

**Alakouluikäisten heikkojen lukijoiden lukutaidon, lukumotivaation ja lukemisen minäpystyvyyden tukeminen lukuteatterin keinoin**

Mirka Junikka

Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma

Kevätlukukausi 2021

Kasvatustieteiden laitos

Jyväskylän yliopisto

## TIIVISTELMÄ

**Junikka, Mirka. 2021. Alakouluikäisten heikkojen lukijoiden lukutaidon, lukumotivaation ja lukemisen minäpystyvyyden tukeminen lukuteatterin keinoin. Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden laitos. 55 sivua.**

Tämän tutkimuksen tehtävänä oli selvittää, kehittääkö kerran viikossa toteutettava lukuteatteri 3.-4.-luokkalaisten heikkojen lukijoiden lukutaitoa, lukumotivaatiota ja lukemisen minäpystyvyyttä verrattuna kontrolliryhmään. Lisäksi tutkittiin, onko lukuteatterin tavoitesuuntautuneisuudella ja lukumotivaation lähtötasolla vaikutusta lukutaidon kehittymiseen. Tutkimus oli osa Niilo Mäki Instituutin ReadDrama-hanketta.

Tutkimus toteutettiin interventioasetelmalla. Heikot lukijat jaettiin satunnaisesti kolmeen ryhmään: tavoite- ja harjoitemuotoiseen lukuteatteriryhmään ja kontrolliryhmään, joka sai koulun oman tuen lisäksi toistavan ääneen lukemisen harjoitteita. Kaikille ryhmille suoritettiin alku- ja loppumittaukset. Mittausten välillä lukuteatteriryhmille suoritettiin lukuteatteri-interventio. Aineistoa analysoitiin määrällisesti toistomittausten varianssianalyysillä ja korrelaatioiden tarkastelulla.

Kaikki ryhmät kehittyivät intervention aikana lukusujuvuudessa, luetun ymmärtämisessä ja ilmaisevassa lukemisessa. Sisäinen lukumotivaatio laski kaikilla ryhmillä ja lukusujuvuuden minäpystyvyys kehittyi. Mitkään ryhmät eivät eronneet toisistaan kehityksen suhteen. Lukumotivaatiolla ja minäpystyvyydellä oli osittainen yhteys luetun ymmärtämisen ja ilmaisevan lukemisen kehitykseen lukuteatteriin osallistuneilla oppilailla.

Lukuteatteri näyttäisi olevan yhtä tehokas keino lukutaidon kehittämiseen kuin koulun oma tuki. Tulos on linjassa aiempien lukuteatteritutkimusten kanssa, joissa interventiojakso on ollut lyhyt. Lukuteatteri saattaa olla muiden tutkimuotojen ohella hyvä keino tukea lukutaitoa ja lisätä oppimiseen vaihtelua.

Asiasanat: lukuteatteri, lukutaito, lukumotivaatio, minäpystyvyys, alakoulu

## SISÄLTÖ

TIIVISTELMÄ.....	2
SISÄLTÖ .....	3
<b>1 JOHDANTO.....</b>	<b>4</b>
1.1 Lukutaito ja sen tukeminen.....	5
1.2 Lukumotivaatio ja lukemisen minäpystyvyys .....	10
1.3 Lukuteatteri lukutaidon tukemisen keinona .....	16
1.4 Tutkimuksen tehtävä ja tutkimuskysymykset .....	21
<b>2 TUTKIMUSMENETELMÄT.....</b>	<b>22</b>
2.1 Tutkimuskonteksti ja tutkimuksen toteuttaminen .....	22
2.2 Tutkimukseen osallistujat.....	24
2.3 Tutkimusaineiston keruu ja mittarit .....	26
2.4 Interventiot.....	30
2.5 Aineiston analyysi .....	32
2.6 Eettiset ratkaisut.....	32
<b>3 TULOKSET.....</b>	<b>35</b>
3.1 Lukutaidon kehittyminen.....	35
3.2 Motivaation ja minäpystyvyyden kehitys.....	36
3.3 Motivaation ja minäpystyvyyden yhteys lukemisen kehitykseen .....	38
<b>4 POHDINTA.....</b>	<b>40</b>
<b>LÄHTEET .....</b>	<b>45</b>

# 1 JOHDANTO

Lasten ja nuorten lukutaito on herättänyt viime aikoina paljon keskustelua. Opetushallituksen (2019) mukaan lasten ja nuorten lukutaito on heikentynyt merkittävästi viime vuosikymmenen aikana. Tämä näkyy etenkin poikien PISA- ja PIRLS-tulosten heikentymisenä ja yleisesti heikkojen lukijoiden määrän lisääntymisenä. Lukutaito on kuitenkin merkittävä taito oppimisen, tasa-arvon, kulttuurin, sivistyksen ja yleisen hyvinvoinnin kannalta nyky-yhteiskunnassa (Opetushallitus, 2019), joten tämä suuntaus on huolestuttava.

Eräs potentiaalinen keino lukutaidon ja lukuinnostuksen kehittämiseksi on lukuteatteritoiminta. Lukutaidon tukeminen lukuteatterin keinoin onkin herättänyt paljon kiinnostusta viime vuosikymmeninä (mm. Young, Durham, Miller, Rasinski & Lane, 2019; Young & Rasinski, 2018; Keehn, Harmon & Shoho, 2008; Worthy & Prater, 2002). Toiminnalliset menetelmät ovat opetuksessa trendikäitä tällä hetkellä, ja niiden tehokkuudesta on nykyisin olemassa jo hyvin tutkimusnäyttöä. Myös perusopetuksen opetussuunnitelma (OPS2014, 30) tunnistaa toiminnallisuuden ja draaman merkityksen opetuksessa. OPS:ssa mainitaan toiminnallisten työtapojen lisäävän motivaatiota ja elämyksellisyyttä oppimisessa sekä vahvistavan itseohjautuvuutta ja ryhmään kuulumisen tunnetta. Lisäksi nimenomaan draamatoiminnan mainitaan kehittävän oppilaan itsetuntoa ja luovuutta.

Lukuteatteritutkimuksia on ympäri maailman tehty jonkin verran, mutta Suomessa aihetta ei ole aiemmin tutkittu. Monissa tähänastisissa tutkimuksissa lukuteatteri-interventiot ovat usein sisältäneet päivittäisiä lukuteatteriharjoitteita pidemmän aikaa (ks. esim. Young ym. 2019; Young & Rasinski, 2018). Tällaiset intensiiviset interventiot istuvat kuitenkin huonosti suomalaiseen erityisopetukseen. Tämän vuoksi on tärkeää selvittää, päästäänkö vain kerran viikossa toteutettavalla interventiojaksolla samoihin tuloksiin. Lisäksi lukuteatterin vaikutusta lukumotivaatioon on tutkittu lähinnä lukuasenteen näkökulmasta (mm. Sikandar, Abdullah & Raj, 2018). Sen sijaan motivaatioteorioihin, kuten tässä tut-

kimuksessa käytettävään itseohjautuvuusteoriaan (Ryan & Deci, 2000) kytkeytyvää tutkimusta lukuteatterista ei ole aiemmin tehty. Minäpystyvyyden (Bandura, 1997) ja lukuteatterin yhteyttä ei niin ikään ole tutkittu aiemmin. Sekä motivaatiolla että minäpystyvyydellä on kuitenkin tärkeä rooli lukutaidon kehityksessä (mm. Unrau ym., 2018; De Naeghel ym., 2012).

Tämän tutkimuksen tavoitteena on kartoittaa lukuteatteri-intervention toimivuutta oppimisen tukena suomalaisessa opetuksessa. Tutkimuksessa oli kiinnostuttu siitä, miten kerran viikossa toteutettava, kahdeksan viikon mittainen lukuteatteri-interventio kehittää heikkojen lukijoiden lukutaitoa ja lukemisen motivaatiota sekä minäpystyvyyttä verrattuna koulun omaa tukea saaviin oppilaisiin. Tutkimuksessa tutkittiin myös, onko lukuteatterin tavoitesuuntautuneisuudella vaikutusta oppimistuloksiin esimerkiksi motivaation kautta: onko lukuteatteri tehokkaampaa ja motivoivampaa, mikäli toiminnalla on jokin tavoite, kuten tässä tapauksessa näytelmän esittäminen muulle koululle? Lisäksi tutkimuksessa oli kiinnostuttu lukumotivaation ja lukemisen minäpystyvyyden lähtötaason vaikutuksesta lukuteatterissa kehittymiselle.

## 1.1 Lukutaito ja sen tukeminen

**Lukutaito ja sen kehittyminen.** Sujuva lukutaito on monen tekijän summa. Sujuva lukeminen voidaan määritellä taitona lukea tarkasti, nopeasti ja oikeanlaisella ilmaisulla eli prosodially (Kuhn & Stahl, 2003). Jotkut määritelmät käsittävät myös luetun ymmärtämisen osana sujuvaa lukemista (esim. Rasinski, 2004). Tyypillisesti suomalaiset lapset oppivat lukemaan viimeistään ensimmäisen luokan loppuun mennessä (Seymour, Aro & Erskine, 2003), ja ovat sujuvia lukijoita jo toisen luokan lopulla (Torppa, Eklund, Bergen & Lyytinen, 2015). Prosodian on esitetty kehittyvän hieman myöhemmin: viidesluokkalaisten prosodiassa alkaa yleensä olla jo jonkun verran aikuisen prosodian elementtejä (Álvarez-Cañizo, Suárez-Coalla & Cuetos, 2018). Suomalaisessa koulussa lukemisen vaatimukset kasvavat yleensä 3. luokalta eteenpäin, jolloin lukeminen alkaa pai-

nottumaan enemmän sisältöihin lukuharjoittelun sijaan (Torppa ym., 2015). Viimeistään tässä vaiheessa heikko lukutaito alkaa siis aiheuttaa haasteita lapsen koulupolulla.

Teknisen lukutaidon kehittymiselle keskeisiä pohjataitoja ovat etenkin nopean nimeämisen taito (rapid automatized naming, RAN), fonologinen tietoisuus (phonological awareness, PA) (Moll ym., 2014; Torppa ym., 2013; Torppa, Lyytinen, Erskine, Eklund & Lyytinen, 2010; Goswami, 2002) ja kirjain-äännevas- taavuuksien hallinta (Holopainen, Koch, Hakkarainen & Kofler, 2020). Lisäksi kirjaintietoisuus ja ääntäminen, tehtävien välttely, keskittyminen ja hyperaktiivisuus ja kodin panostus opetukseen ovat yhteydessä lukemaan oppimiselle etenkin oppilailla, joilla on haasteita nopeassa nimeämisessä tai fonologisessa tietoi- suudessa (Torppa ym., 2013). Kiuru ja kollegat (2013) ovat lisäksi huomanneet etenkin vertaisten hyväksynnän, hyvän opettajaoppilassuhteen sekä koulun ja kodin yhteistyön olevan lukemisen haasteilta suojelevia tekijöitä, vaikka riski lu- kemisen vaikeuksille olisikin.

Kielen erityispiirteet vaikuttavat lisäksi lukutaidon kehitykseen. Suomen kielen kirjain-äännevastaavuus on lähes täydellinen ja suomessa käytetään run- saasti sijapäätteitä. Tästä syystä Torppa ja kollegat (2010) ovat esittäneet, että etenkin kirjaintuntemus ja morfologiset taidot (tietoisuus sanojen taivutuksesta, niiden rakenteesta ja sanastosta) ovat tärkeitä lukutaitoon vaadittavia pohjatai- toja suomen kielessä. Kielissä, joissa kirjain-äännevastaavuus on säännönmukai- nen (esim. suomi, saksa, italia), opitaan yleensä lukemaan viimeistään 1. koulu- vuoden loppuun mennessä, kun taas englannin kielessä lukutaidon kehitty- minen on yli kaksi kertaa hitaampaa (Ziegler & Goswami, 2006; Seymour, Aro & Erskine, 2003). Pulmat lukemisessa painottuvatkin tällaisissa kielissä usein luku- sujuvuuteen ja luetun ymmärtämiseen lukemisen tarkkuuden sijaan, koska tek- ninen lukutaito on suhteellisen helppo saavuttaa. Esimerkiksi Thalerin ja kolle- goiden (2009) saksalaisessa tutkimuksessa on havaittu, että lapsilla, joilla on to- dettu lukivaikeus, lukeminen on usein hyvinkin tarkkaa, mutta huomattavan hi- dasta. Hidas lukutaito taas vaikeuttaa luetun ymmärtämistä (Torppa ym., 2007).

Tämän vuoksi keskitynkin tässä tutkimuksessa käsittelemään tarkemmin etenkin lukusujuvuutta.

**Lukusujuvuus** mielletään usein synonyymina lukunopeudelle (Huemer, 2009), mutta nopea lukeminen ei kaikissa tapauksissa ole sujuvaa. Sujuvuuteen liittyy etenkin ääneen luettaessa kiinteästi myös se, miten ymmärrettävää luettu teksti on kuuntelijalle. Tähän vaikuttavat lukunopeuden lisäksi esimerkiksi väli-merkkien huomiointi ja äänenpainot (Kuhn ym., 2010). Lukusujuvuus määritelläänkin yleisesti kolmen taidon summana. Nämä taidot ovat (a) sanojen dekodoinnin (kirjain-äännevastaavuuksia hyväksikäyttävän kokoavan lukemisen) tarkkuus, (b) sanojen tunnistamisen automatisoituminen ja (c) prosodian kuten äänenpainon ja rytmin oikeanlainen käyttö (Kuhn, Schwanenflugel & Meisinger, 2010; Kuhn & Stahl, 2003). Jotkin teoriat yhdistävät dekodoinnin automaattisen sanojen tunnistamiseen, jolloin lukusujuvuus määritellään automaattisuutena ja prosodiana (Rasinski & Padak, 1998). Wolf ja Katzir-Cohen (2001) määrittelevät lukusujuvuuden jatkumona, jonka alkupäässä on lukutarkkuus ja automatisoituminen, seuraavaksi prosodia ja lopuksi luetun ymmärtäminen. Kuhnin ja kollegoiden (2010) mukaan etenkin sanojen automaattinen tunnistaminen tekee lukemisesta nopeampaa ja vaivattomampaa, jolloin kapasiteettia voi käyttää muuhinkin lukemisen osa-alueisiin, kuten luetun ymmärtämiseen. Tämän vuoksi lukusujuvuutta pyritäänkin usein harjoittamaan nimenomaan tukemalla sanojen tunnistamisen automatisoitumista.

**Prosodia** – sen lisäksi, että se tekee lukemisesta kuulijalle ymmärrettävämpää – on yhteydessä lukusujuvuuden ja luetun ymmärtämisen kehitykseen (Veenendaal, Groen & Verhoeven, 2014; Miller & Schwanenflugel, 2008). Miller ja Schwanenflugel (2008) havaitsivat tutkimuksessaan, että etenkin runsas intonaatioiden käyttö 1. ja 2. luokilla ennusti sujuvaa lukutaitoa ja luetun ymmärtämistä 3. luokalla. Hyvä prosodia voikin heidän mukaansa olla merkki siitä, että oppilas on saavuttanut tarpeeksi hyvän lukutaidon ja kykenee ymmärtämään lukemaansa, sillä hän osaa tauottaa sitä oikein. Päinvastoin lapsilla, joilla on heikko lukutaito, on haasteita myös prosodian osalta etenkin painotusten, taukojen ja intonaation osalta (Alves, Reis & Pinheiro, 2015). Prosodia ei myöskään käsitä

pelkästään ääneen lukemista: Gross, Millett, Bartek, Bredell ja Winegard (2014) ovat esittäneet, että lukija saattaa hyödyntää prosodiaa hiljaa luettaessa siten, että prosodia ohjaa huomion kiinnittämistä ja tekstin sanojen painottamista ja sitä kautta luetun ymmärtämistä.

**Luetun ymmärtäminen** on kiinteästi yhteydessä lukusujuvuuteen (Therrien, 2004). Torppa kollegoineen (2007) on huomannut, että luetun ymmärtäminen lähtee kehittymään nopeasti, kun lapsi saavuttaa tarpeeksi korkean lukusujuvuuden tason. Tätä voisi selittää esimerkiksi se, että luetun ymmärtämisen on todettu vaativan monia eri kognitiivisia toimintoja, kuten fonologista prosessointikykyä (mm. nopea nimeäminen), työmuistin käyttöä ja loogista päättelykykyä (Cho ym., 2015). Kun lukeminen sujuvoituu ja se vaatii vähemmän kognitiivista ponnistelua, mahdollistuu muiden kognitiivisten toimintojen käyttö (Wolf & Katzir-Cohen, 2001). Tämän vuoksi lukusujuvuuden tukeminen on merkittävää myös muiden oppiaineiden opiskelun kannalta, sillä heikko luetun ymmärtäminen vaikeuttaa muidenkin oppiaineiden opiskelua (Torppa ym., 2016).

**Lukemisen pulmat ja niiden tukeminen.** Pienellä osalla lapsista lukusujuvuus ei kehity odotetulla tavalla, vaan oppilaalla on vielä peruslukutaidon oppimisenkin jälkeen haasteita jollain lukusujuvuuden osa-alueella (Barr & Brennan, 2020). Lukusujuvuuden pulmat ilmenevät usein jo varhain: jo 2–4-vuotiailla on havaittu eroja lukutaitoa ennustavissa kielellisissä taidoissa (Puolakanaho, 2007; Torppa ym., 2010). Lukemisen haasteet ovat usein hyvin pitkäaikaisia ja vaikeasti kuntoutettavissa, ja ne säilyvät usein intensiivisestäkkin tuesta huolimatta (Thaler, Ebner, Wimmer & Landerl, 2004). Heikot lukijat usein lukevat huomattavasti sujuvia lukijoita vähemmän vapaaehtoisesti (Torppa ym., 2007), mikä kasvattaa heikkojen ja sujuvien lukijoiden kuilua entisestään.

