

VAASAN YLIOPISTO

Markkinoinnin ja viestinnän yksikkö

Kieliasiantuntijuus erikoistuneessa yhteiskunnassa -maisteriohjelma

Anne-Mari Ikola

Suomea improvisoiden

- Draaman keinot S2-opetuksen tukena aikuisten perusopetuksessa

Pro gradu -tutkielma (suomi toisena kotimaisena kielenä)

Vaasa 2020



## SISÄLLYS

KUVIO- JA TAULUKKOLUETTELO	4
1 JOHDANTO	7
1.1 Tavoite	9
1.2 Aineisto	11
1.2.1 Vaasa-opisto ja aikuisten perusopetus	11
1.2.2 Draamakurssit ja tutkimuskohteeni	12
1.2.3 Tutkimukseen osallistuvien taustatiedot	13
1.3 Metodi	16
1.3.1 Oppilaiden kyselylomakkeet	17
1.3.2 Draamaopettajan haastattelu	19
1.3.3 Suomen kielen opettajien sähköpostilomake	20
2 DRAAMA JA OPETUS	21
2.1 Draaman käsitteet	21
2.2 Pedagoginen draama opetusmenetelmänä	24
2.3 Draaman genret	25
2.4 Toiminnalliset menetelmät ja draama opetuksessa	28
2.4.1 Tavoitteellinen draamatyöskentely	28
2.4.2 Onnistunut draamatunti ja -prosessi	29
2.4.3 Opettajan rooli onnistuneessa draamaprosessissa	30
3 MAAHANMUUTTAJAOPPIJA JA S2-OPETUS	32
3.1 Kieli ja S2-oppilas	32

3.1.1	Kielen omaksuminen ja oppiminen	33
3.1.2	Kielen osa-alueet ja kielitaidon taitotasot eurooppalaisessa viitekehyksessä	34
3.2	Maahanmuuttajille suunnattu koulutus ja opetus	36
3.2.1	Suomi toisena kielenä opetussuunnitelmassa	37
3.2.2	Aikuisten perusopetus	38
3.3	Hyvä oppimisilmasto S2-oppilaalle	38
3.4	Draama S2-opetuksen tukena aiemman tutkimuksen valossa	39
4	ANALYYSI OPPILAIDEN ITSEARVIOINNISTA	42
4.1	Kielitaito ja sen kehittyminen	42
4.2	Kielen osa-alueiden kehittyminen	45
4.2.1	Suomen puhuminen	46
4.2.2	Puhutun suomen kielen ymmärtäminen	48
4.2.3	Kirjoitetun suomen kielen ymmärtäminen	50
4.2.4	Kirjoittaminen	52
4.3	Draaman keinot itsearvioinnissa	54
4.4	Yhteenvedo tutkimustuloksista (oppilaiden itsearviointi)	59
5	ANALYYSI OPETTAJIEN ARVIOISTA	61
5.1	Kielen osa-alueiden kehittyminen	61
5.1.1	Draamaopettajan näkemykset	62
5.1.2	Suomen kielen opettajien näkemykset	63
5.2	Draaman keinot S2-opetuksen tukena	63
5.2.1	Draamaopettajan näkemykset	64
5.2.2	Suomen kielen opettajien näkemykset	66

5.3 Yhteenveto opettajien vastauksista	68
6 PÄÄTELMÄT	70
7 LOPUKSI	74
LÄHTEET	76
LIITTEET	83
LIITE 1. Kyselylomake oppilaille kurssin alussa	83
LIITE 2. Kyselylomake oppilaille kurssin lopussa	87
LIITE 3. Draamaopettajan suullinen haastattelu	91
LIITE 4. Suomen kielen opettajien sähköpostikysely	92

## KUVIO- JA TAULUKKOLUETTELO

Kuvio 1. Oppilaiden sukupuoli- ja ikäjakauma	14
Kuvio 2. Oppilaiden äidinkielet	14
Kuvio 3. Oppilaiden asumisaika Suomessa ja suomen kielen opiskelun kesto vuosina	15
Kuvio 4. Draamakasvatus ja sen alakäsitteet	22
Kuvio 5. Hannu Heikkisen (2005) draamakasvatuksen genrejako	26
Kuvio 6. Oppilaiden oma arvio suomen kielen taidostaan kurssin alussa	43
Kuvio 7. Oppilaiden oma arvio suomen kielen taidostaan kurssin lopussa	44
Kuvio 8. Oppilaiden oma arvio suomen kielen puhumisen taidostaan kurssin alussa	46
Kuvio 9. Oppilaiden oma arvio suomen kielen puhumisen taidostaan kurssin lopussa	47
Kuvio 10. Oppilaiden oma arvio suomen kielen ymmärtämisen taidostaan kurssin lopussa	48
Kuvio 11. Oppilaiden oma arvio puhutun suomen kielen ymmärtämisen taidostaan kurssin lopussa	49
Kuvio 12. Oppilaiden oma arvio kirjoitetun suomen kielen ymmärtämisen taidostaan kurssin alussa	50
Kuvio 13. Oppilaiden oma arvio suomen kielen ymmärtämisen taidostaan kurssin lopussa	51
Kuvio 14. Oppilaiden oma arvio suomen kielen kirjoitustaidostaan kurssin alussa	52
Kuvio 15. Oppilaiden oma arvio suomen kielen kirjoitustaidostaan kurssin lopussa	53
Kuvio 16. Oppilaiden arvio draamakurssin mielekkyydestä kurssin alussa	54
Kuvio 17. Oppilaiden arvio draamakurssin tehokkuudesta suomen kielen oppimisen tukena kurssin alussa	55
Kuvio 18. Oppilaiden arvio draamakurssin mielekkyydestä kurssin lopussa	55
Kuvio 19. Oppilaiden arvio draamakurssin tehokkuudesta suomen kielen oppimisen tukena kurssin lopussa	56

---

**VAASAN YLIOPISTO****Markkinoinnin ja viestinnän yksikkö**

<b>Tekijä:</b>	Anne-Mari Ikola
<b>Pro gradu -tutkielma:</b>	Suomea improvisoiden Draaman keinot S2-opetuksen tukena aikuisten perusopetuksessa
<b>Tutkinto:</b>	Filosofian maisteri
<b>Koulutusohjelma:/</b>	Kieliasiantuntijuus erikoistuneessa yhteiskunnassa -maisteriohjelma
<b>Oppiaine:</b>	Suomi toisena kotimaisena kielenä
<b>Valmistumisvuosi:</b>	2020
<b>Työn ohjaaja:</b>	Ann-Marie Åkers

---

**TIIVISTELMÄ**

Tutkimukseni tavoitteena on selvittää draaman keinojen hyödyllisyyttä ja mielekkyyttä osana suomen kielen (S2-) opetusta, aikuisten perusopetuksessa. Tutkimukseen osallistuu 20 Vaasa-opiston aikuisten perusopetuksen *Suomea improvisoiden* -draamakurssille osallistunutta maahanmuuttajataustaista oppilasta. Lisäksi haastattelen oppilaiden draamaopettajaa ja heidän S2-opettajiansa täydentääkseni opettajien näkemyksillä oppilaita saatuja itsearviointeja.

Keskeiset käsitteet tutkimuksessani ovat draama ja draamaopetus sekä suomi toisena kielenä-, S2-opetus. Nämä toimivat tutkimukseni teoreettisena viitekehyksenä. Olen analysoinut teoreettisen viitekehyksen pohjalta oppilailta ja opettajilta saamiani vastauksia kvalitatiivisesti (laadullisesti) ja kvantitatiivisesti (määrällisesti) vastaamaan tutkimuskysymyksiini.

Tutkimukseni mukaan oppilaat mieltävät draaman keinot mielekkääksi tavaksi oppia: kurssin lopussa 90% kokee kurssin mielekkääksi ja 95 % oppilaista vastaa oppineensa suomen kieltä draamakurssin avulla. Kielen osa-alueista oppilaat kehittyvät itsearvioiden mukaan eniten kielen ymmärrystaidoissa: puhutun suomen kielen ja kirjoitetun suomen kielen (lukemisen) ymmärtämisessä. Huonoimmin oppilaiden itsearvion mukaan kehittyvät kirjoitustaidot. Opettajien vastauksien mukaan taitojen kehittymisen arvioiminen on haastavaa. Erityisesti toinen suomen kielen opettajista kokee, ettei oppilaiden kielitaito ole ollut riittävä draamakurssilla tehtyihin harjoituksiin ja tämän vuoksi kaikki eivät pidä draamakurssia mielekkäänä. Opettajat toivovat tulevaisuudessa ajallisesti pidempikestoista draamakurssia, jossa oppilaiden taitotaso huomioidaan entistä paremmin.

---

**AVAINSANAT:** draama, draamaopetus, S2-opetus, suomi toisena kielenä



## 1 JOHDANTO

Tässä luvussa esittelen tutkimukseni taustaa ja motivaatitani tutkia draaman keinoja aikuisten perusopetuksen S2-opetuksessa. Lisäksi määrittelen tarkemmin tutkimukseni tavoitteet, aineiston ja käyttämäni tutkimusmetodin.

Maahanmuuttajien määrä Suomessa alkoi kasvaa 2000-luvulla, ja muutaman viime vuoden aikana Suomeen on muuttanut vuosittain noin 30 000 henkilöä. Vuonna 2017 Suomessa oli ulkomaan kansalaisia noin 4,5 % koko Suomen väestöstä. (Väestöliitto 2020) Suomen (tai ruotsin) kielen oppiminen on yksi tärkeimpiä edellytyksiä, jotta Suomeen muuttanut henkilö pystyy integroitumaan uuteen kotimaahansa. Maahanmuuttajat ovat eri ikäisiä, ja heillä on erilaiset koulutustaustat. Suomen kielen opetukseen tulee mielestäni panostaa, ja se tulee tehdä tavalla, joka hyödyttää opiskelijaa parhaiten. Kielen oppimiseen vaaditaan tietoa kielen rakenteesta ja ominaisuuksista, ja opettamiseen tarvitaan opettajan koulutusta ja kokemusta sekä taitoa opettaa kieltä. Tärkeää on kuitenkin myös opiskelijan oma kiinnostus ja motivaatio opittavaan asiaan.

Tiina Miikkulainen (2006) kirjoitti oman pro gradu -tutkielmansa johdannossa erään aikuisopiskelijan sanoneen hänelle draamallisen suomen kielen tunnin jälkeen, että hänestä tuntuu, kuin hän olisi taas lapsi, joka saa nauraa, leikkiä, näytellä ja hullutella. Miikkulainen kirjoitti tutkielmansa draaman keinoista suggestopedisessä S2-opetuksessa. Tampereella on toiminut jo vuodesta 1992 kielikoulu Onnenkieli Oy, jossa suomen kieltä opetetaan suggestopedisellä menetelmällä. Menetelmässä käytetään myös paljon draaman keinoja hyödyksi. Luin Miikkulaisen tutkimuksesta vasta, kun olin jo itse päättänyt tutkia draaman keinoja suomen kielen opetuksen tukena.

Myös Elisa Linna-Dini (2017) on tutkinut draamamenetelmien käyttöä S2-opetuksessa. Hän haastatteli neljää alan ammattilaista, joilla on kokemusta draaman yhdistämisestä suomen kielen opetukseen. Linna-Dinin (2017) tavoite oli selvittää, mitä lisäarvoa draaman menetelmät voivat tuoda maahanmuuttajien suomen kielen opetukseen, millaisia kokemuksia haastateltavilla on asiaan liittyen, ja miten teatteri-ilmaisun ohjaajat

voisivat olla tässä hyödyksi. Linna-Dinillä oli yhtenä kysymyksenä ammattilaisille, mitä kielen osa-alueita draaman keinoilla voidaan parhaiten opettaa, ja mikäli he kokevat, että on joitain kielen osa-alueita, joihin draamamenetelmät sopivat huonommin. Siltä osin kuin mahdollista, vertailen Linna-Dinin tutkimustuloksia oman tutkimukseni tuloksiin.

Toisin kuin Miikkulainen, itse en ole juurikaan vielä opettanut suomen kieltä, mutta aivan kuten Linna-Dini, olen aiemmalta koulutukseltani teatteri-ilmaisun ohjaaja (AMK), ja olen toiminut jo toistakymmentä vuotta improvisaatio-opettajana Vaasan kansalaisopistossa, Vaasa-opistossa. Yksi keskeinen syy suomen kielen opintojen pariin hakeutumiseen, oli toiveeni opettaa tulevaisuudessa suomen kieltä draaman keinoja siinä hyödyntäen.

Oman (1990–2000-luvun peruskoulu-) kokemukseni mukaan kielten opetus on usein tylsähköä. Asioita opetellaan ja opitaan ulkoa, luetaan oppikirjoja, keskustellaan parin kanssa viikonlopun tapahtumista. Tämän vuoksi opetukseen on mielestäni hyvä yhdistää mielenkiintoisia, mieleenpainuvia keinoja, jotka saavat vaikeammatkin asiat jäämään mieleen.

Perusopetuksen opetussuunnitelmassa on vuodesta 2014 lähtien, erityisesti äidinkielen, mutta myös muuhun, opetukseen, lisätty draamaa (Opetushallitus 2014). Näin ollen sitä voitaneen yhtä hyvin hyödyntää myös suomi toisena kielenä (jatkossa S2) -opetuksessa. Perusopetuksen opetussuunnitelmaan 2014 on kirjattu laaja-alaisen osaamisen tavoitteisiin muun muassa leikit, pelillisuus, toiminnalliset työtavat ja ilmaisutaito oppimisen ilon sekä luovan ajattelemisen oivaltamisen edistäjinä (Opetushallitus 2014: 21) Myös esimerkiksi äidinkielen ja kirjallisuuden peruskouluopinnoissa vuorovaikutustaidot, samoin kuin teatteri taidemuotona sekä teatteri-ilmaisun keinoihin tutustuminen on keskeinen sisältöalue opetuksessa (Opintopolku.fi 2014).

Vaasassa ei ole erillistä kieltenopetukseen ja draamaan perustuvaa oppilaitosta, toisin kuin esimerkiksi Tampereen Onnenkieli Oy, joten tutkielma on jonkin verran aiemmin kuvaamaani Miikkulaisen (2006) tutkielmaa suppeampi. Miikkulaisen tutkimus ei ole myöskään täysin vertailukelpoinen, koska Vaasa-opistossa ei käytetä suggestopedista

opetusmenetelmää (joka on laajempi kuin pelkät draaman keinot opetuksessa). Miikkulainen tutkii omassa tutkielmassaan kieliopin ja leksikon kehittymistä menetelmän avulla, itse tutkin oppilaiden kielen osa-alueiden kehittymistä. Yhteisenä tekijänä on asennetutkimus draaman keinojen käytöstä, ja siltä osin tulen vertaamaan saamiani vastauksia Miikkulaisen vastauksiin.

Vaasa-opisto on oppilaitos, jossa draamaa yhdistetään S2-opetukseen, joten valitsin sen tutkimuskohteekseni. Valintaan vaikutti myös oma pitkä kokemukseni Vaasa-opiston tuntiopettajana. Oletan, että Vaasassa draaman keinoja hyödynnetään jonkin verran myös muussa maahanmuuttajille suunnatussa kieltenopetuksessa, mutta samalla ajattelen, että sitä voitaisiin hyödyntää tulevaisuudessa vielä huomattavasti enemmän. Tämä vaatii sen, että opettajilla on motivaatio ja tietotaito hyödyntää draaman keinoja kielen opetuksen tukena.

Draamatermistö on moninainen ja esimerkiksi draaman käsite ei ole yksiselitteinen. Käytän kuitenkin enimmäkseen termejä *draama* ja *draamaopetus*, kun kyseessä on opetusmenetelmä ja sen käyttäminen (suomen kielen) opetuksessa. Oppilaille suunnatuissa kyselylomakkeissani (ks. liite 1 ja 2) käytän draaman lisäksi termiä ilmaisutaito (joka on H. Heikkisen 2004: 25–26) mukaan vanhahtava termi draamakasvatukselle). Tarkoitukseni oli kahta termiä käyttäen varmistaa, että oppilaat varmasti ymmärtäisivät käyttämäni käsitteen merkityksen joko termin *ilmaisutaito* tai *draama* kautta.

## 1.1 Tavoite

Pro gradu -tutkielmani tavoitteena on tutkia draaman keinojen käyttöä suomen kielen opetuksessa, draamaopetuksen hyödyllisyyden ja mielekkyyden näkökulmasta. Suomen kielen opiskelu voi olla osalle maahanmuuttajia vaikeaa, mutta toisaalta esimerkiksi virolainen voi oppia kielen helpostikin suomen ja viron kielten sukulaisuuden vuoksi (V. Heikkinen 2016).

Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, onko draaman keinoilla vaikutusta suomen kielen osa-alueiden oppimiseen. Haluan myös selvittää, mihin kielen osa-alueeseen tai osa-alueisiin draaman keinot vaikuttavat (mikäli vaikuttavat): puhumiseen, kirjoittamiseen, kuullun ymmärtämiseen vai luetun ymmärtämiseen. Lisäksi tutkin mielekkyyden kokemusta: kokevatko suomen kielen opiskelijat draaman keinot mielekkäiksi, ja kokevatko he, että he niiden avulla oppivat suomen kieltä paremmin.

Näitä selvitetään seuraavien tutkimuskysymysten avulla:

1. Kokevatko opiskelijat, että draaman keinot auttavat heitä oppimaan suomen kieltä?
2. Kokevatko opiskelijat, että draaman keinojen käyttäminen tuo mielekkyyttä suomen kielen opiskeluun?
3. Mitä kielen osa-aluetta draaman keinot tukevat eniten, puheen tuottamista, kielen ymmärtämistä, luetun ymmärtämistä vai kirjoittamista?
4. Kuinka Vaasa-opiston draamaopettaja ja suomen kielen opettajat kokevat draaman keinojen vaikuttavan opiskelijoiden suomen kielen taitoihin ja suomen kielen opiskelumotivaatioon?

Tutkimuskysymyksien avulla fokus pysyy paremmin siinä, mitä halutaan tutkia. Erityisesti, jos kyseessä on haastattelututkimus (niin kuin itselläni opettajaa/opettajia haastatellessa), on tärkeää jättää hieman tilaa kysymysten ulkopuolellekin, jottei tärkeitä asioita jää tarkastelun ulkopuolelle. (Järvenpää 2006)

Alkuoletukseni on, että draaman keinot edistävät suomen kielen oppimista. Oletan, että draamalliset oppitunnit ovat hausempia, ja että suomen kielen opiskelu on tehokkaampaa oppilaan toimiessa tunneilla aktiivisena oppijana. Lisäksi alkuoletukseni on, että draaman keinot toimivat erityisesti suullisen ilmaisun oppimisen tukena.

## 1.2 Aineisto

Aineistonani käytän Vaasa-opiston aikuisten perusopetuksen Polku 2:n, *Suomea improvisoiden* -kurssin oppilailta sekä oppilaiden draamaopettajalta ja suomen kielen opettajilta saatuja vastauksia esittämiini kysymyksiin. Seuraavissa alaluvuissa esittelen tarkemmin Vaasa-opistoa ja siellä opetettavaa aikuisten perusopetusta, sekä tutkimuksessani käyttämäni aineistoa.

### 1.2.1 Vaasa-opisto ja aikuisten perusopetus

Vaasa-opisto on suomenkielinen kansalaisopisto ja vapaan sivistyksen oppilaitos Vaasassa. Opiston tarkoituksena on edistää kansalaisten hyvinvointia, työelämävalmiuksia ja elämänhallintaa. Erilaisten kurssien järjestämisen lisäksi Vaasa-opisto järjestää aikuisten perusopetusta oppivelvollisuusiän ylittäneille Vaasassa asuville henkilöille, joilta puuttuu peruskoulun päättötodistus, tai jotka haluavat parantaa perusopetuksen arvosanoja. Opetus keskittyy opiskelijan perustaitojen ja kielitaidon parantamiseen. (Vaasan kaupunki 2020a)

Vaasa-opiston aikuisten perusopetukseen voivat hakeutua riittävästi suomen kieltä osaavat suomalaiset tai maahanmuuttajataustaiset henkilöt. Ruotsiksi koulutusta Vaasassa järjestää Vasa Arbis. Koulutukseen voi hakeutua vuosittain toukokuussa, ja koulutus alkaa elokuussa. Koulutus kestää 1-4 vuotta, opiskelijan lähtötasosta riippuen. (Vaasan kaupunki 2020b)

Aikuisten perusopetuksen opinnot jaetaan yhteensä neljään polkuun. Ensimmäinen, niin sanottu *esipolku* on noin kuusi kuukautta kestävä LUKI-polku, jossa tavoitteena on luku- ja kirjoitustaidon sekä matemaattisten perustaitojen oppiminen. LUKI-polulta voi jatkaa Polku 1:een, joka on ensimmäinen virallinen aikuisten perusopetuksen polku, ja jossa suoritetaan perusopetuksen alkuvaiheen opinnot. Tässä kielen lähtötason tulee olla A1.3 (katso taitotasot alaluvusta 3.1.2). Polku 1:n jälkeen opintoja voi jatkaa Polku 2- tai Polku 3 -ryhmissä. Polku 2:ssa suoritetaan aikuisten perusopetuksen alku- ja päättövaiheen opintoja, ja tässä lähtötaso on A2.1. Tältä polulta siirrytään viimeiseen, Polku 3:een,

päättövaiheen opintoihin. Polku 3:ssa kielen lähtötaso tulee olla A2.2, ja tässä viimeisessä polussa suoritetaan peruskoulun päättötodistus. Kaikki kolme varsinaista aikuisten perusopetuksen polkua kestävät yhden lukuvuoden. (Vaasan kaupunki 2020b)

Vuonna 2020 aloittaneet opiskelijat ovat kaikki maahanmuuttajia, ikäjakaumaltaan 17–50 vuotta. Osana opintokokonaisuutta järjestetään draaman/ilmaisutaidon opetusta, jonka tavoitteena on opettaa opiskelijoille suomen kieltä draaman keinoin. (Paakkunainen 2020a) Vaasa-opisto on tarjonnut aikuisten perusopetusta vuodesta 2011. Draamakursseja oppilaille on tarjottu noin viisi vuotta, aluksi vain viimeisen vuoden, Polku 3:n, oppilaille. Vuodesta 2019 draamakursseja on tarjottu myös muille Polku-ryhmille. (Paakkunainen 2020b)

### 1.2.2 Draamakurssit ja tutkimuskohteeni

Vaasa-opiston aikuisten perusopetuksen Polku-draamakurssit ovat lukuvuonna 2020–2021 seuraavat:

#### Polku 1 Suomea tarinoiden

Tutustumme suomalaisiin ja maailman [sic] muun maailman kertomuksiin pedagogisen draaman keinoin. Harjoitellaan myös kertomaan omaa tarinaa suomen kielellä.

#### Polku 2 Suomea improvisoiden

Harjoittelemme suomen kielen puhetaitoa improvisaatioteatterin ja muun pedagogisen draaman keinoin

#### Polku 3 s29 Kulttuurinen moninaisuus - moninainen kulttuuri

Kurssilla tutustutaan lisää kirjallisuuteen, teatteriin, kuvataiteeseen ja/tai muihin taidemuotoihin. Tarkastellaan taideteosta monipuolisesti ja kirjoitetaan oma arvostelu siitä.

(Paakkunainen 2020c)

Tutkimuskohteekseni valikoitui Vaasa-opiston Polku 2:n *Suomea improvisoiden* -kurssi, jonka tarkoitus on vahvistaa opiskelijoiden suomen kielen taitoja improvisaation ja draaman keinoja avuksi käyttäen. Kurssin kesto on kahdeksan viikkoa. Opetusta on

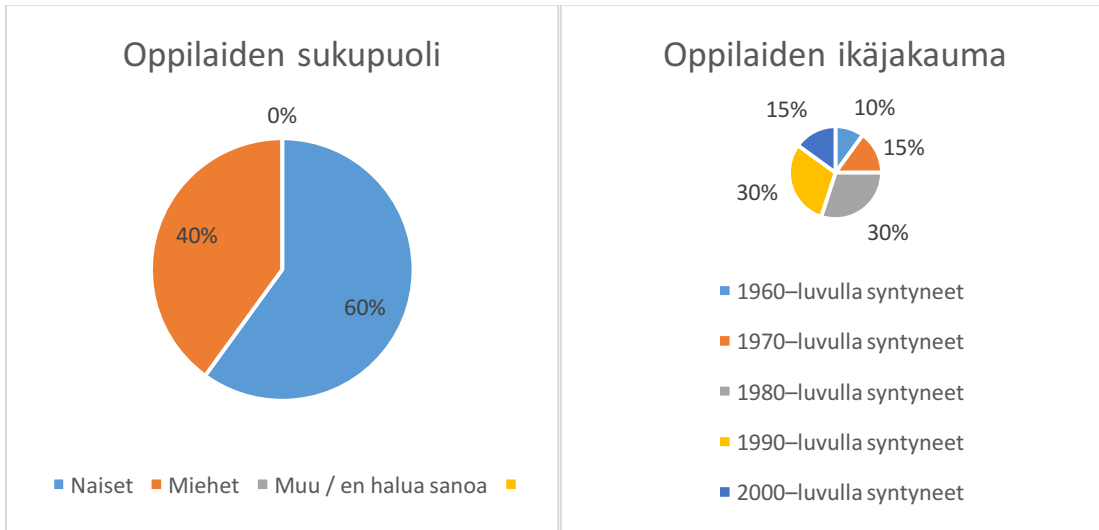
puolet kurssin ajasta neljä oppituntia viikossa, puolet ajasta kolme oppituntia viikossa, kokonaistuntimäärän ollessa 28 oppituntia. S2-kursseja aikuisten perusopetuksessa on 16. Tämä on lukuvuodessa 448 tuntia. Viikoittain tunteja on noin 11. (Asikainen 2020)

Aikuisten perusopetuksen Polku 2 -ryhmiä on lukuvuonna 2020–2021 kaksi. Suomea improvisoiden -kurssille ryhmät oli jaettu edelleen kahteen, joten opetusta annettiin neljälle eri ryhmälle. Draamaopettajan haastattelussa opettaja kertoi, että nämä kaksi alkuperäistä ryhmää, luokkaa, ovat selkeästi eritasoiset. (Paakkunainen 2020d)

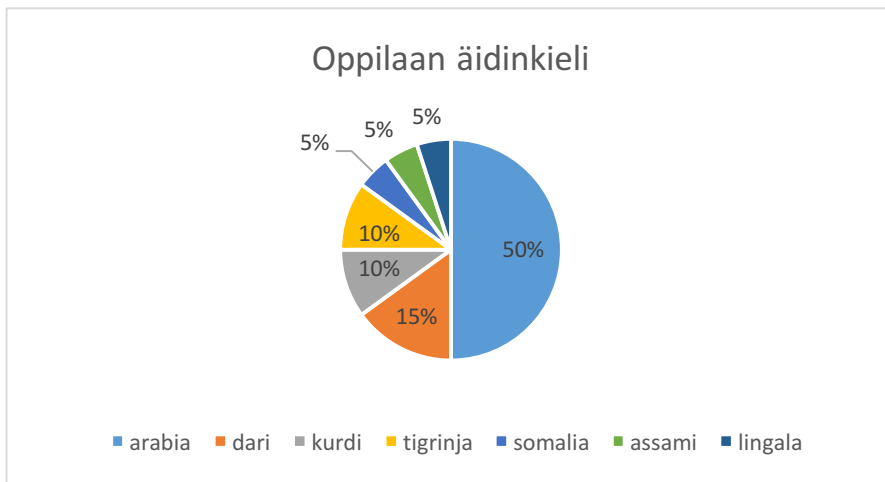
### 1.2.3 Tutkimukseen osallistuvien taustatiedot

Tutkimukseni on pitkittäis- eli seurantatutkimus (ks. alaluku 1.3.1). Tein oppilaille alkukyselyn (ks. liite 1) elokuun puolivälissä 2020 ja loppukyselyn (ks. liite 2) lokakuun alussa 2020. Kyselystä sain yhteensä 20 validia vastausta, joissa pystyin yhdistämään alku- ja loppulomakkeen toisiinsa, ja joissa oli annettu lupa käyttää vastauksia tutkimuksessani.

