

This is a self-archived version of an original article. This version may differ from the original in pagination and typographic details.

Author(s): Junttila, Enni; Ronimus, Miia; Hautala, Jarkko

Title: "Koska oli extrasuperkivaa" - 3.-4.-luokkalaisten hitaiden lukijoiden kokemuksia lukuteatterista

Year: 2021

Version:

Copyright:

Rights:

Rights url:

Please cite the original version:

Junttila, E., Ronimus, M. & Hautala, J. 2021. "Koska oli extrasuperkivaa" - 3.-4.-luokkalaisten hitaiden lukijoiden kokemuksia lukuteatterista", In M. Laakso, A. Nylund, A. Kautto, L. Kanto, & A.-K. Tolonen (Eds.), *Kieli, leikki ja pelillisuus : Puheen ja kielen tutkimuksen päivät 25.-26.3.2021* (pp. 27-41). Puheen ja kielen tutkimuksen yhdistys ry. Puheen ja kielen tutkimuksen yhdistyksen julkaisuja, 53.

<https://www.puhejakieli.fi/sites/puhejakieli.fi/files/kielileikkijapelillisuus2021open.pdf>

”KOSKA OLI EXTRASUPERKIVAA”
3.-4. -LUOKKALAISTEN HITAIDEN LUKIJOIDEN KOKEMUKSIA
LUKUTEATTERISTA

Enni Junttila, Miia Ronimus, Jarkko Hautala
Niilo Mäki Instituutti

Johdanto

Tutkimushankkeemme tavoitteena on kehittää uusi, tehokas ja motivoiva lukuteatteriohjelma lukusujuvuuden tukemiseksi ja erityisopetuksen työkaluksi (ks. Hautala ym., 2020). Uusia menetelmiä lukuharjoitteluun tarvitaan, sillä monet suomalaislapset kokevat ääneen lukemisen luokassa epämiellyttäväksi (Merisuo-Storm, 2006), ja lukemisen suosio on ylipäänsä suomalaislasten keskuudessa melko vähäistä verrattuna useisiin muihin maihin (Mullis ym., 2017). Toistava lukeminen, jossa samaa tekstiä luetaan useaan kertaan, tiedetään tehokkaaksi lukusujuvuuden harjoittelumenetelmäksi (Therrien, 2004). Lukuteatterissa lukusujuvuutta harjoitellaan näytelmätekstejä lukemalla, mikä antaa toistavalle lukemiselle mielekkään kontekstin. Lukusujuvuuden lisäksi lukuteatteri voi kehittää oppilaiden ilmaisevaa lukemista, esiintymisvarmuutta ja lukumotivaatiota (Chard & Tyler, 2000; Millin & Rinehart, 1999; Mraz ym., 2013; Rinehart, 1999; Martinez ym., 1998; Young & Rasinski, 2009). Tässä artikkelissa käsittelemme laatimaamme lukuteatteriohjelmaan osallistuneiden oppilaiden mielipiteitä ja kokemuksia saadaksemme selville, millaisena lukemisen harjoittelun tapana he lukuteatterin näkevät.

Kehittämämme ohjelma mukailee suomalaista draamakasvatuksen perinnettä, joka juontaa juurensa Iso-Britanniasta lähtöisin olevasta draamakasvatuksellisesta opetusfilosofiasta ja perinteestä (Heikkinen, 2002; Lehtonen ym., 2016; Toivanen, 2002). Draamatyöskentelyn ydinajatuksena on, että oppiminen ja ajattelu tapahtuvat todellisuuden ja fiktion välissä. Oppilaat toimivat samanaikaisesti sekä tässä ja nyt omana itsenään, että draaman maailmassa roolissa (Heikkinen, 2002; Laakso, 2004). Lukuteatterissa tämä voi toteutua esimerkiksi silloin, kun arka tai heikosti lukeva oppilas kykenee ylittämään itsensä roolissa toimimisen turvin. Lukemiseen uskalletaan heittäytyä, kun sitä ei tehdä omana itsenään, eikä näin ollen menetetä omia kasvoja mahdollisen epäonnistumisen sattuessa. Parhaimmillaan lukuteatteri tukee myös oppilaiden ryhmätyötaitoja, ilmaisutaitoja sekä draamallista ymmärrystä. (Heikkinen, 2002).

Aiemmin tutkitut lukuteatteriohjelmat ovat usein olleet intensiivisiä ja pitkäkestoisia, ja lukuteatterin parissa on työskennelty päivittäin. Näissä tutkimuksissa lukuteatteri on korvannut koulun oman opetuksen, eikä interventio ole kohdentunut kaikkein heikoimpiin lukijoihin (mm. Martinez, 1998; Mraz ym., 2013; Rinehart, 1999). Tällaisen intervention toteuttaminen vaatii erityisjärjestelyjä, joihin tavallisessa kouluarjessa ei usein ole resursseja. Sen vuoksi olemme pyrkineet kehittämään lukuteatteriohjelman, joka olisi mahdollisimman vaivaton sisällyttää osaksi heikkojen lukijoiden erityisopetusta. Kerran tai kahdesti viikossa pidettävät lukuteatteritunnit täydentävät koulun tukea ja voivat samalla tarjota oppilaille merkittäviä oppimisen ja onnistumisen kokemuksia.

