Nina Tirkkonen

TOISEN VUOSILUOKAN OPPILAIDEN LUKUTAITO, LUKEMISMOTIVAATIO JA LUKUKOIRA ALKUOPETUKSESSA

ITÄ-SUOMEN YLIOPISTO

Filosofinen tiedekunta

Soveltavan kasvatustieteen ja

opettajankoulutuksen osasto

Pro gradu –tutkielma

Elokuu 2017

ITÄ-SUOMEN YLIOPISTO – UNIVERSITY OF EASTERN FINLAND

Tiedekunta	**Osasto**
Filosofinen tiedekunta	Soveltavan kasvatustieteen ja opettajankoulutuksen osasto

Tekijä

Nina Tirkkonen

Työn nimi

Toisen vuosiluokan oppilaiden lukutaito, lukemismotivaatio ja lukukoira alkuopetuksessa

Pääaine	**Työn laji**		**Päivämäärä**	**Sivumäärä**
Soveltava kasvatustiede	Pro gradu -tutkielma	x	20.8.2017	65 (+ 3 liitettä)
	Sivuainetutkielma			
	Kandidaatin tutkielma			
	Aineopintojen tutkielma			

Tiivistelmä

Tutkielman tavoitteena oli selvittää toisen vuosiluokan oppilaiden teknisen lukutaidon ja luetunymmärtämisen taitotasoa, lukemismotivaatiota sekä oppilaiden kokemuksia lukukoiratoiminnasta. Suomalaislasten heikentyneelle lukutaidolle on esitetty erilaisia syitä, ja yhtenä mahdollisena syynä on pidetty heikentynyttä lukemismotivaatiota. Motivaatiolla on paljon merkitystä lukutaidon kehittymisessä, ja motivaation parantamiseksi on kokeiltava erilaisia keinoja.

Tutkimus toteutettiin interventiotutkimuksena, jonka aikana osa tutkittavista osallistui koulun opettajan järjestämään lukukoiratoimintaan. Tutkimuksen aineisto on koottu yhdestä eteläsuomalaisesta alakoulusta. Tutkittavia oppilaita oli kaikkiaan 23. Noin puolet tutkittavista oli maahanmuuttajataustaisia ja opiskelivat suomea toisena kielenään. Tutkimuksessa on vertailtu tuloksia niin tyttöjen ja poikien, lukukoiratoimintaan osallistuneiden ja osallistumattomien kuin suomea äidinkielenään ja toisena kielenä puhuvien välillä.

Aineistonkeruussa ja analyysissa on hyödynnetty monimenetelmällistä tapaa (mixed methods), sillä aineistoa kerättiin niin kvantitatiivisesti lukutaitoa ja lukemismotivaatiota mittaavilla testeillä kuin kvalitatiivisesti oppilaita haastatellen. Määrällinen aineisto analysoitiin SPSS-ohjelmassa epäparametrisia testejä hyödyntäen ja laadullinen aineisto aineistolähtöisen sisällönanalyysin keinoin.

Tutkimustuloksista kävi ilmi, että tekninen lukutaito kehittyi kaikilla oppilailla tutkimusjakson aikana. Sen sijaan luetun ymmärtäminen joko pysyi ennallaan (tytöillä ja lukukoiralle ei-lukeneilla) tai jopa heikkeni (kaikilla muilla). Oppilaat kokivat itsensä pääasiassa hyviksi lukijoiksi ja olivat motivoituneita lukemisesta. Yleisesti ottaen sukupuolten välillä ei ollut eroja, loppumittauksessa luetun ymmärtämisen testissä tilastollisesti merkitsevästi menestyivät paremmin oppilaat, joiden kotona pääasiassa puhumansa kieli oli suomi.

Lukukoiratoiminnalla ei voitu osoittaa olevan tilastollisesti suurta merkitystä lukutaidon kehittymiselle, mutta lukukoiratoiminta koettiin hyvin positiiviseksi ja haastattelujen analyysissa siitä voitiin erottaa neljä eri aspektia. Oppilaat kokivat koiran 1) hyväksi kuuntelijaksi ja 2) tärkeäksi avuksi hyvän lukutaidon saavuttamisessa, 3) he pitivät sen aidosta ja rauhallisesta läsnäolosta sekä 4) ulkonäöstä ja luonteesta.

Avainsanat

lukemaan oppiminen, lukutaito, motivaatio, lukemismotivaatio, eläinavusteinen pedagogiikka, lukukoira

ITÄ-SUOMEN YLIOPISTO – UNIVERSITY OF EASTERN FINLAND

Faculty	**School**
Philosophical Faculty	School of Applied education and Teacher Education

Author

Nina Tirkkonen

Title

Reading skills, motivation and reading dogs during second grade

Main subject	**Level**		**Date**	**Number of pages**
Education	Master's Thesis	x	20.8.2017	65 (+3 inserts)
	Minor Thesis			
	Bachelor's Thesis			
	Intermediate Studies Thesis			

Abstract

The aim of this thesis was to determine the skill-level of reading comprehension, reading motivation, and experiences about reading dog activity of second grade students. There are multiple reasons for the decrease of Finnish children's reading skills, and one of them is possibly the lack of motivation towards reading. Motivation is essential in developing a skill in reading, and different methods should be used to enhance it.

This was an interventional study, during which some of the subjects took part in reading dog activity that one of the school's teachers had organized. The data for this study was gathered from one primary school in Southern Finland. There were in total 23 participating students in this study. Approximately half of these students had background as immigrants and studied Finnish as a second language. In the study, comparisons were made between (1) girls and boys, (2) those who did and did not take part in the reading dog activity, and (3) native and non-native Finnish speakers.

When gathering and analysing the data mixed methods were used, as there were both quantitative (tests measuring reading skill and motivation) and qualitative (interviewing the students) methods. The quantitative data was analysed in the SPSS-program using nonparametric tests, whereas methods of content analysis were used to analyse the qualitative data.

The results showed that during the research period every student developed their technical reading skill. Reading comprehension, however, either stayed the same (girls and those who did not read to the reading dog) or even decreased (everyone else). The students mainly considered themselves to be good readers, and were motivated to read. Generally, there were no differences between the sexes. In the final measurement test, students who speak Finnish at home succeeded statistically significantly better.

There were no signs of reading dog activity being statistically significant in developing a skill in reading. The students, however, reacted positively to the activity, and four different aspects were found when analysing the interviews. Students considered the dog to be 1) a good listener and 2) an important asset in achieving good reading skills. They also liked 3) the dog's genuine and comforting presence and 4) it's appearance and character.

Keywords

learning to read, reading skill, motivation, reading motivation, animal-assisted pedagogy, reading dog

SISÄLTÖ

1 JOHDANTO 1
2 LUKUTAITO JA LUKEMAAN OPPIMINEN 4
2.1 Lukemaan oppimisen edellytykset 4
2.2 Lukemaan oppiminen ja taitotasot 5
2.3 Lukutaidon kehittymisen haasteet 8
2.4. Lukemaan oppiminen vieraalla kielellä 11
3 LUKUTAITOON LIITTYVÄT MOTIVAATIOTEKIJÄT 14
3.1 Motivaation osatekijät 16
3.2 Sisäinen ja ulkoinen motivaatio 19
4 LUKUKOIRATOIMINTA OSANA ELÄINAVUSTEISTA TYÖSKENTELYÄ 21
4.1 Eläinavusteinen työskentely ja pedagogiikka 21
4.2 Lukukoirat Suomessa 22
4.3 Lukukoiratoiminta käytännössä 23
4.4 Lukukoiratoiminnan hyödyt 24
5 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET 27
6 TUTKIMUKSEN SUORITTAMINEN 28
6.1 Tutkimusmenetelmälliset lähtökohdat ja taustafilosofia 28
6.2 Tutkimusstrategia ja -asetelma sekä aineiston hankinnan menetelmät 29
6.3 Tutkimuksessa käytetyt mittarit ja niiden luotettavuus 31
6.4 Tutkimuksen kohdejoukko 35
6.5 Aineistonkeruu ja keruun testaaminen 36
6.6 Aineiston analyysi 37
7 TULOKSET 40
7.1 Teknisen lukutaidon ja luetun ymmärtämisen kehitys 40
7.2 Tekninen lukutaito ja luetun ymmärtäminen oppilasryhmittäin tarkasteltuna 43
7.3 Ryhmien väliset erot motivaation osatekijöissä 45
7.4 Kokemukset lukukoirasta 47
8 POHDINTA 51
8.1 Keskeiset tulokset ja johtopäätökset 51
8.2 Jatkotutkimusehdotukset 54
8.3 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys 55
LÄHTEET 57
LIITTEET 66

1 JOHDANTO

Lukutaito on yksi ihmisen perustaidoista. Ilman sujuvaa peruslukutaitoa elämä nykyyhteiskunnassa on hankalaa. Suomalaisen peruskoulun yksi tärkeimmistä tavoitteista on opettaa jokaiselle oppilaalle hyvä lukutaito. Äidinkielen ja kirjallisuuden opetukseen panostetaan tuntimääräisesti paljon alakoulun alkuluokkien aikana ja jo kaikille pakollisessa esikoulussa tavoitteena on antaa lapselle valmiudet lukemaan oppimiseen.

Yhdistyneiden Kansakuntien, YK:n, mukaan lukutaito on ihmisoikeus, joka mahdollistaa yksilön kasvun, kehityksen ja kouluttautumisen. Lukutaidon sanotaan olevan avain parempaan terveyteen ja hyvinvointiin. Lukutaito on perusta niin yksilön oppimiselle, hyvinvoinnille kuin toimeentulollekin. YK muistuttaa, että lukutaidolla on merkitystä niin paremman elämänlaadun lisäämisen, köyhyyden ja lapsikuolleisuuden vähentämisen kuin väestönkasvun hillitsemisen kannalta. Lukutaito edesauttaa sukupuolten välistä tasa-arvoa, rauhaa, kestävää kehitystä kuin demokratiaakin. (Suomen YK-Liitto, 2013.)

Suomalaisten lukutaitoa on pidetty jo pitkään itsestäänselvyytenä. Nykyään näin ei kuitenkaan enää voida ajatella, vaan lukemisen oppimiseen ja opettamiseen on panostettava. PISA-tutkimusten mukaan suomalaisten nuorten lukutaito on jo vuosien ajan heikentynyt. Nuoret eivät enää harrasta vapaa-ajallaan lukemista entiseen tapaan. Lisäksi erot lukutaidossa heikompien ja vahvempien lukijoiden välillä ovat kasvaneet (Kupari, Välijärvi, Andersson, Arffman, Nissinen, Puhakka & Vettenranta 2013).

Vuosina 2000 ja 2003 suomalaiset nuoret olivat PISA-tuloksissa kaikista tutkimukseen osallistuneista parhaimpia lukijoita ja vuonna 2006 toisiksi parhaita. Vuoden 2009 mittauksissa lukutaidon taso oli laskenut hieman ja edelleen vuoden 2012 PISA-tulosten mukaan suomalaisten nuorten lukutaidon taso on jatkanut heikentymistään (Kupari ym. 2013). Erityisen huolestuttavasti on laskenut suomalaisen poikien lukutaidon taso (Välijärvi, Kupari, Ahonen, Arffman, Harju-Luukkainen, Leino, Niemivirta, Nissinen, Salmela-Aro, Taranen, Tuominen-Soini, Vettenranta & Vuorinen 2015, 31). Kaikkein selvimmin lukutaito on heikentynyt niillä oppilailla, joiden kotona on heikko kulttuurinen pääoma ja vain vähän kirjoja (Välijärvi ym. 2015, 38).

Kuitenkin yhä edelleen, huolimatta heikentyneistä testituloksista, kansainvälisesti mitattuna suomalaiset 15-vuotiaat pärjäävät lukutaidon vertailussa erittäin hyvin saavuttaen testeissä keskimääräisesti erittäin korkeita pistemääriä (Vettenranta, Välijärvi, Ahonen, Hautamäki, Hiltunen, Leino, Lähteinen, Nissinen, K., Nissinen V., Puhakka, Rautopuro & Vainikainen 2016, 25). Keskiarvopistemäärä kertoo kuitenkin vain osan oppilaiden lukutaidon tasosta (Vettenranta ym. 2016, 27). Vuoden 2015 tuloksista on huomattu, että suomalaisten heikkojen lukijoiden määrä on lisääntynyt vuoden 2009 tuloksiin verrattuna kolmella prosenttiyksiköllä, mikä on erittäin huolestuttavaa, sillä heikkoon lukutaitoon liittyy myös opinnoista ja työelämästä syrjäytymisen vaara (Vettenranta ym. 2016, 38).

Sukupuolten väliset erot ovat puhututtaneet jo pitkään. Tytöt ovat olleet maailmanlaajuisesti poikia parempia lukijoita toistuvasti. Vuoden 2009 PISA-tuloksiin verrattaessa OECD-maiden pojat ovat keskimääräisesti hieman saaneet kurottua eroa tyttöihin kiinni, sillä poikien lukutaito on hieman parantunut. Suomessa erot tyttöjen ja poikien lukutaidoissa ovat olleet OECD-maiden suurimpia, vuoden 2015 tuloksissa suurin ero tyttöjen ja poikien lukutaidossa oli Suomessa. Piste-ero tyttöjen ja poikien välillä vuonna 2015 vastasi noin vuoden eroa peruskoulun oppimäärän hallinnassa. (Vettenranta ym. 2016, 49.)

PISA-tutkimuksissa on huomattu, että oppilas on usein asenteeltaan sitä myönteisempi koulua kohtaan, mitä parempi lukija hän on. Näin on sekä tytöillä että pojilla. (Välijärvi ym. 2015, 39.) Opetus- ja kulttuuriministeriön mukaan haasteena on saada suhtautumaan kouluun myönteisemmin juuri ne oppilaat, jotka eivät ole kiinnostuneita koulunkäynnistä, ja jotka eivät siten jaksa yrittää. Heitä tulisi saada motivoitua esimerkiksi tuomalla koulu lähemmäs nuorten maailmaa, lisäämällä oppilaslähtöisyyttä ja ottamalla huomioon oppilaiden arki ja heidän yksilölliset kiinnostuksen kohteensa. Myös toiminnallisuutta tulee lisätä ja oppimisympäristöjä monipuolistaa.

Suomi ei ole yksin lukutaidon heikentymiseen liittyvien pulmien kanssa. Kansainvälisesti PISA-tuloksia tarkasteltaessa on huomattu, että merkittäviä muutoksia lukutaidon heikkenemisessä on tapahtunut muissakin länsimaissa. On tärkeää, että lukutaidon heikentynyt kehityssuunta saataisiin käännettyä, jotta heikkojen lukijoiden määrä pienenisi ja hyvin lukijoiden määrä kasvaisi. Käytännössä se edellyttää lasten ja nuorten innostamista ja sitouttamista lukuharrastukseen. (Vettenranta ym. 2016, 38.)

Suomalaisnuorten, etenkin poikien, kiinnostus lukemista kohtaan ja lukemiseen käytetty aika ovat vähentyneet radikaalisti. Kolmannes nuorista ei enää lue päivittäin. (Välijärvi ym. 2015, 45.) Kiinnostus lukemiseen ja lukemiseen käytetty aika ovat voimakkaasti yhteydessä lukutaidon tasoon (Sulkunen & Välijärvi 2010).

Pohja oppilaan hyvälle lukutaidolle ja lukemismotivaatiolle tehdään kuitenkin jo paljon ennen nuoruutta, alkaen heti lapsen ensimmäisistä elinvuosista. Tässä tutkielmassa tarkastelemani lapset ovat toisella vuosiluokalla. Lukutaidon yksilöllisiä kehityspolkuja ja oppilaiden lukemismotivaatiota on aiemmin Suomessa tutkittu muun muassa Alkuportaat -tutkimushankkeessa.

Yksi mahdollinen keino lisätä oppilaiden myönteistä suhtautumista lukutaitoa kohtaan on hyödyntää eläinavusteista pedagogiikkaa. Yhdysvalloissa on viime aikoina tehty runsaasti tutkimuksia koirista osana erilaisten ihmisryhmien hyvinvoinnin tukemista sekä koulussa työskentelevistä koirista (ks. esim. Yap, Scheinberg & Williams 2016, Bachi & Parish-Plass 2016, McCune, Esposito & Griffin 2017, Ladd & Barker 2017, Zents, Fisk & Lauback 2017). Suomessa koiria osana kouluyhteisöä on tutkittu jonkin verran, mutta vähemmän. Ahonen (2013) havaitsi tutkimuksessaan, että koulukoiran luokkaan tulemisen myötä luokan tunnelmasta tuli iloisempi ja rennompi, työrauhahäiriöt vähenivät, ryhmähenki parani ja oppilaat kokivat kouluun tulemisen mielekkäämpänä. Tämän tutkimuksen tehtävänä on selvittää toisen vuosiluokan oppilaiden lukutaitoa, lukemismotivaatiota sekä lukukoiran käyttöä alkuopetuksessa.

2 LUKUTAITO JA LUKEMAAN OPPIMINEN

Lukutaito on tärkeimpiä ja ensimmäisiä koulussa opittavia taitoja. Noin kolmasosa suomalalaisista lapsista osaa jo kouluun tullessaan lukea teknisesti, ja yleensä loputkin oppivat lukemaan ensimmäisen vuosiluokan aikana. Tässä tutkielmassa tarkastelen yhtenä asiana toisen vuosiluokan oppilaiden lukutaitoa. Aloitan tutkielman teoreettisen viitekehyksen tarkastelemalla lukutaitoa ja lukemaan oppimista.

2.1 Lukemaan oppimisen edellytykset

Lukemaan oppimisen kannalta on tärkeää, että lapsi on elinympäristössään tekemisissä niin puhutun kuin kirjoitetunkin kielen kanssa. Yleensä lapsi oppii puhumaan suurimmalta osin ympäristön vaikutuksesta, mutta lukemaan oppiminen edellyttää jonkinlaista kielellistä tukea. (Silven, Poskiparta, Niemi & Voeten 2007.) Ennen koulunalkua lukemaan oppimisen edellytyksiä harjoitellaan esiopetuksessa, joka on ollut noin vuoden verran kaikille kuusivuotiaille pakollinen. Esiopetuksen tavoitteena on edistää lasten kielellistä kehitystä ja vahvistaa lasten kiinnostusta kieliin. Esiopetuksessa tuetaan lasten kehittyvää luku- ja kirjoitustaitoa leikkien ja toiminnallisten harjoitusten avulla. Opetus ja oppimisympäristöt suunnitellaan niin, että niissä on lapsille runsaasti mahdollisuuksia havainnoida, tutkia ja kokeilla puhuttua ja kirjoitettua kieltä sekä laajentaa sanavarastoa. (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 33.) Lapsen siirryttyä esikoulusta kouluun alkuopetuksen äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineen painopiste on luku- ja kirjoitustaitojen perustan luomisessa. Oppilaan oppimisympäristö on monipuolinen teksti- ja kieliympäristö, jossa on saatavilla paljon lapsia kiinnostavaa kirjallisuutta ja monimuotoisia tekstejä. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 104−106).

Lukemaan oppiminen edellyttää kognitiivisia valmiuksia lapselta. Keskeisimpiä valmiuksia ovat lyhytkestoinen muisti, fonologiset taidot, kirjaintuntemus sekä sujuva nimeäminen. (Lyytinen ym. 2004.) Lapsen elinympäristön tarjoamien kielellisten virikkeiden määrä ja laatu vaikuttavat lapsen kielellisten taitojen ja siten myös lukutaidon kehittymiseen, sillä lapsi elää ja hänen kielensä kehittyy vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa (Laukkanen &

Holopainen 2017). Perusta lukutaidon kehittymiselle luodaan jo kauan ennen lapsen koulun ja varsinaisen lukemaan opettelun alkua (Lerkkanen 2008).

Nykypäivänä Suomessa noin kolmasosa lapsista osaa lukea teknisesti jo kouluun tullessaan. He, jotka eivät valmiiksi osaa, yleensä oppivat ensimmäisen kouluvuoden jouluun mennessä ainakin yhdistämään kirjaimet äänteisiin ja äänteet tavuiksi ja sanoiksi. Suomen kieli on säännönmukainen kieli ja sen puhuttu ja kirjoitettu kieli vastaavat toisiaan melkein sataprosenttisesti, jolloin tekninen lukutaito yleensä opitaan nopeasti. (Aro 2004; Holopainen, Ahonen & Lyytinen 2001; Lerkkanen 2008.) Teknisellä lukutaidolla tarkoitetaan lukemisen minimistrategiaa, jolloin kirjoitetun kielen viesti onnistutaan kääntämään puhutun kielen muotoon (Ahvenainen & Holopainen 2014). Yleisesti ottaen toisen vuosiluokan loppuun mennessä suomenkielinen lapsi oppii tarkan ja sujuvan lukutaidon (Holopainen 2002; Puolakanaho, Ahonen, Aro, Eklund, Leppänen, Poikkeus, Tolvanen, Torppa & Lyytinen 2008).

2.2 Lukemaan oppiminen ja taitotasot

Nykyään noin kolmasosa suomalaisista lapsista on varhaisia lukijoita, eli he omaavat teknisen lukutaidon jo ennen peruskoulun alkua. Yleensä hekin, jotka eivät vielä kouluun tullessaan osaa lukea, saavuttavat teknisen lukutaidon ensimmäisen kouluvuoden aikana. (Holopainen 2002.) Teknisen lukutaidon saavuttaminen onkin ensimmäinen askel lukemaan oppimisessa. Varhaisten lukijoiden määrä tulee todennäköisesti tulevaisuudessa kasvamaan entisestään, muuttuihan peruskoulua edeltävä esikoulu kaikille pakolliseksi syksyllä 2016.

Kaikki lapset eivät kuitenkaan opi lukemaan täysin ongelmitta. Suomalaisista lapsista noin yhdeksällä prosentilla ikäluokasta on ongelmia lukutaidon saavuttamisessa. (Lerkkanen 2008; Lerkkanen, Poikkeus, Ahonen, Siekkinen, Niemi & Nurmi 2010.) Useimmin vaikeuksissa on kyse lukemisen hitaudesta, ei niinkään epätarkkuudesta (Aro, 2004; Holopainen, Ahonen & Lyytinen, 2001). Suomen kielessä äänteiden kestolla on distinktiivinen merkitys, ja usein lasten tyypillinen vaikeus niin lukemaan kuin kirjoittamaan oppimisessakin on äänteenkeston tunnistamisen haasteet. Lapsi ei erota lyhyttä ja pitkää äännettä toisistaan. (Peltomaa 2014, 18.) Suomenkielisten sanojen runsas taivuttaminen ja

lukuisat taivutuspäätteet aiheuttavat myös haasteita lukemaan opettelevalle. Taivuttaminen lisää tavujen määrää sanassa ja siten pidentää sanoja, mikä tuottaa haasteita alkavalle lukijalle. (Peltomaa 2014, 19.) Suomalaislapsilla lukutaidon kehitysrytmissä on suurta vaihtelua, ja vaikka tarkka lukeminen kehittyikin nopeasti, lukemisen nopeudessa on suuria eroja lasten välillä ensimmäisen vuosiluokan päättyessä (Aro 2004).

