan, ovatko he luokanopettajia vai lukukoiraohjaajia. Pseudonyymiä on tarkennettu haastateltaville arvotuilla numeroilla yksilöimisen onnistumiseksi. Lukukoiraohjaajat on merkitty numeroin 1–5 ja luokanopettajat numeroin 6–9, esimerkiksi *Lukukoiraohjaaja 1* ja *Luokanopettaja 6*. Kun tutkimus on valmis ja arvioitu, aineisto tuhotaan tietosuojalain mukaisesti.

6 LUOKANOPETTAJIEN JA LUKUKOIRAOHJAAJIEN KOKEMUKSIA LUKUKOIRATOIMINNASTA

6.1 Myönteiset kokemukset lukukoiratoiminnasta

Kokemuksia lukukoiratoiminnasta kuvattiin pääsääntöisesti hyvin myönteisessä valossa. Koronapandemia oli keskeyttänyt monien lukukoiratoiminnan, mitä haastatteluissa harmiteltiin. Monet kertoivat odottavansa innokkaasti lukukoiratoiminnan jatkumista: ”kaksin käsin odotan, että ne lukukoirat palaavat” (Luokanopettaja 7). Toiminnassa mukana olemista kuvailtiin palkitsevana sekä merkityksellisenä, ja toiminta toi ilon ja tyytyväisyyden kokemuksia. Suurena motiivina toiminnan toteuttamiseen näyttäytyi halu auttaa lukuvaikeuksissa kamppailevia sekä toiminnan tarjoama mahdollisuus tehdä jotain merkittävää, jopa yhteiskunnallisella tasolla.

> Täs toiminnassa mennään tunteella, täähän on vapaaehtoistoimintaa ja siitä tulee älyttömän hyvä olo, että voi auttaa jotakin ihmistä. (- -) Tää mun vapaaehtoistyö ja lukukoiratoiminta on vaikuttanu ihan mun koko elämään. Tuli semmonen tärkeysjärjestys et hyppäsin IT-alan oravanpyörästä pois ja aloin tekeen sellasta millä on merkitystä. Se on tuonu tosi paljon lisää ymmärrystä erilaisuutta kohtaan ja mikä vaikuttaa mihinkin ja vahvistunu tämmönen käsitys, että meistä jokainen on vastuussa toisistamme. Tää yhteiskuntavaikuttaminen, yhteiskuntavastuu kuuluu jokaiselle. Ja lukukoiratoiminnassa tätä pystyy toteuttamaan älyttömän paljon. (Lukukoiraohjaaja 4)

Myönteisten kokemusten ja onnistumisien myötä niin luokanopettajat kuin lukukoiraohjaajatkin kannustavat ja rohkaisevat kokeilemaan lukukoiratoimintaa, mikäli siihen tarjoutuu tilaisuus. Eräs luokanopettajista pohti, että ei ole itse ollut ikinä ”koiraihminen”, mutta kiinnostui oppilaiden toiveesta järjestämään toimintaa luokassaan, ja oli lopulta hyvin tyytyväinen mukaan lähtemisestään:

> Mä toivoisin, että kaikilla olis mahdollisuus lähteä kokeilemaan, jos yhtään on siihen rohkeutta. Se voikin olla semmonen elämys toi lukukoira, että siitä ei haluukaan luopua. (Luokanopettaja 7)

Haastatteluissa heijastuivat myönteisten kokemusten lisäksi vahvasti erilaiset näkemykset ja ehdot onnistuneelle lukukoiratoiminnalle sekä kuvailut toimin-

taan osallistuvien erilaisista rooleista ja tavoista toimia lukutilanteessa. Haastateltavat olivat kohdanneet myös erilaisia haasteita lukukoiratoiminnassa. Näitä kokonaisuuksia avataan seuraavaksi.

6.2 Lukukoiratoiminnan onnistumisen ehdot

Haastateltavat toivat esille useita seikkoja, jotka heidän kokemustensa mukaan vaikuttavat lukukoiratoiminnan onnistumiseen. Näitä ovat ennakkovalmistelut, vapaaehtoisuus, säännöllisyys, lukukoiraohjaajan toiminta sekä lapsen ja koiran toimiva vuorovaikutussuhde.

Ennakkovalmistelut. Ennakkovalmisteluihin katsottiin liittyvän runsas tiedottaminen ja tietoisuuden levittäminen lukukoiratoiminnan käytänteistä ja tavoitteista. Tiedottaminen tulisi kohdentaa toimintaan osallistuviin lapsiin, heidän vanhempiinsa sekä toimintaa järjestävien työyhteisöön. Tiedottamisella voidaan välttää virheellisiä käsityksiä sekä varmistaa esimerkiksi lukutilanteen keskeytymättömyys sopimalla, ettei lukuhetkeä saa kukaan ulkopuolinen häiritä, sillä keskeyttäessä ”se tunnelma ja lukusuhde sen lapsen ja koiran välillä katkeaa” (Lukukoiraohjaaja 3).

Haastatteluissa ilmeni, että onnistuneen toiminnan toteuttamiseksi on tarpeellista etukäteen pohtia mahdollisia ongelmatilanteita ja toimintamalleja niiden ratkaisemiseksi. Toimintaa järjestävien tulisi yhteistyötä tehdessään sopia käytännön järjestelyistä ja vastuualueista, jotta toiminnan toteuttaminen olisi mahdollisimman sujuvaa. Oikean ajankohdan pohtiminen lukukoiratoiminnalle on myös joissain tilanteissa ollut edellytys onnistumisille. Esimerkiksi eräs luokanopettaja kertoi kokemuksestaan, jossa luokan koulukoira on aamuisin ”täynnä tarmoa” ja omimmillaan toiminnallisissa tehtävissä, kun taas rauhallisemmissa lukukoiran tehtävissä koira on parhaimmillaan iltapäivisin. Lisäksi tarpeellisiin ennakkovalmisteluihin kuului joidenkin mielestä se, että lukukoiraohjaaja ja lukukoira tekevät tutustumisvierailun luokkaan ja ennen toiminnan

aloittamista käyvät esittäytymässä lapsille. Esittäytymistilanteessa voidaan herätellä lasten innostusta kertomalla, kuinka koira kuuntelee ja nauttii lukemistilanteesta.

Vapaaehtoisuus. Tiedottamiseen liitettiin myös toiminnan vapaaehtoisuudesta kertominen, sillä se, että lapsi tulee täysin omasta vapaasta tahdostaan lukemaan koiralle, näyttäytyi haastattelujen perusteella yhtenä perusedellytyksenä onnistuneelle lukukoiratoiminnalle. Tilanteen perustuessa vapaaehtoisuuteen, pakko lukemistilanteesta katoaa ja asennoituminen on myönteisempää. Vapaaehtoisuus purkaa jännitteitä ja luo rennomman ilmapiirin. Yksi haastateltava kertoikin sellaisista epäonnistuneista lukukoirahetkistä, joissa lapsi on vasten tahtoaan joutunut osallistumaan toimintaan:

> Onhan niitä epäonnistuneita sillä tavalla, että lapsi on pakotettu tulemaan, että se menee itkuks. Isä ja äiti on varannu ajan, sit ne tuo lapsen ja sitten lapsi huutaa että minä en halua ja sit mä sanon että ei oo pakko. Ja sit vanhemmat sanoo, että on pakko. Ne on mun mielestä raastavia, hirveen ikäviä tilanteita, et tavallaan me ollaan epäonnistuttu kirjastona tai kouluna kertomaan vanhemmille, mistä lukukoiratyössä tai lukukoiran tapaamisessa on kyse. (Lukukoiraohjaaja 5)

Lukukoiraohjaajan toiminta. Lukukoirahetken onnistumista pohdittiin usein lukukoiraohjaajan toiminnan kannalta. Usea haastateltava nosti esille sen, että vaikka lukukoiraohjaaja on tilanteessa sivuroolissa eikä esimerkiksi puutu lapsen lukemiseen, ei tämän toiminta ole suinkaan merkityksetöntä. Pikemminkin lukukoiraohjaaja voi omalla toiminnalla tukea tilanteen onnistumista. Se, miten lukukoiraohjaaja voisi tilannetta parhaiten omalla toiminnallaan edistää, aiheutti tutkittavissa erilaisia pohdintoja.

> Sanotaan, et sen ohjaajan pitää olla passiivinen, mut silti ohjaajan tulis olla kiinnostunut siitä toiminnasta ja tietyllä tavalla edistää sitä. Mut mitä se edistäminen sitten, et onks se sitä, et jos lukijalla ei oo omaa kirjaa, niin voisko se ohjaaja auttaa kirjan etsimisessä, jos se toiminta tapahtuu kirjastossa, vai miten… (Luokanopettaja 6)

Esiin nostettiin näkökulma, että lukukoiraohjaajan tulisi olla kiinnostunut siitä, mitä lapsi lukee ja tarvittaessa hänen tulisi osata ehdottaa sopivampaa luettavaa. Eräs lukukoiraohjaajista koki oman kirjastonhoitajataustansa takia luontevaksi tarvittaessa ”ujuttaa” lapsille sopivampia kirjoja, jotta tilanteessa on mahdollista saavuttaa onnistumisen kokemus. Lisäksi tärkeänä pidettiin sitä, että lukukoiraohjaajalla olisi jonkinlaista tietoa oppimisesta ja lukemisvaikeuksista.

> Vaikka ohjaajat on sivussa, niin kyllä heidän kuitenkin mun mielestä pitäis tietää, että se ei vaan välttämättä aina riitä, että lapsi vaan käy lukemassa 10–15 minuuttia jotakin kirjaa ja sitten sanotaan heipat. Kyllä mun kirjastopedagoginen tausta sanoo, että täytyy vähän muullakin tavalla tukee. (Lukukoiraohjaaja 5)

Lukukoiraohjaajan toiminnassa tärkeänä pidettiin myös sitä, että ohjaaja osaa tulkita tilannetta ja toimia joustavasti, jotta vapaaehtoisuus sekä myönteinen kokemus säilyy jokaiselle osapuolelle.

> Joskus oli niin et koira ei vaan jaksanu keskittyä, se halus leikkii tai tehdä jotain, et meni plörinäks se lapsen kuunteleminen. Me tehtiin niin et me leikittiin sen koiran kanssa ja keskusteltiin siit kirjasta ja sit me sovittiin joku eri hetki siihen lukemiseen. (Luokanopettaja 6)

Olennaisena pidettiin myös sitä, että lukukoiraohjaaja todella tuntee koiransa ja kykenee tulkitsemaan sen eleitä. Ohjaajan tulee voida luottaa koiraansa, sillä monet haastateltavat kertoivat etenkin toiminnan alussa jännittäneensä koiran käyttäytymistä lukemistilanteissa niin paljon, ettei tilanteessa pystytty toimimaan niin vapautuneesti kuin olisi ollut tarpeellista. Monet haastateltavat kuitenkin kertoivat oppineensa toiminnan myötä kouluttamaan koiransa paremmin lukukoiratoimintaa silmällä pitäen. Myös luottamus omaan koiraan oli vahvistunut toiminnan myötä.

Lapsen ja koiran toimiva vuorovaikutussuhde. Ensiarvoisen tärkeänä onnistuneelle lukukoiratoiminnalle on lapsen ja koiran välisen toimivan vuorovaikutussuhteen syntyminen. Lukukoiraohjaajan toiminta tulee näkyväksi myös tämän vuorovaikutussuhteen muodostumisessa. Esille tuotiin kuitenkin tärkeä ajatus vapaaehtoisuuteen liittyen, sillä lapsen ja koiran välistä vuorovaikutussuhteen muodostumista ei saa eikä voi ”pakottaa”, vaan sen pitää antaa rauhassa kehittyä. Ohjaaja voi hienovaraisesti tukea lapsen ja koiran välistä vuorovaikutusta luomalla tilanteesta mahdollisimman luontevan ja rennon ja olemalla valmis kertomaan koirasta lukemaan tulevalle lapselle. Lapsen ja koiran vuorovaikutussuhteen syntymistä edistää myös se, että lasta autetaan koiran kohtaamisessa esimerkiksi kertomalla, miten koiraan saa parhaiten kontaktin. Osa haastateltavista kertoi lukuhetken alussa kannustavansa lasta tekemään muutaman tempun koiran kanssa, jotta vuorovaikutussuhde pääsisi aluilleen. Lisäksi lukukoiraohjaaja voi auttaa lapsia mieltämään koira aktiiviseksi kuuntelijaksi, joka

nauttii siitä, kun sille luetaan. Haastattelujen perusteella tähän liittyy vahvasti koiran inhimillistäminen ja koiran piirteiden ja toiminnan tulkitseminen inhimillisestä näkökulmasta käsin. Seuraavassa aineistokatkelmassa luokanopettaja kehuu luokassaan vierailleen lukukoiraohjaajan onnistunutta toimintaa, joka on auttanut lasten ja koiran välisen vuorovaikutussuhteen muodostumisessa:

> Tämä joka meillä tätä hoitaa, niin se tekee siitä tilanteesta niin loistavan, kun hän oikeasti puhuu lapsille niin, että se koira ymmärtäis ja sen suosikkitarinoita on nämä ja nämä. (- -) Lapsille sanotaan, että ne koirat oottaa sitä heidän lukemistaan, et se on niille koirille tärkeetä. Ja hän tsemppaa todella hyvin oppilaita ja kehuu tosi paljon. (Luokanopettaja 9)

Luonnollisesti myös koiran ominaisuudet ja käyttäytyminen tilanteessa vaikuttavat vuorovaikutussuhteen muodostumiseen. Lukukoiran tulee olla kiltti ja rento lukemistilanteessa. Tärkeänä pidettiin sitä, että koira huomioi lukijaa omaaloitteisesti, sillä koira ei lukuhetkessä ole ohjaajan käskytettävänä. Tästä huolimatta koiran tulee silti olla ohjaajan hallinnassa. Tärkeänä pidettiin myös koiran tilannelukutaitoa. Haastateltavat kertoivatkin useita esimerkkejä, joissa esimerkiksi koirapelkoisen lapsen kohdalla koira on aistinut ilmapiiriä ja käyttäytynyt erityisen rauhallisesti. Se on säännöllisessä toiminnassa jopa lieventänyt lapsen koirapelkoa ja antanut siten mahdollisuuden vuorovaikutteiseen toimintaan. Seuraavassa esimerkissä lukukoiraohjaaja kertoo kokemuksestaan, jossa koira oli osannut lukenut tilannetta merkillisesti:

> (- -) lapset kävi kaikki siinä vuorotellen lukemassa ja istuivat koiran viereen ja rapsuttelivat ja lukivat. Sit tämmönen tyttö, hän tuli kaks kertaa lukemaan ja se lukeminen oli aika hankalaa. Mä ihmettelin sit kun se meidän Koira ihan kietoutu sen lapsen ympäri ja mä aattelin et mitä se nyt tekee. Ja meil on koirien kans tämmönen diili, et mä luotan niihin, ne lukee tilanteita todella nopeesti, todella hyvin ja ihmettelin vaan et kuin se menee lasta niin lähelle et ihan kun se suojelis tai jotain. Sit tuli juttuu sen opettajan kanssa ja hän sanoi että juu yks tyttö sai käydä kaks kertaa lukemassa kun hän oli saanu jonkun halvauksen niin et hän oli osittain halvaantunu ja menettäny puhekykynsä ja hän oli joutunu olemaan yli puol vuotta koulusta pois, hän oli kesäaikaan kirinyt kaikki kiinni ja viel oli se motoriikka semmonen (- -) vielä niin huono sen halvauksen jälkeen… Ja meidän Koira voi hyvää päivää… hän piti huolta. Osas aistia. Nekin tais olla erityisluokan lapsia niin emmä osannu siinä kohtaa ajatella et ois jostain vakavemmasta kyse. Mut Koira katto parhaammaks sit vähän hoidella syvemmältä. Kyl pistää miettimään sitä et kuin viisaita noi meidän elukat on et ihan oikeesti, niil on niin paljon sellasta viisautta mitä me ihmiset ei ymmärretäkään. (Lukukoiraohjaaja 2)

Säännöllisyys. Säännöllinen toiminta nostettiin usein esille, kun haastateltavat kertoivat esimerkiksi onnistuneista kokemuksistaan lukukoiratoiminnan parissa. Säännöllistä toimintaa perusteltiin eri tavoin. Esimerkiksi lapsesta riippuen vieraan koiran ja ohjaajan läsnäolo kuvailtiin usein jännittäväksi tilanteeksi, jossa

rentoutuminen vaatii aikaa. Erityisesti säännöllinen lukukoiratoiminta tarjoaa lapselle mahdollisuuden totutella uuteen tilanteeseen rauhassa, jolloin hetki muuttuu kerta kerralta tutummaksi ja sitä kautta rennommaksi. Jännitteetön tilanne olikin monien haastateltavien mukaan edellytys toiminnan onnistumiselle. Eräs luokanopettajista kertoi konkreettisesti havainneensa rentoutumisen useampien lukukertojen myötä: ”Huomasin, että se oli jotenkin vapautuneempaa ja sujuvampaa se lukeminen, mitä pidemmälle edettiin” (Luokanopettaja 6). Säännöllinen toiminta on myös mahdollistanut tavoitteiden asettamisen ja edistymisen seuraamisen. Säännöllisen toiminnan koettiin olevan oppimisen kannalta kaikkein tehokkainta. Kaikissa haastateltavien kertomissa ”kasvutarinoissa” lukukoiratoiminta oli ollut säännöllistä.

> Mun mielestä se [säännöllisyys] on edellytys, jos halutaan että todella itsetunto vankistuu ja hän niinku ymmärtää että täs ei oo mitään hätää. (Lukukoiraohjaaja 5)

Lisäksi oman näkökulmansa säännölliseen toimintaan toivat ne luokanopettajat, joiden luokassa vierailivat koulun ulkopuolinen lukukoira ja koiran ohjaaja, sillä myös he kertoivat kyenneensä rentoutumaan tilanteessa paremmin vasta useampien tapaamisten jälkeen.

> Alkuvaiheessa oli suorastaan stressaavia ne päivät, kun se koira oli mukana. Jotenkin vielä jännitti tosi paljon, että tapahtuuko jotain ja mitä koira tekee, miten lapset reagoi, miten mun työkaverit reagoi. Ja nyt pystyy paljon rennommin, se on vaan yks osa sitä koulupäivää, et se koira on siellä luokassa. (Luokanopettaja 8)

> Mä en oo mikään koiraihminen ollut ite. (- -) Alussa totta kai uudet asiat vähän jänskättää. Mut siihen hirveen nopeesti tottu ja mä rupesin ite oottaan yhtä paljon kun lapset niitä lukukoirapäiviä. Et siihen tuli semmosta rentoutta mukaan. (Luokanopettaja 7)

Säännöllinen toiminta on mahdollistanut myös ammatillisen kehittymisen. Luokanopettaja kuvailee toiminnan myötä oppineensa esimerkiksi tunnistamaan erilaisia lukijatyyppejä sekä tarjoamaan sopivampaa luettavaa erilaisille lukijoille. Myönteisten ja opettavaisten lukukoirakokemusten myötä luokanopettaja toteaa myös kehittyneensä ”ammatillisella mielellä” vaativammaksi niin, että osaa nykyään esimerkiksi järjestää toimintaa sellaisessa fyysisessä ympäristössä, joka parhaiten tukee oppimista ja lukemista. Säännöllinen toiminta on siis mahdollistanut myös lukukoiratoiminnan kehittämisen.