Oppilaiden kyselyyn vastanneista naisia oli 12 ja miehiä kahdeksan (8). Tutkimukseen osallistuvat oppilaat olivat syntyneet 1961–2003. Eniten vastanneissa oli 1980- ja 1990-luvulla syntyneitä, kuusi (6) kumpaakin. 1960-luvulla syntyneitä oli kaksi (2), 1970-luvulla syntyneitä kolme (3) ja 2000-luvulla syntyneitä oli kolme (3). Kuviossa 1 esitetään oppilaiden sukupuoli- ja ikäjakauma. Tutkimuksessani ei ollut havaittavissa suuria eroja sukupuoli- ja tai ikäjakauman perusteella, joten jätin tietoisesti vertailematta niistä saatuja tuloksia tutkimusanalyysissäni.



**Kuvio 1.** Oppilaiden sukupuoli- ja ikäjakauma

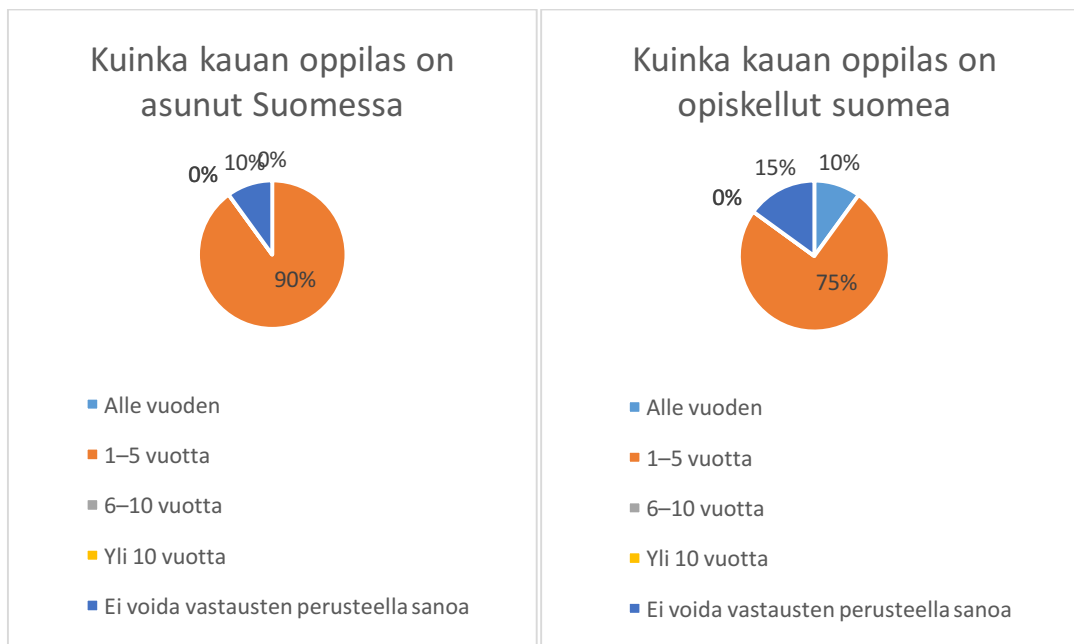


**Kuvio 2.** Oppilaiden äidinkielet

Puolet tutkimukseni vastaajista (10 henkilöä) ilmoittivat äidinkielekseen arabian. Lisäksi vastaajien äidinkieliä (suluissa vastaajien määrä) on dari (3), kurdi (2), tigrinja (2), somalia (1), assami (1) ja lingala (1). Koska äidinkieliä oli useita, ja usean äidinkielen puhujia vain 1–3, en vertaillut tutkimuksessani äidinkielen vaikutusta suomen kielen

oppimiseen tai draaman keinojen mielekkyyden kokemukseen. Kuvioon 2 on merkitty oppilaiden äidinkielet ja niitä puhuvien määrät.

Miikkulaisen tutkimuksessa (2006: 58) suurin määrä oppilaista puhui äidinkielenään venäjää ja espanjaa. Muita äidinkieliä hänen tutkimuksessaan olivat englanti, katalaani, malayalam [sic], puola, romania, saksa, tagalob [sic], tataari [sic], tshekki [sic], unkari ja viro. (Miikkulainen 2006: 58) Miikkulaisen tutkimuksessa suurin osa vastaajista oli kotoisin Euroopasta. Vastaajien äidinkielet erosivatkin suuresti toisistaan omassa tutkimuksessani ja Miikkulaisen tutkimuksessa.



**Kuvio 3.** Oppilaiden asumisaika Suomessa ja suomen kielen opiskelun kesto vuosina

Tutkimukseeni osallistui yhteensä 20 oppilasta. Tutkimuksessani oppilaiden kyselyyn vastanneista valtaosa, 90 % (18 henkilöä), on asunut Suomessa 1–5 vuotta. Kahden henkilön alku- ja loppukyselyssä oli eri tiedot: toinen on asunut Suomessa joko 1–5 tai 6–10 vuotta ja toinen alle vuoden tai 1–5 vuotta. Myös valtaosa tutkimukseni oppilaista, 75 % (15 henkilöä), on opiskellut suomen kieltä 1–5 vuotta. Kaksi (2) oppilasta (10 %)

vastasi opiskelleensa suomen kieltä vajaan vuoden. Kolmen vastaajan (15 %) alku- ja loppukyselyn tiedot poikkesivat toisistaan, ja he kaikki ovat opiskelleet suomen kieltä joko alle vuoden tai 1–5 vuotta. Kuviossa 3 on havainnollistettu, kuinka kauan tutkimukseeni osallistuvat oppilaat ovat asuneet Suomessa, ja kuinka kauan he ovat opiskelleet suomen kieltä.

Tutkimuksessani aikuisten perusopetuksen draamaopettaja on tehnyt opettajan työtä 15 vuotta, vuodesta 2005. Draamaa hän on yhdistänyt opetukseen alusta lähtien. Draama on tullut luontevasti opetukseen mukaan, koska hän on tullut ikään kuin draaman puolelta opettamiseen. Vaasa-opiston aikuisten perusopetuksessa hän on opettanut draaman keinoja sisältäviä kursseja noin viisi vuotta.

Vaasa-opiston suomen kielen opettajista (jatkossa A-opettaja ja B-opettaja) toinen on opettanut suomen kieltä noin kuusi vuotta, toinen noin 1,5 vuotta. Vaasa-opiston aikuisten perusopetuksessa he ovat toimineet kahdeksasta kuukaudesta kahteen vuoteen.

### 1.3 Metodi

Tutkimukseni on sekä kvalitatiivinen että kvantitatiivinen. Kvalitatiivisen ja kvantitatiivisen tutkimuksen on mahdollista olla jatkumo, ei toisiaan pois sulkeva analyysimalli (Alasuutari 2011: 32).

Laadullisessa eli kvalitatiivisessa tutkimuksessa aineistoa tarkastellaan usein kokonaisuutena. Aineiston kaikki luotettavina pidettävät asiat tulevat olla selvitettyinä niin, ettei esitetyn tulkinnan kanssa ole ristiriitoja. Laadullisessa analyysissä pelkistetään havaintoja ja tulkitaan tuloksia. Aineistoa tarkastellessa huomio kiinnitetään teoreettisen viitekehyksen ja kyseessä olevan kysymyksenasettelun kannalta olennaisiin asioihin. Tulosten tulkinnassa, arvoituksen ratkaisemisessa, tuotettujen johtolankojen ja vihjeiden pohjalta tehdään merkitystulkinta tutkittavasta ilmiöstä. (Alasuutari 2011: 38–44) Laadullinen aineisto on ilmaisultaan tekstiä ja tutkimus on usein prosessinomainen: tutkimussuunnitelma elää tutkimushankkeen mukana. Laadullisessa tutkimuksessa

tutkimuskohteena on usein varsin pieni määrä tapauksia, joita pyritään analysoimaan mahdollisimman tarkasti. (Eskola & Suoranta 1998: 15–18)

Kvantitatiivisessa, määrällisessä tutkimuksessa, usein luokitellaan, vertaillaan ja selitetään numeerisia tuloksia. Analysointi on usein laskennollista ja tilastollista. (Jyväskylän yliopiston Koppa 2015). Kvantitatiivisia aineistonkeruumenetelmiä on juuri esimerkiksi käyttämäni lomakekysely.

Teoreettinen viitekehys määrittää, millainen aineisto kerätään ja millaista aineistomenetelmää tulee käyttää. Teoreettisena viitekehyksessäni tässä tutkimuksessa on S2-opetus ja draaman menetelmät suomen kielen opetuksen tukena. Tutkimuskohteenani on Vaasa-opiston aikuisten perusopetuksen Polku 2:n draamakurssin *Suomea improvisoiden* oppilaat. Oppilailta saatua itsearviointia tukemaan olen haastatellut heidän draamaopettajaansa ja suomen kielen opettajiaan (2 henkilöä).

Vertailen saamiani tutkimustuloksia, siltä osin kuin mahdollista Miikkulaisen (2006) ja Linna-Dinin (2017) tutkimuksiin draaman keinojen hyödyntämisestä S2-opetuksessa. Kielen osa-alueiden osalta vertaan tuloksiani Tarnasen ja Pöyhösen (2011) tutkimukseen maahanmuuttajien suomen kielen taitojen riittävydestä ja työllistymisen mahdollisuuksista, vaikkakaan heidän tutkimuksessaan ei tutkita draaman keinojen vaikutusta suomen kielen kehittymiseen.

### 1.3.1 Oppilaiden kyselylomakkeet

Oppilaiden tutkimusaineisto kerättiin paperisella haastattelulomakkeella (myöhemmin kyselylomake, ks. liitteet 1 ja 2). Alkukyselyn teetätin oppilailla elokuussa 2020, kahdeksanviikkoisen kurssin toisella opetusviikolla. Lomakkeen täyttämistä varten kaksi draamaryhmää oli yhdistetty, jolloin paikalla oli kerralla yksi kokonainen luokkaryhmä. Olin itse paikalla kokeenjohtajana, valvomassa aineistonkeruuta. Mukana molempien luokkien aineistonkeruussa oli lisäksi draamaopettaja. Läsnäoloni aineistonkeruussa antoi luokalle mahdollisuuden esittää kysymyksiä lomakkeesta, ja sen kysymyksistä, ja

pystyin selittämään kysymykset sanallisesti heille, joiden luetun ymmärtämisen taito oli heikko.

Alkuhaastattelulomakkeeni oli vajaan kolmen sivun mittainen, sisältäen taustakysymykset ja kahdeksan varsinaista tutkimuskysymystä. Lopuksi varmistin vielä, että kyselyä saa käyttää pro gradu -tutkielmassani. Kysymyslomakkeessa haastateltavien kielitaito huomioitiin mahdollisimman selkeällä ja yksinkertaisella kielellä, monivalintakysymyksissä myös hymiöillä, jotka toimivat universaalina merkkikielenä. Kyselylomakkeissa pyrin esittämään vain olennaiset kysymykset ja muistaa, ettei lomakkeen täyttäjällä useinkaan tiedä kyselyn taustoista yhtä hyvin kuin tutkija (KvantiMOTV 2010).

Loppulomake oli myös kolmen sivun mittainen, ja oppilaat täyttivät sen kurssin viimeisellä viikolla lokakuun alussa 2020. Myös tässä kaksi ryhmää oli yhdistetty kokonaisuksi luokkaryhmiksi. Toimin myös loppukyselyn täyttämässä kokeenjohtajana, toisen ryhmän kanssa yksin ja toisessa ryhmässä yhdessä draamaopettajan kanssa.

Paperinen kyselylomake on yksi perinteisimmistä aineistonkeruutavoista. Nykyisin käytetään paljon myös sähköistä kysymyslomaketta. Kyselyn muoto on erilainen eri tilanteissa ja eri kohderyhmillä. Kysymysten asettaminen, muotoilu ja sanamuodot ovat tärkeitä, koska ne luovat perustan kyselyn onnistumiselle. Kysymysten muotoilu ja sen aikaansaama virheellinen tulkinta aiheuttaakin eniten virheitä tutkimustuloksiin. Kysymykset eivät saa olla johdattelevia. Tutkimusongelmien tulee olla selvillä ennen aineistonkeruuta, jotta tiedetään, mitä kyselyllä halutaan selvittää. Kyselylomake voidaan täyttää valvomatta, kuten esimerkiksi postilaatikkoon jaettava kysely. Kyselyllä voi olla myös kokeenjohtaja, joka voi olla tutkija itse tai esimerkiksi luokanopettaja. (Valli 2015a: 84–85)

Oppilaille suunnattu kyselyni oli pitkittäis- eli seurantatutkimus. Seurantatutkimuksessa aineisto on kerätty vähintään kahdessa eri ajankohdassa samoilta vastaajilta, ja siinä ilmiöitä voidaan kuvailun lisäksi selittää (Vastamäki 2015: 121). Seurantatutkimuksessa on tärkeää voida yhdistää vastaajien eri ajankohtina antamat vastaukset. Vaarana

kuitenkin on, että vastaaja epäilee kyselyn anonymiteettiä. Lisäksi uhkana on vastausten kato, mikäli seuranta-ajan kyselyyn vastaa vain pieni määrä ensimmäisen kerran vastaajista. Tällöin otos voi jäädä epäedustavaksi. (Vastamäki 2015: 125)

Kun oppilaat olivat täyttäneet kummatkin kyselylomakkeet, analysoin monivalintakysymysten vastaukset kvantitatiivisesti, numeroin, selvittäen, kuinka moni henkilö numeerisesti ja prosentuaalisesti on antanut samanlaisen vastauksen. Jätin tietoisesti sukupuoli- ja ikävertailun pois analyysistani, koska suuria eroja sukupuolittain tai ikäjakaumittain ei ollut nähtävissä. Oppilaille suunnatut avoimet kysymykset analysoin kvalitatiivisesti.

### 1.3.2 Draamaopettajan haastattelu

Kurssin lopussa haastattelin draamaopettajaa suullisesti puolistrukturoidusti, ennalta mietittyihin teemoihin keskittyen (ks. liite 3). Ennalta mietityt kysymykseni draamaopettajalle keskittyivät tutkimuskysymysten pohjalta kielen osa-alueiden kehittymiseen ja opettajan näkemyksiin oppilaiden suomen kielen taidoista tai taitotasosta ennen ja jälkeen kurssin. Lisäksi tärkeää oli selvittää oppilaiden motivaatio osallistua draamatunneille. Halusin myös tietää, millaiset harjoitukset opettajan mielestä toimivat ja millaiset eivät. Tärkeää oli mielestäni myös tietää, toimivatko kaikki draamaharjoitukset opettajan suunnitelmien mukaisesti. Haastattelun jälkeen analysoin draamaopettajan vastaukset kysymyksiini kvalitatiivisesti.

Haastattelu on joustava, yleinen menetelmä, jossa ollaan suorassa kielellisessä vuorovaikutuksessa tutkittavan kanssa. Haastattelussa voidaan saada selville myös taustalla olevia motiiveja. Haastateltava ihminen luo merkityksiä on aktiivinen osapuoli, jonka puhe halutaan asettaa laajempaan kontekstiin. Haastateltavan vastauksia halutaan selventää, ja tietoja halutaan syventää. (Hirsjärvi & Hurme 2000: 34–35) Tässä tutkimuksessa halusin juurikin syventää oppilailta saamiani vastauksia draamaopettajan näkemyksillä suomen kielen taidon kehityksestä ja kiinnostuksesta draamakurssia kohtaan. Teemahaastattelussa aihepiirit, teema-alueet, on mietitty ja etukäteen

suunniteltu, mutta kysymysten ei tarvitse olla tarkassa muodossa tai järjestyksessä (Eskola & Vastamäki 2015: 29)

### 1.3.3 Suomen kielen opettajien sähköpostilomake

Suomen kielen opettajille lähetin kirjallisen kyselylomakkeen (ks. liite 4) sähköpostin välityksellä kurssin päätyttyä. Vastaukset sain seuraavan viikon aikana. Lomakkeen avulla halusin syventää oppilailta ja draamaopettajalta saamiani tietoja ja luoda kattavamman kuvan draamakurssin vaikutuksesta oppilaiden suomen kielen kehitykseen ja motivaatioon hyödyntää draaman keinoja osana suomen kielen opetusta.

Suomen kielen opettajille suunnatussa sähköpostikyselyssä kysyin ensin opettajien taustoja (kuinka kauan ovat toimineet suomen kielen opettajina ja opettajina aikuisten perusopetuksessa). Kysyin myös heidän koulutustaan, mutta tutkimusta tehdessäni en kokenut aiheelliseksi nostaa sitä esiin tutkimuksessani. Kysyin opettajilta oppilaiden lähtötasosta, kielen kehittymisestä ja kielen osa-alueiden kehittymisestä. Lisäksi halusin tietää, ovatko opiskelijat kokeneet heidän mielestään tutkimukseni kohteena olevan draamakurssin, ja draamakurssit ylipäänsä, mielekkäiksi. Tärkeänä pidin myös saada kuulla, kokevatko suomen kielen opettajat, että draamakurssit toimivat tällaisenaan, vai tulisiko jotain tehdä toisin. Opettajat saivat lisäksi jättää muita huomioita asiaan liittyen.

## 2 DRAAMA JA OPETUS

Tässä luvussa määrittelen draaman peruskäsitteitä. Määritelen myös (draamankin peruskäsitteisiin kuuluvia) käsitteitä *draamapedagogiikka ja pedagoginen draama*, jotka kuvaavat nimenomaan draaman käyttöä opetuksessa. Pedagogisen draaman nostin yhdeksi alaotsikoksi, koska draamakurssi, jota tutkin, *Suomea improvisoiden*, kuuluu kategoriaan *pedagoginen draama*. Pedagoginen draama on työtapana, jossa hyödynnetään draamaa ja ilmaisutaitoa improvisoiduissa draamatilanteissa (Tieteen termipankki (2020a)).

Tutkimuksessani käytän erityisesti termejä draama ja draamaopetus (myös ilmaisutaito, joka on Heikkisen 2004: 25–26 mukaan hieman vanhahtava nimitys draamapedagogiikasta). Draama ja draamaopetus toimivat tutkimukseni teoreettisena viitekehyksenä yhdessä S2-opetuksen kanssa.

### 2.1 Draaman käsitteet

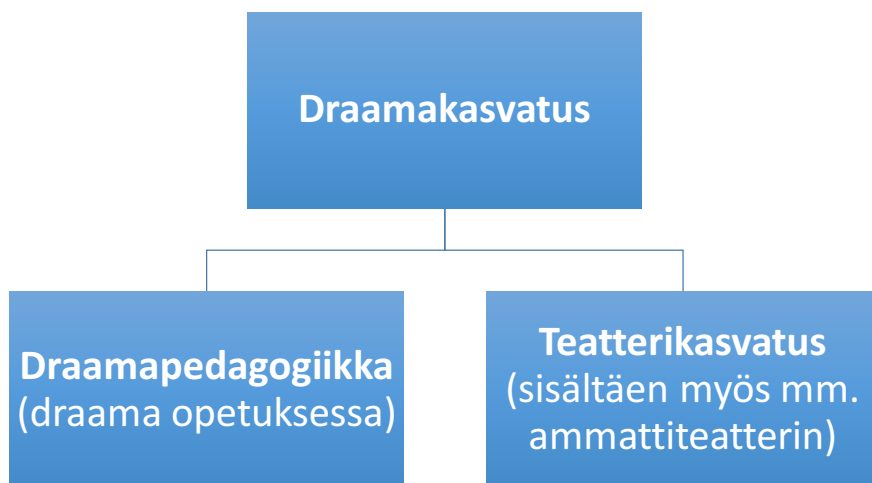
Tieteen termipankki (2020b) määrittelee **draaman** henkilöiden, tapahtumien ja mielialojen esittämisenä ilmein elein ja sanoin. Draamalla tarkoitetaan kirjallisuustutkimuksessa perinteisesti yleisön eteen vietyä esitystä, jossa elämää kuvataan nykyhetkisenä toimintana monologin tai dialogin avulla. Alalajeina draamalle ovat komedia ja tragedia. Rasmusson ja Erberth (2008: 9) kirjoittavat, että sana draama johtaa juurensa kreikkalaisesta sanasta, joka tarkoittaa toimintaa. Draama voi olla kuvaa, musiikkia, tanssia ja runoutta esiintymisen muodossa.

**Ilmaisutaito** on saanut muotonsa 1970-luvun Suomessa brittiläisen draamakasvatuksen teorioista. Ilmaisutaitoa käytettiin oppiaineen nimenä, sana draama ei sopinut vielä suomalaiseen kielenkäyttöön. 1980–1990-luvuilla samasta asiasta käytettiin draamapedagogiikka-käsitettä (H. Heikkinen 2004: 25–28)

**Draamapedagogiikassa** kyse on toiminnasta. Dramatisoinnissa elävöitetään tilanteita roolien, roolipelien, draamaharjoitusten, improvisaation ja teatterin kautta. Draamapedagogiikasta puhutaan usein, kun halutaan yhdistää draamaa oppiaineisiin ja opetukseen. Paino on opiskelijan sosiaalisessa ja luovassa kehityksessä. Harjoitusten kautta opitaan kehittämään mielikuvitusta, ilmaisukykyä, kommunikointi- ja kannanottokykyä sekä yhteistyötaitoja. (Rasmusson & Erberth 2008: 9–10)

Hannu Heikkinen (2002: 15–16 ja 2004: 28–29) tarkastelee draamapedagogiikan käsitettä kolmesta näkökulmasta:

- a) Käsite voidaan nähdä kielellisesti skandinaavisvaikutteisena (dramapedagogik), jolloin draamakasvatus olisi synonyymi englanninkieliselle termille Drama Education.
- b) Käsite draamapedagogiikka ja teatteripedagogiikka-termi kulkevat käsi kädessä (näitä ei syytä erottaa toisistaan, vaan nähdä laajempuna kokonaisuutena).
- c) Draamapedagogiikka on anglosaksisen termin *Drama in Education*'n vastine (opettamisen historian näkökulma).



**Kuvio 4.** Draamakasvatus ja sen alakäsitteet (H. Heikkisen 2002 mukaan, John Somersin teokseen pohjautuen)

Pedagogista draamaa kutsutaan englanniksi termeillä *Educational Drama* ja *Drama for understanding*. **Prosessidraama** on käsite, jota käytetään osittain draamapedagogiikan synonyymina, osittain sen uusimpana versiona. Prosessidraama ei siis sen luojien mukaan ole opetusmenetelmä vaan teatterin genre. Draamakasvatus toimii Hannu Heikkisen (2002: 15–17) mukaan yläkäsitteenä sekä termille draamapedagogiikka, että termille teatterikasvatus. (ks. kuvio 4). Heikkinen viittaa lähteenään John Somersin teokseen *Lectures and confersation during 1996–1997 studies at the unversity of Exeter* (1997).