Lerkkanen (2003) havaitsi omassa tutkimuksessaan monien koulun alussa heikkojen lukijoiden saavuttavan teknisen lukutaidon ensimmäisen kouluvuoden aikana ja siten siirtyvän silloin taitavampien lukijoiden ryhmiin. Kuitenkin useilla näistä lapsista tuli olemaan vielä toisen vuoden lopussakin haasteita luetun ymmärtämisessä. Lapsen osatessa teknisesti lukea hänen lukutaidon ja luetun ymmärtämisen kehittymistä ei ehkä enää seurata niin aktiivisesti. Tavallisesti suurimmat erot lasten välillä lukutaidon sujumisessa tasoittuvat vähitellen kolmannen kouluvuoden loppuun mennessä. Kuitenkin edelleen yhä silloinkin on pieni määrä lapsia, joiden lukutaito ei ole automatisoitunut. (Leppänen, Niemi, Aunola & Nurmi 2004.)

Lukutaidon kehityksestä on vuosien saatossa muodostettu useita erilaisia malleja. Gough ja Tunmer loivat vuonna 1986 lukutaidon yksinkertaisen mallin (the Simple View of Reading), joka on edelleen käytössä (ks. esim. Lerkkanen 2008, Peltomaa 2014). Mallissa yhdistyvät kolme lukutaidon eri tasoa. Ensimmäinen tasoista on *peruslukutaito*, joka jaetaan edelleen kahteen osaan: *tekniseen lukutaitoon* ja *tekstin ymmärtämisen taitoon*. Teknisestä lukutaidosta puhuttaessa kyse on siitä, kun lapsi osaa yhdistää kirjaimia vastaavia äänteitä sanoiksi ja siten tunnistaa kokonaisia sanahahmoja. Tekstin ymmärtämisen taito on puolestaan luetun tekstin ymmärtämistä, eli kykyä päätellä asioita tekstin sisällön perusteella. Hyvän lukijan lukutaito käsittää nämä molemmat peruslukutaidon osa-alueet. (Peltomaa 2014, 14.) Jos lukijalla on ongelmia jommankumman taidon hallinnassa, voidaan ajatella, että tämän lukutaito on puutteellinen. Jos lukijan ongelmat ovat teknisessä lukemisessa, hänellä on dysleksia. Jos taas ongelmat ovat luetun ymmärtämisessä, on lukija hyperlektikko. Voi myös olla, että lukijalla on ongelmia molemmilla peruslukutaidon taitoalueilla. (Lerkkanen 2008, 10−11).

Peruslukutaitoa seuraava taso on *toimiva lukutaito*, jolloin lukeminen on jo sujuvampaa kuin peruslukutaidossa. Toimiva lukutaito merkitsee myös lukutaidon välineellisyyttä esimerkiksi arjen haasteista selviämisen kannalta. Lukutaidon yksinkertaisen mallin

viimeinen osa on *kriittinen lukutaito*, joka yhdistää peruslukutaidon, toimivan lukutaidon sekä yksilön oman ajattelun. (Gough & Tunmer 1986.) Kriittinen lukutaito antaa lukijalle eväitä suhtautua kriittisesti esimerkiksi yhteiskunnan arvoihin ja moraaliin sekä toisaalta mahdollisuuden kehittää sekä yhteiskuntaa että yksilön omaa elämää. (Lerkkanen 2008, 10.)

Lukutaidon ensimmäisen tason eli teknisen lukutaidon kehittymistä kuvataan usein tarkemmin Frithin (1985) tai Ehrin ja McCormickin (1998) kehittämien mallien mukaisesti. Ehrin (1987, 1989) mukaan ensinnäkin lukutaidon edellytyksiä ovat kirjaintuntemus ja kirjain-äänne-vastaavuuden osaaminen. Näitä edellytyksiä harjoitetaan jo esikoulussa. Ehrin ja McCormickin (1998) luoma lukutaidon malli on viisivaiheinen. Sen tasot perustuvat siihen, kuinka lapsi lukiessaan ymmärtää ja käyttää hyväkseen kirjoitetun kielen järjestelmää. Tasolta toiselle siirrytään harjoittelun myötä. Ehrin ja McCormickin mallin mukaan lapsella on ensimmäiseksi *esi-alfabeettinen vaihe*, jolloin hän alkaa kiinnostua kirjoitetusta kielestä ja tunnistaa ympäristönsä sanoista esimerkiksi kirjainmuotoja ja kirjainten nimiä. Seuraava vaihe on *osittais-alfabeettinen vaihe*, joka alkaa, kun lapsi käyttää joitakin kirjain-äännevastaavuuksia sanoja tunnistaessaan. Sitä seuraava, *alfabeettinen vaihe*, edellyttää lapselta dekoodaus-taitoa, eli taitoa lukea sanoja äänteitä yhdistämällä. Näin lukeminen perustuu täysin kirjain-äänne-vastaavuuden käyttämiselle. Kun dekoodaus on opittu, sitä tulee vahvistaa. Seuraava vaihe onkin *vahvistumisen vaihe*, jolloin dekoodaus nopeutuu ja lukija oppii esimerkiksi tunnistamaan tuttuja, useasti toistuvia sanoja kokonaisina sanahahmoina. Viimeinen vaihe on *automatisoitumisen vaihe*, jolloin lukutaito kehittyy yhä sujuvammaksi ja lapsi lukee jo hyvin sujuvasti. (Lerkkanen 2008, 12.)

Frithin (1985) malli on kolmivaiheinen. Ensin on *logografinen vaihe*, jolloin lapsi tunnistaa ympäristöstään tuttuja sanoja visuaalisten sanahahmojen ja asiayhteyksien perusteella, mutta ei vielä ymmärrä sanojen äänteellistä rakennetta. Toisena on *aakkosellinen vaihe*, jolloin lapsi tunnistaa ja pilkkoo sanoista yksittäisiä äänteitä sekä ymmärtää ja osaa hyödyntää kirjain-äänne-vastaavuutta. Tällöin lapsi kykenee ääntämään hänelle uusia sanoja. Viimeisenä on *ortografinen vaihe*, jolloin lapsen lukutaito on jo sillä tasolla, että hän pystyy käsittelemään pidempiä kirjainjonoja kerrallaan, ja tällöin sanojen tunnistaminen nopeutuu.

Lukemaan oppiminen on jonkin verran myös kielisidonnaista kielten erilaisten ortografisten rakenteiden vuoksi. Suomen kieli on ortografialtaan hyvin säännönmukainen verrattuna moniin muihin kieliin, esimerkiksi englantiin. Näin ollen suomalaiset lapset oppivat usein

hyvin nopeasti lukemaan teknisesti. Suomalaisilla lapsilla lukutaidon kehitys voi olla niin nopeaa, että jotkin taidon kehittymisen vaiheet voivat jäädä todella lyhytkestoisiksi ja ne voivat mennä myös osittain päällekkäin (Lerkkanen 2008, 12). Yleensä lukemaan opeteltaessa ensin kehittyy tekninen lukutaito melko nopeastikin alkuopetuksen alettua. Luetun ymmärtäminen puolestaan kehittyy vasta myöhemmin. Tekninen lukutaito onkin pohja luetun ymmärtämiselle ja sen opettamiseen panostetaan kouluissa ajallisesti enemmän. Luetun ymmärtämistä ei saa väheksyä, vaan sitä täytyy harjoitella vielä pitkään teknisen lukutaidon saavuttamisen jälkeenkin. (Mäkihonko 2006.)

2.3 Lukutaidon kehittymisen haasteet

Toisilla lapsista lukutaidon tarkan ja sujuvan tason saavuttaminen vie pidempään kuin toisilla. Osalle lapsista jää pitkäkestoisiakin lukemisen vaikeuksia. (Lerkkanen ym. 2010.) Lukutaidon kehityspolku on monien asioiden summa (Lerkkanen 2003). Pulmat lukemisessa alkavat yleensä siinä vaiheessa, kun lukemisen tulisi sujuvoitua (Aro 2006; Holopainen ym. 2001). Noin kymmenesosalla lapsista on tarve yksilölliselle tuelle koulussa. Usein erityistä tukea lukemaan oppimisessa tarvitsevatkin lapset oppivat teknisesti lukemaan, mutta taito voi jäädä sen verran heikolle tasolle, että lukeminen on virheellisistä ja vaivalloista. Tällöin saavutettu lukutaito ei motivoi lasta lukemaan omaehtoisesti muiden lasten tapaan. Sen seurauksena lapsella on suuri riski lukutaidon jäämisestä kokonaisuudessaan riittämättömäksi, jolloin lapsi ei saavuta tavoiteltavaa ymmärtävää lukutaitoa. Ymmärtävä lukutaito olisi hyvä kaikkien saavuttaa, sillä koulutyöskentely perustuu pitkälti siihen. (Lyytinen & Lyytinen 2006.)

Taitavaksi lukijaksi oppiminen vaatii motivaatiota, sillä oppimisessa ei ole kyse pelkästään kielellisistä kyvyistä ja valmiuksista (Lepola, Niemi, Kuikka & Hannula 2005). Lukutaito vaatii kehittyäkseen sekä metakognitiivisia taitoja että motivaatiota harjoitella omatoimisesti lukemista (Aunola, Leskinen, Onatsu-Arvilommi & Nurmi 2002; Lepola, Vauras & Mäki 2000). Tutkimusten mukaan lukutaitotesteissä pärjäävät parhaiten ne oppilaat, jotka lukevat paljon vapaa-ajallaan (Välijärvi, Kupari & Linnakylä 2002; Välijärvi, Kupari, Linnakylä, Reinikainen, Sulkunen, Törnroos & Arffman 2007). Heikoimmat lukijat lukevat kouluikäisinä hyviä lukijoita vähemmän kirjoja vapaa-ajallaan. Vanhempien ääneen

lukemisella näyttäisi myös olevan vaikutusta lapsen lukutaidon kehittymiseen: heikompien lukijoiden vanhemmat ovat lukeneet lapselleen vähemmän kirjoja kuin taitavien lukijoiden vanhemmat. (Torppa 2007.) On myös havaittu, että poikien lukuharrastus on heikompaa kuin tyttöjen, mikä näkyy lukutaidon tasossa (Linnankylä, Kupari, Törnroos & Reinikainen 2005).

Usein poikien asennoituminen lukemista kohtaan on negatiivisempaa kuin tyttöjen. Yhdeksi mahdolliseksi syyksi on arveltu kouluissa ja ylipäätään lasten maailmassa enemmistön teksteistä olevan stereotyyppisesti enemmän tyttöjä kuin poikia kiinnostavia, jolloin pojat suhtautuvat negatiivisemmin lukemiseen. Poikien lempitekstilajeja ovat usein sarjakuvat ja tietokirjat, joita kouluissa luetaan vähemmän. Poikien asenteet äidinkielentuntien tehtäviä ja lukuläksyjä kohtaan ovat negatiivisempia kuin tyttöjen jo alkuluokilta saakka. Lisäksi äidinkielentunneilla pojat saattavat jopa pelätä ääneen lukemista ja paritöitä, koska tällöin he voivat ajautua kokemaan huonommuutta omasta lukutaidostaan. Poikien kokema pelko järkyttää heidän koulussa kokemaansa perusturvallisuutta, millä on vaikutusta myös itsetuntoon ja opiskeluasenteisiin. Tällöin poikien asenne lukemista kohtaan usein huononee. Koulun lisäksi oppilaan kodin lukuilmapiiri vaikuttaa lasten lukemisesta kiinnostuneisuuteen. Tutkimusten mukaan lapset näkevät useammin äitinsä lukevan kirjoja kuin isänsä, minkä myötä lapset saattavat mieltää lukemisen feminiiniseksi asiaksi, ja siksi pojat eivät kiinnostu siitä niin paljoa, kuin tytöt. Myös kirjastossa käyminen parantaa lasten lukemismotivaatiota. Olisikin hyvä pohtia lukumotivaation lisäämiseksi kirjastojen sijaintia, jotta ne olisivat lasten ja nuorten helposti arjessa saatavilla, siellä missä lapset ja nuoret päivittäin aikaansa viettävät. (Merisuo-Storm & Soininen 2013.)

Jos lapsella on heikko lukutaito, se ei kannusta häntä lukemaan. Lukeminen vaatii paljon enemmän työtä sellaiselta henkilöltä, jonka lukutaito on heikko verrattuna henkilöön, jolle lukeminen on helppoa ja sujuvaa. Heikon teknisen lukutaidon takia hyvä luetun ymmärtämisen taito jää usein saavuttamatta. Tästä voi seurata helposti kehä. Heikko lukija ei saa lukemisestaan kovinkaan suurta mielihyvää lukemisen vaatimien ponnistelujen vuoksi, joten usein lukuharrastus jää syntymättä, eikä lukija siten saa lukutaidon sujuvoitumisen kannalta tärkeää lukuharjoitusta. (Lyytinen 2004; Merisuo-Storm 2006).

Viidennen ja seitsemännen ikävuoden välillä lapsen kognitiivisissa kyvyissä tapahtuu muutoksia. Lapsen ajattelu muuttuu ja hänelle kehittyy esimerkiksi kyky verrata itseään

muihin. Samaan ikävaiheeseen kuuluu myös koulunaloitus, joka osaltaan tuo elämään uusia haasteita ja suorituksen normeja. On selvää, että muutokset heijastuvat myös itsearvioinnin kehitykseen. Lapset alkavat tulla tietoisiksi siitä, mitä muut heistä ajattelevat. He alkavat arvioida omaa suoriutumistaan suhteessa muihin ja suhteessa standardeihin, joita muut heille asettavat. Lapset alkavat myös saada palautetta muilta siitä, kuinka hyvin he selviytyvät heille annetuista tehtävistä. Tutkimusten mukaan seitsemännestä ikävuodesta eteenpäin tehdessään arvioita itsestään lapset luottavat entistä enemmän sosiaalisesta vertailusta saamaansa tietoon. Lapset arvioivat esimerkiksi sitä, kuinka kykeneviä he ovat eri tehtävä- ja toiminta-alueilla. Nämä muutokset ajattelussa ja itseymmärryksessä vaikuttavat myös keskeisellä tavalla lapsen lukemisenmotivaation kehitykseen. (Aunola 2002, 109−110.)

Lapsen oma näkemys hänestä itsestään lukijana on yhteydessä hänen taitojensa kehittymiseen. Tutkimusten mukaan heikommin suoriutuvilla oppilailla on kielteisempi minäkuva kuin paremmin suoriutuvilla (Aunola ym. 2002). Heikommat lukijat kokevat harjoitus- ja opetustilanteet usein suoriutumistilanteina, joissa he ovat arvioitavana. Taitavat lukijat sitä vastoin kokevat tilanteet oppimistilanteina, joista saatu palaute tukee heidän edistymistään. Heikommat lukijat kokevat palautteen arviona heidän itsensä hyvyydestä tai huonoudesta. (Lerkkanen 2008, 42.) Lukemismotivaatioon vaikuttavat tekijät, kuten lukijan kokemukset omasta kompetenssista ja pystyvyydestä lukijana, vaikuttavat edelleen lukijan halukkuuteen nähdä vaivaa hyvän lukutaidon kartuttamiseksi (Schiefele, Schaffner, Möller & Wigfield 2012).

Lasten lukemaan oppimisen haasteisiin on pyritty reagoimaan esimerkiksi lisäämällä lukemaan oppimista tukevia pelejä ja leikkejä. Lapsen kielen kehitys ja familiaalinen dysleksiariski (LKK) -tutkimuksen pohjalta kehitettiin Ekapeli -sovellus, jota pelaamalla lapsi harjoittelee kuullun ärsykkeen (äänteen) yhdistämistä sen kirjoitettuun vastineeseen (kirjaimeen). Ekapeli on rakennettu lapsen taitotasoon mukautuvaksi ja se mahdollistaa pitkäjänteisen harjoittelun erityisesti niille lapsille, joiden lukemaan oppimisessa on haasteita. (Peltomaa 2014, 38.) Oppilaat ovat pääasiassa pitäneet Ekapelin pelaamisesta. Kouluympäristössä oppilaat suhtautuivat pelaamiseen kuitenkin selvästi paremmin kuin kotonaan. Kotonaan lapset eivät motivoituneet Ekapeliin niin hyvin kuin koulussa. Myönteisimmin peliin suhtautuivat lapset, jotka lähtökohtaisestikin olivat kiinnostuneita lukemisesta. Tytöt pitivät myös pelaamisesta poikia enemmän. (Ronimus 2012.) Ekapelistä on saatavilla oma versio myös suomea toisena kielenään opiskeleville.

Ruotsalainen (2016) havaitsi väitöstutkimuksessaan liikunnan lisäämisen ja motoristen taitojen harjoittamisen saattavan edistää lukutaidon kehittymistä ainakin joillakin oppilailla. Hänen tutkimuksensa tukee ajatusta lasten (ja erityisesti poikien) motorisen aktiivisuuden ja taitojen vahvistamisen kannattavuudesta koulun alkuvaiheessa. Ruotsalainen rohkaisee lisäämään motorisia harjoitteita erityisesti ensimmäisenä kouluvuotena, sillä motorisilla harjoitteilla näytti olevan positiivista vaikutusta lukutaitoon erityisesti lukemaan oppimisen alkuvaiheessa, enemmän kuin myöhemmin lukemaan oppimisen kehittyessä varmemmaksi.

Poikien lukuharrastuneisuuden vähenemiseen on pyritty lisäksi vastaamaan myös muun muassa kampanjalla ”Pojatkin lukee”. Kampanja on vuonna 2016 perustettu ja sen tavoitteena on edistää poikien ja nuorten miesten lukemista sekä tuoda lukemisen positiivisia puolia näkyville pääasiassa sosiaalisen median avulla. Lapset ja nuoret viettävät paljon aikaa sosiaalisen median parissa, joten onkin luontevaa, että myös perinteinen kirjojen lukeminen näkyy myös sosiaalisen medioiden kanavissa esimerkiksi kirjavinkkauksina. (Toiviainen 2016.)

2.4. Lukemaan oppiminen vieraalla kielellä

Maahanmuuttajien ja siten suomea toisena kielenään opiskelevien ihmisten määrä on ollut selvässä kasvussa viime vuosikymmeninä. Maahanmuuttajalasten koulunkäynti edellyttää usein tiettyjä erityisjärjestelyitä kielen vuoksi. Perusopetuslain mukaan suomalaisessa peruskoulussa koulun opetuskieli on suomi tai ruotsi, joitakin poikkeuksia lukuun ottamatta (Perusopetuslaki 1998, 10§). Äidinkielenä koulussa opetetaan opetuskielen mukaisesti joko suomen, ruotsin tai saamen kieltä, tai oppilaan huoltajan valinnan mukaan äidinkielenä voidaan opettaa myös romani- tai viittomakieltä, tai muuta oppilaan äidinkieltä (Perusopetuslaki 1998, 12§).

Maahanmuuttajaoppilailla tarkoitetaan maahanmuuttajataustaisia oppilaita, jotka ovat Suomeen muuttaneita tai Suomessa syntyneitä. Maahanmuuttajien osuus suomalaisessa peruskoulussa on kasvussa. Suurimmissa kaupungeissa heitä on joissakin kouluissa jo yli puolet. (Opetushallitus 2017.)

Suomi toisena kielenä ja kirjallisuus (S2) on yksi äidinkieli ja kirjallisuus -oppiaineen oppimääristä. Oppilas voi opiskella sitä, jos hänen äidinkielensä ei ole suomi, ruotsi tai saame, tai oppilaalla on muutoin monikielinen tausta. S2-opetuksella on omat tavoitteensa, sisältönsä ja arviointikriteerinsä, joita opetuksessa noudatetaan. Oppilaan tarve S2-opetukselle selvitetään oppilaan ja tämän huoltajien kanssa huomioiden oppilaan peruskielitaidon osaaminen kielitaidon eri osa-alueilla. Koulun tehtävä on suositella oppilaalle hänen kielitaidolleen sopivaa oppimäärää. Jos oppilaan suomen kielen taito ei anna edellytyksiä opiskella suomen kieli ja kirjallisuus -oppimäärää, tai mahdollista oppilaan toimimista yhdenvertaisena kouluyhteisön jäsenenä päivittäisessä vuorovaikutuksessa ja koulutyöskentelyssä, opiskelee oppilas S2-opetuksessa. Esimerkiksi oppilaan synnyinmaa tai se, kuinka kauan oppilas on opiskellut suomea, ei määritä oppilaan S2-oppimäärän valintaa. Oppilaan opiskellessa suomi toisena kielenä ja kirjallisuus -oppimäärän mukaan hänelle opetetaan suomea toisena kielenä kokonaan tai osittain suomen kielen ja kirjallisuuden opetuksen sijaan. Oppimäärän tehtävä on tukea lapsen ja nuoren kasvua kieliyhteisön täysivaltaiseksi jäseneksi, jolla on kielelliset valmiudet jatko-opintoihin. Suomen kielen oppiminen tukee myös oppilaan kotoutumista suomalaiseen yhteiskuntaan. (Opetushallitus 2016.)

Opetusministeriön rahoittamana Niilo Mäki Instituutti on kehittänyt suositusta Ekapelistä oman versionsa maahanmuuttajille. Ekapeli-Maahanmuuttajan tarkoituksena on saada maahanmuuttajalapselle hyvä alku suomen kielen oppimiseen ja siten edesauttaa oppilaan sopeutumista suomalaiseen koulunkäyntiin. Pelistä tehdyn tutkimuksen perusteella maahanmuuttajaoppilaat oppivat pelin avulla hyvin tunnistamaan äänteitä. Erityisesti heti ensimmäisen kouluvuoden syksyllä pelaamisella näytti olevan hyvä vaikutus äänteiden oppimiseen. Ensimmäisen vuosiluokan syksyllä koulussa harjoitellaan kirjaimia ja äänteitä, jolloin myös Ekapeli-Maahanmuuttajaa on otollisinta pelata. (Rantanen, 2011.)

Maahanmuuttajataustaisen oppilaan vieraan kielen oppimiseen vaikuttavat oppilaan kotitausta ja hänen mahdollisesti ennen kouluun tuloaan käymänsä esikoulu sekä se, millainen hänen kielitaitonsa on ollut esikoulun alkaessa. Kieffer (2011) osoitti pitkittäistutkimuksessaan, jossa hän tutki samoja lapsia esikoulusta kahdeksannelle luokalle, että vähemmistökieliryhmään kuuluvien lasten, joiden englannin kielen taito (englanninkielisessä valtiossa) oli ollut puutteellinen esikouluun tultaessa, kielenoppimisen

kehityskaari oli heikompi kuin englantia äidinkielenään puhuvilla lapsilla. Toisaalta kuitenkin ne vähemmistökieliryhmään kuuluvat lapset, joiden englanninkieli esikoulun alkaessa oli sujuvaa, saavuttivat ”natiivikieliset lapset” jo ensimmäisen kouluvuoden keväällä.