> Mä oon just oppinu tunnistamaan niitä lukijatyyppejä, oon ehkä oppinu tarjoamaan erilaista lukemista erilaisille oppilaille. (- -) Ehkä myöskin sillain tää on ammattimaistunut tää mun työ kokonaisuudessaan, et mä osaan myös vaatia semmosii työskentelytiloja… Mä oon kehittyny ammatillisella mielellä vaativammaksi, mä tiedän että tästä on hyötyä ja mä myöskin sitten osaan edellyttää ne puitteet semmosiks, et me pystytään tekemään sitä meidän työtä sillä tavalla, et se tukee lapsia ja lasten oppimista. (Luokanopettaja 6)

6.3 Lukukoiratoimintaan osallistuvien roolit

Lukukoiratoiminnassa on useita osallisia, ja he toimivat tilanteessa erilaisissa rooleissa. Pääsääntöisesti toiminnassa on läsnä aina lukukoiraohjaaja, koira ja lukija. Lisäksi toiminnassa voi olla mukana muun muassa luokanopettaja ja kirjaston henkilökunta.

Lapsen rooli. Haastatellut kuvasivat lapsen roolia lukukoiratoiminnassa melko yhtenevästi, ja haastatteluista heijastui kokemus siitä, että lapsen rooli ja toimintavalta on tilanteessa usein suuri. Lasta kuvailtiin aktiivisena toimijana, jonka tehtävänä on olla tilanteessa omana itsenään ja muodostaa vuorovaikutussuhde koiran kanssa. Kuitenkin muutama lukukoiraohjaaja koki, että koska heidän toteuttamansa lukukoiratoiminta on tapahtunut usein hyvin samalla kaavalla esimerkiksi kirjastossa, ei lapsilla ole paljoa päätäntävaltaa tilanteessa. Toisaalta nämä lukukoiraohjaajat toivat kuitenkin kokemuksissaan esille sen, että lapsi saa päättää, mitä lukee, missä lukee ja lukeeko koiralle ylipäänsä. Vain muutama luokanopettaja kertoi päättäneensä joskus lapsen puolesta, mitä koiralle luetaan. Kuitenkin kaikki haastateltavat kuvailivat, että koiralle lukeminen on lapsille aina vapaaehtoista. Osa luokanopettajista kertoi osallistaneensa oppilaita mukaan toiminnan suunnitteluun aivan alusta asti, jolloin lapsilla on ollut merkittävä rooli jo toiminnan organisointivaiheessa.

Koiran rooli. Haastateltavat kokivat koiran roolin tilanteessa luonnollisesti hyvin merkittäväksi ja kuvailivat usein, että toimintaa toteutetaan koiran ehdoilla. Koira saa olla tilanteessa hyvin vapaasti ja kokemuksien mukaan se saa itse valita oman paikkansa lukutilanteessa: ”Mä yritän tavallaan antaa koirien ja lasten tehdä sen homman siinä” (Lukukoiraohjaaja 1). Lukukoiran roolia kuvailtiin muun muassa ”tarkkaavaiseksi kuuntelijaksi”, jonka tulisi olla avoin, vastaanottavainen ja kiinnostunut lukijasta. Toisinaan koiran roolia kuvattiin hyvinkin aktiiviseksi, esimerkiksi muutamat haastateltavat kuvailivat, kuinka koira

toisinaan osallistuu esimerkiksi luettavan kirjan valintaan sille opetettujen temppujen kautta.

Lukukoiraohjaajan rooli. Kaikkia lukukoiraohjaajia yhdisti ajatus siitä, ettei ohjaaja keskeytä eikä korjaa lapsen lukemista: ”Et totta kai me autetaan, jos lapsi kysyy ihan suoraan, että hei voisitko auttaa. Mutta jos lapsi vaikka takeltelee jonkun sanan kohdalla, niin missään nimessä ei mennä korjaamaan” (Lukukoiraohjaaja 4). Lukukoiraohjaajat kuvailivat rooliaan näkymättömäksi, tilanteen käynnistäjäksi sekä turvallisen ja keskeytymättömän hetken takaajaksi. Tilanteen käynnistämisellä tarkoitetaan sitä, että ohjaaja on aktiivisesti mukana esimerkiksi alkutervehdyksissä, ohjaa tarvittaessa lasta lukemisen aloittamisessa ja pyrkii auttamaan lasta rentoutumaan tilanteessa. Ohjaajan tehtäväksi nähtiin myös sekä lapsen että koiran hyvinvoinnista huolehtiminen.

Lukukoiraohjaajien toimintatavoissa oli myös näkemyseroja. Eroja oli esimerkiksi siinä, miten lukukoiraohjaajat valmistautuivat lukukoiratapaamisiin ja kuinka paljon he toimintaa suunnittelevat. Osa lukukoiraohjaajista kertoi käyttävänsä runsaasti aikaa selvittäessään mahdollisimman paljon etukäteistietoa lukemaan tulevista lapsista heidän opettajaltaan tai vanhemmiltaan ja keskustellessaan opettajan toiveista toiminnan toteuttamiselle. Osa heistä kertoi myös jälkeenpäin keskustelevansa luokanopettajien kanssa lukuhetkistä ja suunnittelevansa tiiviissä yhteistyössä tulevia lukukertoja. Toisinaan lukukoiraohjaajat kuvailivat oman valmistautumisensa liittyvän lähinnä vain paikan päälle ajallaan saapumiseen sekä koiraan liittyviin asioihin eli tämän puhtaanapidosta ja työkunnosta huolehtimiseen.

> Tommoset kirjastot, sehän on ihan maailman yksinkertasin juttu sit taas et ei tarvitse mitään. Täytyy vaan huolehtii, et ollaan ajoissa paikalla ja ei mitään muuta. (Lukukoiraohjaaja 3)

Lukukoiraohjaajien toiminnassa ja aktiivisuudessa lukemistilanteessa oli eroja. Osa haastateltavista kuvaili omaa toimintaansa tilanteessa melko passiiviseksi, mutta samalla myös mukavan ilmapiirin luojaksi:

> Mun tehtävä ei ollu puuttuu siihen opiskeluun millään tavalla, vaan mun tehtävä oli olla se kiva tyyppi kenen kanssa se lukeminen on hauskaa, kenen kanssa ei oo välii vaikka tulee virheitä. Et niinku tavallaan mun tehtäväni oli olla siinä se henkinen tuki ja turva, olla hiljaa ja kattoo et se koiran ja lapsen yhteistyö onnistuu. (Lukukoiraohjaaja 2)

Eräs lukukoiraohjaaja puolestaan kertoi, että hän on saattanut lukukoiratilanteessa ottaa hyvinkin aktiivisen roolin ja esimerkiksi säännöllisissä tapaamisissa lukemisen lomassa opettanut lapselle erilaisia lukutekniikoita ja jännityksenhallintakeinoja. Hän kertoi myös käyttävänsä erilaisia apuvälineitä lukutilanteessa, kuten värikalvoviivaimia sekä suurennuslasin sisältäviä kirjanmerkkejä, joita koira voi lapselle ”tarjoilla”. Tämä onnistuu erilaisien koiralle opetettujen käsimerkkien avulla. Muutama muukin haastateltava kertoi käyttävänsä huomaamattomia käsimerkkikäskyjä, joissa koira on opetettu merkistä esimerkiksi ”kuiskaamaan” ohjaajan korvaan tai käymään kuonolla tökkäämässä lapsen kättä kannustaakseen tätä jatkamaan lukemista.

Lukukoiraohjaajien toiminnassa eroja oli myös palautteen antamisessa. Osa haastateltavista piti palautteen saamisen mahdollisuutta ulkopuoliselta, eli joltakin muulta kuin omalta opettajalta tai vanhemmilta, tärkeänä osana lukukoiratoimintaa. Monet lukukoiraohjaajista kuvailivat antavansa lukijalle myönteistä palautetta lukemisen jälkeen, ja tämä tapahtui usein koiran kautta, eli esimerkiksi kertomalla kuinka koira tykkäsi kuunnella lapsen lukemista. Tässä oli kuitenkin eroja lukukoiraohjaajien välillä, sillä esimerkiksi eräs haastateltava kertoi, ettei ikinä kommentoi edes myönteisesti lukusuoritusta lapselle eikä myöskään myöhemmin tämän opettajalle, koska ”me ei arvoteta sitä tilannetta millään tavalla, se on vaan koiran ja lukijan välinen hetki” (Lukukoiraohjaaja 4).

Luokanopettajien rooli. Luokanopettajien käsitys omasta roolistaan lukukoirahetkessä riippui siitä, toimiiko lukukoirana opettajan oma koira vai vieraan lukukoiraohjaajan koira. Ne luokanopettajat, jotka käyttivät luokassa omaa koiraa, kuvailivat toimivansa tilanteessa tietynlaisessa kaksoisroolissa, jonka johdosta he ovat joutuneet tietoisesti pohtimaan toimintaansa lukukoirahetkissä.

> Mä oon opettajan roolissa, mut mä oon enempi se lukukoiraohjaaja, mä en puutu siihen lukemiseen millään tavalla. (Luokanopettaja 6)

Toisaalta myös sellainen luokanopettaja, jonka luokassa vieraili vieras lukukoiraohjaaja ja koira, kuvasi pohtineensa omaa toimintaansa tilanteessa:

> Tietysti kun on opettaja, niin on ihan pitänyt harjoitella sitä, että älä puutu äläkä sano, vaan lähinnä anna sen tilanteen edetä omalla tavallaan. (Luokanopettaja 8)

Lisäksi ne luokanopettajat, jotka toteuttivat lukukoiratoimintaa yhdessä vieraan lukukoiraohjaajan ja tämän koiran kanssa, kokivat tehtäväkseen aktiivisen yhteydenpidon ja toiminnan suunnittelemisen sitä toteuttavan tahon, esimerkiksi lukukoiratoiminnasta vastaavan kirjastonhoitajan tai lukukoiraohjaajan, kanssa. Lukukoiran ja lukukoiraohjaajan läsnä ollessa opettajan rooliksi katsottiin jäävän lähinnä sen varmistaminen, että oppilaat ovat oikeassa paikassa oikeaan aikaan ja tarvittavan tunnetuen tarjoamisen esimerkiksi tilannetta jännittäville lapsille. Koiralle lukeminen tapahtuu usein ilman opettajaa:

> Se oli sellanen pyhä hetki, et siel on ohjaaja, koira ja sitten tämä lukukoiralle lukija. Et opettaja piti nenänsä poissa sieltä ihan täysin niistä nurkista. Et sinne ei tarvinnu mennä. (Luokanopettaja 7)

Myös kirjaston rooli toiminnan järjestäjänä tuli esille useassa haastattelussa, riippuen toiminnan järjestelyistä. Kirjastossa järjestettävässä lukukoiratoiminnassa käytäntönä näytti olevan se, että kirjaston henkilökunta valmistelee lukupaikan, toimii yhteistyössä esimerkiksi koulujen kanssa sekä huolehtii toisinaan aikatauluista. Osa lukukoiraohjaajista kertoi myös, että kirjastoissa kirjastonhoitaja on saattanut esimerkiksi kannustaa lasta osallistumaan koiralle lukemiseen ja auttanut lapsia valitsemaan kirjan, jota tämä tulee koiralle lukemaan.

6.4 Lukukoiratoiminnan haasteet

Lähes jokainen haastateltava kertoi kohdanneensa jonkinlaisia haasteita lukukoiratoimintaa toteuttaessaan. Selkeästi eniten kuvattiin ennakkoluuloihin, virheellisiin käsityksiin ja allergioihin liittyviä haasteita, joita on esiintynyt etenkin toiminnan aloittamisen alkuvaiheessa. Useampi haastateltava toi esille kohtaamansa ”katastrofiajattelun”, missä toimintaa lähdetään pohtimaan siitä näkökulmasta, mitä kaikkea haittaa ja vaaraa koira voi julkisissa tiloissa pahimmillaan aiheuttaa.

Monet kertoivat kohdanneensa vähätteleviä asenteita lukukoiratoimintaa kohtaan. Toisaalta haastatteluissa mainittiin myös ihmisten päinvastaiset virheelliset käsitykset. Niissä lukukoiratoiminta on muun muassa rinnastettu lää-

ketieteelliseen ja parantavaan metodiin, joka on johtanut esimerkiksi vanhempien pettymykseen, kun lapsen vaikeus ei olekaan kokonaan kadonnut toimintaan osallistumisen myötä. Useampi haastateltava kuitenkin koki, että sinnikkäällä tiedottamisella ja tutkimuksella on voitu oikaista näitä virheellisiä käsityksiä. Lisäksi tarkkaan mietittyjen toimintasuunnitelmien avulla on ollut mahdollista päästä lukukoiratoiminnan toteuttamisessa sellaisiin järjestelyihin, jotka miellyttävät kaikkia osapuolia. Monet myös kuvailivat havainneensa ihmisten asenteiden muuttuneen myönteisempään suuntaan viime vuosien aikana.

Lisäksi yhdeksi haasteeksi mainittiin alan järjestäytymättömyys. Osa haastateltavista toivoi alan viemistä yhtenäisempään suuntaan. Lukukoirakenttää kuvailtiin hyvin kirjavaksi ja esiin tuotiin muun muassa se, että lukukoirana saattaa pahimmassa tapauksessa toimia millainen koira tahansa. Muutama haastateltu kertoi kokevansa huolta lukukoiraohjaajien koulutuksesta sekä koulutuksen puutteellisuudesta. He esittivätkin, että ohjaajien koulutuksessa pitäisi keskittyä enemmän lukemisen tukemisen keinoihin.

> Meidän maassa koulutetaan nyt koiria. Mutta nää lukukoirien ohjaajat niin heille ei oo omaa koulutusta. Ei oo käsitystä, jos ei itse ole niin kuin minä oon hakenu yliopistosta koulutusta itselleni, nii heil oo käsitystä esim. oppimisvaikeuksista tai lasten kirjallisuudesta, millä voi tukee lukemista. (Lukukoiraohjaaja 5)

Eräs luokanopettaja nosti esille ohjaajien koulutukseen liittyvät haasteet. Hän pohti muun muassa sitä, että lukukoiraohjaajien koulutuksessa tulisi kiinnittää enemmän huomiota siihen, että lukukoiraohjaaja on tietoinen omasta roolistaan tilanteessa. Lisäksi huomiota tulisi kiinnittää siihen, miten lukukoiraohjaaja voi omalla toiminnallaan tehdä tilanteesta mahdollisimman onnistuneen lukemisen tukemisen kannalta. Esiin nostettiin myös toive tämänhetkisten lukukoiraohjeistusten uudistamisesta ja kääntämistä muille kielille.

Toisinaan lukukoiraohjaajat sekä luokanopettajat kertoivat kokeneensa stressiä esimerkiksi koiran käyttäytymisestä ja muiden ihmisten suhtautumisesta. Jokainen haastateltava kuitenkin kertoi, että kokemuksen karttuessa stressi on vähentynyt tai kadonnut kokonaan. Lisäksi lukukoiratoiminnan järjestämisessä haasteiksi kuvailtiin rajalliset ja joskus riittämättömät resurssit. Esimerkiksi eräs luokanopettaja koki hankalaksi järjestää luokkansa kuljetusta kauempana

sijaitsevaan kirjastoon lukemaan koiralle. Hän kuitenkin kertoi, että lukukoira-ohjaaja oli tarjoutunut itse vierailemaan koululla. Kyseinen opettaja toi esille myös ajalliset resurssit, sillä lukukoiratoiminnan suunnittelu ja järjestäminen vie aikaa, kun tekemistä on muutenkin paljon.

7 LUKUKOIRATOIMINNAN TOTEUTUSTAVAT JA PEDAGOGINEN NÄKÖKULMA

7.1 Lukukoiratoiminnan monipuoliset toteutustavat kouluissa ja kirjastoissa

Tutkimuksessa haluttiin selvittää, miten lukukoiratoimintaa on toteutettu, eli millaisia malleja ja kokeiluja lukukoiratoiminnan pohjalta on kouluissa ja kirjastoissa tehty. Aineiston perusteella on selvää, että toiminnan järjestämisessä ja toteuttamistavoissa on runsaastikin eroja, vaikka lukukoiratoiminnan perimmäinen ajatus on hyvin yksinkertainen. Lukukoiratoiminnan monimuotoisuuden hahmottamiseksi alla olevaan taulukkoon on koottu haastateltavien mainitsemia tapoja lukukoiratoiminnan toteuttamiselle (taulukko 2).

Taulukko 2. Koonti lukukoiraohjaajien ja luokanopettajien mainitsemista lukukoiratoiminnan toteutustavoista

Toteutuspaikat ja -tavat	Koira	Työtavat	Kohderyhmät	Lukumateriaali
Koulujen oma lukukoiratoiminta	Opettajan oma koira luokassa	Yksinlukeminen	Yleisopetuksen luokat/oppilaat	Omavalintainen lukukirja
Kirjastojen oma, kaikille avoin lukukoiratoiminta	Lukukoiraohjaajan koira luokassa	Parilukeminen	Erityisluokat	Lukuläksy
Koulun ja kirjaston yhteistyö lukukoiratoiminnassa	Lukukoiraohjaajan koira kirjastossa	Lukupiiri	Erilaiset pienryhmät (esim. heikot lukijat, arat lukijat, maahanmuuttajat)	Ainekirjoitukset
Etävastaanotto		Nuotiopiiri	Korkeakouluopiskelijat	Koealue
Sairaalat		Lukukoiravälitunnit	Aikuiset	Kuvalukeminen
Vanhainkodit		Kerhotoiminta	Eläkeläiset	Oman sadun kertominen
Korkeakoulut		Suuremmat projektit, teemaviikot		Esitelmän lukeminen
Päiväkodit		Sadutus		
		Draamallistaminen (esim. koirasta/koiralle kirjoittaminen)		

Lukukoiratoiminnan kohderyhmä näyttäytyy laajana: haastateltavat mainitsivat koulujen ja kirjastojen lisäksi esimerkiksi vanhainkodeissa, sairaaloissa ja päiväkodeissa toteutettavan lukukoiratoiminnan. Muutama haastateltava kertoi uusista kokeiluista järjestää lukukoiratoimintaa aikuisille esimerkiksi korkeakouluissa. Löytyipä haastatteluista maininta myös eläkeläisille järjestetystä lukupiiristä, jossa lukukoira oli ollut osallisena. Koska tutkimukseni keskiössä on kouluja kirjastoympäristö, kuvaan seuraavaksi näissä ympäristöissä toteutettua toimintaa tarkemmin.

Kouluympäristöissä lukukoiratoimintaa on järjestetty monipuolisesti muun muassa yleisopetuksen luokissa, erityisluokissa ja erilaisissa pienryhmissä. Muutama haastatteluun osallistuneista luokanopettajista kertoi toteuttaneensa lukukoiratoimintaa oman koiransa kanssa. Tyypillisenä käytäntönä näyttäytyi myös se, että luokassa tai koulun kirjastossa vieraili niin sanotusti koulun ulkopuolinen lukukoira ja tämän ohjaaja. Lukukoiratoimintaa on toteutettu kouluissa myös niin, että luokka on vieraillut kirjastossa lukemassa lukukoiralle koulupäivän aikana.

