



Auvinen Nina-Emilia

LUKUKOIRAN VAIKUTUS OPPILAAN LUKUMOTIVAATIOON

Kasvatustieteen kandidaatin-tutkielma

KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA

Luokanopettajan koulutus

2018

Oulun yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

Lukukoiran vaikutus oppilaan lukumotivaatioon (Nina-Emilia Auvinen)

Kasvatustieteen kandidaatin -tutkielma, 33 sivua

Huhtikuu 2018

Tämän kasvatustieteen kandidaatin -tutkielman tarkoituksena on tutkia kirjallisuuskatsauksen menetelmin, minkälainen vaikutus lukukoiratoiminnalla on oppilaan lukumotivaatioon. Lisäksi tarkoituksena on selvittää lasten lukumotivaatioon vaikuttavia seikkoja ja avata lukukoiratoiminnan periaatteita ja siitä saatuja tutkimustuloksia.

Suomalaislasten lukutaito sekä lukuharrastuneisuus ovat vähentyneet viime vuosina merkittävästi, joten erilaisten lukemaan motivointikeinojen etsiminen ovat tulleet osaksi opettajan työtä. Lukuelämysten ja -kokemusten luominen lapselle on myös yksi perusopetuksen opetus-suunnitelman tavoitteista.

Lukumotivaatio rakentuu pitkälti samalla tavalla kuin motivaatio yleensäkin. Tärkeimpiä vaikuttavia tekijöitä ovat oppilaan tavoitteet, tunteet, uskomukset ja kiinnostus, myös motivaatio-orientaatiolla on vaikutusta lukumotivaation kehittymiseen. Lisäksi tärkeä rooli on myös luettavilla kirjoilla sekä opettajan kannustuksella.

Lukukoiratoiminnan pääperiaatteena on tarjota oppilaalle kuunteleva korva, joka ei arvostele virheitä tai lukemisen hitautta. Koiralle lukemisen on huomattu rentouttavan oppilaita sekä vähentävän ääneen lukemisesta johtuvaa jännitystä. Motivaatioteorioiden mukaan itseensä uskomisen parantuessa ja tunteiden muuttuessa tehtävää suorittaessa positiivisemmaksi, motivaation tulisi parantua. Lukukoiratoiminnalla pyritään vaikuttamaan juurikin näihin seikkoihin, jotta oppilas innostuisi lukemisesta. Tämän hetkisten tutkimusten valossa, lukukoiratoiminta vaikuttaa osan oppilaiden lukumotivaatioon positiivisesti.

Avainsanat: lukutaito, motivaatio, lukumotivaatio, lukukoiratoiminta

Sisältö

1	JOHDANTO	4
2	Lukutaito	6
2.1	Lukutaidon perusta	7
2.2	Ongelmat lukemisessa	9
3	Lukemaan motivoiminen	11
3.1	Motivaatio.....	12
3.2	Lukemisen motivaatiosta	14
4	Lukukoiratoiminta	19
4.1	Eläinavusteinen työskentely (Animal-Assisted Interventions)	19
4.2	Koira ja ihminen	20
4.3	Koira koulussa	21
4.4	Lukukoiratoiminta	23
5	Johtopäätökset	26
5	Lähteet	29

1 JOHDANTO

Lukutaito on merkittävä taito elämän jokaisella osa-alueella. Viimeisten PISA-tutkimusten mukaan suomalaisnuorten lukutaidon taso on heikentynyt huomattavasti. PISA-tutkimusten mukaan lukutaidon tasossa eroja näkyy etenkin niin sanottujen huono-osaisten ja parempi osaisten välillä sekä tyttöjen ja poikien välillä. (Arffman, 2015.) Inga Arffmanin (2015) sanoja lainaten ”Suomessakin on viimeistään nyt aika herätä siihen, että lukutaito ei ole itsestäänselvyys vaan sen eteen on tehtävä töitä - kotona, koulussa ja yhteiskunnassa yleensäkin”. Lukutaidolla on oma tärkeä merkityksensä ihmisarvossa, sillä niin kutsuttu peruskoulutus, jonka pitäisi kuulua kaikille maailman ihmisille, käsittää UNESCO:n mukaan (2006, s. 30) kirjoitus- ja laskutaidon lisäksi lukutaidon.

Lukutaidossa tärkeänä osana ovat sekä lukemaan oppiminen että lukemisesta innostuminen. Erilaisten motivointi- ja innostamiskeinojen etsiminen ja löytäminen ovat siis lukemaan opettamisen lisäksi osa opettajan työtä. Monet luokanopettajat ovat innostuneet kokeilemaan erilaisia keinoja oppilaiden lukumotivaation lisäämiseen. Eräänä keinona kouluissa sekä kirjastoissa on käytetty lukemista sellaiselle ”kaverille”, joka ei arvostelee tai kommentoi lukemista. Lukukoirat ovatkin nostaneet suosiotaan lasten lukemaan harjoittelussa.

Tämän kandidaatintutkielman päätutkimuskysymys on, millainen vaikutus lukukoiratoiminnalla voi olla lapsen lukumotivaatioon koulussa. Sen lisäksi kirjallisuuskatsaukseni vastaa kysymyksiin, mistä lasten lukumotivaatio koostuu ja millaista toimintaa on lukukoiratoiminta.

Kandidaatintutkielmani tarkoituksena on siis kirjallisuuskatsauksen kautta tutustua lukukoiratoimintaan sekä siihen, kuinka lukukoira voi vaikuttaa lapsen motivaatioon lukea. Koska en tee tässä kirjallisuuskatsauksessa empiiristä tutkimusta, tarkoitukseni on perehtyä tämän hetkiin tietoihin ja tutkimuksiin lukukoiratoiminnasta ja sen vaikutuksista lasten lukemiseen. Tavoitteenani on, että kykenen avaamaan lukukoiratoiminnan ja lukumotivaation keskinäistä suhdetta. Avaan kuitenkin ensimmäiseksi lukutaidon käsitettä ja lukutaidon perustaa, sillä lukutaidon ja lukemismotivaation välillä on merkittävä yhteys. Parempi lukutaito ennustaa parempaa motivaatiota, ja motivaatio lukemiseen ennen lukutaidon saavuttamista, ennustaa parempaa lukutaitoa (Morgan & Fuchs, 2007, s. 167). Motivaation lisäksi lukutaito vaikuttaa lapsen itsetunnon kehitykseen sekä käytökseen koulussa (Ahvenainen & Holopainen, 2014, s. 75).

Lukutaidon lisäksi kerron motivaation muodostumisesta sekä yleisesti että lukemisesta. Käyn myös läpi millaiset asiat vaikuttavat lapsen lukumotivaatioon. Tämän jälkeen tutustutaan

eläinavusteisen työskentelyn käsitteeseen, sillä lukukoiratoiminta kuuluu kyseiselle alueelle. Lukukoiratoimintaa pohjustan avaamalla ihmisen ja koiran suhdetta sekä sitä, millaisia mahdollisuuksia koira-avusteinen pedagogiikka tarjoaa koulumaailmassa.

Tätä kandidaatintutkielmaa voisi mahdollisesti käyttää pohjana tulevalle pro gradu -tutkielmalle, jossa lukukoiratoiminnan vaikutuksia voisi tutkia empiirisemmin. Olen kiinnostunut selvittämään myöskin, kuinka paljon hyötyä lukukoiratoiminnasta on etenkin sellaisten oppilaiden kohdalla, jotka eivät ole juurikaan innostuneet lukemisesta. Tämän kirjallisuuskatsauksen tavoitteena on antaa itselleni käsityksiä ja periaatteita toteuttaa tulevaisuudessa lukukoiratoimintaa peruskoulussa lukemista harjoittelevien, lukemista sujuvoittavien sekä lukemiseen motivoitavien oppilaiden kanssa. Ajatuksena on, että lukukoiratoimintaa luokassaan hyödyntävä opettaja tuntee toiminnan periaatteet ja kykenee suunnittelemaan toimintaa, vaikka ei itse toimisi lukukoiran ohjaajana. Myös lukukoiratoiminnasta kiinnostuneet opettajat ja muut kasvatusalalla toimivat voivat lukea tästä kandidaatintutkielmasta lukukoiratoiminnan periaatteista.

2 Lukutaito

Lukutaidolla tarkoitetaan lukemisen mahdollistavia tekijöitä, ja lukemisella tarkoitetaan vuorovaikutusta lukijan ja luettavan tekstin välillä (Ahvenainen & Holopainen, 2014, s. 49). Lukutaidon saavuttaminen vaati ensiksi lukutaidon perustekniikan harjoittelua ja sen hallintaa. Tämän jälkeen saavutetaan peruslukutaito. (Lerkkanen, 2006, s. 10). Lukemiseen on kehitelty malleja, joista yksi on lukemisen yksinkertainen malli eli Simple View of Reading (kuvio 1), jota esitellään muun muassa Takalan (2006, s. 19) artikkelissa Lukemaan opettaminen ja Lerkkasen teoksessa Lukemaan oppiminen ja opettaminen esi- ja alkuopetuksessa (2006, 10).

Lukemisen yksinkertaisen mallin mukaan lukeminen koostuu kahdesta osasta, dekodauksesta sekä luetun ymmärtämisestä (Takala, 2006, s. 19). Dekodauksessa on kyse teknisestä lukutaidosta, jolloin lapsi osaa muun muassa kirjain-äännevastaavuudet ja kykenee yhdistämään kirjaimista tavuja ja tavuista sanoja (Lerkkanen, 2006, s. 10). Luetun ymmärtämisessä on kyse siitä, että lapsi ymmärtää lukemansa tekstin merkityksiä ja kykenee tekemään tekstistä päätelmiä ja arvioita tarvittaessa (Lerkkanen, 2006, s. 15). Joten, jotta voidaan puhua lukutaidosta, lapsen tulee hallita molemmat lukutaidon osat.

Kuvio 1. Lukemisen yksinkertainen malli (Simple View of Reading) mukailten Lerkkanen (2006) ja Takala (2006).



Suomalaisessa peruskoulussa lukutaidon saavuttaminen esikoulussa tai ensimmäisellä luokalla on yksi suurimmista opittavista taidoista. Perusopetuksen opetussuunnitelmassa (Opetushallitus, 2016, s. 104) ensimmäisten vuosiluokkien kohdalla mainitaan, että äidinkielen ja kirjalli-

suuden oppiaineen erityisenä tehtävä on muun muassa kielellisen tietoisuuden ja lukemisen perustaitojen kehittäminen. Vuosiluokilla 3-6 samainen tehtävä on muotoiltu sanoin ”lukemisen - - taitojen ja strategioiden sujuvoittaminen”. Lisäksi opetuksen tehtävä on myös kannustaa oppilaita lukuharrastuksen pariin. (Opetushallitus, 2016, s. 104, 161). Näiden asioiden vuoksi myös opetussuunnitelma velvoittaa peruskoulussa lukemaan opettamisen lisäksi etsimään oppilaita motivoivia lukutapoja.