Sikiö, Siekkinen ja Holopainen (2016) vertasivat omassa Suomessa tehdyssä tutkimuksessaan vähemmistökieliryhmään kuuluvia lapsia kahteen suomen kielisistä lapsista muodostettuun vertailuryhmään: lukutaidon riskiryhmään ja kontrolliryhmään. Riskiryhmään oli seulottu lapsia, joiden lukemaan ja kirjoittamaan oppimisessa oli havaittavissa joitakin riskejä, ja kontrolliryhmän muodostivat lapset, joiden oppimisessa ei ollut havaittu riskejä. Tutkimustulokset osoittivat vähemmistökieliryhmän lasten menestyvän testeissä lähes yhtä hyvin kuin kontrolliryhmäläiset ja siten vähemmistökieliryhmän lasten lukemisen ja kirjoittamisen taidot olivat ensimmäisellä luokalla merkittävästi paremmalla tasolla riskiryhmän lapsiin verrattuna. Toisella vuosiluokalla erot ryhmien välillä olivat tasoittuneet. Vähemmistöryhmällä oli edelleen riskiryhmää paremmat lukemisen ja kirjoittamisen taidot, eivätkä heidän testipisteensä eronneet merkittävästi kontrolliryhmäläisistä. Päätuloksena oli, että vähemmistökieliryhmän lasten luku- ja kirjoitustaidot kehittyivät suunnilleen samalla tavalla kuin suomalaisten lasten ja paremmin kuin lukemaan oppimisen riskiryhmään kuuluvien lasten luku- ja kirjoitustaidot.

Lukemaan oppiminen on monitahoinen ja pitkäkestoinen polku, joka ei suinkaan pääty näkyvän lukutaidon eli teknisen lukutaidon saavuttamiseen. Tekninen lukutaito ei takaa luetun ymmärtämistä, ja usein luetun ymmärtäminen kehittyykin vielä pitkään senkin jälkeen, kun tekninen lukutaito on saavutettu. Koska lukutaidon kehittymiseen vaikuttaa paljon myös oppilaan kokema motivaatio, seuraavassa teoriakappaleessa tarkastelen motivaation eri osatekijöitä ja kerron muun muassa motivaation jaottelusta sisäiseen ja ulkoiseen motivaatioon.

3 LUKUTAITOON LIITTYVÄT MOTIVAATIOTEKIJÄT

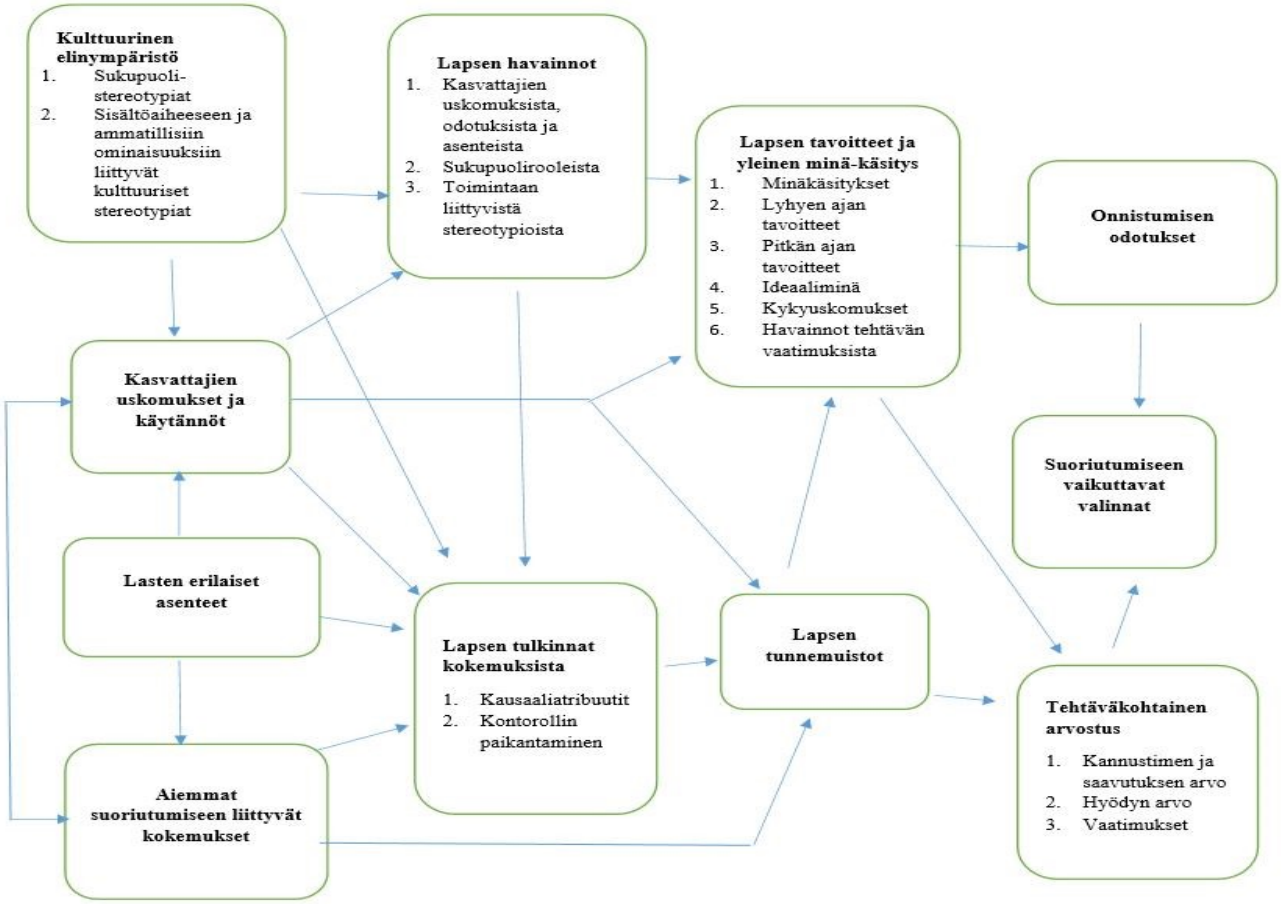
Motivaatio on keskeinen tekijä lukemisessa (Kiiveri 2006, 21). Motivaatio on laaja-alainen ilmiö, jota on pyritty selittämään useissa eri teorioissa. Ryanin ja Decin (2000, 54) mukaan motivoituneella ihmisellä on toimintansa taustalla jokin tietty syy tai inspiraatio, joka vaikuttaa häneen ja saa hänet toimimaan aktiivisesti asiaa kohtaan. Koulussa motivaatio vaikuttaa oppilaan aktiivisuuden suuntaamiseen, kestävyyteen haastavissa tilanteissa sekä ylipäätään toimintaan panostamiseen (Lehtonen 1993, 69).

Lapsen asenne ja sitä myöten motivaatio lukemista kohtaan alkaa kehittyä jo kauan ennen koulun alkua ja lukemisen opettamisen alkamista. Kodilla on suuri vaikutus tähän kehitykseen. Myönteisen asenteen muodostumista edesauttavat esimerkiksi kotona olevien kirjojen ja lehtien runsas määrä sekä lapsen omien vanhempien antama esimerkki lukemisesta. Vanhempien lukiessa lapselleen lapsi saa hyvää ja tarpeellista kokemusta siitä, kuinka painettu teksti ja kirjoitettu kieli muutetaan puheeksi, sekä toisinpäin. Lasta kannattaa kannustaa tarttumaan kirjoihin oma-aloitteisestikin, sillä siten lapsi kehittää omalla toiminnallaan lukutaitoaan. (Laukkanen & Holopainen 2017.) Lukemisen harrastamisen myötä lapsen lukutaito sujuvoituu (Lerkkanen ym. 2010).

Oppilaan lukutaito, lukumotivaatio ja lukuharrastuneisuus ruokkivat toisiaan ja ovat sidoksissa toisiinsa. Lukijan motivaatiota vahvistaa se, jos hän voi jakaa lukutapahtuman muiden kanssa ja saa tukea ja kannustusta lukemiseensa. Myönteisten lukukokemusten myötä lukumotivaatio kasvaa ja lukuharrastuneisuus laajenee, mistä seuraa lukutaidon paranemista ja lukemiseen sitoutumista. (Gutherie & Wigfield, 2000.)

Lukija nauttii usein lukemisestaan silloin, kun luettavana oleva teksti on hänestä kiinnostava ja kognitiivisesti sopivan haastava. Lukumotivaatio usein kasvaa ja lukuharrastuneisuus lisääntyy, kun lukemisesta saadut kokemukset ovat myönteisiä. Tämä johtaa sekä lukutaidon monipuolistumiseen, että toiminnallisiin ja asenteellisiin muutoksiin, mikä käytännössä tarkoittaa lukemiseen sitoutumista. Lukumotivaatio, -taito ja -harrastuneisuus liittyvät tiiviisti toisiinsa ja myös edesauttavat toistensa olemassa oloa. (Guthrie & Wigfield 1999.)

Tässä tutkielmassa lähestytään lasten akateemista motivaatiota Wigfieldin ja Ecclesin (2000) alun perin Atkinsonin (1964) teoriaan pohjaavan odotusarvoteorian näkökulmasta. Motivaatioon vaikuttavia tekijöitä on kuvattu kuviossa 1.



KUVIO 1. Ecclesin ja Wigfieldin kollegoineen luoma motivaation odotusarvoteoriamalli. (Wigfield & Eccles 2000, 69)

Odotusarvoteorian lähtökohtana on, että lapsen motivaatioon (eli tehtävän valitsemiseen, toiminnan sitkeyteen sekä toiminnasta suoriutumiseen) vaikuttaa ensiksikin lapsen itseensä kohdistamat *odotukset ja uskomukset* (niistä muodostuu teorian *odotus*) ja toisekseen yksilön toimintaan tai tehtävään kohdistamat *arvostukset* (joista muodostuu teorian *arvo*). Nämä

tekijät määrittävät sen, millaisia asioita lapsi lähtee tavoittelemaan tehtävän tai toiminnan avulla ja miten hän niistä suoriutuu. Työskennellessään lapsi joutuu tekemään monia valintoja tehtävään kohdistuvien odotustensa ja arvostustensa pohjalta. Lapsen tekemät valinnat vaikuttavat myös hänen suoritusstrategioidensa valintaan: hän valitsee joko tehtäväsuuntautuneet tai tehtävää välttävät strategiat.

3.1 Motivaation osatekijät

Motivaatio on merkittävä tekijä lukemisessa ja lukemaan oppimisessa. Lukemaan opettelevan alakoululaisen motivaatioon liittyy keskeisesti kolme tekijää: *oppijan minäkuva*, *oppijan käyttämät työskentelystrategiat* ja *oppijan omat mieltymykset* (Lerkkanen 2008, 42). Motivaatio voi olla sisäsyntyistä tai ulkosyntyistä, tai molempia yhdessä.

Motivaation osatekijöistä *minäkuva* tarkoittaa lapsen omaa näkemystä itsestään oppijana. *Minäkuva* eli *minätietoisuus* pitää sisällään uskomukset, joita oppijalla on omista valmiuksistaan selviytyä tietynlaisista tehtävistä (Bandura 1989, 1997). Minäkuvaan sisältyy myös se, millaisia päämääriä lapsella on omaan suoriutumiseensa liittyen. Käsitykset oman minän pystyvyydestä voivat muodostua hyvin monien eri tekijöiden vaikutuksesta. Onnistumisenkokemukset ruokkivat positiivista minäkuvaa, ja päinvastoin epäonnistumiset synnyttävät oppijassa pikkuhiljaa käsityksen siitä, ettei hän ole kykenevä suoriutumaan kyseisen alueen tehtävistä. (Lerkkanen 2008, 42.)

Minäkuvaan vaikuttavat olennaisesti myös kasvatuksen ja muun sosiaalisen vuorovaikutuksen kautta välittyneet uskomukset (Lehtinen, Kuusinen & Vauras 2007, 193). Minäkuvan kannalta oppilaan vanhempien lapseensa kohdistamilla uskomuksilla on merkitystä, sillä vanhempien käsitykset lapsen taidoista ja mahdollisuuksista menestyä ovat yhteydessä lapsen omiin käsityksiin itsestään ja pystyvyydestään (Lerkkanen 2008, 44). Oppilailla, joiden lukutaidon taso on hyvä, minäkuva on usein positiivisempi kuin oppilailla, joiden lukutaito on heikompi (Aunola ym. 2002, 358−359).

Oppilaiden motivaatiota lukemista kohtaan tulee pyrkiä kehittämään paremmaksi. Usein heikon lukemismotivaation omaavalla oppilaalla on taustallaan heikko minäkuva. Lapsi saattaa ajatella ettei osaa lukea, ja ei sen takia halua lukea. Koska hän ei lue, hänen lukutaitonsa on heikkoa, eikä se kehity odotusten mukaisesti paremmaksi. (Kiiveri 2006; Merisuo-Storm & Soininen 2014; Saarela & Kärkkäinen 2014). Siksi onkin tärkeää, että oppilas saa valita juuri häntä itseään kiinnostavaa ja hänen lukemisen taitotasolleen sopivaa luettavaa. Näin oppilaan lukemisen taidot ja itseluottamus karttuvat hiljalleen ja hän voi siirtyä haastavampiin teksteihin. (Zambo & Brozo 2009; Välijärvi ym. 2015, 44.)

Toinen motivaation osatekijä, *työskentelystrategiat*, tarkoittaa oppilaan tapaa ajatella ja toimia haastavassa tilanteessa. Oppilas voi käyttää joko tehtäväsuuntautuneita tai tehtävää välttelevia strategioita. (Onatsu-Arvolommi, Nurmi & Aunola 2002, 510.) Oppilas, joka uskoo suoriutuvansa annetuista tehtävistä, usein keskittyy hyvin sekä on yritteliäs ja määrätietoinen. Tämän myötä hän usein suoriutuukin tehtävistään hyvin. Sen sijaan oppilas, joka on epävarma omasta onnistumisestaan, hermostuu ja ei välttämättä edes yritä ratkaista tehtäviä, vaan passivoituu ja kenties häiriköi muita. Näin ollen oppimistilannekin usein epäonnistuu. (Onatsu-Arvilommi & Nurmi 2000, 478.)

Kolmantena tekijänä motivaatioon vaikuttaa oppilaan omat *mieltymykset*. Annettujen tehtävien tulisi olla oppilaalle mielenkiintoisia ja merkityksellisiä, jotta hän motivoituisi niihin hyvin. (Wigfield & Eccles 2000, 69−71.) Mielekkyyttä on erilaista. Tehtävät voivat olla oppilaasta mukavia niiden sisällön vuoksi, tai niiden tekemisestä saavutetaan jotain sellaista hyötyä, minkä oppilas kokee merkitykselliseksi, ja näin ollen hän motivoituu niiden tekemiseen. Puhutaan sisäisestä ja ulkoisesta motivaatiosta. (Ryan & Deci 2000, 54−55.)

Ensimmäiselle luokalle tulevat oppilaat, koulutulokkaat, ovat usein innokkaita oppimaan. Oppilaiden omat käsitykset itsestä oppijana, heidän työskentelytapansa ja mieltymyksensä kuitenkin vaihtelevat. Toiset tarttuvat mielellään haasteisiin ja uskovat omiin kykyihinsä selviytyä, toiset taas pyrkivät välttelemään mielestään vaikeita tilanteita ja tehtäviä, sillä he pelkäävät omaa epäonnistumista. (Lerkkanen 2008, 42.) Motivaation rakentumiseen vaikuttavilla tekijöillä on taipumus kasautua joko myönteiseksi tai kielteiseksi kehäksi (Lerkkanen 2008, 44).

Tutkimuksissa on havaittu, että erityisesti lapsen ensimmäisinä kouluvuosina opettajalla on suuri merkitys motivaation aikaansaajana ja sen ylläpitäjänä (Aunola, Leskinen & Nurmi 2006). Opettajan tulee toiminnallaan tukea oppilaan motivaatiota (Lerkkanen 2008, 42). Koulussa opettaja käyttää usein oppilaan motivaation sosiaalista vahvistamista, eli pyrkii lisäämään oppilaan motivaatiota kehumalla oppilasta tai antamalla muuten myönteistä palautetta aina oikean reaktion jälkeen (Lehtinen ym. 2007, 180).

Lapsen motivaation kehitykseen vaikuttaa lapsen koko sosiaalinen ympäristö eli sekä koti että koulu. Sosiaalisesta ympäristöstään lapsi aistii merkittävän osan itseensä liittyvistä asenteista, uskomuksista ja odotuksista. Lapsi mallioppii aikuisilta ja sisäistää aikuisten kohdistamat lapseen ja tämän suoriutumiseen liittyvät asenteet, arvot ja uskomukset. Lapsen akateemisen motivaation kehitykselle kolme keskeisintä tekijää tämän sosiaalisessa ympäristössä ovat (1) vanhempien ja opettajan kiinnostus lapsen koulunkäyntiä kohtaan, (2) vanhempien ja opettajan lapseen kohdistamat uskomukset sekä lasten omat havainnot vanhempiensa ja opettajiensa suhtautumisesta eri tehtäväalueisiin sekä (3) lapsen oma-aloitteisuuden ja itsenäisten valintojen tukeminen ja kontrolloimisen tai painostamisen määrä. (Aunola 2002, 115.)

Wigfield ja Guthrie (1995) jakavat lukemismotivaation yhteentoista eri ulottuvuuteen, jotka ovat lukemisen vaikutukset, haastavuus, lukijan uteliaisuus/tiedonhalu, lukemiseen sitoutuminen, sen arvostus, siitä saadut tunnustukset, arvosanat, kilpailu, sosiaalisuus, kuuliaisuus sekä lukemisen vältteleminen. Näistä ulottuvuuksista kaksi ensimmäistä (*lukemisen vaikutukset* ja *lukemisen sopiva haastavuus*) perustuvat lukijan minäkuvaan eli kompetenssiin ja käsityksiin omasta pystyvyydestä. Seuraavat kolme ulottuvuutta (*uteliaisuus/tiedonhalu*, *lukemiseen sitoutuminen* ja *lukemisen arvostus*) mittaavat lukijan *sisäistä motivaatiota*. Seuraavat kolme ulottuvuutta mittaavat puolestaan ulkoista motivaatiota: *lukeminen tunnustusten vuoksi*, *lukeminen arvosanojen vuoksi* sekä *kilpailu lukemisessa*. Lukemiseen on myös monia sosiaalisia syitä, onhan lukeminen myös sosiaalista toimintaa ja kanssakäymistä. Seuraavat kaksi lukemisen osa-aluetta mittaavatkin lukemisen sosiaalista aspektia ja ne ovat *sosiaalisuus* ja *kuuliaisuus*. Kuuliaisuudella tarkoitetaan sitä, että oppilas lukee jonkin ulkoisen tavoitteen tai vaatimuksen vuoksi, kuten esimerkiksi miellyttääkseen opettajaa. Viimeisimpänä ulottuvuutena on *lukemisen vältteleminen*.

3.2 Sisäinen ja ulkoinen motivaatio

Motivaatio voidaan jakaa sisäiseen ja ulkoiseen motivaatioon. Voidaan puhua myös sisäsyntyisestä ja ulkosyntyisestä motivaatiosta. Sisäsyntyinen motivaatio tarkoittaa asiaan tai toimintaan motivoitumista asian tai toiminnan itsensä vuoksi. Sisäsyntyisellä motivaatiolla voidaan laajasti määritellen tarkoittaa oppimistehtävistä nauttimista. Sitkeys, tehtäviin sitoutuminen, tehtäväsuuntautuneisuus ja uteliaisuus kuuluvat sisäiseen motivaatioon. (Gottfried, Fleming & Gottfried 2001.)

Jos motivaatio tehtävään tai toimintoon tulee tekijän itsensä sisältä, on siis kyse sisäisestä motivaatiosta ja tällöin tehtävään sitoutuminen on jo itsessään palkitsevaa. Sisäinen motivaatio näkyy esimerkiksi pikkulapsen leikkiessä leikkiin sitoutumisessa ja myöhemmin koululaisen kiinnostuksena esimerkiksi jotain tiettyä oppiainetta kohtaan. Mieltymykset ja kiinnostuksenkohteet ovat yksilöllisiä ja yhteydessä yksilön persoonaan. Sisäsyntyinen motivaatio on parhaimmillaan ympäristössä, joka mahdollistaa kolmen psykologisen perustarpeen eli pätevyyden, yhteenkuuluvuuden ja itsenäisyyden tyydyttymisen. Koululuokan yhteishenki ja tunne lukijoiden yhteisöön kuulumisesta vahvistaa lapsen sisäistä motivaatiota lukemista kohtaan. (Lerkkanen 2008, 43.)

Motivaatiota on myös ulkoinen motivaatio, joka on välineellistä. Ulkosyntyisessä motivaatiossa tehtävään tai toimintaan motivoidutaan ulkoapäin tulevien ärsykkeiden kuten odotetun palkinnon, jonkin arvosanan, kiitoksen tai kunnian saamisen vuoksi. Toimintaan ryhdytään, koska siten voidaan saavuttaa haluttu lopputulos, tai koska siihen saadaan käsky joltakin taholta, kuten esimerkiksi opettajalta tai vanhemmilta. (Aunola 2002, 109.) Varhaislapsuuden jäätyä taakse ulkoinen motivaatio alkaa vallata sijaa, sillä emme voi tehdä aina vain meille mieluisia asioita. Sen sijaan esimerkiksi koulumenestys saattaa olla meille hyvä motivaatiota synnyttävä tekijä. (Ryan & Deci 2000, 60−62.)

Ulkoiset palkkiot ovat usein lyhytkestoisia ja motivoituakseen oppija tarvitsee niitä yleensä melko toistuvasti. Sisäsyntyinen motivaatio kannattelee yleensä pidemmälle ja saa oppijan oppimaan tehokkaammin. Sisäisistä palkkioista voi kehittyä jopa pysyvä motivaation lähde Tutkimusten mukaan ulkoisilla palkkioilla ei kuitenkaan sinänsä ole sisäistä motivaatiota heikentävää vaikutusta. Erilaisista määritelmistä huolimatta ulkoista ja sisäistä motivaatiota ei voida pitää täysin toisistaan erillisinä. Oikeastaan ne ovat toisiaan täydentäviä, sillä ne

esiintyvät usein yhtaikaisesti. Toiset motiivit ovat toisia hallitsevampia. (Covington & Müeller 2001; Pintrich 2003.)

Lapsen opetellessa lukemaan opettajan ja vanhemman antamalla palautteella on suuri merkitys oppimisprosessissa. Opettajan tulee kaikella toiminnallaan tukea oppilaan motivaatiota. Oppilas tarvitsee kannustusta ja kehuja, sillä ne auttavat häntä jaksamaan paremmin uutta taitoa opeteltaessa. Koulussa tarvitaan sekä sisäsyntyistä että ulkosyntyistä motivaatiota. (Lerkkanen 2008, 43.) Yleisesti ottaen hyvän lukemismotivaation pysyvyyteen sisäinen motivaatio on kuitenkin huomattavasti ulkoista motivaatiota merkittävämpi tekijä (Tainio & Siponmaa 2016).

Motivaatio on keskeinen tekijä uusien asioiden opettelussa. Aina pelkkä sisäinen motivaatio ei riitä tavoitteiden saavuttamiseen, sillä toisinaan tarvitaan myös ulkoisia motivaation aikaansaajia. Yksi mielenkiintoinen keino pyrittäessä lisäämään oppilaiden lukemismotivaatiota on hyödyntää eläinavusteista pedagogiikkaa osana lukemaan oppimisen prosessia. Seuraavassa kappaleessa käsittelenkin eläinavusteista toimintaa ja pedagogiikkaa sekä lukukoiratoimintaa sen osana.