Koska lukusujuvuuden jatkuva kehitys vaatii paljon lukemista, hyvän intervention tulee tukea oppimismotivaatiota. Decin ja Ryanin (2000) itsemääräytymisteorian mukaan ihmisellä on kolme psykologista perustarvetta: autonomia, kompetenssi ja yhteenkuuluvuus, jotka tulisi huomioida myös kouluopetuksessa (Reeve, 2002). Autonomia viittaa yksilön kokemukseen siitä, että hän toimii omasta vapaasta tahdostaan ja omien kiinnostustensa ja arvojen mukaisesti. Autonomiia voidaan tukea esimerkiksi lisäämällä oppilaiden mahdollisuuksia vaikuttaa oppituntien sisältöön, huomioimalla heidän kiinnostuksen kohteitaan ja mielipiteitään sekä perustelemalla toiminnan tärkeyttä (Reeve & Young, 2006). Kompetenssin tunteen kannalta on tärkeää, että oppilas saa taitoihinsa nähden sopivan tasoisia tehtäviä, onnistumisen kokemuksia ja myönteistä palautetta. Yhteenkuuluvuutta tukee kokemus siitä, että on tärkeä ja hyväksytty ryhmän jäsen. Koska lukuteatteri tukee näitä kaikkia perustarpeita, sen voisi ajatella edistävän myös oppimismotivaatiota. Yhteinen, selkeä tavoite, kuten valmistautuminen esittämään harjoiteltu näytelmä yleisölle, voisi edelleen lisätä näiden perustarpeiden tyydyttymistä, sillä tavoite tarjoaa selkeän perustelun toiminnalle, mikä on tärkeää autonomian kannalta. Ryhmälle yhteinen tavoite voi lisätä myös sitoutumista ryhmän toimintaan ja sitä kautta yhteenkuuluvuuden kokemusta.

Selvitämme tässä artikkelissa oppilaiden omin sanoin ilmaisemia mielipiteitä ja kokemuksia lukuteatterista. Pyrkimyksemme on saada tietoa siitä, tarjoaako lukuteatteri heikoille lukijoille mielekkään ja motivoivan tavan harjoitella ääneen lukemista. Lasten kokemusten systemaattinen käsittely on aiemmissa lukuteatteritutkimuksissa ollut vähäistä. Millin ja Rinehart (1999) raportoivat lasten kokemuksista, mutta he eivät käsitelleet niitä määrällisesti. Esiin nostettujen esimerkkien perusteella lukuteatterista pidettiin erityisesti eläytyvän lukemisen ja työskentelyn toiminnallisen luonteen ansiosta. Monimenetelmällisissäkin tutkimuksissa lasten vastauksia on käsitelty yleensä laadullisesti ja raportoitu esimerkinomaisesti (esim. Kennedy, 2010). Koska lukuteatteri on suhteellisen vähän tutkittu harjoittelumuoto, on tärkeää kerätä kattavasti tietoa sen hyvistä ja huonoista puolista hyödyntämällä erilaisia tutkimusmenetelmiä. Lasten omin sanoin ilmaiset kokemukset tuottavat tietoa esimerkiksi lukuteatterin motivoivuudesta ja siitä, mitkä seikat ohjelmassa nousevat lasten mielissä tärkeimmiksi.

Lukuteatteriin osallistuneet oppilaat jaettiin kahteen ryhmään, joista toinen valmistautui esittämään harjoitellun näytelmän yleisölle ohjelman lopussa ja toisessa keskityttiin yksittäisiin lukuteatteriharjoituksiin. Esiintynyttä ryhmää kutsumme tavoiteryhmäksi, koska heidän lukuteatteritoiminnallaan oli selkeä ja konkreettinen tavoite. Toisen ryhmän nimesimme harjoiteryhmäksi. Tavoitteena oli selvittää, onko toiminnan tavoitteellisuus yhteydessä lukuteatterin mahdollisiin hyötyihin. Käsittelemme tässä artikkelissa, kokivatko eri ryhmiin arvotut lapset lukuteatterin eri tavalla.

Menetelmät

Suomen Akatemian rahoittama Niilo Mäki Instituutin ReadDrama-tutkimus toteutettiin kymmenellä keskisuomalaisella koululla kevätlukukaudella 2020. Osallistajat ($N = 320$) olivat kolmannen ja neljännen luokan oppilaita. Seulontatestien perusteella lukusujuvuudeltaan ikäryhmänsä alimpaan viidennekseen ($n = 160$) kuuluvat oppilaat satunnaistettiin kolmeen tutkimusryhmään: 1) tavoitteellinen lukuteatteri, 2) harjoitelukuteatteri ja 3) koulun tuki. Lukuteatteri toteutui viiden oppilaan pienryhmissä (20 kpl). Tarvittaessa ryhmiä täydennettiin hieman sujuvammilla lukijoilla, jos koulussa ei ollut

riittävästi seulontakriteerit täyttäneitä oppilaita. Yhteensä seitsemän oppilasta keskeytti lukuteatteriryhmässä kesken jakson, joista kolme vain 1-2 tapaamiskerran kokeilemisen jälkeen. Lisäksi yksi oppilas kieltäytyi kokonaan osallistumasta lukuteatteriin. Kieltäytynyt ja kaksi varhain keskeyttäneitä oppilasta korvattiin valitsemalla kyseisistä kouluista seuraavaksi heikoiten seulontatestissä suoriutuneet oppilaat mukaan lukuteatteriryhmiin. Neljää myöhemmin keskeyttäneitä ei korvattu, sillä toiminta oli edennyt jo niin pitkälle, että ryhmään liittyminen olisi ollut haastavaa. Kaikki keskeyttäneet olivat harjoiteryhmien oppilaita. Lisäksi COVID-19-taudin aiheuttama poikkeustila ja koulujen siirtyminen etäopetukseen aiheutti sen, että kahdeksan ryhmistä joutui lopettamaan toiminnan ennen lukuteatteriohjelman loppuun saattamista. Kahdella koululla jäi pitämättä viimeinen tapaamiskerta ja kahdella koululla kaksi viimeistä tapaamiskertaa. Tämän vuoksi näillä neljällä koululla jäi myös loppuhuipennus, eli esitys toteuttamatta. Lukuteatteriryhmiä ohjasivat draamakasvatuksen perus- tai aineopinnot suorittaneet draamaohjaajat ja -opettajat, mukaan lukien tämän artikkelin ensimmäinen kirjoittaja

