

Keijo Säikkä

SATEENVARJOJA JA SAIPPUAKUPLIA

Draama ja näyttämöllisyys musiikillisen ilmaisun tukena
musiikin perusopetuksessa

Tekijä Otsikko Sivumäärä Aika	Keijo Säikkä Sateenvarjoja ja saippuakuplia – draama ja näyttämöllisyys musiikillisen ilmaisun tukena musiikin perusopetuksessa 72 sivua + 3 liitettä 27.5.2011
Tutkinto	Musiikkipedagogi YAMK
Koulutusohjelma	Musiikin koulutusohjelma
Suuntautumisvaihtoehto	YAMK
Ohjaaja(t)	Leena Unkari-Virtanen
<p>Tässä opinnäytetyössä kehitän uusia toimintamalleja musiikin ja draaman integrointiin instrumenttiopetuksessa. Lähdin pohtimaan aihetta musiikkipedagogin näkökulmasta: miten yksittäinen musiikkipedagogi, jolla ei ole kokemuksia draamatyöskentelystä, voi yksinkertaisin keinoin käyttää draamaa ja draamallisia elementtejä opetustyössään musiikillisen ilmaisun opettamisen ja kehittämisen tukena. Draamallisilla elementeillä tarkoitan lavastusta, puvustusta, rekvisiittaa ja näyttämötyöskentelyä. Näyttämöllisyydellä tarkoitan dramaturgisesti ehjää konserttikokonaisuutta tai sen osaa, joka muodostuu yhdestä tai useammasta kohtauksesta.</p> <p>Draamassa luodaan draaman maailmoja, oppimisympäristöjä, joissa liikutaan ja toimitaan. Draaman käyttö opetusmenetelmänä perustuu siis kokemukselliseen oppimiseen sosiokonstruktivistisen, sosiokulttuurisen ja taiteellisen oppimisen mallien kautta. Lisäksi pohdin draamassa opitun arviointia esteettisen kahdentumisen viitekehityksessä ja ulotan esteettisen kahdentumisen koskemaan myös musiikillisen ilmaisun arviointia.</p> <p>Työssäni kerron draaman perusteista ja draamakasvatuksen työtavoista. Työn tuloksena esittelen erilaisia työtapoja, jotka yhdistävät draamakasvatusta ja musiikkia. Osa työtavoista on sovelluksia draamakasvatuksen työtavoista ja tekniikoista, osan työtavoista olen luonut itse käytännön kokemusten myötä.</p> <p>Luvussa 5 analysoin tarkemmin kolmea käyttämäni draamaa ja musiikkia yhdistävää työtapaa/prosessia: draamatyöpajoja, näyttämöllistä konserttia ja karuselli-soitinvalmennusta.</p> <p>Esittelen suppeasti myös draaman ja musiikin yhteyttä historiassa kolmen näkökulman kautta: antiikin Kreikan, renessanssin ja nykyajan kautta. Antiikin Kreikassa syntynyt musiikin ja draaman vahva liitto mureni keskiajan aikana, kunnes nousi uuteen kukoistukseen renessanssissa. Nykyään elämme jälleen aikaa, jolloin draama ja musiikki voivat toimia yhdessä tasavertaisina taiteina.</p>	
Avainsanat	draama, näyttämöllisyys, instrumenttiopetus, musiikillinen ilmaisu, sosiokonstruktivismi, esteettinen kahdentuminen

Author Title Number of Pages Date	Keijo Säikkä Umbrellas and Soap Bubbles – Drama and Dramatic Elements as a Support for Musical Expression in Music Education 72 pages + 3 appendices 27 May 2011
Degree	Master of Music
Degree Programme	Classical Music
Specialisation option	Music Education
Instructor(s)	Leena Unkari-Virtanen, D.Mus.
<p>This research project focuses on drama and dramatic elements as a support for musical expression of music education and instrument pedagogy from an instrument teacher's point of view: How to integrate drama and drama education into instrument tuition in simple ways. During the work process, I have created some new approaches. Dramatic elements mean scenery, costumes, props and dramatic work.</p> <p>In my thesis, I introduce the basics of drama, drama education and drama conventions. Learning in drama and drama education is based on socio-constructivism and a socio-cultural concept of learning, which, in short, means learning in a group. The group tries to find meanings and create new ideas by acting in a dramatic world. I evaluate learning through drama as well as the musical outcome within the frame of reference of aesthetic doubling.</p> <p>I explored the possibilities of drama education with three different methods: preparing a dramatized concert, drama workshops and dramatic elements in group teaching of a group of 6-8-year-old students. The process descriptions of the above-mentioned methods are also an important and interesting part of this research project.</p> <p>I also introduce connections between drama and music during various historical periods. Drama was formed in Ancient Greece and during the Renaissance it became well-known again. After that, drama and music have developed and nowadays drama and music can work together as equal forms of arts.</p>	
Keywords	drama, dramatic elements, instrument pedagogy, musical expression, socio-constructivism, aesthetic doubling

SISÄLLYSLUETTELO

1	JOHDANTO	1
	1.1 Työn tausta ja tavoitteet	1
	1.2 Työmenetelmät	4
2	DRAAMA	6
	2.1 Mitä draama on?	6
	2.2 Draamatyöskentelyn perusteet	8
	2.3 Draaman työtavat	11
3	DRAAMAKASVATUS	15
	3.1 Miksi draamaa?	16
	3.2 Draamakasvatuksen perusteet	17
	3.3 Genrejaottelu	21
	3.4 Draamassa oppiminen	23
	3.5 Oppimisen arviointi	27
	3.6 Vuorovaikutus ryhmässä	29
	3.7 Opettajan monet roolit	32
4	DRAAMAKASVATUS MUSIIKIN PERUSOPETUKSESSA	34
	4.1 Improvisointi ja tarinamusisointi	34
	4.2 Perusohjelmiston visualisointi	37
	4.3 Näyttämöllisyys	39
	4.4 Draamatyöpaja	42
5	KÄYTÄNNÖN SOVELLUKSIA	43
	5.1 5.1 SADUN MAAILMASSA – DRAAMATYÖPAJAT	43
	5.1.1 Lähtökohdat ja resurssit	43
	5.1.2 Toteutus	44
	5.1.3 Palaute ja pohdintaa draamatyöpajasta	47
	5.2 SATEENVARJOJA JA SAIPPUAKUPLIA - NÄYTTÄMÖLLINEN KONSERTTI	49
	5.2.1 Lähtökohdat ja resurssit	49
	5.2.2 Toteutus	51

	5
5.2.3 Palaute ja pohdintaa näyttämöllisestä konsertista	52
5.3 HUILUSEIKKAILU – KARUSELLISOITINVALMENNUS	55
6 HISTORIALLINEN NÄKÖKULMA	59
6.1 Antiikin kreikan kulttuuriperintö	59
6.2 Renessanssin kukoistuksessa	63
6.3 Nykypäivänä	65
7 POHDINTA	66
LÄHDELUETTELO	70
LIITTEET	
Liite 1. Draamapajan tuntisuunnitelmaesimerkki	
Liite 2. Konserttiohjelma 2.4.2011	
Liite 3. DVD-tallenne konsertista 2.4.2011	

1 JOHDANTO

Alkusoitto kajahtaa soimaan tyhjällä esiintymislavalla. Samassa lavalle astelee kymmenen huilistia avoin sateenvarjo toisessa ja huilu toisessa kädessään. Yksi huilisteista laskee sateenvarjon maahan ja alkaa soittaa. Vähitellen muitakin yhtyy soittoon ja sateenvarjojen yllä leijallee saippuakuplia...



kuva 1. Saippuakuplia. (Etsaus ja akvatinta)

1.1 Työn tausta ja tavoitteet

Opinnäytetyö sai innoituksensa ja nimensä vuonna 2009 Kuopiossa järjestetystä Nuori Soittaa! – tapahtumasta ja siihen valmistautumisesta. Huiluoppilaistani kootun ryhmän ohjelmistossa oli muun muassa Burt Bacharachin kappale Raindrops Keep Falling on My Head. Mietin, miten esitystä voisi elävöittää ja ratkaisun tarjosivat sateenvarjot ja saippuakuplat. Huilistit tulivat lavalle avoin sateenvarjo päänsä päällä ja toisessa kädessään huilu. Muutamat oppilaista puhalsivat saippuakuplia, jotka leijailivat sateenvarjojen päällä. Esityksen alussa soitti vain trio, mutta myöhemmin myös muut soittajat liittyivät mukaan laskien sateenvarjonsa maahan ennalta suunnitellussa musiikin kohdassa. Esityksestä tuli elävä, mutta suurempi yllätys minulle itselleni oli se,

että kaikki soittivat huomattavasti paremmin silloin, kun mukana oli sateenvarjoja ja saippuakuplia. Esiintymisjännityksen näkyvät merkit hävisivät tyystin, sillä oppilaiden tulikin keskittyä muistamaan monia asioita, kuten milloin sateenvarjo lasketaan maahan. Voisi sanoa, että huolella harjoiteltu musiikki toimi itsessään erittäin hyvin, mutta draamallisten elementtien läsnäolo lisäsi oppilaiden ymmärtämystä musiikista tarjoten siten sekä esittäjille että yleisölle mieleenpainuvan elämyksen.

Draamassa luodaan draaman maailmoja, uusia fiktiivisiä todellisuuksia, jotka voivat toimia oppimisympäristöinä. Opinnäytetyössäni tutkin, miten draamaa ja draamallisia elementtejä voidaan ottaa osaksi musiikkioppilaitoksen perusopetusta instrumenttiopettajan omista lähtökohdista käsin. Draamallisilla elementeillä tarkoitan tässä yhteydessä lavastusta, puvustusta, rekvisiittaa sekä näyttämötyöskentelyä. Aihetta lähestytään draamakasvatuksen keinoin sosiokonstruktivistisen ja sosiokulttuurisen oppimismallin sekä taiteellisen oppimisprosessin viitekehyksissä.

Musiikki on tarkoitettu jaettavaksi. Kuitenkin oppilaskonsertit musiikkioppilaitoksissa koetaan usein tylsiksi. Tähän haasteeseen on vastattava miettimällä uusia keinoja yleisökadon tyrehdyttämiseksi. Eräänä keinona tähän vastaa näyttämöllisyys ja draamalliset elementit, pienet asiat, joiden avulla esitykseen luodaan visuaalisuutta. Tämä voi syventää sekä esiintyjän että yleisön tunnekokemusta. On hyvä muistaa, että perinteiset oppilaskonsertit ovat silti se pohja, jolle rakentuu oppilaan esiintymiskokemus ja esiintymistaidon oppiminen. Jo kulttuuriperinnön nimissä perinteisten konserttien jatkumon täytyy säilyä, mutta välillä konsertti voi tarjota jotain uutta ja musiikin kokemista sekä ymmärtämistä syventävää.

Taiteen perusopetuksen musiikin laajan oppimäärän opetussuunnitelman perusteissa määritellään keskeiseksi tavoitteeksi hyvän, koko elämän mittaisen musiikkisuhteen syntyminen. Lisäksi todetaan, että "tavoitteena on tukea oppilaan henkistä kasvua ja persoonallisuuden lujittumista sekä luovuuden ja sosiaalisten taitojen kehittymistä." (OPHa, 2002.) Klassisen musiikin opetuksessa haasteeksi muodostuu nimenomaan hyvä musiikkisuhde klassiseen musiikkiin, musiikkityyliin, josta harvalla aloittavalla musiikinharrastajalla on kokemusta. Omien kokemusteni pohjalta olen huomannut, miten klassinen musiikki jää etäisemmäksi kuin kevyt musiikki ja sen sisällölliseen rikkauteen on vaikeampi pureutua. Klassinen musiikki on marginaaliasemassa yhteiskunnassa. Ottamatta kantaa ja luomatta vastakkainasettelua "kevyen" ja

”klassisen” musiikin välille, on kuitenkin pohdittava, miten klassisen musiikin laajaa kulttuuriperintöä, tunnesisältöjä ja ilmaisua voidaan opettaa taiteen perusopetuksen musiikin laajan oppimäärän mukaisesti siten, että tradition tuntemuksen ohella oppilaan oma ilmaisu saisi kasvaa ja omasta instrumentista voisi tulla itseilmaisun väline.

Draamakasvatus vastaa näihin edellä mainittuihin kysymyksiin. Draamakasvatus osana musiikinopetusta tarjoaa oppilaalle itselleen väylän syventää omaa ymmärrystään musiikista. ”Perinteisen oppimistapahtuman tragedia on siinä, että oppijalla ei ole lupa itse valita materiaalista opittavaa asiaa: oppija ei tiedä tarpeeksi osataksaan käsitellä oppimismateriaalia ilman välikättä, opettajaa”, Hannu Heikkinen kirjoittaa ja jatkaa: ”Draamakasvatuksessa on pyrkimys oppimistilanteeseen, jossa draaman maailma luo oppimisympäristön ja siellä ”linsejä” suoraan käsiteltävään ilmiöön.” (Heikkinen 2005, 50)

Kun verrataan keskenään musiikin, teatteritaiteen ja visuaalisten taiteiden laajan oppimäärän opetussuunnitelmien perusteita, kaikissa on läsnä vahvana oppilaan henkisen kasvun ja kehityksen ulottuvuus (OPHa; 2002, OPHb; 2002, OPHc; 2002). Luovuuden, taiteellisen kehityksen ja itseymmärryksen kasvu nousevat kulttuuriperinnön ymmärtämisestä ja sen oppilaalle tärkeiden merkitysten tiedostamisesta. Teatteritaide, kuvataide ja musiikki, sisältävät samoja arvoja, kuten Opetushallitus on opetussuunnitelmien perusteissa esittänyt.

Tässä opinnäytetyössä kehitän draaman ja musiikin integroimista musiikin perusopetuksessa. Työn tuloksena syntyi *toiminnallisia malleja* draamallisten elementtien käyttöön musiikin perusopetuksessa. Kehittämistyön käytäntöön soveltamisen myötä olen luonut *uusia työtapoja ja -tekniikoita* tueksi suunnitteluun, kun draamaa halutaan käyttää musiikissa opetusmenetelmänä. Olen kehittänyt draamakasvatuksen ja musiikin opetuksen pohjalta *uusia näkökulmia* myös musiikin arviointikäytänteisiin esteettisen kahdentumisen viitekehityksessä. Draamaopettajan ja instrumenttiopettajan roolia pohtiessa olen yhdistänyt näiden kahden eri taiteenalan *opettajan roolivaatimukset* yhdeksi. Kyseessä on uusi teoria, joka vastaa osaltaan myös opettajuuden tulevaisuuden haasteisiin. Lisäksi olen luonut referoidun esityksen *draaman ja musiikin yhteydestä historiassa*.

Työn tavoitteet ja kehittämistehtävät voidaan siis tiivistää seuraavasti:

- Musiikin ja draaman integroiminen siten, että draaman avulla musiikillinen ilmaisu kehittyisi ja esiintymisjännitys vähenisi.
- Toiminnalliset mallit draaman ja musiikin yhdistämiseen
- Uusia työtapoja ja tekniikoita avuksi suunnitteluun
- Uusia näkökulmia arviointiin
- Opettajan roolin tarkastelu draaman ja musiikin näkökulmasta
- Kulttuuriperinnön ja historiallisen jatkumon ymmärtäminen

1.2 Työmenetelmät

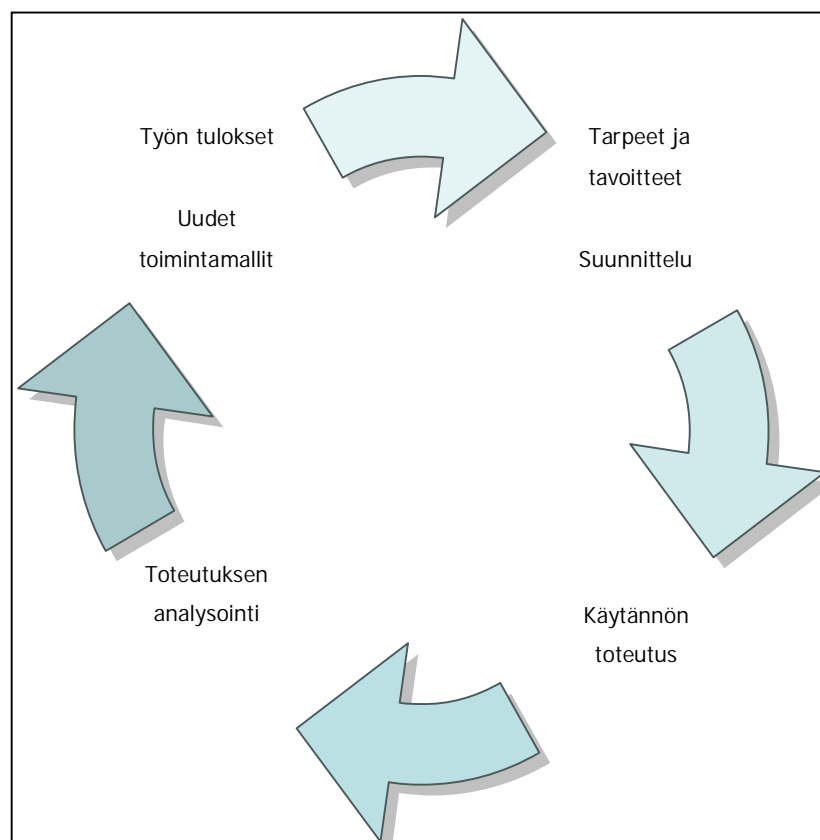
Omien kokemusteni reflektointi draaman, draamallisten elementtien ja näyttämöllisyyden käytöstä musiikin perusopetuksen tukena oli koko opinnäytetyöni peruslähtökohta. Tämän lisäksi reflektoin oppilaiden käsityksiä klassisesta musiikista sekä oppilaskonserttikäytännöistä. Nämä käsitykset vaikuttivat vahvasti tämän opinnäytetyön syntyyn. Lisäksi olen käytännössä huomannut, miten pienet draamalliset elementit, kuten sateenvarjat ja saippuakuplat voivat tuoda syvempää ilmaisu itse musiikkiin ja voivat vähentää esiintymisjännitystä. Tältä osin työni lähtökohtana on siis emansipatorinen tutkimusote. Toisin sanoen omien subjektiivisten käsitysteni taustalla olevien tekijöiden ymmärtäminen ja reflektointi kriittisesti luo uutta tietoa.

Ymmärtääkseni ja tarkistaakseni omia oletuksiani olen tutustunut draamaan ja draamapedagogiikkaan soveltaen tässä työni osassa kvalitatiivista eli laadullista tutkimusta. Laadullinen tutkimus pyrkii asian tai ilmiön kattavaan tutkimukseen. Tässä työni osassa olen tutustunut draamakirjallisuuteen ja draamapedagogiikkaan. Tuon esille draamassa oppimisen ja oppimisen arvioinnin. Opinnäytetyössä oppimista tarkastellaan sosiokulttuurisen ja sosiokonstruktivistisen paradigman kautta. Näitä oppimiskäsityksiä selvennetään tarkemmin luvussa 4. Arviointi opitusta tehdään esteettisen kahdentumisen viitekehyksessä. Esittelen esteettisen kahdentumisen arvioinnin viitekehyksenä draaman lisäksi myös musiikin arvioinnissa uutena arviointiteorianana. Edellä mainittuja oppimiskäsityksiä ja esteettistä kahdentumista käsitellään opinnäytetyön luvussa 3.

Olen kehittänyt toimintamalleja draamakasvatuksen ja musiikin yhdistämiseen. Tässä integraatiossa taustatietoina ovat olleet draamakasvatuksen teoria ja omat kokemukseni draamatyöskentelystä huiluoppilaideni kanssa. Asiantuntija-apua tämän opinnäytetyön tekemiseen on antanut draamapedagogi Pia Serkamo. Improvisointia käsittelevään lukuun olen saanut ideoita ja käytännön tietoa huilunsoiton lehtori Annika Gummerus-Putkiselta. Näyttämöllisyyttä käsittelevään lukuun olen saanut asiantuntijaksi huilunsoiton lehtori Anja Voipio-Mansneruksen, joka on toteuttanut useita näyttämöllisiä huilukonsertteja Metropolia Ammattikorkeakoulussa.

Opinnäytetyöni luvussa 5 kerron käytännön sovelluksista esimerkiksi konsertin toteuttamisesta, draamatyöpajoissa ja karuselli – soitinvalmennuksessa. Käytännön toteutuksen olen tehnyt Vantaan musiikkiopistossa. Tältä osin työmenetelmänä on käytetty toimintatutkimusta.

Toimintatutkimus on prosessi, joka tähtää asioiden kehittämiseen entistä paremmiksi. Keskeinen ajatus toimintatutkimuksessa on syklisyys. Prosessi on siis jatkuva. Koko opinnäytetyöni kulkua toimintatutkimuksena voidaan kuvata PDCA – mallilla. Suunnittelu (plan) johtaa toteutuksen (do) kautta uuden oppimiseen ja teorian tarkastamiseen (check), joka taas johtaa uusiin toimintamalleihin (act).



kuva 2. Työn kulku.

2 DRAAMA

*“Let’s make believe as if...Kuvitellaan että olemme ikään kuin”
(Neelands 1984)*

2.1 Mitä draama on?

Yksinkertaisesti draaman voisi määritellä niin, että se on näyttämöllistä toimintaa, jossa erilaiset henkilöt erilaisine luonteenpiirteineen tähtäävät erityiseen, itselleen merkitykselliseen päämäärään. Draama ei ole sama asia kuin näytelmä. Selkeimmin draaman ja näytelmän ero hahmottuu siinä, että näytelmä on tarkoitettu myös luettavaksi. Draama on kokonaisvaltaista taidetta, jossa yhdistyy visuaalisuus ja auditiivisuus.

Draama kehittyi antiikin Kreikassa klassisella kaudella (n. 480–330 eaa.). Antero Tammisto (1988) tulkitsee draaman syntyneen uskonnollisten rituaalien naamiotansseista ja Dionysos-jumalalle omistetun Dionysia -juhlan kehittymisestä (Tammisto 1988, 95). Antiikin kreikan kulttuuriperintönä meille on säilynyt sellaiset nykypäivänäkin tunnetut draaman muodot, kuten tragedia eli murhenäytelmä ja komedia eli huvinäytelmä. Yhtä tunnettuja nykyään ovat myös parodia ja satiiri. Parodiassa ivataan yleensä tunnettua teosta, esimerkiksi näytelmää, kun taas satiirilla tarkoitetaan yleensä todellisen maailman ilmiöiden ja henkilöiden saattamista naurunalaiseksi.

Antiikin Kreikasta ovat peräisin myös useat kulttuuriimme kiinteästi kuuluvat sanat. Teatterihistorioitsija Glynne Wickham (1992) selittää kahta tärkeää sanaa: Toinen näistä sanoista on ´teatteri´, joka tarkoitti paikkaa, missä toimintaa katsellaan. ´Draama´ taas tarkoitti varsinaista toimintaa, jota yleisö katseli ´teatterissa´. (Wickham 1993, 32.) Joskus nämä kaksi sanaa toimivat kuitenkin synonyymeina. Draamapedagogian tutkija ja kehittäjä Jonothan Neelands (1997) määrittelee draamaa ja teatteria kenttämallina. Draaman kenttä (The field of Drama) käsittää kaiken

draamallisen toiminnan sekä teatterissa että opetuksessa, kasvatuksessa, leikissä ja tutkimisessa. Teatterin kenttä (The field of Theatre) käsittää teatterissa tapahtuvan draaman, siis elävän draaman jota esitetään yleisölle. Draaman kenttä koulussa (The Field of Drama in School) käsittää taas kaiken koulussa ja opetustyössä tehtävän draaman, sekä oppimisprosessit että esitykset. (Neelands 1997, 8-10.) Draama on siis varsin monimuotoinen taidemuoto, jota voidaan käyttää taiteena taiteen vuoksi tai erilaisissa oppimis- ja tutkimisprosesseissa.

