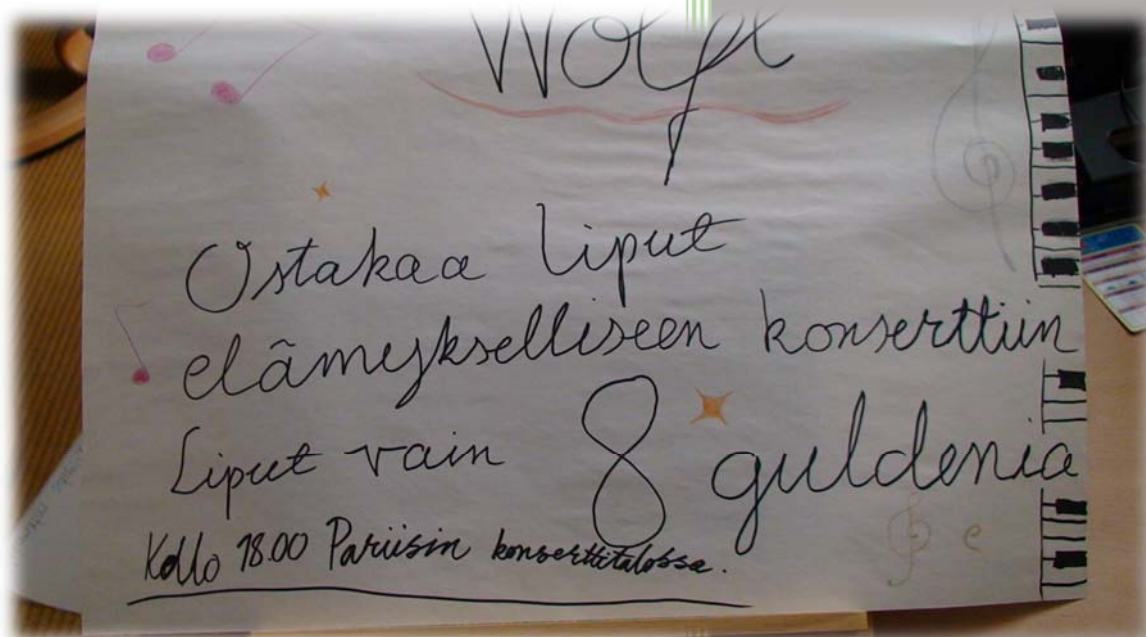


2015

”Tunne oli kuin Mozartilla välillä”
Prosessidraama musiikin historian opetuksessa



Heidi-Tuulia Eklund
Jyväskylän yliopisto
Taiteen ja kulttuurin tutkimuksen laitos
Pro gradu-tutkielma
Kesäkuu 2015

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Tiedekunta – Faculty Humanistinen tiedekunta	Laitos – Department Taiteiden ja kulttuurin tutkimuksen laitos
Tekijä – Author Heidi-Tuulia Eklund	
Työn nimi – Title ”Tunne oli kuin Mozartilla välillä.” Prosessidraama musiikin historian opetuksessa.	
Oppiaine – Subject Taidekasvatus	Työn laji – Level Pro gradu
Aika – Month and year Kesäkuu 2015	Sivumäärä – Number of pages 89 s. + 5 liitettä 13 s.
<p>Tiivistelmä – Abstract</p> <p>Tutkielma käsittelee prosessidraaman käyttöä peruskoulun 7. luokan musiikin historian opetuksessa musiikkitunneilla. Aineistoni on kerätty 2007-2008 opettamissani luokissa lounaissaomalaisessa koulussa. Toimintatutkimuksen ote on etnografinen ja narratiivinen. Tutkimuksella olen hakenut välineitä musiikin historian opetuksen kehittämiseen. Tutkimustavoitteenani oli selvittää miten prosessidraama soveltuu musiikin historian opetukseen, millaisia esteettisiä kokemuksia prosessidraaman avulla voi syntyä ja miten oppilaat innostuvat musiikin historian opetuksesta draaman avulla.</p> <p>Teoreettinen viitekehys koostuu musiikki- ja draamakasvatusfilosofioiden välisestä keskustelusta, jossa kokemuksellisuus, praksiaalisuus ja esteettinen kokeminen ovat yhdistäviä tekijöitä. Tutkielmassani yritän selvittää mitä annettavaa draamalla on musiikkikasvatukselle ja miten sen työtapoja voi musiikin historian opetuksessa hyödyntää. Musiikkikasvatusfilosofioita tutkiessani löysin yhtäläisyyksiä draamakasvatuksen kanssa varsinkin esteettisen musiikkikasvatusfilosofian osalta.</p> <p>Tutkimusta prosessidraamasta on tehty paljon, mutta musiikkikasvatuksen yhteydessä käytetyistä työtavoista tutkimusta on tehty hyvin vähän, prosessidraamasta musiikkikasvatuksessa ei tiettävästi laisinkaan, niinpä vertailen omia tutkimustuloksiani oppimisesta prosessidraamassa muissa oppiaineissa tehtyihin tutkimuksiin. Tutkimusprosessi on ollut myös mielenkiintoinen matka oman opettajuuteeni, opetusfilosofiaani sekä oman työni kehittämiseen yläkoulun musiikintunneilla.</p>	
Asiasanat – Keywords Holistinen musiikkikasvatus, draamakasvatus, prosessidraama, kokemuksellinen oppiminen, praksiaalisuus, toimintatutkimus.	
Säilytyspaikka – Depository Tutkielma löytyy digitaalisena Jyväskylän yliopiston kirjaston tietokannasta.	
Muita tietoja – Additional information	

Sisältö

1. Matkalla opettajuuteeni - johdanto	3
2. Kokemuksellinen oppiminen musiikki- ja draamakasvatuksessa	6
2.1 "Learning by doing" – Leikkiteorioista draamakasvatukseen	9
3. Toiminnallisuus ja esteettisyyden kokemus musiikkikasvatusfilosofioiden valossa	12
3.1 Esteettinen musiikkikasvatus	12
3.2 Praksiaalinen musiikkikasvatus	16
3.3 Holistisempaan suuntaan musiikkikasvatuksessa	18
4. Draamakasvatus ja esteettinen kahdentuminen	24
4.1 Mitä on draamakasvatus ja esteettisen kahdentumisen tila?	24
4.2 Kasvatuksellinen draama ja osallistavat työtavat	26
4.3 Prosessidraaman kehitys pähkinänkuoressa	27
4.4 Prosessidraama – osallistavan draaman päägenre	28
5. Tutkimuskohteena prosessidraama musiikin historian opetuksessa	32
5.1 Tutkimustehtävä, tutkimuskysymykset ja viitekehys	32
5.2 Tutkimusotteena laadullinen tutkimus	33
5.3 Narratiivinen toimintatutkimus	33
5.4 Tutkimuksen toteutus	34
5.5 Aineisto ja sen keruu	35
5.6 Tutkimusmenetelmä ja analyysi	36
5.7 Tutkimusetiikka	38
6. Wolfelin matkassa 1700-luvun Euroopassa -prosessidraama	39
6.1 Prosessidraaman suunnitteleminen	39
6.2 Projektin kulku ja valitut strategiat	41
6.3 Kohtauksia ja opettajan päiväkirjamerkintöjä	43
7. Prosessidraamasta esiin nousseita teemoja – oppilaiden kokemuksia	55
7.1 "Ryhmätyöskentely ja yhdessä improvisointi"	57
7.2 "Tunne oli kuin Mozartilla välillä"	60
7.3 "Se johtuu siitä, että on itse historiassa"	64
7.4 "Halusin olla pääosassa"	69
7.5 "Tunneilla oli letkeetä"	70
8. Opettajan näkökulma draamatyöskentelystä	72
9. "Joko se on ohi?" – pohdintoja ja johtopäätöksiä	76
Lähteet	85
Liitteet	90

Matkalla opettajuuteeni - johdanto

Tutkimusprosessi on ollut minulle mielenkiintoinen matka omaan opettajuuteeni, opetusfilosofiaani sekä oman työni kehittämiseen yläkoulun musiikintunneilla. Olen omassa työssäni voinut tutkia vaihtoehtoisia tapoja opettaa musiikkia ja etenkin musiikinhistoriaa draaman keinoin, sillä draamakasvatuksen perusopintojeni aikana identiteettini taidekasvattajana vahvistui nimenomaan draaman mahdollisuuksien suuntaan. Olin kyllästynyt omassa työssäni käsittelemään oppiaineen sisältöjä kuuntelulistoja laatimalla ja opettamisesta opettajajohtoisesti. Tällaisilla tunneilla oli vaikeaa saada myös keskustelua aikaiseksi, sillä oppilailla ei ollut kovinkaan paljon tietoa eri aikakausien säveltäjistä ja vielä vähemmän heidän sävellyksistään. Miten heidät saisi osallistumaan musiikinhistorian tuntien kulkuun ja innostumaan myös klassisesta musiikista?

Vuoden 2004 aikana kirjoitin ensimmäisen version Mozartin elämää käsittelevästä prosessidraamasta draamakasvatuksen perusopintojen harjoitustyönä ja draaman aineopintojen edetessä parantelin ja laajensin sitä nykyiseen muotoonsa tutustuttuani paremmin prosessidraaman työtapoihin. Tutkimukseni tarkoituksena on esitellä musiikinopettajan matkaa draaman parissa ja millaisiin tuloksiin sillä oppilaitteni kanssa pääsimme. Tutkimuksessani pohdin myös kahden kokemuksellisen oppimisen osa-alueen, musiikki ja draama, yhdistämistä ja esittelen millaisiin tutkimustuloksiin päädyin. Draamaopintojen aikaan minulle avautui uusi maailma opettamiseen ja tunsin päässeeni henkiseen kotiini opettajana. Esteettisen kahdentumisen tilan kokeminen erilaisissa prosesseissa, joita koulutuksen aikana kävimme, oli minulle uskomattoman hieno tunne. Tätä tällaista halusin kokeilla välittömästi oppilaitteni kanssa ja yrittää draamaharjoitteiden avulla saada ne hiljaisimmatkin oppilaat työskentelemään yhdessä muiden kanssa. Mietin myös niitä oppilaita, joille musiikki ei ollut vahvin alue, miten saisin heidätkin mukaan musiikintunneilla ja nauttimaan musiikista ilman suorituspainetta. Mielestäni prosessidraamassa olisi tämä mahdollisuus ja halusin tutkia sitä yhä enemmän. Musiikkikasvatusfilosofioita tutkiessani löysin paljon yhtäläistä draamakasvatukseen varsinkin esteettisen musiikkikasvatuksen osalta, joista erityisesti Bennett Reimer ja Keith Swanwick ovat tehneet tutkimuksia. Näistä löydöistäni kerron itse tutkimuksessa tarkemmin.

Olen joutunut tutkimuksessani miettimään myös omia valintojani. Kumpi opettamistani aineista on tärkeämpi, musiikki vai draama, ja voisivatko ne olla opetuksessani sulassa sovussa? Suhteeni musiikkiin ja draamaan muodostaa minussa kolmiodraaman, sillä molemmat taiteenlajit taistelevat sisälläni elintilasta toistensa puolesta ja toisiaan vastaan. Jos innostun enemmän toisesta, niin jääkö toinen varjoon? Voisivatko ne keskustella keskenään tutkimuksessani? Tätä keskustelua itseni kanssa olen käynyt siitä lähtien, kun sain draaman aineenopettajan pätevyyden ja tämän lisäksi opetan molempia aineita yläkoulussa. Teen siis työssäni päivittäin moraalisia valintoja kahtiajakautuneen opettajapersoonani kanssa eikä se ole aina helppoa. Tutkimukseni tulee sisältämään argumentointia molempien opettamieni aineiden puolesta. Avaan myös sitä, miksei draamasta ole vielä kukaan tullut itsenäistä oppiainetta muiden taideaineiden rinnalla, koska musiikkia ja draamaa yhdistää sekä praksiisuus, toiminnan kautta oppiminen, että esteettisyys, kokemusten kautta oppiminen.

Haen tällä tutkimuksella tietoa välineeksi, jolla kehittää musiikinopetusta, jolloin instrumentalismiin voidaan sanoa olevan toimintatutkimuksen lähtökohtana. Tiedolla on siis välinearvo. Tätä tiedonintressiä vasten pohdin sekä praksiologista että esteettistä musiikkikasvatusta. Teoreettinen osuus tutkimuksestani koostuu musiikki- ja draamakasvatustutkimusten välisestä keskustelusta. Avaan myös kokemuksellisen oppimisen teorioiden avulla muutamia seikkoja, sillä tutkimani taidekasvatuksen filosofit pohjaavat teoriansa esteettisiin kokemuksiin ja praksiisuuteen, toiminnan kautta tekemiseen.

Lähden selvittämään mitä annettavaa draamalla on musiikkikasvatukselle ja miten sen työtapoja voi musiikin historian opetuksessa hyödyntää. Tutkimusta prosessidraamasta on tehty paljon, mutta musiikkikasvatuksen yhteydessä käytetyistä työtapoista tutkimusta on tehty hyvin vähän, prosessidraamasta musiikkikasvatuksessa ei tiettävästi laisinkaan, niinpä vertailen omia tutkimustuloksiani oppimisesta prosessidraamassa muissa oppiaineissa tehtyihin tutkimuksiin.

Miksi niin monet musiikin oppikirjat painottavat populaarimusiikkia? On hyvä, että musiikin opiskeluun lähdetään nuorten ja lasten omien kokemusten pohjalta, omimmalta kulttuuripohjalta, mutta entä jos oppilas ei tunnekaan sitä omimmaksi tai entä jos oppilas

onkin kiinnostunut toisenlaisesta musiikista. Oppilaille on myös aika selkeä kuva siitä, mistä he pitävät ja mistä eivät. Olisiko draaman keinoin mahdollisuus päästä horjuttamaan tuota mielipidettä? Olisiko draaman keinoin mahdollisuus saada oppijat ajattelemaan ja oppimaan toisin?

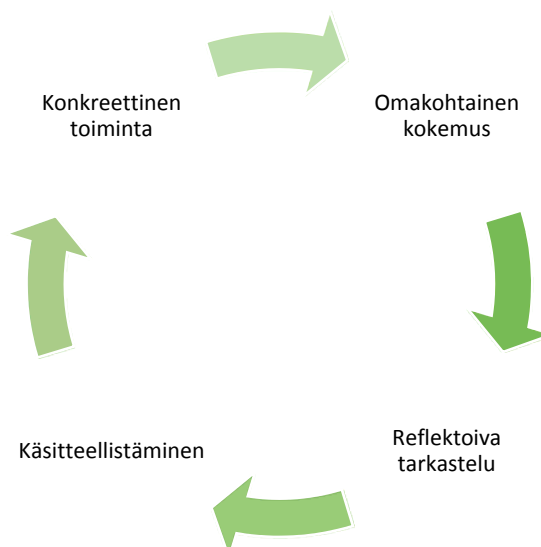
”Koulun musiikinopetuksen ja jokaisen opettajan on valittava, mitkä musiikin olemuspuolet hän haluaa avata oppilailleen”, sanoo Leena Hyvönen¹ Musiikki sisältää kaikki koulussa opiskeltavat aineet, kun vain niiden yhteydet löydetään ja ymmärretään. Visioni oppitunnista on sellainen, jossa oppilas musiikintunneilla löytäisi sekä voisi kokea nämä yhteydet muihin opiskeltaviin aineisiin: matematiikkaan ja muihin luonnontieteisiin, historiaan, kieliin ja kulttuuriin.

Onko musiikinopetuksen kehittäminen enemmän draamalliseen suuntaan mahdollista? Suomalaisesta opetussuunnitelmasta puuttuu vielä toistaiseksi draama oppiaineena, mutta uudessa opetussuunnitelmassa draaman käyttöä tulisi lisätä kaikissa niissä oppiaineissa, joihin se luontevasti sopii. Tähän suuntaan olemme menossa, sillä draamaa opetusmenetelmänä painotetaan uudessa vuoden 2016 opetussuunnitelmassa erityisen paljon. Tämän tutkielman tarkoituksena on avata tuota mahdollisuutta musiikin historian opetuksessa ja lähden tutkimaan asiaa sekä draama- että musiikinopettajan näkökulmasta. Mitä annettavaa draamakasvatuksella on musiikkikasvatukselle? Mitä nämä kokemuksellisen oppimisen muodot voisivat ammentaa toisiltaan? Kuinka taideaineet voisivat tukea toisiaan ja oppimista yleensä? Minua kiinnostaa myös se, miten draamaa voisi hyödyntää myös muissa oppiaineissa.

¹ Jakku-Sihvonen, Ritva (toim.) 2006, 53. *Taito- ja taideaineiden opetuksen merkityksiä*. Teatterikorkeakoulun julkaisusarja no. 39. Verkkojulkaisu: <http://www.teak.fi/julkaisut>

2. Kokemuksellinen oppiminen taidekasvatuksessa

Lähtökohdat kokemukselliselle oppimisnäkökielelle perustuvat pragmatisti John Deweyn sanontaan ”learning by doing”, tekemällä oppiminen, Kurt Lewinin toimintatutkimuksen kehämalliin sekä Jean Piaget’n kognitiivisen kehityksen teoriaan. Käsitteenä kokemus kuvaa ihmisen oppimisen, kasvamisen ja kulttuuriin soisaalistumisen prosesseja (Dewey 1938/1963; Silkelä 2000, 125) Kokemuksellisen oppimisen kehän lähtökohtana on David Kolbin kehittänyt teoria prosessista, jossa tieto syntyy kokemuksen muuntuessa. Oppimista tapahtuu tunteisiin, havaintoihin, käsitteellistämiseen ja toimintaan painottuvissa oppimisympäristöissä. (Rantakare. 2008, 212-213.) Kolbin malli kokemuksellisen oppimisen kehästä toimii sekä ymmärryksen että muuttumisen kokemustasoilla. Omakohtainen kokemus koostuu havainnoista sekä niiden reflektoinnista. Kun nämä reflektiot ovat kiteytyneet ja sisäistyneet abstraktiksi käsitteeksi, uudeksi suunnitelmaksi, seuraa siitä konkreettista toimintaa, josta tulee jälleen uusia kokemuksia. (Kolb. 2000, 3)



Piirros: David Kolbin kokemuksellisen oppimisen kehä

Oppilaan kokemuksellisessa oppimisessä korostuu oma kokemus niin, että omakohtaisen kokemuksen kautta oppilas arvioi omaa oppimistaan, muodostaa siitä itselle merkityksiä ja voi näin suuntautua kohti uuden asian oppimista (Rantakare. 2008, 213). Taiteellisessa oppimisessä kokemukset pohjautuvat sosiaalisessa vuorovaikutuksessa, ympäristön havainnoinnissa ja musisoinnissa tai draamaharjoituksessa syntyneisiin aisti- ja

tunnekokemuksiin. Tunteet tuovat kokemukselle henkilökohtaisen arvon ja merkityksen, ja muodostavat seikan, jonka tulisi jokaisen taideainetta opettavan ottaa huomioon. Omia oppimiskokemuksiaan reflektoidessaan opiskelija tunnistaa tietyt toteutuneet elämäkokemukset persoonallisesti merkittäviksi oppimiskokemuksiksi (Silkelä. 2000, 122). Omat kokemukset taiteen tekemisessä saavat siis syvemmän tulkinnan, kun havainnot ja kokemukset sidotaan oppilaan oman elämän kautta laajempiin kokonaisuuksiin esimerkiksi näytelmään tai musiikinhistoriaan ja jäävät mieleen helpommin, kun oppimiseen liittyy jokin voimakas tunnekokemus. Opettajan tehtävänä on huolehtia siitä, että oppilas saa kokea nämä tunteet turvallisessa ympäristössä, jossa hänen on hyvä kasvaa ihmisenä. Aidot merkitykselliset kokemukset tukevat arvojen kehittymistä, kirjoittaa Silkelä (em, 125), olisiko siis opettajalla mahdollisuus olla vaikuttamassa näihin kokemuksiin tarjoilemalla oppilaille erilaisia oppimiskokemuksia uusien oppimismenetelmien, esimerkiksi draaman avulla?

Viola Spolin on, Elina Rainion mukaan, kehittänyt työtapaansa kokemuksellisesta oppimisesta improvisaatiotilanteiden kautta. Spolin työskenteli 1930-luvulla Amerikassa projektissa, jossa hän opetti siirtolaislapsia. Tänä aikana Spolin kehitteli kokemuksellista työtapaansa. Rainio kirjoittaa, että Spolinille kokemuksellinen oppiminen tarkoittaa osallistumista kaikilla tasoilla: älyn, fyysisen kokemisen sekä intuition tasoilla. Spolin painottaa intuition tasoa, sillä henkilö, joka reagoi spontaanisti voi tuntea inhimillistä voimaantumista ryhmässä. Tällainen toiminta, Spolinin mielestä, vaatii turvallisen ympäristön erilaisille kokemuksille sekä toiminnan on oltava sen suuntaista, jossa spontaanisuus on mahdollista (Rainio. 2009, 10).

Tiede-lehden numerossa 4/2013 oli artikkeli, ettei musisointi ja sen harrastaminen vaikuta oppimiseen sitä parantavasti. Toronton yliopiston psykologian professori Glenn Schellenberg väitti tiedeviikolla Bostonissa, että oppilaat, jotka harrastavat musiikkia ja käyvät soittotunneilla, ovat ns. parempien perheiden lapsia, joilla on oppimiseen jo muutenkin paremmat edellytykset. Tämä väite on häkellyttävä jo siinäkin suhteessa, että vasta-argumentteja musiikin käytöstä oppimisen apuna ja erilaisissa aivotutkimuksissa, joissa nimenomaan on tutkittu oppimista ja sen prosesseja aivoissa, on kirjoitettu runsaasti. Schellenbergin väitettä ovat kritisoineet Ellen Bialystok ja Anne-Marie DePape.

Muun muassa Bialystokin² ja DePapen tutkimuksessa muusikoilla on todettu olevan erityisiä nonverbaalisia taitoja, ja että muusikoiden kuulemiseen liittyvissä tehtävissä heidän kykynsä kuulla on erikoistunut. Myös lyhytaikainen musisointi vaikuttaa kielelliseen oppimiseen Bialystokin ja DePapen tutkimusten mukaan. Riia Kivimäki³ (ent. Milovanov) on tutkinut turkulaisten lasten ja nuorten englannin kielen lausumisen ja kuullunymmärryksen taitoja. Musiikkia harrastavilla lapsilla vieraan kielen taidot olivat selvästi kehittyneempiä kuin lapsilla, jotka eivät harrastaneet musiikkia. Myös tarkkaavaisuuden taidot olivat kaksi vuotta edellä verrattuna muihin lapsiin. Mielestäni Schellenbergin väite rajaa myös pois ne musiikillisesti lahjakkaat oppilaat, jotka voivat opiskella musiikkia varattomuudesta huolimatta esim. Venezuelassa tai täällä meillä Suomessa musiikkioppilaitoksissa, joissa on mahdollisuus hakea vapaaoppilaspaikkaa.

Musiikki kuuluu opetussuunnitelmaan sen vuoksi, että sillä suurenmoinen kyky vaikuttaa sekä tunteisiimme että myös aivojen toimintaan. Musiikin välittömät vaikutukset aivotoimintaan oppimistilanteessa perustuvat musiikin tuomaan tunnelmaan ja tahdistumiseen (Huotilainen 2009, 40). Musiikin oppitunnit koulussa palvelevat musiikin oppimisen rinnalla myös oppimista muissa aineissa. Ranskalaiset aivotutkijat tekivät havainnon, jossa jo kaksi kertaa viikossa annettu musiikinopetus hyödyttää alakouluikäisten lasten kuulokykyä niin, että se näkyy paitsi musiikin myös kielen havaitsemisen aivomekanismeissa (Huotilainen 2009, 43). Toivottavasti uusi opetussuunnitelma toteutuessaan tuo taideaineet yhtä tärkeiksi osa-alueiksi oppimisessa kuin kielet, matemaattiset ja reaaliaineet myös siinä suhteessa, että taideaineiden tuntimäärät myös musiikissa olisivat jotakuinkin järkeviä ja koskisivat laajempia ikäluokkia. Huotilaisen ajatukset muihin oppiaineisiin integroiduista musiikin tunneista ovat mielestäni yksi vaikuttava keino musiikin ja eri oppiaineiden keskinäisten suhteiden ymmärtämistä varten. ”Taideteoksen kohtaamisessa korostetaan oppilaan omakohtaisen ja välittömän elämyksen merkitystä”, kirjoittaa Rantakare taideteoksen tutkimisesta, ja jatkaa, ”eläytymällä taideteoksen henkilöihin, tapahtumiin ja muotoihin syntyy teokseen tunnesuhde” (Rantakare. 2008, 216) Tällaista samanlaista heittäytymistä ja eläytymistä olen havainnut oppilaissa musiikintunneilla ja draamaharjoituksissa. Taiteiden sisällä

² Bialystok, Ellen. DePape, Anne-Marie. 2009. Musical expertise, bilingualism, and executive functioning. *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*.

³ Milovanov, Riia. 2009, 42-46. *The Connectivity of Musical Aptitude and Foreign Language Learning Skills: Neural and Behavioural Evidence*. Turun yliopisto. <http://www.doria.fi/handle/10024/50249>

tunteiden käsitteleminen ja niissä eläminen on riippumatonta siitä, mikä taiteenlaji on kyseessä. Upeinta opettajana olisikin, jos eri taiteen lajeja voisi käyttää oppilaiden kanssa laajemmin erilaisia ilmiöitä tutkiessamme. Oma tutkimukseni musiikin, musiikin historian ja draaman yhdistämisestä on askel juuri tuohon oppiaineita yhdistävään suuntaan. Pohdin tässä tutkimuksessani musiikin oppimisen prosesseja kahden eri musiikkikasvatusfilosofian kautta ja sitä kuinka oppimisen tunnelmalla voidaan edistää esteettisten kokemusten syntyä ja kuinka musiikkikasvatusfilosofiat tarvitsevat laajempaa näkökulmaa.

2.1 "Learning by doing" – Leikkiteorioista kohti draamakasvatusta

Leikin tutkimus alkoi maailmanlaajuisesti 1800-luvun puolivälin jälkeen. Tutkimus leikistä pohjautui Darwinin evoluutioteoriaan, sillä ihmiseen liittyvät käyttäytymisen piirteet alkoivat herättää kiinnostusta. Tästä kiinnostuksesta syntyi monenlaisia leikkiteorioita, joissa leikkiä selitettiin varsin kirjavasti ylimääräisen energianpurkamisesta virkistykseen hakemiseen sekä alkuharjoitteluina tulevaisuudessa tarvittavien taitojen kehittämiseen. Käsitys leikistä perustuu näille klassisille pohjateorioille ja 1900-luvun kehityspsykologian teorit loivat uudenlaisen perustan leikin psykologiselle tutkimukselle (Soini, 1997, 1). Tärkeimpiä ns. modernien leikkiteorioiden kehittäjiä olivat kehityspsykologit Jean Piaget ja Lev Vygotski sekä historioitsija Johan Huizinga, joka esitti, että leikki on kulttuurin perusta.

Johan Huizinga (1949) kirjoitti leikistä teoksen *Homo ludens*. Vaikka Huizingan teoksen nimi kertoo leikkivästä ihmisestä⁴, ei hän kuitenkaan rajaa leikkimistä ainoastaan ihmisten väliseksi kulttuuriseksi tapahtumaksi, vaan kirjoittaa havainnoissaan myös eläinten välisistä leikeistä. Huizingan mukaan leikin tulee palvella jotain, mikä ei ole leikkiä, joten sillä on oltava jokin biologinen tarkoitus. Biologisen tarkoituksen voi mielestäni ymmärtää eläinten välisissä leikeissä siten, että leikin avulla opitaan taitoja, esimerkiksi ruuan hankintaan ja hengissä pysymiseen liittyviä taitoja, tulevaisuutta varten. Ihmisten välisissä leikeissä Huizinga mainitsee hyvin usein kulttuurin ja

⁴ Gadamer. 2004, 86. Gadamer mainitsee Schillerin käyttäneen *leikkivä ihminen* määritelmää.

ympäristön, jossa ihminen elää, näistä esimerkkeinä muun muassa pelaamiseen liittyvät taidot tai sosiaalisiin tilanteisiin tarvittavien taitojen kokeileminen leikin avulla.

Jokainen ajatteleva ihminen näkee, että leikissä on jotain sellaista, joka kiehtoo ja kutsuu mukaan. Esimerkiksi, ulkomailla matkustaessamme seuraamme lapsia, joilla ei ole yhteistä kieltä, lapset kuitenkin voivat leikkiä sujuvasti toistensa kanssa ilmein ja elein. Leikillä on siis oltava oma kielensä. Huizingan leikkijä kehittää rakenteita ja sitä kautta kulttuuria ja yhteiskuntaa. Huizingan mukaan inhimillinen kulttuuri syntyy ja kehittyy leikissä ja leikkien (Huizinga. 1949, 1-6). Näin siis lapset kehittävät leikin kielen leikkiessään yhteisen äidinkielen puuttuessa Mikä sitten tekee leikkimisestä hauskaa?

Itse olen saanut elää sellaisessa ympäristössä, jossa leikkiminen on ollut mahdollista. Leikimme metsissä, rakensimme majoja ja isovanhempieni luona minulla oli kaverieni kanssa mahdollisuus käyttää ullakolla olevia vanhoja vaatteita. Leikimme erilaisia roolileikkejä, keksimme tarinoita vanhoista kirjoista, joita ullakolta myöskin löytyi, ja leikkiminen oli minulle tapa opetella aikuisten maailmassa olemista. Partiossa ollessani leirinuotion äärellä kerrotut tarinat olivat myös tärkeä osa aikuiseksi kehittymistäni. Uskon, että näillä kokemuksilla on ollut merkitystä mielikuvituksen kehittymisen suhteen. Näihin leikkeihin palasimme aina, kesä toisensa jälkeen mummolassa, kunnes olimme mielestämme liian vanhoja leikkimiseen. Leikissä on ollut sellainen taika, että se on jäänyt sisääni kytemään ja pulpahtanut sitten uudestaan pintaan draamaopintojen myötä ja opettamisen myötä. Aikuinenkin saa leikkiä, ihan luvalla ja ilman häpeän tunnetta.

Leikissä on omat järjestyksensä, asioista sovitaan leikkijöiden kesken, leikki on kuin pienoisyhteiskunta omine sääntöineen. Leikissä voit hypätä roolista toiseen, olla kuka vaan ja seikkailla missä vaan. Kirjassaan *Hauskan oppimisen vallankumous* Lauri Järvilehto kirjoittaa siitä, kun hän pyysi aikuisia ajattelemaan sanaa *leikkiä*, vastaukseksi sanottiin muun muassa, että se on dynaamista, hauskaa, muuttuvaa, ei sääntöjä, yksinkertaista, vapaaehtoista, helppoa (Järvilehto. 2014, 19). Seuratessani 9-vuotiaan tyttäreni leikkejä kavereidensa kanssa, ei leikkiminen ole välillä lainkaan helppoa, sillä säännöt muuttuvat, on tehtävä kompromisseja ja joku leikkijöistä ei enää haluakaan olla siinä roolissa, jonka oli aluksi valinnut. Huizingan havainnot leikistä vallitsevan

yhteiskunnan ja kulttuurin arvojen avaajana pitävät hyvin paikkansa. Gadamerin mukaan peli ja leikki ovat lähellä keskustelua, niiden perusteisiin kuuluu tietynlainen henki, jota Gadamer luonnehtii helppoudella, vapaudella ja onnistumisen tuottamalla tyydytyksellä. Gadamer kuvaa leikin olevan käynnissä, kun yksittäinen leikkijä uppoutuu siihen täysin (Gadamer. 2004, 86). Draamakasvatuksessa leikki on otettu mukaan muun muassa alkulämmittelyihin, erilaisiin peleihin, joissa kilpaillaan esimerkiksi nopeudessa tai hoksaamisessa, mutta leikillisyyttä voidaan nähdä myös vakavampana tekemisenä, jolloin siitä voi muodostua oppimista.

Nykyään pelaamisesta on muodostunut leikin rinnalle lapsille ja nuorille tärkeä asia. Pelaamisen kautta opitaan erilaisia ongelmanratkaisutaitoja ja käydään vuorovaikutusta toisten pelaajien kanssa joko pelaamalla fyysisesti yhdessä kaverin kanssa tai sitten virtuaalisesti pelaamalla netin välityksellä. Pelioppimisesta on tullut myös uusi oppimisen ja sen tutkimuksen kohde. Järvilehto kirjoittaa blogissaan *Ajattelun ammattilainen* omista pelikokemuksistaan sekä filosofiastaan pelaamisen maailmassa. Peleissä ja draamassa voidaan kokea samanlaisia tunteita, pettymystä, onnistumisen iloa, jännitystä ja odotusta. Miten saisimme opetuksen kouluissa tälle samalle oppimisen tasolle, jossa oppimiskokemuksissa voisimme tuntea samanlaista onnistumista kuin hyvin suunnitellussa pelissä, jota emme voi laskea käsistämme?

3. Toiminnallisuus ja esteettisyyden kokemus musiikkikasvatustilanteiden valossa

3.1 Esteettisen musiikkikasvatuksen perinne

Musiikin oppimista ja musiikkikasvatusta on perinteisesti tutkittu yksilön tai oppimisen kohteena olevan sisällön näkökulmasta, kirjoittavat Marja Heimonen ja Heidi Westerlund (2008, 177). Oppimiskokemuksien on ajateltu tapahtuvan yksilössä. Musiikkikasvatuksen filosofiset tutkimukset ovat keskittyneet lähinnä siihen, mitä musiikissa opitaan, miten opitaan ja mitkä ovat opetuksen keskeiset sisällöt.

