

# OMA ÄÄNI LUOVAN ILMAISUN VÄLINEENÄ

Josefiina Fagerlund  
Maisterintutkielma  
Musiikkikasvatus  
Musiikin, taiteen ja  
kulttuurin tutkimuksen  
laitos  
Jyväskylän yliopisto  
Kevät 2022

# JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

<b>Tiedekunta</b> Humanistis-yhteiskuntatieteellinen	<b>Laitos</b> Musiikin, taiteen ja kulttuurin tutkimuksen laitos
<b>Tekijä</b> Maria Julia Josefiina Fagerlund	
<b>Työn nimi</b> Oma ääni luovan ilmaisun välineenä	
<b>Oppiaine</b> Musiikkikasvatus	<b>Työn laji</b> Maisterintutkielma
<b>Aika</b> Kevät 2022	<b>Sivumäärä</b> 62 + liitteet 12
<p><b>Tiivistelmä</b></p> <p>Tutkielmassani perehdyn luovaan ilmaisuun ihmisen äänen avulla. Äänenkäyttö näkyy musiikintunneilla lähinnä laulamisenä, minkä vuoksi perehdyn toisenlaiseen äänenkäytön tapaan. Tutkin aihetta sekä musiikki- että draamakasvattajana. Käytän siis tutkielmassani draamakasvatuksen oppeja paljon hyödyksi.</p> <p>Tutkielmassa perehdyn ihmisen ääneen, sen tekniikkaan ja oikeaoppisuuteen ja äänen tuottamisen eri tapoihin. Lisäksi tarkastelen äänen, kehon ja mielen harmoniaa keskenään. Käytän tausta-aineistona myös Alexander-tekniikan näkemyksiä painottaakseni etenkin kehon suhdetta ääneen ja toisinpäin. Äänen tutkimisen jälkeen esittelen draamakasvatuksen lähtökohtia ja filosofiaa ja sitä, miten draamakasvatusta voisi hyödyntää myös musiikintunneilla.</p> <p>Tutkimustani varten olen koostanut opetuspaketin, jota käytän ääni-ilmaisun pohjana. Käyn opetussisältöjä läpi ja annan myös vinkkejä opettajille, miten harjoitteita voisi lähteä ohjaamaan. Opetuspaketti sisältää kolme noin 20 minuutin harjoitussessiota.</p> <p>Tutkimukseni koostuu opetuspaketin kokoamisesta, sen ohjaamisesta 7. luokan musiikkiryhmälle, havainnoinnista ja kyselyistä oppilaille. Aineistoni on siis sekä laadullista että määrällistä. Havainnoin oppilaiden toimintaa sessioiden aikana sekä ohjatessani, että myöhemmin videotallenteilta. Lisäksi jokaisen session jälkeen oppilaat ovat vastanneet kyselyyn, jossa saan oppilailta välitöntä palautetta, miten sessio meni ja mitä tuntemuksia se oppilaissa herätti.</p> <p>Luova ilmaisu on erittäin tärkeä aihe, jota mielestäni pitäisi harjoituttaa enemmän koulussa. Luova ilmaisu antaa mahdollisuuden virheiden olemattomuuteen ja kokeilemiseen. Tässä tutkielmassa esittelen yhden tavan, miten musiikinopettaja voi tuoda luovaa ilmaisua omaan opetukseensa.</p>	
<b>Asiasanat</b> luovuus, luova ilmaisu, improvisaatio, ääni, ääni-ilmaisu, musiikinopetus	
<b>Säilytyspaikka</b> Jyväskylän yliopisto	
<b>Muita tietoja</b>	

**TAULUKOT**

TAULUKKO 1	Draamasopimus	31
TAULUKKO 2	Miltä tuntui session alussa? (kysely 1)	45
TAULUKKO 3	Miltä tuntuu nyt session loputtua? (kysely 1)	45
TAULUKKO 4	Miltä tuntui session alussa? (kysely 2)	48
TAULUKKO 5	Miltä tuntuu nyt session loputtua? (kysely 2)	49
TAULUKKO 6	Toisen session reflektion tunteet	49
TAULUKKO 7	Miltä tuntui session alussa? (kysely 3)	51
TAULUKKO 8	Miltä tuntuu nyt session loputtua? (kysely 3)	52
TAULUKKO 9	Valitse väite, joka kuvaa parhaiten kokemuksiasi	55
TAULUKKO 10	Mikä jäi päällimmäisenä mieleen sessioista?	55
TAULUKKO 11	Miltä nyt tuntuu?	56
TAULUKKO 12	Kuinka helppoa oli lähteä mukaan harjoitukseen yksin?	57
TAULUKKO 13	Kuinka helppoa oli lähteä mukaan harjoitukseen porukassa?	57

**LIITTEET**

LIITE 1A	Opetuskokonaisuus - ensimmäinen sessio	65
LIITE 1B	Opetuskokonaisuus - toinen sessio	67
LIITE 1C	Opetuskokonaisuus - kolmas sessio	69
LIITE 2A	Alkukysely ääni-ilmaisun käytöstä	71
LIITE 2B	Ensimmäisen session fiiliskysely	72
LIITE 2C	Toisen session fiiliskysely	74
LIITE 2D	Kolmannen session fiiliskysely ja loppukysely	75

## SISÄLLYS

1	JOHDANTO .....	6
2	KEHOLLISUUS JA ÄÄNI .....	9
	2.1 Äänen tuottaminen .....	9
	2.1.1 Äänielimistö .....	10
	2.1.2 Äänen tuottamisen eri tapoja.....	11
	2.2 Alexander-tekniikka .....	13
	2.3 Ääni ja identiteetti.....	14
3	ÄÄNI LUOVUUDEN ILMAISUKANAVANA.....	17
	3.1 Luova toiminta draamakasvatuksen silmin .....	18
	3.1.1 Draamakasvatuksen peruspalikat - leikki lähtökohtana, reflektio kaiken kruunaajana.....	19
	3.1.2 Draamasopimus oppimisympäristön pohjana.....	21
	3.2 Luovat työtavat opetuksessa.....	22
	3.3 Luovuus ja äänenkäyttö opetussuunnitelmissa .....	25
4	DRAAMAN KÄYTTÖ MUSIIKINOPETUKSESSA .....	29
	4.1 Opetuskokonaisuus .....	30
	4.2 Opetuskokonaisuuden ohjaaminen.....	33
5	TUTKIMUSASETELMA .....	36
	5.1 Tutkimuskysymykset.....	36
	5.2 Tutkimusmenetelmä .....	36
	5.3 Tutkimusaineisto.....	38
	5.4 Aineiston analyysi.....	39
	5.5 Tutkimuksen luotettavuus .....	40
	5.6 Tutkijan rooli .....	42
6	TULOKSET .....	44
	6.1 Ensimmäinen sessio .....	44
	6.1.1 Kysely .....	44
	6.1.2 Omat havaintoni ensimmäisestä sessiosta .....	46
	6.2 Toinen sessio.....	48
	6.2.1 Kysely .....	48
	6.2.2 Omat havaintoni toisesta sessiosta .....	50
	6.3 Kolmas sessio.....	51
	6.3.1 Kysely .....	51
	6.3.2 Omat havaintoni kolmannesta sessiosta .....	52
	6.4 Alku- ja loppukyselyt.....	54

6.4.1 Alkukysely .....	54
6.4.2 Loppukysely .....	54
6.5 Koonti.....	56
7 POHDINTA.....	58

LIITTEET

# 1 JOHDANTO

Ihmisen ääni on upea kokonaisuus. Se kattaa koko kehon päästä varpasiin ja kirsikkana kakun päällä vielä mielenkin. Ihminen on luotu äänтелеämään. Toisinaan kuitenkin hiljaisuutta pidetään valttikorttina: *hiljaisuus on kultaa*. Monesti koulumaailmassakin oppilaita kehoitetaan olemaan hiljaa. Hiljaisen ihmisen ajatellaan olevan kiltti ja kuulaisempi kuin kovaäänisen.

Olen äännellyt koko ikäni, kuten muutkin. Se lähti vauvana itkuna ja myöhemmin äänneiden kokeilulla ja jokeltelulla. Pian se muuttui laulamiseksi ja puheeksi. Opin lapsena myös matkimisen ilot. Nuo olivat lähtökohtani ja nyt olen tässä pisteessä: laulan, imitoin, harjoittelen äänitehosteita jodlauksesta kurkkulauluun ja beatboxaukseen. Ihmisen ääni pystyy mihin vaan, kunhan sille antaa mahdollisuuden.

Ongelmana on kuitenkin, ettei mahdollisuuksia anneta tai niitä annetaan vain yhdestä näkökulmasta. Paljon on tutkittu puheen ja laulun tekniikkaa, hyvää äänenkäyttöä sekä äänenhuoltoa. Äänestä tiedetään jo paljon. Tiedämme, miten ääni syntyy, mitä tarvitsemme sen tuottoon ja miten tehdä erilaisia ääniä. Koulussa äänenkäyttöä harjoitellaankin hieman. Tuntuu kuitenkin, että ääntä käytetään siellä vain yhdellä tavalla.

Musiikintunneilla äänenkäyttö näkyy lähinnä laulun harjoittamisella. Harjoitellaan äänen tekniikkaa, kehon asentoa, hengitystä ja oikeiden sävelten löytämistä. Mitä jos välillä keskityttäisiin muuhunkin kuin tekniikkaan ja oikein tekemiseen? Oppilas saisi tutkia omaa ääntään: millaisia ääniä hän osaa tuottaa ja millaisia uusia ääniä hän voi löytää? Etsittäisiin yhdessä oman äänen ulottuvuuksia. Vääriä ääniä ei olisi.

Toinen tutkielmani pääteemoista on luova ilmaisu. Draamakasvatuksen opiskelijana olen huomannut luovuuden ja itseilmaisun kehittämisen tärkeyden koulumaailmassa. Näitä taitoja harjoitellaan koulussa aivan liian vähän. Oppilaan

itseilmaisun kehittäminen antaa oppilaalle mahdollisuuden tutkia itseään ja löytää itsestään uusia puolia. Se myös kehittää kommunikoimista muiden ihmisten parissa.

Itse luova ilmaisu puolestaan sallii oppilaan tehdä virheitä – tai pikemminkin poistaa virheen käsitteen. Luovassa ilmaisussa keskitytään prosessiin eikä tulokseen. Mielestäni koulussa huomion keskipisteenä on liian usein tulokset. Luovan ilmaisun työtapana, leikki, kääntäisi kuvion toisinpäin. Jos koulussa keskityttäisiin enemmän luovuuden ylistämiseen ja luovan ilmaisuun, tulosten suorittamisen tarve vähentyisi.

Koska luovuus ja luova ilmaisu ovat niin laajoja käsitteitä, rajaan niiden tarkastelun oman kiinnostukseni mukaan yhteen ilmaisukanavaan – ääneen. Toisaalta tutkielmani edetessä voi huomata, ettei ihmisen ääni ole mitenkään erillinen yksikkö vaan siihen liittyy vahvasti muitakin ihmisen ilmaisukanavia.

Täten tutkimuskysymykseni siis ovat,

1. Miten oppilaita voi auttaa löytämään oman äänensä ulottuvuuksia?
2. Miten oppilaita voi rohkaista luovaan toimintaan ääntä etsiessään?

Kun on kyseessä ihmisen ääni, on minusta luontevaa tarkastella tätä aihetta musiikinopettajan näkökulmasta. Musiikinopettajan koulutukseen nimittäin kuuluu äänitekniikan harjoittelu. Vaikka painotankin tutkielmassani luovaa toimintaa, väistämättä ääni-ilmaisuun silti kuuluu oikea äänitekniikka. Oikean tekniikan avulla nimittäin saadaan ihmisen äänestä eniten irti. Pulmaksi koituukin, kuinka saada musiikinopettaja ohjaamaan tunneillaan luovuutta nostattavia draamaharjoitteita. Siihen yritän myös löytää ratkaisuja tutkielmani edetessä.

Tutkielmaani varten tein myös pienimuotoisen tutkimuksen, jossa käyn 7.-luokkalaiselle musiikkiryhmälle vetämässä kokoamani opetuskokonaisuuden, joka sisältää kolme noin 20 minuuttia kestävää harjoitussessiota. Kerään tutkimusta varten sekä laadullista aineistoa havainnoinnin merkeissä että määrällistä aineistoa sessioiden jälkeen tehtyjen kyselyjen kautta. Tuloksista saan selville oppilaiden kokemuksia sessioista sekä niihin vaikuttavista tekijöistä, kuten ryhmädynamiikasta, työtapoihin totumisesta sekä oppilaiden harrastuneisuudesta.

Käsittelen aihettani ensin äänen ja sen jälkeen draamakasvatuksen näkökulmasta. Luvussa 2 käyn läpi äänen tekniikkaa ja äänen muokkaamisen tapoja,

äänen kehollisuutta Alexander-tekniikan kautta sekä äänen ja mielen yhteyksiä. Luvussa 3 puolestaan esittelen draamakasvatuksen filosofiaa ja lähtökohtia, draaman sovellutuksia sekä opetussuunnitelman näkemyksiä äänenkäyttöön ja luovaan ilmaisuun liittyen. Luku 4 puolestaan kattaa tutkielmaa varten koostamani opetuskokonaisuuden esittelyn, perustelun sekä vinkkejä musiikinopettajalle. Luvuissa 5 ja 6 kerron tarkemmin tutkimuksestani sekä tutkimuksen tuloksista, joita pohdin myös paljolti luvussa 7.



## 2 KEHOLLISUUS JA ÄÄNI

Tässä luvussa tarkastelen ihmisen ääntä kokonaisvaltaisesti. Lähdän liikkeelle äänen kehollisuudesta, josta jatkan äänen tuottamisen tapoihin ja päädyn tarkastelemaan äänen merkityksiä ihmisen mieleen ja identiteettiin.

Vaikka käsittelen tutkielmassani ihmisen ääntä luovan ilmaisun näkökulmasta, lähtee kaikki tekniikasta. Musiikinopettajana on tärkeä tietää, mistä ääni lähtee ja mitä äänen tuottamiseen tarvitaan. Siten äänen tekniikkaa pystytään myös harjoittelemana ja kehittämään. Kun luova ilmaisu otetaan ääneen mukaan, on myös hyvä tiedostaa äänen erilaisia muokkaustapoja, joita tulen myös käsittelemään tässä luvussa.

Ratkaisevaa ääni-ilmaisussa – niin kuin ilmaisussa ylipäänsä – on tutkiminen ja kokeileminen. Valkila (2014) toteaa esimerkiksi, ettei niin sanotusti huonoa ääntä ole olemassakaan. On vain laiskaa ja huonoa äänenkäyttöä ja sitä mukaa tottumatonta ääntä. (Valkila 2014, 61.) Ääni kehittyy siis vain silloin, kun sitä käyttää.

### 2.1 Äänen tuottaminen

Koko keho on mukana äänentuotossa asennosta äänielimistöön. Äänihuulet ovat kuin kitaran kielet, joiden värähtelyn vahvistaa kaikukoppana toimiva kehomme (Olkkonen 2013, 111). Tämän vuoksi koko kehon kattava rentous ja avoimuus ovat kaiken perusta. Juuri tästä syystä Aalto ja Parviainen (1985) painottavatkin äänentuotossa luonnollisen asennon ja vapautuneen ryhdin tärkeyttä. Ne ovat kaikille yksilöllisiä ja niiden avulla saavutetaan haluttu kehon rentous. Kehno tai hankala asento tuo nimittäin kehoon jännityksiä, jotka vaikuttavat suuresti esimerkiksi hengitykseen. (Aalto & Parviainen 1985, 17, 45.)

Rentoudesta huolimatta kehon täytyy olla myös aktiivinen ääntä tuottaessa, jotta ääni saa riittävän tuen. Liian velto ja toisaalta myös liian jännittynyt vartalo eivät

anna äänelle riittävää voimaa ja tukea. Tällaisessa tapauksessa äänielimistö korvaa kaipaamansa tuen esimerkiksi kurkun kiristämällä.

Kaikin puolin parhaimman tuloksen ääneen ja sillä ilmaisuun saadaan aikaan, kun sekä keho että mieli ovat äänentuoton tukena (Koskinen 1990, 48–49). Lisäksi koska ääni ja keho tekevät niin paljon yhteistyötä, on oman kehon kunnostaminen myös äänen kunnostamista (Valkila 2014, 68).

### 2.1.1 Äänielimistö

Mitä tahansa ääntä tuottaessamme tarvitsemme äänielimistöä. Käytämme äänielimistöämme vaihtelevasti, esimerkiksi laulaessa kokonaisvaltaisesti, kun taas puheessa vain osittain (Saraste 2006, 124). Äänielimistö jaetaan perinteisesti kolmeen osaan: hengityselimistöön, kurkunpään ja artikulaatioelimistöön. Lisäksi äänentuotolle tärkeä kehon osa on ääntöväylä. (Aalto ja Parviainen 1985, 99, 42.)

Hengityselimistö koostuu karkeasti sanottuna keuhkoista, henkitorvesta sekä hengityslihaksista (Aalto ja Parviainen 1985, 100–103). Äänenkäytön kannalta kannattavin hengitystapa on syvähengitys, jossa hengityselimet toimivat kaikki tasapainoisesti. Syvähengitys saadaan aikaan vain täysin rennolla keholla. Rentous ei kuitenkaan tarkoita velttoutta, vaan sitä, etteivät ylimääräiset kehon jännitykset ohjaile hengitystä väärille alueille (Aalto ja Parviainen 1985, 44–45). Hengityksen alueilla olevat jännitykset aiheuttavat nimittäin myös kurkun, leuan ja kielen alueilla jännityksiä, mikä vaikeuttaa esimerkiksi laulamista (Saraste 2006, 157). Oikeanlainen hengitystekniikka tulisi osata niin hyvin, että se automatisoituu osaksi äänentuottoa. Silloin se edistää parhaiten äänen tuottamista. (Aalto & Parviainen 1985, 50.)

Itse ääni syntyy, kun uloshengityksessä syntyvä ilmanpaine kulkeutuu kurkunpäässä sijaitsevien äänihuulten välitse (Aalto ja Parviainen 1985, 60–61). Äänihuulten tuottama värähtely ja siitä syntyvä ääni on kuitenkin hyvin hento. Ääni voimistuu ja sävyttyy nimittäin vasta ääntöelimistön ontelorakennelmissa, jotka toimivat ikään kuin kaikukoppana tuoden äänelle voimaa ja ihmiselle ominaisen sävyn. (Aalto ja Parviainen 1985, 64–65.)

Artikulaatioelimistö puolestaan koostuu kitapurjeesta, kielestä, huulista ja alaleukaa liikuttavista lihaksista (Aalto ja Parviainen 1985, 136–142). Sen tehtävänä

on muokata ääntöväylää, minkä seurauksena eri vokaalit muodostuvat. Artikulaatioelimistö synnyttää myös konsonantit tehden ääntöväylään esteitä, joihin ilmanpaine törmää ja saa aikaan niin sanotusti hankaushälyä. (Aalto ja Parviainen 1985, 90.)

### 2.1.2 Äänen tuottamisen eri tapoja

Pelkät sanat eivät riitä viemään puhumaamme viestiä perille. Äänen ja puheen selkeys, sävyt, voimakkuus, painotukset ja rytmit täydentävät sanomaamme ja luovat sille merkityksen. Ne kertovat, kuinka varmoja, uskottavia tai luotettavia olemme. Ne kertovat koko mielentilastamme. Vapautunut äänenkäyttö vahvistaa ilmaisua sekä tuo itseluottamusta. (Vehkalahti 2006, 125.) Siksi käynkin vielä läpi, miten muokata omaa ääntään esimerkiksi vahvistaakseen sanomansa merkitystä.

Äänen korkeutta vaihdetaan muuttamalla äänihuulten värähtelytaajuutta: mitä nopeammin huulet värähtelevät, sitä korkeampi on sävelkorkeus (Laukkanen ja Leino 1999, 41). Äänihuulten rakenne vaikuttaa myös paljon äänen korkeuteen. Harjoittelun avulla voi kuitenkin halutessaan laajentaa äänialaansa. (Aalto ja Parviainen 1985, 126, 128.)

Eri äänen korkeuksia tuotetaan myös eri rekistereissä. Aalto ja Parviainen (1985) kuvaavat ihmisen äänellä olevan neljä eri rekisteriä: narina-, rinta-, ohenne- ja falsettirekisteri. Rekisterit erotellaan toisistaan riippuen äänihuulten muodosta ja rentoudesta. Esimerkiksi narinarekisterissä äänihuulet ovat rennot, kun taas rintarekisterissä ne ovat paksut ja kimmoiset. (Aalto ja Parviainen 1985, 129.)

Äänenkorkeuden vaihtelut eivät liity pelkästään laulamiseen, sillä myös puheessa äänenkorkeuden vaihtelut tekevät äänestä ilmeikkäämmän ja ylipäättään ilmaisullisemman. (Koskinen 1990, 40). Siis oman äänen ilmaisuvoima tehostuu vaihtelemalla äänen korkeutta. Yksitoikkoista ja tasaista ääntä puolestaan on melko raskasta kuunnella.

Äänen voimakkuus on taas riippuvainen ilmanpaineen vahvuudesta (Aalto ja Parviainen 1985, 131; Laukkanen ja Leino 1999, 40). Ilmanpaineen säätelystä vastaa hengityselimistö (Aalto ja Parviainen 1985, 109). Äänen voimistaminen on helpointa rintarekisterissä. Mitä korkeammalle tai matalammalle rintarekisteristä mennään, sen vaikeampi on ääntä voimistaa. (Aalto ja Parviainen 1985, 64.)

Omaa ääntä voi myös muokata vaihtelemalla sen sävyä. Aalto ja Parviainen (1985) toteavat äänen sävyn riippuvan siitä, missä ääni resonoi. Äänen resonoidessa jonkin ontelon kanssa sen tietyt yläsävelet vahvistuvat, mikä takaa sille ominaisen sävyn. (Aalto ja Parviainen 1985, 145–146.) Korkeat yläsävelet voimistuvat pienissä onteloissa, kun taas matalat resonoivat paremmin suurissa onteloissa. Siksi korkeat äänet saavat kaikupohjaa pään alueella, kun taas matalat äänet resonoivat nielussa sekä rinnassa. (Aalto ja Parviainen 1985, 65; Koskinen 1990, 25.) Tämän vuoksi rintaresonanssi tuo ääneen syvyyttä ja pääresonanssi puolestaan kirkastaa äänen ja voi saada aikaan jopa metallisen sävyn. (Aalto ja Parviainen 1985, 65–66.)