Kehittämämme lukuteatteriohjelma käynnistyy tutustumisella draamatyöskentelyyn, ryhmän jäseniin ja ohjelmassa käytettyyn näytelmätekstiin. Alun tutustumisen jälkeen ryhmäläiset syventyvät näytelmätekstin lukemiseen. Tekstin tapahtumia ja hahmoja analysoidaan ja tulkitaan ohjaajan johdolla, mikä syventää ymmärrystä luetusta. Lisäksi osallistujat eläytyvät vuorollaan kuhunkin roolihahmoista ja harjoittelevat lukemaan erilaisilla tunnetiloilla. Näissä harjoituksissa yhdistyvät sekä ääneen lukemisen harjoitteluun että roolin ottaminen ja eläytyminen. Ohjaajan tehtävänä on tasapainoilla draamaan heittäytymisen ja lukusujuvuuden harjoittelun kannustamisen ja ohjaamisen välillä. Jokaisella tunnilla lämmitellään kehoa ja mieltä liikkuen, leikkien ja eläytyen, mikä on perusedellytys draamatyöskentelyn toteutumiseksi (Heikkinen, 2002). Draamatyöskentelyyn olennaisena osana kuuluu myös se, että ryhmän jäsenet pääsevät rauhoittumaan ja keskittymään työskentelyyn turvallisessa ilmapiirissä (Toivanen, 2002). Ensimmäisellä tapaamisella laadittavassa, ryhmän omassa draamasopimuksessa sovitaan muita kunnioittavasta toiminnasta, vapaaehtoisuudesta sekä roolisuojusta. Roolisuoja tarkoittaa, että fiktiossa voi tehdä asioita, joita ei omana itsenään tekisi, eikä omaa itseä tuomita roolihahmon tekemisistä (Heikkinen, 2002).

Lukuteatteriryhmät tapasivat kerran viikossa, yhteensä kahdeksan kertaa, joista kukin oli kestoaltaan 90 minuuttia. Neljä ensimmäistä tapaamista painottuivat näytelmän rakenteeseen ja hahmoin tutustumiseen lukemalla ja tekemällä draamaharjoitteita. Oppilaat saivat tekstin tulkinnan lisäksi yhdessä päättää roolihahmojen ominaisuuksista ja tavasta esittää hahmoja. Tavoiteryhmässä oppilaat valmistautuivat esittämään näytelmän muille koulunsa saman luokkatason oppilaille. Näytelmän harjoittelemiselle oli varattu tapaamiskerrat 5–7, ja esitys toteutui kahdeksannella tapaamiskerralla. Harjoiteryhmässä oppilaat jatkoivat näytelmän teemojen käsittelyä keskustellen, lukemalla ja tehden draamaharjoitteita. Esityspäivänä kukin harjoiteryhmän oppilas sai lukea ääneen yleisölle yhden henkilöhahmon tarinamuotoisen esittelytekstin, samalla kun muut harjoiteryhmäläiset elävöittivät luettua näyttämöllä. Harjoiteryhmien oppilaat harjoittelivat tätä vain seitsemännen tapaamiskerran jälkimmäisen puolikkaan, eli esitystä harjoiteltiin huomattavasti vähemmän kuin tavoiteryhmässä.

Jokaisella lukuteatteriryhmän tapaamisella oli samat aloitus- ja lopetusrutiinit. Rutiinit johdattavat oppilaat draamatyöskentelyyn ja siitä ulos. Jokainen kerta aloitetaan lyhyellä kuulumiskierroksella, jonka aikana oppilaat kertovat korttien avulla tunnetilastaan tunnin alkaessa. Ohjaajan on tärkeä saada tietoa ryhmäläisten mielialasta, jotta voi päättää, millä tavalla harjoittelua kannattaa sillä kertaa lähestyä. Lopetusrutiinit

taas toimivat siirtymänä pois draaman maailmasta, suovat mahdollisuuden pohtia juuri koettua ja levähtää hetken.

Keräsimme lopetusrutiinien yhteydessä tietoa lasten kokemuksista käyttäen kahta menetelmää. Hetken merkitseminen -menetelmässä oppilaat valitsevat tietyn, itselleen merkityksellisimmän kokemuksen kuluneelta oppitunnilta (Neelands & Goode, 2015). Hetken merkitseminen on draamassa paljon käytetty reflektion käynnistävä harjoite. Sen alussa oppilaat miettivät itsekseen, mikä oppitunnin kokemuksista nousee heillä päällimmäisenä tai tärkeimpänä mieleen. Tämän jälkeen he menevät luokkahuoneessa siihen paikkaan ja siihen asentoon, missä he olivat kyseisenä hetkenä oppitunnin aikana olleet. Ohjaaja antaa tämän jälkeen jokaiselle vuoron kertoa, mihin hetkeen oppilaan mieli oli kiinnittynyt ja miksi. Tähän kysymykseen tuli mm. seuraavanlaisia vastauksia: “esityksen suunnittelu oli kiva” sekä: “Kun sain lukea Huripurilaista. Sillä on niin hauskoja ja pitkiä sanoja.”

Palaute ja sen perustelu -menetelmässä oppilaita pyydettiin arvioimaan kokemuksensa koko oppitunnista näyttämällä viisiportaiselta hymynaama-asteikolta (iloisesta surulliseen), kuinka paljon he pitivät oppitunnista sekä perustelemalla miksi valitsivat juuri tämän naamakuvan. Hetken merkitsemisessä painottuu oppilaan merkitykselliset kokemukset ja palautteen perustelussa oppilaan mielipide oppitunnista kokonaisuutena. Näiden kahden harjoituksen yhdistelmällä pyrimme saamaan kokonaiskuvan siitä, millaisena lukuharjoittelun muotona lapset kokevat lukuteatterin.