Muutamassa haastattelussa mainittiin koulujen ja kirjaston tiivis yhteistyö lukukoiratoiminnan saralla. Esiin nostettiin esimerkiksi järjestely, jossa opettaja on säännöllisesti tiettynä viikonpäivänä lähettänyt muutaman oppilaansa kirjastoon koiralle lukemaan. Tämän lisäksi kirjastot järjestävät yleistä lukukoiratoimintaa, jossa kenen tahansa on mahdollista tulla lukemaan koiralle. Kirjastosta voi olla mahdollista varata etukäteen oma lukuaika tai koiralle voi saapua lukemaan ilman ajanvarausta. Lisäksi muutama lukukoiraohjaaja kertoi uudesta kirjaston kokeilusta, jossa koronapandemian takia lukukoiratoimintaa on järjestetty etävastaanottona, esimerkiksi Zoom-sovelluksen avulla. Etävastaanotossa lapsi lukee tavalliseen tapaan koiralle, ainoastaan koiran fyysinen läheisyys jää pois. Etävastaanottoa pidettiin hetkellisenä, koiralle lukemisrutiinia ylläpitävänä toimintana, josta luovutaan, kun tilanne taas sallii lähitapaamiset. Toisaalta esiin tuotiin näkökulma, jossa etälukeminen on mahdollistanut esimerkiksi allergisten ja sellaisten lasten osallistumisen, jotka eivät muuten pääsisi kirjastoon paikan päälle lukemaan.

Lukukoiratoiminnassa käytännön järjestelyt ovat vaihdelleet järjestäjän mukaan sekä kirjastoissa että kouluissa. Lukupaikka on lähes poikkeuksetta järjestetty niin, että oppilaalla on mahdollisuus valita, missä hän haluaa koiralle lukea, esimerkiksi sohvalla, säkkituolilla tai matolla. Lukukoiratoiminnalle on saatettu järjestää oma erillinen tila. Aina tämä ei kuitenkaan ole ollut mahdollista, jolloin lukukoiralle on järjestetty oma nurkkaus esimerkiksi luokan perälle tai kirjastoon lastenosaston sohvanurkkaukseen. Eräs lukukoiraohjaajista kertoi tietoisesta valinnastaan toteuttaa lukukoiratoimintaa aina avoimella paikalla. Hän perusteli sitä seuraavasti:

> Lapsi ei koskaan, ei myöskään koulussa, lue koiralle suljetussa tilassa. (- -) se on aina avoin tila missä näkyy muita ihmisiä (- -) Lukijan pitää saada tietää, että hän on ihan normaali ja täs ei oo mitään kummallista et hän lukee vähän eri lailla kuin muut. Eli tarkoitus on tavallaan kertoa siellä kirjastossa ja koulussa et tää on ihan normaali juttu, et ei tässä oo mitään hävettävää. (Lukukoiraohjaaja 5)

Se, mitä lapsi koiralle lukee, vaihtelee. Haastattelujen perusteella useimmiten koiralle luetaan omavalintaisia lukukirjoja. Näiden lisäksi koulussa ja kirjastossa koiralle on saatettu lukea lukuläksyksi tulleita uusia tekstejä, mutta toisaalta koiralle on myös luettu koiraa varten etukäteen harjoiteltuja tuttuja lukuläksyjä. Luokanopettajat ja lukukoiraohjaajat kertoivat myös kokemuksiaan siitä, kuinka lukukoiralle on innostuttu lukemaan omia ainekirjoituksia tai koiran kanssa on harjoiteltu koealuetta ääneen lukien. Jos lapsen lukutaito on ollut olematon tai hyvin heikko, lapset ovat saattaneet kertoa koiralle kirjan kuvista tai sepittäneet koiralle kokonaan omaa tarinaa. Tähän toimintaan on saatettu yhdistää saduttamista. Eräs kirjastossa toimiva ohjaaja kertoi, että jos koiralle on tullut lukemaan lukutaidoton lapsi, hän on itse saattanut kiireettömässä tilanteessa lukea lapselle lyhyen tarinan lapsen niin toivoessa.

Vaikka tutkimuksessa ei ole tarkoituksena vertailla koulussa ja kirjastoissa järjestettävää lukukoiratoimintaa, mainittakoon, että kouluympäristössä järjestettävä lukukoiratoiminta näyttäytyi useammin sellaisena, jota luokanopettajat ovat muokanneet omien ja oppilaidensa tarpeisiin sopivaksi. Lukukoiratoiminta on erityisesti otettu osaksi äidinkielen ja kirjallisuuden oppitunteja. Niissä koiralle lukemista on toteutettu hyvin monenlaisin työtavoin, esimerkiksi yksin tai pareittain lukemisena, nuotiopiirilukemisena tai lukupiiritoimintana. Virallisen

lukukoiratoiminnan lisäksi koira on saattanut oleskella luokassa, ja oppilaat ovat halutessaan käyneet lukemassa sille lukuläksyn sopivassa välissä. Kirjastossa järjestettävän lukukoiratoiminnan kuvailtiin useammin tapahtuvan perinteisemmällä kaavalla: lapsi saapuu yksin tilaan, tutustuu tarvittaessa ensin koiran ohjaajaan ja koiraan, jonka jälkeen aloittaa lukemaan. Sekä lukukoiraohjaajat että luokanopettajat kertoivat käyttämistään lukupasseista, johon lapsi saa leiman tai tarran aina koiralle lukemisen jälkeen. Yksi lukukoiraohjaajista kertoi kirjaston lahjoittaneen lukijalle kirjan, kun passi on täynnä.

Koulussa ja kirjastossa on erilaiset mahdollisuudet säännöllisen toiminnan toteuttamiselle. Usein kirjaston kaikille avoimessa lukukoiratoiminnassa säännöllinen osallistuminen jää lapsen ja vanhempien tehtäväksi, ja koiralle lukeminen saattaakin jäädä kertaluontoiseksi tapahtumaksi. Toisaalta säännöllinen toiminta on mahdollista myös kirjastojen yleisessä lukukoiratoiminnassa. Eräs lukukoiraohjaaja kertoi käytännöstään, jossa hän ottaa saman lapsen vastaan kirjastossa viisi kertaa, ja sitten pienen tauon jälkeen lapsella on mahdollisuus tulla lukemaan uudet viisi kertaa koiralle. Koululuokissa lukukoira on vieraillut järjestelyjen mukaan usein hyvinkin säännöllisesti kerran viikossa tai kerran kuussa. Yksi luokanopettaja kertoi harvemmista vierailuista, jotka toteutetaan kerran tai kaksi vuodessa siten, että koko luokka lähtee kirjastoon koiralle lukemaan.

Luokanopettajat kertoivat joskus kohdentaneensa lukukoiratoimintaa tietyille lapsille tai pienemmille ryhmille koulussa, kuten suomea toisena kielenä puhuville lapsille tai lapsille, jotka tarvitsevat vahvistusta lukemiseen. Yksi luokanopettajista kertoi innostuksestaan tarjota lukukoiratoimintaa myös muille kuin omille oppilailleen, mistä intoutuneena hän järjesti koulussa lukukoiravälitunteja. Koulun muilla opettajilla oli mahdollisuus nimetä oppilaita, jotka voisivat hyötyä koiralle lukemisesta, ja nämä lapset pääsivät välituntisin lukemaan koiralle. Lukukoiratoimintaa on yhdistetty myös koulun kerhotoimintoihin, kuten kirjallisuuskerhoon ja iltapäiväkerhoon. Myös kirjastoissa lukukoiratoimintaa on järjestetty kerhotoimintana. Lisäksi kouluissa lukukoira on saattanut olla

mukana suuremmissa projekteissa. Eräs opettajista kertoi esimerkiksi kolmasluokkalaisille järjestetystä kirjallisuuden teemaviikosta, johon sisältyi muun muassa kiertopistetyöskentelyä, joista yksi oli lukukoirapiste.

Lukukoiratoimintaa on hyödynnetty myös kirjoittamisen harjoittelussa. Osa haastatelluista kuvaili tilanteita, joissa lukukoiratoimintaa on draamallistettu. Lukukoiralla on saattanut olla esimerkiksi oma sähköpostiosoite, johon on voinut lähettää pieniä tarinoita tai viestejä, joihin koira on lyhyesti vastannut. Lukukoira on saattanut myös lähettää postikortteja luokkaan, ja samoin lapset ovat saattaneet kirjoittaa koiralle kortteja. Lapset ovat myös kirjoittaneet tarinoita lukukoirista. Lisäksi omien ainekirjoitusten lukeminen koiralle on myös tuonut lisäintoa niiden kirjoittamiseen.

7.2 Lukukoiratoiminnan pedagogiset tavoitteet

Koska koulussa järjestettävän toiminnan tulee perustua opetussuunnitelman tavoitteidenasetteluun, haluttiin tässä tutkimuksessa selvittää, minkälaisia tavoitteita luokanopettajat lukukoiratoiminnalle asettavat. Pedagogisista tavoitteista kysyttiin vain luokanopettajilta, sillä lukukoiraohjaajilla ei välttämättä ole kasvatusalan koulutusta eikä siten edellytyksiä eikä tarvettakaan asettaa lukukoiratoiminnalle pedagogisia tavoitteita. Haastattelussa yhden kouluissa toimivan lukukoiraohjaajan kanssa pedagogiset tavoitteet tulivat kuitenkin puheeksi, ja hän kommentoi pedagogisten tavoitteiden asettamista lyhyesti näin: ”Ei, mä katson, että se on opettajan tehtävä, se ei oo mun tehtävä” (Lukukoiraohjaaja 5).

Kaikki luokanopettajat kuvailivat pohtineensa lukukoiran tuomia hyötyjä ja olivat asettaneet toiminnalle erilaisia oppimiseen ja kehittymiseen liittyviä tavoitteita. Luokanopettajat kokivat lukukoiratoiminnan yhdistämisen koulupäiviin luontevaksi ja perustelluksi todeten muun muassa seuraavasti: ”Opettajan iso työ on edistää lukemista ja opettaa lapsia lukemaan, niin se koira siihen toimintaan valjastettuna koulumaailmassa on kun nenä päähän” (Luokanopettaja 6). Eräs luokanopettaja kuvaili, ettei osannut etukäteen kuvitella kaikkia niitä myönteisiä vaikutuksia, mitä lukukoiratoiminnalla voisi saavuttaa:

> Se lyhyt aika minkä koirat oli kerran kuussa antoi älyttömän paljon enemmän kuin mitä olis villeimmissä unelmissaankaan pystynyt ajattelemaan etukäteen. Kyllä, et kaikki se mitä sieltä tuli sellasta etukäteen ajattelematonta, niin se oli positiivista. (Luokanopettaja 7)

Luokanopettajat mainitsivat asettavansa lukukoiratoiminnalle hyvin monenlaisia pedagogisia tavoitteita, jotka on jaoteltu äidinkielen ja kirjallisuuden tavoitteisiin, tunnetavoitteisiin, sosiaalisiin tavoitteisiin, käyttäytymisen tavoitteisiin ja muihin tavoitteisiin (ks. taulukko 3).

Taulukko 3. Lukukoiratoiminnan pedagogiset tavoitteet

Äidinkielen ja kirjallisuuden tavoitteet	Tunnetavoitteet	Sosiaaliset tavoitteet	Käyttäytymisen tavoitteet	Muut tavoitteet
Lukemisvalmiuksien tukeminen	Itsetunnon vahvistaminen	Kohtaamisen taitojen harjoittelu	Työrauhan antamisen harjoittelu	Ongelmanratkaisutaitojen kehittäminen
Lukemaan innostaminen	Itsevarmuuden vahvistaminen	Tutustumisen harjoittelu	Omaan työhön keskittymisen harjoittelu	Matematiikkaan liittyvät tavoitteet
Lukemismotivaation ylläpitäminen	Lukemiseen rohkaiseminen	Vieraan ihmisen ja eläimen kanssa toimimisen harjoittelu	Rauhoittumisen harjoittelu	Vieraisiin kieliin liittyvät tavoitteet, esim. ääntämisen harjoittelu, rohkaistuminen lukemaan vieraalla kielellä
Lukukokemuksien jakamisen harjoittelu	Lukuilon tuottaminen	Sosiaalisten taitojen vahvistaminen	Toiminnanohjauksen harjoittelu	
Kirjallisuudenlajeihin tutustuminen	Myönteisten kokemusten ja elämysten tarjoaminen	Yhteishengen vahvistaminen	Oman vuoron odottamisen harjoittelu	
Omien lukemistavoitteiden asettaminen	Myönteisen palautteen saaminen			
Kirjallisuudesta keskustelu				
Kirjastoon tutustuminen				
Kirjoittamiseen liittyvät tavoitteet				
Neuvottelutaitojen kehittäminen				

Äidinkielen ja kirjallisuuden tavoitteet. Luonnollisesti luokanopettajat asettavat lukukoiratoiminnalle äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineeseen liittyviä tavoitteita. Eräs luokanopettaja koki koiran tuovan paljon lisäarvoa äidinkielen ja kirjallisuuden opetukseen.

> Mä en näkis sitä lukukoiraa sellaseks, et se ois ajallisesti ongelma, koska sehän on suoraan äidinkielen opetukseen liittyvä juttu ja vie niitä asioita eteenpäin, et se ei oo mistään pois. Se on äidinkieleen ihan huikee plussa. (Luokanopettaja 7)

Äidinkielen tavoitteisiin opettajat liittävät erityisesti alkuopetusvaiheessa oppilaiden lukuvalmiuksien tukemisen ja lukemaan innostamisen. Myöhemmillä vuosiluokilla lukemismotivaation ylläpitämisen tavoite nousi esille opettajien maininnoissa. Motivoinnin ja lukuinnon lisäämisen lisäksi lukukoiratoiminnan pedagogisiin tavoitteisiin myös liitettiin erilaisia kirjallisuustavoitteita, kuten kirjallisuudenlajeihin tutustumista.

> Mulla oli keväällä semmonen kirjallisuuskerho lukukoiran kanssa ja sen kerhon tavoite oli tutustua tietyn teeman mukaisiin kirjoihin. Mä tavallaan esittelin kirjoja, lapset tutustu niihin, lukivat hiljaa ja sit siellä luettiin myös koiralle sillä lailla et jokainen halukas pääsi lukemaan koiralle. Nii siinä oli niinku kirjallisuustavoitteita. (Luokanopettaja 6)

Opettajat kertoivat asettaneensa joskus tavoitteeksi myös sen, että lapset oppisivat muodostamaan itselleen omia lukemistavoitteita valitessaan, mitä he haluavat lukea koiralle tai haluavat harjoitella koiraa varten lukemaan. Pedagogisiksi tavoitteiksi opettajat mainitsivat myös lukukokemuksien jakamisen harjoittelun. Ensisijaisesti lukukoiratoiminnassa lukukokemus jaetaan koiran kanssa, mutta tilanteen mukaan myös esimerkiksi muiden oppilaiden kanssa. Lukukoiratoiminta on kirvoittanut koko luokan yhteisiä pohdintoja muun muassa siitä, minkälaisen kirjan koira haluaisi kuulla. Jos koiran ohjaaja oli leikkimielisesti maininnut koiran pitävän tietynlaisista kirjoista, lapset olivat saattaneet valita lukemista sen mukaan, eli tavoitteena saattoi olla myös kirjallisuuden tarkastelu jonkun toisen näkökulmasta. Pedagogisiksi tavoitteiksi asetettiin myös kirjallisuudesta keskustelemisen harjoitteleminen, jota toteutettiin lukukoiratoiminnan ohessa useassa luokassa. Lisäksi luokanopettajat saattoivat asettaa pedagogisiksi tavoitteiksi myös kirjastoon ja kirjastopalveluihin tutustumisen.

Lukukoiratoiminnalle opettajat ovat toisinaan asettaneet myös kirjoittamisen tavoitteita esimerkiksi kirjoittamiseen rohkaisemisen ja innostamiseen. Eräs kouluissa toimivista lukukoiraohjaajista kommentoi, että hänen kokemuksiensa mukaan opettajat ovat usein halunneet yhdistää lukukoiravierailuihin hieman kirjoittamista. Koiralle ja koirasta on esimerkiksi kirjoitettu pieniä tarinoita. Toisinaan kirjoittamisen tavoitteet ovat täyttyneet muiden tavoitteiden ohella: ”silloin kun se lukeminen vahvistuu niin totta kai se kirjoittaminen lähtee uuteen laukkaan samalla” (Luokanopettaja 7).

Tunnetavoitteet. Opettajat liittivät lukukoiratoimintaan usein lapsen itsetunnon vahvistamiseen ja lukemisen rohkaisemiseen liittyviä pedagogisia tavoitteita. Tavoitteena on ollut esimerkiksi lieventää ääneen lukemista arastelevien ja heikkojen lukijoiden jännittämistä lukemista kohtaan ja vahvistaa oppilaiden itsevarmuutta. Tunnetavoitteisiin liitettiin lukuilon tuottamisen lisäksi myös ylipäänsä myönteisten kokemusten ja elämysten tarjoaminen oppilaille. Eräs opettaja kertoi kohdentaneensa toimintaa tarjoamalla koiralle lukemisen mahdollisuuden joskus vain sellaisille oppilaille, joilla on esimerkiksi hankalat kotiolot tai vaikeuksia saapua kouluun. Tärkeänä tavoitteena pidettiin myös sitä, että lukukoiratoiminnassa lapsella on mahdollisuus saada myönteistä palautetta lukemisestaan joltakin “ulkopuoliselta”. Lukukoiratoiminnassa palaute tulee usein niin sanotusti “koiran suusta”, vaikka ohjaaja sen sanookin.

Sosiaaliset tavoitteet. Lukukoiratoiminnalle on annettu myös erilaisia sosiaalisiin taitoihin ja sosiaaliseen olemiseen liittyviä tavoitteita. Sosiaalisiin tavoitteisiin opettajat liittivät kohtaamisen taitojen harjoittelun koiran kanssa. Lisäksi koiran ohjaaja saattaa olla lapsille vieras, jolloin lukukoirahetkissä pedagogisena tavoitteena on voinut ollut myös vieraaseen ihmiseen tutustuminen ja sen harjoitteleminen, miten vain silloin tällöin luokassa vierailevan aikuisen kanssa toimitaan. Eräs luokanopettaja kertoi kokemuksestaan, jossa juuri sosiaalisten tavoitteiden täyttyminen oli noussut lukukoiratoiminnan ensisijaisiksi tavoitteiksi esimerkiksi sellaisen lapsen kohdalla, joka oli luokassa vetäytyvä, ei juuri jutellut omista asioistaan ja jolle asioiden sanoittaminen oli hankalaa:

> Aatellaan et lähetään äidinkielen tavoitteista, mut ne sosiaaliset tavoitteet tämmösen lapsen kohdalla vahvistuu ja toimii sen koiran tapaamisen kautta ihan käsittämättömän hienosti. Esimerkiks tän lapsen kohdalla, se laps rupes sanottaan asioita ihan toisella lailla sinä aikana. Mä luulen, että se lukukoira on yks semmonen tekijä, joka oli hänelle hirveen hyvä. Eli se koiran semmonen varaukseton luottamus lapseen, jolla ei ole varauksetonta luottamusta oikein kehenkään ollu siihen asti niin se poiki meillä semmosen tossa, että me todettiin että tää on yks niitä opettajien ja ohjaajien palkkapäiviä, johon ei verottaja pääse käsiksi. (Luokanopettaja 7)

Aina asetetut tavoitteet eivät kuitenkaan täyty ja toiminnan tavoite on voinut muuttua. Esimerkiksi muutama luokanopettaja kuvaili yllättyneensä huomatessaan koiran vaikuttaneen merkittävästi luokan yhteishenkeen ja ilmapiiriin parantaen lasten välisiä sosiaalisia suhteita. Tällöin yhteishengen parantamisen tavoite on hahmottunut vasta toiminnan aloittamisen jälkeen opettajalle.