Eklund kollegoineen (2015) on tutkinut heikkojen lukijoiden kehitystä suhteessa tavallisesti lukeviin verrokkeihin Suomessa ja havainnut, että toisella luokalla heikosti lukevat ovat usein vielä kahdeksannellakin luokalla ikätovereitaan heikompia lukijoita. He ovat myös huomanneet heikkojen lukijoiden lukevan epäsanvoja suunnilleen yhtä nopeasti kuin oikeitakin sanoja kolmannella luokalla,



kun taas normaalisti lukevat ovat onnistuneet lukemaan oikeita sanoja huomattavasti nopeammin. Tämä viittaisi siihen, että heikot lukijat käyttävät kaikissa lukutilanteissa hitaampaa, dekodeeraamiseen perustuvaa taktiikkaa, mikä saattaa selittää lukemisen hitautta jossain määrin. Toisaalta Torpan ja kollegoiden (2015) tutkimuksessa havaittiin toisen suuntaisia tuloksia: suurin osa heidän tutkimitaan 2.-luokkalaisista heikoista lukijoista ei ollut heikkoja lukijoita enää 8. luokalla, ja osa 2. luokalla normaalisti lukeneista oli heikkoja lukijoita 8. luokalla.

Eräs lukusujuvuutta ja etenkin lukemisen automatisoitumista kehittävä menetelmä on toistava lukeminen (Kuhn ym., 2010; Therrien, 2004; Barr & Brennan, 2020; Chard, Vaughn & Tyler, 2002). Saman tekstin lukeminen toistuvasti näyttäisi mahdollistavan sen, että tietyt tekstin lukemiseen liittyvät pulmat, kuten pidempien sanojen lukeminen, voidaan toiston myötä ratkaista, ja tämä usein auttaa muidenkin tekstien kohdalla (Kuhn ym., 2010). Toistavan lukemisen on todettu lukusujuvuuden lisäksi kehittävän luetun ymmärtämistä (Therrien, 2004). Chard ja kollegat (2002) ovat lisäksi havainneet meta-analyysissään toistavan lukemisen harjoitusten olevan vielä tehokkaampia niin lukusujuvuuden kuin luetun ymmärtämisenkin kannalta, mikäli teksti luetaan oppilaalle ensin malliksi.

Toinen lukusujuvuuden harjoitteluun yleisesti käytetty menetelmä on yksittäisten tavujen tai sanojen lukemisen harjoittelu (Huemer, Aro, Landerl & Lyytinen, 2010; Thaler, Ebner, Wimmer & Landerl, 2004). Toistavan tavuharjoittelun on havaittu kehittävän tavujen lukunopeutta etenkin heikommilla lukijoilla, mutta harjoiteltavat tavut on valittava tarkasti, jotta kehitys tapahtuu ja on siirrettävissä myös sanatasolle (Heikkilä, Aro, Närhi, Westerholm & Ahonen, 2013). Tavuharjoittelun lisäksi yksittäisten sanojen toistava harjoittelu on todettu tehokkaaksi tavaksi kehittää heikkojen lukijoiden lukunopeutta (Thaler ym., 2004).

Toistoon perustuvien lukuharjoitteiden eräs heikkous on, että toistavalla lukemisella saavutettu kehitys ei välttämättä siirry uusien sanojen tai tekstien lukemiseen, vaan se kehittää yksinomaan harjoiteltujen tavujen ja sanojen lukunopeutta (Huemer ym., 2010; Thaler ym., 2004). Toistavan lukemisen harjoitteet eivät välttämättä ole pidemmällä aikavälillä myöskään kovin motivoivia (Worthy

& Prater, 2002). Lisäksi toistava lukeminen ei välttämättä lisää lukusujuvuutta enää sujuvilla lukijoilla, vaan se on tehokasta lähinnä heikkojen lukijoiden kohdalla (Kuhn ym., 2010).

Myös muunlaiset metodit voivat olla tehokkaita lukusujuvuuden kehityksen kannalta. Muun muassa laajasti eri tekstien lukeminen näyttäisi kehittävän lukutaitoa jopa kokonaisvaltaisemmin kuin toistava lukeminen (Worthy & Prater, 2002). Lisäksi alkuopetuksessa tapahtuvan fonologisten taitojen harjoittelun on huomattu auttavan lukusujuvuuden ja luetun ymmärtämisen kehittymisessä heikoilla lukijoilla (Kjeldsen, Educ, Saarento-Zaprudin & Niemi, 2019). Hotulainen, Mononen ja Aunio (2016) ovat saaneet rohkaisevia tuloksia ajattelun taitojen kehittämisen yhteydestä lukusujuvuuden kehitykselle. Myös opettajan käyttämät opetusmenetelmät voivat vaikuttaa lukusujuvuuden ja luetun ymmärtämisen kehitykseen: Tang kollegoineen (2017) havaitsivat suomalaisvirolaisessa tutkimuksessaan, että lukutaito kehittyi parhaiten niissä alakoulun luokissa, joissa opetus oli oppilaskeskeistä tai opettaja- ja oppilaskeskeisyyttä yhdistelevää.

## 1.2 Lukumotivaatio ja lukemisen minäpystyvyys

Motivaatioteorioita on olemassa lukuisia, ja ne kuvaavat motivaatiota eri näkökulmista (esim. odotusarvoteoria, Wigfield & Eccles, 2000; itseohjautuvuusteoria, Ryan & Deci, 2000; tavoiteorientaatioteoria, Dweck, 2006). Tässä tutkimuksessa on kiinnostuttu tarkemmin itseohjautuvuusteoriasta (Ryan & Deci, 2000), sillä itseohjautuvuuden vaikutus koulusuoriutumiseen ja lukutaidon kehitykseen on todistettu useissa tutkimuksissa (esim. De Naeghel ym., 2012; Becker & McElvany, 2010). Lisäksi yksilön motivoitumiseen merkittävästi vaikuttava tekijä on minäpystyvyys (Bandura, 1997) ja sen merkitys koulusuoriutumiselle on tunnistettu useissa tutkimuksissa (esim. Unrau ym., 2018; Lee & Johnson-Reid, 2016). Tämän vuoksi tutkimuksessa on haluttu tarkastella motivaation lisäksi minäpystyvyyden roolia lukutaidon kehityksessä.

Motivaatiosta on olemassa useita eri määritelmiä. Laveasti määriteltynä motivaation voidaan määritellä olevan yksilön liikkeellepaneva voima tai syy

toiminnan taustalla (Ryan & Deci, 2000). Oppilaan motivaatiota voidaan koulu-kontekstissa tarkastella joko yleisellä tasolla, tai yksittäisten oppiaineiden tai taitojen kohdalla (Guay ym., 2010). Usein oppilaiden motivaatio saattaa kuitenkin vaihdella suurestikin eri oppiaineiden välillä etenkin 2.-3.-luokkalaisilla ja sitä vanhemmilla oppilailla (Guay ym., 2010), minkä vuoksi tässä tutkimuksessa keskitytään nimenomaan lukemiseen kohdistuvaan motivaatioon.

Motivaatiolla on todettu olevan suuri merkitys yksilön toimintaan: vaikka yksilö osaisi tehdä jonkin asian, hän ei todennäköisesti sitä tee, mikäli hänellä ei ole motivaatiota sen tekemiseen (Wigfield & Guthrie, 1997). Tämän vuoksi on erittäin tärkeää huomioida motivaation merkitys opiskelulle ja lukusujuvuuden kehitykselle. Lukumotivaation on todettu vaikuttavan etenkin lukuaktiivisyyteen: mitä motivoituneempi oppilas on lukemaan, sitä enemmän hän lukee (Baker & Wigfield, 1999). Tämä johtaa siihen, että motivoituneemmat lukijat kehittyvät huomattavasti paremmiksi lukijoiksi kuin vähemmän motivoituneet ikätoverinsa (Becker & McElvany, 2010). Lukuaktiivisuuden on esitetty vaikuttavan positiivisesti niin lukemisen kehitykseen, sanavarastoon kuin yhteiskunnalliseen aktiivisuuteenkin (Wigfield & Guthrie, 1997). Toisaalta Baker ja Wigfield (1999) ovat huomanneet, ettei lukumotivaatiolla ole voimakasta yhteyttä suoriutumiseen ainakaan heikompien oppilaiden kohdalla.

**Itseohjautuvuusteoria** (self-determination theory, suomennettu myös itsemääräämisteoria ja itsemääräytymisteoria) pohjautuu ajatukselle, että yksilöllä on psykologinen tarve autonomiaan, kompetenssiin ja yhteenkuuluvuuteen, ja näiden tarpeiden täytyessä yksilö on luontaisesti sisäisesti motivoitunut (Ryan & Deci, 2000 & 2020). Itseohjautuvuusteoriassa motivaatio jaetaan sen mukaan, onko motivaation lähde sisäinen (esim. lukeminen on mukavaa) vai ulkoinen (esim. lukemisesta saa jonkin palkkion, tai sillä välttää rangaistuksen) (Schiefele & Löweke, 2017; Ryan & Deci, 2000). On myös mahdollista, ettei motivaatiota ole ollenkaan (amotivation), jolloin yksilöltä puuttuu täysin kiinnostus tai kyky tehdä kohteena olevaa tehtävää (Ryan & Deci, 2020).

Tämän jaottelun lisäksi ulkoisen motivaation lähteet voidaan Ryanin ja Decin (2000) mukaan jaotella vielä niiden itseohjautuvuuden määrän mukaan.

Näitä alaluokkia ovat (a) täysin ulkoinen (external), jolloin motivaation lähde tulee pelkästään ulkopuolelta, (b) introjektio (introjected), jolloin yksilö motivoituu, koska hän kokee, että hänen pitää tehdä jotain mahdollisen häpeän uhalla, (c) identifikaatio (identified), jolloin toiminta on tärkeää yksilön identiteetin kannalta, ja (d) integraatio (integrated), jolloin toiminta on yksilölle tärkeää, lähes sisäistä. Useat tutkimukset jättävät integraation kokonaan pois (mm. Smedt ym., 2020; De Naeghel ym., 2012). Tämä johtuu siitä, että integraatio ja sisäinen motivaatio ovat hyvin samankaltaisia (Ryan & Deci, 2000) ja niiden erotteleminen etenkin alakouluikäisiä koskevassa tutkimuksessa on todella vaikeaa (De Naeghel ym., 2012). Tämän vuoksi myös tässä tutkimuksessa käsitellään ainoastaan ulkoista motivaatiota, introjektiota, identifikaatiota ja sisäistä motivaatiota.

Motivaatio voidaan jakaa myös sen mukaan, onko motivaatio autonomista vai kontrolloitua: sisäinen ja identifikaatio ovat autonomista motivaatiota, eli yksilö motivoituu vapaaehtoisesti, kun taas ulkoinen motivaatio ja introjektio ovat kontrolloitua motivaatiota, koska niiden lähde tulee ulkoa (Smedt ym., 2020; De Naeghel ym., 2012). Autonominen motivaatio nähdään parempana motivoitumisen tapana, koska tällöin motivaation lähde tulee yksilöstä itsestään ja tukee yksilön perustarpeita (Ryan & Deci, 2020 & 2000). Autonomista motivaatiota onkin mahdollista lisätä tukemalla yksilön autonomiaa ja mahdollisuutta itsenäiseen päätöksentekoon (Ryan & Deci, 2020).

Motivaation laadulla on tutkitusti vaikutusta oppimiseen, joskin puhtaasti lukemiseen keskittyvää tutkimusta aiheesta on tehty suhteellisen vähän. Sisäisen motivaation on havaittu lisäävän lukuaktiivisuutta ja sitä kautta kehittävän lukuaitoa, kun taas runsas ulkoinen motivoituminen tehtäviin saattaa vaikuttaa jopa negatiivisesti lukusuoriutumiseen myöhemmällä iällä (Becker & McElvany, 2010). De Naeghel kollegoineen (2012) on havainnut, että autonomisesti (sisäinen tai identifikaatio) motivoituneet lukivat laajemmin vapaa-ajalla, sitoutuivat lukemiseen enemmän ja heidän luetun ymmärtämisensä oli parempaa, kuin kontrolloidusti (ulkoinen tai introjektio) motivoituneilla. Lisäksi Corpus ja Wormington (2014) ovat tutkimuksessaan havainneet, että vähäisellä ulkoisella motivaatiolla on ylipäätään taidon kehityksessä suurempi merkitys kuin korkealla sisäisellä

motivaatiolla siten, että vähäinen ulkoinen motivoituminen tukee taidon kehitystä jopa korkeaa sisäistä motivoitumista enemmän.

Positiivista on, että 3.-4.-luokkalaisten sisäinen lukumotivaatio on useimmiten hyvin suuri ja ulkoinen motivaatio matala. Esimerkiksi Schiefelen ja Löweken (2017) tutkimuksessa peräti 90 prosentilla 3.-4.-luokkalaisista oppilaista oli korkea sisäinen motivaatio lukemiseen. Smedt ja kollegat (2020) ovat havainneet, että peruskouluikäisten luku- ja kirjoitusmotivaatio on useimmiten autonominen (eli sisäinen tai identifikaatio). Opettajan on myös mahdollista tukea ja parantaa autonomista motivaatiota kiinnittämällä opetuksessaan huomiota strukturointiin, oppilaiden autonomian tukemiseen ja osallistamiseen (De Naeghel, Van Keer, Vansteenkiste, Haerens & Aelterman, 2016; De Naeghel ym., 2014).

Toisaalta motivaatio ilmiönä on alakouluikäisillä usein melko epästabili; oppilaan motivaation laatu voi vaihdella lyhyessäkin ajassa paljon etenkin vanhempien oppilaiden kohdalla (Corpus & Wormington, 2014). Motivaatio yleensä laskee ja muuttuu autonomisesta kontrolloidummaksi peruskoulun edetessä (Smedt ym., 2020). Motivaatioon vaikuttaa jossain määrin myös lapsen sosioekonominen tausta ja sukupuoli siten, että matala sosioekonominen tausta ennustaa etenkin tytöillä matalaa sisäistä motivaatiota (Zasacka & Bulkowski, 2017). Tyttöillä on myös usein poikia korkeampi sisäinen motivaatio (Zasacka & Bulkowski, 2017). Ikäsidonnaisiin ja oppilaan taustoihin liittyviin tekijöihin koulun on luonnollisesti haastavaa vaikuttaa, mikä saattaa vaikeuttaa motivaation tukemista kouluympäristössä.

**Minäpystyvyys** on osa Banduran (1986; 1997) sosiokognitiivista teoriaa, ja sillä tarkoitetaan yksilön omia käsityksiä kyvyistään ja mahdollisuuksistaan suorittaa jostain tehtävästä (Bandura 1986, 391). Minäpystyvyys on hyvin tilansidonnainen, ja se voi vaihdella tehtävästä ja taidosta riippuen (Unrau ym., 2018), kuten vaikkapa tekstin lukemiseen. Minäpystyvyys muodostuu neljän tekijän perusteella (Bandura, 1997). Nämä tekijät ovat onnistumisen kokemukset (mastery experiences), muilta saatu kannustus (social/verbal persuasion), mui-

den suoritusten tarkastelu (vicarious experience) ja suoritukseen liitettävät tunteet ja fyysiset reaktiot (physiological and affective states). Näistä etenkin aiempien kokemusten ja muilta saadun kannustuksen on huomattu vaikuttavan lukemisen minäpystyvyyteen (Butz & Usher, 2015).

Bandura (1997) jakaa minäpystyvyyden sen spesifisyyden mukaan. Yleisellä (general) minäpystyvyydellä tarkoitetaan yksilön käsitystä suoriutumises-taan laajasti (esimerkiksi koulussa); keskitason (intermediate) minäpystyvyydellä tarkoitetaan käsityksiä suoriutumisesta johonkin taitoon liittyvissä tehtävissä (esimerkiksi tietyssä oppiaineessa); spesifisellä (specific) minäpystyvyydellä tarkoitetaan jotain tiettyä suoritusta tarkalleen määritellyssä kontekstissa (esimerkiksi jonkin tietyn tekstin lukeminen). Aiemmissä tutkimuksissa etenkin keskitason ja spesifinen minäpystyvyys on osoitettu olevan yhteydessä lukusujuvuuden kehitykseen (Peura ym., 2019). Tämän vuoksi tässä tutkimuksessa keskitytäänkin keskitason ja spesifiseen minäpystyvyyteen lukemisen kontekstissa, toisin sanottuna lukemisen minäpystyvyyteen. Lukemisen minäpystyvyys on osa akateemista minäpystyvyyttä, jolla tarkoitetaan johonkin tiettyyn koulutehtävään liittyviä pystyvyyssuomuksia (Bandura, 1997). Lukemisen minäpystyvyyttä tarkastellessa suoritettava akateeminen tehtävä keskittyy nimenomaan lukemiseen (Aro ym., 2018).