Äänen sävy on myös kytköksissä ääntöväylän muotoon, jota voi muokata kurkunpäällä, nielulla ja artikulaatioelimillä. Niitä liikuttaessa kapeampaan tai laajempaan muotoon ihminen saa luotua erilaisia ääniä ja ääniteitä. (Aalto & Parviainen 1985, 146.) Esimerkiksi kirkas ääni ja äänen etisyys saadaan nostamalla kurkunpäättä, viemällä kieli suun etuosaan ja hymyilemällä. Samalla kielen korkein kohta sijoitetaan suun keskiosaan. Sen sijaan tumma ja takainen sävy saadaan aikaan, kun lasketaan kurkunpäättä, viedään kieli taaksepäin ja sijoitetaan sen korkein kohta nieluun sekä asetetaan huulet eteenpäin. (Aalto ja Parviainen 1985, 92; Laukkanen ja Leino 1999, 79.) Ääni pyritään usein sijoittamaan eteen, jotta äänestä tulee kirkkaampi ja kantavampi ja ääni lähtee selkeästi kuulijaa kohti. Toisaalta syvä rintaääni tuo varmuutta ääneen. Laulajat puolestaan muokkaavat äänensä sijoittumiskohtaa esimerkiksi laulutyylin mukaan. (Koskinen 1990, 26.)

Äänen sävy ja korkeus viestivät paljon ihmisen tunteista. Esimerkiksi matala ja tumma ääni tuo vakuuttavuutta ja uhkaavuutta, kun taas korkealla ja heleällä äänellä tavoitellaan ystävällisyyttä ja vaarattomuutta. Yleensä korkeat äänet muutenkin yhdistetään myönteisiin tunteisiin. (Laukkanen ja Leino 1999, 97.)

Ääni-ilmaisun kannalta kannattaa siis tarkkaan miettiä oma ajatus ja asiasisältö, mitä haluaa milloinkin ilmaista. Sen lisäksi on hyvä miettiä, miten ääntä käyttää, jotta oma ääni tukee viestiä. Vakuuttavan kuvan antaa matala ja tumma, rauhallinen mutta voimakas ääni. Sen sijaan hermostunut ihminen puhuu yleensä nopeammin, kireämmin ja korkeammalta. Muiden ja oman itsensä tarkkailu auttaa myös hahmottamaan, miten ihminen käyttää ääntään tietyissä tunnetiloissa.

Toisaalta äänen eri elementeillä voi myös leikkiä. Millaisen kuvan antaa ihminen, joka pomppii ilosta mutta puhuu hitaasti matalalla ja tummalla sävyllä? Tai makaa pöydän päällä tylsistyneen näköisenä mutta puhuu kirkkaasti ja nopeasti? Tällaisesta ihmisestä saattaa kumpua hieman ristiriitainen vaikutelma, sillä hänen kehonsa ja mielensä viestivät eri asioita.

## 2.2 Alexander-tekniikka

Alexander-tekniikka on kehon ja mielen yhteyttä ja vuorovaikutusta korostava menetelmä, jonka tavoitteena on vapautua kehon jännityksistä ja saavuttaa kehon luonnollinen ja tasapainoinen käyttäminen. Rento keho on terveen äänenkäytön edellytys (ks. 2.1). Laulun ja Alexander-tekniikan opettaja Päivi Saraste (2006) on perehtynyt äänenkäytön opettamiseen Alexander-tekniikan pohjalta.

Olen valinnut Alexander-tekniikan käsiteltäväksi korostaakseni kehon ja äänen symbioosia. Alexander-tekniikasta voi ottaa äänen opetukseen vaikutteita, joskin tekniikan oikeaoppiseen ohjaamiseen tarvitaan ammattilaisen koulutusta.

Alexander-tekniikan kehittäjä F.M. Alexander oli alun perin äänivaikeuksista kärsivä näyttelijä. Itseään tutkien hän huomasi nimenomaan pään asennolla olevan hyvinkin suuri merkitys äänen hyvinvoinnille. Tämän korjattuaan äänivaikeudet lähtivät ja Alexander alkoi kehittää tekniikkaansa entistä pidemmälle. (Aalto ja Parviainen 1985, 22.)

Alexander-tekniikan äärimmäinen perusta on keskittyä siihen, miten ihminen toimii tai käyttää itseään sekä miten ihminen suhtautuu itseensä sekä koko ympäröivään maailmaan. Toisin kuin yleensä ihminen kiinnittää huomiota siihen, mitä tekee ja miksi, Alexander-tekniikassa kysymys on *miten*. (Saraste 2006, 15.)

Sarasteen (2006) mukaan Alexander-tekniikassa ihanteena on lapsenkaltainen kokonaisvaltainen, tasapainoinen sekä taloudellinen kehon käyttäminen. Kaiken kaikkiaan tekniikassa pyritään luonnolliseen toimintaan sekä vapautumaan jo olemassa olevista kehoa rajoittavista tekijöistä. (Saraste 2006, 18 – 19.)

Toisin sanoen Alexander-tekniikassa pyritään pääsemään eroon aivojen viesteistä, jotka käskvät lihaksia jännittymään. Annetaan siis kehon itse päättää, mitä lihaksia käyttää. Näin kehossa saavutetaan luonnollisuus. (Saraste 2006, 55.)

Alexander-tekniikan erilaisilla suuntauksilla pyritään poistamaan kehosta kaikki jännitys, joka häiritsee kehon luonnollista tasapainotilaa (Saraste 2006, 53). Perussuuntauksissa kiinnitetään huomiota niskan vapautumiseen, selän pitenemiseen ja levenemiseen sekä pään asettumista eteen ja ylös. Lisäksi polvien asento - eteenpäin ja toisistaan hieman pois päin - ja kantapäiden painautuminen maata vasten ovat tärkeitä suuntauksia. (Saraste 2006, 55.) Loppujen lopuksi kaikki linkittyvät niin sanottuun perusohjaukseen, jossa kiinnitetään huomio pään tasapainoiseen asentoon niskan päällä, jotta selkä voi olla täydessä mitassaan (Saraste 2006, 61).

Laulamisesta Saraste (2006) toteaa Alexander-tekniikkaan pohjaten, että mitä vapaampi ja rauhallisempi keho on laulaessa, sen paremmin äänikin kulkee. Hänen mukaansa esimerkiksi monesti kuultu termi *lauluasento* on myytti, sillä jokainen ihminen on oma yksilönsä ja jokaisella on omanlaisensa kehonasentonsa. On siis turha lähteä etsimään yhtä ja oikeaa asentoa. Loppujen lopuksi on vain jännityksistä vapaa keho. (Saraste 2006, 148–149.)

## 2.3 Ääni ja identiteetti

Ihmisen ääni on hyvin mielenkiintoinen instrumentti, sillä se on ihmisessä itsessään. Olkkonen (2013, 170) kuvaa ihmisen ääntä jopa sillaksi ihmisen minän ja muun maailman välillä. Se on osa elävää kokonaisuutta ja se on aina matkassa mukana. Sen takia se on myös hyvin herkkä, ja kaikki kehossa tapahtuvat muutokset vaikuttavat myös ääneen. (Lindeberg 2005, 42.)

Suuri ihmisen kehossa ja mielessä tapahtuva muutos on murrosikä. Murrosiässä nuori alkaa rakentaa omaa identiteettiään ja päässä pyörivät suuret kysymykset, kuten *kuka minä olen* ja *mikä on paikkani maailmassa* (Jarasto ja Sinervo 1999, 16–17). Murrosiässä myös keho ja sitä mukaa äänielimistökin muuttuvat:

kurkunpää painuu alaspäin, äänihuulet pitenevät ja ääni madaltuu. Tätä ilmiötä sanotaan äänenmurrokseksi. (Lindeberg 2005, 43.)

Identiteettikysymykset ovat nuorella läsnä myös ystävyyssuhteiden etsinnässä. Nuori saa läheisistään paljon vaikutteita ja täten joutuukin pohtimaan omana itsenään olon sekä kaverisuhteiden määrittelemien vaikutusten tasapainoa. Joukkoon kuulumisen tarve on niin suuri, että nuori saattaa jopa muokata käyttäytymistään, jotta hänet hyväksyttäisiin. (Jarasto ja Sinervo 1999, 89–91.)

Mukautuminen massavirtaan näkyy muuallakin kuin käytöksen muokkaamisessa. Olen huomannut, että nykyään muodissa ovat esimerkiksi kireät housut. Lisäksi olen pistänyt merkille, että nuoret laihistavat itseään vetämällä vatsaansa sisäänpäin. Tällaisesta laihistamisesta seuraava kestojännitys tekee kuitenkin hallaa hengitykselle ja sitä mukaa äänen tuottamiselle, jolloin vatsan pitäisi olla rento (Aalto & Parviainen 1985, 45). Itse ainakin laulan paremmin rennot ja mukavat vaatteet päälläni.

Ylipäänsä ihminen ottaa koko ajan vaikutteita muista, ja sillä on vaikutuksia ääneen. Matkiminen lähtee jo vauvasta liikkeelle. Esimerkiksi vauvan jokeltaminen on vanhempien puheen ja sävelkulkujen sekä rytmien ja korostusten matkimista (Aalto ja Parviainen 1985, 9). Samoten pieni lapsi matkii vanhempiensa puhetta ja jopa hengitystä (Saraste 2006, 43). Lisäksi vanhempien asenteet omaa ääntään tai vaikkapa laulamista kohtaan on suoraan kytköksissä lapsen asenteisiin (Lindeberg 2005, 148). Yhtä lailla myös opettajan äänellä on merkitystä. Etenkin varhaiskasvattajat ja luokanopettajat toimivat vanhempien ohella lapsen roolimalleina äänenkäytön suhteen. (Valtasaari 2017, 37.)

Nuoren mukautumisen tarve ja sitä mukaa muiden matkiminen saattaa olla tiedostettua mutta se voi myös yhtä hyvin olla tiedostamatonta. Ihminen saattaa muokata ääntään ollessaan eri roolissa, tai jäljittelemällä jotain ihannetta tai puhemallia. (Aalto ja Parviainen 1985, 68.) Esimerkiksi suoritustilanteessa monen ääni madaltuu, josta voi tulla tapa. Tämän seurauksena ääni kiristyy ja painuu kurkkusointiseksi, mikä rasittaa ääntä. (Aalto ja Parviainen 1985, 68.) Samoin laulajat saattavat matkia omia idoleitaan, mikä osoittautuukin äänelle hyvin haitalliseksi, sillä yleensä laulajat matkivat idoleidensa haitallisia maneereita. (Saraste 2006, 171–172.) Tästä hyvä esimerkki on kuuluisa laulaja Adele, joka oppi laulamaan omia idoleitansa

matkimalla ja on sen seurauksena joutunut kärsimään monista ääniongelmista (Campbell 2021). Olen myös huomannut monien naispoliitikkojen äänen olevan miltei pelkkää narinaa. Lieneekö matala ääni olevan jollain tapaa vakuuttavamman kuuloista?

Loppujen lopuksi paras ääni ihmiselle on hänen omansa. Koistinen (2003) täsmentääkin terveen äänen tarkoittavan vapaata ääntä. Vapaa ääni lähtee jo mielessä liikkeelle ja tarkoittaa ihmiselle tyypillistä, omaa ääntä. Toisin sanoen äänen harjoitteluun tarvitaan aina myönteinen asenne ja usko itseensä (Koistinen 2003, 11, 13). Se vaatii aina vapaaehtoisuuden, sillä pakottaminen ja puurtaminen päinvastoin uuvuttavat nuorta (Jarasto ja Sinervo 1999, 185). Siinäpä onkin kysymys: Miten rohkaista nuorta kokeilemaan, nauttimaan ja luottamaan sekä hyväksymään oma itsensä?



### 3 ÄÄNI LUOVUUDEN ILMAISUKANAVANA

“Maslow korostaa rohkeutta, vapautta, spontaaniutta ja itsensä hyväksymistä luovuuden edellytyksinä. Itseään toteuttavassa luovuudessa yksilö, persoona, on tärkeämpi kuin tuotos.” (Uusikylä 2012, 42.)

Edellisessä luvussa käsittelin melko kattavasti ihmisen ääntä, äänentuottamisen tekniikkaa ja erilaisia elementtejä muokata omaa ääntä. Tässä luvussa puolestaan käsittelen luovuutta ja luovaa ilmaisua. Tarkastelen luovaa ilmaisua pitkälti draamakasvatuksen näkökulmasta, sillä minusta draamakasvatuksen periaatteet luovat rikkoutumattoman pohjan luovaan ajatteluun ja toimintaan.

Olen huomannut, että sanan “luovuus” ajatellaan olevan jollain tapaa maaginen: Jos ihminen on luova, on hänellä kyky ajatella aivan toisin kuin muut. Hän on silloin ihmelapsi, sääntöjen rikkoja tai jollain muulla tapaa ainutlaatuinen, muista ihmisistä poikkeava, joka ei koskaan epäonnistu. Tällainen ihminen oikein säteilee valovoimaa ja sitä epäluonnollista ja taianomaista luovuutta ympärilleen sateenkaaren värein.

Omissa piireissäni luovuutta tavoitellaan ja luovia ihmisiä ihannoidaan. Ajatellaan luovuuden olevan jotain, joka pitää saavuttaa. Haluan rikkoa tämän ajattelutavan. Haluan näyttää, että kaikki ihmiset ovat luovia.

Mitä luovuus siis oikeasti tarkoittaa? Eksistentialismissa painotetaan jokaisen ihmisen ainutlaatuisuutta: kukaan ei voi olla samanlainen kuin joku toinen (Uusikylä 2012, 41). Tämä sama ajatustapa huokuu myös läpi Alexander-tekniikan (ks. 2.2).

Uusikylä (2012) toteaa itseään toteuttavassa luovassa prosessissa tuotteen laadun olevan vähäpätöinen seikka. Tärkeintä on lapsenomainen vapautuminen, havainnoiminen sekä itsekritiikin unohtaminen. Parhaimmillaan se on jopa leikkiä. Se on tervettä ja osa ihmisyyttä. (Uusikylä 2012, 41, 43.) Siis matka on tärkeämpi kuin päätepiste.

Luovuudessa on merkityksetöntä, kuka keksi tai ajatteli ensin. Uutuuden merkitys tulee vain ihmisestä itsestään. Mikäli toiminnassa ja sen ratkaisuissa on

ihmiselle uusia piirteitä, toiminta on luovaa. Näin siis jokainen ihminen on luova riippumatta vaikkapa koulutuksesta. (Uusikylä 2012, 49.) Kukapa ei aina silloin tällöin keksisi omia ruokareseptejä tai muita viihdyttäviä keinoja selvitä arjen askareissa?

Parhaimmillaan luovassa toiminnassa ihminen pääsee niin sanottuun flow-tilaan, jossa ajan käsite sekä tietoisuus omasta itsestään häipyvät ja ihminen on täysin keskittynyt omaan tekemiseensä. Ihminen toimii kuin ajattelematta ja kaikki tapahtuu itsestään. (Uusikylä 2012, 127.) Voi vaikkapa huomata uppoutuneensa koulutehtävän kirjoittamiseen tai palapelin kokoamiseen tuntien ajaksi.

Ryhmässä luovan toiminnan turvaa avoin ja luotettava ilmapiiri. Pakko, kuri, vertailu ja arvostelu syövät luovaa toimintaa tuoden ihmisiin pelkotiloja ja alemmuuden tunnetta. Riittää, että luovaan toimintaan pyritään ja siihen annetaan myös mahdollisuus. (Uusikylä 2012, 164–165.) Tämän vuoksi minusta onkin hyvin ristiriitaista arvostella taito- ja taideaineita numeroarvoilla.

### **3.1 Luova toiminta draamakasvatuksen silmin**

Käsittelen maisterintutkielmassani paljon draamakasvatusta ja sen työtapoja. Draamakasvatus on ollut lähellä sydäntäni jo yläkoulun ilmaisutaidon tunneista ja sitä mukaa ilmaisutaitopainotteisesta lukiosta lähtien. Minulle oli siis itsestään selvää hakeutua draamakasvatuksen opintoihin yliopistossa.

Draamakasvatus on vapauttavaa ja rohkaisevaa. Draamassa mikään ei ole väärin, mikä onkin draaman vahvuus koulumaailmassa. Niin moni oppiaine perustuu oikean oppimiseen, tekniikoiden ja kaavojen hallitsemiseen sekä ulkoa opetteluun. Draamakasvatuksessa opitaan elämästä tiedostamatta. Siinä opitaan ilmiöistä, muista ihmisistä ja ennen kaikkea itsestään. Näillä perustein draamakasvatus on luonteva tapa käsitellä luovuutta ja luovaa ilmaisua.

Draamakasvatuksessa edellä mainitut luovan prosessin määritelmät ja edesauttajat toteutuvat täysin. Heikkinen (2004; 2005) kuvaa draamakasvatuksen peruseriaatteiden olevan omien rajojen kokeilu ja virheiden olemattomuus. Draamakasvatuksessa luodaan todellisuutta muistuttavia fiktiivisiä tilanteita, ”mahdollisuuksien tiloja”, joissa oppilas pääsee kokemaan ja kokeilemaan eri

tilanteita, rooleja ja tunnetiloja. Yhdessä tekeminen, muiden tarkkaileminen, toiminnan tavoitteellisuus, kokeileminen ja reflektointi ovat draamakasvatuksen perusta. (Heikkinen 2004, 116 – 117; Heikkinen 2005, 36.)

Draamakasvatuksessa yhdistyvät oppiminen, taide sekä tutkiminen. Draamakasvatuksessa on pohjalla konstruktivistinen oppimiskäsitys, jossa oppilas pääsee testaamaan ennakko-oletuksiaan ja sitä mukaa luo omia merkityksiään ilmiöille (Heikkinen 2005, 33, 37). Siinä opitaan omasta itsestä, muiden kanssa työskentelystä sekä tilanteisiin heittäytymistä (Heikkinen 2004, 120; Heikkinen 2005, 39).

### **3.1.1 Draamakasvatuksen peruspalikat - leikki lähtökohtana, reflektio kaiken kruunaajana**

Tärkeimpiä draamakasvatuksen lähtökohtia on leikki. Leikki tuo energiaa ja siten se ohjaa oppimista. (Heikkinen 2004, 48.) Heikkinen (2005, 33) toteaa draaman muodon olevan leikillistä mutta toisaalta draaman tarkoitus on vakava. Puhutaan siis vakavasta leikillisyydestä, jossa luova toiminta, leikki sekä oppiminen yhdistyvät.

On olemassa mustia ja valkoisia leikkejä. Mustat leikit ovat lasten itse keksimiä leikkejä, jotka ovat edellytys lapsen luovuuden kehitykselle, määrittää Heikkinen (2004). Sen sijaan valkoiset leikit ovat aikuisten rakentamia leikkejä, joiden tarkoitus on opettaa lasta aikuisen maailman sääntöihin. Draamakasvatuksessa pitäisi pyrkiä sekä valkoisiin että mustiin leikkeihin. Pedagogisen lähestymisen lisäksi myös leikkien säännöt tekevät leikistä niin sanotusti vakavaa. (Heikkinen 2004, 55 – 57.) Jotta leikki siis toimii, on leikittävä ohjeiden mukaan.

Heikkinen (2004) luonnehtii draamakasvatuksen leikillisyyttä siten, että itse leikki on vapaaehtoista hupia ja oppiminen on leikin sivutuote. Leikkiessään ihminen oppii elämään arkea. Se kehittää esimerkiksi ajattelua, ongelmanratkaisua ja luovuutta. (Heikkinen 2004, 57.) Itse asiassa musisoiminen on täydellistä leikkimistä, sillä se tapahtuu tiettyjen sääntöjen mukaan, se on järjestystä sekä säännöllisesti vaihtelevaa ja se vie kuulijat ja esittäjät aivan toiseen maailmaan, mikä tuottaa iloa (Heikkinen 2004, 69).

Leikkiin liittyy aina kokeileminen, ratkaisujen löytäminen sekä rajojen rikkominen. Vehkalahti (2006, 21) painottaa draamassa olevan tärkeää päästä kokeilemaan vääriä ratkaisuja - "virheitä". Heikkinen (2005, 191) tätä mukaillen kuvaa mokaamisen olevan osa vakavaa leikillisyyttä, mutta mokaamisen pelko hävittää leikillisyyden. Mokaamisen ja virheiden tekemisen voidaan myös katsoa koko elämään kuuluvaksi, sillä elämä on yhtä opettelua ja me opimme virheistä (Østern 2017, 39). Itse haluaisin ajatella, ettei koko sanaa *virhe* ole olemassakaan etenkin silloin, kun on kyse luovasta toiminnasta.

Leikki ei ole ikinä valmista. Sen muuttuu ja sen sisällä luodaan uutta. Tätä tarkoitetaan keskeneräisyyden estetiikalla. Heikkinen (1996) kuvaa keskeneräisyyden estetiikan luonnetta siten, että prosessilla ei ole yhtä tiettyä merkitystä tai tavoitetta – lopputulos voi vaihdella ryhmästä riippuen ja se on aina juuri se oikea. Tärkeintä on, että prosessin merkitys tulee ryhmästä käsin. (Heikkinen 1996, 47.) Prosessi on siis tavallaan keskeneräinen siihen ryhtyessä, mutta se voi olla keskeneräinen yhä lopettaessakin. Prosessiin ryhtyessä ei myöskään koskaan tiedä, mitä tulee vastaan. Tästä kumpuavan epätietoisuuden sietämistä on myös hyvä harjoitella.

Vakavan leikillisyyden lähtökohtana on tietoisuus leikistä: leikkiessämme tiedämme leikkivämme (Heikkinen 2004, 65). Vaikka draamassa siis liikutaan fiktiivisessä maailmassa, todellinen maailma ei katoa. Heikkinen (2004) kutsuu tätä ilmiötä esteettiseksi kahdentumiseksi. Esteettisessä kahdentumisessa todellisuus ja kuvitteellisuus kohtaavat ja kulkevat käsi kädessä. Esteettisessä kahdentumisessa merkittävää on tietoisuus siitä, että fiktion roolit, todellisuus ja aika eroavat reaali maailmasta. (Heikkinen 2004, 102–103.)