Käyttäytymisen tavoitteet. Käyttäytymisen tavoitteiksi opettajat kertoivat asettaneensa esimerkiksi työrauhan antamisen harjoittelemisen. Lapset ovat saattaneet päästä harjoittelemaan työrauhan antamista niin koiralle kuin luokkatovereillekin, sillä koulussa järjestettävässä lukukoiratoiminnassa ei aina ole mahdollista tarjota erillistä tilaa lukevalle lapselle ja koiralle, vaan lukutila on saatettu järjestää esimerkiksi luokan perälle. Näin ollen pedagogisena tavoitteena on myös saattanut olla omaan työhön keskittymisen ja rauhoittumisen harjoittelu. Työrauhan antamisen harjoittelu on ollut vastavuoroista: lapset ovat harjoitelleet antamaan koiralle työskentelyrauhan, ja samalla koira on saattanut omalla käytöksellään toimia esimerkkinä rauhallisesta käytöksestä. Yhdeksi käyttäytymisen tavoitteeksi opettajat ovat usein myös asettaneet toiminnanohjauksen harjoittelun silloin, kun lapset odottavat omaa lukuvuoroaan ja seuraavat sen lähestymistä lukulistasta. Koiralle lukemista on käytetty apuna toiminnanohjauksen harjoittelussa myös siten, että koiran kanssa on harjoiteltu ohjeiden lukemista ja noudattamista. Esimerkiksi lapsen luettua yhden sivun saa hän palkita koiran namilla.

Muut tavoitteet. Useampi luokanopettaja kertoi ottaneensa oppilaat mukaan organisoimaan ja suunnittelemaan lukukoiratoiminnan toteuttamista alusta asti, jolloin lapset ovat neuvotelleet toistensa kanssa ja ratkaisseet yhdessä käytännön järjestelyihin liittyviä seikkoja. Lapset ovat olleet mukana neuvottelemassa muun muassa lukukoirahetken ajankohdasta tarkastelemalla, milloin lukujärjestyksessä olisi paras hetki lukukoiran käynnille. Lisäksi lapset ovat olleet

suunnittelemassa, millainen lukunurkkaus rakennetaan. Tällöin yhtenä pedagogisena tavoitteena on ollut ongelmanratkaisutaitojen sekä neuvottelutaitojen kehittäminen. Lisäksi toiminnassa on voinut olla muihin oppiaineisiin liittyviä tavoitteita. Suunnitteluvaiheessa ne ovat voineet liittyä matematiikkaan, kun oppilaiden kanssa on esimerkiksi pohdittu, kuinka monta lasta ehtii tunnissa käymään koiralle lukemassa. Lisäksi lukukoiratoiminnalle on asetettu myös vieraisiin kieliin liittyviä tavoitteita, kuten ääntämisen harjoittelu tai vieraan kielen lukemisen sujuvoittaminen. Seuraavassa aineisto-otteessa luokanopettaja kuvailee lukukoiratoimintaa vieraan kielen oppimisen näkökulmasta ja kokoaa lopuksi kaiken toiminnan koulussa koiran kanssa lähtevän aina pedagogiikasta käsin:

> Lukukoiratoimintaahan voi toteuttaa vieraan kielen opetuksessakin, se voi olla vieraan kielen ääntämisen harjoittelutavoitteita, et voi vaikka lukea omaa enkun kappaleita tai mikä vieras kieli onkaan, sitä käsitteillä olevaa kappaletta ääneen koiralle. Se voi tuottaa semmosii tuloksii, et jos halutaan vaikka et lapsen sujuva vieraan kielen lukeminen vahvistuu, niin sekin voi olla tavoite. Ja kyllä kaikki se toiminta koulussa koiran kanssa lähtee aina pedagogiikasta käsin et mietitään et miten hyödyntää sitä koiraa missäkin tilanteessa, et mitkä on ne tavoitteet. (Luokanopettaja 6)

Huomionarvoista on, että myös lukukoiraohjaajien toiminta oli enemmän tai vähemmän tavoitteellista, vaikka heiltä ei varsinaisesti odoteta tavoitteiden asettamista saati niiden täyttymisen seuraamista. Lukukoiraohjaajien toiminnan taustalta löytyi kuitenkin monia tavoitteita, muun muassa lukuilon tuottaminen, stressittömän lukukokemuksen tarjoaminen ja vuorovaikutustaitojen tukeminen. Lisäksi tavoitteiksi mainittiin kirjastoon tutustuminen ja keskittymisen harjoittelu sekä myönteisen kokemuksen saaminen eläimen kanssa. Tavoitteista myös keskusteltiin toisinaan yhteistyössä luokanopettajien kanssa. Kaikki lukukoiraohjaajat olivat tietoisia siitä, miten lukukoiratoiminnalla voidaan tukea lukemista ja oppimista, mutta se, kuinka aktiivisesti he itse toimivat oppimisen tukijoina lukemistilanteessa, vaihteli. Tavoitteiden asettaminen ei myöskään ohjannut vapaaehtoistyötä tekevien lukukoiraohjaajien toimintaa.

7.3 Lukukoira lukemisen ja kouluoppimisen tavoitteiden tukijana

Analyysivaiheessa esille nousi kolme suurempaa kokonaisuutta, jotka haastateltavien mukaan etenkin säännöllisessä lukukoiratoiminnassa tukevat lasten lukemista ja kouluoppimisen tavoitteita. Nämä olivat koira motivaation lähteenä, koira oppimisympäristön ja ilmapiirin muokkaajana sekä koira sosioemotionaalisena tukena. Teemat limittyvät ja vaikuttavat toisiinsa eivätkä näin ollen ole ehdottoman tarkkarajaisia.

7.3.1 Koira motivaation lähteenä

Koiran motivoiva vaikutus nousi esille jokaisessa haastattelussa. Koira koetaan houkuttimena, ja koiralle lukeminen eksoottisena, ei-jokapäiväisenä tapahtumana, joka motivoi lapsia esimerkiksi vapaa-ajalla saapumaan kirjastoon ja kokeilemaan koiralle lukemista. Yksi luokanopettaja kuvaili hämmästystään siitä, miten koiralle lukeminen on houkutellut sellaisiakin lapsia osallistumaan, jotka eivät ”tavallisesti” pidä lukemisesta:

> Joku siinä vetää siihen koiran puoleen, se jotenkin oli käsittämätöntä, mä olin ihan hämmentynyt siitä, että miten mä sain sinne sellasia lukijakavereita, joita ei vois vähempää kiinnostaa lukeminen, siis niin kun perinteisellä tavalla. Sit kun se oli sille koiralle lukemista niin ne halus tulla. (Luokanopettaja 6)

Etenkin ensimmäisillä lukukoirakerroilla koiran uutuusarvo saattaa houkutella lapsia osallistumaan. Merkittävää kuitenkin on, että haastatteluissa nousi esille useita kokemuksia siitä, ettei lukukoiratoiminnan motivoiva vaikutus ole pelkästään hetkellinen ja kyseiseen lukutilanteeseen yhdistyvä.

Huomionarvoisena havaintona voidaan pitää sitä, että monet haastateltavat kuvailivat lasten mieltävän koiran merkityksellisenä kuuntelijana, joka ymmärtää luettua ja nauttii siitä, kun sille luetaan. Tämä kokemus johtaa siihen, että lapsilla on todellinen halu lukea koiralle hyvin, ja usea haastateltava kertoikin lasten vahvasta tahtotilasta näyttää koiralle omaa osaamistaan. Erityisesti säännöllisessä lukukoiratoiminnassa lapsen kokemus koirasta merkityksellisenä kuuntelijana on vaikuttanut siten, että opettajien havaintojen mukaan lapset ovat

lukukoirakertojen välissä olleet selvästi motivoituneempia harjoittelemaan lukemista, jotta he voisivat seuraavalla kerralla lukea koiralle taas entistä paremmin. Haastateltavien mukaan säännöllisellä lukukoiratoiminnalla on myös ollut kauaskantoisempia vaikutuksia lasten lukemaan opettelussa, sillä muutama haastateltava kertoi lukukoiratoiminnan motivoineen lapsia lukemaan myös pidemmillä lomilla, jotta he voisivat taas koulujen alkaessa lukea koiralle entistä sujuvammin:

> Kun on ollu vaikka kesäloma, joululoma, ja taas lukukoiratoiminta alkaa ja tulee ensimmäiset lukijat sinne paikalle nii ne on aivan innoissaan, et mä oon harjoitellu tätä kirjaa loman aikana, nyt mä osaan lukea lukukoiralle, et nyt mä osaan lukea sille paremmin. (Lukukoiraohjaaja 4)

Eräs opettaja koki, että koiran avulla on ollut helpompi kannustaa ja motivoida lapsia yksitoikkoiseen harjoitteluun etenkin lukemaan opettelun alkuvaiheessa. Lähestyvä lukukoirakerta on myös esimerkiksi kannustanut lapsia opettelemaan uuden kirjaimen, jotta koiralle voisi seuraavalla kerralla lukea taas entistä paremmin ja enemmän. Toisaalta myös sujuvampien lukijoiden lukemismotivaatiossa ja -innossa on havaittu vahvistumista, sillä lasten kokiessa koiran todella kuuntelevan, on kesken jäänyttä tarinaa haluttu tulla lukemaan seuraavallakin kerralla, jotta koira kuulisi tarinan loppuun. Tällaisen motivoinnin avulla myös lasten oma toimijuus on vahvistunut, kun he ovat esimerkiksi oppineet itse asettamaan itselleen lukemistavoitteita:

> Lapsi löytää toisenlaisen motivaation siihen lukemiseen, hänellä on joku syy, koska hän haluaa lukee sille koiralle enemmän kuin viimeks. Meillähän se rupes olemaan niin, että lapset sano, että mä otan tän lukuläksyksi ja mä luen tämän sille lukukoiralle. Et he jo itse määrittivät sitä, mitä he haluavat sille koiralle lukea. (Luokanopettaja 7)

Näin ollen säännöllinen lukukoiratoiminta on motivoinut uudella tavalla lapsia harjoittelemaan ahkerasti tekstiä, jonka he aikovat koiralle lukea. Luonnollisesti tämä harjoittelu on lisännyt lukemisen sujuvuutta koiralle lukiessa. Seuraavassa esimerkissä opettaja kuvailee, kuinka säännöllisellä lukukoiratoiminnalla lapsen lukusujuvuus on konkreettisesti parantunut ja auttanut myös oppilasta havaitsemaan omaa kehitystään ja harjoittelun tuloksia:

> Puol vuotta kävi semmonen poika, kun ei sen lukemisesta meinannut tulla mitään. Hän oli jo kolmannella ja hän niinkun nippa nappa osas tavata ja hän kävi kerta viikkoon lukemassa. Niin hän oli selvästikin opetellut. Hän luki aina sen saman stoorin, mut hän ei

> ottanu huomioon sitä, että se lukunopeus lisääntyy, et se aika mikä meillä oli varattu, nii hän koko ajan luki nopeemmin ja nopeemmin ja meil jäi sit aina enemmän aikaa ja piti mennä seuraavaan kappaleeseen. (Lukukoiraohjaaja 2)

Haastatteluista selvisi, että koiralle lukeminen on lisännyt osalla lapsista lukemista myös siten, että lapset ovat innostuneet jatkamaan ääneen lukemista kotona omalle lemmikille. Toimintaa on siis siirtynyt koulusta ja kirjastosta myös kotiympäristöön.

> Ja sit osa innostu siitä, et he luki sit kotonakin eläimille… koska äiti ja isä oli semmosia, että ne kuulemma puuttu vähän liikaa. Nii heistä oli kiva sit lukee kotonakin sille omalle koiralle tai kissalle. (Luokanopettaja 8)

7.3.2 Koira oppimisympäristön ja ilmapiirin muokkaajana

Monet haastateltavat kuvailivat koiralle lukemista ainutlaatuisena tilanteena, jossa koira läsnäolollaan muokkaa oppimisen ympäristöä ja ilmapiiriä sellaiseksi, joka tukee paremmin lasten lukemista ja kouluoppimisen tavoitteita. Lähes poikkeuksetta koiran läsnäolon kuvailtiin vaikuttavan lukemistilanteessa rauhoittavasti sekä helpottavan lukijan keskittymistä käsillä olevaan tilanteeseen:

> Koira pitää sen lapsen fokuksen siinä oppimisessa tai siinä lukemisessa, siinä hetkessä. Et ei voi touhuta mitään muuta silloin kun lukee koiralle. (Luokanopettaja 6)

> Kyllä se Koira ilman muuta rauhoittaa ja on se kiintopiste, et millään muulla ei oo mitään merkitystä siinä. (Lukukoiraohjaaja 3)

> Se koira niin kun maadottaa sen lapsen siihen paikalleen. (Luokanopettaja 8)

Vaikka lukemistilanteessa on aina koiran ja lapsen lisäksi koiran ohjaaja, monesta haastattelusta nousi esille kokemuksia, joissa koiran läsnäolo on tukenut ääneen lukemista jännittävää tai rauhatonta lasta lukemistilanteessa niin paljon, että lapsi on saattanut nopeasti unohtaa ympärillä olevat ihmiset uppoutuessaan lukemaan vain koiralle. Eräs haastatteluun osallistunut opettaja kutsui tällaista koiran ja lapsen välistä lukusuhdetta lukukuplaksi:

> Mä saatoin sitä viedä eteenpäin, että muodosta itsesi, koiran ja kirjan ympärille kupla, johon kukaan muu ei pääse. Vähän niin kun saippuakupla mitä ei saa puhkaista. Niin se semmonen olotila, mikä siitä syntyy. Millä sanalla sitä kuvailis… Et siihen eläimeen syntyy semmonen yhteys sen lukemisen kautta. (Luokanopettaja 6)

Haastatteluista nousi usein myös esiin ajatuksia siitä, että lukukoiratilanteessa oppimisen ilmapiiri muuttuu. Tämä johtuu siitä, että koiralle lukiessa kukaan ei

kommentoi eikä puutu lukemiseen, vaan koira hyväksyy lempeästi ja kärsivällisesti kaikenlaisen lukemisen. Lapsella on tilanteessa tilaa lukea omalla tavallaan, eikä kukaan vieressä kiirehdi tai hoputa. Eräs haastateltava pohti, että koira voi kyetä sellaiseen rauhallisuuteen ja tyyneyteen, mihin ihminen ei tietoisista pyrkimyksistään huolimatta välttämättä pysty erilaisten reunaehtojen ja kiireisten aikataulujen takia:

> Koska kyllä mä myönnän itekin, että joskus aikuisena vaikka kuinka aattelee, et olen pitkämielinen ja kannustava, mut joskus kun painaa päälle joku ruokailuun lähtö, niin kyllähän sitä varmaan näkee ilmeistä ja eleistä, et aikuisetkin tuskastuu. Ja se koira ei kyl tuskastu, et se jaksaa. (Luokanopettaja 8)

Vaikka kukaan ei kommentoikaan lukemista, lapsi ei kuitenkaan koe, että kukaan ei kuuntelisi:

> Siinä on paikalla joku elävä, joka kuuntelee. Siinä ei tunne olevansa yksin. Et kyl se on ihan eri, kun sä lukisit itekses, kun sä voit samalla silittää koiraa tai pelkästään kuulet koiran hengityksen, nii onhan se ihan erilainen kun koira on tosiaan läsnä siinä. (Lukukoiraohjaaja 4)

Haastateltujen kokemusten mukaan koiran läsnäolo siis rauhoittaa ja rentouttaa oppimisen ilmapiiriä, mikä helpottaa keskittymistä ja tukee oppimista. Eräs opettaja kuvaili koiran tuovan tilanteeseen kodinomaisen tunnelman. Usea luokanopettaja kertoi, että niinä päivinä, joina lukukoira on vieraillut luokassa, ei oppilaita ole juurikaan tarvinnut muistutella työrauhan antamisesta, vaan lapset ovat toimineet jo lähtökohtaisesti normaalia rauhallisemmin. Tarvittaessa oppilaita on kannustettu näyttämään koiralle esimerkkiä maltillisesta käytöksestä, vaikka samalla myös rauhallinen lukukoira on saattanut toimia esimerkkinä oppilaille työnrauhan antamisessa. Haastateltavien mukaan koiran läsnäolo ja koiran silittäminen saattaa rauhoittavalla vaikutuksellaan parantaa jopa lukemisen sujuvuutta. Eräs lukukoiraohjaaja kertoi kokemuksestaan, jossa lukuvaikeuksista kärsivä lapsi kävi lukemassa koiralle ja halusi aina lukiessaan samalla silittää koiraa. Ohjaaja teki havainnon, että koiran silittely toi lapsen lukemiseen tietyn rytmin, jolloin lapsi luki sujuvammin eikä tarttunut vaikeisiin sanoihin samalla lailla kuin ilman koiraa. Kyseisen oppilaan kohdalla koiran fyysinen läsnäolo siis rentoutti ja paransi sitä kautta oppilaan lukemissuoritusta.

Muutama luokanopettaja kuvaili lukukoiratoiminnan vaikutuksen ulottuneen lukemisen lisäksi pitkälle luokan arkeen ja oppilaiden välisiin suhteisiin myös lukukoiratoiminnan ulkopuolella. Eräs haastateltava kuvaili hämmästyneensä huomatessaan, kuinka luokassa vieraillut lukukoira kasvatti koko luokan yhteishenkeä ja loi ympärilleen hyväksyvämmän ilmapiirin oppilaiden keskuudessa. Myös toinen opettaja kertoi, että oppilaat ovat kokeneet lukukoiran luokan omana ja oppilaita yhdistävänä asiana, joka on parantanut huomattavasti luokan yhteishenkeä, joka puolestaan on parantanut oppimisen ilmapiiriä ja mahdollistanut turvallisen oppimisympäristön. Yksi luokanopettajista vertasi lukukoiratoimintaa samanlaiseksi oppilaita yhdistäväksi kokemukseksi kuin leirikoulu saattaa parhaimmassa tapauksessa olla:

> Tää on mun mielest yks semmosii huikeimpia juttuja, jopa leirikouluun verrattava. Se leirikoulu on sellanen, mistä jää jotain sellasta niitten lasten kanssa, jota jää pienemmässä muodossa tästä lukukoiratoiminnasta myös. Se on sellanen yhteinen kokemus, joka antaa jotakin, mitä sä et voi siellä luokassa toimiessas niitten lasten kanssa samalla tavalla kokea, vaikka sä koet siellä paljon yhteisiä hyviä juttuja. Se antaa jotain sellasta sisäpiirituntemusta, joka kannattelee varmasti monessa asiassa sitten eteenpäin, ihan niin kun se leirikoulu tekee kans. (Luokanopettaja 7)

Haastateltujen lukukoiraohjaajien ja luokanopettajien mukaan lukukoiratoimintaan osallistuminen perustuu aina lapsen vapaaehtoisuuteen ja tilanteeseen, josta kaikenlainen pakko on poistunut. Asetelma on lähtökohtaisesti erilainen verrattuna niin sanotusti tavallisempiin oppitunteihin, joissa oppilaslähtöisyydestä huolimatta lasten valinnanvapaus ei välttämättä aina toteudu, ainakaan samassa mittakaavassa kuin lukukoiratoiminnassa se voi toteutua. Eräs haasteltava kommentoikin, että lukuhetkessä mikään ei ole pakollista – ei koirasta pitäminen, ei koiraan koskeminen eikä myöskään koiralle lukeminen.