Oppilaiden antamat vapaamuotoiset vastaukset hymynaamapalautteen perustelussa ja hetken merkitsemisessä teemoiteltiin aineistolähtöisesti (Eskola & Suoranta, 1998). Erottelimme hymynaamapalautteet seuraavasti: lukuteatteritoimintaan liittyvät ja siihen liittymättömät vastaukset. Lukuteatteritoimintaan liittyvät vastaukset jaettiin edelleen näyttelemiseen liittyviin, ryhmään liittyviin, lukemiseen liittyviin ja muihin lukuteatteriin liittyviin vastauksiin. Suuressa osassa vastauksista hymynaama-arviota perusteltiin kuitenkin yleisemmällä myönteisellä tai kielteisellä tunnekokemuksella, jota ei voinut yhdistää tiettyyn toimintaan. Omaan kategoriaansa (ei vastausta) luokiteltiin lisäksi ne tapaukset, joissa oppilas ei halunnut tai osannut perustella vastaustaan. Lisäksi muutamat vastaukset olivat niin epäselviä, ettei niitä voinut sijoittaa mihinkään edellä mainituista luokista. Perusteluista muodostui näin ollen yhdeksän eri luokkaa, jotka on kuvattu tarkemmin Tulokset-osiossa. Toisinaan oppilaat saattoivat listata vastaukseensa useampia perusteluita, joten luokiteltuja vastauksia (748 kpl), on enemmän kuin oppilaiden antamia vastauksia, koska sama vastaus on kirjattu useampaan luokkaan. Kaikkien luokkien (paitsi myönteinen/kielteinen tunne) vastaukset eriteltiin lisäksi sisällöltään myönteisiin ja kielteisiin, mutta aineiston tilastollisessa analyysissä näitä eroja ei huomioitu kielteisten vastausten vähäisyyden vuoksi. Kaksi henkilöä luokitteli lasten vastaukset toisistaan riippumattomina. Arvioiden yhtäläisyys oli 95 %. Jäljelle jäävät 5 % vastauksista luokiteltiin uudelleen yhdessä keskustelemalla, jotta päädyttiin 100 % yhteisymmärrykseen.

Hetken merkitsemistä koskevat vastaukset käsiteltiin vastaavasti. Näistä vastauksista muodostui kuusi eri luokkaa. Nämä luokat mukailevat palautteen perustelujen luokittelua. Ryhmään liittyviä vastauksia kertyi kuitenkin niin vähän, että ne on yhdistetty luokkaan “lukuteatteriin liittymättömät”. Tässä yhteydessä muu -luokkaan jäivät vastaukset, joista ei joko saanut selvää, mihin ne liittyivät, tai jotka saattoi tulkita liittyvän useampaan lukuteatterin hetkeen. Lisäksi luokille myönteinen/kielteinen tunne ei nähty tarvetta, koska hetken merkitsemisessä kerrottiin tiettyjä konkreettisia hetkiä eikä niinkään käsitelty tunnekokemusta. Vastauksia oli 616 kpl, mutta koska kysymyksen asettelusta huolimatta osa oppilaista valitsi useamman kuin yhden hetken, luokiteltavia vastauksia kertyi yhteensä 656 kpl. Kahden arvioijan luokittelujen yhdenmukaisuus oli

91 %. Myös tässä tapauksessa eriävät vastaukset luokiteltiin yhdessä keskustellen uudelleen, jotta saavutettiin 100 % yhteisymmärrys.

On huomattava, että etenkin hetken merkitsemisen vastauksissa sekä esiintyminen että lukeminen ovat läsnä vastauksessa eikä niiden erottaminen toisistaan ollut aina suoraviivaista. Esimerkiksi hetken merkitsemisen vastaus “Ku luettiin kohtauksia tunteilla. Se oli kivaa.” päätettiin luokitella luokkaan “lukeminen”, vaikka se sisältää myös eläytymistä ja tunteiden ilmaisua, sillä tällaiset harjoitukset ovat lähtökohtaisesti ryhmässä yhdessä tehtyjä lukuharjoituksia eikä oppilaita ole asetettu katsojien ja esiintyjien asemaan. Sitä vastoin esimerkiksi oppilaan vastaus “vuorosanojen lukeminen näyttämöllä – kivaa” on sisällytetty luokkaan “näyttelemineen”, vaikka siinä on mainittu myös lukeminen. Päädyimme sisällyttämään tämän kaltaiset vastaukset luokkaan “näyttelemineen”, koska ne ovat pääasiassa esiintymistä toisten katsellessa ja vasta toissijaisesti lukemista.

Aineistoa jäi puuttumaan jonkin verran. Osa puutteista selittyy keskeyttäneiltä oppilailta puuttumaan jääneillä vastauksilla. Toisinaan ryhmänohjaajat jättivät ajan puutteen vuoksi kysymättä hetken merkitsemisen tai perustelun mielipiteelle, ja keräsivät vain hymynaama-arviot. Lisäksi osa ryhmistä joutui keskeyttämään toimintansa ennen viimeistä tapaamista COVID-19-viruksen aiheuttaman poikkeustilan vuoksi. Aineistoa jäi puuttumaan myös lasten poissaolojen vuoksi.