Esteettinen kahdentuminen on merkittävää draamakasvatuksessa, sillä siinä piilee koko draaman oppimispotentiali. Tietoisuus leikistä antaa luvan kokeilla ja tutkia asioita uudessa tilanteessa, ympäristössä tai roolissa, joita voi myös muuttaa haluamaansa suuntaan. (Heikkinen 2004, 105.) Roolissa ollessa myös todellinen minä pyörittelee asioita vinhaa vauhtia mielessään. Täten leikkiä pystyy tarkastelemaan sekä sisältä roolin näkökulmasta että ulkopuolelta todellisen minän kautta.

Esteettisen kahdentumisen lisäksi draaman oppimispotentiali syntyy reflektiosta. Reflektio tarkoittaa toiminnan jälkeen tapahtuvaa itsetutkiskelua omasta kokemuksesta ja siihen liittyvistä ajatuksista. Sen tarkoituksena on löytää uusia

näkökulmia ja toimintatapoja. (Heikkinen 2004, 128.) Olennaista reflektiossa on myös toisten kokemusten ja ajatusten kuunteleminen, sillä muiden käsitykset tuovat uusia näkökulmia omiin mielipiteisiin (Heikkinen 2005, 38). Toisin sanoen leikin jälkeen rooli ja todellinen minä kohtaavat, josta syntyy ajatusprosessi: Mitä tapahtui? Miksi tapahtui? Mitä siitä seurasi? Vastaukset löytyvät juuri leikitystä leikistä siitä syntyneistä omista kokemuksista ja tuntemuksista.

Reflektioon ohjataan yleensä purkutilanteen avulla. Purku voidaan käydä läpi yksittäisen harjoitteen jälkeen muutaman kysymyksen kautta tai vaikka koko draamasession jälkeen. Tärkeintä on, että oppilas ohjataan miettimään omia kokemuksia sekä havainnoimaan kehoaan ja tunteitaan. (Vehkalahti 2006, 71 – 73.)

### **3.1.2 Draamasopimus oppimisympäristön pohjana**

Draamassa tutkiminen, kokeileminen ja kokeminen vaativat turvallisen ja vastaanottavaisen ilmapiirin koko ryhmään (Heikkinen 2004, 143). Tavoitteena on virheiden hyväksyminen, joka onnistuu vain sellaisessa oppimisympäristössä, jossa jokaiselle annetaan lupa tehdä virheitä ja se on turvallista (Busi 2017, 17).

Uusikyläkin (2012, 165) painottaa ryhmässä tuomitsemisen ja pilkkaamisen olevan tunne-elämässä jopa ruumiillista rankaisua vahingollisempaa, minkä vuoksi aikuisen vastuu on estää tämänkaltainen pahoinpitely. Draamakasvatuksen piirissä kyseinen estäminen tapahtuu draamasopimuksen avulla. Draamasopimus on nimensä mukaan sopimus yhteisistä pelisäännöistä.

Draamasopimuksessa määritetään toiminnalle raamit, jotka tukevat turvallisuuden tuntua ryhmässä. Lisäksi siinä annetaan vapaus kokeilemiseen ja tutkimiseen. Draamasopimuksen muoto on vapaa, kunhan koko ryhmälle on selkeää, mitä se sisältää ja mistä koko draamassa on kysymys. (Heikkinen 2004, 90 – 91, 96.)

Sääntöjen sopimisen lisäksi draamasopimuksessa ryhmä sitoutuu työskentelyyn. Tämä onkin mittaamattoman tärkeää, sillä draaman yksi kulmakivistä on yhteistyö. Yhteistyö sujuu parhaiten silloin, kun kaikki puhaltavat yhteen hiileen, yhteisen päämäärän hyväksi. (Heikkinen 2004, 92, 96.) Vakavan leikillisyyden periaate syntyy siis jo draamasopimuksesta.

Ehkäpä tärkein seikka draamasopimuksessa on vapaaehtoisuuden periaate. Heikkinenkin (2003, 132) korostaakin, että draamasopimukseen on aina sisällytettävä

kohta, joka antaa luvan tulla ryhmään sekä poistua ryhmästä halutessaan. Mihinkään pakottaminen tai pakottautuminen ei tuo luovuudelle, avautumiselle ja uuden oppimiselle mitään lisäarvoa – päinvastoin. Vapaaehtoisuus luo työryhmään luottavaisen ilmapiirin, jossa on hyvä osallistua draaman työtappoihin. (Vehkalahti 2006, 41.)

Draamasopimus luo turvallisuutta sekä ryhmän sisälle että opettajan ja oppilaiden välille (Heikkinen 2004, 96). Uusikylän (2012) mukaan luovassa toiminnassa opettaja onkin auktoriteetin sijaan oppilaan yhteistyökumppani. Luovuuden kannalta parasta on, jos opettaja kunnioittaa oppilaitaan sekä omaa epätäydellisyyttään. Lisäksi opetuksen tulisi tähdätä nimenomaan oppilaiden oppimiseen eikä arviointiin päästäkseen eroon niin sanotusta suoritussyndroomasta, jossa oppilas pyrkii erinomaisuuteen sekä virheettömyyteen palkkionaan opettajan kehuja ja kiitokset. (Uusikylä 2012, 172.) Heikkinenkin (2004, 127) kuvaa opettajan olevan ensisijaisesti oppimisen ohjaaja, jonka rooli muodostuu oppilaiden tarpeista.

Jokaisen luovan toiminnan opettajan tai ohjaajan perusedellytys siis on saada luottamus ryhmäläisten sekä koko ryhmän ja ohjaajan välille, mikä vaatii ohjaajan ja ryhmän yhteistyötä (Vehkalahti 2006, 59).

### **3.2 Luovat työtavat opetuksessa**

Tässä luvussa tarkastelen muutamia helposti lähestyttävistä tapoista sisällyttää draamaa omaan opetukseen. Näissä menetelmissä näkökulmani on ääni-ilmaisussa, joskin nämä työtavat sopivat kaikkeen muuhunkin. Käsittelen draamaa opetuksessa yleisesti ja nostan esille muun muassa improvisaation sekä tunnekasvatuksen piirteitä. Improvisaatioon kytkeytyy mainiosti myös roolityöskentely. Rooliin heittäytyminen voi auttaa oppilasta saavuttamaan uusia tapoja ilmentää itseään. Olen nimittäin huomannut olevan helpompaa ohjata ääntä enemmän mielikuvien kuin täyden tekniikkateorian avulla. Kaikki kuitenkin osaavat heittäytyä, kunhan antaa tarpeeksi samaistuttavan tilanteen tai tunteen.

Olkkonen (2013) puoltaa tätä ajatusta. Hän jopa vastustaa äänenkäytön oppaiden kautta oppimista, sillä niiden avulla opitaan nimenomaan pelkästään

mekaanista äänentuottoa vangiten oppijan vain yhteen muottiin. Äänenkäytön oppaista jää puuttumaan täysi ymmärrys sekä oppijan itseohjautuvuus, jotka ovat edellytyksiä äänenkäytön oppimisessa. Ylipäänsä Olkkonen pitää äänenkäytön opetuksessa reflektiota, oppijälähtöisyyttä sekä absoluuttisen totuuden ja oikein tekemisen olemattomuutta tärkeinä lähtökohtina. (Olkkonen 2013, 109–110.) Näin ollen siis koko draamakasvatuksen luonne ja sen filosofiat voidaan sovittaa erinomaisesti äänenkäytön opettamiseen. Olkkonen (2013, 101) tuo esille, että ihmisen ääni on loppujen lopuksi moniaistillinen, ruumiillinen ja kokonaisvaltainen kokonaisuus – aivan kuten draamakasvatuskin.

Olkkonen (2013) on listannut väitöskirjassaan peräti 11 piirrettä, jollainen opetus tukee äänenkäytön kehittymistä. Hetken listaa tarkasteltuaan voikin huomata kyseisten piirteiden olevan myös draamakasvatuksen piirteille tyypillisiä.

”Tämän tutkimuksen perusteella äänenkäytön opetukselle ja puhetaidon kehittymiselle on eduksi, jos se on:

1. sosiaalista.
2. toiminnallista.
3. kokonaisvaltaista ja moniaistista.
4. oman kehon havainnoinnista lähtöisin olevaa.
5. kuulemisen ja tuntemisen tasapainon pyrkivää.
6. kommunikaatiota, vuorovaikutusta ja keskeneräisyyttä korostavaa.
7. havaintokokemusta korostavaa.
8. tietoisuutta ja läsnäoloa kehittävä.
9. eettisten, esteettisten, taiteellisten, kulttuuristen ja sosiaalisten tekijöiden tasapuolista huomioon ottamista.
10. kokemuksen ymmärtämistä kehittävä.
11. taiteellista tietämistä.” (Olkkonen 2013, 176.)

Ylipäänsä Olkkonen (2013) kannustaa sisällyttämään draamakasvatuksen lähtökohtia ääniharjoituksiin. Draaman tuomat leikki, ilo ja mielikuviutus auttavat esimerkiksi löytämään aktiivisen mutta rennon kropan, joka on äänen käyttöön tärkeä pohja. Leikkiin innostuneena ihmisen äänenkäyttö onkin yleensä selkeämpi, kirkkaampi sekä vaivattomampi. (Olkkonen 2013, 102.)

Pureudutaan seuraavaksi muutamaan draamakasvatuksen työtapaan. Draamassa leikkisyys on vahvasti yhteydessä improvisaatioon, jonka avulla opitaan muun muassa ryhmässä työskentelystä, epätäydellisyyden kunnioittamisesta, keskeneräisyyden sietämisestä sekä virheiden teosta ja niihin suhtautumisesta

(Olkkonen 2013, 99). Improvisaatio voi alkuun kuulostaa jännittävältä mutta kunhan sen lait ja säännöt pitää mielessään, huomaakin improvisaation olevan vain hetkeen heittäytymistä – kokeilemista.

Kuten aiemmin tuli ilmi, mokaaminen ja virheiden tekeminen ovat osa leikkiä (ks. 3.1.1). Heikkisen (2005) sanoin mokaaminen voidaan määritellä jopa improvisaation kulmakiveksi – tai vielä paremmin filosofiaksi. Mokaamisen pelko kahlitsee, kun taas mokaamisen ilo vapauttaa tutkimaan ja heittäytymään. (Heikkinen 2005, 191.) Toisin sanoen edelleen mokaamisen salliminen on erittäin suotavaa myös improvisaation maailmassa.

Improvisaatioteatterin edelläkävijä Keith Johnstone (1996) kuvaa improvisoimista kuvitteluksi. Kun mokaamisen pelko on selätetty, tulisi kuvittelun olla yhtä helppoa kuin havaitsemisen. Improvisoinnin perustana on omana itsenään oleminen. Teeskenteleminen sekä pakosti keksiminen eivät ruoki samalla tavalla luovaa toimintaa kuin itsestäänselvyydet. *“Mitä itsestään selvempi hän (improvisoiija) on, sitä omaperäisemmältä hän vaikuttaa.”* (Johnstone 1996, 79, 87.) Jälleen kerran siis olemalla oma itsensä improvisoiija pääsee jo pitkälle.

Toinen tärkeä seikka improvisoinnissa Johnstonen (1996) mukaan on sanoa kyllä – eli hyväksyä toisten ideat. Ideoiden tyrmääminen kielii yleensä turvattomuuden tunteesta. Toisten ideoihin kieltäytymisellä ihminen pyrkii saamaan kontrollin itselleen ja sitä mukaa pelastamaan itsensä nöyryytykseltä. Johnstone vertaa kuitenkin kieltäytymistä *“hukkuvaan mieheen, joka vetää pelastajansa mukanaan veden alle”*. (Johnstone 1996, 91 – 92.) Veteen hukkumiselta vältytään siis hyvällä ryhmähengellä. Luotettava ja turvallinen ilmapiiri saavat ihmeitä aikaan.

Äänenkäytön näkökulmasta improvisoinnin tehtävänä on poistaa puhumisen pelkoa, *“ilmaisullista epätarkoituksenmukaisuutta”* sekä *“vuorovaikutusta estävää kontrollia”* (Olkkonen 2013, 99).

Toinen draamallinen keino leikitellä ilmaisulla on tunteiden ilmaiseminen. Eri tunnetiloihin heittäytyminen on osa improvisaatiota. Käytän kuitenkin kokoamassani harjoituspaketissani paljon tunneilmaisua hyväkseni, minkä vuoksi nostan sen myös tässä esille. Minusta tunteet ovat hyvä ja helppo tapa lähteä heittäytymään rooliin, kunhan tunteet ovat samaistuttavia. Tunteita nimittäin lähestytään oman elämän kautta. Mikäli ei ole ennen kokenut tiettyä tunnetta, on siihen vaikea heittäytyäkin.



Tunteista tehokkaimmat äänentuoton kannalta ovat suru ja ilo, sillä niihin liittyvät itkeminen ja nauraminen. Ne ovat laulamisen ohella ihmisen elämässä jo vauvasta lähtien. Muita samankaltaisia tunteita ei ole, sillä puhe ja sanat ovat korvanneet monet tunteiden ilmaisumahdollisuudet. (Aalto ja Parviainen 1985, 10.) Ilo ja suru ovat siis vallan mainioita tunteita lähteä kohti tunneilmaisun saloja.

Mikäli luovat työtävät musiikin opetuksessa kiinnostaa enemmän, kannattaa myös tutustua Jaques-Dalcrozen pedagogisiin näkemyksiin. Hänen pedagogiikkansa lähtökohtia ovat kuunteleminen, liike ja improvisointi. Kyseisen näkemyksen tavoitteena on saada oppilas itse kokemaan ja löytämään siten, että muun muassa aistit, ajattelu ja tunteet ovat kaikki keskenään vuorovaikutuksessa. (Juntunen 2011, 57.)

### **3.3 Luovuus ja äänenkäyttö opetussuunnitelmissa**

Miten luova ilmaisu ja äänenkäyttö näkyvät sitten opetussuunnitelmissa? Nykyisessä perusopetuksen opetussuunnitelmassa (POPS 2014, 100) painotetaan itseilmaisun ja luovan toiminnan merkitystä jo alkuopetuksesta lähtien. Siinä musiikki ja draama määritellään työvälaineiksi ohjata oppilasta vuorovaikutukseen, omien tunteidensa ja mielipiteidensä ilmaisuun sekä oman kehonsa arvostamiseen ja hallitsemiseen. Kaikella tällä tavoitellaan oppilaan ihmiskäsityksen ja maailmankuvan muodostumista sekä oman paikkansa löytämistä. (POPS 2014, 21, 15.)

POPS (2014) mainitsee kaikilla luokka-asteilla musiikin opetuksen tavoitteeksi luontevan äänenkäytön ja laulamisen sekä ylipäättään äänen ja ääniympäristön hahmottamisen ja kokemisen. 7.-luokalta lähtien oppilasta puolestaan ohjataan ylläpitämään jo opittuja äänenkäyttö- ja laulutaitojaan. (POPS 2014, 141, 263, 422.)

Sen sijaan lukion opetussuunnitelman perusteissa (LOPS 2019) todetaan, että opiskelijalle tarjotaan tilaisuuksia kokeilla musiikillisia ilmaisutapoja sekä käyttää mielikuvitusta. Tavoitteeksi puolestaan mainitaan pelkästään laulutaidon kehittäminen eikä enää äänenkäyttöä ylipäänsä. (LOPS 2019, 339, 341.)

Draama taasen määritellään opetussuunnitelmissa vain työvälineeksi etenkin kielten opettamisessa. Lisäksi draama mainitaan valinnaisaineena sekä lukiossa teatterin lukiodiplomin suoritusmahdollisuutena. (POPS 2014; LOPS 2019.)

Opetussuunnitelmissa tuntuu siis olevan ristiriita. Niissä nähdään itseilmaisun ja luovan toiminnan merkittävyydet mutta luova ilmaisu määritellään enemmän työvälineeksi kuin tavoitteeksi. Opetussuunnitelmissa tuodaan esille äänenkäyttö ja laulaminen muttei ääni-ilmaisua.

Olkkonen (2013) onkin huolissaan puhetaitojen ohjaamisen puuttumisen opetussuunnitelmissa. Hän nostaa esiin ristiriidan, jossa puhetaito kuuluu kaikille aloille mutta sen pedagogiset toimintaperiaatteet ovat olemattomat eikä sitä opeteta kouluissa juuri lainkaan. Hän määrittelee väitöskirjassaan draaman ja äänen kuitenkin kansalaistaidoiksi ja korostaa myös äänen opetuksen olevan osa draaman opetusta. (Olkkonen 2013, 15, 23.)

Perus- ja lukio-opetuksen opetussuunnitelmien lisäksi tutkiskelin, miten taiteen perusopetuksen yleisen ja laajan oppimäärän opetussuunnitelmissa (TOPSy 2017; TOPSI 2017) käsitellään luovaa ilmaisua ja äänenkäyttöä. Tarkastelin erityisesti musiikin opetusta sekä teatteritaidetta, sillä ne ovat lähimpänä aiheitani. Aivan alkuun taiteen perusopetuksen tehtäväksi oli määritelty muun muassa oppilaiden luovan ajattelun tukemista (TOPSy 2017, 10). Laajan oppimäärän yleisiksi tehtäviksi oli puolestaan määritelty oppilaan omaehtoisen ilmaisun vahvistaminen sekä luovan ajattelun kehittäminen (TOPSI 2017, 10). Nämä olivat oikein hyviä merkkejä.

Jo varhaisiän musiikkikasvatuksessa TOPSy (2017) painottaa luovuuden kehittämistä. Musiikin yhteisten opintojen tavoitteisiin oli puolestaan sisällytetty oman instrumentin hyvä tuntemus, musiikilliseen ilmaisuun ohjaaminen, oppilaan rohkaisu tuoda esille omia ideoita sekä tutustuttaminen erilaisiin ilmaisukeinoihin. Musiikin teemaopinnoissa toistuivat samat tavoitteet, joskin tavoitteisiin oli lisätty esimerkiksi oppilaan ohjaaminen kohti improvisointia. Sen sijaan aikuisten musiikin opetuksen tavoitteissa ei ollut minkäänlaista mainintaa luovasta toiminnasta. Musiikin opetuksen työtavoiksi ei määritelty mitään tiettyä. Työtapojen valinnassa kuitenkin huomio kiinnitetään monipuoliseen työskentelyyn. (TOPSy 2017, 41 – 44.)

TOPSI:ssä (2017) toistuvat samat piirteet. Varhaisiän musiikkikasvatuksessa ja musiikin perusopinnoissa on yhdeksi tavoitteeksi määrätty oppilaan luovan ajattelun

kehittäminen. Sen sijaan syventävissä opinnoissa on hyvin löyhät tavoitteet, jotka on jätetty koulutuksen järjestäjän tarkemmin määriteltäviksi. Kuitenkin syventävien opintojen tavoitteissa mainitaan musiikillisen ilmaisun syventäminen, musiikki ilmaisun välineenä sekä rohkaisu improvisoimiseen ja itse tekemiseen. (TOPSI 2017, 47–50.)

Teatteritaiteen saralla opetussuunnitelmissa (TOPSy 2017; TOPSI 2017) puolestaan painotetaan oppilaan aktiivista toimijuutta ja omaehtoista tekemistä, omaa tulkintaa sekä taitojen ja tietojen kehittämistä. Varhaisiässä tavoitteena on lapsen rohkaisu itsensä ilmaisuun leikin kautta. (TOPSy 2017, 60; TOPSI 2017, 70.) Itse asiassa sana *leikki* oli esillä vain varhaisiän harrastuksissa - ainoana poikkeuksena olivat mediataiteet, joiden yhdeksi työtavoiksi leikki oli määritelty (TOPSy 2017, 39; TOPSI 2017, 45).

Teatteritaiteen opintojen tavoitteiksi oli yleisessä oppimäärässä todettu muun muassa ohjaaminen kokonaisvaltaiseen ilmaisuun, kannustaminen luovaan toimintaan ja kokeiluun, oman itsensä reflektointi sekä vahvuuksien löytäminen itsestään. Puhe ja äänenkäyttö oli määrätty teatteritaiteen keskeisiksi sisällöiksi. Työtavat puolestaan sisälsivät pitkälti kokeilemisen sekä oman ilmaisun harjoittelun. (TOPSy 2017, 61–63.) Laajan oppimäärän teatteritaiteen opinnoissa todetaan tavoitteiksi samoja asioita kuin yleisessä oppimäärässä. Samoin perusopintojen sisällöissä mainitaan puhe ja äänenkäyttö. Syventävien opintojen sisällöissä niitä ei ole mainittu. (TOPSI 2017, 71–74.)

Jälleen ääni-ilmaisua ei esiinny edes taiteen perusopetuksen opetussuunnitelmassa. Äänenkäyttö ja puhe mainitaan vain teatteritaiteessa. Musiikin opetuksessa oman instrumentin hallinta liittyy toki laulajilla vahvasti omaan äänen mutta muuten ei siitä ole mitään mainintaa.

Kaiken kaikkiaan luovaa ajattelua ja tekemistä pääsee harjoituttamaan ja toteuttamaan ainoastaan taiteen perusopetuksessa. Ongelmana on kuitenkin, että taiteen perusopetukseen hakeutuminen vaatii aikaa ja rahallisia resursseja, joita kaikilla ei ole. Lieneekö tästä kumpuavan ajatus siitä, että luova ihminen on muita ihmisiä korkeammalla? Hänen perheellään on vain sattunut olemaan kiinnostusta ja varaa antaa lapselleen mahdollisuus harrastaa taidetta, jonka avulla luova ajattelu on kehittynyt.

Siispä on erityisen tärkeää, että luovaa ilmaisua harjoitettaisiin koulussa - peruskoulusta toiselle asteelle, ja mieluiten siitäkin vielä pidemmälle. Luovan ilmaisun pitäisi minusta olla koko ajan läsnä ihmisen elämässä. Muuten virheiden pelko kasvaa liian suureksi ja itsensä ilmaiseminen muuttuu mahdollisuudesta möröksi.