> Kukaan ei tiedä miten me käytetään se 15 minuuttia, sen mä sanon lapselle, et tää on nyt sun ja koiran 15 minuuttia, tää on ihan sun oma aika ja nyt me käytetään se niin kun sä haluat. Jos sä haluat lukea, niin tässä Koira odottaa, kato kun on korvat ihan höröllä. (Lukukoiraohjaaja 5)

Eräs opettaja pohti, että joillekin lapsille lukeminen on epämiellyttävää, eivätkä nämä lapset vapaaehtoisesti harjoittele lukemista. Tämä saattaa johtaa siihen, että lapsi kokee ulkoista painostusta ja pakkoa lukemista kohtaan esimerkiksi vanhemmiltaan tai opettajaltaan. Pakko syö usein motivaatiota ja oppimisen iloa sekä aiheuttaa stressiä ja toiminnan välttelemistä. Lukukoiratilanteessa pakko

kuitenkin poistuu ja sen myötä myös tietynlainen stressitekijä lukemistilanteesta katoaa, mikä vaikuttaa myönteisesti oppimisen ilmapiiriin.

7.3.3 Koira sosioemotionaalisena tukena

Useat haastateltavat ajattelivat, että lukukoiratoiminnasta hyötyisivät eniten sellaiset lapset, joilla on jonkinlaisia vaikeuksia oppimisessa, tunnetaidoissa tai sosiaalisissa taidoissa. Haastatteluissa muutama esimerkiksi pohti, että heikosti lukevat ovat usein hyvin tietoisia omista taidoistaan, mikä voi aiheuttaa muihin vertailua ja sitä kautta huonommuuden tunnetta. Haastattelujen mukaan koiralle lukemisella on kuitenkin mahdollista tukea lukijan itsetunnon ja -luottamuksen vahvistumista, omalla tasolla lukemista ja siinä edistymistä.

> Lapsi oppii sen, et hän on ihan hyvä. Hän kelpaa. Hän on ihan samanlainen, kun kaikki muut, hänellä on vaan toi ongelma. (- -) Et tässä on semmonen tilanne, missä saa olla ihan oma itsensä. Kukaan ei korjaa. Ihan vaan, hyppää vaikka sanan yli, ei haittaa. Sä oot ihan hyvä. Et sitä me pystytään koiran kanssa viestittämään. (Lukukoiraohjaaja 5)

Koira luo ympärilleen hyväksyvän ilmapiirin, jossa lapsi saa lukea omalla tavallaan, ja ainoa palaute, minkä tilanteessa mahdollisesti saa, on myönteistä ja kannustavaa. Näin oppilaan on mahdollisuus saavuttaa lukiessaan onnistumisen kokemuksia, jotka rohkaisevat ja vahvistavat lapsen itsetuntoa.

> Et monet on tottunu siihen, että korjataan, mutta kun siinä ei oo kukaan paikalla, joka kiinnittäis huomiota virheisiin, et he saa lukee miten he haluaa. Et se koko lapsen itsetunto kohoo siinä kun he käy useemman kerran lukemassa. Ensin tullaan hyvin arastellen ja hyvin hiljaa ja sit tullaan kolmannen kerran, niin se onkin ihan erilainen jo se koko tilanne. (Lukukoiraohjaaja 4)

Koira on tutkittavien kokemusten mukaan tarjonnut myös samastumisen mahdollisuuden oppilaille. Yksi luokanopettajista kuvasi tilannetta, jossa oppilailla oli ollut tehtävänä opettaa koiralle jokin temppu, mutta koira ei ollut oppinut sitä millään useista yrityksistä huolimatta. Opettaja kuvaili tilannetta ”hämmentäväksi”, minkä takia epäonnistumisesta keskusteltiin pitkään yhdessä oppilaiden kanssa. Myöhemmin samana päivänä lukutehtävässä eräs oppilas, jolle opettajan kuvailujen mukaan oli ollut vaikeaa hyväksyä se, ettei osaa yhtä paljon kuin muut, pystyi samastumaan koiran vaikeuksiin ja sai sitä kautta ”tsemppausta” lukemisen harjoitteluun:

> Mä muistan kun se luki se tyttö samana päivänä, niin sitten se jotenkin kertas itteään, et mullekin tää on tosi hankalaa, mut kun mä oon samanlainen kun toi koira, et kun mä harjottelen ja harjoittelen, niin kyl mä tän vielä opin. Ja silloin mä aattelin, et niin, jotainhan se koira opettaa myös tällä tavalla, sillä omalla tekemisellään niille lapsille. (Luokanopettaja 8)

Haastatteluissa kuvailtiin, kuinka lukukoiratoiminnalla voidaan rohkaista ja kannustaa heikkoja lukijoita tunnetasolla ja sen myötä tarjota kauaskantoisempia valmiuksia yhteiskunnassa selviytymiseen. Haastateltujen kokemusten mukaan lukukoiratoiminta on näyttäytynyt merkityksellisenä ja joskus hyvinkin voimaannuttava kokemuksena lukijoille. Lukukoirakokemus on saattanut vaikuttaa pitkäkantoisesti esimerkiksi nuoren lukijan uravalintoihin asti, kuten eräs pitkään lukukoiratoiminnassa mukana olleesta lukukoiraohjaajista kertoi.

> Mä uskon tähän hirveän vankasti, koska mä oon nähny sen onnistumisen. Dysleksiaahan me ei voida poistaa, eikä tiettyjä neurologisia ongelmia, mutta me voidaan auttaa sitä ihmistä pärjäämään sen kanssa. Mulla on esimerkiksi yksi nuori nainen, joka tällä hetkellä valmistuu papiksi, jolla on hirveän vaikea dysleksia, mutta hän oppi käsittelemään sitä, kun hän kävi 10 kertaa mun lukukoiran luona. Ajattele et hän pystyy kirjoittaan saarnoja, hän pystyy saarnaamaan, hän pystyy elämään sen kanssa, että hänellä on tosi vaikea lukihäiriö. Mut hän niinku löysi sitten keinot. (Lukukoiraohjaaja 5)

Haastateltava myös sanoitti, että vaikka lukukoiratoiminnalla ei voida poistaa vaikeita ongelmia, voidaan toiminnan avulla auttaa näiden vaikeuksien hyväksymisessä sekä tarjota tukea, kannustusta ja apukeinoja niiden hallintaan ja arjessa pärjäämiseen.

> Mä koen, että tietysti ilon tuottaminen ja lukemaan kannustaminen on tässä tärkeetä, mutta vielä enemmän mä näkisin tärkeänä tukea sitä, että sä et tipahda yhteiskunnan ulkopuolelle. Et sä et syrjäydy sen ongelmas kanssa. (- -) He ei ehkä ihan Kelan kirjeestä heti saa selvää, mutta eivät myöskään lannistu, et se on sellasta kannustavaa (Lukukoiraohjaaja 5)

Monet haastateltavista kuvailivat tilanteita, joissa lukukoiratoiminnalla on ollut lähes terapeuttinen vaikutus, vaikkei toiminta sinänsä terapiaa olekaan. Haastatteluissa kuvailtiin esimerkkejä, joissa lukukoiratoimintaa on käytetty tunnetukena ja apuna esimerkiksi silloin, jos lapsi on oireillut jonkun kohtaamansa trauman takia. Tällöin koira on tukenut lukemisen lisäksi lapsen kokonaisvaltaista oppimista ja kehitystä:

> Kysyttiin et voinko mä auttaa semmosta perhettä, joka on ollu auto-onnettomuudessa, jossa perheen isä on menehtynyt ja sen jälkeen perheen tyttö ei oo puhunu, ja jos se puhu, niin se änkytti pahasti. Mä sanoin, et me voidaan aina yrittää. Hän kävi koiraa tapaamassa vuoden todella säännöllisesti ja pääsi niin pitkälle, että viimeisiä kertoja hän kävi lukemassa koiralle esitelmänsä ääneen. Ja mä olin sitten opettanu erilaisia keinoja päästä

> jännityksestä ja et missä kohtaa kannattaa pysähtyä ja vetää henkeä ja mitä keinoja on tavallaan laskee sykettä. Että änkyttämiseen on erilaisia tommosia hallintakeinoja. Hän kävi lukemassa sit sen esitelmän ja sen jälkeen kun hän oli sen esitelmän lukenu, nii hän tuli äitinsä kanssa ja toi meille kiitoslahjan ja sanoi, että hän saa oman koiranpennun, jonka kanssa hän voi ruveta treenaamaan. Et se oli sellanen suuri saavutus ja siitä tuli kiitokset opettajaltakin, koska hän rupes puhumaan, hän sai ystäviä luokassa, kun hän oli ollu kauheen eristynyt. (Lukukoiraohjaaja 5)

Yksi jo pitkään lukukoiratoiminnan parissa työskennelleistä kertoi, kuinka lukukoiratoiminnalla on voitu tukea erilaisista sosiaalisista haasteista kärsiviä lapsia. Eräs haastateltava kuvaili, kuinka lukukoiratoiminta on osaltaan auttanut esimerkiksi mutismista kärsivää lasta:

> Tyttö jolla oli mutismi, nii se alussa koiralle kuiskaamalla ja vähitellen kerta kerran jälkeen ääni koveni ja sitten se uskaltautu koiralle puhumaan ääneen ja tietysti se koiran ohjaaja oli paikalla. Et lapsi oppi luottamaan siihen et hän voi ohjaajan läsnä ollessa puhua. Vähitellen tyttö alkoi puhumaan myös omassa luokassaan. Ensin lasten läsnä ollessa, sitten myös opettajien läsnä ollessa. Eli sillä on ihan valtava vaikutus ja on vaikuttanu tämän koko lapsen elämään ja perheen elämään. Et pelkästään se, että sai koiralle lukee ja rohkaistui lukemaan koiralle. (Lukukoiraohjaaja 4)

Haastateltavien kokemusten mukaan lukukoira on tukenut tunteiden säätelyä ja edistänyt näin lukemista ja oppimista. Vaikka ääneen lukeminen on joillekin lapsille hyvinkin jännittävä tilanne, on tilanteessa ollut koiran avulla mahdollista voittaa oma jännitys ja saada onnistumisen kokemus lukemisesta. Säännöllisessä lukukoiratoiminnassa koira on tunnetasolla tukenut lasten kokonaisvaltaista oppimista myös siten, että koira on saattanut kannustaa lasta esimerkiksi ylipäätään saapumaan kouluun.

> Se kokemus oli hänelle paljon isompi kun mitä mä olin luullu. Ja sittemmin Koirasta tuli hänelle ihan tosi tärkeä asia sillain tunnetasolla, et hän koki sen koiran olemisen tosi tärkeeks koulussa tai et se autto häntä monesti esimerkiksi ilmaisemaan tunteita ja helpottamaan kouluun tuloa. Et hänel oli semmosia sosiaalisia ongelmia esimerkiks kouluun tulossa, et hänellä oli aika paljon poissaoloja. (Luokanopettaja 6)

Eräs luokanopettaja kertoi myös kokemuksestaan, jossa 5.-luokkalainen tyttö tarvitsi rohkaisua ääneen lukemisessa ja kävi sen takia säännöllisesti lukemassa lukukoiralle. Oppilas toi välillä ystävänsä mukaan, vaikka opettaja hieman epäilikin, onko tällaisella parilukemisella mahdollisuuksia saavuttaa kaikkia lukukoiratoiminnan hyötyjä. Koira arpoi, kumpi lapsista lukee ja kumpi kuuntelee lattialla vieressä. Opettaja kertoi hämmästyneensä huomatessaan, kuinka lapset muodostivat tilanteessa oman ”lukukuplansa” kolmestaan koiran kanssa ja saivat aitoa kannustusta ja rohkaisua lukukoiran lisäksi myös toisiltaan. Lapset

myös keskustelivat luetusta lukemistilanteen lomassa. Näin ollen koira toimi siltana lukijayhteisön muodostumisessa. Seuraavassa aineistoesimerkissä tulee esille kyseinen tilanne ja se, kuinka lukukoiratoiminta voi samanaikaisesti tukea lapsen lukemista niin motivoinnin kuin tunnetuenkin näkökulmasta:

> Kuitenkin ne lapset luki niitä ruokareseptejä ja sit se toinen tyttö siinä matolla piti silmät kiinni. Sit kun se lukija oli lukenu yhden sivun, niin sit tää kuunteleva, silmät kiinni ollut tyttö sanoi, että 'lue vielä lisää, tässä on niin ihana olla'. Ja siit tuli semmonen kolmen kupla, siin oli se matolla makaaja, sit se lukija ja sit se koira, joka makas siinä lukijan vieressä. Ja sit tavallaan se matolla rentoutuja antoi lisäboostia sille lukijalle, että hei täs on ihana maata tässä matolla, et lue vielä lisää. (Luokanopettaja 6)

Näiden tulosten perusteella lukukoiratoiminta näyttää tukevan lasten lukemista ja kouluoppimisen tavoitteita monella tavalla. Ensinnäkin tutkimustulosten mukaan lukukoira innostaa ja motivoi lapsia lukemaan ja harjoittelemaan lukemista enemmän, koska koira koetaan merkityksellisenä kuuntelijana ja koiralle halutaan näyttää omaa osaamistaan. Toiseksi lukukoira tukee lasten lukemista ja kouluoppimisen tavoitteita tunnetasolla, esimerkiksi lukemiseen rohkaisemisessa, itsetunnon vahvistamisessa ja onnistumisen kokemuksia tarjoamalla. Kolmanneksi lukukoiratoiminta tukee lukemista ja kouluoppimisen tavoitteita siten, että koiran läsnäolo muokkaa oppimisympäristöstä ja ilmapiiristä hyväksyvämmän, kiireettömämmän ja keskittymistä tukevamman.

8 POHDINTA

8.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää lukukoiraohjaajien ja luokanopettajien kokemuksia lukukoiratoiminnasta. Tarkoituksena oli kartoittaa, millaisia malleja tai kokeiluja toiminnan pohjalta on tehty ja millaisia pedagogisia tavoitteita toiminnalle asetetaan. Lisäksi tarkoituksena oli selvittää, miten tutkittavien kokemusten mukaan lukukoiratoiminta voi tukea lasten lukemista ja kouluoppimisen tavoitteita. Tutkimuksessa selvisi, että lukukoiratoimintaa on toteutettu hyvin monipuolisesti. Luokanopettajien sekä lukukoiraohjaajien kokemukset lukukoiratoiminnasta olivat pääosin myönteisiä. Kokemuksista heijastuivat erilaiset edellytykset onnistuneelle toiminnalle sekä toimintaan osallistuvien erilaiset roolit. Sekä luokanopettajien että lukukoiraohjaajien toteuttama toiminta näyttäytyi tavoitteellisena. Luokanopettajat olivat asettaneet selkeitä pedagogisia tavoitteita toiminnalle, mutta myös lukukoiraohjaajien toiminnan taustalla heijastuivat erilaiset tavoitteet ja päämäärät. Lukukoira näyttää tukevan lukemista ja kouluoppimisen tavoitteita kolmella tapaa: motivaation, tunnetuen ja ilmapiirin kautta.

Tutkimustulosten perusteella lukukoiratoiminta hahmottuu monimuotoisena toimintana, joka näkyy muun muassa toiminnan erilaisissa toteutustavoissa. Kaiken pohjalla on kuitenkin sama pääajatus vuorovaikutteisesta tapahtumasta, jossa lapsi lukee koiralle. Beetz ja McCardle (2017, 111) jaottelevat lukukoiratoiminnan toteutustavasta ja aikuisen roolista riippuen joko eläinavusteiseksi toiminnaksi tai eläinavusteiseksi opetukseksi. Tutkimustuloksissani tutkittavien kokemuksissa heijastuivat molemmat muodot sekä luokanopettajien että lukukoiraohjaajien vastauksissa. Osa lukukoiraohjaajista sekä luokanopettajista kuvaili rooliaan lukemistilanteessa selvästi aktiivisempana kuin toiset. Tutkittavista osa esimerkiksi kertoi, että luetusta on keskustelu yhdessä, lukemiseen on tarjottu erilaisia apuvälineitä ja ohjaaja tai luokanopettaja on ollut aktiivisena toimijana mukana lukukoirahetkessä. Tällöin toiminta täyttää Beetz'n ja

McCardlen (2017, 111) määritelmän eläinavusteisesta opetuksesta. Toisaalta tutkimustulosten mukaan sekä lukukoiraohjaajat että luokanopettajat ovat toteuttaneet myös eläinavusteista toimintaa, jossa lapsi lukee ei-tuomitsevalle ja tilannetta rentouttavalle koiralle ohjaajan pysytellessä lähes kokonaan taka-alalla (Beetz & McCardle 2017, 111). Esimerkiksi yksi kouluissa toimivista lukukoiraohjaajista kertoi, ettei ikinä lukemistilanteen jälkeen anna palautetta lapselle eikä myöskään kerro opettajalle lapsen suoriutumisesta, jolloin kyseessä on selvästi eläinavusteinen toiminta. Toinen lukukoiraohjaaja puolestaan kertoi käyttävänsä paljon aikaa suunnitteluun, etukäteisvalmisteluihin ja keskusteluihin opettajien kanssa, jolloin toiminnalla on paljon eläinavusteiselle opetukselle ominaisia piirteitä. Toteutustapojen moninaisuus ei ole sinänsä yllättävää, sillä Suomessa lukukoirakoulutuksia ja lukukoiratoimintaa järjestävät useat eri tahot. Monimuotoinen toiminta voidaan nähdä rikkautena, mutta alan järjestäytymättömyys koettiin toisinaan myös haasteeksi. Mielenkiintoista on, miten Opetushallituksen syksyllä 2020 julkaisema ensimmäinen virallinen ohjeistus eläinavusteiselle toiminnalle oppilaitoksissa tulee vaikuttamaan eläin- ja koira-avusteiseen työskentelyyn tulevaisuudessa.