Minäpystyvyys ei suoranaisesti vaikuta tehtävässä suoriutumiseen, vaan pikemminkin yksilön asenteeseen tehtävää ja sen suorittamista kohtaan (Bandura, 1997). Linnenbrinck ja Pintrich (2003) esittävät minäpystyvyyden vaikuttavan oppimiseen kolmen tekijän kautta. Nämä tekijät ovat käyttäytyminen (esim. vaivannäkö, sinnikkyys ja avun pyytäminen), kognitiot (esim. strategiat ja meta-kognitio) sekä motivaatio (esim. kiinnostus ja arvostus). Oppilas, jolla on korkea minäpystyvyys tehtävää kohtaan, näkee vaikeudet haasteina, jotka on mahdollista ratkaista (Bandura, 1997). Tämä lisää sinnikkyyttä ja vaivannäköä tehtävää kohtaan, sillä oppilas kokee pystyvänsä suorittamaan tehtävän onnistuneesti (Solheim, 2011). Sen sijaan oppilas, jolla on matala minäpystyvyys, todennäköisemmin välttelee vaikeampia tehtäviä tai ei käytä täyttä potentiaaliaan niiden tekemiseen, koska hän ei edes oleta selviytyvänsä niistä (Solheim, 2011). Matala

minäpystyvyys voi siis johtaa epäonnistumiseen tai alisuoriutumiseen (Bandura, 1997).

Etenkin lukusujuvuuteen keskittyvää minäpystyvyyttä on tutkittu melko vähän. Suomessa aihetta ovat tutkineet etenkin Peura ja kollegat (2021, 2019). He ovat löytäneet positiivisen yhteyden minäpystyvyyden ja lukusujuvuuden välillä, ja havainneet minäpystyvyyden vaikuttavan lukusujuvuuden kehitykseen (Peura ym., 2019). He ovat myös havainneet, että lukemisen minäpystyvyys usein vahvistuu niillä, joilla on jo valmiiksi korkea minäpystyvyys, kun taas heikomman minäpystyvyyden oppilailla minäpystyvyys saattaa heikentyä (Peura ym., 2021). Tämä saattaisi selittyä heidän mukaansa sillä, että korkean minäpystyvyyden oppilailla on usein vahvempi lukutaito ja he saavat enemmän onnistumisen kokemuksia, kun taas heikon minäpystyvyyden oppilaat ovat usein heikompia lukijoita, ja heillä saattaa olla lukemisesta huonoja kokemuksia. Carroll ja Fox (2017) ovat tutkineet lukutarkkuuden ja luetun ymmärtämisen sekä lukemisen minäpystyvyyden yhteyttä ja havainneet, että minäpystyvyydellä oli vaikutusta lukutarkkuuden kehittymiseen, muttei luetun ymmärtämiseen. Lee ja Jonson-Reid (2016) ovat tutkineet alkuopetusikäisiä oppilaita, joilla on riski lukemisen vaikeuksiin, ja havainneet selvän yhteyden lukemisen minäpystyvyyden ja lukutaidon kehityksen välillä.

Cho kollegoineen (2015) on tutkinut lukemisen minäpystyvyyden roolia pelkästään luetun ymmärtämisen kehityksessä 4.-luokkalaisilla oppilailla. He ovat havainneet korkean minäpystyvyyden vaikuttavan positiivisesti luetun ymmärtämisen kehitykseen. Unrau ja kollegat (2018) ovat havainneet meta-analyysissaan, että luetun ymmärtämisen ja lukemisen minäpystyvyyden välillä on yhteys, mutta on epäselvää, vaikuttaako minäpystyvyys yksinomaan luetun ymmärtämisen kehitykseen, vai vaikuttavatko luetun ymmärtämisen kokemukset minäpystyvyyteen. He esittävätkin, että vaikutus saattaa olla molemminpuolista, eli onnistumiset luetun ymmärtämisessä parantavat minäpystyvyyttä, mikä kehittää luetun ymmärtämistä entisestään. Myös Mercer, Nellis, Martínez ja Kirk (2011) ovat havainneet minäpystyvyyden ja suoriutumisen yhteyden olevan mo-

lemminpuolinen. Heidän tutkimuksessaan minäpystyvyys kyllä ennusti äidin kielen ja matematiikan tehtävissä suoriutumista viidennen luokan alussa, mutta kehitystä tapahtui eniten niiden oppilaiden keskuudessa, jotka suoriutuivat jo valmiiksi hyvin, ja joilla oli korkea minäpystyvyys. Tämä tapahtui huolimatta siitä, että heikomman minäpystyvyyden oppilaita pyrittiin systemaattisesti tukemaan minäpystyvyyden suhteen lukuvuoden aikana. Tämä indikoi sitä, että heikko minäpystyvyys on yhteydessä heikompaan kehitykseen, mutta tällaisten oppilaiden tukeminen voi olla haasteellista.

Lukemisen minäpystyvyyttä on pyritty tukemaan intervention keinoin. Unraun ja kollegoiden (2018) meta-analyysissä havaittiin, että useiden tutkimusten nojalla lukemisen minäpystyvyyttä on mahdollista kehittää interventioilla, jotka tukevat esimerkiksi lukustrategioita tai lukumotivaatiota. He myös havaitsivat, että alakouluikäisten oppilaiden minäpystyvyys parani hieman vanhempia oppilaita helpommin interventioiden aikana, joskaan ero ei ollut tilastollisesti merkitsevä. Aron ja kollegoiden (2018) suomalaisessa tutkimuksessa on myös havaittu lukuosavaruuden minäpystyvyyden kehittyvän interventiolla, joka sisältää konkreettista palautetta ja oppilaan kehityksen näkyväksi tuomista.

### 1.3 Lukuteatteri lukutaidon tukemisen keinona

**Lukuteatterin määritelmä.** Lukuteatterilla tarkoitetaan toimintaa, jossa oppilas harjoittelee lukemaan tekstin, esimerkiksi vuorosanat tai runon, sujuvasti, ja esittää sen muille (Worthy & Prater, 2002; Flynn, 2004). Worthy ja Praterin (2002) määritelmän mukaan lukuteatteri eroaa muusta teatterista siten, ettei sen tarkoituksena ole opetella vuorosanoja tai muuta tekstiä ulkoa, vaan painotus on nimenomaan tekstin lukemisessa myös esitystilanteessa. Lavasteiden käyttö ja esiintyminen voi olla heidän mukaansa hyvin minimaalista. Lukuteatterin juuret ovat vahvasti draamakasvatuksessa. Heikkinen (2002) määrittelee draamakasvatuksen käsittävän kaiken draaman ja teatterin, jota kouluympäristöissä toteutetaan. Lisäksi hän määrittelee erikseen draamapedagogiikan, jolla tarkoitetaan suppeammin draaman käyttöä opetuksen välineenä. Lukuteatterin voidaankin



nähdä olevan väline, joka tekee draamaa hyväksi käyttäen lukemaan oppimisesta kiinnostavaa ja motivoivaa. Tästä on kyse myös draamapedagogiikassa yleisesti (Heikkinen, 2002).

Lukuteatteritoimintaa voidaan nähdä olevan kahta erilaista: tavallinen lukuteatteri, jossa käytetään valmiita käsikirjoituksia tai tarinoita, sekä opetussuunnitelmaan perustuva lukuteatteri, jonka käsikirjoituksessa hyödynnetään opetussuunnitelman sisältöjä (Flynn, 2005). Eri lukuteatterimuotojen oppimistavoitteet ovat siis hieman erilaiset. Tavallisessa lukuteatterissa pääpaino on teatterin tekemisessä, kun taas opetussuunnitelmaan perustuvassa lukuteatterissa teatteritoiminta on ensisijaisesti opetusmenetelmä. Tässä tutkimuksessa lukuteatteriryhmiä on kahdenlaisia, ja niiden voi nähdä edustavan eri lukuteatterimuotoja: tavoitemuotoinen lukuteatteri painottaa teatterin tekemistä, kun taas harjoitemuotoisessa lukuteatterissa pääpaino on oppisisällöllinen. Eri lukuteatterimuotojen eroja lukusujuvuuden kehittämiseksi ei ole kuitenkaan aiemmin tutkittu.

Rinehart (2000) on avannut lukuteatterin oppimisprosessia, jossa ääneen lukemisen, palautteen, toiston ja fyysisen elementin (eleet, ilmeet, liikkuminen) kautta luettu teksti painuu lukijan muistiin ja hänen on toiston myötä yhä helpompaa palauttaa se mieleensä. Etenkin heikkojen lukijoiden kohdalla tämä hänen mukaansa tarkoittaa sitä, että lukeminen helpottuu ja muuttuu sujuvammaksi lukuteatteriharjoittelun ja toistavan lukemisen myötä, koska teksti käy tutuksi ja vuorosanojen mieleen palauttaminen helpottuu. Lukuteatteri on siis hyvä tapa luoda heikommille lukijoille mahdollisuuksia olla samalla viivalla sujuvampien lukijoiden kanssa (Rinehart, 1999), mikä voi vähentää vertailun synnyttämiä negatiivisia oppimiskokemuksia ja luoda onnistumisen kokemuksia lukemisen parissa (Clark, Morrison & Wilcox, 2009). Rinehart (1999) esittää myös, että lukuteatterissa oppilaat saavat useammin kokemuksen siitä, että joku todella haluaa kuulla heidän lukevan, mikä saattaa motivoida lukuharjoitteluun ja luoda oppilaalle positiivisemmän kuvan itsestään lukijana.

**Lukuteatteri lukusujuvuuden ja lukumotivaation kehittäjänä.** Lukuteatteri, aivan kuten muutkin draamakasvatukselliset menetelmät, nähdään usein lähinnä hauskana oheistoimintana sen sijaan, että sitä pidettäisiin tehokkaana opiskelutapana (Young ym., 2019; Heikkinen, 2002). Useat tutkimukset (Young ym., 2019; Young & Rasinski, 2018; Smith, 2011; Keehn, Harmon & Soho, 2008) ovat kuitenkin todistaneet lukuteatterin olevan vähintään yhtä tehokas opiskelutapa, joissain tapauksissa jopa tehokkaampi kuin koulun tavalliset opiskelumenetelmät. Lukuteatteri saattaa kehittää lukemista hyvinkin kokonaisvaltaisesti tukien niin lukunopeutta, luetun ymmärtämistä, ilmaisevaa lukemista kuin lukumotivaatiotakin (mm. Young ym., 2019; Young & Rasinski, 2018; Keehn ym., 2008; Corcoran & Davis, 2005).

Aiheesta on tehty jonkin verran vertailututkimuksia, joissa lukuteatteria verrataan kontrolliryhmään. Young kollegoineen (2019) ovat havainneet, että lukuteatteri kehittää yhtä tehokkaasti sanojen dekodeustaitoja ja sanavarastoa kuin koulun oma tuki. Lisäksi heidän tutkimuksessaan lukuteatteriryhmä kehittyi luetun ymmärtämisessä paremmin, kuin koulun oman tuen ryhmä. Young ja Rasinski (2018) ovat tutkimuksessaan havainneet lukuteatteriryhmän kehittyvän prosodian ja sanojen tunnistamisen osalta kontrolliryhmää paremmin. Näille tutkimuksille yhteistä on kuitenkin se, että interventiojakso on ollut pitkä, jopa lukuvuoden mittainen, ja se on sisältänyt päivittäisiä harjoitteita. Smith (2011) on tutkinut hieman lyhytaikaisemman (10 viikkoa) lukuteatterin vaikutusta lukusujuvuuteen ja havainnut sen kehittävän lukusujuvuutta yhtä tehokkaasti, kuin kontrolliryhmän käyttämät toistavan lukemisen harjoitteet. Myös Keehn kollegoineen (2008) on tutkinut lyhyemmän lukuteatterijakson vaikutusta hieman vanhemmilla oppilailla ja havainnut lukuteatterin kehittävän lukusujuvuutta ja prosodiaa paremmin, kuin koulun oma tuki.

Useat pienemmät tutkimukset ovat myös havainneet lukuteatterin olevan tehokas keino tukemaan lukutaidon kehitystä heikoilla lukijoilla. Keehnin (2003) tutkimuksen mukaan lukuteatteri kehittää etenkin heikkojen lukijoiden lukusujuvuutta ja luetun ymmärtämistä, kun taas sujuvammat lukijat hyötyvät luku-

teatterista vain vähän. Samankaltaisia tuloksia heikkojen lukijoiden lukusujuvuudesta ovat saaneet Lewis ja Feng (2014). Sikandar, Abdullah ja Raj (2018) ovat havainneet lukuteatterin tukevan lukusujuvuutta ja -tarkkuutta sekä kehittävän sanavarastoa. Kamarul Kabilan ja Kamarudin (2010) ovat raportoineet kehitystä lukuteatteriin osallistuneiden oppilaiden luetun ymmärtämisessä. Lisäksi lukuteatterin on havaittu kehittävän ilmaisevaa lukemista ja prosodiaa (Mraz ym., 2013; Keehn, 2003). Näissä tutkimuksissa kehitystä ei kuitenkaan ole verrattu kontrolliryhmään ja tuloksia on analysoitu pääasiassa laadullisin menetelmin.

Lukusujuvuuden kehityksen lukuteatterin avulla on arveltu selittyvän etenkin toistavan lukemisen harjoitteilla, joita lukuteatterissa tulee luonnollisesti, kun näytelmää harjoitellaan (Sikandar, Abdullah & Raj, 2018; Rinehart, 2000). Tavallisista toistavan lukemisen harjoitteista (kts. Thaler, 2004) lukuteatterin erottaa kuitenkin työtapojen monipuolisuus: lukuteatterissa käytetään monipuolisesti erilaisia tapoja lukea tekstiä toistuvasti (Mraz ym., 2013). Lukuteatterissa työestetäänkin tekstiä tavallista lukuharjoittelua enemmän, mikä tukee lukusujuvuuden lisäksi luetun ymmärtämisen kehittymistä (Mraz ym., 2013; Worthy & Prater, 2002). Tekstiin myös liitetään herkemmin ajatuksia ja tunteita, mikä saattaa tukea luetun ymmärtämistä (Sikandar, Abdullah & Raj, 2018). Prosodian kehittymistä voi selittää etenkin sillä, että lukuteatterissa pyrkimyksenä on ottaa roolihahmon persoonallisuus mukaan lukemiseen, mikä saattaa ohjata ilmaisevampaan lukutapaan sen sijaan, että luettaisiin tekstiä ilman roolinottoa (Keehn ym., 2008).

Lukuteatterin on esitetty joissain laadullisissa tutkimuksissa parantavan lukumotivaatiota, lukuasennetta ja lukemisen itsevarmuutta (Sikandar, Abdullah & Raj, 2018; Schoen-Dowgiewicz, 2016; Clark, Morrison & Wilcox, 2009; Corcoran & Davis, 2005; Worthy & Prater, 2002; Millin & Rinehart, 1999). Clark, Morrison ja Wilcox (2009) esittävät tämän johtuvan etenkin onnistumisen kokemuksista, joita oppilaat saavat lukiessaan tekstiä sujuvasti vertaisilleen. Schoen-Dowgiewicz (2016) esittää, että lukuteatteriin liittyvät aktiviteetit tekevät lukemisesta hauskaa, mikä motivoi oppilaita lukuharjoitteluun. Kamarul Kabilan ja Kamarudin (2010) ovat omassa tutkimuksessaan havainneet merkittävää motivaation

kasvua myös kirjallisuutta kohtaan, mikä saattaa vaikuttaa siihen, että oppilas haluaa lukea enemmän ja kehittyy paremmaksi lukijaksi. Toisaalta Smith (2011) ei ole vertailututkimuksessaan havainnut lukuteatterin kehittävän lukumotivaatiota 10 viikon interventiojakson aikana. Lukuteatterin vaikutusta minäpystyvyyteen ei ole kuitenkaan aiemmin tiettävästi tutkittu.

Useat lukuteatteritutkimukset osoittavat, että lukuteatterin tavoitteellisuu-  
della on merkitystä sille, miten tehokasta lukuteatteritoiminta on lukusujuvuuden ja lukumotivaation kannalta. Worthy ja Prater (2002) esittävät, että lukeminen tiettyä tarkoitusta, kuten teatteriesitystä varten, luo toiminnalle merkityksen, jolloin lukemisen harjoittelua tapahtuu lähes huomaamatta. Lukuteatteri voi lisäksi motivoida itsenäiseen harjoitteluun, kun oppilas kokee tekstin harjoittelun mielekkääksi ja haluaa suoriutua hyvin esitystilanteessa (Rinehart, 1999). Myös Schoen-Dowgiewiczin (2016) mukaan oppilaat yleensä haluavat suoriutua etenkin esitystilanteessa hyvin, mikä motivoi heitä harjoittelemaan tekstiä toistuvasti.

Lukuteatteri voi olla tehokas tapa tukea lukemaan oppimista myös muiden tekijöiden, kuin lukuharjoittelun ja motivoinnin vuoksi. Keehnin ja kollegoiden (2008) mukaan lukuteatteri tukee lukusujuvuutta opettajan palautteen ja mallilukemisen kautta. Oppilaiden voi hänen mukaansa olla toisinaan haastavaa tietää, miltä sujuvan lukemisen tulisi kuulostaa. Opettajan onkin tärkeää tuoda oppiminen näkyväksi oppilaille, näyttää sujuvan lukemisen mallia ja ajatella ääneen oppimisprosesseja, sillä tällä voi olla vaikutusta lukusujuvuuden kehitykselle (Barr & Brennan, 2020). Opettajan sijaan myös muut oppilaat voivat toimia sujuvan lukemisen mallina ja motivoida lukuharjoitteluun etenkin, jos samaa tekstiä luetaan yhteen ääneen muiden kanssa (Flynn, 2004). Lisäksi Sikandar, Abdullah ja Raj (2018) ovat esittäneet, että lukuteatteri lisää aktiivisuutta ja dialogisuutta luokassa sekä parantaa oppilaiden keskittymistä tehtävään, mikä voi parantaa oppimisympäristöä ja sitä kautta edistää oppimista.

