

Jarkko Hautala
Miia Ronimus
Enni Juntila
Nina Kullberg
Kaisa Eräpuro
Tuija Leena Viirret
Jarmo Lintunen

Onko lukuteatteri tehokas tapa harjoitella lukemista? Pilottitutkimuksen tuloksia ReadDrama -hankkeesta

Kohokohdat

- Lukuteatterissa harjoitellaan ilmaisevaa ääneenlukua näytelmätekstien parissa lapsia innostavalla tavalla.
- Viidentoista oppitunnin mittaista lukuteatterijaksoa kokeiltiin yhdellä koululla kolmannen luokan heikkojen lukijoiden parissa. Lukutaitojen kehitystä seurattiin suhteessa kahteen verrokkiryhmään: koulun tukea saaviin heikkoihin lukijoihin ja tyyppillisesti lukeviin oppilaisiin.
- Heikoista lukijoista vain lukuteatteriryhmään osallistuneet oppilaat kehittivät lukusujuvuudessa.
- Oppilaat pitivät lukuteatterista paljon, ja heidän minäpystyvyydessään havaittiin myönteistä kehitystä.
- Pienryhmätoimintana järjestettävä lukuteatteri on erittäin lupaava lukemisen kohdennetun tuen muoto.

Lukuteatteri on draamaopetuksen muoto, jossa ilmaisevaa lukemista harjoitellaan näytelmätekstien kautta lapsia innostavalla tavalla. Aiemmissä tutkimuksissa lukuteatteri on osoittautunut tehokkaaksi tavaksi kehittää lukusujuvuutta, ilmaisevaa ääneen lukemista ja sanastoa, mutta sen vaikutuksia heikkoihin lukijoihin on tutkittu vain vähän, eikä Suomessa lukuteatteria ole tutkittu lainkaan. Ker-

romme tässä artikkelissa ReadDrama-hankkeen pilottitutkimuksesta, jossa selvitettiin lukuteatterin tehokkuutta ja mielekkyyttä lukusujuvuuden harjoittamisessa kolmasluokalaisilla oppilailta (N = 22). Oppilaat, jotka sijoituivat lukusujuvuudeltaan ikäryhmänsä heikoimpaan viidennekseen, jaettiin kolmeen ryhmään: tavoitemuotoinen lukuteatteri (n = 5), harjoitemuotoinen lukuteatteri (n = 5) ja kou-

lun normaali tuki ($n = 7$). Lisäksi alku- ja loppumittauksiin osallistui tyypillisesti lukevia verrokkioppilaita ($n = 5$). Tulosten mukaan lukuteatteriin osallistuneiden lasten lukusujuvuus kehittyi, kun taas koulun tukea saaneiden heikkojen lukijoiden lukusujuvuus ei kehittynyt tutkimusjakson aikana. Lisäksi lukuteatteriin osallistuneiden minäpystyvyydessä oli havaittavissa kehitystä lukutaidon kehittymisen ja näyttölemisen osa-alueilla. Oppilaat myös pitivät lukuteatteriin osallistumisesta. Pilottitutkimuksen havaintojen perusteella lukuteatteri on erittäin lupaava pienryhmämuotoinen kohdennetun tuen muoto lukemiseen. Käynnissä oleva laajempi tutkimus tuo tarkempaa tietoa lukuteatterin vaikuttavuudesta.

Asiasanat: lukuteatteri, lukivaikeus, lukusujuvuus, kuntoutus

JOHDANTO

Lukusujuvuuden pulmien tiedetään olevan sitkeitä ja vaikeasti kuntoutettavissa (Huemer, 2009). Perinteiset teknisiin lukutaitoihin keskittyvät harjoitusohjelmat korostavat toistavaa lukemista ja lukemisen määrää ja ovat siten helposti yksitoikkoisia (Huemer, 2009). Viime vuosina lukemisen kuntoutustutkimuksissa on alettu kiinnittää huomiota myös motivointiin, kuten kannustaviin palautejärjestelmiin ja minäpystyvyyden tukemiseen (Aro ym., 2018). Silti näidenkin harjoitusohjelmien pääosassa on taitoharjoittelu. Useimmat lapset eivät kuitenkaan suhtaudu harjoitteluun pitkäjännitteisesti ja tavoitteisiin päämäärätietoisesti pyrkien vaan kokonaisvaltaisemmin, tehden sitä mikä on hauskaa ja mielekästä. Tästä lähtökohdasta ajateltuna tarvitaan tutkimuksia selvittämään,

voitaisiinko lukemisen harjoittelu upottaa johonkin lapsia motivoivaan toimintaan kuten näyttölemiseen, jossa lukemista tulee harjoiteltua lähes huomaamatta. Tällaista pedagogista lähestymistapaa nimitetään eheytytyksi opetuksiksi (ks. Karvinen, 2003). Tutkimuksissa eheytytyt opetus tavat on todettu yleisesti tehokkaiksi (Johnson, Johnson & Stanne, 2000), mutta tutkimus erityispedagogiikan piirissä on ollut vielä vähäistä. Keskeistä on tunnistaa tarkemmin niitä tekijöitä, joihin eheyttämisen oppimista edistävä vaikutus perustuu. Yksi oppimista edistävä tekijä saattaa olla toiminnan kokonaistavoite. Tässä tutkimuksessa asiaa lähestytään vertaamalla kahta lukuteatteriohjelmaa, joissa toisessa toimintaa ohjaa tavoitteen saavuttaminen (kokonaisen näytelmän esittäminen yleisölle), kun taas toisen ryhmän toiminta perustuu yksittäisiin harjoituksiin ilman kokonaistavoitetta.

Lukuteatteri on draamaopetuksen muoto, jossa ilmaisevaa lukemista harjoitellaan näytelmätekstien kautta (Keehn, Harmon & Shoho, 2008). Aiemmissä tutkimuksissa lukuteatteri on osoittautunut tehokkaaksi tavaksi kehittää monia lukutaidon osatekijöitä, kuten lukusujuvuutta, ilmaisevaa ääneen lukemista sekä sanastoa (Kariuki & Rhymer, 2012; Keehn, 2003; Keehn ym., 2008; Young & Rasinski, 2009). Lukuteatteriohjelmien on osoitettu kehittävän myös heikkojen lukijoiden lukusujuvuutta, luetun ymmärtämistä ja lukumotivaatiota (Corcoran & Davis, 2005; Isa, Luen, Sewestian, & Omar, 2013; Lewis & Feng, 2014; Mraz ym., 2013). Lukuteatteritutkimuksiin osallistuneet oppilaat ja opettajat ovat haastatteluisa kertoneet oppilaiden kehittyneen ilmaisevan ääneen lukemisen taidoissa ja

innostuneen ylipäänsä lukemaan enemmän (Clark, Morrison & Wilcox, 2009; Millin & Rinehart, 1999).

Lukuteatterin vaikuttavuuden voisi olettaa perustuvan erityisesti toistavaan lukemiseen (Huemer, 2009) ja ilmaisevan ääneen lukemisen harjoitteluun. Ilmaisevassa ääneen lukemisessa huomiota kiinnitetään myös sopivaan puheen kielelliseen painotukseen ja tekstin merkitysten ilmaisuun, joiden tiedetään selittävän jonkin verran (alle 10 %) luetun ymmärtämisen taidosta lukusujuvuuden lisäksi (esim. Veenendaal ym., 2014). Ilmaiseva lukeminen on siis keskeinen osa lukutaitoa, joka osaltaan vaatii erityisharjoittelua, sillä tutkimusten mukaan jopa 40 prosentilla ikätasoisesti lukevista lapsista on pulmia ilmaisevassa lukemisessa (Yildiz, Yildirim, & Çetinkaya, 2009).