Kaikki haastateltavat kuvailivat lukukoiratoimintaa pääasiassa myönteisessä valossa, ja haastatteluista heijastui vahvasti erilaiset onnistumisen kokemukset. Kokemuksissa kuvattiin toistuvasti erilaisia edellytyksiä onnistuneelle lukukoiratoiminnalle, joita olivat ennakkovalmistelut, vapaaehtoisuus, säännöllisyys, lukukoiraohjaajan toiminta sekä lapsen ja koiran toimiva vuorovaikutussuhde. Koiran ja ihmisen suhteeseen liittyvät tutkimukset näyttävät olevan linjassa näiden onnistumisen edellytyksien kanssa. Esimerkiksi Fine ja Beck (2015, 5) ovat todenneet, että ihmisen ja koiran vuorovaikutussuhteen muodostuminen edellyttää vapaaehtoisuutta molemmilta osapuolilta. Myös haastateltavat totesivat, että pakottamalla suhde ei koiran ja lapsen välille synny. Russow (2002) puolestaan väittää, että ihmisen ja koiran syvä suhde voi syntyä vain, kun osapuolet tuntevat toisensa. Tämä puoltaa ajatusta säännöllisestä toiminnasta, jossa tuttuus mahdollistuu. Lisäksi vapaaehtoisuus ja valinnanvapaus ovat lukemisen

edistämisen kannalta olennaista. Aerila ja Kauppinen (2013, 13) toteavat, että lukemisen tulisi perustua vapaaehtoisuuteen, jotta se koettaisiin mielekkääksi ajanviettotavaksi. Vapaaehtoisuus liittyy usein myös sisäiseen motivaatioon (Ryan & Deci 2000, 61) jonka löytämiseen lukemaan opetuksessa pitäisikin kiinnittää huomiota (Opetushallitus 2020b).

Tutkimustulosten mukaan näyttää siis siltä, että säännöllisesti toteutettu lukukoiratoiminta tukee oppimista ja lukemista kaikkein tehokkaimmin. Myös Järvi (2020, 44) ajattelee, että lukutaidon edistymisen kannalta säännöllinen toiminta olisi tehokkainta. Tainion ja Siponmaan (2015) tutkimuksessakin toiminnan myönteiset vaikutukset alkoivat näkymään lapsessa vasta useampien kertojen myötä. Tutkimuksessani kaikissa haastateltavien kertomissa suurimmissa onnistumisen kokemusta kuvaavissa esimerkeissä lukukoiratoiminta oli ollut säännöllistä. Toisaalta tämä on loogista, sillä vain säännöllinen toiminta mahdollistaa suunnitelmallisuuden ja tavoitteellisuuden ja sitä kautta myös tavoitteiden täyttymisen seuraamisen ja arvioinnin. Lisäksi juuri säännöllisen toiminnan avulla koiran motivoiva vaikutus nousi esille, kun lapset harjoittelivat lukemista vapaa-ajallaan tulevaa lukukoirakertaa varten. Toisaalta ei yksittäisiin ja epäsäännöllisiin lukukoirakertoihin osallistumisestakaan ole haittaa, sillä kaikki lukeminen vie lukutaitoa eteenpäin ja jo hetkellinen lisäkannustus ja miellyttävä lukukokemus voivat olla merkittäviä.

Tutkimustulokseni kokoavat yhteen ja tuovat näkyväksi lukukoiratoiminnan pedagogisia mahdollisuuksia ja tavoitteita, joita toiminnalle voidaan asettaa. Lukukoiratoiminta näyttäytyy tavoitteellisena toimintana, ja kaikki luokanopettajat olivat asettaneet sille lukuisia pedagogisia tavoitteita, joita suhteutettiin oppilaiden sen hetkisiin tarpeisiin. MacNamara ja MacLean (2018, 183) toteavatkin, että kun koira otetaan mukaan oppimisprosessiin, on erityisen tärkeää asettaa toiminnalle oppimis- ja kasvatustavoitteet ja pohtia, miten oppilaat koiran läsnäolosta tulevat hyötymään. Erityisesti luokanopettajan on tärkeä olla tietoinen niistä ja pohtia, mitä toiminnalla halutaan saavuttaa, sillä perusopetuksessa tavoitteet ja sisällöt muodostavat opetuksen perustan (Opetushallitus 2014, 7). Jos

toimintaa toteutetaan yhteistyössä lukukoiraohjaajan kanssa, myös lukukoiraohjaajan olisi hyvä olla tietoinen tavoitteista. Tavoitteiden pohtiminen on edellytys sille, että toiminta voidaan järjestää mahdollisimman tehokkaaksi. Jos tavoitteena on lisätä esimerkiksi lapsen lukemismotivaatiota tai vapaa-ajan lukemista, työtavaksi valikoitunee se, että säännöllisesti järjestetyssä toiminnassa lapsi harjoittelee etukäteen tekstiä, jonka aikoo koiralle lukea. Tällöin koiralle lukemisen mahdollisuus tulevaisuudessa toimii kannustimena harjoittelulle tässä hetkessä, sillä tutkimustulosten mukaan koiralle halutaan näyttää oma osaaminen, mikä motivoi vapaa-ajan lukemiseen. Toisaalta jos tavoitteena on pikemminkin luoda harjoittelulle emotionaalisesti turvallinen ympäristö ja miellyttävä lukukokemus, työtavaksi ehkä valikoituu uuden tekstin harjoitteleminen koiran läsnä ollessa. Tällöin hyödynnetään koiran tarjoamaa sosioemotionaalista tukea sekä hyväksyvää ja kiireetöntä ilmapiiriä.

Mielenkiintoinen havainto tutkimuksessani on, että vaikka pedagogisiin tavoitteisiin liittyvät kysymykset kohdistettiin vain luokanopettajille, myös useiden lukukoiraohjaajien haastatteluista oli mahdollista havaita samankaltaisia tavoitteita toiminnan taustalla. Osa lukukoiraohjaajista, joilla ei siis ollut kasvatusalan koulutusta, kertoi esimerkiksi aktiivisesta roolistaan ja erilaisista käyttämistään lukemisen tukemisen keinoista lukukoiratoiminnassa. Kirjallisuudessa (ks. esim. Kennelliitto 2020; Shaw 2013) kuvataan lukukoiraohjaajien toteuttavan lukukoiratoimintaa vapaaehtoisesti, eikä heiltä edellytetä alaan liittyvää ammatillista koulutusta. Näin ollen tällaiselle lukukoiratoiminnalle ei aseteta tavoitteita eikä sitä myöskään arvioida. Tutkimustulosten perusteella näyttää kuitenkin mahdolliselta, että myös lukukoiraohjaaja voi tarkastella toimintaa ainakin jonkinlaisesta pedagogisesta näkökulmasta käsin, joskaan tavoitteet eivät ohjaa työskentelyä yhtä paljon kuin luokanopettajilla kouluympäristössä. Ohjaajien tarkemman pedagogisen tarkastelun on voinut mahdollistaa erilaiset lukukoirakoulutukset, joihin lukukoiraohjaajat ovat osallistuneet vapaa-ajallaan, sekä oma-aloitteinen ja aktiivinen tiedonhaku esimerkiksi lukuvaikeuksista ja lukemisen tukemisesta.

Okkosen ja Heinosen (2019) koira-avusteista pedagogiikkaa tutkineessa pro gradu -tutkielmassa tuotiin esiin havainto, että koulukoiratoiminnassa tavoitteisiin liittyviin kysymyksiin luokanopettajat olivat vastanneet muihin kysymyksiin verraten ”suppeasti” ja ”epämääräisesti” ja muutama vastaaja oli ohittanut kysymyksen kokonaan. Tästä tutkijat olivat päätelleet, etteivät aivan kaikki opettajat ole asettaneet selkeitä tavoitteita koira-avusteiselle opetukselle. (Okkonen & Heinonen 2019.) Kiinnostavaa on pohtia, mistä johtuu, että lukukoiratoiminnalle, jota toteutetaan myös kouluissa, asetetaan tutkimustulosten valossa enemmän pedagogisia tavoitteita kuin koulukoiratoiminnalle. Vaikka koulukoiratoiminta on eri asia kuin lukukoiratoiminta, voi koulukoiralla olla myös lukukoiran tehtäviä luokassa. Tähänkin tutkimukseen osallistui henkilöitä, jotka toteuttivat lukukoiratoimintaa osana muuta koira-avusteista työskentelyä. Tutkimukset on toteutettu ajallisesti melko lähellä toisiaan, mistä ei voi päätellä, että erot tavoitteiden asettamisessa johtuisivat ainakaan pelkästään koira-avusteisen työskentelyn vakiintumisesta. On syytä pohtia, johtuiko ero tutkimusten kysymysten asettelusta (lomakekysely vrt. haastattelu) vai esimerkiksi siitä, että lukukoiratoiminta olisi tarkemmin rajatumpaa, jolloin sen tavoitteet ovat myös kirkkaammin hahmotettavissa?

Tutkimuksessa esiin tulleet pedagogiset tavoitteet näyttävät olevan linjassa opetussuunnitelmassa asetettujen tavoitteiden kanssa. Esimerkiksi luokanopettajien mainitsemat lukuvalmiuksien tukemisen ja lukemiseen rohkaisemisen tavoitteet yhdistyvät suoraan sujuvan lukutaidon edistämiseen, joka on yksi äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksen tehtävistä (Opetushallitus 2014, 106, 171). Lisäksi esiin tulleet erilaiset työskentelytavat lukukoiratoiminnan parissa ovat yhteneviä opetussuunnitelmassa mainittujen työskentelytapojen kanssa.

Lukukoiratoiminta näyttäytyi usein lapsilähtöisenä työskentelytapana. Lapsilähtöisyys tekee lukemisesta mielekkäämpää (Aerila & Kauppinen 2018) ja lisää kiinnostusta lukemiseen (Lerkkanen ym. 2012, 27). Useat luokanopettajat myös kertoivat osallistaneensa lapsia alusta asti suunnittelemaan ja rakentamaan fyysistä tilaa, jossa lukukoiratoimintaa järjestetään. Tämä tukee opetussuunnitelman ohjeistusta, jonka mukaan oppilaita tulisi osallistaa oppimisympäristöjen

kehittämiseen (Opetushallitus 2014, 28). Opetussuunnitelmassa ohjataan myös kokemuksellisiin ja toiminnallisiin työtapoihin, sillä niiden katsotaan lisäävän elämyksellisyyttä ja vahvistavan motivaatiota (Opetushallitus 2014, 29). Tutkimustulosten mukaan luokanopettajat ovatkin asettaneet lukukoiratoiminnalle erilaisten oppimiseen liittyvien tavoitteiden lisäksi myös esimerkiksi elämysten saamisen mahdollisuuden. Lukukoiratoimintaan liitettiin myös draamallistaminen, joka on yksi oiva lukemisen toiminnallisuutta lisäävä keino (Aerila & Kauppinen 2021, 63).

Opetussuunnitelmassa mainitaan, että motivaatiota vahvistavat työskentelytavat tukevat itseohjautuvuutta, oman osaamisen kehittämistä ja ryhmään kuulumisen tunnetta (Opetushallitus 2014, 29). Tämä konkretisoitui tutkittavien vastauksissa heidän kertoessaan siitä, kuinka lukukoiratoiminta on mahdollistanut lasten oman toimijuuden, motivoinut oppilaita asettamaan itse itselleen lukutavoitteita tai vahvistanut luokan yhteishenkeä. Näin ollen voidaan todeta, että lukukoiratoiminta on perusteltavissa myös koulupäivän aikana. On mahdollista, että juuri kouluaikana koulu- ja kirjastoympäristössä järjestettävä lukukoiratoiminta tavoittaa todennäköisemmin ne lapset, jotka eivät välttämättä saa kotoa samanlaista kannustusta lukemiseen tai eivät vapaa-ajallaan ole kovin motivoituneita lukemaan – siis juuri sellaiset lapset, jotka lukukoiratoiminnasta saattaisivat kaikkein eniten hyötyä.

Tutkimustulosten mukaan lukukoiratoiminta tukee lukemista ja kouluoppimisen tavoitteita kolmella tapaa: motivaation, sosioemotionaalisen tuen ja ilmapiirin kautta. Lukukoira on motivoinut lapsia hetkellisesti ja pidemmällä aikavälillä harjoittelemaan enemmän ja innokkaammin lukemista, myös vapaa-ajalla ja lomilla. Samansuuntainen havainto tehtiin Newlinin (2003) tutkimuksessa, jossa lukeminen oli osalla oppilaista siirtynyt kouluympäristön ulkopuolelle. Tämä on merkittävä huomio, sillä oppilaita tulisi sitouttaa ja innostaa vapaa-ajalla tapahtuvaan lukemiseen, sillä juuri vapaa-ajan kirjojen lukeminen näyttäisi parantavan luetun ymmärtämisen taitoa (Torppa ym. 2020, 887). Torpan ym. (2020, 887) tutkimuksessa havaittiin, että hitaat ja heikot lukijat lukevat vähemmän vapaa-ajallaan kuin sujuvat lukijat, vaikka hitaat ja heikot lukijat ovat

juuri niitä, jotka harjoitusta ja toistoa tarvitsisivat eniten lukutaidon sujuvoittamiseksi. Tutkimustulosten mukaan lukukoiratoiminta on kuitenkin kasvattanut myös sellaisten lasten lukumotivaatiota, jotka eivät juuri muuten pidä lukemisesta, ja osa lapsista oli jatkanut lukemista myös vapaa-ajallaan. Vapaa-ajalla tapahtuvan omaehtoisen lukemisen taustalla on todennäköisesti sisäinen motivaatio, jolloin ihminen toimii siksi, että asia itsessään kiinnostaa ja tuottaa myönteisiä tunteita (Ryan & Deci 2000, 56, 60). Friesenin (2009, 114) tutkimuksessa havaittiin, että alkuperäinen innostus koiralle lukemisesta voi myös pidemmällä aikavälillä kehittyä sisäiseksi motivaatioksi lukemista kohtaan. Samankaltaisia havaintoja tuli esiin tässäkin tutkimuksessa, eli lukukoiratoiminta näyttää ainakin osaltaan edistävän sisäisen motivaation löytämistä ja ylläpitämistä.

Koiran tarjoama tunnetuki on yksi lukukoiratoiminnan tärkeistä seikoista. Tutkimustulosten mukaan lukukoiratoiminnalla on mahdollista tukea lukijan itsetuntoa ja itseluottamusta, ja koira on auttanut esimerkiksi lukemista jännittäviä lapsia. Samansuuntaisia havaintoja ovat tehneet monet muut lukukoiratoimintaa tutkineet (esim. Canelo 2020; Friesen 2010b; Shaw 2013). Havainto on kuitenkin huomionarvoinen, sillä juuri heikot lukijat suhtautuvat usein lukutilanteisiin suorituksina, joissa he kokevat olevansa arvioinnin kohteena, ja palautteen koetaan kohdistuvan omaan huonouteen tai hyvyyteen. Lapsen omat näkemykset itsestään lukijana ovat vahvasti yhteydessä lukutaidon kehittymiseen. (Lerkkanen 2017.) Tämän tutkimuksen tulosten mukaan lukukoiratoiminta tarjoaa lukijalle ainutlaatuisen ja myönteisen lukukokemuksen, sillä kukaan ei arvostele lukemista, ja ainoa palaute, jonka lukemisestaan mahdollisesti saa, on myönteistä. Myönteinen palaute on motivoivaa (Aro & Nurmi 2020, 141). Tutkimuksessani nousi myös esiin kokemuksia, joissa lukukoira on auttanut lapsia omien lukemisvaikeuksien hyväksymisessä ja antanut keinoja niiden kanssa toimimiseen.

Tutkimustulosten mukaan lukukoiran läsnäolo tukee hyvää oppimisen ympäristöä, joka on Piispasen (2008) mukaan rohkaiseva, myönteisiä tunteita herättävä, turvallinen ja kiireetön. Oppimisympäristön tulisi mahdollistaa onnistumisen kokemuksia mahdollisimman hyvin (Opetushallitus 2014, 28), sillä ne ovat tärkeitä lukemisen kanssa kamppaileville lapsille. Toistuvien epäonnistumisien

ja negatiivisen palautteen takia harjoitteluinto on vaarassa laantua (Lyytinen ym. 2019, 45). Tutkimustulosten mukaan lukukoiratoiminta tukee onnistumisen kokemuksia, sillä se näyttäytyy ainutlaatuisena tilanteena, sillä koiralle lukiessa kukaan ei korjaa eikä myöskään anna negatiivista palautetta. Koira hyväksyy kaikenlaisen lukemisen, joten se ohjaa lasta sujuvampaan lukemiseen, jossa virheisiin ei tarvitse aina tarttua. Lyytinen (2010, 261) onkin todennut, että lukivaikeuksisilla lapsilla pelkkä sitkeä virheiden poistoharjoittelu saattaa johdatella takertumaan liiaksi yksityiskohtiin ja lukemisen oikeellisuuteen, jolloin etenemisvauhti hidastuu entisestään haitaten luetun ymmärtämistä. Näin ollen voidaan ajatella, että lukukoiratoiminnassa pyritään juuri lukuilon herättelyyn sekä lukemisen sujuvuuden ja sitä kautta luetun ymmärtämisen edistämiseen. Juuri luetun ymmärtäminen ja lukunautinto ovatkin lukemisen päätavoitteita (Lyytinen 2010, 261).

Lukeminen on vuorovaikutuksellinen prosessi ja näin ollen sosiaalista toimintaa (Davidson 2010, 25). Lukemisen sosiaalinen luonne tulee näkyväksi myös tutkimustuloksissani. Ensinnäkin koira ja lapsi muodostavat tilanteessa oman vuorovaikutuksellisen suhteen, jota kutsuttiin muutamassa haastattelussa ”lukukuplaksi”. Tätä lapsen ja koiran välisen suhteen muodostumista pidettiin yhtenä edellytyksenä toiminnan onnistumiselle. Toiseksi tutkittavien kokemusten mukaan lukemistilanteessa saattaa olla lapsen ja koiran lisäksi muitakin, esimerkiksi lapsen vertaisia, jolloin oppimiskokemuksesta muodostuu jaettu. Lukukoira voi edistää lukemista arvostavan lukijayhteisön muodostumista toimimalla lasten välillä sosiaalisena siltana. Tämä on merkittävää, sillä yhteisöt ja vertaiset ovat lapsille tärkeitä lukuharrastukseen virittämisen malleja (Aerila & Kauppinen 2018, 61). Myös Piispasen (2008, 156) mukaan oppiminen muodostuu parhaimmillaan jaetusta oppimiskokemuksesta vuorovaikutuksellisessa oppimisympäristössä. Myös opetussuunnitelmassa ohjataan lukukokemuksien jakamiseen (Opetushallitus 2014, 110). Tutkimustulosteni mukaan jaettu oppimiskokemus koiran ja lasten kanssa tiivisti myös luokan yhteishenkeä ja paransi ilmapiiriä hyväksyvämmäksi. Tämä on merkittävä havainto, sillä yhteisöllisyyden kokemus lisää turvallisuuden tunnetta, ja turvallisessa ympäristössä on helpompi

keskittyä oppimaan. Ilmapiirillä on myös keskeinen merkitys oppimismotivaatioon. (Piispanen 2008, 142, 170.)