4 LUKUKOIRATOIMINTA OSANA ELÄINAVUSTEISTA TYÖSKENTELYÄ

Tässä kappaleessa kerron eläinavusteisesta työskentelystä ja pedagogiikasta sekä lukukoiratoiminnasta sen osana. Vaikka ihmisen ja eläimen yhteistyöllä onkin pitkät perinteet, varsinaisesta eläinavusteisesta työskentelystä ollaan alettu puhuttua vasta viime vuosikymmeninä. Myöhemmin kappaleessa kerron Suomessa tehtävästä lukukoiratoiminnasta sekä lukukoiratoiminnasta saaduista hyödyistä.

4.1 Eläinavusteinen työskentely ja pedagogiikka

Ihminen on aina elänyt eläinten kanssa. Kautta aikain eläimistä on ollut ihmisille paljon iloa ja hyötyä. Ihmisen suhtautuminen eläimiin on vaihdellut aikojen saatossa. Toisinaan eläimet ovat olleet puhtaasti työntekijöitä, myöhemmin myös lemmikkejä. (Fine 2010.) Vanha sanontakin väittää koiran olevan ihmisen paras ystävä. Nykyään eläimiä, erityisesti koiria, käytetään apuna kasvatus- ja kuntoutustyössä. Eläinavusteisen työskentelyn suosio on ollut kasvavaa niin kouluissa kuin terapiatyöskentelyssäkin (Friesen 2010a, 261).

Eläinavusteinen työskentely on yläkäsite, joka pitää sisällään eläinavusteisen toiminnan eri muodot. Eläinavusteisessa työskentelyssä hyödynnetään hyvinkin monipuolisesti eri eläimiä, kuten hevosia, kissoja, lintuja ja akvaariokaloja. (Chandler 2005, 26.) Suomessa tehtävä eläinavusteinen työ on laajaa: on eläinavusteista terapiaa, opetusta ja pedagogista työskentelyä sekä sosiaalityötä. Eläinavusteinen työ on aina ammatillista, suunniteltua, tavoitteellista ja dokumentoitua. (Kahilaniemi 2016, 20─21.) Sen sijaan eläinavusteinen toiminta on eläinavusteista työskentelyä vapaamuotoisempaa käytännössä. Eläinavusteista toiminta tarkoittaa käytännön tasolla esimerkiksi eläimen viemistä kohderyhmän luo (kuten vaikkapa hoitokotiin tai laitokseen) ja tällaisen toiminnan tarkoituksena on virkistää ja motivoida kyseistä kohderyhmää. Useimmin toiminnan takana ovat vapaaehtoiset, harvemmin ammattilaiset. (Kruger & Serpell 2010, 34.)

4.2 Lukukoirat Suomessa

Lukukoiratoiminta on saanut alkunsa Yhdysvalloista. Siellä toimintaa on harjoitettu 1990-luvulta lähtien. (ITA 2009.) Lukukoiratoiminta on levinnyt Yhdysvalloista maailmalle pääosin Intermountain Therapy Animals (ITA) -eläinterapiajärjestön lukukoiria kouluttavan The Reading Education Assistance Dogs – eli R.E.A.D.-ohjelman kautta (Lane & Zavada 2013). Suomeen ensimmäinen virallinen lukukoira saatiin vuonna 2011, jonka jälkeen lukukoiratoiminta on laajentunut nopeasti (Viitanen 2013). Lukukoiratoiminta oli Suomessa täysin vailla virallisia suosituksia ja ohjeita loppuvuoteen 2016 saakka. Toimintaa ovat järjestäneet eri tahot eri paikoissa ja eri tavoin.

Lukukoiratoiminta on lisääntynyt viime vuosina Suomessa melko paljon ja erityisesti kirjastot ovat ottaneet lukukoirat yhdeksi keinokseen lisätä lasten ja nuorten innokkuutta kirjastoja ja ylipäätään lukemista kohtaan. Yleisesti ottaen toimintaan liittyvää tutkimusta on vasta tehty melko vähänlaisesti. Suomessa lukukoiratoiminnasta on tehty pro gradu – tutkielmia, kuten Kittilä 2013 ja Viitanen 2013.

Marraskuussa 2016 Mikkelin kaupunginkirjaston hallinnoima ja Itä-Suomen aluehallintoviraston rahoittama hanke ”Kansalliset suositukset lukukoiratoimintaan” julkaisi yhdessä Suomen Kennelliiton kanssa ”Laatusuosituksen yleisten kirjastojen lukukoiratoimintaan”. Samoihin aikoihin Suomen Kennelliitto haki Patentti- ja rekisterihallitukselta tavaramerkkiä sekä Lukukoiralle että Kennelliiton Lukukoiralle. Maaliskuussa 2017 merkin sanat ”Kennelliiton Lukukoira” on rekisteröity Suomen Kennelliiton nimiin. Sen sijaan merkin ”Lukukoira” hakemus on edelleen vasta vireillä. (Patentti- ja rekisterihallituksen tietokannan nettisivut, 12.7.2017).

Kansalliset suositukset lukukoiratoimintaan ovat kuitenkin nimensä mukaisesti vain suosituksia. Edelleen lukukoiratoimintaa järjestävät tahot saavat järjestää toimintaansa ilman Kennelliittoakin ja tämän ohjeita. Kennelliitto tarjoaa palveluinaan muun muassa lukukoiraohjaajan pätevöittämistä sekä lukukoiran soveltuvuuden testaamista ja kun nämä asiat on viikonlopunkestävässä tilaisuudessa todettu hyviksi, saa lukukoira virallisen tittelin ”Kennelliiton lukukoira”. Tittelin myötä esimerkiksi vakuutusasiat lukukoiralla ovat

kunnossa. Tässä tutkimuksessa mukana olevat lukukoirat ohjaajineen eivät ole käyneet Suomen Kennelliiton lukukoirakoulutusta.

4.3 Lukukoiratoiminta käytännössä

Lukukoiratoiminta on käytännössä sitä, että lapsi lukee ääneen jotakin valitsemaansa tekstiä tai tarinaa lukukoiratoimintaa varten tilanteeseen järjestetylle koiralle (Lane & Zavada 2013; www.therapyanimals.org). Variaatiota olosuhteissa on, mutta ihanteellisessa tilanteessa toimintaan järjestetty lukuympäristö on rauhallinen ja lapselle entuudestaan tuttu. Tilanteessa läsnä ovat vain lapsi, koira ja koiran ohjaaja. (Shaw 2013.) Lukutuokiossa lukukoira on lapsen lähellä ja kuuntelee tämän lukemista keskeyttämättä ja muutoinkin häiritsemättä (Friesen 2010b; Shaw 2013). Lukukoiran rodulla tai iällä ei ole väliä. Koiran luonteen täytyy olla toimintaan sopiva: sen tulee ottaa itsenäisesti kontaktia ihmisiin ja nauttia ihmisten seurasta. Koiran ohjaaja on aina vastuussa koirastaan, sen hyvinvoinnista ja lukutuokioiden turvallisuudesta. (Lundell, 2013.)

Lukukoiratuokiossa koiran ohjaajan (usein omistaja) tehtävänä on tukea koiran ja lapsen keskinäistä vuorovaikutusta. Ohjaaja voi ikään kuin koiran kautta puhua lapselle ja siten ohjata lasta. Ohjaaja voi esimerkiksi muistuttaa koiraa istumaan rauhallisesti omalla paikallaan lukuhetken ajan, jolloin usein lapsikin tottelee samaa ohjetta. Yleensä koiran ohjaaja kannustaa lukevaa lasta ja osallistuu lukutilanteen kulkuun vain sen verran, kun on tarpeellista (Shaw 2013). Lisäksi ohjaaja on voinut opettaa koiralle joitakin temppuja, kuten tassun antamisen, jolloin koira voi tassuaan ojentamalla ikään kuin kannustaa lasta (Friesen & Delisle 2012).

Lukukoiran tulee olla luonteeltaan toimintaan sopiva, rauhallinen ja lapsiystävällinen. Lukukoiratoiminta ei ole mitä tahansa koiran olemassa olemista, eikä koira saa muuttua merkityksettömäksi olemalla jatkuvasti läsnä lasten luona. Lasten mielenkiinto lukukoiraa kohtaan pysyy paremmin yllä, kun koira tulee koululle vain ennalta suunniteltuina ajankohtina (Jalongo, Astorino & Bomboy 2004).

Lukukoiraohjelmien tarkoituksena on tukea lasten lukemista. Tavoitteena on lisätä lukusujuvuutta, kasvattaa lukemismotivaatiota, rohkaista lasta lukemaan ja saada lapsi

pitämään lukemisesta. Lisäksi toiminnalla pyritään tukemaan lapsen itsetuntoa positiivisella suhteella lapsen ja koiran sekä lapsen ja ohjaajan välillä. (Friesen 2010b; Lane & Zavada 2013).

4.4 Lukukoiratoiminnan hyödyt

Lukukoiratoimintaa on tutkittu kansainvälisesti jonkin verran (esim. Jalongo 2005, Newlin 2003, Ladd & Barker 2017), mutta tutkimuksen pääpaino on enemmänkin ollut ihmisten ja eläinten välisessä kanssakäymisessä ja eläimen läsnäolon positiivisissa vaikutuksissa ihmisen kokonaisvaltaiseen hyvinvointiin (esim. Friedmann, Katcher, Thomas, Lynch & Messent 1983; Odendaal 2001). Aivan viime vuosina Yhdysvalloissa on julkaistu useita uusia tutkimuksia ihmisen ja eläimen välisestä suhteesta ja erityisesti koirien vaikutuksesta ihmisten hyvinvoinnille (esim. Yap, Scheinberg & Williams 2016, Bachi & Parish-Plass 2016, McCune, Esposito & Griffin 2017, Zents, Fisk & Lauback 2017). Sen sijaan Suomessa uutta tutkimusta aiheesta ei juurikaan viime vuosina ole tullut. Vuonna 2016 julkaistiin Suomessa tosin opaskirja eläinavusteisuuden ja erityisesti koira-avusteisuuden hyödyntämisen mahdollisuuksista erilaisten ihmisten tukemisessa (Kahilaniemi 2016).

Tutkimusten mukaan jo eläimen lyhytaikainenkin läsnäolo rauhoittaa ihmistä, vähentää tämän kokemaa stressiä ja laskee verenpainetta. Positiivisella ihmisen ja eläimen välisellä suhteella on todettu olevan monia hyviä vaikutuksia ihmisen neurologiseen toimintaan. (Odendaal 2000). Tutkimusten mukaan kognitiiviset suoritukset, kuten lukeminen, paranevat, kun koetilanteessa on läsnä koira, joka pelkällä olemassa olollaan rauhoittaa osallisia (Friedmann ym. 1983; Gee, Harris & Johnson 2007; Gee, Crist & Carr 2010). Ikäheimo (2010) on lisäksi tutkimuksessaan havainnut, että eläimen rauhoittava vaikutus voimistuu entisestään, jos ihminen saa koskettaa eläintä.

Lukukoiratoiminta tarjoaa lapselle parhaimmillaan sosiaalisesti paineettoman lukuympäristön, missä lukeminen antaa lapselle miellyttävän lukukokemuksen ja onnistumisen ilon (Friesen 2010b; Lane & Zavada 2013). Lukukoira on hyvä ja miellyttävä kuuntelija, sillä se ei keskeytä tai huomauta virheistä. Friesenin (2010b, 2012) tutkimusten mukaan lapset ovat tarkkoja huomaamaan kuulijastaan jopa ihan pienimmätkin ilmeet ja

eleet, jotka ilmentävät tämän huomaavan lukemisessa tapahtuneita virheitä. Sen vuoksi heikot lukijat eivät aina halua lukea ääneen edes omille vanhemmilleen. Lukukoira sen sijaan kuuntelee herkeämättä, eikä piittaa mahdollisista virheistä.

Tavallisesti lukukoiratuokion päätteeksi lapsella on mahdollisuus koskettaa koiraa ja silittää tai halata sitä. Joskus koira saattaa myös kesken lukuhetkenkin tulla erittäin lähelle lukijaa. Näin ollen lukukoirahetkissä on myös aina fyysisen läheisyyden ja hellyyden aspekti. Lukukoiratoiminta tutkimustenkin mukaan tuottaa myös tätä kautta myönteisiä tuntemuksia toimintaan osallistujalle. Lukukoirakokemus voi olla todella moniaistillinen kokemus lapselle, ja koiran tuleminen ihan lapsen lähelle ja siten aikaansaama kosketus ja hyväilyt voivat saada lapsen tuntemaan itsensä tärkeäksi koiralle ja ylipäätään (Friesen 2009).

Tutkimusten mukaan lukukoiratoiminnalla on saatu parannettua erityisesti heikkojen lukijoiden testattua lukutaitoa ja toimintaan osallistuneiden lasten kouluarvosanoja, sekä lisättyä kirjastojen käyttöä (Jalongo 2005; Newlin 2003). Lukukoiran on todettu vähentävän lapsen kokemaa ahdistuneisuutta lukemista ja kirjoittamista kohtaan. Lisäksi lukukoiratoiminta voi tätä myöten parantaa lapsen kokemaa itsevarmuutta. (Friesen 2012; Newlin 2003; Shaw 2013.) Erityisesti lukukoira auttaa lasta ääneen lukemisessa (Friesen 2010b; Shaw 2013) ja keskittymisessä (Friesen 2012). Lapsi saa lukea keskeytyksettä omaan tahtiinsa lukukoiratuokion ajan, ja Jalongon (2005) tutkimustulosten mukaan lapsi saattaakin jo vain viisitoistaminuuttisen lukukoirahetken aikana lukea ääneen enemmän kuin muutaman tavallisen oppitunnin aikana yhteensä.

Lisäksi tutkimuksissa on huomattu, että kun lapsi on ensin kiinnostunut lukuhetkistä koiran kanssa, saattaa hänen kiinnostuksensa myöhemmin aivan huomaamatta laajentua ylipäätään lukemista ja koulunkäyntiä kohtaan. Yhden tutkimuksen mukaan osa koulun lukukoiratoiminnassa mukana olleista lapsista innostui lukemaan vapaa-ajallaan myös kotinsa omalle koiralle koulussa tapahtuvan lukukoiralle lukemisen lisäksi. (Friesen 2012.) Tutkimustulosten mukaan koiran läsnäolo saa lukevan lapsen rentoutumaan ja tekee siten lukutapahtumasta miellyttävän. On myös havaittu, että lukukoira näyttäisi lisäävän lasten lukumotivaatiota, mikä osaltaan motivoi lapsia harjoittelemaan ja parantamaan lukutaitoaan (Guthrie & Wigfield 2000; Linnakylä & Malin 2007.)

Lukukoiratoiminnan pidempiaikaisista vaikutuksista ei vielä ole saatu tutkimustuloksia juurikaan. Kuitenkin yhden pidempikestoisemman tapaustutkimuksen mukaan lukukoiraohjelma lisäsi kouluun sitoutumista sellaisilla lapsilla, joilla oli emotionaalisia ja käytöksellisiä ongelmia sekä vaikeuksia lukemisessa, ja tämä sitoutuminen jatkui vielä tutkimusintervention päätyttyäkin (Basette & Taber-Doughty 2013). Lisää tutkimusta kuitenkin tarvitaan sekä Suomesta että kansainvälisesti.

5 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET

Suomalaislasten heikentynyt lukutaito ja hiipuva lukemismotivaatio ovat viime aikoina olleet useasti esillä yhteiskunnassamme. Lasten heikentyneestä lukutaidosta ja huonontuneesta motivaatiosta on syytäkin olla huolissaan ja siihen tulee puuttua, jotta asiaan voidaan saada muutos. Heikentynyt lukutaito heijastuu laaja-alaisesti kaikkeen oppimiseen.

Tässä interventiotutkimuksessa tavoitteena on selvittää toisen vuosiluokan oppilaiden lukutaidon tasoa ja lukemismotivaatiota sekä heidän kokemuksiaan lukukoiran käytöstä alkuopetuksessa.

Tutkimuskysymykset:

1. Miten oppilaiden tekninen lukutaito ja luetun ymmärtäminen kehittyivät seurantajakson aikana?
2. Onko oppilaiden teknisessä lukutaidossa ja luetun ymmärtämisessä eroja oppilasryhmittäin tarkasteltuna?
3. Eroavatko oppilasryhmät toisistaan motivaation eri osatekijöiden suhteen?
4. Millaiseksi oppilaat kokevat lukukoiran ja miksi he haluavat lukea sille?

Tutkimuskysymyksillä pyrin selvittämään toisen vuosiluokan oppilaiden lukutaidon kehittymistä sekä lukemismotivaatiota. Tutkimuksessa on mukana 23 toisen vuosiluokan oppilasta yhdestä etelä-suomalaisesta alakoulusta. Oppilaille toteutetaan lukukoirainterventio. Interventioryhmässä on mukana 12 oppilasta ja loput 11 muodostavat kontrolliryhmän. Tavoitteena on tarkastella mahdollisia eroavaisuuksia interventio- ja kontrolliryhmien välillä, kuten myös eri sukupuolten ja eri kotikielten välillä. Lisäksi selvitän oppilaiden kokemuksia lukukoirasta ja niistä syistä, joiden vuoksi he haluavat lukea sille.

6 TUTKIMUKSEN SUORITTAMINEN

Tässä kappaleessa kerron tutkimuksen suorittamisesta. Ensin kerron tutkimuksen taustoista, sitten tutkimuksessa käytetyistä mittareista, tutkimuksen kohdejoukosta, aineiston keruusta ja sen testauksesta sekä lopuksi aineiston analysoinnista.

6.1 Tutkimusmenetelmälliset lähtökohdat ja taustafilosofia

Tässä tutkimuksessa tutkimuksellisena lähestymistapana toimi monimenetelmällinen tutkimustapa (mixed methods), sillä näin eri menetelmillä saadut tutkimustulokset täydensivät toisiaan. Koin määrällisten ja laadullisten menetelmien yhdistämisen mielekkääksi tutkimustehtävän vuoksi. Tutkimuksessa halusin selvittää lukutaidon kehittymistä ja oppilaan lukumotivaatiota, joita mitattiin määrällisin välinein, ja oppilaiden kokemuksia lukukoirasta, mihin oli luonnollista käyttää laadullisia aineistonkeruumenetelmiä.

Mixed methods -menetelmän avulla sain integroitua kvantitatiiviset ja kvalitatiiviset tulokset samaan tutkimukseen. Monimenetelmällisen tutkimustavan valinnalla oli tavoitteena tässä tutkimuksessa lisätä tutkimustulosten vahvuutta ja ilmiön parempaa ymmärtämistä sekä saada monipuolisemmin tietoa tutkittavasta asiasta.

Tutkimuksen tieteenfilosofiset lähtökohdat eivät ole kovin yksiselitteisesti määriteltävissä. Toisaalta tutkimus on taustaltaan osin fenomenologinen tutkimus, sillä yhtenä tutkittavana asiana ovat lasten käsitykset ja kokemukset lukukoirasta sekä lukukoiratoiminnalle antamat merkitykset. Toisaalta tutkimuksessa on tapaustutkimuksen piirteitä, sillä tutkielmassa pyritään kuvailemaan ja selittämään ilmiötä ja tutkimusjoukko on koottu yhden etelä-suomalaisen alakoulun toisen vuosiluokan oppilaista. Tutkimusjoukossa on noin yhden luokallisen verran oppilaita (n=23), mutta he eivät kuitenkaan ole yhdeltä ja samalta luokalta, vaan heidät on kerätty koulun kaikista yleisopetuksen toisen vuosiluokan luokista. Tutkimusjoukko on siten tapaus eräältä etelä-suomalaisen alakoulun toiselta vuosiluokalta.

6.2 Tutkimusstrategia ja -asetelma sekä aineiston hankinnan menetelmät

Tämän tutkimuksen tutkimusstrategiassa yhdistyvät interventiotutkimus ja tapaustutkimus. Tutkimusasetelmassa mitataan ja verrataan intervention kohteena olleita oppilaita intervention ulkopuolelle jääneisiin oppilaisiin. Heille kaikille suoritettiin intervention aikana sekä alku- että loppumittaukset. Interventioita on erilaisia ja usein enemmistö lapsille tehdyistä tutkimuksista on interventiotutkimuksia. Interventiolla tarkoitetaan tutkimusta, jossa tutkitaan kokeilemalla esimerkiksi jonkin asian, kuten vaikka opetusmenetelmän, vaikuttavuutta. Interventiot vaihtelevat kestoltaan ja laadultaan. Niiden avulla voidaan tavoittaa syy-seuraus-suhteita, kausaalisuhteita sekä vaikutuksia. (Metsämuuronen 2009.) Tässä tutkimuksessa kokeiltiin lukukoirainterventiota, eli tutkimuksen aikana osa lapsista osallistui koulussa järjestettyyn lukukoiratoimintaan. Tutkittavana oli kaksi oppilaista muodostettua ryhmää, joista toinen luki lukukoiralle säännöllisesti tutkimuksen ajan. Tutkittavia seurattiin hieman reilun kahden kuukauden ajan.

Varsinainen interventiotutkimus kesti hieman reilut kaksi kuukautta, maaliskuun 2016 alusta toukokuun 2016 puolen välin paikkeille. Tutkimuksen varsinainen käytännön toteutus alkoi maaliskuussa 2016, jolloin vierailin tutkimuskoululla ensimmäistä kertaa. Tällöin teetin tutkittaville motivaatiokyselyt. Samalla viikolla koulussa tehtiin myös ALLU−testit, joiden tulokset sain suoraan opettajilta. Huhtikuussa 2016 kävin koululla toisen kerran suorittaen lukukoiratuokioiden havainnointia. Toukokuussa 2016 interventiotutkimus tuli päätökseen, ja tällöin olin koululla kaksi päivää. Tuona aikana toteutin oppilaille loppumittaukset eli uudelleen motivaatiokyselyt ja ALLU−testit. Tällöin toteutin myös puolistrukturoidut yksilöhaastattelut.

Aineistonkeruumenetelmien valinnoissa korostuivat valittujen menetelmien käyttökelpoisuus ja luotettavuus. ALLU-testit ovat perinteisiä ja hyviksi havaittuja testejä, jotka ovat relevantteja mittaamaan alakoululaisen lukutaitoa. Niillä on taustallaan vuosien tutkimustyö, ne on standardoitu ikäluokittain ja opettajat ovat usein erittäin hyvin tottuneet käyttämään niitä. Tutkimuskoulullanikin opettajat teettivät kaikille alkuopetusoppilaille vuosittain ALLU-testit sekä syksyisin, että keväisin. Oppilaiden lukemismotivaation selvittämiseksi kyselylomake sopi hyvin siksi, että siten sain lyhyessä ajassa kaikkien oppilaiden vastaukset talteen. Esimerkiksi haastatellen kaikki 23 oppilasta aikaa olisi

mennyt rutkasti enemmän. Haastattelu sopii kuitenkin aineistonkeruumenetelmäksi silloin, kun halutaan selvittää tutkittavien mielipiteitä ja kokemuksia syvällisemmin kuin vain kyselylomakkeella. Siksi haastattelinkin tutkimusjakson lopuksi 10 oppilasta puolistrukturoidun haastattelun menetelmin.