Lukuteatterin täydentäminen eksplisiittisellä lukusujuvuuden ja ilmaisutaitojen opetuksella ei kuitenkaan tuottanut lisähyötyä toisen luokan oppilailla Keehin ja kollegoiden (2003) tutkimuksessa, mikä voi viitata siihen, että lukuteatterin vaikutus perustuu myös muihin tekijöihin kuin pelkkään lukuharjoitteluun. Yksi lisätekijä voi olla tuetun ryhmäytymisen mahdollistama jatkuva välitön sanaton ja sanallinen vertaispalaute, joka tukee osaltaan toimintaan kiinnittymistä (Margolis & McCabe, 2006). Toiseksi näyttelemisen tarjoaa mahdollisuuden kokeilla uusia asioita roolien kautta, minkä voi ajatella kehittävämpää empatiataitoja, ja myös mahdollisuuden simuloida ja harjoitella uusia taitoja ja suhtautumistapoja, joita ei omana itsenään rohkenisi kokeilla kenties virheiden pelossa (Heikkinen, 2002; Korhonen ym., 2001). Näistä lähtökohdista ajateltuna

draamakasvatuksellinen lukuteatteriharjoittelu on lupaava tapa sekä harjoitella lukusujuvuutta että innostua lukemisesta.

Niilo Mäki Instituutissa on käynnissä Suomen Akatemian rahoittama tutkimushanke (ReadDrama, 2018–2023, ks. readrama.nmi.fi), jossa lukuteatterin vaikuttavuutta tutkitaan kokonaisvaltaisella tutkimusotteella. Aiemmissa, lähinnä Yhdysvalloissa tehdyissä tutkimuksissa lukuteatteriohjelmat ovat olleet muodoltaan hyvin intensiivisiä ja ne ovat koostuneet päivittäisistä harjoitteista noin kahden kuukauden ajan. Tällaiset ohjelmat soveltuvat huonosti Suomen lyhyisiin koulupäiviin. Suomessa realistisempi vaihtoehto lienee pari viikoittaista harjoituskertaa, jotka korvaavat äidinkielen tai erityisopetuksen tunteja. On kuitenkin epäselvää, riittääkö tällainen vähemmän intensiivinen ohjelma tuottamaan toivottuja oppimisvaikutuksia.

Tutkimuksessamme verrataan lukuteatterin ja koulun normaalin tuen vaikuttavuutta lukutaitoihin ja lukumotivaatioon kolmas- ja neljäsluokkalaisilla oppilailla, jotka kuuluvat lukusujuvuudessa ikäluokansa heikoimpaan viidennekseen. Eriytyinen tutkimuskysymys on, tehostaako tavoitemuotoisuus lukuteatterista saattavia hyötyjä. Tähän kysymykseen pyritään vastaamaan vertaamalla kahta lukuteatteriohjelmaa, joista toisessa oppilaat valmistautuvat esittämään lyhyen näytelmän oikealle yleisölle, kun taas toinen ryhmä tekee yksittäisiä lukuteatteriharjoitteita. Tässä artikkelissa raportoimme päätulokset pilottitutkimuksesta, joka tehtiin yhdessä keskisuomalaisessa koulussa kevätlukukaudella 2019, ennen lukuvuonna 2019–2020 suoritettavaa laajempaa vaikuttavuustutkimusta.

MENETELMÄT

Osallistujat. Tutkimuksen osallistujat olivat suomea äidinkielenään puhuvia 3. luokan oppilaita. Luokanopettajat jakoivat tutkimuskirjeet (30 kpl) oppilaille, joiden he arvioivat tarvitsevan lisäharjoittelua lukemisessa, sekä muutamille satunnaisesti valituille, tyypillisesti lukeville verrokkioppilaille. Kaikki 22 oppilasta, jotka palauttivat heidän itsensä ja huoltajansa allekirjoittaman kirjallisen tutkimusluvan, otettiin mukaan tutkimukseen.

Tutkimukseen valituille oppilaille suoritettiin aluksi lyhyt lukutaidon arviointi, jossa heitä pyydettiin lukemaan sanoja sanalistasta (Lukilasse; Häyrinen, Serenius-Sirve & Korkman, 1999). Käsikirjan mukaan tehtävän pistemäärä muodostuu kahden minuutin aikana oikein luettujen sanojen määrästä. Kriteeri harjoitusryhmään valinnalle oli suoriutumisen jääminen ikäryhmän heikoimpaan viidennekseen. Kriteerin ulkopuolelle jäi kuitenkin muutama oppilas, jotka opettajien arvion mukaan tarvitsivat tukea. Testissä näitä oppilaita kuvasi vauhdikas mutta takelteleva lukeminen. Kun tuloksesta vähennettiin puoli pistettä jokaista itsekorjattua sanaa kohden, päästiin opettajien kanssa yksimielisyyteen tuen tarpeessa olevista oppilaista.

Tuen tarpeessa olevien ryhmään valitut oppilaat ($n = 17$) jaettiin kolmeen viiden hengen tutkimusryhmään (koulun normaali tuki, harjoitemuotoinen lukuteatteri, tavoitesuuntautunut lukuteatteri) pseudo-satunnaisesti eli siten, että ryhmien lukusujuvuuden lähtötaso oli yhteneväinen (Kruskall-Wallis H-test, $\chi^2 = .78$, $p = .67$). Kaksi kriteerin rajalle jäänyttä oppilasta sisällytettiin koulun normaalin tuen ryhmään, jolloin tämän ryhmän oppilasmäärä

nousi seitsemään. Viisi yli 20. persenttiin suoriutunutta oppilasta sijoittui tyypillisesti lukevien verrokkiryhmään. Lukuteatteriohjelma korvasi joko kokonaan tai osittain koulun tarjoaman lukemisen kohdennetun tuen tutkimusjakson aikana.

Lukuteatteriohjelma. Lukuteatteriohjelmaa oli kaksi erilaista: tavoitesuuntautunut lukuteatteri ja harjoitemuotoinen lukuteatteri. Tavoitesuuntautuneessa ryhmässä harjoiteltiin yhtenäistä näytelmää ja jokainen oppilas sai oman roolihahmon esitettäväkseen. Harjoitemuotoisessa samaa näytelmää harjoiteltiin yksittäisinä harjoitteinä ilman tarvetta oppia näytelmää ulkoa. Lukuteatterijakso koostui yhteensä 15 harjoitustunnista, joita pidettiin kaksi viikossa koulupäivän aikana. Kukin harjoitustunti sisälsi alku- ja loppuharjoituksen, lämmittelevää ja ilmaisupainotteista toimintaa sekä useita erilaisia lukuharjoitteita.

Kummankin ryhmän toiminta perustui samaan, tätä tutkimusta varten draamakasvatuksen yliopistonopettajien Jarmo Lintusen ja Tuija Leena Viirteen kirjoittamaan Velhokisat-nimiseen näytelmätekstiin. Kaikki näytelmään sisällytetyt lukemisen harjoitteet oli kytketty palvelemaan tekstin tulkinnan draamallisia päämääriä. Esimerkiksi yksi näytelmän hahmoista oli leikkisä sanamuunnoksista pitävä velho, mikä tarjosi mahdollisuuden harjoitella fonologia taitoja ja epäsanonjen lukemista. Harjoitusohjelman koosti draamakasvatuksen aineopinnot suorittanut erityispedagogiikan harjoittelija Kaisa Eräpuro Jarmon ja Tuija Leenan ohjauksessa. Harjoitusohjelmien ohjaajina toimivat draamaopettaja Enni Junttila ja draamakasvatuksen opiskelija Heidi Rantala.