Jokaisella draamalla on kuitenkin paljon yhteistä, onpa se sitten esittävää, osallistavaa tai soveltavaa. Draama koostuu osatekijöistä. Kreikkalainen filosofi Aristoteles (384–322 eaa.) määritteli Runousopissaan hyvin tarkasti draaman rakennetta, ja tämä draaman rakenne näkyy yhä edelleen muun muassa useissa elokuvissa. Juoni oli Aristoteleen mukaan draaman sielu, ja juonen tuli sisältää alku, keskikohta ja loppu. Juoni, joka juontaa juurensa kreikan kielen sanasta mythos (myytti), ohjaa toimintaa, ja sen tulee sitoa alku, keskikohta ja loppu toisiinsa yhdistyväksi kokonaisuudeksi. Aristoteles painottaa myös, että juonessa tulee tapahtua muutos, joka sitoo draamaa edelleen ehjemmäksi kokonaisuudeksi.

Perinteisessä draamatyöskentelyssä on valmiina teksti, jota työstetään. Se sisältää jo sinällään juonen. Kun draamakirjallisuutta tutkitaan tarkemmin, huomataan, että draama sisältää juonen lisäksi monia muita tärkeitä elementtejä. Draamakasvattajat Allan Owens ja Keith Barber (1998) nostavat esille seuraavat tärkeät asiat:

Jännite pitää yllä sekä esiintyjien että yleisön mielenkiintoa. Se aktivoi osallistujia, vaikka draaman loppuratkaisu on esittäjien tiedossa. *Vastakohta* tarkoittaa roolin, tilanteen tai muun elementin äkillistä tai asteittaista vaihtumista. Tähän Aristoteleskin viittasi puhuessaan juonessa tapahtuvasta muutoksesta. Joskus draamassa jokin ele, sana tai esine ei olekaan sitä, miltä se näyttää, vaan se sisältää jonkin erityismerkityksen. Tällöin puhutaan *symbolista*. *Metaforalla* taas tarkoitetaan merkitysten havaitsemista ja kytkeytymistä omiin tai toisten kokemuksiin. Symboli on siis draaman maailman sisäinen asia, kun taas metafora yhdistää draaman maailman todellisuuteen. Metafora liittyy käsitteeseen *metaxis*, joka tarkoittaa juuri näiden kahden maailman, draaman ja todellisen maailman, yhdistymistä.

Draama on siis eri osatekijöistä muodostuva kokonaisuus. Se voidaan ymmärtää laajana, kaiken teatteritaiteen ja esittävän taiteen käsittävänä ilmiönä tai suppeammin opetuksellisenä metodina. Ei sovi myöskään unohtaa sitä, mikä on meille tutuin draaman muoto: televisiosta voimme seurata saippuasarjoja tai elokuvia, jotka nekin kuuluvat draaman suuren sateenvarjon suojiin.

2.2 Draamatyöskentelyn perusteet

Eräs tärkeimmistä draamaan liittyvistä elementeistä on selkeä *draamasopimus*. Ohjaaja tekee draamasopimuksen yhdessä ryhmän kanssa. Draamasopimus on yksinkertaisimmillaan sopimus draaman tekemisestä yhdessä. (Owens & Barber 1998, 14.) Voisi sanoa, että draamasopimus sitouttaa ja vapauttaa: ryhmä sitoutuu draaman tekemiseen yhteisesti sovitulla pelisäännöllä, toisaalta sopimus myös vapauttaa osallistujan toimimaan draamassa ja sen maailmassa jonain muuna hahmona, jota hän normaalisti edustaa. Draamasopimus voi parhaimmillaan vapauttaa osallistajat epäonnistumisen tai itsensä nolaamisen pelosta.

Voisi sanoa, että draamasopimuksen myötä syntyvät myös muut draaman tekemiseen olennaiset liittyvät asiat. Owens & Barber (1998) liittävät draamatyöskentelyyn draamasopimuksen lisäksi kahdeksan tärkeää asiaa:

1. Uskominen (*belief*)

Draaman maailmassa toimiminen vaatii sitä, että osallistujat uskovat draaman tapahtumiin, vaikka tapahtumat sijoittuvatkin fiktiiviseen maailmaan. Olennaisesti uskomiseen liittyy myös esteettisen kahdentumisen käsite: ymmärrys siitä, että draaman maailma on todellisuudesta erillinen maailma,

2. Sitoutuminen (*commitment*)

Sitoutuminen syntyy jo draamasopimuksen kautta. Hyvä ohjaaja pystyy draamasopimuksen avulla antamaan ryhmälle omistusoikeuden draamaan, jolloin sitoutumisesta muodostuu omistusoikeuden kautta vahva side.

3. Ryhmähenki (social health)

Ryhmähengen merkitys draamassa on äärimmäisen tärkeä. On mielenkiintoista, että draamakirjallisuudessa englannin kielen termi "social health" on käännetty suomeksi sanalla "ryhmähenki". Jos termin kääntäisi suoraan suomeksi, se olisi sosiaalinen terveys. Tämä avaa eteemme täysin uuden näköalan; millainen ryhmä on sosiaalisesti terve? Käsittelen ryhmähenkeen ja turvalliseen ilmapiiriin liittyviä asioita tarkemmin luvussa 4.5 (Ryhmän vuorovaikutus ja sitä tukevat harjoitteet).

4. Turvallinen ilmapiiri (protection into drama)

Ryhmähenki ja turvallinen ilmapiiri liittyvät läheisesti toisiinsa. Opettajan rooli turvallisen ilmapiirin luojana on tärkeä. Jälleen suora suomennos englannin kielestä avaa uusia merkityksiä. Voidaan puhua draaman suojelemisesta. Kun ryhmä on saanut omistusoikeuden draamaan, draamaa pitää käsitellä ilmapiirissä, joka suojelee draamaa ja siihen osallistuvia.

5. Rooli tai roolihahmo (role)

Draamassa osallistuja ei edusta itseään, vaan eri ihmistä, eri hahmoa erilaisine luonteenpiirteineen ja ominaisuuksineen. Rooliin heittäytyminen edellyttää draamasopimuksen muiden elementtien vahvaa läsnäoloa. Selkeä draamasopimus, uskominen, sitoutuminen ja turvallinen ilmapiiri yhdistettynä vahvaan ryhmähenkeen voivat tehdä rooliin heittäytymisestä helppoa.

6. Tilanne (situation)

Tilanteella tarkoitetaan draamassa etupäässä vastausta kysymykseen "missä olen/missä olemme draaman maailmassa"? (Owens & Barber 1998, 16) Tilanteessa siis yhdistyy tietoisuus paikasta ja ajasta.

7. Fokus tai toiminnan päämäärä (focus)

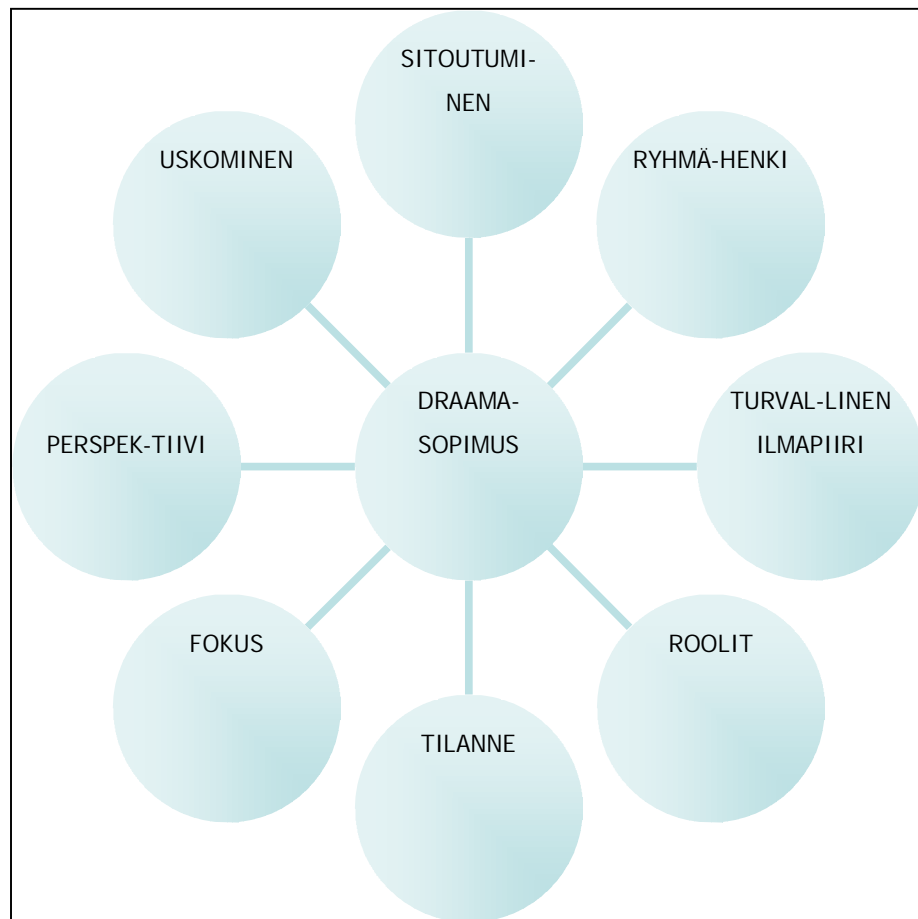
Toiminnan päämäärässä on kyse siitä, mikä juuri sen hetkessä toiminnassa on draamallisesti kiinnostavaa. Toiminnalla on yleensä aina jokin päämäärä. Tämä päämäärä voi olla draaman loppuratkaisuun oleellisesti vaikuttava seikka tai se voi olla esimerkiksi draamallisen alkutilanteen toimintaa. Fokus voi vaihtua useitakin kertoja draamatarinan kulkiessa eteenpäin.

8. Perspektiivi tai näkökulma (perspective)

Perspektiivi antaa kuvan siitä, mistä näkökulmasta draamaa tarkastellaan. Siinä yhdistyvät roolit, tilanne ja fokus.

9. Draaman työtavat tai tekniikat (drama conventions)

Työtapoja käyttämällä syntyy draamallinen tilanne, jonka tarkoituksena on synnyttää merkityksiä. Merkitysten synnyttämiseen käytetään apuna tilaa, toimintaa ja aikaa. Uudet merkitykset ovat draamatyöskentelyn ydin. Voisi sanoa, että teatteri on muotoa, mutta draama on väline hankkia tietoa ja luoda yksilön tiedolle uusia merkityksiä ryhmätoiminnan kautta (Heikkinen 2005 , 27).



kuva 3. Draamasopimus.

Oheisessa kaaviokuvassa on selvitetty visuaalisesti, miten kaikki draaman elementit liittyvät toisiinsa. Kaiken keskellä on draama, jonka elementtien ympärillä toimii suojelevana muurina draamasopimus. Viitaten opinnäytetyöni nimeen voisi sanoa, että draamasopimus on kuin sateenvarjo, jonka alla kaikki draaman osallistujat ovat suojassa. Tässä turvallisessa suojassa saippuakuplakin -kaunis ilmaisullinen helmi- voi säilyä ehjänä.

2.3 Draaman työtavat

Draaman työtavat ja tekniikat ovat vakiintuneita tapoja käsitellä toimintaa sekä suunnata toiminnallisuutta tutkittavaan asiaan. Työtapojen avulla siis syvennetään draaman maailmaa ja sen ilmiöitä. Toisaalta työtavat auttavat jäsentämään fiktion ja fiktion ulkopuolisen todellisuuden välillä liikkumista. Seuraavat työtavat ja tekniikat on poimittu kirjoista *Draama toimii!* (Owens & Barber 1997) ja *Draamakasvatus* –

opetusta, taidetta, tutkimista! (Heikkinen 2005). Olen valinnut mukaan sellaisia työtapoja, joita olen itse hyödyntänyt musiikin ja draaman yhdistämisessä.

Pelit ja leikit ovat tärkeä osa draamaprosessien aloittamista. Ne luovat turvallista ja luottamuksellista ilmapiiriä, sekä voivat toimia tulevan draamallisen tilanteen rakenteen esittelyinä. (Heikkinen 2005, 206.) Leikkien ei tarvitse olla vain leikkiä leikin vuoksi, sillä hyvällä suunnittelulla niihin voidaan yhdistää kokoontumiskerran teemaan liittyviä elementtejä. Myös soittimilla on lupa leikkiä; tällöin käytetään leikin välineenä niitä kaikkia erilaisia ääniä, mitä soittimesta voi saada ulos.

Sana kerrallaan –tarinat on improvisaation tekniikka, jossa ryhmä kertoo tarinaa siten, että jokainen saa sanoa vuorollaan vain yhden sanan. Olen käyttänyt tätä tekniikkaa draamatyöpajoissa, joiden toteutuksesta kerron tarkemmin luvussa 5.1. Ryhmän muodostamaa tarinaa voidaan käyttää sellaisenaan draamatyöskentelyssä. Sana kerrallaan –tekniikka toimii myös soittimilla improvisoiden. Jokainen jatkaa vuorollaan melodiaa yhdellä tai kahdella äänellä. Pidemmälle improvisaatiossa edistyneiden kanssa voidaan tehdä myös siten, että jokainen soittaa lyhyen fraasin, jota seuraava jatkaa.

Toiminta ja kertominen samanaikaisesti on tekniikka, jossa ryhmän ohjaaja tai joku osallistujista kertoo ja kommentoi toimintaa sen aikana. Tarkoituksena on esimerkiksi luoda tunnelmaa, antaa informaatiota, viedä tarinaa eteenpäin ajassa ja kontrolloida toimintaa. (Owens & Barber 1998, 31.) Olen käyttänyt tätä tekniikkaa lähes kaikissa draaman ja musiikin sovelluksissa, joita olen kokeillut.

Opettaja roolissa –työtapa on vaativa, mutta draamatyöskentelyn kannalta erinomainen työtapa. Opettaja voi oman roolihahmonsensa kautta johdatella, tukea ja kehittää draamatyöskentelyä. Tällä tekniikalla opettaja voi rohkaista ryhmää huomaamaan draamatyöskentelyyn sisältyvän leikillisyyden tuomat mahdollisuudet. Opettaja roolissa- tekniikkaa olen käyttänyt hyvin paljon sekä draamatyöpajoissa, näyttämöllisen konsertin toteuttamisessa ja muissa draamaa ja musiikkia yhdistävissä sovelluksissa. Erittäin tärkeänä opettaja roolissa –tekniikka on musiikki-improvisaatioon pohjautuvassa draamatyöskentelyssä. Silloin opettaja voi omalla esimerkillään kannustaa ja rohkaista osallistujia. Tämä työtapa on vaativa siksi, että se vaatii opettajalta täydellistä heittäytymistä jopa hulluuteen asti, mutta silti on pystyttävä pitämään kaikki draaman langat käsissään.

Äänimaisema tunnetaan musiikin lisäksi myös draaman työtapana. Äänimaisema luodaan käyttämällä soittimia, tai etsimällä erilaisia ääniä omasta kehosta tai luokasta löytyvistä asioista. Äänimaisemien tarkoituksena on luoda tunnelmaa, esittää ilmiöitä ja käsitteitä, korostaa käännekohtaa sekä yhdistää sisältö ja tarinan eri osat kokonaisuudeksi (Owens & Barber 1998, 206). Äänimaisema voi itsessään olla jo draama. Olen käyttänyt äänimaisemia draamallisena elementtinä Huiluseikkailussa, josta kerron tarkemmin luvussa 5.3.

Puvustaminen on osa draamatyöskentelyä. Kun ei ole kyse esitykseen tähtäävästä draamasta, vaan oppimisprosessista, puvustamista voidaan käyttää lähinnä viitteellisesti luomaan mielikuvia tarinan henkilöistä. Puvustus herättää mielenkiintoa, luo uskottavuutta ja vahvistaa luottamusta (Heikkinen 2005; 207, Owens & Barber 1998, 34). Musiikin ja draaman integroinnissa puvustuksella on erittäin vahva painoarvo. Toteuttamissani draamatyöpajoissa monet osallistujista kokivat puvustuksen olevan tärkeä osa draamatyöskentelyä. Tähän vaikuttaa tietenkin se, ettei puvustaminen ole musiikin opetuksessa läheskään niin yleistä kuin teatteritaiteen tai draamakasvatuksen piireissä. Myös pienimuotoinen lavastaminen helpottaa roolityöskentelyä ja luo uskottavuutta (Heikkinen 2005, 207).

Improvisaatio pienryhmissä auttaa roolihenkilöiden ja tilanteiden rakentamisessa. Musiikin ja draaman yhdistämisessä improvisaatio pienryhmissä antaa valtavasti erilaisia mahdollisuuksia. Draamatyöpajoissa käytin tätä tekniikkaa, kun osallistujat tutkivat oman roolihahmonsa luonteenpiirteitä soittaen. He kävivät parityöskentelynä soittaen improvisoidun keskustelun, jossa keskustelivat oman luonteenpiirteensä mukaisella tavalla.

Tilannekuva eli still-kuva on tekniikka, jossa ryhmä tai osa sen jäsenistä muodostavat pysäytetyn tilannekuvan. Näin voidaan tarkastella tiettyä konkreettista hetkeä tai abstraktin käsitteen fyysistä ilmaisua (Heikkinen 2005, 208). Tilannekuva voi toimia myös itsenäisenä työskentelymuotona. Näin se voidaan yhdistää esimerkiksi näyttämölliseen konserttiin, jossa kaikki näyttämöllinen liike voidaan pysäyttää musiikillisesti merkityksellisellä hetkellä. Näyttämöllisen konsertin toteutuksessa huhtikuussa 2011 stillkuvaa käytettiin myös päinvastoin: musiikki pysähtyi draamallisesti merkityksellisellä hetkellä.

Miimi eli pantomiimi on työtapa, jossa yksilöt tai pienryhmät kommunikoivat muun ryhmän kanssa liikkeen ja toiminnan avulla ilman sanoja. Miimiä käytetään draamatyöskentelyssä vahvistamaan roolihahmojen identiteettiä ja tarinan tunnelmaa (Owens & Barber 1998, 42). Musiikin yhteydessä miimillä on suuri merkitys. Halusin luoda sekä draamatyöpajoista, että näyttämöllisestä konsertista kokonaisuuden, jossa ei käytetä lainkaan sanoja. Miimi oli siis erittäin tärkeä työmuoto. Omien kokemusteni mukaan miimin käyttö vapauttaa myös eläytymään musiikkiin.

Hetken merkitseminen on työtapa, joka liittyy draamaprosessin lopettamiseen tai sen arviointiin. Osallistujia pyydetään miettimään sitä kohtaa, missä draamatyöskentelyn aikana tapahtui heidän mielestään jotain erityisen merkityksellistä. Valinnoista voidaan keskustella, miksi juuri tietty tilanne oli merkityksellinen. Hetken merkitseminen auttaa myös suunnittelemaan seuraavaa kokoontumiskertaa.

3 DRAAMAKASVATUS

*”Perinteisen oppimistapahtuman tragedia on siinä, että oppijalla ei ole lupa itse valita materiaalista opittavaa asiaa: oppija ei tiedä tarpeeksi osatakseen käsitellä oppimismateriaalia ilman välikättä, opettajaa.”
(Heikkinen 2005, 50)*

Musiikin perusopetuksessa toimii vahvana mestari-kisälli –malli, jossa mestarina toimiva opettaja siirtää oppimansa tiedot ja taidot oppilaalleen. Usein tällaisen pohjimmiltaan behavioristisen mallin käyttäminen onkin välttämätöntä, sillä soittimen hallinta, sen tekniset haasteet ja myös fysiologia soittaessa tai laulaessa ovat sellaista tietoa, jonka oppimiseen ja hyviin lopputuloksiin oppilas ei ehkä itse löytäisi tietä. Musiikin kieli, sen merkintätavat, tyylinmukaisuuden vaatimukset, historian havina ja lopulta itse ”hyvänä” pidetty soiva lopputulos vaativat opettajan asiantuntemusta ja joskus lujallakin kädellä ohjailua, jotta saavutettaisiin sellainen tietotaitotaso, johon oppilas on myös itse tyytyväinen.

On siis heti todettava, ettei draama voi tarjota kaikkea oppimista, mitä instrumentin soittamiseen tai laulamiseen kuuluu. Draamakasvatus voi kuitenkin syventää sitä kaikkea osaamista, mitä oppilaalla jo on. Draamakasvatuksen keinoin toteutetussa oppimistilanteessa liikutaan draaman maailmassa, toisessa todellisuudessa, jossa oppija voi itse luoda omia mielipiteitään, tulkintojaan ja oppia etsimään asioiden välisiä yhteyksiä. Näin oppilas ei joudu ”lainaamaan” opettajansa tulkintoja ja tunteita. (Heikkinen 2005,50) Musiikin opetuksessa draaman maailma avaa mahdollisuuden oman ilmaisun syventämiseen ilman pelkoa epäonnistumisesta.

3.1 Miksi draamaa?

Allan Owens ja Keith Barber (1998) perustelevat draamaa opetusmenetelmänä neljän näkökulman kautta:

- Leikillisuus tarjoaa mahdollisuuden oppimiseen
- Draama voi toimia motivoivana tekijänä
- Draama voi edistää laadullista oppimista
- Draama tarjoaa vaikuttamisen väylän demokraattisen ja kriittisen toiminnan kautta

Ensimmäisenä Owens & Barber nostavat esille *leikillisyyden*. Lasten maailmassa leikki on kiistämättömän tärkeä osa. "Vakavasti" otettava leikki antaa avaimet huomaamatta tapahtuvaan oppimiseen. Symbolisen toiminnan ja kuvitteellisen tekemisen kautta leikkiin syntyy vakavampia merkityksiä leikin silti menettämättä leikillisyyden luonnettaan.

Useat tunnustetut draamakasvattajat, kuten Hannu Heikkinen, Allan Owens ja Keith Barber toteavat draaman soveltuvan opetusmenetelmäksi myös sellaisissa ympäristöissä, joissa sen mahdollisuuksiin voisi suhtautua skeptisesti. Esimerkkinä Owens & Barber mainitsevat "kyllästyneet 16-vuotiaat" (Owens&Barber 1998, 10) Draaman käyttäminen opetusmenetelmänä voi siten toimia oppimista *motivoivana tekijänä*.

Draama voi edistää *laadullista oppimista*, jolla Owens & Barber tarkoittavat eräänlaista behavioristisen oppimistapahtuman vastakohtaa. Draama on oppimistapahtuma, jossa oppijan älyllinen, fyysinen ja emotionaalinen puoli yhdistyvät. Tavoitteena draamatyöskentelyssä on, että oppilas prosessoi omia kokemuksiaan ja siten laajentaa käsitystä maailmasta ja omasta itsestään.

Neljäntenä näkökohtana draama tarjoaa *vaikuttamisen väylän demokraattisen ja kriittisen toiminnan kautta*. Yksilöllisyyden perustalle rakentuva oppimisprosessi draaman maailmassa edistää "yksilöllistä ajattelua suhteessa ryhmään ja erilaisiin mielipiteisiin" (Owens & Barber 1998, 12). Kriittisyys vahvistaa oppijan itsetuntemusta.