Lukutaidon ollessa tärkeä opeteltava taito, sen voi ajatella olevan myös merkityksellinen ihmisen kasvatuksen, sivistettävyyden sekä erityisesti opetuksen kautta. Nämä kolme käsitettä ovat kasvatustieteen peruskäsitteitä. Kasvatuksella tarkoitetaan tietoisesti tai spontaanisti tapahtuvaa toimintaa, jolla pyritään vaikuttamaan kasvatettavan kasvatus- ja sivistysprosessiin, ja näiden prosessien kautta lapsesta kasvaa ihminen. Kasvatuksen ja sivistyksen erona Siljanderin (2014) mukaan voidaan pitää sitä, että kasvatus vaatii kahden ihmisen välisen vuorovaikutuksen, kun taas sivistysprosessissa ihminen kehittää omalla toiminnallaan itseään ja ympäristöään. Opetuksessa on taas pitkälti samanlaisia piirteitä kuin kasvatuksessa, mutta opetus sisältää vahvasti oppimisen, pedagogiikan ja tavoitteellisuuden. Opetuksen tarkoituksena onkin pyrkiä edistämään oppimista pedagogisin menetelmin. (Siljander, 2014, s. 28, 29, 34, 54.) Vaikka näiden kaikkien kolmen käsitteen avaamisessa Siljander (2014, s. 29, 40) on painottanut erityisesti vuorovaikutuksen merkitystä, niin myös lukutaidon avulla voidaan saavuttaa näitä kasvatustieteellisiä päämääriä. Lukeminen voi toimia opetuksen ja kasvatuksen yhtenä välineenä samoin kuin itseään sivistettäessäkin sitä voi hyödyntää.

2.1 Lukutaidon perusta

Lukemisen harjoittelun alussa on muistettava, että aluksi kirjaimet ja sanat ovat lapsille täysin tuntemattomia. Suomen kielessä lukemisen oppimista helpottaa kuitenkin puhutun sekä kirjoitetun kielen samankaltaisuus (Ahvenainen & Holopainen, 2014, s. 9). Kielen voidaan siis ajatella olevan säännönmukaista. Tässä kappaleessa käydään läpi perusteet lukemaan oppimiselle sekä tärkeimmät vaiheet ja käsitteet lukutaidon saavuttamiseksi. Varhaisella kielenkehityksellä on tärkeä rooli kognitiivisten taitojen kehityksessä, joihin luku- sekä kirjoitustaito kuuluvat (Ahvenainen & Holopainen, 2014, s. 30).

Lukemaan oppimisen taustalla vaikuttaa siis lapsen varhainen kielellinen kehitys. Kielellisesti taitava lapsi oppii yleensä nopeammin lukemaan ja on taitavampi lukija kuin kielellisesti hei-

kompi lapsi (Lerkkanen, 2006, s. 24). Ensimmäinen lukemisen vaihe on leikkilukeminen, jolloin lapsi ”lukee” tuttuja sanoja tai tekstejä (Sarmavuori, 2011, s. 94). Leikkilukemisen tukeminen on tärkeää, jotta lapsi saa positiivisia lukukokemuksia. Lukutaidon saavuttaminen vaatii kielellisen tietoisuuden harjoittamista, ja erityisesti fonologisen tietoisuuden osa-alueiden taitoja. Leikkilukemisella ei siis ole juurikaan tekemistä oikean lukemisen kanssa, mutta se voi innostaa lasta lukutaidon harjoitteluun, ja innostushan on yksi motivaation merkki.

Käsitteellisesti kielellinen tietoisuus sisältää fonologisen, morfologisen, semanttisen ja syntaktisen tietoisuuden. Fonologinen tietoisuus on se osa-alue, jonka hallitseminen on erityisen tärkeää lukutaidon kehittymisen kannalta. Taito irrottaa sana merkityksestään ja pilkkoo sana pienempiin osiin eli keskittyy sanan rakenteeseen, on fonologisen tietoisuuden taitoja. Kielellisesti fonologisen tietoisuuden taitoja voi harjoittaa muun muassa riimittelyllä, loppu- ja alkuäänteiden tunnistamisella sekä harjoittelemalla eri äänteiden ja kirjainten kuulemistä. Morfologisella tietoisuudella tarkoitetaan tietoisuutta sanoista eli siitä, kuinka sanoja taivutetaan ja kuinka sanat rakentuvat. Syntaktisessa tietoisuudessa eli lausetietoisuudessa on kyse kielen säännöistä ja niiden tuntemisesta, kun taas sanojen merkityksen ymmärtäminen kuuluu taas semanttisen tietoisuuden piiriin. (Lerkkanen, 2006, s. 31-32, 117; Takala, 2006, s. 15.)

Fonologisten taitojen harjoittelu pienissä osissa sekä ennen kouluikää että kouluiässä on tärkeää, jotta lukemisen mahdollistavat taidot kehittyisivät mahdollisimman pitkälle. Tässä vaiheessa opettaja sekä vanhemmat voivat auttaa lasta kiinnostumaan kielestä entisestään luomalla harjoituksista mukavia, riittävän helppoja, mutta toisaalta tarpeeksi haastavia ja kannustamalla lasta kielellä leikkimiseen. Motivaation perusta lukemiseen sekä kielen käyttöön voidaan luoda tässä vaiheessa.

Varsinaisessa lukemisen harjoittelemisessa ensimmäinen asia, mistä lasten kanssa lähdetään, on kirjainten tunnistus sekä kirjan-äännevastaavuus. Tämä vaatii harjoittelua, kunnes lapsi kykenee ilman suurempia ponnistuksia nimeämään kirjaimen ja sen ääntämistavan. Kun kirjaimet on opittu, tulee lapsi alkaa harjoitella kirjainten yhdistämistä sanoiksi. (Lerkkanen, Poikkeus, Ahonen, Siekkinen, Niemi & Nurmi, 2010, s. 117.)

Kielellisen tietoisuuden lisäksi lukutaidon oppimiseen vaikuttavat muistin toiminta ja tarkkaavaisuus. Muistin merkitys korostuu lukemaan opettelussa monessa kohtaa. Kirjainten nimien ja äänteiden, lukemaan aloitetun lauseen alun unohtaminen ja sanavaraston suppeus ovat esimerkiksi niitä kohtia, joissa muistin toiminta voi vaikuttaa lukemisen opetteluun negatiivisesti. Li-

säksi opitut asiat säilytetään muistin eri rakenteisiin, josta ne sitten tarvittaessa palautetaan mieleen. Tarkkaavaisuudessa on kyse siitä, mihin kiinnitämme huomiomme, minkä jätämme ilman huomiota, kykenemmekö ohjailemaan toimintaamme haluttuun suuntaan ja keskittymään tekemiseen sille vaadittuna aikana. Oppiminen, myös lukemaan oppiminen, vaatii tarkkaavaisuutta. On kuitenkin muistettava, ettei lapsi kykene keskittymään pitkiä aikoja samaan harjoitukseen, joten lyhytkestoiset ja vaihtelevat harjoitteet auttavat tarkkaavaisuuden ylläpitämisessä ja näin ollen oppimisessa. (Takala, 2006, s. 17, 19.)

Lapsen saavuttaessa teknisen lukutaidon, alkaa sujuvan lukutaidon ja luetun ymmärtämisen harjoittelu. Näiden rinnalla tulee myös pyrkiä lisäämään lapsen sanavarastoa ja harjoittelemaan kuullun ymmärtämistä (Lerkkanen ym., 2010, s. 118). Sujuva lukeminen vaatii luetun ymmärtämisen taitoja, sillä sujuvassa lukemisessa painopiste on tekstin merkityksen ymmärtämisellä (Lyytinen, 2011, s. 157) ja mitä sujuvampaa lukeminen on, sitä enemmän voidaan harjoitella luetun ymmärtämisen taitoja. Pelkkä sanojen tunnistus ei kuitenkaan anna tekstille merkitystä vaan lisäksi lukeminen vaatii lause- ja tekstitason ymmärtämistä (Ahvenainen & Holopainen, 2010, s. 62).

Joiltakin lapsilta lukemaan oppiminen käy kuin itsestään, mutta tavallisesti lukemaan oppiminen vaatii opettamista. Lukemisen opettamiseen on monenlaisia keinoja, jotka asettuvat joko synteettisten, analyyttisten tai näitä sekoittavien menetelmien piiriin. Synteettisissä menetelmissä opetuksen lähtökohtana on sanan pienimmät osat eli kirjaimet ja tavut, joiden kautta edetään suurempia kokonaisuuksia kohti. Analyyttiset menetelmät toimivat sitten ikään kuin päinvastoin. Lukemaan opettelussa lähdetään tällöin liikkeelle kokonaisuuksista, joista edetään kohti pienempiä yksiköitä. Useimmat opettajat kuitenkin sekoittavat näitä menetelmiä keskenään esimerkiksi oppilaan taidoista riippuen. (Lerkkanen, 2006, s. 60, 66.) En kuitenkaan ala käymään läpi tämän tarkemmin lukemaan opettamista, sillä se ei ole tässä työssä tarkoituksenmukaista.

2.2 Ongelmat lukemisessa

Lukemisen ongelmat voivat näkyä jo hyvin varhain. Selkeitä merkkejä lukemisen haasteista on esimerkiksi se, että lapsi tarvitsee selvästi suuremman määrän toistoja oppiakseen kirjaimen ja sitä vastaavan äänteen (Lepola, 2006, s. 53). Hidas oppiminen ei kuitenkaan tarkoita välttämättä lukemisen heikkoutta vaan edelleen lapsi voi kyetä saavuttamaan sujuvan ja hyvän lukutaidon harjoittelemalla.

Ahvenaisen ja Holopaisen mukaan (2014) teknisen lukutaidon vaikeuksia on useimmiten fonologisessa systeemissä, jolloin lapsen on hankala käsitellä sanaa pienempien yksiköiden osia. Tarkalleen ottaen vaikeuksia on tällöin muun muassa äänteiden ja kirjainten yhdistämisessä, kirjainten sujuvassa nimeämisessä ja kirjainten toisiinsa yhdistämisessä. (Ahvenainen & Holopainen, 2010, s. 30.) Tuloksia on kuitenkin mahdollista saavuttaa aktiivisella harjoittelulla. On olemassa myös oppilaita, joilla on hankala saavuttaa lukutaitoa tiiviistä tukemisesta ja harjoittelemisesta huolimatta. Tällöinkin oppilailla on erityisesti ongelmia fonologista tietoisuutta sisältävissä taidoissa. (Puolakanaho & Ketonen, 2011, s. 142.)

Dysleksia eli lukivaikeus on yleiskäsite lukemisen vaikeuksille, joihin liittyy juurikin fonologisen tietoisuuden ongelmia. Dysleksia-käsitteen alle menevät siis lähes kaikki lukemiseen liittyvät pulmat. Merkittävimpiä vaikeuksia lukemiseen aiheuttaa lukemisen erityisvaikeus, joka ei selity älykkyydellä, näön tai kuulon ongelmilla eikä riittämättömällä kouluopetuksella. Lukemisen erityisvaikeutta ennustavat kielelliset häiriöt jo ennen kouluikää. Lukemaan opeteltaessa vaikeudet näkyvät sanojen tunnistuksessa, ääneen lukemisessa ja luetun ymmärtämisessä, mutta vaikeuksia on todennäköisesti myös kirjoittamisessa. Luetun ymmärtämisessä pulmana on se, että oppilas saattaa lukea tekstin sujuvasti, mutta merkitys jää saavuttamatta. (Ahvenainen & Holopainen, 2014, s. 70, 74-75.) Tekstin merkityksen saavuttaminen on kuitenkin hyvin tärkeä osa lukiessa.