Kahdeksan ensimmäisen harjoitustunnin ohjelma oli samanlainen molemmissa ryhmissä. Yhdeksännellä harjoitustunnilla tavoitesuuntautuneessa lukuteatteriryhmässä tehtiin roolijaot esitettävää näytelmää varten, kun taas harjoitemuotoisessa ryhmässä jatkettiin yksittäisten harjoitteiden tekemistä ilman roolijakoa. Viimeisellä harjoituskerralla ryhmät esittivät näytelmän luokkatovereilleen siten, että harjoitemuotoisen ryhmän oppilaat lukivat näytöksen aluksi roolihahmojen kuvaukset ja tavoitemuotoisen ryhmän oppilaat esittivät näytelmän.

Tutkijoiden tekemien seurantakäyntien ja ohjaajien täyttämien päiväkirjojen perusteella ohjelmaa noudatettiin tarkasti. Toimintaa kuvasi ohjaajien ja ohjattavien läheinen vuorovaikutus. Lukuharjoitukset olivat melko lyhyitä ja kokeiluluontoisia. Draamallisissa harjoituksissa fokus oli kannustaa oppilaita ylipäätään ilmaisemaan tekstiä tavalla tai toisella eikä varsinaista ohjaamista juuri tietynlaiseen ilmaisuun ollut havaittavissa.

MITTARIT

Tutkimusta varten kehitetyt uudet arviointitehtävät rinnakkaisversioineen validoitiin ennen vaikuttavuustutkimusta saman koulun kolmannen ja neljännen luokan muilla oppilailta (N = 114). Uusien tehtävien mittareiden reliabiliteetit on laskettu validointitutkimuksen tulosten perusteella. Alku- ja lopputestit sekä kyselyt tehtiin ryhmätestauksena lukuun ottamatta ilmaisevan äänen lukemisen tehtävää, joka suoritettiin

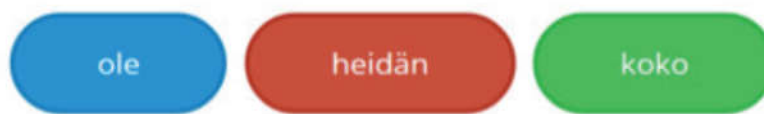
yksilötestinä. Ryhmätestit tehtiin verkkovälitteisesti Niilo Mäki Instituutin kehittämällä Arvio-järjestelmällä (ks. Paananen ym., 2019) koulun kannettavilla tietokoneilla kuulokkeet päässä. Kaikki tehtäväkohtaiset ohjeet tulivat kuulokkeista. Yleisohjeena oppilaita kehoitettiin kuuntelemaan aina kaikki ohjeet loppuun ja tekemään tehtävissä parhaansa. Kaikissa tehtävissä oli aluksi harjoitusosiot.

Lukusujuvuus. Lukusujuvuutta arvioitiin kahden minuutin aikarajallisella lauseiden lukemisen tehtävällä (Suokas, 2008), jossa lukijan pitää päättää, onko lause totta vai ei, ja painaa sen mukaisesti vihreää tai punaista painiketta ($\alpha = .86$). Lauseet esitetään yksi kerrallaan satunnaisessa järjestyksessä, ja pistemäärä on oikeiden vastausten määrä vähennettynä väärin vastausten määrällä.

Tarinan seuraaminen. Toinen lukusujuvuutta arvioiva tehtävä oli tarinan kuunteleminen kuulokkeista ja samalla sen seuraaminen ruudulla näkyvästä tekstistä. Jotkin tekstin sanat oli merkitty tietyillä väreillä, ja kun tarina eteni merkittyyn sanaan, oppilaan tehtävänä oli painaa samalla hetkellä kyseistä sanaa näytön alareunan vaihtoehtoista (kuva 1). Tekstit olivat vanhoja satuja, jotka ovat avoimesti saatavilla osoitteessa wikiaineisto.fi. Sadut oli muokattu nykykieleen sopivaksi. Tehtävän tulos oli reaktioajan mediaani kohdesanan alkamisesta laskettuna; yli viisi sekuntia liian aikaisin tai myöhään painetut kerrat oli poistettu. Tehtävän rinnakkaisversioiden välinen reliabiliteetti oli $\alpha = .73$.

Kiljusen herrasväen kalastusmatka

Eihän se mitään merkillistä **ole** maalla, että lähdetään kalastamaan, mutta kun Kiljuset läksivät sille retkelle, niin oli koko kylä jännityksessä, sillä kun Kiljusille aina tapahtui jotain odottamatonta, tiedettiin **heidän** tältäkin matkalta palaavan monenmoisten seikkailujen jälkeen. Ja olikin se kalastusmatka merkillinen, niin ihmeellinen, että vain Kiljusen herrasväelle saattoi sellaista tapahtua. Koko kylä oli katsomassa heidän lähtöään. Veneeseen oli viety ruokakori ja kahvikojeet, sillä Kiljuset aikoivat **koko** päivän, ehkä vielä seuraavankin viipyä retkellään. __



Kuva 1. Esimerkki äänitetyn tarinan seuraamisen tehtävästä Niilo Mäki Instituutin verkkovälitteisessä Arvio-järjestelmässä.

Luetun ymmärtäminen. Tutkimusta varten kehitimme nopeasti suoritettavissa olevan luetun ymmärtämisen tehtävän kolmine rinnakkaisversioineen (ks. Gellert & Elbro, 2013). Tehtävässä näytöllä näkyy aina kerrallaan viiden virkkeen teksti, jossa on neljä sana-aukkoa (kuva 2). Oppilaan tehtävänä on valita kuhunkin aukkoon tekstin kokonaisuuteen parhaiten sopiva sana neljästä eritasoisesta vaihtoehdosta (pisteytys 0–1, enimmäispistemäärä 28), jotka ilmestyvät pudotusvalikkoon. Valinnat hyväksytään lopuksi erillisellä painikkeella, minkä jälkeen ilmestyy uusi teksti. Yhteen-

sä täydennettäviä tekstejä on seitsemän. Testi korreloi hyvin perinteisen luetun ymmärtämisen tehtävän kanssa (jossa lapsi lukee ensin tekstin ja vastaa sitten sitä koskeviin kysymyksiin; Lindeman, 1998) ($r = .60$); rinnakkaisversioiden välinen reliabiliteetti on $.86$. Regressioanalyysin mukaan testi painottaa perinteistä luetun ymmärtämisen tehtävää enemmän päätteilykykyä (Mäenpää & Radwan, 2019). Päätteilykykyä pidetään nykyisin yhtenä luetun ymmärtämisen ydintaidoista (Daugaard, Cain & Elbro, 2017).

Lampi

Lammelta kuului koväänistä vaakkumista, sillä sorsat olivat muuttaneet lammelle asumaan talven jälkeen. Sorsalampi oli Anniinan kodin lähellä, ja tänään hän halusi mennä valokuvaamaan sorsia. Hänen äitinsä otti mukaan kuivunutta pullaa ja he kävelivät yhdessä lammelle. Suunnitelman mukaisesti sorsat kerääntyivät ympärille, kun hän mursi ja ripotteli leivonnaista niille. Anniina sai napattua lähikuvia linnuista.



Kuva 2. Esimerkki luetun ymmärtämisen tehtävästä.

Ilmaisevan ääneen lukemisen yksilötesti. Tämä tehtävä tehtiin tutkimusavustajan ohjauksessa. Alkutestin tarina kertoi, kuinka Matti oppi ajamaan polkupyörällä (155 sanaa, 1 152 merkkiä), ja lopputestin teksti kertoi, kuinka Virpi haki postista paketin (151 sanaa, 1 180 merkkiä). Tekstit laati Jarkko Hautala. Tekstit sisälsivät viisi repliikkiä, jotka tarjosivat selkeän mahdollisuuden tunneilmaisuun. Oppilas luki ensin tekstin äänettömästi ja vastasi sitten tekstin kokonaisuuden hahmottamista mittaavaan monivalintakysymykseen. Tämän jälkeen tutkimusavustaja pyysi oppilasta lukemaan tekstin ääneen niin, että ”se kuulostaisi mielenkiintoiselta”. Suorituksesta mitattiin lukuaika ($\alpha = .91$), väärin luettujen sanojen lukumäärä ($\alpha = .80$) ja itsekorjattujen sanojen luku-

määrä ($\alpha = .85$).