## 4 DRAAMAN KÄYTTÖ MUSIIKINOPETUKSESSA

Niin kuin olen jo maininnut, musiikintunneilla äänenkäyttö liittyy pitkälti laulamiseen (ks. luku 3.3). Laulaminen on yksi ääni-ilmaisun tapoja ja sen vuoksi onkin suotavaa, että musiikintunneilla lauletaan. Näin oppilas pääsee harjoittelemaan oman äänensä käyttöä.

Laulaminen on ihmiselle luonnollista. Saraste (2006) toteaaakin laulun sijaitsevan paljon varhaisemmassa vaiheessa kehittyneissä aivomme osissa kuin puhe. Tämä näkyy esimerkiksi pienen lapsen kehityksessä, sillä lapsi oppii laulamaan paljon aikaisemmin kuin puhumaan. (Saraste 2006, 123.) Valtasaari (2017, 15) täsmentää vielä laulun ja ääntelyn olevan ihmisen ensimmäinen keino viestiä. Ääni-ilmaisu voi siis hyvin lähteä laulamisesta liikkeelle.

Laulamisen merkitys ihmiselle on muutenkin hyvin moninainen. Laulamisesa yhdistyvät kehon fyysisyys sekä mielen eri toiminnat kuten havaitseminen, muistaminen sekä oppiminen. Laulaminen on sekä yksilöllistä että yhteisöllistä ja ihan vian puhdasta musisointia – taidetta. (Lindeberg 2005, 30.)

Myös puhetekniikka on tärkeää laulamisesa. Saraste (2006) huomauttaakin, että laulamisen helppoutta voidaan hakea puheen avulla. Kun laulaja on antanut äänensä tulla vapaasti puheen avulla, voi hän sen jälkeen soveltaa samaa laulamisesa. (Saraste 2006, 158.)

Äänenkäyttöä voidaan harjoitella myös musiikkiliikunnan avulla. Nenonen (2018) tarkasteli tutkimuksessaan musiikkiliikunnan vaikutusta ilmaisuun ja sitä kautta laulamisesa. Peruspohjana hän piti ihmisen kokonaisvaltaisuutta sekä äänen ja liikkeen luontaista symbioosia. Hän sanoo liikkeen virittävän laulua sekä laulun virittävän liikettä, jolloin huomion keskipisteenä on laulamisen ja oikein tekemisen sijasta elämyksessä ja omassa kehossa, mikä tuo hyvänolontunnetta ja iloa ihmisesa. (Nenonen 2018, 14, 16.)

Kokoamassani opetuspaketissa ei lauleta, vaikka laulaminen onkin musiikinopettajalle ja musiikintunneille ominaista. Sen sijaan halusin päästä kokeilemaan vaihtoehtoisia työtapoja, miten ääni-ilmaisua voisi harjoituttaa.

## 4.1 Opetuskokonaisuus

Tutkielmani tarkoituksena on minulla ollut myös koota opetuskokonaisuus (liite 1A – C), jossa harjoitellaan oman äänen ulottuvuuksien etsimistä ja käyttämistä draaman keinoin. Tässä luvussa pureudun hieman tähän opetuskokonaisuuteen. Tarkempuna opetuspaketti löytyy liitteistä 1A – C ohjeineen sekä perusteluineen.

Olen rakentanut paketin 7.-luokkalaisille, joille draaman työtavat ovat vielä vieraita. Harjoitteet ovat kuitenkin toimivia monen tasoisille ja ikäisille oppilaille – miksei aikuisillekin. Opetuskokonaisuutta voi tarkastella liitteistä, jonne olen taulukoinut kunkin harjoitteen kulun, tavoitteen ja perustelun, miksi olen valinnut kyseisen harjoitteen pakettiin. Perustelut pohjaan luvuissa 2 ja 3 käsiteltyihin tietoihin.

Opetuskokonaisuus jakautuu kolmeen 20–30 minuuttia kestäväään harjoitussessioon. Olen koonnut paketin kohderyhmääni ajatellen, mutta sitä voi käyttää ja soveltaa mille tahansa ryhmälle. Kohderyhmäni koostuu 15 oppilaasta. Ryhmässä on kaksi lauluharrastajaa ja yksi teatteriharrastaja ja muille oman äänen käyttö sekä draaman keinot ovat vieraita. Tämän vuoksi opetuskokonaisuudessa lähdetään liikkeelle helpoista ja matalan kynnyksen harjoitteista. Vehkalahtikin (2006, 69) toteaa olevan yleistä aloittaa helpommista harjoituksista ja sitä mukaa edetä vaikeampiin.

Jokainen harjoitussessio alkaa lämmittelyllä. Lämmittelyissä kiinnitetään huomiota sekä kehon ja äänen lämmittelyyn että mielen virittämiseen draamatyöskentelyä varten. Lisäksi toivoin lämmittelyjen rikkovan jäätä, koska tämä ryhmä oli uusi ja kokematon draaman maailmoissa (Vehkalahti 2006, 76). Käytän lämmittelyissä myös musiikkia apuna. Vehkalahti (2006, 78) korostaa heittäytymisen olevan helpompaa, mikäli taustalla on jotain ääntä. Loppujen lopuksi pidinkin musiikkia miltei koko ajan taustalla. Lopuksi draaman periaatteiden mukaan, jokainen sessio päättyy reflektioon tai pieneen purkuun (ks. 3.1.1).

Harjoitussessiot ovat hyvin tiiviitä, minkä vuoksi keskittyminen yhteen aiheeseen jää vähäksi. Opetuspaketti sessioineen tuokin lähinnä yleisen kuvan, mistä aloittaa ja mihin siitä jatkaa. Jokainen ryhmä on erilainen, minkä vuoksi tekemäni opetuskokonaisuus on yksi vaihtoehto ääni-ilmaisun opettamiseen. Minun ryhmäni oli esimerkiksi selkeästi tottunut opettajalähtöiseen opetukseen, minkä vuoksi pysyn pitkälti opettajalähtöisissä harjoitteissa. Harjoitteita on kuitenkin mahdollista soveltaa myös oppilaslähtöisiksi.

Ensimmäisellä tapaamiskerralla emme tehneet ryhmäni kanssa vielä harjoitteita vaan tavoitteena oli tutustua. Tutustutin oppilaat aiheeseeni ja pohjustin heille, mitä seuraavilla kerroilla oli tarkoitus tehdä. Samalla kerralla teimme myös draamasopimuksen (ks. 3.1.2). Koska olin ryhmäni kanssa niin vähän aikaa, koostin sopimukseen jo valmiit ehdotukset, jotka hyväksyitin oppilaille. Alla on taulukko draamasopimuksemme kohdista ja perustelut, miksi kyseiset kohdat ovat sopimuksessamme.

Taulukko 1. Draamasopimus

Teesi	Perustelu
Tee vain itseäsi varten.	Oppilas keskittää ajatuksensa omaan itseensä.
Heittäydy messiin omana itsenäsi.	On tärkeä ilmaista, että saa olla oma itsensä vahvuuksineen ja kehittämiskohteineen.
Yritä parhaasi.	Tärkeintä on yrittäminen, ei oikein tekeminen.
Kunnioita muiden rajoja ja myös omia. Tärkeää, että kaikilla on hyvä olla.	Tässä kohtaa täydensin sanallisesti oppilaille, että kaikki on vapaaehtoista. Kaikkia ryhmän jäseniä tulee kunnioittaa. Tämä koskee myös omaa itseään.
Tsemppaa kaveria.	Ryhmähengen tehostaminen.
Roolisina ei ole sama asia kuin sinä.	Tärkeä sanoittaa. Roolissa ja fiktiossa saattaa tapahtua mitä tahansa. On tärkeä erottaa todellisuuden ja fiktiivisen maailman raja.
Kysy ja kommentoi, jos siltä tuntuu.	Avoimuus ryhmässä ja ryhmän ja opettajan välillä.

Ensimmäisen session tavoitteena on jään rikkominen, tutustuminen omaan kehoon ja ääneen sekä rohkaisu draamatyöskentelyyn ja ylipäättään leikkiin. Sessio alkaa kehon lämmittelyllä ja mielen virittämisellä draamaan. Lämmittely alkaa siten, että jokainen saa olla yksin ja omassa rauhassa. Lopulta päädytään ottamaan kontaktia myös muihin. Rikotaan jäätä muutamalla draamaharjoitteella, minkä jälkeen keskitytään omaan kehoon ja äänentuottoon kehossa. Tarkastellaan hengitystä, luonnollista kehon ja pään asentoa sekä tukea. Pikkuhiljaa otetaan ääni mukaan harjoitteisiin. Loppuvaiheessa harjoitellaan myös tilanteeseen heittäytymistä. Lopuksi reflektoidaan omaa kokemusta kokemussanan avulla.

Toisen session lähtökohdaksi olen asettanut oman äänen ulottuvuuksien etsimisen. Lisäksi ensimmäisen session tavoitteet pitävät edelleen paikkansa – etenkin rohkaisu luovaan toimintaan. Jälleen kerran lämmittely avaa session, joskin nyt keskitytään enemmän omaan ääneen. Lämmittelyn jälkeen hypätään draaman maailmaan. Harjoitellaan heittäytymistä ja eläytymistä eri tunteiden ja mielikuvien avulla. Lopussa on reflektio omista tunteista. Käytin repliikkiharjoituksessa apunani Keski-Suomen draamaopettajat ry:n tekemiä repliikkikortteja ja reflektiossa yhdistyksen tekemiä tunnekortteja. Repliikit ja tunteet voi opettaja toki keksiä itsekin.

Kolmannessa ja viimeisessä sessiossa sovelletaan äänenkäyttöä luovaan toimintaan. Tavoitteena on lähteä kohti improvisaatiota. Improvisaatioharjoitukset tehdään matalalla kynnyksellä eivätkä ne vaadi esimerkiksi esiintymistä koko ryhmän edessä. Sessio aloitetaan lempeästi venyttelyllä, haukottelulla ja lopulta nauramisella. Harjoitellaan hengitystekniikkaa ja tuen saamista. Lämmittelystä päästään draamatyöskentelyyn, jossa käytetään paljon tunteisiin heittäytymistä hyväksi. Koska kyseessä on viimeinen kerta oppilaiden kanssa, oppilaat saavat vielä lopuksi turista toistensa kanssa, mitä ovat saaneet sessioista irti ja mitä on heille jäänyt mieleen.



## 4.2 Opetuskokonaisuuden ohjaaminen

Miten näitä harjoitteita kuuluisi sitten ohjata? Kynnys ottaa draamaa omaan opetukseensa saattaa nimittäin olla korkea, jos ei ole koulutusta tai omaa kokemusta taustalla. Ja kuten aiemmin on tullut esille, opettajan rooli on erittäin tärkeä esimerkiksi hyvän ilmapiirin saavuttamisessa (ks. 3.1.2). Tässä luvussa käyn läpi muutamia seikkoja, jotka opettajan kannattaa ottaa huomioon äänellisiä draamaharjoitteita ohjattaessaan. Onneksi kokemus opettaa myös opettajaa, joten kannustan vain rohkeasti kokeilemaan.

Ensinnäkin Olkkonen (2013) tuo esille, ettei äänenkäytön opettamiseen ole suorita ohjeita tai opetussuunnitelmaa. Tämän vuoksi opettajalla on hyvinkin vapaat raamit sisällyttää äänenkäyttö opetukseensa. (Olkkonen 2013, 27.) Hän itse opettaa äänenkäyttöä kehollisena ja ihmisen maailmaan kuuluvana ilmiönä. Hän keskittyy opetuksessaan oppilaan kokemuksiin, läsnäoloon, kehittymisen ja kasvun mahdollistamiseen sekä tiedostamiseen ja ymmärrykseen siitä, että ääni on iso osa ihmisen kokonaisuutta ja viestintää. (Olkkonen 2013, 174–175.)

Itse näen Olkkosen ajatukset niin, että ihmisen ääni on hyvin monipuolinen instrumentti ja on kytköksissä omaan kehoomme ja koko elämäämme (ks. luku 2). Lisäksi draaman oppien soveltaminen tuovat oppilaalle paljon erilaisia kokemuksia. Näin tämä kaikki kyteytyy siis yhteen. Opettajan on hyvä muistaa, ettei draamakasvatuksen alueella tehdä virheitä - ei myöskään opettaja.

Kuten kerron luvussa 3.1.2, on draamasopimuksen rakentaminen koko ryhmän kesken välttämätöntä. Sopimus tuo turvaa ja muuttaa opettajan roolin isosta auktoriteetista oppilaiden yhteistyökumppaniksi. Ajatus siitä, ettei välttämättä opettaja ole koko ajan vastuussa tai suurena tietäjänä, voi helpottaa draaman opettamista. Opettajakin saa kokeilla, epäonnistua ja oppia. Toisaalta ohjailevan opettajan roolikin saattaa tuottaa epävarmuutta. Koskaan ei tiedä, mitä tulee tapahtumaan, mikä on keskeneräisyyden estetiikkaa parhaimmillaan (ks. 3.1.1).

Koskinen (1990) korostaa, että ääniharjoituksissa oppilaan on unohdettava itsensä. Tätä hän perustelee sillä, että monesti ihminen alkaa liikaa tiedostamaan itsensä ja omat tekemisensä, jolloin äänestä saattaa tulla teennäinen. (Koskinen 1990,

50.) Aalto ja Parviainen (1985) puolestaan painottavat, että ääniharjoituksissa äänen on tultavat oppilaasta itsestään. Tällöin ääni on oppilaalle luonnollinen ja oman persoonansa mukainen. Ihmiselle luonnoton ja teennäinen ääni vain rasittaa ääntä. (Aalto ja Parviainen 1985, 11.)

Itsensä unohtamiseen ja oppilaslähtöisyyteen auttaa draama. Roolissa heittäytyminen ja siinä tekeminen auttaa unohtamaan omat rajansa. Samoin opettajan on osattava olla näyttämättä liikaa mallia oppilaille. On tärkeä antaa oppilaiden tehdä omat tulkintansa ja tehdä oman itsensä mukaan. Oppilaita kannattaa rohkaista sillä ajatuksella, että kaikki on oikein.

Tätä puoltaa ajatus siitä, että kuin oppilailla niin myös opettajalla täytyy olla mukanaan joo-asetus. Laukkanen ja Leino (1999) kuvaavat opettajan kielteisten ohjeiden ("älä", "ei") saavan oppilaan tarkastelemaan ja pelkäämään omia virheitään. Tämän seurauksena oppilas voi helposti mennä lukkoon. Siispä ohjeiden on hyvä olla myönteisiä ja kannustavia. (Laukkanen ja Leino 1999, 195.) Tämä sama pätee draamasopimusta laatiessa (vrt. "Tsemppaa kaveria!" ja "Älä naura toiselle!").

Opettajan on myös hyvä muistaa, että jokaisen oppilaan ääni on hänen omansa. Jokainen kokee asiat eri tavoin, minkä vuoksi eräs harjoite voi olla jollekin oppilaalle parempi kuin toiselle (Saraste 2006, 6). Samoin äänellä kokeilemista ei kannata pelätä. Äänen äärrirajoille vieminen vain tutustuttaa oppilaat omaan äänensä mahdollisuuksiin (Valkila 2014, 63).

Heittäytymisen ja luovan toiminnan ohella on hyvä muistaa luonnollinen äänentuotto. Riittää, että jokaisella sessiolla käydään aina hieman läpi esimerkiksi kehon asentoa, hengitystekniikkaa tai tuen saamista. Ääni on myös hyvä lämmitellä aina ensimmäiseksi. Pikkuhiljaa tekniikkaharjoitukset helpottuvat eikä niitä tarvitse enää ajatella niin paljoa (ks. 2.1.1). Sen sijaan voidaan keskittyä enemmän luovaan prosessiin.

Täytyy myös pitää mielessä arvioinnin näkökulma. Ääntä ei voida arvioida vakiomallin mukaan, sillä ääneen harjoittamisessa ja kehityksessä ei ole huippukohtaa. Ääni kehittyy ja muokkautuu ihmisen elämän tilanteiden mukaan – se on siis aina keskeneräistä. (Olkkonen 2013, 101, 170.) Lisäksi koska huipputasoa ei ole, on äänessä oltava aina mahdollisuus kehittyä. On myös tärkeää, että oppilas itse tietää seuraavan vaiheen saavuttaakseen sen helpommin. (Olkkonen 2013, 143.)

Loppujen lopuksi parhaimman lopputuloksen saa oppilaissa aikaan, jos opettaja vetää omalla tyylillään omana itsenään ja persoonanaan (Vehkalahti 2006, 50). Kun oppilaat huomaavat opettajan olevan oma itsensä epätäydellisyyksineen, on varmasti heidänkin helpompi näyttää oma itsensä. Myös liian tosissaan oleminen rikkoo luovaa toimintaa. Toisin sanoen ei muuta kuin kevein mielin heittäytymään, kokeilemaan ja oppimaan!

## 5 TUTKIMUSASETELMA

### 5.1 Tutkimuskysymykset

Tutkimukseni tarkoitus on saada selville, miten oppilasta voi luovien keinoin ohjata löytämään oman äänensä ulottuvuuksia ja potentiaalia sekä lisätä siihen ilmaisuvoimaa. Oma ääni on kytköksissä itseilmaisuun, jota minun mielestäni harjoitellaan koulussa aivan liian vähän. Tutkin, auttavatko luova toiminta, leikki ja heittäytyminen oman äänen löytämiseen, jolloin oppilas ei keskittyisi esimerkiksi tekniikkaan ja ”oikeisiin ääniin”. Heittäytyminen muun muassa erilaisiin tunnetiloihin on myös tunnekasvatuksen osalta merkittävää. Lisäksi luova toiminta ja improvisointi vapauttavat ihmisen kahleista sekä alentavat itsekritiikkiä.

Itseilmaisu on laaja aihe. Oman kiinnostusteni mukaan olen siis rajannut aiheen pelkästään ihmisen ääneen ja sillä ilmaisuun.

Näin ollen tutkimuskysymykseni ovat:

1. Miten oppilaita voi auttaa löytämään oman äänensä ulottuvuuksia?
2. Miten oppilaita voi ääni-ilmaisun kautta rohkaista luovaan toimintaan?

### 5.2 Tutkimusmenetelmä

Tutkimusaineistooni sisältyy kolme eri osaa: opetuskokonaisuus, oppilaille suunnattu kysely ja opetuksen videointi. Näin ollen tutkimusmenetelmäni ovat aineiston kokoaminen, havainnointi, jossa apunani käytän videotallennetta, sekä kyselyt. Havainnoinnista saan puhtaasti laadullista aineistoa ja kyselystä saan sekä laadullista että määrällistä dataa. Lisäksi menetelmiini kuuluu opetuskokonaisuuspaketti, jonka

olen itse koonnut tutkimustani ajatellen. Tätä harjoituspakettia perustelen paljon teoreettisessa viitekehyksessä.

Menetelmien valitseminen lähti muodostumaan aiheestani. Laadullisen tutkimuksen tekeminen oli selkeä valinta jo alusta lähtien, sillä luova ilmaisu ja luovuus ovat mielestäni liian kattavia ja moniulotteisia aiheita käsitellä pelkin numeroin. Halusin päästä näkemään ja kokemaan sekä omia että kohderyhmäni asenteita ja tuntemuksia. Päätin lähteä tekemään harjoitussessioita, joita ohjaisin yläkoulun musiikkiryhmälle samalla havainnoiden ryhmää ja sen toimintaa.

Halusin siis tutkia kohderyhmäni käyttäytymistä, johon havainnointi menetelmänä on erinomainen. Olisi lisäksi ollut aivan eri asia vain haastatella kohderyhmääni ja antaa heidän kertoa omin sanoin ajatuksistaan. Totuus tulee ilmi paremmin toiminnan kautta. (ks. Anttila 2006, 198.) Anttilan (2006, 190–192) sanoin menetelmäkseni muodostui aktiivinen osallistuva havainnointi, jossa pääkysymyksenä on ”Mitä tässä tapahtuu?”. Tämä kysymys kuvaa osuvasti havainnointiprosessiani.

Talletin sessiot myös videolle, jotta ne eivät jäisi pelkästään muistini varaan. Näin saisin kattavamman ja totuudenmukaisemman kuvan aineistooni. Koska videoin harjoitussessiot, menetelmäni oli strukturoimatonta havainnointia (Anttila 2006, 191).

Alkuun olin päättänyt, että ryhmän äänittäminen riittäisi – onhan tutkielmassani kyse ääni-ilmaisusta, jossa tarkastelun kohteena on ihmisen tekemät äänet. Lopulta päädyinkin videointiin. Videossa saisin sekä äänen että kuvan täydentämään tulkintaani (ks. Anttila 2006, 188). Ääni kuitenkin on niin suuressa vuorovaikutuksessa kehon kanssa (ks. luku 2). Erityisen herkullista olisi nimenomaan tarkastella kohderyhmäni kehonkieltä, eleitä sekä sosiaalisia suhteita, jotka pelkässä ääninauhassa jäisivät minulta pimementoon.

Halusin saada laadullisen aineistoni tueksi myös määrällistä aineistoa. Näin aineistoissani yhdistyisivät omat havaintoni laadullisena sekä oppilaiden kokemukset määrällisenä datana. Tällaista monimenetelmällisyyttä eli *triangulaatiota* käytetäänkin monesti hyväksi tutkimuksissa, jotta saataisiin luotettavampi aineisto kootuksi (Anttila 2006, 469).

Määrällinen tutkimusaineistoni on kyselyaineistoa, jossa kysyn tutkimuskohteeni mielipiteitä tai tuntemuksia ja asenteita aiheeseeni liittyen (ks. Anttila 2006, 182; Vehkalahti 2014, 11). Anttila (2006, 183) painottaakin kyselytutkimuksen sopivan parhaiten esimerkiksi yksittäisten tilanteiden tai olosuhteiden tarkasteluun sekä niiden vertailuun. Nimenomaan näihin pyrinkin kyselylomakkeillani.

Kyselylomakkeessa käytin enimmäkseen suljettuja kysymyksiä mutta mukaan mahtui myös avoimia kysymyksiä (ks. Vehkalahti 2014, 26). Avoimet kysymykset säästin etenkin lomakkeiden loppuun, jossa halusin kuulla esimerkiksi vapaan sanan kommentteja sessioistani.