## 1.4 Tutkimuksen tehtävä ja tutkimuskysymykset

Tämän tutkimuksen tehtävänä on selvittää, kehittääkö kerran viikossa toteutettu lukuteatteritoiminta heikkojen lukijoiden lukutaitoa paremmin kuin koulun oma lukemisen tuki ja toistavan lukemisen harjoittelu, ja onko lukutaidon kehityksessä eroa tavoitteeltaan erilaisten lukuteatteriryhmien välillä. Olen myös kiinnostunut siitä, onko lukuteatteritoiminnalla vaikutusta lukumotivaatioon ja lukemisen minäpystyvyyteen ja sitä kautta mahdollisesti lukutaidon kehitykseen. Lisäksi haluan tutkia, onko lukumotivaation ja minäpystyvyyden osa-alueiden lähtötasolla yhteyttä siihen, miten paljon oppilas hyötyy lukuteatterista.

Tutkimuskysymykseni ovat seuraavat:

1. Kehittykö interventioryhmissä olevien heikkojen lukijoiden lukutaito intervention aikana? Onko tavoite- ja harjoitemuotoisten lukuteatteriryhmien sekä koulun oman tuen ryhmän välillä eroa lukusujuvuuden kehityksessä?
2. Muuttuuko interventioryhmissä olevien heikkojen lukijoiden lukemisen motivaatio ja/tai minäpystyvyys intervention aikana? Onko tavoite- ja harjoitemuotoisten lukuteatteriryhmien ja koulun oman tuen ryhmän välillä eroja minäpystyvyyden ja motivaation muutoksessa?
3. Onko lukemisen minäpystyvyyden ja motivaation lähtötasolla yhteyttä lukuteatteriin osallistuneiden oppilaiden lukusujuvuuden kehitykseen intervention aikana?

## 2 TUTKIMUSMENETELMÄT

### 2.1 Tutkimuskonteksti ja tutkimuksen toteuttaminen

Tämä tutkimus on tehty käyttäen Niilo Mäki -instituutin ReadDrama-tutkimushankkeessa kerättyä interventiotutkimusaineistoa. ReadDrama-tutkimuksen tarkoituksena on tutkia lukuteatteria lukivaikeuksien kuntoutusmenetelmänä luku-aidon kehityksen ja lukuinnostuksen sekä lukumotivaation näkökulmista. Tutkimus alkoi vuonna 2018 pilottitutkimuksella ja jatkuu vuoteen 2023. Tutkimuksen on rahoittanut Suomen Akatemia.

Tutkimus eteni seuraavasti: Aluksi toteutettiin seulontamittaukset, joiden perusteella valittiin oppilaat tutkimusryhmiin. Tämän jälkeen oppilaille tehtiin alkumittaukset lähtötason kartoittamiseksi. Seuraavaksi suoritettiin 8 viikon mittainen interventio, jonka jälkeen alkumittauksessa suoritettut mittaukset tehtiin uudestaan intervention jälkeisen tason selvittämiseksi. Lisäksi tutkimuksessa toteutettiin seurantamittaus noin puoli vuotta intervention jälkeen, mutta seurantamittauksen aineistoa ei käytetty tässä tutkimuksessa. Tutkimuksen kulku on kuvattu tarkemmin taulukossa 1.

Tutkimuksessa toteutettiin kaksi toisistaan hieman poikkeavaa lukuteatteri-interventiojaksoa heikoille lukijoille. Interventioyhmät poikkesivat toisistaan toiminnan tavoitteellisuuden suhteen: tavoitemuotoinen interventioyhmä harjoitteli ja esitti näytelmän omille luokilleen intervention lopuksi, kun taas harjoitemuotoinen interventioyhmä painotti tekstin sisällön käsittelemistä eivätkä he harjoitelleet näytelmää. Interventio toteutettiin viiden oppilaan pienryhmissä. Interventioyhmien lisäksi tutkimuksessa oli mukana kontrolliryhmä, joka sai koulun normaalia tukea sekä hankkeen tarjoamia toistavan ääneen lukemisen harjoitteita, joita luokanopettajia oli ohjeistettu järjestämään oppilaille kahdesti viikossa. Tällä pyrittiin minimoimaan koulukohtaisten erojen vaikutus koulun oman tuen ryhmän kehitykseen. Kontrolliryhmään valittiin oppilaita jokaiselta tutkimukseen osallistuneelta koululta. Interventioyhmien koulun oman tuen

määrää pyrittiin kontrolloimaan siten, että sekä interventioryhmien että kontrolliryhmän tuen määrä olisi suunnilleen sama koko interventiojakson ajan. Tämä tarkoitti sitä, että lukuteatteriin osallistuvat oppilaat saivat vain vähän tai ei ollenkaan koulun kohdennettua tukea lukemiseen intervention aikana, kun taas koulun tuen ryhmän tuen määrä säilyi ennallaan.

Kahdeksan viikon mittainen interventiojakso toteutettiin kerran viikossa kaksoistunnin mittaisina opetustuokioina, joissa oli kerrallaan viisi oppilasta. Opetustuokioita oli yhteensä kahdeksan, joista viimeinen kerta oli varattu esitykselle, jossa harjoitemuotoinen ryhmä esitteli näytelmän hahmot ja tavoitemuotoinen lukuteatteriryhmä esitti näytelmän. Interventiojaksolla ensimmäiset neljä viikkoa käytettiin näytelmään tutustumiseen. Tämä ajanjakso oli sekä harjoitettua tavoiteryhmällä samanlainen. Jälkimmäiset neljä viikkoa olivat ryhmillä erilaiset. Tavoiteryhmässä jaettiin roolit ja harjoiteltiin käsittelyssä ollut näytelmä, joka viimeisellä kerralla esitettiin. Harjoiteryhmässä sen sijaan käsiteltiin näytelmään liittyviä teemoja, kuten ystävyyttä ja huijaamista. He harjoittelivat esityskerralle vain hyvin lyhyesti hahmojen esittelyt.

TAULUKKO 1. Tutkimuksen kulku ja eri vaiheiden ajoittuminen.

<b>Seulontamittaus</b>	<b>Alkumittaus</b>	<b>Interventio</b>	<b>Loppumittaus</b>	<b>Seurantamittaus</b>
Marraskuu 2019 (N=319)	Joulukuu 2019 (N=319)	Tammi-maaliskuu 2020 (N= 156)	Maalis-huhtikuu 2020 (N=319)	Loka-marraskuu 2020 (N=319)
Lukilasse ja Jännittävät matkat	Lukutestit (ryhmä- ja yksilötesti) Haastattelu	8 viikkoa, ajan-kohta vaihtelee hie- man koulukohtaisesti	Lukutestit (ryhmä- ja yksilötesti) Haastattelu	Ei käytetty tässä tutkimuksessa
Heikkojen lukijoiden seulominen ja jakaminen satunnaisesti tutkimusryhmiin	Motivaatiokysely Tutkittavien alkutason tarkempi kartoitus	Tavoite- (N=50) ja harjoitemuotoinen (N=48) lukuteatteri sekä koulun oman tuen ryhmä (N=58)	Motivaatiokysely Suoritettiin etänä Kehityksen kartoitus intervention aikana Kaikille tutkimukseen osallistuneille	Samat testit kuin alku- ja loppumittauksessa
Kaikille tutkimukseen osallistuneille	Kaikille tutkimukseen osallistuneille			

## 2.2 Tutkimukseen osallistujat

Tutkimukseen osallistui 319 3.–4.-luokkalaista oppilasta kymmenestä, suurehkoista peruskoulusta. Oppilaat olivat iältään 9–11-vuotiaita. 183 oppilaista oli tyttöjä ja 136 poikia. Oppilaille suoritettiin aluksi lyhyt, kaksiosainen testi, jolla mitattiin heidän lukutaitoaan. Lukilasse-testissä (Häyrinen, Serenius-Sirve & Korkman, 1999) pyydettiin oppilaita lukemaan sanoja sanalistasta kahden minuutin ajan. Tehtävän pistemäärä muodostui tuossa ajassa oikein luettujen sanojen määrästä. Koska testi suoritettiin marraskuussa ja Lukilassen normisto on tehty jokaisen lukuvuoden lopun taitotason mukaan, testiä tulkittiin siten, että 3.-luokkalaisten standardoituja tuloksia verrattiin 2. ja 3. luokkien normien keskiarvoon ja 4.-luokkalaisten tuloksia 3. ja 4. luokkien normien keskiarvoon. Lisäksi oppilaat lukivat Jännittävät matkat-nimistä, 124 sanan mittaista tarinaa (mm. Alkuperäat-tutkimus; Kiuru ym., 2015) minuutin ajan. Tässä tehtävässä loppupistemäärä koostui oikein luettujen sanojen määrästä. Oppilaiden pistemäärät standardoitiin käyttämällä luokkakohtaisia normeja, jotka on muodostettu Alkuperäat-tutkimuksen laajan tutkimusaineiston perusteella.

Osallistujat ryhmiteltiin näiden kahden testin standardoitujen tulosten keskiarvon perusteella. Harjoitusryhmiin ja koulun oman tuen ryhmään valittiin oppilaita, joilla oli ikäryhmään verrattuna heikko lukutaito. Tämä tarkoitti sitä, että oppilaan lukutaidon tuli olla vähintään 0.84 keskihajontaa keskiarvon alapuolella, jolloin hän kuului ikäryhmän heikoimpaan 20 prosenttiin. Jokaisesta koulusta pyrittiin löytämään 15 heikkoa lukijaa, jotka jaettiin satunnaisesti kolmeen ryhmään siten, että koulun oman tuen ryhmässä oli viisi oppilasta sekä tavoite- ja harjoitemuotoisissa lukuteatteriryhmissä kummassakin viisi oppilasta. Mikäli koulusta ei löytynyt tarvittavaa määrää (vähintään 15) heikkoja lukijoita, tutkimukseen valittiin myös oppilaita, jotka eivät täyttäneet tätä kriteeriä. Ensisijaisesti mukaan valittiin oppilaita, joilla oli 0.50 keskihajontaa ikäryhmää heikompi lukutaito, ja jotka tekivät eniten virheitä Jännittävät matkat-testissä (16 oppilasta). Mikäli ryhmät eivät siltikään täytyneet, mukaan otettiin myös oppilaita, jotka eivät olleet 0.50 keskihajontaa heikompia seulontamittausten perusteella,



mutta heillä oli eniten virheitä ja itse korjattuja sanoja (4 oppilasta). Eri tutkimusryhmien osallistujien lukumäärät, sukupuolijakaumat ja lukutaidon taso seulontamittauksissa on esitetty taulukossa 2.

TAULUKKO 2. Osallistujat, sukupuolijakauma ja lukutaidon taso seulontamittauksissa.

Ryhmä	Osallistujien lukumäärä	Sukupuolijakauma (T/P)	Lukutaidon standardoitu ka(kh) seulontamittauksissa
Tavoitemuotoinen lukuteatteri	50	29/21	-1.4(0.7)
Harjoitemuotoinen lukuteatteri	48	30/18	-1.6(0.7)
Koulun oman tuen ryhmä	58	31/27	-1.6(0.7)

Kouluihin muodostettiin interventioryhmiä vähintään yksi jokaista riippuen siitä, miten paljon koulussa oli heikkoja lukijoita, ja oliko koululle mahdollista muodostaa sekaryhmiä 3.-4.-luokkalaisista. Heikot lukijat jaettiin satunnaisesti kolmeen ryhmään (koulun oma tuki, harjoitemuotoinen lukuteatteri ja tavoitesuuntautunut lukuteatteri). Interventioryhmien tarkemmat tiedot kouluittain on esitelty taulukossa 3. Kaksi oppilasta ei suostunut osallistumaan tutkimukseen alusta lähtien ja neljä oppilasta keskeytti tutkimuksen ensimmäisten kahden interventiotunnin jälkeen. Lisäksi kolme oppilasta keskeytti tutkimuksen viidennen interventiotunnin jälkeen, mutta heidät pidettiin silti mukana aineistossa.

TAULUKKO 3. Tutkimusryhmät kouluittain.

Koulu	Tutkittavien lukumäärä				Ryhmiä luokka-aste
	Tavoite (T/P)	Harjoite (T/P)	Koulun tuki (T/P)	Yhteensä (T/P)	
1	5 (2/3)	5 (5/0)	4 (1/3)	14	4. luokka
2	5 (0/5)	5 (2/3)	5 (2/3)	15	Sekaryhmät
3	5 (3/2)	5 (4/1)	5 (3/2)	15	Sekaryhmät
4	0	4 (3/1)	5 (1/4)	9	4. luokka
5	5 (3/2)	4 (3/1)	4 (2/2)	13	Sekaryhmät
6	5 (3/2)	5 (4/1)	5 (5/0)	15	Sekaryhmät
7	5 (5/0)	5 (0/5)	10 (2/8)	20	4. luokka
8	5 (3/2)	5 (5/0)	5 (2/3)	15	3. luokka
9	5 (5/0)	5 (0/5)	5 (5/0)	15	Sekaryhmät
10	10 (5/5)	5 (4/1)	10 (8/2)	25	Osa ryhmistä 3.- ja osa 4.-luokka- laisia
Yht.	50	48	58	156	

### 2.3 Tutkimusaineiston keruu ja mittarit

Tutkimuksen aineisto kerättiin lukuvuonna 2019–2020 tehtävään koulutettujen tutkimusavustajien toimesta. Alkumittaus suoritettiin ryhmä- ja yksilöttestinä koulussa syystalvella 2019. Loppumittaus suoritettiin keväällä 2020 puhelinyhteyden avulla ja oppilaat tekivät ryhmätestin itsenäisesti kotona, koska maa oli poikkeustilassa koronaviruksen vuoksi eikä lähitestauksia voinut tehdä.

Hanke suoritti tutkimusaineiston keruun seuraavanlaisesti. Ryhmätesti suoritettiin verkossa Niilo Mäki Instituutin kehittämän, noin 45 minuutin mittaisen Arvio-järjestelmän avulla (ks. Paananen ym. 2019). Ryhmätesti sisälsi kolme lukutaitoa mittaavaa tehtävää. Näistä kaksi mittasi lukusujuvuutta ja yksi luetunymmärtämistä. Tutkimusavustajat kirjasivat koneet järjestelmään, ja ohjeistivat oppilaita ennen testiä kuuntelemaan aina ohjeet loppuun ja tekemään testin parhaan osaamisensa mukaan. Kaikissa testeissä oli aina harjoitusosiot. Ohjeet tulivat oppilaalle kuulokkeista. Ilmaisevan lukemisen testi tehtiin yksilömittauksina tutkimusavustajien kanssa. Samalla oppilailta kyseltiin heidän lukuaktiivisuudestaan. Lisäksi osalla kouluista tehtiin silmänliikemittauksia alku- ja loppu-

mittausten yhteydessä. Oppilaiden vanhemmat täyttivät kyselylomakkeen koskien oppilaiden temperamenttia, suomen kielen taitoa, oppimisen vaikeuksia, luku- ja teatteriharrastuneisuutta ja perheen sosio-ekonomista statusta. Oppilaat myös täyttivät itse lomakkeen, joka käsitteli heidän minäpystyvyyttään ja motivaatiotaan lukemiseen ja esiintymiseen liittyen. Lisäksi oppilaat täyttivät interventiojakson alussa ja lopussa kiinnittymiskyselyn, jossa kyseltiin oppilaiden kiinnittymistä lukuteatteritoimintaan (lukuteatteriryhmällä) tai lukuharjoitteluun (kontrolliryhmällä). Tutkimusavustajat kirjasivat lisäksi jokaiselta lukuteatteritunnilta ylös oppilaiden alkupiirin tunnetilat, tunnilta mieleen jääneen hetken ja palautteen tunnin kulusta perusteluineen sekä mahdolliset erityishuomiot poissaoloista tai keskeytyksistä.

Loppumittauksessa tehtiin samat testit kuin alkumittauksessakin, mutta ne tehtiin alkumittauksesta poiketen puhelimen tai verkon välityksellä. Tutkimusavustajat ottivat yhteyttä oppilaiden vanhempiin ja ohjeistivat heitä tekemään ryhmätestin oppilaan kanssa. Hanke tarjosi kirjoitetut ja videoidut ohjeet testin tekemiseen netissä (<https://readrama.nmi.fi/ohjeet-arviointitehtavien-tekemiseen-kotona/>). Lisäksi yksilötesti suoritettiin siten, että oppilas luki tietokoneensa näytöltä tekstin tutkimusavustajalle puhelimesta. Harjoittelun välttämiseksi oppilas sai salasanan luettavaan tekstiin vasta juuri ennen tehtävän suorittamista. Tehtävä äänitettiin pisteytystä varten. Tutkimukseen osallistuneista oppilaista 115 teki ryhmätestin ja 128 yksilötestin etänä ja 21 ehti tehdä ryhmätestin ja 14 yksilötestin koulussa ennen poikkeusoloihin siirtymistä. Oppilaista 21 jätti ryhmätestin ja 14 yksilötestin loppumittauksissa kokonaan tekemättä, ja näistä 11 ei osallistunut kumpaankaan loppumittaukseen.

