

# **MUUTAKIN KUIN MUSIIKKITEATTERIA**

## **Musiikkikasvatuksen oppisisältöjä draamakasvatusta hyödyntäen**

Katriina Vesalainen  
Kandidaatintutkielma  
Musiikkikasvatus  
Kevät 2015  
Jyväskylän yliopisto

## JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

<b>Tiedekunta – Faculty</b> Humanistinen tiedekunta	<b>Laitos – Department</b> Musiikin laitos
<b>Tekijä – Author</b> Katriina Vesalainen	
<b>Työn nimi – Title</b> Muutakin kuin musiikkiteatteria - musiikkikasvatuksen oppisisältöjä draamakasvatusta hyödyntäen	
<b>Oppiaine – Subject</b> Musiikkikasvatus	<b>Työn laji – Level</b> Kandidaatintutkielma
<b>Aika – Month and year</b> Kevätlukukausi 2015	<b>Sivumäärä – Number of pages</b> 32
<b>Tiivistelmä – Abstract</b>  <p>Käsittelen kandidaatintutkielmassani musiikkikasvatuksen oppisisältöjä draamakasvatuksen näkökulmasta. Teen katsauksen draama- ja musiikkikasvatuksen keskeisiin teorioihin ja pohdin niiden yhtymäkohtia sekä mahdollisia käytännön sovelluksia yläkoulussa.</p> <p>Avaan draamakasvatuksen keskeisiä käsitteitä, ideologiaa ja potentiaalia oppimisen mahdollistajana. Musiikkikasvatuksen osalta nojaudun uuteen, vuoden 2014 perusopetuksen opetussuunnitelmaan. Opetussuunnitelmassa huomioni keskittyy niihin tavoitteisiin, jotka voidaan erityisen hyvin saavuttaa draamakasvatusta hyödyntäen niin laaja-alaisen kuin oppiainekohtaisten osaamistavoitteiden osalta. Tavoitteeni on löytää ja luoda perusteltuja draamakasvatuksen työtapoja käytettäväksi musiikintunneilla ja siten tukea myös omaa ammatillista kasvuani kahden aineen opettajana. Neljännessä luvussa esittelen joitakin mahdollisia käytännön sovelluksia siitä, mitä draamatoimintaa yläkoulun musiikintunnilla voi tehdä.</p> <p>Draaman maailma tarjoaa oppilaille fiktiivisen luonteensa ansiosta mahdollisuuden kokea ja harjoitella sellaisia asioita, joita todellinen minä ei voi arkielämässä tehdä. Erilaiset roolit antavat oppilaille mahdollisuuden tutkia ilmiötä monista näkökulmista, ja samalla ne antavat turvaa harjoitella ja kokeilla asioita ilman, että omaan itseensä kohdistuu paineita. Opettajalle roolit tarjoavat oivan mahdollisuuden muun muassa eriyttämiseen. Draamakasvatustoiminta aloitetaan aina draamasopimuksen tekemisellä, mikä niin ikään lisää luokan turvallista ilmapiiriä.</p> <p>Jatkotutkimuksen kannalta seuraava askel olisi viedä draamaharjoituksia musiikintunneille, kokeilla niitä käytännössä ja tutkia oppilaiden ja opettajien kokemuksia harjoitusten käytöstä. Kiinnostavia kysymyksiä ovat muun muassa oppimistulosten tarkastelu sekä oppilaiden kokemukset oppimistilanteen mukavuudesta/epämukavuudesta ja oppimisen helppoudesta/vaikeudesta.</p>	
<b>Asiasanat – Keywords</b> musiikkikasvatus, draamakasvatus, draamapedagogiikka, ilmaisukasvatus	
<b>Säilytyspaikka – Depository</b> JYX-tietokanta	
<b>Muita tietoja – Additional information</b>	

*”Taidekasvatus ei ole ainoastaan esteettistä kasvatusta,  
vaan sen tärkein anti kasvatukselle on  
uusien näköalojen ja vaihtoehtojen tarjoaminen  
ymmärrykselle,  
ajattelulle, tunteille ja arvoille.”*

*(HEIKKINEN 2004, 7.)*

## SISÄLTÖ

<b>1</b>	<b>JOHDANTO</b> .....	<b>3</b>
<b>2</b>	<b>DRAAMAKASVATUS</b> .....	<b>5</b>
2.1	Oppiaineen perusta.....	5
2.1	Keskeisiä käsitteitä.....	6
2.2	Genreajattelu .....	8
2.3	Draaman potentiaali opetuksessa .....	10
2.4	Draaman kautta oppiminen .....	11
2.5	Draamakasvatus perusopetuksessa .....	12
<b>3</b>	<b>OPETUSSUUNNITELMAN PERUSTEET</b> .....	<b>14</b>
3.1	Opetussuunnitelman perusteet vuosiluokille 7–9.....	15
3.2	Draamakasvatukselliset työtavat musiikinopetuksessa .....	17
<b>4</b>	<b>SOVELLUKSIA KÄYTÄNTÖÖN</b> .....	<b>22</b>
4.1	Nelin metodi, Karkulahden opetuskokeilu ja musiikkiliikunta .....	22
4.2	Esimerkkiharjoituksia musiikintunnilla käytettäväksi .....	23
4.2.1	Patsasharjoitus .....	23
4.2.2	Draamatarina rondomuodon opettelun tukena .....	24
4.2.3	Nipa ja Napa – roolit improvisoinnin opettelun apuna .....	25
4.2.4	Prosessidraama suvaitsevaisuudesta erilaisia musiikkikulttuureita kohtaan.....	25
4.2.5	Roolissa toimiminen.....	26
<b>5</b>	<b>POHDINTA</b> .....	<b>28</b>
	<b>LÄHTEET</b> .....	<b>31</b>



## 1 JOHDANTO

Kun aloin opiskella musiikkikasvatusta, olin nuoren ja naiivin opettajaopiskelijan tavoin varma, että taideluonteensa ansiosta musiikkikasvatus pelastaa koko maailman. Ottaessani sivuaineekseni draamakasvatuksen jouduin sen epämukavan tunteen äärelle, ettei musiikki yksin mahdollistakaan kaikkea, vaan maailma saattaa sittenkin pelastua draamakasvatuksen ansiosta. Maailmanpelastamistavoitteeni liittyvät siihen, että voisin antaa oppilaille valmiuksia ymmärtää, ajatella, tuntea, ilmaista ja löytää itseään. Taideaineiden hyvät vaikutukset ovat tiedossa, mutta yhtäkkiä koin joutuneeni valintatilanteen eteen: Lataanko uskoni musiikin vai draaman voimaan? Erona perinteiseen, edelleen usein melko opettajajohtoiseen musiikinopetukseen draamakasvatuksen toimintatavat ovat jo lähtökohtaisesti elämyksellistä ja yhteistoiminnallisia. Opetussuunnitelman rajoissa voin kahden taideaineen opettajana kulkea tavoitteitani kohti kahta erilaista polkua pitkin. Oma tavoitteeni on kuitenkin yhdistää nämä kaksi polkua sellaiseksi tieksi, jota jokaisen oppilaan olisi mahdollisimman hyvä kulkea. Näin tutkielmani aihe nousee oman ammatillisen identiteettini rakentumiseen liittyvistä kipukohtista ja pohdinnoista, miten taideaineet voisivat entistä paremmin tukea toisiaan.

Etsiessäni ja lukiessani draamakasvatusta ja musiikkikasvatusta yhdistävää kirjallisuutta huomasin harmikseni, että näiden kahden taiteenalan yhdistäminen näyttäytyy muutamia poikkeuksia lukuun ottamatta lähes yksinomaan musiikkiteatteriesitysten tekemisenä. Draamakasvatus on kuitenkin paljon enemmän kuin pelkkää näyttelemistä ja teatteriesityksiä – samoin kuin musiikkikasvatus on paljon enemmän kuin pelkkää laulujen esittämistä. Musiikkiteatteriprojektit ovat mainioita projekteja toteutettaviksi kouluissa ja usein ne antava oppilaille paljon positiivisia kokemuksia. Koulunäytelmillä onkin Suomessa pitkä ja hyvä perinne, mutta haluan alleviivata, että draamakasvatuksella on musiikinopetukselle myös muuta annettavaa. Sen kautta voi opettaa monenlaisia sisältöjä niin erilaisista aihekokonaisuuksista kuin draamasta ja teatteristakin sekä – mikä tärkeintä – yksilöstä itsestään.

Monissa maissa on käytössä erillisten musiikki-, käsityö- tai kuvataidetuntien sijasta yleiset taidetunnit, jotka yhdistävät kaikkia taiteita. En itsekään pidä arvokkaana erottaa taiteita vahvasti omiin lokeroihinsa, mutta opettajan ammattia on harjoitettava yhteisten,

valtakunnallisten opetussuunnitelmien mukaisesti, ja tällä hetkellä taideaineet jaotellaan niissä omina oppiaineinaan, eikä draamakasvatuksen opetusta velvoiteta antamaan lainkaan. Draamakasvatuksellisten työmenetelmien yhdistäminen musiikin oppisisältöjen opettamiseen on kuitenkin yksi askel lähemmäs kokonaisvaltaista taideopetusta, ja tarjoaa oppilaalle mahdollisuuksia monipuolisiin taidekokemuksiin. Aihe on ajankohtainen myös siksi, että viime vuosina on keskusteltu paljon draamakasvatuksen ottamisesta peruskoulun opetussuunnitelmaan, mutta vieläköän sitä ei ole hyväksytty omaksi oppiaineekseen kaikille pakollisten kurssien joukkoon, vaikka sen hyödyt opetusmenetelmänä tunnustetaankin.

Tässä tutkielmassa tarkastelen musiikki- ja draamakasvatuksen yhtymäkohtia peruskoulun yläluokilla (vuosiluokat 7–9). Lähestyn aihetta draamakasvatuksen teorioiden ja musiikin opetussuunnitelman näkökulmasta, ja esittelen konkreettisia työtapoja musiikintunneilla käytettäväksi.

## 2 DRAAMAKASVATUS

Draamakasvatusta on tutkittu monesta näkökulmasta ja eri maissa käsitykset draamasta, kasvatuksesta ja niiden yhdistämisestä vaihtelevat. Kandidaatintutkielmani puitteissa keskityn siihen teoreettiseen viitekehykseen, joka tällä hetkellä ohjaa vahvimmin omaa toimintaani tulevana draamakasvattajana. Keskeisimpinä lähteinäni ovat draamakasvatuksesta väitelleen kasvatustieteen tohtori Hannu Heikkisen ajatukset.

### 2.1 Oppiaineen perusta

Draamakasvatus on oppiaine, jossa käytetään draaman ja teatterin keinoja opetus- ja kasvatustyössä. Draaman oppimiskäsitys pohjautuu kokemukselliseen oppimiseen ja pragmatismiin, jonka kokemuksellinen näkökulma testauttaa teorian ja ajatukset käytännössä. Näin ollen olennaisessa osassa on aktiivinen toiminta, joka pohjautuu paljolti improvisaatioon ja hetkessä elämiseen. Vaikka toiminnan osuus korostuu, käytännöllisen ja älyllisen toiminnan välille pyritään jatkuvasti löytämään tasapainoa. Pelkkä kokemus ei vielä saa aikaan oppimista, vaan kokemuksesta on jollain tavalla analysoitava. Draamakasvatuksen yhteydessä mainitaan usein myös konstruktivistinen oppimiskäsitys. Heikkisen (2005) määritelmän mukaan kyse on siitä, että osallistuja luo oman merkityksensä testaamalla asettamiaan hypoteeseja. Draamakasvatuksen idea on siis pyrkiä luomaan oppimismahdollisuuksia kokemuksen kautta: oppiminen tapahtuu, kun konkreettisten kokemusten kautta ja toimintaa refleктоimalla edetään kohti teoreettista ymmärtämistä ja parempia toimintamalleja. (Heikkinen 2004, 126–8, 131–132, 139; Heikkinen 2005, 37.)