Draamapedagogiikan keskeinen tarkoitus kautta aikojen on ollut saada syvempi ja elävämpi vaikutus opittavasta asiasta oppilaan mieleen. Muun muassa Martin Luther on käyttänyt aikoinaan draamapedagogisia keinoja elävöittämään kristillistä sanomaa. 1700–1800-luvuilla ei kouluissa ei nähty juurikaan kouluteatterin hyötyjä, mutta 1900-luvulla tilanne muuttui. 1920-luvulla opettajat perustivat Pohjolassa yhdistyksiä, joiden tarkoituksena oli edistää klassiseen dramatiikkaan omistautunutta kouluteatteria. (Rasmusson & Erberth 2008: 15)

**Draamakasvatus** on kokonaisvaltaista kasvatusta, joka rohkaisee henkilöitä kyseenalaistamaan ja uusintamaan kulttuuria sekä rakentamaan minuuttaan. Draama on sekä taidemuoto, mutta myös oppimismetodi. Hannu Heikkinen (2004: 15) pitää draamakasvatusta yleissivistävänä taito- ja tiedekasvatuksena. Draamakasvatuksessa on kyse draamakasvatuksesta, ei draamasta, teatterista, kasvatuksesta, metodista tai oppiaineesta erikseen. Heikkinen pitää draamakasvatusta draamapedagogiikkaa parempana käsitteenä kuvaamaan kasvatuksessa tehtävää draamaa ja teatteritoimintaa kahdesta eri syystä: hän haluaa selkeyttää draamakasvatukseen kuuluvia termejä ja näkee termin *draamakasvatus* laajempänä, läpi elämän kulkevana *tilana*. Hän näkee draamakasvatuksen elämänikäisenä prosessina, erilaisissa konteksteissa ja kohtaamisissa erilaisten ihmisten kanssa, maailman ja kulttuurin hahmottamista esteettisten prosessien kautta. (H. Heikkinen 2004: 13–30)

Suomessa draamakasvatuksen termit ovat vaihdelleet ja eri käsitteitä on käytetty vaihdellen. Heikkinen epäilee termistön epämääräisyyden hidastaneen

draamakasvatuksen kehittymistä vakavasti otettavaksi oppiaineeksi ja tieteenalaksi. (H. Heikkinen 2004: 2)

## 2.2 Pedagoginen draama opetusmenetelmänä

Kouluissa ja oppilaitoksissa pedagoginen draama voi olla joko oma oppiaine tai sitä voidaan käyttää opetusmenetelmänä. Vuoden 2014 perusopetuksen opetussuunnitelma korostaa draamaa erityisesti opetusmenetelmänä. Kun kyse on jonkin muun oppiaineen sisältöjen opettamisesta draaman menetelmin, puhutaan pedagogisesta draamasta. (Sutela 2015)

Pedagogisessa draamassa käytetään hyödyksi erilaisia draamaharjoituksia. Sutela (2015) esittelee Draamakoulussa-blogissaan muun muassa seuraavat hyvän draaman työtavan, joista on helppo lähteä liikkeelle.

*Rooli seinällä.* Piirretään käsiteltävän henkilön ääriviivat isolle paperille ja kirjataan henkilöön liittyviä asioita. Kyse voi olla joko fiktiivisestä hahmosta, jonka haluamme esittää draaman avulla.

*Tyhjä tuoli.* Roolihahmoa luotaessa hyvä työtapa pohtia lisätietoa roolihenkilöstä. Yksi henkilö istutetaan tyhjälle tuolille joko ringin keskelle tai lavalle ja hän ottaa käsiteltävän henkilön roolin itselleen. Muut esittävät hänelle kysymyksiä ja tuolilla istuva vastailee niihin, joko jo olemassa olevan pohjatiedon tai uuden, improvisaation avulla syntyvien ajatusten mukaan.

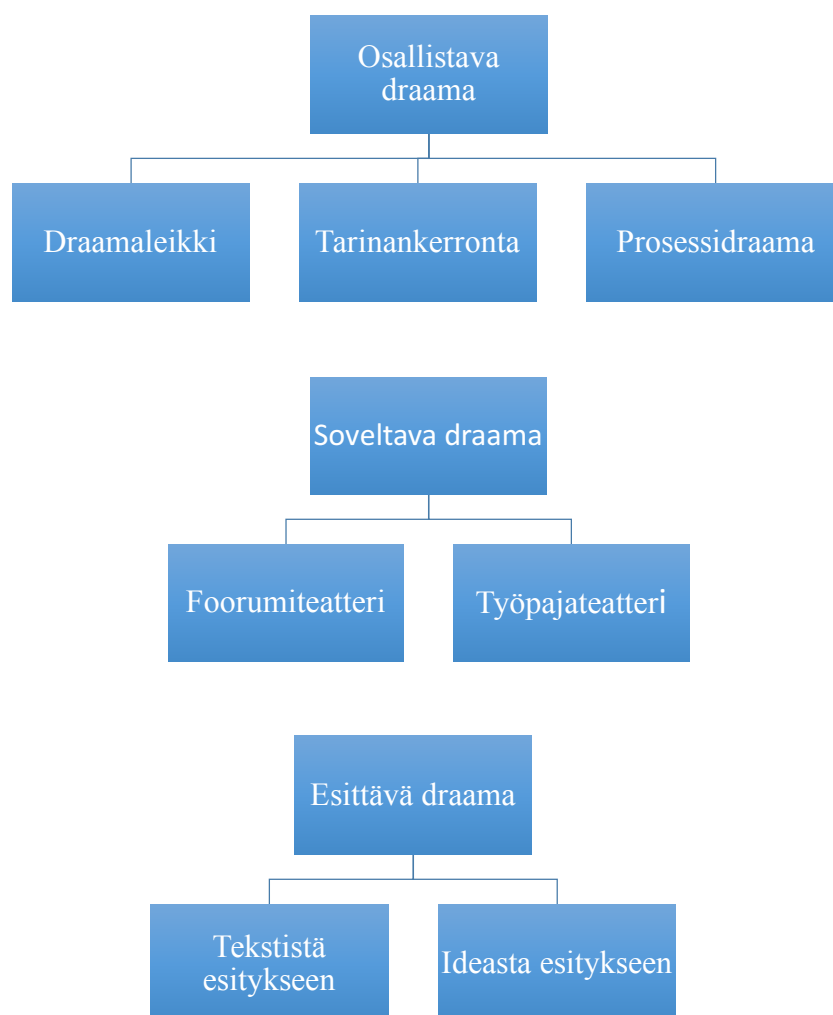
*Still-kuva.* Ryhmä muodostaa pysäytetyn kuvan jostain konkreettisesta hetkestä. Voidaan käyttää esimerkiksi juonen tiivistämisessä, esittäen muutamia juonen kannalta olennaisia hetkiä still-kuvina.

*Ajatusäänet.* Roolihenkilön ajatukset sanotaan ääneen. Voidaan yhdistää myös still-kuviin, niin, että muut ryhmäläiset käyvät vuorollaan sanomassa kuvissa olevien henkilöiden ajatuksia ääneen.

*Forumteatteri.* Työtapa, jossa tutkitaan vaihtoehtoisia toimintatapoja. Jos katsojan mielestä tilanteessa voisi toimia toisin, pysäyttää hän esityksen. Hän hyppää itse esitykseen luomaan vaihtoehtoisen tavan toimia. Esitys esitetään yksityiskohtaisesti uudestaan tällä uudella tavalla.

### 2.3 Draaman genret

Draamaa voidaan tarkastella genreajattelun kautta, mikä tarkoittaa draamassa kaavaa, rakennetta, kategoriaa tai sopimusta. Genrejaottelua voi tehdä eri tavoin, mutta esimerkiksi Anna-Lena Østern jakaa draamapedagogiikan 15 eri genreen: prosessidraama, teatteri opetuksessa (työpajateatteri), improvisaatioteatteri, tarinateatteri, roolileikki, storyline, tarinankerronta, foorumiteatteri, yhteisöteatteri, yhteisödraama, ideasta esitykseen, teatteriesityksen valmistaminen tekstin pohjalta, performanssi, digitaalinen draama ja draamatekstin kirjoittaminen. (Sutela 2015) Sutela esittelee myös Hannu Heikkisen vuonna 2005 tekemän draamakasvatuksen genrejaon kolmeen pääluokkaan: osallistava draama, esittävä draama ja soveltava draama. Osallistavan draaman genret ovat draamaleikki, tarinankerronta ja prosessidraama ja niiden kautta tutkitaan jotain asiaa, teemaa tai ilmiötä. Esittävän draaman tarkoitus on tuottaa katsottavaa. Genreinä esittävässä draamassa ovat *tekstistä esitykseen* ja *ideasta esitykseen*. Soveltavassa draamassa eri draamanmuotoja yhdistellään, ja genreinä siinä ovat *foorumi- ja työpajateatteri*. (Sutela 2015) Kuviossa 5 on esitelty Hannu Heikkisen draamakasvatuksen genrejako Sutelan (2015) esittämänä.



**Kuvio 5.** Hannu Heikkisen (2005) draamakasvatuksen genrejako (Hanna Sutela 2015)

Vaasa-opiston *Suomea improvisoiden* –kursilla nimensä mukaisesti harjoitukset tehtiin pääosin ja selkeimmin määriteltyinä improvisaatiotekniikoilla. **Improvisaatiokäsitteellä** tarkoitetaan usein opetusmenetelmää ja vuorovaikutteista esiintymismuotoa, jonka Keith Johnstone on kehittänyt. Johnstone halusi löytää vaihtoehdon suorituskeskeiselle kouluopetukselle ja nykyään menetelmää käytetäänkin näyttelijäntyön- ja vuorovaikutuskoulutuksissa. Vaikutteita Johnstone sai Viola Spolinilta, joka sovelsi Stanislavskin psykologisen näyttelijäntyön metodia työhönsä lasten ja nuorten kanssa. Keskeistä kummankin opetustavassa on usko ihmisten luovuuteen ja spontaanisuuteen, joka saadaan aikaan kannustavassa ilmapiirissä. (Ventola 2005: 82–83) Johnstone on

tehnyt pitkän uran pedagogina, ja hän opettanut improvisaatiota ympäri maailmaa (Robbins Dudeck 2015: 7).

Improvisaatioteatteria on opetettu Suomessa jo 1940-luvulta osana näyttelijänkoulutusta. 1990-luvulta sen suosio on kasvanut ja se onkin kehittymässä omaksi näyttämötaiteen muodoksi. Improvisaatio syntyy ilman käsikirjoitusta, yleisön kanssa vuorovaikutuksessa. Improvisaatiota voidaan tehdä lukuisilla eri tavoilla, mutta pääsääntöisesti se jaetaan kahteen formaattiin: lyhyeen ja pitkään improvisaatioon. (Improaapinen 2019) Lyhyttekniikoita käytetään sekä improvisaatioharjoituksissa että esiintymistekniikkoina: ne ovat improvisoituja pelejä ja kohtauksia, jonka rakenne on määritetty etukäteen. Esityksessä yleisö pääsee vaikuttamaan kohtausten kulkuun näyttelijöiden pyytäessä heiltä eri ehdotuksia (Improaapinen 2020a). Pitkiä improvisaatiotekniikoita käytetään esityksissä; ne sisältävät usein sarjan kohtauksia, joita yhdistää esimerkiksi juoni, rakenne tai teema (Improaapinen 2020b).

Improvisaatio ei ole pelkkää esiintymistä. Se on myös oman itsen kohtaamista ja heittäytymistä, uskallusta elää hetkessä. Lisäksi improvisaatio on kuuntelua, läsnäoloa, omien ideoiden esittämistä, kaverin ideoiden hyväksymistä, yhdessä tekemistä ja tarinan eteenpäin viemistä (Malander & Ojala 2013). Vuorovaikutus- ja asiakaspalvelukouluttaja, esiintymistaidon valmentaja Pia Koponen (2017: 21) kirjoittaa, että vaikka improvisoinnin vaikutuksia ei ole tutkittu laboratoriossa, sadat sitä harjoittaneet ihmiset ovat saaneet huomata improvisaation vaikuttaneen heidän elämäänsä myönteisellä tavalla.

Improvisaatiossa tärkeinä tekijöinä ovat turvallinen ja myönteinen ilmapiiri. Turvallisuus muodostuu rutiineista ja yhteisesti tehdystä draamasopimuksesta. Elementteinä keskiössä ovat ilo ja innostuminen, myönteinen ja salliva ilmapiiri. Improvisaation vetäjän rooli on keskeinen innostuksen ja heittäytymisen luomisessa. Improvisaatiossa ei ole oikeata ja väärää, on vain erilaisia vaihtoehtoja tehdä ja toimia. Turvallisessa ilmapiirissä epäonnistumisen pelko lievenee ja itsetunto kasvaa. Improvisaatiossa mielikuvitus kehittyy. (Malander & Ojala 2013: 16)

## 2.4 Toiminnalliset menetelmät ja draama opetuksessa

Toiminnalliset menetelmät ovat tulleet muun muassa peruskoulun opetussuunnitelman 2014 myötä osaksi monen opettajan ja oppilaan arkea. Monet opettajat eivät ole olleet tyytyväisiä oppimistuloksiin perinteiseen toimintatapaan istua paikalla ja sitä kautta koettaa oppia. (Norrena 2016: 13) Toiminnallisilla menetelmillä (voidaan kutsua myös luoviksi menetelmiksi) onkin mahdollista saavuttaa kokonaisvaltaisempia oppimistuloksia, kun oppilas ja hänen kehityksensä nähdään kokonaisuutena. Toiminnallisessa oppimisessa oppilas itse on aktiivinen toimija, fyysisen tekemisen lisäksi myös ajattelemisessa. Toiminnallisia työtapoja ovat esimerkiksi ryhmä- ja projektityöt, tutkimusretket, leikit tai draama. Työtapojen avulla on tarkoitus kehittää oppilaan toimintaa, aktiivisuutta, osallistumista, kokemuksellisuutta, ilmaisukykyä ja vuorovaikutusta. (Leskinen, Jaakkola & Norrena 2016: 14)

Draamaa on lisätty työtavaksi perusopetuksen 2014 opetussuunnitelmaan (Opetushallitus 2014) eri oppiaineisiin ja omaksi osa-alueeksi äidinkieli ja kirjallisuus -oppiaineessa. Draama tukee oppilaiden luovuutta, sosiaalisia taitoja, vuorovaikutusta, itsetuntemusta ja asiasisältöjen oppimista. Draamassa keskiössä eivät ole oppilaiden tuotokset. Tärkeässä roolissa on kannustaminen ja turvallinen ilmapiiri, jotta jokaisella on hyvä tehdä töitä yhdessä. Opettajan olisi tärkeää tuntea oppilaat, jotta hänellä on tieto, millä tavalla juuri kyseisen ryhmän kanssa on mahdollista käsitellä eri teemoja. Eri oppitunneilla voidaan tehdä myös yksittäisiä draamaharjoituksia tutustumisen ja ryhmäytymisen edesauttamiseksi. (Kotka 2016: 16)

### 2.4.1 Tavoitteellinen draamatyöskentely

Draamatyöskentelyssä tulee olla selkeä tavoite ja merkityssisältöjä, jotta se kiinnittyy opiskelijan elämään (Toivanen 2007: 14). Pedagogista draamaa voidaan hyödyntää opetuksessa monin eri tavoin, on tärkeää löytää juuri omiin tarkoituksiin sopiva tapa. Aluksi erityistä huomiota on kiinnitettävä ryhmäytymiseen ja luottamuksellisen ilmapiirin saavuttamiseen. Jo ensimmäinen tapaaminen ryhmän kanssa on tärkeä, siinä

rakennetaan opettajan ja oppilaiden välinen turvallinen alusta yhteistyölle. On tärkeää, että opiskelijat uskaltavat luottaa itseensä, kertoa omia ideoitaan ja käyttää omaa luovuuttaan harjoituksissa. (Rasmusson & Erberth 2008: 65–68)

Draamaopetuksessa ryhmä ei saa olla liian suuri, moni opettaja pitää 15 henkilön ryhmää sopivana, vaikkakin ryhmä voi olla myös pienempi tai suurempi. Myös oppituntien kesto tulee määritellä tarpeen ja sisällön mukaan. Draamaopetus ei tarvitse useinkaan erityisiä isoja tiloja, usein riittää, että tuolit siirretään luokkahuoneessa sivuun. Varusteina ei tarvita usein muuta kuin opiskelijan omat ilmaisutaidot sekä tyhjää lattiapinta-alaa (Rasmusson & Erberth 2008: 77–78)

Draamaopetuksessa (Heikkinen käyttää termiä draamakasvatus) opettajan ja oppilaiden on tärkeää tehdä keskinäinen draamasopimus, jossa määritellään genre, työtavat, joita käytetään, rajoittavat tekijät (muodot ja rakenteet) ja kommunikointitapa. Tila ja toiminta tulee rajata eli kehystää (framing). Leikki, draama ja teatteri ovat tarinankerrontaa, joiden avulla ymmärrämme itseämme ja maailmaa, jossa elämme. Oppiminen on luova, aktiivinen prosessi, niin yksilöllisesti kuin yhteisöllisestikin. (H. Heikkinen 2002: 89–93)

#### 2.4.2 Onnistunut draamatunti ja -prosessi

Draamaprosessin alussa on tärkeää tehdä yhteinen draamasopimus. Sopimus voi olla joko kirjallinen tai yhdessä suullisesti sovittu. Siinä tulee ilmetä muun muassa, mitä genrejä käytetään ja miten kurssilla kommunikoidaan. Ryhmän tulee myös tietää, milloin kyseessä on heille itselleen suunnattu draamaprosessi ja milloin yleisölle suunnattu draamaprosessi. Draamasopimuksen avulla osallistujat saavat myös paremman käsityksen, miten draaman keinot voivat edistää heidän oppimistaan, ja mitä draamaprosessi edellyttää: fyysistä ja älyllistä kyvykkyyttä ryhmässä työskentelyyn. Draamasopimus rajaa ja suuntaa toimintaa ja se sitouttaa yhteiseen toimintaan. (H. Heikkinen 2004: 90–92) Sopimuksessa on hyvä tuoda myös esille, että kaikki toiminta perustuu vapaaehtoisuuteen, mutta luomalla turvallinen ilmapiiri, jokainen voi osallistua omalla tavallaan (Peda.net 2020).

Marin ja Swahn (2018) ovat tehneet oppaan draaman työtapojen käyttöön yläkouluissa (oppitunnin runko lienee sopiva myös muille oppiasteille). Draamasopimuksen lisäksi he mainitsevat oppaassa seuraavat kohdat draamaoppitunnin sisällöstä:

- Tehdään alku- ja loppurinki joka opetuskerralla.
- Yksinkertaisimmista harjoituksista siirrytään haastavampiin.
- Muodostetaan parit ja pienryhmät sattumanvaraisesti. (Kaikkien tulee lähtökohtaisesti pystyä työskentelemään kaikkien kanssa.)
- Annetaan aplodit jokaisen harjoituksen lopussa. (Kiitetään itseä ja muita.)
- Reflektoidaan tehtyjä harjoituksia. (Miksi harjoitus tehtiin ja mitä opittiin?)
- Opettaja varautuu etukäteen mahdollisiin haasteisiin. (Miten suhtautua, miten toimia?)

#### 2.4.3 Opettajan rooli onnistuneessa draamaprosessissa

Draamakasvatus vaatii opettajalta paljon, opettajan on saatava osallistujat mukaan draaman maailmaan. Lisäksi opettajan tehtävän on saada osallistujat tuntemaan olonsa turvalliseksi. Myös opiskelija saa draamakokemuksesta mahdollisuuden kasvaa, muuttua, opiskella elämänhallintaa. (H. Heikkinen 2002: 125) Oppiminen draamakasvatuksessa on usein implisiittistä. Keskustelu jälkikäteen on erityisen tärkeää, koska välttämättä draaman kokemusta ei osaa heti pukea sanoiksi. (Emt. 130–132)

Hannu Heikkinen (2004: 41–43) kehottaa opettajaa miettimään sopivaa genreä, joka parhaiten sopii valitun aiheen parissa työskentelyyn. Genreä selvitettäessä tulee miettiä opetuksen lähtökohdat, kohdeyleisö (voi olla myös osallistujat), sisältö, muoto, toteutus ja tuotanto (miten muun muassa palaute hoidetaan ja oppimistavoitteet mitataan).

Opettaja on Heikkisen mukaan oppimisen mahdollisuuksien luoja, josta voidaan käyttää myös termiä jokeri, fasilitaattori tai transformoija. Opettaja on opastaja, kyseenalaistaja ja kanssaoppija, joka rohkaisee, stimuloi, yllyttää, esittää kysymyksiä, kuuntelee, rentouttaa ja johdattelee toimintaa. Asiantuntijana draamaopettaja hallitsee draaman ja teatterin keinot sekä pedagogiset ja oppimisen teoriat. Oppilaalla on oltava tunne, että

häneen luotetaan ja että hänestä pidetään huolta. Tärkeintä on saada oppilaat aktivoitua. (H. Heikkinen 2004: 160–164)

Opettajan pitää pyrkiä luomaan ongelmatilanteita, jos kohta on vaarassa jäädä pinnalliseksi tai tylsäksi. Keskeisessä roolissa on opettajan oma aito innostuneisuus ja kyky innostaa ryhmää. Opettajan tulee myös puuttua kaikkiin mahdollisiin intimitietin loukkauksiin ja huolehtia siitä, ettei ketään osallistujaa pakoteta toimimaan vasten tahtoaan. (Heikkinen 2004: 166–168)

### 3 MAAHANMUUTTAJAOPPIJA JA S2-OPETUS

Tässä luvussa esittelen suomi toisena kielenä -opetusta (jatkossa S2-opetus), opetussuunnitelmien ja opetuksen tunnuspiirteiden kautta. Pääpaino on aikuisten perusopetuksessa, mutta myös siltä osin muussa opetuksessa, kun koen sillä olevan yhtymäkohtia aikuisten perusopetukseen.

Alaluvussa 3.1. tarkastelen kielen omaksumista ja oppimista sekä kielten osa-alueita ja kielen taitotasoa eurooppalaisessa viitekehyksessä. Alaluvussa 3.2 tarkastelen maahanmuuttajille suunnattua koulutusta ja opetusta, S2-opetussuunnitelmien ja aikuisten perusopetuksen kautta. Lisäksi esittelen S2-oppilaan hyvän oppimisilmaston pääpiirteitä ja aiempaa tutkimusta, jossa draaman keinoja on hyödynnetty osana S2-opetusta.

Suomea toisena kielenä voi opiskella, mikäli oma äidinkieli ei ole suomi, ruotsi tai saame tai henkilöllä on muuten monikielinen tausta. Monikielinen tausta voi olla esimerkiksi paluumuuttajalla tai Suomeen adoptoidulla lapsella. (Opetushallitus 2020a) Ulkomaisille henkilöille suunnatun suomen kielen opetuksen tulee tapahtua Suomessa, jotta voidaan puhua suomi toisena kielenä -opetuksesta. Mikäli ulkomaalaiselle opetetaan suomea ulkomailla, on kyse suomi vieraana kielenä -opetuksesta. (Kielikello 2003) Suomessa asuvat ruotsinkieliset opiskelevat suomea toisena kotimaisena kielenä (Suomi-koulujen tuki ry 2020).

#### 3.1 Kieli ja S2-oppilas

Kieli on kommunikaatiojärjestelmä, jolla kommunikoidaan, viestitään tai pyritään vaikuttamaan toisiin ihmisiin. Kieli voidaan nähdä myös järjestelmänä, jossa on eri tasoja: äänteellinen taso (fonologia), kieliopillisten yksiköiden taso eli muoto-oppi (morfolgia), lauserakenteen taso (syntaksi) ja merkitysten taso (semantiikka, pragmatiikka). Kaikki tasot tulee huomioida yhtä aikaa kieltä käytettäessä. Kun kielen on

oppinut ja puhe on sujuvaa, kielenpuhujat käyttävät oikeita rakenteita automaattisesti. (Pietilä & Lintunen 2014: 20) Kielen avulla myös myöskin tuotetaan aktiivisesti merkityksiä ja ne ovat osa muuta sosiaalista toimintaa. Se on aiempien ja uusien vuorovaikutustilanteiden summa. Erityisesti kielen tulkintaan vaikuttaa moni muu asia kuin pelkkä kieli, mitä toimintaa puheeseen liittyy, mikä on tulkitsijan oma tausta ja jopa millaiseksi sosiaalisesti persoonaksi tulkitsija puhujan mieltää. (Piippo, Vaattovaara & Voutilainen 2016: 35)

### 3.1.1 Kielen omaksuminen ja oppiminen

Äidinkieli luo pohjan oppimiselle. Maahan tulleen suomen kieltä opiskelevan henkilön oman äidinkielen ja valtaväestön kielen kielisukulaisuus helpottaa uuden kielen oppimista. Myös maahanmuuttoikäillä, nykyisellä iällä ja asumisajalla on merkitystä uuden kielen oppimiseen. Lisäksi jos maahanmuuttajalla on korkea koulutus ja näin ollen kyky abstraktimpaan ajatteluun, on siitäkin etua kielen opetteluun. (Karasma 2012: 70–71)

Äidinkieli omaksutaan, vieras kieli yleensä opitaan. Myös vieras kieli voidaan omaksua, mikäli kieltä omaksutaan alitajuisesti, äidinkielen kaltaisesti ja kommunikoidaan luontevasti kyseisellä kielellä tilanteissa, joissa huomio ei niinkään kiinnity muotoon, vaan viestin välittämiseen ja ymmärtämiseen. Toista kieltä voi oppia myös implisiittisesti, oppija ennemminkin *tuntee* kieliopilliset rakenteet ja kielen säännöt oikeiksi. (Pietilä & Lintunen 2014: 12–13)

Suomen kielen omaksuminen voi olla maahanmuuttajalle haastavaa, koska puhuttu ja kirjoitettu kieli eroavat paljon toisistaan. Sataedun koulutuspäällikkö Pirjo Raunion mukaan myös murteet, slangit ja eri ammattien erikoissanastot voivat tehdä suomen kielen oppimisesta haastavaa. Ikä, aiempi koulutus ja kokemus muiden vieraiden kielten oppimisesta vaikuttaa suomen kielen oppimiseen. Myös maahanmuuttajan sosiaaliset piirit ja suhteet vaikuttavat kielen oppimiseen. (Vaasan yliopisto 2013)

Kielipedagogiikan professori Riikka Alanen kumoaa Raunion (Vaasan yliopisto 2013) väitteen siitä, että kielen oppiminen olisi nuoremmilla helpompaa. Hän sanoo lasten

oppimisen olevan kokonaisvaltaisempaa, koska lapsen aivot ovat vielä kehittymässä. Hän sanoo aikuisen oppimisen olevan yhtä tehokasta, aikuisen vain käyttäessä oppimiseen eri osaa aivoista. Alanen korostaa tavoitteellisuutta, rohkeutta, kannustuksellista ilmapiiriä ja harjoittelua keskeiseksi tekijäksi kielen oppimisen edellytyksinä. Myös hän korostaa kielen ylläpitoa ja harjoitusta myös koulun ulkopuolella. (Sarriola 2017)

### 3.1.2 Kielen osa-alueet ja kielitaidon taitotasot eurooppalaisessa viitekehyksessä

Kielen osa-alueita ovat kuullun ymmärtäminen, puhuminen, luetun ymmärtäminen ja kirjoittaminen. Nämä perustuvat Euroopan neuvoston toimesta kehitettyyn kielten oppimisen, opettamisen ja arvioinnin yhteiseen viitekehykseen ja sen pohjalta laadittuun suomalaiseen versioon. (Peda.net 2020) Kielen keskeiset osa-alueet kielellisissä taidoissa ja valmiuksissa voidaan luokitella myös vuorovaikutustaidoiksi, kielen ymmärtämisen taidoiksi, puheen tuottamisen taidoiksi, kielen käyttötaidoiksi, kielelliseksi muistiksi ja sanavarannoksi sekä kielitietoisuudeksi (Opetushallitus 2020b).