TAULUKKO1. Tutkimuksen toteutuksen vaiheet, aikataulu ja käytetyt mittarit

Alkumittaus Maaliskuu 2016	**Interventio** Maaliskuu – toukokuu 2016	**Loppumittaus** Toukokuu 2016
• ALLU-testien teknisen lukutaidon ja luetun ymmärtä-misen testi (n=23) • Motivaatiokysely (n=23)	• Lukukoiratuokiot • Lukukoiratoiminnan havainnointi	• ALLU-testien teknisen lukutaidon ja luetun ymmärtä-misen testi (n=23) • Motivaatiokysely (n=23) • Haastattelut (n=10)

Seurantatutkimuksen puolessa välissä vietin koululla yhden työpäivän havainnoiden lukukoiratoimintaa ja lukuhetkien rakentumista. Lukukoiratuokiot toteutettiin käytännössä joko koulupäivän aikana tai heti koulupäivän päätyttyä. Päivän aikana tuokiot sijoittuivat välitunneille. Yksi lukuhetki oli kestoltaan noin 10−15 minuuttia. Tuokion aluksi lapsi halutessaan sai hieman huomioida koiraa, mutta sitten melko ripeästi aloitettiin lukeminen. Koira kävi usein lapsen viereen joko istumaan tai makaamaan. Kun noin kymmenen minuuttia oli luettu, koiran ohjaaja sopivassa kohtaa sanoi oppilaalle tämän voivan lukea vielä hetken, esimerkiksi meneillään olevan aukeaman loppuun. Lukemisen päätyttyä oppilas sai halutessaan pari minuuttia paijata koiraa. Ohjaaja samalla kehui usein lukijaa ja kysyi, huomasiko tämä, kuinka tarkkaavaisena koira kuunteli. Kuitenkaan sen enempää lukemisen sujuvuutta tai muutoin tuokion kulkua ei kommentoitu.

Tutkimuksessa käytettiin kahta lukukoiraa. Toinen koirista oli luokanopettajan oma koira ja toinen opettajan ystävän koira. Koulun opettajan oma koira oli kultainennoutaja, joka oli iältään jo hieman varttuneempi. Opettajan ystävän koira oli iältään selvästi kollegaansa nuorempi, rodultaan espanjanvesikoira. Molemmat koirat olivat luonteeltaan sopivia toimimaan lukukoirina, vaikkeivat ne olleetkaan käyneet varsinaista lukukoirakurssia. Tässä tutkimuksessa käytetyt lukukoirat nähdään osana koulussa toteutettavaa pedagogista työskentelyä, ja siten toiminta on osa eläinavusteista pedagogiikkaa ja opetusta. Lukukoiranohjaajina toimi aina koiran omistaja, eli joko koulun opettaja tai hänen ystävänsä, jolla ei ollut kasvatustieteellistä koulutusta taustallaan.

6.3 Tutkimuksessa käytetyt mittarit ja niiden luotettavuus

Tutkimusaineisto koostuu neljästä osuudesta, joista ensimmäinen on oppilaan lukemismotivaatiota mittaava kyselylomake, toinen ALLU−testien teknisen lukutaidon testi, kolmas ALLU-testien luetun ymmärtämisen testi ja neljäs puolistrukturoidut yksilöhaastattelut. Tutkimuksen tueksi ja taustaksi suoritin lisäksi lukukoiratoiminnan havainnointia ja opettajien kanssa keskustelemista.

Motivaatiokyselylomake ja puolistrukturoiduissa haastatteluissa käytetyt haastattelurunko pohjautuivat tutkimuksen teoreettiseen viitekehykseen lukemismotivaatiosta. Kyselylomake on muokattu Wigfieldin ja Guthrien vuonna 1995 kehittämästä kyselylomakkeesta The Motivation for Reading Questionnaire (MRQ). Valitsin kyselylomakkeen aineistonkeruumenetelmäksi sen kattavuuden vuoksi ja koska olin sen jo aiemmin kandidaatintutkielmassani todennut toimivaksi.

Wigfield ja Guthrie kehittivät kyselylomakkeensa voidakseen arvioida yhtätoista lukemisen motivaation eri ulottuvuutta. Heidän alkuperäisessä kyselylomakkeessaan oli yhteensä 82 väittämää. He testasivat alkuperäisen kyselylomakkeensa toimivuutta sadalla neljäs- ja viidesluokkalaisella oppilaalla, jonka pohjalta he sittemmin karsivat MRQ-kyselylomakkeen väittämät viiteenkymmeneenneljään. Viisikymmentäneljä väittämää sisältävää lomaketta tutkijat ovat käyttäneet sellaisenaan satojen oppilaiden motivaation selvittämiseen. (Wigfield 2010, 21.)

Wigfieldin ja Guthrien luoma MRQ- kyselylomake koostuu väittämistä, jotka mittaavat yhtätoista lukemisen eri osa-aluetta. Lukemismotivaation osa-alueet Wigfieldin ja Guthrien mukaan ovat *pystyvyys*, *haasteet*, *uteliaisuus*, *osallisuus*, *tärkeys*, *tunnustukset*, *arvosanat*, *sosiaalisuus*, *kilpailu*, *kuuliaisuus* ja *lukemisen välttely*. Näistä osa-alueista *pystyvyys* ja *haasteet* mittaavat erityisesti lukijan lukemismotivaatioon liittyviä pystyvyysuskomuksia. Sisäistä motivaatiota mittaavat puolestaan osa-alueet *uteliaisuus*, *osallisuus* sekä *lukemisen tärkeys*. Ulkoista motivaatiota mittaavat osa-alueet *tunnustukset*, *arvosanat* ja *kilpailu*. Sosiaaliset aspektit ovat osa-alueissa *sosiaalisuus* ja *kuuliaisuus*. Viimeisimpänä on lukemisen *välttelyä* mittaava osa-alue omana alueenaan. Tässä tutkimuksessa käyttämäni kyselylomake on nähtävillä liitteessä 1.

Motivaatiokyselylomakkeen lisäksi osallistujille teetettiin lukutaidon selvittämiseksi ala-asteen lukutesti ALLU-arviointimateriaalista (Lindeman 1998) kaksi tehtävää. Ensimmäinen ALLU-testin tehtävistä oli teknistä lukutaitoa mittaava sanantunnistustehtävä, jossa oppilaan tehtävänä on lukea neljä toisiaan muistuttavaa sanaa mahdollisimman nopeasti ja yhdistää merkitykseltään sopivin sana sanojen vieressä olevaan kuvaan. Sanantunnistustehtävään aikaa sai käyttää viisi minuuttia ja maksimipistemäärä siinä oli 80. Jokaisesta oikeasta vastauksesta oppilas sai yhden pisteen ja väärästä vastauksesta nolla pistettä. Toinen ALLU-testistä tehty tehtävä oli oppilaan luetun ymmärtämistä mittaava tehtävä. Luetun ymmärtämisen tehtävään aikaa ei ollut rajoitettu ja siinä maksimipisteet olivat 12. Mitä korkeamman pistemäärän lapsi saavuttaa, sen parempi lukutaito hänellä on. ALLU-testit valitsin niiden luotettavuuden ja tuttuuden vuoksi. ALLUt toimivat hyvin käytännössä ja niiden taustalla on vankka tutkimuspohja.

Lukutaidon arviointi tehtiin tutkimuksen aikana kaksi kertaa: interventiotutkimuksen seurantajakson aluksi maaliskuussa ja päätteeksi toukokuussa. Maaliskuussa koulussa teetettiin kaikille oppilaille ALLU-testit, joten minun ei tarvinnut tuolloin teettää testejä itse, vaan sain tutkimukseen osallistuvien oppilaiden tulokset suoraan heidän opettajiltaan. Toukokuussa teetätin itse ALLU-testit tutkimuksessa mukana oleville oppilaille. Lisäksi tutkimuksen lopussa toukokuussa mittausten lisäksi haastattelin yhteensä kymmenen tutkimukseen osallistunutta oppilasta: sekä lukukoirainterventioon osallistuneita, että sen ulkopuolelle olleita. Kymmenestä haastatellusta kuusi luki ja neljä ei lukenut lukukoiralle. Puolistrukturoitujen yksilöhaastattelujen rungon muodostin Wigfieldin ja Guthrien (1995) kehittämän The Motivation for Reading Questionnaire -kyselylomakkeen väittämistä

valikoiden sen kustakin motivaation osa-alueesta väittämiä ja muuttaen ne kysymysmuotoisiksi. Lisäksi lisäsin lukukoiratoimintaan osallistuneiden lasten kyselylomakkeisiin lukukoiratoimintaa koskevia kysymyksiä.

Vaikka tutkimuksen teossa pyritään välttämään virheiden syntymistä, tutkimustulosten luotettavuus ja pätevyys vaihtelevat aina. Siispä tutkimuksissa tulee joka kerta arvioida tehtyjen mittausten luotettavuutta. Luotettavuuden mittaamiseen on monia eri keinoja. Yleisimmin puhutaan tutkimuksen reliaabeliudesta ja validiudesta. Reliaabeliudella tarkoitetaan mittaustulosten toistettavuutta, eli tutkimuksen kykyä antaa ei-sattumanvaraisia tuloksia. Reliaabelius voidaan todeta eri tavoin, esimerkiksi siten, että kun kaksi eri tutkijaa päätyy samanlaiseen tutkimustulokseen, tulos todennäköisesti on reliaabeli. Kvantitatiivisessa tutkimuksenteossa on kehitelty erilaisia tilastollisia menettelytapoja, joilla voidaan arvioida tutkimuksessa käytettyjen mittareiden luotettavuutta. Tutkimuksen arviointiin liittyvä käsite validius tarkoittaa tutkimuksen pätevyyttä. Sillä tarkoitetaan käytetyn tutkimusmenetelmän tai mittarin kykyä mitata juuri sitä, mitä on ollut tarkoituskin mitata. Aina mittarit ja menetelmät eivät vastaa sitä todellisuutta, jota tutkija ajattelee tutkivansa, vaan esimerkiksi kyselylomakkeen kohdalla vastaajat ovat saattaneet ymmärtää kysymykset toisin kuin miten tutkija oli ne tarkoittanut. Tämän myötä saadut tulokset eivät olekaan tosia ja päteviä. Validiutta voidaan arvioida eri näkökulmista, kuten ennustevalidiuden, tutkimusasetelmavalidiuden tai rakennevalidiuden kautta. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2007, 226−227.)

Tässä tutkimuksessa käytetty motivaatiokyselylomake sisälsi yhteensä 18 väittämää motivaatiosta. Motivaation eri osa-alueita oli yhteensä 11. Väittämistä muodostin summamuuttujia, jotka olivat *sisäinen motivaatio*, *ulkoinen motivaatio*, *kompetenssi*, *sosiaalinen aspekti* ja *lukemisen välttely*. Muodostettujen summamuuttujien luotettavuutta tarkastelin Cronbachin alfan avulla. Cronbachin alfa on yleisimmin käytetty menettely mittauksen reliabiliteetin arvioimiseen (Nummenmaa 2009, 357). Yleensä tieteellisessä tutkimuksessa reliabiliteettikertoimen tulisi olla 0.7 tai enemmän, sillä sen alle jäävää arvoa pidetään pienenä (Nummenmaa 2009, 378).

TAULUKKO2. Tutkielmassa käytettyjen summamuuttujien Cronbachin alfat

	Kompetenssi	Sisäinen motivaatio
Cronbachin alfa tutkimuksen alussa	,586	,416
Cronbachin alfa tutkimuksen lopussa	,591	,468

Vaikka julkaistavissa tutkimuksissa Cronbachin alfan tuleekin olla 0,6 tai 0,7, voidaan tutkimustuloksia tarkastella matalammillakin arvoilla ihmistieteellisissä opinnäytetöissä. Tässä tutkielmassa ei käytetty ollenkaan summamuuttujia *ulkoinen motivaatio* ja *lukemisen välttely* niiden liian matalien alfojen vuoksi. Käytetyistäkin summamuuttujista jouduin poistamaan muutamia väittämiä, jotta sain kohennettua niiden alfoja. Summamuuttujassa *kompetenssi* oli loppujen lopuksi mukana kolme väittämää, *sisäisessä motivaatiossa* neljä ja *sosiaalisessa aspektissa* kolme väittämää.

Tässä tutkimuksessa käytetyt ALLU-testit ja motivaatiokyselylomake ovat tunnettuja tutkijoiden laatimia ja käyttämiä mittareita, joita on käytetty aiemminkin monissa tutkimuksissa. Testit on jo aiemmin todettu luotettaviksi. Erityisesti ALLU-testejä on Suomessa käytetty paljon, onhan ne tarkoitettukin juuri tutkijoiden, opettajien ja psykologien käyttöön oppilaiden lukutaitoa mitattaessa. Normitetut ALLU-testit on standardoitu isolla joukolla. Metsämuurosen (2009) ja Tuomin & Sarajärven (2009) mukaan tutkimuksen validiteetti on hyvä silloin, kun tutkimuksessa käytettävät mittausmenetelmät mittaavat juuri sitä tutkittavan ilmiön ominaisuutta, mitä on tarkoituskin mitata.

Kirjallisten mittausten luotettavuuden pyrin varmistamaan sillä, että tutkimuslomakkeet täytettiin oppilaiden kanssa yhteisvoimin. Etenimme lomakkeiden ja testien täyttämisessä samaan tahtiin koko tutkimusjoukon kanssa minun johdollani, millä pyrin varmistamaan sen, että jokainen oppilas varmasti ymmärsi kysymykset ja eri vastausvaihtoehdot. Oppilailla oli aina mahdollisuus kysyä, jos he eivät olleet ymmärtäneet jotakin kohtaa tai jokin askarrutti ylipäätään heidän mieltään. Kyselylomakkeen vastausvaihtoehdot olin pyrkinyt luomaan niin, että ne olivat ymmärrettävissä helposti toisen vuosiluokan oppilaalle.

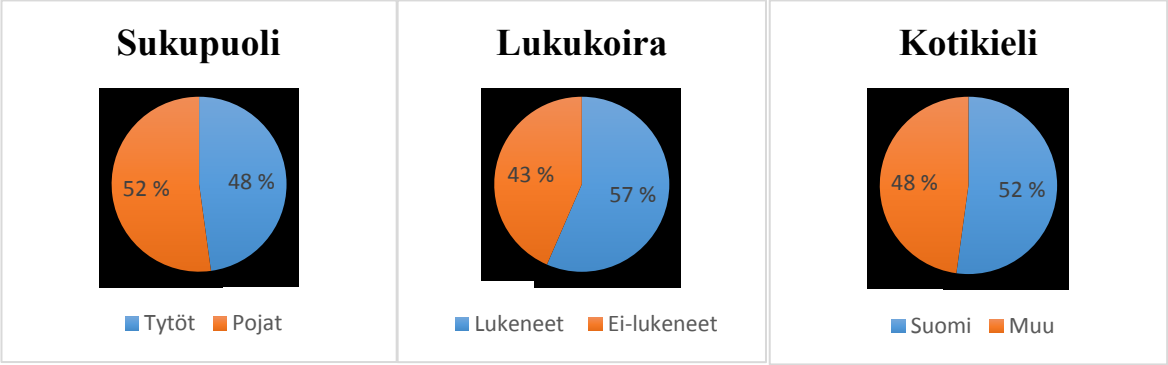
Jotkin kyselylomakkeen väittämät saattoivat olla osalle oppilaista kuitenkin hieman vaikeasti ymmärrettävissä niiden pituuden ja osin abstraktiuden vuoksi. Lähinnä tämä lomakkeen täytön haastavuus oli niillä oppilailla, joiden suomen kielen taito oli puutteellinen. Tämän takia oli tärkeää, että minä luin oppilaille ääneen väittämän ja he saivat siitä kysyä halutessaan tarkennuksia ja selvennyksiä. Lisäksi lomakkeen alussa oli muutama harjoitusväittämänä koskien oppilaan jokapäiväistä konkreettista elämää. ”Tykkään jäätelöstä” -tyyppisillä väittämillä pyrin varmistamaan, että oppilaat ymmärtävät likert-asteikon tarjoamat eri vastausvaihtoehdot.

Tutkimuksen lopussa tekemäni haastattelut toteutettiin kahdenkeskisinä, rauhallisina jutteluhetkinä. Pyrin luomaan tilanteet tunnelmaltaan mahdollisimman rennoiksi. Toteutin haastattelut vasta tutkimuksen aivan lopussa siksi, että oppilaat olisivat jo ehtineet tutustua ja tottua minuun edes jonkin verran. Lapsia tutkittaessa olisi tärkeää, että lapset ovat voineet tottua tutkijaan ennen varsinaisten tutkimusten alkua (Aarnos, 2010, 173). Ylipäätään pyrin varmistamaan aina, että tutkimustilanteet olivat häiriöttömiä ja mahdollisimman miellyttäviä, aina siinä ei kuitenkaan täydellisesti onnistuttu muun muassa niukkojen tutkimustilojen vuoksi.

6.4 Tutkimuksen kohdejoukko

Tutkimuksen kohdejoukon muodostivat 23 toisen vuosiluokan oppilasta yhdestä etelä-suomalaisesta alakoulusta. He kaikki opiskelivat yleisopetuksen luokassa. Iältään oppilaat olivat kahdeksasta yhdeksään vuotiaita.

Tutkimukseen osallistuneiden oppilaiden sukupuolijakauma oli tasainen: tyttöjä 11 ja poikia 12. Tutkimukseen osallistujista lukukoiralle tutkimuksen aikana luki 13 oppilasta ja siten 10 oppilasta halusi jäädä ennemmin intervention ulkopuolelle. Koulussa on aiemminkin käytetty lukukoiraa, joten on mahdollista, että nyt intervention ulkopuolella olleet oppilaat ovat ensimmäisellä vuosiluokalla ollessaan lukeneet lukukoiralle.



KUVIO2. Oppilasryhmien prosenttijakaumat (*n*=23)

Koulun opettajalta kysyttiin oppilaiden pääasiallinen kotikieli. Kahdentoista oppilaan kotona puhumansa kieli oli suomi, lopuilla yhdellätoista oppilaalla se oli jokin muu kuin suomen kieli. Maahanmuuttajataustaisista oppilaista suurin osa oli muuttanut Suomeen muualta ja osa oli asunut Suomessa koko ikänsä. Lukukoiralle lukeneissa ja ei-lukeneissa oppilaissa oli molemmissa tasaisesti sekä suomea kotikielenään, että toisena kielenään puhuvia oppilaita.

6.5 Aineistonkeruu ja keruun testaaminen

Tutkimusaineiston keruu tapahtui keväällä 2016, maalis- ja toukokuussa. Aineisto koostuu ALLU-testien teknistä lukutaitoa ja luetun ymmärtämistä mittaavista testeistä sekä

motivaatiota mittaavasta MRQ-kyselylomakkeesta ja niiden lisäksi kymmenestä puolistrukturoidusta yksilöhaastattelusta interventioon osallistuneille ja sen ulkopuolelle jättäytyneille oppilaille.

Ennen aineistonkeruuseen ryhtymistä testasin keruutapojeni toimivuutta. Haastattelurungon toimivuuden testasin aikanaan jo kandidaatintutkielmaa tehdessäni (joskin vain motivaation osalta), ja se toimi silloin hyvin. Muutaman uuden kysymyksen vuoksi en alkanut testata kyselyrunkoa uudestaan. ALLU-testien ja kyselylomakkeen toimivuuden testasin kevättalvella 2016 erään pohjois-karjalaisen koulun alkuopetuksen yhdysluokassa, jossa myös opettaja käytti lukukoiraa satunnaisesti lukemaan opettelevien oppilaiden apuna. Sekä kyselylomake että ALLU-testit toimivat hyvin testaustilanteessa, enkä nähnyt tarpeelliseksi muokata niitä.

6.6 Aineiston analyysi

Tutkimuksen kvantitatiivinen aineisto analysoin SPSS-ohjelmistoa käyttäen (IBM SPSS Statistics 23). Koska kvantitatiivinen aineisto oli määrällisesti pieni, eivätkä muuttujat olleet normaalijakautuneita, valitsin käytettäväksi epäparametrisia testejä. Epäparametrisina testeinä käytin epäparametristen toistomittausten t-testiä eli Wilcoxonin merkittyjen järjestysten t-testiä, Mann-Whitneyn U -testiä ja Spearmanin rho −korrelaatiotestiä.

Analyysin aivan ensimmäisenä vaiheena syötin kynä-paperi −tekniikalla kerätyn kvantitatiivisen aineiston sähköiseen muotoon SPSS−ohjelmaan. Sen jälkeen otin siitä tarkasteltavaksi alustavan tarkastelun tunnusluvut. Sen jälkeen lähdin tekemään varsinaisia ajoja ohjelmassa. Ensin selvitin, onko tutkimukseen osallistuneiden oppilaiden lukutaidon testien tulospistemäärissä ylipäätään eroa tutkimuksen alussa ja lopussa. Tutkin asian sekä teknisen lukutaidon, että luetun ymmärtämisen osalta. Samoin tutkin asiaa sekä kaikkien oppilaiden osalta, että erotellen oppilaat sukupuolen, kotikielen ja lukukoiralle lukemisen suhteen. Tämän jälkeen muodostin motivaatioväittämistä summamuuttujia, joiden avulla tutkin ryhmien välisiä eroja kompetenssissa ja motivaation eri ulottuvuuksissa sekä tutkimuksen alussa, että lopussa.

Tutkimuksen kvalitatiivisen aineiston analysoin aineistolähtöisen sisällönanalyysin keinoin. Kuten kuviosta 3 nähdään, laadullisen aineiston käsittely aloitetaan haastatteluiden kuuntelemisella ja aukikirjoittamisella sähköiseen muotoon. Sen jälkeen se luetaan huolellisesti läpi ja sen sisältöön perehdytään, jotta siitä voidaan erottaa pelkistettyjä ilmauksia esimerkiksi alleviivaamalla ne tekstistä. Pelkistetyt ilmaukset kirjataan ylös ja ne jaotellaan samankaltaisuuksien ja eroavaisuuksien perusteella. Sitten pelkistetyt ilmaukset yhdistetään ja niistä muodostetaan alaluokkia, joista vuorostaan muodostetaan uusia yläluokkia. Haastatteluissa kysyin oppilailta laajemminkin heidän motivaatiostaan, mutta loppujen lopuksi karsin aineistoani niin, että analysoin haastatteluista vain lukukoiraa koskevat kysymykset.

KUVIO 3. Aineistolähtöisen sisällönanalyysin eteneminen Tuomia ja Sarajärveä mukaillen (Tuomi & Sarajärvi 2013, 109).

Tuomen ja Sarajärven (2013, 109) mukaan aineistolähtöinen sisällönanalyysi päättyy yläluokkien muodostamisen jälkeen kokoavan käsitteen muodostamiseen, mikä puuttuu tästä mukautetusta mallista.