Heikkinen (2005) laajentaa tätä näkökulmaa koskemaan myös oppijan kasvua itsensä ymmärtämiseen. Sosiokulttuurisessa oppimisympäristössä oppija hahmottaa itseään suhteessa muihin, yhteiskuntaan, kulttuuriin ja koko maailmaan. Siten draama voi parantaa oppijan itsetuntemusta ja itsevarmuutta. (Heikkinen 2005, 50.) Päivi Arjaksen mukaan itsevarmuus ja itsetuntokysymykset ovat tärkeitä muusikolle ja musiikinopiskelijalle, sillä huono itsetunto voi vaikeuttaa esiintymistilannetta (Arjas, 58).

3.2 Draamakasvatuksen perusteet

Kun jokin aika sitten keskustelin erään musiikkipedagogikollegani kanssa draamasta ja sen käytöstä musiikin perusopetuksessa, hän totesi, että draama on jotakin, mihin hän ei uskalla koskea oman draamakokemusten ja varsinkin draamanohjauskokemusten puuttuessa. Uskon, että tällainen tilanne on varsin yleinen. Draamaa pidetään omana muotonaan, pelottavana ja epämääräisenä mörkönä.

Draamaa ja draamakasvatusta ei tarvitse pelätä, sillä sen peruseriaatteisiin kuuluu meille kaikille ihmisinä hyvin olennainen asia – leikillisuus. Leikki vapauttaa myös opettajan toimimaan leikkien, toimimaan siis itsekkin epäonnistumisen pelosta vapaana. Draamakasvatuksessa voidaan puhua vakavasta leikillisyydestä (Heikkinen, 2004). Tämä vakava leikillisuus voidaan Hannu Heikkisen mukaan tiivistää kymmeneen teesiin.

1. Draamakasvatuksessa liikutaan aina kahdessa maailmassa, todellisessa ja draaman maailmassa.

Fiktiivinen ja todellinen maailma ovat draamassa sekä erillisiä, että paradoksaalisesti yhdistyviä maailmoja. Liikkuminen todellisuuden ja fiktion rajapinnoilla, eli esteettinen kahdentuminen, voi tapahtua vain jos osallistujat ovat täysillä mukana draaman leikissä (Heikkinen 2004, 76). Draamaleikki on siis otettava tältä osin vakavasti.

2. Draamassa tehdään tietoinen sopimus leikkimisestä.

Draamasopimuksen ja sitoutumisen kautta osallistujat ymmärtävät, ettei draaman maailman ole todellinen maailma, mutta uskovat sen tapahtumiin ikään kuin todellisuutena. Leikki voi olla vapautunutta, kun sitä sitovat vain sovitut säännöt ja fiktion – ei todellisuuden – lait.

3. Vakava leikillisuus luo mahdollisuuksien tiloja.

Yhteisesti toteutettu draamaleikki, johon on myös yhteisesti sitouduttu, luo sekä ryhmälle että yksilölle mahdollisuuksia tutkia asioita erilaisten menetelmien kautta, kuin mitä todellisuudessa olisi mahdollista. Taiteellinen kokeminen ja tekeminen draamassa luo draamasta merkityksellisen.

4. Leikillisuus draaman maailmassa on hauskaa ja vakavaa, leikillistä ja tutkivaa

Mikään leikki tai leikillisuus ei säilytä ominaisluonnettaan, ellei se ole hauskaa ja mukavaa osallistujien mielestä. Leikillisyyden kautta päästään tutkimaan asioita ja ilmiöitä myös vakavammin.

5. Draamakasvatus on sosiaalista leikkiä

Ryhmässä toimiminen luo omat sääntönsä leikkiin: on otettava toiset huomioon, tunnettava säännöt ja oltava itse aktiivinen leikkijä.

6. Draama tarjoaa esteettisiä kokemuksia

Draamassa avataan ikkunoita toisiin, fiktiivisiin todellisuuksiin. Tästä syntyy esteettinen kokemus. Esteettisen kokemuksen kautta yksilö luo tulkintoja maailmasta sellaisena, millaisena hän itse sen kokee tai on kokenut (Heikkinen 2004, 80).

7. Vakava leikillisuus ohjaa eettisyyteen

Draamassa pystytään käsittelemään vaikeitakin asioita, jotka keskustelemalla olisi vaikea käsitellä. Fiktiivisessä todellisuudessa, todellisuuden normeista vapaana, pystytään tekemään tekoja, jotka todellisuudessa olisivat mahdottomia tai tuomittavia. Tärkeää onkin, että fiktiivisessä maailman tapahtumia ja tekoja reflektoidaan sosiaalisen todellisuuden kanssa. Draamassa voidaan siis tehdä "eettisiä kokeiluja", joissa yksilö voi tarkastella itselleen vieraita tunteita (Heikkinen 2004, 80).

8. Draamakasvatuksen vakavassa leikissä on aina mukana symbolinen, aineellinen tai ideaalinen panos.

Leikki ei draamakasvatuksessa ole pelkästään leikkiä leikin vuoksi. Ei siis tarkoituksetonta, päämäärätöntä hauskanpitoa. Vaikka panos liittyy läheisesti voiton käsitteeseen, voitto ei draamassa kuitenkaan ole se hyöty, jota siinä tavoitellaan. "Leikki on jotain, jonka tarkoitusperät ovat välittömän aineellisen edun ja yksilöllisen tarpeentyydytyksen ulkopuolella", kirjoittaa Hannu Heikkinen (Heikkinen 2004, 81).

9. Draamakasvatuksessa leikitellään draaman muodolla.

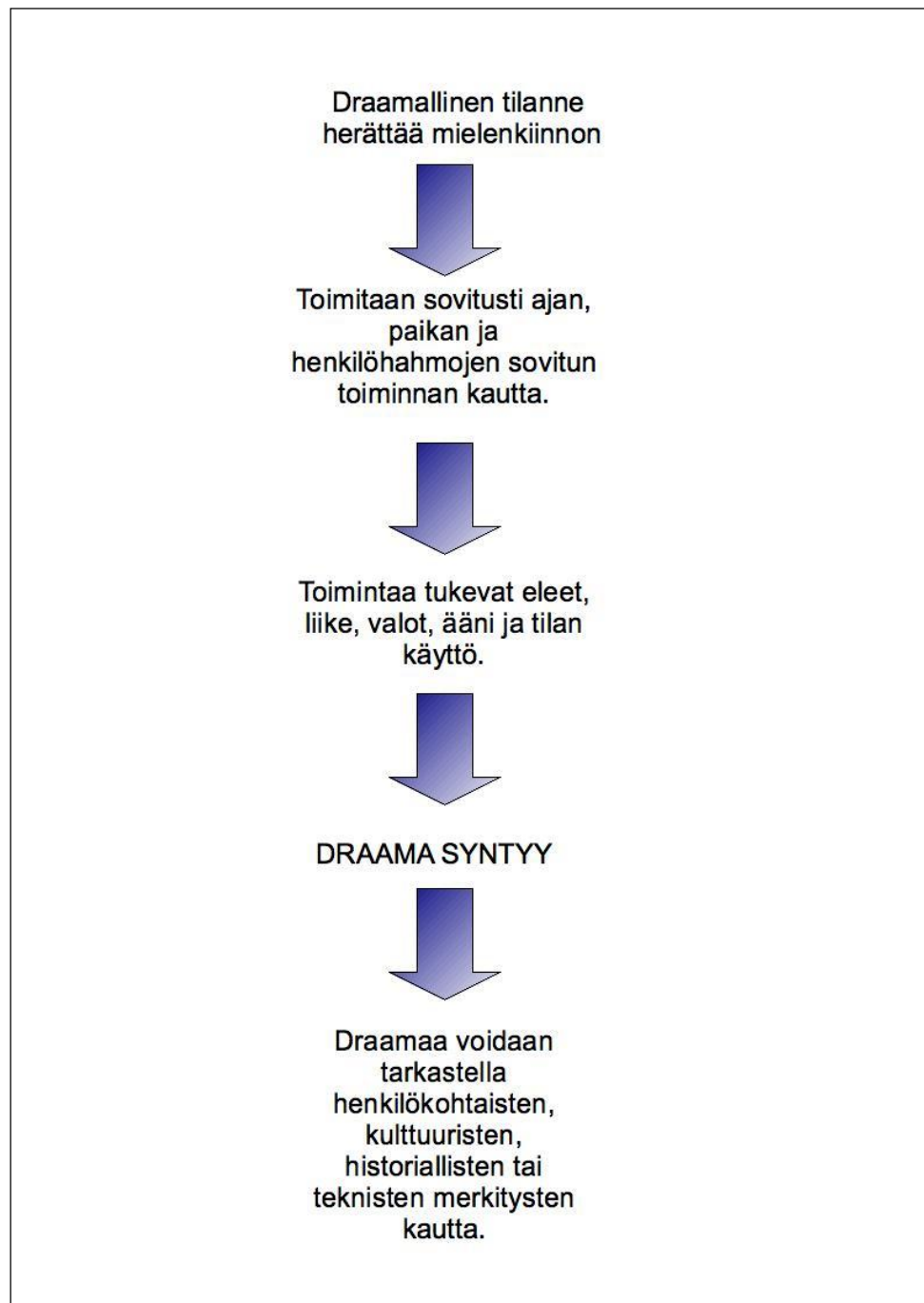
Draamassa muoto tarkoittaa esteettisiä, dramaturgisia ja näyttelijäntyön valintoja. Siten draamaopettaja on ratkaisevassa asemassa, kun ryhmä voi leikkiä draaman muodolla. Muoto muuttuu näkyväksi tyylin kautta, eli sillä tavalla, miten erilaiset valinnat on toteutettu.

10. Draamakasvatuksen vakava leikillisuus on pedagogista, esteettistä ja eettistä.

Kun puhutaan draamakasvatuksesta, on oleellista tiedostaa, ettei esitys ole päämäärä vaan vakavan leikillisyyden merkitys syntyy prosesseista ja niissä oppimisesta. Draamakasvatuksessa yhdistyy kaksi eri leikillisyyttä: kasvatuksellinen leikillisuus ja teatterin leikillisuus. Näiden kahden symbioosi tarjoaa mahdollisuuden uusien merkitysten luomiseen sekä ryhmän että yksilön tietopohjalle.

Vakavassa leikillisyydessä yhdistyy kolme draamakasvatuksen peruselementtiä: tekeminen, esittäminen ja vastaanottaminen. Tekemisessä, josta voidaan käyttää myös nimitystä "toimien ajattelu", käytetään draaman työtapoja. Näin avataan draaman maailma ja siten fiktiivinen todellisuus muuttuu eläväksi. Esittämisessä toimitaan draaman maailmassa. Vastaanottamiseen kuuluu merkitysten etsiminen, toisin sanoen yksilö liittää omia henkilökohtaisia reaktioitaan draamaan. (Heikkinen 2005, 30)

Andy Kempe (1997) on kuvannut draaman maailmassa toimimisen perusteita viiden elementin kautta:



Kuva 3. Draaman toiminnallinen malli (Kempe 1997)

Aluksi draamallinen tilanne herättää osallistujien mielenkiinnon. Kyseessä voi olla yhteisesti sovittu ilmiö tai asia, jota käsitellään draaman keinoin. Yhtä hyvin draamallisen tilanteen lähtökohtana voi olla näytelmäteksti, jota aletaan työstää. Draamallinen tilanne antaa jo itsessään aineksia siihen, miten aika ja paikka valitaan sekä siihen, millaisia roolihahmoja draamassa on. Tätä roolihahmojen toimintaa tukevat eleet ja liikkeet sekä tilan käyttö. Kokonaisvaltaisesti draaman maailmassa oleminen johtaa itse draaman syntymiseen. Lopuksi draamaa voidaan tarkastella suhteessa henkilökohtaisiin kokemuksiin tai suhteessa kulttuuriin tai historiallisiin merkityksiin. Draama itsessään ei takaa oppimista, vaan se, miten draamassa hankittuja kokemuksia käsitellään.

3.3 Genrejaottelu

Draamakasvatus jaetaan eri genreihin. Genrejaottelun tarkoituksena on selventää erilaisia draamametodeja ja työtapoja. "Genre luo toisaalta odotuksia, toisaalta se antaa neuvoja siitä, miten siihen tulee suhtautua" (Heikkinen 2004, 31). Genrejaottelun yksi tarkoitus on siis tarjota näkökulma, josta draamatyöskentelyä suunnitellaan ja toteutetaan.

Hannu Heikkinen (2005) jakaa draamakasvatuksen kolmeen pää-genreen:

- osallistava draama
- esittävä draama
- soveltava draama.

Yhteistä näille kaikille kolmelle on "ajattele toimien" – malli, jossa toiminnallisuuden kautta yhdistyy tutkiminen, tekeminen ja vastaanottaminen. (Heikkinen 2005, 73)

Osallistavassa draamassa keskeistä on draaman maailman ja todellisen maailman välinen vuoropuhelu. Fiktiossa toimitaan, sieltä voidaan tulla pois ja sinne voidaan jälleen palata. Osallistavassa draamassa siis korostuu asian, teeman tai ilmiön tutkiminen. Yleisöä ei tarvita, sillä yleisönä toimii oma ryhmä.

Osallistava draama voidaan jakaa vielä kolmeen alaluokkaan: Draamaleikkiin, tarinankerrontaan ja prosessidraamaan. Draamaleikki soveltuu erityisesti pienten lasten kanssa työskentelyyn, sillä siinä hyödynnetään lasten luontaista tarvetta leikkiä. Opettaja "leikkii" yhdessä lasten kanssa ja asioiden ja ilmiöiden tutkiminen tapahtuu kuin huomaamatta. Tarinankerrontaan sisältyy lisäksi kulttuurinen ulottuvuus. Kertomalla tarinoita yksin tai yhdessä luodaan uusia tarinoita, mutta samalla opitaan hahmottamaan tarinoiden rakennetta ja luomaan "laadukkaita tarinoita", kuten Østern (2003) asian ilmaisee. (Østern 2003, 13-30.) Prosessidraamassa tietyn asian tutkiminen on opetuksen päämäärä. Hyvinkin erilaisia oppimisalueita voidaan tutkia draamallisesti. Silloin opettaja luo yhdessä ryhmän kanssa fiktiivisen maailman, jota suunnitellaan ja kehitellään yhdessä sekä draaman maailman sisällä että ulkopuolella. Prosessidraamassa aktiivinen draaman maailman ja todellisuuden välillä tapahtuva liike on oleellinen.

Esittävä draama on nimensä mukaisesti esittävää, jotakin siis tehdään yleisön katsottavaksi. Vaikka yleisön roolia pidetään passiivisena, se ei suinkaan ole sitä. Seuratessaan draamaa yleisö sitoutuu myös draamasopimukseen; yleisö siis elää draaman maailmassa yhdessä esittäjien kanssa. Esittävä draama luo haasteita opettajalle. Draama itsessään ei vielä takaa oppimista (Heikkinen 2004, 33). Ohjaajan tai opettajan merkitys korostuu juuri siinä, mitä ja miten opitaan. Suurimmalla osalla lapsista ja nuorista onkin jo kokemusta esittävästä draamasta, vaikka sitä ei koulussa omana oppiaineenaan tai opetusmetodinä olisikaan. Koulujen joulujuhlat ja kevätjuhlit ovat nimittäin suurimmilta osin esittävää draamaa.

Soveltava draama sisältää aineksia sekä osallistujien draamasta, että esittävästä draamasta. Soveltavaa draamaa voidaan käyttää esimerkiksi silloin, kun halutaan käyttää teatterin ja draaman työtapoja ja muotoa, jotta päästäisiin käsittelemään sellaista asiaa, joka muutoin voisi jäädä käsittelemättä.

Soveltava draama tarjoaa laajat mahdollisuudet hyödyntää draaman työtapoja muiden taiteenalojen, kuten kuvataiteen, tanssin ja musiikin perusopetuksessa. Draama tarjoaa mahdollisuuden päästä paremmin "sisälle" käsiteltävään asiaan, olipa kyse sitten hedelmäasetelman maalaamisesta tai lumihiihtaleiden tanssin opettelemisesta.

Useat draamatyöskentelyn perusteissa kuvatuista työtavoista voivat toimia eri genreissä. Hyvänä esimerkkinä tästä on improvisaatioteatteri. Improvisaatioteatteri ei viittaa nimensä mukaisesti paikkaan, vaan on ihan oma työmuotonsa. Kun improvisaatioteatteria toteutetaan osallistavan draaman genressä, siinä luodaan fiktiivisiä kohtauksia improvisoiden ryhmän ohjeiden mukaan. Soveltavassa draamassa taas yleisö voi luoda yhdessä esittäjäryhmän kanssa draaman maailman, sen paikat, hahmot, teeman ja muodon. Usein myös esittävä draama saattaa sisältää aineksia improvisaatioteatterista. Samoin tarinankerronta voi osallistavan draaman lisäksi toimia soveltavassa draamassa. Soveltavan draaman näkökulma tarinankerrontaan voisi olla esimerkiksi kielellinen: draaman tarkoituksena on syventää ja oppia taitoa kertoa hyviä tarinoita. Varsinainen tarinateatteri on osa soveltavan draaman genreä. Tarinateatteri ei ole paikka, vaan työmuoto, joka eroaa selkeästi tarinankerronnasta. Se on Jonathan Foxin Morenon kehittämä muoto, jossa osallistujien elämäkokemuksia esitetään tarinoina. Lähtökohtana on ajatus siitä, että jokaisen ihmisen elämä on kiinnostava ja merkittävä. Tarinateatteri sisältää aineksia sosiodraamasta ja psykodraamasta, joita taas käytetään terapiamuotoina.

Kaikissa draamakasvatuksen genreissä työskentelyn perusteet ovat samat: draaman maailmassa ja draamallisessa tilanteessa toiminen erilaisten työtapojen avulla. Genrejaottelu määrittää kuitenkin toimintaa. Esittävässä draamassa luodaan prosessin kautta yleisölle katsottavaksi tarkoitettu esitys, osallistavassa draamassa taas draama rakentuu ryhmän kanssa toiminnassa, soveltavassa draamassa taas voidaan yhdistellä elementtejä esittävästä ja osallistavasta draamasta.

3.4 Draamassa oppiminen

”Taiteellinen oppiminen on oppijan aktiivista aisti-, kokemus-, sekä mielikuva- ja käsitetiedon yhdistämistä, kokeilua ja valintaa, jonka seuraukset näyttäytyvät lopulta taiteellis-esteettisenä persoonallisena tulkintana ja omaksutun taiteellisen kokonaisvaltaisen tiedon ilmaisuna.”
(Sava 1993, 28)

Inkeri Sava (1993) käsittelee taiteellista oppimisprosessia kokonaisvaltaisena oppimisena, jonka välineinä ovat taiteellis-esteettiset kognitiot. Kun kognitioita tarkastellaan ja reflektoidaan, syntyy transformaatio, eli muuntuminen. Transformaatiolla Sava tarkoittaa oppijan sisäistä prosessia, jolla kokemuksellisuus ja elämyksellisyys muuntuvat tiedon uusiksi tulkinnoiksi ja tiedon uusiksi merkityksiksi. Sekä Sava, että Østern (2003) toteavat molemmat taiteellisen oppimisprosessin johtavan muuntumiseen tai muuttuneeksi suhteeksi johonkin. Tämä johtaa asioiden syvällisempään ja laajempaan ymmärtämiseen (Heikkinen 2005, 37).

Sava (1993) jakaa taiteissa tapahtuvan oppimisen kolmeen erilaiseen transformaatioon, *määrälliseen*, *laadulliseen* ja *rakenteelliseen*. Määrällisessä muuttumisessa taiteen tekemisen taidot paranevat. Laadullinen muuttuminen johtaa taiteellis-esteettisen tulkinnan syvenemiseen. Musiikin osalta voidaan puhua myös ilmaisun syventymisestä. Rakenteellisilla muutoksilla tarkoitetaan yksilön luovan ajattelun ja mielikuvanmuodostuksen kehittymistä. (Sava 1993, 17–30.)

Draamakasvatuksessa oppiminen tapahtuu *sosiokonstruktivistisen* mallin mukaisesti. *Konstruktivismi* on oppimiskäsitys, joka perustuu Jean Piaget'n (1896–1980) ajatuksiin oppimisesta. Konstruktivismissa oppiminen on yksilökeskeistä. Oppija tulkitsee itse todellisuutta ja konstruoi tietoa aikaisemmin oppimaansa. Keskeisiä käsitteitä konstruktivismissa on *skeema*, *assimilaatio* ja *akkommodaatio*. Skeemalla tarkoitetaan mielen sisäistä tietorakennetta, jonka avulla yksilö jäsentää ja tulkitsee uutta informaatiota. Assimilaatio, eli sulauttaminen, on kognitiivinen prosessi, jossa uusi tieto sulautetaan osaksi aikaisempaa skeemaa. Akkommodaatio eli mukauttaminen aiheuttaa yksilön skeeman muuttumisen; uusi tieto ei tuekaan vanhaa tietorakennetta ja siksi skeema täytyy muuttua uudenaikaiseksi laadulliseksi tietorakenteeksi. (Anttila & Juvonen 2002, 93.) Konstruktivismi perustuu siis yksilön aktiiviselle roolille oppijana. Sosiokonstruktivismissa ajatellaan, että oppiminen tapahtuu sosiaalisessa kontekstissa, kuten ryhmässä.

Draamakasvatuksessa toimitaan sekä sosiokonstruktivistisen että *sosiokulttuurisen* oppimisen viitekehyksessä. Sosiokulttuurisella oppimisella tarkoitetaan kulttuuriperinteen jatkamista ja omassa kulttuurissa toimimista. Nimensä mukaisesti sosiokulttuurinen oppiminen tapahtuu sosiaalisesti ryhmässä. Voidaankin sanoa, että

draamakasvatuksen keinoin oppiminen on merkitysten tarkastelua ja luomista yhdessä (Heikkinen 2005, 33). Draaman maailmassa merkitykset syntyvät siinä kontekstissa, jossa liikutaan. Esimerkiksi näyttämöllinen konsertti voi sijoittua tiettyyn musiikin aikakauteen, jolloin oppimisympäristön ja ryhmän avulla uudet merkitykset ja asiayhteydet selkiytyvät. Sosiokulttuuriseen oppimiseen kuuluu myös draaman ymmärtäminen kulttuurisena ja historiallisena taiteenlajina.

Olen tämän opinnäytetyön johdannossa tuonut esille sen, että taiteen perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteissa tuodaan esille yksilön oman itsetuntemuksen kehittyminen riippumatta siitä, mikä taiteenala on kyseessä. Draamakasvatuksessa itsetuntemuksen kasvu korostuu. Yksilö oppii draamassa havaitsemaan omia näkemyksiään. Hannu Heikkinen (2005) toteaa: "Draaman yksi vahvuus onkin juuri siinä, että draamassa voimme tehdä esimerkiksi sellaisia asioita, mitä muuten emme voisi, ja samalla myös ymmärrämme sen (Heikkinen 2005, 39)."

Draaman ja musiikin välillä on selkeä yhteys. Osin tämä yhteys on länsimaisen taidemusiikin historiaan pohjautuva (ks. luku 6). Kuitenkin yhteys on löydettävissä myös draaman elementeistä, jotka Owensin & Barberin mukaan ovat samalla myös taiteen perustekijöitä (Owens & Barber 1998, 17). Musiikissa puhutaan esimerkiksi jännitteestä, vastakohtista ja symboleista, tosin usein eri nimityksillä. Draamallisten elementtien yhdistäminen musiikin elementtien kanssa voi luoda kokonaisvaltaisen oppimistilanteen.