Lukemisen ongelmat vaikuttavat lapsen lukemismotivaatioon ja sen vuoksi lukivaikeuksien ehkäisy, aikainen huomaaminen ja seuranta ovat tärkeitä sekä lukutaidon kehittymisen, että lukemismotivaation kannalta. Lukemisen ongelmat syövät usein lukumotivaatiota siten, että lukemisen ollessa työlästä, lapsi ei tahdo lukea eikä lapsen lukutaito saa harjoitusta (Aro, Huemer, Heikkilä & Mönkkönen, 2011, s. 154). Tästä voi huomata kuinka lukutaito, lukemisen ongelmat ja lukumotivaatio kietoutuvat yhteen.

3 Lukemaan motivoiminen

Lukemaan motivoiminen on merkityksellistä muun muassa siksi, että lukeminen omaehtoisesti, aktiivinen harjoittelu sekä monipuolinen lukeminen kehittävät lukutaitoa (Lerikkanen, 2006, s. 120). Lukumotivaatio ja -harrastuneisuus ovat lukutaidon kanssa käsikädessä kulkevia asioita. Motivaatiota lukemiseen ennustaa lukutaidon taso, sillä Lepolan (2006) tutkimusten mukaan jo ensimmäisellä luokalla voidaan tehdä päätelmiä lukutaidon ja motivaation välillä. Heikomman lukutaidon tason omaavien motivaatio lukemiseen on heikompi heti alusta lähtien kuin taitavammilla lukijoilla. (Lepola, 2006, s. 30.)

Luokanopettajilla on suuri vastuu oppilaiden motivoimisesta. Opettaja-oppilasvuorovaikutussuhde sekä opettajan pedagogiset ja didaktiset valinnat luokahuoneessa vaikuttavat oppilaiden motivaatioon sekä akateemisiin taitoihin (Lerikkanen & ym., 2010, s. 126). Jokainen opettaja joutuukin pohtimaan millä tavoin saisi sen kaikkein vähiten kiinnostuneimmankin oppilaan lukemaan, edes jotain. Opettajan oma kiinnostus lukemiseen ja kirjoihin, on oppilaille merkityksellistä, samoin kuin opettajan antamat vinkit ja ehdotukset luettaviksi kirjoiksi (Guthrie, Wigfield, Tonks, Perencevich & Hoa, 2006, s. 92; Sarmavuori, 2011, s. 65).

Perusopetuksen opetussuunnitelmassa (2016) lukemaan motivoinnista ja lukuharrastuksesta mainitaan 1.-2 -vuosiluokkien kohdalla opetuksen tavoitteissa kohdissa T8 ja T13. Opetuksen tavoitteena on kannustaa oppilasta kiinnostumaan ja innostumaan esimerkiksi lastenkirjallisuudesta tarjoamalla myönteisiä lukukokemuksia ja elämyksiä, kehittämään lukuharrastustaan ja valitsemaan itseään kiinnostavaa kirjallisuutta ja muuta luettavaa. Vuosiluokkien 3.-6. opetussuunnitelmassa opetuksen tavoitteissa mainitaan myös kannustaminen kirjallisuuden tuntemukseen, innostaminen lukemaan ikätasolle sopivaa kirjallisuutta, myönteisten lukukokemusten luominen ja lukuharrastukseen rohkaiseminen. (Opetushallitus, 2016, s. 106-107, 163.) Opetussuunnitelmassa siis motivaatio-termiä ei käytetä, mutta kiinnostuksen ja innostuksen luominen sekä lukuharrastukseen rohkaiseminen viittaavat lukemisen motivoinnin tärkeyteen.

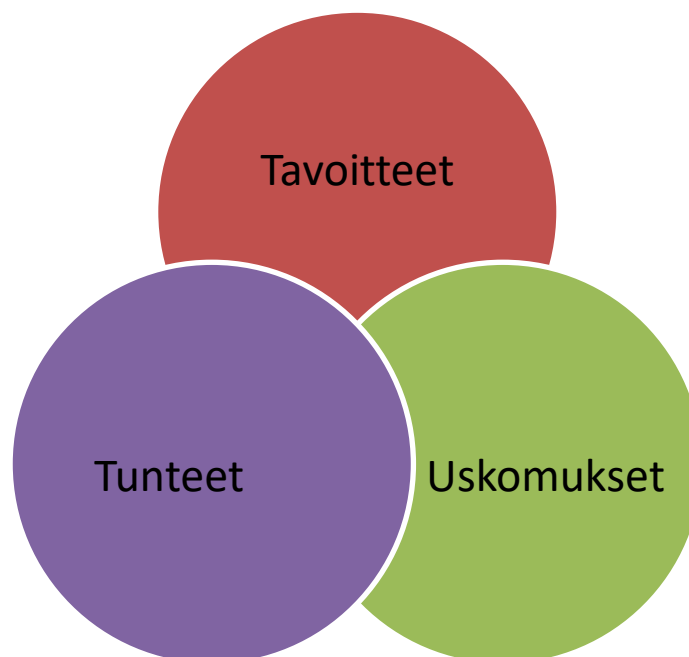
Lapsia kannattaa kannustaa lukemaan monipuolisesti. Eräs lukemisen tärkeimmistä hyödyistä on ympäröivän maailman käsittäminen (Lehtonen, 1998, s. 74). Kaunokirjallisuutta lukemalla oppilas saa kokemuksia muun muassa ihmisistä ja ihmissuhteista, kun taas tietokirjoihin perehtymällä voidaan maailman käsittämistä avartaa miltä tahansa saralta.

3.1 Motivaatio

Motivaatiolla tarkoitetaan tekijöitä, jotka virittävät, suuntaavat, ylläpitävät sekä säätelevät ihmisen toimintaa. Oppimisen kontekstissa motivaatio on merkityksellistä oppilaan oppimisen, oppimisvuorovaikutuksen ja lapsen kehityksen kannalta. (Hannula & Lepola, 2006, s. 10; Lepola, 2006, s. 23.) Jotta opettaja voi auttaa oppilaita suuntaamaan ja ohjaamaan motivaatiotaan, tulee tuntee motivaation perusta.

Motivaatio-teorioista yksi tunnetuimpia on Martin E. Fordin Motivational System Theory. Fordin mukaan (1992) motivaatio muodostuu (kuviokuva 2) kolmesta osasta: tavoitteista, tunteista ja uskomuksista. Jokaisella kolmella motivaation osa-alueella on oma tehtävänsä. Tavoitteet ohjaavat yksilön toimintaa, tunteiden tehtävänä on virittää yksilö tavoitteelliseen toimintaan ja uskomukset muuntelevat ihmisen käyttäytymistä sen mukaan, miten ihminen kokee pystyvänsä (minäpystyvyys) saavuttamaan tavoitteen. Uskomuksiin liittyy vahvasti tunteet, sillä kun ihminen uskoo tekemiseensä, hän sitoutuu toimintaan ja tavoitteiden saavuttamiseen myös tunneta-solla (Ruohotie, 1998, s. 36). Tavoitteen suorittamiseen vaikuttaa myös ympäristöstä saatu tuki. (Ford, 1992, 2-4; Lepola, 2006, s. 24.)

Kuviokuva 2. Motivaatioon vaikuttavat tekijät Fordin Motivational System Theoryn mukaan (Ford, 1992).



Motivaatioon liittyy olennaisesti myös motivaatio-orientaation käsite, jolla tarkoitetaan pääasiassa työskentelytapoja (Lerkanen, 2006, s. 42). Lukutaidon ja motivaation välistä yhteyttä tutkittaessa on päädytty kuvaamaan kolmea eri oppimismotivaatio-orientaatiotyyppiä, joilla nähdään olevan vaikutus lukutaitoon. Nämä ovat tehtäväorientaatio, minää puolustava orientaatio sekä riippuvuusorientaatio. Tehtäväorientoitunut oppilas pyrkii kohti päämäärää tai ongelman ratkaisua ja kykenee ohjailemaan omaa toimintaansa päästäkseen tavoitteeseensa. Minäorientoitunut oppilas kokee tehtävät usein itsensä arviointina eikä oppimistilanteena, kuten tehtäväorientoitunut oppilas tekee. Tällöin oppilas voi yrittää etsiä epämiellyttävälle tilanteelle jonkin sijaistoiminnon, jolloin oppimisen mahdollisuus heikkenee. Riippuvuusorientaation piirteinä taas on riippuvuus sosiaalisten tilanteiden antamasta palautteesta. Nämä palautteet ovat myös oppilasta ohjaavia tekijöitä. Oppilas siis ei ole motivoitunut tehtävän tai taidon hallintaan, vaan sen kautta saatavaan hyväksyntään opettajalta tai luokkatovereilta. (Lepola, Salonen & Vauras, 2000, s. 155; Lepola, 2006, s. 24; Morgan & Fuchs, 2007, s. 167.) Myöhemmin kuvaan näiden motivaatio-orientaatiotyyppien vaikutusta oppilaan lukemismotivaatioon. Motivaatio-orientaatiotyypeissä näkyy myös sisäisen ja ulkoisen motivaation eroja.

Tehtäväorientoituneiden oppilaiden motivaatio useimmiten on sisäistä motivaatiota ja riippuvuusorientaatiossa motivaatio on vahvasti ulkoista. Oppilaita motivoitaessa ja oppilaiden motivoituessa, heitä ohjailee usein jokin kannustin. Nämä kannustimet voivat olla joko sisäsyntyisiä tai ulkopuolelta lähtöisin. Ruohotie (1998) määrittelee sisäistä ja ulkoista motivaatiota seuraavin tavoin. Sisäinen motivaatio, nimensä mukaisesti, on sisäsyntyistä, jolloin käyttäytymisen tai toiminnan syyt ovat lähtöisin ihmisestä itsestään. Ulkoisessa motivaatiossa kannustimena toimii jokin ulkopuolelta tarjoutuva syy tehtävän suorittamiselle. Toinen ero ulkoisessa ja sisäisessä motivaatiossa on motivaation kesto. Sisäinen motivaatio mielletään pidempikestoiseksi, sillä se on useimmiten vapaaehtoista, kun taas ulkoinen motivaatio on lyhytkestoisempaa, sillä sen kannustimet voivat olla nopeammin saavutettavissa. (Ruohotie, 1998, s. 37-41.) Tilannekohtainen kokemus ja motivaatio ovat toisiinsa yhdistyviä seikkoja. Jos kokemus herättää nautintoa, iloa ja oppimista, se lisää myös pitkäaikaista sisäistä motivaatiota (Guthrie & ym., 2006, s. 93). Molemmat motivaatiotyypit voivat kuitenkin esiintyä yhtäaikaaisesti, eikä ulkoinen motivaatio ole aina huono asia (Ruohotie, 1998, s. 38).