Tutkimustulosten mukaan lapset mieltävät koiran usein merkitykselliseksi kuuntelijaksi, joka on oikeasti kiinnostunut lapsesta ja luetusta. Samanlainen havainto on tehty muissakin tutkimuksissa (ks. esim. Friesen 2010b). Lukukoiratoiminnalle näyttäytyykin tyypillisenä se, että koiraan liitetään useita inhimillisiä piirteitä, ja koiran toimintaa ja mieltä tulkitaan ihmisen näkökulmasta käsin. Koiran inhimillistäminen näkyi haastateltavien kokemuksissa esimerkiksi koiran omana sähköpostina, koiran lähettäminä postikortteina, koiran ”suulla” puhumisena sekä esimerkiksi ajatuksena siitä, että jokin kirja olisi koiran suosikki eli koira ymmärtäisi luettua. Kaiken tämän takana on kuitenkin ihmisen toiminta. Tämä inhimillistäminen voidaan nähdä osana lukukoiratoiminnan erityistä ja ainutlaatuista luonnetta, ja se on mahdollisesti yksi niistä seikoista, joiden takia lapset mieltävät koiran merkitykselliseksi kuuntelijaksi.

Mielenkiintoista on pohtia, voisiko lukukoiratoiminnalla saavuttaa samankaltaisia tuloksia ilman koiran inhimillistämistä, vai onko se juuri ”jutun juoni”, joka saa lapset kiinnostumaan toiminnasta ja motivaation lukemista kohtaan heräämään? Lastenkulttuurissa eläinten inhimillistäminen on yleisestikin hyvin tuttu ilmiö, kaikkihan me tunnemme esimerkiksi sympaattisen ja liikuttavan Bambin tai sankarillisen ja ihmiselle uskollisen Lassie-koiran. Eläinten inhimillistäminen ei kuitenkaan ole täysin ongelmatonta, ja sitä on syytä tarkastella myös kriittisesti, sillä toiminnalla voi olla myös negatiivisia seurauksia. Vaarana on esimerkiksi se, että ihmisen käsitys koiran lajityypillisestä käyttäytymisestä hämärtyy. Toisaalta toiminta voi avata lapsille myös erilaisia eettisen pohdinnan polkuja. Koiran inhimillistäminen liittyy suurempaan yhteiskunnalliseen keskusteluun, johon kuuluu erilaisia moraalisia ja eettisiä kysymyksiä. Samalla kun ympäristö- ja ilmastoasiat ovat nousseet keskeisiksi yhteiskunnallisiksi kysymyksiksi, myös esimerkiksi lemmikkieläimiin liittyvät kysymykset on nostettu entistä laajemmin esille.

Ei ole myöskään syytä unohtaa kriittisyyttä koira-avusteiseen lukemiseen liittyviä tutkimustuloksia tarkastellessa. On mielenkiintoista pohtia, voisiko samankaltaisiin tuloksiin päästä harjoittamalla lukutaitoaan perinteisemmillä keinolla ilman koiran läsnäoloa. Lukutaitohan sujuvoituu harjoittelun kautta (esim. Lerkkanen 2017; Lyytinen 2010). Kuitenkin vertailevaa tutkimusta tehneet le Roux ym. (2014) havaitsivat, että lasten lukiessa aikuiselle, pehmolelulle tai koiralle vain koiralle lukeneiden luetunymmärtäminen kehittyi merkittävästi ja pysyi parempana vielä viikkoja koiralle lukemisen jälkeen. Ero johtuu todennäköisesti ainakin osittain siitä, että koira on onnistunut muokkaamaan lasten asenteita lukemista kohtaan myönteisemmiksi ja motivoinut kehittämään lukutaitoa (le Roux ym. 2014).

Tutkimusten mukaan oppilaat kokevat usein äidinkielen osaamisen tärkeäksi, mutta opiskelua ei koeta kiinnostavana, minkä nostaa esiin kysymyksen siitä, miten suomen kielen ja kirjallisuuden opiskelua voitaisiin muokata houkuttelevammaksi ja innostavammaksi (Kauppinen & Marjanen 2020, 91). Tämän tutkimuksen perusteella lukukoiratoimintaan kannattaakin suhtautua avoimen myönteisesti ja uteliaasti etenkin silloin, kun pohditaan, miten lapsia ja nuoria saataisiin houkuteltua, innostettua sekä sitoutettua lukemiseen.

8.2 Tutkimuksen luotettavuuden arviointi ja jatkotutkimushaasteet

Tutkimuksen arviointiin liittyy vahvasti luotettavuus (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2013, 232). Laadullisessa tutkimuksessa tutkija on itse tutkimuksensa keskiössä ja näin ollen joutuu toistuvasti arvioimaan ja pohtimaan tekemiään ratkaisuja (Eskola & Suoranta 1998, 152). Tutkimuksen luotettavuutta parantaa tarkka kuvaus tutkimuksen kaikista vaiheista (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 232). Olenkin pyrkinyt avoimuuteen ja selkeyteen kaikissa tutkimusprosessin vaiheissa, jotta lukija saa käsityksen siitä, miten tutkimus on tehty. Lisäksi olen perustellut tekemiäni valintoja tutkimuskirjallisuuteen nojautuen, jotta lukijan on mahdollista arvioida tutkimustani.

Tarkoituksena oli tutkia luokanopettajien ja lukukoiraohjaajien kokemuksia, jonka vuoksi validiteetin kannalta oli olennaista, että aineisto kerättiin juuri kyseisiltä ryhmiltä. Haastateltavissa oli lukukoiraohjaajia ja luokanopettajia lähes yhtä monta, joten molempien näkökulmat näkyvät aineistossa tasapuolisesti. Laadullisen tutkimuksen päämääränä ei ole tehdä yleistyksiä (Hirsjärvi & Hurme 2008, 59) ja otoskoko, 9 haastateltavaa, on laadulliselle tutkimukselle melko tyypillinen määrä. Tutkijana koin, että vaikka kaikkien kokemukset olivat erityislaatuisia, oli niissä havaittavissa myös joitakin samankaltaisuuksia ja toistuvia elementtejä. Lisäksi olen myös pyrkinyt rikastuttamaan tutkimustani suorilla aineisto-otteilla (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2013, 229).

Haastatteluaineisto tallennettiin ääneksi sekä kirjoitetuksi tekstiksi. Keräsin ja litteroin aineiston itse, mikä edesauttoi minua aineiston läpikotaisessa tuntemisessa. Pyrin haastattelutilanteissa neutraaliuuteen ja tietynlaiseen passiivisuuteen kuitenkin tutkittavien kokemuksista kiinnostuen. On tärkeä ymmärtää, että kokemuksia tutkittaessa tutkimuksen teko on aina tutkijan omaa subjektiivista tulkintaa (Perttula 2009, 144). Huomioin tämän esimerkiksi käyttämällä litteroitujen haastattelujen tarkasteluun ja analysoimiseen runsaasti aikaa ja tein sen huolellisesti ja kriittisesti, jotta aineisto ei olisi muodostunut vain sattumanvaraisista huomioista (Eskola & Suoranta 1998, 110). Pyrin aktiivisesti ja tietoisesti häivyttämään omat ennakko-oletukseni ja -ajatukseni aiheesta haastattelutilanteessa sekä aineiston analyysissä. Kuitenkin aiheen ollessa minulle henkilökohtaisesti läheinen, on laadullisen tutkimuksen subjektiivisuus aina inhimillistä. Perttula (2009, 145) kutsuu tällaista omien ennakko-oletusten ja -asenteiden kriittistä ja jatkuvaa tiedostamista sulkeistamiseksi, jonka avulla varmistetaan, ettei tutkijan oma aiempi ymmärrys ohjaa toisten kokemuksien ymmärtämistä.

Yksi tutkimuksen luotettavuuteen liittyvä pohdinta liittynee haastateltavien valikoitumiseen. Suurin osa haastateltavista tavoitettiin mukaan tutkimukseen julkaisemalla tutkimushaastattelupyyntö aiheeseen liittyvässä sosiaalisen median ryhmässä. Muutama haastateltava valikoitui mukaan henkilökohtaisella sähköpostipyynnöllä. Lukukoiratoiminta on tutkimusaiheena väistämättä sensi-

tiivinen, ja jokaisella tutkimukseen osallistuneella on jonkinlainen kokemuksellinen ja emotionaalinen side toimintaan. Kaikki tutkimukseen osallistuneet ovat tehneet tietoisen päätöksen toteuttaessaan lukukoiratoimintaa. Esimerkiksi lukukoiraohjaaja on valinnut antaa omaa aikaansa lukukoiratoimintaan tai luokanopettaja on tehnyt tietoisen päätöksen tuoda oman lemmikkinsä luokkaan tai kutsua vieras lukukoira ohjaajineen vierailuille. Myönteinen suhtautuminen lukukoiratoimintaan oli haastatteluissa läpileikkaava teema. Onkin syytä pohtia, onko tutkimuksellani ollut mahdollista tavoittaa myös ne henkilöt, joiden ajatukset ja kokemukset eivät ehkä olisi olleet näin myönteisiä? Onko mahdollista, että aiheeseen liittyvässä sosiaalisen median ryhmässä olisi jo lähtökohtaisesti aiheeseen myönteisesti suhtautuvia henkilöitä? Toiminnassa vahvasti mukana olleet todennäköisesti suhtautuvat aiheeseen myönteisesti. Toisaalta he ovat myös juuri niitä, jotka ovat nähneet ja kokeneet ne onnistumiset, jotka toimintaa kannustavat jatkamaan. Lisäksi on syytä pohtia kriittisesti, kykenevätkö ne, jotka toteuttavat toimintaa oman koiransa kanssa, arvioimaan lukukoiratoiminnan vaikutuksia objektiivisesti, sillä omaan lemmikkiin on yleensä aina erityinen kiintymyssuhde ja tunneside (Sinkkonen 2015, 38). Toisaalta tutkimukseen osallistui ”pitkän linjan koiraharrastajien” lisäksi myös esimerkiksi sellaisia luokanopettajia, joilla ei ollut omaa koiraa, ja yksi tutkittava kuvaili itseään ”ei-koiraihmiseksi”, mutta silti hänen kokemuksensa toiminnasta olivat myönteisiä.

Tutkimuksen teko oli kokonaisuudessaan antoisa, mielenkiintoinen ja toisinaan myös haastava prosessi. Opin paljon tieteellisen tutkimuksen teosta ja samalla minulle valottui eläinavusteinen työskentely ja koira-avusteisen lukemisen maailma aivan uudella tavalla. Toivon, että tätä kerryttämääni tietämystä voin hyödyntää jatkossa tulevassa ammatissani. Kuitenkin tutkimustulosteni perusteella jatkotutkimukselle lukukoiratoiminnasta on edelleen tarvetta. Tutkimustuloksista selvisi, että toimintaa toteutetaan hyvin monipuolisesti sekä kirjastoissa että kouluissa. Tarkoituksena ei ollut asettaa kirjastoa ja koulua, saati luokanopettajia ja lukukoiraohjaajia vertailevaan asetelmaan, mutta koska toteuttamistavoissa oli toisinaan suuriakin eroja myös esimerkiksi vain lukukoiraohjaa-

jien kesken, voisi jonkinlainen vertaileva tutkimus olla jatkossa paikallaan. Esimerkiksi aikuisten omaa toimintaa ja aktiivisuutta lukemistilanteessa kuvattiin hyvin vaihtelevasti, minkä vuoksi aihetta olisi tarpeen tutkia lisää, jotta esimerkiksi lukukoiraohjaajien koulutusta voitaisiin kehittää edelleen.

Suuri osa lukukoiratoimintaan liittyvistä tutkimuksista on tehty hyvin pienellä otoskoolla, minkä vuoksi lisätutkimusta koiralle lukemisen tehokkuudesta tarvitaan edelleen (Beetz & McCardle 2017, 117). Mielenkiintoista olisi esimerkiksi selvittää, onko yksittäisillä lukukoirakerroilla ollenkaan vaikutusta lasten motivaatioon, ja toisaalta, miten säännöllinen lukukoiratoiminta näkyy lasten motivaatiossa. Lisäksi tutkimuksessani muutama haastateltava kuvaili toteuttaneensa lukukoiratoimintaa tietylle, kohdennetulle lapsiryhmälle. Mielenkiintoista olisikin toteuttaa tulevaisuudessa tutkimus, jossa tutkittaisiin lukukoiratoiminnan vaikutuksia esimerkiksi maahanmuuttajataustaisiin oppilaisiin suomen kielen opettelun alkeisvaiheessa.

LÄHTEET

Aerila, J.-A. & Kauppinen, M. 2019. Sytytä lukukipinä: Pedagogisia keinoja lukuinnon herättelyyn. Jyväskylä: PS-kustannus.

Aerila, J.-A. & Kauppinen, M. 2021. Kirjasta kaveri: Sytykkeitä lukijaksi kasvamiseen. Jyväskylä: PS-kustannus.

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

Allergia-, iho- ja astmaliitto ry. 2013. Lemmikit julkisissa tiloissa, kuten kirjastoissa -ohje. https://www.allergia.fi/site/assets/files/1456/lemmikit_julkisissa_tiloissa_kuten_kirjastoissa_ohje.pdf (Luettu 3.12.2020.)

Allington, R. L. & Gabriel, R. E. 2012. Every child, every day. Reading: The Core Skills 69 (6), 10–15.

Anderson, K. L. & Olson, M. R. 2006. The value of a dog in a classroom of children with severe emotional disorders. Anthrozoös 19 (1), 35–49.

Anderson, K. L. 2007. Who let the dog in? How to incorporate a dog into a self-contained classroom. Teaching Exceptional Children Plus 4 (1), 1–17.

Aro, M. 2004. Learning to read. The Effect of Orthography. University of Jyväskylä.

Aro, M. & Lerkkanen, M.-K. 2020. Lukutaidon kehitys ja lukemisvaikeudet. Teoksessa T. Ahonen, M. Aro, T. Aro, M.-K. Lerkkanen & T. Siiskonen (toim.) Oppimisen vaikeudet. Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti, 252–289.

Aro, T. & Nurmi, J.-E. 2020. Motivaatio, tunteet ja oppiminen. Teoksessa T. Ahonen, M. Aro, T. Aro, M.-K. Lerkkanen & T. Siiskonen (toim.) Oppimisen vaikeudet. Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti, 128–147.

Aunola, K., Nurmi, J.-E., Niemi, P., Lerkkanen, M.-K. & Rasku-Puttonen, H. 2002. Developmental dynamics of achievement strategies, reading performance, and parental beliefs. Reading Research Quarterly 37 (3), 310–327.

Beetz, A. 2013. Socio-emotional correlates of a schooldog-teacher-team in the classroom. Frontiers in Psychology 4 (886), 1–7.

Beetz, A. & McCardle, P. 2017. Does reading to a dog affect reading skills? Teoksessa N. R. Gee, A. H. Fine & P. McCardle (toim.) How animals help students learn: Research and practice for educators and mental-health professionals. New York: Routledge, 111–123.

Canelo, E. 2020. Perceptions of Animal Assisted Reading and its Results Reported by Involved Children, Parents and Teachers of a Portuguese Elementary School. Human-Animal Interaction Bulletin 8 (3), 92–110.

Davidson, K. 2010. The integration of cognitive and sociocultural theories of literacy development: Why? How? Alberta Journal of Educational Research, 56 (3).

Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. 8.painos. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.

Fine, A. H. & Beck, A. M. 2015. Understanding our kinship with animals: input for health care professionals interested in the human-animal bond. Teoksessa A. H. Fine (toim.) Handbook on animal-assisted therapy. Foundations and guidelines for animal-assisted interventions. 4.painos. Cambridge, Massachusetts: Academic Press, 3–10.

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

Friesen, L. 2009. How a therapy dog may inspire student literacy engagement in the elementary landguage arts classroom. LEARNing Landscapes 3 (1), 105–122.

Friesen, L. 2010a. Potential for the role of school-based animal-assisted literacy mentoring programs. Language and Literacy 12 (1), 12–21.

Friesen, L. 2010b. Literacy Learning goes to the dogs: Animal-assisted literacy proves positive. The ATA Magazine 91 (2), 14–16.

Gough, P. B. & Tunmer, W. E. 1986. Decoding, reading and reading disability. Remedial and Special Education 7 (1), 6–10.

Guthrie, J. T., Hoa, A. L. W., Wigfield, A., Tonks, S. M., Humenick, N. M. & Littles, E. 2007. Reading motivation and reading comprehension growth in the later elementary years. Contemporary Educational Psychology 32 (3), 282–313.

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

Hallgren, A. 2006. Tunnista koirasi viestit. Suom. T. Syvänperä. Helsinki: Tammi.

Heikkilä-Halttunen, P. 2018. Lue lapselle! Opas lasten kirjallisuuskasvatukseen. Jyväskylä: Atena.

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

Herkman, J. & Vainikka, E. 2012. Lukemisen tavat. Lukeminen sosiaalisen median aikakaudella. Tampereen yliopistopaino oy: Tampere.

Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2008. Tutkimushaastattelu: Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.

Hirsjärvi, S., Remes P. & Sajavaara, P. 2013. Tutki ja kirjoita. Tammi: Helsinki.

Hoover, W. A. & Gough, P. B. 1990. The simple view of reading. Reading and Writing 2 (2), 127–160.

HUS Lastenpsykiatria 2020. Facebook-päivitys. 23.10.2020. https://www.facebook.com/huslastenpsykiatria/posts/201102788223712 (Luettu 12.4.2021.)

Högkulla, P. 2020. Lukukoira tassuttelee apuun jos lukeminen tökkii: Merja on yksi seudun kolmesta lukukoirasta, joka kuuntelee pientä lukijaa tarkalla korvalla, ei haku eikä keskeytä. Pietarsaaren Sanomat. 14.1.2020. (Luettu 30.5.2021.)

Ikonen, O. & Virtanen, P. 2007. Hyvä oppimisympäristö. Teoksessa O. Ikonen & P. Virtanen (toim.) Erilainen oppija – yhteiseen kouluun: kokemuksia

yksilöllisyyden ja yhteisöllisyyden kehittämisestä. Jyväskylä: PS-kustannus, 241–256.

Ikäheimo, K. 2013. Eläinavusteisen työskentelyn määritelmiä ja termejä (AAA ja AAT). Teoksessa K. Ikäheimo (toim.) Karvaterapiaa: Eläinavusteinen työskentely Suomessa. 1. painos. Helsinki: Solution Models House, 10–13.

Ikäheimo, K. 2020. Uusi luokittelu eläinavusteiseen työskentelyyn ja ripaus eläinavusteisuuden teoriaa. Teoksessa T. Järvi & K. Ikäheimo (toim.) Koira koulutyössä: toimintaa ja teoriaa eläinavusteisuudesta. Helsinki: BoD - Books on Demand, 67–81.

Intermountain Therapy Animals -verkkosivu. 2020. http://www.therapyanimals.org/R.E.A.D.html (Luettu 3.12.2020.)

Jalongo, M. R., Astorino, T. & Bomboy, N. 2004. Canine visitors: The influence of therapy dogs on young children's learning and wellbeing in classrooms and hospitals. Early Childhood Education Journal 32 (1), 9–16.

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

Jalongo, M. & Hirsh, R. 2010. Understanding reading anxiety: New insights from neuroscience. Early Childhood Education Journal 37, 431–435.