Ilmaisun arvioimiseksi suoritus pisteytettiin Zutellin ja Rasinskin (1991) lukusujuvuusmittarin neljän ulottuvuuden mukaan. Ulottuvuudet ovat painotus, sujuvuus, tahti ja tunneilmaisuus. Painotus on lukijan sana- ja lausepainotusta sekä sanojen merkityksen ilmaisua painotuksen avulla. Sujuvuudella mitataan lukijan dekodeeraamisen taitoa, takeltelua, toistoja ja itsekorjailuja. Tahti kuvaa lukemisen yleistä etenemistä. Tunneilmaisuus on tunnetason eläytymistä, jossa esimerkiksi sanan merkitystä korostetaan äänenpainon tai äänenkorkeuden vaihtelulla tai repliikki luetaan asiaankuuluvalla äänensävyllä. Koska alkuperäinen neliportainen asteikko osoittautui melko karkeaksi, sitä laajennettiin viisiportaiseksi mahdollisten harjoi-

tusvaikutusten tavoittamiseksi. Oppilaan saamat pisteet olivat hyvin yhteneväisiä kahden eri tekstin välillä ($\alpha = .89-.98$), kun taas pisteyttäjien välillä oli enemmän eroavaisuutta (Spearmanin korrelaatiot neilportaisella asteikolla, $\rho = .71-.78$).

Lukemista koskeva kysely. Lukemiseen liittyviä tunteita arvioitiin yhdeksällä väittämällä. Väittämät koskivat lukiessa koettua iloa ($\alpha = .86$; esim. ”Lukeminen on minusta mukavaa”), ikävystymistä ($\alpha = .85$; esim. ”Kun luen, minua alkaa kylästyttää helposti”) ja ahdistusta ($\alpha = .46$; esim. ”Lukeminen ääneen luokassa jännittää minua”). Väittämiin vastattiin asteikolla 1–5 (1 = ei yhtään totta, 5 = täysin totta). Kysely on mukailtu aiemman kyselyn pohjalta (Lichtenfeld, Pekrun, Stupnisky, Reiss & Murayama, 2012).

Lukemiseen liittyvää minäpystyvyyttä arvioitiin pyytämällä oppilasta kertomaan, kuinka varma hän oli siitä, että pystyy suorittamaan erilaisia lukemiseen liittyviä tehtäviä. Lukusujuvuuteen liittyvää minäpystyvyyttä ($\alpha = .65$) arvioitiin esimerkiksi kysymällä: ”Kuinka varma olet, että pystyt lukemaan sujuvasti ääneen luokassa?” Lisäksi arvioitiin luetun ymmärtämiseen liittyvää minäpystyvyyttä ($\alpha = .46$) ja lukutaidon kehittymiseen liittyvää minäpystyvyyttä ($\alpha = .68$). Lisäksi kysely sisälsi näyttelemiseen liittyvää minäpystyvyyttä ($\alpha = .74$) käsittelevän osion (”Kuinka varma olet, että pystyt näyttelemään pääroolia koulun teatteriesityksessä?”). Kysymyksiin vastattiin asteikolla 1–5 (1 = täysin varma etten pysty, 5 = täysin varma että pystyn). Kysely on mukailtu Aron ja muiden (2018) käyttämän kyselyn pohjalta.

Lukemiseen liittyvää motivaatiota arvioitiin kyselyllä, joka perustuu Self-

Regulation Questionnaire (SRQ) -mittariin (Ryan & Connell, 1989). Mittarilla arvioidaan lapsen koulutyöskentelyn taustalla olevia syitä, joiden perusteella voidaan päätellä, onko toiminta itsemääräytyvää vai ulkoisista syistä johtuvaa (Grolnick & Ryan, 1987). Tässä tutkimuksessa mittari mukautettiin koskemaan lukutehtävien tekemistä. Mittari koostuu neljästä skaalasta, jotka mittaavat itsemääräytymisen eri tasoja. Ulkoisesti säädelyä toimintaa arvioitiin esimerkiksi väittämällä ”Teen lukutehtäväni, koska joudun pulaan, jos en tee niitä” ($\alpha = .64$). Introjektiota (toiminnan syynä hyväksynnän hakeminen itseltä ja muilta) arvioitiin esimerkiksi väittämällä ”Teen lukutehtäväni, koska olisi noloa jättää ne tekemättä” ($\alpha = .71$). Identifikaatiota (toiminnan syynä lukemisen kokeminen tärkeäksi itselle) arvioitiin esimerkiksi väittämällä ”Teen lukutehtäväni, koska ne auttavat minua oppimaan” ($\alpha = .87$). Sisäistä motivaatiota (eli toiminta on täysin itsemääräytyvää) arvioitiin muun muassa väittämällä ”Teen lukutehtäväni, koska pidän niiden tekemisestä” ($\alpha = .93$).

Kiinnittyminen ja haastattelut. Kahdesti lukuteatterin aikana (kerroilla 4 ja 9) tehtiin 13-kohtainen kiinnittymiskysely, jossa lukuteatterin oppilaat arvioivat viisiportaisella asteikolla tunnetason kiinnittymistä (esim. ”Tulen lukuteatterista hyvälle tuulelle”), kiinnittymisen puuttumista (esim. ”Lukuteatterissa on tylsää”), pelkoa ja ahdistusta (esim. ”Minua huolestuttaa, osaanko omat vuorosanani”) sekä käyttäytymistason kiinnittymistä (esim. ”Keskityn hyvin lukuteatteriharjoituksiin”).

Harjoituskertakohtaisia kokemuksia seurattiin pyytämällä oppilasta kertomaan jokaisen harjoituskerran päätteeksi, mitä

mieltä hän oli ollut siitä. Arvio tehtiin viisiportaisen hymiöasteikon avulla. Myös lukuteatteriohjaajat arvioivat jokaisen oppilaan osallistumisen astetta jokaisen harjoituskerran jälkeen asteikolla 1–5. Arvio merkittiin ohjaajan päiväkirjalomakkeeseen.

Sekä luokanopettajat että oppilaat haastateltiin lyhyesti tutkimuksen päätyttyä. Opettajilta kysyttiin, mitä muutoksia oppilaiden käyttäytymisessä he havaitsivat tutkimusjakson aikana. Oppilailta kysyttiin, mitä uutta he olivat oppineet lukuteatterissa ja mitä lukuteatterista jäi päällimmäisenä mieleen.

TULOKSET

Tutkittavien pienen määrän vuoksi alku- ja loppumittauksen välistä eroa testattiin erikseen kussakin ryhmässä ei-parametrisella Wilcoxonin merkittyjen sijalukujen testillä. Tulokset on raportoitu erikseen jokaiselle ryhmälle ja tilastollisen voiman kasvattamiseksi lisäksi yhdistetyille lukuteatteri- ja vertailuryhmille.