Opettajan tulee osata hyödyntää ulkoisen motivaation keinoja pyrkiessään auttamaan oppilaita löytämään omaa sisäistä motivaatiotaan. Ulkopuolelta tuleva kannustin innostaa oppilaita ja se voi saada oppilaat työskentelemään tehokkaasti. Ruohotien (1998) mukaan tällainen toiminta

voi lisätä sisäistä motivaatiota, kunhan oppilaat eivät totu siihen, että jokaisesta tehdystä toiminnosta seuraa palkkio. (Ruohotie, 1998, s. 40.) Oppilaiden kanssa olisi siis hyvä pohtia esimerkiksi lukemisen hyötyjä, jotta jokainen voisi löytää sisäisen motivaation lukemiseen itseltään.

Oppilaan omien uskomusten ja opettajan kannustuksen lisäksi motivaatioon vaikuttaa vanhempien uskomukset ja odotukset lapsesta. Lapsen käsitys itsestä on usein hyvin samankaltainen kuin vanhempien käsitykset omasta lapsestaan (Lerikkanen ym., 2010, s. 126). Vanhemmat tai huoltajat voivatkin vaikuttaa lapsen käsitykseen hänen omista taidoistaan ja vaikuttaa näin ollen lapsen motivaatioon joko positiivisesti tai negatiivisesti.

3.2 Lukemisen motivaatiosta

Lukumotivaatio on merkityksellinen seikka. Lukumotivaatio ohjailee lasten lukuharrastuneisuutta sekä koulussa että vapaa-ajalla. Kouluissa tulisikin kiinnittää huomiota jokaisen oppilaan lukemiseen niin taidollisesti kuin motivaationaalisesti.

Tutkimusten mukaan (Morgan & Fuchs, 2007, s. 166) heikommin lukevat kokevat lukemisen vaikeaksi, näkevät itsensä huonompina ja heidän asenteensa lukemista kohtaan on negatiivisempaa. Kyseisen tutkimuksen mukaan tällaiset lukijat lukevat myös kolme kertaa vähemmän kuin motivoituneemmat lukijat. Myös Lepola (2006) on havainnut, että heikommin lukevat oppilaat eroavat taitavammin lukevista oppilaista taitotason lisäksi motivaation määrässä. Kuitenkin lukemisen lisääminen vähentäisi yllä esitettyjä tunteita. (Lepola, 2006, s. 25.) Tämän vuoksi opettajana olisi tärkeää tuntea lukutaidon perusta, millaisia ongelmia lukutaidon saavuttamisessa voi olla sekä millainen yhteys lukutaidolla ja motivaatiolla on. Opettajan on tunnettava myös motivaatioon vaikuttavat tekijät, jotta hän kykenee luomaan opetuksestaan motivoivaa ja vaikuttamaan oppilaiden motivaation kehittymiseen. Motivaatio-teorian mukaisesti (kuviokuva 1) motivaatiota ohjailee muun muassa tunteet ja uskomukset, ja näiden kahden ollessa kielteisiä, ei motivaation voi olettaakaan olevan korkealla (Lepola, 2006, s. 24). Tutkimukset ovat todistaneet, että heikosti lukevat ja huonosti motivoituneet oppilaat menettävät motivaatiotaan epäonnistuessaan aina uudelleen lukemisessa (Morgan & Fuchs, 2007, s. 166). Olisikin tärkeää pyrkiä takaamaan oppilaille onnistuneita lukukokemuksia heidän lukutaidon tasosta huolimatta.

Aiemmin kuvasin motivaatio-orientaatiotyyppejä, joilla on nähty olevan vaikutus lapsen lukutaidon kehittymiseen. Tehtäväorientoituneet oppilaat saavuttavat yleensä paremman lukutaidon kuin muut motivaatio-orientaatiotyypit. Tehtäväorientoituneissa oppilaissa on myös sellaisia, joiden kielellinen kehitys on ennustanut heikompia valmiuksia oppia lukemaan, mutta jotka ovat silti alakoulun aikana osoittaneet lukutaidon kehittymistä odotettua paremmin. Heillä myös lukemisen motivaatio on kasvanut. (Lepola, 2006, s. 28; Morgan & Fuchs, 2007, s. 168.) Opetusta suunniteltaessa olisikin siis pyrittävä löytämään keinoja oppilaiden tehtäväorientaation lisäämiseksi. Oppilailla, joiden motivaatio ei automaattisesti ole tehtäväorientoitunutta, opettajalta ja vanhemmilta saatava tuki on erityisen tärkeää lukemisen harjoittelussa (Lerkkänen & ym., 2010, s. 119; Morgan & Fuchs, 2007, s. 168).

Lukumotivaatiotutkimuksissa on selvitetty millaisia perusteluja lapset ovat antaneet selittäviksi tekijöiksi ulkoiselle ja sisäiselle motivaatiolle. Ulkoista motivaatiota selittää muun muassa hyvän arvosanan tavoittelu sekä opettajan miellyttäminen, kun taas sisäistä motivaatiota lisää kiinnostus kirjan tarinaan ja mahdollisuus jutella kirjasta ystävien kanssa (Guthrie & ym., 2006, s. 97). Opettajan on siis tehtäväorientaatioon kannustamisen lisäksi pyrittävä löytämään keinoja lisätä oppilaiden sisäistä motivaatiota. Tehtäväorientaationkaan lähtökohtana ei tule olla siis vain tehtävän suorittaminen vaan myös oppilaan saama hyöty tehtävän suorittamisesta. Ylipääntään opetuksessa tehtävien teon ainoana kannustimena ei saisi olla tehtävien valmiiksi saattaminen, vaan opetuksen tulisi herättää kiinnostus opittavaan asiaan siten, että oppilaat haluavat suorittaa tehtävän ja sitä kautta oppia asian. Tähän liittyy myös se, että opettajana on pyrittävä ohjaamaan oppilaita löytämään itselleen sopivia kirjoja luettavaksi (Lerkkänen, 2006, s. 47). On myös huomattava, että tehtäväorientaatiosta huolimatta pelkkä suorittaminen ei luo pitkäaikaisista motivaatiota, jos lukemiseen ei liity omaa tahtoa ja kiinnostusta (Lehtonen, 1998, s. 74). Opettajana olisi tärkeää tukea myös lasten minäkuvan kehittymistä, siten että oppilaiden uskomukset omista taidoista kehittyisivät positiiviseen suuntaan ja usko itseän lukijana vahvistuisi (Lerkkänen, 2006, s. 45).

Koulussa tapahtuvassa lukemisessa tulee ottaa huomioon lukijoiden erilaiset kiinnostuksen kohteet mahdollisimman hyvin. Vaikka kouluissa puolletaan monipuolista lukemista, lukemisen syyttäminen on ensiarvoisen tärkeää lapsen oppimisen, jaksamisen ja motivaation kannalta. Jos lukemistehtävät ovat useimmiten sellaisia, että oppilas epäonnistuu niissä, lisääntyy oppilaan kielteinen kuva itsestään lukijana (Lerkkänen, 2006, s. 46; Morgan & Fuchs, 2007, s. 166). Luettavien kirjojen tulisikin olla oppilaiden kokemuksiin ja ikätasoon sopivia,

jotta oppilaiden olisi helpompi käsitellä luettua aihetta (Sarmavuori, 2011, s. 126). Luokkahuoneessa tapahtuvalla toiminnalla sekä opettajan toiminnalla voidaan vaikuttaa oppilaiden lukemismotivaatioon. Motivaation kehittäminen vaatii kuitenkin sen, että opettaja tuntee motivaatioteoriat ja pyrkii luokassa motivaatiota kehittäviin toimenpiteisiin. Koska lukemismotivaatio on usein kontekstiriippuvaista, luokkahuoneessa tapahtuva lukutoiminta tulee olla oppilaiden lukemista ja lukuvalintoja kannustavaa, sisältää käytännöllisiä aktiviteetteja ja harjoitteita sekä pyrkii käsittelemään luettavia aiheita muutoinkin (Guthrie & ym., 2006, s. 92, 109). Monipuoliset lukukokemukset ja monipuolinen kirjojen käsittely saavat oppilaat kiinnostumaan kirjoista ja niiden aiheista laajemminkin. Suomalaisella opettajalla ja opetuksella on valtava mahdollisuus lapsen lukutaidon sekä lukuharrastuneisuuden kehittämiseen juuri näistä syistä (Sarmavuori, 2011, s. 61).

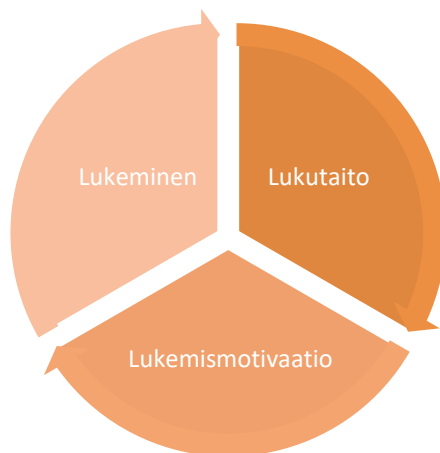
Näiden lisäksi lukumotivaatiota käsiteltäessä on hyvä huomioida, että tyttöjen ja poikien lukutaidossa sekä lukumotivaatiossa ja -harrastuneisuudessa on tutkitusti eroja. Suomalaiset tytöt ovat pärjänneet PISA-tutkimuksissa lukemista mittaavissa osioissa hyvin. Erään suomalaisen tutkimuksen mukaan täysin kirjoja lukemattomia poikia on noin 11 prosenttia, kun taas tytöistä 80 prosenttia lukee noin neljä kertaa viikossa ja 16 prosenttia lähes joka päivä. (Sarmavuori, 2007, s. 102.)

Lepola (2006) on havainnut oppimistilanteissa eroja tyttöjen ja poikien motivaatiossa. Tytöt ovat motivoituneempia sekä tehtävääorientoituneempia kuin pojat. (Lepola, 2006, s. 34.) Osaltaan eroa selittää tyttöjen ja poikien erilaiset vapaa-ajan viettotavat. Lukemisharrastusta tutkittaessa tytöt viettävät enemmän aikaa kirjojen parissa kuin pojat, jotka pelaavat tietokoneilla ja pelikonsoleilla (Lynn & Mikk, 2009, s. 9; Sarmavuori, 2007, s. 102). Lukumotivaatiota harjoituttaessa ja lukemiseen kannustaessa olisi tärkeää siis huomata nämä erot ja pyrkiä löytämään sekä tyttöjä että poikia innostavia kirjoja ja tekstejä. Iso-Britanniassa tehdyn Pisa-tutkimukseen perustuvan tutkimuksen mukaan (Lynn & Mikk, 2009, s. 8-9) pojilla olisi hyvät mahdollisuudet pärjätä lukemisessa samalla tasolla kuin tytöt. Lynn'n ja Mikk'n (2009, s. 9) tutkimuksen mukaan pojilla on useammin oma huone, ja heidän kotoaan löytyy enemmän kirjoja kuin tytöillä (Lynn & Mikk, 2009, s. 9). Heidän kotioloissaan on siis monia sellaisia tekijöitä, jotka tukevat lukutaidon kehittymistä, mutta joilla ei kuitenkaan näyttäisi olevan merkitystä lukutaidon tasoon varsinkaan positiivisesti. Poikien lukemiseen vaikuttaa erityisesti (mies)opettajien esimerkillisyys, innostuneisuus ja vinkit luettaviksi kirjoiksi (Sarmavuori, 2011, s. 65). Monipuolinen kirjallisuuden tuntemus on hyödyksi opettajan työssä, sillä lukemismotivaatio voi vähentyä silloin kun sopivaa kirjallisuutta ei löydy.