Havainnoinnin ja määrällisen kyselyn lisäksi tutkimusmenetelmiini linkittyä kokoamani opetuspaketti. Ilman sitä en koko aineistoa olisi saanut edes kerättyä, minkä vuoksi paketti on merkittävä osa omaa tutkimusmenetelmääni.

### 5.3 Tutkimusaineisto

Tutkimusaineiston keräsin itse kokoamani ääni-draamaharjoituspaketin (ks. Liite 1) pohjalta. Tein kolmen session opetuskokonaisuuden, jossa painotettiin oman äänen etsimistä, leikkiä sekä luovaa ilmaisua. Sessiot ohjasin eräälle Keski-Suomen yläkoulun 7. luokan musiikkiryhmälle.

Ryhmästä kaikki eivät olleet samalla luokalla, sillä musiikkiryhmä oli kerätty useammasta eri luokasta. Ryhmästä 15 oppilasta osallistui tutkimukseen. Kaiken kaikkiaan tapasin ryhmää neljä kertaa. Kohderyhmäksi valitsin 7.-luokkalaiset, sillä tuossa iässä on äänenmurros hyvin paljon läsnä, mikä tekee ääniharjoitteiden tekemisestä minusta mielenkiintoista.

Ohjasin ryhmälle siis kolme draamasessiota, jotka myös videoin, jotta jälkepäin pystyisin havainnoimaan ryhmän toimintaa ja ilmapiiriä sessioiden aikana. Sitä en pystynyt niin tarkkaan toteuttamaan itse ryhmää ohjatessani. Videoiden ansiosta pystyin myös analysoimaan tulokset tarkemmin verrattuna pelkkään muistikuvaan.

Sessioiden jälkeen pienimuotoisen kyselyn, jossa selvitin tarkemmin yksittäisten oppilaiden tuntemuksia sessioita kohtaan. Kyselyistä sain myös välitöntä palautetta oppilailta. Viikkoa ennen ensimmäistä sessiota kävin tapaamassa oppilaita. Samalla tapaamiskerralla oppilaat vastasivat alkukyselyyn, jonka tarkoituksena oli saada tietoa oppilaiden taustasta ja harrastuneisuudesta ääneen ja draamaan liittyen. Näiden tietojen perusteella aloin rakentamaan sessioita ja opetuspakettia. Kyselyt tein Webropol-kyselyohjelman avulla.

Keräsin aineiston helmi-maaliskuun 2022 aikana. Tarkoitukseni oli käydä keräämässä aineistoa viikon välein, poikkeuksena tutustumiskerran ja ensimmäisen session väliin jäävä hiihtoloma. Kuitenkin sairastuin ensimmäisen ja toisen session välissä, minkä vuoksi näiden kertojen väliin jäi kahden viikon tauko.

## 5.4 Aineiston analyysi

Harjoitussessiot rakensin teoreettisen taustan sekä omien kokemuksieni pohjalta kolmen opetussession kokonaisuudeksi. Jokaisen session jälkeen suunnittelin seuraavan session sisällön, minkä avulla pystyin räätälöimään sessiot ryhmän tarpeiden mukaan.

Analysoin harjoitussessioita ja ryhmän osallistumista, jossa videoaineisto on ollut tärkeä tuki. Pelkän muistini varassa olisin nimittäin saanut paljon suppeamman aineiston käyttööni. Tarkoitukseni on ollut havainnoida oppilaiden aktiivisuutta, ryhmätyöskentelyä sekä yleistä ilmapiiriä sessioiden aikana. Näin sain yleisen kuvan ryhmän käytöksestä ja sessioiden toimivuudesta. Laadullisen aineiston analyysinä käytin siis observoinnin laadullista kuvausta eli deskriptiota (Anttila 2006, 232, 285).

Kyselyaineisto perustuu harkinnanvaraiseen näytteeseen (ks. Anttila 2006, 239) ja on pääosin kvantitatiivista, ja sen analysoin SPSS statistics -ohjelmalla. Käytin ohjelmaa järjestelläkseni aineiston yksittäisten oppilaiden mukaan, jolloin pystyin seuraamaan kunkin oppilaan kokemuksia sessio kerrallaan. Lisäksi käytin kyselyissä liukuasteikkoja, joiden tarkat arvot sain SPSS-ohjelmalla esiin. Määrällisen aineistoni analyysissä käytin pitkälti vastausten keskiarvoja, sillä halusin vastauksista yleistä kuvausta (Anttila 2006, 232).

Kyselyissä oli myös mukana joitakin laadullisia osioita, joissa oppilaat itse saivat omin sanoin kommentoida omia kokemuksiaan. Tällaisia vastauksia analysoin sisällön analyysin avulla (ks. Anttila 2006, 183; Tuomi ja Sarajärvi 2009, 103–104).

## 5.5 Tutkimuksen luotettavuus

Tutkimukseni on monimenetelmällinen, minkä vuoksi sain perusteellisen kuvan tutkittavasta aiheesta. Aineistoa kerätäkseni kokosin opetuspaketin, havainnoin kohderyhmäni tekemisiä harjoitussessioiden aikana ja jälkeensä videotallenteelta sekä teetätin neljä kyselyä. Jokaisessa näissä kolmesta menetelmästä piilee vahvuutensa ja heikkoutensa.

Ensinnäkin harjoitussessiot ja sitä mukaa koko opetuspaketin olen koonnut itse joko perustuen lähteisiin, kokemuksiini tai omaan intuitiooni. Joka tapauksessa paketti on rakennettu draamapedagogiikkaan vahvasti nojaten. Koskaan ei voi varmaksi tietää, sopiiko harjoite ryhmälle. Jokainen ryhmä on erilainen ja vasta harjoitusta kokeilemalla saa tietää, toimiiko se juuri tämän kyseisen porukan kanssa. Opetuspaketissani suurin osa harjoituksista toimi hyvin oman ryhmäni kanssa. Tiedostin muutaman riskialttiin harjoitteen mutta halusin silti kokeilla niitä täysin oman oppimiseni vuoksi. Kyseiset harjoitteet eivät kovin luontevasti toimineet tämän ryhmän kanssa. Se ei kuitenkaan kerro siitä, että harjoite olisi huono. Se ei vain sopinut minun ryhmälleni juuri sillä hetkellä.

Kyselyt puolestaan olen laatinut harjoitussessioita ajatellen ja ne on kohdennettu niihin kyseisiin sessioihin. Kyselyaineisto ei ole kovin suuri, mutta siitä saa melko selkeän kuvan oppilaiden mielentilasta sekä ennen sessiota että niiden aikana ja jälkeen.

Vehkalahti (2014) korostaa, kuinka tärkeää on kyselylomakkeen kysymysten sisällön sekä kyselytavan valitseminen. Tällä tavoin saadaan tutkimusta palvelevia vastauksiakin. (Vehkalahti 2014, 20.) Olenkin näin jälkiviisaana huomannut kyselyideni satunnaiset heikot kohdat. Esimerkiksi alkukyselyn toiseen kysymykseen (Ilmaisetko itseäsi oman äänesi avulla?) olisi voinut lisätä avoimen jatkokysymyksen, *miten*. Tämän kysymyksen kaksi kyllä-vastausta tulee selville harrastuskysymyksen



(Harrastatko jotain ääneesi liittyvää?) myötä mutta kolmas kyllä-vastaus jää mysteeriksi. Saman täydennetyin kysymyksen olisi voinut lisätä kysymykseen 5 (Kuinka paljon tykkäät olla äänessä?). Kysymys on monitulkintainen, joten vastauksista ei pelkin numeroin saa selvää, miten oppilaat ovat äänessä. Mitä tarkoittaa, kun oppilas vastaa tähän kysymykseen täyden 10-arvosanan? Sitä ei voi sanoa. Ainakin tämän osalta paransin kyselylomakkeitani seuraaviin kertoihin.

Anttila (2006) vielä alleviivaa kyselytutkimuksen olettamuksena olevan, että siihen vastataan totuudenmukaisesti ja luottamuksellisesti. Kaikki vastaajat eivät kuitenkaan menettele tällä tavoin, vaan oman viitsimisen tai halukkuutensa vuoksi saattavat jättää vastaamatta. (Anttila 2006, 183.) Näin kävi osittain minun kyselyissäni. Tuntuu, että kohderyhmäni musiikinopettajan olisi pitänyt sitouttaa oppilaat vahvemmin tutkimukseeni ja kertoa tarkemmin, mistä on kyse. Sen sijaan musiikinopettaja jäi hieman irralliseksi, minkä vuoksi koko sessiot jäivät erillisiksi musiikintunneista. Tämän vuoksi joihinkin kysymyksiin ja kyselyihin jätettiin toisinaan vastaamatta. Jos musiikinopettaja olisi ollut itsekin enemmän mukana toiminnassa, ehkäpä oppilaatkin olisivat ottaneet kyselyt enemmän tosissaan. Toisaalta tämä tutkimus on elämäni ensimmäinen, joten luonnollisestikaan kaikki ei mene täydellisesti. Kokemuksesta oppii, niin kuin olen monta kertaa jo todennut.

Toisaalta laadullinen aineisto oli minulle hankalin. Niin kuin Tuomi ja Sarajärvin (2009, 68) kysyvät, myös minä aineistoa tarkastellessani kyselin itseltäni: *”Mitä kaikkea tutkimusraporttiin pitää kirjoittaa, jossa se olisi luotettava?”* Mitkä havaitsemani seikat ovat oleellisia ja mitkä puolestaan voi jättää huomiotta? Voiko mitään edes jättää huomiotta, kun on kyseessä laadullinen aineisto ja omat havaintoni musiikkiryhmästä ja sen toiminnasta? Lopulta oivalsin aineistoni päätehtävän olevan saavuttaa parempaa ymmärrystä, sillä se on laadullisen tutkimuksen perimmäinen tarkoitus (ks. Tuomi ja Sarajärvi 2009, 68). Uskon saavuttaneeni tämän tavoitteen. Ymmärrykseni esimerkiksi kyseisen ryhmän toimintakulttuuriin tai opetuspaketin rakentamiseen ja ohjaamiseen on kasvanut suuresti tämän tutkimuksen myötä.

Laadullista aineistoa tarkastellessa on aina hyvä muistaa kyseessä olevan vain minun oma näkemykseni eikä puhdas fakta. Voinko edes saavuttaa puhtaasti objektiivista tietoa aineistostani? (ks. Tuomi ja Sarajärvi 2009, 134.) Minä näen sen, minkä näen – omasta näkökulmastani. Omiin näkemyksiin liittyy varmasti myös

omat ajatukset, ideat ja näkemykset. Joku toinen saattaisi saada aineistostani eri tuloksia kuin minä. Toisaalta en ole missään kohtaa tutkimusta tehdessäni ajatellutkaan havaintojeni olevan täyttä totuutta. Ne ovat vain seikkoja, mihin minä kiinnitän huomiota ja mitkä ajattelen olevan oleellisia aiheeni kannalta.

Joka tapauksessa menetelmän luotettavuuden näkökulmasta tutkimukseni täyttää validin tutkimusmenetelmän kriteerit, mitä jo monimenetelmällisyys tutkimuksessani tukee (ks. Anttila 2006, 470; Vehkalahti 2014, 41). Samoin havaintoni perustuvat muistikuvieni lisäksi videoaineistoon. Sekin tukee omalta osaltaan validiutta, sillä näin varmistan havaintojeni sessioista toteutuvan ja olevan luotettavia.

Olen pyrkinyt noudattamaan mahdollisimman hyvin tutkimuseettisiä periaatteita. Tuomen ja Sarajärven (2009, 131) mukaan vapaaehtoisuus tutkimukseen osallistumisesta sekä tieto tutkimuksen kulusta ovat merkittäviä. Tutkimukseeni jokaisella osallistuvalla oppilaalla oli vanhemmiltaan saatu lupa osallistua tutkimukseen. Tämän lisäksi jokainen oppilas oli itse saanut päättää omasta osallistumisestaan. Kaiken kukkuraksi käytössämme oli draamasopimus, jossa taattiin vapaaehtoisuuden periaate. Lisäksi olin ensimmäisellä tapaamiskerrallamme käynyt tutkimukseni kulun läpi ja kertonut ylipäänsä, mistä tutkimuksessani on kyse. Kukaan oppilas ei siis jäänyt pimentoon.

Tutkimusaineiston on myös oleellista oltava luotettavissa käsissä ja osallistujien on jäätävä nimettömiksi (Tuomi ja Sarajärvi 2009, 131). Nämäkin tutkimuseettiset edellytykset toteutuivat hyvin tutkimuksessani. Jokainen sai päättää itselleen koodinimen, jota käytettiin kyselyihin vastatessa, joten oppilaat jäivät anonyymeiksi. Lisäksi video- ja kyselyaineisto ovat olleet vain minun saavutettavissani.

## **5.6 Tutkijan rooli**

Taiteilijana ja taideaineiden tulevana opettajana pidän ihmisen luovuutta korkeassa arvossa. Minusta nykyään kiinnitetään liikaa huomiota tuloksiin ja suorittamiseen. Sen sijaan koulumaailmassa pitäisi antaa enemmän mahdollisuuksia kokeilla ja tutkia. Koulussa ja koko elämässä on elintärkeä saada kokemuksia, joissa ei tee

virheitä. Moni saattaa kieltää oman luovuutensa vain siitä syystä, ettei hänelle ole annettu tilaisuutta päästä kokeilemaan luovuuttansa. Lisäksi esimerkiksi muusikkopiireissä arvostetaan tekniikkaa ja taitoja. Tämä näkyy heidän koulutuksessaankin. Hiotaan asteikkoja, tekniikkaa, teoriaosaamista. Missä on luovuus? Missä on kokeileminen? Musiikillista improvisaatiotakin harjoitellaan vain erinäisten kaavojen mukaan. Miten kukaan voi sanoa olevansa taiteilija, jos taiteellinen ja luova tekeminen on omasta toiminnasta kaukana?

Näiden syiden pohjalta alkoi tutkielmaaiheeni muotoutua. Tutkijana haluan saada kylvettyä jokaiseen ihmiseen ajatuksen siitä, mitä luova toiminta on. Haluan saada muut huomaamaan, miten tärkeää luova toiminta on. Haluan saada muut arvostamaan itseään ja omaa luovuuttaan. Haluan saada muut arvostamaan kaikkien ihmisiä ja heidän luovuuttaan. Ehkäpä virheiden sallittaessa toisten arvosteleminen ja arvottaminenkin vähentyisi maailmasta.

Lähdin tekemään tutkimustani oman asiantuntijani näkökulmasta. Olen laulaja. Olen myös ääntelijä. Harrastan omalla äänellä tekemistä, eri efektien ja äänen sävyjen harjoittelemista. Olen myös musiikinopettaja. Näillä perusteilla otin luovan ilmaisun näkökulmaksi ihmisen äänen.

Lisäksi olen draamakasvattaja. Olen opiskellut sivuaineenani draamakasvatusta ja pidän sitä juuri minulle ominaisena opetettavana aineena. Luovaa ilmaisua on helppo tarkastella draamakasvatuksen silmin. Draamakasvatuksen lähtökohdat ja tavoitteet ovat niin nerokkaat, että niitä pitäisi soveltaa jokaiseen oppiaineeseen – vähintäänkin jokaiseen taito- ja taideaineeseen.

Tutkijan ohella olen siis myös opettaja, kasvattaja, ohjaaja, harrastelija, ammattilainen, sanansaattaja, kokeilija ja mahdollistaja. Pidän tutkielmaani tutkimuksen sijasta enemmän mielenilmauksena. Mielenilmauksena vapaamman, luovemman, suvaitsevamman ja rikkaamman elämän puolesta.

## 6 TULOKSET

Esittelen saamani tulokset yksitellen sessio ja kysely kerrallaan ja kokoon kaikki lopussa luvussa 6.5. Tuloksista saa selville erään musiikkiryhmän sekä itseni kokemuksia harjoitussessioista.

Ryhmä koostui 15 oppilaasta, jotka eivät kaikki olleet samalla luokalla keskenään. Ryhmä oli selkeästi leikkisä, sillä he lähtivät maineikkaasti heittäytymisharjoitteisiin mukaan. Sen sijaan ryhmän ilmapiiri ei ollut kovin lämmin. Ryhmä muodostui muutamasta eri kuppikunnasta, joka näkyi vahvasti harjoitteiden kulussa. Kun kuppikunnan ja parhaimpien kavereiden kanssa sai työskennellä, sujuivat harjoitteet erinomaisesti. Toisaalta harjoitteissa, jossa kuppikunnat hajotettiin tai puolestaan tehtiin koko ryhmän kanssa, innostus tuntui katoavan.

Oppilaat olivat myös selkeästi tottuneet hyvinkin opettajalähtöiseen opetukseen, sillä he seurasivat minua hyvin tarkasti eikä heiltä tullut kovinkaan paljoa omia ehdotuksia tai ideoita. Opettajalähtöistä opetustyyliä ei rikota kolmen 20 minuutta kestävästä opetuskokonaisuuden aikana, minkä vuoksi säilytin opettaja- tai pikemminkin ohjaajalähtöisen opetuksen mukana sessioissa.

### 6.1 Ensimmäinen sessio

#### 6.1.1 Kysely

Ensimmäiseen kyselyyn (liite 2B) vastasi 8 oppilasta, vaikka 12 oli osallistunut koko sessioon. Session jälkeen moni oli melko hyvillä mielin. Keskiarvo "Miltä nyt tuntuu?" -kysymykseen oli 6,5 asteikolla 1 – 10. Kaikkien vastaukset pyörivät arvoilla 5 – 7.

Session alussa (taulukko 2) toinen laulun harrastajista oli jännittänyt. Muut eivät olleet tunteneet mitään. Session loputtua (taulukko 3) puolestaan kyseinen oppilas oli vastannut, että on rennompi olo. Toisenkin oppilas vastasi saman. Teatterin

harrastajalle session joukossa oli ollut tuttuja harjoitteita ja toinen lauluharrastajista vastasi tämän olevan mukavaa.

Taulukko 2. Miltä tuntui session alussa? (kysely 1)

Vastausvaihtoehto	Lukumäärä
Jännitti	1
Olin innoissani	0
En malttanut odottaa	0
Ei tuntunut juuri miltään	7

Taulukko 3. Miltä tuntuu nyt session loputtua? (kysely 1)

Vastausvaihtoehto	Lukumäärä
Tämähän on mukavaa	1
Onpas tylsää	0
En malta odottaa ensi kertaa	0
Vieläkin jännittää	0
Nyt on rennompi olo	2
Olipa hölmöä	0
Sessiossa oli tuttuja harjoitteita	1
Ei tunnu juuri miltään	5

Ketään kyselyyn vastanneista ei häirinnyt taustalla pyörivä videointi. Ketään ei myöskään häirinnyt vieras opettaja. Taustamusiikki auttoi suurinta osaa vastanneista (N=5). Loput kolme vastasivat, ettei musiikki auttanut heittäytymään harjoitteisiin.

Harjoituksiin oli helpompi lähteä koko porukan kesken kuin yksin. Yksin harjoitteisiin lähtemisen (kysymys 8) keskiarvo oli 6,6 kun taas porukassa heittäytymisen (kysymys 9) keskiarvo oli 7,1. Kysymyksen vastausasteikko oli 1–10.

Vapaan sanan vastauksissa tunnelma oli varsin myönteinen. Monilla oli ollut kivaa tai hauskaa. Kaksi hymynaamaakin vastauksista löytyi. Lisäksi oli yksi vastaus, johon oli kirjoitettu kaksi kysymysmerkkiä. Lienee siis hänelle ollut uusia ja hämmentäviä työtapoja.

### 6.1.2 Omat havaintoni ensimmäisestä sessiosta

Ensimmäinen sessio (liite 1A) oli mukava aloitus kolmen kerran kokonaisuudelle. Selkeästi oli jännitystä ja uteliaisuutta ilmassa – niin oppilailta kuin opettajallakin. Tämän pystyi havaitsemaan jo heti oppilaiden luokkaan astuessaan: selkeästi oli tulossa jotain uutta, johon ei ollut vielä totuttu. Koko session ajan oppilaat pysyivät pidättyväisinä. Monessa kohtaa myös tarkasteltiin muita ryhmäläisiä: kai muutkin nyt varmasti tekevät, etten ole ainoa. Moneen kertaan rohkaisin oppilaita tekemään mukana, jotka toimivat. Harjoitusten liikkeelle lähdöt olivat kuitenkin pieniä ja ujoja.

Ryhmästä huomiota kiinnitti erityisesti kaksi oppilasta, jotka sähläsivät kaikista eniten. Uskon sähläyksen olleen jännityksen purkamista ja esittämistä. En kuitenkaan nähnyt tätä sähläämistä huonona asiana. Ajattelin, että ehkä muutkin innostuisivat tekemään, kun näkisivät tällaisen hassuttelunkin olevan hyväksyttävää. Kiinnitin huomiota myös toiseen oppilaspariskuntaan. He eivät tehneet juuri mitään, vaan kiltisti tarkkailivat muita, juttelivat hiljaa toisilleen ja pysyivät miltei koko ajan luokan sivussa. Annoin heidänkin olla.

Olin siirtänyt luokan tuolit sivuun, jotta luokka olisi tilavampi ja avoimempi. Tuolit myös yleensä vangitsevat istujan paikoilleen. Hämmennys oli suuri oppilaiden kasvoilla. *“Mihin me mennään? Missä pitää istua?”* he kyselivät, *“ai tähän lattialleko?”*. Kehotin heitä asettumaan aloilleen johonkin mukavaan paikkaan. Luonnollisestikin muutamat tässä kohtaa menivät piiloon pianon tai muun soittimen taakse.

Selkeästi opettajalähtöinen opetus oli oppilaille tuttua. Oppilaat turvautuivat koko ajan minuun. Esimerkiksi vapaat lämmittelyliikkeet katsottiin minulta ja matkittiin liikkeitä minun mukaani. Suurimmalla osalla ryhmästä ei siis ollut omaa ajatusta mukana.

Myös itsekseen tekeminen ja luokassa kulkeminen oli vaikeaa. Kaiken aikaa nojauduttiin läheiseen kaveriin ja juteltiin. Loppujen lopuksi *“liikkukaa vapaasti tilassa”* -ohjeistus päätyikin isoksi pyöriväksi piiriksi. Ohjasin oppilaat menemään sokin, mikä toimi.