Kielitaito voidaan jakaa vielä tuottamis- ja ymmärtämistaitoihin. Tuottamistaitoja ovat puhuminen ja kirjoittaminen, ymmärtämistaitoja puheen ja tekstin ymmärtäminen. On tärkeää tietää, miten merkityksiä luodaan erilaisissa puhutuissa ja kirjoitetuissa tekstilajeissa, ja miten eri tekstit rakentuvat, jotta kieltä voidaan ymmärtää. Ymmärtämistaitojen kehittämisessä huomio tulee kiinnittää ymmärtämisen eri osataitoihin. Yksityiskohtia on usein helpompi ymmärtää kuin kokonaisuuksia. S2-opetuksessa opiskelijaa on tärkeää opettaa päättämään vieraiden sanojen merkityksiä ja ilmauksia tekstin, sanaston ja kieliopin kautta. (Opetushallitus 2020c)

Tarnanen ja Pöyhönen (2011) Jyväskylän yliopistosta ovat tutkineet maahanmuuttajien suomen kielen taidon riittävyyttä ja työllistymisen mahdollisuuksia. Osana tutkimustaan he selvittivät Yleisen kielitutkinnon suomen kielen keskitason yhteen tutkintokertaan osallistuneiden henkilöiden itsearvion omasta kielitaidostaan. Tässä tutkimuksessa suurin osa vastaajista piti kaikkia kielen osa-alueen mukaisia taitojaan vähintään melko hyvänä. Vahvimmiksi taidoiksi tutkimuksessa nousi suomen kielen lukemisen ja puheen

ymmärtämisen taito. Heikoimpana taitona pidettiin kirjoittamisen taitoa. Tutkimuksen otanta oli laaja, 805 henkilöä. (Tarnanen & Pöyhönen 2011)

Eurooppalaisen viitekehyksen (EVK/CEFR) mukaan kielen taitotasot jaetaan kolmeen tasoon ja kuuteen portaaseen. A1–A2 -tasolla henkilö on perustason kielenkäyttäjä, B1–B2-tasolla itsenäinen kielenkäyttäjä ja C1–C2-tasolla taitava kielenkäyttäjä (Tampereen ammattikorkeakoulu 2020). Euroopan neuvosto on kehittänyt kehyksen vuonna 2001 kielten oppimiseen, opettamiseen ja arviointiin. Viitekehys auttaa kielenoppijaa itsearviointinissa, mutta toimii myös oppijalle suunnatun opetuksen perustana. Taitotasot kuvaavat kielenoppijan osaamista eri taitotasoilla. (Lapin yliopisto 2020; Council of Europe 2020)

A1-kielitasolla henkilö selviää yksinkertaisista puhetilanteista. Puhe on katkonaista ja ääntäminen heikkoa. Henkilö ymmärtää hitaasti ja selkeästi puhuttaessa itselle tutuista asioista. Henkilö myös ymmärtää yksinkertaista tekstiä, kirjoittaa yksinkertaista tekstiä ja täyttää lomakkeisiin omat henkilötietonsa. A2-tasolla henkilö selviää yksinkertaisissa keskusteluissa, tekstinymmärryksessä ja kirjoitustehtävissä. Sanavarastossa on vielä puutteita. Henkilö hallitsee kieliopin perusteet. (Tampereen ammattikorkeakoulu 2020)

B1-kielitasolla henkilö hallitsee jokapäiväisiin tilanteisiin liittyvän sanaston kohtalaisesti. Hän ymmärtää myös yleiskielistä, selkeää puhetta ja pystyy kirjoittamaan kevyttä, tuttuun aiheeseen liittyvää tekstiä. Henkilö taitaa peruskieliopin. B2-tasolla henkilö selviää melko hyvin jopa vieraammissa puhetilanteissa ja aiheissa. Perussanasto taituu ja henkilö osaa myös perustella mielipiteitään. Pidempien luentojen ja monien televisio-ohjelmien katsominen onnistuu, vain vaikeimmat kohdat voivat jäädä ymmärtämättä. Henkilö pystyy lukemaan kaunokirjallisuutta ja kirjoittaa esseen tai raportin. Nopea tai murteellinen puhe tuottaa vaikeuksia. (Tampereen ammattikorkeakoulu 2020) Esimerkiksi lukion pitkän englannin kielen oppimäärän tavoitteena on saavuttaa taitotaso B2 opintojen päättövaiheessa (Opetushallitus 2020d).

C1-kielitasolla henkilöllä on sanasto ja kielen rakenne hyvin hallussa. Henkilö pystyy puhumaan sujuvasti erilaisissa tilanteissa ja ymmärtämään puhuttua kieltä myös

rakenteen ollessa vähemmän selkeää. Henkilö kirjoittaa sujuvasti ja ilmaisee itseään melko laajasti. Harvinaisten sanojen ja lauserakenteiden käyttö on hankalaa. C1-tasolla kielitaito on loistava. Puhe on erittäin sujuvaa ja tilanteeseen sopivaa. Lukeminen ja kirjoittaminen onnistuvat vaikeuksitta eri tyylein. (Tampereen ammattikorkeakoulu 2020)

### 3.2 Maahanmuuttajille suunnattu koulutus ja opetus

Esikoulu- ja peruskouluikäisen maahanmuuttajataustaisen lapsen tai nuoren on mahdollista saada perusopetukseen valmistavaa opetusta. Peruskoulussa maahanmuuttajien tarpeet huomioidaan järjestämällä mahdollisuus S2-opetukseen. Myös lukiokoulutuksessa suomen kieltä ja kirjallisuutta voi opiskella lukiokoulutuksen opetussuunnitelman mukaisesti. Maahanmuuttajataustainen henkilö voi peruskoulun jälkeen valita myös ammatillisen koulutuksen, joka mahdollistaa ammatin hankkimisen ja käytännön työelämäkokemusta. (Opetushallitus 2020e)

Aikuisena maahanmuuttajataustainen henkilö voi opiskella aikuisten perusopetuksessa, jossa on sisällytettyä luku- ja kirjoitustaidon koulutus, valmistava koulutus sekä elementtejä kotouttamiskoulutuksesta (Opetushallitus 2020e). Aikuisten perusopetus vastaa vuosiluokkien 7–9 opintoja, jonka jälkeen oppilaalla on riittävä kelpoisuus hakea lukio- tai ammatillisiin opintoihin. Aikuisten perusopetuksessa jokaiselle tehdään henkilökohtainen opiskelusuunnitelma, jossa huomioidaan myös henkilön aiemmat opinnot ja taidot. (Opetushallitus 2020f)

Aikuisten maahanmuuttajien kotouttamiskoulutuksessa pyritään ennen kaikkea edistämään aikuisten maahanmuuttajien kielitaitoa. Lisäksi heitä autetaan pääsemään jatkokoulutukseen ja työelämään. Tavoitteena on myös edistää maahanmuuttajien muita valmiuksia yhteiskunnassa (Opetushallitus 2020g).

Maahanmuuttajilla onkin pääosin koulutusmahdollisuudet ovat samat kuin pääväestöllä. Maahanmuuttajat saavat kuitenkin tukea kielitaidon ja muiden valmiuksien

saavuttamiseksi, muun muassa valmentavalla opetuksella tai muulla koulutuksella. Jokaisella koulutuksen tarjoajalla on omat kriteerinsä tarvittavasta kielitasosta, joka maahanmuuttajan on huomioitava koulutusta valitessa, tai hänelle koulutusta suunniteltaessa. (Opintopolku.fi 2020; Opetushallitus 2020e)

### 3.2.1 Suomi toisena kielenä opetussuunnitelmassa

Maahanmuuttajille tarjotaan suomi toisena kielenä -opetusta oppilaiden erilaiset tarpeet huomioiden. S2-opetus ei ole tuki- tai erityisopetusta, vaan oppiaine, jolla on omat tavoitteensa, sisältönsä ja arviointikriteerinsä. Tavoitteena on, että oppilas saavuttaa sellaiset kielen perustaidot, että hän pystyy opiskelemaan ja toimimaan kieliympäristössään tasavertaisesti muiden kanssa. Viisi tärkeintä osa-aluetta, jotka opiskelijan tulisi oppia ja sisäistää, ovat tekstin tulkitseminen, tekstin tuottaminen, valmiudet vuorovaikutustilanteisiin, kielen, kirjallisuuden ja kulttuurin ymmärtäminen sekä kielen käyttäminen kaiken opetuksen tukena. (Opetushallitus 2020h)

Vuonna 1994 ilmestyi *Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet*, ensimmäinen valtakunnallinen opetussuunnitelma, jossa oli tavoitteet ja sisällöt suomi toisena kielenä -opetukselle. Sitä ennen on ollut vain alustavia suosituksia pakolaisiin liittyvistä asiakirjoista 1980-luvulta lähtien. Myös ulkomaalaislaki toimi tärkeänä asiakirjana opetukseen liittyen vuonna 2009. (Karasma 2012: 62)

Peruskoulun opetussuunnitelmassa 1994 määriteltiin, että Suomen kielen opetuksen tavoitteena on tarjota oppilaille sellaiset perustaidot, että yksilö pystyy toimimaan ja opiskelemaan uudessa kieliyhteisössä. Tavoitteeksi asetettiin toimiva kaksikielisyys. Lisäksi kirjattiin, että opetuksessa tulee huomioida oppilaan ikä, kielen kehitys, kulttuuritausta, aiempi opetus sekä opiskelutottumukset. Maahanmuuttajia opettavien opettajien tulee tehdä mielellään yhteistyötä ja oppilaita kannustaa harrastuksiin ja kaikkiin niin sanottuihin luonnollisiin tilaisuuksiin, joissa oppilas oppii kieltä ja integroituu valtaväestöön. Opetussuunnitelman mukaan tärkeää on lisäksi antaa oppilaalle tukea myös muilla oppimisen osa-alueilla tasavertaisten oppimisvalmiuksien saavuttamiseksi. (Karasma 2012: 64–65, Opetushallitus 2014: 36)

### 3.2.2 Aikuisten perusopetus

Aikuisten maahanmuuttajien kotouttamiskoulutuksen opetussuunnitelman perusteissa 2012 on kirjattu, että kotouttamiskoulutusta järjestetään oppivelvollisuusiän ylittäneelle maahanmuuttajalle pääosin työvoimapoliittisena aikuiskoulutuksena. Suomen tai ruotsin kielen opetusta järjestetään muun opetuksen ohessa, jotta maahanmuuttaja pääsisi työelämään, jatkokoulutukseen, ja jotta hän saa parannettua yhteiskunnallisia, kulttuurisia ja elämänhallinnollisia valmiuksia. (Opetushallitus 2012: 8). Tavoitteena kotouttamiskoulutuksessa on, että opiskelija saavuttaa suomen tai ruotsin kielessä taitotason B1.1., mutta on mahdollista, että vielä tällöinkin opiskelijalla on puutteita muissa työelämävalmiuksissa (Opetushallitus 2012: 12). B1-kielitasolla henkilö hallitsee jokapäiväisiin tilanteisiin liittyvän sanaston kohtalaisesti. Hän ymmärtää myös yleiskielistä, selkeää puhetta ja pystyy kirjoittamaan kevyttä, tuttuun aiheeseen liittyvää tekstiä. Henkilö taitaa peruskieliopin. (Tampereen ammattikorkeakoulu 2020)

Aikuisten perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 12 on määritelty maahanmuuttajille opintopolut. Aikuisten maahanmuuttajien opetussuunnitelman perusteena on sosiokonstruktiivinen oppimiskäsitys, jossa opiskelijan oma toiminta on aktiivista ja tavoitteellista, ja jossa uusi opittu asia liitetään aina jo aiemmin opittuun. (Opetushallitus 2012: 16) Aikuisten perusopetuksen opetussuunnitelmassa painotetaan peruskoulujen ja lukion opintosuunnitelmien tavoin opiskelijan kokonaisvaltaista hyvinvointia sekä tuen ja ohjauksen antamista niin opintoihin kuin henkilökohtaisiin tai elämänhallinnallisiin haasteisiin liittyen. (Opetushallitus 2012: 20–21)

### 3.3 Hyvä oppimisilmasto S2-oppilaalle

Jokaisen henkilön on tunnettava itsensä osalliseksi oppimisyhteisössään, jotta hänelle syntyy halu osallistua oppimisyhteisön eri toimintoihin. Jokaisen oppimisyhteisön jäsenen tulee saada olla sellainen, kun on ja tulla hyväksytyksi ainutlaatuisena itsenään. Hyvä osallisuus pohja luo halun osallistua. (Pollari & Koppinen 2011: 55)

Oppimisilmaston tulee olla avoin. Opetuksessa painotetaan ulkoa oppimisen sijaan ajattelun kehittämistä ja ongelmanratkaisutaitoa. Oppimisympäristön tulee olla turvallinen, opiskelijan oma kulttuuritausta saa kulkea mukana, viestintä on selkeää, oppilaitoksen aikuiset ovat läheisiä ja jokainen oppilas on subjekti, oman elämänsä asiantuntija. Avoin oppimisilmasto koskee kaikkia opiskelijoita, mutta korostuu maahanmuuttajaopiskelijoiden opetuksessa. (Pollari & Koppinen 2011: 56–57)

S2-oppilas on S2-oppilas kaikilla oppitunneilla ja työskentelyä suunniteltaessa tulee huomioida kunkin oppilaan sen hetkinen suomen kielen taito. Oppiminen tulee saada osoittaa monipuolisesti: suullisesti, kirjallisesti ja toiminnallisesti. Arvioinnin kannustavuuteen tulee kiinnittää huomiota, usein vain päättötodistuksessa on numeerinen arvosana. Oppilas voi myös tarvita erilaisia tukitoimia, kuten kieliavustajaa, S2-koulunkäyntiavustajaa, tukiopeusta, läksykerhoa tai suomi toisena kotimaisena - valinnaiskursseja. (Pollari & Koppinen 2011: 59–60)

#### 3.4 Draama S2-opetuksen tukena aiemman tutkimuksen valossa

Muun muassa Tiina Miikkulainen (2006) ja Elisa Linna-Dini (2017) ovat tutkineet draaman käyttöä suomen kielen opetuksessa. Miikkulainen tutki draaman keinoja suggestopedisessä S2-opetuksessa tamperelaisessa Onnenkieli oy:ssa suomen kielen pro gradu -tutkielmassaan. Linna-Dini tutki draamamenetelmien käyttöä teatteri-ilmaisun ohjaaja -opintojen lopputyönään, haastatellen neljää alan ammattilaista, joilla on kokemusta draaman yhdistämisestä suomen kielen opetukseen. Miikkulainen tutkii omassa pro gradussaan millaisia draaman keinoja suggestopedinen menetelmä hyödyntää S2-opetuksessa, tutkimuskohteena suomen kielen kielioppi ja sanasto. Lisäksi Miikkulainen laati asennetutkimuksen Onnenkieli Oy:n 25 opiskelijalle heidän asenteistaan draaman keinoja ja suggestopedista menetelmää kohtaan (Miikkulainen 2006: 2–8) Linna-Dinin (2017: 1) tutkimuksen tavoite oli selvittää, mitä lisäarvoa draaman menetelmät voivat tuoda maahanmuuttajien suomen kielen opetukseen,

millaisia kokemuksia haastateltavilla on asiaan liittyen ja miten teatteri-ilmaisun ohjaajat voisivat olla tässä hyödyksi.

Miikkulaisen tutkimuksessa suggestopedisessä menetelmässä käytetyt draaman keinot olivat improvisaatio, lukudraama, näytelmät, mimiikka, pantomiimi, roolileikit ja simulaatio. Draaman keinoja käytettiin erityisesti uuden materiaalin sisäistämisen aikana ja niin kutsutussa aktivointivaiheessa, *jossa sisäistetty materiaali aktivoidaan passiivisesta muistista aktiivisen muistin käytettäväksi*. (Miikkulainen 2006). Miikkulainen totesi, että kieliopin opetuksessa hyödynnettiin erityisesti roolileikki- ja simulaatioharjoituksia, sanaston opettamisessa simulaatiota ja pantomiimia. Asennetutkimuksen mukaan suggestopedinen menetelmä on hauska ja tehokas oppimistapa. Hyödyllisimmiksi draaman menetelmiksi opiskelijat kokivat simulaation ja pantomiimin. Opiskelijat kokivat draaman keinojen edesauttavan eniten sanaston oppimista ja muistamista. Draama tekee myös oppitunneista mielenkiintoisia. (Miikkulainen 2006)

Linna-Dinin (2017) tutkimuksessa haastateltavat kokivat toimivimmiksi kohtaamis- ja vuorovaikutustilanteet. Muun muassa asioimisdraamaleikit valmistivat opiskelijoita pärjäämään itsenäisesti eri asiointitilanteissa. Kaiken kaikkiaan haastateltavat olivat käyttäneet lisäksi lavastettuja arkitilanteita, pelejä, forum-teatteria, leikkejä, improvisaatiota ja prosessidraamaa.

Linna-Dinin (2017: 30-32) tutkimuksen mukaan kielen osa-alueista draaman avulla opitaan parhaiten muun muassa vuorovaikutusta ja puhekieltä, tunnejäsentelyä sekä itseluottamusta viestintätilanteissa ja toimintakykyä arkisissa tilanteissa. Kaikki Linna-Dinin haastateltavat olivat sitä mieltä, että kaikkeen kielen opettamiseen voidaan soveltaa draamamenetelmiä, vaikkakin useampi joutui miettimään, kuinka sitä voitaisiin soveltaa muun muassa kielioppiin tai kirjoittamiseen. Kielen lisäksi haastateltavat kokivat, että draama mahdollistaa muun muassa ryhmässä toimimisen ja sen tuoman yhteisöllisyyden, uskalluksen, monen aistin kautta oppimisen, omien rajojen tunnistamisen, oman mielipiteen ilmaisemisen, kuulluksi ja nähdyksi tulemisen, mahdollisuuden muuttaa mieltään ja omasta kuoresta ulos tulemisen (Linna-Dini 2017: 33–35).

Linna-Dinin (2017) mukaan draaman käyttö opetusmetodina motivoi, aktivoi, mahdollistaa opetettavan näkemisen ja kuulemisen. Erityisen hyödylliseksi koettiin arkiset tilanteet draaman keinoin opetettuna. Kielen lisäksi draaman keinoin voidaan opettaa suomalaista kulttuuria.

Kieleen liittyvistä asioista Linna-Dinin (2017: 30–32) haastateltavat kokivat, että puhekieli, tunnejäsentely, itseluottamus viestintätilanteissa, arkiset tilanteet ja vuorovaikutus lisääntyivät haastateltavien S2-oppilailla. Linna-Dini ei ollut määritellyn haastateltaville kielen osa-alueita tarkemmin. Linna-Dinin haastateltavat kokivat pääosin, että draaman keinot soveltuvat kaikkien kielen osa-alueiden opettamiseen. Osa pohti hieman kieliopin opettamista, mutta totesivat senkin olevan mahdollista. Yksi haastateltavista mainitsi kirjoittamisen ja draaman yhdistämisen oppitunnilla. (Linna-Dini 2017: 32–33)

#### 4 ANALYYSI OPPILAIKEN ITSEARVIOINNISTA

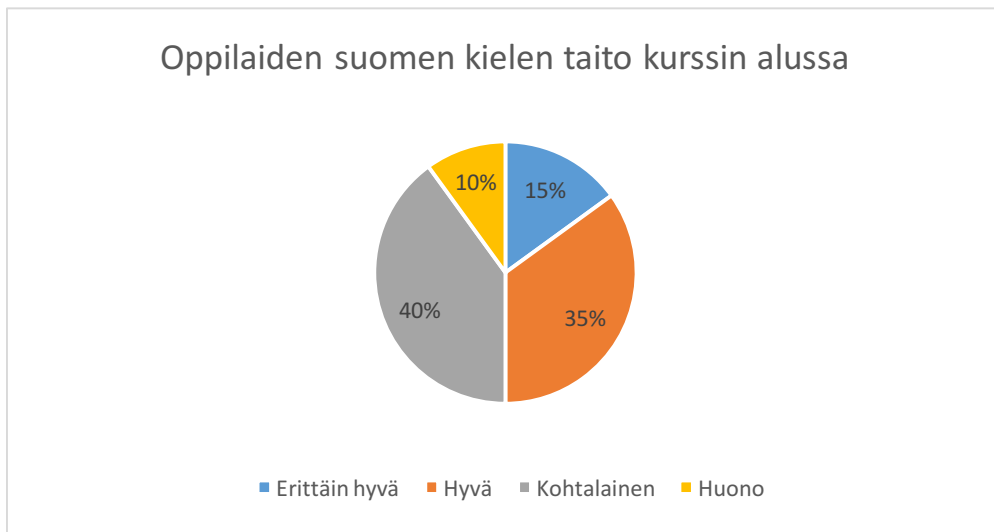
Tässä luvussa esittelen tutkimustulokseni Vaasa-opiston aikuisten perusopetuksen Polku 2:n, *Suomea improvisoiden* -kurssin oppilaiden itsearviointiin pohjautuen. Lisäksi vertailen tuloksia, siltä osin kuin se on mahdollista ja järkevää, Tiina Miikkulaisen (2006) ja Elisa Linna-Dinin (2017) tutkimustuloksiin. Lisäksi vertailen kielen tutkimukseni oppilaiden kielen osa-alueiden kehittymistä Tarnasen ja Pöyhösen (2011) tutkimustuloksiin, vaikka heidän tutkimuksensa ei liittynytään draaman keinojen käyttöön S2-opetuksessa.

Oman tutkimukseni teoreettinen viitekehys muodostuu suomi toisena –kielenä opetuksen ja draamaopetuksen teorioista. Tutkimusaineistona olen käyttänyt oppilaille suunnatusta kyselylomakkeesta saatuja vastauksia ennen ja jälkeen *Suomea improvisoiden* –kurssin ja Vaasa-opiston aikuisten perusopetuksen draamaopettajan suullista haastattelua kurssin lopussa sekä Vaasa-opiston aikuisten perusopetuksen suomen kielen opettajien sähköpostikyselyä (ks. luku 5). Olen analysoinut kyselylomakkeista ja haastattelusta saadun materiaalin kvalitatiivisesti eli laadullisesti ja kvantitatiivisesti eli määrällisesti vastaamaan tämän tutkimuksen tutkimusongelmiin.

Oppilaiden kyselylomakkeen osalta käytän erityisesti kvantitatiivista menetelmää. Vertailen oppilailta saatuja vastauksia toisiinsa numeerisesti, selvittääkseni, kuinka monta oppilasta draaman keinot ovat hyödyttäneet, joko kielen osa-alueiden kehittymisenä tai oppimismotivaation näkökulmasta. Kvalitatiivisesti analysoin oppilailta saatuja vastauksia avoimiin kysymyksiini, sekä draama- ja suomen kielen opettajilta saatuja vastauksia (ks. luku 5).

##### 4.1 Kielitaito ja sen kehittyminen

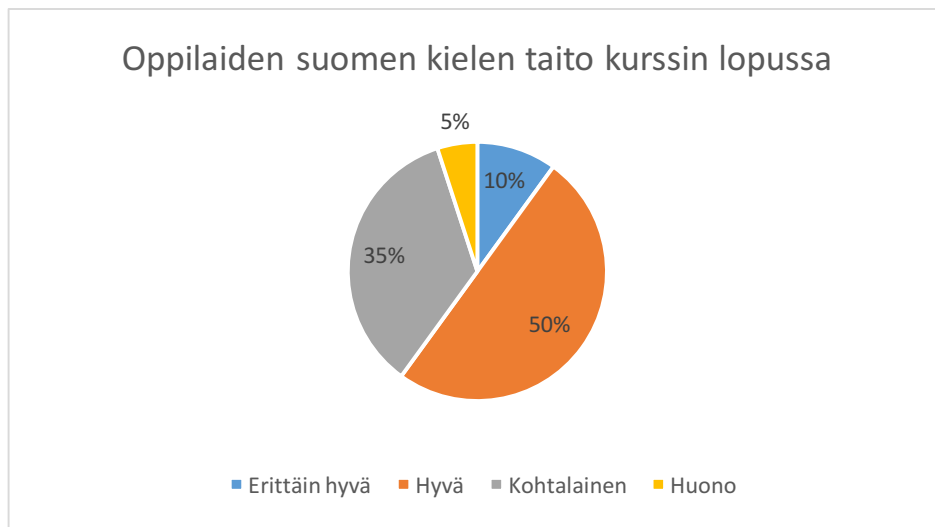
Tutkimukseeni osallistui kaikkiaan 20 oppilasta. Oppilaille suunnatussa kyselyssäni kahdeksan (8) henkilöä (40 %) arvioi kurssin alussa osaavansa suomea (kysymys 1: tällä



**Kuvio 6.** Oppilaiden oma arvio suomen kielen taidostaan kurssin alussa

hetkellä osaan suomea) kohtalaisesti. Seitsemän (7) opiskelijaa (35 %) arvioi osaavansa suomea hyvin, kolme (3) henkilöä (15 %) erittäin hyvin, ja kaksi (2) henkilöä (10 %) huonosti. Kuvioon 6 on merkitty oppilaiden omat arviot suomen kielen taidoistaan kurssin alussa.