Tilastollisessa analyysissä olimme kiinnostuneita selvittämään, kuinka todennäköisesti tavoite- ja harjoiteryhmään kuuluva oppilas antoi kunkin kategorian vastauksen ja onko tässä todennäköisyydessä havaittavissa eroja ryhmien välillä. Tämä analyysi korjaa oppilaiden väliset erot vastausten kokonaismäärissä, joiden syynä ovat edellä kuvatut puutteet aineistossa. Tällainen analyysi on pohjimmiltaan logistisen regressioanalyysin laajennus, jossa yksilön sisäistä todennäköisyyttä antaa kunkin kategorian vastaus tai ei (0, 1) selitetään ryhmällä (harjoite, tavoite). Analyysi suoritettiin yleistettyjen estimointiyhtälöiden menetelmällä (generalized estimating equations) SPSS 26 -ohjelmalla.

Tulokset

Lasten palaute luketeatterista oli suurelta osin erittäin myönteistä hymynaama-mittarilla kerättyjen arvioiden perusteella. Yhteensä annettuja vastauksia kertyi 677, joista suurin osa (64,5 %) oli arvoja 5, eli lapsi oli valinnut iloisimman hymynaaman. Toiseksi eniten kertyi arvoja 4 (23,8 %). Keskimääräinen hymynaama valittiin 7,4 prosentissa vastauskerroista, toiseksi surullisin 1,6 prosentissa ja surullisin naama 2,7 prosentissa. Taulukossa 1 on kerrottu, miten oppilaiden palautteilleen antamat perustelut jakautuvat eri sisältöluokkiin harjoite- ja tavoiteryhmissä.

Taulukosta 1 voidaan havaita, että palautteita perusteltiin eniten yleisellä myönteisellä tunteella, mutta myös näyttelemiseen ja luketeatteriin liittymättömät vastaukset olivat yleisiä, kuten myös vastaamatta jättäminen. Kielteisellä tunteella palautteita perusteltiin vain harvoin.

Taulukko 1. Oppilaiden palautteilleen antamien perusteluiden lukumäärien jakautuminen harjoite- ja tavoiteryhmissä.

Luokka	Esimerkkivastaus	Harjoiteryhmä		Tavoiteryhmä	
		n	%	n	%
Ei vastausta	En mä tiä.	78	21,37	15	3,92
Myönteinen tunne	Oli tosi kivaa.	154	42,19	171	44,65
Kielteinen tunne	On ärsyttävä tunti.	15	4,11	3	0,78
Ryhmään liittyvä	Tääl on aina hauskaa, on kaverit, ohjaaja on kiva	17	4,66	12	3,13
Muu lukuteatteriin liittyvä	Kivoja loppuleikkejä.	22	6,03	17	4,44
Näyttelemiseen liittyvä	Sain olla päähenkilö.	23	6,30	91	23,76
Lukemiseen liittyvä	Koska saa lukee.	15	4,11	9	2,35
Lukuteatteriin liittymätön	Väsyttää.	38	10,41	58	15,14
Muu	Ei saanut keskittyä kunnolla.	3	0,82	7	1,83
Yhteensä		365	100	383	100

Vastausten määrät eivät kuitenkaan suoraan sovellu tilastolliseen analyysiin, koska niissä on oppilaiden välisiä eroja. Yleistettyjen estimointiyhtälöiden menetelmä vertailee vastausten todennäköisyyksiä. Analyysin mukaan tavoiteryhmäläiset antoivat harjoiteryhmäläisiä todennäköisemmin, $Wald \chi(1) = 25,4$, $p < 0,001$, näyttelemiseen liittyviä vastauksia ryhmäkohtaisten keskiarvojen ollessa 29 % vs. 7 %, vastaavasti, kun taas harjoiteryhmäläiset jättivät todennäköisemmin vastaamatta (25 % vs. 5 %), $Wald \chi(1) = 17,5$, $p < 0,001$. Merkitseviä eroja ryhmien välillä ei ollut kategorioissa “lukuteatteriin liittymättömät vastaukset” ja “myönteinen tunne”. Muissa kategorioissa vastauksia oli niin vähän, ettei tilastollisten erojen analysointi ollut mielekäästä.

Hetken merkitseminen -harjoituksessa korostuivat molemmissa ryhmissä näyttelemiseen liittyvät ja lukuteatteriin yleisesti liittyvät vastaukset (Taulukko 2). Lisäksi lukuteatteriin liittymättömiä ja lukemiseen liittyviä vastauksia annettiin jonkin verran. Tilastoanalyysien mukaan tavoiteryhmäläiset antoivat harjoiteryhmäläisiä todennäköisemmin näyttelemiseen liittyviä vastauksia (56 % vs. 39 %), $Wald \chi(1) = 11,0$, $p = 0,001$, kun taas harjoiteryhmäläiset antoivat todennäköisemmin lukuteatterin muuhun toimintaan liittyviä vastauksia (32 % vs. 21 %), $Wald \chi(1) = 9,2$, $p = 0,002$, ja

lukuteatteriin liittymättömiä vastauksia, (21 % vs. 13 %), $Wald \chi(1) = 4,5, p = 0,033$. Lukemiseen liittyvien vastausten todennäköisyyksissä ei ollut merkitsevää eroa ryhmien välillä. Kategorioissa “ei vastausta” ja “muu” vastauksia oli liian vähän tilastollista analyysiä ajatellen.

Taulukko 2. Oppilaiden hetken merkitseminen -harjoituksen vastausten lukumäärien jakautuminen harjoite- ja tavoiteryhmissä.