Yksilökeskeisyyttä korostavaa traditiota on kutsuttu esteettiseksi musiikkikasvatustilanteeksi. Suuntauksen pääedustaja on Bennett Reimer, joka on painottanut esteettisen kokemuksen merkitystä musiikkikasvatuksessa ja tämän suuntauksen lähtökohtana ovat olleet musiikkikasvatuksen tarpeet; musiikin merkityksellisyys ja esteettinen kokemus. Esteettisen musiikkikasvatuksen näkökulma syntyi 1970-luvulla Reimerin teoksen *A Philosophy of Music Education* myötä ja toinen suuntauksen tärkeimmistä edustajista on englantilainen Keith Swanwick. Heidän filosofioidensa mukaan musiikkikasvatuksen päämäärä on esteettisen herkkyyden kehittäminen ja esteettisen kokemuksen saavuttaminen. Myöhemmissä kirjoituksissaan Reimer on selittänyt esteettisen musiikkikasvatuksen teorian painopistettä sillä, että se on ollut sidoksissa aikaan ja paikkaan, kun 1960-luvun amerikkalaisessa koulussa käytiin keskustelua taideaineiden asemasta opetuksessa (Reimer 1989, 24).

Reimer jakoi Meyerin⁵ taiteen estetiikan teorian pohjalta mallin musiikkikasvatuksen erilaisiin näkökulmiin. Nämä esteettisen musiikkikasvatuksen ulottuvuudet ovat ensimmäisenä referentialismi, jolloin opetuksessa käytetään esimerkiksi tarinoita musiikin opetuksen yhteydessä, hyvänä esimerkkinä tästä Sergei Prokofjevin⁶ *Pekka ja Susi*, jossa lapset opetetaan tarinan kautta tunnistamaan erilaisia orkesterisoittimia ja tunnelmia. Toinen Reimerin mainitsema ulottuvuus on absoluuttinen formalismi, jolloin opettaja on keskittynyt opettamaan ainoastaan musiikkia ja kolmantena absoluuttinen

⁵ Mayer, Leonard B. (1918-2007) oli amerikkalainen säveltäjä, kirjailija ja filosofi. Merkittävimmät teokset: *Emotion and Meaning in Music* (1957) ja *Music, the Arts, and Ideas* (1967).

⁶ Prokofjev, Sergei. Venäläinen säveltäjä, joka eli vuosina 1891-1953. Prokofjev kirjoitti itse tarinan sävellykseensä *Pekka ja Susi*.

ekspressionismi, jonka mukaan taiteen merkitys syntyy ihmisen sisäisessä kokemuksessa. Reimer on korostanut filosofiassaan nimenomaan tätä kolmatta ulottuvuutta ja musiikin tarkoitus on rikastuttaa yksilön tunnekokemuksia (Reimer 1989, 14-29, Heimonen & Westerlund 2008, 178, Kovanen 2010, 9). Esteettisen musiikkikasvatuksen päämääränä on lisätä oppilaan musiikillisen toiminnan kautta tietoisuutta ja herkkyyttä ja tätä kautta saavuttaa esteettinen kokemus, jonka avulla yksilön on mahdollista käsitellä tunteitaan. Musiikki on täynnä esteettisiä ominaisuuksia, kuten rytmi, melodia, harmonia, sointiväri ja muoto. Opetuksen tulisi olla esteettisen tietoisuuden kehittämistä. Toinen keskeinen näkökulma on musiikin tunnekylläisyys. Musiikkikasvatus on tunnekasvatusta, kun musiikin esteettiset arvot sekä niiden tunnistaminen sisältyvät opetukseen. Swanwick kuvaa musiikin kytköstä tunteisiin termillä *feelingfulness* (tunnekylläisyys) ja Reimer puolestaan kirjoittaa esteettisen filosofian määrittelyn mukaisesti musiikista merkityksiä kantavana järjestelmänä (Swanwick 1987, Reimer 1989). Säveltäjän tunteet, ajatukset ja ideat välittyvät kuulijalle sävellyksen kautta. Musiikin ymmärtäminen edellyttää esteetikkojen mukaan erityistä esteettistä tapaa kuunnella musiikkia.

Pohjimmiltaan on kysymys yksilön ja esteettisen objektin välisestä suhteesta. (Kovanen. 2010, Reimer. 1989, 131. Swanwick. 1987, 19 – 22, 66.) Musiikki kuuluu kasvatukseen sen vuoksi, että sillä on sisäinen arvo, kirjoittaa Westerlund. Musiikin avulla voimme laajentaa ja rikastaa merkittävästi ymmärrystä itsestämme sekä ympäröivästä maailmasta, kun käsitämme sen keskustelun kontekstissa (Swanwick 1999, 3). Viimeisen kahden vuoden aikana opetussuunnitelmauudistuksen keskustelujen yhteydessä tästä itseisarvosta on keskusteltu jälleen kerran ja taiteiden opetuksen arvokeskustelut jatkuvat myös muualla maailmassa. Bennett Reimerille musiikkikasvatuksen päämäärä on musiikin itsensä aikaansaama musiikillis-esteettinen nautinto ja sen yhteyden kokeminen. Musiikin soittaminen, laulaminen ja musiikin muunlainen tekeminen, improvisointi ja säveltäminen, ovat Reimerin mielestä keinoja syventää suhdettaan musiikkiin, sen ymmärtämiseen ja kokemiseen. Esteettinen kokemus Reimerin mukaan on siis yksilön ja musiikkiteoksen välinen suhde eikä niiden välissä ole mitään häiritseviä ulkoisia tekijöitä. Tällä Reimer mielestäni painottaa kuuntelukasvatuksen merkitystä, sillä oma musisointi, varsinkin musiikillisen uran alkuvaiheessa, sisältää suuren määrän esteettistä kokemista haittaavia tekijöitä, joiden vuoksi moni musiikin harrastaja lopettaa harrastuksensa liian varhain (Reimer 1989). Näitä esteettistä kokemista haittaavia

tekijöitä ovat yleensä soittotekniikoihin liittyvät seikat, jolloin yritetään soittaa liian varhain teknisesti vaikeita kappaleita, kun perustekniikka ei vielä ole hallussa. Laulamissa äänenkäytön tekniikat voivat olla puutteellisia esimerkiksi hengitystekniikan tai fraseeraamisen osalta. Yksi musiikinopettajan haasteista peruskoulussa ja lukiossa voikin olla näiden esteettistä kokemista haittaavien tekijöiden minimalisointi, annetaan oppilaille sellaisia tehtäviä, joista he pystyvät teknisesti suoriutumaan ja jotka silti kuulostavat oppilaiden mielestä hyviltä ja tuntuvat mielekkäiltä. Kuuntelukasvatuksella ja erilaisilla draamaharjoituksilla voidaan oppilaita saada unohtamaan nuo tekniset puutteet ja näin tuoda musiikkikasvatukseen upea mahdollisuus improvisaatioharjoitusten ja leikin kautta. Oppija voi löytää suhteensa musiikkiin uudestaan eri tavalla tai jopa aloittaa harrastuksensa uudelleen.

Esteettisen musiikkikasvatuksen kolmas ulottuvuus kiinnostaa itseäni kovin, sillä siinä punnitaan kuinka tärkeäksi oppija kokee musiikin, mikä on musiikin merkitys hänen elämässään ja kuinka suuren osan musiikki hänen elämästään muodostaa. Varsinkin lukioikäisille musiikki on rentoutumista, ja joillekin jopa elämäntapa, eikä heiltä saamieni palautteiden perusteella yksikään voisi elää ilman musiikkia. Lukiolaiset kirjoittivat esseiden omasta suhteestaan musiikkiin ensimmäisen musiikkikurssin aluksi, joista tämä edellä mainitut seikat ilmenivät. Suurimmassa osassa lukiolaisten kirjoittamista esseistä musiikin merkitys ilmeni musiikin kuuntelemisena vapaa-aikana tai läksyjen luvun taustamusiikkina.

”Mikäli esteettinen kokemus on luonteva päämäärä ja arvo, taiteen määrittely sen ehdoilla voi olla hyvinkin perusteltua, vaikka kaikki taideteokset eivät tätä kokemusta tuottaisikaan.”, kirjoittaa Shusterman (1997, 37) Kuka määrittelee taiteelle tai taidekokemukselle arvon ja päämäärän? Onko se musiikin kuuntelukasvatuksessa työskentelevä opettaja vai kuulija itse? Musiikkikasvattajalla on opetussuunnitelman mukaiset päämäärät ja tavoitteet työskentelylle, jonka mukaan hän voi, meillä Suomessa, omien valintojensa kautta valita kuunneltavat teokset. Opetussuunnitelma meillä Suomessa on onneksi niin löyhä, ettei siinä ole määritelty, mitä kappaleita kultakin säveltäjältä tulee kuunnella. Musiikkikasvattajan teosvalintojen merkitys, ja se kuinka teoksia käsitellään ja analysoidaan, on mielestäni erityisen tärkeää varsinkin alakouluissa ja yläkoulun alimmilla luokilla. Tässä vaiheessa koulunkäyntiä oppilaalle ei ole vielä

ennättänyt muodostua käsitystä esimerkiksi länsimaisen taidemusiikin⁷ teoksista, joten ohjauksen merkitys nousee kuuntelukasvatuksessa korkealle, ellei oppilaalla ole omakohtaista kokemusta jonkin orkesteri- tai soolosoittimen soittamisesta esimerkiksi musiikkioppilaitoksissa.

”Musiikkikasvatuksen arvo on musiikin itseisarvossa, esteettisenä ilmiönä musiikki itsessään pitää sisällään arvokkaita ja merkityksellisiä ominaisuuksia” (Kovanen 2010, 10). Esteettisessä musiikkikasvatuksessa on painotettu erityisesti kuuntelukasvatusta ja oppijan asemaa voisi kuvailla passiiviseksi, väittää Tuulikki Laes (2006) tutkimuksessaan *Muuttuva musiikkikasvatus*. Mielestäni oppija ei ole koskaan passiivinen vastaanottaja, sillä esteettisyys ja sen äärellä oleminen kehittää yksilön tunteita ja vaikuttaa hänen henkiseen kasvuunsa. Kuuntelukokemuksen painottaminen oli lukio-opiskelijoillani myös tuntioppimisen suhteen yksi tärkeimmistä asioista, sillä näin he tutustuivat uusiin musiikkikappaleisiin ja kohtasivat uudenlaisia tunteita. Jos musiikin kuunteleminen olisi vähemmän tärkeää kuin sen tekeminen, niin kenelle säveltäjät ja muusikot musiikkiaan sitten tekisivät ja esittäisivät? Tässä suhteessa musiikkikasvatuksen lähtökohdaksi nousee yhteisöllisyys, joka ei ole saanut kovin merkittävää sijaa esteettisessä musiikkikasvatuksessa. Yhteisöllinen kuunteleminen voi olla yksi mahdollisuus harrastaa musiikkia, jos omat musisointikyvyt tai halut ole riittävät. Lisäksi kuunteleminen auttaa myös uuden musiikin oppimisessa varsinkin siinä vaiheessa, kun opetellaan vaikeammin hahmotettavia musiikkiteoksia.

⁷ Taidemusiikki, konserttimusiikki, klassinen musiikki, sinfoniamusiikki. Nimityksiä käytetään yleisesti puhuttaessa 1600-2000-lukujen välisestä erikokoisille kokoonpanoille (sinfoniaorkesteri, jousikvartetti jne) sävelletyistä musiikkikappaleista.

3.2 Praksiaalinen musiikkikasvatus

Praksiaalinen musiikkikasvatus kritisoi, David J. Elliottin johdolla, esteettistä musiikkikasvatusta musiikillisen tekemisen puutteesta. Elliott lähtee liikkeelle praksiksen eli musiikin käytännöllisen toiminnan kautta ja musiikillinen tieto on käytäntöön liittyvää toimintatietoa (Heimonen & Westerlund 2008, 186). Elliottin pääkäsitys musiikkikasvatuksesta on toiminnallinen, jossa tärkeimmät musiikin muodot ovat soittaminen, laulaminen, säveltäminen ja improvisointi. Elliottin käsityksen mukaan, musiikki on neliulotteinen kokonaisuus, joka käsittää 1) tekijän, *'doer'*, 2) tekemisen, *'some kind of doing'*, 3) tekemisen tuotoksen, *'something done'*, ja kokonaisuuden siitä, jonka sisällä tekijät tekevät, mitä tekevät, *'the complete context in which doers do what they do'*. Muusikot siis musisoivat, esittävät tai tekevät musiikkia, esittääkseen yleisölle musiikkiesityksen, joka on kuultavissa musiikkina, improvisointina tai sävellyksenä. Kaiken lähtökohtana on siis toiminnallisuus, musiikin tekeminen (Elliott. 1995, 40).

Elliottin musiikkifilosofian mukaan musiikin tekeminen, *'musicizing'*, sisältää kaikki viisi musiikin muotoa: esittämisen, improvisoinnin, säveltämisen, sovittamisen ja johtamisen. Elliott kirjoittaa musiikista kudoksena, jossa tekijät tekevät aktiivisesti yhdessä yhteistä kudosta, musiikkia. Kontekstissa 'tekeminen' tarkoittaa kaikkia ja kaikkien ideoita, järjestäytymistä ja olosuhteita, joka ympäröi tätä kehystä, muotoa, sen vaikutuksia sekä meidän ymmärrystämme tästä kaikesta. Elliott keskittyy musiikkifilosofiassaan pääasiassa itse musiikin tekemiseen, paljon enemmän kuin sen kuuntelemiseen, mikä onkin suuri ero verrattuna esteettiseen musiikkikasvatukseen, jossa kuuntelemisella ja kuuntelukasvatuksella on suuri merkitys. Elliott asettaa kyseenalaiseksi sekä Reimerin että Swanwickin musiikkikasvatusfilosofiat sekä muidenkin esteettisen musiikkikasvatuksen edustajien näkemykset. Hänen ajatuksenaan on, ettei musiikkia tarkastella teoksina vaan tietoisena inhimillisenä toimintana (Elliott 1995, 39) Musiikilliset pyrkimykset noudattavat tiettyjä traditioita ja määritelmiä, miten kappale tulisi soittaa tai laulaa, ja näistä muodostuu erilaisia musiikillisia käytäntöjä. Esimerkkinä tästä mainitsen oopperalaulun, sillä sen käytännöt ovat toisenlaisia kuin mitä esimerkiksi liedlaulussa⁸. Äänenkäyttö poikkeaa jo senkin vuoksi, että musisointikumppanina on

⁸ Saksassa 1800-luvun alussa syntynyt taidemusiikin laji, jonka teokset ovat alkuaan yhden laulajan ja pianistin esittämiä. Tunnetuimpia liedsäveltäjiä tuolta ajalta ovat Franz Schubert, Robert Schumann ja Hugo Wolf.

liedissä melko usein ainoastaan pianisti, kun taas ooppera vaatii suuremman soittajiston laulajan lisäksi.

Elliott mainitsee vielä, että kaikkeen musiikin tekemiseen liittyy lisäksi ryhmä osallistujia kuuntelijoina, jotka toimivat vuorovaikutuksessa musisoijien kanssa. Tästä kokonaisuudesta muodostuu nelitahoinen käsite, musiikin kuuntelu, jossa ovat mukana kuuntelija, *'listener'*, kuuntelu, *'listening'*, kuuntelun kohde, *'listenable'* sekä konteksti, jossa kuuntelu tapahtuu (Elliott 1995, 42-43). Elliottin käsitys musiikista onkin monitahoinen ilmiö, jossa musiikin tekeminen ja musiikin kuuntelu kytkeytyvät toisiinsa. Tätä hän kutsuu musiikilliseksi käytännöksi, *'a musical practice'*. Tärkeintä Elliottin ajattelussa on se, että hän painottaa musisoinnin merkitystä, koska musisoimista on harrastettu jo paljon ennen säveltämistä.

Toinen praksiaalisesta musiikkikasvatuksesta edustajista amerikkalainen Thomas Regelski kritisoi esteettistä musiikkikasvatusta liian kapea-alaiseksi muun muassa jättämällä monia musiikin genrejä musiikkimääritelmän ulkopuolelle. Lisäksi Regelski kritisoi myös sitä, että esteettisen musiikkikasvatuksen edustajat luokittelevat musiikkia hyväksi, *'taide- ja mestariteoksiksi'*, tai vähemmän esteettiseksi (Regelski 1996, 23). Praksiaalinen musiikkikasvatus määrittelee musiikin ihmisten kontekstisidonnaiseksi päämäärään suuntaavaksi toiminnaksi. Sen merkitys ja arvo on kytköksissä siihen, mitä hyötyä tai lisäarvoa musiikin tekeminen ja musisoiminen tuo elämään (Elliott 1995, Regelski 1996). Praksiaalisessa musiikkikasvatuksessa oppilaat opiskelevat useita erilaisia musiikkikäytäntöjä, oppivat refleктоimaan toimintatapojaan näihin käytäntöihin ja kehittävät omaa osaamistaan. Esimerkiksi bändisoittotunneilla tämä ilmenee eri soittimien yhteissoitossa parhaiten. Oppilaat harjoittelevat omat osuutensa kitaralla, bassolla, rummuilla ja laulussa, jonka jälkeen he sijoittavat harjoittelemansa osuudet toisten oppilaiden harjoittelemiin osuuksiin, rytmeihin ja melodioihin. Yhdessä soittaminen vaatii myös toisten osapuolien kuuntelemista, joten reflektointia tapahtuu sekä ennen musisoimista että sen yhteydessä. Praksiaalisesta musiikkikasvatuksesta ensisijaisena tavoitteena oppilaiden musisoinnissa on niin sanottu soittamisen oppimiskokemus, joka parhaimmillaan on saavutettu flow-tila, musisoinnin hurmio, jossa musisoija on niin osana musiikkia, ettei tiedä ympärillä tapahtuvista musisoimista kuulomattomista asioista mitään (Heimonen & Westerlund 2008, 186). Praksialistien mukaan musiikin merkkikieli opitaan toimimalla yhdessä muiden toimijoiden kanssa

saman päämäärän eteen eli toimimalla musiikillisesti. Praksialismia voidaan Westerlundin (2008, 187) mukaan kritisoida siitä, että ”se ottaa annettuna ympäröivän yhteiskunnan ja kulttuurin eettisen oikeutuksen ja tarkastelee yhteisöä lähinnä kasvatuksen ulkopuolisena ympäristönä” (Westerlund 2002). Praksiaalisen musiikkikasvatuksen hyvät puolet ovat osallistaminen ja aktiivinen työskentely. Suomalaisessa musiikkikasvatuksessa on nykyään menty enemmän juuri tähän suuntaan ja musiikin oppikirjoissa on yhä enemmän oppilaille jo ennestään tuttuja musiikkikappaleita, joiden pohjalta soittamaan ja laulamaan oppiminen on oppijoiden mukaan mielekästä. Soittaminen ja laulaminen ei kuitenkaan kosketa ihan kaikkia oppijoita henkilökohtaisesti, joten musiikkikasvatuksessa pitäisi olla myös sellainen ulottuvuus, joka saisi myös tällaiset henkilöt kiinnostumaan musiikissa oppimisesta.

3.3 Holistisempaan suuntaan musiikkikasvatuksessa

Arnold Berleant puhui Jyväskylässä tammikuussa 2005 taidekasvatuksen ja esteettisen kasvatuksen uusista päämääristä. Hän jakoi taiteen arvostamisen päämäärät kolmeen ryhmään: kokemuksellisuuteen, yksilöllisyyden tärkeyteen ja tulkintaan. Se, mitä yksilö kokee taiteessa tärkeäksi, saa häneltä arvostusta ja hänen tajuntansa taso laajenee muissakin taiteenlajeissa. Yksilö kuulee ja näkee asioita uudella tavalla ja herkkyyys taiteen vastaanottamiseen kehittyy. Taide voi myös Berleantin käsityksen mukaan laajentaa näkemyksiemme kulttuurista näkökulmaa. Kun opimme ymmärtämään taidetta, voimme kokea esteettisen valaistumisen, jonka seurauksena voimme kokea ja nähdä ympäristössämme muutoksia. Taiteen tielle lähtiessään ei koskaan tiedä, mistä ja millaisista kokemuksista itsensä löytää. Berleant haastaa meidät pohtimaan myös sitä, miten arvostamme ja arvotamme taidetta, sillä tänä päivänä taide muuttuu nopeaa vauhtia. Esteettinen kokemus voi olla tietokonepeli, liveroolipeli, rautatieasemalla koettu musiikillinen flash mob⁹ tai koulun kevätjuhlassa esitetty tanssiesitys. Kuinka sitten kuvaila esteettistä kokemusta, johon on joutunut sattuman kautta paikassa, jossa ei odottaisi törmäävän taiteeseen? Kokijana voi olla kuka tahansa ja kokemus voi olla uskomattoman hieno riippumatta siitä, onko taajuutemme viritetty esteettisen

⁹ Tapahtuma, jossa joukko ihmisiä kerääntyy julkiselle paikalle ja tekee ennalta sovitusti jotain odottamatonta, ja epätavallista, esim. tanssia, laulua tai teatteria ja tapahtuman loputtua tilanne julkisella paikalla jatkuu kuin mitään ei olisi tapahtunutkaan.

kokemuksen kanavalle. Hetki, kun pääsemme odottamattomasti lähelle taidetta, jättää taatusti meihin jokaiseen lähtemättömän vaikutuksen.

Kuulija on itsenäisenä kuulevana yksilönä omine kuuntelukokemuksineen osa yhteisöä, mutta esteettisessä musiikkikasvatuksessa tälle yhteisölliselle kuuntelukokemukselle ei anneta painoarvoa. Yhteisöllisyydellä ei ole yksilön musiikillisen kokemuksen ja kasvatuksen kannalta suurta merkitystä Reimerin ja Swanwickin esteettisen musiikkikasvatuksen teorioiden mukaan. Yksilön kokemusta korostava esteettisen musiikkikasvatuksen näkökulma, 'tehdään taidetta taiteen vuoksi', sulkee yksilön musiikkikokemuksesta pois myös ulkomusiikilliset elementit. (Heimonen & Westerlund. 2008, 179.) Ihmettelen tätä yksilöllisen kokemuksen painotusta eritoten kuuntelukasvatuksen yhteydessä, yleisö oopperatalossa tai konserttitalissa sekä oppijat luokassa muodostavat paitsi yksilöinä myös yhteisönä kuuntelukokemuksen. Toisaalta jokaisen kuulijan kokemus kuulemastaan peilautuu hänen aiempiin kokemuksiinsa, joten siinä suhteessa yksilöllisellä kokemuksella näen oman painoarvon. Parhaiten yhteisöllisyyden kokemuksen musiikissa tuntee lavalla esiintyessään joko oopperaroolissa tai sitten soittavan tai laulavan ryhmän jäsenenä. Oopperaroleja tehdessäni joinakin iltoina tuntui siltä, kuin yleisö kannattelisi rooliasi, se antaa siitä välitöntä palautetta, elää roolihahmoa kanssasi, kun taas toisena iltana samassa roolissa voi tuntua siltä, ettei yleisöstä saa oikein mitään vastakaikua. Yleisö on ryhmä yksilöitä, jotka reagoivat toisiinsa toisiaan tuntematta, koska yhteinen kokemus, musiikkiesitys, yhdistää heitä. He ovat kokoontuneet kukin eri syistä, mutta yleensä rakkaudesta musiikkiin, kuuntelemaan yhdessä teosta, jakamaan yhteisen kokemuksen, jossa on jokaisen yksilön oma esteettinen kokemustausta mukana. Kuinka esteettinen musiikkikasvatus voi väheksyä tämän yhteisöllisyyden merkityksen? Yhteisökasvatuksella olisi yhteisöllisyyden tunteen lisäämisessä ja sen tutuksi tekemisessä mielestäni vielä paljon mahdollisuuksia.

Esteettisen ja praksialaisen musiikkikasvatusfilosofian edustajien tärkein kiistan aihe on esteettisen käsite ja mitä sillä musiikissa tarkoitetaan. Musiikkikasvatusta tulee viedä holistisempaan suuntaan, jossa sekä kuuntelukasvatukseen perustuvalla esteettisellä musiikkikasvatuksella sekä toiminnallisuuteen pohjautuvalla praksiallisella musiikkikasvatuksella olisi molemmilla yhtä suuri arvo. Kun tähän holistiseen näkökulmaan vielä lisätään draamakasvatuksellinen aspekti prosessidraama

menetelmänä, niin silloin olemme oppimisen ytimessä. Musiikista saatava tieto, esteettiset kokemukset kuuntelemisen ja katselemisen kautta, musiikin ja draaman tekeminen yhdessä yhteisöllisesti pohtien ja yksilöllinen kasvu yhteisen kokemuksen tuottamiseksi on mielestäni parasta oppimisessa. Lisäksi musiikki- ja draamakasvatusta yhdistää esteettisen kahdentumisen välitila, jossa oppija on yhtä aikaa tässä ja nyt sekä fiktiivisessä, taidetta luovassa tilassa, jota myös voidaan kutsua flow'ksi. John Dewey korostaa taiteen kokemusta kokonaisvaltaisena nautintona, Christopher Small laajentaa teoksessaan *Musicking* (1998) musisoimisen osaksi yksilön persoonaa ja sitä ympäröivää yhteisöä. Miksi siis voisimme enää puhua musiikin esteettisestä kokemisesta vain harvojen ja valittujen musiikillisesti lahjakkaiden esiintyjien tai esittävien taiteilijoiden kohdalla? Jon-Roar Bjørkvoldin (1996) mukaan länsimainen ihminen on unohtanut ihmisessä itsessään olevan rytmin ja käyttäytyy, kävelee ja hengittää niin kuin rytmiä ei olisi. Pienissä lapsissa ja heidän tavassaan liikkua maailmassa on rytmi nähtävissä. Minne ja missä vaiheessa me kadotamme sisäisen muusisuutemme, sillä musiikki ympäröi meitä enemmän kuin kykenemme aistimaan? Esteettisyys ja esteettinen kokeminen ovat yhä useamman kohdalla nykyään käsien ulottuvilla. Teknologia mahdollistaa hyvin helppokäyttöisillä applikaatioilla musiikin tekemisen tietokoneilla ja tableteilla. Musiikintekijä voi tänä päivänä olla kuka tahansa meistä ja musiikin tekemiseen, tietoliikenneyhteydet mahdollistavat myös yhteisöllisen musiikintekemisen, yhdessä säveltämisen, jos omat ideamme loppuvat kesken tai jos haluamme saada uusia näkökulmia musiikin tekemiseen.

Keith Swanwick käsittelee *Teaching Music Musically* -teoksessaan suhdettaan esteettiseen musiikkikasvatukseen kuvailemalla erilaisia tulkintoja siitä, mitä musiikkikasvatuksessa tarkoitetaan taiteella, *'the Art'* (1999). Tästä Swanwick kirjoittaa muusikon ja opettajan kokemuksen pohjalta ja millainen näkökulma hänellä on musiikkiin taiteena. Filosofi Karl Popperin pohjaten, Swanwick saa meidät ajattelemaan mahdollisuutta, että eläisimme, emme ainoastaan kahdessa, vaan kolmessa erilaisessa maailmassa. Ensimmäinen maailmamme on yksilön maailma, jossa saamme olla oma itsemme. Toisessa maailmassa saamme olla itsenämme kosketuksissa toisiin ihmisiin, objekteihin, tapahtumiin ja luontoon. Nämä kaksi edellä mainittua maailmaa yhdistyvät kolmanneksi maailmaksi ja tässä maailmassa keskustelua käydään erilaisten käsitteiden muun muassa keksintöjen, kysymysten, teorioiden, ideoiden, musiikin, taiteen ja tieteen, kesken (Swanwick 1988, 107). Tässä kolmannessa maailmassa meillä on mahdollisuus

ymmärtää itseämme ja maailmaamme, vai sanoisinko maailmoitamme, sekä niiden välisiä yhteyksiä. Swanwick jatkaa, että musiikki ei ole mikään poikkeus. Musiikkia on joka kulttuurissa usein sekoittuneena tanssiin ja seremonioihin, rituaaleihin ja parantamiseen. Myös meillä Suomessa varsinkin itäsuomalaiseen kulttuuriin kuului tanssilaulut, itkijänaiset ja tietäjät, shamaanit, samoin kuin Bjørkvoldin kuvaamassa afrikkalaisessa kulttuurissa. Emme siis kulttuurillisesti ole olleet kovinkaan kaukana afrikkalaisesta elämäntavasta. Musiikin avulla ja kautta keskustelua käydään yhä esim. Afrikassa, jossa musiikki, tanssi, laulu ja rytmi kuuluvat jokapäiväiseen elämään. Bjørkvold (1996) kertoo afrikkalaisista ihmisistä, jotka rytmittävät työntekoaan laululla tai työvälineillään sen vuoksi, että työ ei olisi niin uuvuttavaa ja osaksi myös sen vuoksi, että rytmin säilyessä myös fyysinen puoli säilyy työkykyisenä. Ihminen on luotu laulamaan ja tanssimaan. Katosiko meidän kulttuuristamme luonnollinen musisointi teollistumisen ja koneellistumisen myötä, kun työpaikoillamme laulu kaikuu kovin harvoin? Esi-isämme ja -äitimme ovat laulaneet erilaisia työlauluja ja kehtolauluja. Eri työvaiheille on ollut agraarikulttuurissamme omat laulunsa. Kävikö meille samalla tavoin kuin Afrikasta Amerikkaan kuljetetuille orjille, joilta kiellettiin oman kulttuurin ja kielen käyttäminen? Ei ehkä kuitenkaan niin radikaalisti, mutta pieni osa meidän suomalaistenkin kansanmusiikkikulttuuristamme on kadonnut sen vuoksi, että jouduimme lähtemään maalta kaupunkeihin.

Taidemusiikki käsitteenä on vaarallinen, sillä *'taide'* voi rajata pois suuren määrän käsitteen alle sopivaa musiikkia myös populaarimusiikin puolelta, ellei käsitettä voida määritellä. Onko musiikki jotenkin ylevämpää, jos puhumme esimerkiksi taiderockista? Ovatko musiikintekijät itse halunneet nostaa musiikkinsa jalustalle käyttämällä siinä genererajoja ylittäviä elementtejä? Näistä hyviä esimerkkejä ovat Jethro Tull ja Pink Floyd sekä suomalainen Wigwam. Yhtyeet toivat progressiivisen¹⁰ rockin genreen korkeatasoista osaamista ja klassisen musiikin soittimia sekä uudenlaista musiikillista ajattelua. Jos esteettinen kokemus on määritelmä sillä, mikä on taidetta, niin silloin taidemusiikkia voi olla mikä tahansa musiikki. Tarvitaanko taidemusiikkia käsitteenä siis lainkaan vai haluammeko rajata klassisen musiikin omaksi musiikin alueeksi? Oppilaiden kanssa olemme useasti keskustelleet juuri tästä rinnakkain asettelusta klassinen musiikki

¹⁰ 1960-1970-lukujen rockmusiikin suuntaus, jossa monimutkaiset kappalerakenteet, musiikillinen kokeellisuus ja totutusta poikkeavat äänimaailmat yhdistyivät.

vs. populaarimusiikki. Olen perustellut, että minun mielestäni on olemassa hyvin ja huonosti tehtyä musiikkia, jota kumpaakin löytyy mistä tahansa musiikin lajista genererajoista riippumatta. Tässäkin törmään kysymykseen: mikä on hyvää tai huonoa musiikkia? Kuka määrittelee sen, mikä on hyvää tai huonoa? Elliott ja Regelski kritisoivat esteettistä musiikkikasvatusta juuri tästä nimenomaisesta asiasta. Small on kiinnittänyt huomiota länsimaiseen konserttikäytäntöön, jossa musiikkia mennään kuuntelemaan sille rakennettuun ympäristöön, jolloin musiikki erotetaan muusta sitä ympäröivästä yhteisöstä (1998, 64). Tässä suhteessa musiikinopettajan yksi tärkeimmistä tehtävistä on tutustuttaa oppilaansa kaikenlaiseen musiikkiin sitä millään arvottomamatta ja viemällä oppilaat tilaisuuksiin, joissa he voivat osallistua musiikkiin kuuntelijoina. Kuulija saa itse määritellä, saako hän kuullusta esteettisen kokemuksen vai ei. Kaikki teokset eivät tuota useimmissa meistä esteettistä kokemusta, sanoo Shusterman (1997). Tarvitseeko kaiken kuulemamme meitä miellyttääkään? Voisiko jokin epämiellyttävä kuuntelukokemus saada meissä aikaan estetiikan kaipuun, korvalle miellyttävän kokemuksen etsimisen ja olla näin musiikillisen matkan alku? Shusterman mainitsee, että kokemus on taiteen rajoittama, mutta entä jos taidekokemuksia ei ennestään ole? Voiko kokemus taiteesta ja estetiikasta olla tuolloin lähtöisin luontokokemuksista? Monet säveltäjät, Vivaldi, Schubert, Sibelius ja Cage tässä joitain mainitakseni, ovat saaneet innoituksensa luonnosta. Voisiko esteettistä kokemusta musiikissa verrata luontokokemukseen, sillä molemmat niistä sisältävät rytmin, liikkeen, muodon, värit ja rakenteet? Esteettistä arvoahan pidetään juuri aistihavainnoille perustuvana arvon lajina.