Kurssin lopussa kaikkiaan 10 henkilöä (50 %) arvioi kielitaitonsa hyväksi. Tämä oli kolme (3) henkilöä enemmän kuin kurssin alussa (jatkossa merkitsen muutoksen suhteessa kurssin alkuun +- lukumäärä). Seitsemän (7) henkilöä (35 %) arvioi kielitaitonsa kohtalaiseksi (-1). Kaksi (2) henkilöä (10 %) itsearvioi kielitaitonsa erittäin hyväksi (-1) ja yksi (1) henkilö (5 %) huonoksi (-1). Oppilaiden suomen kielen taidot kurssin lopussa näkyvät kuviossa 7.



**Kuvio 7.** Oppilaiden oma arvio suomen kielen taidostaan kurssin lopussa

Suomea improvisoiden -kurssin lopussa 60 % oppilaan (12 henkilöä) kielitaito oli kyselyn mukaan pysynyt samana. Oppilaista 25 % (5 oppilasta) merkitsi kielitaitonsa parantuneen. Neljällä vastaajista kielitaito oli parantunut yhden pykälän, huonosta kohtalaiseksi tai kohtalaisesta hyväksi. Yksi opiskelija arvioi suomen kielen taitonsa kurssin lopuksi erittäin hyväksi, kun hän kurssin alussa oli arvioinut sen kohtalaiseksi. Taitojen paranemiseen voi vaikuttaa kurssilla tehtyjen harjoitteiden kautta saatu oppi, suomen kielen opiskelun motivaation lisääntyminen draamakurssin ansiosta tai ylipäänsä alkusyksystä kehittynyt kielitaito, useiden eri suomen kieltä tukevien kurssien seurauksena. On myös mahdollista, että oppilaat ovat alkusyksyn itsearviossa arvioineet osaamistaan liian optimistisesti.

Kolmen (3) opiskelijan kielitaito oli heidän vastaustensa mukaan huonontunut, yhdellä erittäin hyvästä hyväksi, yhdellä kohtalaisesta huonoksi ja yhdellä jopa erittäin hyvästä kohtalaiseksi. Tässä mahdollisena syynä on väärinymmärrys kysymyksessä joko alku- tai loppukyselyä tehtäessä tai itsekriittisyyden lisääntyminen kurssin ja opintojen edetessä. Mahdollista on myös oman opiskelumotivaation väheneminen kurssin tai opintojen edetessä. Oletan, ettei kenenkään kielitaito ole itsessään draamakurssin myötä heikentynyt.

Miikkulaisen (2006) informanttien kielitaitoihin liittyvä tutkimusosio ei ole tässä vertauskelvollisia, koska hänen tutkimuksensa on poikittaistutkimus, ja koska hän kysyi kielitaitoa vain kerran. Hän ei etsinyt vastausta kielen osa-alueiden mahdolliseen parantumiseen, vaan draaman käytöstä spesifisti kieliopin ja leksikon opettamisessa.

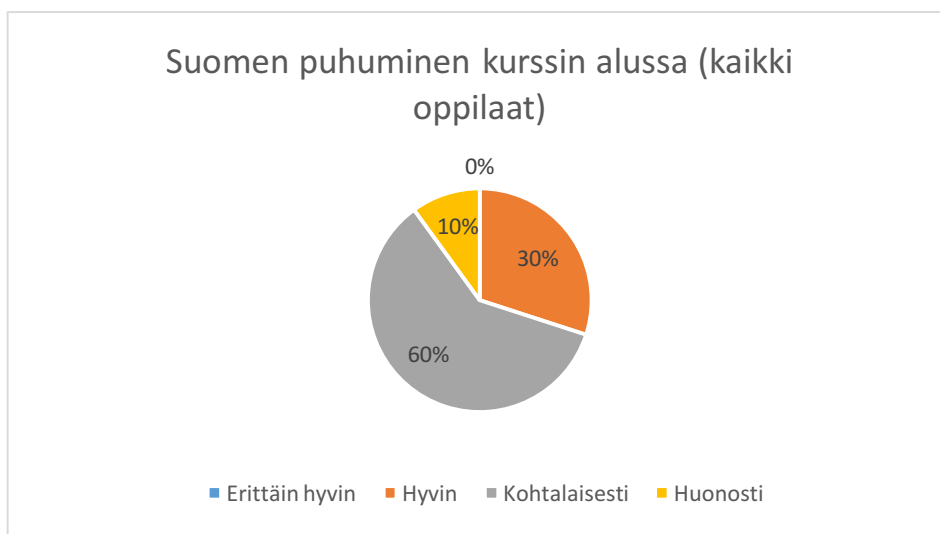
#### 4.2 Kielen osa-alueiden kehittyminen

Tässä luvussa analysoin oppilailta saamiani vastauksia kielen osa-alueiden taidoista ja niiden kehittymisestä. Analysoin ainoastaan koko oppilais määrää, erottelematta tuloksia äidinkielen, Suomessa asumisajan, suomen kielen opiskeluajan, sukupuolen tai ikäjakauman perusteella. Merkittäviä eroavaisuuksia ei näiden perusteella tullut analyysissä ilmi. Analyysia olisi ollut mielenkiintoista tehdä erityisesti Suomessa asumisajan ja suomen kielen opiskeluajan perusteella, mutta molemmissa kohdissa oppilaiden vastaukset olivat valtaosalla kategoriassa 1–5 vuotta.

Linna-Dinin (2017) tutki draaman vaikutuksia kielen osa-alueisiin. Hänen tutkimuksessaan draaman keinoja suomen kielen opetuksessa apunaan käyttävät henkilöt, kertoivat, että kielen osa-alueista draaman avulla opitaan parhaiten muun muassa vuorovaikutusta ja puhekieltä, tunnejäsentelyä sekä itseluottamusta viestintätilanteissa ja toimintakykyä arkisissa tilanteissa (Linna-Dini 2017: 30–32). Näkisin, että Linna-Dinin mukaan kielen osa-alueista erityisesti suomen puhuminen ja puheen ymmärtäminen ovat kehittyneet draaman keinojen vaikutuksesta, mutta vaikutusta on ollut kaikkiin kielen osa-alueisiin. Linna-Dini ei ole kuitenkaan tarkemmin itse määritellyt kielen osa-alueiden kehittymistä oman jaotteluni mukaan (puhuminen, puheen ymmärtäminen, tekstin ymmärtäminen ja kirjoittaminen), joten en vertaile tuloksia sen tarkemmin oman tutkimukseni tuloksiin kielen osa-alueiden analyseissa.

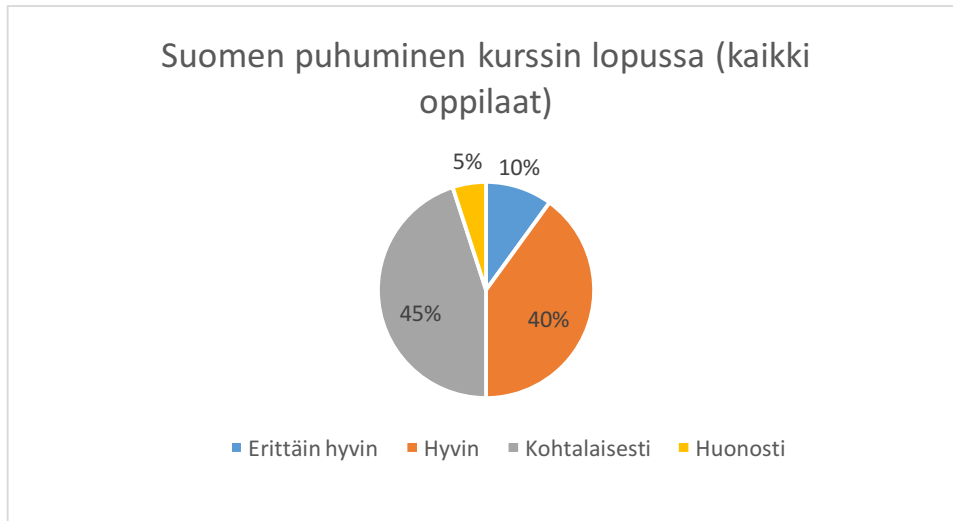
#### 4.2.1 Suomen puhuminen

Kurssin alussa 12 tutkimukseeni osallistuvaa oppilasta (60 %), arvioi puhuvansa suomea kohtalaisesti. Kuusi (6) henkilöä (30 %) arvioi osaavansa puhua suomea hyvin ja kaksi (2) henkilöä (10 %) huonosti. Oppilaiden arviot heidän puhumisen taidoistaan kurssin alussa löytyy kuviosta 8.



**Kuvio 8.** Oppilaiden oma arvio suomen kielen puhumisen taidostaan kurssin alussa

Kurssin lopussa yhdeksän (9) oppilasta (45 %) arvioi puhuvansa suomea kohtalaisesti (-3). Kahdeksan (8) oppilasta (40 %) arvioi osaavansa puhua suomea hyvin (+2). Kaksi (2) oppilasta (10 %) vastasi puhuvansa suomea erittäin hyvin (+2) ja yksi (1) oppilas (5 %) huonosti (-1). Kuvioon 9 on merkitty oppilaiden taidot kurssin lopussa.



**Kuvio 9.** Oppilaiden oma arvio suomen kielen puhumisen taidostaan kurssin lopussa

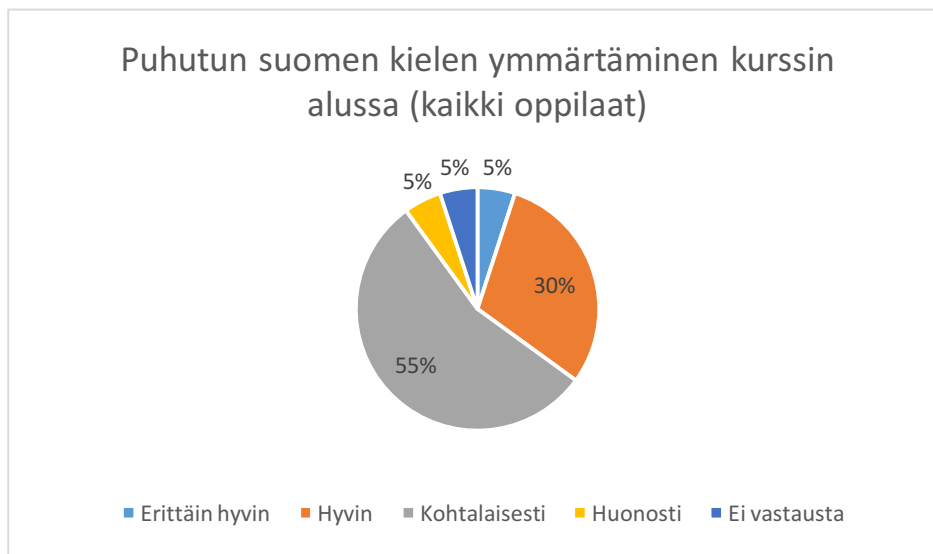
Kaiken kaikkiaan 13 oppilaan (65 %) puhumisen taito oli kyselyn mukaan kurssin lopussa saman tasoinen kuin kurssin alussa. Kuuden (6) opiskelijan (30 %) puhumisen taito oli parantunut (suluissa vastauksen antaneiden määrä): huonosta kohtalaiseen (1), kohtalaisesta hyvään (2) ja hyvästä erittäin hyvään (1). Yksi (1) oppilas koki puhumisen taitonsa parantuneen kohtalaisesta erittäin hyvään ja yksi (1) oppilas koki taitonsa kehittyneen huonosta erittäin hyvään. Tähän lienee syynä se, että kurssilla puhuttiin paljon. Yhden (1) henkilön kielitaito oli vastausten mukaan heikentynyt kohtalaisesta huonoon. Tässä voi olla kyseessä väärinymmärrys kysymystä luettaessa joko kurssin alussa tai lopussa tai oppilas on voinut arvioida oman taitotasonsa liian optimistisesti kurssin alussa.

Tarnasen ja Pöyhösen (2011) tutkimukseen osallistuneista yli 60 % arvioi puhuvansa suomea melko hyvin, lähes 30 % hyvin ja alle 10 % huonosti. Melko hyvin tai hyvin puhuvien määrä oli noin kolminkertainen verrattuna omien tutkittavien itsearvioihin kurssin alussa ja noin 40 % suurempi kurssin lopussa. Toisaalta Tarnasen ja Pöyhösen tutkimuksessa taitojen itsearviointiin oli tarjolla ainoastaan vastausvaihtoehdot: *hyvin*, *melko hyvin* tai *huonosti*. Monen on helppo merkitä taitonsa kohtalaisiksi, jos ei ole aivan

varma ovatko taidot mainitsemisen arvoisen hyvät tai erityisen huonotkaan. Luulen, että jos omassa tutkimuksessani ei olisi ollut vaihtoehtoa *kohtalainen*, olisi melko hyväksi taitojaan arvioivien määrä kasvanut.

#### 4.2.2 Puhutun suomen kielen ymmärtäminen

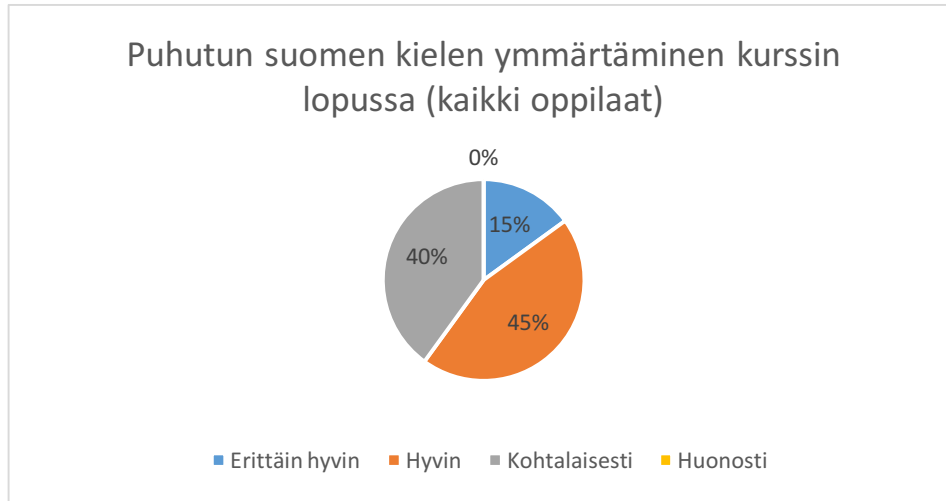
Kurssin alussa 11 oppilasta (55 %) arvioi ymmärtävänsä puhuttua suomen kieltä kohtalaisesti. Kuusi (6) henkilöä (30 %) vastasi ymmärtävänsä puhuttua suomen kieltä hyvin. Yksi (1) henkilö (5 %) arvioi ymmärtävänsä kieltä erittäin hyvin ja yksi (1) henkilö (5%) huonosti. Yksi (1) henkilö ei vastannut tähän kysymykseen. Oppilaiden lähtötilanne puhutun suomen kielen ymmärtämisessä on havainnollistettu kuviossa 10.



**Kuvio 10.** Oppilaiden oma arvio suomen kielen ymmärtämisen taidoistaan kurssin alussa

Kurssin lopussa kaiken kaikkiaan yhdeksän (9) oppilasta (45 %) arvioi ymmärtävänsä puhuttua suomen kieltä hyvin (+3). Kahdeksan (8) henkilöä (40 %) piti taitojaan kohtalaisena (-3). Kolme (3) henkilöä (15 %) vastasi ymmärtävänsä puhuttua suomea

erittäin hyvin (+2). Kukaan vastaajista ei pitänyt taitojaan huonona (alussa 1). Oppilaiden antamat vastaukset omista taidoistaan kurssin lopussa on havainnollistettu kuviossa 11.



**Kuvio 11.** Oppilaiden oma arvio puhutun suomen kielen ymmärtämisen taidostaan kurssin lopussa

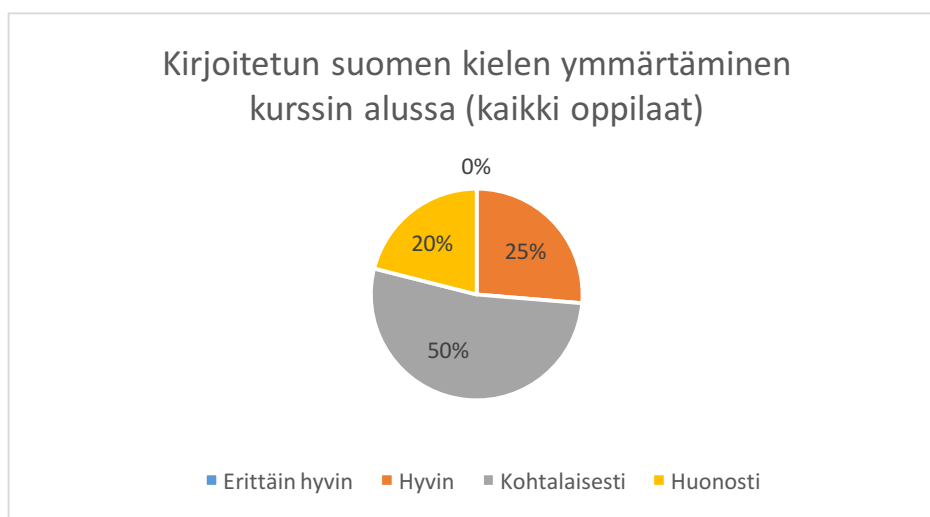
Kurssin lopussa puhutun suomen kielen ymmärtämisen taito oli kaikkiaan yhdeksällä (9) opiskelijalla (45 %) pysynyt samana. Saman 45 %:n, yhdeksän (9) oppilaan puhutun ymmärtämisen taito oli kyselyn mukaan parantunut. Puhutun kielen ymmärtäminen oli kehittynyt huonosta kohtalaiseen (1), kohtalaisesta hyvään (5), hyvästä erittäin hyvään (1) ja kohtalaisesta erittäin hyvään (1). Yhden (1) opiskelijan kielitaito oli huonontunut hyvästä kohtalaiseen. Yksi oli jättänyt vastauksen merkitsemättä.

Tarnasen ja Pöyhösen (2011) mukaan suomen kielen puheen ymmärtämisen taito oli lukemisen taidon lisäksi vahvin tutkimukseen osallistuvien itsearvioitu taito. Noin 55 % arvioi taitonsa melko hyväksi ja lähes 40 % hyväksi. Vain reilu 5 % vastaajista piti puheen ymmärtämisen taitoa huonona. Myös tällä kielen osa-alueella oman tutkimukseni hyväksi tai erittäin hyväksi taitojaan arvioivien vastaajien prosentuaalinen määrä jäi pienemmäksi, 35 % suuruiseksi, kurssin alussa, mutta jopa 60 % kurssin lopussa. Lisäksi

oman tutkimuksenikin vastaajista vain 5 % koki taitonsa huonoksi kurssin alussa ja kukaan ei pitänyt taitojaan huonona kurssin lopussa.

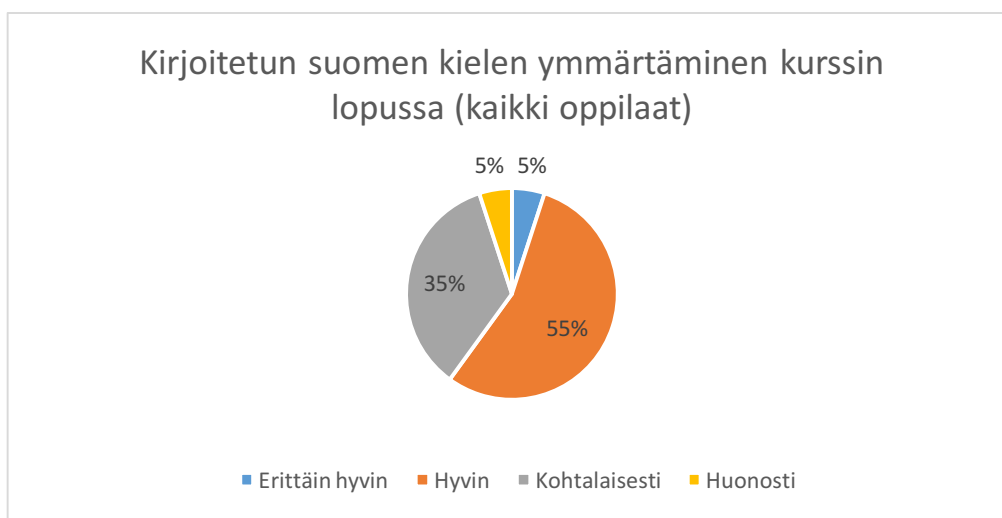
#### 4.2.3 Kirjoitetun suomen kielen ymmärtäminen

Puolet vastanneista oppilaista, 10 henkilöä (50 %), arvioi kurssin alussa ymmärtävänsä kirjoitettua suomen kieltä kohtalaisesti. Viisi (5) henkilöä (25 %) ymmärsi mielestään kirjoitettua tekstiä hyvin ja neljä (4) henkilöä (20 %) huonosti. Yksi (1) vastaajista oli jättänyt kohdan tyhjäksi. Oppilaiden taidot on kurssin alussa on merkitty kuvioon 12.



**Kuvio 12.** Oppilaiden oma arvio kirjoitetun suomen kielen ymmärtämisen taidostaan kurssin alussa

Kurssin lopussa kaikkiaan 11 oppilasta (55 %) arvioi kirjoitetun suomen kielen ymmärtämisen hyväksi (+6). Seitsemän (7) oppilasta (35 %) arvioi ymmärtävänsä kirjoitettua suomea kohtalaisesti (-3), yksi (1) oppilas (5 %) erittäin hyvin (+1) ja yksi (1) oppilas (5 %) huonosti (-3). Oppilaiden arvioimat taidot kurssin lopussa on havainnollistettu kuvioon 13.



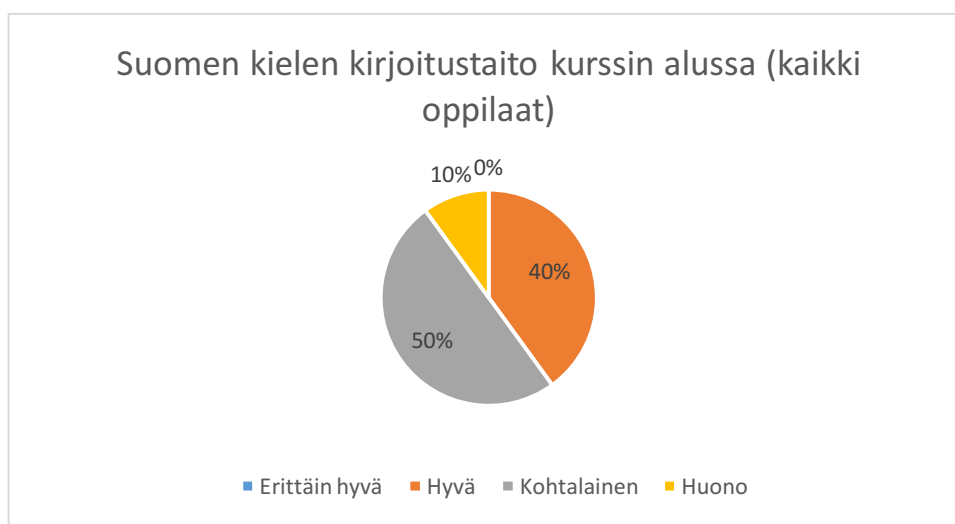
**Kuvio 13.** Oppilaiden oma arvio suomen kielen ymmärtämisen taidostaan kurssin lopussa

Kirjoitetun suomen kielen ymmärtäminen pysyi samanlaisena kuin kurssin alussa kaikkiaan 40 % oppilaista (8 henkilöä). Hieman suuremmalla määrällä, 45 prosentilla (9 henkilöä) kirjoitetun kielen ymmärtäminen vastausten mukaan parani. Viidellä (5) opiskelijalla se parani kohtalaisesta hyväksi, kahdella (2) huonosta kohtalaiseksi, yhdellä (1) huonosta hyväksi ja yhdellä (1) huonosta erittäin hyväksi. Kahdella kirjoitetun suomen ymmärtäminen heikkeni: yhdellä (1) kohtalaisesta huonoksi ja yhdellä (1) hyvästä kohtalaiseksi. Yksi vastaus oli vertailukelvoton, koska taito kurssin lopussa oli jäänyt/jätetty merkitsemättä.

Lähes 60 % Tarnasen ja Pöyhösen (2011) tutkimukseen osallistuneista piti lukemisen taitojaan melko hyvänä ja lähes 40 % hyvänä. Alle 5 % piti taitojaan huonona. Tällä kielen osa-alueella taidot suhteessa oman tutkimukseni vastaajiin eroavat eniten, sillä tutkimukseeni osallistuneista oppilaista vain 25 % arvioi taitonsa kurssin alussa hyväksi ja jopa 20 % huonoksi. Kurssin lopussa tosin jopa 60 % omista vastaajista piti taitojaan hyvänä tai erittäin hyvänä. Tutkimuksessani myös enää 5 % piti kurssin jälkeen taitojaan huonona. Luulen, että tässäkin kysymyksessä oman tutkimukseni vastaajista moni olisi valinnut melko hyvät taidot, mikäli kohtaa *kohtalaisesti* ei olisi ollut vaihtoehtona. Jopa puolet omaan tutkimukseeni osallistuneista oppilaista arvioi taitonsa kohtalaiseksi kurssin alussa ja 35 % kurssin lopussa.