Lukutaidon kehittyminen alku- ja loppumittausten välillä. Kuviossa 1 esitetään keskeiset tulokset (ilmaisevan ääneen lukemisen aika ja virheet sekä lukujuvuuden ja luetun ymmärtämisen pistemäärät ryhmäkohtaisina keskiarvoina). Yksilötestauksena tehdyssä ilmaisevan ääneen lukemisen tehtävässä verrokki-ryhmän ja kummankin lukuteatteriryhmän lukunopeus kasvoi: verrokkiryhmällä 122 sekunnista 110 sekuntiin ($p = .042$), harjoitemuotoisella lukuteatteriryhmällä 160 sekunnista 133 sekuntiin ($p = .043$) ja tavoitemuotoisella lukuteatteriryhmällä

168 sekunnista 136 sekuntiin ($p = .043$). Koulun tukea saaneen ryhmän oppilaat eivät kehittyneet lukunopeudessa (nopeus muuttui 155 sekunnista 154 sekuntiin, $p = .55$). Koulun tuki -ryhmän edistys näkyi parhaiten virheiden vähenemisenä 20:stä 13:een, mutta tämä tulos ei ollut merkitsevä ($p = .17$). Yhdistetyn lukuteatteriryhmän oppilaiden ääneen lukemisen nopeus kehittyi 164 sekunnista 134 sekuntiin ($p = .005$).

Ilmaisevan ääneen lukemisen laatua arvioitiin seuraamalla painotusta, dekoodaamisen sujuvuutta, tahtia ja tunneilmiasua, mutta yksittäisissä ryhmissä ei tapahtunut tilastollisesti merkitseviä muutoksia. Sen sijaan yhdistetyssä verrokki- ja koulun tuki -ryhmässä havaittiin kehitystä ($p = .046$) niin sujuvuudessa (2.3:sta 2.7:ään) kuin tahdissa (2.7:stä 3.00:aan). Verrokkiryhmä sai johdonmukaisesti korkeimmat pisteet kaikilla osa-alueilla.

Muut lukutehtävät tehtiin tietokoneella luokissa ryhmätestauksena. Lukujuvuuden testissä kehittyivät merkitsevästi niin verrokkiryhmän (21.4:stä 28.6:een, $p = .042$), harjoitemuotoisen lukuteatteriryhmän (18.8:sta 25.4:ään, $p = .043$) ja tavoitemuotoisen (16.8:sta 25.8:aan, $p = .039$) lukuteatteriryhmän oppilaat, kun taas koulun tukea saaneen ryhmän oppilaat eivät kehittyneet lukujuvuudessa (15.0:sta 15.8:aan, $p = .75$). Yhdistettyjä ryhmiä tarkasteltaessa havaittiin, että vain lukuteatteriin osallistuneet kehittyivät lukujuvuuden testissä (17.8:sta 25.6:een, $p = .005$). Äänitetyn tarinan seuraamisen vastausajassa tai onnistuneiden painallusten lukumäärässä ei tapahtunut tilastollisesti merkitseviä muutoksia missään yksittäisessä tai yhdistetyssä ryhmässä.

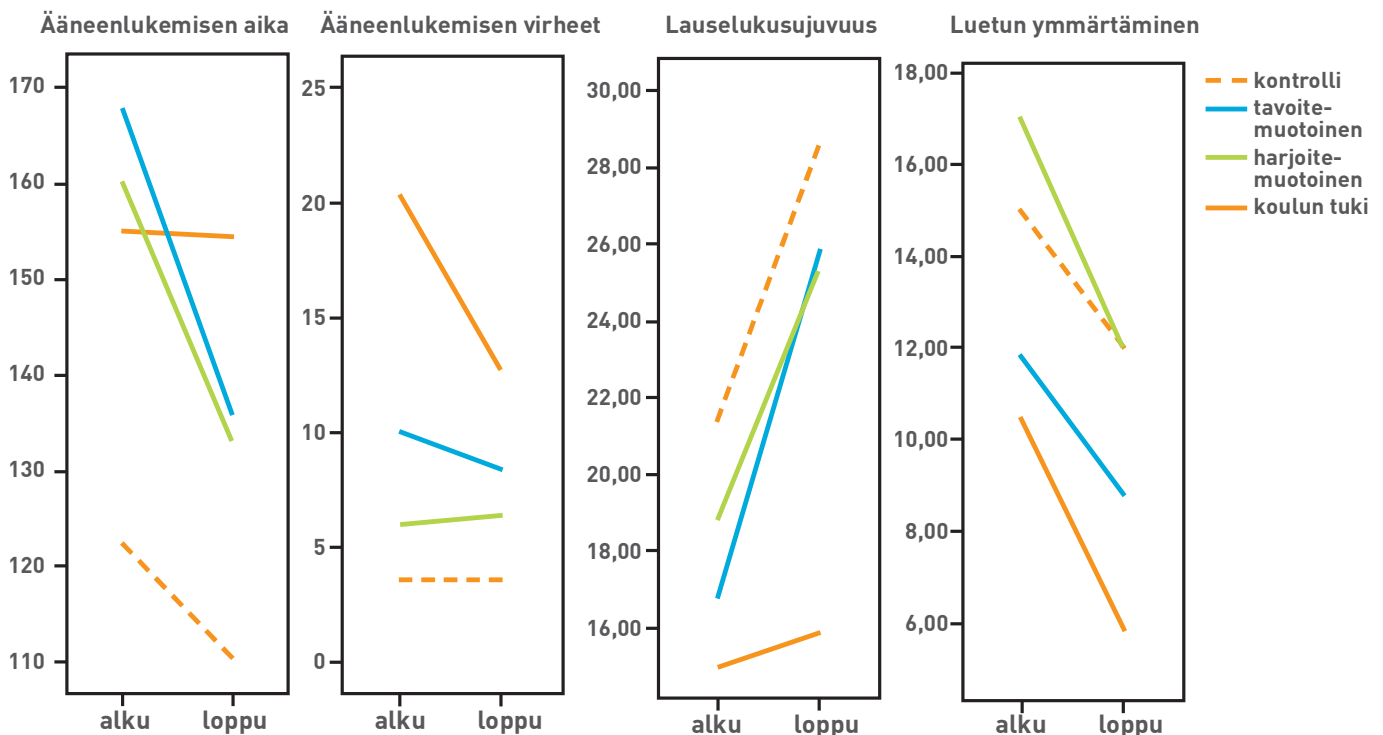
Luetun ymmärtämisen tehtävässä

(maks. 28 pistettä) suoritukset heikkenivät tilastollisesti merkitsevästi harjoitemuotoiseen lukuteatteriin osallistuneilla (17:sta 12:sta, $p = .043$) ja koulun normaalia tukea saaneilla oppilailla (10.4:stä 5.9:ään, $p = .034$); sen sijaan merkitsevää heikkenemistä ei tapahtunut verrokkioppilailla (15:sta 12:sta, $p = .102$) eikä tavoitemuotoiseen lukuteatteriin osallistuneilla oppilailla (11.8:sta 8.8:aan, $p = .225$). Näin ollen yhdistetyissä ryhmissä kummankin ryhmän tulos heikkeni noin neljä pistettä ($ps = .007-.021$). Pistemäärän yleinen väheneminen johtuu siitä, että lopputestissä käytetty luetun ymmärtämisen testin rinnakkaisversio oli jonkin verran vaikeampi kuin alkutestissä käytetty. Rinnakkaisversiot laadittiin siten, että niiden välinen reliabiliteetti pysyi korkeana, eikä niin, että testien keskimääräinen pistemäärä olisi vakio.

Muutokset suhtautumisessa lukemiseen alku- ja loppumittausten välillä.

Keskeiset tulokset esitetään kuviossa 2. Lasten lukemiseen liittyvät tunteet olivat alkumittauksessa ”keskimääräistä tasoa” viisiportaisella asteikolla mitattuna: ilo oli keskimäärin tasoa 3.2, ahdistus 2.4 ja pitkästyminen 3.0. Verrokkiryhmän oppilailla lukemiseen pitkästyminen väheni 2.4:stä 1.7:ään ($p = .066$), ja harjoitemuotoiseen lukuteatteriin osallistuneilla lukemisen ilo väheni 2.5:stä 2.0:aan ($p = .038$). Muita muutoksia lukemiseen liittyvissä tunteissa ei havaittu.