Draamatyöskentely jännitti ja nauratutti oppilaita. Varmasti se tuotti myös kysymyksiä oppilaiden pään sisällä: miksi me tätä tehdään? Kukaan ei kuitenkaan

ääneen kysynyt, joten en voinut heille vastata. Hienosti oppilaat kuitenkin tekivät, vaikkakin ujosti.

Oppilaille turvaa toivat taustamusiikki ja kaverit. Pidin miltei koko ajan musiikkia taustalla, jotta luokkaan tulisi valmiiksi jo hälinää. Näin oppilaiden olisi helpompaa itsekin puhua ja äännellä. Kavereiden kanssa oli selkeästi hauska hassutella. Toisten nimeämisiin reagoitiin ja naureskeltiin. Annoin sen tapahtua, sillä harjoitteet toimivat hyvin. Uskoin myös, että nyt oppilaat tarvitsivat kavereiden henkistä tukea. Sitä en halunnut heiltä viedä.

Joo-leikki ei mennyt hyvin. Opettajalähtöisyys huokui etenkin tässä harjoitteessa. Vain muutama oppilas huusi omia ehdotuksiaan – nekin lähinnä silloin, kun haluttiin lopettaa jokin toiminto, esimerkiksi pyöriminen. ”Joo”-huudahdukset jäivät myös verkkaisiksi. Yritin kannustaa oppilaita huutamaan entistä kovemmin. Yksi oppilas vastasi kannustuksiini kovalla ja sarkastisella ”JEE”-huudolla. Sekin oli parempi kuin ei mitään. Oppilaat kyllä toteuttivat kaikki toiminnot, joita ehdotettiin. Ongelmana kuitenkin oli, että ehdottaja olin lähinnä minä. Ehkäpä tämä leikki tuli liian varhaisessa vaiheessa.

Oppilaille toimi konkreettiset ohjeet. Kuviteltiin, että otsan ja lattian välissä on naru, joka alkaa kiristyä. Oppilaat toteuttivat harjoituksen mainiosti, joskin eivät niin rauhassa ja keskittyneesti kuin harjoitus vaatisi. Puolestaan ohjeet ”mieti kehoasi ja ole täysin rento” ei toiminut. Kyseiset ohjeet olivat näemmä liian abstrakteja eikä oikein ymmärretty, mitä haettiin.

Session huipentuma oli hymähtelyharjoite ja sitä mukaa laulun sanojen hokeminen. Eräät lähtivät hymistelystä tekemään pientä improvisaatiota keskustellen toisilleen hymähdellen. Selkeästi näissä oppilaissa oli ainesta leikkiin ja improvisaatioon. He eivät vain uskaltaneet näyttää sitä muiden nähden. Laulun sanat puolestaan olivat huvittavat, mikä antoi mahdollisuuden vetää hieman yli. Harjoitus puhkesi kukoistukseensa heti, kun tajusin antaa oppilaille kontekstiksi tilanteen eikä pelkkää tunnetta.

Reflektio jäi joillain oppilailla melko pieneksi. Eräät juttelivat innostuneesti keskenään, kun taas toiset puuhastelivat aivan omiaan. Etenkään koko ryhmän kuullen kukaan ei halunnut sanoa mitään. Hyväksyin ja ymmärsin sen mutta jäi silti harmittamaan, ettei päästy toteuttamaan koko ryhmän reflektiota.

## 6.2 Toinen sessio

### 6.2.1 Kysely

Kyselyyn (liite 2C) vastasi 12 oppilasta. Kaikki olivat olleet sessiossa mukana. Session päätyttyä oli monella ollut taas hyvät tuntemukset. Toisen kysymyksen keskiarvo oli kuitenkin pienempi kuin ensimmäisellä kerralla: 5,4. Jälleen kerran moni pyöri asteikolla 5–7. Lisäksi oli kaksi selkeästi korkeampaa arvoa (9, 8) ja selkeästi matalampaa arvoa (1, 1). Tähän kyselyyn osallistui myös palkkioksi luvatus karkin toivossa eräs oppilas, jolla ei ollut osallistumiseen tarvittavaa lupaa. Näin ollen poistin oppilaan vastaukset aineistosta, sillä hänen vastauksiaan en voinut luonnollisestikaan käyttää.

Session alussa (taulukko 4) kahta oppilasta oli jännittänyt. Toinen heistä oli lauluharrastaja ja toinen paikalla ensimmäistä kertaa. Muut oppilaat eivät olleet tunteneet kyselyn perusteella mitään. Session lopuksi (taulukko 5) jännittäneet oppilaat vastasivat joko olevansa rennompia tai huomasivat toiminnan olleen mukavaa. Kaksi muutakin oppilasta yhtyivät siihen, että oli rennompia olo session jälkeen.

Taulukko 4. Miltä tuntui session alussa? (kysely 2)

Vastausvaihtoehto	Lukumäärä
Jännitti	2
Olin innoissani	0
En malttanut odottaa	0
Ei tuntunut juuri mitään	11



Taulukko 5. Miltä tuntuu nyt session loputtua? (kysely 2)

Vastausvaihtoehto	Lukumäärä
Tämähän on mukavaa	1
Onpas tylsää	0
En malta odottaa ensi kertaa	0
Vieläkin jännittää	0
Nyt on rennompi olo	3
Olipa hölmöä	0
Sessiossa oli tuttuja harjoitteita	0
Ei tunnu juuri miltään	9

Jälleen kerran kaverin kanssa oli mieluisampaa lähteä mukaan harjoitteisiin. Kaverin kanssa harjoitukseen ryhtymisen (kysymys 5) keskiarvo oli 6,5 ja yksin ryhtymisen (kysymys 6) 3,6 asteikolla 1 – 10.

Session loputtua tunnekorttien sisällöt vaihtelivat (taulukko 6). Tällaisten korttien kohdalle oppilaat pysähtyivät: väsynyt, hämmentynyt, pitkästynyt, haaveileva, tylsistynyt, tyytyväinen sekä pohtiva ja sisukas.

Taulukko 6. Toisen session reflektion tunteet

Tunne	Lukumäärä
Väsynyt	3
Hämmentynyt	3
Pitkästynyt	1
Haaveileva	1
Tylsistynyt	2
Tyytyväinen	1
Pohtiva ja sisukas	1

### 6.2.2 Omat havaintoni toisesta sessiosta

Toisen session (liite 1B) alkuun ohjasin oppilaat asettumaan ikään kuin heikoille jälle. Se oli selkeästi jännittävää. Kaverin turvasta ei haluttu luopua eikä kukaan uskaltanut tulla keskelle, vaan asetuttiin laidoille. Loppujen lopuksi minä ohjasin yksittäisiä oppilaita asettumaan tietyille paikoille.

Tällä kertaa oppilaat olivat hieman rauhallisempia, joka näkyi hyvin yksin tehdyissä harjoitteissa. Hyvin jaksettiin keskittyä hetken aikaa omaan tekemiseen miettimättä muita. Minulle etenkin jäi mieleen harjoite, jossa keinutaan eteen ja taakse etsien hyvää seisoma-asentoa. Eräs oppilas alkaa keinua ympyrää, josta otan kopin. Kehotan muitakin kokeilemaan.

Tilassa liikkuminen oli tällä kertaa helpompaa eikä kaveriin tartuttu niin lujasti kiinni. Nyt uskallettiin liikkua yksinään. Iloisesti oppilaat lähtivät myös tekemään opettajan ehdottamia ääniä. Matalat ja korkeat äänet oli helpoin toteuttaa. Terävä ääni puolestaan haastoi oppilaat luovaan toimintaan ja omaan keksimiseen, minkä vuoksi se jäi vähän hiljaiseksi. Hyviä toteutuksia saatiin kuitenkin aikaan.

Tutun ja turvallisen kaverin kanssa tehtävät harjoitteet toimivat upeasti. Sana-assosiaatio ja pallon heittäminen aiheuttivat naurun purskahduksia. Pallon heittämisessä ihailtavaa oli, että oppilaat ottivat omaa kehoakin mukaan. Esimerkiksi, kun ehdotin heittämään palloa kuin kanat, laitettiin siivet kainaloon ja mukaan otettiin myös maan nokkimisliikettä. Myös dialogin puhuminen onnistui hyvin. Välillä oppilaat jopa muokkasivat ääntään toisenlaisiksi eläytyessään rooleihin.

Näissä harjoitteissa rohkaistuini kannustamaan kahta oppilasta mukaan toimintaan. Nämä oppilaat olivat ensimmäisessä sessiossa olleet sivussa ja tarkkailemassa. Oppilaat tekivät hetken aikaa pienesti harjoitetta mutta lopettivat hetken kuluttua, kun olin lähtenyt heidän luotaan. Voitto on sekin, että tekivät edes hetken.

Tunnekorttiharjoitus meni myös hyvin. Oli ihastuttavaa huomata, että oppilaat kiertelivät luokassa ja selkeästi etsivät hyvää omiin tunteisiin sopivaa korttia. Tällä kertaa reflektio jäi sille tasolle. Ainakin oppilaiden ajatuksissa liikkui jotakin. Kiersin lopuksi luokan ja sanoin kaikille ääneen, millaisten korttien kohdalle on menty. Välillä

kysyin, miksi juuri sen kortin kohdalle mentiin. Vastausta ei kuulunut. Jätin oppilaat rauhaan.

## 6.3 Kolmas sessio

### 6.3.1 Kysely

Kyselyyn (liite 2D) vastasi 13 oppilasta, joista jokainen oli ollut mukana sessiossa. Session loputtua tuntemukset olivat tähän mennessä parhaimmat, keskiarvonaan 6,7. Joukossa oli kuusi suurta arvoa (8, 8, 10, 10, 8, 9). Pienin arvo kysymyksen vastauksissa oli 3.

Session alussa (taulukko 7) suurin osa ei ollut edelleenkään tuntenut mitään. Kolme oppilasta oli kuitenkin innoissaan. Yhtä oppilasta jännitti. Session lopussa (taulukko 8) puolestaan neljä oppilasta oli vastannut tämän olevan mukavaa. Kaksi oppilasta oli vastannut olevan rennompaa. Yksi oppilas oli vastannut tämän olevan hölmöä. Ja vielä aiemmin jännittänyt oppilas oli vastannut sessioissa olleen tuttuja harjoitteita ja vielä toivonut, että sessiot jatkuisivat taas ensi viikolla.

Taulukko 7. Miltä tuntui session alussa? (kysely 3)

Vastausvaihtoehto	Lukumäärä
Jännitti	1
Olin innoissani	3
En malttanut odottaa	0
Ei tuntunut juuri miltään	9

Taulukko 8. Miltä tuntuu nyt session loputtua? (kysely 3)

Vastausvaihtoehto	Lukumäärä
Tämähän on mukavaa	4
Onpas tylsää	0
Jatkuisipa tämä taas ensi viikolla	1
Vieläkin jännittää	0
Nyt on rennompi olo	2
Olipa hölmöä	1
Sessiossa oli tuttuja harjoitteita	1
Ei tunnu juuri miltään	8

### 6.3.2 Omat havaintoni kolmannesta sessiosta

Viimeisellä kerralla (liite 1C) ryhmä tuntui olevan rauhattomampi ja kapinallisemmalla tuulella kuin aikaisemmillä kerroilla. Session aikana näpräiltiin soittimia, jotka ovat musiikinluokassa esillä ja puheensorinaakin oli tavallista enemmän. Puheensorina häiritsi etenkin alun harjoituksia, joissa tavoitteena oli itsekseen rauhassa tekeminen. Lisäksi tämä sessio venyi hieman liian pitkäksi. Olin selkeästi sullonut sessioon yhden harjoituksen liikaa.

Edelleen kaverista luopuminen oli hankalaa. Heikot jäät -asetelma ei toiminut edelleenkään, joten minun piti ohjailla oppilaita. Halusin oppilaiden saavan kokemuksen siitä, ettei yksin tekeminen ole sen kamalampaa kuin kaverin kanssa tekeminen. Ryhmän asettauduttua paikoilleen ensimmäiset harjoitteet menivätkin mallikkaasti.

Kapellimestari ja kuorolainen -harjoitteessakin pääsin todistamaan oppilaiden kekseliäisyyttä. Yhdessä oppilasryhmässä kapellimestari sai määrittää kirjaimen, jonka mukaan kuorolaiset ääntelivät. Eräs kapellimestari määräsi kuorolaisilla S-kirjaimen. Olipa kiintoisaa kuulostella heidän versioitaan korkeista ja matalista S-kirjaimista. Siinä oli luovuutta kerrakseen. Tässä harjoitteessa sana "kuorolainen" aiheutti paheksuntaa alkuun. "Ei, mä en ainakaan laula!" huudahti useampi. Alkujärkytyksen sain kuitenkin laannutettua lisäämällä, ettei tässä olekaan kyse

laulusta. Toisaalta hassua kyllä, olihan siinä paljon laulun elementtejä. Oppilaat eivät vain tienneet sitä ja mielellään harjoitetta toteuttivatkin.

Tässä sessiossa pääsin kokeilemaan sekaryhmiä. Olin huomannut oppilaiden takertuvan niin kiinni omiin kuppikuntiinsa, että halusin irrottaa heidät niistä. Halusin tietää, mitä tapahtui. Ryhmä ei kuitenkaan ollut valmis näin suureen kokeiluun. Vieraissa ryhmissä tunteiden toteutus jäi hyvin pintapuoliseksi. Lisäksi muille esiintyminen jännitti oppilaita. Oli epämukavaa. Tulipahan kokeiltua.

Tämän ryhmän henki ei siis ollut kovin turvallinen, että kaikki pystyisivät toistensa kanssa työskentelemään. Samoin muiden edessä esiintyminen jännitti paljon, vaikka luulin sen olevan helpompaa pienryhmissä, kun kaikki tekevät samoin.

Tämän kerran reflektioon sain upotettua muiden kanssa keskustelua, mistä olen erittäin ylpeä. Ensin oppilaat keskustelivat pienryhmissä, jonka jälkeen neljä ryhmää yhdistettiin kahdeksi isommaksi. Jokainen sai siis puolelle luokalle kertoa kokemuksistaan ja tuntemuksistaan. Koko ryhmän kuullen ei kuitenkaan enää lähdetty purkamaan ajatuksia.

Kaiken kaikkiaan kolmas kerta ei ollut minusta huipputasoa. Sessio kesti hieman liian pitkään ja olin valinnut sekaan harjoitteita, jotka eivät toimineet. Tiedostin tämän riskin etukäteen mutta halusin päästä kokeilemaan ryhmän kanssa jotain uutta. Oli kuitenkin ihana nähdä kyselyn vastauksista, ettei kenelläkään jäänyt huonoa makua suuhun minusta ja sessioistani. Kolme kahdenkymmenen minuutin sessiota on todella vähän, joten kovin suurta edistystä en päässyt ryhmän kanssa havaitsemaan. Draamaharjoitteisiin tottuminen vie kuitenkin aika paljonkin aikaa – etenkin ryhmän ollessa hieman hajanainen, mitä minun ryhmäni sattui olemaan.

Pääsin nyt ensimmäistä kertaa ohjaamaan draamallisia harjoitteita oppilaille ja se jännitti kovin paljon. Usko itseensä ja omaan ammattitaitoon välillä horjahteli, mutta sain kuin sainkin kaikki sessiot vedettyä kunnialla läpi. Tällä kertaa minäkin kokeilin, havaitsin ja opin – aivan niin kuin aina draamassa.

## 6.4 Alku- ja loppukyselyt

### 6.4.1 Alkukysely

Alkukyselyyn (liite 2A) vastasi 12 oppilasta. Heistä kolme vastasi ilmaisevansa itseään äänensä avulla puheen lisäksi. Näistä kolmesta puolestaan kaksi oppilasta harrastivat laulua. Lisäksi ryhmässä oli alkukyselyn mukaan yksi teatterin harrastaja. Muut 9 oppilasta eivät harrastaneet mitään ääneen liittyvää.

Moni vastasi välttelevänsä äänenkäyttöä koulussa tai hiljaisessa tilassa. Kaksi oppilasta puolestaan vastasi, etteivät he välttele missään tilanteessa äänenkäyttöä. Laulunharrastajat osasivat sanoa välttävänsä äänenkäyttöä ollessaan kipeänä. Yksi oppilas myös kertoi olevansa hiljainen silloin, kun häntä jännittää tai kun ei tunne joukosta ketään.

Kysymyksen "Kuinka paljon tykkäät olla äänessä?" keskiarvo oli 5, joka on tismalleen keskiarvo, kun liukuasteikko oli 0–10. Selkeästi yli keskiarvon vastauksia oli kaksi (8, 10) ja selkeästi alle oli kolme (1, 1, 2). Muut sijoittuivat keskiarvon tietämille.

Draamatyöskentely ei ollut kovinkaan tuttua ryhmälle. Tämän kysymyksen keskiarvo oli 4,1. Yli keskiarvon vastauksia oli neljä (6, 8, 8, 5). Muut vastaukset menivät alle keskiarvon. Kuitenkaan numeroa 0 ei kukaan laittanut. Kaksi oppilasta ei jostain syystä vastanneet tähän kysymykseen.

Kaksi ryhmästä harrasti tai oli harrastanut teatteria tai muuta draamaan liittyvää.

### 6.4.2 Loppukysely

Loppukyselyn (liite 2D) tein viimeisen session kyselyn yhteydessä. Kyselyyn vastasi siis 13 oppilasta. Oppilaista kaksi vastasi saaneensa sessioista uusia työkaluja, joita hyödyntää omassa ilmaisussaan. Yksi oppilas puolestaan vastasi saaneensa työkaluja mutta ei osaa soveltaa niitä käytäntöön. Vielä yksi oppilas oppi itsestään uusia puolia. Loput 9 oppilasta eivät saaneet sessioista mitään irti.

Kokemukset pyörivät paljon saman teeman ympärillä: kaverit toivat turvaa ja harjoitteita oli parasta tehdä kavereiden kanssa (taulukko 9). Kaksi oppilasta oli

vastannut, että parasta oli tehdä harjoitteita koko ryhmän kanssa. Yksi oppilas oli myös vastannut opettajan tuntuneen turvalliselta.

Taulukko 9. Valitse väite, joka kuvaa parhaiten kokemuksiasi

Väite	Lukumäärä
Parasta oli tehdä harjoitteita yksin	0
Parasta oli tehdä harjoitteita pareittain / pienryhmissä	7
Parasta oli tehdä harjoitteita koko ryhmän kanssa	2
Kaverit toivat turvaa harjoitteissa	8
Opettaja tuntui turvalliselta	1

Kaikki oppilaat ymmärsivät, mitä harjoitteissa piti tehdä. Suurin osa heistä ymmärsi myös, miksi tai mitä varten harjoitteita tehtiin. Joukossa oli kuitenkin 5 oppilasta, jotka eivät aina ymmärtäneet harjoitteiden tarkoitusperiä.

Päällimmäisenä mieleen oli oppilailla jäänyt yksittäisiä harjoitteita tai tuntemuksia sessioista (taulukko 10). Yhdellä oppilaalla oli jäänyt mieleen myös ohjaajan pirteys. Viisi oppilasta ei joko tiennyt, mikä oli jäänyt mieleen tai sitten ei ollut jäänyt mitään mieleen.

Taulukko 10. Mikä jäi päällimmäisenä mieleen sessioista?

Vastaus	Lukumäärä
Tunteet	1
Musiikki	1
En tiedä	3
Kun leikittiin kanoja	1
Ei mitään / Ei mikään	2
Tunnekortit	1
Oli mukavaa	2
Heikot jäät	1
Ohjaajan pirteys	1

## 6.5 Koonti

Kaiken kaikkiaan tunnen onnistuneeni draamasessioiden suunnittelussa ja ohjaamisessa. Nämä sessiot olivat kuitenkin ensimmäisiä, joissa käytin draaman keinoja apunani. Ensimmäisessä sessiossa minua todennäköisesti siis jännitti yhtä paljon kuin oppilaitakin. Vaikkei kaikki mennyt suunnitelmien mukaan, lopputulos oli kuitenkin kiitettävä.

Musiikkiryhmä oli lämminhenkinen ja otti minut hyvin vastaan. Kuitenkaan ryhmän sisällä ei tuntunut olevan turvallista ilmapiiriä, minkä vuoksi jotkut harjoitteet hieman kärsivät. Ryhmä oli hyvin leikkisä ja monet lähtivät innolla draamaharjoitteisiin mukaan. Itsekseen tehtävät ja keskittymistä vaativat harjoitteet puolestaan tehtiin kiireellä tai kavereiden kanssa hiljaa naureskellen.

Reflektio jäi ensimmäisellä kerralla pintapuoliseksi suurimmalla osalla oppilaista. Keksin kuitenkin toisia tapoja reflektion toteuttamiseksi, mikä auttoi muilla kerroilla. Harmikseni kuitenkin koko ryhmän kesken ei haluttu jakaa mielipiteitä tai kokemuksia. Sekin kielii turvattomasta ryhmähengestä.

Kolme kahdenkymmenen minuutin sessiota on hyvin vähän verrattuna tavoitteisiin – etenkin vieraan ryhmän kanssa. Yhteensä siis tunnin ajan kokeilimme heittäytyä omalla äänellämme ja kehollamme draaman pyörteisiin. Tässä ryhmässä suurimmalle osalle draaman työtavat olivat kaiken lisäksi tuntemattomia. Ei siis mikään ihme, ettei aina kaikki harjoitteet innostaneet.

Ryhmän tuntemukset sessioiden jälkeen olivat myönteisiä (taulukko 11). Yllätyksekseni kolmannen session jälkeen ryhmällä oli myönteisimmät tuntemukset, vaikka minusta toinen sessio meni kaikista parhaiten. Vastavuoroisesti toisen session jälkeiset tuntemukset olivat kielteisimmät. Toisaalta oli ilahduttavaa huomata, että kolmannella kerralla jäi parhaimmat tuntemukset päälle.

Taulukko 11. Miltä nyt tuntuu?