Kaikkia konstruktivistisia suuntauksia yhdistää se näkemys, ettei tieto voi olla koskaan tietäjästä riippumatonta ja objektiivista, vaan se on aina yksilön tai yhteisön itsensä rakentamaa. Näin ollen oppiminen ei ole passiivista tiedon vastaanottamista, vaan oppijan aktiivista kognitiivista toimintaa aikaisemman tietonsa ja kokemustensa perusteella. Tällöin opettajan roolissa korostuu oppimisprosessia tukevien oppimistilanteiden luominen. (Tynjälä 1999, 37–39, 60–68.)

Draamakasvatuksen kentällä oppiminen on yhteistoiminnallista – se on tavoitteellista,

vastuullista ja kurinalaista yhteistyötä. Oppimiselle ominainen sosiaalisuus ja kokemuksellisuus nähdään aktiivisena ja luovana prosessina. (Heikkinen 2004, 126–8, 131–132, 139.) Østern (2003) määrittelee taiteellisen oppimisprosessin hermeneuttisena oppimiskehänä, josta voidaan erottaa seuraavat vaiheet: 1) *välittömät aistikokemukset* 2) *yksilöllinen ja interaktiivinen reflektio* (esteettinen ja eettinen arviointi) ja 3) *taiteellis-esteettinen käsitteellistäminen* (prosessiin osallistuvat taiteelliset, mentaaliset ja materiaaliset välineet, joista muodostuu uusiin aistikokemuksiin johtava taiteellinen toiminta). Nykyään draamaa pidetään sekä taideaineena että opetusmenetelmänä, josta Østern (2001, 43–44) toteaa seuraavasti: ”Draaman konventioita käytetään muiden aineiden opetuksessa; mutta tärkeää on, että taideaineen säännöt ja tieto säilyvät.”

## 2.1 Keskeisiä käsitteitä

Hannu Heikkinen (2004) määrittelee draamakasvatuksen käsitteitä opettajille suunnatussa perusteoksessa *Vakava leikillisyyys – draamakasvatuksen perusteita opettajille*. Tässä alaluvussa esittelen draamakasvatuksen keskeisiä käsitteitä kyseiseen teokseen nojaten.

*Draamasopimus* tehdään opettajan johdolla ohjaamaan sekä opettajan ja oppilaiden välistä että oppilaiden keskinäistä toimintaa. Se voi olla lyhytaikainen tai esimerkiksi opintokokonaisuuden tai lukuvuoden ajan kestävä. Draamakasvatuksen hengen mukaisesti draamasopimus osoittaa opettajan ja oppilaan välisen toveruuden. Lisäksi se määrittelee jokaisen osallistujan sitoutumisen prosessiin. Draamasopimus poistaa draaman salaperäisyyttä oppimisprosessina ja taiteen muotona. (Heikkinen 2004, 90–96.)

Suuremmissa projektissa ja draaman kanssa tutuksi tulleen ryhmän kanssa voidaan tehdä draamasopimus avoimesti draaman käsitteillä. Draamakasvatuksen näkökulmasta on keskeistä, että tavoitteet ja toimintatavat ovat tutut sekä oppilaille että opettajalle. On tärkeää tietää, ollaanko ryhmän kanssa esimerkiksi valmistelemassa esitystä, vai onko toiminnan tavoite henkilökohtainen kasvu. Joskus käytetään myös termiä *draamapedagoginen sopimus* kuvaamaan sitä vastuuta, joka opettajalla on toimintatapojen perusteltavuudesta ja tavoitteista. Draamasopimus rajaa ja suuntaa toimintaa. Samalla turvalliset rajat luovat vapauksia kokeilla ja heittäytyä, sillä draamasopimus sisältää aina *roolisuojan*. Roolisuoja tarkoittaa sitä, että kun fiktiosta astutaan ulos, roolihahmon tekoja ei arvioida todellisen minän kautta. Toinen tärkeä osa sopimusta on sopimus draaman keskeyttämisestä, sillä keskeytykset ovat olennainen osa

oppimistavoitteista draamatoimintaa. Myös kaikki niin sanotut ”reilun pelin säännöt”, kuten ajoissa paikalle saapuminen ja hyvät käytöstavat voivat sisältyä draamasopimukseen. Sopimus voi olla suullinen tai kirjallinen ja sen voimaan saattamiseen voidaan liittää ryhmän valitsema rituaali. (Heikkinen 2004, 90–96.)

Draamasopimus voi olla muodoltaan minkäläinen tahansa, ja musiikin tunnilla se voi olla hyvin esimerkiksi räppi tai laulu. Aina ei kuitenkaan kannata tehdä draamasopimuksesta suurta numeroa tai edes käyttää kyseistä termiä, vaan pitää vain opettajana huolta siitä, että ennen prosessin alkua yhteiset pelisäännöt tehdään selviksi. Voidaan esimerkiksi sopia, että tässä työskentelytavassa kuunnellaan ja kunnioitetaan toista, ja että kaikilta toivotaan sitoutumista, jotta työtavasta tulisi kaikille yhteinen kokemus.

*Esteettinen kahdentuminen* tarkoittaa sitä, että fiktio ja todellisuus ovat olemassa samanaikaisesti ja elävässä suhteessa keskenään. Esteettiseen kahdentumiseen liittyy tietoisuus siitä, ettei roolihahmo ole minä itsenäni, vaikka se olenkin kehollisesti minä, eivätkä fiktion aika ja todellisuus ole sitä todellisuutta, jossa elämme, kun astumme fiktiosta pois. Siinä liikutaan kahden todellisuuden välillä yhtä aikaa. (Heikkinen 2004, 102–104.) Näin draaman maailmassa on mahdollista liikkua kätevästi esimerkiksi eri aikakausille, eri yhteiskuntaluokkiin, eri maihin tai jopa eri planeetoille ja niin edelleen, ja katsella maailmaa ja sen ilmiöitä vaikkapa säveltäjän, etnisen ryhmän edustajan, musiikintutkijan tai runonlaulajan näkökulmasta.

Draamakasvatuksessa esteettinen kahdentuminen on tärkeä ominaisuus, joka mahdollistaa oppimisen, sillä rooli ja fiktio luodaan yhdessä ryhmän ja sen yksilöiden omista lähtökohdista, ja ryhmä voi kehittää ja muuttaa niitä tutkiakseen itselleen merkityksellisiä asioita. Fiktion maailmassa voidaan leikitellä ja kokeilla asioita, jotka eivät ole muuten mahdollisia. Vaikka draamaopettaja tarjoaakin opittavaksi yhteiskunnassa tärkeitä tietoja ja taitoja, hänen on oltava avoin myös sellaiseen oppimiseen, mitä ryhmä pitää tärkeänä. Empatian ja etäisyyden taitojen harjoittelu toisen rooliin astumisen ja siitä taas poistumisen kautta opettavat myös yleistä elämänhallintaa. (Heikkinen 2004, 105, 115.) Omista lähtökohdista kumpuaminen on olennainen osa draamakasvatuksen konstruktivistista luonnetta. Jälleen täytyy kuitenkin muistaa, ettei roolin ottaminen tai rooliin siirtyminen ole kaikille oppilaille tuttua ja luontevaa. Siksi varsinkaan alussa ei kannata välttämättä edes puhua roolista, vaan vaikkapa eläytymisestä, sillä sana rooli antaa monelle virheellisen kuvan, että nyt täytyy näytellä ja esiintyä, mitä taas kaikki eivät koe miellyttävänä.

Draamakasvatuksen lähtökohta ja toiminnan edellytys on todellisessa ja draaman maailmoissa liikkuminen, *vakava leikillisuus*. Draaman maailma uskotaan hetkellisesti todeksi yhteisellä sopimuksella, mutta samaan aikaan kaikilla on tietoisuus siitä, että leikimme. Jotta esteettinen kahdentuminen voi tapahtua, draaman leikissä on oltava mukana tosissaan, mikä tarkoittaa ennen kaikkea läsnäoloa, ”tässä ja nyt -energiaa”. Vakava leikillisuus tarkoittaa sitä, että leikissä voi olla mukana vapautuneesti, mutta tietoisesti, ja kokeilla erilaisia mahdollisuuksien tiloja. (Heikkinen 2004, 76–66.) Musiikillisten taitojen opettelu näkökulmasta on huomionarvoista, että samaa ”tässä ja nyt -energiaa” ja heittäytymistä tarvitaan myös musiikissa.

*Keskeneräisyyden estetiikka* on oleellinen osa draamakasvatuksen prosesseihin perustuvaa luonnetta. Draaman fiktiivisessä rakenteessa on aina aukkoja, joita prosessin edetessä täytetään. Kokonaisprosessin etenemistä tai kehittymistä ei voida ennustaa, vaan prosessin aikana tehtävät valinnat vievät eteenpäin uusiin fiktiivisiin kohtaamisiin ja tilanteisiin. (Heikkinen 2004, 122.) Jos lopputulos olisi täysin ennalta suunniteltu ja määrätty, osallistujien henkilökohtaiselle fiktion ja roolin rakentamiselle ei olisi sijaa.

Juuri keskeneräisyyden estetiikasta kumpuaa se voima, joka saa osallistujat kokemaan onnistumisia ja hyväksyntää - ryhmän näköinen prosessi on valmis ja onnistunut juuri siksi, että lopulta siitä tuli ryhmän ja sen hetken näköinen, jolloin se tehtiin. Seuraavalla kerralla se olisi jälleen erilainen, mutta edelleen prosessina hyvä ja kokemuksen arvoinen. Jälleen näen myös selkeän yhtymäkohdan musiikillisen heittäytymisen kanssa esimerkiksi kappaletta soittaessa tai musiikkiliikunnassa. Alkaessaan soittaa ei voi vielä täysin tietää, millaisen soitannollisen tai liikunnallisen tulkinnan tekee – on annettava musiikin viedä.

## 2.2 Genreajattelu

Erilaiset draaman genret ovat vahvasti mukana oppimisen ja kasvun prosessissa. Draamakasvatuksen genret voidaan jakaa karkeasti kolmeen osaan niiden praktisten perusteiden mukaan: katsojien draamaan, osallistujien draamaan ja soveltavaan draamaan. Genreihin jaottelu auttaa kokijaa löytämään merkityksiä, luo odotuksia ja antaa neuvoja, kuinka suhtautua kuhunkin käsiteltävään tilanteeseen. (Heikkinen 2004, 31–33.) Genret auttavat osaltaan myös hahmottamaan draamakasvatuksen kenttää niin draamaopettajakoulutuksen kuin draaman tutkimuksen tarpeisiin sekä kehittämään

draamaopettajien ammatti-identiteettiä, aiheeseen liittyvää ammattikieltä sekä aineen sisältöä. Jaotteluja voidaan tehdä erilaisin tavoin, mutta jossain määrin rajat ovat aina veteen piirrettyjä, sillä draamatoimintaa voi soveltaa monenlaisin eri tavoin ja yhdistelmin. Kaikille genreille on ominaista se, että niissä opitaan taiteessa, eli elämän erilaisia ilmiöitä ja aiheita omaksutaan fiktion luomisen kautta. (Heikkinen 2004, 39; Østern 2000, 21–24.)

*Katsojien draamassa* ryhmä esiintyy ja katsojat ovat mukana leikissä siten, että he uskovat näyttämön todellisuuden todeksi. Katsojien draamasta oppiminen riippuu opettajan ohjauksesta, sillä pelkkä draaman katsominen ei vielä takaa oppimista. (Heikkinen 2004, 33–34.) Jos musiikinopettaja vie oppilaat esimerkiksi oopperaan tai teatteriin, katselemisen jälkeen opettajan on hyvä teettää jonkinlainen tehtävä tai ohjata keskustelua siten, että oppilaat käsittelevät tietoa omakohtaisesti peilaamalla sitä itseensä, tietoonsa tai ympäristöönsä.

*Osallistujien draamassa* ei ole yleisöä, vaan siinä luodaan fiktiivinen maailma, jonka sisällä osallistujat voivat toimia ja työskennellä aktiivisena osana oppimisprosessia (Heikkinen 2004, 34–36). Rusanen (2005, 24) käyttää termiä *osallistava teatteri*, jonka genret voidaan karkeasti luokitella kolmeen tavoitteeseen: kasvatukselliseen, terapeuttiseen ja yhteisölliseen. Osallistujien draamaa edustavat prosessidraama, työpajateatteri ja forum-teatteri. Prosessidraamassa on oleellista opettajan luoma tarina, joka ohjaa työskentelyä. Fiktio, eli tapahtumapaikka, roolihahmot ja toiminta, luodaan yhdessä ryhmän kanssa, mutta ohjaajan antamien rajojen ja puitteiden mukaisesti. Osallistujat ottavat roolin, jota rakennetaan yhdessä, mutta toimintaan sisältyy myös opettaja roolissa -strategia. Prosessidraamassa on tärkeää olla keinoja toimia fiktiossa ja reaali maailmassa vuorotellen. Prosessidraamassa otetaan käsiteltävään ilmiöön etäisyyttä fiktion kautta, minkä jälkeen sitä reflektoidaan erilaisin työmenetelmin. Prosessidraaman tavoitteena on merkityksenanto. (Heikkinen 2004, 34–35.)

Osallistujien draaman osa-alue, työpajateatteri, (TIE, Theatre in Education) on sovellettu nimenomaan koulun tarpeisiin ja sen tarkoituksena on opettaa aiheita, joita muuten on vaikea opettaa. Oleellista on yhteistyö opettajien ja teatteriryhmän kanssa, näytelmän katsominen ja työpajatyöskentely esityksen pohjalta sekä jälkitehtävät, eli yhteistyö koulun kanssa (Heikkinen 2004, 35–36). Forum-teatteria kutsutaan toisella nimellä *sorrettujen teatteri*, ja siinä on toiminnan ideana on sellaisten tilanteiden luominen, joiden kautta peilataan erilaisia

sortotilanteita ja pyritään löytämään tilanteelle uusia ratkaisuja sorretun näkökulmasta. (Heikkinen 2004, 36.)

*Soveltava draama* voi kuulua molempiin luokkiin riippuen draaman työstämistavoista, ja siinä yhdistetään katsojien ja osallistujien draamaa. Soveltava draama voi olla improvisaatioteatteria, joka on myös oma genrensä, vaikka se samalla sisältyy strategiana kaikkiin genreihin. Tarinankerronta on myös metodi monissa genreissä, mutta kuuluu samaan aikaan soveltavaan draamaan. Tarinateatterin lähtökohtana on, että jokaisen elämä on kiinnostava, arvokas ja merkittävä. Lisäksi soveltavan draaman alle kuuluvat performanssi, digitaalinen draama ja draamatekstin kirjoittaminen sekä sosiodraama, jota voidaan käyttää sekä opetuksellisena että terapeuttisena menetelmänä. (Heikkinen 2004, 36–39.)

Juuri osallistujien sekä soveltava draama ovat niitä, jotka avaavat mainioita kasvatuksellisia mahdollisuuksia, sillä niissä voidaan itse kokemalla, kokeilemalla, pohtimalla ja vaikuttamalla harjoitella elämässä tarpeellisia taitoja liittyen esimerkiksi itsetuntemukseen, vuorovaikutukseen sekä tunteiden ilmaisuun ja käsittelyyn.

### **2.3 Draaman potentiaali opetuksessa**

Draamakasvatuksen työtapoihin sisältyvää oppimispotentiaalia perustellaan paljon oppimistilanteen turvallisuudella. Jotta muistissa ja ajattelussa voi tapahtua se prosessi, jota kutsutaan oppimiseksi, oppilaan on voitava kokea itsensä oppimistilanteessa uhattomaksi (Lindh 1998, 73). Eri lähteissä asiaa valotetaan hyvin yhdensuuntaisesti. Draaman maailmassa todellisuuden jännitteet voidaan kohdata ja käsitellä turvallisesti, sillä fiktiivinen maailma sallii sellaiset tunteet ja teot, jotka eivät ole sallittuja ja hyväksytyjä tosielämässä. Sekä yksilöille että ryhmille tarjoutuu mahdollisuus tutkailla ja muotoilla tunteitaan ja niiden seurauksia niin henkilökohtaisten kuin yhteisten asioiden tiimoilta sekä kokeilla esimerkiksi sitä, mitä tapahtuu, jos toimii toisin. (Bowell & Heap 2005, 8–13; Heikkinen 2004, 23–24, 129–140; Rusanen 2005, 27–27.)

Toisaalta tarinallisuuden ja draaman potentiaali opetuksessa perustuu siihen, että ne johdattavat ottamaan kantaa henkilökohtaisesti ja muodostamaan henkilökohtaisen suhteen ilmiöihin. Lisäksi draama tarjoaa ajatuksen monista oikeista ratkaisuista ja vastauksista. Opettaja ei ole henkilö, joka tietää jo valmiiksi, mikä on oikein, ja ristiriitaisuudet voivat



herättää uteliaisuuden tehokkaammin kuin valmiiden tietojen tarjoilu. Prosessimuotoisessa draamassa on oleellista se, miten tietoa rakennetaan ja käytetään, ja pääpaino on osallistujien muutoksessa kokemusten myötä. Sosiaalisena ja vuorovaikutuksellisenä, elämyksellisenä taidemuotona draama mahdollistaa kognitiivisen, emotionaalisen, sosiaalisen ja luovan ajattelukyvyyn kehittymisen. (Bowell & Heap 2005, 8–13.) Kaiken päämääränä on asioiden laajempi ja syvällisempi ymmärrys (Heikkinen 2005, 37). Tämä idea toteuttaa opetussuunnitelman (2014) korostamaa omakohtaista ja laajempiin kokonaisuuksiin sidottua oppimista.

Kolmas näkökulma draaman opetuspotentiaaliin on ihmiselle luonnollinen toiminto, leikki, joka on draamakasvatukselle oleellista. Leikkiin perustuessaan draama on mukavaa, luonnollista ja vahvasti vuorovaikutuksellista, minkä takia se on motivoiva tekijä oppimiselle. Hyvistä oppimistuloksista on paljon empiirisiä todisteita niin aikuisten kuin lastenkin parista erilaisista tilanteista ja yhteisöistä. Parhaimmillaan draamaprosessi voi olla paitsi empiirinen myös voimauttava. (Owens & Barber 2010, 10–11.) Voimaantuminen kumpuaa oppilaan saamista keinoista ymmärtää itseään ja saada kosketuspintoja toisiin ihmisiin (Bowell & Heap 2005, 13.)

#### **2.4 Draaman kautta oppiminen**

Kuten totesin, draamakasvatuksen oppimispotentiaali liittyy vahvasti todellisen minän ja fiktiivisen roolihahmon kohtaamiseen esteettisessä kahdentumisessa. Fiktiivisessä maailmassa eletään ja käydään läpi oman hahmon todellisia tunteita ja ajatuksia, jotka peilautuvat yksilön omiin ajatuksiin. Roolien kautta siis koetaan tunnetiloja ja ymmärretään roolihahmon asenteita, asemaa, tunteita ja motiiveja samalla, kun opitaan draaman estetiikkaa. Oleellista on, että draamakasvatuksessa tutkitaan myös muita rooleja kuin niitä, jotka ovat itselle normaalielämässä tuttuja, ja ajatellaan tilanteita erilaisten henkilöiden kannalta. (Heikkinen 2005, 38; Rusanen 2005, 24–25.) Draamassa tapahtuva itsestä oppiminen on seurausta sille, että työtävät johdattavat ottamaan riskejä, kokeilemaan, esittämään suunnitelmia ja ideoita, kehittämään ongelmanratkaisutaitoja, työskentelemään ilman opettajan ohjausta erilaisissa ryhmissä sekä toimimaan moniulotteisissa, fiktiivisissä maailmoissa. Koska draama on kokonaisvaltaista kokemusten ja elämyksien kautta oppimista, se vaatii osallistujilta aktiivisuutta ja läsnäoloa. Jakaminen ja yhteiset keskustelut ovat tärkeässä osassa

reflektoinnin ja uusien näkökulmien vuoksi. (Heikkinen 2004, 126–128, 131–140; Heikkinen 2005, 39.)

Draamakasvatus on erityisen arvokasta ymmärryksen, tunteiden, ajattelun, arvojen ja ilmaisun opetuksen kannalta. Se vastaa erilaisten roolien kautta kasvatustarpeeseen itsetuntemuksen, eettisen kasvatuksen, elämänhallinnan, tunteiden (uudelleen)oppimisen ja ongelmanratkaisun alueella. Keskiössä ovat itsestä oppiminen ja osallistujien henkilökohtainen kehittyminen. Draaman maailma voi kehittää oppilaan sanattoman ja sanallisen viestinnän taitoja sekä tilanteita, joissa ovat samaan aikaan mukana ajatukset, tunteet ja kehollisuus. Lisäksi se auttaa kehittymään kriittisesti ajattelevaksi yhteiskunnan jäseneksi ja antaa ymmärrystä ja kokemusta liittyen muihin taidemuotoihin ja oppiaineisiin. Sisällöt toiminnalle voivatkin tulla toisista oppiaineista, kirjallisuudesta, näytelmistä, ajankohtaisista yhteiskunnallisista asioista tai kasvatuksen ja oppimisen alueista. Onnistuneen draamakasvatuksen tuloksena draaman taidot kasvavat, taiteellis-esteettinen tulkinta syvenee ja taiteellisessa, luovassa ajattelussa ja mielikuvanmuodostuksessa tapahtuu muutoksia. (Heikkinen 2004, 23–24, 129–142; Heikkinen 2005, 39.)

Sosiaalisena ja elämyksellisenä taidemuotona draama mahdollistaa kognitiivisen, emotionaalisen, sosiaalisen ja luovan ajattelukyvyn kehittymisen (Bowell & Heap 2005, 8–13). Näin ollen draamakasvatuksessa opitaan omasta itsestä ja sosiaalisista taidoista, ja oppimisen kohteena ovat sekä oma henkilökohtainen kehittyminen että yhdessä ja yhteisen päämäärän eteen työskentely (Heikkinen 2005, 39). Draamassa voidaan oppia myös vaihtoehtoisia ratkaisumallia, erilaisia merkityksiä ja seurauksia ja harjoitella elämää ja sen ilmiöitä erilaisissa ympäristöissä (Heikkinen 2004, 23–24, 129–140; Rusanen 2005, 25–26).

## **2.5 Draamakasvatus perusopetuksessa**

Draamakasvatus ei ole mikään uusi ilmiö, vaan teatteri ja kasvatus ovat olleet vuorovaikutuksessa keskenään kautta aikojen, erityisesti kun teatteri oli kytkettynä uskontoon. Tieto- ja oppimiskäsitykset ovat vaikuttaneet siihen, mikä rooli teatterilla on kulloinkin ollut kasvatuksessa. Koulun ja teatterin välinen suhde ei ole koskaan ollut yksinkertainen: Toisaalta on huomattu taidekasvatuksen elämänlaatua parantavat vaikutukset ja toisaalta teatterin vaikutusta on pelätty. (Østern 2001, 43–44.)

Suomalaisessa opetussuunnitelmassa (POPS 2014, 28–29) draamatoiminta ”ja muut taiteelliset ilmaisukeinot” mainitaan työtapana, joka edistää oppilaiden kasvua itsensä tunteviksi, itsetunnoltaan terveiksi ja luoviksi ihmisiksi. Huomattakoon, että muissa Pohjoismaissa draama mainitaan peruskoulun valtakunnallisen opetussuunnitelman perusteissa. Sitä suositellaan integroitavaksi muihin oppiaineisiin, mutta draaman ja teatterin valinnaiskurssit on mainittu, erityisesti vuosiluokkien 7–9 kohdalla.

Suomessa perinteinen, opettajajohtoinen opetus on tällä hetkellä kaikkien oppiaineiden kohdalla murroksessa ja sen tilalle ovat tulleet elämykselliset, yhteistoiminnalliset ja ongelmanratkaisukeskeiset menetelmät. Ilmiö näkyy uuden opetussuunnitelman (POPS 2014) arvopohjassa (ks. luku 3). Uskon, että draamakasvatuksen suosio kasvaa hiljalleen osana kaikkea opetus- ja kasvatustyötä, vaikka draamakasvatusta ei ole hyväksytty suomalaiseen opetussuunnitelmaan omaksi oppiaineekseen. Heikkinen (2005, 21) muistuttaa, ettei välttämättä ole ollenkaan huono asia, että draamakasvatus on taidekasvatuksen marginaalissa, sillä se mahdollistaa erilaisen vapauden toimia ja reagoida opetuksen keskiössä tapahtuviin asioihin.

Draamakasvatus on samalla jotain helposti ymmärrettävää ja selkeää ja samalla täysin avointa ja täynnä mahdollisuuksia. Määritelmät antavat sille suunnan ja hengen, mutta jokainen draamakasvattaja ja ohjaaja voi viedä oppiainetta sellaiseen suuntaan, joka tuntuu itselle ja ryhmälle luontevalta. Draamakasvatus on kontekstista riippumaton mahdollisuus, jonka käyttöönottoa rajoittaa ainoastaan opettajien halukkuus käyttää sitä. Jos tahtoa on, draamakasvatusta voi käyttää missä vain, missä on tilaa tai tilausta kasvatukselle.

### 3 OPETUSSUUNNITELMAN PERUSTEET

Peruskoulun opetuksessa eletään tällä hetkellä muutokautta, sillä vuonna 2014 valmistuivat uudet esi-, perus- ja lisäopetussuunnitelman perusteet. Uusien perusteiden mukaiseen opetukseen siirrytään viimeistään syksyllä 2016 alkavan lukuvuoden alussa. Koska peilaan tutkielmaani omaan tulevaan opettajuuteeni, tutkielmani pohjana on uusi Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (POPS 2014), mutta esittelen lyhyesti suurimmat muutokset verrattuna vuoden 2004 opetussuunnitelmaan.

Uusi opetussuunnitelma (POPS 2014) korostaa oppilaan roolia aktiivisena toimijana sekä oppimista vuorovaikutuksena, jolloin sisältöjen sijaan korostuvat taidot. Aiemman oppiainekokonaisuuksittain jaotellun rakenteen sijasta nykyinen opetussuunnitelma on jaettu vuosiluokkakokonaisuuksiin 1–2, 3–6 ja 7–9, ja pääpaino on opetuksen tavoitteissa. Perusopetuksen yleistavoitteeksi on nostettu uudessa opetussuunnitelmassa laaja-alainen osaaminen, joka on liitetty jokaisen oppiaineen tavoitteisiin. Tällöin korostetaan siis kokonaisuuksia, jotka koostuvat tiedoista, taidoista, arvoista, asenteista ja tahdosta. Toinen suuri opetussuunnitelman muutos on oppimisen ilmiölähtöisyys, eli oppiainerajoja ylittävät oppimiskokonaisuudet, joita jokaisella oppilaalla on oltava joka vuosi vähintään yksi, vuorollaan kussakin oppiaineessa. (POPS 2014, 12–24.)

Uuden opetussuunnitelman arvoperusta tähdentää oppilaan ainutlaatuisuutta ja rakentuu elämän ja ihmisoikeuksien kunnioittamiselle, edistää hyvinvointia, demokratiaa ja aktiivista toimijuutta kansalaisyhteiskunnassa. Oppimiskäsitys taas korostaa oppimisen iloa ja motivaatiota, ongelmanratkaisutaitoja sekä oppilaan aktiivista roolia ja vastuullisuutta oppimistilanteessa. ”Toimintakulttuurin ytimenä on oppiva yhteisö”. (Nissilä 2015, 22–23.)

### 3.1 Opetussuunnitelman perusteet vuosiluokille 7–9

Peruskoulun opetussuunnitelman perusteiden (POPS 2014) laaja-alaiset osaamistavoitteet kaikilla vuosiluokilla ovat:

1. Ajattelu ja oppimaan oppiminen
2. Kulttuurinen osaaminen, vuorovaikutus ja ilmaisu
3. Itsestä huolehtiminen ja arjen taidot
4. Monilukutaito
5. Tieto- ja viestintätekniiikan osaaminen
6. Työelämätaidot ja yrittäjyys
7. Osallistuminen, vaikuttaminen ja kestävän tulevaisuuden rakentaminen.

Draamakasvatuksen filosofiaan sisältyvät jo lähtökohtaisesti laaja-alaisista osaamistavoitteista ajattelu ja oppimaan oppiminen, kulttuurinen osaaminen, vuorovaikutus ja ilmaisu, monilukutaito sekä osallistuminen ja vaikuttaminen. Draamakasvatuksen opetusmenetelmiin liittyy erilaisten kuvien, videoiden, äänten, tekstien, koettujen tilanteiden ja näytelmien tuottaminen, hyödyntäminen ja analysointi, jolloin monilukutaito on vahvasti mukana kaikessa toiminnassa. Reflektoivat tehtävät opettavat pohtimaan opittua suhteessa itseen ja muihin, ja antavat tietoa siitä, mikä itselle on hankalaa, vaivalloista, mukavaa, helppoa ja niin edelleen. Osallistuminen ja vaikuttaminen sekä vuorovaikutus ja ilmaisu ovat niin ikään yksiä draamalähtöisen toiminnan peruspilareista, joten harjoitteiden kautta ne ovat luontevasti mukana kaikessa toiminnassa. Tieto- ja viestintätekniiikan käyttö ja kestävän tulevaisuuden rakentaminen voidaan niin haluttaessa helposti liittää mukaan erityisesti pidempiin draamaprosesseihin.

Vuosiluokkien 7–9 opetuksessa on otettava huomioon kaksi tärkeää nivelvaihetta siirryttäessä ensin alakoulusta yläkouluun ja sitten peruskoulusta toisen asteen oppilaitoksiin. Nivelvaiheissa on erityisen tärkeää, että oppilas kokee olonsa turvalliseksi kouluyhteisössä samalla, kun häntä rohkaistaan ja tuetaan uusien asioiden kohtaamisessa. Opetussuunnitelma edellyttää opettajia panostamaan myös opiskelumotivaation vahvistamiseen työskentelytapojen ja oppimisympäristöjen monimuotoisuudella. Osaamisen kehittymiseen vaikuttavat erityisesti työskentelytavat sekä oppijan ja ympäristön vuorovaikutuksen toimivuus. (POPS 2014, 314–320.) Nämä yleiset tavoitteet huomioidaan kunkin oppiaineen sisältöjen puitteissa, mutta jälleen kerran turvallisuus, uusien asioiden kohtaaminen, motivaation vahvistaminen ja työskentelytapojen ja -ympäristöjen monimuotoisuus ovat

draamatoiminnassa mukana aina muun muassa draamasopimuksen myötä.

Musiikin osalta vuosiluokkien 7–9 opetussuunnitelmasta (POPS 2014) nousee esiin tiettyjä sisältöjä, joiden toteuttamiseen draamakasvatuksen opetusmenetelmät ja ideologia sopivat erityisen hyvin. Lähtökohta on se, että musiikin opetus rakentaa arvostavaa ja uteliasta suhtautumista musiikkiin ja kulttuuriseen monimuotoisuuteen. Opetus on toiminnallista ja edistää taitojen ja ymmärryksen kehittymistä, kokonaisvaltaista kasvua sekä yhteistyökykyä. Opetuksessa otetaan huomioon oppilaiden omat kiinnostuksenkohteet, muut oppiaineet, eheyttävät teemat sekä taiteidenvälinen työskentely ja siinä tarjotaan mahdollisuuksia monipuoliseen luovaan musiikilliseen ilmaisuun sekä luovaan tuottamiseen yksin ja yhdessä muiden kanssa. ”Tätä tuetaan luomalla yhteyksiä muihin ilmaisumuotoihin.” Oppiaineen tehtävänä on saada oppilaat työskentelemään monipuolisesti siten, että työskentely edesauttaa heidän ilmaisutaitojensa kehittymistä. Vuosiluokkien 7–9 opetus ohjaa oppilaita käsittelemään ja jäsentämään musiikkiin liittyviä tunteita ja kokemuksia sekä tulkitsemaan musiikin merkityksiä. (POPS 2014, 488–489.)

Vuosiluokkien 7–9 musiikinopetuksen tavoitteet (POPS 2014) on ryhmitelty kymmenen eri sisältöalueen tavoitteisiin. Kuuteen tavoitealueeseen sisältyy elementtejä, joita voidaan vahvistaa käyttämällä opetuksessa draamakasvatuksen keinoja ja työskentelymuotoja. Nämä kuusi kohtaa ovat (POPS 2014, 489–490):

- T4 rohkaista oppilasta monipuoliseen musiikkiliikunnalliseen kokemiseen ja ilmaisuun
- T5 tarjota oppilaille mahdollisuuksia ääniympäristön ja musiikin elämykselliseen kuunteluun ja havainnointiin sekä ohjata häntä keskustelemaan havainnoistaan
- T6 kannustaa oppilasta rakentamaan luovaa suhdetta musiikkiin ja ohjata heitä improvisointiin, sovittamiseen ja säveltämiseen sekä taiteidenväliseen työskentelyyn
- T8 ohjata oppilasta tarkastelemaan musiikkia taiteenlajina ja ymmärtämään, miten musiikkia käytetään viestimiseen ja vaikuttamiseen eri kulttuureissa
- T9 rohkaista ja ohjata oppilasta keskustelemaan musiikista käyttäen musiikin käsitteitä ja terminologiaa
- T10 ohjata oppilasta tunnistamaan musiikin vaikutuksia tunteisiin ja hyvinvointiin.

Musiikin tavoitteisiin liittyvien keskeisten sisältöalueiden johdannossa mainitaan laulun, soiton, kuuntelun, liikkumisen, improvisoinnin, säveltämisen ja teknologian hyödyntämisen rinnalla myös taiteidenvälinen työskentely. (POPS 2014, 490). Kolmas sisältöalue *Musiikki omassa elämässä, yhteisössä ja yhteiskunnassa* sisältää oppilaiden esille tuomat aihepiirit

sekä omat kokemukset ja havainnot liittyen musiikkiin. Sen mukaan opetuksessa luodaan yhteyksiä muiden oppiaineiden sekä erilaisten yhteiskunnallisten ilmiöiden välille ja pohditaan ja arvioidaan kriittisesti musiikin merkitystä eri elämätilanteissa eri aikoina ja aikakausina. (POPS 2014, 490.)

Oppimisympäristöihin ja työtapoihin liittyvistä tavoitteista haluan nostaa esiin oppimisen ilon sekä luovaan ajatteluun rohkaisevan ilmapiirin, joiden luomiseen draamakasvatus syventyy. Opetuksessa ja työskentelyn suunnittelussa huomioidaan oppilaiden erilaiset tarpeet, kiinnostuksen kohteet ja lähtökohdat. Työtavat sekä ryhmätyöskentelyä koskevat ratkaisut tehdään oppilaita kuullen. Työtapojen valinnassa kiinnitetään huomiota siihen, että musiikkikulttuurin ja opetuksen mahdollisia sukupuolittuneita käytäntöjä muutetaan. (POPS 2014, 490–491.)

### **3.2 Draamakasvatukselliset työtavat musiikinopetuksessa**

Lukiessani Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteita (POPS 2014) yläkoulun musiikinopetuksen osalta huomasin, että mieleeni nousivat toistuvasti sanat *roolin antama suoja* ja *roolisuoja* (eli yhteinen tietoisuus siitä, etteivät roolin henkilö ja todellinen minä ole sama henkilö eivätkä roolihahmon teot ja ajatukset ole minun todellisia tekojani tai ajatuksiani). Musiikki on ikaikainen, voimakas, selittämätön, mystinen ja koskettava asia, joka puhuttelee ja liikuttaa ihmisiä yhteisöinä ja yksilöinä. Se on hyvin henkilökohtaisesti koettava asia ja siksi siitä keskusteleminen voi olla vaikeaa etenkin nuorelle, jolle muiden hyväksyntä on äärimmäisen tärkeää. Kaikki yhdessä toteutettava luova toiminta taas on itsensä asettamista paljaaksi toisten tarkastelulle, ja siksi se voi tuntua epävarmasta henkilöstä tai epävarmana hetkenä ylivoimaiselta.

Näiden kahden esteen hälventämiseksi roolin antama suoja on käyttökelpoinen työväline. Se vapauttaa ja helpottaa työskentelyä pyrittäessä kohti tiettyjä musiikin tavoitteita, kuten improvisointia tai tunteista keskustelemista, sillä roolihahmo voi olla millainen vain ilman, että se leimaa hahmon esittäjää. Hahmoa esittäessään oppilas tulee käsitelleeksi aihealuetta erilaisista näkökulmista – jopa sellaisista, joita hän ei omassa persoonassaan välttämättä kohtaisi. Toisaalta turvallinen omien ajatustensa ja kehonsa rajoihin ja mahdollisuuksiin tutustuminen rohkaisevat pikkuhiljaa ilmaisemaan itseään myös ilman roolia. Koska rooleja ja tehtäviä voi olla draaman maailman kautta turvallisesti monenlaisia ja samanaikaisesti

hyvinkin erilaisia (kuten aktiivisen toimijan, avustajan, ujon, päämäärin ja vastustajan rooli), draaman maailma tarjoaa oivan keinon myös eriyttämiseen. Opetussuunnitelma (POPS 2014, 179) vaatii, että jokaisen oppilaan erityistarpeet, aikaisempi oppiminen ja kiinnostuksen kohteet otetaan huomioon opetuksessa ja työskentelyn suunnittelussa.

Musiikkikasvatuksessa toiminnallisuus on itsessään läsnä sellaisissa aihealueissa kuten soitto, laulu ja musiikkiliikunta, mutta esimerkiksi tunteiden ja kokemusten jäsentäminen, musiikin merkitysten tulkitseminen ja kokonaisvaltainen kasvu eivät itsessään vielä ole toiminnallisia työskentelymuotoja. Näiden käsittelyyn draamakasvatuksesta löytyy paljon työtapoja, jotka tuovat musiikintunteihin samalla lisää itseilmaisua, erilaisia ilmaisumuotoja sekä taiteidenvälistä yhteistyötä. (Työtavoista ks. luku 4.)

Opetussuunnitelmassa mainittu musiikkiliikunta on musiikinopetuksen osa-alue, jossa lähestytään musiikin oppimista kehollisten kokemusten kautta. Kokemukset syntyvät, kun yhdistetään liikettä ja musiikkia. Kokonaisvaltaista oppimista ja mielen ja kehon yhteyttä vahvistamalla musiikkiliikunta lisää oppimista sellaisella tasolla, jonka on syvemmällä kuin käsitteellinen ajattelu. Mielen ja kehon yhteyttä vahvistaa se, että toiminnassa yhdistyvät erottamattomasti eri aistitoiminnot, havainnot, toiminta, kuuntelu, tunteet ja ajattelu. (Juntunen, Perkiö & Simola-Isaksson 2010, 11.)

Musiikkiliikunta tähtää ensisijaisesti musiikkikasvatuksellisiin tavoitteisiin, mutta sillä on myös runsaasti yleiskasvatuksellisia päämääriä: ”tavoitteena on vapautunut, tasapainoinen, omia luovia kykyjään toteuttava ihminen”. Vahva pedagoginen periaate on tarjota mahdollisuus musiikista nauttimiseen, eläytymiseen, yhteiseen musiikilliseen toimintaan, ilmaisuun, rentoutumiseen sekä ilon ja onnistumisen kokemuksiin. Oppiminen tapahtuu pääsääntöisesti kokemuksen kautta ja opettajan tehtävä on luoda puitteet, jotka mahdollistavat kokemusten saamisen. Leikin henki ja ilon kautta tapahtuva ryhmätoiminta vapauttavat oppilaan liiasta itsetietoisuudesta ja -kriittisyydestä, mikä edesauttaa luovuutta, ilmaisua ja mielikuvitusta. (Juntunen ym. 2010, 11–13.)

Yhteys musiikkiliikunnan ja draamakasvatuksen päämäärien ja pedagogisten periaatteiden välillä on huomattava. Edeltävä kappale olisi hyvin voinut kuvata musiikkiliikunnan sijasta draamakasvatusta. Musiikkiliikunnan käsikirjassa (Juntunen ym. 2010) tuodaan esiin myös se näkökulma, että muusikon ja näyttelijän ammatit edellyttävät useita yhteisiä taitoja, kuten ilmaisu- ja keskittymiskyky, kehohallinta sekä oman kehollisuuden kohtaaminen ja sen



vieminen yleisön arvioitavaksi. Hyvässä musiikkiesityksessä huomioidaan myös kehollinen ilmaisu esiintymisen aikana, ja siksi näyttelijäntyön harjoitusten kautta on hyödyllistä harjoitella oppilaan kokonaisvaltaista ilmaisua, vuorovaikutustaitoja ja kehollista tiedostamista. Musiikin ja liikkeen yhdistävissä harjoituksissa korostuu liikkeen ilmaisullisen merkityksen lisäksi oppilaan kyky pysyä esittämässään roolissa. (Juntunen ym. 2010, 234–235.)

Juntunen (2009) tarkastelee kehollisten kokemusten merkitystä Maurice Merleau-Pontyn (1908–1961) kehollisuuden filosofian näkökulmasta. Merleau-Pontyn keskeinen ajatus on: ”maailma ei ole se, mitä ajattelen, vaan se, minkä elän”. Teoreettisen ajattelun juuret ovat ympäristön kanssa vuorovaikutuksessa olevissa kehollisissa kokemuksissa. Musiikkikasvatukseen kehollisuutta korostavia ja kokonaisvaltaista oppimista tukevia toimintamalleja on luonut erityisesti Émile Jaques-Dalcroze (1865–1950), joka halusi tarjota opetusta, joka pyrkii opettamisessa oppilaan aistihavaintojen herättämiseen ja hyödyntämiseen. (Juntunen 2009, 245–246.)

”Dalcroze-rytmiikka mahdollistaa eri taidemuotojen integroinnin saman oppimisprosessin sisällä ja pyrkii kehittämään myös ns. ulkomusiikillisia valmiuksia kuten kommunikointi- ja vuorovaikutustaitoja, ilmaisua, mielikuvitusta, luovuutta, itsetuntemusta ja kokonaisvaltaista kehohallintaa sekä tukee yksilön oppimista laaja-alaisesti.” (Juntunen 2009, 246.)

Myös Juntunen (2009) lainaus voisi olla suoraa kuvausta draamakasvatuksen tavoitteista. Hän jatkaa vielä, että ”keho on väylä myös musiikilliseen ymmärtämiseen ja suoriin tie tunteisiin ja tunteiden ja ajatusten yhdistämiseen musiikillisessa kokemuksessa” (Juntunen 2009, 247). Draamakasvatuksen näkökulmasta on olennaisinta se, mitä Juntunen (2009, 254) tuo esiin artikkelinsa lopussa pohtiessaan musiikin, liikkeen ja kehollisen kokemuksen yhdistämiseen liittyviä haasteita. Liikkuessaan oppilas paljastaa ja altistaa itsensä, minkä jotkut oppilaat saattavat kokea ahdistavana. Aiemmin mainitsemani roolin antama turva voi helpottaa tätä ahdistusta ja poistaa siihen liittyvää epävarmuutta tai jopa häpeää, jolloin kokemus on positiivisempi ja oppiminen näin ollen vahvempaa.

Tietyllä tavalla tunteita ei voida opettaa, mutta draamakasvatus voi antaa oppilaalle mahdollisuuden saada tunnekokemuksia myös sellaisista asioista, jotka eivät ole koskaan konkreettisesti koskettaneet häntä. Tällaisten uusien näkökulmien tarjoaminen on kasvatuksessa avainasemassa. Draamassa on mahdollista tavoittaa kokemuksellista syväoppimista. Ihmisellä on tietorakenteessaan kova ydin, jossa sijaitsevat perustavaa laatua olevat tiedot ja taidot ja jota on vaikeaa muuttaa. Sen ympärillä on pehmeämpi ”vyö”, joita

oppija voi muokata uutta tietoa omaksuessaan. Tunteiden avulla on kuitenkin mahdollisuus koskettaa tuota kovaa ydintä, jolloin aikaisempi tietorakenne hajoaa ja uusi tietorakenne muotoutuu. Draamassa oppiminen vaatii henkilökohtaista sitoutumista, mihin taas liittyy oleellisesti myös tunteet omien kokemusten ilmaisemisessa. Tunteiden kautta yksityinen ajattelu ja ilmaisu ”tulevat julkisiksi draamassa”. Koska draama sisältää tunteen, oppiminen tulee henkilökohtaisesti merkityksellisemmäksi ja siten vaikuttavammaksi. Taiteet ovat kasvatuksellisia juuri siitä syystä, että ne sisältävät tunteita. Vahvat tunnekokemukset saavat ajattelussa aikaan laadullista muutosta, eli oppimista. (Heikkinen 2005, 53–57.) Juuri näiden oppimiskokemusten mahdollistamiseksi turvallinen ilmapiiri ja sen myötä muun muassa draamasopimus nousevat tärkeään asemaan, sillä tuntiessaan itsensä turvattomaksi, ihminen ei heittäydy mukaan leikkiin eikä siten koe fiktion tarjoamia tunnekokemuksia.

Opetussuunnitelmien perusteisiin kirjatut musiikinopetuksen tavoitteet antavat jokaiselle oikeuden yksilöllistä kehitystä huomioivaan opetukseen, mikä tarkoittaa musiikinopetuksen näkökulmasta tavoitteellista, luovuuteen kannustavaa, yksilöllistä musiikillista kehitystä ja musiikkiharrastuksia tukevaa opetusta. On syytä muistaa, että koulun ulkopuolella ”mielenkiinnon kohde voi liittyä musiikkiin ja sen tekemiseen ja siitä nauttimiseen uudella tavalla aiempiin sukupolviin verrattuna”. Musiikki on harrastuksena ja vapaa-ajanviettopapoina edelleen yksi suosituimmista, mutta harrastaminen ei ole enää samalla lailla tavoiteorientoitunutta tietyn instrumentin hallintaan kuin aikaisemmin on ollut. Musiikin harrastaminen ei ole varsinaisesti vähentynyt, vaan kyse on ennemminkin harrastamismuotojen muutoksesta. (Kosonen 2009, 158–161.)

POPS (2014, 177) viittaa Kososen (2009) esiin nostamaan näkökulmaan seuraavasti: ”Oppilaan musiikillinen osaaminen laajenee, mikä vahvistaa oppilaan myönteistä suhdetta musiikkiin ja *luo pohjaa musiikin elinikäiselle harrastamiselle*”. Näiden faktojen valossa on tärkeää, että koulujen musiikinopetus näyttää monipuolisesti mahdollisuuksia musiikin erilaiseen tekemiseen ja kokemiseen. Draamakasvatuksen työmenetelmät antavat hyvän esimerkin siitä, miten erilaisilla tavoilla musiikin parissa voi toimia – se voi olla paljon muutakin kuin soittamista, säveltämistä tai analyysiä.

Musiikinopettajan rooli koulussa on erilainen verrattuna aiempiin sukupolviin. Perinteinen pelonsekaista kunnioitusta herättävä auktoriteettiopettaja onkin 2000-luvulla oppilaiden kanssa yhteistyötä tekevä ohjaaja. Toimivassa opettaja–oppilas-vuorovaikutussuhteessa molemmat osapuolet ovat jatkuvasti oppijoina. Hyvä opettaja on sosiaalinen, empaattinen ja

vuorovaikutteinen, mutta hänellä on myös pedagoginen taito ja intuitio havainnoida, kuunnella ja kuulla. (Kosonen 2009, 163–164.) Nämä opettajan ominaisuudet ovat usein persoonallisuuspiirteitä, joita voi olla hankala opetella. Draamakasvatuksen työtavat sen sijaan ovat lähtökohtaisesti vuorovaikutteisia ja sosiaalisia ja ne sisältävät elementtejä, joiden avulla jokainen oppilas tulee kuulluksi ja nähdyksi.

Draamakasvatuksen ideologia ja päämäärät ovat vahvasti yhtenevässä linjassa musiikinopetuksen ja erityisesti musiikkiliikunnan periaatteiden kanssa. Mikäli musiikinopettaja selventää nämä yhteneväisyydet itselleen tietoisella tasolla, hän voi saada opetukseensa lisää monipuolisia työmenetelmiä, jotka rikastuttavat ja syventävät musiikintunteja.

## 4 SOVELLUKSIA KÄYTÄNTÖÖN

Musiikkiliikunnassa on paljon yhteneväisyyttä ja samoja harjoitteita draamakasvatuksen kanssa, koska draama on kehollista ja elämyksellistä, kuten musiikkiliikuntakin. Siksi tässä luvussa keskityn erityisesti draaman tarinalliseen ulottuvuuteen. Työskentelytapojen sisällöt nousevat suoraan musiikin oppisisällöistä. Vuosiluokkien 7–9 opetus ohjaa oppilaita käsittelemään ja jäsentämään musiikkiin liittyviä tunteita ja kokemuksia sekä tulkitsemaan musiikin merkityksiä (POPS 2014, 177–179). Yleisiin tunteiden- tai tiedonkäsittelyyn liittyviin sisältöihin musiikissa voi hyödyntää kaikkia draamakasvatuksen työmenetelmiä. Draamakasvatuskirjallisuudesta löytyy hyviä työkalupakkeja, jotka sisältävät työtapoja niin tutustumiseen, aiheen esittelyyn, syventymiseen, työstämiseen, reflektointiin ja purkuun. Tällaisia listoja on esimerkiksi teoksissa *Draamakasvatus – opetusta, taidetta, tutkimista!* (Heikkinen 2005), *Aplodeja etsijöille* (Kanerva & Viranko, 1997) ja *Draamaleikkikirja* (Rooyackers 1994).

### 4.1 Nelin metodi, Karkulahden opetuskokeilu ja musiikkiliikunta

Musiikin tohtori Zenda Nel (2007) on kehittänyt usean vuosikymmenen ajan musiikin mielekästä oppimista. Huoli siitä, että jatkuvasti vähenevä määrä ihmisiä kuuntelee länsimaista klassista musiikkia, sai hänet kehittämään aktiivisen kuuntelun metodin, jonka tarkoituksena oli ohjata opettajia käyttämään mielekästä ja hauskaa opetustapaa opettaessaan länsimaista taidemusiikkia kouluissa. Metodissa teosten kuuntelun ja omaksumisen pohjana ovat tarinankerronta, soittaminen ja dramatisointi, eli Nelin kirjoittamat lyhyet draamatarinat, kertomukset, jotka näytellään oppimistilanteessa ilman yleisöä. Teosta ei siis vain kuunnella, vaan se eletään draaman hahmona läpi.

Kertomukseen kuuluu eri rooleja ja roolivaatteet ovat tärkeässä asemassa. Nel (2007) vakuuttaa, että juuri roolivaatteet saavat aikaan sen, että lapset haluavat toistaa harjoituksen, ja toistot yhdessä oman tekemisen ja kokemisen kanssa saavat aikaan pitkäkestoisen muistijäljen sekä positiivisen kuuntelukokemuksen klassisesta musiikista. (Nel 2007.) Draamakasvatuksen näkökulmasta roolivaatteet ovat tärkeitä roolimerkkejä, jotka helpottavat roolin rakentamista ja omaksumista ja siten omalta osaltaan syventävät leikkiä ja helpottavat heittäytymistä. Olen itse kokeillut tätä metodia oppilaan osassa ja vakuuttunut sen

toimivuudesta ja mielekkyydestä. Nelin metodilla opiskeltu Mozartin Turkkilainen marssi palauttaa mieleeni välittömästi teoksen kuullessani draamatarinan iloiset ja vikkelät kauriit sekä niitä metsästävät jättiläiset. Muisto on vahva ja positiivinen.

Essi Karkulahti (2011) on tehnyt pro gradu -tutkielmassaan seitsemäsluokkalaisille opetuskokeilun, jossa klassisen musiikin kuuntelu yhdistetään oppilaan omiin mielikuviin ja visuaaliseen kuvaan niin katsellen kuin itse tuottaen. Piirtämistähän käytetään myös yhtenä draamakasvatuksen työtapana esimerkiksi prosessin vaiheessa, jossa syvennetään toimintaa ja tarinaa (Heikkinen 2005, 207.) Karkulahden (2011) tutkimuksen taustateorianä on konstruktivismi ja Raimo Lindhin (1998) kehittämä mielikuvaoppiminen. Klassisen musiikin kuuntelu on osa pakollista opetuskokonaisuutta, jossa opetellaan tuntemaan klassisen musiikin eri aikakausia ja tärkeimpiä teoksia ja säveltäjiä. Tutkimuksen tulokset näyttävät, että oppilaat opetustavan mielekkäänä, antoivat siitä erittäin positiivista palautetta ja toivoivat opetusmetodia käytettävän tulevaisuudessa lisää. Myös opettajat pitivät tunnin kokonaisuudesta. (Karkulahti 2011, 52–75.)

Juntunen, Perkiö ja Simola-Isaksson (2010) esittelevät kirjassaan *Musiikkia liikkuen, Musiikkiliikunnan käsikirja 1* esimerkkiharjoitteita, joissa musiikkia yhdistetään muihin taiteenlajeihin. Luku Draamallinen ja kehollinen ilmaisu sisältää variaatioita patsasharjoituksesta (ks. 4.2.1), joka liittyy erityisesti tunto-, näkö- ja tasapainoainin yhdistämiseen. Kosketuksen kohteena oleminen puolestaan aktivoi hermoston ja hermoverkkojen kehitystä, ja yhdistettynä muihin aisteihin se aktivoi aivoista suuria alueita. Näin ollen ”hermoverkoista tulee monimutkaisempia ja käytettävissä on enemmän oppimiskapasiteettia”. (Juntunen ym. 2010, 234–235.)

## **4.2 Esimerkkiharjoituksia musiikintunnilla käytettäväksi**

### **4.2.1 Patsasharjoitus**

Musiikkiliikunnan käsikirja I:ssä (Juntunen ym. 2010) esiteltävien patsasharjoitusten perusajatus on liikkua tilassa musiikin mukaan ja tehdä omalla kehollaan patsas musiikin päättyessä. Harjoituksesta voi tehdä erilaisia variaatioita muun muassa pareittain, paria imitoimalla, ryhmissä, annetun sanan perusteella, toisten asentoa täydentäen, pelkillä käsillä

tai toista muotoillen. Kaikissa variaatioissa voidaan keskustella parin kanssa tai ryhmässä, analysoida, mitä patsaat voisivat esittää ja miltä harjoitus tuntuu. Postikortit ja patsaat-harjoituksessa materiaalina ovat postikortit tai kuvat, jotka esittävät muotoja ja toimivat impulssina oppilaille. Oppilas esittää kehollaan kortin esittämää muotoa, vievät tarinaa mielessään eteenpäin ja toteuttavat sen liikeimprovisaationa ja lopuksi improvisaatiota esitetään muille ryhmäläisille pienryhminä ja lopuksi reflektoidaan. (Juntunen ym. 2010, 234–235.) Tällaiset liikeimprovisaatiota hyödyntävät harjoitukset ovat omiaan kaikkien musiikin peruselementtien tutkailemisessa. Improvisaation taustalla voidaan soittaa musiikkia ja tutkia, ovatko liikekieli ja asennot erilaisia esimerkiksi dissonoivan tai konsonoivan musiikin aikana.

#### 4.2.2 Draamatarina rondomuodon opetteluun tukena

Muodon tutkimiseen, hahmottamiseen ja oppimiseen soveltuvat hyvin draamatarinat, kuten Nelin (2007) esimerkki itselleni opetti. Otan esimerkiksi rondomuodon (ABACA). Harjoituksen pohjana on se, että perinteinen aristotelinen draaman kaari perustuu kolmijakoon alku, keskikohta ja loppu, eli kyseessä on ”yleisinhimillinen kokemuksen kolminaisuus” (Halonen 2001, 207–208). Musiikissa alku–keskikohta–loppu-rakennetta kuvaa tonaalinen musiikki ja muotona se voidaan kuvata ABC. Rondomuodon hahmottamiseksi perinteisestä kaavasta täytyy poiketa.

Harjoitus:

1. Kuunnellaan rondomuotoinen kappale.
2. Etsitään kappaleesta yhdessä osat A, B ja C. Tässä vaiheessa voidaan käyttää myös nuottia.
3. Oppilaat keksivät ryhmässä tarinan, jossa A-osa toistuu tapahtumien B ja C välissä

Esimerkki: (A) Lapset leikkivät pihalla pallolla. (B) Pallo lennähtää kadulle liikenteen vilinän sekaan, ja lapset joutuvat vaaraan noutaessaan palloa. (A) Lapset leikkivät jälleen pihalla pallolla. (B) Naapurin koira ryntää pihaan ja pihistää pallon, joten lapset leikkivät koiran kanssa, kunnes se lähtee. (A) Lapset leikkivät jälleen pihalla pallolla.

4. Ryhmät näyttävät toistensa tarinat. Vähintään yksi tarinoista (tai uusi tarina) näytellään improvisoiden musiikin päälle.
5. Opettaja tekee yhteenvedon tarinoiden ja rondomuodon välisestä yhteydestä.

### 4.2.3 Nipa ja Napa – roolit improvisoinnin opetteluun apuna

Roolit ja tarina improvisoinnin opetteluun perustuvat roolisuojaan ja fiktion luomaan turvallisuuden tunteeseen, jolloin oppilaalla ei ole todelliseen minään kohdistuvaa painetta onnistumisesta tai oikein soittamisesta.

1. Opetellaan yhdessä jollain melodiasoittimella harjoitukseen soveltuva, lyhyt, helppo melodia, jonka opettaja on valinnut etukäteen. Olennaista on opetella kappale pala kerrallaan.
2. Valitaan roolimerkit ja jakaudutaan rooleihin: puolet oppilaista ovat Nipa ja puolet Napa.
3. Opettaja luo fiktiivisen maailman lukemalla tarinan ja oppilaat näyttelevät tarinaa kollektiivisesti improvisoiden.
4. Työskennellään rooleissa pareina, joissa toinen on Nipa ja toinen on Napa. Nipa soittaa lyhyen melodianpätkän (noin kaksi tahtia) eteen ja Napan on tarkoitus toistaa se, mutta hän soittaa tahallaan väärin, koska on kiukkuinen Napalle. Työskentelyn taustalla voi soida yksinkertainen, rajattomasti toistettava sointunauha (esimerkiksi I-V-I-V-I-V...), jonka päälle oppilaat soittavat.
5. Vaihdetaan rooleja.
6. Tullaan pois roolista, riisutaan roolimerkki.
7. Todetaan, että Napan kiukuttelu oli hetkessä keksimistä, eli improvisointia.

### 4.2.4 Prosessidraama suvaitsevaisuudesta erilaisia musiikkikulttuureita kohtaan

Prosessidraama on soveltavaa draamaa, jossa ryhmä työskentelee erilaisia työmuotoja käyttäen opettajan antaman kehyksen sisällä. Opettaja ohjaa kokonaistilannetta ja voi olla itsekin roolissa. Tämä on esimerkki aiheesta, josta prosessidraaman suunnittelu yläkoulun musiikintunnille voisi käynnistyä.

Kohderyhmä: yläkoulun musiikinryhmä

Tausta: edellisillä musiikintunneilla on tutustuttu ja soitettu eri maiden musiikkia

Teema: suhtautuminen erilaisiin musiikkikulttuureihin

Tavoite: löytää positiivista erilaisuudesta, tuottaa ja esittää omia musiikillisia ideoita

Kehys: Planeetta X3 on planeetta vailla mitään musiikkia, joten sitä päätetään viedä sinne maapallolta. Kongressiedustajien on päätettävä, mitä musiikkia valitaan vietäväksi.

Pohjateksti:

”Maailman johtava avaruustutkimusasema Space Nation One ilmoittaa mullistavasta uutisesta! Planeetalta X3 on pitkän etsintätyön jälkeen löytynyt vihdoinkin eläviä olentoja, joiden kanssa ihminen on kykeneväinen kommunikoimaan. On kuitenkin käynyt ilmi, että Planeetta X3:n asukkaiden alkeellisten kuuloelinten takia sinne ei ole kehittynyt lainkaan musiikkia. Nyt heidän korvansa ovat kuitenkin kehittyneet siten, että he kykenevät kuulemaan ihmiskorvan tavoin. Space Nation One on päättänyt myydä tuolle kaukaiselle planeetalle ihmisten musiikkia maapallolta ja kauppasopimuksesta puuttuvat allekirjoitusten lisäksi enää kaupiteltava musiikki. Space Nation One on kuitenkin joutunut vaikeuksiin lakimiesten kanssa, sillä jokainen maapallon maa haluaisi lähettää planeetalle omaa kansanmusiikkiaan.”

Opettajan roolit:

- 1) Space Nation One:n edustaja, joka käy kertomassa pohjatekstin mukaisen tilanteen
- 2) kongressin johtaja

Oppilaiden roolit: kongressiedustajia

Toiminta rooleissa:

- 1) Eri maiden kongressiedustajat (pienryhmissä) tekevät minuutin mittaisen mainoksen vakuuttaakseen, että juuri heidän edustamaansa musiikkia kannattaa lähettää X3:lle.
- 2) Mainokset esitellään kongressille kongressin johtajan johdolla.

Toiminta poissa rooleista: Keskustelu, refleктоivat työtavat

Lopetus:

- 1) Viesti Space Nation One:lta, että kaikkia esiteltyjä musiikkeja voitiin sittenkin lähettää X3:lle, ja planeetan asukkaat ovat onnellisia, koska jokaiselle löytyi jotain miellyttävää.
- 2) Keskustelu, refleктоivat työtavat, rentoutus

#### 4.2.5 Roolissa toimiminen

Monia heittäytymistä vaativia asioita voidaan helpottaa roolien kautta etenkin, jos roolityöskentely on oppilaille tuttua. Vähäisetkin asusteet ja muut roolimerkit auttavat roolin rakentamisessa ja ottamisessa. Esimerkiksi erilaisia musiikkityylejä läpi käytäessä on arvokasta, jos opettajalla on mahdollisuus panostaa sen verran roolimerkkien haalimiseen, että vaikkapa punk-tyylistä kappaletta soitettaessa ja laulettaessa oppilaat voisivat saada niittivyön tai pari hakaneulaa vaatteeseen. Monessa koulussa on roolivaatevarasto, jonka sisältö on pitkiä aikoja käyttämättömänä. Roolivaatteita tai oppilaiden kotoa tuomia asusteita voi mainiosti käyttää heittäytymisen tukena, vaikkei varsinaista tietoista roolin ottoa tapahtuisikaan.

Omaan ääneen ja äänielimistöön tutustuminen on tärkeä osa yläkoulun musiikin opetusta varsinkin kun sekä tytöt että pojat käyvät läpi puberteetin aikaansaamia suuria kehollisia muutoksia. Aikuisen ihmisen äänenkäyttö rajoittuu pitkälti sosiaalisen säännöstömme hyväksymään asialliseen puheeseen tai lauluun. Kiljahtelu, karjahtelu, ölinä, huutaminen, murina ja monet muut ääntelytavat eivät kuulu hyväksytyyn käyttäytymismalliin, minkä takia tuntuu usein kiusalliselta, jos äänikouluttaja kehottaa kokeilemaan ääntelytapoja, joihin emme ole tottuneet. Rooli auttaa usein poistamaan näitä estoja, koska roolihahmoon eivät päde tosielämän normit ja säännöt. Esimerkiksi lehmälauman roolissa luokka äänтелеe



todennäköisesti eritavoin kuin normaalissa luokkatilanteessa. Usein pelkkä ”olkaa lehmälauma” ei kuitenkaan riitä, vaan opettajan kannattaa hieman panostaa roolin rakentamiseen, esimerkiksi lyhyellä kertomuksella ja roolimerkeillä, sekä keksimällä toiminnalle jokin syy. Myös roolitoiminnan avuksi löytyy valmiita työtapoja muun muassa aiemmin mainitsemastani kirjallisuudesta.

## 5 POHDINTA

Lähestyin aiheitani siitä näkökulmasta, miten taideaineet draamakasvatus ja musiikkikasvatus voisivat entistä paremmin tukea toisiaan, kuitenkin siten, että keskiössä ovat valtakunnallisen opetussuunnitelman (2014) mukaiset musiikin tavoitteet ja oppisisällöt. Lopputulokseni on se, että nämä kaksi taideainetta on mahdollista yhdistää niin, etteivät musiikin oppisisällöt jää paitsioon, vaan päinvastoin musiikki saa oppiaineena uutta pontta saavuttaakseen valtakunnallisen opetussuunnitelman (2014) laaja-alaiset tavoitteet.

Musiikkikasvatukseen yhdistettynä draamakasvatus näyttäytyi aluksi pitkälti esittävän taiteen yhdistelmänä, jonka tavoitteena on valmistaa musiikilla höystetty teatteriesitys. Aluksi minusta tuntui, että olen aiheeni kanssa melko yksin. Tutkiessani erilaisia lähestymistapoja musiikkikasvatukseen, huomasin kuitenkin, että samat ideologiat sisältyvät myös moneen muuhun kuin draamapedagogiikkaan. Draamakasvatuksen keskeinen ajatus on pragmatistinen ja konstruktivistinen oppimiskäsitys, jossa oppilas on aktiivisessa asemassa tiedon hankkijana ja käsitteijänä. Olennaista on tiedon peilaaminen omiin kokemuksiin ja ajatuksiin. Peruskoulun opetussuunnitelma (2014) korostaa niin ikään oppilaan tiedoista, taidoista, arvoista, asenteista ja tahdosta koostuvia kokonaisuuksia, opetuksen ilmiölähtöisyyttä ja vuorovaikutuksellista oppimista.

Musiikkikasvatuksen osalta draamakasvatuksen arvoja, eli kehollisia kokemuksia, aktiivisuutta sekä mielikuvitusta ja tarinallisuutta korostavat erityisesti musiikkiliikunnan asiantuntijat. Musiikkiliikunnan käsikirjassa 1 (Juntunen ym. 2010) esiteltiin paljon musiikkiliikunnan harjoituksia, jotka ovat itselleni entuudestaan tuttuja draamakasvatuksen parista. Suurin ero draamakasvatuksen ja musiikkikasvatuksen välillä on draamassa käytettävät roolit. Toisaalta tietyt pedagogit, kuten Zenda Nel (2007), ovat kehittäneet metodeja, joissa nimenomaan opitaan musiikkia eläytymällä rooliin. Nel vakuuttaa, että rooliin eläytyminen tekee oppimisesta hauskaa ja tehokasta.

Peruskouluympäristössä toimivan draamaopettajan on kuitenkin tärkeää muistaa, että draamakasvatus ei kuulu peruskoulussa opetettaviin taideaineisiin, kuten musiikki ja kuvataide, joten oppilaiden ei voida myöskään olettaa osaavan toimia rooleissa ja draamassa.

Draama tai rooli saattaa jo sanana olla monelle pelottava ja luoda suorituspainetta tai vastustusta ja sulkeutumista koko asiaa kohtaan. Draamaa käyttävän opettajan vastuulla on puhua asioista sellaisilla termeillä, jotka synnyttävät ja ylläpitävät turvallista ilmapiiriä. Roolin ottaminen ei esimerkiksi tarkoita näyttelemistä ja esiintymistä, vaan ”toisen nahkoihin eläytymistä”, jota meistä jokainen tekee päivittäin. Draamatyöskentely taas ei tarkoita sitä, että tehdään esitys, jota koko koulu tulee katsomaan, vaan se on toiminnallinen työtapana, jossa voidaan kertoa tarinoita ja eläytyä niihin muiden ihmisten näkökulmasta.

Draamakasvatuksen ydinajatuksia löytyy myös muista pedagogiikoista, kuten ilon pedagogiikasta ja luovuuspedagogiikasta (ilon pedagogiikasta ja luovuuspedagogiikasta Bäckman, Järnefelt & Visanti 2007). Jälleen kerran ollaan sen ajatuksen äärellä, ettei taiteita ja taidekokemuksia voi eikä pidäkään jaotella omiin lokeroihinsa, ja käsitellä niitä vain yksi kerrallaan. Oppilaan näkökulmasta tärkeää on tuntee, saada kokemuksia ja reflektoida niitä suhteessa itseen ja omaan elämään, jotta oppimista ja kokonaisvaltaista kasvua voi tapahtua. Tärkeintä on positiivinen ilmapiiri, jossa itsetunto ja itseluottamus voivat kasvaa ja luoda edellytykset myös muiden, erilaisten ihmisten hyväksymiselle. Musiikkikasvatuksen opetussuunnitelman näkökulmasta on tärkeää antaa nämä taidekokemukset tietenkin musiikin parissa toimimalla vahvistamalla oppilaan kykyä kuunnella, arvioida, arvostaa ja tuottaa musiikkia ja musiikillisia ajatuksia. Sillä taas ei ole suurta merkitystä, millä nimellä opettaja kutsuu käyttämäänsä, samoihin tavoitteisiin pyrkivää pedagogiikkansa. Loppujen lopuksihan ainoastaan sillä on väliä, että oppilas saa mahdollisimman hyvää opetusta ja saa kasvaa turvallisessa kouluympäristössä.

Omassa elämässäni olen kuitenkin valinnut tien, josta valmistun sekä musiikinopettajaksi että draamaopettajaksi. Kandidaatin tutkielmani valossa on selvää, että draamakasvatuksen periaatteiden yhdistäminen musiikkikasvatuksen oppisisältöihin on oppiainetta rikastuttava asia, joka tukee valtakunnallista opetussuunnitelmaa. Taideaineen opettaminen toisen taideaineen keinoin on myös perusteltua. Muun muassa Juntunen (2009) ajattelee taideaineiden erityisluonteesta seuraavaa:

”Taidenaineet perustuvat keholliseen toimintaan ja persoonalliseen ilmaisuun ja täten luonnollisella tavalla edesauttavat ihmistä löytämään yhteyden omaan itseensä. Musiikin opetuksen ja taide-aineiden opetuksen yleensä tulisikin pitää esillä tätä näkökulmaa eikä sopeuttaa opetusmenetelmiään ja tavoitteitaan tietoaineille tyypilliseen kehykseen.” (Juntunen 2009, 254.)

Ei tarvitse olla draamaopettaja voidakseen käyttää monia draamakasvatukseenkin sisältyviä ajatuksia pedagogiikassaan ja omassa kasvatustilanteessaan, mutta omassa tilanteessani ei myöskään ole syytä jättää hyviä työvälineitä käyttämättä.

Tutkittuani aihetta teoreettisista lähtökohdista, seuraava askel on lähestyä samaa teemaa käytännössä. Jatkotutkimuksen kannalta luonnollinen jatkumo on viedä esittelemiäni tai joitain muita draamaharjoitteita musiikin tunneille, kokeilla niitä käytännössä ja tutkia oppilaiden ja opettajien kokemuksia harjoitteiden käytöstä. Olisi mielenkiintoista tutkia esimerkiksi, madaltavatko draamaharjoitteet osallistumiskynnystä musiikintunneilla, lisäävätkö ne tunnilla viihtymistä tai vaikuttavatko ne positiivisesti oppimiskokemuksiin tai -tuloksiin.

## LÄHTEET

- Bowell, P., Heap, B. S., Airaksinen, R., Korhonen, P., & Korhonen, P. (2005). *Prosessidraama : Polkuja opettamiseen ja oppimiseen*. Helsinki: Raija Airaksinen, Draamatyö.
- Collin, K. (2010). *Luovuus, oppiminen ja asiantuntijuus : Koulutuksen ja työelämän näkökulmia*. Helsinki: WSOYpro.
- Halonen, P. 2001. *Dramaturgian mustavalkoiset vaihtoehdot: aristoteelinen ja ei-aristoteelinen*. Teoksessa P. Korhonen & A.-L. Østern (toim.) *Katarsis – draama, teatteri ja kasvatus*. Jyväskylä: Atena, 207–220.
- Heikkinen, H. (2001). *Pohdintaa draamakasvatuksen perusteista*. Teoksessa P. Korhonen & A.-L. Østern (toim.) *Katarsis. Draama, teatteri ja kasvatus*. Jyväskylä: Atena.
- Heikkinen, H. (2004). *Vakava leikillisyyys : Draamakasvatusta opettajille*. [Helsinki]: Kansanvalistusseura.
- Heikkinen, H. (2005). *Draamakasvatus : Opetusta, taidetta, tutkimista!*. [Jyväskylä]: Minerva.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (1997). *Tutki ja kirjoita*. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Juntunen, M-L. (2009). *Musiikki, liike ja kehollinen kokemus*. Teoksessa: Louhivuori, J., Paananen, P., & Väkevä, L. (2009). *Musiikkikasvatus : Näkökulmia kasvatukseen, opetukseen ja tutkimukseen*. [Jyväskylä]: Suomen musiikkikasvatusseura - FiSME r.y.
- Juntunen, M., Perkiö, S., & Simola-Isaksson, I. (2010). *Musiikkia liikkuen*. Helsinki: WSOYpro.
- Kanerva, P., & Viranko, V. (1997). *Aplodeja etsijöille : Näkökulmia draamaan sekä taidekasvatuksena että opetusmenetelmänä*. [Helsinki]: Laatusana.
- Karkulahti, E. (2011). *Ukkospilviä ja Beethovenia : Klassisen musiikinkuuntelun opetuskokeilu seitsemäsluokkalaisten*.
- Kosonen, E. (2009) *Musiikkia koulussa ja koulun jälkeen*. Teoksessa: Louhivuori, J., Paananen, P., & Väkevä, L. (2009). *Musiikkikasvatus : Näkökulmia kasvatukseen, opetukseen ja tutkimukseen*. [Jyväskylä]: Suomen musiikkikasvatusseura - FiSME r.y.
- Lappalainen, H. (2002). *Toiminnallista teoriaa: haastattelututkimus musiikinteorian ja säveltäjäelämyksellisistä opetustavoista*. Jyväskylän yliopisto. Musiikin laitos. Pro gradu.
- Lindh, R. (1998). *Mielikuvaoppiminen*.

- Nel, Z. (2007). *Implementing a western classical music programme for teacher training through integrated arts in early childhood development*. Pretoria: University of Pretoria.
- Nissilä, M. 2015 *Ops! Oppiminen uusiksi*. Opettaja 1/2015. 22–23.
- Owens, A., Barber, K., Korhonen, P., Airaksinen, R., & Owens, A. (2010). *Draamakompassi : Prosessidraaman suunnittelu, käytännön työskentely, arviointi ja reflektointi* ([Uud. p.] painos). Helsinki: Draamatyö.
- Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet (POPS)*. 2014. Saatavilla www-muodossa: [http://www.oph.fi/download/163777\\_perusopetuksen\\_opetussuunnitelman\\_perusteet\\_2014.pdf](http://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf) (viitattu 10.3.2015)
- Rusanen, S. 2005. *Osallistavan teatterin lajeista*. Teoksessa P. Korhonen & R. Airaksinen (toim.). Hyvä hankaus. – Teatterilähtöiset menetelmät oppimisen ja osallisuuden mahdollisuuksina. Helsinki: Draamatyö, 24-31.
- Sava I. 1993. *Taiteellinen oppimisprosessi*. Teoksessa I. Porna & P. Väyrynen (toim.) Taiteen perusopetuksen käsikirja. Helsinki: Suomen kuntaliitto, 15-43 Schonmann, S. (ed.) 2011. Key Concepts in Theatre/Drama Education.
- Toivanen, T. (2007). *Lentoon! : Draama ja teatteri koulussa*. Helsinki: WSOY Oppimateriaalit.
- Toivanen, T. (2012). *Pohdintaa draamakasvatuksen perusteista suomalaisessa koulukontekstissa - opetusmenetelmä vai taideaine*. Kasvatus, 43(2), 192-198.
- Tynjälä, P. (1999) *Oppiminen tiedon rakentamisena. Konstruktivistisen oppimis- käsityksen perusteita*. Helsinki: Kirjayhtymä Oy.
- Visanti, M., Järnefelt, H., & Bäckman, P. (2007). *Luovuuspedagogiikka = skapande pedagogik*. [2]. Helsinki: Opetushallitus.
- Østern, A-L. 2003. *Aktiivinen esteettinen responssi ja oppimisprosessit draamassa*. Teoksessa: Østern, A., Teerijoki, P., Heikkinen, H., Nikkola, T., Länsitie, J., Siltala, S., . . . Oikarinen-Jabai, H. (2003). Tutkiva draamaopettaja : Draamakasvatuksen vuosikirja 2000-2003. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, opettajankoulutuslaitos.
- Østern, A. 2000. *Draamapedagogiikan genret pohjoismaisten opetussuunnitelmien valossa*. Teoksessa P. Teerijoki (toim.) Draaman tiet – suomalainen näkökulma. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, 4-26.
- Østern, A.-L. 2001. *Teatterin merkitys kautta aikojen lasten ja nuorten näkökulmasta*. Teoksessa P. Korhonen & A.-L. Østern (toim). Katarsis. Draama, teatteri ja kasvatus. Jyväskylä: Atena Kustannus, 7–45.