Lukivaikeuksien kanssa painivat oppilaat ovat heikommin motivoituneita niin lukemiseen kuin muihinkin akateemiseksi laskettaviin tehtäviin (Morgan & Fuchs, 2007, s. 166). Tämän vuoksi olisikin tärkeää, että lukemisen ongelmat, kuten lukemisen erityisvaikeus, huomattaisiin ajoissa ja tuki voitaisiin aloittaa mahdollisimman nopeasti ja kohdennetusti. Oppilaalle, jolla on lukivaikeuksia, tulee pyrkiä mahdollistamaan onnistuneita ja elämyksellisiä lukukokemuksia samalla tavalla kuin muillekin oppilaille. Kyseisessä tilanteessa on erittäin tärkeää löytää oppilaan tasolle sopivia kiinnostavia kirjoja.

Kuvion 3 esittämällä tavalla lukeminen, lukutaito ja lukemismotivaatio vaikuttavat toisiinsa. Lukemisen harjoittelu lisää lukutaitoa, ja lukutaidon omaaminen lisää oppilaan lukemismotivaatiota. Motivoitunut lukija taas lukee lisää ja lukeminen parantaa yhä hänen lukutaitoaan. Arokumppaneineen (2011, s. 154) onkin kuvannut lukemisen harjoittelua noidankehäksi etenkin silloin kun mukana on myös lukemisen ongelmia. Lukemisongelmat vähentävät usein lukemista, koska lukeminen on hidasta ja työlästä eikä oppilas tällöin myöskään halua lukea. Kuitenkin aktiivinen lukeminen ratkaisisi lukemisongelmia esimerkiksi sujuvuudessa. (Aro & ym., 2011, 154.)

Kuvio 3. Lukutaidon, lukemismotivaation ja lukemisen suhde mukaillen Aro ym. (2011), Lepola (2006) ja Morgan & Fuchs (2007).



Kuitenkaan pelkkä motivaation synnyttäminen ei riitä, vaan huomiota on kiinnitettävä myös motivaation ylläpitämiseen. Motivaation löytämiseen sekä ylläpitämiseen voi hyvinkin käyttää

samanlaisia keinoja. Oppilaiden kanssa voi harjoitella oman motivaation tunnistamista ja ohjailemista, jotta he oppisivat itsekin säätämään omaa motivaatiotaan erilaisissa oppimistilanteissa.

4 Lukukoiratoiminta

Suomessa koira-avusteinen pedagogiikka ja koulukoirat eivät ole vielä kovin yleisiä toimintatapoja. Lukukoiratoiminta on viime vuosina kuitenkin lisännyt suosiotaan, samoin kuin yksittäisten (erityis)opettajien opetuksessaan hyödyntämät koulukoirat (Ahonen, 2013, s. 184).

Yhdysvalloissa eläinten hyödyntäminen opetuksessa on ollut jo pidemmän aikaa suosittua, ja monet tutkimukset aiheesta ovatkin peräisin Yhdysvalloissa tehdyistä interventioista.

Tässä luvussa käydään läpi ensiksi eläinavusteiseen työskentelyyn liittyvät käsitteet; eläinavusteinen toiminta, eläinavusteinen terapia ja eläinavusteinen pedagogiikka. Sen jälkeen käydään läpi koiran ja ihmisen suhdetta, josta päästään koira-avusteiseen pedagogiikkaan eli siihen, mitä tarkoittaa, jos luokassa on myös koira. Lukukoira-kappaleessa käsitellään itse pääasia eli mitä lukukoiratoiminta on ja millaisia tutkimuksia aiheesta on tähän mennessä tehty.

4.1 Eläinavusteinen työskentely (Animal-Assisted Interventions)

Eläinavusteinen työskentely on kattotermi toiminnoille ja menetelmille, jotka perustuvat eläinten motivoiviin, hoidollisiin ja kasvatuksellisiin hyötyihin. Eläinavusteisella työskentelyllä pyritään lisäämään ihmisten hyvinvointia ja parantamaan elämänlaatua. Toiminta käsittää hyvin monipuolisesti erilaisia käyttökonteksteja, mutta perusteena jokaisessa on ihmisen ja eläimen erityinen vuorovaikutussuhde. (Green Care [www-sivu](#).)

Ikäheimo (2013) on avannut eläinavusteisen työskentelyn termejä toimittamassaan teoksessa Karvaterapiaa. Eläinavusteinen työskentely (Animal-Assisted Interventions) jaetaan kolmeen osa-alueeseen sen mukaan, millaisia tavoitteita tai toimintamalleja työskentelyyn liittyy.

Eläinavusteisen toiminnan (Animal-Assisted Activity AAA) tarkoituksena on pyrkiä hyvinvoinnin lisäämiseen motivoinnin, kasvatuksen tai hoidollisuuden kautta. Tällaista toimintaa voi ohjata joko vapaaehtoinen eläin-harrastaja tai koulutettu ammattilainen. Eläinavusteisessa terapiassa (Animal-Assisted Therapy AAT) koulutettu terveyden- tai sosiaalialan asiantuntija toteuttaa toimintaa, joka on osa hoitoprosessia. Eläinavusteisessa opetuksessa taas on kyse koulussa tapahtuvasta toiminnasta, jossa hyödynnetään eläintä pedagogisesti. Eläinavusteisessa opetuksessa (Animal-Assisted Special Pedagogy/Animal-Assisted Education) voi olla kyse joko eläinavusteisesta toiminnasta tai eläinavusteisesta terapiasta. Jos ohjaajana toimii niin sanottu tavallinen opettaja, kyse on enemminkin eläinavusteisesta toiminnasta, jos taas

ohjaajana toimii eläinavusteisen terapiakoulutuksen saanut opettaja, toiminta voidaan lukea kuuluvaksi eläinavusteiseen terapiaan. (Ikäheimo, 2013, s. 10-11.)

Lukukoiratoiminta voi olla periaatteessa kaikkea näistä riippuen siitä kuka toimintaa toteuttaa, missä toteuttaa ja mikä toiminnan tavoitteena on. Yhdysvalloissa useimmiten lukukoiratoiminta menee eläinavusteisen terapian alle, sillä eläinavusteinen pedagogiikka on ikään kuin terapian alanimike. Suomessa kuitenkin esimerkiksi vapaaehtoisvoimin toimivat Kennelliiton ja Suomen Karva-Kaverien lukukoirakot kuuluvat eläinavusteisen toiminnan alle.

4.2 Koira ja ihminen

Koiralla on oma merkityksensä yhteiskunnassa, sillä apukoirat, opaskoirat ja työkoirat ovat tärkeitä kumppaneita ihmisille. Koira voi siis toimia vammaisen ihmisen apuna tai oppaana, sen lisäksi koiria tavataan poliisivoimissa, rajavartiostossa, etsimässä ihmisiä ja maataloilla koirilla on ollut oma tehtävänsä jo tuhansien vuosien ajan.

Koirien ja ihmisten suhde kehittyy usein hyvin läheiseksi, sillä ihmiset ”henkilöivät” koirat. Henkilöinnillä tarkoitetaan sitä, että koirille kuvitellaan samankaltaisia tunteita kuin ihmisillä on (Friesen, 2009, s. 115). Vaikka ihmiset ja koirat eivät voi keskustella, kuitenkin heidän välillään on vuorovaikutusta, joka sisältää niin verbaalista kuin non-verbaalistakin kanssakäymistä (Beezt, 2017, s. 142). Vaikka koira ei osaa puhua eikä ymmärrä puhetta suoranaisesti, koirat reagoivat niin äänien kuin hajujen ja näönkin perusteella (Sinkkonen, 2013, s. 37). Sinkkosen mukaan (2013, s. 37-38) näiden seikkojen kautta ihminen kykenee luomaan koiraan välittävän luottamuksellisen suhteen, jossa ei tarvitse kokea pettymyksiä. Emotionaalinen vuorovaikutus, jossa lemmikki on yksi perheenjäsen, vahvistaa ihmisen ja eläimen suhdetta. Koiran kanssa tämä emotionaalinen suhde kehittyy usein vahvaksi, koiran ”henkilöimisen” sekä sen vaatimien tarpeiden takia (ulkoilutus, fyysiset aktiviteetit, aivotyöskentely) (Wells, 2009, s. 530). Emotionaaliseen vuorovaikutukseen vaikuttaa myös se, että koirat näyttävät tunteensa välittömästi eivätkä ne osaa valehdella tuntojaan (Hallgren, 1991, 31).

Koiralla, mutta myös muilla eläimillä, on ihmisen psyykkiseen hyvinvointiin vaikutusta. Eläinten on todettu vähentävän masennuksen, ahdistuksen ja yksinäisyyden tunteita sekä stressiä haastavissa elämäntilanteissa. Koira vähentää myös lasten yksinäisyyden tunteita sekä stressiä (Sinkkonen, 2013, s. 42). Silittäminen ja muu hoivaaminen vaikuttavat jopa fyysiseen hyvinvointiin siten, että verenpaine laskee ja syke tasoittuu. (Wells, 2009, s. 524-527.)

Lapsen ja koiran suhteesta kehittyä helposti vahva ja pitkäkestoinen lapsuuden läpi kulkeva ystävyys. Tässä ystävyudessa lapsi voi harjoitella sosiaalisia taitoja ja tunteiden osoittamista ilman että kokisi pettymyksen tunteita itse (Hallgren, 1991, s. 35). Monissa tutkimuksissa on myös havaittu, että lapsen toimiessa koiran kanssa, vaikutus näkyy lapsen muissakin vuorovaikutussuhteissa. Kun lapset opettelevat kunnioittamaan eläimiä, se lisää myös lasten välistä ystävällistä käytöstä sekä toisten ihmisten arvostamista (Daly & Suggs, 2010, s. 102; Szecsi, Barbero, Del Campo & Toledo, 2010, s. 125). Tämä vaikuttaa positiivisesti lasten väliseen kommunikaatioon ja vuorovaikutukseen. Koiran kanssa puuhasteleminen kehittää lasten sosio-emotionaalista kompetenssia ja vaikuttaa myös lapsen itsetuntoon (Daly & Suggs, 2010, s. 107; Hallgren, 1991, s. 35) sekä antaa lapselle positiivisia ja myönteisiä kokemuksia siitä, millainen merkitys hänellä itsellään on toiselle elävälle olenolle (Sinkkonen, 2013, s. 43).