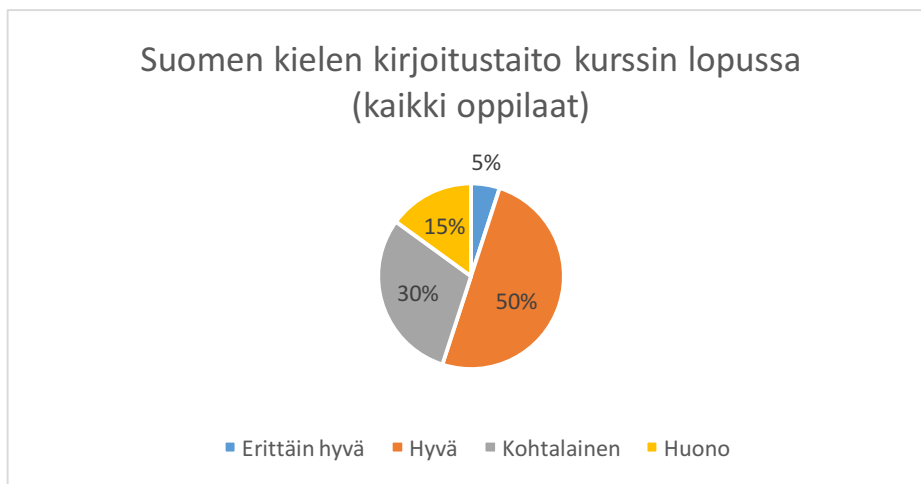
#### 4.2.4 Kirjoittaminen

Kurssin alussa suomen kielen kirjoitustaidoissa hyväksi taitojaan arvioivia oli lähes yhtä paljon kuin tyydyttäväksi arvioivia. Kahdeksan (8) henkilöä (40%) arvioi oman osaamisensa hyväksi, 10 henkilöä (50 %) kohtalaiseksi ja kaksi (2) henkilöä (10 %) huonoksi. Oppilaiden taidot kurssin alussa on merkitty kuvioon 14.



**Kuvio 14.** Oppilaiden oma arvio suomen kielen kirjoitustaidostaan kurssin alussa

Kurssin lopussa kaikkiaan puolet oppilaista koki osaavansa kirjoittaa hyvin suomeksi (+2). Kuusi (6) oppilasta (30 %) vastasi osaavansa kirjoittaa suomea kohtalaisesti (-4), kolme (3) oppilasta (15 %) huonosti (+1) ja yksi (1) oppilas (5 %) erittäin hyvin (+1, alussa ei kukaan). Oppilaiden arvio kirjoitustaidoistaan kurssin lopussa on havainnollistettu kuvassa 15.



**Kuvio 15.** Oppilaiden oma arvio suomen kielen kirjoitustaidostaan kurssin lopussa

Kaiken kaikkiaan yhdeksällä (9) oppilaalla (45 %) kirjoittamistaito pysyi samanlaisena kurssin alussa ja lopussa. 30 % oppilaista (6 henkilöä) kirjoittamistaito parani: neljällä (4) opiskelijalla kohtalaisesta hyväksi, yhdellä (1) huonosta hyväksi ja yhdellä (1) huonosta erittäin hyväksi. Vastausten mukaan viiden (5) opiskelijan kirjoitustaito heikkeni, hyvästä kohtalaiseen (2), hyvästä huonoon (2) ja kohtalaisesta huonoon (1).

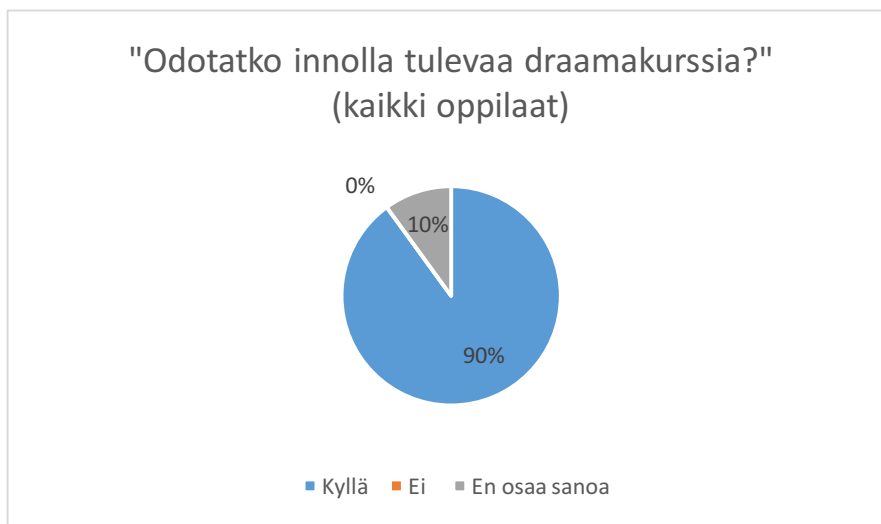
Kirjoittamisen taito oli Tarnasen ja Pöyhösen (2011) mukaan heikoin kielen osa-alue. Silti lähes 70 % tutkimukseen osallistuneista piti taitojaan melko hyvänä ja reilu 10 % hyvänä. Tällä osa-alueella oli kuitenkin eniten taitojaan huonona pitäviä henkilöitä, lähes 20 %. Omassa tutkimuksessani hyväksi kirjoittamisen taitojaan arvioi kurssin alussa 40 % oppilaista ja kurssin lopussa 50 %. Lisäksi kurssin lopussa taitonsa arvioi erittäin hyväksi 5 % vastaajista. Huonoksi taitojaan arvioi kurssin alussa 10 % ja kurssin lopussa 15 %. Kurssin lopussa saatu tulos lähentelikin Tarnasen ja Pöyhösen tulosta huonoksi taitojaan kokevien prosentuaalisesta määrästä.

### 4.3 Draaman keinot itsearvioinnissa

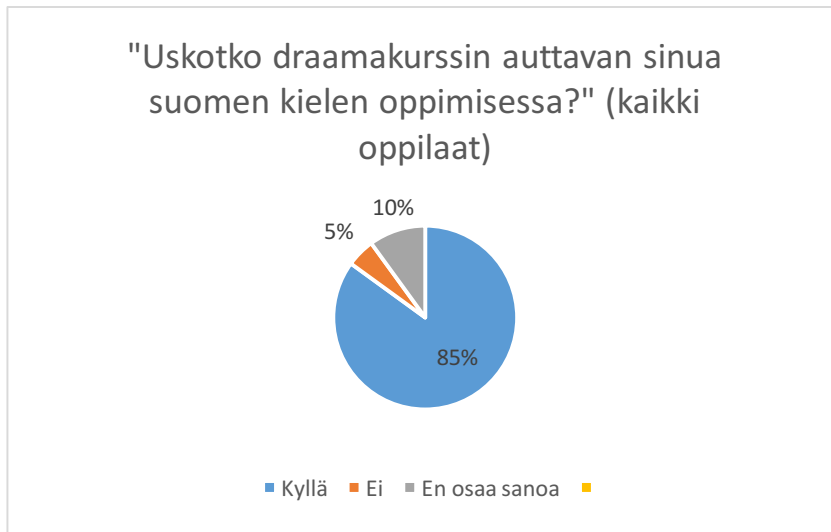
Kurssin alussa 13 oppilasta (65 %) vastasi osallistuneensa aiemmin ilmaisutaidon/draaman kurssille. Kuusi (6) oppilasta vastasi, ettei ole osallistunut draamakurssille aiemmin. Yksi (1) henkilö ei osannut sanoa, onko osallistunut draamakurssille aiemmin vai ei.

90 % (18 oppilasta) odotti innolla draamakurssia. Kaksi (2) oppilasta (10 %) ei osannut sanoa odottiko draamakurssia innolla vai ei. Oppilaiden suhtautuminen draamakurssiin kurssin alussa on havainnollistettu kuviossa 16.

17 oppilasta (85 %) uskoi kurssin alussa, että ilmaisutaito/draama auttaa häntä suomen kielen oppimisessa. Yksi (1) henkilö ei uskonut draaman auttavan. Kaksi (2) henkilöä ei osannut sanoa auttaako draama suomen kielen oppimisessa vai ei. Tämä on havainnollistettu kuviossa 17.



**Kuvio 16.** Oppilaiden arvio draamakurssin mielekkyydestä kurssin alussa



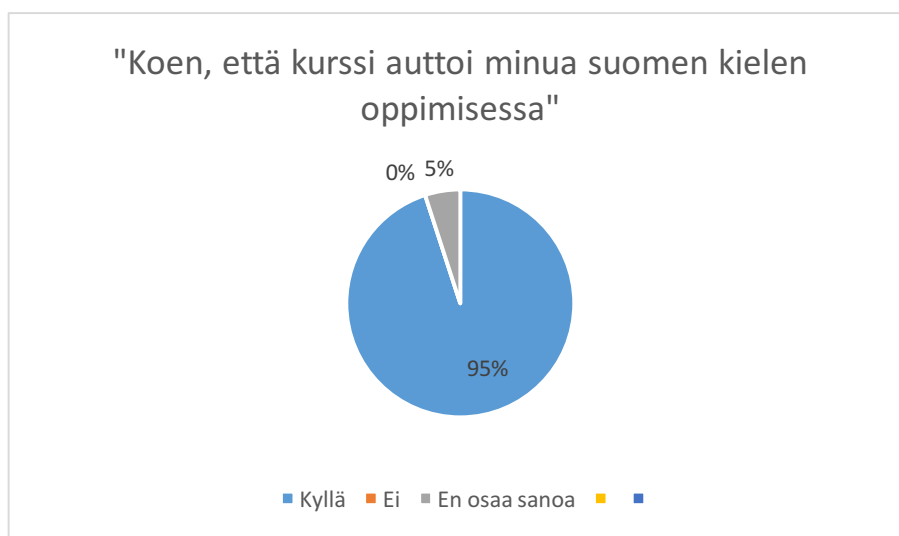
**Kuvio 17.** Oppilaiden arvio draamakurssin tehokkuudesta suomen kielen oppimisen tukena kurssin alussa

Kurssin lopussa 90 %, 18 oppilasta, vastasi pitäneensä draamakurssista. Kaksi (2) oppilasta (10 %) ei osannut sanoa, pitivätkö he kurssista vai ei. Tämä on havainnollistettu kuviossa 18.



**Kuvio 18.** Oppilaiden arvio draamakurssin mielekkyydestä kurssin lopussa

Kysyin kurssin lopussa oppilailta, kokivatko he, että kurssi auttoi heitä suomen kielen oppimisessa. 95 % kaikista kyselyyn vastanneista oppilaista oli sitä mieltä, että kurssi auttoi heitä oppimaan suomea. Yksi (1) ei osannut sanoa, auttoiko kurssi suomen kielen oppimisessa vai ei. Tämä löytyy havainnollistettuna kuviossa 18.



**Kuvio 19.** Oppilaiden arvio draamakurssin tehokkuudesta suomen kielen oppimisen tukena kurssin lopussa

Miikkulainen (2006) kysyi tutkimuksessaan Onnenkieli oy:n opiskelijoilta laajemmin mielipidettä suggestopedisestä menetelmästä, joka sisältää paljon draaman keinoja. Hänen tutkimuksessaan 60% informanteista vastasi, että suggestopedisellä kurssilla oli *erittäin hauskaa* ja 40 % mielestä siellä oli *hauskaa*. Metodia pidettiin erittäin tehokkaana (60%) ja se auttaa tutkimuksen mukaan oppimaan suomea erittäin paljon (60%). Yhteensä 92% koki, että menetelmä auttaa oppimaan suomen kieltä erittäin hyvin tai hyvin. (Miikkulainen 2006: 61)

Oppilaille suunnatussa loppukyselylomakkeessani oli vaihtoehtokysymysten lisäksi kolme avointa kysymystä:

- *Mitä opit kurssilla.*
- *Mikä kurssilla oli kivointa/parasta.*
- *Muita kommentteja.*

Oppilaista valtaosa (16 henkilöä) mainitsi oppineensa suomen kieltä kurssin aikana. Näistä oppilaista 11 vastasi oppineensa erityisesti puhumaan suomea, yksi (1) sai rohkeutta puhua. Kaksi (2) opiskelijaa kertoi oppineensa uutta sanastoa ja uusia sanoja. Yksi opiskelija kirjoitti oppineensa paljon asioita, sen enempää niistä kertomatta. Yksi piti erityisesti kahdesta viimeisestä tunnista, jossa luettiin tekstiä. Myös kaksi muuta mainitsi lukemisen oppimisen kohteena. Yksi opiskelija ei vastauksensa mukaan oppinut mitään.

”Elikä mä uskon on parasta kurssilla koska mä oppimaan monta ihmisiä ja kaikki ovat kiinnostaa oppimaan suomen kieliä”, oppilas Vaasa-opiston aikuisten perusopetuksessa.

Parasta tai kivointa kurssilla oli useamman vastaajan mukaan juuri suomen kieli, joko se kokonaisuudessaan tai sen puhuminen tai lukeminen, ja/tai kielen ymmärtäminen. Metsässä käyminen ja käytännön tilanteiden draamaharjoitukset (ajanvaraaminen ja ajan peruminen terveyskeskukseen ja lääkärille sekä ambulanssin soittaminen) mainittiin myös kurssin parhaaksi anniksi. Keskustelut ryhmän kanssa ja kortinpeluu koettiin myös mukaviksi. Yksi sanoi kaiken kurssilla olleen parasta tai kivointa. Muissa kommentteissa yksi opiskelija vielä mainitsi, että tämä kyseinen draamakurssi auttoi häntä oppimisessa, toinen nosti esiin puhumisen tärkeyden. Yksi kertoi opettajan olleen *ihan hyvä*. Myös yhteinen tavoite, oppia suomea yhdessä, samoin kuin muihin tutustuminen, nostettiin yllä olevassa kommentissa esiin.

Miikkulaisen (2006) mukaan suurin osa kyselyyn vastanneista opiskelijoista piti suggestopedisesta, draaman keinoja sisältävästä, menetelmästä. Hyödyllisimmiksi draaman menetelmiksi opiskelijat kokivat simulaation ja pantomiimin. Opiskelijat kokivat draaman keinojen edesauttavan eniten sanaston oppimista ja muistamista, draama tekee myös oppitunneista mielenkiintoisia. Myös omassa tutkimuksessani draaman keinot nähtiin mielekkäiksi oppilaiden itsearviointin mukaan.

Myös Miikkulaisen (2006) mukaan draamatuntien kielteisiksi koetut asiat liittyivät kieliopin opetukseen. Yhden opiskelijan mielestä menetelmä oli hieman lapsellinen ja hän myös pohti, että menetelmän vuoksi kielioppi saadaan tuntumaan vaikeammalta kuin se on. Muutama ei pitänyt myöskään roolien käytöstä tai pantomiimin ja mimiikan keinoista opetuksessa. Miikkulaisen tutkimuksessa menetelmistä pitivät erityisesti naiset (huomioitava kuitenkin, että miesvastaajien määrä oli pieni). Syntyperällä tai kielitaustalla ei näyttänyt olevan vaikutusta oppilaan mielipiteeseen menetelmästä. Kaikki Miikkulaisen tutkimukseen osallistuneet 20–30-vuotiaat pitivät menetelmää hauskana tai erittäin hauskana, ja yhtä lukuun ottamatta mielsivät oppineensa suomea erittäin paljon tai paljon. Muiden eri ikäisten otos oli liian pieni yleistykseen, mutta valtaosa heistäkin suhtautui menetelmään positiivisesti. (Miikkulainen 2006: 62–63)

Suggestopedisessä menetelmässä käytetyt draaman keinot olivat improvisaatio, lukudraama, näytelmät, mimiikka, pantomiimi, roolileikit ja simulaatio. Draaman keinoja käytettiin erityisesti uuden materiaalin sisäistämisen aikana ja niin kutsutussa aktivointivaiheessa, *jossa sisäistetty materiaali aktivoidaan passiivisesta muistista aktiivisen muistin käytettäväksi*. (Miikkulainen 2006). Miikkulainen totesi, että kieliopin opetuksessa hyödynnettiin erityisesti roolileikki- ja simulaatioharjoituksia, sanaston opettamisessa simulaatiota ja pantomiimia. (Miikkulainen: 2006)

Linna-Dinin (2017) tutkimuksessa haastateltavat kokivat toimivimmiksi, oman tutkimukseni kaltaisesti, kohtaamis- ja vuorovaikutustilanteet. Myös Linna-Dinin tutkimuksessa asioimisdraamaleikit valmistivat opiskelijoita pärjäämään itsenäisesti eri asiointitilanteissa. Kaiken kaikkiaan haastateltavat olivat käyttäneet lisäksi lavastettuja arkitilanteita, pelejä, forum-teatteria, leikkejä, improvisaatiota ja prosessidraamaa. (Linna-Dini 2017: 24–27)

Omassa tutkimuksessani kyselylomakkeestani jäi *mistä en pitänyt* -kohta kysymättä, mutta suullisesti (epävirallisemmin) kurssin jälkeen jokainen sai vuorollaan kertoa kokemuksistaan. Useampi oppilas sanoi, että kaksi oppituntia peräjälkeen tuntui liian pitkältä. Myös monipuolisia ja vähemmän istumista vaativia harjoitteita toivottiin.

#### 4.4 Yhteenveto tutkimustuloksista (oppilaiden itsearviointi)

Kielen osa-alueista oppilaiden kielitaito parani heidän itsearviointinsa mukaan eniten puhutun suomen kielen ja kirjoitetun suomen kielen ymmärtämisessä. Molemmissa taidot paranivat yhdeksällä oppilaalla, eli 45 % oppilaista. Suomen kielen puhuminen parani oppilaiden itsearvion mukaan kuudella (6) oppilaalla (30 %), vaikka puhumisen paraneminen oli oma ensisijainen lähtöoletukseni tutkimusta suunnitellessani. Kuuden (6) opiskelijan (30 %) suomen yleinen kielitaito parani heidän itsearviointinsa mukaan. Kirjoitustaidot paranivat kyselytutkimuksen mukaan niin ikään 30 % (6 henkilöä), vaikka draamakurssilla ei (oman tutkimuslomakkeeni täyttöä lukuun ottamatta) ollut kirjoitustehtäviä.

Kaiken kaikkiaan kurssin lopussa suurin prosentuaalinen määrä oppilaita, 60 %, koki suomenkielisen puheen ymmärtämisen taitonsa ja kirjoitetun suomen kielen ymmärtämisen eli lukemisen taitonsa hyväksi tai erittäin hyväksi. 55 % arvioi kirjoittamisen taitonsa hyväksi tai erittäin hyväksi ja pienin prosentuaalinen määrä, 50 %, arvioi puhumisen taitonsa hyväksi tai erittäin hyväksi.

Tutkimukseni mukaan oppilailta oli kurssin lopussa huonoimmat taidot, aivan kuten Tarnasen ja Pöyhösen (2011) tutkimuksessakin, kirjoittamisessa. Tämä sillä perusteella, että huonoksi taitonsa ilmoitti kurssin lopussa 15 % oppilaista. Suomen puhumisessa ja kirjoitetun suomen ymmärtämisessä (eli lukemisessa) huonoina taitojaan piti 5 % oppilaista. Puhutun suomen ymmärtämisessä kukaan oppilaista ei pitänyt taitojaan kurssin lopussa huonoina.

Kielen osa-alueiden taitotaso *Suomea improvisoiden* -kurssin alussa ja lopussa perustui tutkimuksen tässä osiossa täysin jokaisen oppilaan omaan subjektiiviseen arvioon omasta kielitaidostaan. Tutkimustulokset olivat jossain määrin ristiriitaisia; osan taitotaso oli vastausten mukaan laskenut kurssin aikana. Taitojen huononeminen tuntuu

epäuskottavalta, jolloin voidaan olettaa, että osa oppilaista on arvioinut kielitaitonsa kurssin alussa liian optimistisesti tai taitonsa kurssin lopussa liian pessimistisesti.

Oppilaista 55 % (11 henkilöä) kertoi osallistuneensa draamakurssille aiemmin. Draaman keinot kokivat positiivisiksi tai mielekkäiksi suurin osa oppilaista: 85 % (17 henkilöä) odotti kurssin alussa tulevaa draamakurssia innolla. Kurssin lopussa 90 % (18 henkilöä) vastasi pitäneensä kurssista.

Opiskelijan motivaatio suomen kielen oppimiseen tai draaman keinojen käyttöön opetuksessa on myös voinut vähentyä kurssin aikana. Mahdollista on myös kysymyksen väärinymmärtäminen kurssin alussa tai lopussa.

Oppilailta saatujen itsearvioiden mukaan draamakurssia sekä odotettiin innokkaasti, että siitä myös pidettiin. Muun muassa Elisa Linna Dinin (2017: 38–39) tutkimuksessa kuitenkin todettiin, että negatiivisen palautteen antaminen voi olla monelle maahanmuuttajalle haastavaa, koska monissa maissa ei ole palautteenantokulttuuria. Lisäksi monissa maissa opettajaa pidetään suurena auktoriteettina ja oppilaat ajattelevat opettajan tietävän parhaiten heidän parhaansa. Osa oppilaista oli kuitenkin osannut antaa palautetta Linna-Dinin haastattelemille henkilöille joko rivien välistä tai suoraan.

## 5 ANALYYSI OPETTAJIEN ARVIOISTA

Tässä luvussa analysoin ja esittelen tutkimustulokseni draamaopettajalta ja suomen kielen opettajilta saamieni vastausten kautta. Opettajilta saamieni vastausten on tarkoitus täydentää oppilailta saatuja itsearviointiin perustuvia vastauksia ja löytää mahdollisesti eroavaisuuksia vastausten välillä.

Lokakuun 2020 alussa haastattelin draamaopettajaa. Tutkimushaastatteluni on nauhoitettu mobiililaitteen (iPhone) omalla nauhurisovelluksella. Litteroin aineiston peruslitteroinnilla *word*-tekstinkäsittelyohjelmalla. Peruslitteroinnissa puhe litteroidaan sanatarkasti, puhekielen piirteet tallentaen, täytesanojen jäädessä kuitenkin pois (Tietoarkisto 2020). Aineiston kokonaispituus äänitteenä on 15,13 minuuttia. Word-tekstinkäsittelyohjelmalla käsiteltynä aineistoa oli yhteensä neljä (4) sivua, kirjaintyyliillä Times New Roman, kirjainkoolla 12 ja riviväli 1.0.

Vaasa-opiston aikuisten perusopetuksen suomen kielen opettajille lähetin sähköpostikyselyn kurssin päätyttyä lokakuun 2020 alussa. Vastaukset sain seuraavalla viikolla.

### 5.1 Kielen osa-alueiden kehittyminen

Tässä luvussa esittelen ja analysoin draamaopettajan ja aikuisten perusopetuksen suomen kielen opettajien vastaukset oppilaiden kielten osa-alueiden kehittymisestä. Opettajilta saatujen vastausten on määrä täydentää oppilailta saatuja itsearvioita suomen kielen taitojen kehittymisestä.

### 5.1.1 Draamaopettajan näkemykset

Draamaopettajan haastattelussa opettaja kertoi, että oppilaiden lähtötasoa suomen kielessä on vaikea arvioida. Tarkoituksena hänen mukaansa on, että oppilaat saavat peruskoulun päättötodistuksen seuraavana vuonna. Oppilailta onnistuu kurssilla suoritettava toimiminen ja he ymmärtävät sanoja ja käsitteitä.

Kysyessäni suomen kielen kehityksestä kurssin aikana, vastasi opettaja sen olevan vaikeasti nähtävissä kurssin lyhyehkön, kahdeksan viikon, keston vuoksi. Hän vastasi, että oppilaat kehittyvät koko ajan, mutta kehitystä on hankala nähdä lyhyellä aikavälillä. Hän pohtikin, että kielellisen kehityksen ohella oppilaissa tapahtui rohkaistumista. Kurssilla harjoiteltiin erityisesti puheen ja tekstin ymmärtämistä, joten opettajan uskomus oli, että kehitystä tapahtui erityisesti näissä kielen osa-alueissa. Puhumiseen rohkaistiin myös. Kirjoittamista kurssilla ei ollut.

Oppilaiden suomen kielen tasoa kurssin lopussa oli niin ikään opettajan vaikea arvioida. Hän ei myöskään osannut sanoa onko mahdollinen kielellinen kehittyminen draamakurssin ansiota. Oppilailla oli myös muita suomen kielen oppimista tukevia oppitunteja samanaikaisesti, ja myös muut asiat tukevat oppilaiden suomen kielen opiskelua. Opettaja toivoi, ettei taantumista olisi kuitenkaan tapahtunut.

Draamaopettajan olisi tärkeää tuntea alussa oppilaiden eurooppalaisen viitekehyksen mukainen kielitaito ja miettiä tarkasti, mitkä draamaharjoitukset sopivat kullekin taitotasolle. Erityisesti lyhyellä kurssilla oppituntien sisältöön on kiinnitettävä erityistä huomiota, jotta pystytään panostamaan juuri niihin kielen osa-alueisiin, joihin on syytä panostaa. Draamatuntien oppimisilmastoon tulee panostaa, samoin kuin siihen, että oppilailla on turvallinen, hyvä olo oppitunneilla. Tuntiessaan olonsa turvalliseksi, uskaltavat oppilaat heittäytyä ja antaa mahdollisuuden uuden oppimiselle.