Näyttämöllisessä konsertissa draamalliset elementit voivat auttaa ymmärtämään musiikin kulttuurihistoriallista taustaa ja eri musiikinhistorian aikakausia. Eräs näyttämöllisen konsertin toteuttamiseen osallistunut oppilaani muotoili asian palautekyselyssä näin: "Kun näytteli, ymmärsi paremmin eri musiikkilajit ja ajat. Se myös helpotti soittamista." Useissa palautteissa esille nousi myös se, että musiikkiin oli helpompi eläytyä. Draaman tarjoama oppiminen musiikinhistoriasta ja kulttuurisesta historiasta on tavallaan musiikillisen ilmaisun viimeistelyä. Edellytyksenä on, että eri tyylikausien mukaista tulkintaa ja soittamista on harjoiteltu jo aiemmin. Draama siis auttaa sisäistämään sitä, minkä jo osaa.

Draaman keinoin toteutetussa musiikillisessa oppimisprosessissa voidaan toimia eri tavoin kuin normaaleissa soittotuntitilanteissa. Tämä voi johtaa luovan itseilmaisun

kehittymiseen. Osittain itseilmaisun käsite liittyy myös seuraavaan teesiin, tunteiden ilmaisemiseen soittaen. Itseilmaisussa on kuitenkin kyse todellisen minän tunteiden ilmaisemisesta, ei siis sellaisen tunnetilan ilmaisemisesta, mitä ei todellisuudessa edusta.

Klassisen musiikin perustason ohjelmisto sisältää soittimesta riippumatta barokin ja klassismin ajan sävellysten lisäksi 1800- ja 1900-luvun musiikkia. Näinä aikakausina säveltäjät antoivat hyvinkin tarkkoja ohjeita sävellyksen tulkinnasta erilaisina tunneilmaisuuina. Draamassa voidaan yhdessä tutkia, miten ilmaistaan soittaen erilaisia luonteenpiirteitä ja tunteita. Tähän sopii erinomaisesti draamapaja -työmuoto, jota esittelen luvussa 4 ja 5. Draamassa hankittu kokemus voidaan siirtää tavalliseen soittotilanteeseen. Silloin se usein edellyttää sitä, että kokemusta on reflektoitu.

Jacqueline Hamilton (1992) määrittelee draamassa oppimisen neljän näkökulman avulla:

- *Draamakasvatuksessa opitaan sisällöstä.* Draamakasvatuksessa tutkitaan draaman keinoin asiaa, ongelmaa tai ilmiötä.
- *Draamassa opitaan omasta itsestä.* Osallistuja oppii itsetuntemusta ja pystyy refleктоimaan omaa käyttäytymistään ja valintojaan draamassa toteutettujen valintojen kanssa.
- *Draamakasvatuksessa opitaan sosiaalisia taitoja.* Yksilö oppii toimimaan yhteisen tavoitteen hyväksi ryhmätyöskentelyssä. Draaman maailma luodaan yhdessä.
- *Draamakasvatuksessa opitaan draamasta ja teatterista.* Osallistujat oppivat draaman työtapoja ja dramaturgisia malleja, sekä hahmottavat draaman osana kulttuurihistoriallista jatkumoa.

Hamiltonin teoriaa voidaan soveltaa myös musiikin oppimiseen draaman avulla. Draamakasvatuksen keinoin voidaan oppia musiikista, sen ilmiöistä ja ajatuksista. Itsetuntemuksen kasvu vaikuttaa vahvasti musiikilliseen ilmaisuun. Draamakasvatuksessa opitaan sosiaalisia taitoja, joita tarvitaan musiikin tekemisessä. Sosiaalisten taitojen merkitys korostuu kamarimusiikissa ja orkesterityöskentelyssä.

Draaman historian ja kulttuuriperinnön ymmärtäminen rikastuttaa draamassa oppimista sekä opettajan että oppilaan näkökulmasta. Siksi pidänkin tärkeänä, että draamaa ohjaava soitonopettaja voi hahmottaa draaman historiaa musiikin näkökulmasta. Kulttuurihistoriallisten ilmiöiden ymmärtäminen toteutuu sekä draaman että musiikin opetuksessa, mutta yhdistettynä toisiinsa ne voivat tuottaa uusia elämyksiä ja kokemuksia. Nämä elämykset ja kokemukset voivat toimia vahvana oppimisen perustana. ”Unohtumaton kokemus”, totesi eräs oppilaistani palautekyselyssä kysymykseen siitä, millaista oli valmistaa ja toteuttaa draamallista konserttia.

3.5 Oppimisen arviointi

Draamassa opittua arvioidaan usein *esteettisen kahdentumisen* viitekehyksessä. Esteettinen kahdentuminen tarkoittaa liikkumista kahden eri todellisuuden välillä, fiktiivisen draaman maailman sekä todellisen maailman välillä. Yksinkertaisimmillaan esteettisen kahdentumisen voi selittää teatterissa käynnin avulla. Mennessämme seuraamaan teatteriesitystä sitoudumme noudattamaan sosiaalisia ja esteettisiä sääntöjä, jotka esittävään draamaan liittyvät. Uskomme näyttämön tapahtumiin, mutta samalla tiedämme, etteivät tapahtumat ole todellisia. Esimerkiksi roolihenkilön kuolema ei ole todellinen, mutta draaman maailmassa se on osa fiktiivistä todellisuutta. Esteettinen kahdentuminen on siis tietoisuutta draaman maailman fiktiivisyydestä osana arkipäivän todellisuutta.

Hannu Heikkinen (2005) ja Maria Van Bakelen (1993) käsittelevät esteettistä kahdentumista draamakasvatuksessa kolmen näkökulman kautta: Esteettinen kahdentuminen tapahtuu *roolissa, ajassa ja paikassa*. Roolissa kahdentuminen on tietoisuutta siitä, että draaman osallistujat ymmärtävät roolihahmon olevan todellisen vain draaman maailmassa. Teatterissa näyttelijä esittää roolia, mutta silti tiedämme, ettei se rooli ole sama asia kuin hän itse. Fiktion todellisuudessa eletään sovitussa ajassa, jonka kaikki draamaan osallistujat ymmärtävät. Aika kahdentuu. Teatterissakäyntiesimerkkiä käyttäen, tiedostamme, että on esityksen aika ja aika näytelmän sisällä. Aika näytelmän sisällä voi olla vaikkapa mennyt historiallinen aikakausi, mutta kuitenkin näytelmä esitetään nykypäivässä. Tilassa kahdentuminen toteutuu selkeästi teatterissa, jossa näyttämö lavasteineen voi esittää mitä tahansa sovittua ja suunniteltua toiminnan tapahtumatilaa. Draamakasvatuksessa luokkahuone

tai sen huonekalut ja esineet voivat sopimuksen kautta muuttua joksikin tilaksi, jota draama tarvitsee. (Heikkinen 2005; 47-48, Van Bakalen 1993, 9-11.)

Esteettinen kahdentuminen on läsnä myös musiikin opetuksessa. Korostuneena se tulee esiin yksilötunneilla, tavallisilla soittotunneilla, jossa opettaja ja oppilas ovat yhdessä sävelteoksen edessä. Traditioita kunnioittaen ja perinteitä noudattaen tehty ansiokaskin tulkinta teoksesta voi jäädä soittajalle -oppijalle- itselleen vieraaksi jos teoksen tunnesisältö ja tulkinta on riippuvainen ainoastaan perinteiden ja opettajan vaatimuksista. Oppilas ei silloin voi samaistua musiikin sisältöön ja ymmärtää sitä. Liikkumalla musiikin maailman sisällä tutkivalla ja leikittelevällä mielellä teos voi herätä henkiin oppilaan mielessä ja soitto saada uutta syvyyttä musiikin viisaudesta. Esteettisessä kahdentumisessa oppilas siis ymmärtää eron todellisuuden ja musiikin todellisuuden välillä.

Hyvänä esimerkkinä tästä toimii sävellys, jolle säveltäjä on antanut esitysohjeen "surullisesti". Soittajan on siis pystyttävä vastaamaan vaatimukseen surullisuuden tunteesta, vaikka soittaja itse olisi soittohetkellä hyvin iloinen ja onnellinen. Voidakseen toteuttaa annetun esitysohjeen soittajan on siis siirryttävä toiseen, surulliseen todellisuuteen.

Eron ymmärtäminen realistisen todellisuuden ja musiikin todellisuuden välillä voi olla vapauttava. Soittaessaan yksilö edustaa niitä tunteita ja tulkintoja, mitä sävellys edustaa, ei siis omia todellisia tulkintojaan. Tästä on kyse myös silloin, kun puhutaan, että muusikko on sisäistänyt kappaleen hyvin. Esteettisen kahdentumisen viitekehys voisi tuoda jotain uutta myös taiteen perusopetuksen musiikin laajan oppimäärän tasosuoritusten arviointiin, kun arvioidaan tasosuorituksia, joiden arviointikriteeristöä löytyy tulkinnan vaatimus.

Esteettisen kahdentumisen avulla voidaan siis arvioida sekä draamallista työskentelyä että musiikillista ilmaisua. Savan (1993) määritelmä taiteellisesta oppimisesta määrällisenä, laadullisena ja rakenteellisena muutoksena on hyvä lähtökohta tulosten arviointiin. Sekä draamassa että musiikissa määrällinen transformaatio näkyy tietojen ja taitojen kehittymisenä, laadullinen transformaatio taas roolityöskentelyn tai musiikillisen ilmaisun syventymisenä. Rakenteellinen transformaatio näkyy usein vasta

jälkikäteen kun tarkastellaan edellisiä oppimisprosesseja. Silloin voidaan huomata myös se, mitä olisi tehnyt menneessä tilanteessa toisin.

Hannu Heikkinen (2005) toteaa, että draamallisesta kokemuksesta keskustelu on arvioinnissa tärkeämpää kuin arviointi tiettyjen kriteerin mukaan (Heikkinen 2005, 46). Draaman maailmassa osallistujat voivat tutkia omaa toimintaansa ja kokemuksiaan. Todelliseen maailmaan palattaessa palautteen anto ja saaminen toiminnasta on tärkeää. Arvioinnin päätarkoituksina oppilaan kannalta Heikkinen (2005) pitää oppilaan henkilökohtaisten saavutusten ja edistymisen ilmaisemista ja oppilaan auttamista arvioimaan keinoja, joilla voisi kehittyä. Opettajan kannalta arvioinnissa yksi päätarkoitus on oppilaan heikkojen ja vahvojen oppimisalueiden löytäminen sekä opetuksen kehittäminen näiden tietojen avulla. (Heikkinen 2005, 52)

3.6 Vuorovaikutus ryhmässä

Draama ja draamalliset elementit musiikillisen ilmaisun tukena ovat siis työkaluja, joita yleisimmin ja helpoiten voidaan käyttää ryhmäopetuksessa. Musiikin opiskelu perustuu kuitenkin yleensä yksilötunteihin. Oppilaan ja opettajan välinen vuorovaikutussuhde on tärkeä. Jos oppilaalla on avoin ja lämmin vuorovaikutus opettajansa kanssa, se edistää oppilaan myönteistä suhtautumista ja asenteita opiskelua kohtaan ja parantaa siten oppilaan suorituksia (Anttila & Juvonen 2002, 130). Vuorovaikutukseen kuuluu myös liittymismotivaatio. Motivaation tutkimuksessa liittymistä eli sitoutumista johonkin ryhmään tai yksilöön pidetään yhtenä kolmesta inhimillisestä perustarpeesta kompetenssin ja autonomian ohella. Kompetenssi viittaa yksilön tunteisiin menestyksekkäästä suorittamisesta haasteellisissa tilanteissa, kun taas autonomialla tarkoitetaan itsemääräämistä. Hyväksyntä ja kunnioitus ovat liittymistarpeen tyydyttämisen tavoitteina. (Anttila & Juvonen 2002, 137). Musiikinopetuksessa liittymistarve heijastuu sekä opettajan ja oppilaan että oppilaan ja oppilasryhmän väliseen vuorovaikutukseen. Pohja hyvälle vuorovaikutukselle luodaan siis yksilötunneilla, sen jälkeen opettajan on huomattavasti helpompi toimia ryhmän ohjaajana. Myös taiteen perusopetuksen musiikin laajan oppimäärän perusteissa korostetaan vuorovaikutuksellista suhdetta opettajan ja oppilaan välillä sekä oppilaiden kesken (OPHa, 2002).

Sosiaalipsykologisessa ryhmätutkimuksessa on huomattu, että yksilön suoritus paranee ryhmässä. Kuitenkin suoritus paranee vain silloin, kun kyse on hyvin osattujen asioiden tekemisestä. (Saloviita 2006, 27) Musiikkipedagogina olen usein ollut positiivisen yllättynyt siitä, miten joku oppilaani yksilönä jopa ylittää omat taitonsa soittaessaan kamarimusiikkia ryhmässä. Edellytyksenä silloin on kuitenkin ollut oman stemman huolellinen hallinta. Kamarimusiikin merkitystä oppilaan musiikillisen ilmaisun ja taitojen kehityksessä ei voi koskaan aliarvioida. Ralf Gothoni (2001) kiteyttää olennaisen kamarimusiikista: " Jo duotyöskentely on parhaimmillaan toinen toisiinsa reagoimisen lisäksi partnerin karaktäärin ja elämäntuntojen kohottamista ja kannustamista. Samalla partnerius on lähimmäisen hyväksymistä, hänen ajatustensa ja tunne-elämänsä kunnioittamista riippumatta siitä, onko samaa mieltä musikaalisesta sanottavasta. Se on myös hänen kokemuksensa vastaanottamista tavalla, joka mahdollistaa haasteiden, virikkeiden ja kokonaisuuden parissa tapahtuvan vuorovaikutuksen." (Gothoni 2001, 205.)

Ryhmän koko on omien kokemusteni mukaan erittäin huomionarvoinen asia draaman ja musiikin integroimisprosesseja suunnitellessa. Näyttämöllisen konsertin suunnittelussa ja toteutuksessa (ks. luku 6) toimin yhdessä koko huiluluokkani kanssa, joka käsittää 24 6-19 -vuotiasta huilistia. Olisi ollut järkevämpää jakaa ryhmä pienimmiksi ryhmiksi, sillä silloin vastuu olisi jakaantunut tasaisemmin. Selkeimmin tämä näkyi konsertin yhteiskappaleissa, joissa kaikki soittivat mukana. Osa soittajista ei harjoitellut stemmojaan tarpeeksi huolellisesti. Saloviita (2006) viittaakin Karaun ja Williamsin (1993) tutkimuksiin ryhmien toiminnasta. Tutkimuksissa on osoitettu, että ryhmän koon kasvaessa ja yksilön osuuden lopputuloksesta pienentyessä yksilö ponnistelee vähemmän. (Saloviita 2006, 29) Positiivisen keskinäisriippuvuuden myötä yksilö kuitenkin ponnistelee enemmän, sillä hän uskoo oman suorituksensa tärkeyteen lopputuloksen saavuttamisessa. Samoin yksilö ponnistelee enemmän, jos hän uskoo, että yksilöllinen suoritus ryhmässä huomataan ja palkitaan (Saloviita 2006, 30). Musiikin opetuksessa positiivinen keskinäisriippuvuus voitaisiin siis saavuttaa pienemmissä ryhmissä, joissa jokaisella ryhmän jäsenellä olisi yksilöllisiä vastuutehtäviä. Oppilaideni kanssa toteutetun näyttämöllisen konsertin draamallisessa toteutuksessa positiivinen keskinäisriippuvuus syntyi huomattavasti helpommin kuin musiikillisessa toteutuksessa.

Ryhmäopetuksessa ja sen suunnittelussa on hyvä tiedostaa ryhmän kehitysvaiheet. Ne voidaan jakaa viiteen eri vaiheeseen (Saloviita 2006, 63–64):

1. Forming eli ryhmän muodostuminen.

Tässä vaiheessa ryhmäläiset tutustuvat toisiinsa. Tutustumisessa kannattaa käyttää apuna erilaisia leikkejä ja draamaharjoituksia.

2. Storming eli kuohuntavaihe

Toisessa vaiheessa ryhmä on jo toiminut jonkin aikaa ja sen sisällä on alkanut ilmetä ristiriitoja, jotka usein liittyvät valtapyrkimyksiin ja erilaisiin persoonallisuuseroihin. Edelleen tässä vaiheessa on tärkeä jatkaa ryhmäharjoituksia, jotta yksilöt oppivat toimimaan tasavertaisina ryhmässä.

3. Norming eli ryhmän mukautuminen

Ryhmä mukautuu tässä vaiheessa sen toimintaa ohjaaviin normeihin ja sääntöihin. Ryhmä myös tuntee yhteenkuuluvuutta, kun sisäiset ristiriidat on selvitetty kuohuntavaiheessa.

4. Performing eli suoritusvaihe

Suoritusvaiheessa ryhmä työskentelee saavuttaakseen tavoitteensa.

5. Adjourning eli ryhmän purkaminen.

Ryhmän toimittua ja saavutettua oppimistavoitteensa sekä opittuaan toimimaan tehokkaasti ryhmänä, on aika purkaa ryhmä ja liittyä taas myöhemmin uusiin ryhmiin. (Saloviita 2006, 63–64.)

Ryhmän vaiheiden tiedostamisen avulla opettaja voi suunnitella ryhmän ohjausta kunkin vaiheen vaatimalla tavalla. Ryhmän vaiheet toistuvat yleensä samanlaisina, olipa kyse sitten kamarimusiikkiryhmän ohjaamisesta tai muusta ryhmäopetuksesta. Erityisesti draaman ja musiikin integraatiossa kuohuntavaiheen ymmärtäminen osana

ryhmän kehitystä helpottaa oppimisen ohjaamista. Tarkkana on silti syytä olla, että kuohuntavaihe johtaisi tasavertaisista yksilöistä muodostuvan turvallisen ryhmän kehittymiseen.

3.7 Opettajan monet roolit

Hannu Heikkinen (2005) jakaa draamaopettajan tehtävät viiteen tehtävään, jotka osin ovat toisiinsa kietoutuneita. Opettajan tehtävä on ensinnäkin toimia *draamakasvatuksen praktikkona*, joka luotsaa ryhmän taiteelliseen oppimiseen. Tämä edellyttää, että opettaja hallitsee draamakasvatuksen tietorakenteet ja pystyy niiden avulla luomaan oppimisympäristöjä eli draaman maailmoja. Toiseksi draamaopettaja toimii *kasvattavana dramaturgijohjaajana*, eli ohjaa yksilöä ja ryhmää uusien merkitysten luomisessa ja toiminnan selkeyttämisessä. Opettajan tehtävä on luoda turvallinen ja kannustava ilmapiiri, jossa yksilö ja ryhmä saa epäonnistua ja myös uskaltaa epäonnistua. Kolmanneksi draamaopettaja toimii *oppimisen ohjaajana*. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaisesti yksilö muokkaa itse tietoa aiempien tietorakenteidensa pohjalta. Opettaja ohjaa oppimista toimimalla sosiokulttuurisena innostajana tukien erilaisia oppimistyyliä. Draamaopettaja ja oppilas ovat siis tavallaan uuden tiedon etsijöitä ja tutkijoita yhdessä. Neljänneksi opettaja toimii *organisoijana*. Tähän kuuluu toiminnan ja opetuksen riittävän huolellinen ennakkosuunnittelu, toteutus ja toiminta, sekä arviointi. Viidenneksi draamaopettaja toimii haastavassa roolissa *opastavana kanssaoppijana*. Opettaja on usein vain yksi yksilö ryhmässä eikä siis ohjaa draamaa ulkopuolelta. Siten opettaja toimii yhdessä ryhmän kanssa saavuttaakseen ryhmän asettamat tavoitteet. (Heikkinen 2005, 178–182.)

On mielenkiintoista havaita, että samat opettajuuden lähtökohdat löytyvät myös musiikkipedagogiikan maailmasta. Instrumenttiopettaja toimii oman instrumenttinsa ja instrumenttiohjelmiston praktikkona, kasvattavana musiikillisena ohjaajana, oppimisen organisoijana ja oppimisen ohjaajana sekä parhaimmassa tapauksessa myös opastavana kanssaoppijana. Taiteen perusopetuksen laajan oppimäärän opetussuunnitelman perusteissa (2002) mainitaan myös, että opiskeluympäristössä tulisi vallita avoin, rohkaiseva ja myönteinen ilmapiiri (OPHa, 2002). Tällaisessa oppimisympäristössä, jossa epäonnistuminen koetaan ennemminkin mahdollisuutena

kuin uhkana, myös draama ja draamalliset elementit voivat toimia musiikkia ja musiikillista ilmaisua tukien.

4 DRAAMAKASVATUS MUSIIKIN PERUSOPETUKSESSA

Musiikkikasvatuksen ja draamakasvatuksen integroinnissa keskeiselle sijalle asettuu painotus: Tehdäänkö draamaa musiikin keinoin vai musiikkia draaman keinoin. Tämä peruslähtökohta on ohjaajan syytä selvittää itselleen. Näiden kahden lähtökohdan välillä on suuri ero. Jos draamaa käytetään opetusmetodina musiikillisen ilmaisun tukemiseen, oppimisalueena on musiikin kenttä, johon tuodaan lisävaikutteita draamakasvatuksesta. Jos taas pääperiaatteena on musiikin käyttö draaman välineenä, perspektiivi on erilainen.

Seuraavassa luvussa tuon esille muutamia sovelluksia, joita voidaan käyttää menetelmiä musiikin ja draaman yhdistämisessä. Kaikki esimerkit toimivat soveltavan draaman viitekehyksessä, mutta näkökulma vaihtelee.

Luvussa 6 on esitelty tarkemmin kolmea kokeilemaani työmuotoa.

4.1 Improvisointi ja tarinamusisointi

Improvisointi ja tarinamusisointi ovat molemmat musiikillisen itseilmaisun muotoja, joissa voidaan hyödyntää draaman elementtejä soittotuntityöskentelyssä yksilötunneilla sekä myös ryhmäopetuksessa.

Yksilökeskeisyys korostuu erityisesti improvisoinnissa. Oppilaan omat kokemukset, luonne ja tausta ovat ratkaisevassa asemassa, kun aletaan improvisoida. Soittaen improvisoiminen on jopa teatteri-improvisaatiota herkempää, sillä soittaminen koetaan yleensä hyvin henkilökohtaisena. Kuitenkin sekä teatteri-improvisaatiossa, että musiikki-improvisaatiossa lähtökohta on sama: improvisaatiossa tarvitaan rohkeutta heittäytyä, "elää hetkessä". Improvisaatiota huilunsoitossa ja huilunsoiton opetuksessa tutkinut Hanna-Mari Oinonen (2006) korostaa asenteen merkitystä improvisoinnissa. On uskallettava luottaa omiin kykyihinsä heittäytyä spontaaniin musiikin tekemiseen (Oinonen 2006, 20). Opettaja voi omalla esimerkillä rohkaista oppilasta improvisoimaan. Tärkeää on, että oppilas kokee oppimisympäristön ja opettajan läsnäolon niin turvalliseksi, että uskaltaa improvisoida ilman epäonnistumisen pelkoa.

Opettajan tulisi välttää omien neuvojen ja arvojen välittämistä oppilaalle auktoritaarisina. "Pikemminkin hänen tulisi yhdessä oppilaan kanssa tutkia erilaisia improvisaation mahdollisuuksia tasavertaisina musiikin maailmassa seikkailijoina", Oinonen kirjoittaa. (Oinonen 2006, 22.)