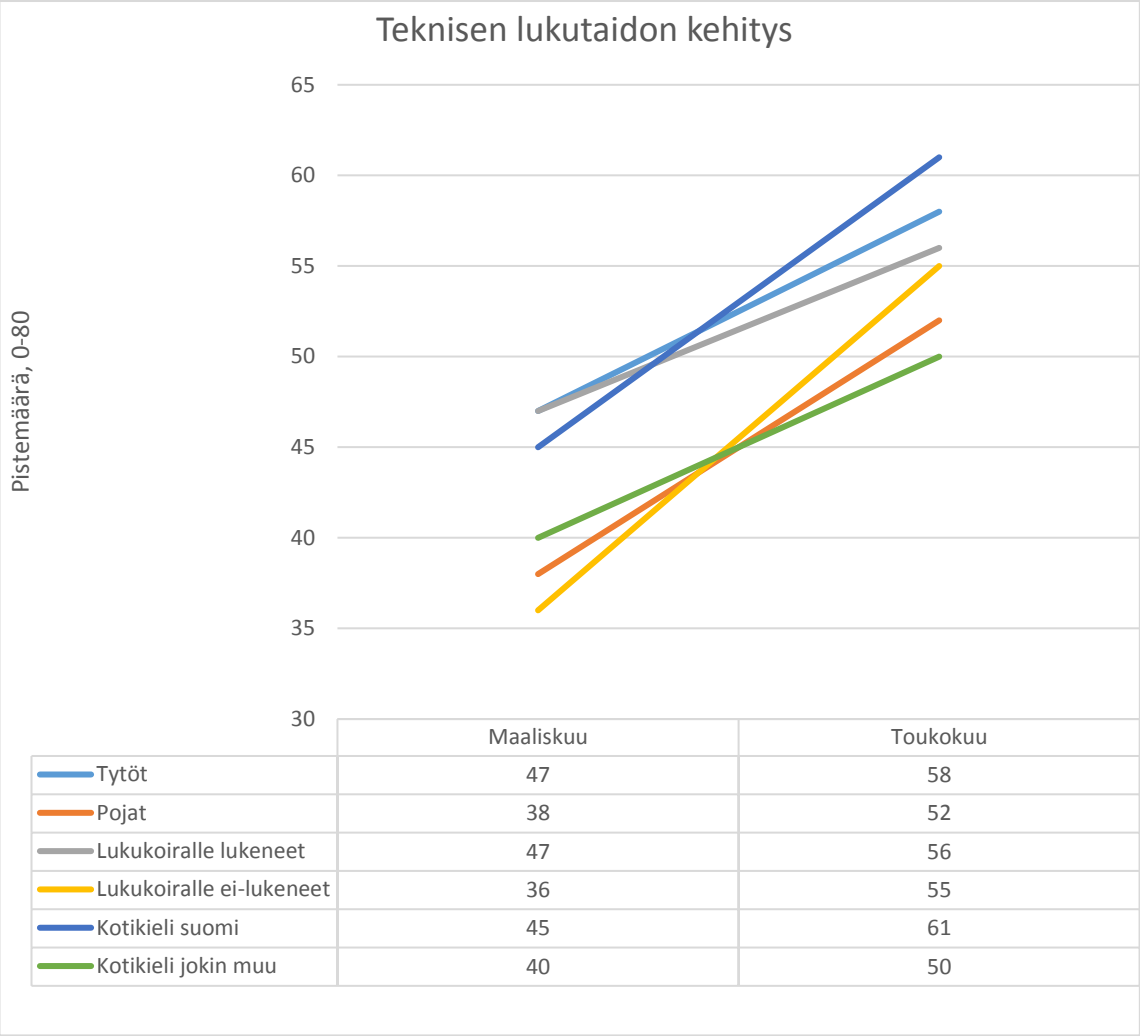
7 TULOKSET

Tässä kappaleessa analysoin tutkielmani tuloksia. Käytin tutkimuksessa monimenetelmällistä tutkimustapaa, näin ollen tutkimusaineisto koostuu sekä laadullisesta että määrällisestä aineistosta. Kvantitatiivisen aineiston analysoinnissa käytin IBM SPSS Statistics 23 -ohjelmaa. Kvalitatiivisen aineiston analysoin aineistolähtöisen sisällönanalyysin keinoin.

7.1 Teknisen lukutaidon ja luetun ymmärtämisen kehitys

Ensimmäiseksi tutkin oppilaiden lukutaidon kehittymistä seurantatutkimuksen aikana. Selvitin, onko tutkimukseen osallistuneiden oppilaiden lukutaidon testien tulospistemäärissä eroa tutkimuksen alussa ja lopussa. Tämän testasin epäparametristen toistomittausten t-testillä eli Wilcoxonin merkittyjen järjestysten t-testillä.

Oppilaiden teknisen lukutaidon tulos oli keskimäärin parempi tutkimuksen lopussa kuin alussa (p=, 000, eli ero on tilastollisesti merkitsevä, kun rajana pidetään p<, 05). Tekninen lukutaito kehittyi niin tytöillä, pojilla, lukukoiralle lukeneilla, ei-lukeneilla kuin myös molemmilla kieliryhmillä.



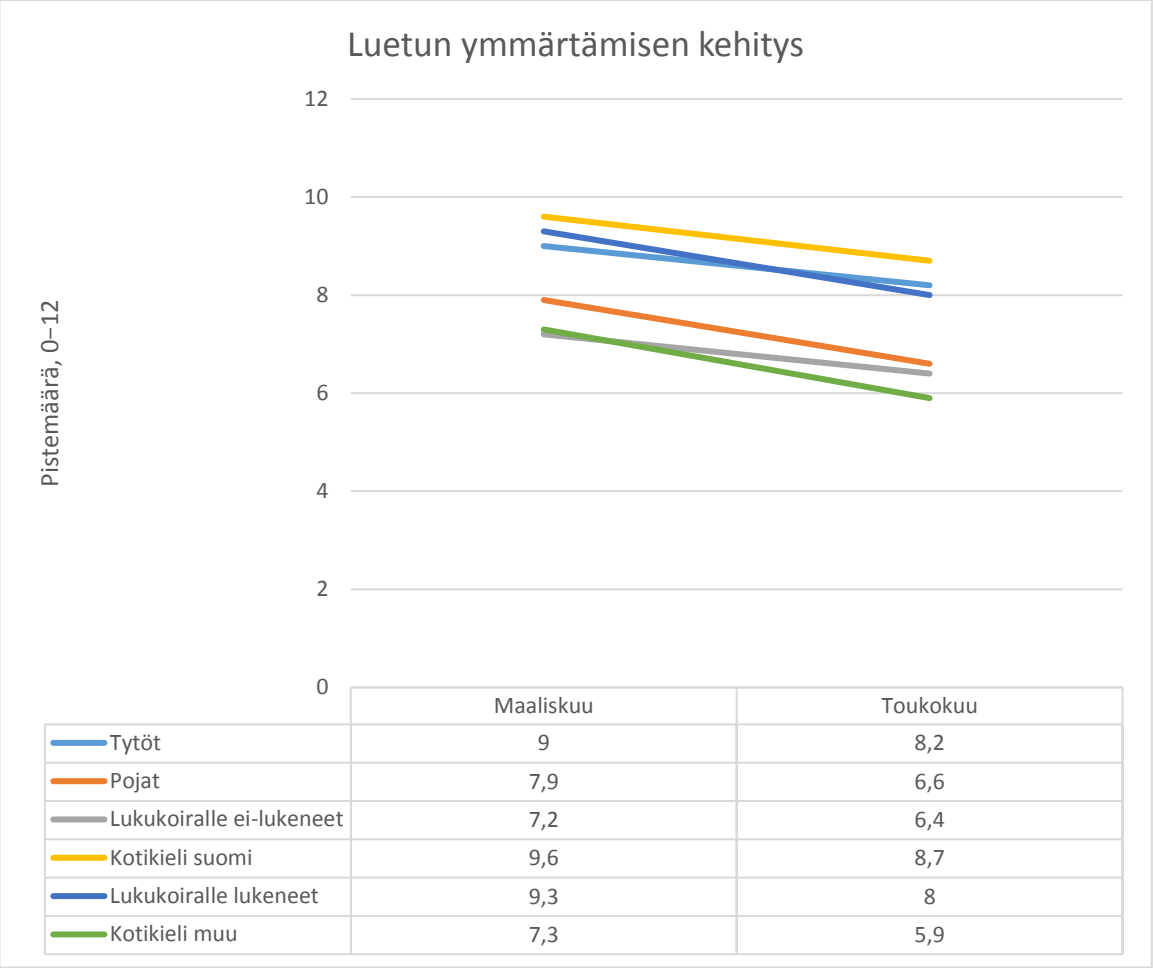
KUVIO4. Teknisen lukutaidon kehittyminen oppilasryhmittäin

Kuviosta 4 nähdään, kuinka tekninen lukutaito kehittyi seurantatutkimuksen aikana kaikilla ryhmillä. Tutkimuksen alun eli maaliskuun mittauksessa parhaiten lukutaidon testissä pärjäsivät lukukoiralle lukeneet oppilaat ja oppilaat, joiden kotikieli oli suomi. Molemmat ryhmät saivat 47 pistettä. He pärjäsivät myös tutkimuksen loppumittauksessa hyvin, ollen parhaita ja kolmanneksi parhaita lukijoita. Maaliskuussa heikoin tekninen lukutaito oli oppilailla, jotka eivät lukeneet lukukoiralle (36 pistettä).

Toukokuussa paras tekninen lukutaito oli tytöillä, he saivat testissä tuolloin keskimäärin 58 pistettä. Toukokuussa heikoiten menestyivät oppilaat, joiden kotikieli oli jokin muu kuin

suomi (50 pistettä). Parhaiten tekninen lukutaito kehittyi oppilailla, jotka eivät lukeneet lukukoiralle (pisteet maaliskuussa 36 ja toukokuussa 55).

Oppilaiden luetun ymmärtäminen sen sijaan ei parantunut tutkimuksen aikana, vaan päinvastoin taito jopa heikentyi seurantajakson aikana. Yksittäistä oppilaista kahdellatoista luetun ymmärtäminen heikentyi, viidellä parantui ja neljällä pysyi samana. Yleisesti heikentynyt testitulos on tilastollisesti merkitsevä, sillä p=,040 (eli p<,05).



KUVIO5. Luetunymmärtämisen kehitys oppilasryhmittäin

Kuviosta 5 nähdään, kuinka kaikkien oppilasryhmien luetun ymmärtäminen on heikentynyt. Tilastollisesti tarkasteltuna kuitenkin lukukoiralle ei-lukeneilla oppilailla ja tytöillä muutos ei ollut tilastollisesti merkitsevää, vaan heidän luetun ymmärtämisensä pysyi samalla tasolla koko interventiotutkimuksen seurantajakson ajan.

Teknisen lukutaidon kehittyminen on linjassaan aiempien tutkimustulosten kanssa. Sen sijaan luetun ymmärtämisen heikentyminen on poikkeuksellista. Yleensä luetun ymmärtäminen kehittyy oppilailla hyvin juuri toisen vuosiluokan lopussa. Mahdollisesti tässä tutkimuksessa luetun ymmärtämisen kehittyminen ei näkynyt tutkimusjakson lyhyen aikavälin vuoksi. Pienessä tutkimusjoukossa myös satunnaisvaikutus voi olla suurta.

7.2 Tekninen lukutaito ja luetun ymmärtäminen oppilasryhmittäin tarkasteltuna

Tarkastelin oppilaiden sekä teknistä lukutaitoa että luetunymmärtämistä ryhmittäin ja vertailin keskenään lukukoiralle lukeneita ja ei-lukeneita, tyttöjä ja poikia sekä kotikielenään suomea puhuvia ja jotakin muuta kieltä puhuvia.

TAULUKKO 3. Oppilasryhmien eroavaisuudet teknisessä lukutaidossa seurantajakson aikana (*n*=22), Mann-Whitneyn U-testi

	ALKUMITTAUS			***LOPPUMITTAUS***		
	Järjestysten keskiarvot	Mann-Whitney U	Sig.	Järjestysten keskiarvot	Mann-Whitney U	Sig.
LUKUKOIRA		31	,071		54,5	,522
lukee	13,62			12,81		
ei-lue	8,44			10,95		
SUKUPUOLI		45,5	,332		51	,379
tytöt	12,86			13,36		
pojat	10,14			10,75		
KOTIKIELI		47,5	,401		44	,19
suomi	12,68			13,83		
jokin muu	10,32			10,00		

Kuten taulukosta 3 nähdään, lukukoiralle lukeneiden ja ei-lukeneiden oppilaiden tekninen lukutaito ei poikennut toisistaan tilastollisesti merkitsevästi kummallakaan mittauskerralla. Myöskään tyttöjen ja poikien välillä eikä kotikielenään suomea ja jotakin muuta kieltä puhuvien lapsien välillä ollut tilastollisesti merkitsevää eroa. Oppilaiden tekninen lukutaito oli hyvin samantasoista taustatekijöistä ja interventiosta riippumatta.

TAULUKKO 4. Oppilasryhmien eroavaisuudet luetun ymmärtämisessä seurantatutkimuksen aikana (n=23), Mann-Whitneyn U-testi

	ALKUMITTAUS			***LOPPUMITTAUS***		
	Järjestysten keskiarvot	Mann-Whitney U	Sig.	Järjestysten keskiarvot	Mann-Whitney U	Sig.
LUKUKOIRA		34	,110		36	,268
lukee	13,38			12,23		
ei-lue	8,78			9,00		
SUKUPUOLI		40	,193		32	,114
tytöt	13,36			13,30		
pojat	9,64			8,91		
KOTIKIELI		32	,065		19,5	,010
suomi	14,09			14,23		
jokin muu	8,91			7,45		

Taulukosta 4 nähdään, että luetun ymmärtämisenkään suhteen oppilasryhmien kahdenvälisissä vertailuissa ei ollut suuria eroja. Ainoastaan toukokuun mittauksessa oppilaat, joiden kotikieli on suomi, menestyivät testissä tilastollisesti merkitsevästi paremmin kuin oppilaat, joiden kotonaan puhuma kieli on jokin muu kuin suomi.

Lukutaitotutkimuksissa erot tyttöjen ja poikien välillä ovat tyypillisiä, sillä tytöt menestyvät lähes aina testeissä keskimäärin paremmin kuin pojat. Kuitenkaan tässä tutkimuksessa tytöt eivät näyttäneet lukeneen poikia paremmin. Tulos on yhdenmukainen Laukkasen ja Holopainen (2017) tutkimustulosten kanssa: heidänkään tutkimuksessaan tytöt eivät erottuneet poikia parempina lukijoina. On aiempien tutkimustulosten mukaista,

että natiivisuomenkieliset pärjäävät lukutaidon testeissä suomea toisena kielenään opiskelevia paremmin. Lukukoiratoiminnan on yleensä nähty vaikuttavan oppilaiden lukutaitoon positiivisesti. Nyt kuitenkaan eroja interventioryhmän ja kontrolliryhmän välillä ei ollut.

7.3 Ryhmien väliset erot motivaation osatekijöissä

Seuraavaksi tarkastelin oppilasryhmien kahdenvälisiä eroavaisuuksia motivaation eri osa-alueiden suhteen Mann-Whitneyn U-testillä. Motivaation summamuuttujista käyttökelpoisia sopivan Cronbachin alfan mukaisesti olivat summamuuttujat *kompetenssi* ja *sisäinen motivaatio*.

TAULUKKO 5. Oppilasryhmien kahdenväliset eroavaisuudet motivaation eri osa-alueilla maaliskuussa (n=23), Mann-Whitneyn U-testi

	KOMPETENSSI			***SISÄINEN MOTIVAATIO***		
	Järjestysten keskiarvot	Mann-Whitney U	Sig.	Järjestysten keskiarvot	Mann-Whitney U	Sig.
LUKUKOIRA		52	,446		54,5	,522
lukee	13,00			12,81		
ei-lue	10,70			10,95		
SUKUPUOLI		56	,566		38	,091
tytöt	11,09			14,55		
pojat	12,83			9,67		
KOTIKIELI		47,5	,260		62	,833
suomi	10,46			11,67		
jokin muu	13,68			12,36		

Taulukosta nähdään, että oppilasryhmien välillä ei ollut tilastollisesti merkitseviä eroavaisuuksia motivaation eri osa-alueilla tutkimuksen alussa (kaikki p:n arvot >0,05).

TAULUKKO 6. Oppilasryhmien kahdenväliset eroavaisuudet motivaation eri osa-alueilla toukokuussa (n=23), Mann-Whitneyn U-testi

	KOMPETENSSI			***SISÄINEN MOTIVAATIO***		
	Järjestysten keskiarvot	Mann-Whitney U	Sig.	Järjestysten keskiarvot	Mann-Whitney U	Sig.
LUKUKOIRA		60	,784		60,5	,784
lukee	11,62			11,65		
ei-lue	12,50			12,45		
SUKUPUOLI		64	,928		61,5	,786
tytöt	12,18			12,41		
pojat	11,83			11,63		
KOTIKIELI		46	,235		24	,009
suomi	10,33			8,50		
jokin muu	13,82			15,82		

Taulukosta 6 puolestaan nähdään, että kotikielisyyden mukaan oppilaat jaettuina heidän välillään on ero sisäisessä motivaatiossa ($p=0,009<0,05$). Lisäksi motivaatiotestiä tarkasteltaessa huomattiin, että suomea kotikielenään puhuvien oppilaiden sisäinen motivaatio on heikompi (keskiarvo 8,50) kuin muuta kieltä kotona puhuvilla (keskiarvo 15,82). Näin ollen oppilaat, jotka puhuvat kotonaan pääasiassa muuta kuin suomen kieltä, näyttävät motivoituvan lukemisesta lukemisen itsensä vuoksi vahvemmin, kuin oppilaat, joiden kotikieli on suomi.

Oppilailla näyttäisi olevan melko samankaltainen motivaatio heidän henkilökohtaisista taustatekijöistään riippumatta. Kuitenkin tämän tutkimuksen mukaan muuta kuin suomen kieltä kotonaan pääasiassa puhuvilla oppilailla sisäinen motivaatio lukutaitoon näyttäisi olevan parempi kuin oppilailla, joiden kotikieli on suomi. Havainto on mielenkiintoinen, ja kaipaisi lisää tutkimista. Lisätutkimus olisi paikallaan, jotta voitaisiin selvittää eri oppilaiden motivaation koostumusta ja siten tutkimustulosten pohjalta tukea oikealla tavalla jokaisen motivaatiota.

7.4 Kokemukset lukukoirasta

Tutkimukseen osallistuneista oppilaista (*n*=23) 13 halusi lukea tutkimuksen aikana lukukoiralle. Koululla on aiemminkin käytetty lukukoiraa, joten osalla tutkimukseen osallistuneista lapsista saattoi olla aiempiakin kokemuksia lukukoiratoiminnasta. Lukukoiralle lukeminen oli koko tutkimuksen ajan täysin vapaaehtoista. Se toteutettiin osin koulupäivän aikana ja osin sen ulkopuolella. Lukukoiratoiminta oli osa koulun totuttua arkea, joten se ei erikseen vaatinut varsinaisesti järjestelyjä, vaan oli luonteva osa opettajan työtä ja koululaisten arkea.

Haastattelujen aineistolähtöisen sisällönanalyysin tuloksena aineistosta löydettiin neljä pääluokkaa oppilaiden syistä lukea lukukoiralle seurantatutkimuksen aikana. Ensimmäisenä oppilaiden vastauksissa korostui halu tulla kuulluiksi ja kuunnelluiksi. Lapset kokivat lukukoiran kuuntelevan heitä hyvin. Haastatteluissa viisi oppilasta kuudesta mainitsi tämän yhdeksi tärkeimmäksi asiaksi lukukoirassa. Oppilaat pitivät siitä, että heidän lukemistaan kuunnellaan. Lähes kaikki vastaajat mainitsivat lukukoiran olevan hyvä kuuntelija. Motivaatiokyselylomakkeessa yli 90 % lukukoiralle lukeneista oli samaa mieltä väittämästä ”Lukukoira kuuntelee minua hyvin”. Samoin yli 90 % vastanneista kertoi odottavansa innolla niitä päiviä, kun saa lukea lukukoiralle. Näin ollen oppilaat todella kokivat koiran merkityksellisenä ja nauttivat saadessaan lukea tälle.

> *Haastattelija: Miksi tykkäät lukea lukukoiralle?*
> *P1: Et mä voin lukee jollekin mukavalle kuuntelijalle. - - Koira on mukava kuuntelija.*
>
> *Haastattelija: Kuvaile, millainen lukukoira on.*
> *P2: Koira on kiva ja hauska. Ja se kuuntelee niin tarkasti.*
> T6: *No aika söpö, tosikin söpö, ihana, ja kuuntelee tosi hyvin.*

Toiseksi oppilailla oli omia akateemisia syitä osallistua lukukoiratoimintaan. He arvostivat hyvää lukutaitoja ja halusivat oppia taitaviksi lukijoiksi. Oppilaat kokivat, että lukukoiratoiminta edesauttaa heitä tavoitteen eli hyvän lukutaidon saavuttamisessa.

Haastattelija: Miksi tykkäät lukea lukukoiralle?
T6: No se on vaan kiva, kun se kuuntelee ja mä haluun lukee ja edistyy siinä lukemisessa. Kiva lukee, kun joku kuuntelee siinä vieressä.

Haastattelija: Miksi tykkäät lukea lukukoiralle?
T1: Koska mä tykkään oppia kaikista parhaiten lukemaan. Koira on apuna.

Haastattelija: Miksi tykkäät lukea lukukoiralle?
P6: Ym. No mä haluun et mä saan hyvän lukutaidon.

Haastattelija: Miksi tykkäät lukea lukukoiralle?
P5: Siks kun mä tykkään lukee ja koska jos ei lue niin voi lukee vaan 5000 sanaa jos lukee tosi paljon niin voi lukee jopa 75000 sanaa, meidän ope sano.

Kolmantena haastatteluista nousi oppilaiden kokemus lukukoiran aidosta ja rauhoittavasta läsnäolosta. Oppilaat kokivat koiran olemassa olon ja lukutilanteen ilmapiirin hyvin mielekkäänä. Oppilaat pitivät siitä, kun koira tuli heitä lähelle, oli tilanteissa niin rauhallinen, että näytti usein jopa nukahtavan, ei hyppinyt eikä pelleillyt ja muutenkin oli aidosti läsnä hektisen kouluarjen keskellä. Oppilaat eivät kaivanneet sanallista palautetta lukukoirahetkillään, vaan kokivat koiran läsnäolon ja käytöksen palkitsevana ja ilahduttavana sellaisenaan.

Haastattelija: Mikä on parasta lukukoiralle lukemisessa?
T1: No et se saa olla koko ajan mun vieressä ja aina kun mä luen sille niin se aina näyttää nukahtavan kesken tarinaa.

Haastattelija: Mikä on parasta lukukoiralle lukemisessa?
P1: Se kun saa lukee sille. Se koko tilanne on niin mukava.

Haastattelija: Mikä on parasta lukukoiralle lukemisessa?
P2: Kun se jää rauhallisesti ja kun se ei pelleile eikä hypi.

Neljäntenä ja viimeisenä tekijänä oppilaiden kokemuksissa lukukoiralle lukemiselle oli koiran miellyttävä ulkoinen habitus. Oppilaat pitivät lukukoirista kovasti niiden kivan ja söpön ulkonäön, hyvän luonteen ja kiltin olemuksen vuoksi.

Haastattelija: Kuvaile, millainen lukukoira mielestäsi on.
T1: Söpö. Kiva lukukoira.