Järvi, T. 2020. Voihan Winston! Kokemuksia ja käytäntöjä koulukoiran työstä oppilaiden apuna ja tukena. Mitä, miten, miksi ja milloin? Teoksessa T. Järvi & K. Ikäheimo (toim.) Koira koulutyössä: toimintaa ja teoriaa eläinavusteisuudesta. Helsinki: BoD - Books on Demand, 13–66.

Kahilaniemi, E. 2020. Eläinavusteinen interventio: Asiakkaan toiminnallisuuden tukeminen koira-avusteisin menetelmin. Terälahti: Voimatassu.

Kairaluoma, L. & Takala, M. Johdanto lukivaikeuteen. Teoksessa M. Takala & L. Kairaluoma (toim.) Lukivaikeudesta lukitukeen. Helsinki: Gaudeamus, 11–24.

Kauppinen, M. & Marjanen, J. 2020. Millaista on yhdeksäsluokkalaisten kielellinen osaaminen? Suomen kielen ja kirjallisuuden oppimistulokset

perusopetuksen päättövaiheessa 2019. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. Helsinki: PunaMusta Oy.

Kaymen, M. 2005. Exploring Animal-Assisted Therapy as a Reading Intervention Strategy. Master's Thesis. Dominican University: CA.

Katzir, T., Kim, Y.-S. G. & Dotan, S. 2018. Reading self-concept and reading anxiety in second grade children: the roles of word reading, emergent literacy skills, working memory and gender. Frontiers in Psychology 9 (1180), 1–13.

Kennelliitto. 2016. Laatusuositus yleisten kirjastojen lukukoiratoimintaan. Kansalliset suositukset lukukoiratoimintaan kirjastossa-hanke. Mikkelin kaupunginkirjasto - Etelä-Savon maakuntakirjasto. https://www.kennelliitto.fi/en/files/lukukoiratoiminnan-laatusuositus (Luettu 3.12.2020.)

Kennelliitto. 2020. Lukukoirat. https://www.kennelliitto.fi/koirat/lukukoirat (Luettu: 3.12.2020.)

Kirjasto.fi - Ammattikalenteri. 2010. Kaarinan kirjastossa luetaan koiralle. https://www.kirjastot.fi/ammattikalenteri/kaarinan-kirjastossa-luetaan-koiralle-f788ae?language_content_entity=fi (Luettu 5.12.2020.)

Kirjasto.fi - Ammattikalenteri 2012. Tartu tassuun ja lue koiralle. https://www.kirjastot.fi/ammattikalenteri/tartu-tassuun-ja-lue-koiralle-6ee378?language_content_entity=fi (Luettu 5.12.2020.)

Kirnan, J., Siminerio, S. & Wong, Z. 2016. The impact of a therapy dog program on children's reading skills and attitudes toward reading. Early Childhood Education Journal 44 (6), 637–651.

Kiviniemi, K. 2015. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli. Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Jyväskylä: PS-kustannus, 74–88.

Korhonen, T. 2002. Lukemis- ja kirjoittamisvaikeudet. Teoksessa H. Lyytinen, T. Ahonen, T. Korhonen, M. Korkman & T. Riita. Oppimisvaikeudet. Neuropsykologinen näkökulma. Helsinki: WSOY, 127–190.

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

Kovas, Y., Voronin, I., Kaydalov, A., Malykh, S. B., Dale, P. S. & Plomin, R. 2013. Literacy and numeracy are more heritable than intelligence in primary school. Psychological science 24 (10), 2048–2056.

Kuula, A. 2011. Tutkimusetiikka: Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys. Tampere: Vastapaino.

Laine, T. 2015. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Jyväskylä: PS-kustannus, 28–45.

Lamminen, A. 2021. Eläinavusteisen oppimisen mahdollisuudet kirjallisuuskasvatuksessa. Teoksessa J.-A. Aerila & M. Kauppinen. Kirjasta kaveri: sytykkeitä lukijaksi kasvamiseen. Jyväskylä: PS-kustannus, 147–151.

Lane, H. B. & Zavada, S. D. W. 2013. Reading gets ruff. Canine-assisted reading programs. Reading Teacher 67 (2), 87–95.

Leino, K. ym. 2019. PISA 2018. Ensituloksia. Suomi parhaiden joukossa. Opetus- ja kulttuuriministeriö.

Leino, K., Nissinen, K., Puhakka, E. & Rautopuro, J. 2017. Lukutaito luodaan yhdessä. Kansainvälinen lasten lukutaidon tutkimus (PIRLS 2016). Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos.

Lerkkanen, M.-K., Kiuru, N., Pakarinen, E., Viljaranta, J., Poikkeus, A.-M., Rasku-Puttonen, H., Siekkinen, M., Nurmi, J-E. 2012. The role of teaching practices in the development of children's interest in reading and mathematics in kindergarten. Contemporary Educational Psychology 37 (4), 266–279.

Lerkkanen, M.-K. & Torppa, M. 2020. Luetun ymmärtämisen vaikeudet. Teoksessa T. Ahonen, M. Aro, T. Aro, M.-K. Lerkkanen & T. Siiskonen (toim.) Oppimisen vaikeudet (2. painos). Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti, 290–303.

Lerkkanen, M.-K. 2017. Lukemaan oppiminen ja opettaminen esi- ja alkuopetuksessa (1–4. painos). Sanoma Pro Oy: Helsinki.

Lerkkanen, M.-K., Poikkeus, A.-M., Ahonen, T., Siekkinen, M., Niemi, P. & Nurmi, J.-E. 2010. Luku- ja kirjoitustaidon kehitys sekä motivaatio esi- ja alkuopetusvuosina. Kasvatus 41 (2), 116–128.

Linnakylä, P. & Takala, S. 1990. Lukutaidon uudet ulottuvuudet. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos: Jyväskylä.

Linnakylä, P. 1990. Lukutaito – valmiutta ja vapautta. Teoksessa P. Linnakylä & S. Takala (toim.) Lukutaidon uudet ulottuvuudet. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos: Jyväskylä, 1–24.

Lyytinen, P. 2011. Varhainen kielen kehitys lukemaan oppimisen ennustajana. Psykologia 46 (2–3), 99–107.

Lyytinen, H. 2010. Dysleksia. Teoksessa P. Korpilahti, O. Aaltonen & M. Laine (toim.) Kieli ja aivot. Kommunikaation perusteet, häiriöt ja kuntoutus. Turun yliopisto: Kognitiivisen neurotieteen tutkimuskeskus, 257–262.

Lyytinen, H., Eklund, K., Ronimus, M. & Lyytinen, P. 2019. Lukemaan oppimisen vaikeudet, niiden varhainen tunnistaminen ja ennaltaehkäisy. Teoksessa M. Takala & L. Kairaluoma (toim.) Lukivaikeudesta lukitukeen. Helsinki: Gaudeamus, 25–53.

MacNamara, M. & MacLean, E. 2017. Selecting animals for education environments. Teoksessa N. R. Gee, A. H. Fine & P. McCardle (toim.) How animals help students learn: Research and practice for educators and mental-health professionals. New York: Routledge, 182–196.

Mallon, G. P. 1994. A generous spirit: the work and life of Boris Levinson. Anthrozoös 7 (4), 224–231.

Manner, M. 2020. Karvainen ja herttainen, mutta luokassa koira on työkalu. Opettaja. 13.8.2020. https://www.opettaja.fi/tyossa/karvainen-ja-herttainen-mutta-luokassa-koira-on-tyokalu/ (Luettu 10.10.2020.)

Melson, G. F. 2005. Why the wild things are: Animals in the lives of children (1. painos). Harvard University Press.

Morgan, P. L. & Fuchs, D. 2007. Is there a bidirectional relationship between children's reading skills and reading motivation? Exceptional Children 73 (2), 165−183.

Määttä, S. 2020. Motivaatio ja oppiminen. Teoksessa S. Tuovila, L. Kairaluoma & V. Majonen (toim.) Luku- ja kirjoitustaidon pedagogikkaa yläkouluun. Rovaniemi: Lapin yliopisto, 10–18.

Nagasawa, M., Mogi, K. & Kikusui, T. 2009. Attachment between humans and dogs. Japanese Psychological Research 51 (3), 209–221.

Natri, E. 2018. Lukukoira Börje ei hauku lukutaitoa eikä ohikulkijoita. Yle. 23.5.2018. https://yle.fi/uutiset/3-10218812 (Luettu 9.12.2020.)

Newlin, R. B. 2003. Paws for reading: An innovative program uses dogs to help kids read better. School Library Journal 49 (6), 43.

Niemi, M. 2020. Eläinavusteinen toiminta vaatii suunnittelua ja huolellisuutta. Canis 6/2020. (Luettu 15.10.2020.)

Odendaal, J. S. & Meintjes, R. 2003. Neurophysiological correlates of affiliative behaviour between humans and dogs. The Veterinary Journal 165 (3), 296–301.

Okkonen, A. & Heinonen, O. 2019. Luokanopettajien näkemyksiä koira-avusteisesta pedagogiikasta. Pro gradu -tutkielma. Turun yliopisto.

Opetushallitus 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Helsinki.

Opetushallitus. 2020a. Koirat koulussa – koira-avusteisen toiminnan ohjeistus oppilaitoksille. https://www.oph.fi/fi/opettajat-ja-kasvattajat/koirat-koulussa-koira-avusteisen-toiminnan-ohjeistus-oppilaitoksille?fbclid=IwAR2vfHOhkxFp-eOXf-9P9a4GPTFgKn22bdvZ8QNJA1jb74OMk325THmmdME (Luettu 20.4.2021.)

Opetushallitus. 2020b. Lukutaidon oppimisesta ja opettamisesta. https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/lukutaidon-oppimisesta-ja-opettamisesta (Luettu 23.3.2021.)

Patton, M. Q. 2002. Qualitative research & evaluation methods. 3.painos. Thousand Oaks: Sage.

Phale, M. & Korgaonkar, D. 2008. Pharmacology Of Learning And Memory. The Internet Journal of Pharmacology 8 (1). https://ispub.com/IJPHARM/7/1/12011 (Luettu 15.5.2021.)

Piccolo, L. R., Giacomoni, C. H., Julio-Costa, A., Oliveira, S., Zbornik, J., Haase, V. G. & Salles, J. F. 2016. Reading anxiety in L1: reviewing the concept. Early Childhood Education Journal 45 (4), 537–543.

Perttula, J. 2009. Kokemus ja kokemuksen tutkimus: Fenomenologisen erityistieteen tieteenteoria. Teoksessa J. Perttula & T. Latomaa (toim.) Kokemuksen tutkimus: merkitys – tulkinta – ymmärtäminen. Lapin yliopistokustannus: Tila, 115–162.

Piispanen, M. 2008. Hyvä oppimisympäristö: Oppilaiden, vanhempien ja opettajien hyvyyskäsitysten kohtaaminen peruskoulussa. Jyväskylän yliopisto, Kokkolan yliopistokeskus Chydenius.

Repo-Kaarento, S. 2010. Innostu ryhmästä. Miten ohjata oppivaa yhteisöä. Helsinki: Kansanvalistusseura.

le Roux, M. C., Swartz, L. & Swart, E. 2014. The effect of an animal-assisted reading program on the reading rate, accuracy and comprehension of grade 3 students: a randomized control study. Child & Youth Care Forum 43 (6), 655–673.

Russow, L. M. 2002. Ethical implications of the human-animal bond. International League of Associations for Rheumatology 43 (1), 33–37.

Ryan, R. & Deci, E. 2000. Intrinsic and extrinsic motivations: classic definitions and new directions. Contemporary Educational Psychology 25 (1), 54–67.

Ryan, R. & Deci, E. 2017. Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development and wellness. New York: Guilford Press.

Salovaara, R. & Honkonen, T. 2007. Rakenna hyvä luokkahenki. Jyväskylä: PS-kustannus.

Shaw, D. 2013. Man's best friend as a reading facilitator. The Reading Teacher 66 (5), 365–371.

Shernoff, D. 2013. Optimal Learning Environments to Promote Student Engagement. New York: Springer.

Sinkkonen, J. 2015. Lapsen yksilökehitys ja suhde eläimiin. Teoksessa K. Ikäheimo (toim.) Karvaterapiaa. Eläinavusteinen työskentely Suomessa. Helsinki: Solution Models House, 37–43.

Sokolowski, H. M. & Ansari, D. 2018. Understanding the effects of education through the lens of biology. NPJ Science of Learning 3 (17), 1–10.

Suomen Karva-Kaverit -verkkosivu. https://www.suomenkarvakaverit.fi/ (Luettu 28.11.2020.)

Story Dogs -verkkosivu. https://www.storydogs.org.au/ (Luettu 28.11.2020.)

Stutz, F., Schaffner, E. & Schiefele, U. 2016. Relations among reading motivation, reading amount, and reading comprehension in the early elementary grades. Learning and individual differences 45 (2016), 101–113.

Smith, K. 2010. Impact of animal assisted therapy reading instruction on reading performance of homeschooled students. Northcentral University, ProQuest Dissertations Publishing.

Svensk, T. 2020. Paniikkikohtaus helpotti Woiton seurassa – koulukoira auttaa opiskelijoita aina, kun stressaa ja ahdistaa. Yle. 6.3.2020. https://yle.fi/aihe/artikkeli/2020/03/06/paniikkikohtaus-helpotti-woiton-seurassa-koulukoira-auttaa-opiskelijoita-aina (Luettu 12.4.2021.)

Tainio, L. & Siponmaa, E. 2015. Lukukoira ei hauku. Koira, lapsilukija ja aikuiset lukemistapahtuman rakentajina. Kasvatus 46 (4), 364–378.

Takala, S. 1990. Lukeminen prosessinäkökulmasta. Teoksessa P. Linnakylä & S. Takala (toim.) Lukutaidon uudet ulottuvuudet. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja B, 43–57.

Terveyden ja hyvinvoinninlaitos 2021. Kouluterveyskysely 2017 ja 2019. Helsinki. https://sampo.thl.fi/pivot/prod/fi/ktk/ktk1/summary_perustulokset2?alue_0=87869&mittarit_0=199594&mittarit_1=199350&mittarit_2=199369&vuosi_0=v2017&kouluaste_0=161293# (Luettu 3.5.2021.)

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

Torppa, M., Niemi, P., Vasalampi, K., Lerkkanen, M.-K., Tolvanen, A. & Poikkeus, A.-M. 2020. Leisure reading (but not any kind) and reading comprehension support each other—a longitudinal study across grades 1 and 9. Child Development 91 (3), 876–900.

Ukkola, A. & Metsämuuronen, J. 2019. Alkumittaus - matematiikan ja äidinkielen ja kirjallisuuden osaaminen ensimmäisen luokan alussa. Helsinki: Kansallinen koulutuksen arviointikeskus.

Udell, M. A. R., Dorey, N. R. & Wynne, C. D. L. 2010. What did domestication do to dogs? A new account of dogs' sensitivity to human actions. Biological Reviews 85 (2), 327–345.

Vainio, I. 2016. Oppilaiden spontaanin kommunikaation muutokset koira-avusteisessa erityisluokassa: Tapaustutkimus eräässä pääkaupunkiseudun koulussa. Pro gradu -tutkielma. Helsingin yliopisto.

Vaismoradi, M., Jones, J., Turunen, H. & Snelgrove, S. 2016. Theme development in qualitative content analysis and thematic analysis. Journal of Nursing Education and Practice 6 (5), 100–110.

Wigfield, A. & Guthrie J. T. 1997. Relations of children's motivation for reading to the amount and breadth of their reading. Journal of Educational Psychology 89 (3), 420–432 .

Wolf, M. & Katzir-Cohen, T. 2001. Reading Fluency and Its Intervention. Scientific Studies of Reading 5 (3), 211–239.

Zambo, D. & Brem, S. K. 2004. Emotion and cognition in students who struggle to read: New insights and ideas. Reading Psychology 25 (3), 189–204.

LIITTEET

Liite 1. Haastattelurunko

Perustiedot:

Mikä on ammatillinen koulutuksesi?

Miten ja miksi kiinnostuit lukukoiratoiminnasta?

Oletko käynyt koirasi kanssa jonkun koulutuksen/soveltuvuustestin?

Jos on: Minkä? Millaiset valmiudet koulutus antoi lukukoiratoiminnan toteuttamiseen?

Jos ei: Mikset? Luuletko, että koulutuksesta olisi hyötyä sinulle? Minkälaista?

Käytännössä:

Miten olet toteuttanut lukukoiratoimintaa käytännössä?

Kuvaile "tavallista" tilannetta, kun lapsi tulee lukemaan koiralle.

Miten suunnittelet etukäteen lukukoiratoimintaa tai lukuhetkiä?

Millaisia pedagogisia tavoitteita asetat/ voi liittää toiminnalle, jossa lapsi lukee koiralle? (vain luokanopettajat)

Teetkö yhteistyötä muiden kanssa suunnitellessasi ja toteuttaessasi lukukoiratoimintaa? Millaista yhteistyötä ja keiden kanssa?

Minkälaisia lapsia (taitotaso, ikätaso) koiralle käy lukemassa? (vain ohjaajat)

Osallistuuko luokaltasi kaikki lapset koiralle lukemiseen vai miten toimintaan osallistuvat lapset valikoituvat? (vain luokanopettajat)

Millainen on roolisi lukukoirahetkissä?

Mikä on lapsen rooli lukukoiratoiminnassa?

Kokemukset:

Miksi otat koiran luokkaan ja erityisesti lukuhetkiin? (vain luokanopettajat)

Miksi toimit lukukoiraohjaajana, mikä siihen motivoi? (vain ohjaajat)

Kerro jostain erityisen hyvin mieleen jääneestä, *onnistuneesta* lukukerrasta?

Kerro jostain *epäonnistuneesta* tai haastavasta lukukoirakerrasta? Mikä aiheutti epäonnistumisen/haasteita? Miten ratkaisit ne?

Mitä lapsi mielestäsi/kokemustesi mukaan oppii, kun hän lukee koiralle?

Miten lukukoiratoiminta tukee lasten lukemista?

Saavuttaako koiralle lukemalla jotain, mitä ilman koiraa ei voisi saavuttaa? Mitä?

Mikä on mielestäsi merkityksellisintä lukukoiratoiminnassa?

Miten koiran ja lapsen välinen vuorovaikutus vaikuttaa lukemistilanteeseen ja oppimisen ympäristöön?

Mikä estää/edistää tämän vuorovaikutuksen syntymistä?

Millaiset lapset hyötyvät mielestäsi eniten lukukoiratoiminnasta? Miksi?

Oletko havainnut lukukoiratoiminnalla olevan vaikutusta lasten lukemismotivaatioon? Jos olet, niin millaista?

Oletko havainnut lukukoiratoiminnalla olevan vaikutusta lasten asenteisiin lukemista ja kirjoja kohtaan? Jos olet, niin millaista?

Miten otat lapset ja lasten näkökulman huomioon lukukoiratoiminnan suunnittelussa ja toteuttamisessa?

Mitkä ovat lukukoiratoiminnan suurimmat haasteet?

Miten lukukoiratoiminta on kehittynyt tai muuttunut /olet itse kehittänyt sitä vuosien varrella?

Miten olet mielestäsi itse kehittynyt lukukoiratoiminnassa?

Onko vielä jotain mitä tahtoisit lisätä tai kertoa?