### 5.1.2 Suomen kielen opettajien näkemykset

Myös aikuisten perusopetuksen suomen kielen opettajat sanoivat opiskelijoiden lähtötason arvioinnin olevan vaikeaa. Toinen opettaja (jatkossa A-opettaja) sanoi arvioivansa, että valtaosan taso oli kurssin alussa lähellä eurooppalaisen viitekehyksen mukaista A1-tasoa, ehkä yhdellä tai kahdella oppilaalla lähellä A2-tasoa (ks. taitotasot alaluvusta 3.1.2). Toinen opettaja (jatkossa B-opettaja) sanoi arvioinnin olevan vaikeaa, koska ryhmä ja oppilaiden lähtötaso eivät olleet hänelle entuudestaan tuttuja, eikä hän ollut kuullut oppilaiden puhuvan niin paljon, että arviointi olisi mahdollista. B-opettaja ei tämän vuoksi pystynyt myöskään arvioimaan oppilaiden taitojen kehittymistä *Suomea improvisoiden* -kurssin aikana tai sen jälkeen. A-opettaja vastasi hänestä tuntuneen, että oppilaat rohkaistuivat improvisaatiokurssin myötä puhumaan myös muilla suomen kielen tunneilla enemmän. Rohkaistumisen huomasivat myös Linna-Dinin (2017) haastattelemat opetustyötä tehneet henkilöt hänen tutkimuksessaan.

Kysyttäessä oppilaiden taitojen kehittymisestä kielen eri osa-alueilla improvisaatiokurssin päätyttyä, B-opettaja ei osannut antaa vastausta aiempien vastaustensa lailla, ryhmän ja oppilaiden aiempaa lähtötaitotasoa tuntematta ja kurssin lyhyen keston vuoksi. A-opettajakaan ei osannut antaa tähän tarkkaa vastausta, mutta hän koki, että puhuminen kehittyi monilla. Hän kuitenkin myönsi, että taitojen kehittymiseen (tai kehittymättä jäämiseen) vaikuttaa myös moni muu asia.

### 5.2 Draaman keinot S2-opetuksen tukena

Tässä luvussa esittelen draamaopettajan ja suomen kielen opettajien näkemyksiä siitä, motivoivatko draaman keinot oppilaita suomen kielen oppimiseen, ja kokevatko oppilaat draamakurssin mielekkääksi. Aivan kuten kielen osa-alueiden kehittymisen arvioinnissa, halusin myös saada opettajilta näkemyksiä draaman mielekkyydestä, oppilaiden itsearviontien lisäksi.

### 5.2.1 Draamaopettajan näkemykset

Draamaopettajan haastattelussa selvisi, että suurin osa Polku 2 –oppilaista, jotka osallistuiivat tutkimukseen, olivat olleet myös edellisenä vuonna draamaopettajan pitämällä draamakurssilla. Näin ollen draaman keinot olivat useammalle oppilaalle ainakin jollain lailla tuttuja.

Aikaisempina vuosina draamakursseja on pidetty vain Polku 3:n opiskelijoille, joten niin Polku 1- kuin Polku 2 –oppilaat ovat saaneet kokeilla draamakursseja ensimmäistä kertaa. Tämän vuoksi opetuskin on ollut opettajan mukaan vielä kokeilevaa, eikä etukäteen ole voinut tietää tarkkaan, millaiset harjoitukset toimivat ja millaiset harjoitukset eivät toimi. Polku 1:llä oli draamaa ensimmäisen kerran 2019 (nykyinen Polku 2), Polku 2:lla nyt tämän kurssin myötä alkusyksystä 2020.

Todennäköisesti kaikki oppilaat eivät kyselyä tehdessään tienneet, mitä draamakurssilla tarkoitetaan ja mitä se sisältää. Kaikki eivät esimerkiksi ehkä mieltäneet edellisvuoden runokurssia draamakurssiksi. Osa oppilaista kysyi asiasta alkulomaketta täytettäessä, ja pystyimme draamaopettajan kanssa kertomaan, että draamakurssilla tarkoitetaan toiminnallista, draaman keinoja sisältäviä kursseja, kuten kyseinen improvisaatiokurssi tai runokurssi edelliskeväänä.

Opettajan mukaan osa oppilaista piti draaman keinojen yhdistämisestä suomen kielen opetukseen, osa ei. Kaikki eivät käyneet ahkerasti tunneilla. Opettaja totesi oppilaiden pitäneen eri asioista. Opettaja arvioi kunkin oppilaan oman taitotason vaikuttaneen siihen, mikä koettiin mielekkääksi ja tarpeelliseksi. Opettaja kertoi haastattelussa oppilaiden kokeneen saaneensa suuremman hyödyn harjoituksista, kun draamaopetuksessa otettiin käyttöön S2-oppikirjan dialogeja. Opettaja myönsi, että lienee myös opettajan kokemuksesta ja taidoista kiinni, mitkä harjoitukset hän saa toimimaan ja mitkä eivät toimi. Oppilaat eivät pitäneet harjoituksista, joita opettaja ei kyennyt selittämään niin, että oppilaat olisivat ymmärtäneet, mitä niissä olisi pitänyt tehdä. Niistä ei pitänyt opettajakaan. ”Sehän oli ihan katastrofaalista, ne tunnit, milloin sitä tapahtui”, tunnusti opettaja.

Opettajan mukaan kaikki ei mennyt aina suunnitelmien mukaan, mutta tunneilla myös pitkälti juteltiin ja pidettiin yllä keskusteluja eri aiheista, mikäli suunnitellut harjoitukset eivät toimineet käytännössä. Esimerkiksi jotkin improvisaatioharjoitukset, joita opettaja oli itse tehnyt, ja joista hän piti, eivät toimineetkaan tällä draamakurssilla.

Suomea improvisoiden –kurssilla tehtiin muun muassa lämmittely- ja tutustumisharjoituksia, ja erilaisia improvisaatioharjoituksia. Loppukurssista opettaja otti *No niin* -oppikirjan dialogit käyttöön, pohjaksi ”revittelyille”. Kirjassa on muun muassa lääkärikohtaus, jota lähdettiin varioimaan eri kokoonpanoin (äiti+lapsi, isä+lapsi, aikuinen+lapsi+vanhus ja niin edelleen). Oppitunnilla myös kirjattiin taululle eri tauteja ja vaivoja, ja niitä hyödynnettiin harjoituksessa. Oppitunneilla harjoiteltiin elämän arkitilanteita. ”Joo ja sitten tavallaan, että vaikka meillä oli se teksti apuna, niin sit me ei loppujen lopuks jääty sen vangiksi vaan päästiin improvisoimaan, mitä tällä kurssilla piti tehdä”, kertoi draamaopettaja.

Haastattelussa draamaopettaja kertoi, että aikuisten perusopetuksen ryhmänohjaajat olivat toivoneet draamaopettajan kanssa käydyssä keskustelussa kurssin aikana, että draamaa voisi olla pidemmällä aikavälillä. Ryhmänohjaajat toivoivat, että draamatunteja voisi olla läpi lukuvuoden, mutta vähintään nykyinen määrä oppitunteja laajemmalle aikavälille jaoteltuina, esimerkiksi kaksi oppituntia viikossa pidemmän ajan sisään. Draamaopettaja oli heidän kanssaan tästä asiasta samaa mieltä ja totesi, että esimerkiksi *No niin* –oppikirjan dialogeja hyödyntäen hän pystyisi tukemaan paremmin sitä muuta opetusta, mitä heillä samanaikaisesti muilla suomen kielen kursseilla on.

Opettajan mukaan osa oppilaista oli hyvin innostunut Suomea improvisoiden -kurssista, ja se näkyi selkeästi. ”Toisessa ryhmässä oli muutama erittäin innostunut, niin tulivat myös sen, kun ryhmä oli jaettu puoliksi, sen toisen puoliskon tunneille. Että se oli sellainen selvä merkki, että no okei nää ainakin tykkää tätä tehdä. Että ne tulee huvikseen, vaikkei olis ollu pakko.”, opettaja kertoi.

Muun muassa Riika Kotka (2016: 16) painottaa, että draamatunneilla opettajan on tärkeää tuntea oppilaat, jotta hänellä on tieto, millä tavalla juuri kyseisen ryhmän kanssa on mahdollista käsitellä eri teemoja. Pollari ja Koppinen (2011: 56–60) painottavat oppimisympäristön turvallisuutta, selkeää viestintää ja läheistä suhdetta jokaisen S2-oppilaan ja opettajan välillä. Myös jokaisen oppilaan senhetkinen kielitaito tulee huomioida opetuksessa. Lisäksi draamakurssit vaativat hyvää ryhmähenkeä ja luottamusta ryhmään ja opettajaan. Tämä on haastavaa kahdeksan viikkoa kestäväällä, lyhyehköllä, kurssilla.

Draamatyöskentelyssä tulee olla myös selkeä tavoite ja merkityssisältöjä, jotta se kiinnittyy opiskelijan elämään (Toivanen 2007: 14). Ryhmäytyminen ja turvallisen ilmapiirin luominen ovat draamatyöskentelyssä aina tärkeitä asioita. Opiskelijoiden on pystyttävä luottamaan itseensä, ideoimaan ja heidän on saatava luovuutensa esiin. (Rasmusson & Erberth 2008: 65–68) Opettajan rooli on hyvin keskeinen turvallisen ilmapiirin luoja ja oppilaiden kiinnostuksen herättäjänä. (H. Heikkinen 2002: 125). Opettaja luo mahdollisuuksia ja saa oppilaat aktivoitua (H. Heikkinen 2004: 160–164).

### 5.2.2 Suomen kielen opettajien näkemykset

Suomen kielen opettajille suunnatussa kyselylomakkeessa A-opettaja koki, että osa oppilaista piti draamakurssista, osa ei. B-opettajan mielestä yleinen vaikutelma oli, etteivät oppilaat kokeneet kurssia mielekkääksi. Molempia vastauksia yhdisti se, että oppilaiden kielitaidolla on suuri merkitys mielekkyyden kokemukseen. B-opettaja oli A-opettajaa vahvemmin sitä mieltä, että kielitaidon puutteen vuoksi opiskelijat eivät ymmärtäneet kurssin ideaa. A-opettajan mukaan negatiivisesti kurssiin suhtautuvat olisivat mieluummin opiskelleet kielioppia. Hänestä kuitenkin vaikutti siltä, että oppilaat menivät mielellään draamatunneille.

Kysyessäni draamakurssien mielekkyydestä, B-opettaja vastasi, että oppilaat ovat yleisesti ottaen pitäneet draamakursseja mielekkäänä. Hän kuitenkin sanoi, että mielekkyys riippuu kurssista ja kunkin kurssilaisen uskalluksesta heittäytyä. A-opettaja vastasi, että vastaaminen kysymykseen on vaikeaa, koska hän ei ole ollut Vaasa-opistossa

muiden draamakurssien aikana. Poikkeuksena hän mainitsi runokurssin, joka korvasi etäopetusjaksolla draamakurssin keväällä 2020. Opettaja pohti, että osa oppilaista koki runokurssin ”ihan mukavaksi”, mutta osa oli huolissaan, ettei ymmärrä runojen vaikeita sanoja tai merkityksiä.

Molempien suomen kielen opettajien vastaukset draamakurssien toimivuudesta tukivat draamaopettajan näkemystä siitä, että kurssin tulisi jakautua pidemmälle aikavälille. A-opettaja luetteli tähän kolme syytä:

- 1) Oppilaiden kehittymisen seuraamisen helpottuminen (ja opettaja pystyy laatimaan laadukkaamman jatkuvaan arviointiin perustuvan arvion).
- 2) Samojen materiaalien käytön mahdollistaminen draamakursseilla ja S2-tunneilla, eri tavoin ja näkökulmin käytettynä.
- 3) Opetuksen kehittäminen opettajien välisen oppimisen seuraamisen yhteistyönä. Oppilaiden oppimisprosessin itsehavainnointi ja -reflektointi.

B-opettaja oli sitä mieltä, ettei kurssin toteutus tällaisenaan toimi. Kurssin tulee hänen mukaansa olla ehdottomasti pidempi, esimerkiksi koko syyskauden kestävä kurssi, jossa opetusta on 1–2 kertaa viikossa. Vielä parempana vaihtoehtona hän mainitsi, että kurssi pidettäisiin kevätlukukaudella oppilaiden kielitaidon ollessa jo parempi ja ryhmän ollessa kaikille tuttu. Opettaja painotti, että kielitaitoa ja heittäytymistä vaativalla kurssilla on tärkeää, ettei kukaan koe tullessa nolatuksi. Hän oli kokenut, että oppilaat kokivat noloksi tehdä jotain, mitä he eivät ymmärtäneet.

Muina erityisinä huomioina suomen kielen opettajat nostivat esiin toiveen, että draamakursseilla otettaisiin huomioon oppilaiden taitotaso, ja kurssien sisällöt pyrittäisiin rakentamaan sen mukaan. Tässä on tärkeää niin yhteistyö kuin palaveri luokan oman S2-opettajan kanssa. Liian vaikeat harjoitukset voivat aiheuttaa oppilaissa turhautumisen tai lukkoon menemisen, tunteen, ettei uskalla yrittää. Lisäksi draamaharjoitusten ohjeistukset tulevat olla yksiselitteistä, ja opettajan tulee varmistaa, että kaikki ymmärtävät tehtävänannot. Kurssi koettiin kuitenkin teoriassa hyväksi ja onnistuessaan ”tosi hauskaksi”.

### 5.3 Yhteenveto opettajien vastauksista

Yhteisenä tekijänä draamaopettajan ja suomen kielen opettajien vastauksissa korostui tarve aikajaksoltaan pidemmälle draamakurssille. Tämä helpottaisi suomen kielen opettaja A:n mukaan oppilaiden kehittymisen seuraamista, mahdollistaisi samojen oppimismateriaalien käytön. Lisäksi opettajien yhteistyötä lisäämällä voitaisiin kiinnittää entistä paremmin huomiota oppilaiden kielitaidon kehittämiseen.

Tutkimustuloksista kävi myös ilmi, että (S2-opettajien, mutta tässä tutkimuksessa erityisesti draamaopettajan) tulisi tuntea kurssilaisten lähtötaso suomen kielessä ja löytää draamaharjoituksia, jotka sopivat kunkin draamaryhmän taitotasolle. Haasteena tässä on kuitenkin eri oppilaiden eroavat taitotasot ryhmän sisällä. Draamaopettaja myös kertoi *Suomea improvisoiden* -kurssin olleen ensimmäinen Polku 1 -ryhmälle räätälöity kurssi, joten kurssilla vasta enemmänkin kokeiltiin eri draamaharjoitusten soveltuvuutta Polku 2 -ryhmien opetukseen.

Suomen kielen opettajat pitivät S2-draamakurssia, ja S2-draamakursseja ylipäänsä, hyvänä asiana, mutta erityisesti he toivoivat enemmän yhteistyötä S2-opettajien kanssa, jotta on mahdollista saavuttaa optimaalinen suomen kielen taitojen kehittyminen yhdessä muun opetuksen kanssa. Myös kurssin pidempi ajallinen kesto lisäisi draamakurssin syvyyttä ja se myös mahdollistaisi luottamuksellisen ilmapiirin syntymisen, jolloin kenenkään oppilaan ei tarvitsisi pelätä joutuvansa draamakurssilla nolatuksi. Nolatuksi tulemisen kokemukseen vaikuttaa myös se, että harjoitukset saadaan selitettyä niin, että jokainen oppilas ymmärtää harjoitteiden ohjeistukset.

Draama on metodi, josta osa oppilaista pitää, mutta kaikki eivät. Draamaopettaja kertoi, että osa oppilaista oli jopa niin innostunut kurssista, että tuli myös toisen ryhmän draamakurssille mukaan. Osalla oppilaista oli paljon poissaoloja. Tähän vaikuttanee motivaatio osallistua draaman keinoja sisältävään opetukseen, ylipäänsä motivaatio oppia suomen kieltä tai esimerkiksi oppituntien ilmapiiri. Myös koronaviruspandemia lisäsi todennäköisesti oppilaiden poissaoloja, koska pienissäkin flunssan oireissa oli jäätävä

pois oppitunneilta. Draamaopettaja kertoi myös haastattelun yhteydessä, että hän oli useamman kerran sairaana, jolloin opettajalla oli sijainen. Draamaopettajan mukaan sijaisetkin käyttivät pääosin draamallisia harjoituksia, mutta osa oppitunneista muutettiin ”normaaleiksi” S2-oppitunneiksi.

## 6 PÄÄTELMÄT

Tässä luvussa kokoan yhteen tutkimuksesta saadut tulokset tutkimuskysymyksiini yhdistäen. Oppilaiden itsearvion mukaan oppilaat oppivat paremmin suomea draamakurssin avulla ja pitivät draaman keinoja mielekkäinä. Opettajien arvion mukaan suomen kielen taitojen kehittymistä oli vaikeampi arvioida. Heidän vastauksissaan oli myös enemmän eroavaisuuksia oppilaiden mielekkyyden kokemuksista draamakurssin suhteen.

Yhtenä tutkimukseni tavoitteena oli selvittää, kokevatko opiskelijat, että draaman keinot auttavat heitä oppimaan suomen kieltä. Oppilaiden itsearviointien mukaan draaman keinot auttavat heitä oppimaan suomen kieltä. Kurssin alussa 85 %, ja kurssin lopussa jopa 95 % oppilaista uskoi, että draaman keinot auttavat heitä suomen kielen oppimisessa. Tämä on todella suuri prosentuaalinen lukema, joskin on myös mahdollista, etteivät kaikki osanneet tai uskaltaneet antaa rehellistä palautetta kurssista. Linna-Dinin (2017: 38–39) mukaan moni maahanmuuttajataustainen ei osaa antaa palautetta joko siksi, ettei heidän lähtömaassaan tunneta palautteenantokulttuuria tai koska opettajaa pidetään suurena auktoriteettina, eikä heidän opetusmenetelmiään haluta näin ollen kyseenalaistaa.

Toiseksi halusin selvittää, kokevatko opiskelijat draaman keinojen tuovan mielekkyyttä suomen kielen opiskeluun. Oppilaiden itsearvioiden mukaan draaman keinot tuovat mielekkyyttä suomen kielen opiskeluun. Oppilaista 90 % odotti draamakurssia innolla ja sama prosentuaalinen määrä, 90 % oppilaista, koki draamakurssin mielekkääksi kurssin lopussa. Myös tässä on pieni väärinymmärryksen mahdollisuus kysymyksen ymmärtämisessä: Vielä todennäköisempää on, että myös tässä kysymyksessä heijastuu se, ettei palautteenantokulttuuri ole kaikille tutkimukseen osallistuneille ominaista ja ettei opettajan auktoriteettia haluta kyseenalaistaa.

Useampi oppilaista vastasi kurssilla olleen mukavinta suomen kieli, joko se kokonaisuudessaan tai sen puhuminen tai lukeminen, ja/tai kielen ymmärtäminen. Lisäksi käytännön arkitilanteiden opettelu ja dramatisointi koettiin mielekkäiksi ja hyödyllisiksi harjoituksiksi. Oppilaat mainitsivat vastauksissaan myös pitäneensä keskusteluista ja

tunneilla puhumisesta. Kurssilla myös tutustuttiin muihin ryhmäläisiin. Yksi oppilas vastasi suoraan, että draamakurssi auttoi häntä oppimisessa. Muina parhaina anteina mainittiin metsässä käyminen, kortinpeluu ja yhteinen tavoite oppia suomea. Yhdessä vastauksessa opettajan kerrottiin olevan ”ihan hyvä”. Nämä avoimet vastaukset liittyvät niin oppimiseen kuin mielekkyyden kokemiseen.

Kolmas tutkimuskysymykseni oli, mitä kielen osa-alueita draaman keinot tukevat eniten, puheen tuottamista, kielen ymmärtämistä, luetun ymmärtämistä vai kirjoittamista. Oppilaiden itsearviointien mukaan heidän kielitaitonsa parani eniten kielen ymmärtämistaidoissa: puhutun suomen kielen ja kirjoitetun suomen kielen (luetun) ymmärtämisessä. Molemmissa kielen osa-alueissa taidot paranivat 45 % oppilaista. Suomen kielen puhuminen parani 30 % oppilaista, samoin kuin suomen kielen kirjoitustaidot. Myös suomen kielen osaaminen yleisesti parani 30 % oppilaista heidän itsearviointinsa mukaan.

Kurssin lopussa 60 % oppilaista koki suomenkielisen puheen ymmärtämisen taitonsa ja kirjoitetun suomen kielen ymmärtämisen eli lukemisen taitonsa hyväksi tai erittäin hyväksi. Kirjoittamisen taitonsa arvioi 55 % oppilaista hyväksi tai erittäin hyväksi, ja 50 % arvioi puhumisen taitonsa hyväksi tai erittäin hyväksi.

Tutkimukseni tavoite oli myös selvittää, kuinka Vaasa-opiston draamaopettaja ja suomen kielen opettajat kokevat draaman keinojen vaikuttavan opiskelijoiden suomen kielen taitoihin ja suomen kielen opiskelumotivaatioon. Opettajien yhtenäinen näkemys oli, ettei kysymykseen draaman keinojen vaikutuksesta suomen kielen taitojen kehittymiseen voi antaa selkeää vastausta. Kielitaito ehkä parani joltain osin, mutta on vaikea sanoa, onko tähän vaikuttanut draamakurssi vai ylipäänsä kielitaidon kehittyminen muiden oppiaineiden tai muun oppilaiden eletyn elämän seurauksena.

Mielekkyyden kokemisessa opettajien vastaukset erosivat varsin suurestikin oppilaiden itsearvioinnista. Draamaopettajan mukaan osa koki kurssin mielekkääksi, kaikki eivät. Osa oli jopa niin innostunut, että tuli vapaaehtoisesti myös toisen ryhmän draamatunneille. Suomen kielen opettajista opettaja A:lla oli positiivisempi kuva

oppilaiden mielekkyyden kokemuksesta, B-opettaja oli sitä mieltä, ettei kurssia juurikaan koettu mielekkääksi, erityisesti, koska harjoitukset olivat liian vaikeita suhteessa oppilaiden kielitasoon.

Maahanmuuttajille suunnatussa S2-opetuksessa, aivan kuten draamaopetuksessa itsessäänkin, korostuu luottamuksellisen ilmapiirin rakentaminen ja hyvä oppilaan ja opettajan välinen yhteisymmärrys. Tämän vuoksi draaman keinojen käyttäminen S2-opetuksessa on kenties vielä valtaväestölle suunnattua draamaopetusta herkempää. S2-oppilaiden kielitaidon ollessa vielä puutteellista, on harjoitukset suunniteltava niin, että kaikki varmasti ymmärtävät tehtävänannon. Tehtävä ei ole helppo, mutta mahdollinen. Toinen suomen kielen opettaja, B-opettaja, oli sitä mieltä, että kurssille eivät osallistuneet kaikki, koska pelkäsivät tulevansa kurssilla nolatuiksi puutteellisen suomen kielen taitonsa vuoksi ja koska eivät ymmärtäneet tämän vuoksi tehtävänantoja. Pahimmillaan tämä voikin vaikuttaa oppilaaseen niin, että kokee jatkossakin draaman keinot kiusallisiksi ja huonoksi tavaksi oppia.

Kyselylomake tuntui olevan monille oppilaille vaikea ymmärtää, vaikka koitin yksinkertaistaa kysymyksiä ja miettiä kysymyksenasettelun tarkasti. Kysymyksissä toistuva *kohtalaisesti*-vaihtoehto oli erityisen vaikea ymmärtää (jonka tosin oletinkin olevan hankalahko vaihtoehto jo kyselylomaketta suunnitellessani). Kysymysten lukeminen, erityisesti ensimmäisellä vierailukerralla, oli usealle oppilaalle haastavaa. *Kohtalaisesti*-vastauksen antoi myös aika moni vastaaja. Tulokset olisivat olleet todennäköisesti hyvinkin erilaiset ilman sitä vaihtoehtoa (vrt. Tarnasen ja Pöyhösen, 2011, tutkimus, jossa vastausvaihtoehtoina olivat *hyvin*, *melko hyvin* ja *huonosti*).

Draamaopettaja sekä suomen kielen opettajat toivat kaikki esiin sen, että kahdeksan viikon mittainen, 28 oppituntia sisältävä, draamakurssi on kestoltaan lyhyt ja siinä voi olla vaikea saavuttaa opettajan ja oppilaiden välinen luottamus. He kaikki toivoivat jatkossa pidempikestoista draamakurssia.

Alkuoletukseni siitä, että draaman keinot edistävät suomen kielen oppimista piti paikkaansa, Monille kurssi oli myös mielekäs ja hauska, ainakin oppilaiden itsearvioitien

mukaan. Varsinaista tehokkuutta en pystynyt mittaamaan suhteessa muihin *tavallisiin* S2-kursseihin, mutta tehokkuutta tukee kielen osa-alueiden paraneminen ja oppilaiden motivaatio draaman keinojen hyödyntämiseen. Toisin kuin itse arvelin, draamakursseilla oli eniten vaikutusta suomen kielen ymmärtämistaitojen, ei suulliseen ilmaisun oppimiseen.

## 7 LOPUKSI

Tutkimukseni mukaan draaman keinoista erityisesti asiointitilanteiden harjoittelu on hyödyllistä ja usein myös motivoivaa. Tutkimus myös näytti toteen sen, minkä olen teatteri-ilmaisun ohjaajana tiennyt ja huomannut jo ennestään: osa mieltää draaman keinot kiinnostavaksi tavaksi toimia ja oppia, osalle se on vaikeampaa ja vähemmän motivoivaa. S2-opetuksen yhteydessä toimivat draamakursseilla on suurempi mahdollisuus onnistua valtaosaa oppilaista kiinnostaviksi, kun huolehditaan, että draamaharjoitukset on suunniteltu kohderyhmälle sopiviksi.