Tämän tutkimuksen aineistona käytettiin edellä mainituista mittareista kahta ryhmätestiä, ilmaisevan lukemisen testiä sekä oppilaan kyselylomaketta, jossa käsiteltiin lukumotivaatiota ja minäpystyvyyttä. Ryhmätesteistä jätettiin pois toinen lukusujuvuutta mittaava tehtävä, koska yhden lukusujuvuustehtävän todettiin mittaavan lukusujuvuutta tarpeeksi hyvin. Seuraavana käsittelen tarkemmin tässä tutkimuksessa käytetyt mittarit.

*Lukusujuvuutta* mitattiin Luksu-tehtävällä (Eklund, Salmi, Polet & Aro, 2013), joista ensimmäisessä tuli kahden minuutin aikana lukea lauseita yksi kerrallaan ja päättää, onko lause totta vai ei. Tämä tapahtui painamalla punaista (ei) tai vihreää (kyllä) painiketta. Lauseet (esim. Mansikat ovat keltaisia) esitettiin satunnaisessa järjestyksessä yksi kerrallaan. Tehtävä pisteytettiin siten, että oikeista vastauksista vähennettiin väärät vastaukset, jolloin saatiin kokonaispistemäärä. Tehtävän maksimipistemäärä oli 70 pistettä. Aiemmassa tutkimuksessa (Eklund ym., 2013) testin reliabiliteetti on todettu korkeaksi ( $\alpha = .94$ ). Tämän tutkimuksen aineistossa alku- ja loppumittauksissa käytettyjen rinnakkaisversioiden välinen reliabiliteetti oli myös melko korkea ( $\alpha = .74$ ).

*Luetunymmärtämistä* testattiin tehtävällä, jossa näytölle tuli viiden virkkeen mittainen teksti. Tekstissä oli neljä aukkoa. Kun aukkoa klikkasi, esille tuli pudotusvalikko, jossa oli neljä sanavaihtoehtoa. Yksi vaihtoehdoista sopi aukkoon hyvin, kaksi suhteellisen hyvin ja yksi ei sopinut aukkoon ollenkaan. Oppilaan tuli valita aukkoon mielestään parhaiten sopiva sana. Vastaukset pisteytettiin sen mukaan, miten hyvin sana sopi aukkoon. Täydennettäviä tekstejä oli yhteensä seitsemän, eikä niiden tekemisessä ollut aikarajaa. Tehtävän maksimipistemäärä on 28 pistettä. Tehtävästä kehitettiin kolme rinnakkaisversiota tutkimusta varten (alku-, loppu- ja seurantamittaus). Tehtävä korreloi kohtuullisesti perinteisesti luetun ymmärtämistä mittaavan tehtävän (jossa luetaan teksti ja vastataan sitä käsitteleviin kysymyksiin; Lindeman 1998) kanssa ( $r = .60$ ) ja eri mittauskerroilla käytettyjen rinnakkaisversioiden välinen reliabiliteetti oli melko korkea ( $\alpha = .74$ ).

*Ilmaisevaa lukemista* mitattiin yksilötestillä. Testi sisälsi noin 150 sanan mittaisen tarinan ja siihen liittyviä monivalintakysymyksiä. Oppilas luki ensin tarinan äänettömästi ja vastasi tämän jälkeen tekstin kokonaisuutta käsitteleviin monivalintakysymyksiin. Tämän jälkeen oppilaan tehtävä oli lukea teksti ääneen niin, että "se kuulostaisi mielenkiintoiselta". Tarina sisälsi viisi repliikkiä, jotka mahdollistivat selkeän ilmaisun tekstiä luettaessa. Lukusuorituksesta tutkimusavustajat arvioivat Zutellin ja Rasinskin (1991) kehittämän lukusujuvuusmittarin mukaan painotusta, sujuvuutta, tahtia ja tunneilmaisua. Sujuvuutta arvioineiden

tutkimusavustajien arviointitulosten välinen reliabiliteetti oli korkea (alkumittauksessa  $\alpha = .93-.96$  ja loppumittauksessa  $\alpha = .88-.93$ ). Arviointi tapahtui viisiportaisella asteikolla, koska alkuperäinen neliportainen asteikko osoittautui liian karkeaksi, eikä sillä saatu tarpeeksi vaihtelua vastauksiin. Koska painotus, sujuvuus, tahti ja tunneilmaisuus korreloivat hyvin keskenään ( $r = .52 - .61, p < .001$ ), saaduista pisteistä laskettiin keskiarvo, jota käytettiin mittaamaan ilmaisevaa lukemista. Testistä laadittiin alku- ja loppumittausta varten kaksi samankaltaista versiota. Versioiden välinen reliabiliteetti oli korkea ( $\alpha = .88$ ).

*Minäpystyvyyttä* mitattiin lomakkeella, jonka oppilaat itse täyttivät. Väittämiä oli lomakkeessa yhteensä 17. Niistä lukusujuvuutta ja luetun ymmärtämistä käsiteltiin kumpaakin neljässä väittämässä, ja lukemaan oppimisen, ilmaisevan lukemisen ja esiintymisen minäpystyvyyttä käsiteltiin jokaista kolmessa väittämässä. Väittämiin vastaamisessa käytettiin 5-portaista Likert-asteikkoa (1 = täysin varma, etten pysty; 5 = täysin varma, että pystyn). Minäpystyvyyteen liittyvät väittämät on muokattu Aron ym. (2018) kehittämästä kyselystä. Ne käsittelivät lukusujuvuutta ( $\alpha = .69$ , esim. "Uskon, että pystyn lukemaan sujuvasti ääneen luokassa."), luetun ymmärtämistä ( $\alpha = .65$ , esim. "Uskon, että pystyn ymmärtämään pitkän kirjan juonen."), lukemaan oppimista ( $\alpha = .62$ , esim. "Uskon, että pystyn oppimaan lukemaan nopeammin."), eläytymistä ( $\alpha = .67$ , esim. "Uskon, että pystyn lukemaan tekstiä ääneen niin, että se kuulostaa kiinnostavalta.") ja esiintymistä ( $\alpha = .78$ , esim. "Uskon, että pystyn esiintymään rohkeasti yleisön edessä."). Minäpystyvyyden osa-alueista laadittiin summamuuttujat väittämien pohjalta. Summamuuttujat muodostuivat eri osa-alueita käsittelevien väittämien keskiarvosta.

*Lukemisen motivaatiota* mitattiin kyselylomakkeella, joka oli muokattu Ryanin ja Connellin (1989) laatiman kyselyn pohjalta. Kysymyksiä oli yhteensä 12. Jokaista motivaation osa-alueita käsiteltiin kolmessa kysymyksessä. Kysymyksiin vastaamisessa käytettiin 5-portaista Likert-asteikkoa. Kysymykset käsittelivät lukutehtävien tekemistä koulussa ja kotona. Ulkoista motivaatiota mitattiin esimerkiksi väittämällä "Teen lukutehtäväni, koska muuten joudun vaikeuksiin" ( $\alpha = .54$ ), introjektiota esimerkiksi väittämällä "Teen lukutehtäväni, koska olisi

noloa jättää ne tekemättä” ( $\alpha = .52$ ), identifikaatiota esimerkiksi väittämällä ”Teen lukutehtäväni, koska niiden tekemisestä on minulle hyötyä” ( $\alpha = .64$ ) ja sisäistä motivaatiota esimerkiksi väittämällä ”Teen lukutehtäväni, koska pidän niiden tekemisestä” ( $\alpha = .67$ ). Motivaation osa-alueista laadittiin summamuuttujat väittämien pohjalta. Summamuuttujat muodostuivat eri osa-alueita käsittelevien väittämien keskiarvosta.

## 2.4 Interventiot

Interventioita oli kahdenlaisia: tavoitemuotoinen ja harjoitemuotoinen lukuteatteri. Neljä ensimmäistä kertaa olivat molemmilla lukuteatteriryhmillä identtiset. Jälkimmäiset neljä kertaa erosivat toisistaan eri ryhmillä. Tavoitemuotoisessa lukuteatteriryhmässä jaettiin viidennellä kerralla roolit oppilaiden toivomusten perusteella, ja alettiin harjoitella näytelmää esityskuntoon. Näytelmän harjoitteluun käytettiin 5.-7. lukuteatterikerta siten, että joka kerralla keskityttiin johonkin tiettyyn pätkään näytelmästä: viidennellä kerralla harjoiteltiin ensimmäinen kolmannes, kuudennella toinen ja niin edelleen. Kahdeksas kerta oli varattu näytelmän esittämiseen muulle luokalle tai koululle siten, että harjoitemuotoinen lukuteatteriryhmä esitti lyhyet hahmokuvaukset, ja tavoitemuotoinen lukuteatteriryhmä esitti näytelmän.

Harjoitemuotoinen lukuteatteriryhmä sen sijaan keskittyi viidennen ja kuudennen lukuteatterikerran sekä seitsemännen kerran alkupuolen ajan käsittelemään näytelmään liittyviä teemoja draamallisin menetelmin. Käsikirjoituksesta saatettiin esimerkiksi lukea pätkä, jossa roolihahmot huijasivat velhokisassa, minkä jälkeen pohdittiin teon oikeellisuutta ja oppilaiden omia kokemuksia huijaamisesta. Lisäksi tutustuttiin yksitellen tarkemmin roolihahmoihin erillisten hahmokuvausten avulla. Hahmokuvaukset esitettiin siten, että yksi oppilaista luki kuvausta, ja muut esittivät samaan aikaan. Seitsemännen kerran jälkimmäinen puolisko käytettiin hahmokuvausten pikaiseen harjoitteluun, sillä oppilaat esittivät hahmokuvaukset kahdeksannella kerralla ennen tavoitemuotoisen lukuteatteriryhmän esittämää näytelmää.

Yksittäinen lukuteatteritunti noudatti aina suunnilleen samaa kaavaa. Tunti aloitettiin tunnekortein toteutetulla kuulumiskierroksella: jokainen oppilas sai valita tunnekortin omalle sen hetkiselälle tunnetilalleen ja perustella, miksi hänellä oli tällainen tunne. Tämän jälkeen tehtiin joka tunnilla vaihtuvia, kevyitä lämmittelyharjoituksia. Tätä seurasi tunnin varsinainen harjoitteluosuus, jossa luettiin näytelmää eri menetelmin; oppilaat saattoivat esimerkiksi lukea näytelmää arvotuissa rooleissa joko paikallaan, tai samalla näytellen. Harjoitteluosuus vaihteli tunneittain riippuen siitä, mikä tunnin tavoite oli ja miten pitkällä näytelmän työstäminen oli. Loppurituuaalit aloitettiin hetken merkkauksella: oppilaat miettivät jonkin tunnilta mieleen jääneen tilanteen ja asettuivat luokassa siihen paikkaan ja asentoon, jossa he olivat tilanteen tapahtumahetkellä olleet. Oppilaat saivat vuorotellen selittää hetkensä ja perustella, miksi se oli jäänyt mieleen. Lopuksi oppilaat saivat vielä antaa arvionsa tunnin kulusta hymiötaulun avulla. Hymiötaulu sisälsi viisi hymiötä (surullinen – melko surullinen – neutraali – melko iloinen – iloinen). Oppilas osoitti hymiötä, joka kuvasti hänen tunnettaan tunnin kulusta. Oman valintansa sai tässäkin tapauksessa perustella. Lopuksi tehtiin vielä tunnin lopetusta merkitsevä taputuspiiri joko seisaaltaan tai istualtaan. Kummassakin interventioryhmässä pyrittiin siihen, että lukemista olisi suunnilleen saman verran jokaisen tunnin aikana, mutta luettavan tekstin sisältö ja tarkoitus vaihteli hieman lukemisen tavoitteen mukaan.

Lukuteatteriryhmillä oli käytössään tätä tutkimusta varten tehty näytelmä *Velhokisat*, jonka on kirjoittanut Jarmo Lintunen ja Tuija Leena Viirre. Harjoitusohjelman on kummallekin interventioryhmälle laatinut erityispedagogiikan harjoittelija ja draamakasvatuksen aineopinnot suorittanut Kaisa Eräpuro edellä mainittujen ohjauksessa. Harjoitusohjelmaa on pilottitutkimuksesta saadun palautteen perusteella muokannut Enni Junntila. Interventioita ohjasivat tehtävään perehdytetyt tutkimusavustajat, joilla oli taustalla draamakasvatuksen opintoja. Harjoitusohjelman toteutumista valvottiin lukuteatteripäiväkirjoilla, joita tutkimusavustajat täyttivät jokaisen lukuteatterikerran jälkeen. Päiväkirjaan merkatettiin jokaisen oppilaan tunnekorttien, merkatun hetken sekä tuntipalautteen li-

säksi myös mahdolliset poissaolijat, keskeytykset tai muut merkittävät muutokset tunnin kuluessa. Lisäksi jokaisen ryhmän toimintaa videoitiin tai äänitettiin vähintään yhden lukuteatterikerran ajan intervention toteutuksen luotettavuuden arvioimiseksi.

Interventioryhmistä kahdeksalta ryhmältä jäi koronatilanteeseen liittyvien rajoitusten vuoksi yksi tai kaksi viimeistä lukuteatterikertaa pitämättä. Käytännössä tämä tarkoitti sitä, että osa ryhmistä ei päässyt esittämään harjoittelemaansa näytelmää. Viimeisten lukuteatterikertojen muuttaminen etäopetuksesi kiireellisellä aikataululla todettiin kuitenkin lähes mahdottomaksi toteuttaa, joten lukuteatterikerrat päätettiin jättää kokonaan pitämättä kyseisiltä ryhmiltä.

## **2.5 Aineiston analyysi**

Aineiston analysoinnissa käytettiin IBM SPSS Statistics 24 -ohjelmaa. Sekä luku- ja sujuvuuden että motivaation kehitystä tarkasteltiin toistomittausten varianssi-analyysillä (ANOVA). Toistomittausten varianssi-analyysi sopii hyvin erityisesti pitkittäistutkimusten analysointiin, joissa samaa asiaa on testattu useampana eri ajankohtana. Tämän vuoksi se sopi myös tähän interventiotutkimukseen.

Motivaation ja minäpystyvyyden sekä lukutaidon kehityksen välistä yhteyttä tutkittiin lisäksi siten, että lukutaitomuuttujista laadittiin erotusmuuttujat, minkä jälkeen tarkasteltiin motivaation ja minäpystyvyyden osa-alueiden lähtötason ja lukutaidon eri osa-alueiden kehityksen välisiä korrelaatioita. Tarkoituksena oli tarkastella, onko motivaation tai minäpystyvyyden lähtötasolla yhteyttä lukutaidon kehitykseen lukuteatteriryhmiin osallistuneilla. Korrelaatioiden tarkastelu sopi tähän tarkoitukseen parhaiten.

## **2.6 Eettiset ratkaisut**

Jyväskylän yliopiston eettinen toimikunta on arvioinut ja antanut lausunnon tämän tutkimuksen tutkimussuunnitelmasta. Tutkittavien rekrytointi on tapahtunut siten, että mukana olleiden kuntien opetustoimen johtajilta on aluksi pyy-



detty lupa tutkimuksen toteuttamisesta. Tämän jälkeen on otettu yhteyttä suurehkojen koulujen rehtoreihin, jotka ovat neuvotelleet asiasta 3.- ja 4.-luokan opettajien kanssa, ja antaneet suostumuksensa toteuttaa tutkimusta heidän kouluissaan. Opettajat ovat tämän jälkeen jakaneet informaatiokirjeet niiden oppilaiden koteihin, jotka on kutsuttu osallistumaan tutkimukseen.

Tutkimukseen osallistuminen on ollut täysin vapaaehtoista. Jokaiselta tutkimukseen osallistuvalla oppilaalla ja heidän huoltajiltaan on kysytty kirjallinen suostumus tutkimukseen osallistumiseen. Lisäksi kirjallinen suostumus on rekrytointivaiheessa kysytty jokaiselta mukana olevalta opettajalta, koulujen rehtoreilta ja mukana olevien kuntien opetustoimen johtajilta. Kaikilla tutkimukseen osallistuneilla on lisäksi ollut missä tahansa tutkimuksen vaiheessa oikeus keskeyttää tutkimukseen osallistuminen ilman seuraamuksia. Kaikkia tutkimukseen osallistuneita on tiedotettu tutkimuksen sisällöistä ja tutkimusaineiston käsittelystä. Heillä on tutkimuksen jokaisessa vaiheessa ollut oikeus kysyä lisätietoa tutkimusryhmän jäseniltä niin halutessaan.

Hanke on sitoutunut suojelemaan tutkimukseen osallistuneiden henkilötietoja. Koska kyseessä on pitkittäistutkimus, joitain osallistujien henkilötietoja on kysytty alku- ja loppumittausten yhdistämiseksi toisiinsa, mutta aineisto on pseudonymisoitu heti aineistonkeruun jälkeen tutkimustunnuksia käyttämällä. Henkilötiedot ovat ainoastaan vastuullisten tutkijoiden tiedossa, ja ne ovat suojattuna salasanalla. Tutkimusaineisto on säilytetty Niilo Mäki Instituutin tiloissa uuden tietosuojasetuksen (EU 679/2016) mukaisesti. Henkilötietoja säilytetään siihen asti, kunnes tutkimus on täysin toteutettu, minkä jälkeen aineisto anonymisoidaan. Poikkeuksen tähän muodostavat osallistujat, jotka ovat antaneet suostumuksensa henkilötietojen säilyttämiselle mahdollista myöhempää jatko-tutkimusta varten. Näiden osallistujien tiedot arkistoidaan, ja tietojen säilyttäminen tarpeellisuutta arvioidaan säännöllisin väliajoin.