Oppilaiden lukusujuvuuteen liittyvä minäpystyvyys oli alkumittauksessa keskimäärin tasoa 3.3, ymmärtämiseen liittyvä minäpystyvyys oli keskimäärin 3.7, lukuaidon kehittymiseen liittyvä 3.7 ja näyttelemiseen liittyvä 3.2. Harjoitemuotoiseen lukuteatteriin osallistuneilla lukuaidon



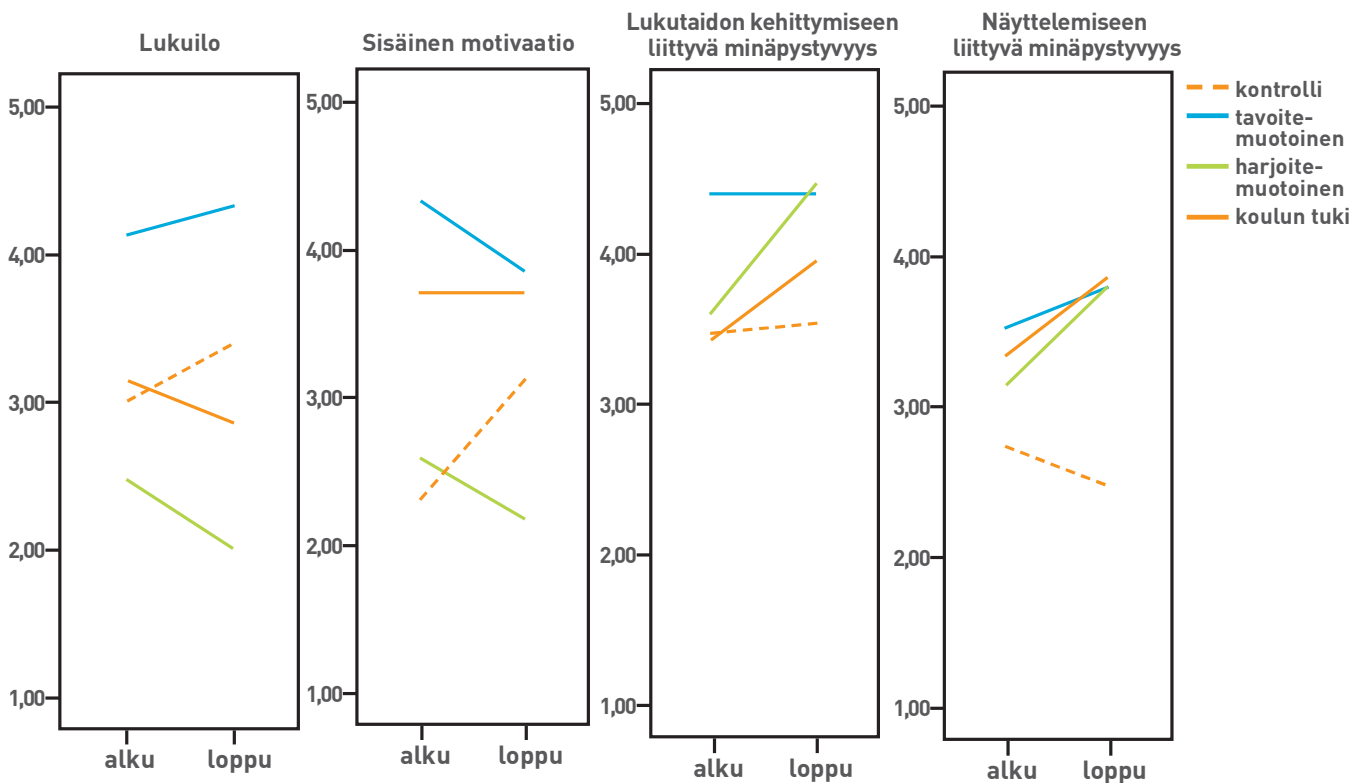
Kuvio 1. Lukutaidon arviointien tuloksien ryhmäkeskiarvot.

kehittymiseen liittyvä minäpystyvyys vahvistui 3.6:sta 4.5:een ($p = .066$). Yhdistettyjä lukuteatteriryhmiä ja yhdistettyjä verrokki- ja koulun tuki -ryhmiä tarkasteltaessa lukuteatteriin osallistuneilla havaittiin oppimisen minäpystyvyyden kasvaneen 4:stä 4.4:ään ($p = .061$) ja näyttelemiseen liittyvän minäpystyvyyden kasvaneen 3.3:sta 3.8:aan ($p = 0.89$).

Oppilaat kuvasivat lukumotivaation alkumittauksessa ulkoisen motivaation tasokseen keskimäärin 3.7, introjektion tasoksi 3.7, identifikaation tasoksi 4.6 ja sisäisen motivaation tasoksi 3.3. Verrokiryhmän oppilailla ulkoinen motivaatio lukemista kohtaan väheni 3.5:stä 3.1:een ($p = .063$) ja sisäinen motivaatio kasvoi 2.3:sta 3.1:een ($p = .041$). Harjoitemuotoiseen lukuteatteriin osallistuneilla sisäinen motivaatio lukemista kohtaan väheni 2.6:sta 2.2:een ($p = .063$). Yhdistettyjä lukuteatteriryhmiä ja yhdistettyjä verrokki- ja koulun tuki -ryhmiä tarkasteltaessa havaittiin jälkimmäisessä ryhmässä sisäisen motivaation kasvaneen 3.1:stä 3.4:ään ($p = .088$).

Lukuteatteriin kiinnittymistä koskevan kyselyn (esitettiin 4. ja 9. harjoituskeralla) mukaan ahdistus lukemista kohtaan

lieveni 2:sta 1.5:een ($p = .059$). Yleisesti ottaen kiinnittymiskyselyn tulokset olivat positiivisessa mielessä katossa tai lattiasa eli lapset pitivät lukuteatterista eivätkä kokeneet sitä ahdistavaksi tai tylsäksi. Myös harjoitekohtaiset arviot lähenivät kattoa, ja sekä oppilaiden omat arviot että ohjaajien arviot viittasivat siihen, että kiinnittyminen parani tavoiteryhmässä roolijaon jälkeen, joka tapahtui ohjelman puolesta välissä. Oppilailta kysyttiin haastatteluisissa, mitä uutta he olivat oppineet lukuteatterissa. Yleisin vastaus (5 kpl) oli ”en tiedä” tai muu eriytymätön vastaus. Kolme oppilasta sanoi lukemisensa kehittyneen, ja kaksi vastausta koski näyttelemistä. Toiseen kysymykseen eli ”mitä lukuteatterista jäi päällimmäisenä mieleen” seitsemän oppilasta vastasi näyttelemisen tai esiintymisen ja kaksi vastasi ”kaikki”. Opettajien haastatteluiden mukaan opettajat havaitsivat neljän lukuteatteriin osallistuneen oppilaan käyttäytymisessä myönteistä muutosta. Heistä mainittiin mm. seuraavaa: ”suhtautuu positiivisesti lukemiseen”, ”tykännyt lukuteatterista”, ”muuttunut innokkaammaksi koulutyötä kohtaan”, ”ujo oppilas rohkaistui, ylittäen itsensä näytelmässä”.



Kuvio 2. Lukemiseen suhtautumiseen liittyvät tulokset, joissa havaittiin muutoksia lukuteatteriryhmillä.

POHDINTA

Tässä artikkelissa kerromme lukuteatterin vaikuttavuutta kartoittavan pilottitutkimuksen tulokset ennen laajempaa aineistonkeruuta. Tutkimusasetelma pyrki vastaamaan kysymykseen, vahvistaako lukuteatteri lukutaitoja ja -motivaatiota koulun tavanomaista tukea tehokkaammin ja tehostaako toiminnan tavoitteellisuus – eli näytelmän harjoittelu ja esittäminen – harjoitusohjelman vaikuttavuutta. Koska pilottitutkimukseen osallistuvien lasten lukumäärä oli vähäinen, aineisto analysoitiin ei-parametrisin tilastomenetelmin sen selvittämiseksi, tapahtuiko ryhmän sisällä muutosta alku- ja loppumittauksen välillä. Pienen osallistujamäärän vuoksi kaikki tu-

okset ovat hyvin alustavia, ja niiden yksi arvo on ohjata tutkimuksellisia ratkaisuja ennen laajempaa aineistonkeruuta.