Kaikki haastatellut lukukoiratoimintaan osallistuneet oppilaat toivoivat lukukoiratoiminnan jatkuvan. Heistä jokainen oli halukas lukemaan ainakin kerran viikossa koiralle, mutta suurin osa toivoi lukuhetkistä jopa päivittäisiä, tai vähintään joka toinen päivä olevia. Lukukoirana toimiminen voi kuitenkin olla koiralle rankkaa, ja vaatiihan hetkien järjestäminen koiran omistajaltakin paljon, jolloin jokapäiväiset lukuhetket ovat käytännössä lähes aina mahdottomia. Onneksi nykyään kouluissa toimivien lukukoirien lisäksi monissa kirjastoissa on lukukoiria, joille lapset voivat käydä lukemassa koulupäivän ulkopuolella.

Haastattelija: Muuttaisitko jotakin lukukoirahetkissä?
P2: En. Paitsi sen että niitä olis vähän useemmin.

Kaiken kaikkiaan oppilaat nauttivat lukukoirahetkistä paljon. Koirat eivät läsnäolollaan aiheuttaneet harmia myöskään niille oppilaille, jotka halusivat pysytellä lukukoiratoiminnan ulkopuolella. Suurimmalle osalle heistä lukukoiran näkeminen ei aiheuttanut oikeastaan minkäänlaisia tuntemuksia. Osa haastatelluista kertoi olevansa koirien kanssa vapaa-ajalla tekemisissä, kun taas osa kertoi pitävänsä enemmän kissoista. Eräs kertoi aiemmin hieman pelänneensä koiria, mutta nykyään ei enää pelota, kun on monta kertaa nähnyt koululla koirien tulevan lukukoiratuokioita pitämään.

Oppilaiden haastattelujen perusteella voidaan sanoa lukukoiratoiminnan lisänneen lukemisen mielekkyyttä. Vaikka lyhyessä interventiotutkimuksessa lukutaidon ei varsinaisesti nähty paranevan lukukoiratoiminnan myötä, lisäsi se oppilaiden haastattelujen perusteella lukemisen mielekkyyttä runsaasti. Lukukoira on yksi hyvä lisä oppilaiden motivoimiseen. Osa oppilaista oli kylläkin sitä mieltä, että pitäisi lukemisesta ainakin lähes yhtä paljon, vaikka lukukoiraa ei olisikaan koululla. Kuitenkin kaikki haastatellut toivoivat lukukoiratoiminnan jatkuvan.

Tämän tutkielman tutkimustulokset ovat aiempien tutkimusten tulosten kanssa samansuuntaisia. Oppilaat kokivat lukukoiran kuuntelevan heitä hyvin ja sen läsnäolo rauhoitti heitä. Lapset kokivat lukukoiran olevan heidän tukenaan ja apunaan hyvän lukutaidon ja laajan sanavaraston hankkimisessa. He pitivät koiran ulkonäöstä ja tavasta olla läsnä. Kaiken kaikkiaan kokemukset lukukoiratoiminnasta olivat pelkästään positiivisia. Tulosten perusteella voidaan sanoa lukukoiratoiminnan tukeneen oppilaiden lukutaidon kehittymistä sekä motivoineen oppilaita lukemaan.

8 POHDINTA

Tässä kappaleessa palaan vielä tutkimuksen päätuloksiin ja pohdin niitä suhteessa aiempiin tutkimustuloksiin. Lisäksi mietin jatkotutkimusehdotuksia ja arvioin tutkimuksen toteutumista kokonaisuudessaan.

8.1 Keskeiset tulokset ja johtopäätökset

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, miten toisen vuosiluokan oppilaiden tekninen lukutaito ja luetun ymmärtämisen taito kehittyvät kaksi kuukautta kestävän seurantatutkimuksen aikana, millainen heidän lukemismotivaationsa on ja miksi oppilaat haluavat lukea lukukoiralle. Tavoitteena oli lisäksi selvittää oppilaiden lukutaidon eroavaisuuksia sukupuolen, kotikielien sekä lukukoirainterventioon osallisuuden suhteen. Lukutaidon kehittymistä ja lukemismotivaatiota tarkasteltiin sekä yleisellä tasolla, että jakaen tutkittavat sukupuolen, kotikielen ja lukukoiralle lukemisen suhteen ryhmittäin.

Tekninen lukutaito kehittyi tutkimuksen aikana kaikilla tutkimukseen osallistuneilla oppilailla. Sen sijaan luetun ymmärtäminen ei kehittynyt. Suomea kotikielenään puhuvat lapset menestyivät lukutaidon testeissä paremmin, kuin kotonaan jotakin muuta kieltä puhuvat lapset. Oppilaat pitivät lukutaitoa tärkeänä taitona ja pääasiassa itseään hyvinä lukijoina, mikä on lukutaidon ja lukuharrastuksen kehittymisen jatkon kannalta tärkeää. Oppilaat olivat sisäisesti motivoituneita lukijoita. Lukukoiratoimintaan osallistuneiden oppilaiden haastatteluista löydettiin neljä asiaa, miksi oppilaat kokivat lukukoiran tärkeäksi ja halusivat osallistua lukukoiratoimintaan: oppilaan tarve tulla kuulluksi ja kuunnelluksi, oppilaan akateemiset syyt toiminnalle, koiran aito ja rauhoittava läsnäolo sekä koiran positiivinen luonne.

Tässä tutkimuksessa saatujen tulosten mukaan oppilaiden tekninen lukutaito parani seurantatutkimuksen aikana kaikilla tutkimukseen osallistuneilla. Sen sijaan luetun

ymmärtäminen ei parantunut oppilailla. Tutkimusjakson päätteeksi toukokuun mittauksessa luetun ymmärtämisen osalta ne oppilaat, joiden kotikieli oli suomi, pärjäsivät testissä tilastollisesti merkitsevästi paremmin verrattuna oppilaisiin, joiden kotikieli oli jokin muu kieli kuin suomi. Tulos on aiempien tutkimustulosten kaltainen siinä mielessä, että yleensä lukemaan opittaessa ensin kehittyy oppilaiden tekninen lukutaito melko nopeastikin alkuopetuksen aikana (mm. Holopainen 2002, Mäkihonko 2006), ja luetun ymmärtäminen kehittyy vasta myöhemmin. Luetun ymmärtämisen kehitys on usein hidasta, minkä vuoksi on mahdollista, että tämän kaksi kuukautta kestäneen intervention aikana taito ei ehtinyt juurikaan kehittyä.

Tekninen lukutaito on pohja luetun ymmärtämiselle ja sen opettamiseen panostetaankin kouluissa ajallisesti enemmän kuin luetun ymmärtämisen opettamiseen, ja siksipä luetun ymmärtämistä tuleekin harjoitella vielä pitkään teknisen lukutaidon saavuttamisen jälkeenkin (Mäkihonko 2006). Aiemmista tutkimuksista tiedetään, että S2-oppilailla erityisesti luetun ymmärtäminen kehittyy heikommin kuin suomea äidinkielenään puhuvilla oppilailla. Yhtenä syynä voi olla S2-oppilaiden kapeampi sanavarasto ja heikommat semanttiset verkot. Näin ollen tämä tutkimus on siltä osin linjassaan aiemmin aiheesta saatujen tutkimustulosten kanssa. Kuitenkin luetun ymmärtämisen heikentymistä olisi ollut mielenkiintoista selvittää enemmänkin, mutta siihen ei valitettavasti tässä yhteydessä ollut mahdollista laittaa resursseja enempää. On mahdollista, että tutkimusjakson päättyessä toukokuussa oppilaat olivat jo sen verran väsyneitä lukuvuoden lähestyessä loppuaan, etteivät enää jaksaneet paneutua luetun ymmärtämisen testiin yhtä hyvin kuin maaliskuussa. Toukokuussa lukutaidon testit tehtiin minun johdollani toisin kuin maaliskuussa, jolloin koulun opettajat testasivat oppilaat. Saattaa olla, että oppilaat työskentelivät huolellisemmin oman opettajan valvovan silmän alla. Ulkoisesti he näyttivät kyllä toukokuussakin keskittyvän testeihin hyvin. Toukokuun ALLU-testin tekopäivä oli perjantai, mikä ei liene myöskään ole paras viikonpäivä oppilaiden testaamiseen.

Sukupuolten välillä ei ollut tilastollisesti merkitsevää eroa teknisen lukutaidon ja luetun ymmärtämisen kohdalla. Tulos on ristiriitainen monien aikaisempien tutkimustulosten kanssa (esim. Lerkkanen ym. 2010; Lyytinen 2004). Tulos on kuitenkin samansuuntainen Laukkasen & Holopaisen (2017) tutkimuksen kanssa, sillä heidänkään tutkimuksessa tytöt eivät erottuneet poikia parempina lukijoina sanatason lukemistesteissä. Kuitenkin, kuten Laukkanen ja Holopainen huomauttavat, usein nuoret tytöt ovat vapaa-ajallaan poikia

aktiivisempia lukijoita ja kirjoittajia, minkä myötävaikutuksesta he myöhemmällä iällä menestyvät poikia huomattavasti paremmin lukemiseen liittyvissä tehtävissä.

Lähes kaikki tutkimukseen osallistuneet lapset pitivät tärkeänä, että heillä itsellään on hyvä lukutaito. Lukukoiralle lukeneista lapsista yli 90 % oli lähes tai täysin samaa mieltä väittämästä ”Minulle on tärkeää, että olen hyvä lukija”. Ei-lukukoiralle lukeneistakin suurin osa (70%) oli väittämän kanssa lähes tai täysin samaa mieltä. Toukokuun mittauksissa suurimmalla osalla oppilaista oli vankka usko omiin taitoihin. Kuitenkin muutama oppilas (20 % lukukoiralle ei-lukeneista) ei osannut vastata väitteeseen ”Olen hyvä lukija”. Viidennes oppilaista oli siis epävarma omasta lukutaidostaan. Opettajan tulisikin tukea ja kannustaa erityisesti juuri heitä, jotta heidän kykyuskomuksensa paranisivat. Heille tulisi tarjota heitä kiinnostavaa ja heidän taidolleen sopivaa lukemista, jotta he innostuisivat lukemisesta ja sitä myöten heidän lukutaitonsakin kehittyisi.

Haastattelujen perusteella oppilaat kokivat lukukoiratoiminnan erittäin positiiviseksi asiaksi. Kaikki haastatellut sanoivat pitävänsä lukukoirasta, ja olihan lukukoiratoimintaan osallistuminen kaiken aikaa täysin vapaaehtoista, joten siinäkin mielessä heidän valintansakin jo kertoo siitä, että he pitävät lukukoirasta. Haastatteluja analysoimalla löydettiin yhteensä neljä pääselitystä sille, miksi oppilaat haluavat lukea lukukoiralle. Kaikista useimmin oppilaat mainitsivat sen, kuinka mukavaa on tulla kuulluksi ja kuunnelluksi. He kokivat lukukoiran hyvänä ja keskittyväisenä kuuntelijana. Tämä saa väkisinkin pohtimaan, että kokevatko oppilaat, että heitä ei kuunnella tarpeeksi. Eikö koulun ja kodin aikuisilla ole aikaa ja halua aidosti kuunnella lasta? Onko aina niin kiire, että ei ehditä keskittyä kuuntelemaan lapsen luentaa?

Ääneen lukeminen on erittäin hyvää harjoitusta lukutaidon kehittymisen kannalta. Koira ei takerru virheisiin, eikä puutu mahdollisiin takelteluihin, vaan antaa lukijan lukea juuri sillä tavalla kuin lukija haluaa ja osaa. Koira hyväksyy lukijansa ehdoitta ja kannustaa jatkamaan lukemista pidemmälle, jolloin lapsi saa paineetta lukea juuri sen verran kuin haluaa. Aikuisten tulisi ottaa koirista mallia ja keskittyä aidosti lapselle ainutlaatuisiin lukuhetkiin.

8.2 Jatkotutkimusehdotukset

Tutkimustulokset osoittivat, että oppilaiden tekninen lukutaito kehittyi hyvin toisen vuosiluokan kevään aikana. Sen sijaan luetunymmärtämisen taito ei kehittynyt, vaan pysyi osalla oppilaista samana ja osalla jopa heikentyi. Heikentyneiden lukemisen ymmärtämisen tulosten taustalla voi olla osittain tutkimuspäivän (perjantai) vaikutus. Oppilaat saattoivat olla toukokuisena perjantaina jo liian väsyneitä keskittyäkseen huolellista lukemista ja pohtimista vaativaan työskentelyyn. Päällepäin he eivät sitä näyttäneet, vaan työskentelivät moitteettomasti. Luetun ymmärtämisen kehittyminen on myös hitaampaa kuin teknisen lukutaidon. Interventiotutkimuksen aikaväli oli sen verran lyhyt, että ehkä tässä ajassa luetun ymmärtäminen ei ehtinyt juurikaan kehittyä. Lisäksi pienehköllä aineistolla satunnaisvaikutus saattaa olla suurta.

Lukemista kohtaan kokemansa motivaatio ja kompetenssi suurimmalla osalla oppilaista olivat hyviä, joskin aivan kaikki eivät olleet asiasta varmoja. Lukukoiratoiminta koettiin erittäin positiiviseksi ja oppilaat kertoivat pitävänsä lukukoirasta. Toiminnalla ei kuitenkaan näyttänyt olevan tämän lyhyen seurantatutkimuksen puitteissa juurikaan lukutaitoa parantavaa vaikutusta. Toisella vuosiluokalla oppilaiden lukutaito kehittyi suunnilleen samalla tavalla, osallistuivatpa he lukukoirainterventioon tai eivät.

Erityisesti tässä tutkimuksessa olisi ollut mielenkiintoista tutkia enemmän oppilaiden luetunymmärtämisen heikentymistä. Kehittymättömät ja heikentyneet testitulokset kaipaisivat lisäselvitystä ja pitkittäistutkimusta asiasta. Lisäksi huolimatta siitä, ettei lukukoiratoiminnalla näyttänyt olevan suurta merkitystä lukutaidon kehittymiselle, eläinavusteinen pedagogiikka on mielenkiintoinen lisä oppilaiden motivoimiseen lukemisen pariin. Lukukoiratoiminnasta tarvitaan vielä ehdottomasti lisää tutkimusta, erityisesti pitkän aikavälin seurantatutkimuksia.

8.3 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys

Tutkimuksen toteuttamista varten täytyi kysyä tutkimukselle lupa eri tahoilta. Ensin tutkimuskoulun opettaja kysyi alustavan tutkimusluvan suullisesti esimieheltään. Myöhemmin myös minä soitin opettajan esimiehelle, koulun rehtorille. Hänen lisäkseen tutkimuslupa täytyi kysyä kaupungin koulutoimesta. Toimitin sähköisen tutkimuslupahakemuksen kaupungin sivistystoimelle tammikuussa 2016 ja helmikuussa 2016 sain kaupungin perusopetuksen johtajalta luvan tutkimukselleni. Tämän lisäksi paperiset tutkimuslupakyselyt lähetettiin kaikille koulun toisen vuosiluokan oppilaiden huoltajille oppilaiden mukana, sillä koska oppilaat olivat alaikäisiä, täytyi saada huoltajien suostumus tutkimukseen osallistumiselle. Myönteisiä tutkimuslupia palautui valitettavan vähän. Lopulta oppilaita saatiin tutkimukseen 23, vaikka lupapyynnöt lähetettiin huomattavasti suuremmalle määrälle oppilaiden huoltajia. Huoltajille lähetetty tutkimuslupalomake on nähtävissä liitteessä 2.

Noudatin tutkimuksen toteutuksessa yleisiä tutkimuksenteon eettisiä periaatteita. Käsittelin aineistoa huolellisesti, enkä näyttänyt sitä tutkimuksen ulkopuolisille henkilöille. Tutkimukseen osallistuneiden oppilaiden anonymiteetista olen pitänyt kiinni koko ajan. Toteutin tutkimuksen niin, ettei se häirinnyt koulun normaalia arkea. Kaikista käytännöistä sovittiin koulun henkilökunnan kanssa. Oppilailla oli lupa missä tahansa vaiheessa tutkimusta keskeyttää tutkimukseen osallistuminen.

Koska tutkimuksen kohdejoukkona ovat alkuopetusikäiset lapset, on väistämätöntä, että kyselylomakkeiden täyttämiseen ja lukutaidon testien suorituksiin on voinut vaikuttaa muun muassa oppilaiden senhetkiset vireystilaerot ja inhimilliset erot mittausten tulkinnoissa (Metsämuuronen 2009). Pyrin kuitenkin huolehtimaan, että testit toteutettiin sellaisina aikoina, jolloin oppilaat olivat virkeitä ja innokkaita osallistumaan tutkimukseen. Jälkikäteen ajateltuna perjantai ei ollut paras mahdollinen viikonpäivä aineistonkeruulle. Se vain valikoitui alun perin aineistonkeruupäiviksi koska usein myös lukukoira vieraili kouluilla juuri perjantaisin ja myös minun oli helpoin matkustaa tutkimuskoululle viikonloppua vasten.

Tutkielma täyttää mielestäni tutkimuksen teon peruslähtökohdat. Olen pyrkinyt työskentelemään läpi tutkimusprosessin johdonmukaisesti ja harkiten. Lasten kanssa työskenneltäessä ja heitä tutkiessa tulee olla erityisen tarkkana. Olen parhaani mukaan noudattanut lapseen kohdistuvan tutkimuksen periaatteita (Tuomi & Sarajärvi 2009), kuten varmistanut, että mittaustilanteet ovat turvallisia ja kiireettömiä ja kaikki antamani toimintaohjeet lapsille selkeitä. Lapsilta saadun palautteen perusteella tutkielmassa käytetyt testit olivat heistä melko kevyitä ja mielekkäitä tehdä, siis ihan sopivia toisen vuosiluokan oppilaille.

Tutkielman teoreettinen viitekehys on kattava katsaus tutkimuksen aihepiiristä. Raportissa on kuvattu myös käytetyt mittarit ja tutkimusprosessin eteneminen mahdollisimman tarkasti. Käytetyt lukutaidon mittarit toimivat tutkielman teossa erittäin hyvin, sen sijaan motivaatiokyselylomake hieman heikommin. Cronbachin alfat jäivät mataliksi ja muodostetut summamuuttujat eivät olleet siten kovin toimivia. Kuitenkin ennen varsinaista aineistonkeruuta järjestetyssä aineistonkeruuntestaamisessa ne toimivat paremmin kuin tositoimissa. Ehkä tutkimusjoukon lapset eivät aina kuitenkaan olleet ymmärtäneet kyselylomakkeen väittämiä, tai kohtasivat haasteita pohtiessaan väittämiä omalle kohdalleen.

Tutkimuksen luotettavuuteen vaikuttaa aina myös oppilaiden kulloinenkin tilanneherkkyys ja vireystila. Pyrin aina varmistamaan, että lapset olivat hyvävointisia ja jaksavia tutkimushetkillä. Kaikissa lukutaidon testeissä oli selkeät testin toteuttamisohjeet ja mittaustilanne oli helppo toteuttaa. ALLU-testit olivat jokaiselle luokanopettajalle entuudestaan tuttuja, joten saatoin luottaa opettajilta saamiini testituloksiin.

Mittaustulosten käsittely- ja analyysivaiheessa olen pyrkinyt huolellisuuteen, tarkkuuteen sekä johdonmukaisuuteen. Tutkimustulosten ulkoinen validius eli yleistettävyys olisi varmasti parempi, jos tutkimusjoukko olisi ollut suurempi. Nyt kun tutkielmani oli tapaustutkimus, kohteena oli vain yhden luokallisen verran oppilaita. Tavoitteenani oli alun perin noin tuplasti nykyistä suurempi tutkimusjoukko, mutta vähäisten palautuneiden tutkimuslupien vuoksi joukko jäi vain reiluun kahteenkymmeneen. Yleistettävyyteen pyrittäessä tutkimusjoukon tulisi olla huomattavasti runsaampi.

LÄHTEET

Aarnos, E. 2010. Kouluun lapsia tutkimaan: havainnointi, haastattelu ja dokumentit. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin. Juva: PS-kustannus, 172 −188.

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

Ahvenainen, O. & Holopainen, E. 2014. Lukemis- ja kirjoittamisvaikeudet: teoreettista taustaa ja opetuksen perusteita. Jyväskylä: Special Data.

Aunola, K. 2002. Motivaation kehitys ja merkitys kouluiässä. Teoksessa Salmela-Aro, K. & Nurmi, J.-E. (toim.) Mikä meitä liikuttaa. Modernin motivaatiopsykologian perusteet. Keuruu: PS- kustannus. 105−126.

Aunola, K., Leskinen, E., Onatsu-Arvilommi, T. & Nurmi, J. 2002. Three methods for studying developmental change: A case of reading skills and self-concept. British Journal of Educational Psychology 72, 343−364.

Aunola, K., Leskinen, E., Onatsu-Arvilommi, T. & Nurmi, J.-E, 2006. Developmental dynamics between mathematical performance, task-motivation, and teachers' goals during the transition to primary school. British Journal of Educational Psychology 76, 21−40

Aro, M. 2004. Learning to read. The effect of orthography. Jyväskylän yliopisto: Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 237.

Aro, M. 2006. Learning to read: the effect of orthography. Teoksessa R. Malatesha, Joshi & P. G. Aaron (toim.) Handbook of orthography and literacy. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 531−550.

Bachi, K. & Parish-Plass, N. 2016. Animal-assisted psychotherapy: A unique relational therapy for children and adolescents. Clinical Child Psychology and Psychiatry 2017, 22 (1), 3−8.

Bandura, A. 1989. Human agency in social cognitive theory. American psychologist 44, 1175−1184.

Bandura, A. 1997. Self-efficacy: The exercise of control. New York: Freeman.

Bassette, L. A., & Taber-Doughty, T. 2013. The effects of a dog reading program on academic engagement behavior in elementary students with emotional and behavioral disabilities. Child and Youth Care Forum, 42, 239–246.

Chandler, C. K. 2005. Animal assisted therapy in counseling. New York: Routledge.

Covington, M. V. & Müeller, K. J. 2001. Intrinsic Versus Extrinsic Motivation: An Approach/Avoidance Reformulation. Educational Psychology Review 13 (2), 157−176.

Ehri, L. C. 1987. Learning to read and spell words. Journal of Reading Behavior 19, 5−31.

Ehri, L. C. 1989. The development of spelling knowledge and its role in reading acquisition and reading disability. Journal of Learning Disabilities 22, 356−365.

Ehri, L. C. & McCormick, S. 1998. Phases of word learning: Implications for instruction with delayed and disabled readers. Reading & Writing Quarterly 14, 135−164.

Fine, A. H. (toim.) 2010. Handbook on animal-assisted therapy. Theoretical foundations and guidelines for practice. Burlington, MA: Academic Press.

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

Friesen, L. 2010a. Exploring Animal-Assisted Programs with Children in School and Therapeutic Contexts. Early Childhood Education Journal 37 (4), 261−267.

Friesen, L. 2010b. Potential for the Role of School-Based Animal-Assisted Literacy Mentoring Programs. Language & Literacy 12 (1), 21−37.

Friesen, L. 2012. Grade 2 children experience a classroom-based animal-assisted literacy mentoring program: An interpretive case study. Doctoral thesis. Department of Elementary Education, University of Alberta.