Pop & Jazz –konservatorion huilunsoiton lehtori Annika Gummerus-Putkinen jakaa improvisaatiotyöskentelyn neljään erilaiseen työskentelytapaan (Gummerus-Putkinen, haastattelu 28.4.2011):

- Systemaattinen opiskelu, joka pohjautuu teorianäytämukseen
- Mielikuvat ja ilmaisutaito
- Jammailu, vapaata leikkimistä sovitun asteikon sävelillä
- Solfataidon ja muistin kehittäminen toisten keksimien ja omien fraasien toistamisen avulla

Tässä työssä käsittelen improvisointia mielikuvien herättäjänä ja ilmaisutaidollisena välineenä. Haastattelussa Gummerus-Putkinen korosti, että auttavakin soittimen hallinta riittää improvisointiin, sillä jo muutamalla äänellä voi improvisoida (Gummerus-Putkinen, haastattelu 28.4.2011). Oinonen toteaa samoin, että kolme ensimmäisenä opeteltua huilun ääntä riittävät improvisoinnin aloittamiseen (Oinonen 2006, 25)

Sävelien valinnan lisäksi improvisointi on aina myös kommunikointia. Yksin improvisoiva soittaja kommunikoi itsensä kanssa, hän kuuntelee omaa soittoaan ja reagoi siihen. Tästä syntyy hyvän improvisoinnin salaisuus: improvisointi ei olekaan sattumanvaraisia ääniä satunnaisessa järjestyksessä, vaan orgaaninen kokonaisuus, joka kehittyy koko ajan.

Kommunikointi soittaen sisältää jo itsessään draamallisia keinoja. Soittotuntitilanteissa improvisaatiota voidaan tehdä parityöskentelynä joko opettajan kanssa tai kaksi oppilasta keskenään siten, että sovitaan kaksi erilaista roolihahmoa, jotka keskustelevat soittaen. Vastakohtaparit toimivat tehokkaimmin.

Esimerkki 1.

Puhelias henkilö ja hyvin ujo henkilö kohtaavat ja syntyy keskustelu. Soittaen tämä on hyvinkin helppo toteuttaa: Toinen soittajista soittaa loputtomiin kaikkea mahdollista mieleen tulevaa, kun taas toinen huokailee soittimeensa hiljaa.

Musiikillisen ilmaisun kannalta voidaan miettiä tarkentavia kysymyksiä henkilöahmojen luonteenpiirteisiin. Millaisena puheliasuus ilmenee? Puhuuko hahmo kovalla äänellä? Puhuuko hän nopeasti vai onko puhetulva normaalitemppoinen? Kuunteleeko hahmo, mitä ujo vastaa, vai jatkaako hän omaa tarinaansa välittämättä toisesta? Entäpä ujo henkilö? Millaisena hänen ujoutensa ilmenee? Saako hän soittimestaan edes ääntä? Ja entäpä jos ujon henkilön mitta lopulta täyttyy ja hän käskää soittaen toista olemaan hiljaa?

Mahdollisuudet luonteenpiirteiden tutkimisessa ovat rajattomat. Henkilöahmojen kautta voidaan tutkia erilaisia tunteita, jotka yritetään välittää soittaen. Liioittelu on tärkeää, samoin se, että opettaja ei vaadi "siistiä" soittoa. Tulkintaan voidaan ottaa mukaan myös kehonkieli ja liikkuminen, jolloin saadaan mukaan jälleen uusi draamallinen elementti.

Äänimaisemat mainitaan yhtenä draaman työtavoista (Owens & Barber 1998, 31). Äänimaisemalla kuvataan paikkaa, asiaa tai ilmiötä. Soittimilla äänimaisemien luominen vaatii uskallusta etsiä totutusta poikkeavia tapoja tuottaa ääniä. Äänimaisemia olen tehnyt esimerkiksi huilunsoiton alkeisopetuksessa pelkän huilun suukappaleen avulla. Tämäkin työtapo perustuu puhtaasti improvisointiin.

Tarinamuisoinnilla tarkoitan tarinan keksimistä sävellykseen, jossa sitä ei vielä ole. Otetaan vain mikä tahansa oppilaan soittoläksynä oleva kappale ja aletaan miettiä, mistä kappale voisi kertoa. Usein on hyvä antaa oppilaan miettiä tarina ihan itse, mutta joskus opettajan on välttämätöntä olla apuna tarinan kehittelyssä. Jälleen liikutaan hyvin herkällä oppimisalueella, jossa oppilaan ja opettajan välisen vuorovaikutuksen on oltava kunnossa ja oppituntitilanteen täytyy olla hyvin luottamuksellinen. Opettajan on tunnettava oppilaansa, sillä kaikille eivät sovi samanlaiset työskentelymuodot.

Tarinamuisoinnissa kannattaa hyödyntää sävellyksessä valmiina olevia esitysohjeita. Yhdessä voidaan pohtia, miksi säveltäjä on kirjoittanut sävellykseensä esimerkiksi

tietyt tempo-ohjeet, miksi jossain kohdassa pitää hidastaa, miksi toisessa kohdassa onkin erilainen esitysohje jne.

Tämäntyyppisessä työskentelyssä oppilas oppii hahmottamaan paremmin musiikin kieltä. Säveltäjän esitysohjeita noudattaen tehty tarina tekee musiikista oppilaalle - oppijalle - itselleen merkityksellisen. Se ei enää olekaan vain kappale, jonka moni muukin on soittanut, vaan sillä on jokin hyvin henkilökohtainen merkitys. Siihen liittyy tarina, jonka oppilas itse vain tietää.

Tarinamusiisointia voidaan käyttää myös pienryhmissä, jos ryhmän vuorovaikutus on vahva ja ryhmässä vallitsee luottamuksellinen ilmapiiri. Opettajan tehtävänä on turvallisen ilmapiirin luomisen lisäksi huolehtia siitä, että tarinankerronnassa jokaisen kertojan osuus on merkittävä. Toisin sanoen, huonoja tarinamusiisointitarinoita ei olekaan.

Soittoläksyt muuttuvat hyvin henkilökohtaisiksi, kun opettaja kysyy, mitä kappale tuo mieleen. Joskus vastaus voi olla yllättävä. Itse muistan hyvin, kuinka eräs oppilaistani vastasi kysymykseeni vain "tämän" ja teki samalla kärrynpyörän. Kappale oli siis kärrynpyörä ja sellaisena se jää mieleen oppijan oman mielen arkistoihin. Kaikkea ei edes aina tarvitse sanoa – kukapa meistä ei rakastaisi salaisuuksia?

4.2 Perusohjelmiston visualisointi

Paljon käytetty tarinamusiisoinnin ja visualisoinnin yhdistävä työ on piirtäminen. Omien kokemusteni mukaan se piirtäminen toimii työmuotona parhaiten pienten lasten opetuksessa. Kappaleeseen ei liitetäkään tarinaa, vaan oppilas saa tehtäväkseen piirtää sen, mitä kappale tuo mieleen. Jälleen tässäkin korostuu yksilökeskeinen lähestymistapa. Joillekin piirtäminen ei ole luontainen tapa ilmaista itseään. Itse muistan kauhulla, kun varhaisissa musiikkiopinnoissa jouduin piirtämään, mitä musiikki toi minulle mieleen. Onneksi opettaja ymmärsi, mistä on kyse, eikä piirtämiseen palattu yhden kerran kokeilun jälkeen koskaan.

Perusohjelmiston visualisointia on tehty ansiokkaasti ympäri Suomen musiikkioppilaitosten. Yksinkertaisimmillaan visualisointi on sitä, että esimerkiksi

soitetaan meksikolaista kappaletta sombrero päässä tai joulukonsertissa kaikilla esiintyjillä on tonttulakit päässä.

Olen käyttänyt visualisointia kolmen erilaisen lähtökohdan kautta.

1. Teoslähtöinen lähestymistapa

Teoslähtöisessä lähestymistavassa visualisointia mietitään sävellyksestä käsin. Usein sävellyksen nimi antaa jo vaikutteita siihen, mitä visualisointi voisi olla. Jos kappaleen nimi viittaa vaikkapa kenguruun, on syytä miettiä, miten kenguruteemaa voidaan hyödyntää.

2. Tunnelmalähtöinen lähestymistapa

Tunnelmalähtöinen lähestymistapa antaa huomattavasti enemmän vapauksia, mitä teoslähtöinen lähestymistapa, vaikka myös tässä tavassa visualisointia mietitään sävellyksen sisällöstä käsin. Historia antaa erinomaisen esimerkin esityksen visualisoinnista tunnelmalähtöisen lähestymistavan kautta.

Kerrotaan, että ruhtinas Esterhazyn hoviorkesterin muusikot kyllästyivät viettämään aikaansa ruhtinaan kesäpalatsissa, sillä kesä oli pitkä, ja soittajat kaipasivat takaisin perheidensä luo Eisenstadtin. He pysyivät Joseph Haydnia, orkesterin kapellimestaria ja säveltäjää, puhumaan ruhtinaalle puolestaan. Haydn puki tämän vetoimuksen musiikin muotoon. Jäähyväissinfoniassa, op. 45, finaali-osassa soittajat lopettavat soittamisen yksi kerrallaan. Kerrotaan, että kun sinfonia esitettiin ruhtinaalle, jokainen soittamisensa päättänyt soittaja sammutti kynttilän nuottitelineeltään. Kun viimeinen kynttilä oli sammunut, ymmärsi ruhtinas, mistä oli kyse. Kesä oli todellakin lopussa, ja koko hovi palasi takaisin Eisenstadtin.

Draama toimi jo 1700-luvulla yhdessä musiikin kanssa. Kyse oli hyvin yksinkertaisesta ulkomusiikillisesta eleestä, kynttilän sammuttamisesta, mutta se toi esitykseen lisää tehoa. Jopa niin paljon, että legenda tapahtumasta on yhä elossa 300 vuoden jälkeenkin.

3. Draamalähtöinen lähestymistapa

Draaman ja draamallisten elementtien integroiminen musiikkiin tuottaa omien kokemusteni mukaan valtavan määrän erilaisia dramaturgisia ideoita. Näitä ideoita nousee usein myös oppilailta. Draamalähtöisessä lähestymistavassa on siis kyse siitä, että on olemassa draamallinen idea, joka vaatii siihen sopivan musiikin.

Tämä lähestymistapa on selkeästi teatterin lähestymistapa. Valitaan siis musiikki esitettävään kohtaukseen/näytelmään. Draaman ja musiikin integraatio voi helposti jäädä pinnalliseksi. Tähän voi auttaa edellä kerrottu tarinamusisointi – menetelmä, jossa voi syntyä kuin itsestään loistavia draamallisia ideoita.

Musiikkipedagogille draamallinen lähestymistapa on vaativa. Tämä lähestymistapa yhdistyy vakavaan leikkillisyyteen ja muodolla leikkimiseen. Esteettiset ja dramaturgiset valinnat näkyvät tyylin kautta (Heikkinen 2004, 82). Esimerkiksi koomista ja traagista kohtausta ei voi rakentaa samalla tyyllillä. Traagisen kohtauksen voi pilata vääränlainen, huvittava puvustus, joka antaa yleisölle ristiriitaista tietoa dramaturgisesta tilanteesta.

Dramaturgiset valinnat ja draaman muodolla leikkiminen avaa kuitenkin loputtomasti uusia mahdollisuuksia visualisointiin. Joskus lopputulos voi olla huono, mutta vain kokeilemalla selviää, mikä toimii missäkin tilanteessa. Esteettisessä kahdentumisessa yksi ehto onkin leikkisyys keskeneräisen materiaalin kanssa (Heikkinen 2004, 82). Keskeneräisyyden estetiikka on kuitenkin läsnä myös musiikkipedagogin työssä, eihän mitään saada lopulta niin valmiiksi, etteikö sitä voisi tehdä toisin tai vielä paremmin.

4.3 Näyttämöllisyys

Näyttämöllisyydellä tarkoitan konserttia tai konsertin osaa, joka muodostaa dramaturgisesti ehjän, yhdestä tai useammasta kohtauksesta muodostuvan kokonaisuuden. Keväällä 2011 toteutin omien oppilaideni kanssa näyttämöllisen huilukonsertin, jonka tarkempi prosessikuvaus löytyy tämän opinnäytetyön luvusta 6.2 ja konsertista kuvattu dvd on tämän opinnäytetyön liitteenä.

Näyttämöllisyys tarjoaa opettajalle mahdollisuuden luoda kokonaisuus, jossa liikutaan koko ajan draaman maailmassa. Tämä voi vapauttaa esiintyjät, kuten kävi ”Sateenvarjoja ja saippuakuplia” – konsertissa (ks. luku 6.2).

Opettajan rooli kasvaa väistämättä suureksi, sillä opettajan on pystyttävä luomaan draamallinen kokonaisuus usein varsin hajanaisista palasista. On löydettävä konsertin teema, mietittävä siihen liittyvä visualisointi ja lavastus, rekvisiitta ja puvustus. Opettaja joutuu ottamaan vastuulleen useita eri rooleja, jotka teatterimaailmassa usein hoidetaan ammattilaisten voimin tai vaihtoehtoisesti vastuu jakaantuu usealle eri henkilölle.

Miksi sitten ryhtyä vaativaan projektiin? Useita näyttämöllisiä konserttiproduktioita ohjannut huilunsoiton lehtori Anja Voipio-Mansnerus kertoi haastattelussa, ettei koe näyttämöllisen konsertin suunnittelua vaativana:

”Se etten koe näyttämöllisen konsertin tekemistä varsinaisesti vaativaksi, johtuu siitä, etten koskaan päätä tai suunnittele konsertin juonta tai käsikirjoitusta etukäteen. Saatan valita aiheen, esim. suomalaisen runouden. Sen jälkeen tarvitsen kyllä aikaa itselleni, että voin ”sukeltaa” aiheeseen lukemalla ja kuuntelemalla. Toinen lähtökohtani ovat oppilaat, persoonalliset nuoret, jotka herättävät hyvinkin voimakkaita mielikuvia eri henkilöihahmoista. Runoja lukiessa valinta syntyy itsestään: ”Tuo runo on ilmiselvästi Turcka, tuo taas Erika”. Jokainen saa oman runonsa ja kun siihen vielä assosioituu tietty musiikki, henkilöihahmo on valmis. Ja kun henkilögalleria on koossa, kudelma alkaa syntyä, heistä syntyy tarina. Opiskelijat ovat yleensä valmiita heittäytymään luottavaisesti kaikkeen, mikä on ollut hyvin inspiroivaa. Totta on, että tarinan syntyminen vaatii hieman joutilaisuutta, assosiaatiot ja mielikuvat eivät herää oravanpyörän raksuttaessa...” (Voipio-Mansnerus, haastattelu 28.4.2011.)

Näyttämöllinen konsertti voi siis olla eräänlainen orgaaninen kokonaisuus, joka muodostuu ja kehittyy luovan ajatustyön kautta. Ideoiden syntymisen myötä syntyy myös motivaatio luoda näyttämöllinen konsertti. Motivaatioon vaikuttaa myös se, että huomaa, kuinka merkityksellinen prosessi on oppilaille. Tämän luovan prosessin kautta

tapahtuva oppiminen on Voipio-Mansneruksen mukaan etupäässä omasta itsestä oppimista ja itsetuntemuksen kehittymistä:

”Oppii itsestään persoonana kaikenlaista, mikä taas on hyödyksi siinä, mikä on se päätehtävämme, soittaminen. --- Itsensä tuntemisen kautta tapahtuu omien energiavarojen käyttöönotto, että kykenee ottamaan oman kapasiteettinsa laajalla rintamalla käyttöön.” (Voipio-Mansnerus, haastattelu 6.4.2011.)

Entäpä jos ideoita ei yksinkertaisesti synny? Näyttämöllistä konserttia voi suunnitella useasta eri näkökulmasta. Seuraavassa tarjoan muutamia kehittämiäni ideoita näyttämöllisen konsertin suunnitteluun.

Ohjelmistolähtöinen suunnittelutapa antaa konsertin dramaturgian suunnitteluun vapautta, mutta myös vastuuta. Lähtökohtana on se ohjelmisto, jota oppilaat muutenkin ovat harjoitelleet. Konserttia varten ei siis harjoitella erillistä ohjelmistoa, vaan ohjelma koostuu jo harjoitelluista kappaleista. Kappaleisiin mietitään yhdistävä tekijä, jonka jälkeen voidaan miettiä draamallisten elementtien käyttöä ja dramaturgiaa.

Teos teokselta – suunnittelutavassa yksittäisiin, ajallisesti tai tunnelmallisesti toisiinsa kuulumattomiin sävellyksiin liitetään draamallisia elementtejä. Tämän jälkeen vasta mietitään, mikä kappaleita yhdistää, mikä olisi konsertin punainen lanka? Tässä työtavassa opettajalta vaaditaan vahvaa draaman perusteiden hallitsemista, sillä vaarana on dramaturgian kömpelyys. Yhdistävä tekijä toimii näyttämöllisessä konsertissa draaman fokuksena tai symbolina.

Valokeilassa – suunnittelutyötapa. Konsertissa ”valaistaan” tarkasti määriteltyä musiikin aikakautta, ilmiötä tai tekniikkaa. Ohjelmistosuunnittelu ja dramaturginen suunnittelu kulkevat käsi kädessä. Tässä lähestymistavassa näyttämöllinen konsertti on päämäärä, johon pyrittäessä huolellinen ohjelmiston suunnittelu tulee aloittaa ajoissa.

Edellä olevat esimerkit näyttämöllisen konsertin suunnittelusta ovat vain suuntaa antavia vinkkejä. Jokainen opettaja toimii suunnittelussa omien lähtökohtiensa ja resurssiensa mukaan. Konserttien toteuttamisessa on hyvä pitää mielessä Hannu

Heikkisen sanat: "Draamakasvatus näyttäytyy monena, aina tekijöidensä näköisenä" (Heikkinen 2004, 19).

Kaikissa suunnittelutyötavoissa olen korostanut musiikkikeskeisyyttä. Suunnittelu pohjana on musiikki. Tässä on myös tärkein ero musiikkiteatteriproduktion ja näyttämöllisen konsertin välillä. Musiikkiteatterin lähtökohta on useimmiten valmis tarina. Näyttämöllisessä konsertissa lähtökohtana on musiikki ja sen ilmiöt.

4.4 Draamatyöpaja

Edellä on kuvattu sovelluksia, jotka toimivat musiikin ollessa pääosassa. Draamatyöpaja taas on puhtaammin draamakasvatuksellinen työmuoto, jossa toimitaan musiikin avulla. Draamatyöpajaa musiikillisena toimintamuotona kehittäessäni olen tuonut siihen piirteitä useista draaman työtavoista. Olen lisäksi hyödyntänyt suunnittelussa omaa pedagogista tietoa ja muiden musiikkipedagogien hiljaista tietoa.

Draamatyöpaja on oppimisprosessi, jossa liikutaan soveltavan draaman ja osallistavan draaman viitekehyksissä. Työpajan tarkoituksena ei ole esityksen valmistaminen, vaan musiikillisen ilmaisun kehittäminen draaman työtapoja hyödyntämällä. Ensimmäiset draamatyöpajat pidettiin Vantaan musiikkiopiston tapahtumaviikolla keväällä 2011 ja niiden tarkempi prosessikuvaus löytyy tämän opinnäytetyön luvusta 6.1. Jokaisella ryhmällä oli viikolla vain yksi kokoontumiskerta. Ideaalitalanne olisi, että draamatyöpaja olisi lukukauden kestävä prosessi, jossa voitaisiin liikkua soveltavan, osallistavan ja esittävän draaman genreissä.

Työpajassa on tarkoitus luoda draaman maailma, jossa toimitaan soittaen. Liikkuminen fiktiivisessä todellisuudessa vapauttaa kokeilemaan ja toimimaan siten, mitä ei oikeassa todellisuudessa voisi tai uskaltaisi. Musiikki on draamatyöpajan kieli, teksti taas valitaan yhteisesti tai tuotetaan itse ryhmässä. Draamatyöpajoissa siis työstetään tekstiä, joka saa improvisoimalla soivan muodon.

5 KÄYTÄNNÖN SOVELLUKSIA

Esittelen seuraavaksi kolme erilaista prosessia, joissa olen käyttänyt draamaa opetusmenetelmänä.

5.1 5.1 SADUN MAAILMASSA – DRAAMATYÖPAJAT



Kuva 4. Draamatyöpajan rekvisiittapöytä.

5.1.1 Lähtökohdat ja resurssit

Vantaan musiikkiopistossa toteutettiin keväällä 2010 tapahtumaviikko, jonka yhteydessä musiikkiopiston oppilailla oli oman soittotunnin sijaan jotakin muuta musiikillista tai musiikkiin liittyvää toimintaa, esim. barokkitanssikurssi, asteikkotyöpajoja, ohjelmistotyöpajoja, primavistan harjoittelutyöpajoja, konsertteja ja draamatyöpajoja.

Draamatyöpajat oli suunnattu kaiken ikäisille eri soittimien opiskelijoille, joilla oli suoritettuna perustaso 1 –suoritus omasta instrumentistaan tai vastaavat tiedot ja taidot. Tämä oli välttämätöntä soittimen hallinnan kannalta. Yhdessä ryhmässä oli tarkoitus olla enintään 10 oppilasta, mutta ilmoittautumisessa tapahtuneiden väärinkäsitysten vuoksi suurimmassa ryhmässä oli 13 oppilasta. Yhden draamatyöpajan kesto oli 90 minuuttia. Tarkoituksena oli järjestää myös kaksi kertaa viikon aikana kokoontuvia ryhmiä, jolloin yhden kokoontumiskerran kesto olisi ollut 60 minuuttia. Valitettavasti näihin kahtena päivänä kokoontuviin ryhmiin ei tullut riittävästi ilmoittautumisia ja ne jouduttiin perumaan.

Draamatyöpajojen tarkoituksena oli improvisaatioon pohjautuvan itseilmaisun kehittäminen, uusien ilmaisullisten keinojen löytäminen ja ryhmätyötaitojen kehittäminen.

Etukäteen pohdin, että haasteiksi draamatyöpajojen toteuttamisessa muodostuisivat lyhyt kesto, ryhmädynamiikka sekä kokemattomuus improvisaatioon pohjautuvasta musiikillisesta työskentelystä. Toteutusvaiheessa kävi ilmi, että ainoastaan lyhyt kesto oli todellinen haaste.

5.1.2 Toteutus

Ennakoilmoittautumisien perusteella saatiin kokoon viisi ryhmää, joista pienimmässä oli kuusi oppilasta ja suurimmassa kolmetoista oppilasta. Oppilaiden ikäjakauma oli 9-16 vuotta ja instrumentteina muun muassa piano, huilu, klarinetti, trumpetti, kantele ja viulu. Yhteensä ryhmiin osallistui 38 musiikkiopiston oppilasta.

Draamatyöpajat aloitettiin tutustumiseen ja ryhmäyttämiseen tähtäävillä harjoitteilla, joihin käytettiin aikaa noin viisitoista minuuttia. Tässä esimerkkejä kahdesta ryhmäyttämisharjoitteesta:

1. Narukerä kiertää

Osallistujat seisovat piirissä. Ohjaajalla on narukerä vahvaa narua. Hän kertoo aluksi oman nimensä ja instrumenttinsa ja heittää sen jälkeen kerän jollekin vastakkaisella puolella olevalle pitäen samalla kiinni narun päästä. Pallon vastaanottanut kertoo oman nimensä ja instrumenttinsa, ottaa kiinni narusta ja heittää sen seuraavalle. Näin jatketaan, kunnes keskelle on muodostunut verkko ja narukerä on käynyt jokaisella osallistujalla. Tämän jälkeen narua aletaan kerä käänteisessä järjestyksessä. Ryhmäläisten pitää nyt yrittää muistaa toistensa nimet narua kerittäessä.

2. Erilaiset kädet

Aluksi sovitaan, mitä tunnetta tai luonteenpiirrettä vasen käsi edustaa. Oikealle kädelle sovitaan jokin eri tunne. Sen jälkeen osallistujat laittavat kätensä ristiin ja tervehtivät oikealla puolellaan olevaa osallistujaa vasemmalla kädellään ja vasemmalla puolella olevaa osallistujaa oikealla kädellään. Tervehdys, kuten "hyvää päivää", sanotaan sellaisella tunteella ja äänenpainolla, mitä sovittu tunne tai luonteenpiirre edellyttää. Kädet pidetään tervehdyksen jälkeen kiinni toisten käsissä. Kun kaikki ovat tervehtineet toisiaan, osallistujien on päästävä takaisin sellaiseen piirimuodostelmaan, jossa kädet eivät enää ole ristissä irrottamatta käsiään toistensa kädestä.

Lukuisia muita ryhmäyttämiseen sopivia leikkejä eri-ikäisille löytyy esimerkiksi kirjasta *Ryhmä toimimaan!* (Leskinen 2009)

Seuraavaksi draamatyöpajoissa valmistauduttiin improvisointiin ja toisten kuuntelemiseen yksinkertaisen melodian avulla. Jokainen osallistuja otti oman instrumenttinsa soittovalmiiksi. Osallistujat seisoivat/istuivat piirissä. Ohjaaja kertoi aloitusäänen ja aloitti soittamalla lyhyen improvisoidun tervehdyksen vieressään olevalle. Tervehdyksen tuli olla mahdollisimman helppo, esimerkiksi kolmen äänen mittainen. Käytettävissä olevat äänet oli sovittu etukäteen. Osallistuja, jota tervehdittiin, tervehti seuraavaksi vieressään olevaa soittamalla saman tervehdyksen.

Ensimmäisen kierroksen jälkeen melodiaa sai muunnella ja seuraavan soittajan piti yrittää toistaa muuttunut melodia. Viimeisessä vaiheessa mukaan otettiin lisäksi melodian kiertosuunnan vaihto piirissä. Mikäli tervehdys muuttui erilaiseksi,

kiertosuunta vaihtui. Tässä vaiheessa keskittyminen oli todella tärkeää, sillä hetkellinen herpaantuminen saattoi johtaa melodian unohtamiseen. Vapautuneisuus ryhmissä oli tosin tässä vaiheessa jo niin suurta, ettei virheitä enää pelätty, vaan melodian muuttumista, tavallisessa musiikinopiskelussa virheenä pidettyä asiaa, pidettiin positiivisesti jännittävänä asiana.

Improvisointiharjoitteiden jälkeen siirryttiin varsinaisesti luomaan draamaa ja draaman maailmaa. Olin etukäteen miettinyt kolme yleisesti tunnettua satua, joiden pohjalta lähdettiin luomaan draamatarinaa. Draamasopimus tehtiin yksinkertaisesti siten, että kerroin, mitä olen suunnitellut ja korostin, että valitsemastamme sadusta teemme juuri omannäköisemme version, eikä sen tarvitse vastata esikuvaansa.

Kun draamatarinan juoni oli selvitetty, mietittiin yhdessä, millaisia roolihahmoja tarinassa on. Jokaiselle roolihahmolle mietittiin lisäksi kaksi luonteenpiirrettä, jotka olivat ominaisia ainoastaan yhdelle tarinassa liikkuvalla henkilölle. Roolien jaon jälkeen hyökättiin rekvisiitan kimppuun. Olin tuonut luokkaan yksinkertaista rekvisiittaa, kuten kuninkaan kruunun, peruukkeja, viittoja ja hattuja, sillä draaman maailmaan sukeltaminen muodostui siten helpommaksi visuaalisuuden kautta.

Roolivaatteiden jaon jälkeen alkoi mielenkiintoinen vaihe. Jokainen otti oman instrumenttinsa ja alkoi miettiä, miten voisi omalla instrumentillaan tuoda esille roolihahmonsa luonteenpiirteet. Roolihahmojen välistä keskusteluja toteutettiin parityöskentelynä. Kun improvisointi alkoi sujua, ryhdyttiin käymään läpi draamatarinaa kohtaus kohtaukselta. Tässä vaiheessa kehiteltiin tarinaa ja liikuttiin aktiivisesti draaman maailman ja todellisuuden välillä. Kehittelyvaiheessa liikuttiin yhdessä ryhmän kanssa sadun maailmassa. Usein vastaan tuli jokin ongelma, kuten kysymys siitä, miten musiikillisesti voidaan ilmaista jokin dramaattinen hetki tarinassa. Silloin palattiin takaisin todellisuuteen ja mietittiin yhdessä ratkaisu ongelmaan, jonka jälkeen voitiin palata takaisin fiktion maailmaan. Esteettinen kahdentuminen ajassa, tilassa ja roolissa toteutui. Lopuksi näytelmä esitettiin, tosin ilman yleisöä. Vuorosanoja ei käytetty lainkaan, vaan kaikki henkilöhahmojen väliset keskustelut ja tarinaa eteenpäin kuljettavat elementit toteutettiin improvisoidun musiikin avulla.

Draamatyöpaja päätettiin palauteskusteluun, jossa palattiin fiktiivisestä todellisuudesta takaisin todellisuuteen ja keskusteltiin kokemuksista draaman

maailmassa. Tärkeimpänä osana palautekeskustelussa oli itselleni tiedon saaminen draamatyöpajan toteutuksesta, oppilaille tärkeimpänä voisi pitää draamassa hankittujen kokemusten reflektointia.

5.1.3 Palaute ja pohdintaa draamatyöpajasta

Kehittämistyön kannalta tärkeä osa draamatyöpajoja oli lopussa käyty palautekeskustelu, sillä ohjaaja voi ryhmän palautteen perusteella vastata itse kysymyksiin ryhmän toiminnasta, osallistumisesta sekä siitä, miten taiteelliset ja kasvatukselliset ”saavutukset” näkyivät (Heikkinen 2005, 49). Improvisaatioon pohjautuvassa draamassa on tärkeää miettiä myös kysymyksiä siitä, miten ryhmäläiset vapautuivat ilmaisemaan itseään improvisoinnin kautta sekä sitä, näkyikö työskentelyssä epäonnistumisen pelkoa.

En ole koskaan aikaisemmin pitänyt vastaavia työpajoja ja siksi koin oloni aluksi epävarmaksi. Siksi laadin tarkan tuntisuunnitelman kutakin ryhmää varten teoriaan tutustumalla ja asiantuntijoita haastatteleamalla. Tuntisuunnitelmia piti kuitenkin pystyä muuttamaan, sillä esimerkiksi ensimmäiseen työpajaan oli ilmoittautunut kolme pianistia ja kolme huilistia, mutta paikalle tulikin yllättäen viisi pianistia ja yksi huilisti. Ja käytössä oli vain yksi piano! Tilanne oli yllättävä, mutta ratkaisu piti improvisoida hetkessä.

Etukäteen olin ollut epäluuloinen improvisaation onnistumisen suhteen, jos draamatyöpajoihin osallistuvilla ei ole käytännön kokemusta improvisaatiotyöskentelystä soittaen. Yllättävää oli, että vaikka suurimmalla osalla draamatyöpajoihin osallistuneista ei ollut juuri lainkaan kokemusta soittamalla improvisoinnista, kaikki kuitenkin onnistuivat hyvin, myös omasta mielestään. Useassa palautekeskustelussa nousi esille, että hausointa draamatyöpajoissa oli ollut luonteenpiirteiden esittäminen soittaen improvisoimalla.

Tutut sadut siivittivät ryhmiä myös dramaturgisesti vahvojen keinojen käyttämiseen. Esimerkiksi eräässä ryhmässä, jossa saduksi oli valittu Prinsessa Ruusunen, ei ollut lainkaan sovittu, miten haltiakummit antavat lahjansa vastasyntyneelle prinsessalle. Ohjaajana tajusin liian myöhään, ettei mitään ollut sovittu ja draaman toteutusvaihe oli

jo meneillään. Yllättävää oli, että jokainen haltiakummeista oli valinnut lahjan antamisen tavakseen soittaa jonkin olemassa olevan kappaleen, jonka he osasivat ulkoa. Kaikki muu draamassa oli improvisoitua, mutta haltiakummien lahjat olivat "oikeita" sävellyksiä. Näytelmän lopussa taas eräs klarinetisti alkoi täysin spontaanisti soittaa häämarssia. Draamasta muodostui näin ehjä kokonaisuus näyttämötyöskentelyä, improvisaatiota ja valmista musiikkia.

Palautekeskustelujen loppukysymys kuului: "Pitäisikö musiikkiopistossa järjestää tällaisia työpajoja useammin?". Kysymykseen vastattiin peukaloäänestyksellä. Peukalo ylös merkitsi "kyllä", peukalo sivulle "ehkä" ja peukalo alaspäin "ei". Kaikki nostivat peukalonsa yhtä aikaa näkyville, jotta kaverin antama ääni ei vaikuttaisi äänestystulokseen. Noin kymmenen prosenttia vastasi "ehkä" ja yhdeksänkymmentä prosenttia "kyllä". "Ei" – ääniä ei annettu lainkaan.

Draaman lyhyt kesto oli todellinen haaste. Yhdeksänkymmenen minuutin jakaminen siten, että missään työvaiheessa ei ole kiireen tuntua, oli välillä lähes mahdottomuus. Kokemusten ja elämysten reflektoinnille ei myöskään jäänyt tarpeeksi aikaa. "Kokemus itsessään ei ole oppimisen tae, vaan se, miten elämystä tarkastellaan ja mihin se kytketään", kirjoittaa Hannu Heikkinen Gavin Boltonin (1992) teorioiden pohjalta (Heikkinen 2005, 43). Olisi ollut ihanteellista, jos palautekeskustelua olisi voinut jatkaa ryhmän kanssa muutaman päivän kuluttua draamatyöpajasta. Nyt kokemusten reflektointi jäi jokaisen oppijan itsensä varaan. Toivon, että jokainen osallistuja sai elämyksiä, joita voi soveltaa myös "normaaliin" musiikinopiskeluun. Esimerkiksi tunteiden näyttäminen soittaen voi olla oppilaalle jatkossa helpompaa myös silloin, kun kyse ei ole improvisaatiosta.

Jos kahden kokoontumiskerran ryhmät olisivat toteutuneet, aikaa olisi ollut riittävästi. Silloin ensimmäinen kokoontumiskerta olisi käytetty ryhmäyttämisharjoitteisiin sekä improvisaatioharjoitteisiin ja ryhmä olisi saanut luoda draamatarinan alusta alkaen itse. Tällöin myös ryhmän omistusoikeus draamaan olisi ollut vahvempi.

Ideaalitilanteessa draamatyöpaja olisi vähintään lukukauden mittainen projekti, jonka aikana pystyttäisiin toteuttamaan erilaisia projekteja soveltavan draaman genressä siten, että osallistavan draaman prosessien kautta voitaisiin tutkia esittävää draamaa ja siten myös luoda lopputulos, esitys. Oppimisprosessina draama tarjoaa

draamatyöpajojen muodossa selkeästi itseilmaisun vahvistumista ja onnistumisen elämyksiä.

5.2 SATEENVARJOJA JA SAIPPUAKUPLIA - NÄYTTÄMÖLLINEN KONSERTTI



kuva 5. Konsertin mainosjuliste

5.2.1 Lähtökohdat ja resurssit

Näyttämöllisessä konsertissa päätarkoituksena oli luoda konserttikokonaisuus, jossa esiintyjät voivat koko konsertin ajan liikkua draaman maailmassa. Pohdin konsertin toteuttamista opettajan omista lähtökohdista ja resursseista. Tarkoituksena ei siis ollut luoda valtavaa speaktaakkelimaista musiikkiteatteriesitystä, vaan "tavallinen"

oppilaskonsertti, joka sisältää näyttämötyöskentelyä, hiukan puvustusta ja hiukan lavastusta. Draamapedagogiikan termein tarkoituksena oli siis luoda draaman maailma, jossa liikutaan ja toimitaan. Tässä maailmassa oppilaat saisivat vapauden ilmaista itseään avoimemmin ja rohkeammin, sillä draamassa oppija toimii roolissa, ei siis omana itsenään, ja roolihahmona työskentelyssä oppija uskaltaa olla rohkeampi kuin todellisessa maailmassa. Hypoteesini oli siis, että näyttämöllinen konsertti vähentää esiintymisjännitystä, vapauttaa ilmaisua ja luo oppilaalle uudenlaisia yksilöllisiä ”linsejä” suoraan musiikin maailmaan.

Toteutin omien huiluoppilaideni kanssa näyttämöllisen konsertin Vantaan musiikkiopistossa 2.4.2011. DVD-kooste konsertista on tämän opinnäytetyön liitteenä. Lähtökohtana konsertin suunnittelussa käytin *ohjelmistolähtöistä lähestymistapaa* ja *teos teokselta -työtappaa* rinnakkain. Lähtökohtana siis oli ohjelmisto, jota oppilaat olivat jo harjoitelleet lukuvuoden aikana. Ryhmätyöskentelyä helpotti se, että olen neljän vuoden aikana työskennellessäni huilunsoiton opettajana Vantaan musiikkiopistossa pitänyt ryhmätunteja koko huiluluokalleni. Yhdessä soittaminen suuressa kokoonpanossa oli siis suurimmalle osalle tuttua. Lisäksi monet oppilaistani ovat samassa koulussa, joten monet tunsivat toisensa jo entuudestaan koulun maailmasta.

Konsertin yhteiskappaleiksi valittiin muutenkin työn alla ollut Vivaldin konsertto op. 8 nro 1 'Kevät' ja siitä ensimmäinen osa, joka toteutettiin sovituksena huiluorkesterille ja cembalolle. Lisäksi mukaan valittiin B. Bacharachin Raindrops Falling On My Head, joka oli osalle tuttu jo vuodelta 2009 Kuopion Nuori soittaa – tapahtuman esiintymisestä.

Konsertin muu ohjelmisto koostui lähinnä kamarimusiikkikappaleista. Halusin siten korostaa ryhmänä toimimisen merkitystä myös ohjelmistovalinnoissa. Pyysin oppilailta ideoita ohjelmistovalintoihin ja siten ohjelmaan tuli mukaan myös aiemmin esitettyjä kappaleita, joihin mietittiin uudenlaista toteutusta draaman avulla.

Konserttitilaksi valitsin Vantaan musiikkiopiston Lummesalin. Tikkurilan kirjastotalossa sijaitseva Lummesali on suunniteltu toimimaan sekä konsertti- että näyttelytilana. Käytännössä tämä tarkoittaa sitä, ettei Lummesalissa ole mitään erillistä näyttämöä eikä minkäänlaisia näyttämökoneistoja tai näyttämövalaistusta. Tila oli siis haastava näyttämöllistä konserttia varten. Tämän projektin kannalta konserttitila oli kuitenkin

mitä sopivin: Kun kyseessä oli yksittäisen instrumenttiopettajan lähtökohdista lähtevä toteutus, ei valomiesten tai ulkopuolisten avustajien käyttö tullut kysymykseen. Erityishaasteen aiheutti se, ettei Lummesalissa ole myöskään erillistä takahuonetta tai eteistä. Konserttisaliin tullaan siis suoraan kirjaston aulasta.

5.2.2 Toteutus

Laadin konserttia varten tarinan alun, jota lähdettiin yhdessä kehittämään harjoituksissa. Tarkoituksena oli toteuttaa konsertti, jossa liikuttaisiin musiikin historian eri aikakausina siten, että matka alkaisi barokkikuninkaan hovista ja päättyisi nykypäivään. Pohdin näyttämöllisiä keinoja mahdollisimman monesta näkökulmasta.

Oppilailta tuli loistavia ideoita, joita yritin parhaani mukaan soveltaa toimimaan osana konserttia. Osa ideoista oli kuitenkin pakko jättää odottamaan seuraavaa näyttämöllistä konserttia. Konsertin jälkeisellä viikolla muutama oppilaistani jo kyselikin, milloin toteutetaan seuraava näyttämöllinen konsertti.

Konsertin alussa näyttämölle saapui barokkikuningas, jolle kapellimestari kumarsi nöyrästi ja huiluorkesteri soitti konsertin alkusoitoksi Antonio Vivaldin konsertosta ”Kevät” ensimmäisen osan. Kappaleen jälkeen orkesterista nousi kaksi muusikkoa, jotka nöyrästi pyysivät elekielellä kuninkaalta lupaa soittaa. Luvan saatuaan he soittivat J.S.Bachin Menuetin, jonka jälkeen kuningas palkitsi heidät heittämällä lattialle kolikoita. Tämän jälkeen kuningas poistui arvokkaasti.

Siirtymämusiikkina käytettiin J.S.Bachin g-mollihuilusonaatin ensimmäistä osaa. Sen aikana osa oppilaista kattoi pöydän neljälle hengelle keskelle näyttämöä. Pöytään saapui ateriomaan seurue, jotka hetken istuttuaan huomasivat, että viinilaseilla voi soittaa. He soittivat alun W.A.Mozartin Eine Kleine Nachtmusik –sävellyksestä, johon huiluryhmä vastasi. Sävellys oli eräänlaista vuoropuhelua laseilla soittajien ja huilistien välillä.

Klassismista siirryttiin romantiikkaan Ludvig van Beethovenin sävelin. Sinä aikana lavalle pystytettiin maalausteline. Kun kappale oli päättynyt, sisään astui taidemaalari ja malli. Maalarin maalatessa kuvaa mallistaan eräs huilisteista soitti romantiikan ajan

musiikkia. Kyseessä oli C. Le Thieren säveltämä Romance. Musiikin soidessa maalari lopulta näytti valmista maalausta mallilleen. Malli suuttui, sillä maalaus oli todella kauhea. He kävivät äänettömän väittelyn, joka päättyi siihen, että malli löi maalauksen taidemaalarin pään läpi (tämä oli toteutettu eräällä yksinkertaisella ”teatterihuijauksella”). Musiikki keskeytyi, taidemaalari kaatui maahan ja malli lähti vihaisena paikalta. Musiikki jatkui ja kaksi avustajaa veti tajutonta esittävän taidemaalarin pois lavalta. Mainittakoon, että yleisö antoi spontaanit aplodit kohdassa, jossa malli löi maalauksen taidemaalarin päähän.

Romantiikasta siirryttiin 1900-luvulle Gabriel Fauren Sicilienneen siivin. Kappaleen jälkeen lavalle asteli nykyaikainen ”hoppari”, joka kantoi mukanaan cd-soitinta. Huomattuaan flyygelin vieressä seisoskelevan huilistin, hän istuutui maahan kuuntelemaan huilistin soittoa. Kappaleen päätyttyä hoppari näytti merkin muutamalla soittajalle, jotka tulivat lavalle. Hiphoppari laittoi cd-soittimen päälle ja siitä saatiinkin säestystausta seuraavaan kvartettikappaleeseen, joka oli B. Lochsin säveltämä Funk Four. Konsertti päättyi Burt Bacharachin kappaleeseen Raindrops Keep Falling on my Head, jossa koreografia oli samanlainen kuin jo Kuopion Nuori soittaa! –tapahtumassa, josta olen kertonut opinnäytetyöni johdannossa. Saippuakuplien puhaltajien roolit koettiin erittäin merkityksellisiksi ja näiden roolien jako aiheutti jopa pientä kiistaa pienimmissä oppilaissa.

Etukäteen oli sovittu, että yleisön reaktioihin, kuten aplodeihin ei reagoida millään tavalla. Aplodit ainoastaan keskeyttivät näyttämöllisen toiminnan hetkeksi. Yleisöä kiitettiin loppuun yhteisellä kumarruksella.

5.2.3 Palaute ja pohdintaa näyttämöllisestä konsertista

Sateenvarjoja ja saippuakuplia – konsertti sisälsi useita erilaisia draaman ja musiikin yhdistelmiä, joista tässä muutamia esimerkkejä:

- Koreografiaa ja rekvisiittaa samanaikaisesti soittamisen kanssa:
B.Bacharach: Raindrops Keep Falling on my Head, B:Lochs: Funk Four
- Draama musiikkia tukevana elementtinä:

A.Vivaldi: Kevät, J.S.Bach: Menuetti

- Musiikki draamaa tukevana elementtinä:
C.Le Thiere: Romance
- Musiikki ja draamalliset elementit tasapainoisessa vuorovaikutuksessa:
W.A.Mozart: Eine Kleine Nachtmusik

Erilaiset yhdistelmämahdollisuudet ovat rajattomat. Mielikuvitus saa antaa näyttämöllisessä konsertissa siivet hullullekin luovuudelle. On kuitenkin otettava huomioon, että pienetkin draamalliset elementit rekvisiitan muodossa kasvavat helposti suuriin mittasuhteisiin. Tässä kyseisen konsertin tarpeistolista:

- ovenvartijan viitta ja sauva
- kuninkaan viitta ja kruunu
- pieni kangaspussi, jossa kolikoita
- pöytä
- 4 tuolia
- 6 viinilasia
- 4 lautasta
- pöytäliina
- maalausteline
- maalauspohja, johon kiinnitetty silkkipaperi
- taiteilijan työvaatteet ja baskeri
- taidemallin puku
- vesiväripaletti, pensseli ja vesikuppi
- paristoilla toimiva cd-soitin
- sateenvarjoja
- 2 kpl saippuakuplavälineitä

Palaute oppilailta kerättiin lyhyessä yhteisessä palautekeskustelussa juuri ennen konserttia, sekä kirjallisessa palautekyselyssä oppilaille ja heidän vanhemmilleen konsertin jälkeen. Ennen konserttia ollut palautekeskustelu koski lähinnä konserttiin valmistautumista, sekä oppimista valmistautumisprosessissa.

Kirjallisessa palautteessa hypoteesini saivat selvät vahvistukset esiintymisjännityksen vähenemisen ja musiikillisen ilmaisun vapautumisen suhteen. Suurin osa oppilaista koki, että näyttämöllinen konsertti jännitti selvästi normaalia konserttia vähemmän. Tähän vaikutti yhtenä osatekijänä se, että yleisöön ei tarvinnut reagoida, kuin vasta konsertin lopussa. Lähes kaikki kokivat tämän jännitystä vähentävänä tekijänä. Mielenkiintoinen kysymys onkin, mikä yleisöön reagoimisessa jännittää? Eivätkö yleisön aplodit esityksen päätyttyä tunnukaan kiitokselta?

Vaikka konserttia edeltävässä palautekeskustelussa oli käynyt ilmi, ettei näyttämöllisyys ollut selventänyt musiikin historian eri aikakausia, eräässä palautteessa todettiin kuitenkin toisin: "Kun näytteli, ymmärsi paremmin eri musiikki lajit ja ajat. Se myös helpotti soittamista."

Suurella ryhmällä toteutettu konsertti vaati tietenkin useita yhteisharjoituksia. Tämä muodostui myös eräänlaiseksi ongelmaksi, sillä useimmilla oppilaistani on useita muita harrastuksia, jotka myös ovat aikaa vieviä. Kävikin niin, että ainoastaan kahdessa läpimenoa ennen konserttia kaikki olivat paikalla. "Hirveä stressi niistä harjoituksista", vastasi eräs oppilaistani palautekyselyn kysymykseen, millaista oli valmistaa ja toteuttaa näyttämöllistä konserttia. Aikataulukysymykset näyttivät kuitenkin jääneen etupäässä omaksi ja yhden oppilaani stressin aiheeksi, sillä useimmissa vastauksissa konsertin valmistamisprosessin todettiin olleen hauska ja mielenkiintoinen, vaikka siihen menikin enemmän aikaa kuin normaalin konsertin valmistamiseen.

Myös vanhemmat kokivat konsertin mielenkiintoisena ja elävänä. Useat vanhemmista toivat myös esille, että huiluryhmien esiintyminen oli vaikuttanut normaalia konserttia vapautuneemmalta ja soiva lopputulos oli ollut selkeästi parempi.

5.3 HUILUSEIKKAILU – KARUSELLISOITINVALMENNUS



kuva 6. Täytetty huiluseikkailukartta.

Vantaan musiikkiopistossa toimii Karuselli – soitinvalmennus, joka on suunnattu 6-8-vuotiaille. Karusellissa tutustutaan eri soittimiin siten, että yhtä soitinta soitetaan neljällä opetuskerralla. Tämän jälkeen soitin vaihtuu ja siten myös opettaja vaihtuu. Lukukauden aikana osallistujat ehtivät tutustua neljään eri soittimeen. Soitinopetuskertojen lisäksi lapset osallistuvat kerran viikossa musiikkivalmennusryhmiin.

Huilukarusellista muodostui kuin vahingossa seikkailu. Poikkihuilu on instrumenttina varsin vaativa pienille lapsille, sillä huilun äänenmuodostus on huomattavasti hankalampaa kuin monessa muussa instrumentissa. Jotta oppilaiden mielenkiinto säilyisi turhauttavienkin puhalluskokeilujen lomassa, tein huiluvalmennuksesta seikkailun, jossa etsitään huilun ääntä. Tässä seikkailussa on hyödynnetty draamallisia elementtejä.

Ensimmäinen opetuskerta muodostuu soittimeen tutustumisesta, sekä seikkailuun valmistautumisesta. Ohjaajana korostan sitä, että seikkailu tehdään yhdessä ryhmänä, ja seikkailusta tulee hauska ja jännittävä, kunhan vain kaikki osallistuvat siihen reippain mielin. Kysyn tässä vaiheessa lapsilta, mitä tarvitaan mukaan huiluseikkailuun. Yleensä vastauksina tulee ainakin huilu, nuotteja, reipasta mieltä, mutta yllättävän usein myös sana "kartta". Siksi olen laatinut huiluseikkailua varten kartan, jota täytetään ja väritetään yhdessä seikkailun edetessä.

Huiluseikkailukartassa on merkitty tähdillä huilutunnit. Tähdet väritetään yhdessä jokaisen huilutunnin päätteeksi. Tähtien välissä kulkee pieniä tassunjalkia. Näitä jalkia saa värittää aina, kun on kotona muistanut harjoitella huilunsoittoa. Tarkoituksena siis olisi, että harjoittelu olisi kotona säännöllistä. Lisäksi huiluseikkailukarttaa piirretään oma kuva. Oikeassa reunassa oleva huilunkuva antaa ohjeet sormien paikoista läpillä, sillä siitä väritetään ne läpät, joihin tulee sormi.

Toisella opetuskerralla päästään jo musisoimaan ja luomaan äänimaisemia, joista olen kertonut jo improvisointia käsittelevässä opinnäytetyöni luvussa 5.1. Äänimaisemat toteutetaan tässä vaiheessa pelkän huilun suukappaleen avulla. Aiheena voi olla vaikkapa "metsä". Yhdessä ryhmän kanssa mietitään, millaisia ääniä metsässä kuuluu. Äänimaisemaan tekoon voivat osallistua myös ne oppilaat, jotka eivät vielä saa hyvää ääntä suukappaleesta, sillä pelkkä suhina voi kuvata esimerkiksi tuulen suhinaa puissa.

Kolmannella kerralla perustetaan bändi. Taas mietitään yhdessä, mitä bändissä tarvitaan. Bändisoitossa käytetään kehorytmiikkaa ja huilun suukappaleääniä. Itse olen soittanut usein melodiana jotain tuttua lastenlaulua. Jos ryhmä on edistynyt nopeasti, voidaan tehdä myös niin, että jokainen on vuorollaan bändin "solisti".

Neljäs kerta muodostuu aartenetsinnästä, jossa metsästetään aarrearkun avainta. Luokan lattiassa on jalanjäljistä muodostuva reitti. Jokaisen jalanjäljen kohdalla on soitettava yksi ääni. Lisäksi aartenetsinnässä on tehtäviä, jotka suoritetaan ryhmänä. Kun tehtävä on suoritettu, ryhmä saa vihjeen siitä, mistä aarrearkun avain voisi löytyä. Kun aarrearkku lopulta saadaan auki, sieltä löytyy jokaiselle todistus siitä, että on osallistunut huiluseikkailuun ja löytänyt huilun äänen.

Draamallisten elementtien lisäksi huiluseikkailu sisältää huilunsoiton perusteiden opiskelua myös "normaalilla" tavalla. Huilunsoitossa ansatsin hallinta ja soittimen muu tekninen hallinta ovat niin haastavia pienelle lapselle, ettei kaikkea voi opettaa draaman kautta.

Huiluseikkailun tukena kulkee kirjoittamani musiikkisatu, jota luetaan jatkotarinan muodossa jokaisella kokoontumiskerralla. Satu sisältää soitettuja osuuksia ja normaalisti luettavia osuuksia. Sen päähenkilöinä seikkailee kaksi lasta, jotka löytävät Pan -nimisen omituisen hahmon metsästä. Esikuvana on siis käytetty vanhaa kreikkalaista tarua Pan -jumalasta. Pan opettaa lapsia soittamaan huilua ja tarina etenee rinnakkain soittotuntityöskentelyn kanssa. Tässä esimerkkinä lyhyt katkelma, joka liittyy satuosuuteen toisella kokoontumiskerralla:

"Darius puhalsi, mutta suukappaleesta kuului vain suhinaa.

-Hyvä! Pan huudahti.

-Miten niin hyvä, enhän minä saanut siitä ääntäkään, Darius mutisi.

-Miten niin et saanut ääntä? Sulje silmäsi ja kuuntele.

Darius painoi varovasti silmänsä kiinni.

-Kuuntele nyt, Pan kuiskasi.

Ja samassa Darius kuuli. Koko metsä oli täynnä ääntä. Tuuli suhisi puissa, linnut lauloivat ja kauempaa kuului veden solina purossa.

-Minä...minä taisin soittaa tuulen suhinaa puissa, Darius kuiskasi..."

Monille osallistujista Huiluseikkailu on elämys, joka jää mieleen. Soitinvalmennuksessa olleet oppilaat, jotka ovat myöhemmin jatkaneet huilunsoiton opintoja Vantaan musiikkiopistossa varsinaisia oppilaina yksilötunneilla, muistelevat usein, mitä Huiluseikkailussa tehtiin. Kokemuksen reflektointi voi joskus tapahtua vasta vuosien

kuluttua, kun yhdessä tutun opettajan johdolla muistellaan niitä elämyksiä ja kokemuksia, mitä Huiluseikkailu tarjosi.

6 HISTORIAALLINEN NÄKÖKULMA

Draaman ja musiikin yhteys, josta olen edellä olevissa luvuissa kertonut käytännön tekemisen ja toiminnan kautta, on ollut olemassa jo länsimaisen historian alkulehdillä. Kulttuuriperinnön ymmärtäminen on tärkeää, sillä siten ymmärrämme kulttuuria, sen ilmiöitä ja itseämme kulttuurin osana. Hanna-Liisa Liikanen korostaa samoin, että kulttuuriperinnön tuntemus kasvatustyössä edistää eheän identiteetin rakentumista ja hyvän elämän toteutumista (Liikanen 2010, 37).

Historia osoittaa selkeästi, että draama ja musiikki ovat molemmat toimineet sekä toisistaan erillisinä, että yhtenäisinä taidemuotoina. Poikkitaiteellisuuden uusi nousu on rikkonut raja-aitoja ja voisi sanoa, että osittain olemme jälleen antiikin kreikan musiké -termin äärellä: musiikki, draama, tanssi ja erilaiset filosofiat voivat toimia yhtenäisenä, uutta luovana taidemuotona.

Tässä luvussa luon suppean katsauksen draaman ja musiikin yhteyteen. Tämän opinnäytetyön puitteissa ei ole mahdollista luoda kattavaa, koko länsimaisen historian kattavaa esitystä. Siksi käsittelen aihetta ainoastaan kolmen näkökulman kautta. Nostan esiin tärkeimpänä antiikin Kreikan kulttuuriperinnön, johon myös draama taiteena perustuu. Uuden heräämisen antiikin kulttuuri sai renessanssijalla. Tässä työssä rajaan renessanssin koskemaan taiteiden tyylikautta Euroopassa 1300-luvulta 1600-luvulle. Lopuksi nostan esiin nykypäivän musiikin ja draaman ilmiöitä, jotka nekin pohjautuvat antiikin kulttuuriin.

6.1 Antiikin kreikan kulttuuriperintö

Musiikki, tanssi sekä kuvallinen ja draamallinen ilmaisu ovat olleet ihmiskunnalle luontaisia tapoja ilmaista itseään kautta aikojen. Jumalille osoitettu kunnioitus ja pyynnöt ovat aina saaneet rituaalinomaisia muotoja, joissa symbolisuudella on vahva merkityksensä. Riitit ja rituaalit, jotka sisälsivät tanssia ja musiikkia edustivat yleensä aina jotain symbolista. Selittämättömät luonnonvoimat ja ihmiskohtalot saivat selityksensä symbolisessa muodossa, jotka sellaisessa muodossa oli myös helppo siirtää aina seuraaville sukupolville. Länsimaisen kulttuurin kehtona pidetään antiikin

kreikkaa, jossa riitit ja rituaalit saivat ensimmäistä kertaa länsimaisessa historiassa selkeitä, järjestettyjä muotoja.

Antiikin kreikan kulttuuriperintö kietoutuu osittain epätietoisuuden sumuun, sillä säilyneitä lähteitä on kovin vähän. Selvää on ainakin se, että monet nykyään käytössä olevat sanat, joilla kuvataan kulttuurin eri muotoja ja ilmiöitä, ovat peräisin antiikin ajalta. Yksi näistä sanoista on ´teatteri´, joka tarkoitti paikkaa, missä toimintaa katsellaan. ´Draama´ taas tarkoitti varsinaista toimintaa, jota yleisö katseli ´teatterissa´. Tässä opinnäytetyössä käytän näitä termejä samoin: teatterilla viitataan useimmiten esityspaikkaan, kun taas draama on toimintaa ja ilmaisun väline.

Kolmas tärkeä sana on ´musiikki´, kreikaksi musiké (tai mousike). Antiikin kreikassa musiikki ei tarkoittanut musiikkia siinä muodossa, millaisena sen nykyään ymmärrämme. Musiké oli synteesi, joka muodostui eri taiteenlajeista, tanssista, runoudesta ja musiikista. Joissain tapauksissa musiké on ollut myös yhteydessä jopa astrologiaan (Unkari-Virtanen, julkaisematon luentorunkomoniste). Gerald Abraham korostaa musikén olleen osa jokapäiväistä elämää ja jotain sen tärkeydestä kertoo se, että Platonin mukaan musiikki oli moraalin kontrolloimisen tärkein väline (Abraham 1979, 27). Soittimien osuus musikéssa oli kuitenkin pieni aina 500-luvulle eaa. asti, jolloin alkoi soitinmusiikin yleistyminen. Soitinten, joista yleisimpiä olivat huilumainen puhallinsoitin aulos ja kieli- ja näppäilysoitin kithara, tehtäväksi jäi säestää esitystä. Aivan kuten jo esihistoriassa rumpu on toiminut tanssin sykkeen antajana. Musiké oli hyvin teksti- ja sanakeskeinen ja säilytti tämän piirteensä koko hellenistisen kukoistuksen ajan.

Teatterin syntyminen antiikin kreikkaan jää sekin osittain arvoitukseksi, sillä yllättäen teatterirakennelmia alkoi syntyä ympäriinsä. Yhteistä näille kaikille oli muoto. Teatteri rakentui puoliympyrän muotoon rakennetusta, nousevasta katsomosta ja esiintymislavasta, josta käytettiin nimitystä ´orkhestra´.

Vaikka teatterin syntyhetkeä ei voida tarkoin määritellä, voidaan siitä aavistaa jotain säilyneiden kirjoitusten perusteella. Noin viisisataa vuotta ennen ajanlaskumme alkua kansanjohtaja Peisistratos antoi luvan järjestää Ateenassa traagisten näytelmien esityskilpailu. Tämä kilpailu liittyi läheisesti viinin, nuoruuden ja hedelmällisyyden jumalan Dionysoksen juhlaan. Näytelmäkilpailu tunnettiinkin Ateenan dionysiajuhla.

(Wickham 1992, 31.) Näytelmäkilpailun myötä tulivat tunnetuksi muun muassa näytelmäkirjailijat Aiskhylos, Sofokles, Euripides tai Aristofanes.

Antiikin kreikan draamamuodoista tärkeimmät olivat tragedia ja komedia. Tragediaa selitetään usein sanalla "murhenäytelmä", mutta kyseinen sana ei kerro koko totuutta. Aiskhyloksen, Sofokleen ja Euripideen tragediat ovat kyllä murheellisia, mutta esimerkiksi Aiskhyloksen ainoa kokonaisuudessaan säilynyt tragedia, Oresteia, käsittelee vahvalla tavalla ihmisen moraalisuutta ja moraalisia valintoja. Tragedia ei herätäkaan surua, vaan pelkoa, kauhua ja sääliä (Wickham 1992, 35).

Komedia syntyi hiukan myöhemmin kuin tragedia (Wickham, 37). Rinnakkain tragedian kanssa eli tosin eräs komediaalinen draaman muoto, parodia, sillä jokaisen Ateenan näytelmäkilpailuun osallistuvan näytelmäkirjailijan tuli jättää kilpailuun kolmen pakollisen tragedian lisäksi myös yksi satyyrinäytelmä (Wickham 1992, 33). Satyyrinäytelmässä ivattiin sankaria (Unkari-Virtanen, julkaisematon luentorunkomoniste). Usein satyyrinäytelmän aines oli peräisin aiemmin esitetyistä tragediaista. Suurista antiikin komediarunoilijoista mainittakoon Aristofanes ja Menandros. Tyyllillisesti nämä kaksi kirjailijaa ovat hyvin kaukana toisistaan, vaikka ajallisesti väliä ei ole kuin sata vuotta. Aristofaneen komediat edustavat julkeaa ja rivoa komedian muotoa, kun taas Menandroksen näytelmissä komedia on tyylikkäämpää ja hienostuneempaa (Wickham 1992, 39).

Musiikki kuului aina osana näytelmän esittämiseen. Tragedian kultakaudella 500–400 eaa. musiikin ja draaman välillä vallitsi kiinteä yhteys. Tragedia oli runouden, tanssin ja musiikin kiinteä yhdistelmä (Abraham 1979, 30). Keskeisenä, osittain myös draaman tapahtumia ohjaavana musiikillisena elementtinä oli kuoro.

Draaman ja musiikin kiinteä yhteys heijastui myös siinä, että molempien, sekä näytelmän että musiikin katsottiin olevan jumalallista alkuperää. Musiikkiin liittyi olennaisena osana vahva haltioituminen riippumatta musiikin käyttötarkoituksesta, jumalien palvonnasta aina hautajaismusiikkiin asti (Unkari-Virtanen 2010). Varhaisista soittimista jäi elämään useita muotoja, jotka vain ovat kehittyneet ajan kuluessa. Näitä soittimia ovat muun muassa kithara, näppäiltävä kielisoitin, lyyra sekä ruokopuhaltimet aulos ja syrinks. Useisiin soittimiin liittyi jumalallinen alkuperä. Vanha taru kertoo esimerkiksi syrinksin synnystä niin, että Pan -jumala keksi huilun jahdatessaan nymfiä,

joka muuntautui kauhuissaan ruo'oksi. Pan taittoi ruokoja ja teki niistä itselleen huilun. Tästä tulee myös huilun toinen nimitys, panhuilu.

200-luvulla eaa. roomalainen teatteri ja näytelmät jatkoivat kreikkalaista tyyliä. Usein roomalaista teatteritaidetta pidetään kreikkalaista huonompana, mutta kuitenkin juuri roomalaiset ja varsinkin latinan kieli ovat vaikuttaneet vahvasti eurooppalaiseen teatteriin. Rooman suurvalta-aikana roomalainen teatteri ja näytelmät levisivät laajemmalle, kuin niitä edeltänyt kreikkalainen teatteri. Latinan kielestä tuli Euroopan sivistyneistön yhteiskieli ja tämä tietenkin edesauttoi roomalaisten latinankielisten näytelmien leviämistä.

Keisari Augustuksen hallituskaudella (27 eaa. -13 jaa.) Rooman valtakunnassa tuli tunnetuksi pantomiimi. Varhainen pantomiimi syntyi Etelä-Italiassa ja siinä lähtökohtana oli pikemminkin tanssi kuin näytteleminen. Näyttelijät käyttivät naamareita, joten kasvojen ilmeitä ei voinut nähdä. Wickhamin (1992) mukaan pantomiimi voisi olla kreikkalaisen tragedian uusi muoto. Pantomiimissa tärkeässä roolissa oli tanssin lisäksi musiikki. Näytelmän tarina esitettiin monologina musiikin säestyksellä ja näyttelijät esittivät henkilöhahmojen tunnereaktioita äänettömästi, symbolisilla eleillä ja tanssilla. Miimikoita pidettiin erittäin huonomaineisina, sillä osa heistä päätyi muun muassa strippareiksi. Kuitenkin osa taas nautti, suurta suosiota, tunteepa historia myös tapauksen stripparista, josta tuli keisarinna. (Wickham 1992, 50.)

Rooman keisarikunnan ajalla näytelmät ja näytelmäkirjallisuus rappeutuivat. Ajanlaskumme ensimmäisellä vuosisadalla elänyt näytelmäkirjailija Juvenalis tunnetaan eräästä lentävästä lauseestaan, joka kuvaa erittäin hyvin keisarikunnan aikaa: Panem et circenses – leipää ja sirkushuveja. Näytelmiä tärkeämmäksi nousivat speaktaakkelimaiset urheilunäytökset, kilpa-ajot, veriset gladiaattorikilpailut ja myös kristittyjen julkinen murhaaminen esimerkiksi ihmissoihtuina tai leijonien raadeltavina. Kristinuskon saadessa länsimaissa jalansijaa 300-luvulta lähtien, teatteria ja näytelmiä alettiin halveksia entistä enemmän. 400-luvulta lähtien näyttämötaide olikin täysin kiellettyä lähes 400 vuoden ajan (Wickham 1992, 11).

Varhaiskeskiaikaa (n.500–900) kuvataan usein nimellä "pimeä keskiaika". Pimeyden käsitettä avaa se, että varhaiskeskiajan elämästä tiedetään hyvin paljon vähemmän

kuin antiikin kreikasta tai myöhemmin renessanssin kukoistuksesta Käytännössä tämä johtuu siitä, ettei varhaiskeskiajalla ollut sellaisia kirjoittajia, joita tunnemme antiikin ajalta. Varhaiskeskiajan historia onkin siksi etupäässä katolisen kirkon historiaa. (Laaksonen 2005, 221.) Kristillinen kirkko nousi uudeksi, yhdistäväksi mahdiksi, joka valvoi myös teatterin ja musiikin eri muotoja. Varhaiskeskiajan lopulla alkoi syntyä kristillisiä näytelmiä, jotka liittyivät kalenterin juhlapyyhiin. Antiikin Kreikan draama pysyi kuitenkin unohduksissa keskiajan pimeydessä.

6.2 Renessanssin kukoistuksessa

Romaanisen vaiheen aikana (1000–1150) ja myöhemmin gotiikan aikana (1300–1420) näyttämötaide toimi musiikin yhteydessä maallisessa musiikissa. Kiertelevät minstrelit, leikarit, jonglöörit ja goliardit olivat erityisesti kasvavan porvariston suosiossa (Wickham 1992, 75) ja aatelistoa irvailevilla satiireillaan ja farsseillaan he saivat tukijoita kauppiaista. Yleensä minstrelit olivat yhteiskunnan hyljeksimiä. Ranskan Provencessa oppinsa saaneet trubaduurit, jotka pohjoisemmassa tunnetaan truveereina ja Saksassa minnelaulajina, olivat taas aristokratian suosiossa. Tähän vaikutti myös se, että trubaduurit olivat yleensä hyvää syntyperää (Wickham 1992, 87). Trubaduureilta on peräisin myös varhaisin tunnettu laulunäytelmä *Le Jeu de Robin et Marion*, jonka säveltäjänä pidetään Adam de la Hallea.

Renessanssiajan musiikista ja muista taiteenaloista puhuttaessa ei voi sivuuttaa Italian trecentoa, 1300-lukua, jota voidaan kutsua myös varhaisrenessanssiksi. Tänä aikana arkkitehtuuri ja taide nousivat kukoistukseen Italiassa (Unkari-Virtanen 2010). Kirjallisuudessa runoilija Petrarca (1304–1374) kirjoitti sonetteja ja canzoneita, joiden kielenä käytettiin italiaa latinan sijasta. Kirjallisuuden esikuvat haettiin antiikin Kreikasta. Kuvataiteessa Giotto (1266–1337) loi uuden tavan kuvata ihmistä yksilönä luonnollisten ilmeiden ja asentojen kautta. Näistä kaikesta kehittyi renessanssi, joka tarkoittaa uudelleensyntymistä. Renessanssin aikana mennyt aika arvoitettiin alempiarvoiseksi antiikin ja oman ajan välissä (Laaksonen 2005b, 336).

Laaksonen (2005) toteaa, että antiikin henkinen perintö välittyi taiteen ja kirjallisuuden keskeisiksi aineksiksi juuri Italian renessanssin kautta (Laaksonen 2005b, 341). Renessanssi synnytti uuden kiinnostuksen antiikin näytelmiä kohtaan. Firenzessä tämä

johti siihen, että Camerata – niminen yhdistys tutki, miten kreikkalaisen tragedian henkiin herättäminen olisi mahdollista (Wickham 1992, 103). Antiikin kreikkalaisen tragedian henkiin herättäminen yhdistettynä intermezzojen ja madrigaalien laajentamiseen johti lopulta oopperataiteen kehittymiseen.

Renessanssiaikakaudelle ominaista olivat loisteliaat hovijuhlat. Hovijuhlat ja muusikoiden lisääntyvät vaikutusvalta teattereissa synnyttivät intermediot ja intermezzot, jotka olivat tanssin, laulun ja soitinmusiikin näytelmällisiä kokonaisuuksia. Yleensä intermezzot oli lisäksi koristeltu ylellisin lavastein. (Wickham 1992, 106.) Lavasteiden mukanaolo johti myös lavastekoneistojen ja näyttämölaitteiden keksimiseen. Aiheeltaan intermezzot ja intermediot olivat yleensä paimentarinoita, jotka pohjautuivat myytteihin ja legendoihin, usein antiikin maailmasta peräisin oleviin.

Renessanssiajan Italiassa syntyi kaksi erilaista draamatyyppiä, commedia erudita ja commedia dell'arte. Commedia erudita eli oppinut draama oli aristokratian teatteriharrastajien käyttämän draaman muoto. Commedia erudita –seurueiden lähtökohtana oli katkaista siteet menneisyyteen ja tavallisesta kansasta muodostuvaan yleisöön (Wickham 1992, 100). Luonnollisestikaan commedia erudita ei saavuttanut niin suurta suosiota, kuin tavalliselle kansalle suunnattu commedia dell'arte. Commedia dell'arte oli pienten ammattilaisseurueiden luoma draaman muoto, jossa stereotyyppiset hahmot toimivat sovitun juonen mukaan. Replikointi puolestaan pohjautui improvisaatioon. Commedia dell'arte oli draamamuotona erittäin yleisöystävällinen, ja sitä esitettiin usein toreilla ja karnevaaleissa.

Renessanssi antoi alkusysäyksen draaman ja musiikin uudelle, vahvemmalle liitolle. Selkeimmin tämä näkyy oopperataiteen, baletin ja sittemmin operetin ja musiikkiteatterin kehittymisenä. Vuosisatojen kuluessa antiikin Kreikan draamallinen kulttuuriperintö ohjasi luomaan uusia muotoja. Uudet keksinnöt teollisen vallankumouksen yhteydessä 1700-luvun ja 1800-luvun aikana antoivat myös draamalle ja musiikille uusia ilmenemismuotoja. Eräs uusi ilmenemismuoto oli 1800-luvun lopussa Lumièren veljesten kehittämä elokuva. Elokuvan voittokulku draamaa ja musiikkia yhdistävänä taiteellisena konstruktiona on johtanut siihen, että tuskin kukaan kulttuurissamme nykypäivänä elävä voi väittää kokeneensa draaman ja musiikin luovan ja vahvan yhteyden.

6.3 Nykypäivänä

Antiikin Kreikka siis loi perustan draaman ja musiikin yhteydelle. Renessanssi taas herätti henkiin kiinnostuksen antiikin maailmaa ja sen ilmiöitä kohtaan. Renessanssista alkanut kehitys kulki erilaisia polkuja pitkin kohti uusia draaman ja musiikin muotoja. Merkittävimpänä näistä muodoista voisi mainita oopperan, jonka varhaiset nimet kertovat oleellisen. Battaan mukaan oopperoita kutsuttiin aluksi nimillä *dramma per musica* eli draamaa musiikille ja *favola in musica* eli musiikkitarina (Batta 2005, 326). Näkökulma siis vaihtui, pääosaan astui musiikki, jota draama syvensi. Oopperataiteen kehittyessä draaman ja musiikin liitto on usein toiminut myös niin vahvana, ettei näitä kahta elementtiä, draamaa ja musiikkia, voi erottaa toisistaan. Myös musiikki itsessään voi siten olla draamaa.

Kulttuuriperintöä tarkastellessa voi selkeästi hahmottaa, miten esimerkiksi näyttämöllisen konsertin dramaturgian suunnittelu pohjautuu antiikin Kreikan ihanteille, kun taas draamatyöpajojen toiminnallinen, ilman sanoja toteutettava työmuoto on roomalaisen pantomiimin suora jälkeläinen. Aika ja ajan kuluminen tuo omat lisänsä ja kehityksen draaman historiaan, mutta periaatteet ovat kuitenkin aina pysyneet samoina.

Nykyään elämme aikaa, jossa korostuneesti tulee esiin taiteiden välinen yhteistyö. Tämä on kirjattuna myös taiteen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin. (OPHa; 2002, OPHb;2002, OPHc; 2002.) Poikkitaiteellisuus, eli eri taiteen osa-alueita yhdistävä taide on kiinteä osa nykyistä kulttuurikenttää. Taide nähdään nykyään moniulotteisempänä, yksilön ja yhteisön voimavarana, jolla on sekä taloudellisia, alueellisia, paikallisia että ihmisten hyvinvointiin ja terveyteen liittyviä ulottuvuuksia (Liikanen 2010, 30–31). Näin olemme lähentyneet antiikin Kreikan käytänteitä ja antiikin filosofien ajatuksia musiikin merkityksestä arkipäivässä.

7 POHDINTA

”Olipa kerran huilunsoitonopettaja, joka yllättäen huomasi salatun yhteyden saippuakuplan ja musiikin välillä...”

Näin voisi alkaa draamatarina, joka käsittelisi tätä opinnäytetyötä ja sen syntyä. Lähdin liikkeelle siitä ajatuksesta, että draama, draamalliset elementit ja näyttämöllisyys voisivat tukea musiikillista ilmaisua.

Opinnäytetyöni johdannossa nostin ensimmäiseksi tavoitteeksi juuri *musiikin ja draaman integroimisen* siten, että se toimisi musiikillista ilmaisua vapauttavana ja kehittävänä tekijänä.

Käytännön kokeiluissa huomasin, että kehittämistyön alussa asettamani oletukset draaman vaikutuksesta musiikilliseen ilmaisuun ja esiintymisjännityksen vähenemiseen kävivät toteen. Oppilaspalautteista ilmeni, että esiintymisjännitys väheni ja draaman maailmassa soittoon oli helpompi eläytyä. Tämä johti musiikillisen ilmaisun syvenemiseen ilmaisullisen rohkeuden kautta.

Kehittämistyön rajattu aika, yksi lukuvuosi, ei vielä anna täysin kattavaa tulosta siitä, miten draama vaikuttaa musiikilliseen ilmaisuun. Jos ajatellaan näyttämöllisen konsertin toteuttamisprosessia, on kuitenkin huomattava, että näinkin lyhyessä ajassa draama auttoi musiikillisessa ilmaisussa. Pitkissä projekteissa ja prosesseissa tulos voisi olla vielä parempi.

Draaman ja draamallisten elementtien käyttö musiikillisen ilmaisun kehittymisen tukena ilmenee hyvin monin tavoin. Draaman merkityksen musiikin oppimisen ja musiikillisen ilmaisun kehittymisen kannalta voi tiivistää viiteen teesiin, jotka ovat syntyneet tämän opinnäytetyön myötä:

- Draaman ja musiikin yhdistämisen kautta opitaan itsetuntemusta ja itseluottamusta.
- Draaman ja musiikin välillä vallitsee kiinteä yhteys.
- Draamassa opitaan hahmottamaan musiikin kulttuurihistoriallista taustaa.

- Oma soitin voi olla draamassa luovan itseilmaisun väline.
- Draaman maailmassa voidaan tutkia tunteiden ilmaisua soittaen.

Draamakasvatuksessa korostetun tärkeä tekijä, leikillisuus, toi uusia ulottuvuuksia musiikin ilmaisemiseen ja tekemiseen. Erityisesti draamatyöpajoissa tämä korostui musiikillisen leikittelyn ilona. Improvisaation avulla luotu musiikki heräsi eloon ja edusti ilmaisun vapautta.

”Huilunsoitonopettaja leikitteli saippuakuplalla varoen rikkomasta sitä. Ja samassa musiikki heräsi eloon, hengitti, ja oli yhtä saippuakuplan kauniin maailman kanssa...”

Toiminnalliset mallit, kuten draamatyöpaja ja näyttämöllinen konsertti vaikuttavat erittäin onnistuneilta työtavoilta. Oppilaspalautteista käy ilmi, että erityisesti ryhmässä toimiminen oli monelle merkityksellinen kokemus. ”Oli kiva osallistua soittamaan”, ”sai kuunnella muita ja soitella ryhmässä”, ”Siinä oli yhdessä tekemisen meininkiä”, ovat muutamia kommentteja, joita olen poiminut oppilaiden kirjallisesta palautteesta näyttämöllisestä konsertista. Jotain kertoo myös se, että draamatyöpajojen palautekeskusteluissa lähes kaikki halusivat jatkaa draamapajatyöskentelyä myöhemmin.

Käytännön työssä syntyivät *uudet suunnittelutyötavat ja -tekniikat*. Tarkoituksena oli tarjota ideoita opettajalle, ei niinkään valmiita ratkaisumalleja. Suunnittelun avuksi työtavat ovat erinomaisia keinoja. Niitä voi myös yhdistää draamatyöskentelyn vakiintuneisiin työtapoihin.

Oppilasarviointi esteettisen kahdentumisen viitekehyksessä on musiikin arvioinnin kannalta uudenlainen näkökulma. Sen avaamat mahdollisuudet perustuvat yksilön kehityksen arviointiin. Arviointi, jonka näkyvin osa musiikkioppilaitoksissa on tasosuoritusten ja kurssitutkintojen arviointi, sisältää harmillisen usein vertailua eri oppilaiden välillä. Esteettinen kahdentuminen tarjoaa väylän sekä oppilaan itsearviointiin, että muuhun arviointiin oppilaan lähtökohdista käsin. Teknisten valmiuksien, sisällän, tyylinmukaisuuden ja ilmaisun lisäksi arviointi keskittyy musiikkikokemukseen esteettisen kahdentumisen kautta. Uskon, että tämä arviointitapa syventää oppilaan musiikkisuhdetta ja musiikillista minäkuvaa.

Opettajan rooli musiikin perusopetuksessa on varsin vaativa ja monitahoinen. Draamakasvatuksessa opettaja nähdään sekä praktikkona, opettajana että ohjaajana. Musiikin perusopetuksen mestari-kisälli – asetelma on vahva oppimisen perusta. Kuitenkin esimerkiksi improvisaatio-opetustilanteessa opettaja voi olla opastava kanssaoppija. Erityisesti tämä korostuu silloin, kun opettajalla itsellään ei ole vahvaa improvisaatiotaustaa. Tällaisessa tilanteessa opettajan asettuminen oppilaan yläpuolelle ”mestarina” voi tukahduttaa oppilaan luovuuden (Oinonen 206, 22). Oppilaan hyvän musiikkisuhteen muodostumiseen tarvitaan erilaisia opettajuuden rooleja.

Draama oppimisympäristönä ja opetusmenetelmänä voi olla osa instrumenttiopetusta. Opettajalta tämä vaatii innostumista ja draamaan sitoutumista. Draama on ”ylimääräinen” lisä musiikinopetukseen eikä sen käyttö ole lainkaan välttämätöntä. Hyviin lopputuloksiin voidaan päästä myös muiden, perinteisempien keinojen avulla. Mielestäni ihanteellinen tilanne musiikin opiskelussa on toimiminen taiteellisen oppimisen viitekehyksessä. Tämä mahdollistaa kokonaisvaltaisen oppimisen, jossa eri taiteenlajit voivat toimia tasapainoisessa suhteessa toistensa kanssa. Tähän kokonaisvaltaiseen oppimiseen draama tarjoaa loistavat edellytykset.

Historiallisen taustan ymmärtäminen avaa kysymyksen siitä, keitä me olemme ja mistä me tulemme. Se myös selkeyttää näkökulmaa, josta asioita katsellaan. Musiikkipedagogin ei tarvitse olla draamakasvatuksen ammattilainen käyttäessään draamaa opetusmenetelmänä, mutta hänen tulee ymmärtää se viitekehys, jossa toimitaan. Sama toteutuu myös käänteisesti: draamapedagogin ei tarvitse olla musiikin ammattilainen, mutta hänen tulee ymmärtää musiikin viitekehys.

Asioiden tarkastelun näkökulma syntyy siis teorian tiedon, käytännön kokemusten ja kulttuuriperinnön ymmärtämisen kautta. Työelämässä nykyään korostuva monialaisuuden ja monipuolisuuden vaatimus voi aiheuttaa sen, että yksilö ei enää olekaan ammattilainen millään alalla, vaan tietää vähän kaikesta. Tällainen tilanne on mielestäni varsin ikävä. Uusien toimintatapojen tai uusien menetelmien käyttö vaatii vahvan ammatillisen erikoisosaamisen. Musiikissa tämä tarkoittaa sitä, että opettajan on oltava oman instrumenttinsa ”mestari” ja sekä didaktisesti että pedagogisesti riittävän taitava. Tästä näkökulmasta katsottuna uudet paradigmat ja työmenetelmät eivät uhkaa sitä, mikä on tärkeintä, eli musiikkia. Näkökulman puute ohjaa kohti uusien

asioiden tuntematonta pimeyttä, mutta näkökulma on kuin lyhty, jonka turvin tuohon pimeyteen on turvallista mennä.

Olen tämän opinnäytetyön johdannossa kuvannut kehittämistyön kulkua syklisenä plan-do-check-act – mallina. Sykliseen malliin kuuluu, että kehittämistyö jatkuu hankittujen tietojen, taitojen ja kokemusten pohjalta. Palatkaamme vielä hetkeksi draamatarinaan huilunsoitonopettajasta. Tarinan loppu jää siis avoimeksi:

”Ja niin huilunsoitonopettaja jatkoi matkaansa ihmetellen mielessään sitä, mitä kaikkea kokonaisvaltainen taiteissa oppiminen voi tarjota. Hän iloitsi niistä hetkistä, joissa oli elänyt toisessa todellisuudessa ja päätti vielä palata tutkimaan niitä ihmeellisiä maailmoja...”

LÄHDELUETTELO

- Arjas, P. 1997. Iloa esiintymiseen – muusikon psyykkinen valmennus. Jyväskylä: Atena Kustannus Oy.
- Anttila, M. & Juvonen, A. 2002. Kohti kolmannen vuosituhannen musiikkikasvatusta. Saarijärvi: Gummerus.
- Batta, A. 2005. Ooppera. Säveltäjät, teokset, esittäjät. (Suom. Ainola, E., Haataja, S. Mäntynen, A. Niemelä, J-P., Salminen, A-S. Könemann.
- Gerald, A. 1979. The Concise Oxford History of Music. New York: Oxford University Press.
- Gothi, R. 2001. Pyörikö kuu. 12 yksinpuhelua musikaalisesta elämästä ja yhteyksien etsimisestä. Helsinki: Gummerus.
- Heikkinen, H. 2004. Vakava leikkisyys – draamakasvatusta opettajaille. Helsinki: Kansanvalistusseura.
- Heikkinen, H. 2005. Draamakasvatus – opetusta, taidetta, tutkimista! Jyväskylä: Minerva Kustannus Oy.
- Kempe, A. 1997. Drama in Education, Education in Drama. Reading: University of Reading.
- Laaksonen, H (a). 2005. Varhaiskeskiaika. Teoksessa Maailmanhistorian pikkujätttiläinen. Porvoo: Wsoy. s. 220–267.
- Laaksonen, H (b). 2005. Myöhäiskeskiaika ja renessanssi. Teoksessa Maailmanhistorian pikkujätttiläinen. Porvoo: Wsoy. s. 302–367.
- Leskinen, E. 2009. Ryhmä toimimaan! Vinkkejä tutustumiseen oppimiseen ja yhteistyöhön. Juva: PS-kustannus.

Liikanen, H-L. 2010. Taiteesta ja kulttuurista hyvinvointia – ehdotus toimintaohjelmaksi 2010-2014. Helsinki: Opetusministeriö.

Neelands, J. 1984. Making Sense of Drama. A Guide to Classroom Practise. Lontoo: Biddles Ltd.

Oinonen, H-M. 2006. Huilu itseilmaisun välineenä. Ideoita huilunsoiton improvisointiin. AMK-opinnäytetyö. Lahti: Lahden ammattikorkeakoulu.

Opetushallitus(a). 2002. Taiteen perusopetuksen musiikin laajan oppimäärän opetussuunnitelman perusteet 2002. http://www.oph.fi/download/123013_musiik_tait_ops_2002.pdf (luettu 3.2.2011)

Opetushallitus(b). 2002. Taiteen perusopetuksen teatteritaiteen laajan oppimäärän opetussuunnitelman perusteet 2002. http://www.oph.fi/download/123025_teatte_tait_ops_2002.pdf (luettu 3.2.2011)

Opetushallitus(c), 2002. Taiteen perusopetuksen visuaalisten taiteiden laajan oppimäärän opetussuunnitelman perusteet 2002. http://www.oph.fi/download/123026_visuaal_tait_ops_2002.pdf (luettu 3.2.2011)

Owens, A. & Barber, K. 1998. Draama toimii. suom. Kaijanen, J-P & Korhonen, P. Helsinki: JB-Kustannus Oy.

Saloviita, T. 2006. Yhteistoiminnallinen oppiminen ja osallistava kasvatus. Juva: PS-kustannus.

Sava, I. 1993. Taiteellinen oppimisprosessi. Teoksessa Porna, I ja Väyrynen, P. (toim.) Taiteen perusopetuksen käsikirja. Helsinki: Suomen kuntaliitto. s. 15–43.

Tammisto, A. 1988. Antiikin maailma. Teoksessa Maailmanhistorian pikkujättiläinen. Porvoo: WSOY. s. 68–175.

Unkari-Virtanen, L. 2010. Länsimaisen taidemusiikin historian tiivistelmätaulukot. <http://muhi.siba.fi/xwiki/bin/view/Muhi/taulukot> (luettu 12.1.2010)

Van Bakalen, M. 1993. Characteristics and effects of Drama. Theatre as a Means of Communication between Actors and Public. *Nadie Journal*. s. 9-14.

Wickham, G. 1992. Teatterihistoria. suom. Nyytjä, K. Helsinki: Teatterikorkeakoulun julkaisusarja nro 24.

Østern, A-L. 2003. Aktiivinen esteettinen responsi ja oppimisprosessit draamassa. Teoksessa Østern, A-L., Teerijoki, P., Heikkinen, H. (toim.) *Tutkiva draamaopettaja*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. s.13–30.

DRAAMAPAJAN TUNTISUUNNITELMAESIMERKKI

DRAAMAPAJATUNTISUUNNITELMA 2

Tiistai 5.4. klo 15.30-17

Osallistujat:

_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____

1. RYHMÄHENGEN LUOMINEN JA RYHMÄYTTÄMINEN 10 min

Narukerä kiertää

Osallistujat seisovat piirissä. Ohjaaja kertoo oman nimensä ja heittää narukerän toiselle puolella piiriä olevalle osallistujalle, joka vuorostaan sanoo oman nimensä ja heittää kerän eteenpäin. Piirin keskelle siis muodostuu verkko. Kun verkko on valmis, narukerä keritään päinvastaisessa järjestyksessä ja kaikki toistavat osallistujien nimet.

Erilaiset kädet

Osallistujat laittavat kätensä ristiin ja tervehtivät oikealla puolellaan olevaa osallistujaa vasemmalla kädellään ja vasemmalla puolella olevaa osallistujaa oikealla kädellään. Etukäteen on sovittu, mitä luonteenpiirteitä kädet edustavat, esim. vasen käsi on surullinen, oikea iloinen. Tervehdys sanotaan sellaisella tunteella, mitä luonteenpiirre edellyttää. Kun kaikki ovat tervehtineet toisiaan, osallistujien on muodostettava piiri, jossa kädet ovat oikein, irrottamatta käsiään toistensa käsistä.

2. TERVEHTIMINEN SOITTAEN 10 min

Ensimmäisessä vaiheessa yksinkertainen melodia kiertää ryhmässä.

Toisessa vaiheessa melodiaa saa muunnella.

Kolmannessa vaiheessa melodian muuttuminen aiheuttaa kiertosuunnan vaihtumisen.

3. DRAAMASOPIMUS 5 min

Draamasopimus tehdään yhdessä ryhmän kanssa, sitoudutaan yhdessä kehittämään tarinaa. Ohjaaja kertoo tarinavaihtoehdot.

4. DRAAMAN VALMISTELU JA TARINAAN TUTUSTUMINEN 10 min

Osallistujat saavat yhdessä valita kolmesta satuvaihtoehdosta mieluisimman.

1. Lumikki ja seitsemän kääpiötä
2. Keisarin uudet vaatteet
3. Prinsessa Ruusunen

Kerrataan yhdessä tarinan juoni ja tapahtumat. Mietitään, halutaanko tehdä jotakin muutoksia juoneen tai henkilöhahmoihin.

6. ROOLIEN JAKO JA NIIHIN TUTUSTUMINEN **20 min**

Roolien jako valitun tarinan mukaan.

Jaetaan roolit ja mietitään, millaisia roolihahmot ovat luonteeltaan draamatarinan perusteella. Toteutetaan parityöskentelynä improvisoiden roolihahmojen välistä keskustelua. Ohjaaja näyttää mallia. Jos aikaa jää, mietitään, voisiko jokaisella roolihahmolla olla oma musiikillinen teemansa ja kehitellään niitä.

7. DRAAMATARINAAN TUTUSTUMINEN SOITTAEN **15 min**

Mietitään yhdessä, miten draamatarinaan improvisoidaan musiikkia. Käydään läpi draamatarina kohtaus kohtaukselta. Kehitellään, liikutaan draaman maailman ja todellisuuden välillä. Sovitaan kahdentumisesta ajassa, tilassa ja roolissa.

8. DRAAMAN TOTEUTTAMINEN **10 min**

Toteutetaan draama suunnittelun pohjalta. Ohjaaja on mukana draamatyöskentelyssä sivuroolissa, josta pystyy ohjaamaan draaman tapahtumia.

9. PALAUTEKESKUSTELU **5 min**

Palautekeskustelu käydään koko ryhmän kanssa. Palautekeskustelukysymykset:

1. Mikä oli hauskinta draamassa?
2. Mikä yllätti draamatyöskentelyssä?
3. Mikä oli helpointa, mikä oli vaikeinta?
4. Miten roolihahmo eroaa omasta itsestä?
5. Miltä tuntui improvisoida?

KONSERTTIOHJELMA 2.4.2011

Tervetuloa sadunhoitoiselle matkalle barokkikuunkaahan hovista aina nykypäivään asti!



Antonio Vivaldi (1678-1741)

Konsertto "Kevät" op. 8 no 1, I osa, Allegro
(sov. huiliorkesterille ja cembalolle, K. Sääkkä)
Kaikki oppilaat

Johann Sebastian Bach (1685-1750)

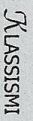
Menuetti

Wilma Kujala ja Julia Salo

Johann Sebastian Bach (1685-1750)

Huilusonaatti g-molli, I osa

Kia-Riikka Nurmi



Wolfgang Amadeus Mozart (1756-1791)

Eine Kleine Nachtmusik
(sov. K. Sääkkä)

huiluyhtye

Ludwig van Beethoven (1770-1827)

Menuetti

Emilia Karevaara ja Ida Vu, piano

Anni Kuosa, klarinetti



Charles Le Thièrre (1800-luku)

Romance

Milla Rajala

Gabriel Faure (1845-1924)

Sicilienne

Ina Kovamäki ja Mirka Laine

1900-2000 -LUKU

Heino Kaske (1885-1957)

Huilusonaatti, II osa Ait

Ina Kovamäki

Bert Lochs

Funk Four

Maija Kammonen, Sanna Kettunen, Milla Rajala, Julia van Setten

Burt Bacharach (1928-)

Raindrops Are Falling On My Head

(sov. K. Sääkkä)

Ida Annala, Laura Hyvärinen, Sorja Ilonen, Annika Immonen, Anne Järvinen, Maija Kammonen,
Emilia Karevaara, Sanna Kettunen, Aino Kokkonen, Ina Kovamäki, Wilma Kujala, Vivi Käthärä,
Mirka Laine, Su Ling Lee, Anni Luoto, Jenna Mainonen, Kia-Riikka Nurmi, Milla Rajala,
Rosa Rantala, Julia Salo, Julia van Setten, Ida Vu, Joe Wong

Piano- ja cembalosäestykset:

Kia-Riikka Nurmi

Keijo Sääkkä