Linna-Dini (2017: 46-49) piti tutkielmansa suurimpana puutteena sitä, ettei pystynyt itse ohjaamaan maahanmuuttajille suunnattua draamaryhmää. Saman koen oman tutkimukseni puutteeksi. Itse draamaryhmää ohjaamalla olisin pystynyt suunnittelemaan opetusrungon niin, että se vastaa täysin tutkimuskysymyksiini, ja kysymyksiä olisi voinut laajentaakin. Vaihtoehtona olisi ollut myös suunnitella kurssin yhdessä draamaopettajan kanssa, jolloin itselläni olisi ollut vielä laajempi tietämys draamakurssin sisällöstä ja olisin voinut myös ehdottaa sisältöä kurssiin (minun olisi pitänyt ehtiä perehtymään tähän ennen draamakurssia). Linna-Dini (2017: 46-49) olisi kokenut mielenkiintoiseksi koota maahanmuuttajien näkemyksiä draamamenetelmien käytöstä. Tähän tartuin juuri omassa tutkimuksessani. Pidin tärkeänä, että nimenomaan maahanmuuttajien omat kokemukset nousevat esiin tutkimuksessa.

Jatkotutkimuksessa olisi myös tärkeää selvittää mahdollisimman tarkasti oppilaiden taitotasot ennen draamakurssin alkua. Näin draamaopettaja pystyy valitsemaan sopivat harjoitukset draamatunneille yhteistyössä S2-opettajien kanssa. Myös tutkijalla on tässä tapauksessa paremmat edellytykset tutkia ja mitata kielitaidon kehittymistä. Myös oppilaiden asumisaika Suomessa ja suomen kielen opiskelun kesto, olisi hyvä selvittää kapeammalla aikavälillä (viiden vuoden aikajakso on turhan laaja).

Koronaviruspandemia on tuonut omat haasteensa sekä oppilaille että opetukselle vuonna 2020, eli myös tutkimukseni kohteena olevalle draamakurssille. Poissaoloja oli sekä

oppilailla että draamaopettajalla. Tämä vaikuttaa ryhmädynamiikkaan erityisesti lyhyehkällä kurssilla. Olen kuitenkin tyytyväinen, että kurssi saatiin pidettyä suunnitellusti, sillä sekään ei ollut itsestään selvää.

Jatkotutkimuksessa tutkimusta voisi laajentaa tutkimalla useita eri maahanmuuttajille suunnattuja draamaryhmiä, jolloin myös tutkimustulokset olisivat laajemmat. Koen kuitenkin, että tutkimuksessa saatiin tärkeää tietoa draamakurssin toimivuudesta ja toimenpiteistä, joilla kurssi saadaan entistä tehokkaammaksi suomen kielen opetuksen näkökulmasta. Monien oppilaiden suomen kieli oli kahdeksan viikon aikana parantunut eri kielen osa-alueilla. Ehkei ainoastaan draamakurssin ansiosta, mutta ainakin osalle oppilaista se on tuonut iloa, motivaatiota opiskeluun, ja myös uusia suomen kielen taitoja. Tämä kaikki on tärkeää ja merkityksellistä niin kotoutumisen, työllistymisen kuin jokaisen yksilön henkilökohtaisen hyvinvoinnin kannalta.

”Improv is about the exploration of the self; it’s about choices, empathy, imagination, sociology, psychology, and vitality. It should never feel static, painful, or plodding, in class, in rehearsal, or on a stage.” (Capozzoli 2012) Impro(visaatio) on siis itsetutkintaa. Se on empatiaa, mielikuvitusta, sosiologiaa, psykologiaa ja elinvoimaa. Sen ei tulisi koskaan tuntua staattiselta, tuskalliselta tai pitkästyttävältä, ei luokassa, harjoituksissa tai lavalla. Tässä on kaikille draamaopettajille haastetta kylliksi. Kuitenkin tämän toteutuessa, improvisaatiolla, ja draaman keinoilla ylipäänsä, on mielestäni paljon annettavaa meille kaikille.

## LÄHTEET

- Alasuutari, Pertti (2011). *Laadullinen tutkimus 2.0*. 4. painos. Tampere: InPrint.
- Asikainen, Mirja (2020). *S2-opetus*. Sähköpostiviesti Anne-Mari Ikolalle 29.10.2020.
- Capozzoli, Christian (2012). *Aerodynamics of Yes. The Improviser's Manual*. New York: Crackshell Publishing Group.
- Council of Europe (2020). *Common European Framework of Reference for languages: Learning, teaching, assessment – Companion Volume* [online]. [Lainattu 3.11.2020]. Saatavilla: <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages>
- Eskola, Jari & Juha Suoranta (1998). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Eskola, Jari ja Jaana Vastamäki (2015). Teemahaastattelu: opit ja opetukset. Teoksessa: Raine Valli & Juhani Aaltola. *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. 4. Painos. Juva: PS-kustannus. 27–44.
- Heikkinen, Hannu (2002). *Draaman maailmat oppimisalueina. Draamakasvatuksen vakava leikillisuus* [online]. [Lainattu 9.10.2020]. Saatavilla: <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/24952/9789513940065.pdf>
- Heikkinen, Hannu (2004). *Vakava leikillisuus. Draamakasvatusta opettajille*. Vantaa: Hansaprint Oy.
- Heikkinen, Vesa (2016). *Onko suomen kieli vaikeaa?* [online]. [Lainattu 14.10.2020]. Saatavilla: [https://www.kotus.fi/nyt/kotus-blogi/vesa\\_heikkinen/onko\\_suomen\\_kieli\\_vaikeaa.19768.blog](https://www.kotus.fi/nyt/kotus-blogi/vesa_heikkinen/onko_suomen_kieli_vaikeaa.19768.blog)
- Hirsjärvi, Sirkka & Helena Hurme (2000). *Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Yliopistopaino.

- Improaapinen (2019). *Improvisaatioteatteri. Mitä se on ja mistä se on tullut?* [online]. [Lainattu 9.9.2020]. Saatavilla: <https://improaapinen.fi/improvisaatioteatteri/>
- Improaapinen (2020a). *Lyhyet improvisaatiotekniikat* [online]. [Lainattu 26.10.2020]. Saatavilla: <https://improaapinen.fi/lyhyt-improvisaatio/>
- Improaapinen (2020b). *Pitkät improvisaatiotekniikat* [online]. [Lainattu 26.10.2020]. Saatavilla: <https://improaapinen.fi/pitka-improvisaatio/>
- Jyväskylän yliopiston Koppa (2015). *Määrällinen tutkimus* [online]. [Lainattu 13.10.2020]. Saatavilla: <https://koppa.jyu.fi/avoimet/hum/menetelmapolkuja/menetelmapolku/tutkimusstrategiat/maarallinen-tutkimus>
- Järvenpää, Eila (2006). *Laadullinen tutkimus* [online]. [Lainattu 30.5.2020]. Saatavilla: <https://www.cs.tut.fi/~ihtesem/k2007/materiaali/luento4.pdf>
- Karasma, Katri (2012). *Suomi toisena kielenä, opetustieteen perusteet*. Vantaa: Finn Lectura.
- Kielikello (2003). *Suomi toisena kielenä* [online]. [Lainattu 29.9.2020]. Saatavilla: <https://www.kielikello.fi/-/suomi-toisena-kielena>
- Koponen, Pia (2017). *Lupa mokata. Improvisointi arjessa*. Keuruu: Otavan Kirjapaino Oy.
- Kotka, Riia (2016). *Draama*. Teoksessa: Juho Norrena (toim.). *Ryhmä oppimaan! Toiminnallisia työtapoja ja tehtäväkehyksiä*. Juva: PS-kustannus. 16.
- KvantiMOTV (2010). *Kyselylomakkeen laatiminen* [online]. [Lainattu 14.10.2020]. Saatavilla: <https://www.fsd.tuni.fi/menetelmaopetus/kyselylomake/laatiminen.html>

- Lapin yliopisto (2020). *Eurooppalainen viitekehys (CEFR)* [online]. [Lainattu 3.11.2020]. Saatavilla: [https://www.ulapland.fi/FI/Yksikot/Kielikeskus/Opinnot/Eurooppalainen-viitekehys-\(CEFR\)](https://www.ulapland.fi/FI/Yksikot/Kielikeskus/Opinnot/Eurooppalainen-viitekehys-(CEFR))
- Leskinen, Eija, Timo Jaakkola & Juho Norrena (2016). Toiminnallisuus. Teoksessa: Juho Norrena (toim.). *Ryhmä oppimaan! Toiminnallisia työtapoja ja tehtäväkehyksiä*. Juva: PS-kustannus. 14.
- Linna-Dini, Elisa (2017). *Suomen kieltä draamalla maustettuna. Ajatuksia suomen kielen opettamisesta draamamenetelmin*. [online]. [Lainattu 14.10.2020]. Saatavilla: [https://www.theseus.fi/bitstream/handle/10024/134086/linna-dini\\_elisa.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://www.theseus.fi/bitstream/handle/10024/134086/linna-dini_elisa.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Malander, Eeva-Leena & Tuomas Ojala (2013). *Ipana-impro. Opas osallistavaan satuimprovisaatioon*. Tallinna: Tallinn Book Printers.
- Marin, Anni & Sanni Swahn (2018). *Kokeillaan itse. Opas draaman työpajojen käyttöön yläkouluopetuksessa* [online]. [Lainattu 14.10.2020]. Saatavilla: <https://www.kuopio.fi/documents/7369547/7960107/Opas+draaman+ty%C3%B6t+pajojen+k%C3%A4ytt%C3%B6%C3%B6n+yl%C3%A4kouluopetuksessa/9d487d3f-f5d2-4020-b790-d0c3d1576c66>
- Miikkulainen, Tiina (2006). ”Hauskat asiat ovat helpommin oppia kuin tylsiä asioita.” *Draaman keinot suggestopedisessä S2-opetuksessa* [online]. [Lainattu 14.9.2020]. Saatavilla: <https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/93746/gradu01275.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Norrena, Juho (2016). Toiminnallisuudesta on moneksi. Teoksessa: Juho Norrena (toim.). *Ryhmä oppimaan! Toiminnallisia työtapoja ja tehtäväkehyksiä*. Juva: PS-kustannus. 13.
- Opetushallitus (2012). *Aikuisten maahanmuuttajien kotouttamiskoulutuksen opetussuunnitelman perusteet 2012* [online]. [Lainattu 3.9.2020]. Saatavilla: [https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/139342\\_aikuisten\\_maahanmuuttajien\\_kotoutumiskoulutuksen\\_opetussuunnitelman\\_perusteet\\_2012.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/139342_aikuisten_maahanmuuttajien_kotoutumiskoulutuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2012.pdf)

- Opetushallitus (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet* [online]. [Lainattu 2.9.2020]. Saatavilla: <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/perusopetuksen-opetussuunnitelman-perusteet>
- Opetushallitus (2020a). *Suomi toisena kielenä ja kirjallisuus* [online]. [Lainattu 4.9.2020]. Saatavilla: <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/suomi-toisena-kielena-ja-kirjallisuus>
- Opetushallitus (2020b). *Kielten rikas maailma -materiaali* [online]. [Lainattu 17.9.2020]. Saatavilla: <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/kielten-rikas-maailma-materiaali>
- Opetushallitus (2020c). *Ymmärtämistäidot ja niiden kehittäminen* [online]. [Lainattu 17.9.2020]. Saatavilla: <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/ymmartamistaidot-ja-niiden-kehittaminen>
- Opetushallitus (2020d). *Kehittyvän kielitaidon tasojen kuvausasteikko* [online]. [Lainattu 17.9.2020]. Saatavilla: <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/kehittyvan-kielitaidon-tasojen-kuvausasteikko>
- Opetushallitus (2020e). *Maahanmuuttotasaustaiset oppijat* [online]. [Lainattu 3.11.2020]. Saatavilla: <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/maahanmuuttotasaustaiset-oppijat>
- Opetushallitus (2020f). *Aikuisten perusopetus* [online]. [Lainattu 3.11.2020]. Saatavilla: <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/aikuisten-perusopetus>
- Opetushallitus (2020g). *Aikuisten maahanmuuttajien kotouttamiskoulutus* [online]. [Lainattu 3.11.2020]. Saatavilla: <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/aikuisten-maahanmuuttajien-kotoutumiskoulutus>
- Opetushallitus (2020h). *Suomi toisena kielenä –opetus* [online]. [Lainattu 4.9.2020]. Saatavilla: <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/suomi-toisena-kielena-opetus>

- Opintopolku.fi (2014). *Suomen kieli ja kirjallisuus. Vuosiluokat 7-9* [online]. [Lainattu 14.10.2020]. Saatavilla:  
<https://eperusteet.opintopolku.fi/#/fi/perusopetus/419550/sisallot/466341?valittu=428782>
- Opintopolku.fi (2020). *Maahanmuuttajan kielitaito* [online]. [Lainattu 28.10.2020]. Saatavilla:  
<https://opintopolku.fi/wp/valintojen-tuki/maahanmuuttajien-koulutus/maahanmuuttajan-kielitaito/>
- Paakkunainen, Riikka (2020a). Whatsapp-viesti Anne-Mari Ikolalle 1.9.2020.
- Paakkunainen, Riikka (2020b), suunnittelijaopettaja. Vaasa. Keskustelu, Vaasa-opisto 1.10.2020.
- Paakkunainen, Riikka (2020c). *VL: Pari ehdotusta valinnaisiksi kursseiksi*. Sähköpostiviesti Anne-Mari Ikolalle 7.4.2020.
- Paakkunainen Riikka (2020d), suunnittelijaopettaja. Vaasa. Haastattelu, Vaasa-opisto 1.10.2020.
- Pietilä, Päivi & Pekka Lintunen (2014). Kielen oppiminen ja opettaminen. Päivi Pietilä & Pekka Lintunen (toim.). *Kuinka kieltä opitaan. Opas vieraan kielen opettajalle ja opiskelijalle*. Tallinna: Gaudeamus. 11–25.
- Piippo, Irina, Johanna Vaattovaara & Eero Voutilainen (2016). *Kielen taju. Vuorovaikutus, asenteet ja ideologia*. Tallinna: Art House.
- Peda.net (2020). *IV Kielitaidon osa-alueet* [online]. [Lainattu 9.9.2020]. Saatavilla:  
<https://peda.net/oppimateriaalit/kirja-arkku/iko>
- Pollari, Jorma & Marja-Leena Koppinen (2011). *Maahanmuuttajan kohtaaminen ja opettaminen*. Juva: PS-kustannus.
- Rasmusson, Viveka & Bodil Erberth (2008). *Undervisa i pedagogiskt drama*. Hungary: Réalszisztéma Dabas Printing House.

- Robbins Dudeck, Theresa (2015). *Keith Johnstone. En biografi*. (Keith Johnstone – A Critical Biography, kääntänyt Maria Bodinger & Caroline Hagafors). Riga: Livonia Print.
- Sarriola, Johanna (2017). *Kielitaito karttuu kaiken ikää – aikuisen oppiminen on yhtä tehokasta kuin lapsen* [online]. [Lainattu 30.10.2020]. Saatavilla: <https://www.kaleva.fi/kielitaito-tarttuu-kaiken-ikaa-aikuisen-oppiminen/1670087>
- Suomi-koulujen tuki ry (2020). *Suomi äidinkielenä vai toisena kielenä?* [online]. [Lainattu 29.9.2020]. Saatavilla: <https://suomikoulut.fi/mika-on-suomi-koulu/tutkimusta/aidinkieli-ja-muut-kielet/suomi-aidinkielenä-vai-toisena-kielenä/>
- Sutela, Hanna (2015). *Pedagoginen draama* [online]. [Lainattu 2.11.2020]. Saatavilla: <https://draamakoulussa.wordpress.com/2015/02/15/pedagoginen-draama/>
- Tampereen ammattikorkeakoulu (2020). *Kielten taitotasot eurooppalaisen viitekehyksen mukaan* [online]. [Lainattu 8.9.2020]. Saatavilla: [https://www.tamk.fi/documents/10181/141089/kielten\\_taitotasot.pdf/d2d01ba4-8aa0-430b-9d1d-00f0bec811d7](https://www.tamk.fi/documents/10181/141089/kielten_taitotasot.pdf/d2d01ba4-8aa0-430b-9d1d-00f0bec811d7)
- Tarnanen, Mirja & Sari Pöyhönen (2011). *Maahanmuuttajien suomen kielen taidon riittävyys ja työllistymisen mahdollisuudet* [online]. [Lainattu 30.10.2020]. Saatavilla: <file:///Users/Ansku/Downloads/4750-Artikkelin%20teksti-12483-1-10-20120109.pdf>
- Tieteen termipankki (2020a). *Pedagoginen draama* [online]. [Lainattu 14.11.2020]. Saatavilla: [https://tieteentermipankki.fi/wiki/Kasvatustieteet:pedagoginen\\_draama](https://tieteentermipankki.fi/wiki/Kasvatustieteet:pedagoginen_draama)
- Tieteen termipankki (2020b). *Draama* [online]. [Lainattu 14.11.2020]. Saatavilla: <http://tieteentermipankki.fi/wiki/Kirjallisuudentutkimus:draama>
- Toivanen, Tapio (2007). *Lentoon! Draama ja teatteri koulussa*. Helsinki: Wsoy.
- Vaasan kaupunki (2020a). *Vaasa-opisto. Tietoa Vaasa-opistosta* [online]. [Lainattu 7.9.2020]. Saatavilla: <https://www.vaasa.fi/asu-ja-ela/vapaa-aika/opistot/vaasa-opisto/>

- Vaasan kaupunki (2020b). *Aikuisten perusopetus* [online]. [Lainattu 7.9.2020]. Saatavilla: <https://www.vaasa.fi/koulutus-ja-tyo/aikuiskoulutus-ja-taydennyskoulutus/aikuisten-peruskouluopinnot/>
- Vaasan yliopisto (2013). *Kielen oppiminen ennen kaikkea kiinni maahanmuuttajan omasta motivaatiosta* [online]. [Lainattu 30.10.2020]. Saatavilla: <https://www.univaasa.fi/fi/news/kotoutuminen/>
- Valli, Raine (2015). Paperinen kyselylomake. Teoksessa: Raine Valli & Juhani Aaltola (toim.). *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. Juva: PS-kustannus. 84–108.
- Vastamäki, Jaana (2015). Kyselylomaketutkimus: tutkimusasetelman ja mittareiden valinta. Teoksessa: Raine Valli & Juhani Aaltola (toim.). *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. Juva: PS-kustannus. 121–145.
- Ventola, Marjo-Riitta (2005). Vuorovaikutteisesti yhteisöissä. Teoksessa: Marjo-Riitta Ventola ja Micke Renlund (toim.). *Draamaa ja teatteria yhteisöissä*. Helsinki: Yliopistopaino. 81–89.
- Väestöliitto (2020). *Maahanmuuttajien määrä* [online]. [Lainattu 2.9.2020 ja 14.9.2020]. Saatavilla: [https://www.vaestoliitto.fi/tieto\\_ja\\_tutkimus/vaestontutkimuslaitos/tilastoja/maahanmuuttajat/maahanmuuttajien-maara/](https://www.vaestoliitto.fi/tieto_ja_tutkimus/vaestontutkimuslaitos/tilastoja/maahanmuuttajat/maahanmuuttajien-maara/)



Ole hyvä ja laita rasti (x):

Olen asunut Suomessa

- a) alle vuoden
- b) 1–5 vuotta
- c) 6–10 vuotta
- d) yli 10 vuotta

Olen opiskellut suomen kieltä?

- a) alle vuoden
- b) 1–5 vuotta
- c) 6–10 vuotta
- d) yli 10 vuotta

Ole hyvä ja laita rasti (x):

1. Tällä hetkellä osaan suomea

- a) erittäin hyvin 😊😊
- b) hyvin 😊
- c) kohtalaisesti :|
- d) huonosti ☹️

2. Puhun suomea

- a) erittäin hyvin 😊😊
- b) hyvin 😊
- c) kohtalaisesti :|
- d) huonosti ☹️

3. Ymmärrän suomea
  - a) erittäin hyvin 😊😊
  - b) hyvin 😊
  - c) kohtalaisesti :|
  - d) huonosti ☹️
  
4. Ymmärrän kirjoitettua suomen kieltä
  - a) erittäin hyvin 😊😊
  - b) hyvin 😊
  - c) kohtalaisesti :|
  - d) huonosti ☹️
  
5. Osaan kirjoittaa suomeksi
  - a) erittäin hyvin 😊😊
  - b) hyvin 😊
  - c) kohtalaisesti :/
  - d) huonosti ☹️
  
6. Olen osallistunut aiemmin ilmaisutaidon (draaman) kursseille
  - a) kyllä
  - b) ei
  - c) en osaa sanoa
  
7. Odotan innolla tätä alkanutta ilmaisutaidon (draaman) kurssia
  - a) kyllä
  - b) ei
  - c) en osaa sanoa

8. Uskon, että ilmaisutaito/draama auttaa minua suomen kielen oppimisessa

- a) kyllä
- b) ei
- c) en osaa sanoa

**Tätä kyselyä saa käyttää Pro gradu –tutkimuksessa**

- a) kyllä**
- b) ei**



- b) 1–5 vuotta
- c) 6–10 vuotta
- d) yli 10 vuotta

Olen opiskellut suomen kieltä

- a) alle vuoden
- b) 1–5 vuotta
- c) 6–10 vuotta
- d) yli 10 vuotta

1. Tällä hetkellä osaan suomea

- a) erittäin hyvin 😊😊
- b) hyvin 😊
- c) kohtalaisesti :|
- d) huonosti ☹️

2. Puhun suomea

- a) erittäin hyvin 😊😊
- b) hyvin 😊
- c) kohtalaisesti :|
- d) huonosti ☹️

3. Ymmärrän puhuttua suomen kieltä

- a) erittäin hyvin 😊😊
- b) hyvin 😊
- c) kohtalaisesti :|
- d) huonosti ☹️

4. Ymmärrän kirjoitettua suomen kieltä
  - a) erittäin hyvin 😊😊
  - b) hyvin 😊
  - c) kohtalaisesti :|
  - d) huonosti ☹️
  
5. Osaan kirjoittaa suomeksi
  - a) erittäin hyvin 😊😊
  - b) hyvin 😊
  - c) kohtalaisesti :|
  - d) huonosti ☹️
  
6. Pidin tästä ilmaisutaidon kurssista
  - a) Kyllä
  - b) ei
  - c) en osaa sanoa
  
7. Koen, että kurssi auttoi minua suomen kielen oppimisessa
  - a) Kyllä
  - b) ei
  - c) en osaa sanoa

Ole hyvä ja vastaa omin sanoin:

8. Opin kursilla:

---

---

---

9. Parasta / kivointa kurssilla oli:

---

---

---

10. Muita kommentteja:

---

---

---

**Tätä kyselyä saa käyttää Pro gradu –tutkimuksessa**

- a) kyllä
- b) ei

## LIITE 3. Draamaopettajan suullinen haastattelu

**Draamaopettajan suullinen haastattelu (kurssin jälkeen)**

1. Mikä on koulutuksesi?
2. Kuinka monta vuotta olet tehnyt opettajan työtä? Kuinka monta vuotta yhdistänyt draaman menetelmiä opettajan työhön?
3. Kuinka monta vuotta olet opettanut draamaa sisältäviä kursseja osana Vaasa-opiston aikuisten perusopetusta?
4. Mikä oli mielestäsi kurssilaisten lähtötaso suomen kielessä Suomea improvisoiden –kurssin alkaessa?
5. Millaisia draama-/improvisaatioharjoituksia teitte kurssilla?
6. Olivatko draaman menetelmät opiskelijoille tuttuja ennen kurssia?
7. Tapahtuiko kurssin aikana mielestäsi (suomen)kielellistä kehitystä?
8. Koetko, että opiskelijat kehittyivät kurssin aikana suullisessa ilmaisussa? Tapahtuiko kehitystä puheen ja tekstin ymmärtämisessä tai kirjoittamisessa?
9. Koetko, että opiskelijat pitivät draaman keinoista? Mistä erityisesti? Mistä ei?
10. Toimivatko kaikki suunnittelemasi draamaharjoitukset käytännössä?
11. Mikä oli mielestäsi opiskelijoiden taso suomen kielessä kurssin jälkeen?
12. Muita erityisiä huomioita

## LIITE 4. Suomen kielen opettajien sähköpostikysely

**Suomen kielen opettajien sähköpostikysely (kurssin jälkeen)**

1. Mikä on koulutuksesi?
2. Kuinka monta vuotta olet toiminut suomen kielen opettajana?
3. Kuinka kauan olet opettanut suomen kieltä Vaasa-opiston aikuisten perusopetuksessa?
4. Mikä oli mielestäsi opiskelijoiden lähtötaso suomen kielessä ennen *Suomea improvisoiden* -kurssia?
5. Koetko, että opiskelijoiden suomen kielen taidot ovat parantuneet *Suomea improvisoiden* –kurssin aikana/jälkeen?
6. Oletko huomannut opiskelijoiden taitojen kehitystä suomen kielen suullisessa ilmaisussa, puhutun suomen kielen ymmärtämisessä, luetun suomen kielen ymmärtämisessä ja/tai suomen kielen kirjoittamisessa *Suomea improvisoiden* -kurssin päätyttyä?
7. Kokivatko opiskelijat mielestäsi ilmaisutaidon kurssin mielekkääksi?
8. Ovatko opiskelijat mielestäsi yleisesti kokeneet draamakurssit mielekkäiksi?
9. Toimivatko aikuisten perusopetuksen draamakurssit mielestäsi hyvin nykyisellä tavalla (yksi kahdeksan viikon kurssi per lukuvuosi, 3-4 opetustuntia viikossa) suomen kielen oppimisen tukena vai olisiko draamaopetus mielestäsi hyvä toteuttaa/jaksottaa toisin?
10. Muita erityisiä huomioita