Luokka	Esimerkkivastaus	Harjoiteryhmä		Tavoiteryhmä	
		n	%	n	%
Ei vastausta	En osaa sanoa.	7	2,17	3	0,90
Näyttelemine	Oli kiva esittää Kallaa.	115	35,60	179	53,75
Lukeminen	Oli hauska lukea repliikkejä.	35	10,84	36	10,81
Muu lukuteatteriin liittyvä	Tunnekorttien valitseminen.	96	29,72	66	19,82
Lukuteatteriin liittymätön	Kaverit antoi päähierontaa.	63	19,50	42	12,61
Muu	Pöydän ääressä.	7	2,17	7	2,10
Yhteensä		323	100	333	100

Lasten antamat palautteiden perustelut ja merkitsemät hetket olivat pääasiassa sisällöltään myönteisiä. Palautteiden perusteluissa ryhmään liittyvistä perusteluista kielteiseksi tulkittavissa olevia vastauksia oli seitsemän, muuhun lukuteatteriin liittyvistä kymmenen, näyttelemiseen liittyvistä kolme, ja lukemiseen liittyvistä kaksi. Hetken merkitsemiseen -harjoituksen vastauksista kielteiseksi tulkittavia oli näyttelemiseen liittyvistä hetkistä yksi, lukemiseen liittyvistä hetkistä kaksi, muuhun lukuteatteriin liittyvistä kolme ja lukuteatteriin liittymättömistä viisi.

Pohdinta

Perehdyimme tässä artikkelissa lukuteatteriin osallistuneiden oppilaiden kokemuksiin lukuteatterista, ja selvitimme, mikä tekee toiminnasta osallistujille mielekäästä. Tulosten mukaan oppilaat suhtautuivat lukuteatteriin yleisesti ottaen myönteisesti. Myönteisten vastausten suuri lukumäärä on linjassa aikaisempien tutkimusten kanssa (mm. Mraz ym., 2013; Rinehart, 1999), joiden mukaan lukuteatteri on lapsille mieleenpainuva ja mukava kokemus. Yleisimmin lapset perustelivat positiivista palautetta myönteisillä tunteilla,

ilman tarkempaa erittelyä siitä, mikä teki toiminnasta mieleistä. On mahdollista, että kaikki tekeminen on ollut niin mieluista, että yksittäisen mukavan tekijän maininta ei ole ollut helppoa.

Kokonaisuutena vastausten yleisin eritelty sisältö oli näyttelemisen, mikä viittaa siihen, että lapset pitivät lukuteatterissa erityisesti näyttelemisestä ja esiintymisestä. Lukuteatterissa näyttelemisen nähdään sosiaalisena leikkinä, ja leikki puolestaan tiedetään keskeiseksi keinoksi hahmottaa maailmaa, harjoitella taitoja ja omaksua asenteita (mm. Heikkinen, 2002). Esiintyminen on puolestaan aiemmissa tutkimuksissa kytketty ainakin tarpeisiin vaikuttaa toisiin, osoittaa osaamistaan ja saada sosiaalista hyväksyntää (esim. Wiemers ym., 2015).

Lukemiseen liittyvät vastaukset olivat suhteellisen harvinaisia, mikä voi heijastaa sitä, että lukeminen itsessään ei ole oppilaita erityisesti kiinnostava toiminta. Tämä voi viitata myös siihen, että lukeminen sulautui lukuteatterissa luontevasti osaksi harjoituksia eikä noussut lasten mielissä keskeisesti esiin. Vaikka oppilaat eivät välttämättä ole nostaneet lukemista itsessään esille vastauksissaan, se nousee mukaan merkittävimpiin hetkiin ikään kuin esiintymisen ilon sivutuotteena. Lukemisen sulauttaminen muuhun toimintaan voi olla hyödyllinen lähestymistapa esimerkiksi heikosti lukemiseen motivoituneiden oppilaiden kohdalla (ks. Cahill & Gregory, 2011).

Useat vastaukset kohdentuivat lisäksi muihin harjoituksiin, kuten alku- ja loppuleikkeihin ja kokonaan ryhmän ulkopuolisiin asioihin. Tämä tulos tukee draamakasvatuksellista kokonaisnäkemystä siitä, että draamatyöskentelyn aikana oppimista voi tapahtua monella eri tasolla, eikä kaikkia oppimisalueita aina voi ennakoita etukäteen (mm. Heikkinen, 2002; Toivanen, 2002). Kielteisiä kokemuksia nousi esille vain vähän. Tämä johtunee joko siitä, että oppilaat eivät mielellään nostaneet esille epämieluisia hetkiä tai siitä, että oppilaiden mielestä oppitunneilla oli pääasiassa mukavia tapahtumia.

Tavoiteryhmässä korostuivat näyttelemiseen liittyvät vastaukset, kun taas harjoiteryhmässä korostuivat myös muuhun toimintaan liittyvät vastaukset ja vastaamatta jättäminen. Vastaamatta jättäminen ja lukuteatteritoimintaan liittymättömät vastaukset on mahdollista tulkita kiinnostuksen vähäisyydeksi tai joissakin tapauksissa kielteisiksi kokemuksiksi, joita ei haluta sanoa suoraan. Tavoite- ja harjoiteryhmien erot vastauksissa voisivat siis viitata siihen, että esiintymistavoite teki lukuteatterista mielekkäämpää. Esiintymistavoite on voinut lisätä kokemusta autonomiasta tarjoamalla selkeän perustelun toiminnalle sekä kokemusta yhteenkuuluvuudesta tukemalla oppilaiden sitoutumista ryhmän toimintaan (ks. esim. Reeve, 2002; Reeve & Jang, 2006).