Friesen, L. & Delisle, E. 2012. Animal-assisted literacy: A supportive environment for constrained and unconstrained learning. Childhood Education International, 88 (2), 102−107.

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.

Frith, U. 1985. Beneath the surface of developmental dyslexia. Teoksessa K. E. Patterson, J. C. Marshall ja M. Coltheart (toim.) Surface dyslexia: Neuropsychological and cognitive studies of phonological reading. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 301−330

Gee, N. R., Harris, S. L. & Johnson, K. L. 2007. The role of therapy dogs in speech and accuracy to complete motor skills tasks for preschool children. Anthrozoös 20 (4), 375–386.

Gee, N. R., Crist, E. N. & Carr, D. N. 2010. Preschool children require fewer instructional prompts to perform a memory task in the presence of dog. Anthrozoös 23 (2), 173–184.

Gottfried, A. E., Fleming, J. S. & Gottfried, A. W. 2001. Continuity of academic intrinsic motivation from childhood through late adolescence: A longitudinal study. Journal of Education Psychology 93, 3−13.

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

Guthrie, J. T. & Wigfield, A. 1999. How motivation fits into a science of reading. Scientific Studies of Reading 3 (3), 199−205.

Gutherie, J. T. & Wigfield, A. 2000. Engagement and motivation in reading. Teoksessa Kamil, M. L., Mosenthal, P. B., Pearson, P. D. & Barr, R. (toim.) Handbook of reading research, vol. 3. New Jersey: Lawrence Erlbaum, 403−422.

Hirsjärvi, S., Remes P., Sajavaara P. 2007. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Tammi.

Laukkanen, S. & Holopainen, L. 2017. Kodin kielellisen ympäristön yhteys lapsen lukutaitoon ensimmäisellä luokalla. Kasvatus 48 (1), 21−34.

Holopainen, L. 2002. Development in reading and reading related skills. A follow-up study from pre-school to the fourth grade. Jyväskylä studies in education, psychology and social research 200.

Holopainen, L., Ahonen, T. & Lyytinen, H. 2001. Predicting delay in reading achievement in a highly transparent language. Journal of Learning Disabilities 34, 401–413

Ikäheimo, K. (toim.) 2013. Karvaterapiaa. Eläinavusteinen työskentely Suomessa. Helsinki: Yliopistopaino.

Intermountain Therapy Animals. 2016. www.therapyanimals.org Luettu 1.6.2017

Intermountain Therapy Animals. 2009. Introducing R.E.A.D. (Reading Education Assistance Dogs). A program of Intermountain Therapy Animals. http://www.therapyanimals.org/R.E.A.D.html (Luettu 16.4.2017).

Jalongo, M. R. 2005. ”What are these dogs doing at school?” Using Therapy Dogs To Promote Children’s Reading Practice. Childhood Education 81 (3), 152–158.

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

Kahilaniemi, E. 2016. Eläinavusteinen interventio: asiakkaan toiminnallisuuden tukeminen koira-avusteisin menetelmin. Tampere: Eeva Kahilaniemi/Voimatassu Ky.

Kieffer, M. 2011. Convertingtrajectories:Readinggrowthinlanguageminority learners and their classmates, kindergarten to Grade 8. American Educational Research Journal, 48, 1187–1225.

Kiiveri, K. 2006. Matkalla lukutaitoon -kaksi kuvausta lukutaidon oppimisesta koulussa. Rovaniemi: Lapin yliopistopaino.

Kittilä, L. 2013. Eläinavusteinen lukutaidon interventio. Pilottitutkimus lukutilanteiden tapahtumien observoinnista ja intervention vaikutuksesta 2.- ja 3.-luokkalaisten lasten lukumotivaatioon. Turun yliopisto, psykologian pro gradu -tutkielma.

Kupari, P., Välijärvi, J., Andersson, L., Arffman, I., Nissinen, K., Puhakka, E. & Vettenranta, J. 2013. PISA2012 – Ensituloksia. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2012:20. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö

Kruger, K. A. & Serpell, J. A. 2010. Animal-Assisted Interventions in mental-health: definitions and theoretical foundations. Teoksessa Fine, A. H. (toim.) Handbook on animal assisted therapy: Theoretical foundations and guidelines for practice. Elsevier Inc. 33−44.

Ladd, D. & Barker, S. 2017. Dogs on Call in a Patient Library. Journal of Hospital Librarianship 17 (1), 2−-29.

Lane, H. B. & Zavada, S. D. W. 2013. Reading gets ruff. Canine-Assisted Reading Programs. The Reading Teacher 67 (2), 87−95.

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

Lehtonen, H. 1993. Lukutaidon kehittyminen ja sen yhteydet nimeämiseen, motivaatioon ja koulumenestykseen. Tampere: Tampereen Yliopisto.

Lepola, J, Niemi, P., Kuikka, M., & Hannula, M. M. 2005. Cognitive-Linguistic Skills and Motivation as Longitudinal Predictors of Reading and Arithmetical Achievement: A follow-up Study from Kindergarten to Grade 2. International Journal of Educational Research 43, 250−271.

Lepola, J., Vauras J. & Mäki, H. 2000. Gender differences in the development of academic self-concept of attainment from 2nd to the 6th grade: Relations with achievement and perceived motivational orientation. The journal of Hellenic Psychological Society 7, 3−21.

Leppänen, U., Niemi, P., Aunola K. & Nurmi, J-E. 2004. Development of reading skills among preschool and primary school pupils. Reading Research Quarterly 39 (1), 72−93

Lerkkanen, M-K. 2006. Lukemaan oppiminen ja opettaminen esi- ja alkuopetuksessa. Helsinki: WSOY Oppimateriaalit.

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

Lerkkanen, M-K. 2008. Lukemaan oppiminen ja opettaminen esi- ja alkuopetuksessa. 2. painos. Helsinki: WSOY Oppimateriaalit.

Lindeman, J. 1998. Ala-asteen lukutesti ALLU. Turku: Turun yliopisto, Oppimistutkimuksen keskus.

Linnakylä, P. & Malin, A. 2007. Miten tukea heikkoja lukijoita? Lukuharrastukseen sitoutuminen lukutaidon vahvistajana. Kasvatus 38 (4) 304−315.

Linnakylä, P., Kupari, P., Törnroos, J. & Reinikainen, P. 2005. Sukupuolierot lukutaidossa matematiikan ja luonnontieteiden osaamisessa sekä ongelmanratkaisussa. Teoksessa Kupari, P. & Välijärvi, J. (toim.) Osaaminen kestävällä pohjalla. PISA 2003 Suomessa. Jyväskylä: Koulutuksentutkimuslaitos. Jyväskylän yliopisto, 105–114.

Lundell, K. 2013. Koira-avusteinen vapaaehtoistoiminta – kokemuksia ja ajatuksia. Teoksessa Ikäheimo, K. (toim.) Karvaterapiaa. Eläinavusteinen työskentely Suomessa. Helsinki: Solution Models House, 64−70

Lyytinen, H. 2004. Sukupuoli ja oppimisvaikeudet. Teoksessa Opetushallitus Koulu-Sukupuoli- oppimistulokset. Helsinki.

Lyytinen, H., Aro, M., Eklund, K., Erskine, J., Guttorm, T., Laakso, M-L., Leppänen, P. H. T., Lyytinen, P., Poikkeus, A-M., Richardson, U. & Torppa, M. 2004. The development of children at familial risk for dyslexia: Birth to early school age. Annals of Dyslexia 54, 184–220.

Lyytinen, H. & Lyytinen, L. 2006. Mitä auttajan on hyvä tietää, kun lapsella on lukemisvaikeuksia? http://www.lukimat.fi/lukeminen/kirjoituksia/suomenkieliset-artikkelit/lukivaikeudet.pdf (Luettu 3.4.2017).

McCune, S., Esposito, L. & Griffin, J. A. 2017. Introduction to a thematic series on animal assisted interventions in special populations. Applied Developmental Science 21 (2), 136−138.

Merisuo-Storm, T. 2006. Girls and Boys like to read and write different texts. Scandinavian Journal of Educational Research 50 (2), 111−125.

Merisuo-Storm, T. & Soininen, M. 2014. The interdependence between young students' reading attitudes, reading skills and self-esteem. Journal of educational and social research,4 (2), 122−130.

Merisuo-Storm, T. & Soininen, M. 2013. Esi-ja alkuopetusikäisten poikien itsetunto, lukemisasenteet, lukemisminäkuva ja lukemisen taidot. Teoksessa S. Mahlamäki-Kultanen, T. Hämäläinen, P. Pohjonen & K. Nyyssölä (toim.) Maailman osaavin kansa 2020 – Koulutuspolitiikan keinot, mahdollisuudet ja päämäärät. Tampere: Juvenes Print – Suomen Yliopistopaino, 82–95.

Metsämuuronen, J. 2009. Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä. Jyväskylä: Gummerus.

Mäkihonko, M. 2006. Luetun ymmärtämisen ja tuottavan kirjoittamisen kehittyminen alkuopetuksen aikana. Joensuu: Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja 116.

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

Nummenmaa, L. 2009. Käyttäytymistieteiden tilastolliset menetelmät. Helsinki: Tammi.

Odendaal, J. 2000. Animal-assisted therapy – magic or medicine? Journal of Psychosomatic Research 49 (4), 275–280

Onatsu-Arvilommi, T. & Nurmi, J-E. 2000. The role of task-avoidant and task-focused behaviors in the development of reading and mathematical skills during the first school year: A cross-lagged longitudinal study. Journal of Educational Psychology 92, 478−491.

Onatsu-Arvilommi, T., Nurmi, J-E. & Aunola, K. 2002. The development of achievement strategies and academic skills during the first year of primary school. Learning and Instruction 12, 509−527.

Opetushallitus 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet.

Opetushallitus 2014. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet.

Opetushallitus 2016. Suomi toisena kielenä ja kirjallisuus. Informaatioaineistot. http://www.oph.fi/download/179053_suomi_toisena_kielena_ja_kirjallisuus.pdf

Opetushallitus 2017. http://www.oph.fi/koulutus_ja_tutkinnot/perusopetus/kieli-ja_kulttuuriryhmat/maahanmuuttajataustaiset_oppilaat. (Luettu 10.7.2017)

Patentti- ja rekisterihallituksen tavaramerkkitietokanta: http://epalvelut.prh.fi/web/tietopalvelu/haku?p_p_id=trademarksearchportlet_WAR_trademarknis10SNAPSHOT&p_p_lifecycle=1&p_p_state=normal&p_p_mode=view&p_p_col_id=column1&p_p_col_count=1&_trademarksearchportlet_WAR_trademarknis10SNAPSHOT_myaction=searchTrademarks#r0. Luettu 26.7.2017.

Peltomaa, K. 2014. ”Opinkohan mä lukemaan?” Lukivaikeuksien tunnistaminen ja kuntouttaminen alkuopetusvaiheessa. Jyväskylä: Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 487.

Perusopetuslaki 628/1998.

Pintrich, P. R. 2003. A Motivational Science Perspective on the Role of Student Motivation in Learning and Teaching Contexts. Journal of Educational Psychology 95 (4), 667−686.

Puolakanaho, A., Ahonen, T., Aro, M., Eklund, K., Leppänen, P., Poikkeus, A-M., Tolvanen, A., Torppa, M. & Lyytinen, H. 2008. Developmental links of very early phonological and language skills to second-grade reading outcomes: Strong to accuracy but only minor to fluency. Journal of Learning Disabilities 41, 353–370.

Rantanen, V. 2011. Ekapeli-Maahanmuuttaja lasten lukemaan oppimisen tukena. NMI-bulletin 1. http://bulletin.nmi.fi/article/ekapeli-maahanmuuttaja-lasten-lukemaan-oppimisen-tukena/ (Luettu 10.8.2017)

Ronimus, M. 2012. Digitaalisen oppimispelin motivoivuus: Havaintoja Ekapeliä pelanneista lapsista. Jyväskylä studies in education, psychology and social research 437.

Ruotsalainen, P. 2017. Interventiotutkimus oppilaiden motoristen taitojen ja lukutaidon kehittymisestä sekä niiden välisistä yhteyksistä ensimmäisen kouluvuoden aikana. Joensuu: University of Eastern Finland. Dissertations in Education, Humanities, and Theology; 98.

Ryan, R. M. & Deci, E. L. 2000. Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and directions. Contemporary Educational Psychology 25, 54−67.

Saarela, M. & Kärkkäinen, T. 2014. Discovering gender-specific knowledge from Finnish basic education using PISA scale indices. Proceeding of the 7th International Conference on Educational Data Mining, 60−68.

Schiefele, U., Schaffner, E., Möller, J. & Wigfield A. 2012. Dimensions of reading motivations and their relations to reading behavior and competence. Reading Research Quarterly 47, 427−463.

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

Sikiö, R., Siekkinen, M. & Holopainen, L. 2015. Literacy Development Among Language Minority Background and Dyslexic Children in Finnish Orthography Context, Reading Psychology, 37 (5), 706-727

Silven, M., Poskiparta, E., Niemi, P. & Voaten, M. 2007. Precursors of reading skill from infancy to first grade in Finnish: Continuity and change in a highly inflected language. Journal of Educational Psychology 99 (3), 516−531.

Sulkunen, S. & Välijärvi, J. (toim). 2010. Kestääkö osaamisen pohja? PISA 09. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2012:12.

Suomen YK-Liitto. 2013. http://www.ykliitto.fi/uutiset-ja-tiedotus/uutisarkisto/mika-kaikkien-oikeus-muttei-kaikkien-ulottuvilla (Luettu 15.3.2017)

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

Toiviainen, M. 2016. Mikä ihmeen #pojatkinlukee? http://rosvot.fi/kalenterikarju/mika-ihmeen-pojatkinlukee (Luettu 10.8.2017.)

Torppa, M. 2007. Pathways to reading acquisition effects of early skills, learning environment and familial risk for dyslexia. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 325.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2013. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.

Vettenranta, Välijärvi, Ahonen, Hautamäki, Hiltunen, Leino, Lähteinen, Nissinen, K., Nissinen V., Puhakka, Rautopuro, J. & Vainikainen, M. P. 2016. Pisa 15 – Huipulla pudotuksesta huolimatta. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2016:41.

Viitanen, E. 2013. Kuuntelija, joka ei hauku tai kritisoi. Lukuterapiakoiran ja lukijan välinen vuorovaikutus. Pro gradu. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos.

Välijärvi, J., Kupari, P. & Linnakylä, P. 2002. Oppilaat opiskelunsa laadun ja määrän säätelijöinä. Teoksessa J. Välijärvi & P. Linnakylä (toim.) Tulevaisuuden osaajat. PISA 2000 Suomessa. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos, 121–140.

Välijärvi, J., Kupari, P., Ahonen, A. K., Arffman, I., Harju-Luukkainen, H., Leino, K., Niemivirta, M., Nissinen, K., Salmela-Aro, K., Tarnanen, M., Tuominen-Soini H., Vettenranta, J., Vuorinen, R. 2015. Millä eväillä osaaminen uuteen nousuun? Pisa 2012 tutkimustuloksia. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2015:6.

Välijärvi, J., Kupari, P., Linnakylä, P., Reinikainen, P., Sulkunen, S., Törnroos, J. & Arffman, I. 2007. The Finnish success in PISA – and some reasons behind it 2. PISA 2003. Koulutuksen tutkimuslaitos. Jyväskylän yliopisto.

Wigfield, A. 2010. Children's Motivations for Reading and Reading Engagement. Teoksessa Malloy, J. A. & Marinak, B. A. & Gambrell, L. B. (toim.) Essential Reading On Motivation, 13−27.

Wigfield, A. & Guthrie, J. T. 1995. Dimensions of children's motivations for reading: An initial study (Research Report No. 34). Athens: National Reading Research Center.

Wigfield, A. & Eccles J. S. 2000. Expectancy–Value Theory of Achievement Motivation. Contemporary Educational Psychology 25 (1), 68−81.

Yap, E., Scheinberg, A. & Williams, K. 2016. Attitudes to and beliefs about animal assisted therapy for children with disabilities. Complementary Therapies in Clinical Practice 26 (2017), 47−52.

Zambo, D. & Brozo, W. 2009. Bright Beginnings for boys: Engaging young boys in activite literacy. Newark, DE: International Reading Association.

Zents, C. E., Fisk, A. K. & Lauback, C. W. 2017. Paws for Intervention: Perceptions About the Use of Dogs in Schools. Journal of Creativity in Mental Health, 12 (1), 82−98.

LIITTEET

LIITE1. Kyselylomake

Nimi: _____ Luokka: _____

Olen täysin samaa mieltä.

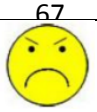
Olen melkein samaa mieltä.

En osaa sanoa.

Olen hieman eri mieltä.

Olen täysin eri mieltä.

Tykkään mansikkajäätelöstä.					
Tykkään hämähäkeistä.					
Koulussa on kivaa.					
Harrastan jääkiekkoa.					

					
Olen hyvä lukija.					
Verrattuna muihin koulun oppiaineisiin ja taitoihin, olen paras lukemisessa.					
Jos kirja on hyvä, minua ei haittaa, vaikka se olisikin hieman vaikeaa luettavaa.					
Tykkään lukea uutta tietoa aiheista, jotka kiinnostavat minua.					
Toisinaan kun luen, saatan kadottaa ajantajuni.					
Lukiessani hyvää kirjaa minusta tuntuu, kuin olisin kirjan henkilöiden kanssa kaveri.					
Minulle on tärkeää, että olen hyvä lukija.					
Lukutaito on minusta todella tärkeä taito.					
Minusta on kivaa, jos opettaja tai ystäväni kehuu minua lukijana.					
Minusta on tärkeää, että saan todistukseen hyvän arvioinnin lukemisesta.					
Käyn usein kirjastossa perheeni tai kavereiden kanssa.					
Luen toisinaan sisarusteni tai vanhempieni kanssa.					
Juttelen kavereideni kanssa toisinaan siitä, mitä kirjoja olen lukenut.					
Minusta on kivaa, jos olen ainoa, joka tietää oikean vastauksen johonkin lukemiseen liittyvään kysymykseen.					
Luen paljon, jotta olisin parempi lukija kuin luokkatoverini.					
Teen lukuläksyt aina niin kuin opettaja pyytää.					
En tykkää lukea, jos sanat ovat liian vaikeita minulle.					
Monimutkaisia tarinoita ei ole kiva lukea.					
Tykkään lukea lukukoiralle.					
Odotan innolla niitä päiviä, kun saan lukea lukukoiralle.					
Lukukoira kuuntelee minua hyvin.					
Minua pelottaa lukea lukukoiralle.					

LIITE 2. Haastattelurunko.

Kysymykset: (*kursiivilla olevat kysymykset vain lukukoiralle lukeville*)

1. Millaisia kirjoja/tekstejä sinusta on kiva lukea?
2. Millaisia kirjoja/tekstejä et tykkää lukea?
3. Mistä löydät itsellesi mukavaa luettavaa?
4. Milloin ja missä tykkäät lukea, kenen kanssa?
5. Kuinka usein luet?
6. *Kuvaile, millainen lukukoira mielestäsi on.*
7. *Miksi tykkäät lukea lukukoiralle?*
8. *Mikä on parasta lukukoiralle lukemisessa?*
9. *Miten usein haluaisit lukea lukukoiralle?*
10. *Miten koet opettajan/ohjaajan läsnäolon lukukoirahetkissä?*
11. *Muuttaisitko jotain lukukoirahetkistä?*
12. *Mitä muuta haluaisit sanoa lukukoirahetkistä?*
13. *Jos lukukoiraa ei olisi, niin tykkäisitkö lukemisesta yhtä paljon?*
14. Milloin muulloin luet koulussa kuin lukukoirahetkissä ja onko silloin kiva lukea?
15. Minkä takia et halunnut lukea koiralle?
16. Oletko ollut minkä verran eläinten kanssa?
17. Oletko nähnyt lukukoiran, miltä se on tuntunut?

LIITE3. Lupahakemus huoltajille

Hyvät vanhemmat,

Opiskelen luokanopettajaksi Itä-Suomen yliopistossa. Pääaineenani on kasvatustiede ja opettajankoulutukseeni kuuluu pro gradu -tutkielman laatiminen. Tutkimukseni aiheena on **toisen vuosiluokan oppilaiden lukemismotivaatio ja lukukoiran käyttö alkuopetuksessa**. Lukukoiralle lukeminen on vapaaehtoista. Tutkimukseen tarvitaan sekä sellaisia oppilaita, jotka lukevat lukukoiralle että sellaisia, jotka eivät lue lukukoiralle. Lapsenne koulussa on kevään aikana lukukoira, jolle lapset voivat vapaaehtoisesti lukea. Täten haluaisin toteuttaa tutkimukseni lapsenne koulussa.

Tutkimusaineiston koonti oppilailta toteutetaan sekä tutkimuksen alussa että lopussa lukemismotivaatiota kartoittavalla kyselylomakkeella ja lukutaitoa mittaavalla ALLU-testillä. Tutkimuksen lopussa tehdään myös lyhyet haastattelut oppilaille heidän kokemuksistaan. Lisäksi tutkimuksen aikana käyn havainnoimassa koululla lukukoiratoimintaa. Kerään aineiston kevään 2016 aikana luokan opettajan kanssa sovittuna ajankohtana. Aineiston koonnin suoritan itse. Koottua aineistoa käytän vain kasvatustieteen syventävien opintojen pro gradu –tutkielmassa. Tutkimus tapahtuu lapsen ehdoilla eikä tutkimukseen osallistuville lapsille koidu haittaa tutkimukseen osallistumisesta. Kiitokseksi tutkimukseen osallistumisesta lapsi saa tarran.

Osallistuminen tutkimukseen on täysin vapaaehtoista. Lapsilla on tutkimuksen aikana oikeus kieltäytyä tutkimuksesta. Tutkimuksen järjestelyt, tietojen säilyttäminen ja tulosten raportointi ovat täysin luottamuksellisia. Tulokset julkaistaan tutkimusraportissani siten, että yksittäistä oppilasta ei voida tunnistaa.

Tutkielmaani ohjaa Itä-Suomen yliopistossa Soveltavan kasvatustieteen ja opettajankoulutuksen osastossa Joensuussa apulaisprofessori, KT Sari Havu-Nuutinen.

Annan mielelläni lisätietoja tutkimuksestani.

Ystävällisin terveisin,

Nina Eriksson, luokanopettajaopiskelija

0440525166

ninaer@student.uef.fi

Huoltajien lupalomake tutkimukseen

Kysyn Teiltä yksityiskohtaisemmin lupaa lapsenne tutkimukseen osallistumisesta. Voisitteko ystävällisesti täyttää alla olevat kohdat ja palauttaa lomakkeen lapsenne luokanopettajalle 2-3 päivän kuluessa.

Lapsen nimi:_____

Opettajan nimi:_____

Olen perehtynyt tämän tutkimuksen tarkoitukseen ja sisältöön.

Lapsen osallistuminen tutkimukseen

( ) Kyllä. Lapsi voi osallistua tutkimukseen.

( ) Kyllä, lapsi lukee lukukoiralle.

( ) Ei, lapsi ei lue lukukoiralle.

( ) Ei. Lapsi ei voi osallistua tutkimukseen.

Päiväys ja huoltajan allekirjoitus

_____