4.3 Koira koulussa

Koira-avusteinen pedagogiikka on Suomessa vielä harvinaista, mutta ei kuitenkaan poikkeuksellista. Koiria opetuksessaan hyödyntävien opettajien määrä nousee koko ajan. Koiran hyödyntäminen koulussa tulee kuitenkin olla suunniteltua ja tavoitteellista, jotta sitä voi kutsua pedagogiseksi toiminnaksi. (Ahonen, 2013, s. 184, 192.)

Koira, jota hyödynnetään luokkahuonetoiminnassa, tulee olla hyvin koulutettu, hyvä hermoinen ja lapsiin tottunut yksilö, joka ei säiky yllättäviä ääniä tai liikkeitä (Latvala-Sillman, 2013, s. 204). Eläimistä koiran valintaa luokkahuoneeseen voidaan perustella siten, että koirien ajatellaan ymmärtävän puhetta, sillä ihminen voi opettaa koiraa äänenpainoilla. Koiran ”ymmärtäessä” puhetta, lasten on helppo luoda koiraan yhteys ja näin ollen koira on helppo saattaa osaksi luokkahuoneyhteisöä (Friesen, 2009, s. 114).

Liisa Ahonen (2013) on omassa tutkimuksessaan avannut sitä kysymystä, mikä hyöty koira-avusteisessa pedagogiikassa on. Koira-avusteista pedagogiikkaa hyödyntävät opettajat ovat kertoneet, että koirilla on vaikutusta luokan sosiaaliseen viihtyvyyteen, oppilaiden hyvinvointiin sekä keskittymiseen (Ahonen, 2013, s. 186-188). Oppilaiden toimiessa koiran kanssa, he saavat jo aiemmin mainittuja kokemuksia omasta merkityksellisyydestään; lapset voivat tuottaa iloa myös koiralle esimerkiksi rapsutellessaan sitä. Ahosen (2013, s. 188) mukaan sosiaalisen viihtyvyyden lisääntymisestä kertoo muun muassa se, että oppilaiden poissaolot vähentyivät sen jälkeen, kun koira oli saapunut osaksi luokkayhteisöä. Lisäksi koirien, kuten mui-

denkin eläimien, vaikutusta ihmisen psyykkiseen hyvinvointiin Friesen, 2009, s. 110) tai siten koira voi hyödyntää oppilaan emotionaalisenä sekä keskittymisen tukena (Ahonen, 2013, s. 188).

Koira ei voi koskaan toimia yksin ilman ohjaajansa, sillä koiran on oltava koko ajan ohjaajansa hallinnassa. Ohjaajana voi toimia opettaja tai erillinen ohjaaja riippuen siitä kummallakotavalla koulukoira-toimintaa toteutetaan. Ohjaajan tulee tuntea koiransa niin, että hän osaa ennakoita tilanteita esimerkiksi silloin, jos koira alkaa väsyä. (Latvala-Sillman, 2013, s. 209; Lundell & Haapasaari, 2013, s. 66.) Koulukoira-toimintaa suunniteltaessa onkin otettava huomioon se, toimiiko ohjaajana opettaja vai tuleeko koirakko ulkopuolelta. Jos opettaja toimii itse koira-ohjaajana koira-avusteista pedagogiikkaa hyödyntäessään, olisi luokassa hyvä olla avustaja. Sekä koira että oppilaat voivat luoda yllättäviä tilanteita, joihin opettajan tarvitsee reagoida niin että toisen aikuisen läsnäolo helpottaa tilanteen hallintaa.

Pohtiessa sitä, kummallakotavalla koira-avusteisuutta kannattaa järjestää, on hyvä pohtia myös muutamia muita seikkoja. Opettajan käyttäessä omaa koiraansa luokassa, hän voi itse määrittellä sopivat ajat ja tilanteet koiran luokkaan saapumiselle. Lisäksi hän tuntee tällöin sekä koiran että oppilaat ja kykenee arvioimaan, sopiiko koira osaksi luokkayhteisöä. Koira voi vieraila luokassa myös ulkopuolisen tahon kautta, jolloin koiran mukana tulee hänen ohjaajansa. Ohjaajat toimivat vapaaehtoisina (ks. Haapasaari & Ikäeimo, 2013, s. 66; Kennelliiton www-sivu), jolloin toimintaa suunniteltaessa tulee huomioida vapaaehtoisuuden asettamat rajoitukset esimerkiksi sille, milloin koira voi luokassa vieraila. Ulkopuolisen koirakon käyttö mahdollistaa kuitenkin sen, että myös opettajat, joilla ei ole itsellään luokkaan soveltuvaa koira, voivat hyödyntää koira opetuksessa ja oppimisessa.

Koiran ollessa osana luokkayhteisöä, on muistettava turvallisuus. Tähän voi vaikuttaa juurikin yllä mainitulla avustajalla, mutta myös sillä, että lasten kanssa opetellaan toimimaan koiran kanssa. Oppilaiden kanssa kannattaa opetella mitä koiran eleet tarkoittavat, miten koiran kanssa voi käyttäytyä, millä tavalla koira kosketetaan ja mitkä ovat sellaisia paikkoja luokassa, missä koiran pitää saada olla rauhassa (Szecsi & ym., 2010, s. 126). Lapsi oppii koiran eleitä ja sen vaistomaista käyttäytymistä seurailemalla eläimen toimintaa (Sinkkonen, 2013, s. 42). Tällaisten taitojen harjoittelu Szecsin ja kumppaneiden mukaan (2010, s. 125, 128) parantaa lasten ja koirien välistä vuorovaikutusta sekä lasten keskinäistä vuorovaikutusta lisäämällä empatiaa, arvostusta, vastuullisuutta sekä ystävällisyyttä. Myös luokassa tapahtuva vuorovaikutus oppilaiden välillä voi parantua silloin kun luokkayhteisössä on myös

koira. Oppilaiden keskustelu- sekä kiistatilanteista on Ahosen (2013) tutkimuksen mukaan tullut rakentavampia. Oppilaat ovat nimittäin kertoneet, etteivät he halua riidellä tai korottaa ääntä koiran paikalla ollessa, sillä eihän se ole osallinen kiistoihin (Ahonen, 2013, s. 189).

4.4 Lukukoiratoiminta

Lukukoiralle lukemisen pääajatuksena on innostaa lasta lukemaan. Koira valitaan kuuntelijaksi sen vuoksi, että se ei huomauttele lukemisen virheistä tai hitaudesta. Lasten on helpompi ja rentouttavampi lukea koiralle, joka vain kuuntelee eikä puutu lukemiseen.

Suomessa lukukoiratoimintaa järjestää useampikin taho. Kennelliitto järjestää jäsenilleen lukukoirakursseja, jonka läpäistyään koirakko saa toteuttaa lukukoiratoimintaa Kennelliiton nimissä. Kennelliitto on asettanut lukukoirakurssin lisäksi muutamia muita ehtoja toiminnalleen. Eli koiran on oltava yli 2-vuotias terve ja ihmisystävällinen koira, ja ohjaajan tulee olla täysi-ikäinen kennelliiton jäsen. (Kennelliiton [www-sivu](http://www.kennelliitto.fi).) Suomen Karva-Kaverit ry järjestää myös lukukoiratoimintaa kirjastoissa, päiväkodeissa ja kouluissa. Karva-Kaverien lukukoiran tulee myös olla rauhallinen, ihmisistä pitävä terve koira, jolla on rokotukset kunnossa. Myös Karva-Kaverien toimintaan mukaan haluavien koirakoiden tulee läpäistä soveltuvuustesti ennen lukukoirana toimimista. (Haapasaari & Ikäheimo, 2013, s. 58.) Näiden tahojen lisäksi yksittäinen opettaja voi toteuttaa lukukoiratoimintaa koira-avusteisen pedagogiikan alla oman koiransa kanssa, jos kokee koiransa toimintaan sopivaksi.

Lukukoiratoiminnan suunnittelu vaatii tiettyjä vaiheita, jotta se on luontaista ja onnistunutta kaikin puolin. Jalongo (2005) on R.E.A.D -ohjelmaansa varten luonut muutamia hyviä käytänteitä toiminnan aloittamiseksi. Nämä vaiheet siis perustuvat Mary Jalongon artikkeliin *What Are All These Dogs Doing At School: Using Therapy Dogs To Promote Children's Reading Practice*. Ensimmäiseksi on otettava selvää, onko luokassa allergikkoja, sillä silloin toiminta on melko mahdotonta, etenkin jos allerginen lapsi olisi myös halukas osallistumaan toimintaan. Allergiatapauksissa on kuitenkin mahdollista selvittää, onko mahdollisesti sellaista koirarotua, josta irtoavan allergeenin määrä ei aiheuta oppilaalle oireita (Valovirta, 2013, s. 49). Tämän jälkeen on oppilaiden perheitä tiedotettava koiran tulosta luokkaan. Oppilaiden ja huoltajien halukkuus osallistua lukukoira-toimintaan on välttämätöntä selvittää, sillä toiminnan tulee olla vapaaehtoisuuteen perustuvaa. (Jalongo, 2005, s. 153.) Uuden eläimen tapaaminen, voi olla oppilaasta jännittävää, joten koiraan tutustuminen on tärkeää (Newlin, 2003, s. 43). Oppilaiden

kanssa on myös tehtävä selväksi toiminnan pelisäännöt. Lisäksi, kuten aiemmassa luvussa kuvattiin, on tarpeellista opetella ja harjoitella koiran käsittelemistä, jotta vaaratilanteilta vältyttäisiin (Szecsi & ym., 2010, s. 125).

Lukukoira-ohjaajalla on toiminnassa tärkeä rooli. Opettajan ja lukukoira-ohjaajan onkin lukukoira-toimintaa suunniteltaessa pohdittava ohjaajan roolia. Ohjaaja voi olla lukutilanteessa mukana siten, että johdattelee lukutilannetta, kysyy kirjasta ja sen tapahtumista (luetunymmärtämisen vahvistaminen), mutta kaikki tämä tapahtuu ikään kuin koiran kautta ohjaajan ollessa vain välikäsi (Friesen, 2009, s. 119). Tai sitten ohjaaja voi olla paikalla vain koiraansa varten ja ainoastaan vastailla lapselta tuleviin kysymyksiin (Kittilä, Kiiski-Mäki & Ikäheimo, 2013, s. 232). Lukukoira-ohjaajan tulee olla innostunut ja kiinnostunut toiminnasta sekä ohjaamisesta (Friesen, 2009, s. 118; Jalongo, 2005, s. 154). Lukukoiraohjaajasta voi tulla myös oppilaalle tärkeä aikuinen, joka luo mahdollisuuden onnistuneeseen lukukokemukseen ja jonka läsnäoloa ei tarvitse jännittää lukiessa.