Menetelmällisesti hetken merkitseminen tuotti samansuuntaisia tuloksia kuin palautteen perustelu. Kuitenkin hetken merkitsemiseen jätettiin harvemmin vastaamatta ja siihen annetut vastaukset olivat eritellympiä kuin palautteen perustelussa, mikä puoltaa sen jatkokäyttöä opetuksessa ja tutkimuksessa. Hetken merkitseminen -harjoituksessa on annettu vapaus kertoa millainen tahansa mieleenpainuvien kokemus, oli se sitten hauskin, ikävin, jännittävin tai vaikkapa vaikein. Vaikuttaakin siltä, että hetken merkitsemisessä oppilaiden oli helpompi, tai mielekkäämpi nimetä tietty yksittäinen hetki tai tapahtuma, kun taas palautetta perusteltiin usein yleisemmällä tuntemuksella ja kokemuksella. Kaikkiaan hetken merkitsemisen vastauksista ainoastaan 10 kuului luokkaan "ei vastausta", kun palautteen sanallisissa perusteluissa tähän luokkaan tuli 93 vastausta. Osaltaan tähän voi vaikuttaa myös se, että oppilaille teetettiin peräkkäin kaksi melko samantyyppistä reflektioharjoitusta. Hetken merkitsemisen tekemisen jälkeen tämän ikäiset oppilaat eivät välttämättä malta enää, oppitunnin viimeisillä minuuteilla, antaa harkittuja perusteluja palautteelle.

Muutama oppilas jätti lukuteatterin kesken omasta halustaan. Tutkimuksissa osallistujalla on oikeus keskeyttää tutkimus perustelematta. Vaikka lukuteatteriryhmissä keskeyttäneiden syitä ei erikseen kartoitettu, tiedämme kuitenkin niiden olevan moninaisia. Osa esimerkiksi halusi keskeyttää, koska oman luokan oppitunti kiinnosti enemmän ja osa taas ei pitänyt lukuteatteritoiminnasta. Mielenkiinnon puutteen lisäksi merkittävä tekijä voi olla myös pienryhmässä esiintyneet ryhmädynaamiset ilmiöt. Ryhmän jäsenenä oloa ei ehkä koettu mukavana, mikä myös osaltaan saattoi vaikuttaa haluttomuuteen osallistua toimintaan. On huomattava, että kaikki seitsemän keskeyttänyttä oppilasta oli arvottu harjoiteryhmiin. Keskeyttäneistä seitsemästä oppilaasta kolme jäi pois niin aikaisessa vaiheessa, että harjoite- ja tavoiteryhmien ohjelmat eivät olleet vielä eriytyneet toisistaan, mutta joidenkin oppilaiden kohdalla tavoitteen puuttuminen on voinut vähentää sitoutumista ryhmään. On mahdollista, että näiden oppilaiden poisjäänti on vaikuttanut jossain määrin tämän tutkimuksen tuloksiin. Esimerkiksi, jos oletamme että nämä oppilaat eivät pitäneet lukuteatterista, on heidän poisjääntinsä voinut vähentää ryhmässä annettujen kielteisten vastausten osuutta.

COVID-19-taudin aiheuttaman koulujen sulkemisen vuoksi ohjelma keskeytyi loppuvaiheessa osalla oppilaista, millä on voinut olla vaikutusta lasten kokemuksiin, mutta nyt käsitellyn aineiston perusteella emme tiedä, millaisia vaikutuksia. Ottaen huomioon, että näyttelemine oli suuri kiinnostuksen kohde oppilaille, COVID-19:n aiheuttama peruutus oli varmasti tunteita herättävä asia monelle oppilaalle.

Lukuteatterin tavoitteena on tuottaa draamallisin keinoin onnistumisen kokemuksia heikoille lukijoille ääneen lukemisessa, minkä ajatellaan tukevan oppilaan uskoa kykyihinsä kehittyä lukijana. Lasten antamien vastausten positiivisuuden perusteella näyttää siltä, että onnistumisen kokemuksia on syntynyt, ja ne ovat voineet liittyä niin lukemiseen kuin näyttämöllä tapahtuneisiin hetkiin, kuten oppilaiden hetken merkitsemisen vastauksista huomaa: “repliikin luku yhteen ääneen – onnistui hyvin” tai: “ku rupes näyttelen tosi paljon”. On varmasti hyvin yksilöllistä, mitkä aspektit kullakin oppilaalla niin lukemisessa kuin lukuteatterissa ovat erityisen merkityksellisiä. Jatko-analyyseissä voitaisiin pyrkiä tunnistamaan alaryhmiä, kuten oppilaita, joiden vastaukset liittyvät säännönmukaisesti lukemiseen tai esiintymiseen.

Opettajan rooli tiedetään merkitykselliseksi osaksi autonomisen motivaation ja opiskelumenestyksen tukemisessa (Reeve, 2002). Erityisesti opettajan ja vertaisten reaaliaikaisella palautteella (korjaava palaute, tuki, kannustaminen ja kiittäminen) on todettu olevan suuri merkitys sille, millaiseksi oppilas näkee itsensä lukijana (Margolis & McCabe, 2006). Tutkimuksen perehdytyksessä ohjaajien kanssa käytiin läpi draamatyöskentelyn merkitystä lukuharjoittelulle. Ohjaajilta edellytettiin esimerkiksi erityisen tarkkaa otetta kannustamiseen. Katteeton kehu ei kannusta heikon minäpystyvyyden omaavaa oppilasta yrittämään, mutta oikea-aikainen rohkaiseminen ja ansaittu kiitos hyvästä yrittämisestä tukee pystyvyyttä (mm. Margolis & McCabe, 2006). Lisäksi hyvä draamaopettaja luo heittäytymisellään oppimista edistävän, luovan ilmapiirin oppilaskeskeisessä prosessissa (Lehtonen ym., 2016). Uskomme näiden tekijöiden vahvistavan lasten kokemusta yhteenkuuluvuudesta ja rohkaisevan heitä haastamaan itseään lukemisessa. Oppilaiden autonomian kokemusta on voinut rajoittaa tässä tutkimuksessa se, että oppilaat satunnaistettiin tutkimusryhmiin, eivätkä he voineet itse vaikuttaa pienryhmien kokoonpanoihin (Deci & Ryan, 2000). Ennestään tuntemattomien oppilaiden päätyminen samaan pienryhmään on voinut myös vaikeuttaa yhteenkuuluvuuden kokemuksen syntymistä varsinkin toiminnan alkuvaiheessa. Nämä rajoitteet ovat voineet lisätä ohjaajan pedagogisten taitojen ja ryhmän hallintakyvyn merkitystä, mikä on yksi mahdollinen jatkotutkimuksen aihe.

