

ELÄMYKSIÄ ILMAISUSTA

**Toimintatutkimus musiikinäytelmä Viidakkosadun toteuttamisesta
Uramon koulun 3.-6.-luokkalaisten lasten kanssa**

Jyväskylän yliopisto
Musiikin laitos
Musiikkikasvatuksen
pro gradu -tutkielma
Kevät 2003
Minna Viitaila

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Tiedekunta Humanistinen	Laitos Musiikin laitos
Tekijä Viitaila, Minna Marja	
Työn nimi Elämyksiä ilmaisusta. Toimintatutkimus musiikinäytelmä Viidakkosadun toteuttamisesta Uramon koulussa 3.-6.-luokkalaisten lasten kanssa	
Oppiaine Musiikkikasvatus	Työn laji Pro gradu -tutkielma
Aika Helmikuu 2003	Sivumäärä 108 + liitteet
Tiivistelmä – Abstract <p><i>Viidakkosatu</i> on Riihimäellä Uramon koulussa 3.-6.-luokkalaisten lasten kanssa syksyllä 2002 toteutettu musiikinäytelmä. Musiikinäytelmäprojektin avulla tutkin, millaisia kokemuksia lapset saavat, ja mitä he oppivat ilmaisukasvatuksen avulla. Oma toimenkuvani muodostui hyvin monipuoliseksi: Toimin paitsi tutkijana, myös käsikirjoittajana, säveltäjänä ja ohjaajana. Tavoitteiden asettamisen tukena toimivat ilmaisu- ja draamakasvatuksen teoriat sekä projektioppimisen eri näkökulmat, kuten kokemuksellinen oppiminen, yhteistoiminnallinen oppiminen ja jaettu asiantuntijuus. Suunnittelussa apuna käytin myös harrastajateatteriohjaajille tarkoitettua näytelmävalmistuskirjallisuutta. Toteutin tutkimuksen laadullisena toimintatutkimuksena tarkastellen samalla myös omaa työskentelyäni. Etenemis- ja arviointipohjana toimi Carrin ja Kemmisin teoriamalli. Tutkimusaineisto koostui omista havainnoistani, päiväkirjastani ja projektiraportista sekä lapsille ja kolmelle muulle ohjaajalle teetetyistä kyselyistä.</p> <p>Lasten oppimista ja taitojen kehittymistä oli vaikeaa arvioida tarkasti. Aineiston pohjalta voidaan kuitenkin todeta, että projekti onnistui hyvin ja tärkeimmät tavoitteet saavutettiin. Lapset saivat runsaasti onnistumisen kokemuksia ilmaisukasvatuksen avulla niin yksilönä, ryhmässä kuin opittavan aineksenkin kannalta. Oppimista ja kehitystä tapahtui useiden itseilmaisu- sekä projektityöskentelytaitojen kohdalla, joista päälimmäisenä korostuivat muun muassa näytteleminen, soittaminen, rohkaistuminen, äänenkäyttö, vastuunotto, sitoutuminen ja pitkäjännittäisyys. Viidakkosadun toteuttaminen toimintatutkimuksena kehitti myös omaa opettajuuttani ja syvensi taitojani musiikkiteatterin tekemisen eri osa-alueilla. Viidakkosadun kaltaiset ilmaisupainotteiset ja yhteistoiminnallisuutta korostavat musiikinäytelmäprojektit soveltuvat hyvin koulukäyttöön. Ilmaisukasvatuksen tulisi olla tärkeässä roolissa koulujen toiminnassa, myös mahdollisuuksien mukaan musiikinopetuksessa.</p>	
Asiasanat musiikinäytelmä, ilmaisukasvatus, draamakasvatus, musiikkikasvatus, projektioppiminen, toimintatutkimus	
Säilytyspaikka Jyväskylän yliopiston kirjasto ja musiikin laitos	
Muita tietoja Musiikinäytelmäateriaalia voi tiedustella Jyväskylän yliopiston Musiikkikasvatuksen laitokselta tai tekijänoikeuksien haltijalta.	

SISÄLLYS

OSA I TUTKIMUS

1	JOHDANTO	1
2	TUTKIMUKSEN LÄHTÖKOHDAT	4
	2.1 OPPIMISTA JA KOKEMUKSIA ILMAISUN AVULLA.....	4
	2.2 MUSIIKKINÄYTELMÄPROJEKTI TOIMINTATUTKIMUKSENA.....	5
	2.3 URAMON KOULU TUTKIMUSYMPÄRISTÖNÄ.....	7
	2.4 LAPSET TUTKIMUKSEN KOHTEENA	8
	2.5 AIEMMAT TUTKIMUKSET	9
	2.6 PROJEKTIN TAUSTAA.....	10
3	PROJEKTIOPPIMINEN	11
	3.1 KOKEMUKSELLINEN OPPIMINEN.....	11
	3.2 YHTEISTOIMINNALLINEN OPPIMINEN.....	14
	3.3 JAETTU ELI HAJAUTETTU ASIANTUNTIJUUS.....	15
	3.4 PROJEKTIOPPIMINEN JA TOIMINTATUTKIMUS.....	16
4	ILMAISUN IDEA	17
	4.1 MITÄ ON ILMAISUKASVATUS?.....	18
	4.2 ILMAISUKASVATUKSEN TAVOITTEET	18
	4.3 DRAAMAPEDAGOGIIKKA ELI DRAAMAKASVATUS.....	20
	4.4 DRAAMA ITSENÄISENÄ TAITEENA TAI TYÖVÄLINEENÄ.....	22
	4.4.1 Taidekasvatuksellinen draama	22
	4.4.2 Draama opetusmenetelmänä.....	24
	4.4.3 Kaksi suuntaa, sama päämäärä?	27
	4.5 ILMAISU- JA DRAAMAKASVATUS OPETUSSUUNNITELMASSA	28
	4.6 ILMAISUKASVATUS URAMON KOULUN OPETUSSUUNNITELMASSA	29
	4.7 TAVOITTEENA ILMAISUTAITOINEN JA TASAPAINOINEN YKSILÖ.....	30
5	MUSIIKKINÄYTELMÄN VALMISTAMINEN	32
	5.1 MUSIIKKINÄYTELMÄPROJEKTIIN OSALLISTUJAT	32
	5.2 SISÄLLÖN VALINTA	34
	5.3 OHJAUSSUUNNITELMA.....	35
	5.4 SUUNNITELMASTA HARJOITTELUUN.....	36
	5.4.1 Orientoituminen.....	37
	5.4.2 Tekstistä draamaan.....	38
	5.4.3 Kohtauksia valmistamaan	39
	5.4.4 Tekniikkaharjoitukset kohtausharjoitusten tukena.....	39
	5.4.5 Kohtauksista kokonaisuuteen.....	41
	5.4.6 Musiikin harjoittaminen.....	42
	5.5 SKENOGRAFIA ESITYKSEN TUKENA	42
	5.5.1 Valaistus	42
	5.5.2 Lavastus	43
	5.5.3 Naamiointi ja puvustus.....	44
	5.6 ESITYKSET JA PROJEKTIN ARVIOINTI.....	44
	5.7 MUSIIKKINÄYTELMÄN VALMISTUKSEN POHDINTAA.....	45
6	MUSIIKKINÄYTELMÄ VIIDAKKOSADUN TOTEUTTAMINEN	46
	6.1 OMA VAI VALMIS NÄYTELMÄ?.....	47
	6.2 KÄSIKIRJOITUKSEN VALMISTAMINEN.....	47
	6.3 MUSIIKIN VALMISTAMINEN.....	51
	6.4 VALMISTUSPROSESSIN ARVIOINTIA.....	52
	6.5 PROJEKTIN SUUNNITTELU JA TAVOITTEET	53
	6.6 HARJOITTELUVAIHE.....	56

6.6.1	Vko 1: Kohtaamisia ja tutustumista.....	56
6.6.2	Vko 2: Käsikirjoitukseen ja kappaleisiin tutustumista.....	57
6.6.3	Vko 3: Ryhmäytymistä ja tekstiin syventymistä	58
6.6.4	Vko 4 ja 5: Roolijako pettymyksineen ja yllätyksineen.....	59
6.6.5	Vko 6, 7 ja 8: Kohtausten ja kappaleiden läpikäynti	61
6.6.6	Vko 9 ja 10: Syventämistä ja harjoittelua	64
6.6.7	Vko 11 ja 12: Yhdessä harjoittelua ja hiomista	65
6.6.8	Vko 13: Jännitystä ilmassa.....	67
6.7	PUVUSTUS.....	67
6.8	LAVASTUS JA VALAISTUS.....	68
6.9	ESITYKSET	69
6.10	PROJEKTIN PÄÄTTÄMINEN.....	70
7	TUTKIMUSTULOKSET	72
7.1	OMAT HAVAINNOT OPPIMISESTA JA KOKEMUKSISTA.....	72
7.1.1	Taiteen tekemisen ja ilmaisun taitojen oppiminen	73
7.1.2	Projektityöskentelyn oppiminen.....	75
7.2	TUTKIMUSKYSELYT LAPSILLE	77
7.3	TUTKIMUSKYSELYT OHJAAJILLE.....	83
7.4	TUTKIMUSMETODIEN ARVIOINTIA.....	86
7.5	YHTEISTYÖTÄ JA ONNISTUMISIA.....	87
8	TAITOJA ELÄMÄÄ VARTEN	90
	LÄHTEET	93
LIITE 1.	MUSIIKKINÄYTELMÄ VIIDAKKOSADUN PROJEKTIN UUNNITELMA	95
LIITE 2.	TUTKIMUSKYSELY LAPSILLE.....	96
LIITE 3.	TUTKIMUSKYSELY OHJAAJILLE	97
LIITE 4.	LEHTIARTIKKELI PROJEKTISTA TA (RIIHIMÄEN SANOMAT 29.11.02).....	98

OSA I
TUTKIMUS

1 JOHDANTO

Pienenä tyttönä istuin kyykyssä näyttämön kulisseissa ja jännitin. Oli taas ”Tuhkimo-ilta”. Roolini ei ollut suuri, olin nimittäin leppäkerttu, mutta olin siitä valtavan ylpeä. Kohta käsillä olisi taas se ihana hetki, jota odotin jännittyneenä. Se olisi se esiin astumisen hetki, kun perhosvalssi alkaisi soida. Sekä me leppäkertut, että toisella puolella näyttämöä kyyhöttävät sudenkorennot saisimme liihottaa lavalle. Sillä hetkellä minä *olin* leppäkerttu, kasvot täynnä maskeerattuja pilkkuja ja kankainen koppa selässä. Ja ihmiset katsoivat meitä ja ihailivat. Me saimme heidät nauttimaan tanssista ja musiikista. Kaikkein eniten itse nautin loppuapludeista. Mitä useampia kumarruksia saimme tehdä, sitä mahtavammalta minusta tuntui.

Olen kokenut vastaavanlaisia hetkiä myös musiikin parissa: Tunteikkaasti soittaminen, tulkitseminen ja ennen kaikkea laulaminen ovat tuoneet elämyksiä ja kokemuksia arkipäivään. Lapsuuden harrastukseni eivät ole vielääkään jääneet; nyt opiskelen musiikkikasvatusta Jyväskylän yliopistossa. Olen opiskellut myös draamaa ollessani Australiassa vaihto-oppilaana. Samoin opiskelin yhtenä aineena teatteria ja improvisaatiota Englannissa, Plymouthin yliopistossa vaihdossa ollessani. Innostukseni ilmaisuun on vain kasvanut harrastusteni sekä opiskelujeni myötä.

Idea opinnäytetyöhöni löytyi siis omasta harrastuksestani. Miksi ne ovat olleet minulle tärkeitä? Mitä teatteri- ja musiikkiharrastuksesta voi oppia? Miten voisin kehittää ja toteuttaa ilmaisun opetusta koulussa? Opinnäytetyönäni valmistin ja toteutin musiikinäytelmän 3.-6.-luokkalaisten oppilaiden kanssa. Projekti oli samalla laadullinen toimintatutkimus. Omien havaintojeni ja päiväkirjani sekä oppilaita ja opettajia koskevan kyselyn avulla selvitin, millaisia kokemuksia ja oppimistuloksia lapset voivat ilmaisukasvatuksen avulla saavuttaa. Havaintojeni pohjalta pyrin kehittämään projektiryhmän toimintaa tavoitteiden saavuttamiseksi. Projektin etenemisen vaiheet sekä tulokset pyrin raportoimaan siten, että tutkimuksestani olisi mahdollisimman monipuolista hyötyä myös muille musiikki- ja ilmaisukasvattajille.

Ilmaisukasvatus käsittää monia taiteellisen ilmaisun lajeja ja sisältää täten monenlaisia tavoitteita. Sen merkittävä osa-alue, draamakasvatus, jakaa mielipiteet tavoitteista kahtia: Toiset pitävät tärkeänä teatterikasvatusta, toiset taas korostavat draaman tärkeyttä opetusmenetelmänä. Musiikinäytelmän tekemiseen liittyvien tavoitteiden asettamisen tueksi olen selvittänyt työssäni näitä ilmaisu- ja draamakasvatuksen tarkoitusta ja tavoitteita määritteleviä suuntauksia sekä niiden eriäviä ja yhtäläisiä piirteitä. Olen vertaillut erilaisten ajatusmallien toimivuutta käytännössä: Miten eri painotusalueet ilmenivät projektissa? Soveltuivatko tavoitteet koulukäytäntöön?

Musiikinäytelmän valmistaminen on projekti, johon sisältyy monenlaisia vaiheita sekä monenikäisiä ja -tasoisia osanottajia. Projektin suunnittelun tueksi olen tarkastellut harrastajateatteriohjaajille suunnattua kirjallisuutta ja selvittänyt musiikinäytelmän valmistamisen eri työvaiheita ja suunnittelussa huomioonotettavia seikkoja. Lisäksi olen tarkastellut myös projektioppimista erilaisista näkökulmista, jotka ovat antaneet tukea oman projektini päämäärien ja tavoitteiden asetteluun.

Vastaavanlaisia koulujen musiikinäytelmäprojekteja on tutkittu aiemminkin. Jyväskylän yliopiston musiikkitieteen laitoksella valmistuivat Monna Ollikaisen ja Antti Kleemolan opinnäytetyö *Mikä sotku!* -musikaalin valmistamisesta vuonna 1997, sekä Arla Salon ja Kimmo Tuurin opinnäytetyö *Nyt tai ei koskaan!* -musikaalin valmistamisesta vuonna 1999. Kaikkein viimeisin aihetta käsittelevä pro gradu -työ on Sauli Perälän toimintatutkimus *The Bomb* -musikaalin musiikin valmistamisesta niin ikään Jyväskylän

yliopistossa 2002. Aihetta sivuavia tutkimuksia on tehty myös Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksella sekä Oulun yliopistossa.

Musiikkinäytelmän valmistaminen ja toteuttaminen on haastava tehtävä. Onnistuneen projektin toteuttamiseen tarvitaan aikaa ja kärsivällisyyttä. Musiikkinäytelmä Viidakkosadun valmistusprojekti oli ensimmäinen, jossa itse toimin draaman opettajana ja näytelmän ohjaajana. Uusia aluevaltauksia olivat myös käsikirjoittaminen ja säveltäminen. Toiminkin projektissani paitsi tutkijan, myös oppijan roolissa. Täten uskon toimintatutkimuksen olleen erityisen hyödyllinen tutkimustapa oman tulevan musiikinopettajan ammattini ja työskentelyni kannalta.

2 TUTKIMUKSEN LÄHTÖKOHDAT

2.1 Oppimista ja kokemuksia ilmaisun avulla

Opinnäytetyönäni suunnittelin ja toteutin musiikinäytelmän perusopetuksen 3.-6.-luokkalaisten oppilaiden kanssa. Musiikinäytelmällä tässä työssä tarkoitan sellaista näytelmää, johon sisältyy musiikinumeroita, mutta jossa vuorosanat ovat puhutut. Toteutus tapahtui projektityöskentelyn muodossa yhden lukukauden aikana Riihimäellä, Uramon koulun ilmaisutaito- ja musiikkikerholaisten kanssa. Itse toimin projektissa ohjaajana. Projektiin osallistuivat lisäksi koulun musiikki- ja ilmaisutaitokerhoa ohjaavat opettajat.

Musiikinäytelmäprojektin valmistamisen ja toteuttamisen myötä tutkin, millaisia kokemuksia ja oppimistuloksia lapset voivat ilmaisukasvatuksen avulla saavuttaa. Mitä kokemuksia musiikinäytelmän tekeminen heille antaa? Mitä he oppivat teatterista, ilmaisusta, projektityöskentelystä tai itsestään ja muista? Toteutuvatko projektille asetetut tavoitteet? Tutkin työssäni koko näytelmänvalmistusprosessia, en pelkkää esitystä. Projektin oppimistavoitteiden asettelu perustuu ilmaisu- ja draamakasvatukselle yleisesti

asetettuihin tavoitteisiin, projektioppimisen eri näkökulmiin sekä valtakunnalliseen ja Uramon koulun opetussuunnitelmaan. Vaikka tutkimus onkin ensisijaisesti hyödyllinen siihen osallistuville, pyrin kuitenkin raportoimaan sen siten, että siitä olisi hyötyä myös muille vastaavaa projektia suunnitteleville.

Lisäksi tutkimuksen yhteydessä syntyi uutta, lapsille tarkoitettua materiaalia. Musiikkinäytelmä *Viidakkosatu* on valmistettu nimenomaan tätä projektia varten, mutta se on saatavissa muidenkin käyttöön. Tutkimuksessani raportoin myös käsikirjoituksen ja musiikin syntymisen vaiheista.

2.2 Musiikkinäytelmäprojektin toimintatutkimuksena

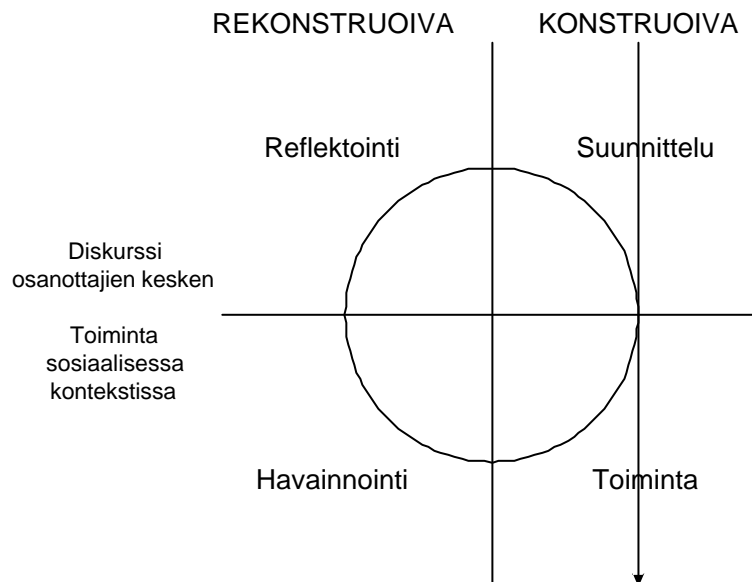
Tutkimusta, jossa tutkija itse toimii aktiivisesti jonkin tai joidenkin ilmiöiden aikaansaamiseksi ja samalla havainnoi mahdollisimman tarkkaan, mitä ilmiöissä tapahtuu, kutsutaan *toimintatutkimukseksi* (engl. *action research*). Koska tutkija itse osallistuu tutkittavaan toimintaan jollakin tavalla, on toimintatutkimus samalla myös *osallistuvaa tutkimusta* (*participatory research*). Täten tutkijan ja tutkittavan, esimerkiksi opettajan ja oppilaan suhde, muuttuu työtoveruussuhteeksi. (Grönfors 1982, 118-124; Saarinen, Ruoppila & Korhonen 1989, 28-29.) Toimintatutkimuksessa toiminnalla tarkoitetaan nimenomaan sosiaalista toimintaa: Tutkimisen kohteena on ihmisten välinen yhteistoiminta. Toimintatutkimus on siis luonteeltaan sosiaalinen prosessi, vaikkakin siihen voi liittyä muutakin kuin sosiaalista toimintaa. (Heikkinen 2001, 170-183.)

Toimintatutkimusta voidaan luonnehtia myös *vaikuttamistutkimusta*. Se tarkoittaa sitä, että siitä hyötyvät niin tutkija kuin tutkittavatkin. Tutkija pyrkii vaikuttamaan tutkittavien todelliseen elämään osallistumalla ja tavoitteita asettamalla sekä etsimällä keinoja niihin pääsemiseen. (Grönfors 1982, 118-124.) Stephen Kemmisin mukaan tutkija ei ole prosessissa yksin, vaan ryhmässä pyritään siihen, että keinoja etsitään ja ratkaisuja haetaan avoimessa ja vapaassa keskustelussa asianosaisten kesken (Carr & Kemmis, 1986, 186; Heikkinen 2001, 170-183).

Toimintatutkimus on arvopohjaista toimintaa. Se on yhteistoiminnallista, tilannekohtaista, jatkuvaa, kehittävää ja näkemyksiä muodostavaa. Se pyrkii aina

suuntautumaan tulevaisuuteen ja parantuneeseen käytäntöön. Tilannekohtaisuuden vuoksi toimintatutkimuksen tavoitteena on ensisijaisesti ymmärtämisen laajentaminen, ei niinkään uuden tiedon löytäminen. Kuitenkin ymmärtämispohjan laajentaminenkin voi tuoda esille myös tutkimushypoteeseja. Rinnastukset muihin vastaavanlaisiin tutkimuksiin voivat tuoda vahvistusta yleispiirteisille teorioille. (Leino 1996, 88-89.)

Miten toimintatutkimus sitten käytännössä tapahtuu? Toimintatutkimuksen etenemisestä on esitetty monia malleja, joista kuitenkin löytyy yhtenäinen oleellinen piirre: Työskentely ei pääty toiminnan ja sen havainnoimisen päättyessä, vaan oleellista on toiminnan reflektointi ja sitä kautta sen muuttaminen paremmaksi. Carrin ja Kemmisin mallissa (kuvio 1) toimintatutkimus koostuu neljästä eri vaiheesta: *Suunnittelusta, toiminnasta, havainnoinnista ja reflektoinnista*. Nämä neljä vaihetta kiertävät kehää ja toistuvat uudelleen ja uudelleen. Oleellista tutkimuksen etenemisessä on siis jatkuva toiminnan havainnointi ja reflektointi, eli toiminnan ”uudelleenkatselu” ja arviointi. Tältä pohjalta voidaan suunnitella ja toteuttaa uutta toimintaa paremmin. Kemmis painottaa, että kaikki vaiheet kuitenkin lomittuvat toisiinsa, eikä niitä voida täysin erottaa. Tutkijan ei tule siis yrittää noudattaa kaavion vaiheita kirjaimellisesti. (Carr & Kemmis, 1986, 186; Heikkinen 2001, 170-183.)



KUVIO I. Toimintatutkimuksen vaiheet (Carr & Kemmis, 1986, 186; Heikkinen 2001, 176).

Musiikkinäytelmän valmistaminen ja lasten oppimistulosten tarkasteleminen, sekä sitä kautta myös oman opettajuuden kehittäminen on toimintatutkimukseksi ihanteellinen. Se on joustava ja antaa tilaa suunnitelmien muuttumiselle. Omassa projektissani toimin itse tutkijana sekä toiminnan ohjaajana. Pyrin tutkimuksessani etenemään Carrin ja Kemmisin kaavion mukaisesti: Havainnoimalla projektiryhmän toimintaa, keskustelemalla ryhmän jäsenten kanssa, teettämällä osallistujille kirjallisen kyselyn (liite2 ja 3), sekä toimintapäiväkirjan, harjoitussuunnitelmien ja aikataulujen perusteella keräsin tietoa oppilaiden kokemuksista ja oppimistavoitteiden saavuttamisesta. Saamani tiedon perusteella reflektoin ryhmän toimintaa ja pyrin suunnittelemaan tulevaa toimintaa yhä paremmaksi, jotta tavoitteet saavutettaisiin.

Toisaalta tutkijan tiivis osallistuminen ja tiedon subjektiivisuus tuo ongelman tiedon yleistettävyydestä ja hyödyllisyydestä muille. Tutkimuksessa omat näkemykseni ja kokemukseni ovat suuressa roolissa. Musiikkinäytelmän valmistusprojektin kaltainen tutkimus on vain yksi tapaus, ja lähinnä vain siihen osallistuvien henkilöiden ja tutkijan oman työn kehittämistä. Pyrin kuitenkin mahdollisimman monen eri henkilön näkemyksen selvittämiseen sekä kyselyiden ja kirjallisten dokumenttien todenmukaiseen raportointiin.

2.3 Uramon koulu tutkimusympäristönä

Riihimäellä vuodesta 1970 toimineessa Uramon koulussa on noin 360 oppilasta ja 20 opettajaa. Yleisopetuksen lisäksi koulussa on erityisluokka (EVY). Musiikkinäytelmän toteuttamisaikana, syyslukukaudella 2002 rehtorina toimii kolmatta lukuvuotta Mika Mäkelä. Musiikkikerhon ohjaajina toimivat Minna Niemi ja Paavo Ahtiainen sekä ilmaisutaitokerhon ohjaajana Päivi Kärkkäinen.

Uramon koulun toiminta-ajatuksena on kasvattaa ja kouluttaa oppilaita yhdessä kotien kanssa yksilöllisyyttä, yhteistyötä, ahkeruutta ja hyvää käytöstä tukien. Päämääränä ovat sekä opiskelunvalmiuksien kehittäminen, että tiedonnälän herättäminen. Keskeisenä toimintaperiaatteena pidetään kasvua terveeseen itsetuntoon. Terveiden elämäntapojen

omaksumista, yhteiskunnan jäseneksi kasvamista ja eettistä kasvua painotetaan. (Uramon koulun opetussuunnitelma 2002-2003, 3-4.)

Näytelmä toteutettiin koulun resurssien puitteissa. Ilmaisutaidon kerhon harjoitustilana toimi juhlasali, joka näyttämöineen antoi hyvät mahdollisuudet näytelmän tekemiselle. Käytössä olivat myös kuvaamataidon sekä teknisen työn tilat ja tarvikkeet. Musiikkiluokan varustukseen sisältyivät asianmukaiset koulusoittimet kuten kitara, basso, rummut, sähköpiano sekä useita eri rytmisoittimia. Näytelmän puvustus toteutettiin koulun ja kotien kanssa yhdessä.

2.4 Lapset tutkimuksen kohteena

Kaikki projektiin osallistuneet lapset ovat 9-12-vuotiaita, 3.-6.-luokkalaisia. Osa heistä oli ensimmäistä kertaa lähtenyt harrastamaan musiikkia tai teatteria, osa oli jo aikaisemmin osallistunut vastaavaan kerhotoimintaan tai harrastanut soittamista tai teatteria koulun ulkopuolella. Psykodynaamisen teorian mukaan suurin osa osallistuneista lapsista on vaiheessa, jota kutsutaan *latenssvaiheeksi* tarkoittaen tunteiden lepokautta. Uhmaikä on takanapäin, murrosikä vielä edessä. Lapsi on innostunut, sopeutuva ja tutkiva tiedonkerääjä, jolle kaikenlainen harrastaminen on tärkeää. (Rödström 1992, 23-36, 69.) Lapsen maailmankuva alkaa avartua, aikaperspektiivi laajentua ja äärimmäisyydet ovat erityisen kiinnostavia. (Jarasto & Sinervo 1998, 42.) Yleisinhimilliset kysymykset, kuten ilosuuruus, yksinäisyys-yhteisöllisyys, moraalikysymykset sekä esimerkiksi sota, nälkä ja muut maailman katastrofit askarruttavat latenssi-ikäisiä. (Rödström 1992, 46.)

Kaverit alkavat olla ala-asteen keskivaiheilla yhä tärkeämpiä lapselle. Riippuvuus aikuisista vähenee samalla, kun kavereiden kritiikin merkitys kasvaa. 5.-6.-luokkalaisilla toveripiirin mielipiteiden ja porukkaan kuulumisen tärkeys alkavat olla merkkejä esipuberteetti-ikäisen lähestymisestä, johon yhä useammat lapset siirtyvät jo ala-asteikäisyydessä. Fyysisiä muutoksia alkaa ilmentyä. Henkisesti esipuberteetti-ikäinen on lapsen ja nuoren välissä. Ristiriitaisuus ja mustavalkoisuus mielipiteissä, tunteissa, asenteissa ja käyttäytymisessä on tyypillistä. (Rödström 1992, 23-36.) Epävarmuus omasta itsestä saattaa

vaikuttaa muun muassa lapsen innostukseen esiintymistä kohtaan. Toisaalta taiteen tekeminen ja itseilmaisu saattavat olla helpottava keino ilmaista itseään ja purkaa tunteita.

2.5 Aiemmat tutkimukset

Viimeisin koulumusikaaliprojektia käsittelevä tutkimus on Sauli Perälän Jyväskylän yliopistossa pro gradu -työnään toteuttama toimintatutkimus *The Bomb* –nuorisomusikaalin musiikin valmistamisesta. Musikaali toteutettiin Vaasan kaupunginteatterin, Kuula-opiston ja Nuorten Pajakeskuksen yhteistyönä vuonna 2001. (Perälä, 2002.) Samasta aiheesta syntyi myös Monna Ollikaisen ja Antti Kleemolan Jyväskylän yliopistossa opinnäytetyönään valmistama koululaismusikaaliprojekti *Mikä Sotku* 1997. Se on toimintatutkimus Kuokkalan ylä-asteella toteutetusta musikaalista, jonka Kleemola ja Ollikainen ovat itse kirjoittaneet ja säveltäneet. (Kleemola & Ollikainen 1997.) Myös Arla Salo ja Kimmo Tuuri ovat yhdessä tehneet pro gradu – tutkimuksen *Nyt tai ei koskaan* – musiikkiteatteriesityksen valmistamisesta ja toteuttamisesta. Tämänkin tutkimus on toteutettu toimintatutkimuksena Kilpisen lukiossa Jyväskylässä 1996. (Salo & Tuuri, 1996.)

Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksessa Maija Källi on tehnyt pro gradu-työnään toimintatutkimuksen musikaaliproduktion *Maailman ihmeellisimmät kengät* valmistamisesta tutkimusongelmanaan se, miten neljäsluokkalaiset kokevat yhteissuunnittelun ja millaisia vaikutuksia yhteistoiminnalla on oppilaisiin, heidän vuorovaikutussuhteisiinsa ja toimintaansa. (Källi, 1998.)

Musikaaleja on tutkittu muuallakin kuin Jyväskylässä, esimerkiksi Sibelius-Akatemian *Rämö*-musikaalin pohjalta syntyneet orkesterijohdon päiväkirjakohtaiset raportit. (Hämäläinen, 2002.) Oulun yliopistossa Kimmo-Petri Maunuvaara on tehnyt opinnäytetyön *Ja lammella asui mörkö* 1998, joka on tutkimus musikaalista draamaprosessina. Samoin Minna Kuivasmäki on tehnyt opinnäytetyön *Maratontanssit*, musiikkidraamaprosessista Oulun Yliopistossa.

Aiemmat tutkimukset ovat toimineet esimerkkinä ja apuna tutkimuksen kulun suunnittelussa. Ne ovat antaneet näkökulmia projektisuunnitelman rakentamiseen, sekä materiaalin valmistamiseen.

2.6 Projektin taustaa

Musiikkinäytelmän valmistus tuntui etukäteen haastavalta ja mielekkäältä projektilta. Työskentely lasten kanssa vaikutti erityisen mielenkiintoiselta ja samalla kaikkein odotetuimmalta osalta projektia. Uskoin heistä löytyvän harjoittelun kautta taitavia ilmaisijoita. Ennakkokäsitykset opettajien yhteistyöstä olivat avoimet; oletin kuitenkin musiikkikerhon ohjaajien olevan innostuneita osallistumaan projektiin. Koulun erityisluokan opettaja ilmaisi myös kiinnostuksensa keväällä ilmaisutaidon kerhon ohjaamisesta yhdessä. Koulun tilat vaikuttivat etukäteen hyvin suotuisilta musiikkinäytelmän harjoittamiseen. Aikatauluista ja tilojen käytöstä sovinkin ennen harjoittelun aloittamista. Resurssien suhteen toimimme koulun ehdoilla ja tarpeilla. En olettanut esityksistä tulevan ”ammattimaisia” lavasteiden ja puvustuksen suhteen. Skenografiassa tulisi käyttää mielikuvitusta, ei rahaa.

Musiikkinäytelmän kirjoittaminen ja säveltäminen vaikuttivat etukäteen mielekkäältä mutta myös vaivalta työtä. Tämä oli ensimmäinen draamaprojektini, jonka alusta asti valmistin itse. Musiikki oli etukäteen tuttu alue, mutta kirjoittaminen ja ohjaaminen olivat uusia. Näytelmän valmistuksessa on pitkälti kysymys myös organisoinnin, järjestelyn ja luovan ongelmanratkaisun taidoista, joita uskoin itsestäni löytyvän. Kokonaisuudessaan päätin ottaa työn vastaan haasteena mutta harjoitteluna.

Tutkimuksen tekeminen ja samalla projektissa toimiminen vaikutti etukäteen arveluttavalta. Kuitenkin lähdin olettamuksesta, että Kemmisin kaavion (kuvio I) mukainen vaiheiden kierrättäminen olisi hyödyllinen tapa edetä projektissa. Keskustelujen ja kyselyjen kautta myös lapset joutuisivat miettimään toimintaansa ja sen parantamista. Lähdin siis ajatuksesta, että toimintatutkimuksen kautta voisimme koko ryhmän voimin kehittää ilmaisun opettamista ja oppimista.

3 PROJEKTIOPPIMINEN

Projektiopiskelulla tarkoitetaan sellaista opiskelu- ja oppimistapaa, jossa tuloksena syntyy jokin konkreettinen tuotos (Koppinen & Pollari 1993, 51). Musiikkinäytelmän valmistaminen lasten kanssa on projekti, jossa tapahtuu monenlaista oppimista. Kysymys on kasvatuksellisia päämääriä omaavasta toiminnasta, jossa osallistujilla on mahdollisuus tehdä ja kokea. Ennen kaikkea se on ryhmässä työskentelemistä erilaisten jäsenten kanssa. Mukana on lapsia ja aikuisia, ammattilaisia ja harrastajia. Tässä luvussa selvitän erilaisia näkökulmia projektioppimiseen ja ryhmässä toimimiseen.

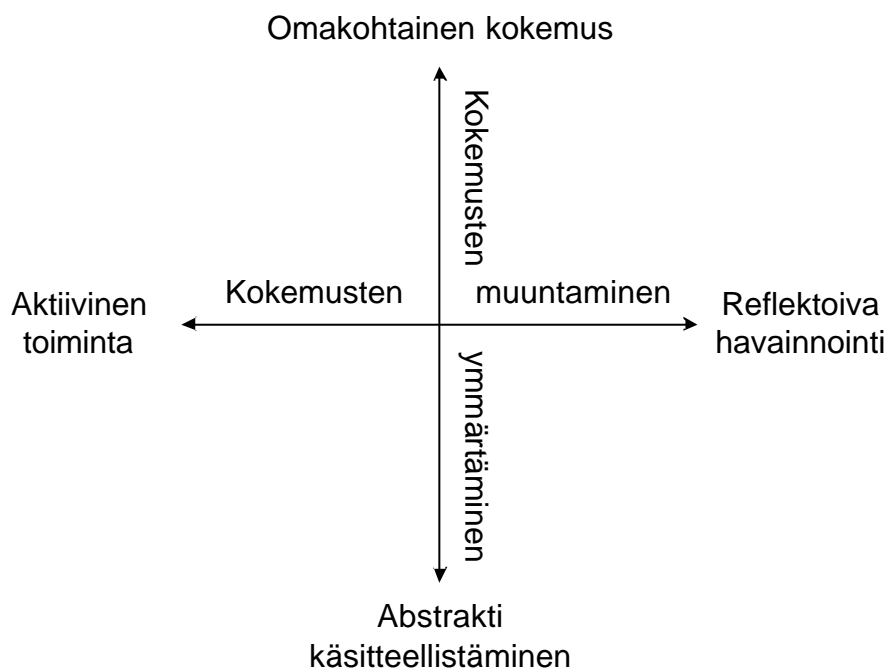
3.1 Kokemuksellinen oppiminen

Kokemuksellisella oppimisella tarkoitetaan sellaista tapaa oppia, jossa oppijan kokemuksilla ja elämyksillä on prosessissa keskeinen rooli. Niissä ilmenee yksilön minä ja niitä refleктоimalla yksilö kehittää itseään. Tärkeänä oppimistavoitteena kokemuksellisessa oppimisessa nähdäänkin yksilön henkinen kasvu ja omien mahdollisuuksien toteuttaminen. Prosessissa opittujen taitojen ja itsetuntemuksen oletetaan transferoituvan myös muuhun oppimiseen. Jatkossa oppilas pystyy entistä paremmin suunnittelemaan ja

toteuttamaan omaa oppimistoimintaansa itseohjautuvasti, myös ilman ryhmän ja ohjaajan tukea. (Rauste - von Wright & von Wright, 140-141.)

Toiminnan ja sen myötä kokemuksellisen oppimisen kautta usein pyritään kuitenkin jonkin tiedon tai taidon oppimiseen, yksilön kasvun kehittämisen lisäksi. Deweyn mukaan on olennaista se, mitä tehdään, mitkä ovat toiminnan tavoitteet ja miten toiminta valjastetaan osaksi kokonaisprosessia. Opettajalla on toiminnan laadusta vastuu. Konstruktivistinen oppimisteoria lähtee siitä oletuksesta, että oppiminen on tiedon rakentamista, konstruomista. Ymmärtäminen on keskeinen osa tiedon tulkintaa. Omien kokemusten reflektointi onkin tehokas tapa saavuttaa tiedon ymmärtäminen. (Rauste-von Wright & von Wright, 140-141.)

David Kolb (1984) esittää kokemuksellisen oppimisen nelivaiheisena prosessina: 1) Omakohtaisen kokemuksen kokemisena, 2) reflektoiden havaintojen tekemisena, 3) abstraktina käsitteellistämisenä ja 4) aktiivisena toimintana uudessa tilanteessa.



KUVIO II. Kokemuksellisen oppimisen malli (Kolb 1984, 42; Suojanen 1992, 23)

Jotta oppiminen onnistuisi, oppijalla on oltava nämä neljä eri kykyä. Toiminnot toistuvat kokemuksellisessa oppimisessa kiertävänä kehänä kuten kuviossa II (Kolb 1984, 42;

Suojanen 1992, 23). Kehässä toteutuu myös edellä mainitut tavoitteet; henkinen kasvu, asioiden ymmärtäminen ja sitä kautta uuden tiedon tai taidon oppiminen.

Kokemuksellisessa oppimisessa avainasiana on reflektiivisyys. Kolbin kokemuksellisen oppimisen mallin pohjalta Boud kumppaneineen (1985) on kehitellyt *reflektiivisen prosessin mallin*. Sillä tarkoitetaan sitä tapahtumaa, jossa kokemukset muuttuvat reflektiivisen prosessin kautta oppimistuloksiksi. Malli korostaa oppijan kokemusten kokonaisvaltaisuutta. Siihen sisältyvät tiedostettu käyttäytyminen, tietoiset ideat ja koetut tunteet. Näiden pohjalta syntyy persoonallinen synteesi, asioiden integroituminen, tiedon luotettavuuden tarkastelu ja sitä kautta uusi tunnetila tai päätös toimia tietyllä tavalla uudessa tilanteessa. (Boud et al. 1985, 26-36; Suojanen 1992, 31-32.)

Reflektiivinen prosessi sisältää kolme pääelementtiä: Kokemusten mieleen palauttaminen aloittaa prosessin. Tässä vaiheessa tulisi olla mahdollisimman realistinen ja rehellinen koettuja asioita kerratessa. Toinen vaihe on tunteiden huomioonottaminen. Positiiviset tunteet tulisi hyödyntää, ehkäisevät tunteet poistaa ja negatiiviset tunteet työstää pois. Vasta sitten asioita voidaan arvioida järkevästi. Viimeisenä reflektiivinen prosessi sisältää kokemusten uudelleenarvioinnin vaiheen. Tällöin tarkoituksena on uuden tiedon liittäminen oppijan tietorakenteeseen. Nämä kolme vaihetta eivät välttämättä ole toisistaan erillään, vaan voivat olla myös syklisiä. Reflektiivisen prosessin tuloksena voi olla uusi näkökulma, muuttunut käyttäytyminen, tiedon soveltamisvalmius ja kyky toimia. Muutos voi olla pieni tai suuri. Prosessissa voi muodostua tietokokonaisuus ja sen luotettavuuden arviointi. (Boud et al. 1985,26-36; Suojanen 1992, 31-32.)

Kokemuksellinen oppiminen ei liity vain projektioppiseen, vaan se on avaintekijä aina, kun ollaan tekemisissä ilmaisukasvatuksen ja taidekasvatuksen kanssa. Niitä voidaan pitää jopa itse tavoitteina. Taiteissa on kysymys juuri esteettisistä kokemuksista ja elämyksistä, mutta myös tekemisen ja ilmaisun kokemuksista. Musiikkinäytelmäprojektissa oppilaan henkinen kasvaminen kokemusten kautta korostuu. Itseilmaisun myötä lapsi voi kokea onnistumisen elämyksiä ja sitä kautta kohottaa itsetuntoaan. Musiikkinäytelmän tekemisestä saadut kokemukset voivat vaikuttaa lasten myöhempään käyttäytymiseen esimerkiksi tulevilla esiintymistilanteissa.

3.2 Yhteistoiminnallinen oppiminen

Yhteistoiminnallisella oppimisella (*co-operative learning*) Koppisen ja Pollarin (1993, 8) mukaan tarkoitetaan seuraavanlaista oppimisen organisoimista:

Oppija

- voi harjoitella yhteistoimintaa erilaisissa ryhmissä työskennellen
- on valmis sitoutumaan työhön, yhteistyöhön ja oppimistulosten saavuttamiseen
- vastaa omasta ja opiskelutoverin oppimisesta
- oppii tietoja, taitoja ja ongelmanratkaisua sekä vuorovaikutus- ja ryhmätyötaitoja
- huolehtii saamastaan erityisvastuusta
- on valmis arvioimaan ja kehittämään työskentelyään

Luettelosta selviää hyvin yhteistoiminnallisen oppimisen ominaisuudet. Tärkeintä on yhdessä tekeminen, yhteisen päämäärän hyväksi toimiminen, ongelmanratkaisu yhdessä, henkilökohtaisen vastuun ja sosiaalisten taitojen kehittäminen. Yhteistoiminnallisen oppimisen perustana on siis ryhmässä toimiminen. Koppinen ja Pollari (1993, 30) kuvaavat yhteistoiminnallista ryhmää seuraavasti:

Yhteistoiminnallisen oppimisen ryhmä on

- vuorovaikutteinen
- yhteisiin oppimistavoitteisiin sitoutunut
- omaa ja toisten jäsenten oppimista tukeva
- jäsenryhmä, jonka jäsenet ovat myönteisesti toisistaan riippuvaisia
- sitoutunut kehittämään yhteistoimintaa edistäviä normeja
- jäsenryhmä, jonka jokaisella jäsenellä on oma vastuullinen tehtäväroolinsa
- ryhmäilmastoltaan yhteishenkinen: yksi kaikkien, kaikki yhden puolesta
- valmis arvioimaan ja kehittämään sekä työskentelyään, että oppimistuloksiaan

Koppinen ja Pollari korostavat, että yhteistoiminnallinen oppiminen ei ole perinteistä ryhmätyötä, jossa vastuu työstä on jakautunut epätasaisesti. Ryhmällä on monenlaista käyttöä. Se voi olla oppimisen ja tietoisuuden laajentaja, ongelmanratkaisun ja työtapojen kehittäjä sekä sosiaalisuuden ja yksilön kasvamisen väline. Yhteistoiminnallisen oppimisen ilmapiiri on avoin. Se perustuu neuvottelulle, ongelmien selvittämiseksi, auttamiseksi sekä lupaan tehdä virheitä ja väsyä. Opettajan tehtävä on olla rakentava ja ohjaava. Hänen tulee olla ihmissuhteiden ja oppimisyhteisön rakentaja. Hän ei voi olla vallanhaluinen, vaan vuorovaikutuksessa oppijoiden kanssa. (Koppinen & Pollari 1993, 30, 58-63.)

Musiikkinäytelmän tekemisessä, niin kuin kaiken taiteen tekemisessä oppijoiden tulee uskaltaa laittaa itsensä likoon ja olla luovia. Täten toimivan ryhmähengen luominen on tärkeässä asemassa. Näyttämöllä yhdessä toimiminen vaatii erityisesti luottamusta muihin ryhmäläisiin sekä toisten tuntemusta ja hyväksymistä arvostelun sijaan. Oppilailla on myös jo ennestään tietynlaisia suhteita toisiinsa, jotka voivat olla positiivisia tai negatiivisia. Ryhmähengen luominen on vaativa tehtävä ohjaajalta. Koppisen ja Pollarin listaamat seikat antavat selkeät ja loogiset tavoitteet toimivalle ryhmälle.

3.3 Jaettu eli hajautettu asiantuntijuus

Jaetulla asiantuntijuudella tarkoitetaan sellaista prosessia, jossa pyritään jakamaan asiantuntijuus usean ihmisen kesken siten, että saavutettaisiin jotakin, mitä yksittäinen ihminen ei pysty saavuttamaan. Työpaikoilla erilaisissa yhteisöissä kyvyt ja käyttökelpoiset ideat saattavat arkielämässä jäädä huomaamatta ja syntymättä, kun työntekijät eivät jaa ajatuksia tai keskustele ja pyri ratkaisemaan ongelmia yhdessä. Hajautetun asiantuntijuuden lähtökohtana on, että jokainen, niin opettaja kuin oppilaskin on jossakin asiassa asiantuntija. Tietopohjaa pyritään käyttämään hyväksi oppimisprosessissa ja asiantuntijuutta pyritään tukemaan. Tietojen ja taitojen moninaisuus tukee yhteisön toimintaa. (Hakkarainen, Lonka & Lipponen 1999, 145-164.)

Usean henkilön antama palaute, arviointi tai erilainen näkökulma käsiteltävään ongelmaan voi tuoda käyttökelpoisen ratkaisun. Tästä syystä eritasoisistakin osaajista, aloittelijoista ja asiantuntijoista voi olla toisilleen hyötyä. Hajautettuun asiantuntijuuteen

nojautuvan projektin tulee olla tarpeeksi laaja, jotta se tukisi ja edellyttäisi prosessin jakamista. Sen tulee tukea monenlaista tiedon ja taidon alueita. On järkevää, että alaryhmien on tarkoitus oppia muilta ryhmiltä ja niiden jäseniltä. (Hakkarainen, Lonka & Lipponen 1999, 145-164.)

Omassa projektissani toimin itse asiantuntijana näytelmän kirjoittamisessa, ohjaamisessa, musiikin tekemisessä ja sovittamisessa. Toimin sekä näyttelijöiden että muusikoiden ohjaajana. Mukana on kuitenkin myös muita opettajia isona tai pienenä osana, jolloin keskustelulla ja yhdessä arvioinnilla voidaan laajentaa näkökulmia ohjaamiseen. Lisäksi koulun opettajat ovat asiantuntijoita koulun sisäisissä asioissa ja toimintatavoissa. Myös oppilaat toimivat projektissa asiantuntijoina omilla vahvoilla alueillaan.

3.4 Projektioppiminen ja toimintatutkimus

Toimintatutkimuksen periaatteet ovat rinnastettavissa projektioppimisen eri näkökulmien periaatteisiin. Kaikessa lähtökohtana on toiminnan reflektointi ja sitä kautta oman työskentelytavan oppiminen ja kehittäminen. Tekeminen ja yhteisiin päämääriin pyrkiminen on oleellista. Käytännönläheisyys ja vuorovaikutus korostuvat. Toimintatutkimusta voitaisiin pitää yhtenä projektioppimisen muotona. Oman työn tutkimisen kautta opitaan ja muutetaan toimintaa. Toimintatutkimuksessa asetun itse oppijan paikalle tutkijana. Minun tulee reflektoida myös omaa työskentelyäni. Pitäisinkin toimintatutkimusta myös tutkimusmatkana itsen, omaan ammattitaitoon perehtymisenä ja sen kehittämisenä.

4 ILMAISUN IDEA

”Ei ole olemassa sellaista lasta - olipa hän syntynyt missä päin tahansa ja millaisessa aineellisessa tai henkisessä ympäristössä tahansa - joka ei pysty luovaan toimintaan.”

Brian Way 1976

Mitä ilmaisukasvatus oikeastaan on? Mitä sen avulla opitaan? Musiikkinäytelmäprojektin tavoitteiden asettamisen tueksi selvitän tässä luvussa ilmaisukasvatuksen luonnetta ja sisältöä sekä sille asetettuja tavoitteita. Lisäksi selvitän lähemmin näytelmäprojektin kannalta oleellista ilmaisukasvatuksen osa-aluetta, draamakasvatusta, ja sen taustalla vaikuttavia ajatusmalleja. Musiikkinäytelmäprojektin tavoitteiden asetteluun vaikuttavat myös ilmaisukasvatusta koskevat opetussuunnitelmat. Luvun lopussa tarkastelenkin sekä valtakunnallisen opetussuunnitelman että Uramon koulun opetussuunnitelman ilmaisukasvatukselle asettamia tavoitteita.

4.1 Mitä on ilmaisukasvatus?

Ilmaisukasvatus on monimuotoinen käsite. Sen määritelmä saattaa myös vaihdella eri yhteyksissä. Tässä työssä pidän lähtökohtana Erkki Laakson määritelmää, jonka mukaan ”Ilmaisukasvatus on yksilöä omaehtoiseen itseilmaisuun rohkaiseva ja ohjaava toiminta, jonka päämääränä on kokonaisilmaisun kehittäminen sekä erilaisten ilmaisukeinojen opettaminen, joka johtaa edistymiseen ilmaisun eri osa-alueilla. Näitä ovat kuvallinen, musikaalinen, liikunnallinen, kirjallinen ja draamallinen ilmaisu (Laakso 1994; 122).” Ilmaisukasvatukseen sisältyy myös ohjaaminen monipuoliseen ryhmätoimintaan. *Kokonaisilmaisulla* tarkoitetaan yksilön sanallisen ja fyysisen ilmaisun muodostamaa kokonaisuutta. (Laakso 1994; 122.)

Määritelmän mukaan ilmaisukasvatukseen kuuluvat koulussa opetettavista aineista musiikki, kuvaamataito, liikunta, äidinkieli ja ilmaisutaito (joka sisältää draamakasvatusta ja teatterikasvatusta). Kaikki nämä aineet kuuluvat ainakin joltain osin myös *taidekasvatuksen* piiriin. Ilmaisukasvatuksessa onkin keskeistä *taiteen läsnäolo*. Ilmaisukasvatuksen ytimen muodostaa draama. (Grönholm 1994, 6-15.) Laakso kuitenkin esittää ajatuksen, että tavallaan kaikki koulutunnit olisivat ilmaisukasvatuksen tunteja, sillä kommunikaatio on mukana jokaisessa aineessa (Laakso 1994, 17.)

Ilmaisutaidolla Laakso tarkoittaa eri viestintäkeinoin kuten sanallisesti, kuvallisesti, musiikillisesti, liikunnallisesti tai draamallisesti tapahtuvan ilmaisemisen taitoa Suomessa puhutaan ilmaisutaidon oppiaineesta, jota ulkomailta useimmiten kutsutaan nimellä draama. (Laakso 1994, 122.)

4.2 Ilmaisukasvatuksen tavoitteet

”Kun tutkimme maailmaa ja sen ilmiöitä taiteellisen ilmaisun avulla, opimme ymmärtämään erilaisuutta, tunnistamaan omia tunteitamme ja myös muiden tunteita sekä hyväksymään ne” kirjoittaa Grönholm (1994). Hän nimeää ilmaisukasvatuksen osa-alueiksi taidon harjoittamisen, ilmaisun, ajatusten ja tunteiden ymmärtämisen ja analysoinnin. Ilmaisukasvatuksen yleisiä tavoitteita on vaikea määrittää, sillä jokaisella eri

osa-alueella on väistämättä omat tarkemmat tavoitteensa. Grönholm pitää kuitenkin ilmaisukasvatuksen luonnetta kokonaisvaltaisena. Draamassa hänen mukaansa yhdistyvät kaikki ilmaisun osa-alueet ja niitä harjoitetaan prosessinomaisena työskentelyinä. Tällaisessa prosessissa yhdistyvät luova ajattelu ja ilmaisu, esteettiset elämykset ja omat kokemukset. Prosessissa käsitys yksilön suhteesta omaan minään ja maailmaan syventyy. Grönholm luettelee tavoitteita, jotka tällaisilla ilmaisua kehittäville prosesseille tulisi olla:

- eettisen ja esteettisen elämänasenteen kehittäminen
- eettisten ja esteettisten valintojen merkitysten ymmärtäminen
- vuorovaikutussuhteiden, tunteiden ja elämän ilmiöiden ymmärtämisen kehittäminen
- myönteisen suhtautumisen yksilöön, yhteisöön, ryhmään, kulttuuriin ja yhteiskuntaan kehittyminen
- kriittisyyden ja tulkitsemisen taitojen kehittyminen
- ilmaisun perusvalmiuksien, keskittymisen, esiintymisen ja vuorovaikutustaitojen kehittyminen
- kehon kielen, liikkeen, eleiden ja mimiikan käytön ja tunnistamisen harjoittaminen ilmaisussa
- Kielen, puheen ja äänen käyttö ja niiden kehittyminen ilmaisussa
- visuaalisten ilmaisun keinojen käyttämisen kehittyminen
- teatteri-ilmaisuun ja teatterin toimintaan ja sen historiaan tutustuttaminen
- eri taiteen alojen tuntemuksen lisääminen ja taiteiden välisen ilmaisun kehittäminen (Grönholm 1994, 6-10.)

Edellä olevien tavoitteiden (Grönholm 1994, 6-10) perusteella ilmaisukasvatukseen voidaan todeta sisältyvän taidekasvatuksen ohella myös esimerkiksi kulttuurikasvatusta ja viestintäkasvatusta. Ilmaisukasvatuksen luonne on siis hyvin moninainen. Tärkeimpänä päämääränä kuitenkin nousevat esiin ihmisen kokonaisvaltaiseen kehittymiseen tähtääminen sekä pyrkimys ymmärtää itseään ja elämän ilmiöitä ilmaisun keinojen kautta.

4.3 Draamapedagogiikka eli draamakasvatus

”Draamapedagogiikka vastaa molempiin kasvatuksen asettamiin haasteisiin. Oppimissältö on merkityksellinen ja haastava oppilaalle. Työmuoto palkitsee ja kehittää kyvyn valita, arvostaa ja strukturoida.”

Viivi Viranko, 1997

Kreikankielinen sana *draama* merkitsee toimintaa. ”Draama onkin inhimillistä käyttäytymistä jäljittelevää tai esittävää toimintaa (lukuun ottamatta sen joitakin äärimmäisen abstrakteja muotoja)” määrittelee Martin Esslin (1980, 12). Hän kutsuu draamaa myös yksinkertaisesti leikkivietiksi (Esslin 1980, 12). Jo lapset tekevät draamaa leikkiessään esimerkiksi erilaisia roolileikkejä. Tämä on jo riittävä todiste siitä, että draama on inhimillistä, *kaikille* ihmisille luontaista ilmaisua. Tämä taas on peruste sille, miksi draamaa tulisi liittää myös kasvatukseen ja opetukseen. Sama peruste koskee myös muita taideaineita.

Esslin kuvailee draamaa kaikkein ekonomisimpana ilmaisuvälineenä kaikille inhimillisille suhteille, kaikelle ihmisten väliselle toiminnalle, tunteille ja jännitteille. Hän näkee tämän draaman ”helppouden” syynä sille, että draama on niin helposti valloittanut teatterin lisäksi myös uusia viestintämuotoja kuten radion, filmin ja television. Näissä viestintävälineissä draamaa käytetään taiteellisen viestinnän lisäksi myös esimerkiksi mainontaan ja tiedottamiseen. (Esslin 1980, 8.)

Draama voidaan määritellä myös näytelmäksi tai kirjallisuuden lajiksi (Laakso 1994, 122). Tämä ei tosin ole kaiken kattava määritelmä, sillä pienemmätkin kokonaisuudet kuin näytelmä voivat olla draamaa eikä sitä tarvitse olla kirjoitettuna missään. Parempi määritelmä mielestäni onkin toinen määritelmä jonka mukaan draama on voimakkaasti tunnepitoisia (draamallisia) ulottuvuuksia sisältävä tapahtumasarja (Laakso 1994, 122). Tämäkään ei kuitenkaan ole täydellinen määritelmä, sillä esimerkiksi lasten leikeissä tai mainoksissa voi olla draamaa, joka ei kuitenkaan ole järin voimakkaasti tunnepitoista. Kaikkeen draamaan kuitenkin mielestäni liittyy oleellisesti joitakin tunteita, joita halutaan sen avulla kuvata.

Kasvatuksen kannalta oleellinen draaman määritelmä on, että draama on oppiaine ja opetusmenetelmä, jolle ominaista on luovien ja teatterinomaisten keinojen käyttö. Tällaisella määritelmällä on juurensa englantilaisessa draamakasvatuksessa ja *drama* -sanassa oppiaineen nimenä. Suomessa tässä yhteydessä voidaan käyttää draama-sanana sijasta termiä *luova toiminta*. Sillä tarkoitetaan erityistä kasvatusta- ja opetusmenetelmää, joka on ihmisen aisteihin, älyyn, mielikuvitukseen ja eri ilmaisukeinoihin perustuvaa toimintaa. Se pyrkii muun muassa kehittämään oppilaiden koko persoonallisuutta, sosiaalisuutta sekä itsenäistä ajattelukykyä ja työskentelykykyä. Luova toiminta on ilmaisutaiteiden oppiaineen osa-alue. (Laakso 1994, 122.)

Draamakasvatus eli *draamapedagogiikka* on yksinkertaisimmillaan määriteltynä draaman käyttöä kasvatuksellisiin eli pedagogisiin (opetuksellisiin) tarkoituksiin. Samalla siihen sisältyy myös näyttämötaiteen opetukseen tähtäävä pedagoginen toiminta. *Pedagogisella draamalla* (*educational drama* tai *drama in education*) tarkoitetaan sellaista pedagogista toimintaa, jossa draaman keinoin pyritään kasvatuksellisiin tai opetuksellisiin päämääriin. Pedagoginen draama voi suuntautua oppimisen edistämiseen, sosiaalisten taitojen kehittämiseen tai taidekasvatukseen. (Laakso 1994; 122-123.) Pedagoginen draama voi tarkoittaa opetusmenetelmää tai erillistä oppiainetta. Puhuttaessa oppiaineesta, pedagogisesta draamasta jätetään usein ensimmäinen sana pois ja käytetään lyhyesti vain sanaa draama. Draamapedagogiikka ja pedagoginen draama tarkoittavat siis näiden määritelmien mukaan lähestulkoon samaa asiaa. Käsitteiden rinnakkaisuus ja liikkuvuus johtuneen niiden nuoresta iästä. Alan termistö ei ole vielä vakiintunut. Mallit tulevat englannista, mutta käännosten ja merkitysten muokkaantuminen on vielä kesken.

Teatterikasvatus kuuluu sekä taidekasvatukseen, että ilmaisukasvatukseen ja siten myös draamakasvatukseen. Se selvittää, mitä on näyttämöilmaisu, esimerkiksi roolityö, musiikki, tehosteet, lavastus, valaistus, puvustus ja esitykseen valmistautuminen. Lisäksi siihen kuuluu liikunta, teatterituotanto, teatteritekniikka, teatterihistoria, näytelmän dramaturginen lukeminen ja näytelmän analysointi. Tavoitteena on, että ihminen voi kokea teatteritapahtuman entistä syvempänä ja persoonallisuutta avartavana. (Hakala 82, 9-10.)

Teatteri-ilmaisun opetus pyrkii antamaan oppilaille valmiuksia ilmaista itseään teatteritaiteen tietojen ja taitojen avulla. Opetus on ryhmäprosessointia, joka suuntautuu

esittäviin taiteisiin ja teatteriin. Teatteri-ilmaisun käsite sisältää näyttelemisen, ohjaamisen, dramaturgian ja skenografian elementit. Teatteri-ilmaisussa yhdistyvät kaikki taiteenalat. Opetuksen lähtökohtana on taidekasvatuksellinen taiteen arvoja korostava näkökulma. (Sinivuori & Sinivuori 2000, 11-13.)

4.4 Draama itsenäisenä taiteena tai työvälineenä

Tarkoitan tässä luvussa draama-sanalla koulussa opetettavaa oppiainetta, jonka sisältö riippuu draamapedagogiikan osa-alueiden painotuksesta ja tavoitteista. Kuten jo aikaisemmin totesin, sen lisäksi, että draama muodostaa ilmaisukasvatuksen ytimen, se on myös osa taidekasvatusta muiden taideaineiden lailla. Kiistelyn aiheena onkin, tulisiko draamaa opettaa taiteena, jolloin painopiste olisi teatteritaiteen ja -ilmaisun opettamisessa vai tulisiko sitä käyttää enimmäkseen opetusmenetelmänä. Seuraavassa selvitän näitä kahta draamakasvatuksen lähtökohtaa ja niiden tavoitteideneriäväisyyksiä ja yhtäläisyyksiä.

4.4.1 Taidekasvatuksellinen draama

Koska draama on yksi taiteen laji, on perusteltua pohtia, tulisiko draamaa opettaa erillisenä taideaineena koulussa, kuten muitakin taiteita. Taiteen perusopetuksen lähtökohtana on antaa jonkin taiteen alan perusopetusta. Tältä pohjalta on loogista, että ilmaisutaitoaineen opetuksessa painotetaan jotakin taidetta eli teatteritaidetta. (Jääskä 1999, 277-283.) Näin päästään ajatukseen siitä, että draamapedagogiikan luonne tulee olla taidekasvatuksellinen, ja siihen olennaisena osana tulee liittyä teatteritaiteen ja teatteri-ilmaisun opettaminen.

Taidekasvatuksellisen suuntauksen merkittävin edustaja on englantilainen David Hornbrook. Hänen mukaansa draama on esittävä taide ja koulussa sen tulisi olla oma oppiaineensa. Sillä on taiteena itseisarvo. Hornbrook siis painottaa juuri teatterin tekemistä ja taitoharjoittelua. Draaman opiskelun tavoitteiden tulee olla tietoisia ja mitattavissa sekä toiminnan tulee olla arvioitavissa. Arvioitavia alueita tulisi olla näytelmän tekeminen, esittäminen ja vastaanotto. (Hornbrook 1991, 2-11; Kuuluvainen 1996, 10-22.)

Monet taidekasvatuksellisen suuntauksen edustajat pitävät draamakasvatuksen ensisijaisina tavoitteina estetiikan sekä teatteritaiteen ja -ilmaisun oppimisen tavoitteita.

Estetiikalla (kreikaksi aisthos: aisti) tarkoitetaan kaikkea sitä, mitä aisteilla voidaan kokea. Hornbrook jakaa taidekasvatuksellisen draaman tavoitteet neljään kategoriaan: esittämiseen, tulkitsemiseen, tekemiseen ja vastaanottamiseen. Esittämiseen liittyviä tavoitteita ovat mm. yleisön kohtaamiskyky ja näyttämöilmaisun taitojen harjoittaminen. Tulkitsemiseen liittyvät näytelmien lukemistavat, kirjoittamisen taidot, tekstien erilaiset toteuttamismahdollisuudet. Tekemiseen kuuluvat ideoinnin ja suunnittelemisen sekä oman luovuuden taidot. Vastaanottamisessa taas korostuvat arvioinnin ja tarkastelun taidot. (Kanerva & Viranko 1997, 22-24.)

Teatteri-ilmaisu on siis tärkeä osa taidekasvatuksellista draaman opetusta. Päivi ja Timo Sinivuori (2000, 11-13) asettavat teatteri-ilmaisun opettamisen tavoitteiksi seuraavia asioita:

- oppilaiden totuttaminen itsenäiseen työskentelyyn ja ryhmätyöprosessiin
- rohkaiseminen itseilmaisuun ja erilaisten viestien välittämiseen toiminnan avulla
- oppilaan kyky mielikuvituksen keinoin nähdä ja oivaltaa elämän ilmiöitä ja mielikuvien tuottaminen
- eläytymiskyvyn kehittyminen sekä omien ja toisten tunteiden havaitseminen
- kyky havaita yksilön ja yhteisön toiminnan syy- ja seuraussuhteita
- keskittymisen ja kuuntelemisen taidot
- toisen kunnioittaminen, yhteistyökyvyn ja vuorovaikutustaitojen kehittäminen
- kuvittelukyvyn kehittäminen sisäisten mielikuvien, assosiaatioiden ja keskittymiskyvyn avulla
- aisti- ja tunnekokemusten avulla ympäristön tutkimisen taidot
- luontevan toimimiskyvyn kehittäminen eri tilanteissa: oppilaan herkkyyden lisäys
- kokonaisviestinnän havaitsemisen ja tulkitsemisen taitojen kehittäminen, sekä niiden käyttäminen
- teatterin taiteellisen luomisprosessin ymmärtäminen ja vastaanottamisen taito

Myös englantilainen Gavin Bolton kirjoittaa draaman arvosta itsenäisenä taiteena. Itse draamaa voi oppia, ja siinä voi tulla paremmaksi. Hän pitää draamaa alkuperäisenä

inhimillisen toiminnan muotona ja taiteista konkreettisimpana. Hänen mielestään draama ei saa olla metodi, vaikka hän kuitenkin hyväksyy draaman käytön myös opetusmenetelmänä (Bolton 1992, 1-10, 113; Kuuluvainen 1996 10-22). Bolton pitää toimintaa tärkeimpänä pilarina koko draaman opetuksessa. Hän lähtee ajatuksesta, että draaman avulla on mahdollista auttaa oppilaita tajuamaan ja muuttaa heidän ymmärtämystään. Yleisiksi tavoitteiksi hän luettelee muun muassa taidemuodon ymmärtämisen, omatoimisuuden, kielellisten taitojen, sosiaalisuuden ja teatteritaitojen kehittymisen. Hän tähtää siihen, että luovalla toiminnalla olisi jokin jälkivaikutus, johon yksilö reagoi. (Bolton, 1984, 149-178.)

Boltonin tavoitteet (1984, 1992) tähtäävät siis teatteritaiteen taitojen kehittämiseen. Toisaalta hän painottaa myös persoonallisuuden kehittämistä. Siihen liittyvät tavoitteet, kuten ymmärtämyksen lisääminen ja sosiaalisuuden, omatoimisuuden tavoitteet voisivat taas ulottua toiseen draamakasvatuksen suuntaukseen, eli draaman käyttöön opetusmenetelmänä. Boltonin käsitykset draaman opettamisesta sijoittuvatkin mielestäni taidekasvatuksellisen draaman ja draaman käytön opetusmenetelmänä välimaastoon.

Yhteenvetona voitaisiin todeta, että taidekasvatuksellisen draama-opetuksen tavoitteet ovat pääasiassa teatteritaiteen oppimiseen tähtääminen, sekä yksilön ilmaisullisten kykyjen kehittäminen. Opiskelun tulisi kehittää myös oppilaan kokonaispersoonallisuutta.

4.4.2 Draama opetusmenetelmänä

Jotta jokainen lapsi voisi osallistua draamaan, pitäisi se erottaa teatterista ja sen tuomista rajoitteista. Draaman tulisi olla oma toimintamuotonsa. Jos aina käytetään teatterin keinoja, päämäärät voivat jäädä saavuttamatta, sillä teatteritaide kiinnostaa vain osaa tavallisesta oppilasjoukosta. Teatteri jää koulussa vain muutamien harrastukseksi, kun taas draamaa voidaan käyttää yhä enemmän opetus- ja oppimismenetelmänä. (Salmivaara 1996, 28.)

Jonathan Neelandsin mukaan draama ei ole vain oppiaine, vaan myös opetusmenetelmä, jota voidaan tarvittaessa käyttää jonkin asian oppimisen helpottamiseksi. Lisäksi draama on yksi tärkeimmistä tavoista, joilla lapset oppivat

ymmärtämään itseään ja suhdetta toisiinsa. Oppilaskeskeinen ajattelutapa on Neelandsin peruslähtökohta. Hän pitää lasta aktiivisena tiedonhankkijana ja yksilönä, jonka omat kokemukset, motivaatiot, intressit ja oma kehitys ovat lähtökohtana oppimiselle. Lapsi oppii leikin ja kertomuksen avulla ja yhdistää tieteellisen tiedon ja persoonallisen, intuitiivisen tietonsa. Neelands pitää siis draamaa välineenä, jonka avulla opetetaan. Hän erottaa draamasta teatterin, joka hänen mukaansa on taidemuoto, jonka tarkoitus on jonkin merkityksen (ilmiön) representaatio eli uudelleen esittäminen. Teatterin keinoja käyttäen voidaan tutkia maailmaa: ideoita, käsitteitä, arvoja, rooleja ja kieltä. (Neelands 1984 3-7; Neelands 1992 3-27, 72; Kuuluvainen 1996, 10-22.)

Myöskään Brian Way (1976) ei pidä draamaa erillisenä oppiaineena, kuten teatteri saattaisi olla. Draama on yhtä abstraktia kuin persoonallisuuskin ja liittyy ihmisten kehittämiseen. Draama on siis todella hyödyllinen väline muiden oppiaineiden opetuksessa (Way, 1976, 19.) Sekä Neelands että Way ovat kuitenkin sitä mieltä, että oppijoiden tulee tietää jotakin draamasta, ja perehtyä joihinkin draaman perusasioihin, ennen kuin draamaa voidaan käyttää opetusmenetelmänä. (Way, 1976, 19; Neelands 1984, 66-69, Salmivaara 1996, 23-32.) Neelandsin mukaan draamassa tulee olla myös joitakin teatterin peruselementtejä, jottei siitä tulisi liian sekava (Neelands 1984, 66-69, Salmivaara 1996, 28).

Viranko esittää, draamalla on laajat pedagogiset, psykologiset, sosiaaliset ja esteettiset ulottuvuudet. Jos näitä draaman ominaisuuksia toteuttaa eri oppiaineiden opetuksessa, voisi koulusta tulla innostavampi sekä syvällisempään oppimiseen ohjaava, erilaisuutta huomioiva paikka. (Kanerva & Viranko 1997, 109-116.) Draaman käyttö opetusmenetelmänä lisäisi myös oppimisen syväsuuntaisuutta ja kokonaisvaltaisuutta. Draamalla on paljon etuja verrattuna perinteisiin opetusmenetelmiin. Se perustuu leikinomaiseen työskentelyyn, itsearviointiin, itsensä kanssa kilpailuun ja opettajan moninaiseen rooliin. (Kanerva & Viranko 1997, 13-24.)

Alan Owens ja Keith Barber (1998) perustelevat draaman käyttöä opetusmenetelmänä monesta eri näkökulmasta. Ensimmäisenä lähtökohtana on uskomus siihen, että ihmisellä on inhimillinen tarve kuvata merkityksiä symboliikan kautta. Leikissä aikuisella ja lapsella on mahdollisuus oppia jotakin juuri siinä tilanteessa. Owens ja Barber vetoavat myös omaan käytännön kokemukseensa siitä, että draama toimii yllättävissäkin

ryhmissä ja toimii motivoivana tekijänä oppimiselle. Heillä on myös empiirisiä todisteita siitä, että draama vaikuttaa oppimisprosessissa. Draamaprosessin kautta on myös mahdollisuus vaikuttaa oppilaan ajatteluun. (Owens & Barber, 1998, 10-12.)

Draama palvelee mielestäni loistavasti erilaisia oppimistyyplejä. Visuaaliset, kinesteettiset ja auditiiviset oppijat saavat kaikki jotakin draamasta. Draama sopii uuteen konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen tehokkaana menetelmänä. Se auttaa syväsuuntautunutta oppimista, lähtee oppilaskeskeisyydestä; siitä että oppilaat oppivat tekemällä ja kokemalla, vähemmän opettajajohtoisella tavalla sekä itse ajattelemalla.

Jos oppimisen tavoitteena eivät ole taidekasvatukselliset tavoitteet ja teatteritaitojen oppiminen, niin mitä sitten draaman avulla opitaan? Neelands kirjoittaa draaman olevan persoonallista, sosiaalista ja esteettistä oppimista. Hänen ajatuksensa on, että draaman tarkoituksena on kuviteltujen kokemusten monipuolistaminen, ei teatteritaitojen opettaminen. Hän pitää tavoitteina puhumisen ja kuuntelemisen taidon kehittämistä sekä lukemisen ja kirjoittamisen oppimisen kehittämistä draaman avulla. Neelands painottaakin suuresti draaman merkitystä yleensä kielen oppimisessa. Neelandsin mukaan teatterilla voi olla omat tavoitteensa draamasta erillään. Teatterin tavoitteet ovat tietoihin, taitoihin ja käsitteisiin liittyviä, mitattavia tavoitteita. Neelands näkee draamalla myös terapeutin tavoitteen. Hengellisyyden ja moraalin kehittyminen, itsetuntemus, ryhmätuntemus, persoonalliset, sosiaaliset, esteettiset ja luovat taidot ovat terapeutin tavoitteita. (Neelands 1992 27, 32, 78; Kuuluvainen 1996, 10-22.)

Way pitää draaman perustavoitteena yksinkertaisesti elämisen harjoittelusta. Tärkeätä on ihmisen kehittäminen, ei draaman. (Way, 1976, 13-21.) Hän antaa esimerkin, jonka avulla hän haluaa kuvata draaman tehtävää:

”Kysymyksenä voisi esimerkiksi olla: ”Mikä on sokea?” Vastauksena olisi: ”Sokea on henkilö, joka ei näe.” Mutta voisimme myös vastata: ”Sulje silmäsi, ja pitäen ne koko ajan suljettuina, koita löytää ulos tästä huoneesta”. Ensimmäinen vastaus antaa suppean tiedon ja täsmällisen tiedon, joka älyllisesti on varmasti täysin tyydyttävä. Mutta toinen vastaus johdattaa kysyjän välittömän kokemuksen hetkeen. Se ylittää pelkän tiedon ja rikastuttaa mielikuvitusta, koskettaen mahdollisesti sielua yhtä

paljon kuin älyä. Tämä on korostetun yksinkertaisesti esitettynä draaman täsmällinen tehtävä.” (Way, 1976, 13.)

Käytettäessä draamaa opetusmenetelmänä pyritään hyvin samankaltaisiin tavoitteisiin ilmaisukasvatuksen yleisien tavoitteiden kanssa. Tavoitteissa korostuu persoonallisuuden kehittämisen tärkeys sekä elämisen taitojen kehittäminen. Draama on väline, jonka avulla tulisi opettaa eikä sitä tulisi opettaa vain itsensä takia.

4.4.3 Kaksi suuntaa, sama päämäärä?

Ilmaisukasvatus ja varsinkin draamakasvatus tuntuvat käsittävän suuren joukon termejä, joiden merkitys ei ole vielä vakiintunut. Ongelmana on esimerkiksi sanojen kääntäminen englannin kielestä suomeksi. Myös eri kirjoittajat saattavat tarkoittaa eri sanoilla samaa asiaa tai päinvastoin.

Draamakasvatuksessa on selkeästi nähtävissä kaksi erilaista ajattelumallia sen tarkoituksesta ja tavoitteista. Taidekasvatuksellinen suunta painottaa draamaa itsenäisenä tai-teenä ja korostaa teatteritaiteen opettamisen tärkeyttä. Toinen suuntaus taas pitää draamaa opetusmenetelmänä, josta on hyötyä kaikille, ja jota tulisi käyttää kaikkien aineiden opetuksessa. Löydän suuntauksista kuitenkin monia yhtäläisyyksiä. Sekä teatteri-ilmaisun opetuksen että opetusmenetelmänä käytettävän draaman tavoitteet ovat oppilaan persoonallisuuden kehittämisessä sekä ympäröivän maailman, ihmisten, yhteiskunnan ja ilmiöiden ymmärtämisessä. Ilmaisemisen erilaiset taidot ovat päämääränä molemmissa ajatusmalleissa. Kummassakin suuntauksessa oppiminen perustuu toimintaan, draaman peruselementtiin. Molemmat mallit pitävät draamaa ja draamapedagogiikkaa äärimmäisen tärkeänä.

Kumpikin suuntaus hyväksyy teatterin osana draamaa. Taidekasvatuksellinen draamapedagogiikka haluaa korostaa teatteritaiteita itsenäisenä taiteenlajina ja painottaa sen opetusta. Draamaa opetusmenetelmänä kannattava suuntaus ei sodi tätä ajatusta vastaan. Teatteria voi opettaa itsenäisenä aineena, erillisenä draamasta ja asettaa sille aivan omat tavoitteet.. Suuntaus ei kuitenkaan pidä teatteritaiteen opetusta kovin tärkeänä, sillä

siitä on sen mukaan hyötyä vain muutamille. Draamaa tulisi käyttää opetusmenetelmänä muiden aineiden opettamisessa. Silloin sen tuoma hyöty tavoittaisi suuremman joukon.

4.5 Ilmaisui- ja draamakasvatus opetussuunnitelmassa

Mikä on ilmaisukasvatuksen asema nykypäivän suomalaisessa koulussa? Näkyykö draamakasvatus koulujen lukujärjestyksissä ja koko maata koskevissa opetussuunnitelmissa? Perusopetuslaki asettaa pakollisiksi koulussa opetettaviksi ilmaisuaineiksi musiikin, liikunnan ja kuvataiteen sekä äidinkielen ja kirjallisuuden. (Perusopetuslaki, 11§, 1999) Draaman opettaminen ei siis ole pakollista kouluissa tänä päivänä. Sitä kuitenkin opetetaan valinnaisena aineena. Tänä päivänä se toteutuu lähinnä ilmaisutaidon oppiaineen muodossa lukioiden valinnaisena kurssina. Koulut saattavat olla myös erikoistuneita ilmaisutaitoon tai johonkin muuhun taideaineeseen.

Suomessa puhutaan ilmaisutaidon oppiaineesta, jota ulkomailla useimmiten kutsutaan nimellä draama. Ilmaisutaito-aineen nimi onkin suomeksi harhaan johtava, sillä sisällöltään ilmaisutaito oppiaineena on kuitenkin meillä pääasiassa nimenomaan draamallisen ilmaisun opettamista. Toisaalta taas draamassa ja teatteritaidossa voidaan ajatella yhdistyvän kaikki ilmaisun eri osa-alueet (Grönholm 1994, 9), jolloin opetukseen sisältyy väistämättä niitä kaikkia. Ilmaisutaitoa opetetaan Suomessa tällä hetkellä lukioissa, koulukohtaisten opetussuunnitelmien mukaisesti. Sitä on opetettu vuodesta 1984 (Lehtonen & Tantt-Knapp 1996, johdanto). Ensimmäiset pätevät ilmaisutaidon opettajat valmistuivat Jyväskylän Yliopistosta kuitenkin vasta 1994 (Grönholm 1994, 6).

Lukion ja peruskoulun uusimmat opetussuunnitelmat vuodelta 1994 eivät käsittele draamaa tai ilmaisutaitoa erillisenä oppiaineena. Näin ollen niitä sisältävälle opetukselle ei siis aseteta minkäänlaisia vaatimuksia tai tavoitteita valtakunnallisella tasolla. Sen sijaan ilmaisusta puhutaan opetussuunnitelmassa musiikin, liikunnan, kuvaamataidon sekä äidinkielen kohdalla. Äidinkielessä yleistavoitteena peruskoulussa tulee olla oppilaan ilmaisuhalun ja rohkeuden kehittäminen sekä suullisesti että kirjallisesti. Draamallista ilmaisua ei erikseen mainita. (POPS 1994.) Lukion opetussuunnitelmassa taas mainitaan

pakollisena kurssina ”Taiteesta omaan ilmaisuun” -kurssi, jonka sisältöön liittyy myös teatteria ja muita esittäviä taiteita. (LOPS 1994.) Kaikkien taideaineiden kohdalla sekä lukion että peruskoulun opetussuunnitelmassa mainitaan tavoitteeksi oppilaan itseilmaisun kehittäminen taiteen keinoin (POPS 1994, LOPS 1994).

Ilmaisukasvatus on siis arvostettu osa opetusta. Draamakasvatus jää taas täysin opettajan ja koulun valintojen armoille. Asemassa on parantamisen varaa. Ala-asteella opettajan vastuu ilmaisukasvatukseen panostamisesta kasvaa. Luokanopettajalla on mahdollisuus joko unohtaa se, tai painottaa sitä eri aineiden opiskelussa. Kysymys on siis pitkälti opettajien henkilökohtaisista arvoista ja taidoista. Ilmaisukasvatuksen asemaa voitaisiinkin parantaa esimerkiksi sisällyttämällä draamaa eri aineiden didaktiikan opetukseen, jolloin sen käyttö ainakin opetusmenetelmänä kasvaisi.

Opetushallitus uusii opetussuunnitelman perusteet vuosien 2002 ja 2003 välisenä aikana. Vuosikuokkien 1-2 uudet opetussuunnitelman perusteet ovat jo ilmestyneet. Äidinkielen kohdalla sen tavoitteissa mainitaan ensimmäisenä oppilaan halu, rohkeus ja kyky ilmaista itseään sekä suullisesti että kirjallisesti sekä kokonaisilmaisun kehittäminen. Sisältöjen kohdalla mainitaan suullinen ilmaisu erilaisissa viestintätilanteissa, osallistuminen pari- pienryhmä- ja luokkakeskusteluihin. Lisäksi mainitaan kuullun, nähdyn, koetun ja luetun työstämistä improvisoinnin, kerronnan, leikin ja draaman avulla (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2002, vuosiluokat 1-2, 11). Muun perusopetuksen osalta uudet perusteet valmistellaan vuoden 2003 aikana ja ne tulevat käyttöön viimeistään vuonna 2006. (www. oph.fi. 20.7.2002)

4.6 Ilmaisukasvatus Uramon koulun opetussuunnitelmassa

Uramon koulussa itsenäisiä ilmaisuaineita ovat musiikki, kuvaamataito ja liikunta. Kirjallinen ja draamallinen ilmaisu sisältyvät äidinkielen opetukseen. Musiikin opetussuunnitelmassa mainitaan tavoitteena laulamisen uskaltaminen ja sen kokeminen ilmaisumuotona. Laulamista tulee olla musiikkitunneilla ensimmäisestä luokasta lähtien. Myös soittamiseen ja kuuntelemiseen sekä musiikkitietoon ja teoriaan tulee käyttää aikaa. (Uramon koulun opetussuunnitelma 2002-2003, 47-56.)

Äidinkielen opetussuunnitelmassa ilmaisutaito on omana osanaan opetusta kirjoituksen, kieliopin ja lukemisen ohella. Yleisesti ilmaisutaidon osuus äidinkielen opetuksesta kasvaa sitä mukaa kun oppilaat vanhenevat. Ilmaisutaito tulee kuitenkin esiin jo alkuopetuksen oppisisällöissä leikinomaisten ilmaisuharjoitusten ja lähiviestinnän muodossa. Kolmannella ja neljännellä luokalla opetuksen tulisi sisältää runsaasti suullista ilmaisua ja erilaisia kielenkäyttötaitojen harjoittelua. Näitä taitoja voidaan harjoitella esimerkiksi näytelmän tekemisellä. Arvioinnissa painotetaan uskaltamista, eläytymistä, äänenkäyttöä ja esityksen sisältöäkin. Viidennellä ja kuudennella luokalla tavoitteena on itsensä ilmaiseminen ryhmässä esimerkiksi keskustelun, kokoustekniikan, väittelyn ja näyttelemisen kautta. Arviointiin vaikuttavat edellisten painotusten lisäksi myös esityksen rakenne ja itsekriittisyys. (Uramon koulun opetussuunnitelma 2002-2003, 7-11.)

4.7 Tavoitteena ilmaisutaitoinen ja tasapainoinen yksilö

Opetussuunnitelma jättää ilmaisukasvatuksen ja varsinkin draamapedagogiikan opettamisen sisällön ja tavoitteiden suunnittelun hyvin pitkälle koulujen ja opettajien, kuten minun itseni varaan. Millaiseksi käsitykseni sitten draaman ja ilmaisun opettamisesta on muodostunut? Musiikkinäytelmän valmistaminen oppilaiden kanssa sisältää monia taiteen lajeja ja näin ollen se kattaa myös monia ilmaisukasvatuksen alueita. Tärkeimpänä niistä on draamapedagogiikka, joka muodostaa projektin ytimen. Lisänä tulevat musiikki, liikunta ja kirjallisuus (teksti). Myös kuvallista ilmaisua yhdistyy projektiin lavastuksen kautta.

Musiikkinäytelmäprojektin yhteydessä on mielestäni tärkeää tuoda esiin nimenomaan teatteri draamaa hyödyntävänä taiteena. Luonnollisesti projekti on näyttämötaiteen tekemistä. Siten on oleellista opettaa lapsille projektin yhteydessä niin draaman avulla ilmaisemista kuin myös itse teatteritaidetta. Pidän kuitenkin itse teatterin tekemisen ja esimerkiksi näyttelemisen taitojen oppimista toisarvoisina tavoitteina. Ensisijaisesti kysymys on oppilaan ilmaisullisten taitojen sekä elämisen taitojen kuten kommunikoinnin, ryhmätyöskentelyn, sosiaalisuuden, oman itsensä ja toisten ihmisten ymmärtämisen sekä ymmärretyksi tulemisen taitojen kehittämisestä. Omien tunteiden ja

myös toisten tunteiden tunnistaminen ja ymmärtäminen kehittää tärkeitä persoonallisia ominaisuuksia kuten itsetuntemusta, itsetuntoa ja empaattisuuden kykyä.

Omien kokemusteni, joita minulla draamallisesta ilmaisusta on, sekä tämän työn parissa oppimani tiedon perusteella pitäisin koko ilmaisukasvatuksen suurimpana tavoitteena elämysten tarjoamista lapsille. Elämyksiä syntyy, kun yksilö pystyy erilaisin keinoin ilmaisemaan itseään. Taide ja ilmaisu ovat elämän laadun kohottajia, ja inhimillinen osa ihmistä. Kaikkien eri taiteenlajien ilmaisullisten taitojen kehittäminen on tärkeä ja korvaamaton osa koulujen opetusta. Kokonaisvaltainen itseilmaisu kehittää samalla persoonallisuutta sekä itsetuntemusta, ja tasapainottaa näin yksilön minää. Toteutuessaan ilmaisukasvatukselle asetetut tavoitteet avaavat oppilaalle aivan uudenlaisen maailman informaatioteknologiapainotteisessa yhteiskunnassamme.

5 MUSIIKKINÄYTELMÄN VALMISTAMINEN

Musiikkinäytelmä on projekti, joka vaatii monenlaisten asioiden huomioonottamista. Projekti alkaakin aina suunnitelmalla, jossa pohditaan valmiiksi, mihin projektilla pyritään ja mitkä ovat sekä konkreettiset että abstraktit tavoitteet. Kun motiivit ja tavoitteet ovat selvillä, voidaan ryhtyä miettimään, miten projekti käytännössä tapahtuu (Nurmesjärvi 1999). Musiikkinäytelmäprojektin suunnittelun tueksi tarkastelen tässä luvussa musiikkinäytelmän valmistamisen vaiheita ja osa-alueita harrastajateatteriohjaajan näkökulmasta, jossa kohderyhmänä ovat kouluikäiset lapset.

5.1 Musiikkinäytelmäprojektiin osallistujat

Musikaalin valmistuksessa on kysymys ilmaisusta ja taiteesta. Tärkeimmät työkalut ovat siis itse projektiin osallistujat. Prosessin onnistumisen kannalta tärkeää on projektiryhmän jäsenten välinen yhteistyö ja ryhmähenki. Jäsenten on sitouduttava projektiin ja autettava ja tuettava toisiaan. Heidän tulee myös noudattaa aikatauluja ja hoidettava oma osuutensa ajoissa. (Sinivuori & Sinivuori 2000, 176-181.)

Ohjaaja on henkilö, joka toimii usein niin projektin aloittajana, suunnittelijana kuin johtajanakin varsinkin koululaisesityksen valmistamisessa. Ohjaaja on usein opettaja tai kerho-ohjaaja, mutta mikseivät myös lapset voi osallistua ohjaustyöhön ideoimalla ja kertomalla mielipiteitään. Päivi ja Timo Sinivuoren (2000) mukaan hyvällä harrastajateatterin ohjaajalla on monenlaisia ominaisuuksia. Erittäin tärkeänä he pitävät ohjaajan omaa motivaatiota teatterin tekemiseen. Tällöin ohjaajan asenne heijastuu myös ohjattavaan ryhmään positiivisesti. Työskentely ei saa olla väkisin tekemistä. Hyvä ohjaaja on kannustava ja positiivinen, mutta kuitenkin rehellinen, kriittinen ja tasapuolinen. Hän on hyvä auktoriteetti ja työnjohtaja, muttei diktaattori. Hänen tulisi olla ryhmänsä jäsen ja toimia yhteiseksi hyväksi. (Sinivuori & Sinivuori 2000, 176-180.)

Ohjaaja on myös vastuussa tilasta ja oppilaistaan harjoitusten aikana. Ohjaajan tulee olla siis aina tapahtumista tietoinen. Lisäksi ohjaajan tulee olla pitkäjänteinen ja vaativa, mutta muistaa myös epätäydellisyyden tärkeys. On muistettava lasten ja nuorten ikä ja pyrittävä näkemään teatterin tekeminen myös heidän näkökulmastaan. Prosessi on tärkeä, ei ainoastaan lopputulos, varsinkin kun kysymys on harrastajista. (Sinivuori & Sinivuori 2000, 176-180.)

Näyttelijöinä toimivat itse kohderyhmä, oppilaat. Ohjaajan on ensimmäisenä päätettävä, ketkä ja minkä ikäiset näyttelijät hän projektiinsa valitsee. Kohderyhmä on projektin pääosassa, ja tekemisen on edettävä heidän ehdoillaan. Koko esitys tulee suunnitella näissä puitteissa. Päivi ja Timo Sinivuori (2000, 176-180) luettelevat hyvän harrastajanäyttelijän ominaisuuksiksi seuraavassa luettelossa mainittuja seikkoja, jotka toimivat hyvinä tavoitteina ohjaajalle, kun hän pyrkii vaikuttamaan ryhmänsä toimintaan:

- aikaansaa ryhmässään hyvän yhteishengen
- yrittää aina parhaansa ja luottaa omiin kykyihinsä
- sitoutuu projektiin
- auttaa ja kuuntelee muita
- pitää kiinni harjoitusajoista
- osallistuu aktiivisesti tekstin analysointiin omalta osaltaan
- kulkee johdonmukaisesti kohti omia ja yhteisiä tavoitteita

- opettelee vuorosanansa hyvissä ajoin osaa keskittyä

Soittajat, jotka muodostavat orkesterin tai yhtyeen, ovat oleellinen osa musiikinäytelmäprojektiryhmää. Soittajien taso tulee ottaa tarkasti huomioon musiikinäytelmän kappaleita sävelletessä ja sovittaessa. Toisaalta on muistettava nuorten soittajien olevan aloittelijoita, toisaalta taas on pyrittävä käyttämään hyväksi kaikki pidemmälle ehtineet. Ohjaajan on hallittava soitinten viritys ja äänialat. Nuoret soittajat eivät jaksaa harjoitella pitkiä aikoja kerrallaan. Harjoitukset tulee suunnitella hyvin, jotta odotteluhetkiä ei synny liikaa.

Lavastuksesta, valaistuksesta ja puvustuksesta huolehtivat henkilöt kuuluvat myös ryhmään. He voivat mahdollisuuksien mukaan olla lapsia tai aikuisia. Vastuhenkilöt on varmasti hyvä sopia ajoissa, jotta lavastus ja valot saataisiin mukaan harjoitteluvaiheessa ja valmistuksessa ei tulisi liian kiire.

5.2 Sisällön valinta

Ennen varsinaisen tekstin valitsemista on osanottajien lisäksi selvítettävä myös projektin taloudellinen puoli sekä tila- ja aikarajoitteet (Nurmesjärvi 1999), sillä ne vaikuttavat sisällön valintaan. Tekstiä valitessaan ohjaajan tulisi miettiä, minkälaisia tekstejä hän on ryhmänsä kanssa jo toteuttanut, millaiset ovat mahdollisuudet harjoittelun, esittämisen, valojen, lavasteiden, näyttelijöiden ja yleisön sekä ajan suhteen. Lisäksi tulisi huomioida erityistaidot joita ryhmällä on käytettävissä; tekniikka, liikunta, musiikki ym. (Fredman & Reade; 1996, 105-107.)

Ohjaaja voi valita projektiinsa valmiin tekstin, tai kirjoittaa tekstin itse. Myös oppilaat voivat kirjoittaa draaman tekemistä varten omia tekstejä, esimerkiksi erilaisten improvisaatioiden pohjalta (Sklar, 1991). Oman tekstin kirjoittamisessa on monia hyötypuolia. Näytelmä voidaan muokata juuri omalle ryhmälle sopivaksi, siihen voidaan laittaa tarpeellinen määrä henkilöitä ja se voi olla aiheeltaan juuri kyseistä ryhmä askarruttava kysymys. Jos kuitenkin työstettäväksi valitaan valmis teksti, on tärkeätä

ajatella, että draamaa tehdään käyttäen tekstiä hyväksi (*using the story*), ei vain tekstiä kuvaamaan (*illustrating the story*). Myöhemmässä vaiheessa ryhmässä voidaan siis miettiä mitkä kohdat tekstissä ovat tärkeitä, mitä voisi jättää pois, sen sijaan että lapset tekisivät vain juuri niin kuin teksti ja ohjaaja kertovat. (Woolland 1993, 18-19.)

Näytelmän idea voi olla jokin muukin kuin valmiiksi kirjoitettu näytelmä. Se voi olla kuvakirja, novelli, runo, lyhyt tarina, sanomalehti, aikakauslehti, elokuva, laulu tai henkilökohtainen kokemus. Kirjallisuuden tarjoamat tarinat antavat lasten mielikuvitukselle siivet ja saavat heidät ajattelemaan ja ideoimaan. (Swartz 1988, 10.) Heinigin mukaan tekstin tulee olla kirjallisuuden näkökulmasta laadukas. Tarinan tulisi olla sopiva niin lapsille kuin ohjaajalle. Tekstissä tulisi olla tarpeeksi tapahtumia ja toimintaa. Dialogin pitäisi olla kiinnostavaa. Lisäksi tekstin hahmojen tulisi olla uskottavia ja niitä tulisi olla tarpeeksi, jotta mahdollisimman paljon lapsia saataisiin mahdutettua näytelmään. (Heinig 1988, 235.) Kun kysymys on musiikkinäytelmästä, ohjaajan on hyvä jo suunnitteluvaiheessa miettiä, millaista musiikkia tekstiin voisi sovittaa tai onko teksti musiikin kannalta otollinen ollenkaan. On otettava selvää myös paljonko soittajia on ja minkä tasoisia he ovat. Kannattaa myös kartoittaa mitä soittimia on käytössä ja kuinka paljon.

5.3 Ohjaussuunnitelma

Kun ohjaaja on päätenyt tiettyyn tekstiin, tulee sen pohjalta laatia ohjaussuunnitelma. Winston ja Tandy (1998) lähtevät siitä, että ohjaajan tulee miettiä aluksi tekstiä lukiessaan näytelmän kokonaisuutta ja tärkeitä kohtia. Hän voi pohtia, mitä voisi jättää pois, tai mitkä yksityiskohdat ovat tärkeitä. Lisäksi ohjaajan tulee myös miettiä kohtausten kulkua ja roolihahmojen ominaisuuksia ja suhteita. Kokonaiskuvan hahmotuttua voidaan ryhtyä lisäämään yksityiskohtia käsikirjoitukseen. Ohjaajan kannattaa lukea näytelmä tuttaville tai sukulaisille saadakseen ulkopuolisen kommentteja tekstistä. (Winston & Tandy 1998, 21.)

Sinivuori & Sinivuori (2000, 28-29) ehdottavat suunnitelman tekemistä kolmen eri kysymyksen avulla:

1. Mitä todellisuudessa olevaa ilmiötä kuvataan? (Mikä on esityksen ydin)?
2. Mistä näkökulmasta tarina kerrotaan? (Mikä on ohjaajan suhde kuvattavaan ilmiöön, sekä mitkä ovat roolihahmojen suhteet siihen)?
3. Millainen on näytelmän atmosfääri?

Ohjaaja voi tutustua tekstin taustoihin esimerkiksi valokuvien, kirjoittajan elämän, tietyn aikakauden historian, tai filosofisen näkökulman kautta. Hän voi myös tarkkailemalla ympäristöään saada vinkkejä eri kohtauksien kuvaamiseen. Ideoiden pohjalta voi suunnitella lavastusta ja valaistusta. Lisäksi ohjaajan on selvitettävä ja suunniteltava harjoitusaikataulu ja se, mitä kullakin harjoituksella halutaan oppia. Harjoitusaikataulu kannattaa tehdä huolella, ja asettaa takarajoja. Suunnitelmaan tulee sisällyttää myös palaute ja purku. (Sinivuori & Sinivuori 2000, 28-32.)

5.4 Suunnitelmasta harjoitteluun

Harjoitteluvaihe on kaikkein aikaa vievin ja osallistujien kannalta koko projektin tärkein vaihe. Jokainen harjoituskerta on hyvä suunnitella etukäteen. Harjoitussuunnitelman tulisi sisältää tavoitteet, joihin kullakin kerralla pyritään sekä sen, mitä harjoituksia tavoitteiden saavuttamiseksi tehdään. Lisäksi tulisi miettiä, miten harjoitukset toteutetaan ja miten ne puretaan. (Sinivuori & Sinivuori 2000, 49-52.) Harjoitukset voivat olla koko ryhmän yhteisiä harjoituksia tai pienempien ryhmien harjoituksia, tavoitteista riippuen. Pienissä ryhmissä työskentelylle tulisi aina antaa selkeät ohjeet ja aikarajoitus. (Woolland 1993, 34-35.)

Sinivuori ja Sinivuori (2000, 52-53) esittävät kaikkiin harjoitteluvaiheisiin sopivaksi seuraavaa harjoitusrunkoa suunnittelun avuksi:

Tervehtiminen ja läsnäolijoiden toteaminen:

Aloituksessa tulisi olla täsmällinen, läsnäolijat tulisi kirjata, osanottajien terveydentila tulisi tarkistaa (iästä riippuen).

Höyryt pois:

Liikuntaleikit ovat hyvä aloitustapa, jonka avulla oppilaat vapautuvat . Myös keskittymistä vaativat leikit sopivat tähän.

Uuden asian opetus ja harjoittelu:

Uuden asian läpikäyminen ja harjoittelu tai vanhan asian kertaus. Samojakin harjoituksia voi käyttää uudelleen ja uudelleen.

Kertausvaihe:

Kerrataan harjoituskerran tärkeimmät asiat, sekä annetaan mahdolliset tiedotteet.

Hiljentyminen:

Harjoitukset on hyvä päättää rentoutuksella, tarinalla, hengitysharjoituksilla, hieronnalla tai venyttelyllä. Ohjaaja huolehtii myös tilan kunnosta ja siivouksesta.

Harjoitusten aikana ohjaajalla on monia tehtäviä. Ohjaajan tulisi kehittää observoijan taitojansa, mutta myös osallistua tekemisiin itse. Näin ollen hän on tietoinen ryhmän dynamiikasta ja ominaisuuksista. Hänen tulisi myös olla hyvä kysyjä. Oikeilla kysymyksillä voidaan kaivaa esiin harjoitusten tarkoitus ja idea. Oppilaat tarvitsevat aina palautetta harjoituksista. Harjoitusten analysoinnin ja reflektoinnin kautta oppilaat tietävät mitä voidaan parantaa ja mikä oli hyvää. (O'Neill-Lambert-Linnell-Warr-Wood 1976, 10-17.)

5.41 Orientoituminen

Ennen varsinaista harjoittelua koko osallistujien ryhmä voi *orientoitua* näytelmän sisältöön aivan kuten ohjaajakin. Yhdessä voidaan katsella aiheeseen liittyviä elokuvia tai kuvia, keskustella kirjoittajasta, aikakaudesta, teemasta sekä kuunnella sopivaa musiikkia. Orientoitumisvaihe voi toimia myös motivaation kohottajana sekä ryhmähengen, sitoutumisen ja turvallisen ilmapiirin luojana. Näyttelijöiltä poistuu pelko näytelmää ja

näyttelemistä kohtaan, he tutustuvat toisiinsa ja uskaltavat avautua toisten läsnä ollessa. Erilaiset tutustumisharjoitukset sekä kannustusharjoitukset ovat hyviä aloitusvaiheessa. Niiden tekeminen on erittäin tärkeää koko projektin ilmapiirin ja siten myös tulosten kannalta, joten niihin kannattaa käyttää aikaa. (Sinivuori & Sinivuori 2000, 33-34.)

5.4.2 Tekstistä draamaan

Tekstin lukemisella voidaan aloittaa näytelmän kokonaisuuden hahmottaminen. Tässä vaiheessa voidaan etsiä näytelmän käännekohtat, jotka ohjaaja on jo etukäteen miettinyt. Näissä kohdissa toiminnan suunta muuttuu olennaisesti. On hyvä miettiä ketkä näyttelijät aiheuttavat käännekohtat ja miten. (Sinivuori & Sinivuori 2000, 34-36.) Yksi keino toteuttaa tämä on kartan piirtäminen näytelmän tapahtumista (Winston & Tandy 1998, 21). Ryhmän kanssa tulee myös miettiä ketkä hahmot ovat kaikkein tärkeimpiä eli *liidereitä*. He ovat kohtauksissa erityisen tärkeässä asemassa. (Sinivuori & Sinivuori 2000, 34-36.)

Tekstiä käsitellessä ryhmän jäsenet voivat pohtia sekä oman roolihahmonsaa, että muiden roolihahmojen ominaisuuksia. Ohjaajan asettamien kysymysten ja sitä kautta keskustelun myötä voidaan miettiä, mitkä ovat hahmojen tärkeimpiä sanoja, miltä heistä tuntuu tietyissä tilanteissa ja miten he reagoivat muiden sanomisiin. (Sinivuori & Sinivuori 2000, 34-36.) Linnell (1991, 32-34) luettelee seuraavat kysymykset näyttelijälle hänen pohtiessaan roolihahmoansa:

What function does the character serve in the structure of the play?

What style of performance is called for?

What effect does the character have on the audience or on the other characters?

How old is she or he?

What kind of person is she or he?

What does she or he look like?

What am I doing here?

What are my feelings towards the other characters?

Tekstin käsittely on tärkeä vaihe näytelmään rakenteen ja roolihahmojen ominaisuuksien hahmottumisen kannalta. Kun siihen keskitytään tarpeeksi, teksti, roolit tai yksittäiset kohtaukset eivät jää irrallisiksi. Replikkien vakuuttavasti esittämistä kannattaa harjoitella. (Sinivuori & Sinivuori 2000, 34-36.)

5.4.3 Kohtauksia valmistamaan

Näytelmäkokonaisuus muodostuu kohtauksista, joita harjoitellaan yksi kerrallaan. Kohtaukset voivat olla osittain päällekkäin tai niiden järjestys voi vaihtua. Kohtausten välissä voi olla pimennys tai ne voivat olla peräkkäin. Kohtauksia voi harjoitella esimerkiksi kronologisessa järjestyksessä tai tärkeysjärjestyksessä. Kohtauksia ohjattaessa ohjaaja luo kokonaisuutta, näyttelijä luo yksityiskohtia. Ohjaaja tarkkailee sitä, vievätkö kohtaukset ja yksityiskohdat näytelmää oikeaan suuntaan. (Sinivuori & Sinivuori 2000, 36-44.)

Kohtauksien luomisessa käytetään erilaisia teatterin työvälineitä. Ne ovat erilaisia keinoja, joiden avulla kohtauksiin ja rooleihin saadaan vaihtelua ja elävyyttä. Näyttelijöiden työvälineitä ovat muun muassa sana ja puhe, joihin liittyvät erilaiset puhetekniikat, aksentointi ja repliikit kokonaisuudessaan. Muita näyttelijän työvälineitä ovat ajattelu, eläytyminen, ennakoiminen, improvisaatio, heittäytyminen, kontakti toisiin, kuunteleminen ja liikkeet. Lisäksi kohtauksia suunniteltaessa ja harjoiteltaessa voidaan kiinnittää huomiota esimerkiksi kohtauksen alun ja lopun, impulssien (virikkeen, josta seuraa reaktio), juonen etenemisen ja kaaren, jännitteiden, motiivien ja päämäärien merkitykseen kussakin tilanteessa. (Helminen 1989, 82-132.)

5.4.4 Tekniikkaharjoitukset kohtausharjoitusten tukena

Näyttelijän työ on fyysistä ilmaisua. Näyttelijän tulee esittää roolinsa uskottavasti ja luonnollisesti, aivan kuin kohtaus tapahtuisi juuri siinä hetkessä. Sinivuori & Sinivuori kutsuvatkin näyttelemistä ”Hallituksi psykoosiksi”. Näyttelijä elää rooliha hmonsa elämää, ei omaansa. (Sinivuori & Sinivuori 2000, 34-36.) Näyttelemisen tekniikkaa voidaan harjoitella erilaisilla tekniikkaharjoituksilla, jotka auttavat näyttelijää ilmaisussa, kun kohtauksia harjoitellaan. Ohjaaja voi suunnitella harjoitukset sen mukaan, mistä on hyötyä

kunkin kohtauksen tekemisessä. Tärkeätä on muistaa ja muistuttaa oppilaita siitä, että ilmaisuharjoitukset eivät ole teatteria tai esityksiä. Ne eivät ole yleisöä varten. Ne ovat ilmaisun keinojen o-pettelemista. Tärkeää on tekemisen ilo ja avoimuus itselle ja toisille. (Helminen 1989, 6-8.)

Sinivuori & Sinivuori (2000) jakavat ilmaisuharjoitukset seuraaviin ryhmiin tavoitteidensa mukaisesti:

Tutustumisharjoitukset, teatterileikit, kannustaminen ja luottaminen

Harjoitusten tavoite on turvallisen ilmapiirin luominen, toisiin jäseniin tutustuminen, myönteisten kokemusten saaminen ja pelon tai vaivautuneisuuden vähentäminen.

Aistiharjoitukset

Harjoituksilla pyritään kaikkien aistien tiedostamiseen. Tavoitteena on kehittää oppilaiden herkkyyttä aistia, tuntea, kokea ja eläytyä erilaisissa tilanteissa sekä antaa keinoja ympäristön tutkimiseen aisti- ja tunnekokemusten avulla.

Keho- ja liikeharjoitukset

Harjoitusten tavoitteena on oppia tulkitsemaan ja havaitsemaan ihmisten välistä fyysistä viestintää, sekä käyttää sitä itse. Tarkoitus on myös tyydyttää lasten liikkumisen tarvetta, päästä peuhaamaan ja kokea iloa. Samalla tähtäimessä on toiminnan ja eleiden kielen oppiminen sekä oman kehon käyttäminen näyttelemisessä.

Hengitys- ja äänenkäyttöharjoitukset

Tavoitteena on oppia tulkitsemaan verbaalista viestintää sekä käyttää sitä itse. Oppilaan tulisi tulla tietoiseksi äänen ja puheen merkityksestä, sekä siitä miten ne syntyvät. Tavoitteita ovat artikuloinnin, kantavuuden, äänen avauksen, puhe-elimien rentoutuksen, oikeanlaisen puhetekniikan sekä luonnollisen hengittämisen taidot. Myös muiden äänien, kuin puheen tuottamisen opettelu on tärkeää.

Keskittymisharjoitukset

Harjoituksilla pyritään oppimaan itsenäistä työskentelyä, omaa keskittymistä, toisten kuuntelemista ja kunnioitusta. Keskittyminen vaatii harjoittelua, se ei ole automaattinen taito.

Improvisaatio

Improvisaatioharjoitusten tavoitteena on itseilmaisuuun rohkaiseminen, luovuuden ja mielikuvituksen kehittäminen, eläytymisen, huomioonottamisen ja syy- ja seuraussuhteiden havaitsemisen taitojen kehittäminen.

Tunnetilaharjoitukset

Tarkoituksena on tehdä havaintoja siitä, kuinka tunteet vaikuttavat käyttäytymiseen. Harjoitusten päämääränä on toisen ihmisen tunteisiin eläytyminen ja omien tunteiden tunnistaminen ja ymmärtäminen.

Statusharjoitukset

Harjoituksissa opetellaan tulkitsemaan henkilön kokonaisviestintää ja tekemään siitä johtopäätöksiä henkilön statuksen suhteen. Harjoituksissa kokeillaan myös erilaisten ilmaisukeinojen merkitystä omaan statukseen suhteessa muihin näyttämöllä oleviin.

5.4.5 Kohtauksista kokonaisuuteen

*Läpimeno*harjoitusten tarkoituksena on liittää yhteen kohtaukset siten, että ne muodostavat esityksestä kokonaisuuden. Jo varhaisessa vaiheessa voi tehdä läpimenoharjoituksen, jotta näytelmän yhtenäisyys ja tyyli. Varhainen läpimenoharjoitus on erittäin tärkeä myös muille työryhmille, kuten valaistukselle, lavastajille, puvustajille, orkesterille ja laulajille. Sitten palataan taas kohtausharjoituksiin, joissa voidaan korjaila läpimenoissa esiin tulleita seikkoja. Uudelleen läpimenoihin päästään projektin loppuvaiheessa. Viimeisinä harjoituksina ennen esitystä on yksi tai kaksi kenraaliharjoitusta, jotka pyritään viemään läpi aivan kuin esitys. Mukana on myös koeyleisöä, tai yleisönä voi toimia esimerkiksi tiimin jäsenet. (Sinivuori & Sinivuori 2000, 43-45.)

5.4.6 Musiikin harjoittaminen

Kun musiikki on valittu tekstiin ja aiheeseen sopivaksi, tai mahdollinen sävellys- ja sovitustyö on saatu valmiiksi, voidaan aloittaa musiikin harjoittaminen. Vaikka musiikki kannattaakin harjoituttaa erikseen näyttelijöiden harjoituksista, on tärkeää että soittajatkin ovat selvillä näytelmän kokonaisuudesta ja täten voivat eläytyä musiikkiin paremmin. Musiikin harjoittaminen alkaa pienistä palasista: Orkesteri, solisti ja kuorolaiset voivat harjoitella numeroaan erikseen ennen yhdistämistä ja näyttämölle siirtymistä. Musiikkinumeroita voi yhdistää kohtauksiin alkuvaiheessa vaikkapa pelkällä pianosäestyksellä. On hyvä tottua kohtauksien kulkuun ja musiikkinumeroiden paikkoihin. Kaikki musiikki kannatta ottaa mukaan harjoituksiin hieman ennen läpimeno- ja harjoitusten vaihetta. Läpimenoissahan musiikin tulee ehdottomasti olla jo valmista.

5.5 Skenografia esityksen tukena

Skenografia on yhteinen nimitys valaistukselle, lavastukselle, puvustukselle ja naamioinnille. Se käsittää siis ne teatterin osa-alueet jotka tukevat näyttelijöitä ja tekstiä kohtauksien luomisessa ja tunnelmien rakentamisessa. Lavastajat, puvustajat, valosuunnittelijat ja maskeeraajat sekä ohjaaja ovat suunnittelusta asti tiiviissä yhteistyössä keskenään, jotta pystyttäisiin luomaan yhtenäinen kokonaisuus. (Sinivuori & Sinivuori 2000, 190-192.)

5.5.1 Valaistus

Valaistuksen tehtävänä missä tahansa esityksessä on näyttää tapahtumia ja luoda muotoja. Valaistuksen tulee näyttää olennaiset asiat lavalla. Valaistuksen avulla luodaan tunnelmia ja rytmitetään näytelmää. Ohjaaja ja valosuunnittelijat ovat yhteistyössä alusta asti, jotta esitykseen syntyisi oikeanlainen tunnelma, muoto, kaari ja rytmi. Tätä kutsutaan valodramaturgiaksi. (Sinivuori & Sinivuori 2000, 189-192.)

Valaistuksen tulee tukea näyttelijöiden liikkeitä ja näyttää tapahtumia näyttämöllä. Näyttelijöitä ei saa sokaista, eikä jättää pimeään. Näyttelijöiden on hyvä myös itse nähdä

miltä ihminen tietyissä valoissa näyttää. Sen lisäksi, että valaistuksella korostetaan olennaisia tapahtumia näyttämöllä, valaistaan myös lavasteet. Tätä kutsutaan muodon luomiseksi. Siinä tulee miettiä, mitä yksityiskohtia halutaan valaista ja mikä on lavasteisiin sopiva tyyli. Esimerkiksi jos lavasteisiin kohdistaa valon suoraan edestä, kaikki näyttää kaksiulotteiselta. Valaistus alkaa usein pimeydestä. Ensimmäinen valo kannattaa harkita tarkasti, sillä katsojat kääntyvät katsomaan juuri sinne, missä se syttyy. Kannattaa siis miettiä, mitä halutaan näyttää. (Sinivuori & Sinivuori 2000, 189-192.)

Valaistusta suunniteltaessa tulee huomioida valon ominaisuudet, kuten intensiteetti (voimakkuus), väri, suunta ja etäisyys (mistä ja mihin), muoto, liike ja rytmi (syttyminen, sammuminen, miten valot ajetaan). Lisäksi tulee muistaa turvallisuuseikat valaistuksessa, kuten sähkölaitteiden luotettavuus, puhtaus, turvallinen asetus ja kiinnitys, kalvojen sulamisvaara ja sulakkeiden sopivuus. (Sinivuori & Sinivuori 2000, 189-192.)

5.5.2 Lavastus

Lavastaminen keskittyy näyttämökuvan suunnitteluun ja toteuttamiseen. se on tietyn tilan muodon, materiaalien, värien ja valojen kanssa työskentelyä. Lavastaja tekee suunnittelutyötä esimerkiksi luonnosten ja pienoismallien, sekä nykyään myös tietokoneiden avulla. Lavastuksen kohteena on tila jossa näytelmä esitetään. Kaikki mitä yleisö näkee, lasketaan lavastukseksi. Lavastuksen tulee viedä omalta osaltaan näytelmää eteenpäin ja herättää oikeanlaisia mielikuvia katsojissa. Lavastukseen tulisi sisällyttää vain näytelmän kannalta oleellisia asioita. (Sinivuori & Sinivuori 2000, 196-198.)

Lavastuksen suunnittelussa on otettava huomioon näyttämökuvien eli näytelmän tapahtumapaikkojen määrä. Jos kaikki tapahtuu samassa paikassa, ei lavasteita tarvitse vaihtaa. Muutoin niiden on oltava siirrettävissä. Vaihtoehtoja ovat myös samanaikaiset näyttämökuvat, tai esimerkiksi vaellustyyppinen lavastus, jossa yleisö siirtyy paikasta toiseen. (Sinivuori & Sinivuori 2000, 196-198.) Joskus pelkkä äänitehoste, tai se, että repliikeistä käy ilmi, missä ollaan riittää näyttämökuvan luomiseksi. Myös pelkkä tyhjä tila voi olla näytelmälle osuva. (Helminen 1989, 103.)

5.5.3 Naamiointi ja puvustus

Naamiointiin kuuluvat kampaukset, naamiot ja maskeeraus. Maskeerauksessa on muistettava ihonhoito ja oikeanlainen puhdistus, jotta estyttäisiin iho-ongelmilta. Maskeerauksessa tarkoitus on korostaa silmiä, suuta ja kasvonpiirteitä. Täten näyttelijän ilmeet saadaan näkyviin. Erilaisia roolityyppejä voidaan maskeerata eri tavalla, esimerkiksi vanha henkilö tai klovnit. Meikki, puvut ja valo ovat tiiviisti sidoksissa keskenään. Esimerkiksi esiintyjän kalpeus, tai värikyvyys on otettava huomioon tietyissä valoissa. Värivalot muuttavat pukujen väriä. Parhaan lopputuloksen saa kokeilemalla (Sinivuori & Sinivuori 2000, 194-198.)

Puvustuksen avulla voidaan roolihenkilöstä kertoa paljon sellaista, mikä ei muuten ilmenisi, esimerkiksi köyhyyttä, rikkautta, muotitietoisuutta, makua, aikaa tai aikakautta. Pukujen tulee olla myös keskenään sopivia ja roolien suhteista kertovia. Kengät ovat tärkeä osa pukeutumista. (Helminen 1989, 103.) Myös pukujen väriyksellä voidaan symbolisesti kertoa jotakin roolihenkilöstä. Esimerkiksi samanvärisyys voi kertoa kuulumisesta johonkin ryhmään, räikeys voi viestiä kapinallisuutta jne. Puvustamiseen liittyy suunnittelua, ompelua ja yhteistyötä. Vanhojen pukujen entisöinti sekä kirpputorien hyväksikäyttö auttavat puvustuksessa budjettipuolella. (Sinivuori & Sinivuori 2000, 194-198.)

5.6 Esitykset ja projektin arviointi

Kun kysymys on lapsista, kannatta esitykseen liittyviä asioita tuoda esiin jo harjoitusvaiheessa. Se, mitä esiintyminen on, ja miten esitystilanteessa käyttäytyään, ei ole kaikille itsestään selvää. Esitykset ovat projektin kohokohta, mutta kuitenkin vain pienehkö osa sitä. (Sinivuori & Sinivuori 2000, 43-45.) Esityksen ei mielestäni tulisikaan olla ainoa tavoite projektissa, vaan yhtä tärkeä on koko valmistusprosessi. Kokemusteni perusteella esityksiin liittyy paljon käytännön järjestelyjä, kuten tilavarauksia, lipunmyyntiä, käsiohjelmien ja mahdollisen väliaikatarjoilun valmistamista.

Esitysten jälkeen on aika ryhtyä purkamaan projektia ja arvioimaan sen onnistumista. Projektin hyödyn ja oppimistulosten kannalta erittäin tärkeässä asemassa on

sen päättäminen yhteiseen arviointiin ja keskusteluun sen onnistumisesta kaikkien osallistujien kanssa. Miten aikataulu toimi? Millaista projektissa oli olla mukana? Miten alussa asetetut tavoitteet toteutuivat? On hyvä käydä läpi kaikki vaiheet erikseen ja miettiä syitä siihen, miksi jotkut tavoitteet eivät toteutuneet. On myös tärkeää juhlia projektin päättymistä ja uusien kokemusten saavuttamista yhdessä. (Nurmesjärvi 1999.)

5.7 Musiikkinäytelmän valmistuksen pohdintaa

Musiikkinäytelmän valmistaminen koulussa on laaja-alainen, pitkäjännitteisyyttä vaativa projekti. Se vaatii sekä ohjaajalta että oppilailta sitoutumista työskentelyyn suhteellisen pitkällä aikavälillä. Yksiselitteisiä valmistusohjeita ei ole olemassa, vaikka alan kirjoittajat antavatkin selkeitä suuntaa antavia neuvoja. Vihjeistä ja vinkeistä kannattaa ottaa opiksi, mutta myös oman luovuuden ja kekseliäisyyden käyttö on avuksi.

Suunnittelun tärkeys korostuu projektissa. On välttämätöntä ottaa huomioon koulun ja lasten tuomat rajoitteet esimerkiksi ajan, rahavarojen ja tilojen suhteen. Myös ohjaajan oman työskentelyn suunnittelu korostuu varsinkin harrastajaohjaajalla. On tärkeää suunnitella harjoituskerrat ja olla itse tietoinen tavoitteista ja pyrkimyksistä, jotta jokainen harjoitus olisi hyödyllinen.

Musiikin yhdistäminen näyttämön tapahtumiin on haastava tehtävä. Kaikkein haastavinta on kuitenkin sen tärkeimmän tavoitteen saavuttaminen: Oppilaiden itseilmaisun kehittäminen, ryhmähengen luominen ja elämyksien tarjoaminen musikaaliprojektiin osallistuville. Esitysten laatua tärkeämpää on se, että esiintyjät itse kokevat esiintymisen riemua ja kasvavat ihmisinä projektin aikana. Jos nämä tavoitteet toteutuvat, niin samalla myös koko esityksen taso nousee.

6 MUSIIKKINÄYTELMÄ VIIDAKKOSADUN TOTEUTTAMINEN

Idea musiikinäytelmän tekemisestä syntyi keväällä 2001, kun tein Uramon koulussa 4. luokan opettajan sijaisuuden. Mietin jo silloin proseminaaritöiden vuoksi graduaihattani. Opetustyö herätti kiinnostuksen käytännön työskentelyn tutkimiseen. Kun sitten mietin omaa harrastustani teatterin parissa sekä draaman opintojani, innostuin ajatuksesta, että pääsisin taitojani ja tietojani kokeilemaan ja lisäämään. Keväällä 2002 sovimme Uramon koulun rehtorin kanssa projektin toteuttamisesta. Koska tunsin koulun oppilasaineiston ja työyhteisön melko hyvin, osasin arvioida, millaisia muusikoita, ilmaisukerholaisia ja opettajia sieltä löytyisi. Myös koulun tilat olivat valmiiksi tuttuja. Tästä lähti projektin suunnittelu koulun tarjoamien olosuhteiden sekä omien taitojeni pohjalta liikkeelle.

Todellinen pohdinta ja kypsyttely liittyen projektiin alkoi kesällä 2002. Teoriataustaa kirjoittaessani mietin samalla, millainen juuri minun projektistani tulisi ja miten toteuttaisin sen. Päiväkirjani pohjalta huomaan myös mieleeni nousseen monenlaisia jännityksen tunteita. Edessä olisi monenlaisia kompastuskiviä. Eritoten jännittävinä kohtina mielessäni pyöri yhteistyön onnistuminen opettajien kanssa sekä omien taitojen riittäminen ohjaamistyössä ja musiikinäytelmän materiaalin valmistamisessa.

6.1 Oma vai valmis näytelmä?

Aloitin sopivan musiikinäytelmän etsimisen tutkimalla mahdollisimman paljon valmiita musiikinäytelmiä, jotta voisin sitten miettiä, käyttäisinkö valmista materiaalia vai ryhtyisinkö itse tekemään näytelmää. Etsimisprosessi osoittautui yllättävän vaikeaksi. Erilaisia musiikkiproduktioita löytyi muun muassa Suomalaisen musiikin tiedotuskeskuksesta ja Näytelmäkirjailijoiden liitosta. Teokset osoittautuivat kuitenkin aivan liian vaikeiksi. Kaikki löytämäni sekä musiikkia että näyttämötoimintaa sisältävät teokset olivat lähinnä hyvin klassiselle kokoonpanolle tehtyjä. Suurin osa, vaikka lastenmusikaaleja olivatkin, oli selkeästi tarkoitettu aikuisten tai pidemmälle ehtineiden soitettaviksi. Uramon koulun musiikkikerhon soittajat tulisivat olemaan lähinnä kouluosoittimien soittajia, ja lisäksi joukosta löytyisi kenties muutamia orkesterisoitinten harrastajia. Musiikin tulisi siis olla kevyemmälle kokoonpanolle sopivaa.

Samalla törmäsin musiikinopettajan tuskaiseen ongelmaan, sovitus- ja esityslupiin. Oivalsin, kuinka hankalaa on, kun säveltäjän työtä ei saa muuttaa, eikä mitään saa jättää pois. Nuotteja ei saa kopioida, eikä lainata, parhaassa tapauksessa vain ostaa. Yritin saada Teoston avustuksella sovituslupaa myös Warner Chappelilta Elokuvan *Leijonakuningas* musiikin ja tarinan sovittamiseen koulukäyttöön, mutta vastaus oli kielteinen.

Sopivaa musiikinäytelmää ei siis löytynyt. Kyselin jopa musiikinopettajien sähköpostilistalta vinkkejä, mutta nekään eivät auttaneet. Aloinkin pikkuhiljaa miettiä, jospa sittenkin valmistaisin näytelmän itse. Musiikkipuoli kuulosti innostavalta tehtävältä, mutta kirjoittaminen vaikealta. Yritinkin täten löytää jonkun muun näytelmän kirjoittajaksi, mutta kun sekään ei onnistunut, päätin lopulta ryhtyä kirjoitustyöhön. Olisihan mukavaa kuitenkin tehdä uutta materiaalia ja päästä eroon sovitusluvista ja maksuista. Päätös oman musiikinäytelmän luomisesta oli syntynyt.

6.2 Käsikirjoituksen valmistaminen

Aloitin käsikirjoituksen tekemisen Heinäkuun 2002 alussa. Kirjoittaminen tulisi olemaan harjoittelemista, sillä lähtökohtani oli se, etten ollut koskaan ennen kirjoittanut näytelmää,

enkä oikeastaan mitään muutakaan sitten lukioaineiden. Kuitenkin oma näyttelemisharrastus sekä teatterissa käyminen ovat jättäneet mieleeni hyvin selkeän kuvan näytelmän rakenteesta. Lisäksi tutustuin ennen varsinaisen kirjoitustyön aloittamista ennen näytelmän kirjoittamista käsittelevään kirjallisuuteen.

Näytelmää kirjoitettaessa on ensisijaisena tehtävänä kiinnittää yleisön huomio esitykseen ja pitää se siinä tarpeeksi kauan. Katsojat tulee saada keskittymään näytelmän tapahtumiin. Draamalla on kaari, joka kulkee näytelmän alusta loppuun ja niiden välille syntyy jännite. Kun tämä lähtökohta on saavutettu, voidaan näytelmään ryhtyä sisällyttämään syvällisempää sanomaa. Näytelmän tapahtumien tulisi synnyttää katsojissa odotuksia ja kysymyksiä, joihin lopullisesti vastaukset saadaan vasta kun näytelmä on päättynyt. Näytelmässä tulisi olla myös tempon vaihteluja, sillä yksitoikkoisuus tappaa yleisön kiinnostuksen. Kiinnostavuuden ei kuitenkaan tarvitse tulla ainoastaan juonenkäänteistä. Myös esimerkiksi näyttämökuvaa tai tanssia voivat riittää herättämään katsojan mielenkiinnon. (Esslin 1980, 47.) Musiikkinäytelmässä musiikkinumerot ovat tärkeä osa kiinnostuksen ylläpitämistä.

Esslinin mukaan heti teoksen alussa tulisi katsojan mielessä herättää jokin keskeinen kysymys. Teeman tulisi käydä ilmi ajoissa. Tällä tavoin katsojat osaavat suunnata odotuksensa toiminnan päätepisteeseen ja tietävät täten mihin ollaan pyrkimässä. Näin he suuntaavat huomionsa määrätietoisesti oikeaan lopputulokseen. He eivät kuitenkaan tiedä, miten ja mitä kautta siihen päästään. Yksi jännitysmomentti on kuitenkin liian vähän kokonaiselle näytelmälle. Draaman kaari tulisikin jakaa useampiin apukaariin. Jokaisessa kohtauksessa tulisi olla oma apukaarensa, jossa juoni kulkee pienen matkan eteenpäin. Esslin jakaa vielä apukaaretkin pienempiin osiin, jotka tukevat kohtauksen jännitettä. (Esslin 1980, 48-49.)

Jouko Aaltonen (1993, 56-58) esittää kaksi hieman erilaista rakennetta draamalle. Ensimmäisessä vaiheet ovat seuraavat:

Onni — Uhka — Taistelu — Ratkaisu — Onni

Alussa vallitsee rauhallinen tilanne, johon ilmaantuu uhkatekijöitä. Tavoitteena on siten uhkatekijän poistaminen, joka lopussa onnistuu ja onni palaa. Toisessa mallissa vaiheet ovat hieman erilaiset:

Alkutila — Esteet — Taistelu — Ratkaisu — Onni

Tässä tilanteessa päähenkilö tavoittelee aktiivisesti onnea. Kummassakin tilanteessa päämäärien eteen tulee esteitä ja vastuksia. Näin syntyy konflikti ratkaistavaksi. Vastakkain tulee olla kaksi voimakasta tahtoa. Päinvastoin kuin tavallisessa elämässä, draamassa neuvottelu ja kompromissiratkaisut eivät toimi yhtä hyvin, kuin toisen voittaminen. (Aaltonen 1993, 56-58.)

Näytelmän rakenne alkoi siis hahmottua ajatuksissani. Mutta mistä ottaisin sisällön näytelmälle? Minulla olisi mahdollisuus kirjoittaa niistä asioista, joita pidän tärkeänä. Kirjoitin tässä vaiheessa itselleni listan niistä seikoista, jotka halusin tai joutuisin ottamaan huomioon sisältöä suunnitellessa. Sellaisia olivat muun muassa lapsille sopiva sisältö. Sekä näyttelijät, soittajat että yleisö olisivat lapsia. Aihe voisi olla lapsia askarruttava tai opettavainen. Lavastuksen ja puvustuksen tulisi olla yksinkertaista ja helposti toteutettavissa. Näytelmässä olisi mielellään vain yksi näyttämökuva. Esityksen pituus pitäisi olla alle 45 minuuttia. Paikkana olisi juhlasali, joka olisi kokonaan hyödynnettävissä. Halusin myös musiikin olevan suuressa roolissa ja laulun sanojen sisältävän tärkeimmät sanomat.

Näissä puitteissa yritin listata aiheita, jotka olisivat jotenkin kasvatuksellisessa mielessä lasten kannalta otollisia. Pintaan nousivat koulumaailman tärkeät jokapäiväiset suhteet: *Ystävyys, koulukiusaaminen, kaveriporukat, jengit, syrjäytyminen, nörttiys, teknologia, erilaisuus/samanlaisuus*. Pelkkä koulukiusaamistarina tavallisine käännteineen tuntui kuitenkin kovin käytetyltä. Samoin pelkkien luokkahuoneiden kuvaaminen näyttämöllä, sekä näyttelijät tavallisissa kouluvaatteissaan ei inspiroinut. Halusin jotakin ”musikaalimaista”, näyttävämpää. Silloin innostuin uudestaan sovitus- ja esityslupien vuoksi myttyyn menneestä Leijonakuninkaasta. Voisinhan ottaa siitä niitä ideoita jotka saivat minut innostumaan, kuten satumaisuuden, eläinhahmot, Afrikan.

Tapahtumapaikkana olisikin siis aivan toinen maa, ja henkilöt olisivatkin eläimiä. Tällöin näytelmästä tulisi satu, jossa voisi tapahtua mitä tahansa. Kuitenkin halusin säilyttää yhteyden lasten koulumaailmaan ja sisällyttää juoneen joitakin listaamistani tärkeistä sanoista. Syntyi idea erilaisuudesta ja erilaisten ominaisuuksien korostamisesta, kaikkien erilaisista vahvoista alueista. Varsinaisen ”kiusaamisteeman” sijaan keskittyisin erilaisuuteen, toisten hyväksymiseen ja ystävyYTEEN positiivisessa mielessä. Näin näytelmän syvällisempi sisältö alkoi hahmottua. Nyt tarvittiin vielä juoni, jonka avulla näitä asioita käsiteltäisiin. Seuraavista ajatuksista lähdin kokoamaan juonta:

- ”Ystävyysjuttu/Erilaisuus/? Afrikkatunnelmaa .
- *Tiikeri päähenkilö (tiikerin laulu?). Esittelee itsensä, perusideasta. Mitä on tapahtunut?*
- *Tiikerillä on pienikokoinen ystävä ja he kuulevat uutisia siitä, että jokin tärkeä on varastettu. esim leijonanpentu.*
- *Tiikeri esittelee ystävänsä vanhoille ystävilleen, jotka eivät tahdo häntä mukaan vaan hyljeksivät, kun on erilainen. Tiikeri joutuu valitsemaan, kenen ystävä on. Hän valitsee vanhat kaverit.*
- *Pieni ystävä lähtee kuitenkin myöhemmin perään, löytää varastetun pennun.*
- *Pienestä tulee sankari, koska on pieni. Halveksittu ominaisuus muuttuu hyödylliseksi.*
- *Tiikeri puhuu yhteistyöstä ja erilaisuudesta. Lopuksi pienikin hyväksytän joukkoon.”*

(Päiväkirja 5.7.2002)

Kirjoitin hahmottelun pohjalta ensimmäisen version käsikirjoituksesta, jossa oli vain kohtauksia, ei vuorosanoja. Tapahtumat etenivät, ja yritin samalla miettiä niitä näyttämölle. Koin tärkeäksi kaikkien ideoiden kirjoittamisen, koska silloin syntyi mahdollisuus valita tai kehittää huonoa ideaa. Useat ideat syntyivät kaukana tietokoneesta. Pyrinkin ”ajattelemaan näytelmää ” aina, kun oli aikaa. Toisaalta kuitenkin huomasin, että ideoita syntyi kaikkein parhaiten, istuessa kynä kädessä rauhallisesti kirjoittamassa sanoja ylös.

Lopulta sain valmiiksi melko perusteellisen käsikirjoituksen, jossa oli jo vuorosanat ja kohtaukset jäsenneltyinä. Tässä versiossa pystyi jo hahmottamaan selkeästi yhden suuren draaman kaaren (leijonanpennun katoaminen, etsiminen, pelastaminen ja sankarin palkitseminen) lisäksi myös pienempiä kaaria Jokainen kohtausta muodosti oman pienen

tapahtuman. Juoni myötäili Aaltosen (1993) jälkimmäisenä esittämäni kulkua. Alkutilana juonessa on leijonanpennun katoamisesta ilmoittaminen ja etsintöjen käynnistäminen. Esteitä matkassa ovat tietämättömyys siitä, kuka pennun vei, sekä eläinten väliset ystävyyssuhteet, jotka hankaloittavat etsimistä yhdessä. Taisteluna voisi pitää Miirun päätöstä olla antamatta periksi ilkeille eläimille. Ratkaisuvaiheessa pieni ja sorrettu Miiru osoittautuu lopulta ainoaksi, joka voi pelastaa pennun. Lopulta hänet palkitaan ja ristiriidat ilkeiden eläinten kanssa sovitaan. Näin lopussa seuraa onni. Juonen lisäksi näytelmän syvällisempänä teemana on erilaisuuden rikkaus ja sen hyväksyminen, todellinen ystävyys ja toisen arvostaminen.

6.3 Musiikin valmistaminen

Kun kokonaisuus alkoi olla kirjoitetussa muodossa vuorosanoineen, päätin keskittyä musiikin suunnitteluun ja säveltämiseen. Halusin musiikin olevan iso osa kokonaisuutta, joten pyrin myös laittamaan musiikin sanoihin tärkeitä asioita tarinan sisällöstä. Siksi halusinkin tässä vaiheessa tehdä sävellystyön, kun ideat laulujen aiheille ja paikoille olivat jokseenkin hahmottuneet, mutta kokonaisuus vielä joustavassa ja muuttuvassa vaiheessa.

Musiikin rakentelussa erityisen tärkeänä seikkana oli tietenkin kohderyhmän, eli lapsien mielessä pitäminen. Laulut olisivat lastenlauluja sekä sanoiltaan että tyyliltään. Tietenkin niiden tulisi myös olla helppoja ja yksinkertaisia, jotta soittajien harjoittelu ei veisi liikaa aikaa, eivätkä soittajat kokisi osaansa liian vaikeaksi. Kuitenkaan pieni haasteellisuus ei tekisi pahaa. Valitettavasti lasten soitto- ja laulutaidot eivät olleet tarkasti tiedossani tässä vaiheessa. Tästä syystä päätin olettaa heidän olevan vielä aivan aloittelijan tasolla, jotta en ainakaan tekisi liian vaikeaa materiaalia.

Ensimmäisenä tuotoksena syntyi *Ilkeysräppi*. Olin jo etukäteen miettinyt sen sanoituksia, jotka tietysti räpissä ovat pääosassa, kun melodiaa ei ole. Ilkeysräppi on esityksen ”pahojen poikien” musiikkinumero. Halusin, että se kertoisi heidän asenteestaan heikompia ja erilaisia kohtaan. Kirjoitin ensin ensimmäisen säkeistön ja suunnittelin rytmisen taustan ”räppäjille”. Tässä vaiheessa päätin jättää toisen ja mahdollisen

kolmannen säkeistön lapsille itselleen sanoitettavaksi, mahdollisesti juuri kyseisen laulun tuleville esittäjille. Halusin räpillä olevan jonkunlaisen sävellajin, joten kirjoitin myös bassolle kolmisävelisen ”loopin”, joka lisäksi kromaattisuudellaan toisi kappaleeseen jännittävän tunnelman.

Toisena lauluna syntyi näytelmän aloituskappale *Afrikkalaulu*, josta myöhemmin kehittyi näytelmän teema, sillä se sopi soitettavaksi useaan kohtaan esityksessä. Sen sanat esittelevät yleisölle tapahtumapaikan ja ajan, sekä kertoo hieman siitä, mitä näytelmän alussa tapahtuu. Pyrin sovittamaan laulun mahdollisimman afrikkalaiseen tyyliin, joten otin mukaan muun muassa paljon lyömä- ja rytmisoittimia sekä kuoron. Kuorolle suunnittelin myös vuorolaulua introon. Lisäksi laulussa mukana olisivat myös kaikki näyttelijät.

Yksinäisyyslaulun, jonka esittäjä tulisi olemaan näytelmän syrjitty henkilö, pieni marakatti, halusin olevan melankolinen ja koskettava. Tyyliiltään tein siitä balladimaisen, mutta pyrin kuitenkin säilyttämään Afrikka-tunnelman, joten sovitin mukaan myös rytmisoittimia. Surullisuus syntyi mollivoittoisten sointujen avulla.

Erilaisuus On Rikkaus -laulusta tein koko esityksen viimeisen ja samalla päänumeron. Halusin kiteyttää sen sanoihin ja musiikkiin näytelmän pääasian, erilaisuuden hyväksymisen ja hyvien puolien löytämisen toisista. Soinnutuksesta pyrin tekemään tunteellisen. Tämän laulun kohdalla jouduin muokkaamaan melodiaa monta kertaa, sillä ensimmäiset versionit olivat aivan liian vaikeita lasten laulettaviksi. Kappale päättäisi koko näytelmän, ja siksi tein lopetuksesta hieman mahtipontisen oloisen.

6.4 Valmistusprosessin arviointia

Musiikkinäytelmä Viidakkosatu valmistui Heinäkuun 2002 aikana. Sen tekemiseen kului suunnitelmien mukainen aika. Koska kyseessä oli ensimmäinen itse kirjoittamani ja säveltämäni esitys, odotin luonnollisesti jo etukäteen ongelmia, joita matkan varrella tulisi. Kaikkein vaikeimmaksi vaiheeksi osoittautui ensimmäinen ideointivaihe, jolloin välillä kaikki omat ajatukset tuntuivat kerta kaikkiaan liian typeriltä paperille kirjoitettavaksi. Myöhemmin pohdin, että olisin voinut käyttää ideointiin vieläkin enemmän aikaa, ja

mieltä aivan toisenlaisiakin vaihtoehtoja. Nyt tartuin ensimmäiseen hyvältä tuntuvaan ideaan, enkä enää jatkanut kehittelyä muihin suuntiin. Kun pääsin tarinassa alkuun, se alkoi pikkuhiljaa kulkea eteenpäin. Laulujen paikat alkoivat syntyä itsestään. Musiikin tekemisen koin muutenkin mielekkäänä ja mukavana työnä, vaikka välillä esimerkiksi sointujen asettelu tai melodian kirjoittaminen veikin aikaa.

Epätoivoinen tunne tuli eteeni myös siinä vaiheessa, kun käsikirjoitus ja laulut olivat valmiita. Kehtaisiko tätä edes esittää? Pidin tekstiäni hyvin vajavaisena. Siinä tuntui olevan kohtia, jotka vaikuttivat tylsiltä ja tavanomaisilta. Musiikkiin olin paljon tyytyväisempi. Se sopi hyvin kohtauksiin ja kuvittelemaani tunnelmaan. Tosin sanoituksia päätin vielä mietiskellä rauhassa ennen harjoitusten alkua. Päätin silti olla tarttumatta enää pienempiin yksityiskohtiin. Hiomistahan voisi tehdä ikuisesti!. Niinpä jätin käsikirjoituksen ja musiikin ”lähes valmiiseen” tilaan, jotta viimeiset ratkaisut voisin tehdä syksyllä, kun tutustuisin ryhmiin ja toisiin ohjaajiin. Lohtunani puutteiden suhteen oli se, että saisin itse ohjata näytelmän ja musiikin, ja korjailla harjoitusvaiheessa sisältöä mielin määrin tarpeen mukaan. Käytäntö tulisi opettamaan, mikä näytelmässäni on hyvää ja mikä huonoa.

”Nyt odotan jännityksellä, tuleeko tästä käytännössä mitään, ainakin olen yrittänyt mieltä koko ajan realistisesti esitettävyyttä. Toivottavasti tästä ei nyt tullut liian pitkää tai vaikeaa. Onneksi sitä voi sitten korjailla. No, vain tekemällä oppii, seuraavan näytelmän valmistaminen tulee olemaan varmasti paljon helpompaa, kun tietää miten sitten käytännössä jutut tapahtuu.”

(Päiväkirja 26.7.2002)

6.5 Projektin suunnittelu ja tavoitteet

Elokuussa 2002 alkoi käytännön suunnittelu ja yhteistyö koulun kanssa. Ennen koulun alkua tein alustavan projektisuunnitelman eli aikataulun, jonka mukaan toivoin esityksen valmistuvan (Liite 1). Harjoittelu tapahtuisi ilmaisutaidon- ja musiikkikerhon yhteydessä syys-marraskuun välisenä aikana ja esitykset olisivat marras-joulukuun vaihteessa. Päätin

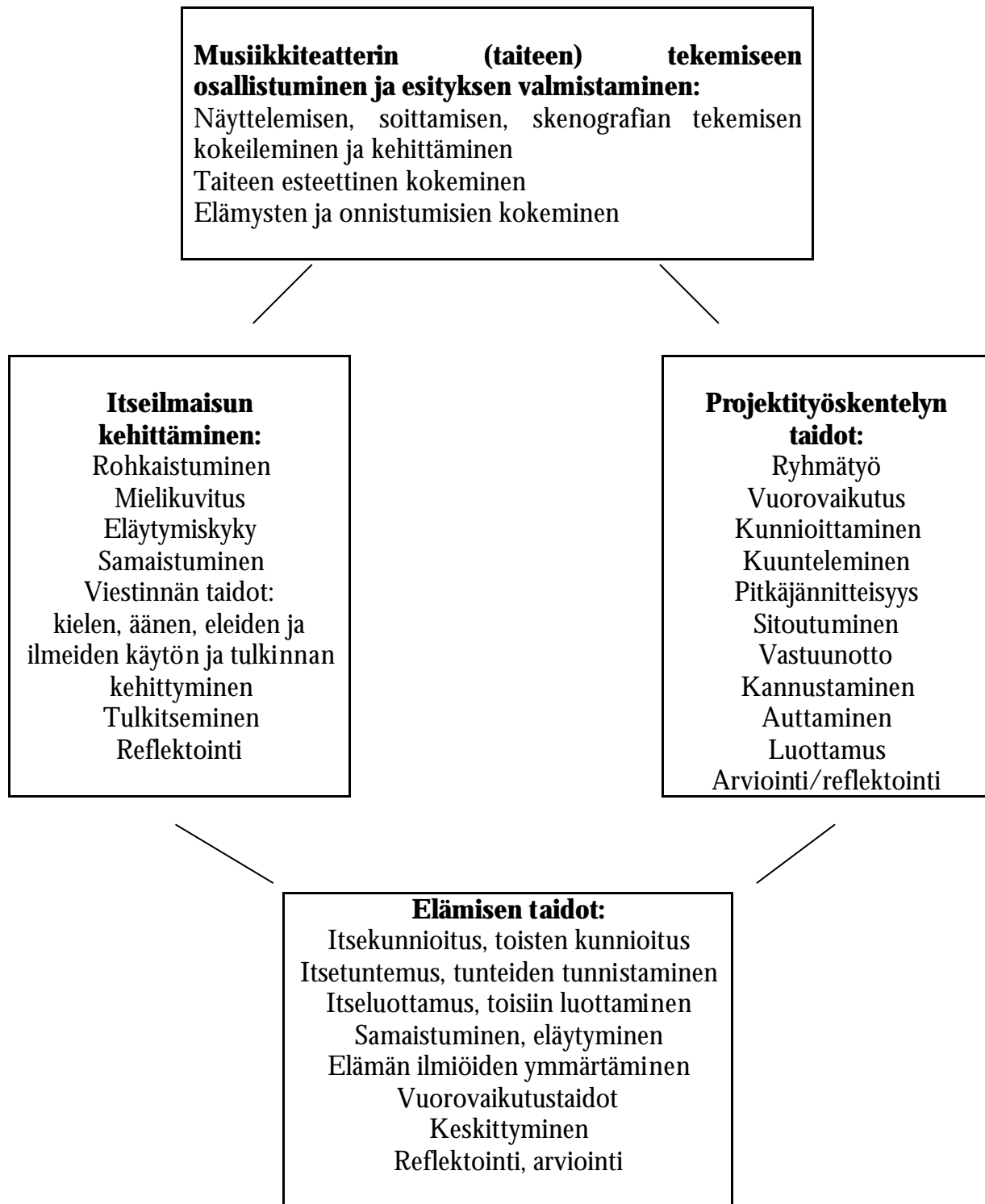
pitää projektin yhden lukukauden sisällä, sillä se olisi varmasti helpompaa sekä lapsille, että opettajille, kuin myös itselleni. Jatkumo ei pääsisi katkeamaan. Toisaalta olisi tärkeää saada esitys ja viimeiset harjoitukset pois alta ennen joulun tuomia kiireitä.

Projektiin suhtautuminen Uramon koululla oli ennakko-odotuksiani innokkaampi. Jo ensimmäisellä kouluviikolla musiikkikerhon ja ilmaisutaidon kerhon ohjaajat ottivat yhteyttä ja kyselivät projektista ja esittivät halunsa osallistua siihen. Tästä asiasta olin erittäin helpottunut. Esityksen valmistaminen helpottuisi suunnattomasti, kun aikuisia olisi useampia. Samoin harjoittelun ohjaus. Useampi silmäpari toisi myös useampia näkökulmia, asiantuntijuus jakautuisi! Tapasimme ilmaisutaitokerhon ohjaajan Päivin kanssa siis jo ensimmäisellä kouluviikolla, ja sovimme kerhoon ilmoittautumisen ajankohdan seuraavaksi viikoksi. Tapasimme myös yhdessä kaikkien ohjaajien, Päivin, Minnan ja Paavon kanssa, jolloin esittelin heille projektin aikataulua, tutkimusta, tavoitteita ja materiaalia. Varsinainen kerhotoiminta alkaisi elokuun viimeisellä viikolla.

Suunnitteluun tärkeimpänä kuului myös tavoitteiden asettaminen projektille. Seuraavassa kaaviossa (kuvio III) olen kerännyt asioita, joita projektin aikana tulisi opetella. Lähtökohtana on, että tavoitteiksi asetetuissa taidoissa pyritään kehittymään, ei hallitsemaan kokonaan. Näiden tavoitteiden pohjalta on selkeää ryhtyä suunnittelemaan ohjausta ja järjestämään projektia siten, että kyseisiä asioita voitaisiin oppia. Olen kerännyt tavoitteita draamakasvatuksen teorioita, projektioppimisen näkökulmia sekä Uramon koulun opetussuunnitelmaa apuna käyttäen. Olen jaotellut erikseen taiteen tekemisen, ilmaisun taitojen ja projektityöskentelyn taitojen tavoitteet. Samoja tavoitteita käytän myös tutkimuksen kohteena: Oppivatko lapset kaavion sisältämiä asioita?

Kaaviossa mainittujen tavoitteiden luettelo on pitkä. Kuitenkin tavoitteet kulkevat rinnakkain ja tulevat musiikkiteatteritoiminnan kautta väkisinkin mukaan. Kaikkia mainittuja taitoja tarvitaan ja joudutaan käyttämään. Tavoitteet voivat olla yksilöllisiä. Samat tavoitteet toimivat sekä ilmaisutaito- että musiikkikerholaisten kohdalla. Koko projektin lopulliset tavoitteet käyvät ilmi kaavion alimmasta lokerosta. Viime kädessä on kysymys elämässä hyödyllisten taitojen opettelemisesta. Näiden tavoitteiden toteutumista on mahdotonta tämän tutkimuksen avulla tarkkailla, mutta on tärkeää kuitenkin kirjata ne, ja pitää ne mielessä.

PROJEKTIN TAVOITTEET



KUVIO III. Musiikinäytelmäprojekti Viidakkosadun tavoitekaavio

6.6 Harjoitteluvaihe

Varsinainen harjoitteluvaihe alkoi elokuun viimeisellä viikolla. Tässä vaiheessa ilmaisutaidon kerhoon ilmoittautuneita oli 25 ja musiikkikerhoon 12. Ilmaisutaidon kerhon pituus kerrallaan olisi 60 minuuttia. Sovimme myös ohjaajan, Päivin kanssa, että suunnittelimme seuraavan harjoituskerran aina tunnin jälkeen yhteistyönä. Musiikkikerhon kanssa pitäisimme harjoituksia periodisesti, harvemmin ja pidempään kerralla.

6.6.1 Vko 1: Kohtaamisia ja tutustumista

Ilmaisutaidon kerhon ensimmäiseen kokoontumiseen ilmestyi 18 ilmoittautunutta, jotka kaikki osoittautuivat tytöiksi. Tämä pisti heti miettimään, miksi näin oli. Miksi pojat eivät halunneet esiintyä? Havaitsin myös, että mukaan oli tullut useampi erityistä tukea tarvitseva lapsi. Tunnin aluksi esittelin itseni ja kerroin tutkimuksestani sekä peruspiirteittäin tulevasta projektista ja musiikinäytelmän sisällöstä. Sitten siirryimme tutustumisleikkeihin tarkoituksena oppia ryhmän jäsenten nimet. Lopputunnin jaoin Päivin kanssa siten, että hän tekisi lasten kanssa harjoituksia, jotka liittyisivät eläinaiheeseen, minä taas ottaisin lapset kaksi kerrallaan laulatettaviksi, jotta roolijakoa varten selviäisi, millaisia laulajia ryhmästä löytyy. Ryhmässä tuntuikin olevan reippaita ja innokkaita laulajia, joiden joukosta varmasti löytyisi muutama solistikin. Kerhon ohjaajan harjoitukset olivat improvisaatioharjoituksia eläinten liikkumisesta ja olemuksesta. Näin lapset tutustuivat näytelmän hahmoihin. Lopuksi otettiin vielä rauhallinen, keskittymistä vaativa leikki.

Yleisesti ryhmä vaikutti mukavalta, ja huomasin lasten olevan jonkin verran tuttuja toisilleen, joten tutustumisleikkeihin sinällään ei ehkä jatkossa tarvitsisi käyttää kovin paljon aikaa. Keskinäisiä ristiriitoja ei tullut näkyviin. Jo ensimmäisellä tapaamisella ryhmässä erottuivat ne, jotka olivat rohkeita ja innokkaita esiintyjä, sekä myöskin hieman aremmat, mutta kuitenkin kerhoon uskaltaneet lapset. Loput olivat siltä väliltä. Toisia tulisi siis rohkaista esiintymiseen ja oman luovuuden ulos päästämiseen, toisia ehkäpä

opettaa keskittymään ja kuuntelemaan myös muita. Kaikki tuntuivat kuitenkin olevan innoissaan eläinsadusta ja näytelmän tekemisestä, mikä tuntui mukavalta.

Musiikkikerhoon saapuikin ilmoittautuneiden lisäksi kuusi poikaa, mikä olikin tervetullut lisäys muuten niin tyttövoittoiseen projektiryhmään. Soittajia olisi nyt yhteensä 18. Nimien kertaamisen jälkeen ryhdyimme heti tositoimiin. Soittajien jako onnistui mukavasti. Joukossa oli rytmisoittajien ja kellopelistien lisäksi kolme pianistia, rumpujen ja kongansoittajia, basisti sekä kaksi viulistia ja oboisti. Viulisteja, basistia ja oboistia lukuun ottamatta muiden soittimien soittajia päätettiin vaihdella kappaleesta riippuen.

Aloitimme harjoittelun Afrikkalaulusta, johon olin tehnyt jo sovituksenkin, vaikka en tarkasti tiennytkään soittajien taitoja tai soittimia. Ajattelin kuitenkin, että tekemällä se selviäisi, ja niin selvisikin. Jotkut suunnittelemani rytmeistä olivat liian hankalia pienille käsille. suurin osa kuitenkin toimi hyvin. Sanarytmit auttoivat opettelussa. Pianistitkin pystyivät soittamaan sointuja, joten kenenkään meistä kolmesta ohjaajasta ei tarvinnut soittaa mitään. Saimmekin nopeasti tulosta aikaan kolmen tyhjän käsiparin voimin. Yhteistyökin tuntui sujuvan mukavasti ja luonnollisesti.

Muihin kappaleisiin emme ehtineet vielä tutustua, mutta kerroin lapsille kuitenkin millaisia kappaleita näytelmässä on ja missä kohtaa. Lapsista tuntui ihmeelliseltä se, että minä olin ”keksinyt” kappaleet itse ja ettei kukaan ei ollut aikaisemmin soittanut kappaleita. Hyvällä mielellä projektin mukavasta alusta ryhdyinkin kerhojen jälkeen sovittamaan muita kappaleita, paljon viisaampana kuin viikko sitten. Lisäsin mm. oboestemman yksinäisyyslauluun, viulustemmoja muihin lauluihin, sekä vähensin joitakin laulustemmoja, sillä kuorolaisia ei tulisi olemaan. Muilta osin etukäteen tehdyt suunnitelmat näyttivät kuitenkin suurin piirtein realistisilta.

6.6.2 Vko 2: Käsikirjoitukseen ja kappaleisiin tutustumista

Toisella viikolla ilmaisutaidon kerhossa tavoitteena oli käydä käsikirjoitus läpi ja päästä koko ryhmän voimin lukemaan vuorosanoja. Yllätyksellisesti olinkin tänä kertana yksin lasten kanssa. Ilahduttavalta tuntui alusta lähtien lasten osoittama into käsikirjoitusta kohtaan. Erityisesti eläinten esittäminen tuntui heistä kiinnostavalta. Käsitelimme tekstiä lukemalla sen läpi siten, että kaikki pääsisivät kokeilemaan. kohtaus kohtaukselta

käsittelimme myös sisältöä: Mitä kohtauksessa tapahtui? Mikä oli tärkein lause? Kuka oli ratkaiseva henkilö? Mitä ennen tapahtui, mitä seuraavaksi tulisi tapahtumaan? Keskustelun johdattaminen tuntui vaikealta. Lapsien vastaus oli usein yksisanainen. Esimerkiksi kysymykseen ”Miten näytelmä päättyi?” vastaus kuului ”hyvin.” Annoin kotitehtäväksi ryhmäläisille miettiä näytelmästä käännekohtia.

Päätin myös tässä vaiheessa tarkentaa vielä kerhonohjaajalle projektin tavoitteita. Näytin hänelle tavoitekaaviota ja päätimme kiinnittää erityistä huomiota ja painottaa itseilmaisun taidoista viestinnän taitojen kehittymistä sekä projektityöskentelyn taidoista vastuunottoa, kunnioittamista ja kuuntelemista. Väistämättähän projektiin sisältyisi kaikkia tavoitekartan käsitteitä. Olisi kuitenkin tärkeää, että pyrkisimme samaan päämäärään. Itse esityksen korkea taiteellinen taso esimerkiksi ei olisi kaikista tärkeintä.

Musiikkikerhossa kertasimme Afrikkalaulua edellisestä kerrasta. Kappale oli jotenkuten muistissa. Ongelmaksi osoittautui yhdessä soittaminen. Huomasin, että jos kukaan meistä ohjaajista ei osallistunut soittamiseen, koossapysyminen vaikeutui. Tähän tulisi miettiä harjoittelukeinoja. Afrikkalaulussa, kuten myös Ilkeysräpissä jota myös tällä kerralla kokeilimme, on monenlaista pientä rytmiä päällekkäin. Soittamisesta jäikin hieman kaoottinen jälkimaku. Olimme kaikki kolme ohjaajaa täysin työllistettyjä harjoittelussa, joten päätin sovitusten olevan jokseenkin hankalia. Rytmejä voisikin helpottaa ja vähentää. Päätin myös jatkossa ottaa esille yhtyesoittamisen taidot, jotta lapset huomaisivat kiinnittää huomiota muihinkin soittajiin. Toisten kuunteleminen helpottaisi rytmissä pysymistä

6.6.3 Vko 3: Ryhmäytymistä ja tekstiin syventymistä

Tällä viikolla en osallistunut musiikkikerhon ohjaukseen lainkaan, vaan musiikkikerho harjoittelisi muita kappaleita, kuten myös kaksi seuraavaa viikkoa. Ilmaisutaidon kerhossa teimme harjoituksia, joissa lapset joutuivat olemaan lähekkäin, kosketuksissa toisiinsa sekä kehumaan toisiaan. Näin he pikkuhiljaa lähentyisivät toisiaan ja uskaltaisivat ehkä antaa itsestään enemmän. Varsinainen harjoitus oli vuorosanojen kokeileminen ilmeikkäästi. Päivi antoi kaikille muutamia vuorosanoja tekstistä joita lapset saivat harjoitella roolihahmon mukaisesti painottaen. Toiset ryhtyivätkin tosissaan kokeilemaan lauseita,

toiset vaisummin, ehkä uuden tehtävän kohdaten. Harjoitus antoi meille ohjaajille tilaisuuden tarkkailla lapsia roolijakoa silmälläpitäen. Kerhon jälkeen kuitenkin päätimme vielä käyttää seuraavan kerran harjoitukset lasten tarkkailuun ennen roolijakoa.

6.6.4 Vko 4 ja 5: Roolijako pettymyksineen ja yllätyksineen

Seuraavissa harjoituksissa Päivi tapasi lapsia yksitellen ja kyseli heiltä, minkä kokoiseen rooliin he haluaisivat ja mikä olisi lempirooli. Muu ryhmä taas pohti kanssani roolihahmoja ja esineitä, jotka kuvaisivat roolihenkilöitä jollain tavalla. Lopputunnista käytimme aikaa laulujen harjoitteluun. Yhteislaulu kuulosti oikeastaan odotuksiani paremmalta. Lapset olivat lauluista hyvin innoissaan.

Tunnin jälkeen edessämme oli suuri ja tärkeä roolijakotehtävä. Se tuntui haastavalta ja ikävältäkin tehtävältä. Lasten arvioiminen ja järjesteleminen tuntui vaikealta. Kerhokertojen aikana itselleni oli jo ehtinyt aika hyvin hahmottua kukin yksilö ryhmässä, Päivillä oli vielä joitakin henkilöitä, jotka tuntuivat vierailta, mutta yhdistämällä kammankin havainnot ja haastattelut onnistuimme kuitenkin jakamaan roolit. Pääroolien, eli Tarmo Tiikerin ja Miiru Marakatin osalta valinta ei ollut vaikea. Joukosta erottuivat helposti ne, jotka olivat innokkaita ja laulutaitoisia sekä tarpeeksi rohkeita laulamaan yksin ja valmiita harjoittelemaan paljon vuorosanoja. Muita rooleja ryhdyimme miettimään ensisijaisesti lasten omien toiveiden kautta. Vanhemmat oppilaat olivatkin onneksi luonnollisesti halukkaita isompiin osiin. Räppijengi syntyi kivuttomasti 6.-luokkalaisista, jotka mukavasti olisivat myös fyysisesti isompia kuin Miiru Marakatti, joka olisi juonen kannalta hyvä asia. Halukkaita oli kuitenkin niin monta, että päätimme jakaa roolit kahtia. Kolmen sijasta jengiin kuuluisikin siis kuusi eläintä. Vuorosanat puolitettaisiin.

Pienempien roolien jako oli hankalampaa, sillä joka tapauksessa kaikille kerholaisille ei riittäisi puheroolia. En pitänyt tätä kuitenkaan näytelmän vaillinaisuutena, vaikka kirjoittaessani oletinkin kerholaisten lukumäärän pienemmäksi. 24 puheroolia olisi kuitenkin valtava määrä. Tällä hetkellä sanomista riitti 18 henkilölle. Päätimme kuitenkin, että jokaiselle, eli niillekin joilla ei olisi sanomista, kehittäisimme roolin; hahmon joka sisältäisi jonkun aseman yhteisössä esim. äiti, lapsi, vanhus jne. Otimme tärkeäksi tavoitteeksi saada puheroolittomatkin tuntemaan hahmonsensa tarpeelliseksi lavalla.

Roolijaon kertominen ja esittely lapsille oli merkittävin tapahtuma projektissa tähän mennessä. Se vaikutti luonnollisesti monen kerholaisen asenteeseen ja tunteisiin. Koetin selittää ryhmälle perustelumme jaolle, johon oli vaikuttanut muun muassa ikä, innostuneisuus, lauluhalukkuudet ja taidot. Yritin myös täsmentää, että vain yksi voi saada yhden roolin, ja jos useammat olivat halukkaita samaan rooliin, oli tehtävä valintoja. Valmistelusta ei kuitenkaan tuntunut olevan erityisemmin hyötyä. Joukosta löytyi niitä, jotka olivat huomattavan onnellisia omasta roolistaan, toiset yllättyneitäkin. Valitettavasti mukana oli myös pettymyksiä. Osa lapsista oli odottanut saavansa suuremman roolin. Pettymykset ja onnen hetket kuitenkin liittyvät suurelta osin teatterin tekemiseen ja elämään. Harjoitusten jälkeen haastattelin muutamia lapsia siitä, miltä roolijako tuntui. Viidestä lapsesta neljä sanoi kuitenkin olevansa tyytyväinen, vaikkei heistä kolme saanutkaan juuri haluamaansa roolia. Lapset oppivat tapahtumasta varmasti tunteidensa hallintaa. Ne jotka kokivat positiivisia yllätyksiä, saivat itseluottamusta. Tarkoituksella puheroolien saajien joukossa oli myös rohkaisua tarvitsevia. Jäisi nähtäväksi seuraavaan kertaan, miten pettyneet lapset suhtautuisivat harjoitteluun.

Kerhon päätteeksi luimme näytelmän kerran läpi käsikirjoituksen mukaan siten, että jokainen pääsisi lukemaan omat vuorosanansa. Lopputulos kuulosti mielestäni lupaavalta. Olimme siis kuitenkin onnistuneet tekemään osuvia valintoja varsinkin isompiin rooleihin.

”Jotkut lapsista olivat ilman muuta ajatelleet saavansa pääroolin, jopa yksi hyvin näkymätön ja arkakin henkilö. Hänellä tuntui olevan jopa kyyneliä silmissään. Kuitenkin hän oli lapsi, jota kerhokertojen perusteella pitäisin hyvinkin pidättyväisenä. Hänellä positiiviset kokemukset edellisvuoden näytelmänteosta olivat nostaneet itsetunnon kattoon. Voin vain toivoa, ettemme nyt latistaneet sitä.”

(Päiväkirja 2.10.2002)

6.6.5 Vko 6, 7 ja 8: Kohtausten ja kappaleiden läpikäynti

Ennen syyslomaa jäljellä oli kolmet harjoitukset sekä musiikki- että ilmaisukerhossa. Asetin tavoitteeksi kokonaisuuden hahmottamisen ja kaikkien kappaleiden ja kohtausten läpikäymisen. Ensimmäinen viikko osoittautui juuri niin tehokkaaksi kuin toivoin. Ensimmäiset kohtausharjoitukset ilmaisukerholaisten kanssa helpottivat paineita. Nyt osaisin realistisesti arvioida, kuinka paljon kohtausten valmistamiseen menisi aikaa, pystyin arvioimaan suurin piirtein kokonaisaikataulua ja sen pitävyyttä. Se tulisi olemaan tiukka mutta tässä vaiheessa ainakin se tuntui riittävältä.

Harjoittelimme ensimmäisellä viikolla ensimmäistä ja toista kohtausta. Ennen lavalle siirtymistä, käytin hetken aikaa puhuakseni toisten tukemisesta ja kannustuksesta. Kaikki tuntuivat olevan hieman jännittyneitä ja kuuntelivat tarkasti. Kun sitten ryhdyimme harjoittelemaan, ilmapiiri tuntui mukavalta ja avoimelta. Tämän huomasi lasten estottomasta ehdottelusta ja uskaltamisesta näyttämöllä, sekä hymyilevistä kasvoista. Tästä olin erityisen tyytyväinen. Itselläkin oli mukavaa. Toisaalta yhden lapsen kohdalla roolijaon tuottama pettymys kalvoi vielä mieltä. Hän ehdottelikin moneen kertaan oman roolinsa laajentamista ja vuorosanojen lisäämistä. Valitettavasti sopivia kohtia ei oikein auennut.

Mitä enemmän väkeä kohtaauksissa tulisi olemaan ja mitä nuorempia näyttelijät olivat, sitä kauemmin heidän asettelunsa ja siirtymisiensä läpikäyminen kesti. Ero 3.-luokkalaisen ja 6.-luokkalaisen välillä osoittautui valtavaksi. Yksi seikka oli kuitenkin kaikille yhteinen: Mielikuvitus ja luovuus. Lähes jokainen näyttelijä ehdotti kohtausten teon aikana jotakin liikettä, paikkaa, puhetapaa tms. joka liittyi omaan hahmoon. Ilokseni kuitenkin ehdotuksia sateli myös muiden kuin oman hahmon tekemisistä. Tämä kertoi siitä, että lapset pystyivät seuraamaan myös ympärillä tapahtuvaa. Myös lavasteita ja puvustusta ryhdyttiin suunnittelemaan muissakin kuin meidän ohjaajien päissä. Toisaalta totesin lasten ajatelleen näitä seikkoja jo jonkin aikaa. Osa tiesi jo, löytyisikö heidän varastostaan tietynväristä paitaa tai kravattia.

Ensimmäisestä ja toisesta kohtauksesta saatiin kokonaiskuva aikaiseksi. Suurimpia tulevia harjoittelun aiheita olisivat äänenkäyttö ja kuuluvuus, hitaasti puhuminen, vuorosanojen oppiminen ja toisten kuunteleminen. Lisäksi erityistä harjoittelua vaatisivat varmasti siirtymiset kohtausten välillä. Tässä vaiheessa tavoitteet astuivat taas esiin yksilöllisellä tasolla. Monen kohdalla ylipäänsä oikean paikan löytäminen lavalta tai

oikeassa kohdassa oman lauseen sanominen tuntui jo riittävältä tavoitteelta. Isompien oppilaiden kohdalla taas monille perusasiat olivat aivan selkeitä. Voitaisiin panostaa enemmän äänenpainoihin, liikehdintään, vuorovaikutukseen. Ehdotinkin Päiville, että seuraavalla kerralla harjoittelisimme kohtauksia 3-6 niissä esiintyvien ison roolin omaavien ja vanhempien henkilöiden kanssa hieman pidempään. Toisten ei tarvitsisi tulla, mutta saisivat tulla katsomaan.

Näin tapahtuikin ja saimme mukavasti käytyä läpi kaikki neljä kohtausta pienemmällä porukalla. Tosin harjoitukset jäivät todella läpikäymisiksi, ja harjoiteltavaa ja suunniteltavaa jäi paljon tuleville kerroille. Huomasin isommilla oppilailla myös olevan enemmän jännittyneisyyttä ja hermostuneisuutta esiintymisen suhteen. Senkin kontrolloimisen harjoitteluun voisi mahdollisesti kiinnittää huomiota jatkossa. Ideoita ja innostusta riitti kuitenkin vanhemmillakin lapsilla!

Viimeisellä viikolla ennen lomaa tarkoituksena oli käydä läpi viimeinen kohtaus, sekä vetää ensimmäinen läpiveto näytelmästä. Tämän jälkeen voitaisiin keskustella miten sujui, ja mitä voitaisiin parantaa vielä. Lisäksi muistutin lapsia vuorosanojen opettelemisesta seuraavaksi kerraksi. Aika kului kuitenkin siivillä, ja varsinainen kohtauksesta keskusteleminen jäi vähemmälle. Kokonaiskuva näytelmästä kuitenkin syntyi, ja ehdimme vetää näytelmän läpi niin, että kohtaukset nivottiin yhteen. Loman jälkeen olisikin aikaa sitten harjoitella yksityiskohtaisempia asioita, ja toivon mukaan aikaa jäisi enemmän purkamiselle ja tekniikkaharjoituksille. Erityisesti äänenkäyttö- ja hengitysharjoitukset olisivat tarpeen.

Harjoitusten jälkeen jatkoimme ilkeysräppiryhmän kanssa vielä räppikohtauksen harjoittelemista. Tytöt vaikuttivat innostuneilta koreografiasta, jota olin kappaleeseen suunnitellut. Sovimme, että he harjoittelisivat liikkeitä myös keskenään. Sanoin myös, että jos he keksisivät omia liikkeitä, niitä voisi lisätä tai vaihtaa mukaan. Halusin antaa lapsille mahdollisuuden ja tilaa vaikuttaa numeroon itsekin ja käyttää luovuutta.

Kolmen viikon harjoitustauon jälkeen oma mielikuvani Afrikkalaulun ja räpin tilanteesta oli sekava. Harjoittelua riittäisi. Ongelmia oli ollut yhdessä soittamisessa ja koossa pysymisessä sekä rytmien paljoudessa. Siksi päätinkin, että ennen kuin alkaisimme harjoittelun, asettelisimme soittajat huolella orkesteriksi, siten että he kuulisivat paremmin toisiaan, sekä minä johtajana pystyisin kuuntelemaan missä ongelmia olisi. Myös tunne

yhteissoitosta lisääntyisi ja kokonaisuus parani. Lisäksi harjoittelimme ennen kerhoa pianistien kanssa komppia erikseen. Piano pitäisi hyvin soitettuna rytmiä yllä, mutta epätasaisesti soitettuna sekoittaisi ympärillä olijat.

Toimenpiteet auttoivat, sillä suureksi yllätyksekseni Afrikkalaulu kuulosti huomattavasti paremmalta. Se pysyi kasassa niin hyvin, että ehdimme kokeilla hieman tulkintaa ja harjoitella myös muutamia sisääntuloja, taukoja sekä muutamia muita erikoispaikkoja. Rytmien moninaisuus ratkesi sillä, että musiikkikerhosta oli pudonnut monta soittajaa tauon aikana pois. Rytmisoittajia oli siis vähemmän, joten rytmejäkin piti pakosta vähentää. Se selkeytti kokonaisuutta, mutta toisaalta se myös vähensi tietynlaista Afrikka-tunnelmaa. Myös räppi oli yllättävän hyvin muistissa. Sen tempossa pitäminen aiheutti vielä ongelmia.

Seuraavalla viikolla aloitimme uudella laululla, Erilaisuuslaululla. Tämä oli kappaleista kaikkein vaikein sointujen ja ylennysmerkkien vuoksi. Kokonaisuus saatiin kuitenkin aikaiseksi ja soinnutkin kuuluviin. Basson osuus oli erittäin vaikea. Äänien vaihto tempossa ei onnistunut toistaiseksi millään. Tilannetta täytyisi tarkkailla. Muilta osin se pysyi kasassa, suureksi osaksi taitavan rumpalin ansiosta. Ehdimme myös kerran tempaista läpi Afrikkalaulun ja harjoitella hieman räppiä, joka ei vieläkään oikein pysynyt tarkassa tempossa. Se vaatisi vielä paljon harjoittelua.

Seuraavalla kerralla aloitimme Yksinäisyyslaulun harjoittelun. Kun lasten soittotaidot ja kiinnostukset eri soittimia kohtaan olivat jo tässä hyvin tiedossani, instrumenttien jako onnistui helposti jo etukäteen ja säästimme täten aikaa. Yksinäisyyslaulun lisäksi ehdimme harjoitella hieman myös Erilaisuuslaulua ja muita lauluja ja näin saimme kokonaisnäköisen laulujen tilasta. Afrikkalaulu sujui jo lähes esityskelpoisesti. Yksinäisyys- ja Erilaisuuslaulu selkeän rytmin ja rakenteen puolesta pysyivät hyvin kasassa ja todennäköisesti valmistuisivat nopeasti. Enemmän harjoitusta vaatisi Ilkeysräppi, jonka oppilaat rytmin pitämisen vuoksi kokivat vaikeana.

Syyslomalle lähdetessä mieli oli positiivinen, joskin aikataulussa tulnaisiin varmasti nipin napin pysymään. Tärkein huomio kuitenkin tähänastisesta työskentelystä oli, että lasten innostus projektia kohtaan oli pysynyt korkealla. Ilmaisukerhon ohjaajan Päivin kanssa ongelmaksi muodostui välistä yhteisen ajan puute. Suunnittelu yhdessä jäi tässä vaiheessa vähäiseksi, ja sitä vastoin minun vastuuni kasvoi. Enemmän kuitenkin haittasi

se, ettemme ehtineet purkaa ja keskustella tarpeeksi tehdystä työstä jälkikäteen. Tähän asiaan pitäisi loman jälkeen keskittyä paremmin.

6.6.6 Vko 9 ja 10: Syventämistä ja harjoittelua

Viimeinen kolmannes koko projektin aikataulusta alkoi syysloman jälkeen. Kaikki kohtaukset oli käyty läpi, kaikkia kappaleita ehditty aloittaa. Nyt alkoi syventämisvaihe. Molemmilla viikoilla kuitenkin harjoitusajasta kului yllättävän paljon aikaa erilaisten käytännön asioiden sopimiseen. Kiireen tuntua oli mukana harjoituksissa. Näiden kahden viikon aikana vieroitimme oppilaat käsikirjoituksesta. He opettelivatkin vuorosanojaan, mutta vielä jälkimmäiselläkin viikolla kohtaukset katkeilivat unohtamisien vuoksi. Pyrimme kerhono hjaajan kanssa opettamaan lapsia etsimään merkityksiä vuorosanoistaan, eikä ainoastaan opettelemaan ulkoa niitä. Tämä ei kuitenkaan käytännössä jokseenkaan näkynyt. Heti syysloman jälkeen teimme ensimmäiseksi äänenkäyttöharjoituksia lasten kanssa. Silti äänen kuuluminen oli vielä joidenkin kohdalla ongelma, tosin se oli pienentynyt ongelma. Paikat alkoivat olla selkeitä, sekä kokonaisuus näytelmästä oli hahmottunut.

Vaikka isommissa rooleissa olevat tuntuivat edelleen hyvin innostuneilta näytelmästä, huomasin pientä turhautuneisuutta joidenkin pienemmissä rooleissa olevien kanssa. Odottelu kävi vaikeaksi, vaikka harjoitukset suunnittelinkin siten, että jokainen pääsisi näyttämölle ainakin kerran kerhon aikana. Osalle pystyikin antamaan jotain pieniä lisätehtäviä motivaation säilymiseksi.

Musiikkikerhossa kahden viikon aikana saimme aikaan sen, että Afrikkalaulu ja Ilkeysräppi alkoivat kuulostaa lähes esityskelpoisilta. Sitä vastoin taas Erilaisuuslaulu ja Yksinäisyyslaulu jäivät vielä aika kesken. Ongelmia oli tässä vaiheessa muun muassa solistien laulun kuulumisessa sekä pianistien rytmisessä pysymisessä. Erilaisuuslaulua vaikeutti hankala sävellaji. Sovimmekin jälkimmäiselle viikolle vielä toiset harjoitukset, jotta kappaleita kerittäisiin vielä harjoitella ennen yhteisharjoituksia. Nämä harjoitukset olivat hyvin tarpeelliset ja saimmekin kaikki kappaleet melko hyvään kuntoon.

6.6.7 Vko 11 ja 12: Yhdessä harjoittelua ja hiomista

Viikolla 11 oli vielä yhden ilmaisutaidon kerhon harjoitukset yhteisharjoituksia edeltävänä päivänä. Vedimme tällöin näytelmästä läpimenon, ilman musiikkia. Ongelmia ilmeni vielä vuorosanojen muistamisessa, josta aiheutui pitkätkin tauot välillä. Kohtauksista toiseen siirtymiset taas sujuivat hienosti, samoin äänen kuuluvuus ja hitaus puheessa tuntui taas hieman parantuneen, vaikka vieläkin olisi parantamisen varaa. Myös painotuksissa ja eläytymisessä olisi vielä ollut paljonkin kehitettävää. Aika vain ei tulisi riittämään enää pieniin yksityiskohtiin pureutumiseen. Yhteisharjoitusten välissä olisi vain yksi kerhokerta jäljellä.

Ensimmäisistä yhteisharjoituksista jäi positiivinen mieli. Harjoittelimme ensimmäisellä kerralla vain musiikkikohtaukset. Tarkoituksena oli harjoitella myös mikrofoneihin laulamista ja puhumista. Alussa varasimme aikaa soittimien järjestelyyn ja mikrofoniin asetteluun. Soittajien asettelussa tuli vastaan tilanpuutteesta johtuvia ongelmia, jotka kuitenkin sovittiin. Lisäksi se, että soittajat soittivat eri kappaleissa eri soittimia osoittautui ongelmalliseksi. Soittajien pitäisikin useaan kertaan vaihtaa paikkaa esityksen aikana. Tätä tulisi siis jatkossa harjoitella sujuvaksi ja hiljaiseksi. Pientä jännitystä aiheutti myös toinen soololaulaja, joka haki vielä rohkeuttaan laulaa mikrofonin yksin. Teimme varasuunnitelman, että jos yksinlaulu tuntuisi liian hankalalta, niin soolo laulettaisiinkin duona. Lapset jaksoivat mukavasti yleisesti ottaen pitkät harjoitukset. Aivan alussa kuitenkin sain huomata, että yhdellä työllä oli vieläkin motivaatio-ongelmia pienen roolin vuoksi. yritimme yhdessä Päivin kanssa selittää, että vaikka omat vuorosanat jo osataan, ja vaikka niitä ei ole montaa, on silti tärkeää olla paikalla kuuntelemassa ja opettelemassa paikkoja ja kokonaisuutta. Tärkeää olisi myös toisten tukeminen ja laulujen harjoittelu. Tyttö kuitenkin lähti harjoituksista hyvin aikaisin.

”Lapset vaikuttivat edelleen innostuneilta, vaikka pientä väsymystä marraskuun iltapäivänä olikin ilmassa, myös ohjaajilla. Painotimme kuitenkin ohjaajien kanssa läsnäolon merkitystä harjoittelun kannalta. Projektin pituus ja koko ovat varmaan hyvin lähellä lasten maksimia. En usko että he jaksaisivat enää kovin paljon pidempään. Ovat varmaan nyt jo oppineet pitkäjännitteisyyttä!”

(Päiväkirja 20.11.2002)

Viimeinen harjoitusviikko ennen esitysviikkoa alkoi ilmaisukerhon harjoituksilla. Ilmeisesti viimekertaiset keskustelut olivat auttaneet, sillä myös viimeksi aikaisin lähtenyt tyttö oli harjoituksissa aktiivisesti mukana. Päätimme kerhonohjaajan kanssa käydä koko näytelmän vielä läpi ja yrittää parantaa muutamia ongelmakohtia, kuten äänenkäyttöasioita ja kohtausten vaihtumisia. Puvut olivat jo valmiina ja päällä, samoin kaikki rekvisiitta mukana. Mukana olivat myös valomiehet, joille kaikki kohtaukset eivät olleet vielä aivan selvillä. Lapset tuntuivat alkaneen ymmärtää esitysten lähestymisen. Jännitystä alkoi näkyä.

Seuraavan päivän yhteisharjoitukset sujuivat jo hyvin. Puheen kuuluminen kuitenkin oli vielä ongelmallista. Tuntui, että välillä sai samoista asioista sanoa jo liian monta kertaa. Toisaalta lapset kuitenkin monessa asiassa todella yrittivät parhaansa, välinpitämättömyyttä ei näkynyt paljonkaan. Kävimme nyt koko porukalla ensimmäisen kerran näytöksen läpi alusta loppuun. Katkoksia tuli vielä ja asioita korjailtiin. Olin kuitenkin todella tyytyväinen siihen miltä kokonaisuus vaikutti. Monet asiat alkoivat jo näyttää ja kuulostaa siltä kuin olin alunperin ajatellutkin! Kaikki opettajat olivat yhteisharjoituksissa mukana, mikä auttoi huomattavasti.

Pidimme tällä viikolla vielä viimeiset musiikkikerhon harjoitukset erikseen. Harjoittelimme muutamia hankalat lopetukset ja aloitukset vielä kertaalleen, sekä muutamia muita paikkoja, jotka yhteisharjoituksissa olivat osoittautuneet hankaliksi. Näissä harjoituksissa sovimme myös Erilaisuuslaulun soolo-osuudesta laulajan ehdotuksesta, että se laulettaisiin duona. Saimme mukavasti valmista aikaan. Turvallisin mielin jäimme odottelemaan viimeistä projektiviikkoa

”Yksinäisyyslaulun soololaulaja tuntuu nauttivan laulamisestaan. Mielellinen kokemus varmasti hänelle itselleen, ensikertalaisena. Koko kappale alkaa kuulostaa siltä kun halusinkin. Lapset ovat jo hieman hermostuneita, mutta se on hyvä, opettelevatpahan sitten kunnolla vielä viimeiset asiat ja vuorosanansa. Kenelläkään ei näy paniikkia. Itsellä alkaa jo olla perhosisia vatsassa. Kunhan nyt ei tulisi mitään sairastumisia tai muita vaikeita yllätyksiä enää.”

(Päiväkirja 15.11.2002)

6.6.8 Vko 13: Jännitystä ilmassa

Jäljellä oli enää yhdet harjoitukset sekä kenraaliharjoitukset ennen esityksiä. Kaksi päivää ennen esitystä Miiru Marakatti kuitenkin sairastui. Tämä aiheutti todellista päänvaivaa. Pitäisikö varatoimiin ryhtyä, vai luottaa Miirun parantumiseen? Rooli oli kuitenkin näytelmän kannalta hyvin oleellinen, Miirulla oli myös soololaulu. Miirua lukuun ottamatta kenraalia edeltävissä harjoituksissa ei enää puuttunut paljon mitään. Laitoimme lavasteet paikoilleen, mikrofonit sekä muu tekniikka toimi, lapsilla oli puvut päällään, rekvisiitat mukana, valomiehet paikalla. Kävimme koko esityksen kaksi kertaa läpi. Saimme näin hyvää rutiinia esittämiseen. Harjoitusaika hieman venyi mutta lapset osoittivat sinnikkyyttä jaksamalla loppuun asti. Harjoituksissa olivat tällä viikolla mukana myös pienet ekaluokkalaiset, jotka lauloivat mukana kuoron tavoin yhteislauluosuuksissa, Afrikkalaulussa ja Erilaisuuslaulussa. He toivat mukavaa äänillisää yhteislauluihin, näyttelijöillä kun oli paljon keskittymistä samalla myös liikkumiseen.

Kun Miiru Marakatti vielä seuraavanakin päivänä oli kuumeessa, päätin ryhtyä toimiin. Kerholaisista löytyi tyttö, joka oli jo aikaisemmin sanonut olevansa innokas laulamaan yksin, jos tarvitsisi. Hän innostuikin varamiehen tehtävästä, ja harjoittelimme ennen kenraalia soololaulua. Kenraaliharjoituksissa sattui vielä kommelluksia. Valot eivät osuneet kohdalleen, toinen spottilamppu oli vielä rikki. Vara-Miiru selvisi tehtävästään kuitenkin uskomattoman hienosti, näytelmä ei siis kaatuisi Miirun poissaoloon. Yleisesti ottaen kuitenkin kaikki oli valmista esitystä varten. Näytelmä toimi, kohtaukset sujuivat, laulut osattiin. Annoimme vielä viimeisiä ohjeita äänenkäytöstä, rauhallisuudesta, orkesterinjohtajan seuraamisesta, keskittymisestä. Sitten jäimme odottelemaan seuraavaa päivää ja sitä, paranisiko Miiru.

6.7 Puvustus

Näytelmän ensimmäiset lavastus- valaistus- ja puvustussuunnitelmat syntyivät luonnollisesti jo käsikirjoitusvaiheessa, sillä ne piti ottaa huomioon jo koko projektia suunnitellessa. Tämä osiohan olisi se, joka nimenomaan riippuisi koulun resursseista sekä tietenkin käytettävissä olevasta ajasta. Tässä työssä resurssit olisivat pienet: Kaikki jo

valmiina oleva tulisi hyödyntää, ja vain pienet ostokset olisivat mahdollisia. Aikaakaan ei olisi monta viikkoa.

Ilmaiskerholaiset olisivat itse vastuussa omasta esiintymisasustaan. Pukujen tueksi hankin koululle kasvovärit, joilla esityspäivän aamuna maalaisimme kaikkien eläinten kasvot. Kirjastosta löytyi sopivia mallikirjoja. Puvustusoperaatio aloitettiin aikaisessa vaiheessa, jotta kaikki mahdollisuudet ehtisi käyttää: lainaamisen, ompelemisen ym. Niinpä puhuinkin puvustuksesta lapsille jo alusta asti, virallisesti jo ennen syyslomaa (harjoitusviikolla 9). Sovimme yhteisesti pääpiirteittäin puvustuksesta ja rekvisiitasta. Loput asiat lapset saivat päättää itse. Ohjeeksi annoin mielikuvituksen käytön. Olihan kyse sadusta, jossa esimerkiksi eläinten ulkonäköä ei tarvitsisi kirjaimellisesti jäljitellä. Lasten tulisi kahden viikon aikana suunnitella pukunsa. Annoin myös selkeän päivämäärän, jolloin asun tulisi olla valmis ja mukana harjoituksissa (Viikko 11). Tämä olisi kontrollointipäivämäärä, vielä kaukana esityksestä, jotta me ohjaajina tietäisimme, missä mennään.

Kaksi viikkoa ennen esitystä, kyseisenä päivänä melkein koko ryhmällä oli vaatetus valmiina, joskaan kaikki eivät olleet muistaneet tuoda niitä mukaansa. Jäi siis vielä muutamia lapsia, joiden asujen tilaa emme konkreettisesti voineet tarkastaa. Monet asuista olivat ällistyttävän upeita. Niihin oli nähty paljon vaivaa kotona. Lopuillekin löytyi puuttuvia vaatteita koulun varastosta. Olin todella tyytyväinen lasten toimeliaisuuteen ja oman asun valmistamiseen kuuluvan vastuun hoitamiseen.

6.8 Lavastus ja valaistus

Lavastuksen suunnittelun teimme kerhonohtajan kanssa yhteistyönä ilman lapsia. Tämä johtui lähinnä ajan puutteesta. Lavasteita piti päästä tekemään mahdollisimman nopeasti. Suunnittelu pohjautui siihen mitä materiaaleja olisi käytettävissä ja mitä olisi valmiina. Päätin lähteä lavasteiden tekemisen kohdalla delegoinnista liikkeelle. Halusin, että vaikka aika olisi tiukalla, mahdollisimman paljon lavastuksesta olisi kuitenkin lasten valmistamaa. Tehtävät jaettiin lopulta siten, että kuudennen luokan sekä pienluokan poikien teknisen työn tunnilla tehtäisiin puiset osiot lavasteista kahden kaksoistunnin aikana. Lisäksi

pienluokka valmistaisi kuvaamataidon yhteydessä palmun ja auringon lavalle. Jotakin valmistakin löytyi koulun varastoista: Kankaisia ja silkkipaperisia kukkaköynnöksiä, jotka ajaisivat lianien aseman, sekä silkkipaperiperhosia. Huomasin myös delegoivani tehtäviä niin kotona kuin muille opettajillekin, lähes kaikille jotka lupautuivat auttamaan!

Lopputuloksena lavasteisiin kuului kolme vanerista puuta, pahvinen ruohoaita tukipuineen, koulun viherkasvit, kartonkinen aurinko ja kukkia, aito kuusen oksa sekä kangasta ja penkkejä. Näillä loisisimme saliin viidakkometsän tunnelman. Lavastuksen tuli olla valmis näytöstä edeltävällä viikolla. Näin tapahtuikin, ja ehdimme mukavasti harjoitella myös lavastusten kanssa.

Valaistuspuolen hoitamisen aloitin tekemällä itse alustavan valaistussuunnitelman käsikirjoituksen mukaisesti tapahtuma tapahtumalta. Koulusta löytyi valojen käytön osaava opettaja sekä kaksi 6.-luokkalaista poikaa, jotka olivat jo edellisessä näytelmässä hoitaneet valot. Heistä tuli siis valomestareita. Harjoittelimme valojen käyttöä kerran erikseen. Lisäksi pojat osallistuivat kaikkiin yhteisharjoituksiin.

6.9 Esitykset

Viidakkosatua esitettiin kaksi kertaa 27.11.2002. Ennen aamupäivän koululaisesitystä kokoonnuimme aikaisin tekemään kasvomaalauksia. Myös Miiru marakatti saapui esityksiin terveen näköisenä. Mukana oli muutama vapaaehtoinen opettaja avustamassa. Vanhemmat oppilaat saivat avustaa pohjavärien laittamisessa. Näin ensikertalaisiksi maalaukset onnistuivat meiltä ihan hienosti. Lapset tuntuivat olevan hyvin innoissaan maskeerauksesta. Kokoonnuimme ennen esityksiä myös musiikkikerhon kanssa virittelemään ja soitimme laulut vielä läpi äänenavauksena. Esiintyjät tuntuivat jännittyneiltä, mutta innostuneilta. Heitä jännitti omille luokkatovereille esiintyminen. Paikalle saapui myös lehtimies.

Päiväesitys sujui loistavasti. Alussa ehkä lapsista näkyi jännitystä, mutta loppua kohden he vapautuivat. Selvä keskittyminen ja parhaansa yrittäminen toivat esitykseen tunnelmaa ja suoritukset paranivat entisestään. Iltanäytös oli vanhemmille ja kutsuvieraille (koulun vanhoille opettajille ja yhteistyökumppaneille). Ennen esitystä

kokoontuimme ja mietimme, mitä vielä päivän esityksestä voisi parantaa. Jotkut vuorosanat olivat olleet liian hiljaisia ja nopeasti sanottuja. Lapset lähinnä löysivät parannettavaa omista suorituksistaan, sellaisista asioista, joita en ollut edes huomannut, ja jotka eivät varmasti näkyneet yleisöllekään. Kehotin lapsia myös nauttimaan esittämisestä ja eläytymään rooliinsa. He kyllä osaisivat nuotit ja vuorosanat.

Iltaesityksen alussa kerroin projektista vanhemmille muutamalla sanalla. Myös tämä näytös meni upeasti. Näytelmän pituus kyllä lyheni esityksissä usealla minuutilla, koska vaihdot sujuivat hyvin joustavasti. Esitys mahtuikin siis hyvin puoleen tuntiin. esitystä juhlisti koulun opettajien järjestämä kukitus lopuksi. kaikki ohjaajat kukitettiin, ja jokainen esiintyjä sai myös oman ruusun! Esityksistä jäi erittäin hyvä mieli niin itselle, kuin ilmeiden mukaan muille ohjaajille ja lapsillekin. Uskon että esityksissä syntyi elämyksiä ja onnistumisiakin. Esitysten jälkeen lapset hoitivat hienosti vielä viimeisen pinnistuksen ja korjasivat salin koristellun, lavasteet ja soittimet yhdessä pois.

6.10 Projektin päättäminen

Projektin päättäminen tapahtui puolitoista viikkoa esityksen jälkeen. Samana päivänä kun tein kyselyt lapsille ja ohjaajille, pidimme myös loppukokouksen. Kyselin vielä suullisesti yleistä tunnelmaa ja mielialaa näin esitysten jälkeen. lasten mielestä kaikki oli mennyt suunnilleen niin kuin pitääkin He olisivat yleisen mielipiteen mukaan jaksaneet vielä pitempäänkin. Katsoimme päiväesitystä videolta. Siitä huomioimmejoitain parantamisen paikkoja, mutta yleinen mielipide oli, että hyvältä näytti. Varsinkin kasvomaalaukset ja lavasteet näyttivät videolla upeilta. Lopuksi kerroin vielä lapsille omia ajatuksiani siitä, mitä tulisin raporttiinkin kirjoittamaan. Kerroin asioita, jotka mielestäni olivat sujuneet hienosti, ja jotakin seikkoja, joissa olisi vielä parannettavaakin ollut. Aivan viimeiseksi jaoin vielä kaikille esiintyjille sekä valomiehille Viidakkosatu-diplomit menestyksekkäästä mukanaolosta.

Kyselyjen antamisen yhteydessä halusin vielä kiittää myös ohjaajia sekä muuta koulun väkeä. Olihan koko koulun ilmapiiri ollut todella kannustava koko ajan, ja

toisista ohjaajista valtava hyöty. Syötiin sitten vähän kakkua ja pulliakin. Tähän päättyi yhteinen työmme.

7 TUTKIMUSTULOKSET

Millaisia kokemuksia lapset musiikinäytelmäprojektissa saivat? Mitä opittiin ja missä kehityttiin? Mitä ei opittu? Tutkimustulokset perustuvat kaikkien projektiin osallistuneiden näkökulmiin. Vertailen omia havaintojani, muiden ohjaajien ja lasten kokemuksia ennen projektin aloittamista laatimaani tavoitekaavioon (s.56). Koska kaavion tavoitteet syntyivät ilmaisu- ja draamakasvatuksen teorian sekä projektioppimisen näkökulmien pohjalta, voidaan samalla tarkastella myös niiden soveltuvuutta käytäntöön.

7.1 Omat havainnot oppimisesta ja kokemuksista

Mitä omien kokemusteni, projektiraportin ja päiväkirjani avulla voin päätellä lasten oppineen projektin aikana? Havaintojen ja kokemusten käsittelyssä olen jakanut oppimistavoitteet projektin tavoitekaavion mukaisesti taiteen tekemiseen osallistumisen, esityksen valmistamisen ja itseilmaisun kehittämiseen liittyviin tavoitteisiin sekä projektityöskentelyn taitoihin liittyviin tavoitteisiin. Kirjoitan tarkoituksella omat havaintoni ennen kuin kysely on teetetty muilla osallistujilla. Täten voin pohtia näkemyksiä ilman että toisten näkemykset vielä vaikuttavat omaani.

7.1.1 Taiteen tekemisen ja ilmaisun taitojen oppiminen

Musiikkinäytelmän valmistaminen oli monelle mukana olevalle ensimmäinen kokemus teatterin tekemisestä. Ryhmä oppi musiikkinäytelmän valmistamisen työvaiheita, sekä tutustui sen eri osa-alueisiin, kuten ohjaamiseen, näyttelemiseen, musiikkiin, lavastamiseen, valaistukseen, puvustamiseen ja maskeeraamiseen. He saivat kokonaiskäsityksen teatteriesityksen valmistamiseen liittyvistä asioista. He myös kokivat kuinka raskasta ja toisaalta palkitsevaa tekeminen on.

Lapset pääsivät kokeilemaan ja kehittämään taitojaan sekä näyttelijöinä että soittajina. Näyttelijät oppivat työskentelynsä vaiheita ja siinä tarvittavia taitoja. Monet soittajat oppivat soittamaan aivan uutta instrumenttia. Myös yhdessä soittamista opittiin. Lopputuloksen uskon antaneen lapsille esteettisiä kokemuksia ja nautintoa. Tätä kautta uskon heidän saaneen positiivisia kokemuksia ja elämyksiä omasta osaamisestaan ja työstään. Niin suuret roolit, soololaulajat, kuin pienemmänkin roolin esittäjät sekä taitavat ja aloittelevat soittajat onnistuivat. He saivat ansaitsemansa aplodit.

Itseilmaisun taitojen kehittymisen ja oppimisen havainnointi on vaikea tehtävä. Oppimista on vaikea mitata. Ongelmana on myös projektiryhmän arviointi kokonaisena, sillä ilmaisun taidot tuntuvat kehittyneen hyvin erilailla ryhmän eri yksilöiden välillä. Myös ilmaisutaidon kerholaiset on erotettava musiikkikerholaisista, sillä kerhoissa painottuivat erilaisten taitojen opettelu. Oppimiseen on vaikuttanut niin ikä kuin aikaisempikin kokemus ja harrastuneisuus. Toiset ovat taidoissaan jo pitkällä, toiset vasta aivan alussa. Yleisesti voin kuitenkin todeta, että jonkinlaista oppimista kunkin kerholaisen kohdalla, omista lähtökohdista riippuen, on tapahtunut.

Ilmaisutaidon kerhon osalta oppimiseen ja kokemusten saamiseen ovat vaikuttaneet monet yleiset asiat. Negatiivisesti oppimiseen ovat vaikuttaneet aikataulun tiukkuus. Myös omien ohjaajan taitojeni puutteellisuus ja vähäinen kokemus vaikeuttivat oppimista. Positiivisesti taitojen kehittymiseen vaikutti ryhmässä syntynyt kunnioittava ja kannustava ilmapiiri. Se antoi lapsille rohkeutta käyttää mielikuvitustaan ja uskaltautua esiintymään. Ohjaajien innokkuus tarttui myös lapsiin. Tilaa annettiin lasten ideoille. Se kapasiteetti, joka lapsista löytyi suorastaan yllätti. Heistä löytyi luovuuden halua, mielikuvitusta ja mieletöntä intoa näytelmän tekemistä ja esiintymistä kohtaan. Mielikuvitus pääsi esiin varsinkin kohtausten rakenteluvaiheessa, sekä roolihenkilöitä ja

pukuja suunnitellessa. Myös näytelmän teksti ja sisältö innoittivat lapsia ja tuntuivat sopivan ryhmälle. Toisaalta teksti oli joiltain kohdin hankala ja kömpelökin, jolloin se vaikeutti lasten työtä

Ilmaisukerhossa oletin alun perin ehkä näkyvämpiäkin tuloksia taitojen kehittymisestä. Vaikka esitys näyttikin hyvältä, monet ilmaisulliset asiat jäivät tiukan aikataulun vuoksi vähälle huomiolle. Tekniikkaharjoituksia, kuten aisti- keho- liike- ja tunneharjoituksia ehdittiin tehdä hyvin vähän. Sen sijaan oli lähdettävä hyvin nopeasti kohtausten harjoitteluun ja kokoamiseen. Tietenkin tähänkin sisältyi paljon ilmaisun taitojen harjoittelua, mutta ehkäpä juuri erillisten harjoitusten tekeminen olisi auttanut joissakin ongelmissa, kuten äänenkäytössä, eläytymisessä tai toisten kuuntelemisessa. Ne olisivat tukeneet kohtausten työstämistä ja parantaneet lasten ilmaisun taitoja.

Havaintojeni perusteella oletan kuitenkin ilmaisukerholaisten kehittyneen monissa taidoissa. Tämän voin perustella muun muassa esityksen onnistumisella. Lapset onnistuivat rooleissaan, yleisö kuunteli ja oli kiinnostunut näyttämön tapahtumista. Monet lapset esiintyivät ensikertaa näyttelijöinä, ja onnistuivat hienosti. Paikat muistettiin, samoin vuorosanat. Oma jännitys hallittiin, vaikka etukäteen monet saivatkin perhosia vatsaansa. Toisaalta parantamista löytyi muun muassa toisten roolihahmojen seuraamisessa, kuuntelemisessa ja omaan rooliin eläytymisessä, ilmeissä eleissä ja tulkitsemisessä. Nämä taidot ovatkin hankalia ja niitä oppivatkin hieman pidemmälle ehtineet lapset, jotka eläytyivät hienosti osaansa kommunikoiivat toisten kanssa lavalla. Esitys ei kuitenkaan ole ainoa peruste tai kriteeri oppimisen toteutumiselle. Vaikka esitys olisi epäonnistunut, ei se tarkoittaisi ettei mitään olisi opittu.

Yksi asia, jossa monen kohdalla voi todeta kehittymistä, oli rohkaistuminen. Kun vertaan projektin alkuhetken ilmaisukerholaisia ja loppupään ilmaisukerholaisia, voi huomata uskaltamisen kynnyksen madaltuneen. Esimerkiksi useat lapset olivat syksyn loppupuolella esimerkiksi halukkaita laulamaan yksin mikrofoniiin. Projektin alussa kysyttäessä halukkaita oli vain kolme. Rohkaistumiseen vaikuttivat positiiviset kokemukset sekä ryhmän ja ohjaajien kannustus.

Yhdeksi tärkeäksi oppimisen kohteeksi näyttelijöillä osoittautui äänen kuuluvuus. Vaikeaksi puhumisen teki paitsi lasten fyysiset ominaisuudet, myös suuri tila. Kuitenkin suurin tekijä oli lasten itsensä rohkaiseminen ja oman äänen rajojen löytäminen, sekä

hitaasti puhumisen ja liioitellun korostamisen harjoittelu. Mikrofonien käyttöä opeteltiin monissa harjoituksissa. Myös ne, joilla ei ollut puheroolia, osallistuivat harjoitteluun ja oppivat seuraamalla muita. Äänenkäyttö paranikin lapsilla esityksiä kohden. Lähes kaikkien puhe oli melko esityksissä tarpeeksi hidasta ja kuuluvaa.

Musiikkikerhossa ilmaisun taidoista korostuivat lähinnä yhdessä soittamisen taidot, rohkeasti soittaminen sekä erilaiset tulkinnan ja dynamiikan taidot. Yhdessä soittaminen vaati paljon keskittymistä, kuuntelemista ja sitä kautta yhdessä soittamisen idean ymmärtämistä. Tämä taito kehittyi varmasti koko orkesterilla. Rohkeutta ei soittajilta alun alkaenkaan puuttunut. He olivat innokkaita kokeilemaan uusia soittimia ja oppimaan uusia rytmejä sekä esiintyivät hienosti ja varmasti. Rohkeus sai vielä lisätukea hyvin menneistä näytöksistä.

Tulkintaa harjoiteltiin erilaisten hidastusten ja voimakkuuden vaihteluiden kautta. Esimerkiksi äänimaiseman tekemisessä tuli voimistuminen ja hiljentymisen tutuksi, yksinäisyyslaulussa pehmeästi soittaminen ja hidastaminen, räpissä taas rytmisyys. Osalle täysi työ oli kuitenkin jo omien nuottien ja sormien hallinnassa. Asiat kuitenkin tulivat tutuiksi. Eläytymistä saattoi havaita varsinkin esityksessä keskittyneistä ilmeistä ja tärkeiden kohtien korostamisesta. Soittaminen kuulosti nautittavalta. Lopputulos oli myös esteettinen kokemus. Uuden luominen ja lasten mielikuvituksen käyttö ja sille tilan antaminen jäi musiikkikerhossa vähemmälle. Kappaleet olivat melko pitkälle valmiiksi tehtyjä, eivätkä lapset paljonkaan vaikuttaneet sovitukseen. Kuitenkin esimerkiksi viidakkoäänimaisemassa lapset saivat kehittää viidakon ääniä oman mielikuvituksensa avulla.

7.1.2 Projektityöskentelyn oppiminen

Projektina Viidakkosadun valmistaminen onnistui erittäin hyvin. Aikataulusta pidettiin kiinni ja se piti loppuun asti. Palautuspäivistä projektin sisällä pidettiin kiinni. Esityspäivä oli alun perin suunniteltuna ajankohtana. Se sijoittui hyvin marraskuun lopulle ennen joulukuireiden alkamista ja osoittautui mukavaksi piristykseksi pimeään vuodenaikaan. Tehtävänjako onnistui hyvin. Ohjaajien kesken päävastuu suunnittelusta oli minulla itselläni. Huolehdin aikataulujen laatimisesta ja sopimisesta, tiedonkulusta ohjaajien välillä,

harjoitusten suunnittelusta. Toiset ohjaajat olivat harjoituksissa mukana ohjaamassa, sekä hoitivat asioita koulun päässä poissa ollessani. Musiikin ohjaajien kanssa työnjako harjoituksissa sujui mielestäni luonnollisesti. Minä toimin orkesterin vetäjänä, he ohjasivat soittajia lähempää, sekä ehtivät tarkkailla tilanteita ja täten antaa tarpeellisia neuvoja ja parannusehdotuksia. Ilmaisukerhon ohjaajan kanssa olisin toivonut enemmän aikaa yhteiselle suunnittelulle. Yhteistyö harjoituksissa kuitenkin sujui hyvin, ja kerhonoijaaja toi tärkeän lisän omilla taidoillaan näyttämöohjaukseen.

Projektityöskentelyssä tarvittavat taidot korostuivat Viidakkosadun valmistamisessa. Siihen varmasti vaikuttivat tiukka aikataulu, suhteellisen pitkä valmistusaika sekä tehtävien monimuotoisuus. Työryhmä oli suuri. Siihen kuului noin 60 esiintyjää, kaksi valojen hoitajaa, kymmenkunta lavastusten tekijää, neljä ohjaajaa sekä muuta koulun henkilökuntaa erilaisissa tehtävissä. Selkeät säännöt ja yhteiset sopimukset, sekä niistä kiinnipitäminen näin ollen korostuivat välttämättöminä asioina kokonaisuuden hallinnassa.

Lapset saivat vastuuta monista asioista, kuten rooliasuistaan, lavasteiden tekemisestä, valojen hoitamisesta, sekä tietenkin omien vuorosanojen opettelusta, laulun sanojen opettelusta ja harjoituksissa käymisestä. Yleisesti tehtävät hoidettiin hyvin vastuuntuntoisesti. Alusta asti painotin kerhoissa omien asioiden hoitamisen tärkeyttä. Lasten suhtautumisesta asiaan kertovat muun muassa läsnäololistat. 39 kerholaisesta 27 olivat harjoituksista pois kerran tai ei ollenkaan. Kukaan ei ollut pois yli neljä kertaa. Projektin keskeyttäneitä oli kaksi. Syyt keskeyttämiseen johtuivat kerhosta riippumattomista syistä.

Kolme kuukautta kestänyt projekti taatusti opetti myös pitkäjännitteisyyttä. Odottelua riitti, varsinkin niillä, jotka olivat pienemmissä rooleissa. Soittajien kärsivällisyyttä kasvatti samojen neljän kappaleen harjoittelu koko jakson ajan. Harjoituksissa käyminen, omien vuorosanojen opetteleminen sekä joidenkin soittajien ylimääräiset harjoittelut osoittavat pitkäjännitteisyyden ja vastuunkantamisen taitojen sisäistämistä. Vastuunoton ja sen kantamisen oppimisesta kertovat myös ajoissa valmistuneet 23 rooliasua, kaikki muistetut vuorosanat esityksissä sekä valojen hoitaminen ajoissa. Olenkin positiivisesti yllätynyt tästä hienosta suorituksesta.

Huomiota kiinnitettiin harjoituksissa myös toisten kuuntelemiseen ja kunnioittamiseen. Alussa tuntui, että lasten joukossa oli muutamia, joille erityisesti nämä asiat olivat vaikeita. Ryhmäytymisen myötä pisteliäät kommentit kuitenkin hävisivät. Kohtausten tekemisessä toisten kuunteleminen oli välttämätöntä, samoin yhdessä soittamisessa. Vaikka muutosta oli havaittavissa, niin toki vielä projektin lopullakin voi havaita joidenkin lasten olevan opetteluvaiheessa toisten kuuntelemisessa ja kunnioittamisessa.

Projektin loppupuolella huomasin myös, että lapset olivat hyvin innokkaita auttamaan erilaisissa asioissa niin meitä ohjaajia kuin toisiaankin. Esimerkiksi pukujen suunnitteluvaiheessa lapset lainailivat vaatteita toisiltaan. Ennen harjoitusten alkua monet musiikkikerholaiset tulivat auttamaan soittimien paikalleen laittamisessa, samoin ilmaisukerholaiset lavastusvaiheessa. Jopa viimeisenä iltana esitysten jälkeen oppilaat jäivät kantamaan tavaroita viimeiseen tuoliin asti.

Kaikkien näiden havaintojen perusteella voin todeta, että koko suuren ryhmän yhteinen kuin molempien kerhoryhmien erillinenkin työskentelyilmapiiri tuki projektityöskentelyn taitojen kehittymistä. Lapset tiedostivat pyrkimykset kannustavaan ja auttavaan toimintaan, kilpailevan tai arvostelevan toiminnan sijaan. Tähän asiaan vaikuttivat kaikkien ohjaajien hyvä esimerkki ja kunnioitus lapsia kohtaan.

7.2 Tutkimuskyselyt lapsille

Viikko esitysten jälkeen teetätin lapsilla kyselyn (liite 2), jonka tekemiseen he saivat noin puolituntia aikaa. Kyselyn tehtävänä oli selvittää sitä, mitä lapset kokivat oppineensa projektin aikana, sekä sitä, millaisia kokemuksia tai elämyksiä mahdollisesti saivat projektissa mukana olosta. Kyselyyn vastattiin nimettömästi. Täyttöohjeiksi annoin rehellisyyden ja kysymysten vakavasti ottamisen. En antanut esimerkkivastauksia. Kyselyä tehdessä lasten erilaisuus tuli esiin. Toiset saivat kyselyn nopeasti valmiiksi, kun taas hitaammat ja nuoremmat vaativat enemmän aikaa. Lukiessani vastauksia voin kuitenkin todeta, että lähes kaikki paperit, kahta lukuun ottamatta on täytetty ajatuksella. Vastaaajia oli yhteensä 38.

Ensimmäisessä osiossa lasten tuli jatkaa lauseita. Tuloksena sain joukon vastauspapereita, joista ei kahta samanlaista vastausta löytynyt. Toiset olivat maininneet vain yhden asian vastauksena kysymykseen, toiset useita. Joistakin vastauksista voidaan kuitenkin muodostaa suurempia kokonaisuuksia. Seuraavassa esittelen yleisimmät vastaukset, joita kysymyksiin annettiin. Mukana ei ole tyhjiä kohtia tai *ei mikään* - tyyppisiä vastauksia.

1. Lapset pitivät eniten Viidakkosadun tekemisessä seuraavista asioista: Esiintyminen, lavalla oleminen (5) Laulaminen ja laulujen harjoittelu (4) Harjoitukset, harjoittelu (4) Roolihenkilöt ja hahmot, eläimenä oleminen (3) Näyttelemine (3) Laulut ja yleensä musiikki (3) Musiikin rytmi (1) uusien asioiden oppiminen (1) Yleisien asioiden harjoittelu (1) Lavasteet (1) Juoni (1) Koko sadun tekeminen (2) soitinten soittaminen, yhdessä soittaminen (8) Maskeeraus (1) Näytelmän seuraaminen (1). Vastauksista yleisesti voidaan päätellä, että harjoittelu ja harjoituksissa käyminen on ollut ihan mukavaa, ja musiikinäytelmän sisältö on ollut innostavaa. Esiintyminen, laulaminen ja musiikin tekeminen on ollut mieluisaa. Myös pieniä asioita kuten maskeeraus tai näytelmän seuraaminen on jäänyt lasten mieleen.
2. Vähiten lapset pitivät harjoittelusta, pitkistä harjoituksista ja koulupäivän venymisestä (6), laulamisesta ja lauluista (4), siitä, että otettiin samaa kohtaa taas alusta, harjoitusten keskeytymisestä (3), korvista (2), pienestä roolista tai yleensä omasta roolistaan (2), kohtauksista, joissa ei itse ollut mukana sekä muusta odottelusta (2), siitä, että jotkut roolihenkilöt puhuivat liian hiljaa (2), turhasta metelistä (1), omien roolivaatteiden etsimisen vaikeudesta (1), soitinten kantamisesta kodin ja koulun välillä (1), siitä että jotkut lähtivät harjoituksista kesken (1). Negatiivisista asioista suuri osa liittyy käytännön seikkoihin, väsymykseen, pitkiin harjoituksiin ja niissä harjoiteltuihin vaikeisiin asioihin. Tämä tukee näkemystäni siitä että esimerkiksi vastuunkantoa ja sitoutumista on opittu, sillä vaikka lapset eivät pitäneet esimerkiksi pitkistä harjoituksista, he hoitivat silti tehtävänsä, kävivät harjoituksissa ja jaksoivat odottaa vuoroaan.

Mielenkiintoista on, että muutamat ilmaisukerholaiset vastasivat laulujen tai laulamisen olevan vähiten pidetty asia. He ilmeisesti olivatkin tulleet mukaan näyttelymään ja kokivat laulujen harjoittelun vähemmän mukavana.

3. Yllättävänä pidettiin sitä että oli hauskaa, kivaa ja opettavaa (4), osallistujien suurta määrää (3), korvia ja pukuja (2), vuorosanojen vähyyttä (2), näytelmän hyvää onnistumista (2), suuren tai mieleisen roolin saamista (2), sitä, että kaikki oppivat vuorosanansa niin nopeasti (1), sitä, että rooleja lisättiin (1), sitä, kuinka paljon lyhyessä ajassa saatiin aikaan (1), se, että näytelmässä oli soittoa ja laulua (1), musikaalista innostumista, vaikka ei pitänyt itsensä musikaalisena (1), hyvää juonta (1), sitä, että musiikkikerho oli niin usein (1), yhdessä soittamisen vaikeutta (1), soittamisen helppoutta (1).
4. Vaikeita asioita olivat olleet laulujen tai jonkun tietyn laulun opetteleminen , sekä vuorosanojen tai niiden paikan oppiminen(8), roolivaatteiden valmistus ja löytäminen (5), kovaa puhuminen(2), eläytyminen (2), oikein soittaminen (2), kuunteleminen (1), asioiden muuttuminen (1), liikkeiden opettelu (1), paikallaan oleminen (1), yhdessä soittaminen (1), nuottien tallessa pitäminen (1), pianonsoitto kahdella kädellä (1), keihään kanssa oleminen (1), löytää itsestään ”sisäinen gepardi”(1). Roolivaatteiden hankinta on ollut monelle selkeästi hankalaa. Ne kuitenkin hoidettiin valmiiksi ajoissa. Vuorosanojen ja niiden paikkojen oppiminen on ollut monelle hankalaa. Kuitenkin ne opittiin aika lyhyessä ajassa. Saattaakin olla että jotkut lapset ovat käyttäneet opetteluun kerhon ulkopuolella luulemaani enemmän aikaa.
5. Helpoimpia asioita olivat olleet omien vuorosanojen opettelu (8), jokin tietty laulu tai kaikki laulut (6), soittaminen(6), oma osa (2), näyttelyminen (2), seisominen (1), puhuminen (1), roolin vaihtaminen (1), äänenkäyttö (1), nuottien kunnossapito (1), lopulta nuottien oppiminen, ja sitä kautta helppo soittaminen (1). Toisten mielestä siis tietyt asiat ovat olleet vaikeita, toiset taas

ovat pitäneet samoja asioita helppoina. Kaikki ovat siis kokeneet tekemisen hyvät ja huonot puolet yksilöllisesti, omista lähtökohdistaan.

6. Lapset olivat mielestään oppineet Viidakkosatuprojektin aikana seuraavia asioita: Soittamaan jotakin soitinta (9), äänenkäyttöä ja puhumista kovempaa ja selkeästi (6), näyttämään paremmin (5), yhteistyötä ja ryhmätyötä (4), että kaikki osat ovat tärkeitä, vaikka ei olisikaan puheroolia (2), esiintymään (2), lavalla oleminen ja laulaminen ei ole kauheaa. (1), erilaisten soitinten ääniä (1), sitä, että kaikki tavarat pitää olla mukana (1), hauskoja asioita (1), sen, että ketään ei jätetä yksin (1), toisia pitää arvostaa (1), eläytymistä (1), eläinten luonteen ja liikkeiden esittämistä (1), kärsivällisyyttä (1), tuntemaan toisia (1), soittamaan orkesterissa (2), musiikkisadun tekemisen (1), sointuja (1). Oppimiskokemuksissa päällimmäisenä tuntuvat olevan näyttämisen ja musiikin tekemiseen liittyvät taidot. Tämä on hyvä ja odotettu tulos. Yllätyksenä useat lapset olivat kuitenkin huomanneet myös ryhmätyön taidot, kärsivällisyyden ja muut projektityön taidot. Muutamia opitut asiat viittaavat myös näytelmän sisältöön, kuten *ketään ei jätetä yksin*.
7. Enemmän olisi haluttu oppia tai tehdä puhumista, lauluja ja laulamista, yksin laulamista (9), lavalla liikkumista(1), eläytymistä(1), lisää esityksiä (1), soittamaan uutta soitinta tai jotakin toista soitinta, (2), valmistaa pidempi esitys (2). Kysymyksessä 7 oli huomattavasti tyhjiä vastauksia. Se, mitä näistä vastauksista voi päätellä on, että monet olisivat olleet innokkaita pidemmänkin esityksen tekemiseen ja projektin jatkumiseen, soittamaan useampia soittimia ja laulamaan ja esiintymään lisää.

Vastausten perusteella voidaan ajatella lasten kokeneen asiat hyvin eri tavoin. Toisten mielestä laulaminen on ollut mukavinta, toisten mielestä taas tylsintä. Toiset ovat pitäneet vuorosanoja helppoina, toiset vaikeimpina opeteltavina asioina. Yleisenä piirteenä kuitenkin on, että suurin osa kaikista vastauksista liittyvät konkreettiseen tekemiseen, soittamiseen, näyttämiseen, laulamiseen ja esiintymiseen. Vähemmän vastauksista koskee

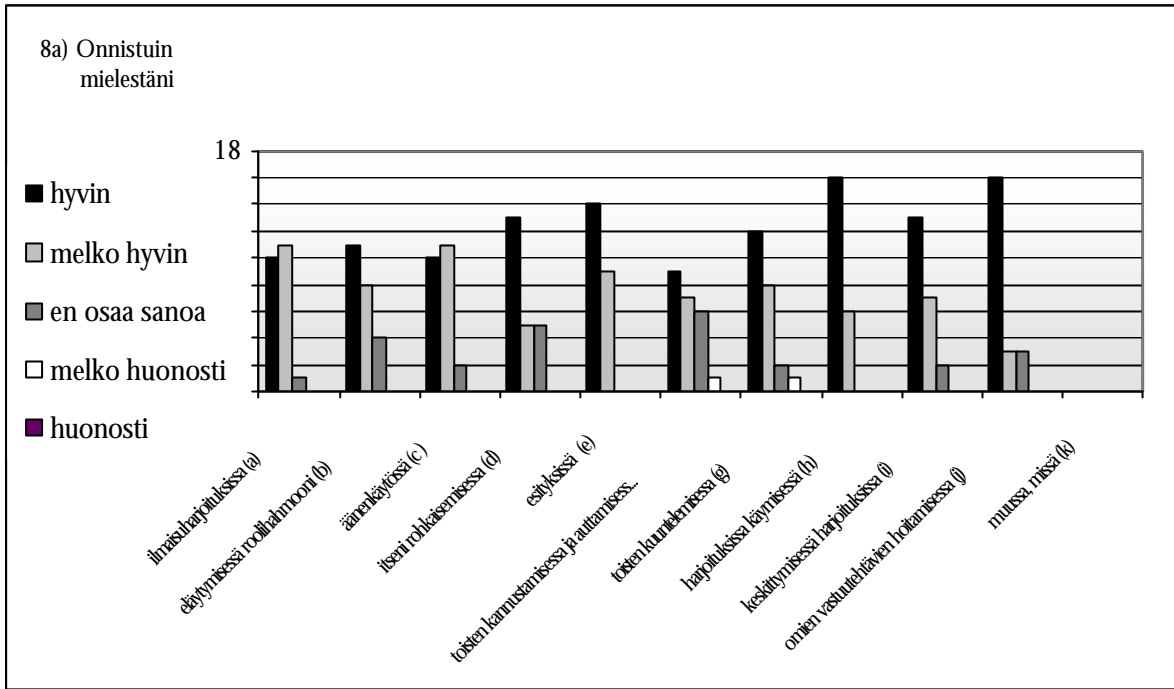
projektioppimisen taitoja kuten ryhmätyöskentelyä tai vastuunottoa, joka johtunee siihen liittyvien taitojen tiedostamattomasta oppimisesta. Täten heillä, ja minulla ohjaajana on erilaiset seikat päällimmäisinä opittuina asioina. Lasten vastaukset eivät ole ristiriidassa omien ajatusteni kanssa. Kaikki mitä kysymyksissä vastataan, pitää varmasti paikkansa.

Kysymyksissä 8a ja 8b halusin selvittää lasten onnistumisien kokemuksia. Kysymykseen 8a vastasi 23 ilmaisukerholaista. Vastauspapereissa oli tyhjiä kohtia neljä. Kysymykseen (k) ei tullut vastauksia. Tulokset näyttivät positiivisilta. Kaikkiaan ilmaisukerholaisten vastausrasteja kysymyksessä 8a oli 226 ja niistä 88% sijoittuvat joko *hyvin*- tai *melko hyvin*-sarakkeisiin. Eniten näitä kahta vastausta yhteensä on esitysten ja harjoituksissa käymisen kohdalla. 55% sijoittuivat sarakkeeseen *hyvin*. Eniten onnistumisia koettiin vastuutehtävien hoitamisessa ja harjoituksissa käymisessä sekä esityksissä ja itsensä rohkaisemisessa. 11% vastauksista sijoittuvat *en osaa sanoa* -sarakkeeseen. Vaikeaa oli arvioida muun muassa toisten kannustamisessa ja auttamisessa, itsensä rohkaisemisessa ja eläytymisessä onnistumista. Kaksi *melko huonosti* -vastaustakin löytyy. Toinen niistä oli toisten kannustamisen ja auttamisen, ja toinen toisten kuuntelemisen kohdalla.

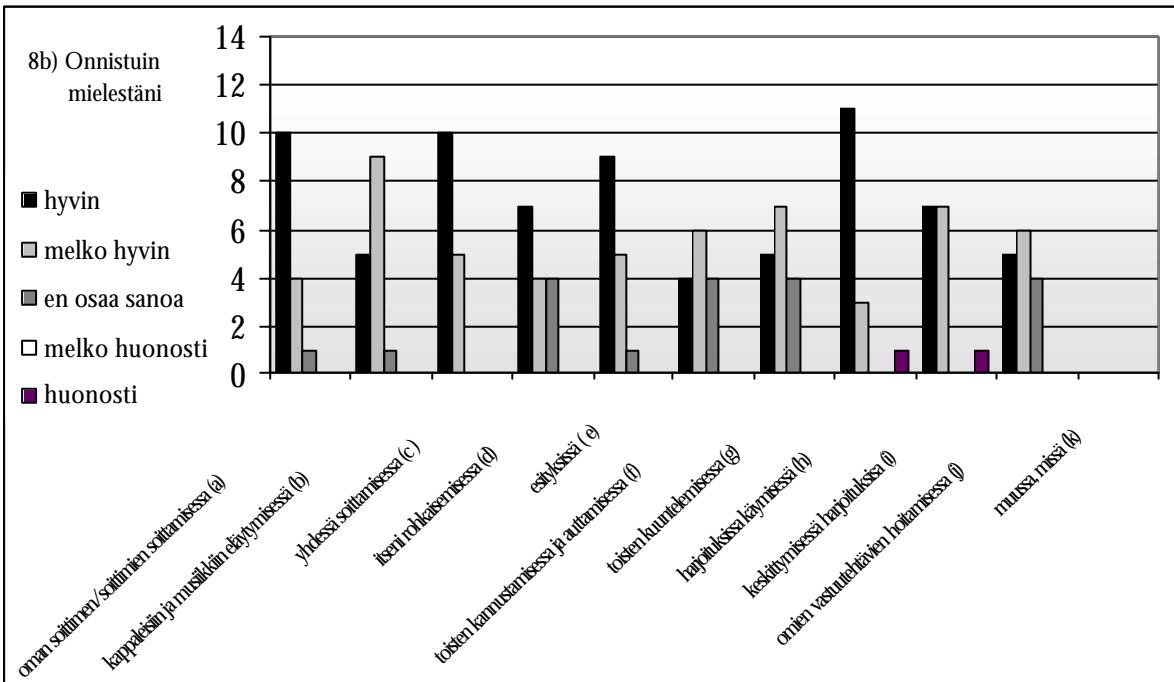
Musiikkikerholaisten osalta vastaajia on yhteensä 15. Vastauksista 49% sijoittuu *hyvin*-sarakkeeseen. Eniten onnistumisia koettiin oman soittimen soittamisessa, yhdessä soittamisessa ja harjoituksissa käymisessä. *Melko hyvin*- ja *hyvin*-vastauksia yhteensä 86%. Eniten näitä kahta vastausta yhteensä oli yhdessä soittamisen kohdalla. 13% on *en osaa sanoa* -vastauksia. Vaikeata oli arvioida itsensä rohkaisemista, toisten kannustusta, auttamista ja kuuntelemista. Joukosta löytyy kaksi *huonosti*-vastaustakin, toinen harjoituksissa käymisen kohdalla, toinen harjoituksissa keskittymisen kohdalla.

Saadakseni palautetta lapsilta myös viidakkosadun sisällöstä ja musiikista, kysyin heidän mielipiteitään kappaleista ja näytelmän sanomasta vielä kyselyn lopussa. Eniten pidetty kappale oli Erilaisuuslaulu, vähiten pidetty oli Ilkeysräppi. Ilkeysräppi tuli kuitenkin toiseksi myös eniten pidettyjen listalla.

Näytelmän sanomaksi oli mielletty hieman eri muodoissa ystävyuden tärkeys, toisten hyväksyminen, erilaisuuden rikkaus ja hyöty, Pikku Hopeaharjan katoaminen, pienten mahdollisuus tehdä suuria asioita ja kaikkien huomioonottaminen. 18 lasta vastasi pitäneensä näytelmän juonesta. Kukaan ei vastannut ettei olisi pitänyt juonesta. Lisäksi ehdotettiin näytelmän pidentämistä, jatko-osaa sekä liikkumisen lisäämistä lavalla.



KUVIO IV. Ilmaisutaidon kerholaisten vastaukset kysymykseen 8a.



KUVIO V. Musiikkikerholaisten vastauksista kysymykseen 8b.

7.3 Tutkimuskyselyt ohjaajille

Ohjaajien kyselyissä oli tarkoitus selvittää, minkälaisia käsityksiä ohjaajilla oli lasten onnistumisesta ja oppimisesta projektin aikana, sekä ohjaajien omia tuntemuksia tekemisestä. Ensimmäisessä osiossa opettajat vastasivat kysymyksiin seuraavasti:

1. Ohjaajat pitivät projektissa yhteistyöstä ”opettajaporukassa” sekä soiton harjoittamisesta ja motivoituneiden oppilaiden ohjaamisesta. Vastauksista voidaan olettaa, että ohjaajat ovat kokeneet ryhmätyöskentelyn motivoivana yksin tekemisen sijaan.
2. Vähiten pidettiin ison ryhmän aikataulujen sovittamisongelmasta, pitkistä iltapäivistä, siitä kun pari oppilasta ei vielä kenraaliharjoituksessakaan muistanut omaa osuuttaan.. Projektin aikana on koettu väsymystä ja jopa turhautuneisuuden tunnetta välillä.
3. Yllättävää oli oppilaiden suuri innostus, vuorosanojen nopea oppiminen ja hyvä tsemppaus esiintymisiin. Vastausten perusteella voitaisiin ajatella että työskentelyn tunnelma on ollut oletettua positiivisempaa ja kannustavaa!
4. Vaikeinta oli yhteissoiton yhteisen rytmin löytäminen, stemmojen oikein soittaminen, laulamaan ja puhumaan rohkaiseminen, äänenkäytön opetteleminen, kiireisten oppilaiden innostaminen ja oppilaiden saaminen ”läsnäoleviksi”. Ohjaajien mainitsemat vaikeat asiat liittyvät lähinnä harjoittelun eri vaiheisiin.
5. Helpointa oli nähdä ja koota kokonaisuus, soittamaan innostaminen, esityksen läpivieminen ja vastuun jakaminen sen aikana. Ohjaajat pitivät helppona siis juuri ilmapiiriä, innostamista sekä yhteistyötä esim. vastuun jakamista.

6. Lapset oppivat ohjaajien mielestä viidakkosadun aikana yhteistyötä, vastuunkantamista soittamista, kuuntelemista, eläytymistä, esiintymistä, toisten kunnioittamista, vuoronsa odotusta ja uusia lauluja. Ohjaajat mainitsevat sekä projektityön että ilmaisun taitoja.
7. Ohjaajat olivat tyytyväisiä(2) tai aika tyytyväisiä (1) omaan osuuteensa projektissa.

Kysymyksissä 8a ja 8b ohjaajat saivat vastata molempien kerholaisten osalta, mikäli tunsivat pystyvänsä vastaamaan. Kolmesta ohjaajasta kaksi vastasi ilmaisukerholaisten ja kaikki kolme musiikkikerholaisten taulukkoon. Tästä syystä mukana oli paljon myös *en osaa sanoa*-vastauksia. Kysymykseen k ei tullut vastauksia. Koska vastaajien lukumäärä on vain kaksi tai kolme, en ole nähnyt järkevänä tehdä ohjaajien vastauksista graafista kuviota.

Kysymykseen 8a vastanneiden ohjaajien vastauksia oli yhteensä 20 ja niistä 80% oli *hyvin-* tai *melko hyvin-*vastauksia. 20% oli *en osaa sanoa*-vastauksia. Ohjaajien mielestä siis ilmaisukerholaiset olivat onnistuneet kysytyissä asioissa. Eniten lasten oli koettu onnistuneen esityksissä ja harjoituksissa käymisessä. Kysymykseen 8b ohjaajat antoivat yhteensä 30 vastausta ja niistä myös 80% oli *hyvin-* tai *melko hyvin-*vastauksia. 20% oli *en osaa sanoa*-vastauksia. Jälleen siis ohjaajat kokivat lasten onnistuneen kysytyissä asioissa. Eniten oli koettu lasten onnistuneen esityksissä sekä oman soittimen soittamisessa. Missään kohtaa ohjaajat eivät arvelleet lasten onnistuneen melko huonosti tai huonosti.

8a) Ilmaisukerholaiset onnistuivat mielestäni

	hyvin	melko hyvin	en osaa sanoa	melko huonosti	huonosti
a) ilmaisuharjoituksissa (esim. eläinten liikkeet, kannustuskuja jne.)	1	1			
b) eläytymisessä roolihahmoon	1		1		
c) äänenkäytössä		1	1		
d) itseni rohkaisemisessa (uskaltamisessa)		1	1		
e) esityksissä	2				

f) toisten kannustamisessa ja auttamisessa		2			
g) toisten kuuntelemisessa		2			
h) harjoituksissa käymisessä	2				
i) keskittymisessä harjoituksissa	1		1		
j) omien vastuutehtävien hoitamisessa (esim. vuorosanojen opettelussa, puvun valmistuksessa jne.)	1	1			
k) muussa, missä?					

TAULUKKO I. Ohjaajien vastaukset kysymykseen 8a.

8b) Musiikkikerholaiset onnistuivat mielestäni

	hyvin	melko hyvin	en osaa sanoa	melko huonosti	huonosti
a) oman soittimen/soittimien soittamisessa	2	1			
a) kappaleisiin ja musiikkiin eläytymisessä		3			
b) yhdessä soittamisessa		3			
c) itseni rohkaisemisessa (uskaltamisessa)	1	1	1		
d) esityksissä	3				
e) toisten kannustamisessa ja auttamisessa		3			
f) toisten kuuntelemisessa		2	1		
g) harjoituksissa käymisessä	1	1	1		
h) keskittymisessä harjoituksissa	1		2		
i) omien vastuutehtävien hoitamisessa	1	1	1		
j) muussa, missä?					

TAULUKKO II. Ohjaajien vastaukset kysymykseen 8b.

Kysyin myös ohjaajilta heidän eniten ja vähiten pitämästään kappaleesta sekä näytelmän juonesta ja sanomasta ja mahdollisista lisäyksistä. Vastaukset eivät kuitenkaan tuoneet oleellista lisätietoa tutkimusongelman suhteen.

7.4 Tutkimusmetodien arviointia

Toimintatutkimuksen idea toteutui tutkimuksessa hyvin. Tutkiminen tuntui mielekkäältä ja kulki Kemmisin mallin (1986, 186; Heikkinen 2001, 176) mukaisesti. Reflektointivaihe oli tärkein ja työläin. Jokaisen harjoittelukerran jälkeen toiminnan arviointi ja uuden suunnittelu sen pohjalta kuitenkin toimi ja tuloksia saatiin aikaan tavoitteiden suuntaisesti. Toki välillä tuloksia saatiin odottaakin. Hetkittäin ohjaaminen tuntui jämhätäneen, kun samoja asioita harjoiteltiin useaan kertaan, eikä oikeaa ratkaisua tuntunut löytyvän. Reflektointi ja toiminnan suunnittelu ja kehittäminen jäi pitkälti vain omien ajatusteni varaan. Sitä olisikin voinut organisoida paremmin siten että toisetkin ohjaajat kuten myös oppilaat itse olisivat vielä enemmän voineet osallistua toiminnan arviointiin.

Kyselyn teettäminen tiedonhankintamenetelmänä osoittautui hyväksi valinnaksi. Ohjaajien kohdalla kirjallinen kommentointi oli varmasti kaikista sopivin. Kysymykset ohjaajille olisi ehkä voinut asetella vielä laajempaan kommentointiin kannustaviksi. Kuitenkin ne antoivat yleiskuvan siitä, miten he näkivät lasten toiminnan. Lapsille kyselyn teettämiseen liittyi monenlaisia ongelmia. Joukosta löytyi sellaisia, joilla ajatusten pukeminen kirjalliseen muotoon oli erityisen hankalaa. Projektiryhmässä oli mukana 14 oppilasta, jotka tarvitsevat muussa koulutyössään erityistä tukea.

Kysymysten asettelu tuntui kuitenkin onnistuneen jokseenkin hyvin, sillä yleisesti tyhjiä paikkoja ei ollut monta. Vaikka haastattelun tekeminen kirjallisen kyselyn sijaan olisi poistanut tämän ongelman, oli kirjoittamisesta kuitenkin hyötyäkin. Lapset saivat rauhassa ajatella vastauksia ja monet keskittyivätkin tosissaan vastaamiseen. Aikaa oli tarpeeksi. Lasten kyselyssä taulukon kohta *muussa, missä* osoittautui liian hankalaksi. Monet olivat vastanneet siihen rastilla, kirjoittamatta kuitenkaan mitään asiaa lokeroon.

Omiin havaintoihini perustuvat päätelmät pyrin tekemään realistisesti ja kriittisesti. Päiväkirjan sekä projektiraportin avulla havainnot kirjautuivat muistiin ja niitä oli helppo projektin jälkeen ryhtyä jäsentelemään. Omat havainnot ovat kuitenkin subjektisia näkemyksiä lasten oppimisesta. Voin kuitenkin todeta ohjaajien ja lasten ajatukset olleen hyvin samansuuntaisia omieni kanssa. Täten ne vahvistivat omien näkemyksieni todenmukaisuutta.

Tutkimukseni jo käynnistyttyä luin Timo Sinivuoren kehittämän mallin teatteri-ilmaisun oppimistavoitteista ja niiden arvioinnista (Sinivuori 2002, 64-82, 254). Mallissa oppiminen on jaettu kolmeen eri kategoriaan, taitotietoon omasta työskentelystä, käsite- ja mielikuvatietoon ja elämys- ja vuorovaikutustietoon. Tällaista mallia voisikin käyttää apuna vastaavanlaisissa projekteissa tulevaisuudessa. Lisäksi tutkimuksen aikana nousi esiin kaksi kysymystä, joita tulevaisuudessa voisi tutkia lähemmin: Miksi projektiin hakeutui niin monia opinnoissaan erityistä tukea tarvitsevia oppilaita? Toisaalta kiinnostavaa on, miksi ilmaisutaidon kerhoon osallistujat olivat kaikki tyttöjä.

7.5 Yhteistyötä ja onnistumisia

Kun on kysymys oppimisen tutkimisesta, tuloksia on vaikeaa mitata. Taitojen oppimista on erityisen hankalaa tutkia. Silloin oppimisen laatu on enemmän kehittymistä jossakin asiassa, kuin sen täydellistä hallitsemista. Tutkimusmetodieni avulla sain kuitenkin paljon suuntaa antavaa tietoa, jonka perusteella voidaan vetää johtopäätöksiä lasten kokemuksista ja oppimisesta Viidakkosatuprojektissa. Lasten ja ohjaajien kyselyt sekä raportin ja päiväkirjan pohjalta tehtyjen omien havaintojeni perusteella voidaan muodostaa hyvin positiivinen kokonais käsitys projektin tavoitteiden saavuttamisesta ja projektin onnistumisesta. Myöskään omat havaintoni sekä oppilaiden ja ohjaajien vastaukset eivät ole ristiriidassa keskenään. Sekä lapset ja ohjaajat kokivat ryhmän onnistuneen projektiin liittyvissä asioissa hyvin. Työskentelyilmapiiri oli yhteistyöhön, itseilmaisuuksiin ja luovuuteen kannustava. Työnteko tuntui yleisesti mukavalta. Toisaalta musiikkinäytelmäprojekti ei ole ollut ryhmälle vain helppoa ja mukavaa. Kiire ja aikataulun tiukkuus sekä harjoitusten ajankohdat tekivät projektista haastavan ja työlääkin tehtävän niin lapsille kuin ohjaajille.

Projektin tavoitteet, jotka mainitaan tavoitekaavion ylimmässä lokerossa (s.60) toteutuivat hyvin. Ryhmä valmisti musiikkinäytelmän, jossa lapset pääsivät kokeilemaan ja kehittämään näyttelemisen, soittamisen ja skenografian tekemistä. Erityisesti lasten vastauksissa korostuu soittamisen, laulamisen ja näyttelemisen oppiminen ja siinä kehittyminen. He saivat onnistumisen kokemuksia ja sitä kautta elämyksiä taiteen tekemisestä ja esittämisestä. Se, että lasten vastauksista muun muassa pidettyjen ja ei

pidettyjen asioiden kohdalla löytyy juoneen, lauluihin ja lavasteisiin liittyviä vastauksia, ja että lapset osasivat arvioida eniten pitämänsä tai vähiten pitämänsä kappaleen, kertoo siitä, että projektin lomassa on koettu myös esteettisiä kokemuksia.

Ilmaisun taitojen kehittymistä on vaikeaa tarkastella sillä taitojen kehittyminen ei näy konkreettisesti hetkessä. Omien havaintojeni, oppilaiden ja ohjaajien vastausten perusteella voidaan kuitenkin todeta kehitystä tapahtuneen. Oppiminen on ollut luonteeltaan hyvin yksilöllistä ja erilaista eri lasten kohdalla. Ilmaisukerhon kohdalla itseilmaisun kehittymistä on tapahtunut erityisesti rohkaistumisen ja äänenkäytön alueella. Mielikuvitusta rohkaistiin muun muassa kohtausten, lavasteiden ja pukujen valmistamisessa sekä äänimaisemassa. Muiden taitojen kuten eleiden ja ilmeiden ja liikkeiden käytön sekä tulkinnan ja eläytymisen, näyttelijöiden vuorovaikutuksen taitojen opetteleminen jäi vähemmälle. Vain pidemmälle ehtineet ja vanhemmat lapset kehittyivät näissä taidoissa. Tekniikkaharjoituksia lisäämällä oltaisiin voitu päästä itseilmaisun taitojen kehittämisessä pidemmälle. Musiikkikerhossa tulkintaa harjoiteltiin enemmän. Kerholaisissa korostuivat yhdessä soittamisentaitojen opettelu. Eläytymistä näkyi erityisesti esityksissä. Tavoitekartasta puuttuu esiintymisen opettelun tavoite, jota myöskin opittiin projektin aikana sekä omien havaintojeni että lasten ja ohjaajien vastausten perusteella.

Projektille asetetut itseilmaisun kehittämiseen ja taiteen tekemiseen liittyvät tavoitteet keräsin alun perin ilmaisukasvatuksen ja draamakasvatuksen eri ajatusmallien pohjalta. Näin ollen voidaankin todeta, että teorioissa esitetyt ilmaisukasvatukselle ja draamakasvatukselle asetetut tavoitteet ovat käytännössä osoittautuneet oikean suuntaisiksi. Taitoja, joita alan henkilöt kirjoittavat ilmaisun ja draaman opettavan on opittu myös tässä projektissa. Jos verrataan ilmaisutaidon kerhon toimintaa draamakasvatuksen kahteen eri suuntaukseen, taidekasvatukselliseen draamaan ja draamaan opetusmenetelmänä, voidaan ajatella kerholaisten oppineen molempien suuntausten korostamia asioita. Erityisesti lapset itse toivat vastauksissaan selkeästi esiin teatterin tekemisen ja näyttelemisen taitojen oppimisen projektin aikana. Toisaalta taas tuloksissa näkyy myös persoonallisuuden kehittämiseen liittyvien asioiden oppiminen kuten sosiaaliset taidot, kuunteleminen ja yhteistyö, jotka ovat myös projektityöhön liittyviä taitoja. Draamakasvatuksen suuntaukset eivät olekaan mielestäni ristiriidassa

keskenään ja niinpä tässäkin projektissa on lähestytty draamaa sekä taiteen tekemisenä että välineenä muidenkin elämässä hyödyllisten taitojen oppimiseen.

Omissa havainnoissani ja toisten ohjaajien vastauksissa korostuu projektityöskentelyn taitojen oppiminen. Projektityön taitojen oppimista tukee se, että projekti oli suhteellisen pitkä lapsille. Lisäksi vastauksista kuvastuu kiireen ja aikataulun tuomat väsymisen kokemukset, jotka ovat vaatineet lapsia opettelemaan projektityön taitoja, kuten pitkäjännitteisyyttä, vastuunottoa, luottamista toisiin ja sitoutumista. Lisäksi omien havaintojeni ja vastausten perustella on opittu myös ryhmätyötä yleisesti, vuorovaikutusta, kuuntelemista ja kunnioittamista sekä kannustamista. Projektille asetetuissa tavoitteissa mainitaan myös arviointi ja reflektointi. Nämä seikat jäivät projektin aikana lapsien osalta hyvin vähälle. Reflektointia ja oman työskentelyn arviointia kuitenkin tapahtui tutkimuskyselyn yhteydessä, jossa lapset joutuivat arvioimaan omaa onnistumistaan ja koko projektia eri näkökulmista.

Lähes kaiken oppimisen projektin aikana voisin sanoa olleen kokemuksellista oppimista. Jokaisessa harjoituksessa on syntynyt kokemuksia, joita lapset ovat mielessään pohtineet ja sitä kautta jälleen muuttaneet omaa toimintaansa. Projektia voitaisiin ajatella myös yhtenä suurena kokemuksena, jota osallistujat pohtivat jälkeenpäin ja muodostavat käsityksen omasta osuudestaan, esimerkiksi onnistuneesta esiintymisestä. Tämän kokemuksen he ottavat mukaansa myös seuraavaan esiintymistilanteeseen ja toimivat kokemuksensa mukaisesti.

Projektiryhmä saavutti monelta osin yhteistoiminnallisen ryhmän ominaisuudet sekä lapset toimivat yhteistoiminnallisen oppijan tavoin. Tästä syystä ryhmässä syntyi avoin ja mukava työskentelyilmapiiri ja oppiminen ja luovuus oli mahdollista. Koppisen ja Pollarin(1993, 8, 30) yhteistoiminnallisen ryhmän ominaisuudet voidaan siis todeta käytännössä toimiviksi. Myös asiantuntijuutta pyrittiin jakamaan projektin aikana. Eri ohjaajien kesken työt jakautuivatkin helposti. Ideana siis myös jaettu asiantuntijuus soveltui käytäntöön. Jokainen mukanaolija toi omaa näkökulmaansa musiikkinäytelmään. Toisaalta kiireinen aikataulu rajoitti mahdollisuuksia jakaa ja kehitellä ideoita yhdessä. Ideana kuitenkin jaettu asiantuntijuus soveltui käytäntöön.

8 TAITOJA ELÄMÄÄ VARTEN

Brian Way (1976) saattoi olla oikeassa todetessaan, ettei maailmasta löydy sellaista lasta, joka ei kykenisi luovaan toimintaan. Ainakin Viidakkosatuprojektista jäi vahvasti mieleen lasten aito innostus ja halu ilmaista, esiintyä ja käyttää mielikuvitustaan. Näitä lasten ominaisuuksia voisi tulevissa projekteissa käyttää enemmänkin. Esimerkiksi tekstin kirjoittamienn onnistuisi pidemmällä aikavälillä lasten ajatuksista ja ideoista. Myös lavasteiden suunnittelu ja miksei myös ohjaus voisi lähteä kokonaan lapsista. Viidakkosadun tekemisessä aika antoi rajat tekemiselle.

Viidakkosadun valmistamiseen liittyi runsaasti erilaisia tavoitteita. Suurin osa niistä oli sellaisia, joiden mittaaminen ja kontrolloiminen oli välillä hyvin vaikeaa. Kuitenkin tutkimusaineisto antaa vahvat perusteet sille, että tärkeimmät tavoitteet projektissa saavutettiin. Lapset todella oppivat ilmaisukasvatuksen avulla paljon erilaisia taitoja ja kokivat onnistumisen elämyksiä. Lopullinen tavoite ei kuitenkaan projektissa ollut vain irrallisten ilmaisun, musiikkiteatterin tekemisen ja projektityön taitojen oppiminen, vaan ne löytyvät tavoitekaavion (s 57) alimmasta lokerosta. Perimmäinen tarkoitus on hyötyä projektissa opituista taidoista ja saaduista kokemuksista myöhemmin elämän eri tilanteissa: Ilmaisun taidot auttavat muun muassa vuorovaikutustilanteissa, omien tunteiden tunnistamisessa, itsetuntemuksessa ja toisten kunnioittamisessa ja ymmärtämisessä.

Projektityön taidot auttavat esimerkiksi hallitsemaan laajempia kokonaisuuksia ja tekemään yhteistyötä muiden kanssa, sekä kantamaan vastuuta. Onnistumisen elämykset kasvattavat itseluottamusta ja rohkeutta eri elämäntilanteisiin. Tässä projektissa onnistumisen kokemuksia syntyi runsaasti, ja uskon niiden rohkaisevan lapsia elämässä eteenpäin.

Koska tärkeimmät tavoitteet toteutuivat, voidaan todeta myös ohjaamisen ja opettamisen olleen asianmukaista. Reflektoinnin ansiosta pystyin ohjaajana kehittämään ja muuttamaan toimintaa tavoitteiden mukaiseksi. Toimintatutkimus osoittautui tahokkaaksi tavaksi kehittää omaa ammattitaitoa. Opin projektin aikana itse vähintään yhtä paljon kuin lapsetkin. Kehityin niin tutkijana, kuin draaman ja musiikin ohjaajana, projektin vetäjänä, kirjoittajana ja säveltäjänäkin. Käsitys omista työskentelytapojeni vahvuuksista ja heikkouksista selkeytyi ja taidot laajenivat. Kokemuksieni perusteella en pitäisi siis toimintatutkimusta ainoastaan tutkimusmetodinä vaan pikemminkin tapana tehdä työtä, jokaisena tuntina, päivänä tai viikkona. Sen avulla opettajalla on mahdollisuus kehittää työskentelyään paikalleen jäämisen sijaan.

Viidakkosatuprojekti osoittaa selkeästi vastaavanlaisten hankkeiden soveltuvan hyvin koulukäyttöön ja tuo esiin ilmaisukasvatuksen tärkeyden koulujen toiminnassa. Ilmaisupainotteinen ja yhteistoiminnallisuutta korostava toiminta kehittää lapsia monipuolisesti ja mahdollistaa taiteen tekemisen kautta sellaisten elämysten saamisen, joita ei millään muulla tavoin voi saavuttaa. Se antaa vaihtoehtoja lapsille, jotka yhä useammin nykypäivänä jäävät paitsi yhteistoiminnallisista ja sosiaalisista harrastuksista, sekä joutuvat kohtaamaan tehokkuuden ja tuloksellisuuden tuomat paineet. Ilmaisukasvatuksen avulla lapset kartuttavat henkistä pääomaa, josta saa korvaamattomia voimavaroja elämän varrelle, sekä tärkeimpänä kaikista, iloa ja nautintoa.

OSA II
MUSIIKKINÄYTELMÄ
VIIDAKKOSATU

(Poistettu tekijänoikeudellisista syistä)

LÄHTEET

- Aaltonen, J. 1993. Käsikirjoittajan työkalupakki. Valtionhallinnon kehittämiskeskus. Helsinki: Painatuskeskus.
- Bolton, G. 1984. Luova toiminta kasvatuksessa. Helsinki: TAMMI.
- Bolton, G. 1992. New perspectives on classroom drama. Great Britain: Simon & Schuster Education.
- Boud, D., Keogh, R. & Walker, D. 1985. What is reflection in learning. Artikkeliteoksessa D. Boud, R. Keogh & D. Walker (ed.) Reflection: Turning Experience into learning. London. Kogan. S. 7-40.
- Carr, W. & Kemmis, S. 1986. Becoming critical. Education, knowledge and action research. Deakin University: Geelong, Victoria, Australia.
- Esslin, M. 1980. Draaman perusteet. Jyväskylä: Gummerus.
- Fredman, R. & Reade, I. 1996. Essential guide to making theatre. Musselburgh: Scot print Ltd.
- Grönfors, M. 1982. Kvalitatiiviset kenttätutkimusmenetelmät. Helsinki: WSOY.
- Grönholm, I. 1994. Ilmaisun monet kielet. Artikkeliteoksessa Grönholm, I. (toim.) 1994. Ilmaisun monet kielet. Opetushallitus. Helsinki: Painatuskeskus.
- Hakala, P.-T. 1982. Ilmaisutaito. Porvoo: WSOY.
- Hakkarainen, K., Lonka, K. & Lipponen, L. 1999. Tutkiva oppiminen. Porvoo. WSOY.
- Heikkinen, H. 2001. Toimintatutkimus- toiminnan ja ajattelun taitoa. Artikkeliteoksessa Aaltoila, J. – Valli, R. (toim.) 2001. Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. PS-kustannus. Jyväskylä: Gummerus.
- Heinig, R. B. 1988. Creative drama for the classroom teachers. New Jersey: Prentice-Hall Inc.
- Helminen, J. 1989. Näyttämölle! Ilmaisutaidon harjoituskirja. WSOY.
- Hornbrook, D. 1991. Education in drama. Casting the dramatic curriculum. London: The Falmer Press.
- Hämäläinen, K. 2002. Suullinen tiedonanto Jyväskylässä 1.8.2002.
- Jarasto, P. & Sinervo 1998. Kouluikäisen lapsen maailma. Jyväskylä: Gummerus.
- Jääskä, P. 1999. Ilmaisukasvatus osana taiteen perusopetusta vai teatteri-ilmaisua? Artikkeliteoksessa Lehtonen - Lintunen (toim.) 1999. Draama. Elämys. Kokemus. Kirjoituksia ilmaisukasvatuksen alalta II. Jyväskylän yliopiston täydennyskoulutuskeskus ja opettajankoulutuslaitos. Jyväskylä: ER-paino.
- Kanerva, P. & Viranko, V. 1997. Aplodeja etsijöille. Näkökulmia draamaan sekä taidekasvatuksena että opetusmenetelmänä. Laatusana Oy. Äidinkielen opettajain liitto. Painorauma.
- Koppinen, M.-L. & Pollari, J. 1993. Yhteistoiminnallinen oppiminen. Juva. WSOY.
- Kolb, D. A. 1984. Experimental learning. Experience as The source of Learning and development. New Jersey: P T R prentice hall.
- Kuivasmäki, M. 1999. Maratontanssit. Musiikkidraamaproduktion kokonaisvaltainen, taiteellinen ja toiminnallinen oppimisprosessi. Opinnäytetyö. Oulun yliopisto.
- Kuuluvainen J. 1996. Draaman teoriaa 1990-luvun alun englannissa. Artikkeliteoksessa Lehtonen – Tantt-Knapp (toim.) 1996: Draama. Nyt. Kirjoituksia ilmaisukasvatuksen alalta. Jyväskylän yliopiston täydennyskoulutuskeskus ja opettajankoulutuslaitos. Jyväskylä: ER-paino.
- Klemola, A. & Ollikainen, M. 1997. Mikä Sotku! musiikkikasvatuksen pro gradu-tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Musiikkیتieteen laitos.
- Källi, M. 1998. Maailman ihmeellisimmät kengät. Musikaaliproduktio peruskoulun neljännellä luokalla. Kasvatustieteen pro gradu-tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Chydenius-instituutti.
- Laakso, E. 1994. Ilmaisukasvatuksen lähtökohtia. Artikkeliteoksessa Grönholm, Inari (toim.) 1994. Ilmaisun monet kielet. Opetushallitus. Helsinki: Painatuskeskus.

- Laakso, E. 1994. Draamapedagogiikan käsitteistöä. Liite 1 teoksessa Grönholm, Inari (toim.) 1994: Ilmaisun monet kielet. Opetushallitus. Helsinki: Painatuskeskus.
- Leino, J. 1996. Toimintatutkimus: Käytännön ja tutkimuksen yhdistäjä. Artikkeliteoksessa Sinikka Ojanen (toim.) 1996. Tutkiva Opettaja 2. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Tampere: Tammer-Paino.
- Lehtonen & Tanttu-Knapp 1996. Johdanto teoksessa Lehtonen –Tanttu-Knapp (toim.) 1996: Draama. Nyt. Kirjoituksia ilmaisukasvatuksen alalta. Jyväskylän yliopiston täydennyskoulutuskeskus ja opettajankoulutuslaitos. Jyväskylä: ER-paino.
- Linnell, R. 1991. Theatre arts. Workbook. Hodder & Stoughton. London.
- Lukion opetussuunnitelman perusteet 1994. Opetushallitus. Helsinki: Edita.
- Maunuvaara, K.-P. 1998. Ja lammella asui mörkö. Musikaali draamaprosessina. Opinnäytetyö. Oulun yliopisto.
- Neelands, J. 1984. Making sense of Drama. A guide to classroom practice. Oxford: Heinemann Educational books.
- Neelands, J. 1992. Structuring drama work. A handbook of available forms in theatre and drama. Fifth edition. Edit. Tony Goode. Cambridge University press.
- Nurmesjärvi, T. 1999. Projektityön perusteet. Beatles 2000 –projektin oppilastyöryhmän luentomateriaalipaketti. Musiikkیتieteen laitos.
- O'Neill, C., Lambert, A., Linnell, R. & Warr-Wood, J. 1976. Drama Guidelines. London Drama.
- Owens, A. & Barber, K. 1998. Draama toimii. Helsinki: JB-kustannus.
- Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994. Opetushallitus. Helsinki: Edita.
- Perusopetuslaki 1998.
- Perälä, S. 2002. The Bomb. Toimintatutkimus The Bomb – nuorisomusikaalin musiikin valmistamisesta. Musiikkikasvatuksen pro gradu –tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Musiikkیتieteen laitos.
- Rauste von Wright, M. & von Wright, J. 1994. Oppiminen ja koulutus. Porvoo-Helsinki-Juva: WSOY.
- Rödström, M. 1992. Lapsen kehitys 7-12 vuotta. Keuruu: Otava.
- Saarinen, P., Ruoppila, I. & Korhonen, M. 1989. Kasvatuspsykologian kysymyksiä. Helsingin yliopisto. Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus.
- Salmivaara, I. 1996. Artikkeliteoksessa Lehtonen & Tanttu-Knapp (toim.) 1996. Draama. Nyt. Kirjoituksia ilmaisukasvatuksen alalta. Jyväskylän yliopiston täydennyskoulutuskeskus ja opettajankoulutuslaitos. Jyväskylä: ER-paino.
- Sinivuori, T. 2002. Teatteriharrastuksen merkitys. Teatteriharrastusmotiivit ja taiteellinen oppiminen teatteriesityksen valmistusprosessissa. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteen laitos. Tampereen yliopistopaino.
- Sinivuori, T. & Sinivuori, P. 2000. Esiripusta aplodeihin. Opas harrastajateatteriohjaajille ja ilmaisukasvattajille. Jyväskylä: Gummerus. Atena.
- Sklar, D. J. 1991. Playmaking. Children writing and performing their own plays. New York: Philmark Lithographies.
- Suojanen, U. 1992. Toimintatutkimus koulutuksen ja ammatillisen kehittymisen välineenä. Loimaan kirjapaino.
- Swarts, L. 1988. Dramathetics. A Practical guide for teaching drama. Ontario: Pembroke Publishers limited.
- Way, B. 1976. Luova toiminta ja persoonallisuuden kehittäminen. Helsinki: TAMMI
- Winston, J. & Tandy, M. 1998. Beginning drama 4-11. London: David Fulton publishers Ltd.
- Woolland, B. 1993. The teaching of drama in the primary school. New York: Longman Publishing.

LIITE 1. Musiikinäytelmä Viidakkosadun projektisuunnitelma**PROJEKTISUUNNITELMA**

Kuukausi	Vko	Ilmaisukerho (ma)	Musiikkikerho (ti)	Muuta
ELOKU	34	Kerhoon ilmoittautuminen		Tapaaminen opettajien kanssa, suunnittelua
	35	Kokoontuminen, tutustumisharjoituksia, ryhmän laulattamista	Soittajien taitojen ja instrumenttien kartoitus	Suunnittelua, materiaalin viimeistelyä, sovitukset valmiiksi
SYYSKUU	36	Tutustumista, Tekstiin ja rooleihin tutustuminen	Ensimmäisiin kappaleisiin tutustuminen	
	37	Roolien syventäminen, roolijako	Harjoittelua	Solistien harjoittamista erikseen
	38	Tekniikkaharjoituksia Tekstiharjoituksia, Kohtausharjoituksia	Harjoittelua	Lavastuksesta ja puvustuksesta sopiminen
	39	Tekniikkaharjoituksia Tekstiharjoituksia, Kohtausharjoituksia	Seuraaviin kappaleisiin tutustuminen	
LOKAKUU	40	Tekniikka - ja Kohtausharjoituksia	Harjoittelua	
	41	Tekniikka - ja Kohtausharjoituksia	Harjoittelua	
	42	Tekniikka - ja Kohtausharjoituksia	Harjoittelua	
	43	SYYSLOMAVIIKKO		
	44	Tekniikka - ja Kohtausharjoituksia	Yhteisharjoittelua solistien ja näyttelijöiden kanssa	Esityksen mainostamisen suunnittelu
MARRASKUU	45	Tekniikka - ja Kohtausharjoituksia	Yhteisharjoittelua solistien ja näyttelijöiden kanssa	Lavastus ja puvustus valmiina
	46	Kohtausharjoituksia	Viimeistelyä	Käsiohjelma, tekniikka, lavastus ja puvustus
	47	Läpimeno- harjoituksia(ma, ti?)		
	48	KENRAALIHARJOITUKSET (ma, ti?) JA ESITYKSET (ke?)		
JOULUKUU	49	Esityksen purkua, haastattelut ja kyselyt, palautteen anto		

LIITE 2. Tutkimuskysely lapsille

LIITE 3. Tutkimuskysely ohjaajille

LIITE 4. Lehtiartikkeli projektista (Riihimäen sanomat 29.11.02)