Taitomittareiden tulosten mukaan kummatkin lukuteatteriryhmät edistyivät lukemisen sujuvuudessa toisin kuin koulun normaalin tuen ryhmä. Tämä vaikutus näkyi tietokoneella tehdyssä hiljaisen lauselukemisen tehtävässä sekä yksilötestinä suoritettun tekstin ääneen lukemisen ajassa. Tulos on lupaava erityisesti siksi, koska lukusujuvuus ei ollut lukuteatterissa erityisen harjoittelun kohteena vaan lukeminen palveli lähinnä draamakasvatuksellisia tarkoituksia.

Sen sijaan vaikutuksia ei näkynyt ilmaisevan ääneen lukemisen laadullisesti pisteytetyissä osa-alueissa eli painotuksessa,

sujuvuudessa, tahdissa ja ilmaisussa eikä myöskään tarinoiden seuraamisen kyvyssä. Ottaen huomioon, että lukuteatterissa harjoiteltiin jossain määrin myös näitä taitoja, tulokset ovat ehkä parhaiten ymmärrettävissä niin, että kolmannen luokan hitaat lukijat ovat vielä hyvin alkuvaiheessa lukemisen sujuvuuden kehityksessä. Tämä tarkoittaa, että heidän kehityspotentiaalinsa on suurin juuri lukusujuvuudessa ja riittävän lukusujuvuuden saavuttaminen on edellytys muiden lukutaitojen kehittymiselle.

Koulun tarjoaman kohdennetun tuen ryhmä ei edistynyt lukusujuvuudessa vaan pikemminkin tarkkuudessa, mikä oli hieman yllättävä tulos. On mahdollista, että tähän ryhmään sattui useampi oppilas, joka tarvitsi harjoitusta juuri lukemisen tarkkuudessa, mihin koulun tarjoama tuki kohdistui. Tämä voisi osaltaan selittää, miksi tämä ryhmä ei edistynyt lukusujuvuudessa.

Luetun ymmärtämisessä havaittiin mahdollisesti suotuisaa kehitystä tavoittemuotoiseen lukuteatteriryhmään osallistuneilla ja tyypillisesti lukevilla verrokki-ryhmän oppilailta. Tämä tulos on hiukan yllättävä, koska myös harjoitemuotoisessa ryhmässä tekstejä pyrittiin ymmärtämään. Jos tämä alustava tulos vahvistuu tulevassa laajassa vaikuttavuustutkimuksessa, viittäisi se siihen, että suuremmat haasteet ja itsensä likoon laittaminen kehittävät korkeampia, ymmärtämiseen liittyviä taitoja. Aiemmin on havaittu, että lukuaktiivisuus kehittää luetun ymmärtämistä vain, jos lukija haastaa itseään lukemalla yhä vaikeampia tekstejä (Schiefele, Schaffner, Möller & Wigfield, 2012). Oppilaiden haastattelutulosten ja ohjaajien laadullisten huomioiden perusteella näytel-

män esittäminen saattoi hyvinkin olla tällainen haaste.

Lukumotivaatiota kartoitettiin kyselyllä, joka kattoi lukemiseen liittyvät tunteet, motivaation laadun sekä minäpystyvyyden eri osa-alueet. Ensinnäkin mittareiden validointitutkimuksessa lukumotivaation mittarit osoittautuivat pääasiassa luotettaviksi, vaikkakin joidenkin skaalojen suhteen mittareita on vielä kehitettävä. Tulosten mukaan oppilaiden lukumotivaatiossa ei tapahtunut suuria muutoksia alku- ja loppumittausten välillä. Harjoitemuotoisessa lukuteatteriryhmässä lukemisen ilo ja sisäinen motivaatio yllättäen hiukan heikkenivät, kun taas lukutaidon kehittymiseen liittyvä minäpystyvyys koheni hieman.

Kun tarkasteltiin yhdistettyjä lukuteatteriryhmiä, lukutaidon kehittymiseen ja näyttelyyn liittyvä minäpystyvyys koheni viitteellisesti jakson aikana. Nämä tulokset ovat hyvin alustavia, ja niille tarvitaan vahvistusta laajemmalla aineistolla. Lukuteatterin voi kuitenkin olettaa vaikuttavan positiivisesti minäpystyvyyteen, sillä lukuteatterissa lasten on mahdollista kokea onnistumisia, nähdä vertaisten onnistumisia, saada positiivista palautetta ja kokea myönteisiä tunteita, jotka ovat kaikki keskeisiä minäpystyvyyden lähteitä (Bandura, 1997). Lapset eivät tavallisesti saa kouluympäristössä juurikaan kokemuksia näyttelyisestä, mikä on voinut näkyä epävarmuutena omista näyttelijäntaidoista ennen interventiota.

Lukutaidon kehittymiseen liittyvästä minäpystyvyydestä voidaan ajatella, että omiin kehittymismahdollisuuksiin liittyvät pystyvyyssuskomukset saattaisivat kohentua ennen varsinaisiin kykyihin liittyviä uskomuksia, joiden muuttuminen myönteisemmiksi voi vaatia enemmän aikaa ja

toistuvia onnistumisen kokemuksia. Tämä tulkinta on linjassa sen kanssa, että haastattelussa ainoastaan muutama oppilas mainitsi huomanneensa kehitystä lukutaidossaan, vaikka lukusujuvuustestien tulokset viittaavat siihen, että suurin osa kehityi varsin hyvin tutkimusjakson aikana.

Lasten kokemuksia lukuteatterista kerättiin kahdella kiinnittymiskyselyllä ja harjoituskertakohtaisilla arvioilla. Nämä mittarit lähestyivät kattoa positiivisessa mielessä, eli lapset pitivät arvioidensa perusteella suuresti lukuteatterista. Loppuhaastattelussa he mainitsivat näyttelemisen olleen kivointa tai jääneen parhaiten mieleen lukuteatterista.

Kokonaisuutena lukuteatteriryhmien merkittävä edistyminen lukusujuvuudessa on huomionarvoista. Tätä tulosta ei todennäköisesti selitä lukuharjoittelun määrä. Uskottavin selitys lienee lukuharjoittelun laatu eli onnistuneesti eheytetty lukuopetus, jossa lukeminen palveli muita tarkoituksia tiiviissä sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. Tätä tulkintaa tukee myös oppilaiden voimakas kiinnittyminen lukuteatteriin. Tämän tulkinnan vahvistamiseksi jatkossa on seurattava oppilaiden kiinnittymistä myös koulun tarjoamaan kohdenettuun tukeen.

Yhteenvedona ReadDrama-pilottitutkimuksen tulokset viittaavat siihen, että pienryhmätoimintana toteutettava lukuteatteri on tehokas ja oppilaille mieluisa tapa harjoitella lukemista ja kehittyä lukusujuvuudessa. Lukusujuvuutta voidaan mahdollisesti saavuttaa myös ilman näytelmän harjoittelua ja esittämistä. Paraikaa toteutettava laajempi vaikuttavuustutkimus valottaa lisää lukuteatterin vaikuttavuutta, hyötyjen ajallisia kestoja, vaikutusmekani-

nismeja ja erityisesti tavoitemuotoisen toiminnan mahdollisia lisähyötyjä.

Kirjoittajatiedot:

Jarkko Hautala, PsT, työskentelee akatemiatutkijana Niilo Mäki Instituutissa.

Miia Ronimus, PsT, työskentelee tutkijatohtorina Niilo Mäki Instituutissa.

Enni Junttila, FM, työskentelee projektisuunnittelijana Niilo Mäki Instituutissa.

Nina Kullberg, FM, työskentelee tohtorikoulutettavana Jyväskylän yliopiston psykologian laitoksella.

Kaisa Eräpuro, KK, opiskelee pääaineenaan erityispedagogiikka Jyväskylän yliopistossa.

Tuija Leena Viirret, KM, työskentelee draamakasvatuksen yliopistonopettajana Jyväskylän yliopiston avoimessa yliopistossa.

Jarmo Lintunen, FM, KM, työskentelee draamakasvatuksen yliopistonopettajana Jyväskylän yliopiston avoimessa yliopistossa.

LÄHTEET

- Aro, T., Viholainen, H., Koponen, T., Peura, P., Räikkönen, E., Salmi, P., ... & Aro, M. (2018). Can reading fluency and self-efficacy of reading fluency be enhanced with an intervention targeting the sources of self-efficacy? *Learning and Individual Differences*, 67, 53–66.
- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy. The Exercise of Control*. New York: W.H. Freeman.
- Clark, R., Morrison, T. G. & Wilcox, B. (2009). Readers' theater: A process of developing fourth-graders' reading fluency. *Reading Psychology*, 30(4), 359–385.
- Corcoran, C. A. & Davis, A. D. (2005). A study of the effects of readers' theater on second and third grade special education students' fluency growth. *Reading Improvement*, 42(2), 105–112.
- Daugaard, H. T., Cain, K. & Elbro, C. (2017). From words to text: Inference making mediates the role of vocabulary in children's reading comprehension. *Reading and Writing*, 30(8), 1773–1788.
- Gellert, A. S. & Elbro, C. (2013). Cloze tests may be quick, but are they dirty? Development and preliminary validation of a cloze test of reading comprehension. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 31(1), 16–28.
- Grolnick, W. S. & Ryan, R. M. (1987). Autonomy in children's learning: An experimental and individual difference investigation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52(5), 890–898.
- Heikkinen, H. (2002). *Draaman maailmat oppimisalueina: Draamakasvatuksen vakava leikillisuus*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Huemer, S. (2009). *Training reading skills: Towards fluency* (No. 360). Jyväskylä: University of Jyväskylä.
- Häyrinen, T., Serenius-Sirve, S. & Korkman, M. (1999). *Lukilasse. Lukemisen, kirjoittamisen ja laskemisen seulantatetististö peruskoulun ala-asteen luokille, 1–6*. Helsinki: Hogrefe Psychologien Kustannus Oy.
- Isa, Z. M., Luen, L. C., Sewestian, A. V. & Omar, A. (2013). The effect of a reader's theater on preschool children's reading fluency and comprehension. *Journal of Research, Policy & Practice of Teachers & Teacher Education (JRPPTTE)*, 3(2), 17–30.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T. & Stanne, M. B. (2000). *Cooperative learning methods: A meta-analysis*. Minneapolis: University of Minnesota Press. Ladattu osoitteesta: <https://pdfs.semanticscholar.org/dada/0c7a2811ea0184a4326a80706901c2d534fa.pdf>
- Kariuki, P. N. & Rhymer, S. A. (2012). The effects of readers' theatre-based and tradition-based instruction on sixth-grade students' comprehension at a selected middle school. A Paper Presented at the Annual Conference of the Mid-South Educational Research Association, Lexington Kentucky, November 7-9, 2012. Education Resources Information Center -verkkojulkaisu. Ladattu osoitteesta: <https://eric.ed.gov/?id=ED537896>
- Karvinen, H. (2003). *Kohti kokonaisvaltaista opetuksen kehittämistä. Kuvataide osana eheyttämistä peruskoulun alaluokilla*. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia 248. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Keehn, S. (2003). The effect of instruction and practice through readers theatre on young readers' oral reading fluency. *Literacy Research and Instruction*, 42(4), 40–61.
- Keehn, S., Harmon, J. & Shoho, A. (2008). A study of readers theater in eighth grade: Issues of fluency, comprehension, and vocabulary. *Reading & Writing Quarterly*, 24(4), 335–362.
- Korhonen, P., Østern, A., Rusanen, S., Salmi, M., Heikkinen, H., Teerijoki, P., . . . Østern, A. (2001). *Katarsis: Draama, teatteri ja kasvatus*. Jyväskylä: Atena.
- Lewis, M. & Feng, J. (2014). The effect of readers' theatre on the reading ability of elementary special education students. Education Resources Information Center -verkkojulkaisu. Ladattu osoitteesta: <https://eric.ed.gov/?id=ED557788>
- Lichtenfeld, S., Pekrun, R., Stupnisky, R. H., Reiss, K. & Murayama, K. (2012). Measuring students' emotions in the early years: the achievement emotions questionnaire-elementary school (AEQ-ES). *Learning and Individual Differences*, 22(2), 190–201.
- Lindeman, J. (1998). *Ala-asteen lukutesti ALLU. Oppimistutkimuksen keskus*. Turku: Turun yliopisto.
- Margolis, H. & McCabe, P. P. (2006). Improving self-efficacy and motivation: What to do, what to say. *Intervention in school and clinic*, 41(4), 218–227.
- Millin, S. K. & Rinehart, S. D. (1999). Some of the benefits of readers theater participation for second-grade title I students. *Literacy Research and Instruction*, 39(1), 71–88.
- Mraz, M., Nichols, W., Caldwell, S., Beisley, R., Sargent, S. & Rupley, W. (2013). Improving oral reading fluency through readers theatre. *Reading Horizons*, 52(2), 163.

- Mäenpää, M. & Radwan, M. (2019). Cloze-testi luetun ymmärtämisen mittarina 3. ja 4.-luokkalaisilla. Pro gradu -tutkielma. Psykologian laitos, Jyväskylän yliopisto.
- Paananen, M., Pöyliö, H., Määttä, S., Hautala, J., Eklund, K., Kinnunen, M., Westerholm, J. & Holopainen, L. (2019). DigiLukiseula – digitaalinen luku- ja kirjoitustaidon arviointimenetelmä nuorille ja aikuisille. Niilo Mäki Instituutti. Haettu osoitteesta <https://digilukiseula.nmi.fi/>.
- ReadDrama 2018–2023. Projektimuotoisen lukuteatterin mahdollisuudet lukivaikeuskuntoutuksessa (ReadDrama). PI Jarkko Hautala, Niilo Mäki Instituutti. (Suomen Akatemia, päätösnumero. 317030.)
- Ryan, R. M. & Connell, J. P. (1989). Perceived locus of causality and internalization: Examining reasons for acting in two domains. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57(5), 749–761.
- Schiefele, U., Schaffner, E., Möller, J. & Wigfield, A. (2012). Dimensions of reading motivation and their relation to reading behavior and competence. *Reading Research Quarterly*, 47(4), 427–463.
- Suokas, M. (2008). Lukusujuvuustestin kehittäminen ja arviointi. Pro gradu -tutkielma. Psykologian laitos, Jyväskylän yliopisto.
- Veenendaal, N. J., Groen, M. A. & Verhoeven, L. (2014). The role of speech prosody and text reading prosody in children's reading comprehension. *British Journal of Educational Psychology*, 84(4), 521–536.
- Yildiz, M., Yildirim, K., Ates, S. & Çetinkaya, Ç. (2009). An evaluation of the oral reading fluency of 4th graders with respect to prosodic characteristic. *Online Submission*, 6(1), 353–360.
- Young, C. & Rasinski, T. (2009). Implementing readers theatre as an approach to classroom fluency instruction. *The Reading Teacher*, 63(1), 4–13.