Yhteenvetona voidaan todeta, että valtaosa tutkimukseen osallistuneista heikoista lukijoista piti lukuteatteritoiminnasta ja erityisesti esiintymiseen liittyvistä hetkistä. Yhteinen, konkreettinen tavoite (valmistautuminen esittämään harjoiteltu näytelmä yleisölle) näyttäisi tukeneen oppilaiden motivoitumista lukuteatteritoimintaan. Nähdyn tuleminen, kokemus opettajan ja ryhmäläisten yhdessä luomasta turvallisesta ja sallivasta ilmapiiristä ovat todennäköisiä tekijöitä, jotka ovat vaikuttaneet positiivisesti oppilaiden haluun lukea. Kaikkiaan lukuteatteri osoittautui lapsia motivoivaksi opetusmenetelmäksi, jota voi suositella erityisopettajien käyttöön osana muita tukimenetelmiä. Toiminnallinen lukuteatteri tarjoaa myös vastapainoa ja virkistävää vaihtelua pulpettityöskentelylle.

Lähteet

- Cahill, M. A., & Gregory, A. E. (2011). Putting the fun back into fluency instruction. *The Reading Teacher*, 65(2), 127–131.
- Chard, B. J. & Tyler, D. J. (2000). Focus on inclusion: Using readers theatre to foster fluency in struggling readers: a twist on the repeated reading strategy. *Reading & Writing Quarterly*, 16(2), 163–168.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268.
- Eskola, J. & Suoranta, J. (1998). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere Vastapaino.
- Hautala, J., Ronimus, M., Juntila, E., Kullberg, N., Eräpuro, K., Viirret, T. L., & Lintunen, J. (2020) Onko lukuteatteri tehokas tapa harjoitella lukemista? Pilottitutkimuksen tuloksia ReadDrama-hankkeesta. *NMI-Bulletin*, 30(1), 62–77.
- Heikkinen, H. (2002). *Draaman maailmat oppimisalueina: draamakasvatuksen vakava leikillisuus*. (väitöskirja, Jyväskylän yliopisto) Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research (No. 201). noudettu 26.2.2021 osoitteesta <https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/24952>
- Kennedy, E. (2010). Narrowing the achievement gap: Motivation, engagement, and self-efficacy matter. *Journal of Education*, 190(3), 1–11.
- Laakso, E. (2004). *Draamakokemusten äärellä: prosessidraaman oppimispotentiaali opettajaksi opiskelevien kokemusten valossa*. (väitöskirja, Jyväskylän yliopisto) Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research (No. 238). noudettu 26.2.2021 osoitteesta <https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/13369>
- Lehtonen, A., Kaasinen, M., Karjalainen-Väkevä, M., & Toivanen, T. (2016). Promoting creativity in teaching drama. *Procedia – social and behavioral sciences*, 217, 558–566.
- Margolis, H., & McCabe, P. P. (2006). Improving self-efficacy and motivation: What to do, what to say. *Intervention in School and Clinic*, 41(4), 218–227.
- Martinez, M., Roser, N. L., & Strecker, S. (1998). "I never thought I could be a star": A Readers Theatre ticket to fluency. *The Reading Teacher*, 52(4), 326–334.
- Merisuo-Storm, T. (2006). Girls and boys like to read and write different texts. *Scandinavian Journal of educational research*, 50(2), 111–125.
- Millin, S. K., & Rinehart, S. D. (1999). Some of the benefits of readers theater participation for second-grade title I students. *Literacy Research and Instruction*, 39(1), 71–88.
- Mraz, M., Nichols, W., Caldwell, S., Beisley, R., Sargent, S., & Rupley, W. (2013).

- Improving oral reading fluency through readers theatre. *Reading Horizons: Journal of Literacy and Language Arts*, 52(2), 5.
- Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Foy, P., & Hooper, M. (2017). PIRLS 2016 International Results in Reading. Retrieved from Boston College, TIMSS & PIRLS International Study Center. Haettu 21.12.2020 osoitteesta <http://timssandpirls.bc.edu/pirls2016/international-results/>
- Neelands, J. & Goode, T. (2015). *Structuring Drama Work* (3rd edition.). Cambridge: Cambridge University Press.
- Reeve, J. (2002). Self-determination theory applied to educational settings. Teoksessa E.L. Deci & R.M. Ryan (toim.), *Handbook of Self-Determination Research*, (s. 183–203). Rochester: University of Rochester Press.
- Reeve, J., & Jang, H. (2006). What teachers say and do to support students' autonomy during a learning activity. *Journal of Educational Psychology*, 98(1), 209–218.
- Rinehart, S. D. (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.
- 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.
- Toivanen, T. (2002). *Mä en ois kyllä ikinä uskonu ittestäni sellasta. Peruskoulun viides- ja kuudesluokkalaisten kokemuksia teatterityöstä.* (väitöskirja, Taideyliopisto). Acta Scenica, 9. Haettu 26.2.2021 osoitteesta <https://helda.helsinki.fi/handle/10138/33759>
- Wiemers, U. S., Schultheiss, O. C., & Wolf, O. T. (2015). Public Speaking in front of an unreceptive audience increases implicit power motivation and its endocrine arousal signature. *Hormones and Behavior*, 71, 69–74.
- Young, C., & Rasinski, T. (2009). Implementing Readers Theatre as an Approach to Classroom Fluency Instruction. *The Reading Teacher*, 63(1), 4–13.