Itseäni musiikkikasvatuksen kehittämisessä kiehtoo juuri sen kaikkiallisuus¹¹, meitä ympäröivä äänellinen ympäristö, sen vaikutukset meihin ja kuinka me voimme omalta osaltamme siihen vaikuttaa. Voimme oppia musiikkia tiedostamatta, informaalisti, aistien ympäristöjä missä liikumme, teemme työtä tai vietämme vapaa-aikaamme ja kuinka tämä kaikki on vuorovaikutuksessa meidän kanssamme. Kaikkiallisuus sisältyy myös draamakasvatuksen menetelmiin ja kasvattaa meitä kokonaisvaltaisesti kahdessa tilassa, fiktiivisessä ja nykyhetkessä. Draamakasvatuksessa kaikkiallisuus ilmenee vuorovaikutuksena, osallistumisena ja yhteisöllisyytenä unohtamatta kuitenkin yksilöllisiä vaikutuksia esimerkiksi identiteetin kehittämisessä. Draaman menetelmien

¹¹ Kaikkiallisuus, ubikviteetti, tarkoittaa oppimista elämänlaajuisena ja elämänmittaisena prosessina, jossa oppiminen tapahtuu kaikkialla ja koko ajan. www.oppimisensillat.fi

avulla voimme saada lisää heittäytymistä, uskallusta, itseluottamusta ja keskittymiskykyä omaan musisointiimme ja muusikkouteemme. Swanwickin mukaan musiikin rooli ei ole vain kulttuurillinen tuottaminen ja sosiaalinen julistus, vaan musiikki mahdollistaa kehittyessään kulttuurin uudistamisen ja sosiaalisen muutoksen (1988, 89, 115-117). Swanwick väittää, että jos me otamme huomioon musiikin kaikissa muodoissaan ja käymme keskustelua musiikin neljän psykologisen pääluonteenpiirteen, joita ovat mielikuvitus, vuorovaikutus, merkitykset ja ajatusten vaihto, kanssa, niin tällä tavalla musiikkia tutkien me voimme vähentää musiikin merkitystä esteettisenä toimintana (2001, 31). Onko näin, että myös käsite esteettinen, on liian vaikea ja monimutkainen, jotta sen ymmärtäminen olisi mahdollista? Westerlund on kiinnittänyt huomiota näiden kahden musiikkifilosofian keskinäiseen väittelyyn ja esittää, miten musiikkifilosofioiden lähestymistavan arvoa voitaisiin pohtia monikulttuurisuuden ja musiikillisen maailman monimuotoisuuden kautta (Westerlund. 2009, 95) Tässä mielessä musiikkikasvatuksen ja draamakasvatuksen filosofioiden välinen keskustelu, voisi olla apuna kummankin kasvatustieteen kehittämiseksi laajempaan näkökulmaan taiteista ja esteettisestä kokemuksesta.

4. Draamakasvatus ja esteettinen kahdentuminen

Huizingan leikkiteoriassa on pohdittu kahdentumiskäsitettä, sillä Huizingan mukaan leikkijä tietää leikkivänsä, mutta elää tässä hetkessä yhtäaikaisesti (Huizinga. 1949, 212). Hannu Heikkinen (2004) on tutkinut vakavaa leikillisyyttä ja draaman maailmoja oppimisalueena. Draamakasvatuksessa käytetään käsitettä esteettinen kahdentuminen, joka tarkoittaa olemista kahdessa tilassa, fiktiivisessä ja tässä hetkessä, yhtä aikaa. John O'Toole, Heikkisen mukaan, on kuvannut fiktiivisen maailman ja roolien luomista sekä aktiivisena katsojana että draaman tekijänä. Tärkeintä draaman maailmassa olemiselle on taito olla kahdessa eri kontekstissa yhtä aikaa, sillä juuri tästä kaksoiskohtaamisesta muodostuu Heikkisen mukaan draaman merkitys (Heikkinen. 2013, 183). Erona draaman ja roolileikin välillä on se, että roolileikki lähtee lapsesta itsestään ja on hänen omaehtoista toimintaansa, kun taas draama on jonkun ohjaamaa tarkoitukselliseen päämäärään ohjaavaa toimintaa.

4.1 Mitä on draamakasvatus ja esteettisen kahdentumisen tila?

Draamakasvatus on yleiskäsite, jota käytetään lasten ja nuorten draama- ja teatteriopetuksesta. Käsitteeseen kuuluvat kaikki erilaiset draaman ja teatterin opetusmuodot ja niiden osa-alueet. (Toivanen. 2009) Draamakasvatus voi olla taidemuoto tai opetusmenetelmä, jossa lähtökohtana lapsen omin kulttuurinen ympäristö. Se on sekoitus sosiaalista leikkiä, elämyksiä ja kokemuksia. Taidemuotona draamakasvatus on teatteria ja opetusmenetelmänä sitä voi käyttää opetustilanteissa, joissa halutaan hyödyntää oppijoiden luovuutta ja vapautta ilmaista itseään omimmalla tavalla.

Draamakasvatuksen avulla voidaan saavuttaa erilaisia oppimistilanteita, joissa muutokset tapahtuvat oppijassa. Oppijan sisäinen ja ulkoinen maailma sekä tapa ajatella kokevat muutoksia, koska tapa oppia on erilainen. Draamassa on mahdollista päästä maailmaan, jota ei ole olemassakaan tai mikä ei tavanomaisessa oppimistilanteessa ole saavutettavissa. Oppija voi saada täysin uuden näkökulman omaan itseensä, ympäröivään maailmaan sekä toisiin ihmisiin. Draamaprosessin jälkeen oppijan ajattelutapa on muuttunut, kokemukset ovat muuttaneet häntä. Monien draamakokemusten jälkeen

olen huomannut itsessäni muutoksen eikä paluuta entiseen ole. Oppija voi myös tuoda mukanaan oppimistapahtumaan omat aiemmat kokemuksensa ja tietämyksensä, tämä on aivan oppijasta itsestään kiinni ja kuinka hän sitoutuu omaan oppimiseensa draamassa. Se, kuinka paljon nuorella murrosikäisellä tällaista tietämistä on, riippuu usein aiemmista opinnoista, niiden kiinnostavuudesta sekä myös motivaatiosta oppimiseen yleensä.

Draamakasvatusta voi käyttää tutustumiskeinona muihin kulttuureihin. Draamakasvatuksessa voimme myös siirtää kulttuurista pääomaa seuraavalle sukupolvelle. Musiikin ja taiteen historiassa on useita hienoja aiheita, joita voi käsitellä draaman kautta ja sen keinoin. Draamaa opitaan tekemällä, kokemalla ja tuntemalla, samalla tavoin opitaan musiikkia, siksi olenkin kokenut niiden yhteyden kovin läheiseksi. Draamakasvatuksessa suurena haasteena on sen monipuolisuus. Pitäisikö minun opettajana keskittyä vain yhteen draaman menetelmään tai genreen vai pystyisinkö omaksumaan ja opettamaan useampia?

Gadamer pohdiskelee esteettistä tietoisuutta vierauden kautta. Se, mitä pidämme vieraana, on meille vaikeaa ymmärtää. Mikä meitä puhuttelee ja mitä pidämme tärkeänä, on hänen mielestään esteettisesti todempaa kuin se, mikä aiheuttaa meissä vierauden tunteen? Olen useasti opettajana miettinyt, lähdenkö opettamaan asiaa oppilaiden omista lähtökohdista käsin vai yritänkö houkutella heidät mukaan johonkin heille vieraaseen asiaan. Musiikin oppikirjat ovat yleensä ottaneet tämän linjan, ne lähtevät tämän päivän musiikista ja kertovat musiikin kehitymisestä ennen tätä päivää vain hyvin vähän. Opettajana koen tärkeänä sen, että oppilaat saavat olla osana historiaa ja saavat rakentaa oman polkunsu tuon historian ymmärtämisen kautta tähän päivään, joten luovin opetuksellisesti tuossa välissä. Tässä näkisin oppimisprosessin hermeneuttisena prosessina: prosessi toistaa itseään ja täydentää tuttua maailmaa. Kokemus ja tulkinta tulevat eteen uusina asioina ja vaikuttaa ajattelumme kulkuun sekä jäsentää opitun kokonaisuuden uudeksi (Gadamer. 111-112). Voisimme siis uudenlaisten kokemusten kautta, esimerkiksi juuri draaman menetelmien keinoin, käsitellä säveltäjiä, sävellyksiä ja musiikin käsitteitä, ja muodostaa niille uuden tulkinnan näiden kokemusiemme kautta.

4.2 Kasvatuksellinen draama ja osallistavat työtavat

Draama käsitetään siis usein taideaineeksi, jolla voi olla kasvatuksellisia tai opetuksellisia tavoitteita. Draaman eri koulukuntien ja genrejen edustajat määrittelevät draaman tavoitteet ja sisällöt eri tavoin. Suurin osa draamalle osoitetuista tavoitteista liittyy ihmisenä olemisen taitojen kehittämiseen ja vuorovaikutustaitojen oppimiseen. Roolit ja rooleissa työskenteleminen ovat draaman keskeisiä elementtejä.

Brian Wayn (1967) mukaan draaman tehtävänä on yksilön persoonallisuuden kehittäminen. Draama lähtee yksilön omasta minästä kohti kokemuspiirin ja ympäristön laajentamista ja tietoisuuden lisäämistä. David Hornbrook edustaa näkemystä, jonka mukaan draama on taideaine, jossa teatteritaitojen opiskelu ja esityksien tekeminen yleisölle ovat tärkeitä. (Hornbrook. 1991) Jonothan Neelandsille draama on pääasiassa opetusväline.

Hornbrookin näkemykset saavat kuitenkin sijansa tutkittaessa draamaa teatteritaiteena ja kulttuuriin kuuluvana ilmiönä. Bolton perustaa näkemyksensä lapsipsykologiaan eikä näe draamaa kulttuuriin sidottuna ilmiönä kuten Hornbrook. Boltonin mielestä ”hornbrookilainen” näyttelijä ei voi päästä eksistentiaaliseen kokemukseen ennen kuin lopettaa älyllistämisen draamassa: näyttelijä ei pääse heittäytymään, sillä draamassa on kaikki niin järkeistettyä ja ennalta mietittyä, ettei tuohon euforiseen tilaan pääseminen ole mahdollista. Boltonia ja Hornbrookia lukiessa ajatukseni kiinnittyi heidän kiistelyynsä draamasta ja sen sisällöstä. Onko draama taidetta vai keino opettaa taidetta?

Bolton korostaa yksilön kokemusta ja sosiaalista kontekstia, joita draamassa hänen mukaansa on kaksi: Oikea ja fiktiivinen. Oikeaa sosiaalista kontekstia, jota nimitän ”tässä ja nyt” -tilaksi, on se tila, joka muodostuu draamaan osallistuvien välillä sekä myös esittävässä draamassa yleisön ja näyttelijöiden välille. Fiktiivinen puolestaan tapahtuu draaman roolihenkilöiden välillä. Bolton pitää erityisen tärkeänä tässä ja nyt tapahtuvaa kokemusta sen ennakoimattomuuden takia, koska se mahdollistaa spontaanit reaktiot ja tunteiden elämisen ts. eksistentiaalisen kokemuksen. Yksilön kokemukset ja tunteet ovat keskeisellä sijalla Boltonin ajatusmaailmassa. Kuitenkin Boltonin (1992,111) mukaan sellainen draama, jolla opetetaan faktoja tai sosiaalisia taitoja, ei ole taidetta.

Neelands ja hänen kanssaan työskentelevä Tony Goode selittävät draaman jaettuna kokemuksena, jossa ihmiset käyttäytyvät ja kuvittelevat olevansa joku toinen kuin he itse ja elävät toisessa paikassa sekä toisessa ajassa. (Neelands, Goode. 1990, 2000) Tässä esteettisessä kahdentumisessa, olemme yhtä aikaa tässä ja nyt sekä kuvitteellisessa tilassa, toteutuu elämän tarkoituksen tulkinta ja se, kuinka voimme oppia ymmärtämään maailmaa ympärillämme. Dorothy Heathcoten ja Gavin Boltonin mielestä draaman tehtävänä on ymmärryksen lisääminen ja tietoisuuden muuttaminen. (Bolton. 1984) Heathcoten ja Boltonin draamatyölle on ollut ominaista laajojen yleisinhimillisten aiheiden käsittely. Erityisesti Heathcoten kehittämä opettaja roolissa (Teacher in role) – menetelmä on käytössä laajalti. Heathcoten ja Boltonin draamaprosessissa osallistujat voivat olla yhtä aikaa yleisönä sekä osallistujina rooleissa. Heathcoten ja Boltonin kehittämä menetelmä tarjoaa monipuolisia mahdollisuuksia vaikuttaa draaman kulkuun tuomalla siihen eri roolihenkilöitä kesken prosessin ja antamalla draamaan osallistujille näin uudenlaisen näkökulman. Osallistavassa draamassa voidaan tutkia erilaisia tilanteita, teemoja, ilmiöitä, joita taas esittävä draama käsittelee toisella tavalla. Esittävässä draamassa tehdään jotain katsottavaksi, yleisölle esitettäväksi ja esittävään draamaan kuuluukin tärkeänä osana draaman jakaminen ulkopuolisen yleisön kanssa.

4.3 Prosessidraaman kehitys pähkinäkuoressa

Prosessidraama (Wagner. 1976. Bolton. 1979, O'Toole. 1992) käsitetään usein opettamisen ja oppimisen 'metodiksi', mutta se voi olla myös opettamisen 'prosessi' tai 'väline'. Näin opetusprosessi kehittyy kohti draamaprosessia tai draamaoppimista. (Heathcote, Bolton. 1995)

Prosessidraama pohjautuu Dorothy Heathcoten kertovan tradition ja Gavin Boltonin klassisen, aristotelisen dramaturgian toiminnan kautta muotoutuneeseen yhteen draamakasvatuksen genreen 1990-luvulla (Bolton. 1998. Heikkinen. 2004). Brad Hasemania (1991) pidetään, Gustave J. Weltsek-Medinan, Peter J. O'Connorin ja John O'Toolen mukaan, ensimmäisenä henkilönä, joka käytti termiä 'prosessidraama' painetussa muodossa. Haseman ja O'Toole käyttivät 'prosessidraamaa' epävirallisesti joitain vuosia ennen kuin Cecily O'Neill (1995) käytti termiä 'Process Drama' teoksessaan *Drama Worlds*. O'Neill väitteli Exeterin yliopistossa vuonna 1991 ja samana vuonna

Haseman tutustuttuaan O'Neillin väitöskirjaan kirjoitti artikkelin, jossa Haseman vertasi teatterikasvatusta, improvisaatioteatteria ja prosessidraamaa toisiinsa. Termin alkuperä on siten syntynyt sekä O'Neillin että Hasemanin toimesta. Hasemanin mielestä prosessidraama, jonka ominaiset työtavat poikkesivat muusta osallistavasta teatterista, on oma genrensä.

4.4 Prosessidraama – osallistavan draaman päägenre

Prosessidraama on osallistavan draaman päägenre. O'Neill (1995) määrittelee prosessidraaman pretekstin¹² pohjalta rakennetuksi tutkivaksi opetusjaksoksi, jonka päämääränä on jonkin asian ymmärtäminen. Opettaja suunnittelee jakson rakenteen ja etenemisvaiheet. Oppilaiden kanssa rakennetaan prosessin kuvitteellinen maailma ja roolit. Toivanen (2007) kirjoittaa, että draamatarinalla luodaan kokonainen draamaprosessi, joka on valmiiseen käsikirjoitukseen pohjautuva draamaopetusjakso. Heikkinen (2004) mainitsee prosessidraamassa oleellisena opettajan tuoman draamatarinan, joka ohjaa työskentelyä. Prosessidraamaa pohdiskellessa preteksti voi olla kuva, kirje, tarina, sanomalehti jne., josta suunnittelu voi lähteä liikkeelle. Heikkisen mukaan prosessidraaman tehtävänä on tutkia fiktion avulla jotain asiaa, teemaa tai ilmiötä, lisäksi se pohjautuu leikkeihin ja tarinankerrontaan, joiden avulla opitaan tutkittavasta aiheesta, mutta myös omasta itsestä ja siitä kuinka osallistuja työskentelee yhdessä toisten kanssa yhteisen päämäärän eteen (Heikkinen. 2013, 184).

Bowell ja Heap (2005, 16) kuvaavat prosessidraaman genreksi, johon ei kuulu esittäminen yleisölle, vaan esittäminen ryhmän muille jäsenille. Bowellin ja Heapin mukaan prosessidraamassa on kysymys koko ryhmän yhdessä luomasta prosessista, joka perustuu improvisaatioon ja jossa roolihahmon suhtautumistapa asioihin on tärkeämpi kuin itse roolihahmo toisin sanoen osallistujat astuvat rooleihin, joita tarvitaan teeman ja aiheen tutkimiseen. Asikaisen (2003, 67) tutkimuksessa Balaisinin (2002) mukaan prosessidraama on oppimista, jossa yhdistyvät ajattelu ja tunteet, kun osallistujat neuvottelevat merkityksistä draamallisessa kontekstissa.

¹² Preteksti (engl. pre-text) on O'Neill'in (1982) käyttämä termi draamaprosessin suunnitellusta rakenteesta. Draamatarina, pohjateksti nimityksiä on myös käytetty. Asikainen (2003, 67) nimittää pretekstiä virikemateriaaliksi työskentelylle.

Boltonin luokkahuoneessa on neljä erilaista draamatoiminnan tyyppiä, joista D-tyypin draama on draamaa ymmärryksen lisäämiseksi (1989, 27). Tämä Boltonin draamatyyppi on lähimpänä prosessidraama-nimitystä, jota hän ei suoranaisesti nimityksenä käytä. Hän mainitsee ennemminkin kuvitteellisen ja esittävän toiminnan, jossa voidaan esittää patsaita, liikkuvia tai pysähtyneitä kuvia sekä myös ideoiden demonstroimista. Boltonin D-tyypin draamassa on siis samoja tekniikoita¹³ kuin O'Neillin prosessidraamassa (Bolton 1989, 15-28.)

Neelands (1992) opastaa draamaprosessin suunnittelemiseksi aluksi päämäärien ja tavoitteiden selvittämistä. Oppimistavoitteita tulee miettiä sekä ryhmän että yksilön kannalta ja draamaprosessin lähtökohta tulee valita huomioimalla osallistujien aiemmat kokemukset draamasta. Ohjaajan tulee miettiä myös draamatilanteet, millaisilla työtavoilla asioita käsitellään ja mitkä ovat ryhmän toimintaedellytykset, jonka jälkeen tehdään lopullinen suunnitelma.

Owensin ja Barberin (1998, 26-27) prosessidraaman suunnittelun pohja on hyvin samanlainen: On mietittävä ryhmälle suunnatut tavoitteet, joissa huomioidaan ryhmän tarpeet ja valmiudet draamatyöskentelyyn. Lisäksi pohditaan draamatoiminnan oppimistavoitteet suhteutettuna ryhmän kehitystasoon. Sisällön on oltava tarkoituksenmukainen ja innostava. Opettajan tulee harkita myös mitä materiaaleja ja välineitä draamatyöskentelyn aikana tarvitaan. Kun vielä hyvin mietitty ”alkukoukku” ja oppilaat mukaan houkutteleva draamasopimus on tehty, ollaan jo pitkällä. Draamasopimuksessa on tärkeää, että siinä on sovittu ryhmän toimintatavoista ja myös siitä, että sopimus voidaan neuvotella uudelleen tilanteen niin vaatiessa. Toiminnan organisoimiseksi on mietittävä valmiiksi kysymyksiä, joilla toimintaa viedään eteenpäin. Työtapojen ja tehtävien moninaisuus lisäävät sitoutumista ja luottamusta eri tavoin. Usein opettaja joutuu myös mietiskelemään tehtävien ja työtapojen eettistä pohjaa. Ryhmän huomioon ottaen opettaja saattaa joutua myös pohtimaan millaisin keinoin erityistarpeita omaavat oppilaat saadaan mukaan toimintaan. Lopuksi on mietittävä vielä

¹³ Tässä tarkoitan tekniikalla myös työtapaa tai strategiaa. Käytän niitä jatkossakin rinnakkain tarkoittamassa samaa asiaa.

miten draamatyöskentelystä jatketaan eteenpäin ja kuinka sitä arvioidaan, arvioidaanko kehitystä vai työskentelyä, ja myös sitä onko arviointi tarpeellista.

Draamatyöskentelyn suunnitteluun ei ole olemassa yhtä tapaa suunnitella. Kun suunnittelulla on selkeät kehykset voi erilaisia työtapoja hyödyntää ja muuttaa sen mukaan kuin ne tukevat draamaprosessia sekä kuinka prosessin ohjaaja on asiaan perehtynyt tai kuinka draamaprosessi etenee ryhmän kanssa.

Boltonin (1992) mukaan prosessidraamassa työskennellään opettajan suunnitteleman käsikirjoituksen pohjalta joko niin, että opettaja ohjaa draamatoimintaa draaman sisäpuolella tai sen ulkopuolelta. Näitä kahta työskentelytapaa voi myös vaihdella draamaprosessin sisällä niin, että joissain draamaprosessin kohdissa opettaja voi olla sisällä draamassa ja joissain työskennellä sen ulkopuolelta käsin joko tarkkailijana tai ohjaajana (1992, 31-64).

Opettajan työskennellessä, Boltonin viehättävän nimityksen mukaan kanssataiteilijana, opettajalla on mahdollisuus ottaa useita eri rooleja, joista yksi on 'opettaja roolissa'¹⁴. Tämän Bolton mainitsee tärkeimmäksi draamaopettajan strategiaksi ja se on usein hyvin käyttökelpoinen (1992,31.) Tämä ei kuitenkaan tarkoita sitä, että ollakseen prosessidraamaa, kaikissa prosessidraamoissa tulisi olla tämä strategia. Heathcoten aloittamaa 'opettaja roolissa' -tekniikkaa käyttämällä olen halunnut antaa oppilaille mallin roolityöstä ja kielenkäytöstä. Tällä tekniikalla voi myös lisätä roolissa olemisen luottamusta epävarman, draamaan tutustumattoman ryhmän kanssa. Boltonin draamassa opettajan perustehtäviä on ohjata osallistujia työskentelemään kohti merkityksiä. Draama nojaa kokemiseen eli toimintaan ja sen voima on juuri toiminnassa. Toiminnan kautta on mahdollista oppia ymmärtämään merkityksiä ja niiden luomista. Opettaja toimii draamassa sisältä päin. Oppilaat tarvitsevat opettajan, joka reflektoi heille ne ajattelun tasot, joita he kokeilevat tunteiden ja ajattelun kautta (Bolton 1984, 77-79.)

Draamatunneilla on kaksi tapahtumaketjua, jotka täydentävät toisiaan: osallistujien ketju "mitähän seuraavaksi tapahtuu?" ja opettajan kasvatuksellisten päämäärien ketju valitun teeman ja opettajan kasvatusajattelun pohjalta.

¹⁴ Opettaja roolissa (engl. Teacher-in-role) tarkoittaa työskentelyä, jossa opettaja ottaa jonkin roolin draaman sisällä. Opettajan ei tarvitse näytellä, mutta hänen on oltava vakuuttava roolissaan.

Pystyä katselemaan itseään erilaisesta näkökulmasta on Boltonin (1984, 90) mukaan kasvatuksellisen draaman perustarkoitus. Draamaopettajan tulisi pitää mielessään draamaprosessia suunnitellessaan juuri se, että hän pyrkii katsomaan myös itseään ja omaa toimintaansa eri näkökulmista. Heikkinen (2005, 181) painottaa, että vaikka draamaopettaja suunnittelee ja tukee ryhmän toimintaa sekä organisoii oppimista edistävän ympäristön, on opettajan tehtävänä elää tilanteessa tilanteen mukaan ja viedä samanaikaisesti toimintaa eteenpäin, kaikkea ei tule, eikä aina voikaan tehdä niin kuin opettaja on suunnitellut. Toisena opettajan tehtävänä on suostutella osallistujat käsittelemään tiettyä teemaa draamassa ja saada heidät hienovaraisesti sitoutumaan draaman maailmaan. Opettajan kolmanneksi tehtäväksi näen myös sen, että hän osaa ottaa huomioon osallistujien osaamisen ja aiemmat kokemukset, joita hyödyntää draaman edetessä.

5. Tutkimuskohteena prosessidraama musiikin historian opetuksessa

5.1 Tutkimuksen tehtävä, tutkimuskysymys ja viitekehys

Tutkimukseni tehtävänä on selvittää, miten prosessidraama soveltuu musiikin historian opetuksen välineeksi, millaisia esteettisiä kokemuksia siinä voi syntyä ja miten oppilaat innostuvat musiikin historiasta. Tutkimukseni kohdistuu vuosina 2007-2008 7. luokkalaisten kanssa tehtyihin kuuteen opetusprojektiin *Wolfelin kanssa 1700-luvun Euroopassa* – prosessidraamassa. Projekteissa tutkin draaman sisällä oppimista, esteettistä kahdentumista sekä heidän kokemuksiaan prosessin aikana. Tutkimukseni tarkoituksena on tehdä prosessidraamasta työkalu, jolla voitaisiin tehdä muunkinlaisia prosesseja musiikin opetukseen.

Tutkimustavoitteenani on siis saada tietoa siitä, mitkä prosessidraaman työtavat onnistuivat ja mitkä tekijät siihen vaikuttivat. Haen tutkimuksellani tietoa kysymyksiin draaman käytöstä musiikinopetuksen välineenä sekä siihen, millainen työskentelytapa musiikin historian tunneilla osallistaa oppilaat parhaiten ja miten opettajuuttaan voi kehittää tähän suuntaan.

Tutkimukseni teoreettinen viitekehys on fenomenologis-pragmaattinen pohjautuen sekä Reimerin ja Swanwickin esteettiseen musiikkikasvatusfilosofiaan että Regelskin praksiaaliseen musiikkikasvatusfilosofiaan. Draamakasvatuksen viitekehyksessä tutkimukseni kohdistuu osallistavan draaman päägenreen, prosessidraamaan. Yritän tutkimukseni kautta myös saada vastauksia musiikin historian ja draaman opetuksen tarpeellisuudesta sekä sen merkityksellisyydestä tutkimusryhmäni nuorten keskuudessa. Samalla käyn itseni kanssa keskustelua musiikin ja draaman opettamisen arvottamisesta ja siitä mitä prosessidraaman sisällä opittavia taitoja itse pidän merkityksellisinä. Kyseessä on siis tietynlainen arvokeskustelu opetukseni ja taustalla olevien teorioiden kanssa. Lisäksi katselen tutkimustani myös oppimisen ja opetuksen prosessitutkimuksen linssien lävitse.

5.2 Tutkimusotteena laadullinen tutkimus

Koska tutkimani aineisto on tuotettu laadullisesti, on aineiston tutkiminen luonnollisesti laadullista. Fenomenologiselle tutkimusotteelle on ominaista, kun ilmiöitä tutkitaan ilmiöiden luonnollisessa ympäristössä, on ilmiöitä tarkoitus kuvata sellaisena kuin ne esiintyvät, ymmärtää niitä ja antaa ilmiöille teoreettisesti mielekäs tulkinta. Lähestymiskulma tutkimukseen on tällöin laadullisen tutkimuksen mukaan tulkitseva ja naturalistinen. (Alasuutari. 2011, 84).

Laadullisessa tutkimuksessa aineistoa tarkastellaan aina vain tietystä teoreettismetodologisesta näkökulmasta. Tarkasteltaessa kiinnitetään huomiota vain siihen, mikä on teoreettisen viitekehyksen ja kulloisenkin kysymyksenasettelun kannalta ”olennaista”, vaikka samassakin tutkimuksessa voidaan tarkastella monesta näkökulmasta (Alasuutari. 2011, 38).

Glaserin ja Straussin teoksessa *The Discovery of Grounded Theory* on esimerkkinä käytettyä saturaatiota, kylläntymisen menettelyä, käytetään usein laadullisessa tutkimuksessa. Saturaatiossa tutkimusaineistoa kerätään niin kauan, kunnes uuden aineiston, esim. haastattelujen tekeminen, lopetetaan silloin, kun aineiston keräämisellä ei enää saada mitään uutta tai teoreettisesti kiinnostavaa aineistoa (Kakkuri-Knuuttila&Heinlahti. 2006, 92) . Valitsin oman aineistoni keräämisen opetusryhmieni mukaan. Osassa opetusryhmistäni oli sellaisia henkilöitä, joiden katsoin lähtevän mukaan kokeiluun uudesta opetusmenetelmästä ja seuraavana vuonna halusin testata tämän seikan paikkansapitävyyttä. Aineistoa kertyi runsaasti ja mukana oli myös henkilöitä, jotka suhtautuivat positiivisesti prosessiin.

5.3 Narratiivinen toimintatutkimus

Tutkimusotetta pohtiessani, huomasin löytäväni tähän useampiakin lähestymistapoja, mutta koska käsittelen oman opettajuuteni muutosta draamakokeilujen myötä, on toimintatutkimuksellinen ote hyvin vahvasti esillä. Haluni kehittää uutta opetusmenetelmää musiikin historian ja musiikin opetukseen sekä tutkia sitä, miten opettajana toimin, on selkeästi toimintatutkimuksellista tutkimusta.

Draamakasvatuksessa ja toimintatutkimuksessa on hyvin paljon yhteistä, ne molemmat käsittelevät keskeneräisyyden estetiikkaa omalla tavallaan (Heikkinen & al. 2007, 96). Tutkimukseni sisältää myös etnografisen ja narratiivisen tutkimuksen piirteitä, sillä kuvaan siinä sekä omia että oppilaiden kokemuksia prosessidraamassa. Olen sisällä tutkimuksessa havainnoijana, mutta myös prosessin vetäjänä. Toimintatutkimuksen viitekehyksessä tämä tarkoittaa toimija-tutkijaa (em. 94). Kahdessa roolissa oleminen ei ole helppoa havaintojen tekemisen kannalta, koska muistiinpanojen kirjaaminen prosessin aikana on hankalaa. Turvauduinkin videokameran käyttöön vuoden 2008 tutkimusryhmien kanssa draamaprosessia vetäessäni. Draamaprosessissa ohjaaja on merkittävässä asemassa varsinkin silloin, kun draamaa viedään eteenpäin haluttuun suuntaan. Koska toimintatutkija pyrkii vaikuttamaan tutkimansa yhteisön toimintaan ollessaan itsekin toiminnan keskipisteessä, tämä ei voi olla puhdasta etnografista tutkimusta (em. 106). Toimintatutkimuksen ja narratiivisen tutkimuksen yhteinen piirre on kerronnallisuus tutkimusraportissa. Kerronnallisuus yhdistää myös prosessidraamaan yhteen näiden tutkimusmenetelmien kanssa, sillä sekä itse draamaprosessissa että jälkeensä käydyissä palautehaastatteluissa ja -kirjoitelmissa juuri tarinat ja niiden kertominen ovat vahvasti esillä.

5.4. Tutkimuksen toteutus

Toteutin tutkimukseni varsinaissuomalaisen yläkoulun musiikkiluokassa seitsemäsluokkalaisten kanssa maaliskuussa 2007 sekä tammikuussa 2008. Oppilaita on 213 vuonna 2008 eli keskimäärin 18,4 oppilasta opetusryhmää kohden. Oppilaat ovat tulleet yläkouluun kuudelta eri alakoululta. Tutkimukseeni osallistui vuonna 2007 76 oppilasta ja vuonna 2008 38 oppilasta. Kaiken kaikkiaan tutkimushenkilöinä oli 114 oppilasta. Näihin ryhmiin oli integroitu viisi erityisoppilasta. Tutkimushenkilöt ovat iältään 11 - 14 -vuotiaita. Oppilaista kaksi oli teatteritaiteen perusopetuksessa; kummassakin tutkimusryhmässä yksi, yksi oli mukana paikallisessa kesäteatterissa, muilla oppilailla oli hajanaisia kokemuksia koulunäytelmistä. Suurin osa oppilaista ei ollut koskaan osallistunut draamaprosesseihin.

Työskentelytavat eli strategiat prosessidraamassa valitsin sen mukaan, kuinka olin niihin itse draamaopinnoissani tutustunut. Kokeilin myös rohkeasti sellaisiakin strategioita, jotka olivat minulle vieraampia ihan sen vuoksi, että halusin nähdä, miten ne käytännössä toimivat. Oppilaille olin jo ennen projektin alkamista kertonut, että opiskelen samalla draamaprosessin ohjaamista ja että kokeilen erilaisia toimintatapoja heidän kanssaan. Strategiavalintoihini vaikutti myös draaman preteksti ja se, kuinka hyvin valitut strategiat palvelevat draamassa työskentelemistä.

Tutkimani aineisto koostui 114 oppilaan palautepapereista, joissa osassa oli varsin laajasti käsitelty oppimia asioita, vuoden 2008 kahden tutkimusryhmän 8x45min. videonauhoista, viidestä konserttijulisteesta, 14 oppilaiden kirjoittamasta rakkausrunosta, yhdeksästä kuvapatsaskuvasta, 15 ryhmien laatimasta lehtikirjoituksesta Mozartista sekä 17 Mozartin kirjeestä isälle -tehtävän kirjeestä.

5.5 Aineisto ja sen keruu

Tutkimusaineistoni koostuu havainnoistani vuosien 2006-2008 käydyin *Wolfelin kanssa 1700-luvun Euroopassa* –prosessidraaman aikana ja sen jälkeen kerätyistä palautteista.