Lukukoira-tutkimuksissa on havaittu, että koiralle lukeminen vähentää jännityksen ja ahdistuksen tunteita. Rauhoittamisen lisäksi koiralle lukemisen on huomattu olevan nautinnollista. (Friesen, 2009, s. 120; Le Roux, Swartz & Swart, 2014, s. 657.) Lapset, joille lukeminen on vaikeaa, hidasta tai epävarmaa, hyötyvät eniten kuuntelijasta, joka ei arvostele, hoputa tai kommentoi luettua. Sen vuoksi lukukoira-toiminta soveltuu hyvin lukemista opettelevalle lapselle tai nuorelle, joka opettelee uutta kieltä, tai lukivaikeuden kanssa painivalle lapselle. Oppilaat, joiden lukutaidon taso on heikkoa, menettävät motivaatiotaan lukemiseen muun muassa siksi, että he kokevat epäonnistumisia lukemisessa aina uudelleen (Morgan & Fuchs, 2007, s. 166). Lukukoira-toiminnalla oppilaalle voidaan toteuttaa onnistunut lukukokemus ainakin siten, että hän ei koe tulleen arvostelluksi, sillä kuten Friesen (2009, s. 114) toteaa, koiran tehtävänä lukutilanteessa on kuunnella lasta.

Friesen (2009, s. 120) huomasi tutkimuksessaan myös sen, että koiralle lukeminen parantaa oppilaan luetun ymmärtämistä ja tulkinnan tekemistä tekstistä. Luetun ymmärtämisen paraneamiseen vaikuttaa osaltaan lukukoiraohjaaja, joka voi ohjata lukutilannetta koiransa kautta. Lukutaito kehittyy lukiessa (Lerkkanen ym., 2010, s. 10), joten koiralle lukeminen kehittää myös lapsen teknistä lukutaitoa. Lisäksi koiralle lukiessa voidaan harjoitella ääneen lukemisessa tarvittavaa tauotusta. Kun tekstissä tulee vastaan piste, oppilas voi silitellä koiraan hetken, jolloin tulee pidettyä tarvittava hengähdystauko (Kirnan, Siminerio & Wong, 2016, s. 641).

Huomattavimpia tuloksia lukukoira-tutkimuksissa ovat olleet oppilaiden lukemismotivaation parantuminen ja lukemisinnostuksen lisääntyminen. Nämä kaksi asiaa korreloivat keskenään siten, että innostus lisää motivaatiota ja motivaatio innostusta. Lisäksi koiralle lukeminen parantaa oppilaiden itseluottamusta, kun he saavat lukea omalla taitotasollaan kuuntelijalle, joka ei arvostele. Itseluottamus taas on yksi motivaatioon vaikuttaja tekijä, sillä minäpystyvyys ja usko itseän rakentavat motivaatiota (Ruohotie, 1998, s. 36). Näiden seikkojen lisäksi tutkimuksissa on havaittu vaikutukset asenteeseen, keskittymiseen, käytökseen ja lukutaitoon. (Ks. Friesen, 2009, Kaymen, 2005, Le Roux ym., 2014, Shaw, 2013.)

Lukukoira-toiminnasta on tehty myös tutkimuksia, joista on selvinnyt, että lukukoira-toiminnalla ei olisi positiivisia vaikutuksia lukemiseen. Le Roux kumppaneineen (2014) esittelee omassa artikkelissaan vuonna 2011 julkaistun Lenihanin tutkimusryhmän tutkimuksen, jossa huomattiin lukukoira-toiminnan voivan jostain syystä vähentää lukemista vapaa-ajalla (Le Roux ym., 2014, s. 658). Tähän voi olla monia syitä, kuten että lukeminen yksinään ilman koira, ei motivoi vaan motivaation heräämiseen tarvitaan koira. Lisäksi Effects Of Animal-Assisted Therapy of Behavior And Reading In The Classroom -tutkimuksessa ei huomattu vaikutuksia lasten lukutaidossa tai käyttäytymisessä koiralle lukevien ja verrokkiryhmän välillä (Booten, 2011, s. 9).

Myöskään suomalainen pilottitutkimus ”Luetaan koiralle” ei löytänyt motivaatiossa eroja sen suhteen lukiko lapsi koiralle vai lelukoiraalle. Sekä koe- että verrokkiryhmässä oppilaiden motivaatio kasvoi, pysyi samana tai heikkeni, mutta oikealle koiralle lukeminen ei systemaattisesti vaikuttanut lapsen lukemismotivaatioon sen enempää. Tutkimuksessa huomattiin kuitenkin, että osalla oppilaista motivaatio parani, osalla heikkeni ja osalla pysyi koko ajan samanlaisena, vaikka sillä kenelle oppilaat lukivat ei ollut vaikutusta. (Kittilä ym., 2013, s. 234). Tästä voitaneen päätellä, että lasten lukumotivaatioon voidaan vaikuttaa, mutta motivaation yksilölliset erot vaikuttavat siihen, millä tavoin ja miten motivaatioon voidaan vaikuttaa.

5 Johtopäätökset

Lukutaidolla on merkitystä monella elämän osa-alueella. Koulussa lukutaitoa aletaan harjoitella järjestelmällisesti ja tavoitteellisesti, niin että jokainen suomalaislapsi saavuttaisi sujuvan lukutaidon. Lukutaito perustuu kielellisiin valmiuksiin ja niiden harjoittamiseen sekä varhaislapsuudessa että kouluiässä. Dekoodauksen eli teknisen lukutaidon lisäksi lukutaito käsittää luetun ymmärtämisen taidot. Kuten muissakin opittavissa asioissa, myös lukutaidon saavuttamisessa voi esiintyä ongelmia, jotka useimmiten liittyvät fonologisen tietoisuuden pulmiin. (Ahvenainen & Holopainen, 2014, s. 30; Takala, 2006, s. 19.)

Lukutaito ja lukumotivaatio ovat toisiinsa vaikuttavia tekijöitä. Kiinnostus kieleen, kirjoihin ja lukemiseen ennen lukutaitoa ennustaa parempaa lukutaitoa (Lerkkanen, 2006, s. 17). Mutta samalla tavalla oppilaat, joilla on parempi lukutaito, harrastavat enemmän lukemista (Lepola, 2006, s. 30), joten heidän motivaatio lukemiseen on parempi kuin heikommin lukevilla koulutovereilla.

Lukumotivaation lisääminen koulussa on tehokas tapa sekä parantaa oppilaiden lukutaitoa että lisätä heidän lukemisharrastustaan. Vaikka perusopetuksen opetussuunnitelma ei määrittele millaisia keinoja lukemisharrastukseen, lukemisen motivointiin ja lukuelämysten lisäämisen opettajan tulisi käyttää, niin lukukoiran käytölle löytyy opetussuunnitelmasta perusteet. Perusopetuksen opetussuunnitelmassa mainitaan alakoulun osiossa äidinkielen ja kirjallisuuden kohdalla sekä 1.-2.-vuosiluokilla että 3.-6.-vuosiluokilla opetuksen tavoitteissa lukukokemusten ja -elämysten lisääminen (Opetushallitus, 2016, s. 106, 163). Koiralle lukeminen on oppilaiden mielestä erityinen lukukokemus (Friesen, 2009, 119), joten koulussa toteutettava lukukoira-toiminta on opetussuunnitelman puitteissa hyväksyttävää.

Motivaatioon vaikuttavat oppilaan tavoitteet toiminnalle, tunteet ja uskomukset omista taidoista (Ford, 1992, s. 3). Koiralle lukiessa ainakin tunteiden ja uskomusten kautta lukumotivaatio voi kehittyä. Positiiviset tunteet ja onnistumisen kokemukset ovat tutkimuksissa huomattuja hyviä puolia. Koiralle lukeminen vähentää jännitystä (Le Roux & ym., 2014, s. 657), jolloin lukutilanteesta tulee rennompi ja lukemisesta mukavampaa. Kun oppilaan ei tarvitse pelätä epäonnistumista, tunteet muuttuvat myönteisemmiksi ja usko itseän alkaa kasvaa.

Etenkin oppilaalla, jolla on lukivaikeus, voi olla suuri kynnys lukea ääneen virheiden ja hitauden pelossa, jolloin lukeminen ei välttämättä kiinnosta häntä yhtään. Koiralle lukeminen voi tehdä lukemisesta vähemmän inhottavaa, kun koira ei välitä virheistä tai hitaudesta. Tällöin

koiralla voi myös kohottaa lapsen itsetuntoa, sillä lapsi on ainakin parempi lukija kuin koira (Friesen, 2009, s. 119). Onnistumisen kokemus vahvistaa missä tahansa tehtävässä uskoa seuraavaan onnistumiseen, samalla lisätään oppilaan tehtäväorientoituneisuutta (Lepola, 2006, s. 28).

Motivaatiota lisää myös kiinnostus aiheeseen tai tehtävään. Suurin osa lapsista on kiinnostunut eläimistä (Daly & Suggs, 2010, s. 10), joten eläinten, kuten koirien, käyttö osana pedagogiikkaa, voi lisätä lasten motivaatiota. Lukumotivaatiossa sisäisen motivaation herääminen on yhtä tärkeää kuin muissakin tehtävissä, sillä sisäinen motivaatio on pidempikestoista sekä ikään kuin vapaaehtoista (Ruohotie, 1998, s. 38). Sisäiseen motivaatioon eläinten on nähty vaikuttavan luomalla onnistumisen kokemuksia eri tilanteissa (Beezt, 2017, 143), joten lukukoiratoiminta voi olla yksi tapa sytyttää lapsen sisäinen motivaation lukemiseen.

Vaikka tutkimustuloksia ei vielä ole siitä, kuinka lukukoira voisi vahvistaa oppilaiden tavoitteellisuutta lukemiseen, voisi ajatella, että tunteiden ja uskomusten kautta tähänkin olisi vaikutus. Kun oppilaalla on miellyttävä olo, hän tietää onnistuvansa ja jopa odottaa koiralle lukemista, voivat tavoitteet tulla osaksi lukemisprosessia. Oppilas voi esimerkiksi opettajan kanssa käydä läpi lukukoiratoiminnan tavoitteet; onko tarkoituksena lukea mahdollisimman paljon, mahdollisimman oikein vai ymmärtää luettu teksti. Näin oppilas tietää, mihin hänen tulee pyrkiä, mutta samalla hänen ei tarvitse pelätä epäonnistumista, kun koira ei siitä osaa mainita. Näin ollen tavoitteiden asettaminen lisää myös tehtäväorientaatiota. Tehtäväorientaation on taas huomattu olevan motivaation kannalta hyödyllistä (Morgan & Fuchs, 2007, s. 167), joten sen lisäämiseen tulisikin pyrkiä. On kuitenkin muistettava, että pelkkä tehtävän suorittaminen ei motivoi kaikkia, eikä lukemisessa ole aina relevanttia pelkkä suorittaminen.

Tässä vaiheessa tuleekin miettiä lukukoiratoiminnan pääperiaatetta ja mitä toiminnalla halutaan saavuttaa. Tarkoituksena on kouluympäristössä kuitenkin hyödyntää koira pedagogiikassa, joten toiminnalla tulee olla tavoitteet. Opettajan tehtävänä on suunnitella toiminta oppilaiden oppimista edistäväksi, joten suunnittelussa on pohdittava myös, kuka oppilaista hyötyy lukukoiran läsnäolosta ja kuka ei. Lukukoiratoimintaa on siis seurattava ja arvioitava samalla tavalla kuin muutakin pedagogista toimintaa koulussa. Toiminnan suunnittelun vaiheet, kompastuskivet ja pedagogisuus olisivat itsessään jo toisen mielenkiintoisen tutkimuksen aihe.