Kaikki tutkimuksessa toimivat opettajat ja tutkimusavustajat on perehdytetty tehtävään asianmukaisesti. Tutkimusavustajille on pidetty perehtymiskoulutus erikseen mittausten tekemiseen ja lukuteatteri-intervention pitämiseen. Perehdytyksissä on käyty läpi kyseisessä vaiheessa tarvittavat tiedot ja taidot sekä

tutkimuksen tekoon liittyvät materiaalit (kuten oppilaille pidettävät testit ja lukeatteri-intervention ohjelma), ja heille on kerrottu heidän vastuunsa ja aineiston käsittelytapa. Paperille tehdyt testit on esimerkiksi neuvottu toimittamaan Niilo Mäki Instituutin tiloihin mahdollisimman nopeasti, eikä niitä ole saanut jättää valvomatta siten, että joku tutkimuksen ulkopuolinen olisi voinut päästä niihin käsiksi. Opettajat ovat saaneet kirjalliset ohjeet tutkimuksen etenemisestä, minkä lisäksi tutkimuksen toteuttajat ja tutkimusavustajat ovat olleet heihin yhteyksissä käytännön toimenpiteistä. Mittaukset on pyritty tekemään siten, että lapsen jaksaminen on otettu huomioon. Tutkimusavustajia on esimerkiksi ohjeistettu seuraamaan lapsen jaksamista ja pitämään taukoja tarvittaessa. Kaikki tutkimusmenetelmät ovat olleet sisällöllisesti lasten tavallisia koulutehtäviä vastavia, eikä niistä ole aiheutunut osallistujille vaaraa tai kipua.

Tässä tutkimuksessa tutkimustietoa on kaikissa vaiheissa käsitelty siten, että kaikkien tutkittavien anonymiteetti on säilynyt. Jokaisella tutkimukseen osallistuneella on ollut tutkimustunnus, eikä osallistujan omia tunnistetietoja ole käytetty tutkimuksen missään vaiheessa. Tutkijalla ei siis ole missään vaiheessa ollut osallistujien henkilötietoja hallussaan. Tutkimus on toteutettu siten, että tuloksia on käsitelty lähinnä keskiarvotasolla, eikä yksittäisten oppilaiden, opettajien tai koulujen tietoja ole käytetty. Tutkittavilla on lisäksi oikeus saada tietää tutkimuksen tuloksista halutessaan, kun tutkimus valmistuu.

Tähän tutkimukseen käytetty aineisto on säilytetty luottamuksellisesti tutkijan kotikoneella. Aineisto ei ole missään vaiheessa sisältänyt yksittäisten oppilaiden tai koulujen tunnistetietoja, vaan tulosten yksilöinnissä on hyödynnetty tutkimuskoodeja. Tutkielmassa ei myöskään käy missään vaiheessa ilmi yksittäisen osallistujan tai koulun tuloksia, vaan niitä käsitellään keskiarvotasolla. Tutkielman tekijä on sitoutunut työn valmistumisen jälkeen hävittämään oman kopiesa tutkimusaineistosta.

### 3 TULOKSET

Tässä luvussa esittelen aluksi lukutaitoon liittyvät tulokset, ja sen jälkeen motivaatioon ja minäpystyvyyteen liittyvät tulokset. Viimeisenä käsittelem motivaation lähtötason vaikutusta lukuteatteriryhmäläisten lukusujuvuuden kehitykseen.

#### 3.1 Lukutaidon kehittyminen

Toistomittausten varianssianalyysi osoitti, että tutkimukseen osallistuvien lasten lukusujuvuus näyttäisi kehittyvän intervention aikana ( $F(1.131) = 5.777$ ,  $p = 0.018$ ,  $\eta_p^2 = 0.042$ ), mutta kehitys ei eroa tilastollisesti merkitsevästi eri ryhmien välillä,  $F(2.131) = 0.373$ ,  $p = .69$ ,  $\eta_p^2 = .006$ . Myös luetun ymmärtäminen näyttäisi kehittyvän kaikilla ryhmillä intervention aikana ( $F(1.124) = 13.372$ ,  $p < .001$ ,  $\eta_p^2 = .097$ ), mutta kehitys ei eroa tilastollisesti merkitsevästi eri interventioryhmien välillä ( $F(2.124) = .706$ ,  $p = .495$ ,  $\eta_p^2 = .011$ ). Ilmaiseva lukeminen kehittyi kaikilla ryhmillä ( $F(1.139) = 63.928$ ,  $p < .001$ ,  $\eta_p^2 = .315$ ) intervention aikana, mutta tässäkin ei ollut eroa interventioryhmien välillä ( $F(2.139) = .715$ ,  $p = .491$ ,  $\eta_p^2 = .01$ ). Lukutaitomittareiden keskiarvot ja keskihajonnat alku- ja loppumittauksissa ryhmittäin on esitelty taulukossa 4. Tulosten perusteella näyttäisi siltä, että sekä harjoite- että tavoitemuotoinen lukuteatteri ovat koulun tavallisen tuen kanssa yhtä tehokkaita tapoja tukea lukutaitoa niin lukusujuvuuden, luetun ymmärtämisen kuin ilmaisevan lukemisenkin suhteen.

TAULUKKO 4. Lukutaitomittareiden keskiarvot ja -hajonnat ryhmittäin

Lukutaidon kehitys intervention aikana		Alkumittaus	Loppumittaus	
		Ka (kh)	Ka (kh)	n
Lukusujuvuus	Koulun tuki	20.2 (7.2)	21.0 (7.9)	49
	LT harjoite	21.2 (8.1)	22.9 (7.7)	42
	LT tavoite	20.5 (8.3)	22.4 (6.9)	43
	Yhteensä	20.6 (7.8)	22.0 (7.5)	134
Luetunymmärtäminen	Koulun tuki	13.5 (3.1)	15.0 (4.6)	46
	LT harjoite	14.4 (4.4)	16.0 (4.2)	38
	LT tavoite	15.1 (3.9)	15.8 (3.8)	43
	Yhteensä	14.3 (3.8)	15.5 (4.2)	127
Ilmaiseva lukeminen	Koulun tuki	2.3 (0.7)	2.6 (0.8)	53
	LT harjoite	2.5 (0.8)	2.7 (0.8)	45
	LT tavoite	2.4 (0.7)	2.8 (0.8)	44
	Yhteensä	2.4 (0.7)	2.7 (0.8)	142

### 3.2 Motivaation ja minäpystyvyyden kehitys

Ulkoinen motivaatio ei muuttunut yhdelläkään ryhmällä intervention aikana,  $F(1.130) = .904$ ,  $p = .344$ ,  $\eta_p^2 = .007$ . Myöskään introjektiossa ( $F(1.130) = .409$ ,  $p = .524$ ,  $\eta_p^2 = .003$ ) ja identifikaatiossa ( $F(1.130) = .451$ ,  $p = .503$ ,  $\eta_p^2 = .003$ ) ei tapahtunut muutoksia yhdelläkään ryhmällä intervention aikana. Sen sijaan sisäinen motivaatio näytti laskevan kaikilla interventioryhmillä ( $F(1.130) = 7.121$ ,  $p = .009$ ,  $\eta_p^2 = .052$ ), mutta ryhmien välillä ei ollut tässä eroa,  $F(2.130) = .138$ ,  $p = .871$ ,  $\eta_p^2 = .002$ . Minäpystyvyyden ja motivaation osa-alueiden keskiarvot ja keskihajonnat on esitetty taulukossa 5.

Minäpystyvyyden osa-alueista vain sujuvuuden minäpystyvyys ( $F(1.130) = 5.033$ ,  $p = .027$ ,  $\eta_p^2 = .037$ ) kasvoi tilastollisesti merkitsevästi intervention aikana, mutta eri interventioryhmien välillä ei löytynyt eroa muutoksessa,  $F(2.130) = .104$ ,  $p = .901$ ,  $\eta_p^2 = .002$ . Ymmärtämisen, oppimisen, eläytymisen ja näyttelemisen minäpystyvyyksissä ei tapahtunut muutosta intervention aikana yhdelläkään ryhmällä.

TAULUKKO 5. Minäpystyvyyden ja motivaation keskiarvot ja -hajonnat ryhmittäin.

Minäpystyvyyden ja motivaation muutos ryhmittäin		Alkumittaus	Loppumittaus	
		Ka (kh)	Ka (kh)	n
Minäpystyvyys				
Sujuvuus	Koulun tuki	3.4 (0.8)	3.6 (0.8)	49
	LT harjoite	3.5 (0.7)	3.7 (0.9)	41
	LT tavoite	3.6 (0.9)	3.7 (1.0)	43
	Yhteensä	3.5 (0.8)	3.7 (0.9)	133
Ymmärtäminen	Koulun tuki	3.6 (0.7)	3.8 (0.9)	49
	LT harjoite	3.8 (0.7)	3.7 (0.7)	41
	LT tavoite	3.9 (0.8)	3.9 (0.8)	43
	Yhteensä	3.7 (0.7)	3.8 (0.8)	133
Oppiminen	Koulun tuki	3.9 (0.8)	3.8 (1.1)	49
	LT harjoite	3.9 (0.8)	3.9 (0.9)	41
	LT tavoite	4.0 (0.8)	4.1 (0.8)	43
	Yhteensä	3.9 (0.8)	4.0 (0.9)	133
Eläytyminen	Koulun tuki	3.6 (0.7)	3.7 (1.0)	49
	LT harjoite	3.6 (0.8)	3.5 (0.8)	41
	LT tavoite	3.6 (0.8)	3.6 (1.0)	43
	Yhteensä	3.6 (0.7)	3.6 (0.9)	133
Esiintyminen	Koulun tuki	3.6 (1.0)	3.4 (1.2)	49
	LT harjoite	3.3 (1.1)	3.3 (1.1)	41
	LT tavoite	3.4 (1.1)	3.6 (1.1)	43
	Yhteensä	3.5 (1.1)	3.5 (1.1)	133
Motivaatio				
Ulkoinen	Koulun tuki	2.5 (0.8)	2.5 (1.1)	49
	LT harjoite	2.4 (0.9)	2.4 (0.8)	41
	LT tavoite	2.8 (1.0)	2.5 (1.1)	43
	Yhteensä	2.6 (0.9)	2.5 (1.0)	133
Introjektio	Koulun tuki	3.3 (0.9)	3.4 (1.0)	49
	LT harjoite	3.3 (0.9)	3.3 (0.9)	41
	LT tavoite	3.7 (1.0)	3.4 (0.9)	43
	Yhteensä	3.4 (0.9)	3.4 (0.9)	133
Identifikaatio	Koulun tuki	4.2 (0.9)	4.0 (1.1)	49
	LT harjoite	4.2 (0.8)	4.3 (0.8)	41
	LT tavoite	4.3 (0.7)	4.1 (1.0)	43
	Yhteensä	4.2 (0.8)	4.1 (1.0)	133
Sisäinen	Koulun tuki	3.2 (1.0)	3.0 (1.0)	49
	LT harjoite	3.3 (1.1)	3.1 (1.1)	41
	LT tavoite	3.2 (1.1)	2.9 (1.0)	43
	Yhteensä	3.3 (1.1)	3.0 (1.0)	133

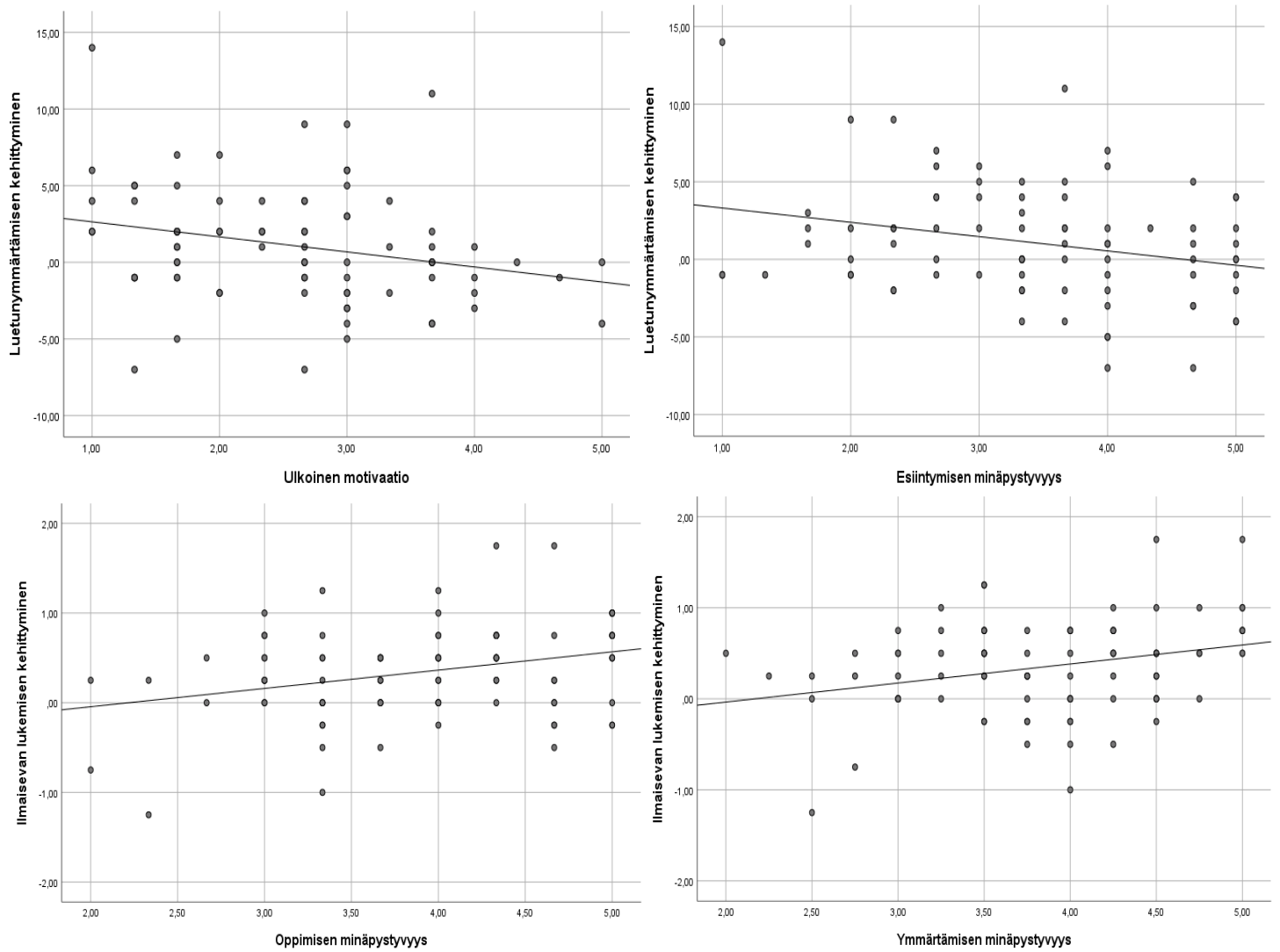
### 3.3 Motivaation ja minäpystyvyyden yhteys lukemisen kehitykseen

Lukumotivaation osa-alueista ulkoinen motivaatio korreloi negatiivisesti luetun ymmärtämisen kehityksen kanssa ( $r = -.256$ ,  $p = .007$ ,  $N = 81$ ) lukuteatteriin osallistuneilla oppilailla. Ulkoisen motivaation ja luetun ymmärtämisen kehityksen sirontakuviot on esitetty kuviossa 1. Introjektio, identifikaatio ja sisäinen motivaatio eivät korreloineet minkään lukutaidon osa-alueen kehityksen kanssa. Lukumotivaation ja lukutaidon kehityksen väliset korrelaatiot on esitetty taulukossa 6.

Minäpystyvyyden osa-alueista esiintymisen minäpystyvyys korreloi negatiivisesti luetun ymmärtämisen kehityksen kanssa,  $r = -.266$ ,  $p = .017$ ,  $N = 81$ . Lisäksi ymmärtämisen ( $r = .292$ ,  $p = .006$ ,  $N = 89$ ) ja oppimisen ( $r = .307$ ,  $p = .003$ ,  $N = 89$ ) minäpystyvyys korreloivat positiivisesti ilmaisevan lukemisen kehityksen kanssa. Korreloivien muuttujien sirontakuviot on esitetty kuviossa 1. Sujuvuuden ja eläytymisen minäpystyvyydet eivät korreloineet minkään lukutaidon kehityksen osa-alueen kanssa. Minäpystyvyyden osa-alueiden ja lukutaidon kehityksen väliset korrelaatiot on niin ikään esitetty taulukossa 6.

TAULUKKO 6. Muuttujien väliset korrelaatiot.