Sessio	Minimiarvo	Maksimiarvo	Keskiarvo
Ensimmäinen sessio	5	7	6,5
Toinen sessio	1	9	5,4
Kolmas sessio	3	10	6,7



Kaiken kaikkiaan ryhmästä huokui yhdessä tekemisen riemu. Koko ryhmän kanssa tehtävät harjoitteet tai reflektoinnit eivät toimineet mutta tutun ja turvallisen kaverin kanssa harjoitteet sujuivat mallikkaasti. Ei ollut siis mikään ihme, että yksin tehtävät harjoitteet eivät oppilaille maistuneet niin hyvin kuin porukassa tehtävät (taulukot 12 ja 13).

Taulukko 12. Kuinka helppoa oli lähteä mukaan harjoituksiin yksin?

Sessio	Minimiarvo	Maksimiarvo	Keskiarvo
Ensimmäinen sessio	3	9	6,6
Toinen sessio	1	6	3,6

Taulukko 13. Kuinka helppoa oli lähteä mukaan harjoituksiin porukassa?

Sessio	Minimiarvo	Maksimiarvo	Keskiarvo
Ensimmäinen sessio	3	10	7,1
Toinen sessio	5	9	6,5

Ryhmän ja ryhmän opettajan kanssa sattui muutamia pieniä koukeroita matkamme aikana. Ryhmän musiikinopettaja ei ollut perehdyttänyt oppilaita sessioiden tavoitteisiin ja sisältöihin kovinkaan hyvin eivätkä oppilaat sen vuoksi tienneet, mistä oli kysymys. Uskon sen valitettavasti vaikuttaneen tuloksiin, sillä esimerkiksi ensimmäiseen sessioon osallistui 12 oppilasta mutta vain 8 vastasi kyselyyn. Jouduin seuraavalla kerralla siis painottamaan, että jokaisen sessioon osallistuneen on myös vastattava kyselyyn. Samoin alkukyselyn yhteen kysymykseen kaksi oppilasta jättivät vastaamatta. Tämän vuoksi määritin seuraaviin kyselyihin kaikki kysymykset pakollisiksi Webropolin kautta.

## 7 POHDINTA

Tutkielmani on kokonaisuus, jossa linkittyvät tutkiminen, kokeileminen, pohtiminen sekä oman mielipiteen esille tuominen. Tarkastelen luovaa ilmaisua ihmisen äänen avulla. Käyn yksityiskohtaisesti läpi äänen tekniikkaa sekä äänen, kehon ja mielen yhteistä symbioosia, jonka jälkeen tarkastelen luovuutta ja luovaa ilmaisua draamakasvatuksen silmin. Esittelen itse kokoamaani opetuspakettia ja perustelen valintani. Tutkimukseni koostuu laadullisesta ja määrällisestä aineistosta sekä opetuspaketista. Tulokset kertovat erään 7.-luokan musiikkiryhmän osallistumisesta, kokemuksista ja tuntemuksista ääni-draamaharjoitekokonaisuuteen.

Suurimmalle osalle ryhmästä äänellä ja draaman avulla tekeminen olivat vieraita, minkä vuoksi lähdimme helposti lähestyttävistä harjoitteista liikkeelle. Ennen jokaista sessiota ainakin yhtä oppilasta oli jännittänyt. Sen sijaan sessioiden jälkeen jännitys oli kaikonnut. En yhtään ihmettele tätä, sillä alkuun uuteen toimintaan ryhtyessä hermoilu on luonnollista. Minuakin jännitti jokaisen session alussa mutta jännitys hälveni session aikana. Oikein miellyttävää oli saada tietää, että ennen kolmatta sessiota jopa kolme oppilasta olivat olleet innoissaan. Kolmannen session jälkeen tuloksista saadaankin selville, että toiminta oli ollut varsin miellyttävää oppilaille.

Sessiot sisälsivät äänen ja hengityksen tekniikkaharjoitteita, lämmittelyjä sekä draamallisia heittäytymisleikkejä. Tekniikkaharjoitteissa etsittiin syvähengitystä, äänen tukea ja koko kehon luonnollista asentoa. Draamaharjoitteissa puolestaan työstettiin heittäytymistä, luovuutta ja leikkiä. Leikkeihin oli sisällytetty myös esimerkiksi äänen sävyillä ja eri tunteilla työskentelyä. Kaikki harjoitteet pohjasin teoriaosuuteen, jossa käyn läpi äänen ominaisuuksia ja tekniikkaa sekä draamakasvatuksen piirteitä.

Pidin sessioissa miltei koko ajan musiikkia taustalla täydentääkseni harjoitteen tarkoitusta: hitaissa, omaa itseään tarkastelevissa harjoitteissa musiikki oli

rauhottavaa, kun taas hölmöillessä musiikkikin oli hölmöä. Musiikki toi myös taustahälyä, jolloin oppilaiden oli helpompi heittäytyä mukaan harjoitteisiin. Moni olikin vastannut musiikin auttaneen.

Kaikki olivat myös vastanneet, ettei vieras opettaja haitannut ollenkaan oppilaiden suoritusta. Se oli ilahduttavaa huomata. Mietinkin tätä paljon ennen ensimmäistä sessiota. Oli nimittäin mahdollista, että vieras opettaja rikkoisi turvallisen ilmapiirin. Yhtä lailla saattoi myös oppilaille olla helpottavaa ja raikkaampaa saada tehdä uudenlaisia harjoitteita uudenlaisen opettajan mukana. Tämän ryhmän kanssa jälkimmäinen vaihtoehto päti, mistä olen tyytyväinen.

Oppilaiden reflektio jäi monesti melko suppeaksi. Ehkäpä syy piilee oppilaiden iässä. 7.-luokkalaiset yleensä ovat melko passiivisia. Kysymys piileekin siinä, että eivätkö he uskalla vai osaa näyttää tunteitaan? Tunnistavatko he edes niitä? Tietävätkö he itsekään, mitä tuntevat. Sama näkyi kyselyissä. Heti, kun antoi oppilaille mahdollisuuden vastat "en tiedä" tai "ei tunnu miltään", miltei kaikki niin vastasivatkin. Kyselyjen vastauksissa näkyi myös välillä vastauksia, joissa oli vastattu "Tämähän on mukavaa", "Nyt on rennompi olo" sekä "Ei tunnu miltään". Tämänlaiset vastaukset myös kielivät siitä, ettei seitsemäsluokkalainen välttämättä osaa kertoa tai tunnistaa omia tuntemuksiaan.

Ryhmädynamiikan piirteitä on myös hyvä pohtia. Ryhmässä oli esimerkiksi muutama oppilas, jotka niin sanotusti sähläsivät melko paljon. Heidän aktiivisuutensa voisi luokitella välillä menneen jopa esittämisen puolelle. Onko tämä väärin? Voiko olla, että he veivät tilaa hiljaisemmilta oppilailta? Kuka tietää. Minä annoin oppilaiden sählätä, sillä he olivat joka tapauksessa aktiivisimpia oppilaita sessioiden aikana. He myös uskalsivat käyttää ääntään ja tehdä välillä kovaankin ääneen harjoitteita. Annoin tämän tapahtua ja jopa kehuin heitä upeista suorituksista – vaikkakin he olivat ne tehneet leikillä. Siinä se ajatus piileekin. He leikkivät ja kokeilivat, minkä vuoksi arvostan heidän tekojaan.

Ryhmässä oli lisäksi oppilaspari, jotka eivät tehneet juuri mitään millään sessiokerralla. He jättäytyivät sivulle tai jutustelivat kahden kesken harjoitteisiin osallistumatta. Ensimmäisellä sessiokerralla annoin heidän olla, sillä mukaan lähteminen oli draamasopimuksen mukaan vapaaehtoista. Epäilen vahvasti, että nämä kaksi oppilasta eivät osallistuneet toimintaan, koska pelkäsivät näyttävänsä

hölmöiltä. Senpä vuoksi seuraavilla kerroilla koitin rohkaista heitä enemmän mukaan. Kyllä he lähtivätkin mutta aina kääntäessäni selkäni he lopettivat. Saattoivatko heidän sivusta katselevat leimaavat katseet saastuttaa ryhmän ilmapiiriä? Jos kaikki olisivat osallistuneet aktiivisesti, ei ehkä kenenkään oli tarvinnut pelätä toisten tuomitsevia katseita.

Kaiken kaikkiaan tuloksista huokuu, että tutun ja turvallisen kaverin kanssa tehdyt harjoitteet toimivat parhaiten tämän ryhmän kanssa. Toimivuuden lisäksi tämän kaltaiset harjoitteet myös miellyttivät oppilaita eniten. Samoin kaverit toivat turvaa harjoitteissa, mikä huokui oppilaita havainnoidessa. Joissain harjoitteissa, joissa en ollut edes ohjeistanut tekemään kaverin kanssa, otettiin kaveri automaattisesti kinaloon ja annettiin mennä. Näen tämän vain positiivisena asiana, sillä se tuli oppilailta itseltään enkä myöskään ollut kieltänyt tätä.

Opetuskokonaisuuden ja harjoitussessiot rakensin suoraan ryhmälleni. Huomasin sessioiden aikana ryhmän ilmaisulliset vahvuudet leikissä sekä kehittämiskohteet ilmapiirin ja opettajälähtöisen oppimisen suhteen. Tasapainoilin näiden kanssa sessioita kootessani. Halusin pysyä matalan kynnyksen harjoitteissa, joskin halusin myös kokeilla jotain haastavampaa – sekä itselleni että koko ryhmälle. Näinpä keskityin harjoitteissa monesti leikkiin ja heittäytymiseen sekä opettajälähtöiseen ohjaamiseen. Sen sijaan haastoin oppilaita ryhmän sisällä muodostuneiden kuppikuntien hajottamisella. Harjoitteet, joissa tämä toteutui, eivät toimineet niin hyvin kuin kuppikunnissa tehdyt harjoitteet. Ainakin oppilaat saivat kokemuksen muidenkin kanssa tekemisestä.

On vaikea sanoa, mitä lähtisin opetuskokonaisuudessani muuttamaan. Todennäköisesti en mitään. En kadu yhtäkään harjoitetta, jotka ryhmälle ohjasin, sillä nimenomaan kokemus on rikkaampaa kuin täydellinen onnistuminen. Vastaavuudessa minulla tulee olemaan erilaisia ryhmiä, joille sopivat taas toisenlaiset harjoitteet paremmin kuin toiset. Opetuspakettia voi siis pitää hyvänä pohjana ja esimerkkinä, mistä lähteä liikkeelle ja mitä kohti mennä. Äärimmäinen tavoite opetuskokonaisuudessa on saada oppilaat uskaltamaan heittäytymään, ideoimaan ja toimimaan ryhmänä hyvin yhteen. Sanoisinkin ryhmäilmapiirin olevan ensimmäinen asia, jota muuttaa, mikäli siinä on jotain vinossa. Avoin, luotettava ja turvallinen

ryhmähenki on luovan ilmaisun mahdollistaja. Hengen saavuttamisessa myös opettajalla on suuri vastuu.

Opetuskokonaisuuteni osoittaa, kuinka hyvin draamakasvatusta voi sisällyttää musiikin opetukseen. Musiikki on taidetta, minkä vuoksi musiikintunneilla pitäisi mielestäni rohkaista oppilaita enemmän luovaan toimintaan. Tutkielmani osoittaa, kuinka erinomainen opetusmenetelmä draama onkaan musiikissa. Ääni-ilmaisu sopii musiikintunneille mainiosti, sillä musiikinopettajan lähtökohtana on tutustuttaa oppilaita hyvään ja terveelliseen äänenkäyttöön esimerkiksi laulun merkeissä. Mitä jos välillä opettaja pitäisikin tunneillaan äänileikkejä? Nimittäin laulaessa oppilaille saattaa nousta kuva, että nyt pitää saada suustaan juuri oikeat äänet ja sävelet ulos. Leikissä kaikki on oikein. Leikissä ei ole virheitä.

Pienoistutkimukseni tulokset antoivat aiheestani suuripiirteisiä vastauksia, jotka osasin jo aavistaa etukäteen. Tutkimukseni mittakaava olikin melko pieni, joten en odottanutkaan saavani lisätietoa. Tutkimus oli itselleni kuitenkin merkittävä, sillä pääsin itse kokeilemaan kokoamaani harjoituspakettia. Lisäksi pääsin tekemään tutkimusta, joka oli minulle uusi työtapa. Olen avannut tuloksia ja harjoitussessioiden kulkua aikaisemmin luvuissa 4, 5 ja 6. Tutkimustulokset sisältävät havaintojani ryhmästä sekä oppilaiden omia ajatuksia ja palautetta sessioista kyselyjen muodossa. Havaintojen ohella olen hyödyntänyt tuloksissa myös omaa reflektointia. Havaintojen tuloksien luotettavuutta paransi sessioiden videointi.

Harmittavan paljon sain kyselyissä ”en tiedä” -vastauksia, jotka eivät antaneet juuri mitään tietoa tuloksiin. Jälkikäteen ymmärsin myös, että olisin kyselyissä voinut kysyä tarkempia kysymyksiä. Toisaalta kyselyjen tehtävä oli antaa tuloksiin täydentävää tietoa havaintojeni lisäksi. Havainnoissani toistui kuitenkin samantyyppiset teemat kuin kyselyissä. Havainnoistakaan en toisaalta kovin yksityiskohtaisia tuloksia saanut, sillä päämääränäni oli saada yleinen kuva ryhmästä ja sessioiden toimivuudesta. Toisaalta havainnointiani tukevista videoista sain selville hieman tarkempaa tietoa oppilaiden osallistumisesta. Videoiden avulla pääsin kuulemaan myös oppilaiden yksittäisiä kommentteja sessioiden aikana, jotka olivat jääneet ohjatessani kuulematta.

Tutkimuksesta sain kyllä tuloksia mutta ne eivät antaneet minulle juurikaan uutta tietoa. Näin pienimuotoisesta tutkimuksesta onkin vaikea saada uudenlaisia

piirteitä. Toteutin tutkimukseni tapaustutkimuksena, joka antoi tuloksia vain yhdestä 12 hengen ryhmästä. Mielenkiintoista olisikin ollut tehdä samat sessiot jollekin toiselle ryhmälle. Olisivatko tulokset olleet erilaiset?

Tutkielmani jatkotutkimusaiheita on vaikka millä mitalla. Ensinnäkin äänenkäyttöä koulussa ja musiikintunneilla voisi tutkia tarkemmin. Tarkoittaako musiikinopettajilla äänenkäyttö samaa asiaa kuin laulaminen? Harjoitellaanko siis äänenkäyttöä musiikintunneilla muuten kuin laulaen? Opetussuunnitelmissa kuitenkin mainitaan äänenkäytön harjoittelu musiikintunneilla (ks. 3.3.). Miten sitä oikein harjoitellaan?

Aiheeseeni liittyen voisi myös tutkia tarkemmin esimerkiksi 7.-luokkalaisten kokemuksia omasta äänestään. Tai miksei voisi tutkia ylipäätään ihmisten arvostusta omaa ääntään kohtaan? Olisi mielenkiintoista saada tietää, kunnioitetaanko omaa ääntään vai onko ääni vain jokin, joka kulkee mukana ja jonka avulla viestiä asiansa helposti toiselle. Tässäkin saattaisi olla eroa. Esimerkiksi mikäli oma ääni on työkalu (esimerkiksi laulaja tai opettaja), arvostus sitä kohtaan varmasti kohoaa.

Luovaa ilmaisua olisi myös herkullista tutkia. Miten luova ilmaisu näkyy koulumaailmassa? Vai näkyykö sitä ollenkaan? Mitä tapahtuisi, jos koulussa olisi enemmän leikkiä ja luovaa ilmaisua? Leikki tuntuu monesti koulussa jäävän alkuopetuksen piiriin ja oppilaiden kasvaessa se hävitetään. Tämä on minusta väärin. Leikki pitäisi säilyttää kaikkien kouluvuosien ajan. Niin monella nuorella ja aikuisella on näyttämisen ja suorittamisen tarve. Niin moni sanoo, ettei ole luova eikä osaa leikkiä. Ei sitä osakaan, jos sitä ei ole tehnyt kuin viimeksi 8-vuotiaana. Entä jos annettaisiin välillä mahdollisuuksia olla aina oikeassa, mitä tahansa ihminen tekeekään? Entä jos välillä sallittaisiin hölmöily? Silloin suorituspaineeet häviävät. Silloin koko suorituskulttuuri katoaisi maailmasta. Silloin maailma olisi parempi paikka.

## LÄHTEET

- Aalto, A. & Parviainen, K. (1985). *Auta ääntäsi: äänenkäyttäjän käsikirja*.
- Aho, S. & Teerijoki, P. (2007). *Draamaharjoitusten keittokirja*. Keski-Suomen Draamaopettajat.
- Anttila, P. (2006). *Tutkiva toiminta ja ilmaisu, teos, tekeminen* (2. p.). Akatiimi.
- Busi, P. (2017). *Diversity, difference and the art of making mistakes*. Teoksessa Laukka, S., Koskenniemi, P., Kuokkanen, N., Busi, P. & Benmergui, R. (2017). *The art of making mistakes*. T:mi Raija Airaksinen / Draamatyö.
- Campbell, H. (22.06.2021). *The truth about Adele's damaged voice*. *The List*.  
<https://www.thelist.com/443300/the-truth-about-adeles-damaged-voice/>  
 Luettu 23.05.2022
- Heikkinen, H. (2005). *Draamakasvatus: Opetusta, taidetta, tutkimista!* Minerva.
- Heikkinen, H. (2004). *Vakava leikillisuus: Draamakasvatusta opettajille*. Kansanvalistusseura.
- Heikkinen, H. (1996). *Kohti keskeneräisyyden estetiikkaa*. Teatterikorkeakoulun tiedotuslehti, 3, 44 – 48.
- Jarasto, P. & Sinervo, N. (1999). *Murrosikäisen ja nuoren maailma*. Gummerus.
- Johnstone, K. & Routarinne, S. (1996). *Impro: Improvisoinnista iloa elämään ja esiintymiseen*. Yliopistopaino.
- Juntunen, M.-L. (2011). *Liike, rytmi ja musiikki: Jaques-Dalcrozen pedagogista perintöä jäljittämässä*. Teoksessa Teatterikorkeakoulu, Anttila, E., Saastamoinen, R., Varto, J., Westerlund, H., Juntunen, M., . . . Sava, I. (2011). *Taiteen jälki: Taidepedagogiikan polkuja ja risteyksiä*. Teatterikorkeakoulu.
- Koistinen, M. (2003). *Tunne kehosi, vapauta äänesi: äänitimpurin käsikirja: käytännönläheinen opas laulajille, kuorolaisille, kuoronjohtajille ja kaikille oman äänensä vapauttamisesta ja kehittämisestä kiinnostuneille*. Sulasol.
- Koskinen, M. (1990). *Johdatus puhetekniikkaan ([Uusi p.]*). [Helsingin yliopisto].
- Laukkanen, A. & Leino, T. (1999). *Ihmeellinen ihmisääni: äänenkäytön ja puhetekniikan perusteet, arviointi, mittaaminen ja kehittäminen*. Gaudeamus.
- Lindeberg, A., Kasvatustieteiden tiedekunta, S. o. & Faculty of Education, D. o. T. E. (2005). *Millainen laulaja olen: Opettajaksi opiskelevan vokaalinen minäkuva*. Joensuun yliopisto.
- Lukion opetussuunnitelman perusteet (LOPS). (2019). Helsinki: Opetushallitus. Osoitteessa [Lukion opetussuunnitelman perusteet 2019 \(oph.fi\)](https://oph.fi) Luettu 06.05.2022
- Nenonen, P. (2018). *"Laulu syömmet aukaisee": Kokonaisvaltainen laulunopetus musiikkiliikunnan avulla*. University of Jyväskylä.
- Olkkonen, S. 2013. *Äänenkäytön erityisyys pedagogiikan ja taiteellisen toiminnan haasteena*. Helsinki: Teatterikorkeakoulu.

- Østern, A.-L. (2017). Lessons learnt from mistakes in my professional life. Teoksessa Laukka, S., Koskenniemi, P., Kuokkanen, N., Busi, P. & Benmergui, R. (2017). The art of making mistakes. T:mi Raija Airaksinen / Draamatyö.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (POPS). (2014). Helsinki: Opetushallitus. Osoitteessa [perusopetuksen\\_opetussuunnitelman\\_perusteet\\_2014.pdf \(oph.fi\)](#) Luettu 06.05.2022.
- Saraste, P. (2006). Suuntana vapaus: Alexander-tekniikan perusajatuksia: laulaminen ja äänenkäyttö Alexander-tekniikan valossa. Kuopion Alexander-tekniikka.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2009). Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi (6. uud. laitos.). Tammi.
- Uusikylä, K. (2012). Luovuus kuuluu kaikille. PS-Kustannus.
- Taiteen perusopetuksen yleisen oppimäärän opetussuunnitelman perusteet (TOPSy). (2017). Helsinki: Opetushallitus. Osoitteessa [186919\\_taiteen\\_perusopetuksen\\_yleisen\\_oppimaaran\\_opetussuunnitelman\\_perusteet\\_2017-1\\_0.pdf \(oph.fi\)](#) Luettu 06.05.2022.
- Taiteen perusopetuksen laajan oppimäärän opetussuunnitelman perusteet (TOPSI). (2017). Helsinki: Opetushallitus: Osoitteessa [186920\\_taiteen\\_perusopetuksen\\_laajan\\_oppimaaran\\_opetussuunnitelman\\_perusteet\\_2017-1\\_0.pdf \(oph.fi\)](#) Luettu 30.05.2022.
- Valkila, O. (2014). Loista puhujana: Puhumisen taito, halu ja uskallus: laita itsesi likoon! Yrityskirjat.
- Valtasaari, H. 2017. Kestääkö ääni? Laulunopetuksen vaikutus opettajaksi valmistuvien äänen laatuun ja ilmaisuun. Jyväskylä: University of Jyväskylä.
- Vehkalahti, K. (2014). Kyselytutkimuksen mittarit ja menetelmät. Finn Lectura.
- Vehkalahti, R. (2006). Leikkivä teatteri: Opas teatteri-ilmaisun ohjaajalle. Lasten keskus.