Kuitenkin lukukoirien ja lukumotivaation välillä on tehty myös tutkimuksia, joissa merkittävää yhteyttä ei ole löytynyt. Tutkimustuloksiin on todennäköisesti kaikissa tutkimuksissa vaikuttanut oppilaiden ennakoasenteet, kiinnostus eläimiin ja lukemiseen sekä kulttuurisidonnaiset

asiat. Toimintaa suunniteltaessa onkin hyvä pohtia kenelle koiralle lukeminen voisi sopia ja kuinka siitä saadaan halutut hyödyt parhaiten esiin. Lenihanin tutkimusryhmän tulokset siitä, että lukukoiratoiminta vähentää lukemista vapaa-ajalla on huomioon otettava seikka (Le Roux ym., 2014, s. 658). Toiminnan tarkoituksena ei ole vähentää lukemista muissa tilanteissa, joten tässäkin on muistettava, että opetus ja oppiminen eivät saa olla riippuvaisia opetus- tai oppimisvälineestä, joka on tässä tapauksessa koira. Lukumotivaation lisäämisessä ei toki ole kyse minkään yksittäisen taidon oppimisesta vaan lukumotivaatio lisää sekundäärisesti muita tärkeitä taitoja lukemiseen liittyen. Mielestäni tässä on kuitenkin huomion arvoista se, että vaikka motivaatio ei koiralle lukiessa parantuisikaan, on kyseessä kuitenkin elämys ja kokemus, joita suomalaisen perusopetuksen opetussuunnitelma haluaa oppilaille tarjota.

Kirjallisuuskatsaukseni luotettavuutta pohdittaessa tulee ottaa huomioon lähteiden ja niiden sisältämien tutkimusten ikä sekä valtiot, joissa interventiot ovat toteutettu. Suurin osa lukukoiratutkimuksista on peräisin Yhdysvalloista, jossa koira-avusteinen pedagogiikka on Suomea suosittumpaa. Siellä koirien luokassa ja koulussa oloon saatetaan suhtautua avomielisemmin ja toiminnan aloittaminen voi olla helpompaa yleisyyden vuoksi. Suomalainen pilottitutkimus ei löytänyt lukukoiran ja lukumotivaation väliltä pelkkää positiivista korrelaatiota, mikä on mielestäni tärkeä huomio.

Olen kuitenkin kerännyt tähän tutkielmaan monipuolisesti lukukoiratutkimuksia, jotta johtopäätösten tulos olisi relevantti. Olen pyrkinyt pohtimaan lukukoiratutkimusten, motivaatioteorioiden sekä ihmisten ja eläinten vuorovaikutussuhteen kautta lukukoirien vaikutusta oppilaan motivaatioon, joten kirjallisuuskatsaukseni on kattava kuvaus aiheesta.

Suurimman osan tämän hetkisten lukukoiratutkimustulosten, motivaatioteorioiden sekä lukukoiratoiminnan periaatteiden valossa, lukukoiratoiminta on lukumotivaatiota parantava lukukokemus. Kun lukukoiralle lukeminen lisää oppilaan minäpystyvyyttä sekä uskoa omaan kykyihin, se saa aikaan oppilaassa positiivisia ja myönteisiä tunteita, joiden avulla hänen on helpompi asettaa itselleen tavoitteet sekä suorittaa tehtävä (lukeminen). Näin ollen lukukoiran pitäisi lisätä oppilaan motivaatiota lukemiseen.

Koira ei voi opettaa lukemista, mutta se voi tehdä lukemisesta nautinnollista.

Shawn, Donita 2013

5 Lähteet

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

Ahvenainen, O. & Holopainen, E. (2014). *Lukemis- ja kirjoittamisvaikeudet* (4. painos). Jyväskylä: Special Data Oy

Arffman, I. (2015). *Joka 10. suomalaisnuorella riittämätön lukutaito*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Luettu: 28.2.2018

Saatavilla:

<https://www.jyu.fi/ajankohtaista/arkisto/2015/09/tiedote-2015-09-07-09-07-20-886288>

Aro, M., Huemer, S., Heikkilä, R. & Mönkkönen, V. (2011). Sujuva lukutaito suomalaislapsen haasteena. *Psykologia* 46(2-3), 153-155.

Beezt, A. (2017). Theories and possible processes of action in animal-assisted interventions. *Applied Developmental Science* 21(2), 139-149.

Booten, A. (2011). *Effects of animal-assisted therapy on behavior and reading in the classroom*. Huntington: Marshall University.

Daly, B. & Suggs, S. (2010). Teachers' experiences with humane education and animals in the elementary classroom: Implications for empathy development. *Journal of Moral Education* 39(1), 101-112.

Ford, M. (1992). *Motivating humans: Goals, emotions and personal agency beliefs*. California: Sage.

Friesen, L. (2009). How a therapy dog may inspire student literacy engagement in the elementary language arts classroom. *Learning Landscapes* 3, 105-122.

Green Care. *Eläinavusteiset menetelmät*. Luettu: 31.12.2018

Saatavilla: <http://www.gcfinland.fi/green-care-/menetelmat/elainavusteiset-menetelmat/>

Guthrie, J., Wigfield, A., Tonks, S., Prenevich, K. & Hoa, L. (2006). From spark to fire: Can situational reading interest lead to long-term reading motivation? *Reading Research and Instruction* 45(2), 91-117.

Haapasaari, M. & Ikäheimo, K. (2013). Suomen karva-kaverit ry: Finlands lurviga kompisar. Teoksessa K. Ikäheimo (toim.), *Karvaterapiaa: eläinavusteinen työskentely Suomessa* (s. 57-63). Helsinki: Solution Models House.

Hallgren, A. (1991). *Ihmisen paras ystävä*. Jyväskylä: Gummerus Oy.

Hannula, M. & Lepola, J. (2006). Huomio lasten taitoihin ennen kouluikää. Teoksessa M. Hannula & J. Lepola (toim.), *Kohti koulua: kielellisten, matemaattisten ja motivationaalisten valmiuksien kehitys* (s. 9-21). Turku: Turun yliopiston kasvatustieteen laitos.

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

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

Kaymen, M. (2005). *Exploring animal-assisted therapyas a reading intervention strategy*. California: Dominican University of California.

Kennelliitto. *Lukukoirat*. Luettu: 31.12.2017

Saatavilla: <https://www.kennelliitto.fi/koirat/lukukoirat>

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.

Kittilä, L., Kiiski-Mäki, H. & Ikäheimo, K. (2013). Luetaan koiralle. Teoksessa K. Ikäheimo (toim.), *Karvaterapiaa: eläinavusteinen työskentely Suomessa* (s. 230-236). Helsinki: Solution Models House.

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

Le Roux, M., Swartz, L. & Swart, E. (2014). The effect of 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.

- Lehtonen, H. (1998). *Lukemalla avaraan maailmaan*. Jyväskylä: Atena.
- Lepola, J. (2006). Kielellisten valmiuksien yhteys oppimismotivaation kehittymiseen 5-8 -vuotiailla. Teoksessa J. Lepola & M. Hannula (toim.), *Kohti koulua: Kielellisten, matemaattisten ja motivationaalisten valmiuksien kehitys* (s. 23-53). Turku: Turun yliopiston kasvatustieteellinen laitos.
- Lepola, J., Salonen, P. & Vauras, M. (2000). The development of motivational orientations as a function of divergent reading careers from pre-school to the second grade. *Learning and Instruction* 10(2), 153-177.
- Lerkkanen, M. (2006). *Lukemaan oppiminen ja opettaminen esi- ja alkuopetuksessa* (1. painos). Jyväskylä: WSOY oppimateriaalit Oy.
- Lerkkanen, M., Poikkeus, A-M., Ahonen, T., Siekkinen, M., Niemi P. & Nurmi, J. (2010). Luku- ja kirjoitustaidon kehitys sekä motivaatio esi- ja alkuopetusvuosina. *Kasvatus* 2, 116-128.
- Lundell, K. & Haapasaari, M. (2013). Koira-avusteisuus: kokemuksia ja ajatuksia Suomesta. Teoksessa K. Ikäheimo (toim.), *Karvaterapiaa: eläinavusteinen työskentely Suomessa* (s. 64-70). Helsinki: Solution Models House.
- Lynn, R. & Mikk, J. (2009). Sex differences in reading achievement. *Trames Journal of the Humanities and Social Sciences* 13(1), 3-13.
- Lyytinen, H. (2011). Lukivaikeuden varhainen tunnistus ja ennaltaehkäisy on mahdollista. *Psykologia* 46, 156-157.
- Morgan, P. & Fuchs, D. (2007). Is there a bidirectional relationship between children's reading skills and reading motivation? *Exceptional Children* 73(2), 165-183.
- Newlin, R. (2003). Paws for reading. *School Library Journal* 49(6), 43.
- Opetushallitus (2016). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. Helsinki: Next Print Oy.
- Puolakanaho, A. & Ketonen, R. (2011). Fonologinen tietoisuus ja lukutaito. *Psykologia* 46, s. 138-144.
- Ruohotie, P. (1998). *Motivaatio, tahto ja oppiminen*. Helsinki: Oy Edita Ab.

- Sarmavuori, K. (2007). *Miten opetan ja tutkin äidinkieltä ja kirjallisuutta?* Helsinki: BTJ Finland.
- Sarmavuori, K. (2011). *Opi ja ohjaa lukemista.* Helsinki: Avain.
- Shawn, D. (2013). Man's best friend as a reading facilitator. *The Reading Teacher* 66(5), 365-371.
- Siljander, P. (2014). *Systemaattinen johdatus kasvatustieteeseen: peruskäsitteet ja pääsuunnaukset.* Tampere: Vastapaino.
- Sinkkonen, J. (2013). Lapsen yksilöllinen kehitys ja suhde eläimiin. Teoksessa K. Ikäheimo (toim.), *Karvaterapiaa: eläinavusteinen työskentely Suomessa* (s. 37-43). Helsinki: Solution Models House.
- Szecs, T., Barbero, M., Del Campo, A. & Toledo, M. (2010). Teaching respect, responsibility and kindness through dog safety lessons. *Childhood Education* 87(2), 125-128.
- Takala, M. (2006). Lukemaan opettaminen. Teoksessa M. Takala & E. Kontu (toim.), *Luki-vaikkeudesta luki-taitoon* (s. 13-36). Helsinki: Yliopistopaino.
- Unesco (2005). Literacy for life. *Education for all global monitoring report.* France. Saatavilla: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001416/141639e.pdf>
- Valovirta, E. (2013). Eläinallergiat. Teoksessa K. Ikäheimo (toim.), *Karvaterapiaa: eläinavusteinen työskentely Suomessa* (s. 48-56). Helsinki: Solution Models House.
- Wells, D. (2009). The effects of animals on human health and well-being. *Journal of Social Issues* 65(3), 523-543.