Palautteet keräsin kahdessa osassa: ensimmäisen maaliskuussa 2007 ja toisen tammikuussa 2008 sekä omista havainnoistani prosessin aikana ohjaajana ja tarkkailijana. Aineistoon kuuluu lisäksi videoita, valokuvia, kirjallisia palautteita, omia päiväkirjamerkintöjä, oppilaiden prosessin aikana tekemiä piirroksia sekä *hetken merkitseminen*¹⁵ –työtavan avulla käytyjä haastatteluja palautteen saamiseksi draaman aikana. Tutkimukseen liittyvän työskentelyn osuus muodostui neljästä kahden tunnin draamajaksosta. Toisella luokalla kaksoistuntien välissä oli viiden minuutin välitunti ja aamunavaus, toisella taas 15 minuutin pituinen välitunti.

Oppimispäiväkirjojen pidon koin tällaisen ensimmäistä draamaprosessiaan läpikäyvien ryhmien kanssa tarpeettomaksi, joten tutkimukseni perustuu omiin havaintoihini itse

¹⁵ Owens-Barber. 1998, 39. *Draama toimii*. Osallistujia pyydetään miettimään tarkalleen sitä kohtaa, missä draamatyöskentelyn aikana heidän mielestään tapahtui jotain merkityksellistä. Valinnoista voidaan keskustella tai ohjaaja rohkaisee heitä kertomaan, miksi kyseinen valinta oli heille merkityksellinen.

prosessin aikana oman päiväkirjan pitämisen kautta, oppilaiden prosessin jälkeisiin palautteisiin sekä toisen tutkimusryhmän videointeihin.

Ensimmäisen tutkimusryhmäni kanssa tein havaintoja draamaprosessin edetessä, pidin päiväkirjaa ja otin valokuvia muun muassa *patsastyöskentelystä*¹⁶ sekä tallensin kaikki ryhmän tekemät kirjalliset tehtävät. Palautekeskustelun kävimme draamaprosessin lopuksi yhdessä koko luokan kanssa, tämän lisäksi pyysin heitä vielä kirjaamaan ylös omat huomionsa opetusmenetelmästä ja sen mielekkyydestä.

Toisen tutkimusryhmän kanssa toteutin dokumentoinnin videoimalla kaikki tunnit. Videointiin pyysin luvan kaikkien oppilaiden vanhemmilta. Palautteita keräsin havainnoimalla sekä tuntien lopussa muun muassa *hetken merkitseminen* -työtavalla, jossa oppilas meni siihen paikkaan ja asentoon, mikä hänelle oli kustakin tunnista jäänyt parhaiten tai vaikuttavimpana mieleen. Paikkojen ja asentojen löydyttyä kävimme läpi kaikkien oppilaiden valinnat ja perustelut koko ryhmän kanssa. Palautteet tämän ryhmän kanssa kävin viimeisen prosessidraaman kaksoistunnin toisella puolikkaalla. Ryhmällä oli koko tunti aikaa miettiä vastauksiaan lattialla rennosti kirjoitellen.

5.6 Tutkimusmenetelmä ja analyysi

Tutkimuksessani käytän laadullisen tutkimuksen menetelmiä: haastatteluja, havainnointia, dokumentointia videoimalla sekä kuvaamalla. Osallistuvan havainnoinnin juuret ovat antropologiassa, kasvatus- ja yhteiskuntatieteissä. 1920-luvulla Bronislaw Malinowski loi etnografisen tutkimuksen suuntaviivat ja toi useita vuosia kestäneessä kenttätöössään käytetyt metodit eli muun muassa osallistuvan havainnoinnin metodin tutkijoiden tietoisuuteen teoksessaan *Argonauts of the Western Pacific*. Osallistuva havainnointi on yksi tärkeimmistä draamaopettajan työkaluista ryhmädynamiikan ja draaman etenemisen aistimiseen. Havaintoja voidaan kerätä tutkimusta varten luonnollisessa tai laboratoriomaisessa ympäristössä. Luonnollisessa ympäristössä tehtyjen havaintojen etu on siinä, että ne tehdään siinä asiayhteydessä, jossa ne ilmenevät.

¹⁶ Owens-Barber. 1998, 40. *Drama toimii*. Osallistujat jaetaan pienryhmiin, joissa heille annetaan tehtäväksi tehdä ihmispatsas annetusta aiheesta. Ryhmä voi myös muovata yhdestä henkilöstä kuvapatsaan niin halutessaan. Tekniikka on käyttökelpoinen yksilöiden havaintojen tutkimiseen. Tehtävän tarkoituksena on ajatusten ja tunteiden herättäminen katsojissa

Etnografinen tutkimus ja toimintatutkimus edellyttävät juuri luonnollisessa ympäristöissä perustuvia havaintoja. Havainnointi sopi prosessidraamaan myös siksi, että nuoret ja nopeasti muuttuvat tilanteet ovat havainnoinnin kohteena. Koska havainnoimalla tehdyn tutkimusaineiston monitasoisuus ja laajuus on tutkimuksen luotettavuuden kannalta hieman kyseenalaista, sillä draamatilannetta ei sellaisenaan voi toistaa, niin keräsin aineistoon myös kirjallista aineistoa palautekyselyiden muodossa (Vilkka. 2006, 37-38). Lähdin jo ennen tutkimuksen aloittamista etsimään opetustapaa opetukseni muuttamiseen kohti oppilaslähtöisempiä oppitunteja, joten tutkimusmenetelmässäni on myös aktivoivaa osallistuvaa havainnointia eli toimintatutkimusta. Vilkan mukaan aktivoivan osallistumisen avulla kohdeyhteisön jäsenet yritetään vetää mukaan aktiiviseen rooliin omassa toiminnassaan. Draamassa toimiessa tämä on yksi sen lähtökohdista, joten ideaalitavoitteen, jossa tutkittavat tutkivat omaa toimintaansa, saavuttaminen on hyvin lähellä prosessidraaman perusajatuksia. Lähdimme oppilaiden kanssa yhdessä kokeilemaan, miltä tuntuisi opiskella musiikinhistoriaa toisella tavalla, joten tutkimusasetelma on muutokseen pyrkivä (em, 46-47). Tutkimme yhdessä toimintaa, jolla muuttaisimme oppimisen kulttuuria meidän musiikkiluokassamme. Oppilaat tiesivät koko oppimisprosessin ajan tämän ja olivat valmiita kokeilemaan kaikkea, he myös arvioivat draamaproessin aikana omaa toimintaansa sekä tutkivat toisten aikaansaannoksia draamassa. Tässä vaiheessa toiminnalliset työtavat eivät olleet vielä kovin yleisiä koulussamme.

Tutkimusaineistoa tutkin teemoittelun kautta aineistolähtöisen analyysimallin mukaan. Aineistolähtöisessä analyysissä lähdetään liikkeelle pelkistäen aineistoa hallittavammaksi määräksi erilaisia ”raakahavaintoja” (Alasuutari. 2011, 40). Koska aineistoni koostuu laajasta määrästä palautteita, teemoittelu sopi parhaiten sen analysoimiseen. Aineistosta esiin nousevat teemat olivat hyvin selkeitä.

5.7 Tutkimusetiikka

Tutkimuksen aluksi keräsin oppilaitteni vanhemmilta kirjallisen luvan tutkimuksen tekemiseen. Tutkimusta suunnitellessani keskustelin oppilaiden kanssa tulevasta tutkimuksesta, jota tulemme heidän kanssaan tekemään ja he olivat tietoisia siitä, että materiaalia tullaan käyttämään tutkimustarkoituksessa. Oppilaiden nimien

sisällyttäminen tutkimuksessa on heidän omistajuuttaan tähän tutkimukseen osallistumiseen eikä kukaan vanhemmista kieltänyt sitä.

Tutkimukseni eettistä puolta miettiessäni pohdin myös toteutuuko tutkimuksessani arvovapaus tai ylipäättänsä tarvitseeko sen olla vapaa arvoista? Mitä arvoja haluan opettajana tuoda esille näiden valintojeni kautta? Opettajana olen tehnyt tietoisia arvovalintoja esimerkiksi prosessidraaman aiheen ja siinä kuunneltavien kappaleiden suhteen. Yritän muodostaa tutkimuksestani rehellisen kuvauksen siitä, mitkä asiat toimivat ja mitä tulisi vielä kehittää.

Koska laadullisen tutkimukseni yhtenä lähtökohtana on välittämisen etiikka, on tärkeää että tämä tutkimuseettinen puoli otetaan huomioon myös tutkimusraporttia kirjoitettaessa. Intensiivinen työskenteleminen draamaprosessissa voi tuottaa oppilaiden kanssa tilanteita, joissa opettaja joutuu tekemään nopeita jopa ennakoimattomiakin päätöksiä. Näin kävi minulle erään ryhmän kanssa tässä prosessissa, kun draaman suunta muuttui pois sen kontekstista ja osa ryhmän jäsenistä lähti viemään sisältöä joitain oppilaita ahdistavia, epämiellyttäviä mielikuvia kohti. Ohjaajana jouduin ottamaan allekirjoittamamme draamasopimuksen esiin ja käymään sen läpi yhdessä ryhmän kanssa. Saimme tämän jälkeen yhteisestä sopimuksesta prosessin etenemään niin kuin draamasopimuksessa oli sovittu. Tällainen herkkä reagointi on välttämätöntä oppimisen turvallisuuden ylläpitämiseksi ja prosessin onnistumiseksi.

Objektiivisuuden säilyttäminen ja itsensä etäännyttäminen draamaprosessista, jossa tutkija on itse vetäjänä, ei ole helppoa eikä aina mahdollistakaan. Pyrin kuitenkin antamaan rehellisen kuvauksen prosessin etenemisestä.

6. Wolfelin matkassa 1700-luvun Euroopassa -prosessidraama

Ajatus musiikin historian prosessidraamasta lähti liikkeelle draaman perusopintojen tehtävästä. Halusin kokeilla prosessidraamaa ja sen strategioita käytännössä yhdessä oppilaiden kanssa. Lähdin etsimään kuka säveltäjistä kiinnostaisi oppilaita eniten ja kenestä saisin herkullisen tarinan. Olin kuullut radiosta Kari Rydmanin sarjan Mozartin elämästä 1990-luvun alussa ja se oli tehnyt minuun suuren vaikutuksen kerronnallaan. Olin lisäksi tutustunut Mozartin oopperoihin oman roolityöni kautta laulopedagogiikan oopperastudiossa, joten valinta oli helppo. Mozartin elämässä tapahtui paljon asioita, joista nuoret innostuisivat. Prosessidraaman suunnitelma löytyy kokonaisuudessaan liitteestä 3, prosessin preteksti liitteestä 4 ja prosessissa käytettyjen äänitteiden luettelo liitteestä 5.

6.1 Prosessidraaman suunnitleminen

Ensisijaisena oppimistavoitteena prosessidraamassa on tutustua säveltäjä W. A. Mozartiin, hänen elämäänsä ja musiikkiinsa. Muina tavoitteina mainittakoon tutustuminen 1700-luvun tapakulttuuriin, rokokoo-ajan ympäristöön sekä 1700-luvun taiteeseen. Näihin oppimistavoitteisiin pyritään katsomisen, liikkumisen, kuuntelemisen, soittamisen ja kokemisen kautta. Prosessidraama liittyy 7. luokan musiikin historian opetusjaksoon ja keskittyy 1700-lukuun, klassismiin, rokokoo-aikaan ja Wolfgang Amadeus Mozartin elämään. Opetusjakson laajuus oli 11 tuntia, joista prosessidraaman osuus 8 tuntia. Jakson aluksi tutustuimme sinfoniaorkesterin soittimiin kuuntelemalla, romantiikan taiteeseen tutustuimme tekemäni Power Point-esityksen avulla, johon olin koonnut muutamia romantiikan ajan taiteilijoiden töitä, sekä kuuntelemalla Bedřich Smetanan Vltava-nimisen sävellyksen ja piirtämällä sen soidessa taustalla. Tämän jälkeen siirryimme ajassa taaksepäin 1700-lukuun ja Mozartin aikaan, jolloin käynnistin prosessidraaman tanssitunnin kautta 'opettaja roolissa'. Prosessidraaman jälkeen käsitelimme vielä barokin ajan kuuntelemalla J. S. Bachia ja Antonio Vivaldia, katselemalla, soittamalla ja laulamalla.

Musiikin, historian ja kuvataiteen yhteyksien tajuaminen on ollut periaatteenani tämän kurssin suunnittelussa. Myös se, että musiikin historian oppimisesta tulisi mielekkäämpää ja oppilaat saisivat elämyksien kautta tietoa säveltäjänarosta sekä tuon ajan ihmisten elämästä. Draamaprosessissa on otettu vahvasti esiin myös erilaisten tunteiden käsitteleminen ja niiden ymmärtäminen. Mustasukkaisuus, kateus ja ahneus tulevat käsitellyksi muiden säveltäjien ja ihmisten ajatusten sekä mahdollisten draamassa tapahtuvien tekojen kautta. Surua käsitellään Mozartin lasten menetysten kautta sekä prosessin lopussa hautausseremoniassa.

Opettajan rooli tässä draamaprosessissa on pääasiassa toimia kertojana ja prosessin eteenpäin viejänä ja tarkkailijana. *Opettaja roolissa* –työtapa olen käyttänyt ainoastaan prosessin alussa, kun opetan heille hovitapoja, menuetin tapaista tanssia ja prosessin puolivälissä, kun sama ryhmä valmistautuu suuriin tanssiaisiin, joissa Mozart-ihmelapsi esiintyy. Oppilaiden rooli on toimia 1700-luvun henkilöinä itse valitsemassaan roolissa. Ryhmä valitsee yhden Mozartiksi, jolle puetaan viitta, jonka ryhmäläiset valitsevat neljästä vaihtoehdosta.

Draamaprosessi alkoi niin, että oppilaat joutuivat kuin vahingossa irti nykykoulusta suoraan 1700-luvun ankaran tanssinopettajan tunnille, jossa heille opetettiin hovietikettiin liittyviä käytöstapoja ja tanssiaskelia. Tämä suunnitellun alkukoukun tarkoituksena oli herätellä oppilaat erilaiseen musiikkituntiin. Tämän jälkeen esittelin oppilaille viitekehyksen, jossa tulemme toimimaan. Katsoimme kuvia tuon ajan tauluista ja puvuista, kuvittelimme itsemme tuohon aikaan ja keksimme itsellemme oman roolin sekä roolinimen. Kun ajan kuva oli oppilaille hieman hahmottunut, esittelin pienen pojan ja hänen perheensä. En aluksi kertonut kenestä oli kysymys, mutta asia selvisi oppilaille aika nopeasti. Prosessissa lähdimme tuon pojan, *Wolfelin* joksi häntä perheen parissa kutsuttiin, kanssa matkaamaan ympäri Euroopan hoveja ja konserttisaleja sekä tutustumaan samalla sen ajan taiteeseen ja rakennuksiin. Mozartin musiikilliset huippuvuodet ja erilaiset vastoinkäymiset käsiteltiin tarinassa erilaisin harjoittein ja lopulta tulimme sen tosiasian eteen, ettei kukaan meistä pysty ihan kaikkeen ja että kuolema koitti, Mozartin tapauksessa, liian varhain. Opetusmenetelminä käytin leikkiä,

musiikillista sekä tanssillista¹⁷ liikkumista, musiikinkuuntelua, improvisointia, kirjoittamista, ääntelyä¹⁸, ilmasoittoa¹⁹, piirtämistä ja keskustelemista.

6.2 Projektin kulku ja valitut strategiat

Ensimmäisten kahden tunnin aiheena olivat hovitanssin, -etiketin opetteleminen sekä 1700-luvun alun pukeutumiseen tutustuminen. Pää tavoitteena oli oppia liikkumaan siroasti ja kevyesti ajan henkeä mukaillen sekä tutustua käytöstapoihin, muun muassa toisten ihmisten tuon ajan mukaiseen puhuttelemiseen.

Prosessissa käytetyt strategiat olivat:

1. Lämmittely: Varvashippa ja kävely tilassa eri tavoin
2. Parityöskentely – rauhoittuminen: Peili
3. Opettaja roolissa: Tanssiaskelten opetteleminen, tyyliliikunta
4. Draamasopimus: Hovinimet
5. Opettaja roolissa ja kollektiivinen tekeminen: Menuetin askelten opetteleminen
6. Kuvitteellinen puvustaminen: Rooliasun valinta kuvista
7. Kollektiivinen rooli: Tanssiaiset

Toisella kaksoistunnilla tutustuimme rokokooon taiteen tyylilajina ja pieneen poikaan nimeltä Wolfel sekä hänen perheeseensä. Pää tavoitteena oli ajan tyylin ymmärtäminen ja Wolfeliin tutustuminen.

Käytetyt strategiat:

1. Hetken merkitseminen: Edellisen tunnin tapahtumien muistuttaminen
2. Kuvat: Versailles ja Louvre kuvina
3. Tilan määrittely ja patsastyöskentely: Huonekalut linnan salissa

¹⁷ Tanssillisella liikkumisella tarkoitan tanssia, jossa on elementtejä menuetista, mutta joka on opettajan itse keksimää ja jota ei voi kutsua puhtaasti menuetiksi.

¹⁸ Ääntelyllä tarkoitan tässä äänimaailman luomista ja äänien tuottamista kunkin oppilaan omalla äänellä ja äännähdyksillä.

¹⁹ Ilmasoitto tarkoittaa soittamista ilman varsinaista soitinta, kuvaamalla ja leikkimällä soittimen soittamista.

4. Kuulokuva²⁰ konsertista: Eine kleine Nachtmusik
5. Tarina: Opettaja kertoo tarinan.
6. Muutaman sekunnin performanssi: Onnellinen elävä kuva pienen pojan elämästä.
7. Artefakti: Kuva Wolfelin perheestä.
8. Kuulokuva ja tarina: Opettaja kertoo tarinan.
9. Puvustaminen ja rituaali: Matkalaukun pakkaaminen

Kolmas kaksoistunti koostui aluksi pienestä ihmelapsi-Wolfelista ja jatkui Wolfelin kasvaessa nuorukaiseksi, hänen konserttimatkoistaan ja ajatuksistaan sävellysten keskellä. Pää tavoitteena tunneilla oli tyyliä ymmärtämisen syventäminen ja Mozartiin tutustuminen säveltäjänä.

Käytetyt strategiat:

1. Kuva: Fragonardin maalaus Keinu
2. Ryhmätyöskentely: Lehtijuttu Mozartin konsertista
3. Artefakti ja puvustaminen: Mozartin viitta, roolin valinta
4. Improvisaatio pienryhmissä: Orkesterisoittajat ja kapellimestari Mozart
5. Tarinan kerronta
6. Kollektiivinen kirjoittaminen: Kirje isälle
7. Kuulokuva: Yön kuningattaren aaria

Neljännellä kaksoistunnilla käsitelimme tunnetuksi tulleen säveltäjän Wolfgang Amadeus Mozartin elämää, hänen rakastumistaan, perheen sisäistä surua ja lopuksi päätimme draamaprosessin Mozartin hautajaisiin. Pää tavoitteena oli erilaisten tunteiden käsitteleminen ja Mozartin elämän loppuvaiheisiin tutustuminen.

Käytetyt strategiat:

1. Tarinan kerronta
2. Patsastyöskentely: Rikkaus, lahjakkuus, ylpeys, viha
3. Tarina ja kuva: Konstanze

²⁰ Kuulokuva on itse antamani nimitys draamaprosessiin liittyvälle työtavalle, sillä prosessidraaman strategioissa ei ollut sitä vastaavaa työtappaa.

4. Kuulokuva ja kollektiivinen kirjoittaminen: Ryöstö Seraljista ja rakkausruno
5. Still-kuva: Wolfelin ja Konstanzen perhe
6. Tarinan kerronta
7. Muutaman sekunnin performanssi: Surullinen tapahtuma Mozartin perheessä
8. Kuulokuva: Don Giovanni
9. Improvisaatio pienryhmissä: Kuoleman tanssi
10. Tarinan kerronta
11. Seremonia: Hautajaiset
12. Loppukeskustelu: Kokemukset ja tunteet

Strategioiden valintaan vaikuttivat omat kokemukseni niistä draamakasvatuksen opintojen aikana tehdyissä harjoitusprosesseissa. Tunsin, että ne strategiat, joista minulla oli omakohtaisia kokemuksia, olisivat helpoimmin toteutettavissa ryhmien kanssa työskennellessä. Prosessidraamassa on monenlaisia tapoja käsitellä aihetta ja lähtökohtana draaman kehittymiselle voi olla esimerkiksi jokin artefakti, esine, kuva tai tarina. Valitsin prosessidraamaan kirjoittamani *pretekstin* (liite 4), joka oli tässä tapauksessa mielestäni Mozartin elämää parhaiten käsittelevä malli, sillä pystyisin sen avulla pitämään draaman mahdollisimman hyvin kiinni oikeissa tapahtumissa.

6.3 Kohtauksia ja opettajan päiväkirjamerkintöjä

Kohtaukset on litteroitu tuntitilanteissa kuvatusta videomateriaalista. Kursiivilla kirjoitetuissa teksteissä ovat omia huomioitani sekä toimintani tuntitilanteissa. Olen kerännyt tähän muutaman oppimistilanteen, joissa oppilaiden heittäytyminen draamaan on ollut huomattavaa tai oppimistilanteessa on sattunut jotain erikoista tai hauskaa, jota olen myös tutkimuspäiväkirjassani pohtinut. Opettajan osuudet on merkitty O-kirjaimella. Kohtauksien tarkoituksena on antaa rehellinen kuva draamatyöskentelystä ja siitä, miten oppilaat tarttuivat annettuihin tehtäviin ja miten ohjeistukseni on toteutunut luokkatilanteessa. Opettajan päiväkirjamerkinnät ovat eritelty päivämäärien alla ja ovat suoria lainauksia tutkimuspäiväkirjastani.

Ensimmäinen kohta - alkulämmittelyä

Jaan oppilaat pareiksi, toisen nimeän A:ksi, toisen B:ksi ja oppilaat ryhtyvät piirimuodostelmaan luokkaan. Pyydän yhtä vapaaehtoista oppilaista tulemaan esimerkkipariksi kanssani. Emmi tulee viereeni. Kerron, että laitamme kädet suoriksi kohti paria ja Emmi laittaa samoin, mutta kädet eivät saa ottaa toisiinsa kiinni. Niiden lämmön voi kyllä tuntea, kun kädet ovat riittävän lähellä toisiaan, sanon, kun näytämme Emmin kanssa, kuinka toista voi ohjailla käsillä ja että parin on seurattava käsillään toista kuin peili. Emmi seuraa liikkeitäni hyvin ja vaihdamme rooleja. Kerron muille oppilaille Emmin johtaessa tekemistäni, että kannattaa aloittaa ihan yksinkertaisilla liikkeillä. Lopetamme mallitekemisen ja Emmi palaa Sofian luokse. Kerron laittavani taustalle musiikkia ja sujahdan laittamaan musiikin päälle.

Opettaja: Musiikista alkaa hiljaisuus ja toiminta.

Keskustelu jatkuu musiikin soidessa kehotuksestani huolimatta, mutta hiljaisempina. Lähes kaikki lähtevät mukaan tekemiseen. Tyttöparit tekevät harjoitusta jo, pojat ovat levottoman oloisia.

O: Keskittykää vain siihen tekemiseen.

Luokasta kuuluu naureskelua.

Janne: Älä paina noin kovin! *(huutaa)*

Käyn seuraamassa lähempää Onnia ja Jannea, koska he eivät vielä ole mukana tekemisissä.

O: Eli toista ei oteta käsistä kiinni kontaktiin, vaan yritätte saada sen vain *(näytän mallia)* mukaan käsiä liikuttamalla. Tuutteko Viljami ja tota... Valtteri tännepäin. *(siirtyvät vähän)*

O: Te voitte katsoa niin, että yksi seuraa ja kaksi tekee ja sitten vaihdatte.

Viljami ja Valtteri ryhtyvät välittömästi peilityöskentelyyn.

O: Kokeilkaa aluksi ihan rauhallisia liikkeitä.

Ohjeistukseni saa aikaan päinvastaisen reaktion. Onni ja Janne alkavat työskennellä Viljamin ja Valtterin kanssa, vaikka kyse oli parityöskentelystä. Tyttöparit työskentelevät tunnollisesti oman parinsa kanssa. Joidenkin pariin työskentelyssä näkyy jopa taiteellisia elementtejä.

Useat pojista puhuvat koko ajan, tytöt keskittyvät enemmän. Onni ja Janne innostuvat kisaamaan kuka ennättää seuraamaan toista nopeammin ja liikkeet nopeutuvat nopeutumistaan. Näen, että he suunnittelevat discotanssikoreografioita, kun vaihdan levyä ja laitan Nightwishin musiikin soimaan. Joonas ja Valtteri siirtyvät keskemälle. Tyttöjä alkaa naurattaa. Liikkeet nopeutuvat. Menen katsomaan Onnin ja Jannen työskentelyä, hymyilen. Taputuksia. Onni tanssii ripaskan askelia, Joonas matkii.

O: Nyt teillä on kontakti ainakin yhteen henkilöön tässä ryhmässä, mikä on tosi hyvä juttu. Ehkä on mahdollisuus löytää johonkin toiseenkin henkilöön kontakti? Ja tota... nyt seuraava harjoitus, sen saatte tehdä ihan yksin... ja kenestäkään välittämättä. *(seison oppilaiden keskellä)* Lähete miettimään että teidän pää *(laitan kädet pääni päälle)* ois hyvin kevyt, silleen et se melkein leijuilis täällä *(liikun luokassa pää johtaen luokan seinustalta toiselle)*

Emmi: Täynnä heliumia.

O: Täynnä heliumia...

Emmi: Ihan tyhjä pää.

O: Ihan tyhjä pää, niinku maanantiaamusin yleensä tahtoo olla.

Onni: No, mul ei toi oo kyl hirveen vaikeet kuule.

Luokka hörähtää nauramaan.

O: Ja kroppa seuraa pään perässä. *(jatkan leijumista luokassa samalla kun puhun)*

Janne ja Joonas kokeilevat jo.

O: Joku saattaa olla... tai tuuli puhaltaa... oho... se mun päätä viekin tonne päin... ja kroppa seuraa perässä. Kokeilkaas. *(menen laittamaan musiikkia)*

Tyttyjä naurattaa Jannen ja Joonaksen seikkailu luokassa ilmapallopäänä.

Onni: *(ottaa bänditilan oven karmista kiinni)* Mä en lähde mihinkään.

O: Eli ihan tyhjä pää ja pää lähtee liikkeelle.

Musiikki soi. Jostain kuuluu kolinaa.

”Oppilaat leijailivat tilassa suurin osa vapautuneesti, mutta osa oppilaista keksi törmäillä toisiinsa, jolloin harjoitus tuntui vähän riistäytyvän käsistä. Ensimmäisten tuntien lämmittelyharjoitukset jakoivat mielipiteitä. Osa lähti tekemään lämmittelyjä musiikin mukana aivan estottomasti, osa katseli ihmeissään, mitä toiset tekevät. Yhden ryhmän kanssa tein ilmapalloharjoituksen sijasta peiliharjoituksen ja yhden ryhmän kanssa

ennätin tehdä molemmat. Pieni osa oppilaista mietti harjoituksille syitä, miksi niitä tehdään eikä uskaltanut heittäytyä.” (ote tutkimuspäiväkirjasta tammikuu 2008)

”Mietin, mitä olisin voinut ohjeistuksessani tehdä toisin, kun osa oppilaista ei ollut ymmärtänyt lämmittelyharjoitusten yhteyttä tunteeseen raskaasta tai keveyestä. Kuinka paljon minun tulisi kertoa etukäteen, mitä lämmittelyssä harjoitellaan? Tein kuitenkin ratkaisun, etten selitä tavoitteitani sen enempiä, sillä meillä oli pitkä oppimisprosessi edessä, olin jo kuitenkin selittänyt heille tunnin rakenteen ja että tuntien aluksi teemme aina jonkun lämmittelyn.” (ote tutkimuspäiväkirjasta tammikuu 2008)

Toinen kohtaus

Olemme harjoitelleet tanssin perusliikkumista, sen keveyttä ja varvas edellä askeltamista edellisellä tunnilla. Nyt oli aika jakaa ryhmä miehiin ja naisiin. Oppilaat eivät mene tasan, vaan osa esittää vastakkaista sukupuolta.

O: Herrashenkilöt. Te laitatte oikean käden tuonne ristiselän kohtaan. Astutte oikealla jalalla askelen eteen, mutta ette painu sille eli pelkät varpaat eteen ja sitten kumarratte. Kokeilkaas.

Herrashenkilöistä pojat kumartavat todella syvään ja tyttöjä naurattaa.

Julius: Miten mä pystyn kumartamaan tälleen? (*kumartaa syvään päätä pystyssä*)

O: Silleen, että pidät katseen koko ajan eteenpäin toiseen ihmiseen. (*käsi suuntautuneena eteenpäin*)

Seuraa tiukkaa kumartamisharjoittelua naurun saattelemana. Muutamat pojat olivat ihastuksissaan uudesta roolistaan, muutama protestoi ja vaihtoi kaverin kanssa paikkaa.

O: Sitten neitis- ja rouvashenkilöt

Onni: Sä oot neitishenkilö. (*osoittaa pariaan*)

Riku: Ai oonko?

Joku pojista jo niiaa etukäteen. Joku pojista hyräilee tyttömäisesti jotain. Eräs pojista ottaa paidan sivuista kiinni. Kaikki katsovat intensiivisesti opettajaan päin ja tarttuvat paidoistaan ja niiaavat innokkaasti. Kuulen hihityksiä sieltä täältä. Kaikki tekevät innostuneesti.

”Keskustelimme siitä, kuinka miehet pukeutuivat tuohon aikaan koreilevasti, heidän käsityksensä omasta roolistaan muuttui. Osa pojista jopa halusi olla neiti-ihminen nähdessään kuvasarjan rokokooajan pukeutumisesta peruukkeineen.” (ote tutkimuspäiväkirjasta tammikuu 2008)

Oppilaat seisovat parijonossa. Jonon viimeiset keskustelevat keskenään. Jonon ensimmäiset seuraavat tarkkana. Siirryn jonon loppupään viereen. Näytän mallia kuinka mies pitää naisen kättä kädessään ja toista kättä selän takana. Valtteri tönäistään pois parijonosta.

O: Jep... Kokeillaas nyt lähtee sillä varvas johtaa kävelyllä ja kaartamaan tännepäin ja tehään tästä ympyrä.

Lähden viemään Juliuksen kanssa parijonoa eteenpäin varvaskävelyllä. Parijonossa takanamme keskustellaan, mutta kaikki lähtevät liikkeelle.

O: Yks, kaks, kol... Huomaatte, että miehet joutuvat kävelemään vähän rivakammin kuin naiset. (kävelen Juliuksen kanssa jonon alussa)

O: Naisilla on pitkät hameet päällään.

Parijono liikkuu takanamme. Julius kävelee uskollisesti vierelläni.

O: Ja muistakaa ne kirjat siellä pään päällä, ettei peruukki tipu lattialle.

Onni: Toi kävelee ihan järkyttävän nopeeta.

O: Huomaatte, ettei voi liikkua ihan kauheen nopeesti. Varsinkaan naiset, kun on korkokengät ja levee hame, jossa on paljon helmoja ja miehillä kans korkokengät, jotka tuottaa vähän hitautta. Eli... arvokasta liikuntaa.

”Sitten opetin sen tunnin varsinaisen aiheen eli tanssin. Seminaarissa saatu kritiikki menuetin oikeasta askelkuvioista hieman kalvoi mieltäni taustalla, mutta pidin kiinni omasta suunnitelmastani tanssin suhteen. Tanssissa pitää olla keveyden tunne, jota 1700-luvun tanssissa oli, ja opetin oppilaille kuvitteellisen hovitanssin menuetin musiikkiin. En enää uskaltanut käyttää menuetti-nimitystä kuin musiikista. Käytin tanssinopettamisessa opettaja roolissa-työtapaa ja minulla oli kaulassani kevyt valkoinen pitsihuivi ja kädessäni kultainen sauva. Jaoin oppilaat kahteen ryhmään, joista he sitten ottivat itsellensä parin. Tässä vaiheessa oppilaat ottivat sen tutuimman kaverin parikseen ja luokassa oli useita poika- ja tyttöpareja. Lähdimme liikkeelle tavallisen kävelyn kautta kulkien piirissä luokkaa ympäri, sitten vaihdoimme kantapäkävelyn kautta varvaskävelyyn ja ns. balettikävelyyn, jossa varpaat eteenpäin ojennettuina sipsuttelimme parin kanssa piiriä

ympäri. Opettelimme joka kolmannelle askeleelle sipaisun sivulta varpaankärjillä ja kuvittelimme kainaloitten alle ilmapallot. Tässä vaiheessa oppilaat olivat melko hyvin mukana.” (ote tutkimuspäiväkirjasta tammikuu 2008)

”Tavoitteenani oli saada oppilaat liikkumaan kevyesti ja kuulemaan musiikista sen ilmavuus ja rytmi. Tässä vaiheessa, kun tanssiaskelia oli harjoiteltu jo tovi, ajattelin pitää tauon liikkumisessa ja opettelimme hoviniiauksen ja -kumarruksen. Suurta hilpeyttä oppilaissa herätti se, että jaoin heidät kumarrus- ja niiausharjoitusten jälkeen neiti-ihmisiin ja herraihmisiin riippumatta siitä, kumpaa sukupuolta he todellisuudessa olivat. Jotkut pojista heittelivät vähän tyhmiä kommentteja. Pitänee jatkossa olla vähän tiukempi tuon kommenttien heittelemisen suhteen.” (ote tutkimuspäiväkirjasta tammikuu 2008)



Kuva 1 Hoviniiauksia

”Seuraavan viikon tunnin aluksi halusin saada selville, mitä edellisestä tunnista oli jäänyt mieleen ja minkä oppilaat kokivat merkityksellisimmäksi tapahtumaksi. Tässä käytin hetken merkitsemisen työtapaa. Pari oppilasta oli poissa, niin ajattelin hyödyntää heitä tässä tehtävässä. Olin ihan tyytyväinen siihen, että he pääsivät sisälle kyselemällä muilta. Keskustelua ei vain meinannut millään syntyä. Enköhän osannut ohjeistaa tätä riittävän selkeästi? Edellisellä viikolla tanssi alkoi sujua jo melko hyvin. Ainakin kaikki olivat mukana eikä kukaan jäänyt ulkopuolelle katselemaan. Ihmeellistä, että oppilaat pitivät siitä hirmusta [tanssinopettajasta]! Mä olin kyllä aika kamala. Mitähän ne kertoo kotona? Ope on lyönyt heitä kepillä jalkoihin. Mitenkähän sen selität? Ei, kyllähän mä kerroin, että mulla on rooli päällä, kun mulla on se huivi.” (Ote tutkimuspäiväkirjasta tammikuu 2008)

Kolmas kohta

Oppilaat istuvat lattialla keskellä luokkaa pienissä ryhmissä. Päätän käyttää hetken merkitsemistä palauttaaksemme mieleen, mitä edellisellä tunnilla tapahtui. Osa nousee jo tekemään, osa jää istumaan paikoilleen. Suurin osa on jo ylhäällä tai menossa kohti muistamaansa asentoa ja paikkaa. Muutama poika istuu vielä lattialla. Alkaa kiivas keskustelu siitä kuka oli missäkin. Sofia on jo niaamassa, kun Aleks ja Valtteri vielä miettivät. Annika ja Ada ovat jo niausasennoissa Aleksin ja Valtterin vieressä.

O: Okei. Saiskos sitten hiljasuutta. Käypäs Sohvi kysymässä noilta pojilta miks ne on tuolla. *(osoitan poikien suuntaan)* Käypäs Joonas kysymässä.

Ryhmä poikia alkaa tulla lähemmäksi minua.

O: Pysykää te vain siellä. Se oli teidän muistikuva. Käy, Sohvi, kysyy. Saat vähän selville, mitä me tehtiin viimeks.

Sohvi: Miks te ootte siellä

Joonas: Miks mun pitää kysyy?

Riku: Me oltiin jotenki tälleen. *(laittaa jalat ristiin)*

O: Otaks sä sieltä sen eka parin kanssa vielä? *(osoitan Sohviin päin)*

Sohvi: Miks sä oot siinä?

Riku: No kun me mentiin tässä niinku tälleen *(näyttää askeleet)*

Luokka täyttyy hihityksistä. Yritän saada edelliseltä tunnilta poissaolleet Sohvin ja Joonaksen mukaan.

Joonas: En mä osaa sanoo... viel.

O: Onks tää ihan normaalia. Onks tää ihan normaali musiikkitunti tässä?

Sohvi: Must tää näyttää ihan traa.. dramaattiselta. No?

Ryhmän muut oppilaat alkavat väsyä odottamiseen ja alkavat jutella.

O: Mitä he on oikein opiskellu? Mitä luulette?

Joonas: Tanssii vissii. *(näyttää tyytyväiseltä omaan vastaukseensa)*

Neljäs kohta

Onni on ilmoittautunut vapaaehtoiseksi Wolfeliksi. Hän on saanut valita kolmesta viitasta itselleen yhden merkiksi siitä, että hän on roolissa. Onni valitsi mustan viitan, jossa on kultainen sisäosa. Mozartin kuva on heijastettuna valkokankaalle taustalla.

Olen ohjeistanut oppilaita konsertti-ilmoitustehtävän jälkeen asettumaan salin seiniksi, joista toinen seinä on JOO-seinä ja toinen EI-seinä. Toisella puolella on siis Mozartin ihailijat ja toisella vastustajat. Tämän strategian tarkoituksena oli antaa tunnekokemus siitä, miltä Mozartista tuntui saada kritiikkiä.

Onni: Mä en oo siinä. *(osoittaa Mozartin kuvaa)*

O: Niin et oo. Oot tässä. *(osoitan Onnia)*

Sofia: Oot koskettava.

O: Voitte käydä sanomassa.

Jasmiina: Tosi ihana kampaussuoritus ainakin.

Taustalta kuuluu naureskelua.

Aleksi: Surkee!

Janne: Mee opiskelee jotain muuta.

O: Antakaa tosiaan tulla vain palautetta.

Siiri: Upea.

Joonas: Tääl ois paljon rakentavii kommentteja.

Siiri: Oot tosi-ihana! Voimakas. Rytmillinen.

Mozartia esittävä Onni lähtee kulkemaan kohti Ei-seinää.

O: Tuu kuuntelemaan. Ne kehuu sua koko ajan!

Sofia: Sanotaan uudestaan. Sä oot todella lahjakas. Upea!

O: Miltä susta tuntuu Mozart? Sä saat nyt tämmöstä kommenttia. Niinku surkeeta ja mee opiskelee jotain muuta. Miltä susta tuntuu?

Onni-Mozart: Ihan hyvältä.

O: Mitä jos sä oot pienestä pojasta lähtien soittanut ja musiikki on ollu sulle koko elämä. Miltä susta tuntuu?

Onni-Mozart: Olis se varmaan ihan kuin jotain rakentavaa kommenttia pitäis saada.

O: Niin... Mitä sä nyt rupeet tekemään tämmösten kommenttien jälkeen mitä täällä on tullu?

Onni-Mozart: Meen pakkaa.

O: Onko se ratkaisu? Mitäs susta sitten tulee?

Onni-Mozart: Muusikko.

Oppilaat naurahtavat.

O: Hei, tällähän on myös JOO-seinä. Miltä tuntui saada sellaisia palautteita?

Onni-Mozart: *(vastaa välittömästi)* Hyvältä.

O: Mikä siinä oli erityisen hyvää? Oliko se joku tietty kommentti joka...?

Onni-Mozart: No ei... mut se siis vaan niinku... sit ku on tehny paljon töitä ja... sit se vaan tuntu niin hyvältä tai jotain. Sai hyvääkin palautetta.

O: Voitte palata istumaan lattialle. *(sanon muille oppilaille)* Kiitoksia. Kiitoksia myös orkesterille!

Tilanne päättyy siihen, että kaikki taputtavat.

Viides kohtaus

Kysyn kuka haluaisi esittää Mozartia, edellisessä harjoituksessa Mozartina oli Onni. Minulla on oppilaiden valitse musta, kultakoristeinen viitta kädessä.

Joonas: Mä haluan olla Mozart *(pukee mustan viitan päällensä)*

Onni: Oot ihan bodarin näkönen. *(levittelee käsiään olkapäiden tasolla)*

Kommentti herättää hilpeyttä ja pojat alkavat heitellä kaikenlaisia sutkauksia.

O: Olkaas nyt hiljaa. *(sanoo lempeästi)*

Joonas-Mozart: *(lukee tuolilla istuen kirjettä)* Rakas isä Leopold. Ymmärrän, että yrität suojella minua hyväksymättä avioliittoa tässä elämän vaiheessa, mutta olen syvästi rakastunut Aloisiaan. Uskon, että olen valmis kohtaamaan tämän elämän haasteen. Vaikka en kuulu hoviin, se ei ole este meidän avioliitollemme. Olemme Aloisian kanssa syvästi keskustelleet tästä avioliitosta ja olemme päättäneet ettemme anna minkään tai kenenkään tulla rakkautemme väliin.

Tietysti kunnioitan mielipidettäsi ja olen miettinyt tätä asiaa myös omalta kannalta, mutta olen päättänyt pyytää Aloisian kättä. Rakkain terveisin W.A. Mozart

Kaikki kuuntelevat keskittyneesti Joonaksen lukemista.

Seuraava ryhmä oppilaita nousee ylös lattialta ja muodostaa orkesterin. Jasmiina, Annika ja Ada alkavat liikuttaa käsiään viulunsoittajanomaisesti. Viljami näyttää soittavan patarumpuja ja Valtteri hänen vieressään seisoo kätet taskussa. Musiikin alettua Joonas-Mozart alkaa johtamaan orkesteria kapellimestarin ottein. Naurunpyrskähdyksien

saattelemana Valtterikin ottaa kädet taskuista ja alkaa soittamaan ilmaviulua. Taustalta kuuluu naureskelua.

O: Kiitoksia orkesterille!

Kaikki taputtavat.

Kuudes kohta

Olemme edellisen tunnin päätteeksi katselleet oppilaiden kanssa kuvia rokokooajan huonekaluista ja Versailles'n linnasta.

Eveliina: Mut opettaja, mitä jos haluaa olla joku, joka ei ollu siellä [kuvissa]?

O: Saa olla! Mielikuvitus vaan on raja.

Eveliina ja Sara menevät makaamaan lattialle.

Sara: Me ollaan mattoja.

Niina: Jos mä olisin sellanen... *(ryhtyy kokeilemaan)*

Riku: Oonks mä joku patsas?

Luokassa alkaa valtava kohina ja tohina. Jokainen näyttää miettivän, mikä voisi tilassa olla. Suurin osa oppilaista on jo salin osina. Puheensorina on melkoisen korkealla. Eveliina ja Sara keksivät olevansa mattorullia, jotka pyörivät lattialla edestakaisin. Muutama poika koheltaa edelleenkin ja etsii paikkojaan. Osa tytöistä siirtyy lähemmäksi poikia, kun raja-alueella vähän näyttämällä käsilläni rajauksen merkkejä.

Onni: Tuoli on tossa ihan vieressä. Pöytä mahtuu tohon.

Juha: Mä meen tonne.

Ovea esittävä Marjut katsoo mattoa esittävää Saraa.

Marjut: Nyt tekis kyl mieli hypätä jonkun päälle.

Eveliina: Hei, mikä sä oot?

Marjut: Ovi. Me ollaan ovia. *(esittelee Ellenin kanssa ovien liikettä)*

Ellen: Mä voin tulla maton päälle.

Aleksi: Oo sä puhelin!

O: Ootteko te jo keksiny? *(osoitan Aleksia, Juhaa ja Valtteria luokan takaosassa)* Mä lähden kohta kierrokselle nimittäin.

Eveliina: Otetaanks meijät ensin?

O: Voitte tehdä yksin tai kolmestaan tai kahestaan.

Siiri: Ai mitä?

O: Ei kun mä heiltä kysyn (*osoitan uudestaan Aleksia, Juhaa ja Valtteria*)

Siiri: Olkaa pöytä! Ja puhelin.

Juha: Oletksä puhelin?

Alexi: Ring ring.

Valtteri menee Juhan viereen pöydän jalaksi.

O: Mä nyt alotan täältä, (*osoitan Eveliinaa ja Saraa, jotka esittävät mattoja lattialla*) koska he meni ensimmäisenä. Mitä te ootte?

Eveliina: Mattoja. Mä oon matto. Mä oon lentävä matto. Mä oon semmonen kultakuorrutettu punanen. Ja sit mulla on hapsuja. (*heiluttelee lattialla maatessaan käsiään ja jalkojaan*)

O: Entäs sä?

Luokassa kuuluu pieni puheensorina.

Sara: Mä oon semmonen kultanen matto. Sit mus on punaisii koristeita. Mä en siis oo samanlainen kuin Eve, mut mä sovin kumminkin Eveen.

O: Ahaa. Mistä päin? Mistä päin maailmaa?

Eveliina: Mä oon Afrikasta.

Sara: Mä oon Tsekistä.

Mattoina esiintyvät Eveliina ja Sara alkavat jälleen pyöriä lattialla.

O: Joo. Hei pysykää matot vaan siellä.

Eveliina & Sara: Me ollaan lentävii mattoi.

Kaikki purskahtavat nauramaan.

Valtteri: Seinä meni läpi!

O: Entäs mikäs sä oot?

Julius: Kynttelikkö.

O: Monihaarainen kynttelikkökö?

Julius: Ei ku ykshaaranen. Hopeeta.

Luokassa keskustelu alkaa taas häiritä haastattelukierrosta.

Valtteri: Me ollaan patsaita.

O: Ootteko te Antiikin aikaisia jumalia?

Svante & Valtteri: Joo.

O: Meil on täällä kaksi patsasta Antiikin aikaisia jumalia. Mitähän jumalia Antiikin aikana muuten oli? Muistatteko te? (*kysyn kaikilta oppilailta kääntyneenä heihin*)

Svante: Zeus.

Sara: Hera.

O: Zeus ja Hera.

Ellen: Afrodite.

Jarkko: Hermes.

Oppilaat miettivät läpi kaikki tietämänsä ja muistavansa jumalat ja eri nimiä sinkoilee ilmassa. Keskustelu on intensiivistä ja innostunutta. Tuntuu mahtavalta olla tämän keskustelun keskellä, jossa oppilaat tietävät paljon ja osaavat hyödyntää muissa aineissa oppimaansa.

Ellen: Sit oli se sotajumala!

Henrik: Ares.

O: Hänellä (*osoitan Svantea*) oli käsi äsken tälleen ja sul on kans. (*katson Valtteria*) Muistatteks te millä jumalilla oli joku ase tai joku..

Svante: Zeus.

Juho: Herkules se oli!

Eveliina: Hei. Se oli se... vedenjumala!

Sara: Zeushan se on se... eiks se oo se ukkosen jumala?

Juho: Just näin.

Eveliina: Mut kuka se oli se...

Juho: Poseidon.

Eveliina: Juu niin sehän se oli.

O: No siinä meillä on Zeus (*katson Svanteen*) ja Poseidon.

Valtteri: Mä oon Zeus.

O: Ai, sä oot Zeus? (*katson Valtteria*) Toistepäin siis.

O: Kukas sää oot? (*katson lattialla kädet ylhäällä makaavaa poikaa*)

Samuli: Mä oon tiikeri. Intialaisen tiikerin.

O: Jaaha eli meillä on tässä joku tyyppi, joka on harrastanut myös metsästystä. Todennäköisesti tässä asuu joku mieshenkilö tässä asunnossa...

Sara: Ei saletisti asu! (*nousee kiihkeänä ylös mattoasennostaan lattialta*)

Se on nainen, joka ampuu kaikkea.

Hymyilen Saralle ja jatkan kohti Jarkkoa ja Johania.



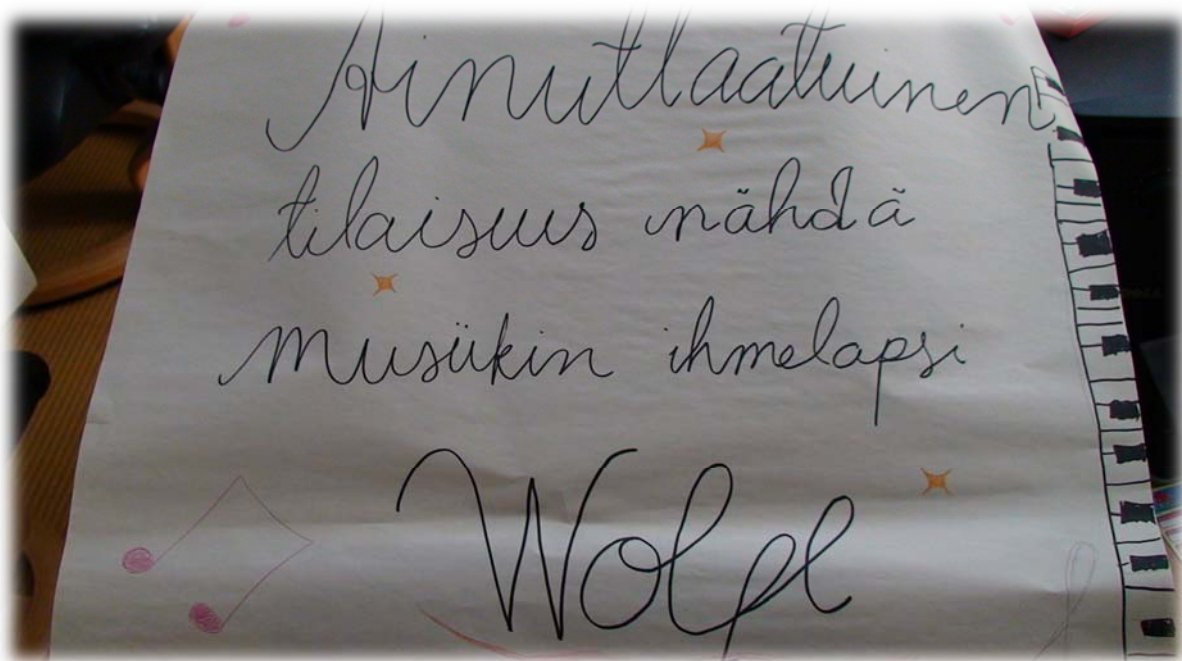
Kuva 2 Fragonardin Keinumaalauksen tutkimista

7. Prosessidraamasta esiin nousseita teemoja – oppilaiden kokemuksia

Tutkimusaineistoa muodostui oppilaiden prosessin aikana tekemistä lehtijutuista, rakkausrunoista Konstanzele ja kuvaamistani patsastehtävän patsaista sekä prosessiin liittyvistä tuntisuunnitelmista, tutkimuspäiväkirjoista ja palautepapereista sekä kuvaamistani videoista.

Aineiston purkaminen tapahtui niin, että luin ensin läpi kaikki palautepaperit ja kirjasin ylös niissä esiin nousevat asiat. Sitten kävin läpi videoaineiston ja litteroin havaintoni sekä tapahtumat tunneilla. Kuvasin myös kaikki prosessidraaman aikana piirretyt konserttijulisteet ja lehtijutut, joista kirjoitin tutkimuspäiväkirjaani havaintoni. Tämän jälkeen kävin koko aineiston läpi uudelleen tarkastellen niistä esiintyviä teemoja, asioita ja tapahtumia, jotka kerta toisensa jälkeen toistuivat. Julisteita ja lehtijuttuja tarkastellessani muistin jo tunneilla tekemäni havainnot, näihin tehtäviin paneuduttiin ryhmissä hyvin tarkasti ja ne tehtiin huolella. Lehtijuttujen otsikoinnit olivat värikkäitä, joko sisällöllisesti tai niissä oli käytetty värikyniä. Videoita litteroidessani tein havaintoja omasta työskentelystäni prosessinvetäjänä sekä ryhmän toimimisesta ja harjoituksiin heittäytymisestä. Tuntitilanteista kävi ilmi, että oppilaat olivat pääosin hyvin mukana ja tämän tästäkin tunneilla naurettiin.

Palautekyselyssä, joka löytyy liitteestä 2, minulla oli kahdeksan kysymystä, joiden avulla halusin tietää, miten prosessi oli sujunut ja mitkä olivat oppilaiden kokemukset draamatyöskentelystä. Näitä kysymyksiä olivat: Mikä sinusta oli mieluisinta tässä prosessissa ja miksi? Mistä osasta tätä prosessia et pitänyt ja miksi? Mitä uskot oppineesi tästä projektista? Vaatiko tällainen työskentely sinulta suuria ponnisteluja? Teitkö parhaasi vai olisitko voinut työskennellä vielä paremmin ja miksi? Olisitko opiskellut aihetta mieluummin toisella tavalla ja miten? Kerro muutamalla lauseella mitä olet tehnyt ja miltä sinusta on tuntunut. Jäitkö kaipaamaan jotain?



Kuva 3 Erään ryhmän konserttimainos

Oppilaiden palautteiden keskeiset aiheet, jakoutuivat taitoihin ja tietoihin. Näiden teemat muodostuivat vuorovaikutuksesta ryhmätyöskentelyissä, kokemuksellisuudesta ja elämyksellisyydestä, joista mainittiin erityisesti tanssiminen, kuolema ja hautajaiset, Tietopuolisuudesta mainittiin erityisesti musiikki ja sen käsitteitä sekä lahjakkuus.

Palautepapereissa mainittiin usein, että ryhmätöiden tekeminen oli kivaa, mukavaa tai hauskaa, ja lähdin etsimään muustakin aineistosta näistä mainintoja. Lisäksi lähdin tarkastelemaan sanoja ryhmätyö ja ryhmätyöskentely sekä tilanteita, joita teimme ryhmissä, pohtimalla miksi ryhmässä työskenteleminen oli mainittu niin usein. Videoista kävi myöskin ilmi, että ryhmätöihin lähdettiin innokkaasti mukaan, joten lähdin tutkimaan tilanteita tämän havaintoni ja palautteiden pohjalta.

Tässä tutkimuksessa kiinnostuksen kohteeni ovat oppijan kokemukset erilaisista työtavoista ja kuinka oppiminen niissä tapahtuu. Mitkä prosessidraaman työtavat onnistuivat ja mitkä tekijät siihen vaikuttivat? Millaista oppimista prosessidraamassa tapahtuu ja kuinka prosessi etenee? Millainen työskentelytapa musiikinhistorian tunneilla osallistaa oppilaita parhaiten sekä miten prosessidraama soveltuu musiikinhistorian opetukseen?

Esittelen aineistosta esiin nousseet teemat seuraavaksi. Näitä teemoja ovat ryhmätyöskentely ja vuorovaikutus, tanssi ja tunne, kokemuksellinen ja elämyksellinen oppiminen sekä esiintyminen.

7.1 "Ryhmätyöskentely ja yhdessä improvisointi"

Vuorovaikutus toisen oppilaan kanssa ja ryhmässä työskenteleminen koettiin kaikkein keskeisimmiksi asioiksi draamaprosessissa. Olen halunnut tuoda sitaattien kautta esiin sen, miten useita mainintoja tutkimistani teemoista ilmeni ja miten tärkeäksi opittu asia koettiin. Yhdeksi tärkeimmistä draamaprosessissa opituista asioista oli se, että tehtävät ratkaistiin yhdessä ja oppilaat saivat keskustella parin tai ryhmän kanssa. Oppilaista oli myös mukavaa se, että "sai olla rennosti", ja että "tunneilla ei tarvinnut tehdä muistiinpanoja". Ryhmätöiden suuresta osuudesta pidettiin kovasti, jopa puolet oppilaista mainitsi palautteissaan pitävänsä erityisesti työskentelystä ryhmänä.

"Musiikin tunnilla opin myös ryhmän kautta, koska tunnit ei ollut aina yksilö työskentelyä. Opin myös eri musiikkien historiaa ja syntyä.. Musiikin tunnilla opin myös ryhmän kautta, koska tunnit ei ollut aina yksilö tekemistä."

"Varsinkin ryhmätyöt olivat hauskoja ja silloin myös keskittyi enemmän tunneilla, ja tietenkin myös oppi enemmän."

"Mieluisaa oli ne, kun oli pari ja tehtiin se liikkuva peili, koska siinä piti pitää koko ajan aistit valppaana. Muutkin parijutut oli kivoja kommunikoinnin takia."

"Ryhmätyöskentely ja yhdessä improvisointi. Se on vaan erilaista ja hauskaa."

Ryhmätyöskentelyssä mainittiin usein myös se, että sai työskennellä kaverin kanssa ja ryhmät sai muodostaa itse. Pyrin kuitenkin siihen, että samat henkilöt eivät aina

työskentelisi yhdessä ja että oppilaat tutustuisivat myös muihin oppilaisiin sekä oppisivat tekemään harjoituksia erilaisilla kokoonpanoilla erilaisten työskentelytapojen avulla. Olin jakanut ryhmät *luku neljään*²¹-systeemillä ja ryhmät vaihtuivat tehtävän vaihtuessa. Ryhmässä oli kuitenkin vain pari oppilasta, joiden havaintojeni mukaan oli vaikea sopeutua ryhmän toimintaan ja ajattelin, että oppilaiden on hyvä oppia toimimaan ihan kaikkien ihmisten kanssa. Tätä ajatustani ryhmäytymisestä tukivat myös palautteet, joissa mainittiin, että erilaisessa ryhmässä työskenteleminen oli hyvä juttu. Joissain harjoituksissa ryhmän sisäiset suhteet eivät kuitenkaan aina toimineet ja se koettiin hankalaksi tehtävän toteuttamisen kannalta.

”En pitänyt kaikista näytelmistä/stillkuvista, koska osa ihmisistä oli yhteistyöhaluttomia.”

Ryhmässä oli yksi, joka oli tehnyt draamaharjoituksia aiemminkin ja hän ilmeisesti odotti muilta ryhmänjäseniltä yhtä aktiivista toimintaa kuin mihin hän oli tottunut. Katsoin kuitenkin tärkeäksi tämän oppilaan kohdalla, että hän pääsisi työskentelemään mahdollisimman paljon sellaisissa ryhmissä, joissa olisi hänelle haastetta ja joissa hän joutuisi soveltamaan teatterissa oppimiaan taitoja.

Prosessidraamassa tapahtuva sosiaalinen ja henkilökohtainen oppiminen on tärkeää myös luokkahengen nostattajana. Luokan yhteishengen kannalta ryhmätehtävät vaikuttivat siis sekä vuorovaikutuksellisesti että tehtävänantoina toimivan hyvin. Seitsemäsluokkalaisethan olivat tulleet usealta alakoululta eivätkä kaikki tunteneet vielä puolen vuoden yhdessäolon jälkeen toisiaan.



Kuva 4 Lahjakuus-patsas

²¹ Usein draamatyössä tai liikuntatunneilla käytetty ryhmiin jakotapa, jossa oppilaat vuoronperään sanovat luvun 1, 2, 3, 4. Ja sitten lähdetään taas alusta ykkösestä, kunnes kaikilla oppilailla on oma lukunsa. Tämän jälkeen tietyn luvun saaneet henkilöt etsivät saman luvun saaneita henkilöitä, jolloin ryhmä, joilla kaikilla on sama luku saadaan ryhmäytymään..

"Olemme leikkineet ja olemme esittäneet kuvia on ollut mukavaa saada vaihtelua tavalliseen opiskeluun ja leikit ovat parantaneet luokkamme yhteishenkeä, kun asioita on tarvinnut pohtia ja miettiä yhdessä."

"Suurimman osan asioista, joita olen oppinut opettelimme ryhmissä, aina oli erillaiset ryhmät ja näin saimme myös tutustua lähemmin toisiimme."



Kuva 5 Tyttöjen viha-patsas



"Luulen, että opin parhaiten ryhmätöiden avulla, on hauskaa työskennellä erilaisissa ryhmissä."

Kuva 6 Poikien viha-patsas

Erään oppilaan mainitsema yhdessä improvisointi oli mielestäni hieno huomio opitusta taidosta, jota jokainen meistä tarvitsee aikuisena työelämässä. Kun ryhmän jäsenet vaihtuvat ja eteen tulee uusi tehtävä, niin kuinka siinä toimitaan. Jokaisesta ryhmästä nousi esiin selkeä ideoisija ja alkuunpanija, muut ryhmän jäsenet tekivät ehdotuksia ja ryhmä neuvotteli loppuratkaisuista usein melko kiivaastikin. Välillä ajankäyttöni hieman ontui juuri tästä syystä ja olimme myöhässä suunnittelemastani aikataulusta, mutta

ajattelin tärkeimmäksi asiaksi tässä prosessissa sen, että oppilaat oppivat keskustelemaan ja toimimaan yhdessä.

Kolbin mallin mukainen kokemuksellisen oppimisen kehän kokemustasot on havaittavissa tässä oppimisprosessissa. Kolbin teoriaa tiedon muuntumisesta kokemuksen edetessä voi hyvin peilata oppilaiden oppimiskokemuksiin myös ymmärryksen tasolla. Moni oppilaista on ymmärtänyt oppivansa draamaprosessissa paljon enemmän kuin musiikinhistoriaa. Yhdessä toimiessa yksilöt ovat kehittyneet ryhmän jäseniksi ja pystyvät refleктоimaan omia kokemuksiaan ei ainoastaan itselle, vaan myös toisillensa.

Berleantin mainitsemat taiteen arvostamisen päämäärät, kokemuksellisuus, yksilöllisyyden tärkeys ja tulkinta, ovat myös olleet draamaprosessissamme havaittavissa. Oppilaat ovat oppineet arvostamaan Mozartin musiikkia ja hänen elämäänsä omien prosessidraamassa saamien kokemusten myötä. Prosessi on muuttanut heitä ja he ovat oppineet uudenlaisen tavan toimia omien ryhmänjäsentensä kanssa. Tämän lisäksi he ovat tehneet omia tulkintoja Mozartin musiikista tanssimalla, kirjoittamalla ja piirtämällä siitä.

7.2. ”Tunne oli kuin Mozartilla välillä”

Aivan ensimmäiset palautteet pyysin eräältä luokalta keskellä draamaprosessia. Kaksoistunnin päätteeksi pyysin oppilaita



Kuva 7 Tanssitunnilla.

menemään siihen paikkaan ja asentoon, mikä heille on tähän

mennessä jäänyt mieleen. Melkein puolet oppilaista meni tanssiasentoon, kumartamaan tai niaamaan. Kun kysyin luokan ensimmäisiltä oppilailta ”missä olet?” ja ”mitä kuulet?”, sain vastaukseksi monta kertaa ”Yks, kaks, kolme ja sipaisu!”. Aloituksen tanssiosuus oli ollut kaikkein mieleenpainuvinta. Hovikäytöksen ja tanssin opettaminen, ’opettaja roolissa’ -työtapaa hyväksikäyttäen, mainittiin varsin useassa palautteessa.

”Asiat jäävät mieleen, koska olemme tehneet ”esimerkkejä”. Kyllä tämä paremmin jää mieleen näin kun vihkoon kirjoittamalla. Kivointa oli kyllä tanssiminen!”

"Minusta opetustapa oli todella kiva. Leikkien, esitysten ja tanssien avulla jäi paljon asioita mieleen. Lisäksi niitä oli hauska keksiä. Kun saa itse tehdä jotakin luovaa, asiat jäävät hyvin mieleen."

"Eniten tykkäsin ehkä siitä alkutanssi jutusta ja niin, kun harjoiteltiin sitä Sali, juhlasalitanssia."

Prosessin alkukoukuksi suunniteltu tanssitunti osoittautui hyväksi valinnaksi, sillä lähes kaikissa palautteissa se mainittiin joko mukavimmaksi tai sitten haastavimmaksi osaksi prosessia. Oppilaat pitivät tiukasta tanssinopettajasta, joka piti kovaa kuria kepin kanssa. *Opettaja roolissa* -työtapa onnistui siis loistavasti ja oppilaat tunnistivat tanssiopettajaroolin kaulassani olevasta huivista. Myös se, että opettaja kokeili jotain uutta heidän kanssaan opetuksessa, muodostui oppilaille tärkeäksi asiaksi.

"Se oli aika kiva kun opettaja esitti jotakin henkilöä kaikesti tanssin opettajaa sillä, se oli aivan uutta opetuksessa."

"Niiaukset ja kumarrukset, koska se oli hauskaa. myös ylväs kävely"

Ensimmäisten tuntien lämmittelyharjoitukset jakoivat mielipiteitä. Osa lähti tekemään lämmittelyjä musiikin mukana aivan estottomasti. Pieni osa ryhmästä yritti palautteissaan etsiä harjoituksille syitä ja sitä, miksi niitä tehdään eikä uskaltanut heittäytyä.

"Mieluisaa oli ne, kun oli pari ja tehtiin se liikkuva peili, koska siinä piti pitää koko ajan aistit valppaana."

"kun oli raskaat jalat, se oli mukavaa."

"Alun ihmeelliset harjoitukset olivat outoja."

"Ne ensimmäiset jutut ei ollut niin kivoja, koska niitä oli vaikea tehdä."

Tanssituntien lopuksi valmistauduimme vielä tanssiaisiin, jotka olivat ryhmälle odotuksia herättävä tunnekokemus. Harjoittelu oli tehty ja nyt oli määrä esiintyä tanssiaisissa. Tätä tunnekokemusta vahvistamaan ja helpottamaan annoimme toisillemme juhlat nimet, tarkkailimme toistemme liikkumista ja muutama oppilas jopa hieman odotti, että tapaisi siellä juhlissa tulevan puolisonsa. Tätä edelsi opettajan kertomus 1700-luvun tanssiaisten tarkoituksesta saada nuoret naiset hyviin naimisiin.

”Konstanze oi rakkaani mun,
haluan tulla luoksesi sun.
Syliini minä sinut voisin ottaa,
läpi elämän hankaluuksien johtaa.”

Erään ryhmän rakkausruno

Tunnekokemuksista rakkaus ja suru tuntuivat olevan kaikkein lähimpänä nuorten omaa kokemusmaailmaa, olihan kyse juuri aikuisuuden kynnyksellä olevista murrosikäisistä nuorista.

Tunnekokemukset muistetaan draamaprosessista hyvin ja Mozartin kuolema, johon prosessi päättyi, mainittiin hyvin useassa palautteessa. Monella oppilaalla olivat kyyneleet herkässä viimeisellä tunnilla ja muutama oppilas jopa itki, kun laitoimme Mozartin kuolinnaamion pöydälle, jolla oli prosessissa käytetty viitta. Luokan hämäryys ja taustalla soiva Mozartin viimeiseksi sävellykseksi jäänyt *Lacrimosa* vaikuttivat varmasti myös osaltaan tähän.

”Rakas isä Leopold,
Miten voitte kotona?

Olen kierrellyt ympäri maailmaa, mutta ihmisten kiinnostus vähenee koko ajan. Olen onneton, olisiko sinulla hyviä neuvoja mitä minä teen?

Yritän pitää mahdollisimman monta konserttia ennen kuin palaan kotiin.

Minä kuitenkin voin hyvin vähäisemmästäkin suosioista huolimatta.

Rakkain terveisin poikanne Wolfgang”

Mozartin kirje isälle erään ryhmän tuotoksena

”Oli kivaa, tunne oli kuin Mozartilla välillä. Asiat sai paremmin mieleen kun sai ne ’itse’ kokea. Kaikkein hauskaa oli kuunnella sitä tarinaa. Mozartilla on ollut varmasti rankkaa kaiken kokemansa jälkeen.”

"mieleen on jäänyt hautajaiset" [tämän kirjoittaja itki Mozartin hautajaisissa]

"Hauskinta oli kuolema-esitys. Mozart jää helpommin mieleen esityksillä."

"Parhaiten jäi mieleen se meidän kuoleman tassi esitys."



Kuva 8 Kuolema kolkuttaa ovele



Kuva 9 Kuoleman tanssin päätös

7.3 ”Se johtuu siitä, että on itse historiassa”

Historian opiskeleminen koettiin paljon mielenkiintoisemmaksi toiminnallisten menetelmien ja draamaprosessin kautta. Moni oppilaista toivoi, että jatkaisimme opiskelemista juuri tällä tavalla monipuolisesti, koska oppiminen on silloin mielekästä. Prosessista saatuja kokemuksia ja elämyksiä verrattiin historiaan monessa palautteessa. Oppilaat pohtivat millaista heidän elämänsä olisi ollut 1700-luvulla jopa niin, että Mozartin kokemat asiat tulivat joillekin oppilaille lähes omakohtaisiksi kokemuksiksi. Lisäksi se, että sai itse olla mukana luomassa historiaa, oli monelle oppilaalle hyvin tärkeä asia. Tunnilla opitut asiat jäivät paremmin mieleen omien kokemusten kautta. Luvuissa kaksi ja neljä käsittelin esteettistä kahdentumista, tilaa, jossa on mahdollista olla kahdessa paikassa yhtä aikaa. Varsinkin ne tilanteet draamaprosessissa, joissa oppilaat saivat kuvitella olevansa joku muu tai rakentaa ympäröivää tilaa esimerkiksi tanssisaliksi loivat tämän illuusion kahdesta tilasta ja saivat oppilaat kokemaan uudenlaisia oppimiselämyksiä ja tunteita. Tässä toteutui mielestäni myös Boltonin kuvaamaan kasvatuksellisen draaman perustarkoitus eli se, että pystyy katselemaan itseään erilaisesta näkökulmasta.

Yo, faija!

Hey dude! Mä niinq diggaan iha sikana yhest muijast tääl. Mä aijon mennä sen kaa naimisiin sit isona poikana. En o oikee päässy tonne hovien skädä oikeuksii saakka mut so what.

Oon mä täällä jota duunannu mut siit ei puhuta.

Meen nyt sen kimman kans tonne alttarille sanoit sä fatsi mitä vaan joten soon moro. Kyllä lähtee.

Fiksuakin fiksumpi poikasi Morzi

Mozartin kirje isälle erään ryhmän kirjoittamana

”Tällainen historian käyminen on kivaa, koska oppii tavallaan paremmin asiat. Se johtuu siitä, että on itse historiassa.”

”On ollut todella mukavaa, kun on saanut itse olla ’mukana’ historiassa.”

”Mun mielestä oli kivaa. Oli hauska esittää ja tehdä kaikkea muuta. Mozart oli mielestäni mahtava henkilö omin sanoin (kaiken musiikin isä)!”

Oppiminen koettiin draamaprosessissa myös mukavaksi, kiinnostavaksi ja monipuoliseksi tavaksi oppia. Omien ajatusten ilmaiseminen ja luova työskenteleminen, se että oppilas sai itse päättää omista tekemisistään, koettiin tärkeäksi osaksi prosessia.

"Historia on paljon kivempaa opiskella tällä tavalla."

"Minusta musiikin historia oli hyvin mielenkiintoista."

"Tosi mukava kokemus tällainen monipuolinen juttu. Toivon, että tällaisia tulisi enemmän."
"Minusta opetustapa oli todella kiva. Leikkien, esitysten ja tanssien avulla jäi paljon asioita mieleen. Lisäksi niitä oli hauska keksiä. Kun saa itse tehdä jotakin luovaa, asiat jäävät hyvin mieleen."

Jotkut oppilaat miettivät myös sitä, millaista oppiminen olisi ollut, jos olisimme lukeneet asiat kirjoista ja kirjoittaneet muistiinpanoja vihkoihin. Oppilaat oppivat siis vertailemaan ja tutkimaan erilaisia oppimistapoja, joka minusta on todella hieno asia. Tällaista oppimisen tiedostamisen syvyyttä ei ole tullut aikaisemmin vastaan oppitunneillani.

"Asiat jäävät mieleen, koska olemme tehneet 'esimerkkejä'. Kyllä tämä paremmin jää mieleen näin kun vihkoon kirjoittamalla."

"Mielestäni tällä tavalla on kivaa käsitellä musiikin historiaa. Jää parhaiten mieleen kaikista esityksistä asiat. Näin voitaisiin aina opiskella. Kivaa, kun ei ole tarvinnut lukea kirjaa tai kirjoittaa vihkoon, koska sellaisia tunteja on yleensä harvoin."

"Kun saa itse tehdä jotakin luovaa, asiat jäävät hyvin mieleen."

"Wolfgang Amadeus Mozart piti ilmiömäisen esityksen Lontoossa. Katsomo hämmästy kuulemastaan musiikista. Esitys alkoi hienolla Crescendolla ja päättyi Diminuendoon. Jo ensimmäisen teoksen jälkeen katsomo oli aivan hiljaa. Haastattelimme Mozartia ja kysyimme tekeekö hän vielä sinfoniaita ja vastasi myönteisesti. Naisväen puolella ihastuttiin Mozartiin ja häntä yritettiin iskeä

loppu illassa. Näytön huipentuu iloiseen crescendo teokseen, jossa staccatot oli korostettu. Loppu illasta juhlittiin. Kysyimme naisilta mitä he olivat mieltä: he vastasivat että uskomaton esitys oli enkä



Kuva 10 Lehtijuttu

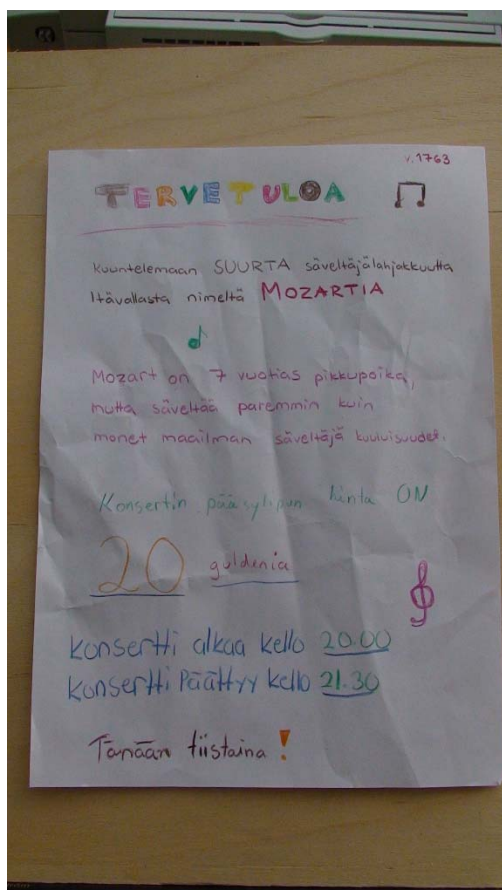
ole ennen kuullut samallaista. Mozart soitti viululla ja klaverilla.” - Lehtijuttu erään ryhmän tekemänä

Omaa oppimista mietittiin kovasti ja sitä, kuinka oppilaat oppivat tekemään erilaisia tehtäviä yhdessä. Palautteissa mainittiin myös tunneilla opittuja käsitteitä. Kuinkahan moni oppilaista olisi muistanut niinkin vaikeita käsitteitä kuin *crescendo*²² tai *konseritto*²³, jos ne olisi opetettu opettajajohtoisesti ja kysytty kirjallisissa kokeissa? Musiikin käsitteitä käytettiin asiantuntijamaisesti ja asioista otettiin selvää, jotta lehtijutusta tulisi mahdollisimman hyvä.

Ryhmän sisällä tarkkailtiin muiden osallistumista oman aktiivisuuden lisäksi. Jos joku ryhmän jäsenistä ei ollut mukana riittävästi, annettiin hänelle joku erityistehtävä, joka hänen tuli tehdä. Näitä olivat esimerkiksi guldenin hinta nykyrahassa. Ryhmä halusi tehdä konserttijulisteesta mahdollisimman totuudenmukaisen ja kyseli minulta mitä kaikkea konserttijulisteessa tuli olla. Osa ryhmistä järjesti myös konsertti-illalliset ja pohtivat myös sitä, mitä illallisella tarjottaisiin.

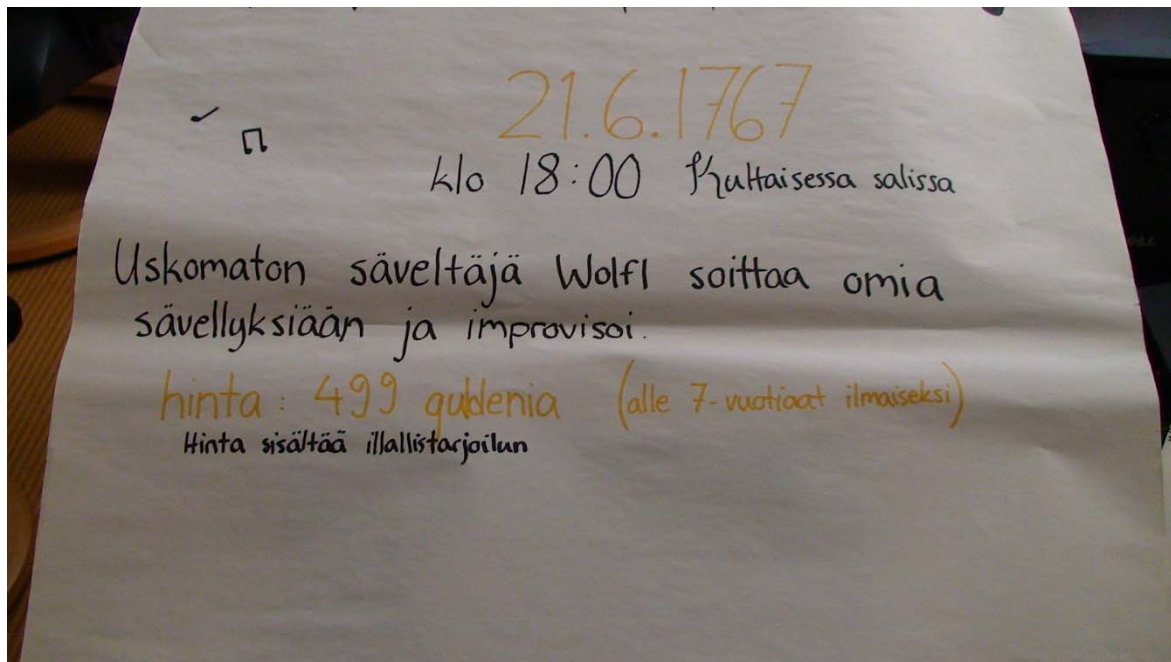
²² Italiankielinen musiikkitermi, joka tarkoittaa musiikin voimistumista.

²³ Soitinsolistille tai useammalle solistille ja orkesterille sävelletty teos, joka syntyi Italiassa 1600-luvulla barokin aikaan, esimerkiksi viulu- tai pianokonsertto.



*"Tervetuloa kuuntelemaan SUURTA säveltäjälahjakkua Itävallasta nimeltä MOZARTIA
Mozart on 7 vuotias pikkupoika, mutta säveltää paremmin kuin monet maailman säveltäjä kuuluisuudet.
Konsertin pääsylipun hinta on 20 guldenia
Konsertti alkaa kello 20.00
Konsertti päättyy kello 21.30
Tänään tiistaina!"*

Kuva 11 Konserttijuliste 1



Kuva 12 Konserttijuliste 2, osa julisteesta

"Olen kuunnellut tunnilla tai ainakin yrittänyt keskittyä olennaiseen ja tehdä niin kuin käsketään. Minun mielestä oli mukava tutustua eri kulttuureihin ja mitä niissä tehdään."

"Tämä oli kivaa eikä yhtään tylsää. Oli hauska oppia tällä tavalla. En tiedä mikä olisi tylsää. EI VARMAAN MIKÄÄN! Kaikki oli todella kivaa eikä mitään tylsää historian lukemista"

kirjasta. Kaikki ainakin tärkeimmät asiat Mozartista jäivät mieleen. En oikein tiennyt hänestä mitään ennen tätä jotain pientä vain. Toivon, että tällaisia samanlaisia juttuja olisi jatkossakin. ☺

"Kivaa on ollut tehdä kaikenlaisia pieniä esityksiä. Mielestäni tällä tavalla on ollut kiinnostavampaa ja kivempaa kuin pelkästään kuuntelemalla ja lukemalla kirjasta."

Omaa työskentelyä pohdiskeltiin ja kritisoitiin joissain palautteissa erityisen voimakkaasti. Myös opetustapani sai joiltakin oppilailta ankaraa kritiikkiä, olihan kyse sellaisesta opetuksesta, josta heillä ei ollut kovinkaan paljon kokemusta. Nämä oppilaat olivat tottuneet siihen, että musiikintunneilla vain laulettiin ja soitettiin.

"7. luokan musa tunnit olivat usein pitkäväteisiä koska Mozart-draama prosessi ja muut vastaavat eivät aivan vastanneet ajatustani musiikintuntityöskentelystä. Yritin olla aktiivinen vaikka aihe piiri ei aivan hirveästi kiinnostanut."

"Käsittelytapana hauska, mutta pitkän päälle ei mitään jää mieleen. Hauska tehdä! ☺ Mieleen jäi sen köyhistä ajoista mieleen eniten."

"Voi olla että olisin oppinut hieman enemmänkin jos jaksaisi yrittää koko ajan, mutta ei kukaan jaksaa koko aikaa olla mukana, musiikin tunnit olivat yleensä hauskoja ja tietenkin siinä sitten oppisikin enemmän."

Osa palautteista oli kirjoitettu oppimispäiväkirjanomaisesti. Niissä pohdittiin omaa oppimista ja kuinka tunneilla olisi voinut käyttäytyä toisin. Omien vuorovaikutustaitojenkin kehittämistä mietiskeltiin muutamissa palautteissa.

"Minua on alkanut harmittaa se että en joskus kuunnellut opettajaa. :(... Opin myös arvostamaan erillaisten kulttuurien musiikkia. Olisin voinut olla enemmän aktiivinen ja suhtautua vähän positiivisemmin musiikin tunteihin. Meillä oli myös ryhmitöitä jossa piti esittää jotain vaikka millainen tunnelma jne. Tällä hetkellä harmittaa vähän suhtautuminen huonosti musiikin tunteihin."

"Voisin olla aktiivisempi ja suhtautua musiikkiin vähemmän negatiivisemmin."

"Voisin kehittää omassa opiskelussa, etten olisi niin ennakkoluuloinen ja rohkaistuisin soittamaan ja laulamaan. Voisin olla hieman rohkeampi."

"Vaikka välillä vaikuttaisi siltä että en kuuntelisi tai seuraisi opetusta mutta kuitenkin olen löytänyt uusia asioita musiikista ja niiden eri lajeista. Olen antanut kaiken taitoni ja kiinnostukseni musiikin tunneille!"

Muutamista palautteista kävi myös ilmi, että jotkin musiikin käsitteet olivat jääneet mieleen. Käsitteet ooppera, alkusoitto, konsertto, sinfonia, kapellimestari, säveltäjä olivat

koko prosessin ajan käytössä. Ne ilmenivät parhaiten harjoituksessa *Mozartin kirje isälle* ja *konserttisalin seinät puhuvat*.

"Mozartista oli kiinnostava opiskella hänen elämäkertansa sekä kuunnella hänen säveltämiä konserttoja."

"Se oli ihan kivaa kun esitimme kaikkia erinlaisia sävellyksijä ja Mozartin elämää."

"Se oli kivaa ja kun hän kuoli ja sai tehty viimeinen sinfonian."

"Hän oli lahjakas säveltäjä. Pienestä pitäen oli kuuluisa."

"Kivooint oli se kun kuunneltiin don jovan²⁴ tai jotain alkusoitto. Musiikki oli mahtavaa."

Oppilaat olivat myös saaneet palautteiden mukaan esteettisiä kokemuksia Mozartin musiikista ja olivat oppineet käyttämään musiikillisia termejä ja käsitteitä osana prosessin tehtäviä. Myös Mozartin musiikin kuunteleminen oli tuottanut monille oppilaille myönteisiä kuuntelukokemuksia ja elämyksiä sekä rikastuttaa oppilaiden tunnekokemuksia musiikin avulla. Yksi esteettisen musiikkikasvatuksen päämääristä on nimenomaan esteettisen herkkyyden kehittäminen.

7.4 "Halusin olla pääosassa"

Palautteissa prosessidraaman jälkeen suuri osa oppilaista kertoi oppineensa näyttelemään, improvisoimaan ja tekemään stillkuvia sekä muita harjoitteita. Vain parissa palautteessa kritisoitiin sitä, että esittämistä ja näyttelemistä oli paljon. Muutama oppilaista mainitsi myös sen, ettei kokenut esittämistä tai näyttelemistä omaksensa. Myös syitä tähän pohdiskeltiin, kun eräät oppilaat kirjoittivat olevansa aivan liian ujoja esiintyäkseen. Osa oppilaista olisi halunnut vain soittaa musiikkitunneilla ja se kirjoitettiin myös palautteisiin, pääasiassa esittävät työtavat kuitenkin koettiin kivoiksi. Draaman työtapojen käsitteet: opettaja roolissa, stillkuva, kuvapatsas, pään äänet, liikkuva kuva ja improvisaatio, selitin oppilaille kunkin harjoituksen edellä, kun se esiintyi ensimmäistä kertaa.

"Periaatteessa tällainen oli kivaa vaihteeksi, ja asiat jäi ihan hyvin mieleen, mutta siis mä en tykkää hirveästi näytellä, ja olis ehkä kivaa soittaa jotain. Mutta silleen nää Mozart jutut jäi hyvin mieleen, ja tää oli kiva tapa oppia uusia juttuja. Eniten tykkäsin ehkä siitä alikutanssi

²⁴ Don Giovanni-alkusoitto.

jutusta ja niin, kun harjoiteltiin sitä sali, juhlasalitanssia. Mutta kuitenkin niin mieluiten jonkun ihmisen elämäkerran kuuntelee tällai kuin sitten vaan lukemalla ja kuuntelemalla. Mutta kun ite ei tykkää näyttelemisestä, niin välillä oli vähän hankalaa 😊 Mutta välillä oli kivaakin 😊

”Tylsintä oli ehkä se, että välillä jäi vähän syrjään, jos on ujo. Mutta se nyt ei ole opettajan vika 😊

Arimmat oppilaat olivat mukana prosessidraaman esityksissä yleensä vähän pienemmissä rooleissa, kun ne rohkeimmat halusivat esittää niitä päärooleja tai olivat ideoimassa ryhmän työskentelemistä kaikkein aktiivisimmin. Oppimista kuitenkin tapahtui kaikilla ja mielestäni se, että oppilas tajuaa, ettei tämä ole minun juttuni, niin hän voi lähteä hakemaan jotain uutta väylää oppimiseen, joka on hänelle se parhain keino näyttää taitonsa. Missään vaiheessa kukaan oppilaista ei kuitenkaan jäänyt harjoitteiden ulkopuolelle seuraamaan tilannetta, vaikka siihen oli annettu mahdollisuus. Koulussamme oli valinnaisaineiden valinta käynnissä juuri prosessidraaman aikaan ja osa ihastui draaman menetelmiin niin, että se vaikutti myös hänen valintoihinsa valinnaisaineisiin 8. - 9. -luokille.

*”Minusta musiikeista oli kiva tehdä esityksiä, varsinkin tuo viimeinen (kuolema). Osallistuin mielestäni huolellisesti kaikkiin. Halusin olla ’pääosassa’ usein. Minusta musiikin historia oli ehkä hiukan kivempaa kuin kirjalliset tunnit. Kiva että valitsin draaman valinnaisaineeksi!”
”Olin mielestäni tunneilla avoin, positiivinen ja tiedonhaluinen, jota kautta pystyin keskittymään opetukseen. Kuitenkin voisin kehittää vielä opiskelussa enemmän tarkkaavaisuutta ja olla vielä avoimempi oppilas, etten olisi enää niin ujo, sillä sekin saattaa hiukan häiritä opiskelua.”*

”Tykkäsin nimien²⁵ kehittelystä ja siitä kun katsoimme kuvia Louvresta ja Versailleksesta.”

7.5. ”Tunneilla oli letkeetä”

Draamaprosessin lopussa keräämistäni palautteista sain rohkaisevia kommentteja oppilailtani tämän opetusmenetelmän tarpeellisuudesta oppitunneilla. Oppimisympäristö koettiin rennoksi ja työskentely tunneilla mielekkääksi. Oppilailla oli yhdessä hauskaa ja tämä välittyi myös videomateriaalista. Tunneilla naurettiin paljon ja

²⁵ Keksimme jokaiselle oppilaalle hovinimen tanssitunnin alkuvaiheessa ja draamasopimuksen yhteydessä. Nimet johdettiin heidän omien nimiensä alkuperäisistä nimistä, esim. Sannista tuli Alexandra jne.

huumori lensi monessa harjoituksessa. Kysymykseeni ”Mitä pidit opetusmenetelmästäni?”, sain seuraavanlaisia vastauksia:

”Yleensäkin musiikin historia on mielestäni kiinnostavampaa ja hauskeempaa käsitellä... Tällä tavalla historia on paljon kivempaa ja jää mieleen paremmin.”

”Toivoisin, että tämänlainen opiskelu jatkuisi.”

”Toivon, että tällaisia samanlaisia juttuja olisi jatkossakin”

”Tunneilla oli letkeetä. ☺ Sitten myös tykkäsin kaikesta.”

”Mielestäni tällä tavalla on kivaa käsitellä musiikin historiaa. Jää parhaiten mieleen kaikista esityksistä asiat. Näin voitaisiin aina opiskella. Olen ollut ihan hyvin mukana asioissa, ainakin kun pidän paljon kaikesta esittämisestä ja suullisesta ilmaisusta. Kivaa, kun ei ole tarvinnut lukea kirjaa tai kirjoittaa viikkoon, koska sellaisia tunteja on yleensä harvoin. Se, että tunnit ovat olleet rentoja on ollut hyvä.”

Toiminnallisia menetelmiä, leikkejä ja improvisaatioita toivottiin lisää ja oppimisen hauskuus välittyi koko prosessin ajan kaikissa ryhmissä. Leikkivä ihminen, sekä opettaja että oppilas, oppi siinä samalla monenlaisia sosiaalisia ja kulttuurisia taitoja toiminnallisten menetelmien avulla rennossa ja hausassa ilmapiirissä.

”Tosi mukava kokemus tällainen monipuolinen juttu.”

Eräs oppilas kiinnostui historian opiskelemisesta jopa niin paljon, että olisi halunnut perehtyä sävellyksiin vieläkin syvällisemmin. Häntä selkeästi kiinnosti tutkiva oppiminen.

”Musiikin historia on aika mielenkiintoinen aihe. Mielenkiintoista oli kaikki esitykset, joita esitettiin, se oli kivaa, kun sai keksiä esityksen. No osallistuin mielestäni ihan hyvin esityksiin ja annoin myös oman mielipiteen kuulua (kai). Kaikki oli ihan kivaa ja kun tutkimme niitä kuvia, niin sekin oli ihan kivaa. Voitaisiin niinkun enemmän tutkia ja kuunnella kappaleita.”

Esteettiseen musiikkikasvatukseen kuuluvassa referentialismissa musiikin opetuksessa käytettävät tarinat ovat tärkeänä osana tutkivaa oppimista. Kuuntelu- ja draamakasvatusta yhdistämällä tällainen työskenteleminen onkin mahdollista. Kahden vuosiviikkotunnin puitteissa tehdyssä prosessidraamakokeilussa ei kuitenkaan ollut aikaa perehtyä sävellyksiin ihan niin perusteellisesti kuin mitä tämä oppilas olisi

halunnut. Palautteita lukiessani koin, että tehtäväni tiedonhankinnan ja oppimisen herättäjänä oli kuitenkin onnistunut. Yksi esteettisen musiikkikasvatuksen päämääristä on juuri oppilaan musiikillisen toiminnan kautta syntyneen tietoisuuden ja herkkyyden lisäämistä.

"Opetusmenetelmänä oli erinlainen kuin aikaisemmin, mutta se oli kiinnostavampaa kuin se luettaisiin kirjasta."

"minusta oli kivaa opiskella tällä tavalla ja työskennellä ryhmissä. Asiat jäivät oikeastaan aika hyvin mieleen, kun miettii mitä kaikkea olemme tehneet. Hauskinta oli, oikeastaan kaikki. En osaa valita niistä hauskinta. Mozart oli muutenkin ihan mielenkiintoinen aihe, joten sitä oli kiva opiskella."

8. Opettajan näkökulma draamatyöskentelystä

Prosessidraaman ohjaaminen on mielestäni paljon työteliäämpää kuin perinteisen musiikintunnin pitäminen. Tämä johtui ehkä siitä, etten ollut toiminut draamaopetuksen parissa vielä kovinkaan pitkää aikaa eikä työtapojen käyttämisestä ollut tässä vaiheessa tullut rutiinia. Lähdin kuitenkin avoimin mielin toteuttamaan suunnitelmaani ajatellen, että oppilaat kyllä tietävät, että opiskelen itsekin näitä menetelmiä ja he olivat hyvin kannustavia koko ajan. Olin myös sanonut heille, että me teemme tätä yhdessä, joten sain myös siitä itselleni rauhan työskennellä.

Suunnitteluun menee valtavasti aikaa eikä prosessi mene aina suunnitellun mukaisesti, siksi suunnitelmaa tehdessä tuleekin olla mielessä vaihtoehtoisia harjoituksia, jos prosessitilanteessa ohjaajana huomaakin, että joku harjoitus ei toimi. Koin erityisen hyväksi sen, että minulla oli mahdollisuus kokeilla useamman vuoden ajan ja eri ryhmien kanssa samaa draamaprosessia, koska opetin itse näitä ryhmiä muutenkin. Lisäksi tunsin itseni etuoikeutetuksi, että minulla on sellainen työpaikka, jossa kaikenlainen kokeileminen oli mahdollista. Tunneilla ohjaajan tulee olla koko ajan valppaana ja viedä draamaa haluttuun suuntaan, jos kyseessä on tällainen teemapohjainen prosessidraama, kuten *Wolfelin matkassa* oli. Kuitenkin oppilaista näkyvä innostuminen ja heittäytyminen palkitsevat kaiken sen työn jälkeen, mitä suunnittelemiseen ja prosessien vetämiseen oli mennyt. Tuntien loputtua olin täynnä energiaa, joka heijastui oppilaista minuun ja jaksoin työskennellä muunkin opetustyöni kanssa oikein hyvin.

Pyysin oppilaita myös antamaan palautetta opettamisesta ja millainen olin draamaohjaajana. Lähes kaikki olivat sitä mieltä, että oppiminen kanssani oli hauskaa ja oppimiskokemus oli miellyttävä. Tuntui siltä, että sain oppilaat helposti mukaan erilaisiin tehtäviin, joten olin kertonut työskentelytavoista melko hyvin. Parin oppilaan palautteissa oli maininta siitä, että he olisivat halunneet soittaa enemmän. Itsellenikin tuli välillä sellainen tunne, että jonkun harjoituksen olisi voinut tehdä toisinkin ja että musisoimista olisi pitänyt olla draaman sisällä. Jätin musisoinnin kuitenkin tietoisesti pois, sillä kokeiluni koski nimenomaan draaman käyttöä musiikinhistoriassa. Lisäksi se, että joitain harjoituksia olisi pitänyt jättää pois, sillä musisoimiseen ja soitonopetukseen menee niin paljon aikaa, oli myös yksi syy, miksi en ottanut soittamista mukaan

prosessiin. Soitimme kyllä yhdessä harjoituksessa ilmasoittimia ja pari oppilasta pääsi kokeilemaan orkesterinjohtamista, joten ihan vapaana musisoinnista tämä prosessidraama ei ollut. Nämä oppilaat eivät varmaankaan osanneet yhdistää tanssimista musiikinopiskeluun, joka on samalla rytmistä liikuntaa. Kehittämisen varaa toki on, mutta tällä kertaa suunnittelin tämän puhtaasti musiikinhistorian kurssin osaksi, jossa oli runsaasti kuuntelukasvatusta. Voisin siis kritisoida itseäni praktiikan valossa siitä, etten käyttänyt soittamista, laulamista ja säveltämistä osana draamaprosessia. Yhdessä musisoiminen on kuitenkin mahdollista ja sitä aion kokeilla tulevien oppilasryhmieni kanssa. John Dewey korostaa taiteellista kokemusta kokonaisvaltaisena nautintona ja oppilaiden palautteita lukiessani huomasin usean mainitsevan juuri monipuolisen opetuksen, emme vain kuunnelleet tai soittaneet tunneilla. Juuri tähän kokonaisvaltaiseen oppimiseen olin draamaprosessia suunnitellessani pyrkinytkin.

Sain muutamalta innostuneelta oppilaalta myös kehittämisideoita. He halusivat kanssani viedä oppimista eteenpäin ja parannella joitain asioita. Pari oppilasta jakoi myös tuntien aikana ehdotuksiaan tekemisestä. Tämä oli minun mielestäni mukavaa, sillä olimmehan yhdessä kehittämässä tätä prosessia.

"Tehdään taas niitä hauskoja lämpäreitä!"

Ehdottaja oli innostunut draamaleikeistä ja ensimmäisistä keskittymisharjoituksista, kuten peili. Tämän ryhmän kanssa lämmittelyharjoitukset onnistuivat kaikkein parhaiten, sillä ryhmässä oli heti alkuun tekemisen meininki ja jokaiseen harjoitukseen lähdettiin sen enemmän mieltä miksi niitä tehdään. Osa oppilaista kaipasi myös ihan perinteistä opetusta ja mielestäni kirjoitustehtäviä oli ihan riittävästi.

"Opetuksessa voisi kehittää sitä, että kirjoitettaisiin vihkoon enemmän."

"Erinomainen asia oli se, ettei käytetty ylettömästi aikaa ja tunteja pelkkään kirjoitukseen ja vihko työskentelyyn."

"Olisimme voineet tehdä enemmän roolileikkejä uusien nimien pohjalta. 😊"

Eräällä oppilaalla oli loistava ehdotus nimien kanssa jatkotyöskentelystä. Tätä voisi ajatella ehkä jatkossa, mutta en miettinyt sitä silloin sen enempää. Roolihenkilöistä olisi

voinut näin jälkeinpäin ajateltuna tehdä perheitä ja miettiä heidän välisiä suhteitaan, mutta se ei kuitenkaan ollut tämän prosessidraaman tarkoitus.

Kun oppilas on kiinnostunut musiikista, mikä tahansa menetelmä toimii hänen oppimisensa välineenä. Suurimmaksi osaksi positiivisia vastauksia tuli draamaharjoitusten monipuolisuudesta ja tuntien erilaisuudesta. Myös siihen, ettei tarvinnut tehdä muistiinpanoja, kiinnitettiin paljon huomiota. Ainoastaan parin oppilaan joukko kummassakin tutkimusryhmässä ei pitänyt oikeastaan mistään koko prosessissa, heille koulunkäynti on pakkopullaa ja muutoinkin heidän on ollut vaikeaa innostua mistään. Ilahtuin kuitenkin suuresti siitä, että kummassakin ryhmässä nämä oppilaat olivat jokaisella tunnilla läsnä, joten jonkinlaisen kosketuspinnan tällainen opiskelu heihin sai. Kuulin myös kollegoilta, että nämä oppilaat pinnailivat muilta oppitunneilta, mutta draamaprosessin aikana he tulivat jokaiselle musiikintunnille. Oppimisessa oli siis jotain, mikä heitä kiinnosti, vaikka koulunkäynti ei muuten kiinnostanutkaan. Ryhmähenki oli useimmissa ryhmissä myös sellainen, että kaikkien oli edes yritettävä. Tässä mielessä draamasopimuksemme kohta, *”jokaisella on oikeus olla osallistumatta, jos siltä tuntuu”*, ei ihan täyttnyt, kun innokkuus valtasi nuoret niin voimakkaasti, että he halusivat viedä draamatarinaa omalta osaltaan eteenpäin.

Opettajana olen mielestäni päässyt tutustumaan oppilaisiin ja päässyt heitä lähemmäksi, oppinut tuntemaan heitä toisella tavalla kuin mihin olisin pystynyt musiikinopetuksessa. Kokonaisvaltainen opettaminen ja oppilaaseen tutustuminen tuntuu minusta paljon paremmalta kuin se, että opin tuntemaan hänet lähes ainoastaan hänen musiikillisten tai kirjallisten taitojensa kautta. Olen havainnut monista aremmista oppilaista myös sen, että he uskalsivat prosessin jälkeisillä tunneilla viitata enemmän eivätkä pelänneet vastaavansa väärin. Myös ulkonainen puoli, ryhti ja ulospäinsuuntautuneisuus lisääntyi näissä oppilaissa. Muutamalta kollegalta tuli positiivisia kysymyksiä, kuten ” Mitä sä olet NN:lle tehnyt, kun hän on paljon aktiivisempi liikuntatunneilla?” Tämän prosessin aikana tuntui, että luova opetustapa ja se, että antaa oppilaille liikkumavaraa, haastaa heidät toimimaan ja vie oppimisen tilaan, jossa esteettinen kahdentuminen voi tapahtua, auttaa monia oppilaita kasvamaan myös henkisesti.

Tämän ja aiempien aineistojeni pohjalta olen kehittämässä Mozartia käsittelevää prosessidraamaa eteenpäin ja se on tuottanut minulle opettajana suurta mielihyvää. Oppiminen on ollut mielekästä ja hauskaa sekä opettajan että oppilaan näkökulmasta katsottuna. Prosessidraaman käyttäminen oppimismenetelmänä vaatii kuitenkin opettajalta paljon enemmän suunnittelua ja toimivia opetusryhmiä sen toteuttamiseen. Olen joutunut suurten opetusryhmien takia pitämään muutamia välivuosia draaman käytössä musiikkitunneilla, mutta tarkoitukseni on ottaa prosessidraama ja draaman menetelmät uudelleen käyttöön. Draamaryhmien kanssa olen kyllä ilmaisutaidon opetuksen yhteydessä työskennellyt koko ajan.

Vuosien 2007 ja 2008 tutkimusryhmissäni oli reippaasti alle 20 oppilasta ja nykyisin opetusryhmissä on ollut joitakin vuosia 24 oppilasta. Lisäksi opetustilat ovat pienentyneet musiikkiluokan muuton myötä ja useammalla koululla opettavana opettajana koin prosessin liian raskaaksi ohjata. Tulevaisuus näyttää myös, mihin suuntaan voimme viedä opetussuunnitelmia ja miten pääsemme vaikuttamaan opetustilojen käyttöön sekä niiden suunnitteluun.

Omaa työskentelyä tutkiessani tulin siihen tulokseen, että draamaohjaajana minun tulee vain luottaa enemmän siihen, että vien työtäni siihen suuntaan, jossa voin nauttia opettamisesta ja olla oma itseni, sillä tämä vaikuttaa myönteisesti myös oppimisympäristön ilmapiiriin. Tämän draamaprosessin myötä oma opettajuuteni kehittyi ja pääsin itsekin paremmin kiinni luovaan työhön, maailmaan, jossa todella haluan olla. Kun nyt olen vähentänyt draaman käyttöä opetuksessani, tuntuu kuin osa minusta olisi poissa käytöstä. Haluan ehdottomasti kokeilla lisää ja uudenlaisia suunnitelmia onkin jo näköpiirissä.

9. ”Joko se on ohi” – pohdintoja ja johtopäätöksiä

Tutkimukseni tehtävänä oli selvittää, miten prosessidraama soveltuu musiikinhistorian opetusvälineeksi, millaisia esteettisiä kokemuksia siinä syntyy ja miten oppilaat innostuvat musiikinhistoriasta. Tutkimustulokset osoittavat, että musiikinhistorian opiskelemisesta tuli mielenkiintoisempaa ja oppilaat olivat tunneilla innokkaammin mukana. Opiskelu ei koostunut pelkästään musiikinkuuntelemisesta, vaan sävellykset olivat osa toimintaa tanssimisen ja ilmasoiton sekä orkesterinjohtamisen kautta ja tunneilla vallitsi hyvä keskusteluilmapiiri.

Tutkimustavoitteenani oli myös tutkia oppilaiden kokemuksia draaman avulla oppimisesta. Se, että valitsin prosessini aiheeksi Mozartin, oli tutkimuksen kannalta hyvä aihe. Mozartista oppilaat löysivät monia puolia sekä sävellyksistä että säveltäjästä tuntevana ihmisenä. Nämä tunteet välittyivät monista harjoituksista, joissa oppilaat pohtivat, mitä Mozart olisi tässä tilanteessa tehnyt tai kokenut. Työtapojen valinta osoittautui tutkimusten mukaan hyväksi, sillä oppilaat antoivat myönteistä palautetta niiden monipuolisuudesta. Osassa tehtävistä liikuttiin, osassa kirjoitettiin, piirrettiin tai näyteltiin.

Työskentelytavat, joita erityisesti tutkin, olivat oppilaita mahdollisimman paljon osallistavia. Tutkimustuloksista ensimmäiseksi nousivat esiin ne työtavat, jotka tehtiin ryhmissä ja toiseksi ne, joissa sai kuvitella olevansa historiassa sekä käyttää mielikuvitustaan. Lisäksi tutkimustulokset osoittavat, että sellaiset luovat toimintatavat olivat oppilaille mieluisia, joissa oppilas itse pääsi tuottamaan jotain eikä oikeita tai väärinä ratkaisuja ole. *Opettaja roolissa* -työtapaa mainittiin myös monessa palautepaperissa kaikkein hauskimmaksi. Oppilaat siis kaipasivat jämäkkää otetta opettamiseen ja he hyväksyivät hyvinkin tiukan tanssinopettajan draamassa, jonka he tiedostivat tehdyn roolihahmossa. John Deweyn mukaan toiminta tuo tiedon ja taiteen kohteen lähemmäksi toimijaa sekä lisää toimijan ymmärrystä, kun hän on osallisena vuorovaikutuksellisessa toiminnassa (Dewey 1999, 192; Määttänen 2012, 40).

Oppimisen myönteinen ilmapiiri, oppiminen oli rentoa, ei tullut läksyjä, ei tarvinnut kirjoittaa ja että tehtiin kaikkea kivaa, muodostuivat myös yhdeksi tärkeimmistä asioista

prosessidraaman aikana. Prosessidraamassa olisin myös voinut hyödyntää esimerkiksi *asiantuntijan manttelia* yhtenä työtapana, jolloin eräs tutkija-oppilas olisi päässyt tutkimaan kiinnostamaansa asiaa tarkemmin ja kertomaan siitä muille. Nyt jälkeenpäin tutkiessani tätä seikkaa, voisin ottaa tällaisen oppilaan paremmin huomioon. Jos minulla olisi silloin ollut rohkeutta ja taitoa vaihtaa työtapaa kesken draamaprosessin, niin olisin siihen varmasti ryhtynytkin. Uskon, että ajan ja ohjaamiskokemuksen myötä strategioiden käytön vaihtamisen voi oppia. Miia Hiironen on tutkinut tätä samaa asiaa omassa pro gradu-tutkimuksessaan pohtien sitä, onko jonkin asian käsittelyssä joku toinen työtapaa parempi kuin toinen, ja toteaa, että vankka kokemus ja ryhmän ilmapiirin tunteminen antavat varmuuden työtapojen valintojen kokeiluille (Hiironen. 2014, 53).

Olin yllättynyt siitä, että oppimistulokset olivat draamassa ehkäpä parempia kuin perinteisellä opettajajohtoisella opetustavalla olisin saavuttanut. Tämä kävi ilmi musiikin käsitteiden ymmärtämisenä ja sillä, että oppilaat käyttivät näitä käsitteitä aivan luontevasti eri työskentelytapojen aikana. Vaikeista asioista otettiin itse selvää ja oppiminen oli pääasiassa oppilaskeskeistä, vaikka opettaja olikin draaman ylläpitävänä voimana tarinankerronnan kautta sekä ohjasi ryhmätyöskentelyä eri harjoitteiden avulla. Deweyn käsitys tiedonhankkimisesta perustuu kokemuksellisuuteen. Kokemukset muuttavat ihmistä, joka uuden tiedon pohjalta hankkii uusia kokemuksia ja maailma ympärillä muuttuu. (Määttänen, 45-49) Draaman sisällä muodostui myös omia tarinoita esimerkiksi kalustaessamme rokokoo-salia tai oppilaiden kirjoittaessa rakkausrunoja ja kirjeitä Mozartin isälle. Draama lähti siis elämään omaa elämäänsä jokaisen oppilaan tuodessa siihen jotain omista kokemuksistaan. Minkä verran sitten itse historiaa prosessidraaman aikana opittiin ja mitkä vaarat tällaista historian opettamisen tapaa vaanivat?

Sanna Asikainen kirjoittaa väitöskirjatutkimuksessaan, että historian popularisointi johtaa monesti trivialisointiin ja hauskuuttamiseen menneen ajan kustannuksella. Asikainen toteaa itsekin vajonneensa vakavaan itsetutkiskeluun tässä asiassa ja huomauttaa, ettei hänen Arssan reppu -projektinsa opettanut niinkään totta, vaan vaihtoehtoisen tavan lähestyä historiaa (Asikainen. 2003, 164-165) Kärsiessäni itsekin samankaltaisista tunteista esimerkiksi tanssitunnin ns. menuetin suhteen, saatuani tanssiaskelten opettamisesta murskakritiikkiä eräältä tanssijalta, ajattelin asiaa juuri

samalta pohjalta kuin mistä Asikainen mainitsee. Tanssiharjoitteeni ei tarvitse olla aivan menuetin askelten mukainen, vaan se saa olla oma sovellukseni siitä. Olen musiikinopettaja enkä tanssinopettaja koulutukseltani, mutta toki olisi upeaa osata opettaa ihan oikeita barokin tanssiaskelsarjoja tai saada tehdä yhteistyötä osaavan tanssinopettajan kanssa.

Oppilaiden kokemukset draaman käytöstä olivat pääasiassa myönteisiä, vaikka muutamia epämiellyttäviäkin kokemuksia mukaan mahtui. Nämä kokemukset olivat lähinnä esiintymiseen liittyviä, sillä muutamat oppilaista eivät pitäneet esitysten tekemisestä. Esittämiseen liittyi vahvasti ujous ja arkuus sekä epäonnistumisen pelko, vaikka yritin olla hyvin kannustava näiden oppilaiden kohdalla. Ujoimmat ja arimmat oppilaat tekivät mielellään kirjoitus- tai piirrostehtäviä ja jättäytyivät esityksissä mielellään taka-alalle. Kokemukseni kuitenkin oli, ja tämä välittyi myös palautteista, että ujoimpien oppilaiden itsetunto kaipasi kohennusta ja että he tiedostivat omat rajoituksensa esiintymisen suhteen. Palautteissa mainittiin muun muassa se, ettei jonkun oppilaan ujous ollut opettajan vika, vaan se oli oppilaan oma luonteenpiirre. Kävimme esiintymisjännityksestä ryhmien kanssa jälkepäin vielä monia keskusteluja ja pohdimme yhdessä jännittämisen syitä. Oppimista esiintymisen suhteen mielestäni kuitenkin tapahtui myös näiden ujoimpien kohdalla. He eivät olleet enää prosessin loppupuolella aivan niin arkoja esiintymään ja uskalsivat myös ryhmän sisällä tuoda omia ajatuksiaan esiin enemmän kuin ennen prosessin alkua. Uskonkin, että nämä tunnekokemukset esiintymistilanteissa pulpahtavat esiin paljon myöhemmin, ehkäpä jopa aikuisiällä näiden arempien oppilaiden kohdalla, eikä kokemusta muistella enää niin negatiivisena kuin miltä se ehkä murrosikäisenä tuntui.

Prosessin aikana kävimme myös eettisiä keskusteluja siitä, tuleeko Mozartin ottaa huomioon se, miten hänen isänsä suhtautuu hänen yksityiselämäänsä vai voiko hän päättää itse omasta elämästään. Näitä asioita moni nuori mietti juuri aikuisuuden kynnyksellä, kun vanhemmat päättävät heidän puolestaan vielä toistaiseksi ja kapinointi vanhempia vastaan ilmeni myös *Mozartin kirje isälle* -harjoituksessa. Tässä kirjeessä uhmattiin vanhempia ja haluttiin mennä naimisiin ilman lupaa sekä tehdä paljon *pikku Mozarteja*. Vanhemmista kuitenkin haluttiin myös pitää huolta, kuten eräässä kirjeessä kysyttiin, *"Miten sinun vanha ja vaivainen selkäsi voi?... Voi hyvin ja pysy terveenä."*

Oppilaiden kokemukset prosessidraamassa käsitteivät koko elämän kirjoa enkä ollut ajatellut eettisen puolen käsittelemistä oikeastaan ollenkaan *pretekstiä* kirjoittaessani. Toki olin suunnitelmaa kirjoittaessani halunnut mukaan myös tunteiden käsittelemistä, mutta ihan näin syväluotaavia keskusteluja en uskonut seitsemäsluokkalaisten kanssa vielä käyväni.

Uskoin, että prosessin lopusta voisi kehkeytyä varsin vaikuttava tilanne ja niin siitä monelle tulikin. Tutkimustuloksissa kuolema ja kuoleman tanssi olivatkin ne vaikuttavimmat osuudet koko prosessista ja muutama oppilas itkikin Mozartin Requiemin aikana sytyttäessämme kynttilän Mozartin viitan ja kuolinnaamion viereen. Asikainen kirjoittaa myös läheisestä vuorovaikutuksesta draamassa osallistujien kesken ja on tehnyt samanlaisen huomion, jossa pääsy menneeseen aikaan voi olla mahdollista jopa niin, että osallistujat eläytyvät tarinan henkilöihin todella voimakkaasti (em. 165). Dorothy Heathcoten ja Gavin Boltonin mielestä draaman tehtävänä on ymmärryksen lisääminen ja tietoisuuden muuttaminen (Bolton. 1984). Tutkimustuloksistani havaitsin juuri näiden osa-alueiden muutoksia oppilaiden työskentelyssä draaman sisällä sekä draaman jälkeen tapahtuneissa tunti- ja välituntitilanteissa.

Koska tutkimukseni koskee yhtä draamaprosessia, olen suunnannut päähuomioni sen kuvailemiseen. Mitä tapahtui ja miten prosessi eteni? Tässä kohdin halusin käyttää prosessikuvausta yhtenä osana tutkimustani, sillä siihen tuntuu olevan tarvetta. Harri Pitkäniemi on tutkinut oppimisen ja opetuksen tutkimisen prosessikuvausta. Hän kirjoittaa tutkimuskuvauksessaan, että ”Nuthallin esittämän teorian mukaan useiden, mutta samaakin oppimiskokemusta vahvistavien ja juurruttavien tilanteiden viljely oppimistapahtumassa on oppijan oppimistuotoksille eduksi” (Pitkäniemi. 2008, 10). Tämä mielestäni tukee draaman ja musiikin yhdistämisen oppimisteorioita, samoin kuin ko. oppiaineiden taidekasvatuksellinen puoli. Kokemuksellisen oppimisen kehä toimii siis tässäkin suhteessa yhtenä osana draamaprosessin kuvaamista.

Draama ja musiikki ovat taideaineita, joilla on sekä opetuksellisia että kasvatuksellisia tavoitteita. Draama ja musiikki liittyvät yleensä toisiinsa esittävinä taiteina musiikkiteatterissa ja oopperassa. Näistä alueista tutkimusta on musiikkitieteen puolella tehty ja taideaineita on tutkittu erikseen, mutta tutkimukset draaman käytöstä musiikin

opetuksen välineenä puuttuvat toistaiseksi lähes kokonaan. Onko tutkimuksen moniulotteisuus todettu niin laajaksi vai onko molemmista aloista kiinnostuneita niin vähän, ettei tällaista tutkimusta ole syntynyt?

Musiikin opetuksessa on useilla musiikkipedagogeilla käytössä yhä vanha musiikin eri lajien kategoriointi, taidemusiikki ja kevyt musiikki. Tähän asiaan on puuttunut myös musiikkilehti Rondo-Classica.²⁶ Lehden artikkelissa Harri Kuusisaaren haastattelema Lotta Ilomäki painottaa juuri ymmärtämistä useasta eri näkökulmasta, myös tekemisen ja kokemisen kautta ja samalla varoittaa normittamasta musiikin ymmärtämistä. Samassa artikkelissa on haastateltu myös musiikintutkijoita Juha Torvista ja Markus Manteretta, jotka ovat laatineet oppimateriaalisällön *"Musiikki? Johdatus musiikin filosofiaan ja estetiikkaan"*. Torvinen painottaa lehden artikkelissa sitä, että musiikin eri lajien arvojärjestys on ajan kuluessa muuttunut. Samassa haastattelussa hän kuitenkin rinnastaa taidemusiikin ja populaarimusiikin! Torvinen toteaaakin musiikin opettamisen äärimmäisen vaikeaksi juuri musiikin moniulotteisuuden ymmärtämisen vuoksi.

Opettajan tulisi siis kyetä kasvattamaan oppilaista monipuolisia musiikin ymmärtäjiä, mutta samalla olla painottamatta mitään musiikin lajia. Tässä on haastetta jokaiselle musiikinopettajalle tai siksi opiskelevalle, sillä jo hyvin varhaisessa vaiheessa opintoja, opiskelija valitsee suuntautumisvaihtoehdon, johon erikoistuu. Mitä opettajan on osattava ja miten opetusmenetelmää voisi kehittää eteenpäin? Keskustellessani muutaman musiikinopettajan kanssa on heidän kiinnostuksensa tällaiseen menetelmään kasvanut, mutta rohkeus draaman käyttöön joko puuttuu tai heillä ei ole tarvittavia taitoja prosessin läpiviemisiin. Melko moni tuntemani musiikinopettaja on praksiialisen musiikkikasvatuksen kannattaja, joiden mielestä vain soittamalla ja laulamalla voi oppia musiikista. Olen tästä kuitenkin hieman eri mieltä, kun musiikinopettajana haluan osallistaa kaikki oppilaani työskentelemään yhdessä ja nauttimaan musiikista. Oppilailleni olenkin sanonut opettavani nautintoaineita, musiikkia ja draamaa. Mielestäni myös niiden oppilaiden, joiden soitto- ja laulutaidot eivät ole niin huippuluokkaa, on mahdollista saada esteettisiä kokemuksia musiikista prosessidraaman avulla liikkumalla

²⁶ Kuusisaari, Harri. 2008. *Oikein soittoa vai tunteiden ilmaisua?* Rondo-Classica -lehti. 4/2008.

ja kuuntelemalla, olemalla osatekijänä kohti yhteistä musiikissa oppimisen päämäärää, vaikka lauluääni ei olisikaan maailman kaunein tai sormet taipuisi kitaran sointuotteisiin.

Keith Swanwick kuvaili *Teaching Music Musically* -teoksessaan kolmea maailmaa, joissa kaikissa voisimme ymmärtää itseämme ja ympäröiviä maailmojamme. Ensimmäisessä maailmassa saamme olla yksilöinä omana itsenämme, toisessa vuorovaikutuksessa toisten kanssa ja kolmannessa maailmassa käymme keskustelua taiteiden, teorioiden ja tieteen kesken. Tästä kirjoitin kolmannessa luvussa, jossa käsiteltiin musiikkikasvatuksen holistisempaa näkemystä. Musiikki on paljon enemmän, kuin mitä me tajuaammekaan, se sisältää elämän koko kirjon ja sitä voi opiskella monella eri tavalla.

Draaman avulla oppiminen on avannut monia ovia minulle opettajana sekä ihmisenä ja siksi mielestäni sen käyttöä eri oppiaineissa tulee tutkimukseni mukaan lisätä. Onneksi draaman käyttö opetusmenetelmänä kirjattiin myös uuteen opetussuunnitelmaan, joka otetaan käyttöön 2016. Olen saanut olla mukana kouluttamassa eri aineiden opettajia ja luokanopettajia oman kaupunkini veso-koulutuspäivänä, joten tietämys draaman käyttöön on kasvanut kollegojeni parissa. Loppukeskusteluissa heidän kanssaan kävi myös ilmi se, että osa opettajista on käyttänyt toiminnallisia menetelmiä tietämättä että ne ovat myös draamatyökaluja.

Opettaminen mielekkäällä tavalla, esimerkiksi juuri musiikinteoriaa tai historiaa, suurissa koululuokissa on ongelmallista muun muassa siksi, että oppilaat ovat asenteiltaan, taidoiltaan ja tiedoiltaan kovin erilaisia. Jos oppilaiden asennoitumista koulunkäyntiin ja eri oppiaineisiin sekoitettaisiin ja heille annettaisiin uudenlaisia keinoja tutkia asioita, voisi se vaikuttaa positiivisesti useamman opettajan työskentelyyn sekä samalla keventäisi yhden opettajan työtaakkaa, kun eheyttämällä opetettavia asioita voisi jakaa kollegoiden kesken. Tämä tietysti edellyttää yhteistä kiinnostusta ja riittävästi aikaa prosessin suunnitteluun.

Uudenlaisilla opetusmenetelmillä ja eri aineiden integraatioilla voitaisiin ottaa erilaiset oppijat paremmin huomioon. Luovat persoonat saisivat unelmoida, hypätä viltimpiinkin ajatuksiinsa, voisivat sanoa vastaan ja oppia sietämään epäjärjestyttä valvotuissa ja turvallisissa olosuhteissa. Draamakasvatuksella voidaan mielestäni päästä tilanteeseen, jossa 'kaikki kukat pääsevät kukkimaan' hyvässä huolenpidossa. Jos muillakin

oppitunneilla käytettäisiin enemmän toiminnallisia menetelmiä, niin uskallanpa väittää kokemusteni perusteella, että koulupinnaukset jäisivät vähitellen pois ja oppilaat pääsisivät enemmän osallistumaan tuntien kulkuun. Luokkahenki oli prosessia työstäneissä ryhmissä parantunut ja oppilaat puhuttelivat toisiaan kunnioittavammin kuin niissä ryhmissä, joiden kanssa en käyttänyt prosessidraamaa musiikin historiaa opiskellessamme. Tämä kävi ilmi siitä, miten oppilaat seurasivat tarkkaan toistensa esityksiä ja huolehtivat siitä, että kaikilla ryhmillä oli työrauha, vaikka toisten ryhmien tehtävien sujumista hieman sivusilmällä seurailtiin.

Draama- ja musiikkikasvatus ovat hyvin lähellä toisiaan. Molemmat ovat osaltaan luomassa luovaa ja esteettistä ilmapiiriä, vapautta tehdä tai olla tekemättä, päästä mahdollisiin flow²⁷ -kokemuksiin musiikin tuottamisen tai draamassa kokemisen osalta. Molemmat osa-alueet myös kehittävät tunneilmapiiriä parhaimmillaan. Kun sitten näitä alueita käytetään yhteistyössä, tuntityöskentelystä on mahdollista saada suurempi joukko innostuneita ja aktiivisia oppilaita mukaan, näin ainakin itse olen kokenut musiikin draamaprosesseja ohjatessani. Jos joku oppilaista on kiinnostuneempi musiikista ja kuuntelemisesta, niin hän on aktiivisempi sen alueen harjoitteissa, mutta osallistuu myös draamaharjoitteisiin, sillä huomaa niiden pian tukevan musiikkia tai omaa ilmaisuaan. Sama toimii joidenkin oppilaiden kohdalla myös päinvastoin, draamaharjoitteista pitävät myös musiikin osuudesta niissä. Draaman työtavat ovat sopineet hyvin myös musiikkiryhmiin integroiduille erityisoppilaille, joilla saattaa olla vaikeuksia ilmaista itseään muilla tavoilla.

Tutkimuksen luotettavuutta ja pätevyyttä arvioidessani voin sanoa niiden toteutuneen. Tosin olen joutunut miettimään ennen tutkimuksen aloittamista valitsemiani tutkimusryhmiä. Voi olla, että syy ryhmien valintaan oli myös se, että odotinkin valittujen ryhmien toimivan paremmin yhdessä ja että niissä ryhmissä ei tuntitilanteita häiritseviä tekijöitä juurikaan ollut. Siinä mielessä tutkimukseni antaa melko positiivisen kuvan prosessin onnistumisesta, varsinkin vuoden 2008 tutkimusryhmissä, mutta kun vertaan

²⁷ Mihail Csikszentmihalyin luoma käsite, joka kuvaa yksilön syventymistä tehtävään. Flow-tilassa syventyminen on niin täydellistä, että tietoisuus tehtävän ulkopuolisista asioista katoaa ja tehtävän suoritus etenee omalla painollaan kuin "virta". Optimaalinen flow-kokemus syntyy, kun ihmisen taidot vastaavat käsillä olevaa haastetta ja hän on kiinnostuneesti paneutunut ko. aktiviteettiin. Csikszentmihalyi on tutkimuksissaan todennut ihmisten olevan onnellisimmillaan juuri tällaisina hetkinä elämässään. "Flow: The Psychology of Optimal Experience", New York: Harper & Row, 1990.

tutkimustuloksia edellisen vuoden tutkimusryhmien tuloksiin, ovat tulokset täysin samankaltaiset. Tällaiselle työskentelylle tuntui selkeästi olevan tilaus.

Tulevaisuudessa haluaisin lähteä kehittämään juuri eri oppiaineiden välisiä kokonaisvaltaisen ja elämyksellisen oppimisen mahdollisuuksia. Uudet opetussuunnitelmat kehottavatkin aineiden väliseen integrointiin. Varsinkin opettamieni aineiden draaman ja musiikin välistä yhteyttä haluan tutkia lisää ja aion jatkaa kokeilujani musiikinopetuksesta draamakasvatuksen keinoin. Voiko suomalaisistakin lapsista ja nuorista kasvattaa kulttuurin syvällisempiä ymmärtäjiä? Haluan löytää tälle kysymykselleni, joka on minua lähes koko opetustoimintani ajan askarruttanut, perusteellisempia vastauksia.

Esteettisellä ja praksiaalisella musiikkikasvatuksella sekä draamakasvatuksella on paljon yhteisiä lähtökohtia päämääriä. Ne lähtevät liikkeelle ajatuksesta, että taide voi edesauttaa kasvua ihmiseksi. Taiteen keinoilla oppilaat voivat saada työkaluja itsetunnon kehittämiseen, itsetuntemuksen lisääntymiseen sekä merkityksien luomiseen. Nämä taideaineet yhdessä mahdollistavat vuorovaikutuksen syntymistä monella eri tavalla ja musiikintunneilla toteutetussa prosessidraamassa voidaan siis kokea erilaisia ymmärryksen tasoja.

Palaan vielä neljännessä luvussani esittämäni kysymykseen ”Onko draama taidetta vai keino opettaa taidetta?” Hornbrookia ja Boltonia tutkiessani sain varsin ristiriitaisia mielipiteitä tähän kysymykseen. Opetus- ja tutkimustyöni pohjalta oma mielipiteeni on muodostunut kaksijakoiseksi, draama on sekä taidetta että menetelmä opettaa taidetta.

Toivottavasti tutkimukseni edesauttaa toiminnallisten menetelmien sekä musiikki- ja draamakasvatuksen tutkimusta myös muiden oppiaineiden opetuksen yhteydessä käytettävien opetusmenetelmien kehittämiseksi sekä tekee tunnetuksi soveltavan draaman menetelmien käyttöä.

”Joko se on ohi? Eiks tää jatkukaan enää?”

Lähteet:

Ackroyd Judith, (toim.) 2007. *Research methodologies for drama education*. Trentham Books Limited. Cromwell Press Ltd, Trowbridge.

Anttila Mikko, Juvonen Antti. 2006. *Musiikki koulussa ja nuoren elämässä. Kohti kolmannen vuosituhannen musiikkikasvatusta osa 3*. Joensuu: Joensuun yliopistopaino.

Asikainen, Sanna. 2003. *Prosessidraaman kehittäminen museossa*. Väitöskirja. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja n:o 94. Joensuu: Joensuun yliopistopaino.

Becker Max , Schickhaus Stefan. 2006. *Wolfgang Amadeus Mozart kuvaelämäkerta - Säveltäjän matkassa*. (Suom. Markus Lång). Helsinki: Tammi. Gütersloh: MOHN Media - Mohndruck GmbH.

Berleant, Arnold. 2005. *Art education and aesthetic education*. Luentomuistiinpanoni. 17.-19.1. 2005. Jyväskylän yliopisto.

Bolton, Gavin. 1984. *Luova toiminta kasvatuksessa*. (Suom. Tintti Karppinen). Helsinki: Tammi.

Bolton, Gavin. 1992. *New Perspectives on Classroom Drama*. Hemel Hempstead: Simon & Schuster Education. T.J. Press (Padstow) Ltd.

Bowell Pamela, Heap Brian S. 2006. *Prosessidraama – polkuja opettamiseen ja oppimiseen*. (Suom. Raija Airaksinen, Pekka Korhonen ja Pietari Korhonen). Gummerus Kirjapaino Oy, Vaajakoski.

Braanaas, Nils. 1988. *Dramapedagogisk Historie og Teori*. Trondheim: Tapir.

Dewey, John. 2010. *Taide kokemuksena*. (alkup. *Art as experience*, 1934. Suom. Antti Immonen ja Jarkko S. Tuusvuori) Eurooppalaisen filosofian seura ry/ niin & näin. Tallinnan kirjapaino-osakeyhtiö. Tallinna.

Elliot, David J. 1995. *Music Matters – A new philosophy of music education*. New York: Oxford University Press.

Eskola Jari, Suoranta Juha. 2003. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. 6. painos. Jyväskylä: Vastapaino.

Gadamer, Hans-Georg. 2004. *Hermeneutiikka* (suom. Ismo Nikander). Vastapaino. Tampere.

Heikkinen, Hannu. 2013. *Oppimista draaman keinoin. Tutkimuskohteena prosessidraama.* Julkaisussa Oppimistilanteita ja vuorovaikutusta. (Toim. Kauppinen, Anneli). Suomen Kirjallisuuden Seura. Helsinki.

Heikkinen, Hannu. 2005. *Draamakasvatus – opetusta, taidetta, tutkimista!* Minerva Kustannus Oy. Jyväskylä.

Heikkinen, Hannu. 2004. *Vakava leikillisuus. Draamakasvatusta opettajille.* 2. tark. painos. Kansanvalistusseura. Vantaa.

Hiironen, Miia. 2014. *"Keskeneräinen draama". Kuinka prosessidraama muuttui työtavaksi alakoulussa historian ja äidinkielen oppitunneilla.* Pro gradu-tutkielma. Jyväskylän yliopisto.

Huovinen Erkki, Kuitunen Jarmo. 2008. *Johdatus musiikkifilosofiaan.* Vastapaino. Tallinna.

Hyvönen, Leena. 1997. *Onko musiikin kuuntelukasvatus musiikin historian opetusta?* Musiikkikasvatus - FJME 2 (2). 19-33.

Johnstone, Keith (suom. Simo Routarinne), 1997. *Impro – Improvisoinnista iloa elämään ja esiintymiseen.* Helsinki: Yliopistopaino.

Karppinen Seija, Puurula Arja, Ruokonen Inkeri, 2001. *Taiteen ja leikin lumous.* Tampere: Finn Lectura.

Korhonen Pekka, Østern Anna-Lena (toim.), 2001. *Katarsis – Draama, teatteri ja kasvatus.* Jyväskylä: Atena.

Lehtonen Jaakko, Tanttu-Knapp Helena (toim.), 1996. *Draama. Nyt. - Kirjoituksia ilmaisukasvatuksen alalta.* Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitos ja täydennyskoulutuskeskus. 2. painos. ER-paino.

Lehtonen Jaakko, Lintunen Jarmo (toim.), 1999. *Draama. Elämys. Kokemus. – Kirjoituksia ilmaisukasvatuksen alalta II.* Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitos ja täydennyskoulutuskeskus. 3. painos. ER-paino.

- Louhivuori Jukka, Paananen Pirkko, Väkevä Lauri** (toim.), 2009. *Musiikkikasvatus. Näkökulmia kasvatukseen, opetukseen ja tutkimukseen*. Suomen Musiikkikasvatusseura FiSME r.y. Vaasa. Ykkös-Offset Oy.
- Neelands, Jonothan**. 2004. *Beginning Drama 11-14*. David Fulton Publishers. New York.
- Neelands, Jonothan**. 1992. *Learning through imagined experience*. London: Hodder.
- Neelands Jonothan, Goode Tony**. 2000. *Structuring Drama Work. A handbook of available forms in theatre and drama*. Cambridge University Press.
- O'Neill, Cecily**. 1995. *Drama Worlds - A Framework for Process Drama*. Portsmouth: Heinemann.
- Owens Allan, Barber Keith** (suom. Jean-Paul Kaijanen ja Pekka Korhonen). 1998. *Draama toimii*. Helsinki: JB-kustannus.
- Owens Allan, Barber Keith** (suom. Raija Airaksinen ja Pekka Korhonen). 2002. *Draama suunnistus – prosessidraaman arviointi ja reflektointi*. Jyväskylä: Atena.
- Pääjoki, Tarja**. 1999. *Reittejä taidekasvatuksen kartalla, taidekäsityksen merkityksistä taidekasvatusteksteissä*. Jyväskylä: Kampus Kustannus.
- Rainio, Elina**. 2006. *Prosessidraama ja tutkiva teatterityö*. Sivistysliitto Kansalaisfoorumi.
- Reimers, Lennart** (toim.). 1977. *Kreativ musikundervisning*. Stockholm: Edition Reimers.
- Rusanen, Soile**. 2002. *Koin traagisia tragedioita – Yläasteen oppilaiden kokemuksia ilmaisutaidon opiskelusta*. Väitöskirja. Teatterikorkeakoulu, tanssi- ja teatteripedagogiikan laitos. Helsinki: Yliopistopaino.
- Sava, Inkeri**. 1996. *Oppiminen luovana ja todellisuutta konstruoivana toimintana*. Musiikkikasvatus - FJME 1 (2): 12-20.
- Shusterman, Richard**. 1997. *Taide, elämä ja estetiikka. Pragmatistinen filosofia ja estetiikka*. (Suom. Vesa Mujunen). Tammer-Paino Oy. Tampere.
- Small, Christopher**. 1998. *Musicking. The meanings of performing and listening*. University Press of New England, Hanover, NH.
- Swanwick, Keith**. 1991. *Music, mind and education*. London: Routledge.
- Swanwick, Keith**. 1999. *Teaching music musically*. London: Routledge.

Toivanen, Tapio. 2007. *Lentoon! - Draama ja teatteri koulussa.* Helsinki: WSOY - Oppimateriaalit.

Toivanen, Tapio. 2002. *"Mä en ois kyllä ikinä uskonu ittestäni sellasta."* – Peruskoulun viides- ja kuudesluokkalaisten kokemuksia teatterityöstä. Väitöskirja. Teatterikorkeakoulu, tanssi- ja teatteripedagogiikan laitos. Helsinki: Yliopistopaino.

Torvinen & Padilla, (toim.) *Musiikin filosofia ja estetiikka. Kirjoituksia taiteen ja populaarin merkityksistä.* Yliopistopaino Kustannus 2005.

Tuomi Jouni, Sarajärvi Anneli. 2002. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi.* Helsinki: Tammi.

Uusikylä, Kari. 1996. *Luovaksi kasvamisen edellytyksistä.* Musiikkikasvatus - FJME 1 (2): 6-11.

Vilkka, Hanna. 2006. *Tutki ja havainnoi.* Tammi. Vaajakoski.

Walker, Robert. 2005. *A worthy function for music in education.* International Journal of Music Education 23 (2), 135-138.

Østern, Anna-Lena, (toim.) 2001. *Laatu ja merkitys draamaopetuksessa. Draamakasvatuksen teorian perusteita.* Jyväskylän yliopistopaino.

Sähköiset lähteet:

Bundy, Penny. 2003. *Aesthetic Engagement in the Drama Process.* Research in Drama Education, The Journal of Applied Theatre and Performance. Vol. 8, no. 2 September. <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13569780308333?journalCode=crde20>

Huizinga, Johan. 1949. *Homo ludens.* Routledge & Kegan Paul. London. http://art.yale.edu/file_columns/0000/1474/homo_ludens_johan_huizinga_routledge_1949_.pdf (luettu 29.4. 2015)

Jakku-Sihvonen, Ritva (toim.) *Taito- ja taideaineiden opetuksen merkityksiä,* Teatterikorkeakoulun julkaisusarja no. 39, www.teak.fi /julkaisut [http://www.forumartis.fi/tervetaiteilija/PDF/Jakku-Sihvonen Taide%20ja%20taitoaineiden%20opetuksen%20merkityksia%202006.pdf](http://www.forumartis.fi/tervetaiteilija/PDF/Jakku-Sihvonen_Taide%20ja%20taitoaineiden%20opetuksen%20merkityksia%202006.pdf) (luettu 4.3.2012)

Järvilehto, Lauri. *Ajattelun ammattilainen.* Blogi-kirjoitus.

<http://ajattelunammattilainen.fi/tag/pelioppiminen/>

Kolb, David A. 2000. *Experimental Learning Theory: Previous Research and New Directions.*

Perspectives on cognitive, learning and thinking styles. (toim. Sternberg R.J. and Zhang, L.F.)

[http://www.medizin1.uk-](http://www.medizin1.uk-erlangen.de/e113/e191/e1223/e1228/e989/inhalt990/erfahrungslernen_2004_ger.pdf)

[erlangen.de/e113/e191/e1223/e1228/e989/inhalt990/erfahrungslernen_2004_ger.pdf](http://www.medizin1.uk-erlangen.de/e113/e191/e1223/e1228/e989/inhalt990/erfahrungslernen_2004_ger.pdf)

(luettu 24.4.2015)

Rantakare, Mari. 2008. Oppimista, opetusta, monitieteisyyttä. Kirjoituksia Kuninkaankartanon mäeltä. (toim. Niikko Anneli, Pellikka Ismo, Savolainen Erkki).

<http://sokl.uef.fi/verkkojulkaisut/monitiet/rantakare.htm>

Regelski, Thomas. 2012. *The good life of Teaching or the Life of Good Teaching?* Action,

Criticism, and Theory for Music Education. The refereed journal of the Mayday Group.

Volume 11, Issue 2, September 2012.

http://act.maydaygroup.org/php/archives_v11.php#11_1 (luettu 3.4.2015)

Silkelä, Raimo. 2000. *Persoonallisesti merkittävät oppimiskokemukset.* Teoksessa

Opettajatiedon kipinöitä. Kirjoituksia pedagogiikasta. (toim. Enkenberg, Jorma, Väisänen,

Pertti, Savolainen Erkki.) <http://sokl.uef.fi/verkkojulkaisut/kipinat/RaimoS.htm> (luettu

27.4.2015)

Soini, Hannu. 1997. *Leikin psykologia.* Julkaisusta Johdatusta kasvatopsykologian kysymyksiin. <http://wwwedu.oulu.fi/homepage/hsoini/tutkimus/leitutk.htm> (luettu 3.4.

2008)

LIITE 1

Tutkimus- ja kuvauslupa

Olen tekemässä draamakasvatuksen aineopintojen päättötyötä Jyväskylän avoimessa yliopistossa. Opiskelen myös Jyväskylän yliopistossa, pääaineena taidekasvatus. Päättötyöni aihe on Mozart-prosessidraama 7. luokkalaisten musiikin historian opetuksessa, joka liittyy oppilaiden musiikin kurssiin. Samalla teen pro gradu -tutkimusta tästä aiheesta ja tutkimusryhmäksi olen valinnut teidän lapsenne luokan. Jos teillä on jotain kysyttävää tutkimuksesta, niin vastaan mielelläni kysymyksiinne! Tutkimuksesta kertynyttä videomateriaalia katsovat ainoastaan minua arvioivat opettajat eikä videoaineistoa julkaista missään. Muuta materiaalia, kuvat ja kirjallinen aineisto, hyödynnän gradutyöni tutkimusaineistona. Nyt kysynkin teiltä, hyvät vanhemmat, saako lapsenne osallistua mukaan tutkimukseen siten, että heitä kuvataan videolle tuntitilanteissa, heitä haastatellaan ja että heidän osallistumisesta draamaprosessiin kirjataan tutkimusmateriaalia?

Suuret kiitokset teille jo etukäteen!
musiikinlehtori Heidi-Tuulia Eklund
(puh. 0503781715)

Palauttakaa alla oleva lupa minulle lapsenne mukana huoltajan allekirjoituksella varustettuna!

Lapseni _____ saa osallistua ja hänen nimeään saa käyttää Mozart-prosessidraaman tutkimuksen yhteydessä keväällä 2007/2008.

Lastani saa kuvata ei saa kuvata

Huoltajan allekirjoitus ja päivämäärä

LIITE 2

Kysely draamaproessin päätteeksi

1. Mikä sinusta oli mieluisinta tässä prosessissa? Miksi?
2. Mistä osasta tätä prosessia et pitänyt? Miksi?
3. Mitä uskot oppineesi tästä projektista?
4. Vaatiko tällainen työskentely sinulta suuria ponnisteluja?
5. Teitkö parhaasi vai olisitko voinut työskennellä vielä paremmin ja miksi?
6. Olisitko opiskellut aihetta mieluummin toisella tavalla? Miten?
7. Kerro muutamalla lauseella mitä olet tehnyt ja miltä sinusta on tuntunut.
8. Jäitkö kaipaamaan jotain?

LIITE 3

Wolfelin matkassa 1700-luvun Euroopassa -draamaprosessi lopullisessa muodossaan

<p>1.-2. tunti Aihe: Hovikäyttäytyminen, tanssi ja pukeutuminen.</p> <p>Päätavoitteet: Opitaan liikkumaan sirosti ja kevyesti. Tutustutaan käytöstapoihin, puhuttelemiseen ja pukuihin.</p>		
Mitä? Tilanne/ Jakso	Miten? Työtapa/ Roolit	Miksi? Jakson tavoite
<p>1. Lämmittely <i>(Varvashippa)</i></p> <p>1.1. Peili</p> <p>Musiikki - Enya: Watermark</p> <p>1.2. Raskas-kevyt</p> <p>Musiikki - Enya: Watermark Nightwish: Bless The Child</p>	<p>Kävellään tilassa siinä tunnetilassa, joka tuntuu tällä hetkellä omimmalta.</p> <p>Otetaan parit ja kokeillaan saadaanko pari tekemään samoja liikkeitä aluksi ainoastaan käsillä, kädet parin kanssa vastakkain lähellä toisiaan.</p> <p>Kävellään tilassa. Opettaja antaa tiloja, joissa liikutaan: upottava suo, polttava hiekka. Tunnetaan kuinka peppu muuttuu painavammaksi ja paino putoaa myös jalkoihin. Tunnetaan kuinka pää muuttuu kevyeksi, jota tuuli vie ilmapallon lailla.</p>	<p>Tilaan ja omaan kehoon tutustuminen nuorelle tutun musiikin tahdissa.</p> <p>Kontakti johonkin ryhmän tuttuun jäseneseen.</p> <p>Raskaan ja kevyen tunteminen omassa kehossa ja kehon muutoksien tunnistaminen.</p>
<p>2. Tanssiasennon opetteleminen.</p>	<p><i>Opettaja roolissa</i> Tanssinopettajana. Kävellään varpailla, selkä suorana ja kädet kevyinä. Balettikävelyä; varpaat ensin, kantapäät seuraa, varpailla laahaus, sipaisuaskel. Kainaloitten alla kuvitellut ilmapallot. Sirot kädet. Vartalon taivutukset.</p>	<p>Opetellaan liikkumaan kevyesti ja kuulemaan musiikista ilmavuus ja rytmi.</p>
<p>3. Tervehdykset ja kiitokset. Draamasopimus.</p>	<p>Opetellaan hoviniiaus ja -kumarrus. Keksitään hovinimet ja tehdään sopimus yhteisestä käytöksestä tanssiaisissa ja jatkossa.</p>	<p>Opitaan hovikäytöstä ja toisen kunnioittamista. Sopimus tanssin jälkeen jatkuvalle draamaprosessille.</p>
<p>4. Hovitantsin askelten opetteleminen. "Yks, kaks, kol, sipaisu..." Musiikki - J.S.Bach: Badinerie W.A. Mozart: Menuetti II osa (hidas versio) Eine kleine Nachtmusik</p>	<p>Varvasaskeleet ja laahaukset.</p>	<p>Opitaan kolmijakoisen hovitantsin askeleet.</p>
<p>5. Valitaan itsellemme hovipuku.</p>	<p>Katsotaan PowerPoint-esityksestä erilaisia rokokoopukuja ja valitaan niistä kuvitteellisesti itselle mieluisin.</p>	<p>Kuvitteellinen pukeutuminen mielikuvien herättelemiseksi.</p>
<p>6. Tanssitaan hovitantsi roolihahmoissa.</p>	<p>Luodaan henkilöahmo. Ikä? Sukupuoli? Ystävyyssuhteet? Sosiaalinen asema? Mahdollinen ammatti?</p>	<p>Luodaan roolit jatkoa varten.</p>
<p>7. Mitä luulemme?</p>	<p>Lisätään mieleen tulevat asiat.</p>	<p>Mielikuvituksen käyttö. © Heidi-Tuulia Eklund 2008</p>

3.-4. tunti		
Aihe: Rokokoo ja Mozart.		
Päätavoitteet: Tyylin ymmärtäminen ja Mozartiin tutustuminen.		
Mitä? Tilanne/ Jakso	Miten? Työtapa/ Roolit	Miksi? Jakson tavoite
1. Tilan luominen.	Katsotaan kuvia Versailles'n ja Louvre'n palatseista.	Tutustutaan kuvien ja taulujen avulla 1700-luvun tilaan.
2. Rakennetaan rokokoosali.	Oppilaat muodostavat annettuun tilaan itsestään erilaisia huonekaluja. Huonekalut esittelevät itsensä toisilleen.	Tilan rakentaminen ja 1700-luvun tyylin tajuaminen.
3. Mitä kuulemme salista?	Kuunnellaan Mozartin Eine kleine Nachtmusik, osa 2 Menuetti (nopea versio). Ei kerrota kenen musiikkia!	Kuulokuva salissa esitettävästä konsertista.
4. Tarina pienestä Mozartista.	Ope kertoo tarinaa pienestä pojasta tai luetaan tarina ryhmissä.	Tutustutaan Mozartiin ja luodaan hänestä kuva lapsena.
5. Muutaman sekunnin performanssi. (Joku saattaa jo arvata kenestä on kysymys.)	Onnellinen kuva pienen pojan lapsuudesta.	Tiedon saanti päähenkilöstä.
6. Mozartin perhe.	Piirretään Leopold Mozartin perheestä taulu tai katsotaan valmiita tauluja.	Luodaan mielikuva Mozartin perheestä.
7. Matkat ihmelapsena. Musiikki - W.A. Mozart: "Ah, vous dirai-je, Maman" Ronald Brautigam, fortepiano.	Opettaja kertoo Wolfelin konserttimatkoista. Kuva cembalosta ja fortepianosta.	Lisätiedon saanti päähenkilöstä. Tietoa vanhoista soittimista.
8. Mozart lähdössä konserttimatkalle. Kolme viittaa, laukku, nuotteja.	(Pakataan matkalaukku.) Viittojen esittely. Valitaan yksi viitta matkalle mukaan.	Miten Mozart suhtautuu matkaan ja millainen hän on? Mielikuvituksen käyttö faktatietojen pohjalta.

5.-6. tunti Aihe: Rokokoo ja Mozart. Päätavoitteet: Tyylin ymmärtäminen ja Mozartiin tutustuminen.		
Mitä? Tilanne/ Jakso	Miten? Työtapa/ Roolit	Miksi? Jakson tavoite
1. Mitä näemme?	Tutustutaan Fragonardin maalaukseen Keinu.	Tiedonsaanti rokokooajan taiteesta.
2. Mozart konserttimatkalla.	Kirjoitetaan lehtijuttu ryhmässä ihmelapsesta. Piirretään kuva Mozartista.	Asioiden käsittely omassa ryhmässä.
3. Lehtijuttujen esittäminen.	Luetaan kaikkien ryhmien jutut.	Asioiden käsittely kokoa ryhmän ajatukset.
4. Mozart konsertoimassa. Soitto ilmasoittimilla. Musiikkina W.A.Mozart - sinfonia - kamariorkesteriteos - konsertto	Yksi ryhmistä soittajiksi konserttiin, yksi valitaan Mozartiksi, joka soittaa solistina tai toimii kapellimestarina musiikin mukaan. Muut yleisönä ei- tai joo-asenteella, jotka kuiskataan korvaan etukäteen. Muistellaan roolihahmot. Mannheim, Pariisi, Rooma esimerkiksi. Konserttialin seinät saapuvat Mozartin ympärille ja kuiskaavat mielipiteensä Mozartin soitosta ja konsertista. Keskustelu.	Rokokookäytöksen muistiinpalauttaminen, erilaisten tunnetilojen ymmärtäminen ja konserttikäyttäytyminen. Tunnetilojen ymmärtäminen.
5. Ihmelapsi kasvaa aikuiseksi.	Luetaan tarina 21-vuotiaasta Mozartista.	Lisätietoa päähenkilöstä.
6. Kirje.	Mozart kirjoittaa kirjeen isälleen.	Erilaisten tunnetilojen käsittely ja ymmärtäminen.
7. Yönkuningattaren aaria.	Kuunnellaan aaria ja luodaan kuva Mozartin ihannenaaisesta.	Mielikuva Mozartin naisesta.

7.-8. tunti Aihe: Mozartin perhe ja musiikki. Päätavoitteet: Mozartin elämään tutustuminen ja tunteiden käsitteleminen.		
Mitä? Tilanne/ Jakso	Miten? Työtapa/ Roolit	Miksi? Jakson tavoite
1. Pettymyksiä. Kateelliset pariisilaiset.	Luetaan pettymyksiä-osio. Tehdään kuvapatsaita. Aiheina: rikkaus, lahjakkuus, ylpeys ja viha.	Tunnetilojen käsittely ja ymmärtäminen.
2. Konstanze.	Katsotaan kuvia Konstanzesta. Luetaan avioliitto-osio ja kirjoitetaan rakkausruno Konstanzelle.	Lisätietoa päähenkilöstä ja hänen elämästään.
3. Ryöstö Seraljista. Konstanze pääroolissa. Musiikki - W.A. Mozart: Entführung aus dem Serail, alkusoitto.	Kuunnellaan W.A. Mozartin RyöstöSeraljista-oopperan alkusoitosta Konstanzen teema. Luetaan rakkausrunot.	Tutustutaan Mozartin rakkauteen musiikin ja runojen kautta.
4. Still-kuva Mozartin perheestä.	Rakennetaan ryhmissä still-kuvat. Katsotaan kuvat.	Mielikuvituksen käyttö.
5. Tarina menestystä ja surua. Muutaman sekunnin performanssi.	Luetaan tarina. Luodaan ryhmissä liikkeellä ja äänellä surullinen tapahtuma Mozartin kodista. Keskustelu.	Suru ja sen aiheuttamien tunnetilojen ymmärtäminen.
6. <i>Don Giovanni.</i> <i>Voidaan jättää pois.</i>	<i>Tehdään musiikista lyhyt improvisaatio. Mitä musiikissa tapahtui? Keitä henkilöitä?</i>	<i>Musiikin ja tarinan yhdistäminen.</i>
7. Kuoleman tanssi. Musiikki - W.A. Mozart: Requiem, osa Dies irae.	Tehdään ryhmissä kuoleman tanssi ilman musiikkia. Tanssissa yhdellä käytössä musta viitta, sauva ja naamio. Esitetään tanssit ilman musiikkia ja sitten musiikin soidessa taustalla.	Musiikillinen ja tanssillinen tarinan kerronta ja sen keksiminen.
8. Kuolema kolkuttaa ovelle.	Luetaan tarinasta osa Kuolema kolkuttaa ovelle. Taustalla hiljaa Dies irae.	Tietoja päähenkilön viimeisistä ajoista.
9. Hautajaiset. Musiikki - W.A.Mozart: Requiem, osa Lacrymosa.	Asetetaan Mozartin viitta, kuolinnaamio ja kukat pöydälle. Sammutetaan valot. Sytytetään kynttilä. Seisotaan Mozartin haudan ääressä. Taustalle Lacrymosa soimaan, pysäytetään kohtaan, johon Mozart säveltämisensä lopetti. Kuunnellaan sitten myös Süssmayerin säveltämä loppu.	Kaunis ja vaikuttava päätös draamaprosessille.
10. Vapaa keskustelu. Sammutetaan kynttilä.	Oppilailta on mahdollisuus kertoa omista kokemuksistaan rauhassa.	Kokemusten ja tunteiden jakaminen. Palautteet.

LIITE 4

PRETEKSTI MOZART-DRAAMAPROSESSILLE

(koonnut Kari Rydmanin radiosarjasta ja Becker&Schickhausin teoksesta Heidi-Tuulia Eklund 2005-2007)

LAPSUUS

Salzburgissa syntyi vuonna 1756 poika, joka sai kasteessa nimen Johannes Chrysostomus Wolfgangus Theophilus. Wolfelin isä oli tunnettu muusikko ja soitti viulua arkkipiispan orkesterissa. Myöhemmin isä Leopold toimi tuon orkesterin kapellimestarina ja hovisäveltäjänä.

Isä opetti Wolfelin sisarta Nannerlia päivittäin soittamaan cembaloa. Wolfi kuunteli lattialla isänsä ja sisarensa soittamaa musiikkia ja vertaili kuulemaansa maton eri väreihin. Kolmivuotiaana hän istui jo klaveerin ääressä tapailemassa sointuja ja hänen kirkas äänensä kaikui aina iloisena. Kun Wolfi oli neljän vuoden ikäinen, isä alkoi opettaa hänelle klaveerinsoiton alkeita ja puoleksi leikillään säveltämistäkin.

Salzburgilainen hovitrumpetisti Andreas Schachtner kertoo Nannerlille:” Kerran lähdin herra isänne kanssa jumalanpalveluksen jälkeen hänen luokseen, ja löysimme nelivuotiaan Wolfgangerin askaroimasta sulkakynä kädessä.

ISÄ: Mitä sinä teet?

WOLFGANG: Pianokonserttoa, ensimmäinen osa on melkein valmis.

ISÄ: Katsotaanpas.

WOLFGANG: On vielä kesken.

ISÄ: Katsotaan, se on varmasti hieno.

Isä otti nuotit häneltä ja näytti tuhruisia nuotteja, jotka oli enimmäkseen kirjoitettu levinneiden mustetahrojen sekaan. (Pikku Wolfgangeri kasti sulkakynän osaamattomuuttaan aivan mustepullon pohjaan, ja siksi siitä valui mustetahra heti kun se kosketti paperia, mutta hän jatkoi päättäväisesti, pyyhki tahran kämmenellä pois ja jatkoi kirjoittamista.) Ensin nauroimme tuolle näennäiselle tuherrukselle, mutta sitten isänne

kiinnitti huomionsa pääasiaan, nuotteihin, sävellykseen, hän katsoi pitkään liikuttamatta nuottilehteä, lopulta kaksi kyyneltä valui hänen silmistään, kaksi riemun ja ihastuksen kyyneltä. Katsokaa, herra Schachtner, hän sanoi, miten kaikki on kirjoitettu oikein ja sääntöjen mukaan, mutta ei siitä ole mitään apua, koska tämä on niin tavattoman vaikea, ettei kukaan ihminen pystyisi tätä soittamaan.”

Wolfl oppi tehtävänsä niin helposti, että hän jo kuusivuotiaana sävelsi menuettoja, sonaatteja ja vieläpä konsertonkin.

Wolfelilla oli herkkä korva. Hän saattoi erottaa, milloin eräs hänen isänsä ystäväistä oli virittänyt viulunsa liian matalaksi. Musiikki oli hänelle yhtä luonnollista kuin muille hengittäminen.

MATKAT IHMELAPSENA

Havaittuaan molempien lastensa harvinaiset taipumukset, Leopold-isä päätti näyttää lapsiaan koko Euroopalle. Niinpä laaja konserttikiertue johdatti Wolfelin Euroopan huomattavimpiin konserttisaleihin ja kuninkaallisiin hoveihin. Matkusteltiin Münchenin kautta Wieniin, sieltä Etelä-Saksan halki Pariisiin, edelleen Lontooseen, josta palattiin kotiin Alankomaiden, Saksan ja Sveitsin tietä. Matka kesti neljä vuotta.

Frankfurtissa Wolfl piti ihmeellisen konsertin. Paikallinen sanomalehti kirjoittaa: ”Hän soittaa viulukonserton ja säestää pianolla sinfonioita, koskettimien ollessa vaatteella peitetyt, yhtä helposti kuin jos hän näkisi ne edessään; hän mainitsee nimeltä kaikki sävelet, jotka hänelle soitetaan yksin tai sointuina, pianolla tai millä muulla soittimella tahansa, kuten esimerkiksi kelloilla tai laseilla. Lopuksi hän improvisoi klaveerilla ja uruilla niin kauan kuin halutaan ja missä sävellajissa tahansa.”

Seitsemänvuotiaana Wolfelin ensimmäiset sävellykset julkaistiin Pariisissa. Ne olivat viulusonaatteja. Tästä vuodesta 1763 voidaankin hänen varsinaisen säveltäjän toimintansa katsoa alkaneen. Lontoossa Wolfl valloitti Johann Christian Bachin sydämen, hän esiintyi useita kertoja Vauxhall Gardensissa ja herätti suurta ihmetystä ja

hämmästyttä yleisössä. Salzburgiin Wolfelin perhe palasi kolme vuotta myöhemmin. 10-vuotiaana Wolfl sävelsi ensimmäisen oopperansa *La finta semplice*, joka oli tilausteos.

Wolfelin ollessa 12-vuotias perhe matkusti Italiaan ensimmäisen kerran. Roomassa Wolfelin musiikkinerous näyttäytyi kerrassaan ilmiömäisellä tavalla. Wolfl oli Roomassa Vatikaanissa piinaviikon aikana kuuntelemassa Allegrin säveltämää kuuluisaa Miserere-kuoroteosta. Tuota teosta ei saanut muualla eikä muulloin esittää. Tästä oli paavin määräys. Teoksen ainoaa kappaletta säilytettiin visusti Vatikaanissa lukkojen takana.

”Kaikki jäljentämisyritykset oli pannaan julistamisen uhalla kielletty!”

Mutta Wolfl, kuultuaan sävellyksen vain yhden ainoan kerran, palasi kotiin ja kirjoitti sen kokonaisuudessaan nuottipaperille. Paavi sai vihiä tästä ja kutsui Wolfelin luokseen. Sen sijaan, että paavi olisi julistanut Wolfelin pannaan, hän olikin hukuttaa hänet ylistyksiin ja antoi hänelle kauniita lahjoja. Muutamia kuukausia myöhemmin Wolfl sai paavilta Kultaisen kannuksen kunniaristin.

KUVA MOZARTISTA

Mozart oli lyhyt ja hoikka. Vaikka hänen päänsä oli vartaloonsa verrattuna hieman liian suuri, hänen sopusuhtaiset piirteensä tekivät hänet hyvin miellyttävän näköiseksi. Hänen tukkansa, josta hän oli ylpeä, oli hyvin tuuhea ja runsas. Hänen ilmeensä oli naisellisen lempeä ja hänen silmänsä puhuvan ilmeikkäät. Mozart oli pikkuseikkoja myöten aina hyvin pukeutunut. Hän esiintyi usein pitseissä ja jalokivissä ja käytökseltään viehättävänä hän teki miellyttävän vaikutuksen kaikkiin, joiden kanssa joutui tekemisiin. Vaikka hän oli luonteeltaan sulkeutunut, hän rakasti hauskaa seuraa. Lisäksi hän rakasti tanssia.

IHMELAPSI KASVAA AIKUISEKSI

Wolfl, joka nyt 21-vuotiaana tunnettiin paremmin nimellä Wolfgang Amadeus Mozart, ei ollut enää mikään ihmelapsi. Hän oli tullut miehen ikään. Aiemmin musiikkimaailma oli tuhlannut ihailuaan pienelle nykerönenäiselle pojalle, joka osasi suorittaa ihmeellisiä musiikillisia taiturinäytteitä. Nyt aikuisenä miehenä hän oli menettänyt vetovoimansa. Mozart yritti saada vakituisen aseman hovissa, mutta hänen pyyntönsä kaikuivat kuuroille korville. Nämä pettymykset eivät kuitenkaan masentaneet Mozartin valoisaa mieltä

Mozartin ensimmäinen rakkauden kohde oli hänen serkkunsa Basle. Myöhemmin Basle kuitenkin unohtui, kun Mozart asuessaan Mannheimissa eräässä muusikkoperheessä, liehitteli ensin Rosaa, perheen tytärtä, ja sitten myöhemmin Aloysia Weber-nimistä laulajatarta. Mozart ajatteli vakavasti avioliittoa Aloysian kanssa, mutta isä-Leopoldin kirjeet saivat hänet uskomaan, että naimisiinmeno oli viisaampi siirtää siksi, kunnes Mozart oli hankkinut itselleen toivomansa aseman hovissa.

PETTYMYKSIÄ

Täynnä suunnitelmia Mozart lähti Pariisiin, jossa kohtasi sielläkin pettymyksiä. Ensimmäinen näistä oli äidin kuolema. Mozart menetti parhaan tukijansa ja auttajansa. Lisäksi Pariisissa hän törmäsi henkilöihin, jotka olivat kateellisia hänen ilmiömäisen lahjakkuutensa takia. Mozart sai ainoastaan pieniä sävellystilauksia eikä hän voinut tulla noilla pienillä tuloilla toimeen. Hän päätti palata Mannheimiin ja mennä naimisiin rakastamansa Aloysian kanssa. Suureksi hämmästyksensä ja nöyryytyksensä Mozart havaitsi kuitenkin pian, että Aloysia oli unohtanut hänet niin täydellisesti, ettei enää edes tuntenut häntä. Unelma toisensa jälkeen särkyi ja pettymyksiä tulvi tulvimalla. Hän palasi Salzburgiin, kaupunkiin, jota hän inhosi yhä enemmän ja sävelsi mollisävyisiä teoksia.

AVIOLIITTO

1780 Mozart säveltää ensimmäisen vakavan oopperansa ja hän pääsee pois Salzburgista. Mozart katkaisee kaikki suhteensa työnantajaansa Salzburgin arkkipiispaan ja asettuu vakituisesti Wieniin. Wienissä hän tapaa Aloysian sisaren Konstanzen ja menee hänen kanssaan naimisiin. Rakastunut Mozart säveltää keisari Josef II:lle laulunäytelmän Ryöstö Seraljista, jonka päähenkilö on sopraano nimeltään Konstanze. Avioliitto innostaa Mozartia säveltämään lisää oopperoita ja seuraavasta nimeltä Figaron häät tuleekin suuri menestys. Näyttelijät ja soittajat ovat innoissaan. Huumaantuneina riemusta he huusivat yhä uudestaan ja uudestaan: ”Bravo, mestari! Kauan eläköön suuri Mozart!

MENESTYSTÄ JA SURUA

Kaiken tämän keskellä Mozartien elämässä on ollut raskaita vastoinkäymisiä. Hänen pieni poikansa Raimund kuoli vain kolmen kuukauden ikäisenä. Mozart vaipui lohduttoman surun valtaan ja eli hyvin niukoissa oloissa. Konstanze-vaimokin sairastui luultavasti liian niukan ravinnon vuoksi. Mozart kirjoitti sääliä herättäviä kirjeitä kustantajilleen, ystävilleen ja tuttavilleen pyytäen heiltä pieniä lainoja helpottaakseen rahavaikeuksiaan. Wolf ja Konstanze saivat kaiken kaikkiaan kuusi lasta, joista neljä kuoli hyvin nuorena. Näiden koettelemusten keskelläkin Mozartin kynästä kirposi unohtumattomia mestariteoksia. oopperat Don Giovanni ja Taikahuilu jatkoivat Mozartin unohtumattomien mestariteoksien linjaa. Oopperoiden lisäksi Mozart sävelsi sinfonioita, jousikvartettoja ja monia konserttoja soolosoittimille.

KUOLEMA KOLKUTTAA OVELLE

Viimeisen teoksensa Mozart sävelsi salaperäisissä olosuhteissa. Vuonna 1791 Mozartien ovelle kolkutti eräs naamioitu, harmaisiin pukeutunut muukalainen. Tuo muukalainen pyysi häntä säveltämään requiemin, sielunmessun. Muukalainen oli rikas, musiikkia omalla tavallaan harrastava aatelismies, joka usein tilasi suurilta säveltäjiltä teoksia. Nämä hän myöhemmin julkaisi omalla nimellään. Tavatessaan muukalaisen Mozart oli

vakavasti sairaana. Hän kuvitteli, että tämä muukalainen oli toisesta maailmasta lähetetty sanansaattaja, jonka tehtäväksi oli annettu ilmoittaa, että Mozartin oli nyt aika säveltää oma sielunmessunsa. Tuo muukalainen kummitteli Mozartin kuumehoueisissa ajatuksissa, hän sävelsi messuaan kiireisesti, kieltäytyi unesta ja ruuasta saadakseen teoksensa valmiiksi ennen kuin olisi liian myöhäistä. ”Tunnen, että hetkeni on koittanut. Se on juuri nyt. Olen jo kuoleman maassa. Päätän hautauslauluni. En saa jättää sitä kesken!”, Mozart kirjoitti eräälle ystävälleen. Mozart löydettiin kirjoituspöytänsä äärestä tajuttomana ja kannettiin vuoteeseen. Paikalle kutsuttu lääkäri ilmoitti Mozartin viimeisten päivien olevan pian käsillä. Mozart pyysi oppilastaan Süßmayeria saapumaan ja antoi hänelle tarkat ohjeet, kuinka requiem oli sävellettävä valmiiksi. Joulukuun viidentenä 1791 hän sanoi jäähyväiset perheelleen ja hetken kuluttua hän oli kuollut. Mozartin ruumis siunattiin eräässä Tapanin-kirkon kappelissa ja haudattiin köyhien joukkohautaan. Konstanze-vaimo tiedusteli myöhemmin miehensä hautapaikkaa, sillä naiset eivät tuohon aikaan saaneet osallistua hautajaisiin, mutta sitä ei enää löytynyt.

LIITE 5

**MOZART-DRAAMAPROSESSISSA KÄYTETTYJEN ÄÄNITTEIDEN
LUETTELO**

Bach, Johann Sebastian. *Orkesterisarja h-molli BWV 1067: Menuetti - The English Concert*, joht. Trevor Pinnock (DG 427 112)

Enya. *Watermark. Paint the Sky with Stars. The Best of Enya* tai jotain muuta rauhoittavaa musiikkia nuorten maailmasta.

Mozart, Wolfgang Amadeus. *Don Giovanni.*

Mozart, Wolfgang Amadeus. *Entführung aus dem Serail.*

Mozart, Wolfgang Amadeus. *Pianosonaatti nro 11. Marcia alla turca.* es. Jenö Jando. (Naxos 8.550647)

Mozart, Wolfgang Amadeus. *Twelve Variations in C major on "Ah, vous dirai-je, Maman" K 265 (300e)*, es. Ronald Brautigam, fortepiano. (Globe 5087)

Mozart, Wolfgang Amadeus. *Sinfonia nro 40, KV 550: 1.osa.*

Mozart, Wolfgang Amadeus. *Requiem.*

Mozart, Wolfgang Amadeus. *Die Zauberflöte. Aria des Königin der Nachts "Der hölle Rache"*, es. Opernhaus Zürich. Teldec 242716-2.

Nightwish. 2002. *Bless The Child. Century Child.* Helsinki: Spinefarm Records. Ranka Publishing. (spi149sp-0184592) tai jotain muuta aktiivista musiikkia nuorten maailmasta.