## LIITTEET

## LIITE 1A OPETUSKOKONAISUUS – ENSIMMÄINEN SESSIO

Harjoite	Harjoitteen kulku	Harjoitteen perustelu
Rento lämmittely	Musiikki soi luokassa. Liikutaan itsekseen, omalla tavalla ja rennosti ympäri luokkaa. (Aho ja Teerijoki 2007, 14.) Tehdään lämmittelyliikkeitä, jotka tuntuvat juuri nyt hyvältä (pyöritellään hartioita, tehdään kyykkyä, venytellään...).	Aloitetaan yksin ja lämmitellään keho sessiota varten.
Esineiden ja asioiden nimeäminen	Liikutaan edelleen ympäri luokkaa. Aletaan nimetä esineitä, joita nähdään. Tämän jälkeen aletaan sanoa väärä nimiä esineille (Johnstone 1996, 9). Otetaan lopulta myös muut huomioon ja puhutellaan luokassa olevia henkilöitä väärillä nimillä (Erkki, Muumipeikko, Englannin Kuningatar...).	Aloitetaan jään rikkominen. Tämän harjoitteen myötä päästään ajattelutapaan, jossa virheitä ole ja kaikki on sallittua.
Joo-leikki	Yksi ehdottaa jotakin toimintaa ja muut huutavat iloa täynnä ”Joo!”, jonka jälkeen aletaan tehdä ehdotuksen toimintaa. Toimintaa tehdään niin kauan, kunnes tulee toinen ehdotus.	Samantyyppinen harjoite kuin edellinen. Tässä harjoitteessa vielä suurempi tarkoitus on toisten ehdotusten hyväksyminen (ks. 3.2).
Itsensä huomioiminen	Liikutaan taas ympäri luokkaa. Kiinnitetään huomio rentoutumiseen, hyvään oloon ja hengitykseen. Pysähdytään.	Rauhoitutaan ja keskitetään ajatukset itseensä ja hengitykseen. Siirrytään Alexander-tekniikasta tuttuun kysymykseen: <i>miten teen</i> (ks. 2.2.).
Otsa ja lanka	Kuvitellaan, että otsa on langalla kiinni lattiaan vievästä narusta, joka alkaa kiristyä. Otsa johtaa kehon puolikyökkyyyn, polvet koukussa, pää ja kädet roikkuvat rentona alhaalla. Kiinnitetään huomio jalkapohjiin, jotka ovat tukevasti lattiassa ja painavat sitä vasten. Pikkuhiljaa keho nousee luonnolliseen seisoma-asentoon kuin itsestään. (ks. Aho ja Teerijoki 2007, 10; Aalto ja Parviainen 1985, 22–23.)	Luonnollisen asennon löytäminen. Tämä harjoitus kannattaa tehdä rauhassa.
Pään pyörittely	Käännetään päätä puolelta toiselle. Kokeillaan, missä asennossa se liikkuu parhaiten. Oikeassa asennossa tuntuu, että kallo on rangan etupuolella. Kuvitellaan, että niskarangan ylin nikama on saippuakupla. Näin jännitykset hälvenevät. (Aalto ja Parviainen 1985, 22; Aho ja Teerijoki 2007, 10.) Hengitellään.	Luonnollisen pään asennon löytäminen, jännitysten hälveneminen.
Alkuääni	Aletaan kevyesti ravistella päätä ja annetaan äänen tulla sellaisena kuin se on (Aalto ja Parviainen 1985, 75). Voidaan myös alkaa hyppiä ja päästää ulos samanlaista alkuääntä.	Ääni tulee ulos juuri sellaisena kuin tulee – luonnollisena.

Hymähtely, Hei! Hui! Hyi!	Pysähdytään. Suljetaan suu. Pidetään leuka löysänä ("aivan kuin alkaisit haukotella"). Sanotaan "hm!" Vatsa pomppii kevyesti hymähdellessä. Suurennetaan hymähdystä "Hei!", "Hui!" ja "Hyi!" -huudahduksiin. (Aalto ja Parviainen 1985, 82.)	Tuen hakeminen.
Laulun sanojen toisto	Lausutaan Leevi and the Leavingsin kappaleesta Pohjois-Karjala kertosaakeesta tuttu säe: <i>"Minä lähdän Pohjois-Karjalaan, vaihdan farkut verkkarihousuun!"</i> eri tunteisiin ja tilanteisiin eläytyen. (Aho ja Teerijoki 2007, 44.) Esimerkkejä: <ul style="list-style-type: none"> <li>- huuda myrskyssä laivalta toiselle</li> <li>- tokaise kaverille matikankokeen aikana</li> <li>- julista se julkisella paikalla</li> <li>- sano se kissan muistopuheessa</li> <li>- sano se kuin uutistenlukija sanoisi</li> <li>- uhmaa se vanhemmille</li> </ul>	Harjoitellaan, miten ääni muuttuu eri käyttöyhteyksissä. Ääntä muokataan roolin ja tilanteen mukaan, eli harjoitellaan myös heittäytymistä.
Rauhoittuminen	Liikutaan tilassa. Rentoudutaan, hengitetään, rauhoitutaan.	Rauhoitutaan, keskitetään ajatukset itseensä: omat kokemukset ja tunteet.
Kokemussana-reflektio	Jokainen miettii itselleen kokemussanan: mikä sana kuvastaa tätä sessiota omasta kokemuksesta parhaiten. (Olkkonen 2013, 119.) Jutellaan kaverin kanssa ja kerrotaan sana hänelle. Voidaan myös purkaa koko porukan kanssa, jos siltä tuntuu.	Oman kokemuksen ja tunteen läpikäyminen itsekseen ja sen kertominen toiselle. Toisen kokemussanan kuuleminen. Ihannetilanteessa jokainen pääsisi kuulemaan muidenkin kokemuksia sessiosta, jotta oppiminen tehostuisi (ks. 3.1.1).

## LIITE 1B OPETUSKOKONAISUUS – TOINEN SESSIO

Harjoite	Harjoitteen kulku	Harjoitteen perustelu
Kehon keinuttelu	Mennään seisomaan ikään kuin heikoille jälle (hujan hajan ympäri luokkaa). Otetaan tukeva lantion levyinen haara-asento. Aletaan keinua eteen ja taakse etsien mukavaa asentoa, jossa paino jakautuu koko jalkapohjan alueelle tasaisesti. Luonnollinen asento on etuviisto ja vatsassa on kevyt jännitys. (Aalto ja Parviainen 1985, 18.)	Etsitään luonnollista kehon asentoa.
Kynttilän puhaltaminen	Nostetaan käsi suorana eteen ja etusormi pystyyn ”kynttiläksi”. Puhalletaan kynttilä sammuksiin. Vatsan rentoutuessa keho täyttyy automaattisesti ilmalla. (Aalto ja Parviainen 1985, 59.)	Oikeanlaisen hengitystekniikan harjoittelu.
Vaahtokarkki	Pureskellaan kuviteltua vaahtokarkkia. Leuat tekevät työtä mahdollisimman paljon huulien ollessa kiinni toisiaan vasten. Myös kieli liikkuu mukana. Mukaan voi ottaa muminaääntä, ”nauttimisääniä”. (ks. Aalto ja Parviainen 1985, 79.)	Leuan, suun ja kielen vetreyttäminen, äänen lämmittely.
Eri äänien tekeminen	Liikutaan ympäri luokkaa. Opettaja ehdottaa erilaisia ääniä, joita päästetään. (Aho ja Teerijoki 2007, 39.) Esimerkkejä: <ul style="list-style-type: none"> <li>- mahdollisimman matala ääni</li> <li>- mahdollisimman korkea ääni</li> <li>- suhiseva ääni</li> <li>- pörisevä ääni</li> <li>- terävä ääni</li> <li>- pehmeä ääni</li> </ul>	Etsitään erityyppisiä ääniä. Käytetään omaa luovuutta hyväkseen, esimerkiksi miten toteutetaan pehmeä tai kova ääni.
Sana-assosiaatio	Jakaudutaan pareiksi. Yksi sanoo minkä tahansa sanan ja toisen tehtävä on sanoa ensimmäinen sana, joka tulee mieleen edellisestä. Jatketaan vuorotellen tätä mahdollisimman nopeassa tahdissa. Jos aikaa on, varioidaan leikki niin, että sanotaan sana, joka ei saa liittyä edelliseen sanaan millään tavalla. (Aho ja Teerijoki 2007, 51.)	Mielen virittäminen, liika miettimisestä eroon pääseminen.
Pallon heittäminen	Heitellään näkymätöntä palloa pareittain. Opettaja ehdottaa eri eläimiä, joiden mukaan oppilaat heittelevät palloa. Esimerkkejä: <ul style="list-style-type: none"> <li>- hiiri</li> <li>- kissa</li> <li>- koira</li> <li>- kana</li> <li>- käärme</li> <li>- apina</li> </ul>	Eläinrooliin heittäytyminen äänen avulla. Mahdollisesti myös kehon avulla. Eläytymisessä auttaa myös pari, josta saada vertaistukea.
Dialogi	Puhutaan samassa pareittain tai kolmistaan dialogia. Samalla tehdään jotain muuta toimintaa. Esimerkkejä:	Äänen muokkaaminen eri konteksteihin sopivaksi.

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- kaiva kuoppaa</li> <li>- nosta kivilohkareita</li> <li>- kalasta</li> <li>- kiirehdi vilkkaalla kadulla</li> <li>- potki palloa</li> </ul> <p>A: Moi. B: No terve terve. A: Mitä teit illalla? B: En paljon mitään. Entä sä? A: Katsoin vähän telkkaria. B: Oliko mitään hyvää? A: No ei tosiaan. B: Tavataan. A: Hei.</p> <p>A: Moi. B: No terve terve. C: Moro nääs. A: Mitä teitte illalla? C: Vein koiran ulos. B: En paljon mitään. Entä sä? A: Katsoin vähän telkkaria. B: Oliko mitään hyvää? A: No ei tosiaan. B: Tavataan. A: Hei. C: Morommoro.</p>	<p>Huomio kiinnittyy harjoitteessa keholla tekemiseen ja ääni tulee perässä. Keholla tekeminen auttaa siis äänentuotossa. Tässäkin harjoitteessa myös kaverin tuki ja kaverilta saadut ideat saattavat tehostaa eläytymistä.</p>
Repliikki ja neljä tunnetta	<p>Luokkatila jaetaan neljään osaan: iloinen, surullinen, salaperäinen, vihainen. Oppilaille jaetaan omat repliikit. Kuljetaan ympäri luokkaa ja sanotaan omaa repliikkiä eri tunteilla riippuen siitä, missä päin luokkaa menee. Vaihdetaan repliikkejä. (Aho ja Teerijoki 2007, 37.)</p>	<p>Samat perustelut kuin edellisessä mutta lähtökohtana ovat tunteet. Harjoitteessa on myös improvisaation mahdollisuus, kun puhuu repliikkejä kavereille.</p>
Roolin purku	<p>Ravistellaan itseään, puretaan roolit, seistään heikoilla jäillä, silmät kiinni ja tunnustellaan omaa kehoa. Rentoudutaan ja ollaan taas hetki oman itsensä kanssa.</p>	<p>Puretaan äskeisen harjoitteen tunteet kehosta ja mielestä. Ollaan taas omia itseään.</p>
Reflektio - Mikä tunne mielessä?	<p>Opettaja ripottelee tunnekortteja ympäri luokkaa. Oppilaat menevät sen kortin luokse, mikä tunne on päällimmäisenä mielessä.</p>	<p>Ei tarvitse itse miettiä, mitä tuntee vaan voi etsiä parhaiten omaa tunnetta kuvaavan kortin. Kannattaa valita myönteisiä tunteita, ettei kenelläkään jäisi huono tunne päälle sessiosta.</p>

## LIITE 1C OPETUSKOKONAISUUS – KOLMAS SESSIO

Harjoite	Harjoitteen kulku	Harjoitteen perustelu
Äänen lämmittely	Haukotellaan ja venytellään. Lopulta nauretaan. (Aalto ja Parviainen 1985, 72.)	Haukotuksessa suun alueet ja keho avautuu ja ääni lämpenee. Nauramisessa jännitykset hälvenevät ja pallea työskentelee ahkerasti. Naurussa ja haukotuksessa ääni on luonnollinen ja terveellinen. (Aalto ja Parviainen 1985, 72.)
Kehon tyhjennys, täyttö ja äänen päästäminen	Rentoutetaan kasvot. Puhalletaan keuhkoissa oleva ilma ulos ja rentoutetaan koko keho, jolloin ilma täyttää kehon kuin itsestään. Päästetään hitaasti ilma ulos äänenä. Samalla voi vähän heilutella päätä. (Aalto ja Parviainen 1985, 75.) Aloitetaan ääni ulos S-kirjaimella, sen jälkeen M-kirjaimella.	Oikeanlaisen hengitystekniikan harjoittelu. Äänen kanssa myös tuen etsiminen ja sen käyttäminen äänentuotossa.
Kapellimestari ja kuorolainen	Jakaudutaan pareiksi. Toinen on kapellimestari ja näyttää kädellä piirtäen, millä korkeudella toisen pitää äännellä. Toisen tehtävänä on seurata kättä ja toteuttaa melodiaa mahdollisimman tarkasti käden liikkeiden mukaan. Myös seuraajan keho voi myötäillä kapellimestarin käden liikkeitä. Voidaan tavoitella glissandomaista sävelkulkua. (Nenonen 2018, 142, 139.) Opettaja voi olla ensin kapellimestari ja oppilaat kuorolaisia, jotta varmasti ymmärretään harjoitteen kulku. Aloitetaan ensin M-äänteestä. Oppilaat voivat itse päättää, vaihtaako johonkin vokaaliin, tavuun tai vaikkapa sanaan/sanoihin.	Äänen avaaminen, oman äänen rajojen etsiminen. Luovuus: kapellimestarin näyttämät kuviot ovat pelkkää omasta päästä tullutta kokeilua.
Neljän tunteen ryhmät	Neljä ryhmää, joista jokaiselle annetaan yksi tunne, jota ilmentää (väsynyt, iloinen, haaveileva, vihainen). Muut arvaavat, mikä/millainen tunne on kyseessä. Harjoitteen edetessä käydään purkua, mitä ryhmä lähti tekemään ja miten tunne välittyi muille. Harjoitteen aikana voidaan myös tarkastella tilanteita, joissa kehon kieli ja ääni ovat ristiriidassa, esimerkiksi vihainen keho mutta lempeä ääni.	Tarkastellaan, miten keho ja ääni käyttäytyvät eri tunnetiloissa. Tässä harjoituksessa pääpaino on nimenomaan purulla. Tutkitaan, kokeillaan, havainnoidaan. Lämmitellään myös tulevia tunneharjoituksia varten pienryhmässä.
Tunteen avulla improvisoiminen	Jokaiselle jaetaan jokin tunne. Kuljetaan luokassa ja puhutaan siansaksalla vastaantuleville tämän tunteen vaatimalla tavalla. (Aho ja Teerijoki 2007, 18.) Tarkoituksena on siis käydä improvisoituja keskusteluja vieraalla kielellä. Tunnekorttia voidaan myös vaihtaa, jos innostusta ja aikaa riittää.	Heittäytyminen, eläytyminen, improvisoiminen. Kavereista tuen saaminen. Siansaksan ansiosta ei tarvitse improvisoida sanoja, vaan leikitään pelkästään äänen ja kehon avulla.

Minä	<p>Jokaiselle annetaan salainen lappu, jossa on kysymys. Kysymykseen täytyy vastata vain sanalla minä. Jokainen vuorotellen esittää vastauksensa koko porukalle, minkä jälkeen arvaillaan, mitä mahtoi lapussa olla. Tarkoituksena on siis analysoida vastaajan tunnetilaa. (Vehkalahti 2006, 137.) Harjoite tehdään joko koko porukan kesken tai pienryhmissä. Esimerkkejä:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Kuka rikkoi tämän ikkunan?</li> <li>- Kuka tahtoo viimeisen keksin?</li> <li>- Kuka nyt enää uskoo joulupukkiin?</li> <li>- Kuka sä luulet olevasi?</li> <li>- Ihanaa, kuka täällä on siivonnut?</li> <li>- Kuka on tämän ryhmän paras oppilas?</li> </ul>	<p>Havainnoidaan muiden käytöstä. Tarkkaa kysymystä ei voi arvata, minkä vuoksi tarkastellaankin vastauksen piirteitä: tuliko vastaus hiljaa, voimakkaasti, nopeasti, hitaasti, ylpeästi, innokkaasti, häpeillen? Keho ja ääni on jälleen kerran yhtä.</p>
Loppurefleksio	<p>Taululla näkyy muutama kysymys, joihin oppilaat vastaavat pienryhmissä. Pienryhmät yhdistetään ja käydään vastauksia läpi. Voidaan myös purkaa koko ryhmän kanssa.</p> <p>Kysymykset: Mikä on jäänyt päällimmäisenä mieleen kaikista sessioista? Mikä on ollut uutta? Oletko oppinut jotain uutta? Mikä on ollut tuttua? Voisinko käyttää täällä oppimaani asioita jossain?</p>	<p>Loppupurku, mitä on jäänyt käteen kaikista kolmesta sessioista. Tavoitteena on saada oppilaat keskustelemaan edes puolikkaan ryhmän kanssa. Ihannetilanteessa koko ryhmä keskustelee keskenään kokemuksistaan.</p>

## LIITE 2A ALKUKYSELY ÄÄNI-ILMAISUN KÄYTÖSTÄ

1. Nimi
  
2. Ilmaisetko itseäsi oman äänesi avulla (puheen lisäksi)?
  - Kyllä
  - Ei
  
3. Harrastatko jotain ääneesi liittyvää? (Voi valita useamman vaihtoehdon)
  - Dubbaaminen / ääninäyttelemine
  - Beatboxaus
  - Laulaminen
  - Näyttelemine
  - Puheviestintä
  - Räppääminen
  - Imitointi
  - Joku muu, mikä? \_\_\_\_\_
  - En harrasta mitään ääneeni liittyvää
  
4. Missä tilanteissa vältät äänenkäyttöä?
  
5. Kuinka paljon tykkäät olla äänessä?
 

0-----10

Olen mieluiten hiljaa Rakastan olla äänessä
  
6. Kuinka tuttua draamatyöskentely sinulle on?
 

0-----10

Ei tuttua Tosi tuttua
  
7. Harrastatko tai oletko harrastanut teatteria tai muuta draamaan liittyvää?
  - Kyllä
  - Ei

**LIITE 2B ENSIMMÄISEN SESSION FIILISKYSELY**

1. Koodinimi

2. Miltä nyt tuntuu?

1-----10



3. Miltä tuntui session alussa? (Voit valita useamman vaihtoehdon)

- Jännitti
- Olin innoissani
- En malttanut odottaa
- Ei tuntunut juuri mitään

4. Miltä tuntuu nyt session loputtua? (Voit valita useamman vaihtoehdon)

- Tämähän on mukavaa
- Onpas tylsää
- En malta odottaa ensi kertaa
- Vieläkin jännittää
- Nyt on rennompi olo
- Olipa hölmöä
- Sessiossa oli tuttuja harjoitteita
- Ei tunnu juuri mitään

5. Häiritsikö tutkimuskäyttöön tehty videointi suoritustasi?

- Kyllä
- Ei

6. Häiritsikö vieras opettaja suoritustasi?

- Kyllä
- Ei

7. Auttoiko taustamusiikki heittäytymään harjoitteisiin?

- Kyllä
- Ei



8. Kuinka helppoa oli lähteä mukaan harjoituksiin yksin?

1-----10

Aika vaikeaa

Tosi helppoa

9. Kuinka helppoa oli lähteä mukaan harjoituksiin porukassa?

1-----10

Aika vaikeaa

Tosi helppoa

10. Vapaa sana, kommentti tai kokemussanasi

## LIITE 2C TOISEN SESSION FIILISKYSELY

1. Koodinimi

2. Miltä nyt tuntuu?

1-----10  
 

3. Miltä tuntui session alussa? (Voit valita useamman vaihtoehdon)

- Jännitti
- Olin innoissani
- En malttanut odottaa
- Ei tuntunut juuri mitään

4. Miltä tuntuu nyt session loputtua? (Voit valita useamman vaihtoehdon)

- Tämähän on mukavaa
- Onpas tylsää
- En malta odottaa ensi kertaa
- Vieläkin jännittää
- Nyt on rennompi olo
- Olipa hölmöä
- Sessiossa oli tuttuja harjoitteita
- Ei tunnu juuri mitään

5. Kuinka mieluisaa oli lähteä mukaan harjoitukseen kaverin kanssa?

1-----10  
 Ei kivaa Parasta

6. Kuinka mieluisaa oli lähteä mukaan harjoitukseen yksin?

1-----10  
 Ei kivaa Parasta

7. Minkä tunnekortin kohdalle jäit lopuksi seisomaan?

**LIITE 2D KOLMANNEN SESSION FIILISKYSELY JA LOPPUKYSELY**

1. Koodinimi

2. Miltä nyt tuntuu?

1-----10



3. Miltä tuntui session alussa? (Voit valita useamman vaihtoehdon)

- Jännitti
- Olin innoissani
- En malttanut odottaa
- Ei tuntunut juuri mitään

4. Miltä tuntuu nyt session loputtua? (Voit valita useamman vaihtoehdon)

- Tämähän on mukavaa
- Onpas tylsää
- Jatkuisipa tämä taas ensi viikolla
- Vieläkin jännittää
- Nyt on rennompia olo
- Olipa hölmöä
- Sessiossa oli tuttuja harjoitteita
- Ei tunnu juuri mitään

5. Valitse väite, joka kuvaa parhaiten oppimaasi

- Sain uusia työkaluja, joita osaan soveltaa ilmaisuuni
- Sain uusia työkaluja mutta en osaa soveltaa niitä
- Opin itsestäni uusia puolia
- En saanut sessioista juuri mitään irti

6. Valitse väite, joka kuvaa parhaiten kokemuksiasi (Voit valita useamman vaihtoehdon)

- Parasta oli tehdä harjoitteita yksin
- Parasta oli tehdä harjoitteita pareittain/pienryhmissä
- Parasta oli tehdä harjoitteita koko ryhmän kanssa
- Kaverit toivat turvaa harjoitteissa
- Opettaja tuntui turvalliselta

7. Ymmärsin usein, mitä harjoitteissa piti tehdä
  - o Kyllä
  - o Ei
  
8. Ymmärsin usein, miksi tai mitä varten harjoitteita tehtiin
  - o Kyllä
  - o Ei
  
9. Mikä jäi päällimmäisenä mieleen sessioista?
  
10. Vapaa sana tai kommentti: