

**TUNNE- JA VUOROVAIKUTUSTAITOJEN MUSIIKIN JA DRAAMAN
KEINOJEN**

Charlotta Kallio
Kandidaatintutkielma
Musiikkikasvatus
Jyväskylän yliopisto
Kevätlukukausi 2020

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Tiedekunta Humanistis-yhteiskuntatieteellinen tiedekunta	Laitos Musiikin, taiteen ja kulttuurin tutkimuksen laitos
Tekijä Charlotta Kallio	
Työn nimi Tunne- ja vuorovaikutustaidot musiikin ja draaman keinoin	
Oppiaine Musiikkikasvatus	Työn laji Kandidaatintutkielma
Aika Kevätlukukausi 2020	Sivumäärä 36
Tiivistelmä <p>Kandidaatintutkielmani on kirjallisuuskatsaus, jossa käsittelen musiikki- ja draamakasvatusta tunne- ja vuorovaikutustaitojen opetuksessa. Käsittelen tutkielmassani tunne- ja vuorovaikutustaitoja sekä draaman että musiikin näkökulmista. Pohdin draama- ja musiikkikasvatuksen yhtymäköhtia ja selvitän myös, miten käytännössä draamaa ja musiikkia voi käyttää musiikintunneilla tunne- ja vuorovaikutustaitojen opetuksessa. Tutkielmassani olen koonnut harjoitepankin, jossa harjoitteiden tavoitteet ovat vuorovaikutuksellisia ja tunnekasvatuksellisia, mutta niillä on lisäksi pyrkimys vaikuttaa ryhmän ilmapiiriin kannustavasti ja oppilaiden heittäytymiskykyyn. Uskon, että ilmapiirin ollessa hyvä on myös turvallisempaa harjoittaa näitä taitoja. Draamakasvatuksen luonne tarjoaa lisäksi runsaasti mahdollisuuksia kokeilla asioita, joita arkimaailmassa oppilaat eivät voisi tehdä.</p> <p>Käsittelen aluksi erikseen tunne-, musiikki- ja draamakasvatusta. Avaan keskeisiä käsitteitä ja pohdin draaman ja musiikin potentiaalia tunne- ja vuorovaikutustaitojen opetuksessa sekä yhdessä että erikseen. Tuon esille myös näkökulmia Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteista (2014), jotka liittyvät tunne- ja vuorovaikutustaitojen opettamiseen. Keskityn erityisesti tavoitteisiin, jotka näen mahdolliseksi saavuttaa draaman ja musiikin avulla liittyen tunne- ja vuorovaikutustaitoihin.</p> <p>Mahdollisia tulevia jatkotutkimusaiheita on, millaiset ovat opettajien valmiudet draamallisten harjoitteiden opettamiseen ja millaisia oppilaiden sekä opettajien kokemukset ovat harjoitteista sekä tukevatko harjoitteet tavoitteitaan. Musiikkia ja draamaa ei ole tämänlaisessa työskentelyssä tutkittu juurikaan, joten myös sen soveltuvuutta olisi hyvä tutkia enemmän. Lisäksi opettajan roolia tällaisessa työskentelyssä olisi hyvä tutkia enemmän.</p>	
Asiasanat – musiikkikasvatus, draamakasvatus, tunnekasvatus, tunnetaidot, vuorovaikutustaidot	
Säilytyspaikka – Jyväskylän Yliopisto	
Muita tietoja	

Sisällysluettelo

1	JOHDANTO	4
2	TUNNEKASVATUS JA VUOROVAIKUTUS OSANA MUSIIKKI- JA DRAAMAKASVATUSTA	6
2.1	TUNNEKASVATUS	6
2.1.1	<i>Tunteet vuorovaikutustilanteissa.....</i>	<i>7</i>
2.1.2	<i>Tunteiden ilmaiseminen ja hallitseminen.....</i>	<i>8</i>
2.2	MUSIIKKIKASVATUS	8
2.3	DRAAMAKASVATUS	11
2.3.1	<i>Käsitteitä</i>	<i>11</i>
2.3.1	<i>Draamakasvatuksen asema peruskoulussa</i>	<i>13</i>
2.3.2	<i>Draama ja tunne- sekä vuorovaikutustaidot.....</i>	<i>13</i>
3	MUSIIKKI JA DRAAMA	15
4	HARJOITTEITA MUSIIKINTUNNEILLE.....	20
4.1	OPETTAJANA HUOMIOON OTETTAVIA ASIOITA	22
4.2	HARJOITTEET	24
5	POHDINTA.....	32
	LÄHTEET	35

1 JOHDANTO

Kun aloitin draamakasvatuksen opinnot, huomasin draamakasvatuksen täydentävän musiikkikasvatusta. Olen aina pitänyt taidetta ihmisille tärkeänä ja luontaisena asiana, jota voisi hyödyntää myös opetuksessa. Draamakasvatuksen opinnoissa sain oivalluksen, että draama voisi auttaa kehittämään musiikintunneilla muun muassa ilmapiiriä, ryhmädynamiikkaa, vuorovaikutusta ja itseilmaisua. Tutkimuskirjallisuutta lukiessani kuitenkin huomasin, että draamaa ja musiikkia ei ole juurikaan tutkittu yhdessä, varsinkaan tunne- ja vuorovaikutustaitojen näkökulmista. Huomattavaa on myös, että tutkimukset ja kirjallisuus, jossa draamakasvatusta ja musiikkikasvatusta on yhdistelty keskittyvät lähes poikkeuksetta esittävään teatteriin ja esimerkiksi musiikkiteatteriesitysten luomiseen. Draamakasvatuksen potentiaali on kuitenkin vielä paljon muussakin kuin teatteriesitysten luomisessa ja esittävässä teatterissa.

Tunne- ja vuorovaikutustaidot ovat tärkeä osa kokonaisvaltaista hyvinvointiamme ja kouluissa tulee päivittäin useita hetkiä, jolloin tarvitsemme näitä taitoja. Olen ollut ajoittain hiukan huolissani siitä, että kouluissa ilmapiiri on usein hyvin suorituskeskeistä ja olemme usein älypuhelimissamme kiinni. Toivoisinkin kouluihin enemmän opetusta tunne- ja vuorovaikutustaidoista ja ajattelen, että tätä opetusta voisi integroida musiikintunneille. Uskon draama- ja musiikkikasvatuksen täydentävän toisiaan niiden kokonaisvaltaisen luonteen vuoksi ja väitän niissä olevan potentiaalia tunne- ja vuorovaikutustaitojen opettamisessa. Pohdin tutkielmassani tunne- ja vuorovaikutustaitojen opetusta, ja miksi näitä voisi opettaa juuri musiikintunneilla.

Tunteet ovat muutakin kuin ”ajatuksia päämme sisällä” ja draamakasvatus ottaakin vahvasti huomioon myös kehollisuuden. Musiikkikasvatuksen puolella muun muassa Dalcroze-pedagogiikassa ja musiikkiliikunnassa yleensä on yhteyksiä keholliseen tekemiseen. Monissa draamassa käytettyjen harjoitteiden vahvuutena on tunnekasvatuksen näkökulmasta se, että voidaan pyrkiä luomaan ympäristö, jossa on hyvä ja turvallinen ilmapiiri opetella tunnetaitoja sekä ilmaista itseään. Draamakasvatuksen yhdistäminen musiikkikasvatukseen tuntuu luontaiselta jo näiden yhteyksien valossa. Lisäksi musiikki ja draama ovat molemmat taideaineita, joihin liittyy vahvasti tunne-elämysten kokeminen. Tunnekasvatus tuntuukin luontaiselta yhdistää näihin taideaineisiin, koska yhteyksiä on jo olemassa.

Selvitän kandidaatintutkielmassani, miten draama- ja musiikkikasvatusta voi käytännössä hyödyntää tunne- ja vuorovaikutustaitoja opettaessa, erityisesti musiikintunneilla. Tätä varten olen koonnut harjoitepankin, joka on suunniteltu musiikinopettajien näkökulmasta. Harjoitepankissa kokoon harjoitteita, joiden avulla musiikintunneilla voi draaman avulla opettaa oppilaille tunne- ja vuorovaikutustaitoja.

Draamallisiin harjoituksiin näkee usein liitettävän ajatuksia siitä, että ne ovat ”vain leikkejä”. Usein oppiminen nähdäänkin opettajajohtoisena, jossa opettaja ”syöttää” oppilailleen tietoa. Draamakasvatuksessa yleisempää onkin opettajan näkeminen ohjaajana. Leikkien avulla voi kuitenkin oppia ja leikeissa on myös omat tavoitteet. Tarkoitukseni onkin harjoituspankissa avata tarkemmin harjoitteiden tavoitteita tunne- ja vuorovaikutustaitojen näkökulmista. Tällä yritän madaltaa kynnystä ottaa harjoituksia kokeiluun myös omaan opetukseen, kun harjoitteiden tavoitteet ovat nähtävillä. Lisäksi ajattelen, että musiikinopettajan on hyvä tutustua draamakasvatukseen, koska se voi antaa lisää työkaluja omaan opetukseen.

2 TUNNEKASVATUS JA VUOROVAIKUTUS OSANA MUSIIKKI- JA DRAAMAKASVATUSTA

2.1 Tunnekasvatus

Tunnekasvatus on yksinkertaisimmillaan tunnetaitojen opettamista, mutta lisäksi siinä korostuu vuorovaikutus. Tunnetaitoja ovat muun muassa tunteiden nimeäminen, hallitseminen ja ymmärtäminen sekä näiden kautta myös tunteista keskusteleminen. Nämä taidot ovat tärkeä osa hyvinvointiamme ja jokapäiväistä elämäämme. Kun tunnistaa millainen tunne itsellä on eli pystyy nimeämään ja täten tunnistamaan sen, mahdollistaa se tunteiden hallinnan oppimisen ja käsittelyn. Tunteet ovat läsnä arjessa sekä koulussa erilaisissa vuorovaikutustilanteissa. Näissä tilanteissa korostuvat tunnetaidot ja niiden hallitseminen, jotta sosiaalinen kanssakäyminen sujuvoituu.

Selaillessani julkaisuja ja uutisia koulutuksesta sekä kasvatuksesta törmäsin aiheisiin oppilaiden sekä opettajien uupumuksesta ja esimerkiksi koulujen huonoista resursseista. Asiat, joita nostetaan koulumaailmasta julkisuuteen, ovat usein negatiivissävytteisiä tai niissä on läsnä huoli oppilaista ja heidän hyvinvoinnistaan. Tarvitsemmeko siis jotain muutosta? Hiljalleen on herätty siihen, että maailmamme on muutoksessa. Uskaltaisin väittää älypuhelimien ja teknologian kehityksen olevan merkittävä tekijä muutoksessa. En tarkoita teknologian olevan huono asia itsessään, mutta koulutuksemme tulee reagoida siihen. Lapset tarvitsevat entistä enemmän opetusta tunnetaidoista, koska esimerkiksi älypuhelimien ajatellaan heikentävän lasten empatiakykyä. Etsin hakutuloksia hakusanalla ”tunnekasvatus” ja jo ensimmäinen hakutulos käsittelee sitä, mitä tunnekasvatus on ja, miksi se on tarpeellista.

Tunnetaidot on nostettu esille Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (POPS 2014). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet sisältävät laaja-alaisia tavoitteita, jossa laaja-alainen osaaminen tarkoittaa tietojen, taitojen, arvojen, asenteiden ja tahdon muodostamaa kokonaisuutta. Tämän lisäksi osaamisella tarkoitetaan kykyä käyttää saatuja tietoja ja taitoja tilanteen edellyttämällä tavalla. (POPS 2014, 20.) Laaja-alaiset taidot ovat sellaisia taitoja, joita tulee tarvitsemaan elämässä jatkossakin ja niissä näkyy tavoite elinikäisestä oppimisesta. Juho Norrena (2015) selittää laaja-alaisen osaamisen olevan oppilaan ajattelussa ja teoissa tapahtumaa toimintaa. Opettaja ei pysty suoraan vaikuttamaan laaja-alaiseen osaamiseen, mutta

välillisesti hänellä on kuitenkin erittäin tärkeä rooli (Norrena 2015, 27). Tunnekasvatuksella ei ole omaa asemaa oppiaineena, mutta tunnekasvatuksellisia tavoitteita on löydettävissä muista oppiaineista, kuten äidinkielestä ja musiikista. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) laaja-alaisessa tavoitteessa (L3) *Itsestä huolehtiminen ja arjen taidot* löytyy maininta tunnetaitojen kehittamisestä. Tavoitteena on, että oppilas saa mahdollisuuden kantaa vastuuta omasta sekä yhteisestä työstä ja kehittää tunnetaitojaan, mutta myös sosiaalisia taitojaan. Tavoitteessa määritellyt taidot ovat sellaisia, jotka liittyvät elämässä sekä arjessa selviämiseen, joka edellyttää yhä moninaisempia taitoja. (POPS 2014, 22.)

2.1.1 Tunteet vuorovaikutustilanteissa

Lauri Nummenmaa (2010) kertoo tunteiden olevan läsnä koko ajan elämässämme ja erilaiset sosiaaliset tilanteet saavat aikaan reaktioita, joita kutsummekin muun muassa iloksi, vihaksi, hämmennykseksi eli yleisesti tunteiksi. Tunteet ovat läsnä vuorovaikutustilanteissa ja tunteet ohjaavat toimintaamme sosiaalisissa tilanteissa muokkaamalla kehomme vireystilaa ja vaikuttamalla siihen, miten havaitsemme ja tulkitsemme ympäristössä tapahtuvia asioita. Kiinnitämme huomiomme usein jopa tahtomattamme muiden ihmisten tunneilmaisuihin ja nämä jäävät mieleemme jopa valokuvatarkasti. (Nummenmaa 2010, 11.) Mitä jos emme osakaan ilmaista tunteitamme oikein tai emme ymmärrä millainen tunne toisella on? Mitä todennäköisemmin tulemme väärinymmärretyksi.

Tunteet näkyvät ja vaikuttavat muuallakin, kuin aivoissamme. Esko Jalovaara (2006, 53) esittää ajatuksen kokonaisvaltaisesta ihmiskäsityksestä, joka näkee ihmisen kehollisena, tajunnallisena ja sosiaalisena olentona, jolloin aivoja ei voi käsitellä erillisinä toimijoina, vaan ne ovat aina suhteessa myös ihmisen henkiseen sekä persoonalliseen puoleen. Tunteet ovat siis paljon muutakin, kuin vain aivojemme toimintaa. Tunteet tekevät meistä meidät. Esko Jalovaara (2006) lisää, että ihmiselle on tärkeää pystyä kanavoimaan kielteisiä tunteita ulos sanojen avulla ja myönteisellä toiminnalla. Tällä hän tarkoittaa, että ihminen kertoo toiselle mieltään painavista asioista ja purkaa fyysisiä jännitteitä esimerkiksi liikkumisen avulla tai muulla hänelle sopivalla tavalla. Ihminen ei välttämättä edes itse tiedosta kyvyttömyyttään tunteiden ilmaisijana. Kuitenkin tunneilmaisun ongelmat saattavat johtaa somaattisiin eli ruumiillisiin vaivoihin, jopa sairauksiin. (Jalovaara 2006, 53-54.) Tunnetaitojen opetusta on onneksi nostettu esille muun muassa kasvatustieteilijöiden keskuudessa ja näistä aiheista on

tehty useampia opinnäytetöitä sekä jatkuvasti julkaistaan enemmän opetusmateriaalia tunnetaitoihin liittyen.

2.1.2 Tunteiden ilmaiseminen ja hallitseminen

Tunnetaidot ovat tärkeitä taitoja myös oppimisen ja kasvatuksen kannalta. Esko Jalovaara (2006) tarkentaa tunteiden olevan tiedon käsittelykeino ja ne myös arvottavat tietoa. Voimme siis pitää tietoa esimerkiksi joko hyvänä ja oikeana tai huonona ja vääränä. Koulussa tunteet ovat läsnä päivittäin ja toisinaan ne purkautuvat riitoina, mutta joskus jopa kiusaamisena. Koulun tulisi opettaa kielteisten tunteiden kanavoinnista ja purkamisesta muita vahingoittamatta. (Jalovaara 2006, 39.)

Nykyisessä oppimiskäsityksessä keskitytään siihen, että oppiminen on tyypillisesti sosiaalinen, ryhmissä ja verkostoissa tapahtuvaa työskentelyä, jossa opettaja toimii oppimisen ohjaajana eikä perinteisessä mielessä ”opeta”, vaan tavoitteena on oppijan oman aktiivisuuden ja toimijuuden vahvistuminen (Jordan-Kilkki, Kauppinen ja Viitasalo-Korolainen 2013, 9). Pidän tavoitteista tämän oppimiskäsityksen taustalla, mutta oppijoille tämä voi olla haastavaa, varsinkin, jos siihen ei ole saanut tarvittavaa opastusta. Myöskään, jos oppijalla on ongelmia ryhmätyöskentelyssä, tunnetilojen hallitsemisessa tai niiden tunnistamisessa muista oppijoista, voi opiskelusta muodostua isompikin haaste.

2.2 Musiikkikasvatus

Musiikki on luonteeltaan kokonaisvaltaista. Musiikki on taidemuoto, joka yhdistää, mutta se voi olla myös hyvinkin henkilökohtaista. Musiikin avulla voi ilmaista itseä ja joillekin se voi olla toimiva tapa purkaa tunteitaan. Musiikilla on paljon vaikutuksia ihmisen psyykkeeseen, joka selittää myös musiikin terapeuttista arvoa, selittää Heidi Ahonen (1993). Musiikin avulla voidaan esimerkiksi purkaa tunteita, saada aikaan vuorovaikutusta, jolloin musiikki toimii kommunikation välineenä, musiikin avulla voi myös lisätä itsetuntemusta sekä saada aikaan mielihyvää (Ahonen 1993, 55).

Ihmisten tiedetään käyttävän musiikkia arkisessa toiminnassaan saadakseen tunnekokemuksia, mutta myös säädelläkseen tunteitaan ja mielialojaan (Tuomas Eerola ja Suvi Saarikallio 2010, 259). Monien mielestä musiikin vetovoima piilee musiikin yhteyksissä ihmisen tunteisiin. Tutkimukset osoittavat ihmisten arvostavan musiikkia pääasiassa sen tunteita herättävän vaikutuksen vuoksi (Juslin ja Västfjäll 2008, 559). StGeorgen, Holbrookin ja Cantwellin (2013) tutkimuksessa selvisi, että keskityttäessä musiikin kuuntelemiseen, soittamiseen tai oppimiseen, tunteellisten kokemusten laatu oli monimuotoisempaa. Tällöin saatiin musiikin oppimiseen liittyvistä positiivisista tunteista kattavaa kuvausta ja sen lisäksi ilmaisut henkilökohtaisesta musiikin merkityksestä lisääntyivät (StGeorge ym. 2013, 267). Saarikallio (2010, 280) mainitsee musiikkiterapeutti Even Ruudin (1997) kategorisoineen musiikin neljään osa-alueen, joiden kautta musiikki voi edistää elämänlaatuamme: ymmärrys tunteista, itsehallinta, kuuluvuudentunne sekä elämän merkitykselliseksi kokeminen.

Saarikallio (2009, 222) kertoo musiikilla olevan yhteyksiä hyvinkin moniin erityisesti nuoren elämää askarruttaviin kysymyksiin ja haasteisiin. Musiikki avaa ovia tunteiden käsittelyyn (Saarikallio 2009, 227). Edelleen tänäkin päivänä etsin tietynlaista musiikkia riippuen siitä, millaisia tunteita minulla on pinnalla. Lisäksi tuntuu, että musiikilla on sellainen voima, että sillä voi purkaa tunntiloja, joita ei välttämättä itsekään ymmärrä. Saarikallio (2010, 282) kertookin, ettei musiikkia ole turhaan kutsuttu tunteiden kieleksi. Miten musiikki pystyy purkamaan meissä jotain, mitä ei pysty edes kielellistämään ja itse ymmärtämään? Saarikallio (2010, 282) viittaa artikkelissaan Jaakko Erkkilän (1996) ja Patrik N. Juslinin sekä Daniel Värstfjällin (2008) lähteisiin ja kertoo niiden selittävän musiikin vaikuttavan meihin nonverbaalisten ja refleksinomaisten kokemusten tasolla, mutta myös tämän lisäksi musiikki tavoittaa vertauskuvallisia, mielikuviin ja muistoihin sitoutuneita merkityksiä. Tämän lisäksi heidän mukaansa musiikki toimii myös abstraktien rakenteiden kognitiivisen prosessoinnin tasolla (Saarikallio 2010, 282; Juslin ja Västfjäll 2008). Myös Erja Kosonen (2010, 299) selittää, että tietoisella tasolla meidän on mahdollista aistia musiikin virittämiä tunnetiloja, joita pystyy kuvailemaan adjektiivien avulla, mutta joiden kuvaukseen niin sanotusti sanamme eivät riitä kertomaan.

David J. Elliot (2005, 93) esittää artikkelissaan kysymyksen siitä, mitä tarkoitetaan, kun puhutaan tunteista musiikissa. Voiko musiikki itsessään ilmaista tunteita kuten surullisuutta, iloisuutta tai vihaa? Monet ihmiset uskovat kuulevansa tai tuntevansa erilaisia tunteita musiikista, vaikka musiikki ei Elliotin mukaan itsessään pysty ilmaisemaan tunteita. Hän

selittää tätä kuitenkin niin, että uskoo musiikin voivan esittää tiettyjä tunteita. Hän ajattelee, että musiikilliseen ymmärrykseen kuuluu tieto siitä, että musiikilliset kuviot voivat ilmaista joitakin tunteita. (Elliot 2005, 93, 97.) Musiikki ei toki itsessään sisälläkään tunteita, vaan itse muodostamme ne ja jokainen tulkitsee musiikkia tavallaan. Voimme toki oppia tunnistamaan erilaisia tyypillisiä kuvioita ja asioita musiikista, joiden avulla myös on mahdollista löytää erilaisia tunnelmia musiikista. Yksi tyypillinen oppilaille opetettava asia duureista ja molleista puhuttaessa on, että mollivoittoisen kappaleet ovat yleensä surullisen kuuloisia ja duurivoittoiset kappaleet ovat iloisempia. Ahonen (1993) kertoo, että kappaleiden harmoniaa pidetään musiikin sydämenä, koska harmonia vaikuttaa suoraan tunteisiin. Onkin todettu, että duurisointuihin liittyy rohkeuden ja voiman tunteet, jossa taas mollisointujen taas ajatellaan helpottavan surussa ja murheessa. Kappaleiden melodian puolestaan ajatellaan vaikuttavan ajatuksiin. (Ahonen 1993, 42-43.)

Musiikki on siitä mielenkiintoinen väline tunteiden tulkkeina, että se tarjoaa Ahosen (1993, 55) mukaan sisällöllisesti abstrakteja muotoja ja kuulija voi soveltaa niitä omaan elämymaailmaansa ja hän voi sijoittaa niihin oman merkityssisältönsä. Musiikki nostaa meissä mieleen myös mielikuvia (Ahonen 1993, 56). Ne eivät kuitenkaan johdu musiikista, vaan musiikin kuunteluhetki herättää mielikuvia, jotka tulevat ihmisestä itsestään (Ahonen 1993, 57). Voisi siis sanoa, että me itse teemme musiikista meille merkityksellistä. Musiikin herättämiä mielikuvia voidaan lähestyä monilla eri tavoilla. Musiikintunneilla voidaan esimerkiksi piirtää asioita, joita musiikista tulee mieleen tai esimerkiksi tanssia musiikin mukana sen herättämän tyylin mukaisesti, jossa jokainen voi liikkua omalla tavallaan.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014, 141) musiikin oppiaineen tehtävän kuvauksissa mainitaan musiikin toiminnallisen opetuksen ja opiskelun edistävän oppilaiden musiikillisten taitojen ja ymmärryksen kehittymistä, mutta tämän lisäksi myös kokonaisvaltaista kasvua sekä kykyä toimia yhteistyössä muiden kanssa. Musiikin tunneilla harjoitellaan toimimaan vuorovaikutuksessa muiden kanssa ja sillä on muitakin tavoitteita, kuin musiikillisten taitojen kehittäminen. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) on listattu eri tavoitteisiin liittyviä sisältöalueita. Musiikillisten taitojen lisäksi harjoitellaan muun muassa, miten toimitaan ryhmän jäsenenä, kuunnellaan toisia ja luodaan myönteistä yhteishenkeä (POPS 2014, 142). Musiikin tavoitteissa vuosiluokilla 7–9 mainitaan lisäksi tavoitteena, että oppilasta ohjataan tunnistamaan musiikin vaikutuksia tunteisiin ja

hyvinvointiin (POPS 2014, 423). Musiikin yhteys tunne- ja vuorovaikutustaitoihin tunnistetaan siis myös opetussuunnitelman tasolla.

Saarikallio (2009) toteaa musiikkikasvattajan voivan luoda puitteet elämyksille yhteisen tekemisen kautta, tarjota elvyttäviä rentoutumishetkiä keskellä arkea tai kannustaa tutustumaan omiin tunteisiin esimerkiksi improvisointiharjoitusten muodossa. On kuitenkin huomioitavaa, että musiikin käyttö omien syvien tunteiden käsittelyssä on nuorille usein hyvin henkilökohtaista, ja useimmin se tapahtuu yksin ollessa (Saarikallio 2009, 227; Saarikallio 2006). Opettajan on kuitenkin mahdollista luoda musiikintunneilla tilanteita, joissa voi tutkia myös henkilökohtaisia tunteita tai tarjota niin sanottuja työkaluja näiden asioiden käsittelemiseen itsekseen. Luokassa näiden tilanteiden tulee olla sellaisia, että jokainen saa olla omassa rauhassaan eikä kenenkään ole pakko jakaa mitään omaa ja henkilökohtaista toisille. Turvallisuus tilanteissa, joissa käsitellään henkilökohtaisia asioita on siis äärettömän tärkeää.

2.3 Draamakasvatus

2.3.1 Käsitteitä

Draama on kulttuurin ja taiteen muoto, joka on monille tuttu leikin ja dramatisoidussa yhteiskunnassa elämisen kautta, toteaa Hannu Heikkinen (2004). Kasvatuksessa draamaa yleensä pidetään oppimisen muotona, joka ohjaa ja haastaa oppijoita tekemään maailmastaan merkityksellinen. Draama on myös todellisten ja kuviteltujen tapahtumien esittämistä roolien avulla ja sen välityksellä sekä yksilöt, että ryhmät pystyvät esittämään ajatuksiaan ja tunteita sekä niiden seurauksia. Draamalla on lisäksi kyky liikuttaa ja jopa muuttaa sekä osanottajia että yleisöjä ja vahvistaa sekä kyseenalaistaa arvoja. (Heikkinen 2004, 128-129.)

Heikkinen (2004) lisää, että yksimielisyyttä ei ole siitä, mitä draamakasvatus tarkalleen ottaen on ja draamakasvatuksen alalla draama- ja teatteri -käsitteiden käyttö onkin ollut jo 1900-luvun alkupuolelta asti sekavaa. Hän kuitenkin ajattelee, että draamakasvatus näyttäytyy monena ja aina tekijöidensä näköisenä. Draamakasvatuksella hän tarkoittaa esimerkiksi draamaa ja teatteria, jota tehdään erilaisissa oppimisympäristöissä ja se sisältää sekä esittävän, osallistavan että soveltavan draaman genret. (Heikkinen 2004, 13-14, 19.) Tässä tutkielmassa käsitän draamakasvatuksen toisaalta taidemuotona, johon kuuluu esittävä, osallistava sekä soveltava

draama, mutta myös oppimisen välineenä. Draamakasvatuksen pyrkimyksenä on pyrkimys kehittää oppilaiden taiteellisia ja luovia kykyjä (Heikkinen 2004, 129).

Heikkinen (2004) huomauttaa, että taidekasvatuksen kentällä ja myös draamakasvatuksen parissa on ylläpidetty kaksinapaista ajattelua. Tämä näkyy niin, että toisaalta draama voidaan nähdä taidemuotona, mutta draamaa voidaan pitää myös oppimismetodinä (Heikkinen 2004, 13-14). Kertoessani draamakasvatuksesta näen nämä molemmat puolet, joko erikseen tai yhdessä. Mielestäni kummankaan ei tarvitse rajata toistaan pois, mutta toisaalta on myönnettävä tässä kontekstissa oppimismetodi-näkökulman olevan keskeisempi.

Draaman avulla voidaan oppia. Heikkinen (2004) pohjustaa, että leikin, draaman ja teatterin avulla kerromme tarinoita, joiden kautta yritämme ymmärtää sekä itseämme että maailmaa. Tarina voi tapahtua missä ajassa tahansa, ja yhteisen sopimuksen avulla voidaan päättää myös kenen näkökulmasta liikumme tässä yhdessä luodussa fiktiivisessä todellisuudessa. Draamakasvatuksessa on vahvasti läsnä myös yhteistoiminnallinen oppiminen, joka eroaa perinteisestä opettajajohtoisesta työskentelystä. Opettajan rooli työskentelyssä muotoutuu kussakin tilanteessa opiskelijoiden tarpeista käsin ja ensisijaisesti opettaja nähdään oppimisen ohjaajana ja voimavarana. (Heikkinen 2004, 125-127.)

Draamakasvatuksen lähtökohtana pidetään kahdessa eri maailmassa liikkumista, joten elämme samanaikaisesti todellisessa sekä draaman maailmassa, toteaa Heikkinen (2004, 76). Tällaista ilmiötä kutsutaan esteettiseksi kahdentumiseksi. Miten tämä käytännössä toteutuu? Esimerkiksi näyttämöllä tapahtuvat tapahtumat ovat fiktiivisessä maailmassa tapahtuvia, mutta samaan aikaan ihmiset ovat todellisessa maailmassa. Heikkinen (2004) kertoo tällaisessa tilanteessa näiden kahden maailman kohtaavan. Yhteisen sopimuksen avulla voidaan uskoa hetken ajan draaman maailma. Draamakasvatuksen estetiikan synnyttää suhteet, joita syntyy katsojan ja osallistujan, ajan, tilan, tarinan sekä esittäjien välillä (Heikkinen 2004, 76, 85).

Draamasopimuksella tarkoitetaan yksinkertaisimmillaan ryhmälle luotuja yhteisiä pelisääntöjä. Allan Owens ja Keith Barber (2010) määrittelevät draamasopimuksen syntyvän, kun ohjaaja ja ryhmä tekevät sopimuksen jonkin asian tekemisestä yhteisillä pelisäännöillä. Draamasopimus voi olla joko lyhytaikainen tai pitkäaikainen sopimus. Esimerkiksi yhtä kokoontumiskertaa varten luodaan lyhytaikainen sopimus ja pitkäaikaisella sopimuksella katetaan koko aika, jonka ohjaaja ja ryhmä työskentelevät yhdessä esimerkiksi vuoden ajan. (Owens ja Barber 2010, 13.)

Draamasopimuksen kautta sitoudutaan yhteiseen toimintaan ja sitoutumisella tarkoitetaan halukkuutta rakentaa luottamusta draaman tapahtumii, määrittää Heikkinen (2004). Draama on sosiaalinen ja kollektiivinen taidemuoto. On hyvä, että siinä yksilöt suostuvat toimimaan niin, että yhdessä on mahdollista saada aikaan suurempi kokonaisuus kuin pelkästään osiensa summa. Draamasopimukseen kuuluu olennaisena myös ”roolisuojaus”, jonka tarkoituksena on mahdollistaa toimiminen draamamaailmassa vapaasti ja draaman maailmasta poistuessa, roolihahmon tekoja ei arvioida todellisen minän kautta. (Heikkinen 2004, 92-93.)

2.3.1 Draamakasvatuksen asema peruskoulussa

Draamakasvatuksella ei ole Suomessa asemaa omana oppiaineena. On kuitenkin huomioitavaa, että Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteista (POPS 2014) löytyy hakusanalla ”draama” jopa 79 hakutulosta. Draama ehkä nähdään usein enemmänkin välineenä kuin omana oppiaineena. Draamaa näkee käytettävän usein esimerkiksi integroituna äidinkielessä. Tapio Toivanen (2007, 11) selittääkin draaman työtapojen sekä draamatarinoiden sopivan esimerkiksi kirjallisuuden toiminnalliseen ja kokemukselliseen tutkimiseen. Draamalla vaikuttaa olevan runsaasti positiivisia vaikutuksia. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014, 30) mainitaan esimerkiksi, että draamatoiminta sekä muut taiteelliset ilmaisukeinot edistävät oppilaiden kasvua itsensä tunteviksi, itsetunnoltaan terveiksi ja luoviksi ihmisiksi.

2.3.2 Draama ja tunne- sekä vuorovaikutustaidot

Draaman kiehtovuus piilee sen monissa mahdollisuuksissa. Hannu Heikkinen (2004) toteaa draaman sallivan sellaiset tunteet, ajatukset ja ilmaisut, jotka eivät ole arkipäivässä mahdollisia. Draaman maailmassa on lupa kokeilla ja kokea. Se antaa mahdollisuuden kokea kiellettyjäkin ajatuksia ja tunteita tavalla, joka ei ole arkipäivässä mahdollista. (Heikkinen 2004, 23.) Voin esimerkiksi draaman maailmassa ottaa rooliksi kiusaajan aseman ja yrittää ymmärtää, miksi hahmoni toimii niin, kuten hän toimii. Tässä näkyy myös draamalle tyypillinen esteettinen kahdentuminen. Voidaan esimerkiksi kävellä draaman maailmassa, vaikka kävelisimmekin todella koulun pihalla tai luokkahuoneessa (Heikkinen 2004, 24). Tämä maailman luominen edellyttää yhteistä sopimusta osallistujien kanssa, mutta ympäristön tulee olla turvallinen toimia ja ohjaajan olla tilanteiden hermoilla.

Draamakasvatus tarjoaa empaattisen roolileikin käytön (Heikkinen 2004, 86). Osallistuja voi seistä jonkin ”toisen kengissä” tuntien ”tämä tapahtuu minulle” ja samanaikaisesti olla tietoinen siitä, että ”minä olen tekemässä tätä tapahtuvaksi” (Heikkinen 2004, 86). Muun muassa jo edellä mainittu esteettinen kahdentuminen mahdollistaa tämänlaiset kokemukset, mutta ilman vakavaa leikillisyyttä tähän tilaan ei voida päästä. Heikkinen (2004, 76-77) kertoo, että vakava leikillisuus voidaan tiivistää kymmeneen teesiin. Yhdessä teesissä tiivistetään, että draamakasvatuksen lähtökohdaksi on kahdessa eri maailmassa liikkuminen. Luomme mahdollisuuksien tiloja, joissa uusien merkitysten rakentamiseen on tilaa eli luomme tiloja, joissa oppiminen ja kasvatus voi tapahtua kokeilun, tutkimisen ja asioiden ihmettelyn avulla. Tiedämme leikkivämme ja teemme sopimuksen siitä, että leikimme. (Heikkinen 2004, 76-77.) Vakava leikillisuus tarkoittaa siis sitä, että toimimme jossain fiktiivisessä maailmassamme, kuitenkin ottaen toimintamme vakavasti.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014, 100) mainitaan vuosiluokkien 1–2 laaja-alaisissa yleistavoitteissa, että oppilaita ohjataan harjoittelemaan sekä kehittämään omien tunteiden tunnistamista ja ilmaisemista esimerkiksi leikkien ja draaman avulla. Inkeri Sava (1997) kertoo taiteen ja sen keinoilla tapahtuvan oppimisen olevan aisti- ja tunneherkkyyden kehittymistä. Herkistyneellä kokemuksella hän tarkoittaa sitä, että oppija pystyy aistimaan herkästi ja kokonaisvaltaisesti eli kuuntelee, koskettaa, haistaa, maistaa, aistii omaa kehoaan sekä ympärillä olevaa tilaa liikkumalla. Jotta herkistynyt kokeminen on mahdollista, edellyttää se sopivia tilanteita ja riittävää aikaa. (Sava 1997, 264.)

Draamallisten harjoitteiden avulla voidaan konkreettisesti harjoitella eri tunnetilojen ilmaisua ja tunnistamista. Simo Routarinne (2004) kertoo ihmisten usein ajattelevan kanssakäymisen joko sujuvan tai ei. Vuorovaikutustaitoja pidetään luontaisena tai jopa synnynnäisenä ominaisuutena ja ajatellaan ihmisten oppivan vuorovaikutustaitoja muun toiminnan ohella, toteaa Simo Routarinne. Hänen mielestään vuorovaikutustaitoja tunnutaan pitävän itsestäänselvyytenä. (Routarinne 2004, 19.) Tähän voin onneksi vastata, että koulumaailmassa on vahvasti alettu kiinnittämään huomiota siihen, että nämäkin ovat opetettavia taitoja. Routarinne (2004) lisääkin vuorovaikutuksen muodostuvan ilmaisullisista teoista, joista suurin osa on sanatonta ruumiillista kehon kieltä. Nämä ovat siis fyysistä lihastyötä esimerkiksi kasvojen lihasten avulla. (Routarinne 2004, 20.)

3 MUSIIKKI JA DRAAMA

Musiikkia ja draamaa yhdistää muun muassa luovuus, leikillisuus, kehollisuus sekä improvisointi. Näiden lisäksi molemmissa korostuva vuorovaikutukselliset, taiteelliset ja ilmaisulliset näkökulmat. Musiikissa ja draamassa on muun muassa näitä yhteisiä piirteitä, mutta niitä ei välttämättä edes huomaa, jos ei tunne sekä musiikkikasvatuksen että draamakasvatuksen alaa tarkemmin.

Sanana luovuus voi herättää monenlaisia tunteita kuten innostusta, epäilyä tai jopa aggressiivisuutta, toteaa Kari Uusikylä (2002). Luovuutta voi ymmärtää esimerkiksi modernin luovuustutkimuksen avulla, jolloin luovuustutkimuksen merkkivuoden 1950 jälkeen luova ajattelu muodostui vastakohtaiseksi analyttiselle ajattelulle. Myöhemmin humanistipsykologit Maslow ja Rogers määrittivät luovuuden olevan jokaisen ihmisen mahdollisuus toteuttaa itseään. (Uusikylä 2002, 42-43.) Uusikylä (2002, 46) väittää luovuuden vaativan rohkeutta, koska sen olemukseen kuuluu aina epäonnistumisen riski. Tämä on totta ja luovuus kyllä vaatii rohkeutta, mutta epäonnistumisen riski ei saisi olla syy miksi tarvitsemme rohkeutta toimintaamme. Epäonnistumisen voi nähdä myös hyvänä oppimiskokemuksena. Epäonnistumiseen suhtaudutaan usein liian negatiivisesti ja olisi tärkeää saada turha epäonnistumisen pelko pois, koska se myös rajoittaa toimintaa. Mistä johtuu, että pelkäämme mokaavamme jotain? Uusikylä (2002, 46-47) selittää luovan ihmisen alistavan omaperäisen mielikuvituksensa tuotteet kriittisen arvioinnin kohteeksi. Tämä on varmaankin monelle yksi seikka, joka nostaa kynnystä tehdä jotain omaa – varsinkaan julkisesti.

Musiikintunneilla on huomioitava, että luova prosessi vie aikaa ja tunneilla harvoin jää ainakaan yhtään ylimääräistä aikaa. Uusikylä (2002, 48) toteaa ettei luovaa prosessia voi tietoisesti kiihdyttää. Voi olla, että jokin vaihe työstä vie pidemmän aikaa ja se vaatii niin sanotusti aikaa ”muhia”. Jos ja kun kuitenkin haluaa, että musiikintunneilla oppilaat pääsevät luomaan jotain omaa, on tämä otettava huomioon. Turha prosessin kiirehtiminen ei ole tarkoituksenmukaista tai saattaa jopa kääntyä tavoitteitaan vastaan, jolloin kynnyks luovaan tekemiseen voi nousta.

Kari Kurkela (1993) muistuttaa musiikin tekemisen ilon ja tyydytyksen voivan kääntyä myös vastakohdakseen. Musiikin tekijälle syntyy mahdollisuus toteuttaa itseään vapaasti musiikin parissa, kun hän voi aidosti riemuita kehittymisestään, olla aidosti ylpeä osaamistaan asioista. Kurkela (1993) kuitenkin kysyy, miten tämä on mahdollista saavuttaa. Kurkela kertoo, että hänen nähdäkseen musiikillinen todellisuus on todella kyttävä kokemaan sellaisena leikkittodellisuuteen rinnastettavana vaihtoehtona arkitodellisuudelle, jonka tapahtumat tosin ovat paralleelisia arkielämälle. (Kurkela 1993, 184-185.) Tämä on hyvin samanlainen ajattelumalli, mikä liittyy draaman käsitteeseen esteettisestä kahdentumisesta. Kurkela (1993, 185) näkeeikin musiikin myönteisenä lapselle olevan verrattavissa leikkiin tai pelaamiseen, joka symbolisen toiminnan kautta on mielihyvää tuottava kokemus. Uskonkin tällaisissa tilanteissa draaman olevan yksi mahdollinen tekijä, joka voi niin sanotusti vapauttaa toimintaa.

Inkeri Sava (1997) selittää taiteen transformatiiviseen luonteeseen kuuluvan, että vastaanottaja voi vastaanottamisellaan luoda taidetta siitä, mikä ei ollut taiteeksi alun perin tarkoitettukaan. Vastaanottamisella hän tarkoittaa sitä, kun vastaanottaja itse tulkitsee ja antaa asioille merkityksiä (Sava 1997, 261). Ajatellaan esimerkiksi tilannetta näytelmässä, jossa näyttelijä on unohtanut seuraavan vuorosanansa ja hän päätyy improvisoimaan tilanteessa uusia repliikkejä tai tilanne, jossa musiikintunnilla oppilas unohtaa, mikä sointu tulee seuraavaksi ja hän soittaa sen tilalle jonkun kappaleeseen väärän soinnun. Voiko tällaiset tilanteet olla taidetta? Tämä on katsojan tulkinnasta kiinni ja samaa tapahtuu siis sekä musiikin että draaman saralla. Kappaleiden kuuntelija antaa kuulemilleen kappaleilleen omanlaisia merkityksiään, mutta samanlainen ilmiö tapahtuu yhtä lailla esimerkiksi näytelmän katsojalla. Näyttelijä voi tulkita ja ilmaista tekstiä omalla tavallaan, mutta samaa tapahtuu myös soittajilla.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014, 263) vuosiluokkien 3–6 kohdalla musiikin tavoitteessa T3 on pyrkimys kannustaa oppilasta keholliseen musiikin, kuvien, tarinoiden sekä tunnetilojen ilmaisuun. Tässä erityisesti näen draaman integroimisen musiikin tunneille vahvuutena, kun tavoitellaan muun muassa kehollisuutta, ilmaisullisten taitojen kehittämistä ja tunnetilojen ilmaisua. Draamallisilla harjoitteilla voidaan lisätä toiminnallisuutta sekä monipuolisuutta ilmaisuun musiikintunneille. Tämän lisäksi tavoitteet on helpompi saavuttaa, jos ryhmäläiset luottavat toisiinsa ja ryhmäläisten välinen ilmapiiri on myönteinen ja toisia tukeva.

Marja-Leena Juntunen (2010) selittää musiikkiliikunnan yhdistelevän kuuntelua, kehon liikettä ja omaa keksintää. Musiikki ja liike yhdessä synnyttävät kehollisia kokemuksia ja musiikkiliikunnassa oppimista lähestytäänkin näistä syntyneiden kehollisten kokemusten kautta. Musiikkiliikunnan tavoitteena on aktivoida koko keho aistimaan, vastaanottamaan ja sisäistämään musiikkia, jolloin toiminnassa eri aistitoiminnot sekä havainnot, kuuntelu, tunteet ja ajattelu yhdistyvät. Musiikkiliikunnan ajattelua sisältävän ajatus kokonaisvaltaisesta oppimisesta niin, että kehollisten kokemusten kautta tietäminen tapahtuu syvemmillä tasolla. Harjoituksissa on läsnä muun muassa kokeilullisuus, vuorovaikutuksellisuus, yksilöllisyys ja kekseliäisyys. (Juntunen 2010, 11.)

Marja-Leena Juntunen (2010, 11) esittää musiikkiliikunnassa leikin hengen ja aktiivisen ryhmässä toimimisen vapauttavan oppilaan liiasta itsetietoisuudesta sekä kritiikistä. Samalla tavalla voi perustella myös draamallisia harjoitteita, joissa on usein leikillisyyttä vahvasti mukana. Soile Perkiön (2010, 12) mukaan lähtökohtana musiikkiliikunnalle on turvallinen vuorovaikutus aktiivisen musiikin ja liikkeen yhdistävän kokemuksen kautta. Tavoitteena on ensisijaisesti musiikista oppiminen, mutta tämän lisäksi kehittämisen kohteita ovat muun muassa kontakti- ja kommunikointikyky sekä mielikuvitus ja ilmaisu, joita myös draamallisella toiminnalla voidaan pyrkiä kehittämään (ks. Perkiö 2010, 12). Musiikkiliikunnassa, kuten draamassakin oppilaita rohkaistaan olemaan välittämään virheistä. Marja-Leena Juntunen (2010,13) mieltää virheet ovina oppimiseen, jolloin oppilas oppii toiminnassa vähitellen, harjoituskertojen ja toiston kautta. Juntunen (2010) painottaa musiikkiliikuntatuokion alussa olevan tärkeää virittää ryhmää. Esimerkiksi voidaan valita tarkoitukseen sopiva lämmittelyharjoitus, tutustumis- tai laululeikki tai vaikka tanssi. (Juntunen 2010, 17.) Draamallisia harjoitteita voi käyttää hyvin hyödykseen näissä tilanteissa. Esimerkiksi heittäytymistäitoa, reagoitua ja leikillisyyttä voi harjoitella improvisaatioharjoitteiden kautta.

Improvisoinnilla tarkoitetaan esimerkiksi sitä, kun luodaan jotain hetkessä ennalta harjoittelematta. Draamassa toki tehdään paljon improvisaatioon liitännäisiä harjoitteita, ja harjoitteita on kehitetty myös musiikilliseen improvisointiin. Teemu Kide (2014) on yhdistellyt väitöskirjassaan *Kelluntamusiikki: improvisoinnin opetusmenetelmä*, ajatuksia draaman puolelta ja hän keskittyy esimerkiksi improvisoinnin käsitteistöön, improvisaatiotilanteisiin liittyvään epävarmuuteen sekä Keith Johnstonen filosofiaan improvisaatiosta ja vuorovaikutuksesta. Sanana improvisaatio muodostuu peräkkäisistä latinan ilmaisuista *in-*, *pro-* ja *vidare*, jotka yhdessä tarkoittavat ”ennalta näkemätöntä”. Kide mieltää improvisoinnin

leikkimiseksi ja voin samaistua hänen näkemyksiinsä. Improvisointi voi olla kokeilemista, itseilmaisua, yhteistyötä ja uuden luomista. Improvisointi on myös itseilmaisua, koska se tulee itsestä, toteaa Kide. (2014, 14,16, 42.) Uskon, että hauskuudella ja myönteisellä ryhmähengellä voidaan vähentää pelkoa ”mokata” ja tuntea häpeää. Improvisointi saattaa herättää ajatuksia, että tulisi luoda jotain uutta ja erikoista, jolloin improvisointiin usein turhaan muodostuu suorituspaineita, kun sen tulisi enemmänkin olla kokeilemista, tutkimista ja ylipäätään tekemisenä hauskaa. Kide (2014, 49) väittää länsimaiseen kulttuuriin kuitenkin oikeastaan sisäänkirjoitettu vaatimus tuottaa hyvä suoritus, joka improvisaation kohdalla useimmiten saa aikaan päinvastaisen tuloksen. Kide (2014, 16) selittää improvisoinnissa olevan mahdollista nauttia hetkestä eikä aina tarvitse työskennellä kovasti, jotta voi saavuttaa jotain hauskaa. On myönnettävä, että yhteiskunnassamme vallitsee suorituskeskeisyys, joka heijastuu kaikkeen tekemäämme. Lisäämällä improvisaatiota arjen keskelle ja uskallusta kokeilullisuuteen, saatamme saada merkityksellisiä kokemuksia ilman suurempia suorituspaineita. Kide (2014, 16) painottaa, että improvisoinnin kautta voi ilmaista tunteita ja esimerkiksi negatiivisesti värittyneet tunteet soitettuna ulos voivat tarjota myös merkityksellisiä kokemuksia.

Musiikkikasvatuksen puolella on kehitetty pedagogiikkaa, joka jo yhdistelee draamakasvatuksen ajatuksia musiikkiin. Marja-Leena Juntunen (2010, 22) puhuu spontaanista ilmaisusta, jota voidaan harjoituttaa Dalcroze-pedagogiikan harjoituksissa, joissa improvisoidaan liikkuen, laulaen ja/tai soittaen, mutta myös joskus näytellen. Tehtävänä voi olla esimerkiksi näyttää kehollisesti, mitä kuulee musiikissa. Tässä ajatuksena on, että spontaani kehollinen reaktio voi johtaa uusiin löydöksiin ja vahvistaa myös ilmaisullista kykyä. Opettajan rooliksi muodostuu esimerkiksi oppilaan rohkaiseminen kokeilemaan erilaisia tapoja liikkumiseen ja musiikin ilmaisemiseen. Vaikka improvisointi ja spontaani ilmaisu saattaa kuulostaa joskus haasteelliselta tai vaikealta lähestyä, kuitenkin improvisointikokemusten ja -taidon kehittyessä unohtamisen pelko musisointitilanteessa vähenee. (Juntunen 2010, 22.)

Dalcroze-pedagogiikassa pääpaino on oppimisprosessissa sekä oppimiskokemuksessa, painottaa Juntunen (2010). Tämä antaa oppilaille mahdollisuuden oppia omalla tavallaan ja omana aikanaan. Kokemuksella viitataan tietämisen tapaan, jossa yhdistyy toiminta, aistimukset, tunteet ja ajattelu ruokkien toinen toisiaan. Pedagogiikassa pyritään kehittämään erityisesti kehollista tietoa musiikista, mutta toiminnan ja kokemuksen tiedostamisen kautta voidaan kehollista tietämistä tuoda myös refleksiivisen tiedon tasolle. Oppilaiden reflektoidessa, tulevat he tietoisiksi toiminnastaan ja kokemuksistaan, jolloin he oppivat

ajattelemaan sekä organisoimaan kokemukseen liittyviä ajatuksiaan. Tämän lisäksi reflektio vahvistaa mielen ja kehon yhteyttä auttaen rakentamaan yhteyttä liikekokemusten ja musisoinnin välille. (Juntunen 2010, 23.)

Owens ja Barber (2014) kertovat draaman voivan edistää niin sanottua laadullista oppimista. He uskovat kaikkien oppivan monin eri tavoin omilla oppimistyyyleillään. He väittävät, että turvautumalla vain tietoon ja sen toistoon eli istuen hiljaa ja kuunnellen oppilaiden halu tukahtuu. Kuitenkin toisaalta emme voi väittää esimerkiksi draaman olevan ainoa tapa, jolla voi ”todella” oppia. (Owens ja Barber 2014, 10-11.) Reflektointi on usein läsnä draamassa. Esimerkiksi hetken merkitseminen on reflektointiin liittyvä työtapa (Owens ja Barber 2014). Hetken merkitsemisessä osallistujia pyydetään miettimään joku hetki, missä draamatyöskentelyn aikana heidän mielestään tapahtui jotakin merkityksellistä ja menemään samalle paikalle missä hetki tapahtui. Valinnoista voidaan keskustella tai osallistujia voidaan rohkaista kertomaan, miksi jokin tilanne oli merkityksellinen. Tällä tavalla voidaan reflektoida työskentelyä tai koota ajatuksia. (Owens ja Barber 2014, 27-28.) Käytän kyseistä harjoitusta draamaryhmien kanssa usein ja tällaisten harjoitusten avulla jokainen osallistuja tulee myös halutessaan kuulluksi ja kohdatuksi.

4 HARJOITTEITA MUSIIKINTUNNEILLE

Olen koonnut tähän tutkielmaani harjoitepankin erityisesti yläkouluikäisille, jossa avaan harjoitteita ja perustelen millaisiin tavoitteisiin niitä voi käyttää musiikintunneilla. Yläkouluikäiset valikoituivat kohderyhmäksi, koska Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa mainitaan vuosiluokkien 7–9 kohdalla tavoitteena (T10) ohjata oppilasta tunnistamaan musiikin vaikutuksia tunteisiin ja hyvinvointiin (POPS 2014, 423). Harjoitteissa yhdistelen musiikkia ja draamaa, mutta lisäksi on harjoitteita, jotka sopivat musiikintunneille, vaikka niissä ei olisi selkeää musiikillista tavoitetta. Draamallisilla harjoituksilla on tavoitteina muun muassa ryhmäytyminen, toisten hyväksyminen omana itsenään, itseilmaisun ja vuorovaikutuksen kehittyminen sekä myönteisemmän ilmapiirin muodostuminen. Harjoitteet käyvät myös monille muille ikäryhmille, jolloin opettaja voi muokata niitä ryhmälle sopiviksi. Tutkielmastani löytyy myös taulukko, johon olen listannut kaikki harjoitteet ja niiden keskeisimmät tavoitteet, jotta sopivien harjoitteiden löytäminen olisi mahdollisimman vaivatonta.

Käsittelin aiemmin luvussa 1.3.3 kokonaisvaltaista ihmiskäsitystä, jonka perusteella olen valinnut tietoisesti harjoitteita, joissa kehollinen ilmaisu tulee tutummaksi. Lisäksi edellisessä kappaleessa olen kuvannut muun muassa Dalcroze-pedagogiikan ja musiikkiliikunnan yhteyksiä kehollisuuteen (ks. luku 4). Kehollisia harjoitteita perustelen lisäksi sillä, että erityisesti teini-iässä nuorten kehossa tapahtuu muutoksia ja se voi tuntua itselle vieraalta. Olen huomannut, että joskus musiikintunneilla kehollinen ilmaisu jää turhan vähäiselle huomiolle. Mitä enemmän kehollaan kuitenkin tekee, sitä tutummaksi se tulee. Tällä pyrin välttämään, ettei kehosta tulisi tabu. Marja-Leena Juntunen (2010) korostaa, että meidän tulisi ymmärtää myös tunteiden ja kehollisen vuorovaikutuksen olevan oleellinen osa opettamista ja oppimisen prosessia. Lisäksi, jottei ihmisen luonnollinen kontakti omaan kehoonsa kapeutuisi, myös opetuksessa tulisi tarjota mahdollisuuksia kehollisiin kokemuksiin ja erityisesti kinesteettisen aistin kautta saavutettuun tietoon. Kehollinen vuorovaikutus voi musiikin kanssa herättää, muovata ja muuttaa yksilön toimintaa ja ajattelua sekä ihmisten suhtautumista itseensä ja toisiinsa. (Juntunen 2010, 61.)

On muistettava, että toiminnan tulee olla vapaaehtoista ja toiminnasta saa jäädä sivuun ilman selittelyä, jos toiminta tuntuu epämiellyttävältä. Tällainen ehto on hyvä olla esimerkiksi ryhmän yhteisissä ”pelisäännöissä” eli ryhmän versiossaan draamasopimuksesta, jota suosittelen lähtökohdaksi jokaiselle ryhmälle. Tämä ei silti tarkoita, etteikö oppilaita saisi kannustaa toimintaan. Aina tulee muistaa mennä ryhmän ehdoilla! Draamasopimuksen voikin toteuttaa monella eri tavalla. Se voi olla esimerkiksi ryhmän tekemä kappale, esitys tai vaikka piirros. Draamasopimukseen liittyviä asioita olen kuvannut tarkemmin luvussa 2.3.1.

Harjoitteet ovat erillisiä, jolloin suunnitellessa tunteja tulee ottaa myös muu toiminta huomioon, jotta harjoite tukee sitä ja sopii mahdollisimman hyvin ryhmälle. Jos ryhmä ei ole tottunut vielä tämänlaiseen työskentelyyn on hyvä edetä rauhassa ryhmälle helpommista harjoitteista vaikeampiin. Harjoitteita tulee lisäksi toistaa useammilla kerroilla ja Tapio Toivanen (2007, 15) selittääkin harjoitteiden toistamisen tarjoavan oppilaalle mahdollisuuden kehittää omia taitojaan.

Suosittelen käyttämään piirimuodostelmaa harjoitteiden yhteydessä muun muassa ohjeistuksia annettaessa. Musiikkiliikunnassa tyypillinen piirimuodostelma on tuttu ja käytetty myös draaman puolella. Marja-Leena Juntunen (2010) selittää piirissä opettajan saavan kontaktin samanaikaisesti jokaiseen yksilöllisesti ja samaan aikaan, mutta tämän lisäksi kaikilla piirissä olijoilla on kontakti toisiinsa. Piiri rajaa tilaa turvallisesti ja siinä voidaan yhdessä istua aluksi ja tutustua tulossa oleviin harjoituksiin ennen niihin liikkeelle lähtemistä. (Juntunen 2010, 17.)

Oppitunneilla on hyvä olla selkeä rakenne ja valittujen harjoitteiden tulee tukea tunnin tavoitteita. Tapio Toivanen (2007, 15) kertoo jakavansa oppitunnin aloitukseen- tai lämmittelyvaiheeseen, mahdolliseen keskittymisharjoitukseen, työskentelyvaiheeseen sekä lopetukseen, mutta kuitenkin niin että kokonaisen oppitunnin perusrakenne koostuu aloituksesta, työvaiheesta sekä lopetuksesta. Suuri osa kokoamistani harjoitteista sopii hyvin juuri tuntien aloitukseen tai keskittymisharjoitteeksi musiikintunneille, mutta osaa harjoitteista voi käyttää myös työskentelyvaiheessa, jolloin tarkoituksena on erityisesti oppia asioita, jotka ovat harjoitteiden tavoitteita.

4.1 Opettajana huomioon otettavia asioita

Tapio Toivanen (2007) selittää draaman opetuksen tarjoavan mahdollisuuden monipuolistaa omaa työtä sekä kehittää suhdetta oppilaisiin. Hänen mukaansa tärkeää on innostus, joka myös näkyy opettajan asenteessa ja toiminnassa. Opettajan innostus luo ryhmään myös positiivista työskentelyilmapiiriä. Kun opettaja ohjeistaa harjoituksia itse toimimalla, samalla hän konkreettisesti välittää oppilaille omaa uskallustaan, innostustaan ja myönteistä asennetta työskentelyä kohtaan. (Toivanen 2007, 24.)

Harjoitteissa kaiken a ja o muodostuu turvallisesta sekä kannustavasta ilmapiiristä. Opettajana on hyvä ajatella, mitä ajatuksia liittyy ”mokaamiseen” ja miten esimerkiksi itse siihen suhtautuu. Routarinne (2004) selittää kaikkien haluavan vaikuttaa fiksuilta ja normaaleilta, mutta kuitenkin lähes jokainen on joskus miettinyt, mitä muut sanoisivatkaan, jos tietäisivät, mitä päässäni liikkuu yksin ollessani. Usein suojautuakseen henkilökohtaiselta arvostelulta voi ajautua esittämään vain sosiaalisesti hyväksytyä piirrekokoelmaa, jossa hyväksytyt piirteet ovat niitä, joita olettaa hyväksytyksi ryhmässä, jossa toimii. (Routarinne 2004, 25.) Osallistava vuorovaikutus on tärkeää ja Routarinne (2004, 33) onkin sitä mieltä, että vain sellainen vuorovaikutus, joka antaa yksilölle osallisuuden kokemuksen voi vahvistaa ja kehittää hänen persoonallisuuttaan. Ryhmän torjunta ja äärimmillään ryhmästä poissulkeminen aiheuttaa sosiaalisen tyhjiön, jossa yksilö ei voi oppia ymmärtämään itseään ja toimintaansa ryhmän avulla (Routarinne 2004, 29). Vuorovaikutuksesta tulee ongelmallista, jos osallistujat ovat kiinnostuneet vain omien tavoitteidensa toteutumisesta (Routarinne 2004, 33). Opettajan kannattaa käyttää tarpeeksi aikaa ryhmän toiminnan kehittämiseen ja mielellään pitkäjäksoisesti, eikä vain ryhmän ollessa toisilleen tuntemattomia. On myös hyvä miettiä, millaiset ovat omat vuorovaikutustaidot. Opettajan työssä ollaan päivittäin useissa vuorovaikutustilanteissa. Liisa Kiesiläinen (1998) väittääkin vuorovaikutuksen olevan ammattina maailman vaikein työ. Hän kuitenkin muistuttaa, että se on monen työn tärkeä ammattitaidon osa-alue, joka on opittavissa. (Kiesiläinen 1998, 9.)

Opettajan rooli draamallisissa harjoituksissa on yleensä enemmänkin opetuksen ohjaajana kuin itse opettajana. Heikkinen (2004, 127) selittää myös opettaajan roolin muotoutuvan erilailla kussakin tilanteessa opiskelijoiden tarpeista käsin ja ensisijaisesti opettaja on oppimisen ohjaajana. Sekä musiikissa, että draamassa on läsnä vahvasti vuorovaikutuksellisuus. Heikkinen (2004) kertoo yhteistoiminnallisen oppimisen kulmakiviä ovan muun muassa

ryhmän jäsenten erilaisuuden hyödyntäminen sekä vuorovaikutuksen ja yhteistyötaitojen kehittäminen. Lisäksi ryhmässä jokainen osallistuu sovitulla tavalla, jolloin jokaiselle muodostuu yksilöllinen vastuu toiminnasta. Yhteistoiminnallisen oppimisen ”virittäminen” ei kuitenkaan tapahdu automaattisesti. (Heikkinen 2004, 126-17.) Tässä erityisesti tarvitaan opettajaa, joka ohjaa toimintaa ja luo toiminnalle yhteiset ”pelisäännöt”. Ohjaajana toimiminen ei tarkoita kuitenkaan, että toiminta olisi siis vapaata. Heikkinen (2017) selittääkin, että draamaopettajan tehtävä on auttaa rakentamaan sellaisia draaman maailmoja, joissa oppilaat pystyvät sen hetkisillä tiedoilla ja taidoilla toimimaan mahdollisimman vapaasti sekä luontevasti. Toiminta itsessään ei ole kuitenkaan vapaata, vaan valitun genren ja draaman maailman rajat sekä edellytykset ohjaavat toimintaa. Jotta toiminta olisi kasvatuksellista, siinä olisi oltava lisäksi leikkillisyyden perusvire: vapaus tutkia, luoda katsoa ja kokeilla. (Heikkinen 2017, 12.)

Opettajana näissä harjoituksissa on tärkeää jättää aikaa myös niiden reflektoinnille. Heikkinen (2004) nimeääkin reflektion keskeiseksi kokemukselliseen oppimiseen liittyväksi käsitteeksi. Reflektiolla tarkoitetaan toimintaa, jossa yksilö tutkii tietojaan ja kokemuksiaan saavuttaakseen uuden ymmärtämisen tason. Kokemusten läpikäynti ja arviointi voi auttaa uusien näkökulmien ja toimintatapojen luomisessa. (Heikkinen 2004, 128.)

Heikkinen (2017) on selittänyt opettajaksi opiskelijoiden usein ymmärtävän oppimisen hyvin konkreettisena tapahtumana. Heikkinen näkee tämän mahdollisena haasteena, koska draaman symbolisen ja esteettisen oppimisen hahmottaminen on vaikeaa. Ehkä sisäisen oppimisen havaitseminen vaatiikin aikaa ja tulee esiin myöhemmin. (Heikkinen 2017,11.)

4.2 Harjoitteet

Harjoite	Harjoitteen tavoitteet/tarkoitus	Huomioitavia asioita	Kesto
1. Tilaan tutustuminen	Lämmittelyharjoite, jossa tarkoitus tutustua tilaan ja rentoutua tekemiseen.	Anna aikaa harjoitteelle	10-15 min
2. Toisiin tutustuminen	Tutustuttaa ryhmää toisiinsa. Vuorovaikutus- ja kohtaamisharjoitus.	Anna aikaa harjoitteelle	10-15 min
3. Nimiläpsy	Nimien tutuksi tuleminen ja mokaamisen harjoittelu. Ilmapiirin rentouttaminen.	Muista hurrata jokaisesta mokasta ja mokaa itse!	10-15 min
4. Nimi ja liike	Nimien tutuksi tuleminen ja kehollinen ilmaisu. Myös rytmiharjoitus.	Opettaja voi auttaa, jos oppilas ei keksi liikettä.	10 min
5. Arvaa mikä tunne mulla on!	Tunteiden ilmaiseminen ja tunnistaminen sekä niistä puhuminen.	Tehtävä aluksi pienemmissä ryhmissä.	20 min
6. Tää musa tuntuu...	Musiikin kuunteleminen, tunteista keskusteleminen.	Alkuun puhuminen voi olla haastavaa, muistettava vapaaehtoisuuden periaate toiminnassa.	30 min
7. Miltä musiikki näyttää?	Musiikin herättämien mielikuvien maalaaminen/piirtäminen. Yhdessä tekeminen. Musiikin kuunteleminen.	Hiljaisuus ja kuunteluun keskittyminen.	30-35 min
8. JOO	Yhteishengen kehittäminen, yhdessä toimiminen, heittäytyminen, lämmittely.	Tehdään kaikki!	10 min
9. Koreografia kirjaimista	Yhteisen sykkeen etsiminen, kehollinen ilmaisu ja yhteistyö.	Anna aikaa tarvittaessa enemmän.	30 min
10. Mitä sä teet?	Improvisaatio, heittäytyminen, vuorovaikutus		15 min
11. Hidas-nopea-seis	Ryhmän yhteistyö, keskittyminen, reagointi.		10 min
12. Käärme	Fyysinen kontaktin ottaminen. Rauhoittava harjoitus. Aistiharjoitus.	Kaikille harjoite ei välttämättä ole mieluinen fyysisen kontaktin vuoksi. Annettava mahdollisuus jättäytyä sivuun.	20 min

13. Äänimaisema	Yhteistyö, itseilmaisu, kuunteleminen.		20-30 min
14. Äänimaisema soittimilla	Musiikillinen improvisaatio, yhteistyö, toisten kuunteleminen.	Hyväksytään kaikkien ehdotukset!	30-40 min
15. Musaimpro tunteesta	Tunteiden ilmaisu, musiikillinen improvisointi.		20-30 min
16. Kone	Heittäytyminen, yhteistyö, äänenkäyttö, keksiminen.	Tehdään yhdessä!	20 min
17. Ilmerinki	Heittäytyminen ja kasvojen lihasten harjoittaminen sekä niillä tunnetilojen ilmaiseminen.		10-15 min
18. Salmiakkitanssi	Liikeilmaisu, yhteistyö.		20-30 min
19. Sormi-peukalosynkro	Koordinaatioharjoitus, mokaaminen		
20. Onko sulla sama tunne?	Tunnetilojen tunnistaminen, tunteiden kehollinen ilmaisu		20 min

1. Tilaan tutustuminen

Oppilaita pyydetään aluksi kävelemään tilassa huomioimatta toisiaan. Harjoituksessa ei heti oteta katsekontaktia tai esimerkiksi puhuta toisille. Lähdetään liikkumaan tilassa niin, että otetaan johonkin kiinnostavaan asiaan kiintopiste, kuljetaan sitä kohti ja tutkaillaan sitä hetki. Sitten otetaan uusia kiintopisteitä. Ohjaajan kannattaa ohjeistuksessa pyytää oppilaita ottamaan pisteitä eri tasoista, jotta tilaan tutustuu kunnolla. Harjoitteen avulla tila tulee tutuksi ja alun jännitys alkaa purkautumaan. Tästä suosittelen jatkamaan seuraavaan harjoitteeseen.

2. Toisiin tutustuminen

Kävellään tilassa huomioimatta toisia ryhmäläisiä. Seuraavaksi ohjaaja ohjaa ryhmää täyttämään tyhjää tilaa. Tälle kannattaa antaa aikaa. Oppilaat siirtyvät aina siis sinne, jossa näkevät tyhjää tilaa. Tämän jälkeen oppilaita ohjeistetaan seuraamaan jotain oppilasta, niin ettei tämä huomaisi. Seurataan hetki ja sitten osoitetaan sitä henkilöä, jonka ajatteli seuraavan itseään.

Sitten siirrytään kohtaamisiin. Aluksi voidaan ottaa kohtaaminen niin, että hymyillään, jos tulee katsekontakti. Tämän jälkeen jokaisesta katsekontaktista pysähdytään ja hymyillään takaisin – vielä ilman fyysistä kontaktia. Sitten otetaan mukaan käsipäivää, jalkapäivää, polvipäivää, olkapääpäivää...

3. Nimiläpsy

Aluksi ollaan kahdessa ringissä. Oppilas ottaa katsekontaktin toiseen ringissä olevana oppilaaseen ja sanoo hänen nimensä sekä tekee samaan aikaan pyyhkäisevän liikkeen käsillä kohti toista oppilasta. Liikkeissä yritetään olla nopeita, jotta tulee myös ”mokia”. Jos oppilas saa nimen oikein, niin seuraava oppilas jatkaa sanomalla uuden nimen. Jos nimi menee väärin, niin kaikki hurraa mokalle ja sitten vaihdetaan piiriä. Voidaan myös muokata harjoitetta niin, että pelataan yhteisessä sykkeessä taustamusiikin kanssa. Musiikkia voi nopeuttaa, jotta mokia syntyy!

Epäonnistumisen pelkoa ja mokaamista olen käsitellyt tarkemmin luvussa 3 ja 4.1.

4. Nimi ja liike

Ollaan ringissä. Opettaja ohjaa oppilaita kertomaan ensin nimensä ja sitten tekemään jonkun liikkeenä nimensä perään. Tämän jälkeen muu ryhmä toistaa nimen ja liikkeen. Toistetaan aina kaikki liikkeet uudelleen, jolloin muodostuu pidempi koreografia ryhmäläisten liikkeistä. Harjoitteessa saa lämmön päälle ja nimet tulevat tutuksi! Harjoitetta voi käyttää myös antamaan inspiraatiota tanssillisen koreografian tekemiseen.

5. Arvaa, mikä tunne mulla on!

Opettaja antaa aluksi jokaiselle parille/pienryhmälle tunnekortit. Oppilaat yrittävät eleillä sekä ilmeillään kuvata tunnetta mainitsematta sitä ja toinen parista/pienryhmä arvailee. Opettaja voi myös yrittää ohjata oppilaita keskustelemaan, mistä he tunnistivat kyseisen tunteen.

6. Tää musa tuntuu...

Opettaja soittaa musiikkia ja oppilaat saavat kulkea tilassa samalla miettien, millainen tunne kappaleesta välittyy. Lattialle on levitettyä tunnekortteja, joista oppilaat valitsevat mielessään jonkun tunteen, joka heidän mielestään kuvaa kappaletta. Harjoitetta voi varioida myös siten, että oppilaat kerääntyvät valitsemansa tunnekortin luo, jotta sitä ei tarvitse muistaa.

Sitten keskustellaan minkä tunteen/tunteita oppilaat ovat valinneet ja minkä vuoksi. Tuliko kappaleesta useampia tunteita mieleen? Ovatko ne erilaisia?

7. Miltä musiikki näyttää?

Harjoituksessa tarvitaan iso paperi, jolle kaikki oppilaat pääsevät piirtämään samanaikaisesti. Harjoituksessa soitetaan taustalla musiikkia ja oppilaat piirtävät yhdessä paperille asioita, joita heille tulee mieleen kappaleesta. Harjoitteessa ei keskustella toisten kanssa, vaikka työtä tehdään yhdessä.

Versio 1: Oppilaat piirtävät hetken omalla kohdallaan ja sitten siirrytään eteenpäin, jossa täydennetään toisten aloittamia kohtia. Oppilaat kiertävät esimerkiksi myötäpäivään aina seuraavalle kohdalle.

Versio 2: Oppilaat tekevät yhdessä yhteistä kuvaa ja saavat siirtyä vapaasti täydentämään muita kohtia.

Versio 3: Kaikki tekevät oman tuotoksen, mutta niistä silti muodostuu isompi kokonaisuus. Lopuksi katsotaan mitä on saatu aikaan ja onko esimerkiksi jotkin asiat tai piirrosten aiheet olleet toistuvia.

Versio 4: Tässä versiossa, jokainen saa luoda itsekseen omaa piirrosta ja miettiä miltä musiikki kuulostaa sekä mitä ajatuksia se herättää. Teos voi olla myös erittäin abstrakti ja sillä voi käsitellä myös musiikin tyyliä. Onko jossain paperissa enemmän selkeitä suoria viivoja ja onko kappaleessa myös selkeämpi tasainen syke kuultavissa?

Piirrostehtävän avulla voidaan tutkia ja keskustella mielikuvista, joita musiikki meissä herättää (ks. luku 2.2).

8. JOO

Harjoitteessa opettaja kertoo, että nyt jokainen voi ehdottaa ihan mitä vaan tekemistä – yksi kerrallaan. Opettaja valitsee aloittajan. Aloittaja voi sanoa esimerkiksi ”Nyt me hypitään”, jonka jälkeen kaikki ryhmäläiset alkavat hyppimään. Hyppimistä jatketaan niin kauan, että seuraava keksii toisen toiminnan.

Harjoitteessa toimitaan ripeästi ärsykkeisiin, jonka vuoksi se on hyvä esimerkiksi lämmittelyharjoituksena. Improvisaatiossa on myös tyypillistä toisten tarjouksiin vastaaminen, joten harjoite toimii myös ennen improvisaatioharjoitteita.

9. Koreografia kirjaimista

Aluksi kaikki ottavat tilaa luokassa ja valoja himmennetään hiukan, jotta kynnys tanssia mahdollisesti madaltuu. Oppilaat ovat aluksi itsekseen ja heidän tehtävänä on oman nimen kirjaimista tehdä lyhyt liikesarja. Liikkeet voivat olla joko kirjainten muotoisia keholla tehtynä tai oppilas voi ajatella, miltä jokin kirjain tuntuu tai voisi näyttää. Kun oppilaat ovat saaneet aluksi itse harjoitella liikesarjat, heidät jaetaan pareihin.

Pareittain oppilaat valitsevat molemmilta muutaman kirjaimen ja yhdessä luovat oman liikesarjan, joka yhdistelee molempien kirjaimia sekä liikkeitä.

Harjoitteessa olisin varovainen koreografia-sanana käyttämisen kanssa, koska se voi nostaa kynnystä toimintaan. Toisaalta jossain tilanteessa voi olla palkitsevaa, jos opettaja mainitsee oppilaan luoneen koreografian. Käyttäisin ainakin alussa koreografia-sanana tilalla esimerkiksi sanaa liikesarja.

10. Mitä sä teet?

Aluksi oppilaat jaetaan pienempiin ryhmiin (noin 4 oppilasta). Yksi oppilas aloittaa menemällä piirin keskelle, jossa hän alkaa miimisesti tekemään jotain toimintaa, kuten syömistä. Yksi oppilas kysyvät häneltä: ”Mitä sä teet?”, jolloin keskellä oleva vastaa tekevänsä jotain, mitä ei tällä hetkellä tee. Tässä kohtaa, kun hän esittää syövänsä, voisi hän sanoa esimerkiksi tanssivansa. Tämän jälkeen kysymyksen tehnyt oppilas menee keskelle ja alkaa tanssimaan. Kysymykseen hän taas vastaa jotain muuta, mitä hän tällä hetkellä tekee.

Harjoitteessa harjoitellaan toimimista yhdessä ja improvisaatiosta tuttuja hyväksymistä sekä torjumista.

11. Hidas-nopea-seis

Aluksi ryhmä liikkuu tilassa vapaasti. Opettaja seuraavaksi kertoo, että lähdetään liikkumaan nopeammin, tämän jälkeen todella hitaasti, kunnes opettaja pyytää ryhmää pysähtymään.

Helpommassa versiossa harjoitteesta opettaja kertoo, miten ryhmä liikkuu. Harjoitetta voi haastaa niin, että ryhmä itse aistii miten toiset liikkuvat ja yrittävät sanattomasti vaihdella hitaasta nopeaan ja pysähdykseen. Tämä versio on tehokas keskittymisharjoitus!

Harjoitteessa tavoitteena on reagoinnin harjoittelu, muiden toiminnan seuraaminen ja aistiminen sekä yhteistyö.

12. Käärme

Oppilaat ovat ringissä ja heidän silmänsä sidotaan tai vaihtoehtoisesti ne voi pitää kiinni. Opettaja selittää, että harjoitteessa hän asettaa oppilaat jonoon niin, että jokaisella on kädet toisten olkapäillä. Harjoitteessa ei saa puhua, mutta jos oppilaita alkaa naurattamaan saa antaa naurun tulla – mieluummin nauraa hetken, kuin että pian naurusta ei tulisi loppua. Kun opettaja on saanut jonon luotua, oppilaat kokeilevat edessä olevan kaverin selän ja yrittävät painaa mieleen millä tunnistaisivat hänet. Nyt opettaja siirtää oppilaat eri paikoille tilassa, katseet kohti keskustaa. On erityisen tärkeää, että kun opettaja seuraavaksi antaa luvan alkaa liikkua etsimään edessä ollutta henkilöä, tulee aina opettajan äänimerkistä kaikkien pysähtyä, jotta opettaja voi kääntää oppilaita, jos he ovat esimerkiksi törmäämässä johonkin. Lopuksi muodostuu jono ja oppilaita pyydetään mielessään arvaamaan, kuka on heidän edessään. Harjoitteessa kosketus tulee tutummaksi, mutta harjoitus vaatii myös paljon luottoa ryhmältä.

13. Äänimaisema

Harjoite voi sisältää erilaisia musiikillisia tavoitteita, kuten toisten kuuntelua, voimakkuuden säätelystä ja itseilmaisua – tai vaikka näitä kaikkia. Harjoitteessa voidaan lähestyä äänimaisemaa ensiksi tarinan pohjalta. Tarina voi sisältää mielikuvia äänistä (tuuli suhisee) tai muun muassa eri äänien voimistumista. Harjoitetta voidaan lähestyä myös esimerkiksi kuvien tai tunnetilojen avulla.

Soile Perkiö (2010) selittää oman äänen olevan äänikokeilujen lähtökohta ja erilaisten äänileikkien ja ääniharjoitusten avulla opitaan kuuntelemaan sävyjä ja melodioita. Näiden kokeilujen kautta edetään lauluun ja improvisointiin. (Perkiö 2010, 29.) Käsittelen musiikin herättämiä mielikuvia myös luvussa 2.2.

14. Äänimaisema soittimilla

Harjoitteessa oppilaille näytetään erilaisia kuvia (esimerkiksi luonnosta, vuorovaikutustilanteesta tai sirkuksesta). Oppilaita ohjataan improvisoimaan, mitä kuvasta tulee mieleen. Tarkoituksena on, ettei ryhmän tarvitsisi keskustella erikseen kuka tekee mitään, vaan jokainen täydentää tätä äänimaisemaa omilla näkemyksillään. Harjoite sopii hyvin ryhmille, jolla on jo taustaa improvisoinnista ja/tai äänimaisemien luomisesta.

15. Musaimpro tunteesta

Harjoituksessa opettaja näyttää oppilaille eri tunnekortteja. Oppilaat improvisoivat soittimilla mitä kuvasta tulee mieleen. Tarkoituksena on, ettei ryhmän tarvitsisi keskustella erikseen, kuka tekee mitäkin, vaan jokainen täydentää tätä äänimaisemaa omilla näkemyksillään.

Harjoituksen voi toteuttaa myös rytmisoittimilla, joka voi tehdä improvisaation lähestyttävämmäksi (ks. luku 3). Oppilaita voi ohjata miettimään miten he löisivät esimerkiksi rytmikapuloita yhteen, jos tunnetilana olisi hermostunut.

16. Kone

Koneessa oppilaat luovat yhdessä toisten kanssa elävän koneen. Yksi oppilas menee kerrallaan opettajan määräämälle esitysalueelle. Koneeseen mentäessä oppilas yhdistää sekä liikkeen, että äänen ja jää toistamaan tätä, kunnes opettaja kertoo koneen olevan valmis. Kone voi saada inspiraationsa esimerkiksi kahvinkeitimestä tai muusta konkreettisesta koneesta. Harjoitetta voi myös muokata soittamalla taustalla musiikkia, jolloin liike ja ääni tehdään yhteiseen sykkeeseen.

17. Ilmerinki

Ryhmä menee piiriin, jossa opettaja voi ”lähettää” ensimmäisen ilmeen liikkeelle kiertämään ringissä. Tehdään kasvojen liikkeitä mieluummin yliampuen. Seuraava ringissä kopioi aluksi saamansa ilmeen, muokkaa sitä omanlaiseksi ja lähettää sen seuraavalle. Lähettämällä useamman ilmeen ei kenenkään tarvitse olla huomion keskiössä.

Vuorovaikutus koostuu Routarinteen (2004) mukaan ilmaisullisista teoista, joista suurin osa on sanatonta ja ruumiillista kehon kieltä ja fyysinen ilmaisu on lihastyötä kuten kasvojen lihasten tai suurempien vartalon lihasten työtä. Ilmaisuun tarvitaan lihaksia ja voimme harjoittaa niitä. (Routarinne 2004, 20.)

18. Salmiakkitanssi

Salmiakkitanssissa oppilaat jaetaan 3 henkilön ryhmiin. Kaikki oppilaat katsovat aluksi samaan suuntaan salmiakin mallisesti, jolloin oppilas, joka on salmiakin kärki johtaa liikettä. Oppilaan kääntyessä eri suuntaan tulee toisesta oppilaasta uusi kärki. Nyt hän johtaa liikettä.

Salmiakkitanssin erikoisuus piilee siinä, että liikettä johtava oppilas ei näe miten toiset tanssivat hänen takanaan. Tämä saattaa pienentää kynnystä tanssimiseen joillakin oppilailla. Jos oppilaat vierastavat tanssi -sanaa, voi opettaja pyytää salmiakin kärkeä liikkumaan eikä tanssimaan.

19. Sormi-peukalosynkro

Harjoitteessa ollaan oppilaiden kanssa piirissä. Opettaja näyttää aluksi oikean käden peukaloa ylöspäin ja vasemmalla hän osoittaa etusormella eteenpäin. Tämän jälkeen oikea käsi näyttääkin sormella eteenpäin ja vasemmalla näytetään peukaloa ylöspäin. Harjoitteessa on tarkoitus vaihdella näitä niin nopeasti, jotta vaihto ei onnistukaan.

20. Onko sulla sama tunne?

Oppilaat saavat aluksi opettajalta tunnekortin. Opettaja on jakanut jokaista tunnetta kaksi kappaletta. Oppilaat kävelevät tilassa hetken vapaasti omana itsenään ja opettajan ohjeesta he saavat alkaa kohtaamaan toisiaan. Kohdatessaan toisen he yrittävät ilman sanoja viestiä toiselle, millainen tunne heillä on. Oppilaiden tavoitteena on löytää toinen samaa tunnetta esittävä oppilas. Kun oppilaat ajattelevat löytäneensä parinsa, he tarkistavat, olivatko he oikeassa ja siirtyvät sivuun seuraamaan harjoitetta. Sivulla istuessa oppilaat voivat keskustella myös siitä, miten he tunnistivat toisistaan tunteen.

5 POHDINTA

Kandidaatintutkielmassani päätin selvittää draaman ja musiikin yhteyksiä, koska draama vaikutti hyödylliseltä välineeltä musiikinopettajalle, joka haluaa opettaa tunne- ja vuorovaikutustaitoja. Tutkielmassa selvisi, että draaman avulla voi pyrkiä vaikuttamaan ryhmän ilmapiiriin ja vuorovaikutukseen niin, että toiminnasta tulisi kannustavampaa. Tällaisessa ympäristössä myös tunne- ja vuorovaikutustaitojen opetteleminen on turvallisempaa.

Musiikista ja draamasta oli löydettävissä yllättävänkin paljon yhtäläisyyksiä, kuten toisaalta aavistelinkin. Yhtäläisyyksiä löytyi konkreettisesti muun muassa musiikkiliikunnasta. Lisäksi sekä musiikissa että draamassa on vahvasti läsnä luovuus ja improvisointi. Draaman vahvuudet musiikin integroituna ovatkin muun muassa kehollisuudessa, improvioinnissa, roolien käytössä ja esimerkiksi leikeissä. Leikeillä voi virittää ryhmää tulevaan toimintaan ja harjoitteita voi käyttää tukemaan myös musiikillisia tavoitteita. Musiikista ja draamasta löytyi potentiaalia tunne- ja vuorovaikutustaitoja ajatellen sekä niin yhdessä että erikseenkin. Molempia on tutkittu jokseenkin erikseen, mutta ei juurikaan yhdessä. Kuitenkin olen vakuuttunut, että musiikkia ja draamaa yhdistämällä voidaan saada aikaan hyviä ja kokonaisvaltaisiakin oppimistuloksia tunnekasvatuksellisiin sekä vuorovaikutuksellisiin tavoitteisiin, mutta aihe kaipaa jatkotutkimista.

Kandidaatintutkielmassani kokosin harjoitepankin, jossa on erillisiä harjoitteita musiikintunneille. Olen opintojeni aikana käyttänyt useita draamallisia harjoitteita, mutta välillä on haasteellista löytää sopivia harjoitteita spesifeihin tavoitteisiin. Harjoitteiden yhteydessä olevan taulukon vahvuus on siinä, että harjoitteiden ohjeistuksien lisäksi on taulukoituna tavoitteita, joka helpottaa sopivan harjoituksen löytämistä. Harjoitteet ovat myös sopivan lyhytkestoisia musiikintunneille. Opettaja tekee pitkäkestoista työtä oppilaidensa kanssa ja tuntee oppilasryhmänsä, jolloin opettaja osaa myös valita itse ryhmälleen sopivimpia harjoitteita. Opettaja myös huomaa mitkä harjoitteet sopivat parhaiten ryhmälleen kokeilemalla. Oli hyödyllistä koota runsaasti musiikintunneille sopivia harjoitteita, joissa on sekä musiikillisia tavoitteita että vuorovaikutuksellisia ja tunnekasvatuksellisia tavoitteita. Näistä voi valita tunneille sopivia harjoitteita tai nämä voivat toimia inspiraationa erilaisille variaatioille harjoitteista.

Tunnetaitojen oppiminen sekä taide yhdistyy vahvasti vuorovaikutukseen ja erilaisiin tunnekokemuksiin, jonka vuoksi taideaineilla on myös paljon annettavaa tunnetaitojen opetukseen. Kokoamani harjoitepankki on yksi mahdollinen tapa tuoda lisää draamakasvatusta ja tunne- sekä vuorovaikutustaitojen opetusta musiikinopetukseen. Draamaa ja musiikkia voi yhdistellä myös muissa tilanteissa, kuin musiikintunneilla. Kouluissa voisi esimerkiksi järjestää projekteja, jotka yhdistelevät draamaa ja musiikkia tai näiden lisäksi jopa kuvataidetta, kirjallisuutta, käsitöitä ja liikuntaa. Draamaa ja musiikkia voi integroida myös muuhun opetukseen. Uskon vahvasti, että taito- ja taideaineisiin panostaminen voi näkyä kehityksenä oppilaille tärkeissä elämäntaidoissa kuten tunne- ja vuorovaikutustaidoissa, jonka vuoksi on tärkeää miettiä myös näitä asioita omaa opetusta suunniteltaessa. Aiemmin kerroin, kuinka olen ollut ajoittain huolissani oppilaiden tunne- ja vuorovaikutustaidoista. Puhelimien ja sosiaalisen median käyttö lisääntyy jatkuvasti, jolloin tunne- ja vuorovaikutustaitojen opetuksen tarve korostuu entisestään. Olisikohan taideaineiden laadukkaan opetuksen lisääminen jopa ratkaisu tähän?

Harjoitteista on mielenkiintoista ja tarpeellista lähteä jatkossa tutkimaan millaisia kokemuksia oppilaat saavat niistä ja palvelevatko ne niille asetettuja tavoitteita. Mitä tällaisilla harjoituksilla siis saavutetaan musiikinopetuksen ympäristössä? Aiheutuuko harjoitteista mahdollisesti jotain huonoja kokemuksia? Miksi jokin harjoite ei toiminutkaan jonkun ryhmän kanssa? Toinen mahdollinen jatkotutkimusaihe on opettajan roolin vaikutukset harjoitteissa. Näiden lisäksi on mahdollista tutkia miten musiikintunneilla draamalliset harjoitukset vaikuttavat ryhmän vuorovaikutukseen ja ilmapiiriin.

Tunne- ja vuorovaikutustaidot osa jokapäiväistä elämäämme ja ne ovat tärkeitä taitoja hyvinvointimme kannalta. Jatkossa on hyödyllistä tutkia voiko musiikilla ja draamalla yhdessä todistetusti tehostaa näiden taitojen oppimista. Entä miten tällaiset musiikkia ja draamaa yhdistävät tavat voisi toimia esimerkiksi oppilaiden kanssa, joilla on haasteita vuorovaikutuksen ja kommunikoinnin kanssa?

Uskon musiikinopettajilla olevan jokseenkin valmiuksia draamallisten harjoitteiden ohjaamiseen. Musiikintunneilla on ollut jo käytössä esimerkiksi musiikkiliikunnallisia harjoituksia, jotka sisältävät yhteyksiä draamaan. Teoriassa voisi siis ajatella, että musiikinopettajalla, joka on totunut luovaan työskentelyyn, improvisointiin ja taiteelliseen työskentelyyn yleensä, olisi kouluympäristössä jopa parhaat valmiudet draaman ja musiikin yhdistelyyn. Toisaalta kaikille musiikkikasvattajillekaan draamalliset menetelmät eivät ole aina yhtä tuttuja – jos juuri ollenkaan. Ehkä kyseessä kuitenkin on sellainen aihepiiri, joka voi vaatia omaa kiinnostusta perehtyä aiheeseen. Tutkielmassa kävi ilmi, että draaman käyttöön tunneilla voi liittyä myös haasteita, varsinkin jos draaman symbolinen ja esteettinen oppiminen ei ole tuttua. Lisäksi omien opetuskäytänteiden muuttaminen vaatii opettajalta uskallusta. Jatkotutkimusaiheena aiheellista olisikin tutkia opettajien valmiuksia opettaa draamallisin menetelmin. Draama mainitaan kuitenkin usean kerran Perusopetuksen opetussuunnitelmassa, mutta millaiset valmiudet opettajilla on?

LÄHTEET

- Ahonen, Heidi. 1993. *Musiikki, Sanaton Kieli : Musiikkiterapian Perusteet*. Helsinki: Finn Lectura.
- Eerola, Tuomas ja Saarikallio, Suvi. 2010. *Musiikki ja tunteet* teoksessa Jukka Louhivuori ja Suvi Saarikallio (toim.) *Musiikkipsykologia*. Jyväskylä: Atena
- Elliott, David. J. 2005. *Musical Understanding, Musical Works, and Emotional Expression: Implications for education*. *Educational Philosophy and Theory*, 37(1), pp. 93-103. doi:10.1111/j.1469-5812.2005.00100.x
- Erkkilä, Jaakko. 1996. *Musiikki Ja Tunteet Musiikkiterapiassa : Musiikin Emotionaalisten Vaikutusten Kolmidimensiomalli*. Hankasalmi: [J. Erkkilä].
- Heikkinen, Hannu. 2004. *Vakava Leikillisyyttä : Draamakasvatusta Opettajille*. Helsinki: Kansanvalistusseura.
- Heikkinen, Hannu. 2017. *Ajattele Toimien : Kohti Draamakasvatuksen Syvempää Ymmärtämistä*. Helsinki: T:mi Raija Airaksinen / Draamatyö.
- Jalovaara, Esko. 2006. *Tunnetaidot Tiedon Rinnalle Kasvatuksessa*. Tampere: Pilot-kustannus.
- Jordan-Kilkkki, Kauppinen ja Viitasalo-Korolainen. 2013. *Vuorovaikutuksen merkityksellisyys oppimisessa* teoksessa Jordan-Kilkkki, Päivi (toim.) *Musiikkipedagogin Käsikirja: Vuorovaikutus Ja Kohtaaminen Musiikinopetuksessa*. Helsinki: Opetushallitus.
- Juntunen, Marja-Leena, Perkiö, Soili ja Simola-Isaksson, Inkeri. 2010. *Musiikkia liikkuen*. Helsinki: WSOYpro.
- Juslin, Patrik N. ja Västfjäll, Daniel. 2008. *Emotional responses to music: The need to consider underlying mechanisms*. *Behavioral and brain sciences*.
- Kansanen, Pertti ja Uusikylä, Kari. 2002. *Luovuutta, Motivaatiota, Tunteita : Opetuksen Tutkimuksen Uusia Suuntia*. Opetus 2000. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kide, Teemu. 2014. *Kelluntamusiikki : Improvisoinnin Opetusmenetelmä*. Studia Musica. Helsinki: Sibelius-Akatemia.
- Kiesiläinen, Liisa. 1998. *Vuorovaikutusvastuu : Ammatilliset Vuorovaikutustaidot Kasvatussyhteisössä*. Helsinki: Arator.
- Kosonen, Erja. 2010. *Musiikkiharrastusten motivaatio* teoksessa Jukka Louhivuori ja Suvi Saarikallio (toim.) *Musiikkipsykologia*. Jyväskylä: Atena
- Kurkela, Kari. 1993. *Mielen maisemat ja musiikki: Musiikin esittämisen ja luovan asenteen psykodynaamiikkaa*. Helsinki: Sibelius-Akatemia.
- Louhivuori, Jukka, Paananen, Pirkko ja Väkevä, Lauri. 2009. *Musiikkikasvatus : Näkökulmia Kasvatukseen, Opetukseen Ja Tutkimukseen*. Jyväskylä: Suomen musiikkikasvatusseura - FiSME r.y.
- Louhivuori, Jukka ja Saarikallio, Suvi. 2010. *Musiikkipsykologia*. Jyväskylä: Atena.

- Norrena, Juho. *Innostava Koulun Muutos: Opas Laaja-alaisen Osaamisen Opetukseen*. Jyväskylä: PS-kustannus, 2015.
- Nummenmaa, Lauri. 2010. *Tunteiden Psykologia*. Helsinki: Tammi.
- Owens, Allan; Barber, Keith; Korhonen, Pekka; Airaksinen, Raija, ja Allan Owens. 2010. *Draamakompassi : Prosessidraaman Suunnittelu, Käytännön Työskentely, Arviointi Ja Reflektointi*. [Uud. p.] ed. Helsinki: Draamatyö.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. 2014. Helsinki: Opetushallitus.
- Routarinne, Simo. 2004. *Improvisoi!*. Hyve. Helsinki: Tammi.
- Ruud Even (1997) Music and the quality of life. *Nordic Journal of Music Therapy*, 6(2).
- Saarikallio, Suvi. 2009. *Musiikki ja nuoren psykososiaalinen kehitys* teoksessa Jukka Louhivuori, Pirkko Paananen ja Lauri Väkevä *Musiikkikasvatus : näkökulmia kasvatukseen, opetukseen ja tutkimukseen*,
- Saarikallio, Suvi. 2006. The strategies for regulating mood by musical activities in adolescence. *Proceedings of the 21st International Seminar on Research in Music Education*, 16-21st July 2006, Bali, Indonesia.
- Sava, Inkeri. 1997. *Taito, ilmaisu, ajattelu arvioinnin kohteina* teoksessa R. Jakku-Sihvonen (toim.) *Onnistuuko oppiminen : oppimistuloksien ja opetuksen laadun arviointiperusteita peruskoulussa ja lukiossa*. Helsinki: Opetushallitus.
- Soile, Perkiö. 2010. Teoksessa Juntunen, Marja-Leena, Soili Perkiö ja Inkeri Simola-Isaksson. *Musiikkia liikuen*. Helsinki: WSOYpro.
- StGeorge, Jennifer, Allyson Holbrook, ja Robert Cantwell. 2014. "Affinity for Music: A Study of the Role of Emotion in Musical Instrument Learning." *International Journal of Music Education* 32 (3): 264-277. doi:10.1177/0255761413491178. <https://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/0255761413491178>.
- Toivanen, Tapio. 2007. *Lentoon! : Draama Ja Teatteri Koulussa*. Helsinki: WSOY Oppimateriaalit.