		Minäpystyvyyden ja motivaation lähtötason sekä lukutaidon kehityksen väliset korrelaatiot								
		Sujuvuuden minäpystyvyys	Ymmärtämisen minäpystyvyys	Oppimisen minäpystyvyys	Eläytymisen minäpystyvyys	Esiintymisen minäpystyvyys	Ulkoinen motivaatio	Motivaatio introjektio	Motivaatio identifikaatio	Sisäinen motivaatio
Lukusujuvuus	Pearson Correlation	-,067	-,105	-,078	-,038	-,040	,020	,036	-,082	,043
	Sig. (2-tailed)	,543	,339	,477	,732	,718	,855	,742	,458	,699
	N	85	85	85	85	85	85	85	85	85
Luetun ymmärtäminen	Pearson Correlation	-,149	,023	-,128	-,125	<b>-,266**</b>	<b>-,256**</b>	-,073	,025	,129
	Sig. (2-tailed)	,183	,837	,257	,266	<b>,017</b>	<b>,021</b>	,515	,823	,250
	N	81	81	81	81	<b>81</b>	<b>81</b>	81	81	81
Ilmaiseva lukeminen	Pearson Correlation	,127	<b>,292**</b>	<b>,307**</b>	,147	,068	,087	,151	,153	,180
	Sig. (2-tailed)	,235	<b>,006</b>	<b>,003</b>	,169	,529	,419	,158	,152	,091
	N	89	<b>89</b>	<b>89</b>	89	89	89	89	89	89



KUVIO 1. Lukutaidon kehityksen kanssa korreloivien motivaatio- ja minäpystyyvyysmuuttujien sirontataulukot.

## 4 POHDINTA

Tämän tutkimuksen tavoitteena oli kartoittaa lukuteatterin mahdollisuuksia lukutaidon kehittämisessä sekä lukumotivaation ja minäpystyvyyden tukemisessa. Tulosten perusteella lukuteatteri kehitti kahdeksan viikon interventiojakson aikana lukutaitoa yhtä tehokkaasti, kuin koulun oma tuki ja toistavan lukemisen harjoittelu. Lukuteatterin tavoitesuuntautuneisuudella ei ollut vaikutusta lukuteatterissa kehittymiseen. Motivaation osa-alueissa ainoa interventiojakson aikainen tilastollisesti merkitsevä muutos oli sisäisen motivaation lasku. Minäpystyvyyden osa-alueista lukusujuvuuden minäpystyvyys kasvoi kaikilla ryhmillä, mutta muutoksessa ei ollut interventio- ja kontrolliryhmien välillä tilastollisesti merkitsevää eroa. Motivaation ja minäpystyvyyden lähtötasoilla oli lukuteatteriin osallistuneiden lukutaidon kehitykseen yhteys siten, että ulkoinen motivaatio sekä esiintymisen minäpystyvyys korreloivat negatiivisesti luetun ymmärtämisen kehityksen kanssa, ja ymmärtämisen sekä oppimisen minäpystyvyys korreloivat positiivisesti ilmaisevan lukemisen kehityksen kanssa.

Lukuteatterin on todettu joissain aiemmissa tutkimuksissa kehittävän lukutaitoa ja lukumotivaatiota jopa koulun omaa tukea tehokkaammin (mm. Young ym., 2019; Keehn ym., 2008). Tällaisissa aiemmissa tutkimuksissa interventiojaksot ovat kuitenkin olleet melko intensiivisiä (mm. Young & Rasinski, 2018). Lisäksi joissain tutkimuksissa lukuteatteriryhmä on lukenut määrällisesti vertailuryhmää enemmän (mm. Millin & Rinehart, 1999), jolloin kyse ei ole ollut yksinomaan lukuteatterin aiheuttamista hyödyistä, vaan lukemisen määrän lisääntymisestä. Tämän tutkimuksen tulokset ovat linjassa esimerkiksi Smithin (2011) tutkimuksen kanssa, jossa lyhyemmän interventiojakson avulla on saavutettu yhtäläinen kehitys toistavan lukemisen harjoitteita tehneen kontrolliryhmän kanssa.

Suomalainen erityisopetus on yleisesti ottaen todella laadukasta ja tehokasta, mikä näkyy muun muassa PISA-testeissä matalina hajontalukuina (Hausstätter & Hakala, 2011). Myös tässä tutkimuksessa koulun oman tuen ryhmille tarjotut, toistavan lukemisen harjoitteet on todettu suhteellisen tehokkaaksi



tavaksi tukea lukutaidon kehitystä, vaikkakin kehitys kohdistuu usein vain harjoiteltuun tekstiin (Chard ym., 2002). On huomion arvoista, että lukuteatteri kehitti lukutaitoa yhtä hyvin, kuin kontrolliryhmän saama tuki, joka sisälsi niin erityisopetusta kuin toistavaakin lukemista.

Sisäinen motivaatio laski sekä interventio- että kontrolliryhmillä yhtäläisesti. Eräs mahdollinen selitys sisäisen motivaation laskulle voi löytyä lukutaito-harjoittelun luonteesta intervention aikana. Sisäinen motivoituminen perustuu itseohjautuvuusteorian mukaan yksilön kokemukseen autonomiasta, kompetenssista ja yhteenkuuluvuudesta (Ryan & Deci, 2000 & 2020). On mahdollista, että tutkimusryhmiin valikoituminen ja tarkasti strukturoidut tehtävät ovat antaneet oppilaille kokemuksen, etteivät he saa tehdä itsenäisiä päätöksiä, tai he eivät ole tarpeeksi hyviä lukijoita valikoituessaan osaksi tutkimusta. Satunnaisesti valitut tutkimusryhmät ovat lisäksi saattaneet vaikuttaa yhteenkuuluvuuden tunteeseen negatiivisesti. Minäpystyvyyden kasvaminen sujuvuuden osalta kaikilla ryhmillä on sen sijaan rohkaiseva tulos. Usein heikkojen lukijoiden minäpystyvyys saattaa heikentyä negatiivisten kokemusten vuoksi (Peura ym., 2021). Tässä tutkimuksessa heikentymistä ei kuitenkaan havaittu missään minäpystyvyyden osa-alueessa. Sujuvuuden minäpystyvyyden paraneminen saattaa selittyä sillä, että kaikki interventioon osallistuneet oppilaat harjoittelivat luku-sujuvuutta joko lukuteatterin tai toistavan lukemisen harjoitteiden keinoin, mikä saattoi antaa oppilaille onnistumisen kokemuksia lukusujuvuuden suhteen.

Interventioryhmien tavoitesuuntautuneisuudella ei niin ikään ollut merkitystä lukutaidon, motivaation ja minäpystyvyyden muutoksiin. Tämän tutkimuksen perusteella voidaan siis päätellä, ettei ainakaan lyhyellä aikajänteellä lukuteatterin tavoitteellisuudella ole merkitystä sille, miten tehokkaasti lukuteatteri kehittää lukutaitoa, lukumotivaatiota tai lukemisen minäpystyvyyttä. Joissain aiemmissa tutkimuksissa näytelmän harjoittelu on vaikuttanut lukuharjoittelun määrään ja lukumotivaatioon (esim. Schoen-Dowgiewiczin 2016; Worthy & Prater, 2002), mutta näissä tutkimuksissa lukuteatteria ei ole verrattu toisen-

tyyppiseen lukuteatteriin. Lukuteatterin käytännön sovellusten kannalta on merkittävää, että toiminta on tehokasta, vaikkei lukuteatterin tavoitteena olisikaan esittää näytelmää lopuksi.

Motivaation ja minäpystyvyyden lähtötasolla oli jossain määrin yhteys lukuteatterin aikana kehittymiseen. Matala ulkoinen motivaatio oli yhteydessä parempaan kehitykseen luetun ymmärtämisessä, mutta korkea sisäinen motivaatio ei ollut yhteydessä parempaan kehitykseen. Matalan ulkoisen motivaation on todettu aiemmissakin tutkimuksissa vaikuttavan oppimiseen jopa korkeaa sisäistä motivaatiota enemmän (mm. Corpus & Wormington, 2014), joten motivaation yhteys lukutaidon kehittymiseen on linjassa aiempien motivaatiotutkimusten kanssa. Oppimisen ja ymmärtämisen minäpystyvyyksien positiivinen yhteys ilmaisevan lukemisen kehitykseen tukee niin ikään aiempia tutkimustuloksia siitä, että korkea minäpystyvyys tukee oppimista muun muassa sinnikkyuden ja tehtävien arvostamisen kautta (mm. Linnenbrinck ja Pintrich 2003). Esiintymisen minäpystyvyyden negatiivinen yhteys luetun ymmärtämiseen voi selittyä samankaltaisella ilmiöllä: oppilaat, jotka kokevat olevansa hyviä esiintyjä, suuntaavat huomionsa ja arvostuksensa esiintymisen ja ilmaisun harjoitteluun lukuharjoittelun sijaan. Tämä saattaa tuloksissa ilmetä heikkona lukutaidon kehityksenä.

Kiinnostavaa on, etteivät motivaation ja minäpystyvyyden lähtötasot korreloineet johdonmukaisesti kaikkien lukutaidon osa-alueiden kanssa, vaan yhteyksiä löytyi ainoastaan luetunymmärtämisen ja ilmaisevan lukemisen osalta. Eräs selitys voi liittyä lukutaidon luonteeseen: luetunymmärtäminen ja ilmaiseva lukeminen ovat molemmat edistyneempiä lukemisen taitoja, jotka kehittyvät vasta, kun tietty lukusujuvuuden taso on saavutettu (Miller ja Schwanenflugel, 2008; Torppa ym., 2007). On mahdollista, että nämä taidot ovat 3.-4.-luokkalaistalle sujuvaa lukemista haastavampia, jolloin motivaation ja minäpystyvyyden merkitys niiden harjoittelussa korostuu.

Tutkimuksella on myös joitain rajoituksia. Ensimmäkin interventiojakso oli kestoltaan melko lyhyt, mikä on saattanut vaikuttaa merkitsevien tulosten mää-

rään. Aineiston analyysissä olisi lisäksi ollut mahdollista käyttää monimutkaisempia analyysimenetelmiä, jotka olisivat voineet tuoda ilmi esimerkiksi yksilöllisiä eroja interventiovasteen suhteen. Lisäksi lukumotivaatiota mittaavien summamuuttujien reliabiliteetit olivat melko matalia ( $\alpha = .52 - .67$ ).

Koronasta seurannut etäopetusjakso on saattanut vaikuttaa tutkimuksen tuloksiin. Etänä tehdyt loppumittaukset aiheuttivat jonkin verran vastaajakatoa, joskaan ei huomattavan paljoa. Loppumittauksen tekeminen kotioloissa on saattanut vaikeuttaa testin tekemistä esimerkiksi taustahälyn tai huonojen laitteiden vuoksi, tai tutkittavat ovat saattaneet kysyä tehtävissä apua esimerkiksi vanhemmilta tai sisaruksilta. Myös se, että osa tutkittavista ehti tehdä lopputestit koulussa, on saattanut tuottaa vaihtelua loppumittauksen tuloksiin. Lisäksi kahdeksan lukuteatteripienryhmistä ei ehtinyt käydä interventiojaksoa loppuun saakka, vaan joillain ryhmillä jäi vähintäänkin viimeinen esiintymiskerta pitämättä. Tämä on saattanut vaikuttaa esimerkiksi motivaation ja minäpystyvyyden kehittymiseen, sillä oppilailta on jäänyt mahdollinen merkittävä onnistumisen kokemus saamatta.

Lisäksi lukutaidon, lukumotivaation sekä minäpystyvyyden kehittyminen ovat monen tekijän summia. Esimerkiksi oppilaan lukuharrastuneisuus, kodin ilmapiiri ja ylipäätään oppilaiden erilaiset elämäntilanteet saattavat vaikuttaa niin intervention aikana kehittymiseen kuin mittaustilanteissa vastaamiseenkin, eikä niitä ole tutkimuksessa mahdollista kontrolloida. Lisäksi esimerkiksi opettajan persoona ja opetustyyli (mm. Tang ym., 2017) sekä ryhmädynamiikka (mm. Nikkola & Löppönen, 2014) ovat voineet vaikuttaa interventioiden onnistumiseen ja yksilölliseen kehittymiseen jossain määrin.

Jatkossa voisi olla hyödyllistä tutkia lukuteatterin vaikutuksia pidemmän intervention aikana. Esimerkiksi puolen vuoden mittainen lukuteatterityöskentely voisi tuottaa tuloksia, joita näin lyhyessä ajassa ei ole mahdollista havaita. Lisäksi voisi olla hyödyllistä tutkia yksilöllisten ominaisuuksien vaikutusta lukuteatterin hyödyllisyydelle. Viljaranta ja kollegat (2015) ovat löytäneet lapsen temperamentti- ja persoonallisuuden olevan yhteydessä koulumenestykseen matematiikassa ja äidinkielessä etenkin sitä kautta, miten lapsi asennoituu kyseisten aineiden

opiskeluun. Sama ilmiö saattaisi olla nähtävissä myös lukuteatterissa: temperamentiltaan tietynlaiset lapset saattavat asennoitua lukuteatteriin positiivisemmin kuin toiset, ja saattavat siten hyötyä siitä enemmän.

Kaiken kaikkiaan lukuteatteri on tämänkin tutkimuksen valossa erittäin potentiaalinen opetusmenetelmä kouluissa käytettäväksi. Sen lisäksi, että se kehittää lukutaitoa yhtä tehokkaasti kuin muutkin lukemisen tukemiseen pyrkivät menetelmät, se voi olla aktivoivampi ja dialogisempi tapa opettaa (Sikandar, Abdullah & Raj, 2018). Lisäksi on mahdollista, että lukuteatteri kehittää myös muita taitoja, kuten ryhmässä toimimista, sosiaalisia taitoja ja itseilmaisua. Lisäksi se voi lisätä vaihtelua ja monipuolisuutta koulupäiviin, ja mahdollistaa OPS:ssakin (2014, 30) mainitun draaman käytön osana opiskelua. Ja mikä parasta, lukuteatteri voi oppimisen lisäksi antaa oppilaille uusia elämyksiä, ystäviä tai jopa kipinän teatteriharrastuksen aloittamista kohtaan.

## LÄHTEET

- Álvarez-Cañizo, M., Suárez-Coalla, P. & Cuetos, F. (2018). Reading prosody development in Spanish children. *Reading and Writing*, 31(1), 35-52. doi:10.1007/s11145-017-9768-7
- Alves, L. M., Reis, C. & Pinheiro, Â. (2015). Prosody and Reading in Dyslexic Children. *Dyslexia*, 21(1), 35-49. doi:10.1002/dys.1485
- Aro, T., Viholainen, H., Koponen, T., Peura, P., Räikkönen, E., Salmi, P., Sorvo, R. & 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. doi: 10.1016/j.lindif.2018.06.009
- Baker, L. & Wigfield, A. (1999). Dimensions of children's motivation for reading and their relations to reading activity and reading achievement. *Reading Research Quarterly*, 34(4), 452-477. doi:10.1598/RRQ.34.4.4
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought & action: A social cognitive theory*. Upper Saddle River, NJ: Pearson Education.
- Barr, L. & Brennan, A. (2020). Guided Repeated Reading: Supporting the Development of Reading Fluency for Pupils with Reading Difficulties in the Primary School Classroom. *Learn: Journal of the Irish Learning Support Association*. Vol 41, 2020, 70-92. Ladattu osoitteesta <https://ilsa.ie/wp-content/uploads/2020/03/Learn-Journal-2020-13.3.20.pdf#page=71>
- Becker, M., McElvany, N. & Kortenbruck, M. (2010). Intrinsic and Extrinsic Reading Motivation as Predictors of Reading Literacy: A Longitudinal Study. *Journal of Educational Psychology*, 102(4), 773-785. doi:10.1037/a0020084
- Butz, A. R. & Usher, E. L. (2015). Salient sources of early adolescents' self-efficacy in two domains. *Contemporary educational psychology*, 42, 49-61. doi:10.1016/j.cedpsych.2015.04.001

- Carroll, J. M. and Fox, A.C. (2017) Reading Self-Efficacy Predicts Word Reading But Not Comprehension in Both Girls and Boys. *Frontiers in Psychology* 7, 2017. doi: 10.3389/fpsyg.2016.02056
- Chard, D. J., Vaughn, S. & Tyler, B. (2002). A Synthesis of Research on Effective Interventions for Building Reading Fluency with Elementary Students with Learning Disabilities. *Journal of learning disabilities*, 35(5), 386-406. doi:10.1177/00222194020350050101
- Cho, E., Roberts, G. J., Capin, P., Roberts, G., Miciak, J. & Vaughn, S. (2015). Cognitive Attributes, Attention, and Self-Efficacy of Adequate and Inadequate Responders in a Fourth Grade Reading Intervention. *Learning Disabilities Research & Practice*, 30(4), 159-170. doi:10.1111/ldrp.12088
- Clark, R., Morrison, T. G. & Wilcox, B. (2009). Readers' Theater: A Process of Developing Fourth-Graders' Reading Fluency. *Reading psychology*, 30(4), 359-385. doi:10.1080/02702710802411620
- 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). Ladattu osoitteesta <https://search.proquest.com/scholarly-journals/study-effects-readers-theater-on-second-third/docview/62077339/se-2?accountid=11774>
- Corpus, J. H. & Wormington, S. V. (2014). Profiles of Intrinsic and Extrinsic Motivations in Elementary School: A Longitudinal Analysis. *The Journal of experimental education*, 82(4), 480-501. doi:10.1080/00220973.2013.876225
- De Naeghel, J., Valcke, M., Meyer, I., Warlop, N., Braak, J. & Keer, H. (2014). The role of teacher behavior in adolescents' intrinsic reading motivation. *Reading and Writing*, 27(9), 1547-1565. doi:10.1007/s11145-014-9506-3
- De Naeghel, J., Van Keer, H., Vansteenkiste, M., Haerens, L. & Aelterman, N. (2016). Promoting elementary school students' autonomous reading

- motivation: Effects of a teacher professional development workshop. *The Journal of educational research (Washington, D.C.)*, 109(3), 232-252. doi:10.1080/00220671.2014.942032
- De Naeghel, J., Van Keer, H., Vansteenkiste, M. & Rosseel, Y. (2012). The Relation Between Elementary Students' Recreational and Academic Reading Motivation, Reading Frequency, Engagement, and Comprehension: A Self-Determination Theory Perspective. *Journal of Educational Psychology*, 104(4), 1006-1021. doi:10.1037/a0027800
- Dweck, C. (2006). *Mindset: The New Psychology of Success*. New York: Random House.
- Eklund, K., Salmi, P., Polet, J., Aro, M. (2013). Tuen tarpeesta tunnistamiseen. Lukemisen ja kirjoittamisen arviointi. Toinen luokka. Tekninen opas. Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti.
- Eklund, K., Torppa, M., Aro, M., Leppänen, P. H. T. & Lyytinen, H. (2015). Literacy Skill Development of Children With Familial Risk for Dyslexia Through Grades 2, 3, and 8. *Journal of Educational Psychology*, 107(1), 126-140. doi:10.1037/a0037121
- Flynn, R. M. (2004). Curriculum-Based Readers Theatre: Setting the stage for reading and retention: Curriculum-Based Readers theatre uses scripts that come directly from classroom content. They are informing and entertaining and can address many U.S. national standards of learning. *The Reading Teacher*, 58(4), 360-365. doi:10.1598/RT.58.4.5
- Gross, J., Millett, A. L., Bartek, B., Bredell, K. H. & Winegard, B. (2014). Evidence for Prosody in Silent Reading. *Reading Research Quarterly*, 49(2), 189-208. doi:10.1002/rrq.67
- Goswami, U. (2002). Phonology, reading development, and dyslexia: A cross-linguistic perspective. *Annals of Dyslexia*, 52(1), 139-163. doi:10.1007/s11881-002-0010-0

- Guay, F., Chanal, J., Ratelle, C. F., Marsh, H. W., Larose, S. & Boivin, M. (2010). Intrinsic, identified, and controlled types of motivation for school subjects in young elementary school children. *The British journal of educational psychology*, 80(4), 711-735. doi:10.1348/000709910X499084
- Hausstätter, R. S. & Takala, M. (2011). Can special education make a difference? Exploring the differences of special educational systems between Finland and Norway in relation to the PISA results. *Scandinavian journal of disability research: SJDR*, 13(4), 271-281. doi:10.1080/15017419.2010.507372
- Hautala, J., Ronimus, M., Junttila, E., Kullberg, N., Eräpuro, K., Viirret, T. L. & Lintunen, J. (2020). Onko lukuteatteri tehokas tapa harjoitella lukemista? pilottitutkimuksen tuloksia ReadDrama -hankkeessa. *Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti*, 30(1), 62-77. Ladattu osoitteesta <https://bulletin.nmi.fi/wp-content/uploads/2020/04/Hautalaym.pdf>
- Heikkilä, R., Aro, M., Närhi, V., Westerholm, J. & Ahonen, T. (2013). Does Training in Syllable Recognition Improve Reading Speed? A Computer-Based Trial With Poor Readers From Second and Third Grade. *Scientific Studies of Reading*, 17(6), 398-414. doi:10.1080/10888438.2012.753452
- Heikkinen, H. (2002). *Draaman maailmat oppimisalueina: Draamakasvatuksen vakava leikillisuus*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Holopainen, L., Koch, A., Hakkarainen, A. & Kofler, D. (2020). Predictors of Reading Skills at the First and Second Grade: The Role of Orthography. *Reading psychology*, 41(5), 461-484. doi:10.1080/02702711.2020.1768988
- Hotulainen, R., Mononen, R. & Aunio, P. (2016). Thinking skills intervention for low-achieving first graders. *European journal of special needs education*, 31(3), 360-375. doi:10.1080/08856257.2016.1141541
- Huemer, S., Aro, M., Landerl, K. & Lyytinen, H. (2010). Repeated Reading of Syllables Among Finnish-Speaking Children With Poor Reading



Skills. *Scientific studies of reading*, 14(4), 317-340.  
doi:10.1080/10888430903150659

- Huemer, S. (2009). *Training reading skills: Towards fluency*. Jyväskylä: University of Jyväskylä.
- Häyrinen, T., Serenius-Sirve, S., & Korkman, M. (1999). Lukilasse. Lukemisen, kirjoittamisen ja laskemisen seulontatestistö peruskoulun ala-asteen luokille, 1-6.
- Kamarul Kabilan, M. & Kamarudin, F. (2010). Engaging learners' comprehension, interest and motivation to learn literature using the reader's theatre. *English Teaching*, 9(3), 132-159. Ladattu osoitteesta <https://search.proquest.com/scholarly-journals/engaging-learners-comprehension-interest/docview/854552731/se-2?accountid=11774>
- 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. doi:10.1080/10573560802004290
- Keehn, S. (2003) The effect of instruction and practice through readers theatre on young readers' oral reading fluency. *Reading Research and Instruction*, 42(4), 40-61, doi: 10.1080/19388070309558395
- Kiuru, N., Lerkkanen, M., Niemi, P., Poskiparta, E., Ahonen, T., Poikkeus, A. & Nurmi, J. (2013). The Role of Reading Disability Risk and Environmental Protective Factors in Students' Reading Fluency in Grade 4. *Reading Research Quarterly*, 48(4), 349-368. doi:10.1002/rrq.53
- Kjeldsen, A., Educ, L., Saarento-Zaprudin, S. K. & Niemi, P. O. (2019). Kindergarten Training in Phonological Awareness: Fluency and Comprehension Gains Are Greatest for Readers at Risk in Grades 1 Through 9. *Journal of learning disabilities*, 52(5), 366-382. doi:10.1177/0022219419847154
- Kuhn, M.R., Schwanenflugel, P.J. and Meisinger, E.B. (2010), Aligning Theory and Assessment of Reading Fluency: Automaticity, Prosody, and Definitions of Fluency. *Reading Research Quarterly*, 45(2) 230-251. doi:10.1598/RRQ.45.2.4

- Kuhn, M. R. & Stahl, S. A. (2003). Fluency: A Review of Developmental and Remedial Practices. *Journal of Educational Psychology, 95*(1), 3-21. doi:10.1037/0022-0663.95.1.3
- Lee, Y. & Jonson-Reid, M. (2016). The Role of Self-Efficacy in Reading Achievement of Young Children in Urban Schools. *Child and Adolescent Social Work Journal, 33*(1), 79-89. doi:10.1007/s10560-015-0404-6
- 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>
- Lindeman, J. (1998). Ala-asteen lukutesti ALLU. Turku: Turun yliopisto, Oppimistutkimuksen keskus.
- Linnenbrink, E. A. & Pintrich, P. R. (2003). THE ROLE OF SELF-EFFICACY BELIEFS IN STUDENT ENGAGEMENT AND LEARNING IN THE CLASSROOM. *Reading & writing quarterly, 19*(2), 119-137. doi:10.1080/10573560308223
- Mercer, S. H., Nellis, L. M., Martínez, R. S. & Kirk, M. (2011). Supporting the students most in need: Academic self-efficacy and perceived teacher support in relation to within-year academic growth. *Journal of school psychology, 49*(3), 323-338. doi:10.1016/j.jsp.2011.03.006
- Miller, J. & Schwanenflugel, P. J. (2008). A Longitudinal Study of the Development of Reading Prosody as a Dimension of Oral Reading Fluency in Early Elementary School Children. *Reading research quarterly, 43*(4), 336-354. doi:10.1598/RRQ.43.4.2
- Millin, S. K. & Rinehart, S. D. (1999). Some of the benefits of readers theater participation for second-grade title I students. *Reading research and instruction, 39*(1), 71-88. <https://doi.org/10.1080/19388079909558312>
- Moll, K., Ramus, F., Bartling, J., Bruder, J., Kunze, S., Neuhoff, N., Streiftau, S., Lyytinen, H., Leppänen, P. H.T., Lohvansuu, K., Tóth, D., Honbolygó, F. & Csépe, V. (2014). Cognitive mechanisms under-

- lying reading and spelling development in five European orthographies. *Learning and instruction*, 29(C), 65-77. doi:10.1016/j.learninstruc.2013.09.003
- Mraz, M., Nichols, W., Caldwell, S., Beisley, R., Sargent, S. & Rupley, W. (2013). Improving Oral Reading Fluency through Readers Theatre. *Reading horizons*, 52(2), 163-180. Ladattu osoitteesta [https://scholarworks.wmich.edu/reading\\_horizons/vol52/iss2/5/](https://scholarworks.wmich.edu/reading_horizons/vol52/iss2/5/)
- Opetushallitus (2019). Lukutaito on jokaisen supervoima – Opetushallitus koordinoi valtakunnallista työtä lukemisen edistämiseksi. <https://www.oph.fi/fi/uutiset/2019/lukutaito-jokaisen-supervoima-opetushallitus-koordinoi-valtakunnallista-tyota> [Viitattu 23.11.2020]
- OPS2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Helsinki: Opetushallitus.
- 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. Ladattu osoitteesta <https://digilukiseula.nmi.fi/>.
- Peura, P., Aro, T., Räikkönen, E., Viholainen, H., Koponen, T., Usher, E. L. & Aro, M. (2021). Trajectories of change in reading self-efficacy: A longitudinal analysis of self-efficacy and its sources. *Contemporary educational psychology*, 64. doi:10.1016/j.cedpsych.2021.101947
- Peura, P., Aro, T., Viholainen, H., Räikkönen, E., Usher, E. L., Sorvo, R. & Aro, M. (2019). Reading self-efficacy and reading fluency development among primary school children: Does specificity of self-efficacy matter? *Learning and individual differences*, 73, 67-78. doi:10.1016/j.lindif.2019.05.007
- Puolakanaho, A. (2007). Early prediction of reading: Phonological awareness and related language and cognitive skills in children with a familial risk for dyslexia. Jyväskylä: University of Jyväskylä.

- Rasinski, T. V. (2004). Assessing Reading Fluency. *Pacific Resources for Education and Learning (PREL)*. Ladattu osoitteesta <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED483166.pdf>
- Rasinski, T. V. & Padak, N. D. (1998). HOW ELEMENTARY STUDENTS REFERRED FOR COMPENSATORY READING INSTRUCTION PERFORM ON SCHOOL-BASED MEASURES OF WORD RECOGNITION, FLUENCY, AND COMPREHENSION. *Reading psychology, 19*(2), 185-216. doi:10.1080/0270271980190202
- Rinehart, S. (1999) "DON'T THINK FOR A MINUTE THAT I'M GETTING UP THERE": OPPORTUNITIES FOR READERS' THEATER IN A TUTORIAL FOR CHILDREN WITH READING PROBLEMS, *Reading Psychology, 20*(1), 71-89, doi: 10.1080/027027199278510
- 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. doi: 10.1037/0022-3514.57.5.749
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary educational psychology, 61*. doi:10.1016/j.cedpsych.2020.101860
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000). Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *American Psychologist, 55*(1), 68-78. doi:10.1037/0003-066X.55.1.68
- Schoen-Dowgiewicz, T. (2016). Improving reading fluency of elementary students with learning disabilities through reader's theater. Walden University: College of Education. Ladattu osoitteesta <https://search-proquest-com.ezproxy.jyu.fi/docview/1781217334?accountid=11774>
- Seymour, P. H. K., Aro, M. & Erskine, J. M. (2003). Foundation literacy acquisition in European orthographies. *British Journal of Psychology, 94*(2), 143-174. doi:10.1348/000712603321661859

- Sikandar, S. A. B. D. H., Abdullah, E. Z. B. H. & Raj, S. M. (2018). Reader's Theatre: To Enhance Reading Amongst Pre-School Readers. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 8(7), 1-7. doi:10.6007/IJARBSS/v8-i7/4319
- Smedt, F. D., Rogiers, A., Rogiers, A., Heirweg, S., Merchie, E. & Keer, H. V. (2020). Assessing and Mapping Reading and Writing Motivation in Third to Eight Graders: A Self-Determination Theory Perspective. *Frontiers in psychology*, 11. doi:10.3389/fpsyg.2020.01678
- Smith, D. (2011). Readers Theatre: Its effectiveness in improving reading fluency, student motivation, and attitudes toward reading among second-grade students. The Pennsylvania State University: College of Education.
- Solheim, O. J. (2011) The Impact of Reading Self-Efficacy and Task Value on Reading Comprehension Scores in Different Item Formats. *Reading Psychology*, 32(1), 1-27, doi: 10.1080/02702710903256601
- Tang, X., Kikas, E., Pakarinen, E., Lerkkanen, M., Muotka, J. & Nurmi, J. (2017). Profiles of teaching practices and reading skills at the first and third grade in Finland and Estonia. *Teaching and teacher education*, 64, 150-161. doi:10.1016/j.tate.2017.01.020
- Thaler, V., Ebner, E., Wimmer, H. & Landerl, K. (2004). Training reading fluency in dysfluent readers with high reading accuracy: Word specific effects but low transfer to untrained words. *Annals of Dyslexia*, 54(1), 89-113. doi:10.1007/s11881-004-0005-0
- Thaler, V., Urton, K., Heine, A., Hawelka, S., Engl, V. & Jacobs, A. M. (2009). Different behavioral and eye movement patterns of dyslexic readers with and without attentional deficits during single word reading. *Neuropsychologia*, 47(12), 2436-2445. doi:10.1016/j.neuropsychologia.2009.04.006
- Therrien, W. J. (2004). Fluency and Comprehension Gains as a Result of Repeated Reading: A Meta-Analysis. *Remedial and Special Education*, 25(4), 252-261. doi:10.1177/07419325040250040801

- Torppa, M., Eklund, K., Bergen, E. & Lyytinen, H. (2015). Late-Emerging and Resolving Dyslexia: A Follow-Up Study from Age 3 to 14. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 43(7), 1389-1401. doi:10.1007/s10802-015-0003-1
- Torppa, M., Parrila, R., Niemi, P., Lerkkanen, M., Poikkeus, A. & Nurmi, J. (2013). The double deficit hypothesis in the transparent Finnish orthography: A longitudinal study from kindergarten to Grade 2. *Reading and Writing*, 26(8), 1353-1380. doi:10.1007/s11145-012-9423-2
- Torppa, M., Lyytinen, P., Erskine, J., Eklund, K. & Lyytinen, H. (2010). Language Development, Literacy Skills, and Predictive Connections to Reading in Finnish Children With and Without Familial Risk for Dyslexia. *Journal of learning disabilities*, 43(4), 308-321. doi:10.1177/0022219410369096
- Torppa, M., Tolvanen, A., Poikkeus, A., Eklund, K., Lerkkanen, M., Leskinen, E. & Lyytinen, H. (2007). Reading Development Subtypes and Their Early Characteristics. *Annals of dyslexia*, 57(1), 3-32. doi:10.1007/s11881-007-0003-0
- Unrau, N. J., Rueda, R., Son, E., Polanin, J. R., Lundeen, R. J. & Muraszewski, A. K. (2018). Can Reading Self-Efficacy Be Modified? A Meta-Analysis of the Impact of Interventions on Reading Self-Efficacy. *Review of educational research*, 88(2), 167-204. doi:10.3102/0034654317743199
- 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. doi:10.1111/bjep.12036
- Viljaranta, J., Aunola, K., Mollola, S., Virkkala, J., Hirvonen, R., Pakarinen, E. & Nurmi, J. (2015). Children's Temperament and Academic Skill Development during First Grade: Teachers' Interaction Styles as Mediators. *Child development*, 86(4), 1191-1209. doi:10.1111/cdev.12379
- Wigfield, A. & Guthrie, J. T. (1997). Relations of children's motivation for reading to the amount and breadth of their reading. *Journal of Educational*

- Psychology*, 89(3), 420-432. Ladattu osoitteesta <https://search.proquest.com/scholarly-journals/relations-childrens-motivation-reading-amount/docview/62510350/se-2?accountid=11774>
- Wigfield, A. & Eccles, J. S. (2000). Expectancy-Value Theory of Achievement Motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 68-81. doi:10.1006/ceps.1999.1015
- Wolf, M. & Katzir-Cohen, T. (2001). Reading Fluency and Its Intervention. *Scientific studies of reading*, 5(3), 211-239. doi:10.1207/S1532799XSSR0503\_2
- Worthy, J., & Prater, K. (2002). The intermediate grades -- "I thought about it all night": Readers theatre for reading fluency and motivation. *The Reading Teacher*, 56(3), 294-297. Ladattu osoitteesta <https://search-proquest-com.ezproxy.jyu.fi/docview/203272708?accountid=11774>
- Young, C., Durham, P., Miller, M., Rasinski, T. V. & Lane, F. (2019) Improving reading comprehension with readers theater. *The Journal of Educational Research*, 112(5), 615-626, doi:10.1080/00220671.2019.1649240
- Young, C. & Rasinski, T. (2018). Readers Theatre: Effects on word recognition automaticity and reading prosody. *Journal of Research in Reading*, 41(3), 475-485. doi:10.1111/1467-9817.12120
- Zasacka, Z. & Bulkowski, K. (2017). Reading engagement and school achievement of lower secondary school students. *Edukacja*, 141(2), 78-99. doi:10.24131/3724.170205
- Zutell, J., & Rasinski, T. V. (1991). Training teachers to attend to their students' oral reading fluency. *Theory Into Practice*, vol. 30(3), 211-217. doi: 10.1080/00405849109543502