

Hanna Elomaa ja Päivi Kantanen

## Les Six

Draamakasvatuksen työtavoin toteutettu lapsilähtöinen konsertti

Metropolia Ammattikorkeakoulu

Musiikkipedagogi YAMK

Musiikin koulutusohjelma

Opinnäytetyö

03.05.2013

Tekijät Otsikko  Sivumäärä Aika	Hanna Elomaa ja Päivi Kantanen Les Six Draamakasvatuksen työtavoin toteutettu lapsilähtöinen konsertti 66 sivua + 3 liitettä 3.5.2013
Tutkinto	Musiikkipedagogi YAMK (Hanna Elomaa) Muusikko YAMK (Päivi Kantanen)
Koulutusohjelma	Musiikin koulutusohjelma
Suuntautumisvaihtoehto	YAMK
Ohjaajat	Leena Unkari-Virtanen Joonas Pohjonen
<p>Projektissamme kehitimme draamakasvatuksen työtapoja soveltavan lapsilähtöisen toimintamallin musiikkiopistoon. Toteutimme konsertin, jota valmistellessamme hyödynsimme draamakasvatuksen työtapoja. Konsertin teema oli <i>Les Six</i>, joka on 1900-luvun alkupuolella toiminut kuuden ranskalaisen säveltäjän ryhmä. Projektissamme integroimme musiikin historian ja soiton opetuksen. Piano-oppilaat saivat oman kamarimusiikkiprojektin, jossa he pääsivät soittamaan nelikätisesti ja kahdella pianolla. He pääsivät myös musisoimaan ammattilaisten kanssa, sillä myös me soitimme konsertissa. Projektissamme uudistimme siis myös musiikkiopiston konserttikäytäntöä. Halusimme ottaa projektiimme lapsilähtöisen näkökulman. Keräsimme lasten tietoja <i>Les Six</i>-ryhmästä ennen ja jälkeen projektin eläytymismenetelmän avulla. Heidän ajatuksiaan konserttiin valmistautumisesta kartoitimme sadutusmenetelmällä.</p> <p>Projekti toteutettiin Vakka-Suomen musiikkiopistolla lukukauden 2012–2013 aikana. Syyslukukauden alussa aloimme harjoitella konserttiohjelmaa. Konsertissa esitettiin <i>Les Six</i>-ryhmästä kertova näytelmä, jonka käsikirjoituksen kirjoitimme syksyn aikana. Keväällä 2013 pidettiin oppilaille kamarimusiikkiharjoituksia sekä kolmet harjoitukset, joissa harjoiteltiin näytelmää ja tutustuttiin <i>Les Six</i>-ryhmään draamakasvatuksen työtapoja hyödyntäen. Projekti huipentui konserttiin 9.3.2013.</p> <p>Sadutus- ja eläytymismenetelmätehtävillä keräämiemme tulosten mukaan lapset muistivat hyvin projektin aikana oppimansa musiikin historian. He myös nauttivat projektista. Havaintojemme mukaan ryhmäytyminen onnistui hyvin. Oppilaat ottivat ennakkoluulottomasti osaa kaikkiin draamakasvatuksellisiin harjoitteisiin. Ulkopuoliselta arvioitsijaltamme saamamme palautteen mukaan tällainen projekti kannattaisi toteuttaa myös muissa musiikkiopistoissa. Työmme tarjoaa valmiin mallin <i>Les Six</i>-teemalla toteutettavaan konserttiin ja on myös sovellettavissa joko kokonaan tai osittain muihin teemoihin.</p>	
Avainsanat	Les Six, draamapedagogiikka, kaksi pianoa, nelikätisesti, lapsilähtöinen, sadutus, eläytymismenetelmä

Authors Title Number of Pages Date	Hanna Elomaa and Päivi Kantanen <i>Les Six</i> - Chamber Music and Drama for Music Institute Piano Students 65 pages + 3 appendices 3 May 2013
Degree	Master of Music
Degree Programme	Music
Specialisation option	Music Pedagogy
Instructors	Leena Unkari-Virtanen, DMus Joonas Pohjonen, MMus
<p>In our development project, we created a new approach to instrumental teaching at a music institute. Our project consists of a chamber music and drama project for piano students. The theme of our project was <i>Les Six</i>, which was a group of six French composers of the early 1900s. We combined four aspects in our project. First, we integrated music history with piano playing by using drama pedagogy. Second, the pianists had an opportunity to play chamber music with two pianos and piano four hands. Third, we played with the students, because we wanted to give them the possibility to play in a concert with professional pianists. Fourth, we created a new approach to producing concerts at music institutes. Our project was child centered. We included the student's point of view in our project and gathered information about their knowledge and thoughts by the storytelling method and passive drama playing.</p> <p>The project took place at Vakka-Suomi Music Institute. We started practicing the concert program in autumn 2012. We also wrote the play, which is based on historical facts, and planned the drama rehearsals. In spring 2013, the students had chamber music rehearsals and three music and drama rehearsals. The concert was held on 9 March 2013.</p> <p>According to the interviews and written stories, the students remembered the music history they learned during the project quite well. In addition, the students enjoyed the project. According to our own observations, the students formed a very good team. Even if many of the drama pedagogical exercises were new to the students, they took part in everything and seemed to have fun. Moreover, we gained feedback that this kind of a project should be carried out at other music institutes, as well. To conclude, our thesis could be used as a guide book when planning a similar project, or modify the drama pedagogical and musical elements of our project for a variety of projects.</p>	
Keywords	<i>Les Six</i> , drama pedagogy, two pianos, piano four hand, child centered, storytelling method, passive drama playing

## Sisällys

1	JOHDANTO	1
2	TAUSTAA INTEGROINNILLE	4
2.1	Musiikin historian ja soittamisen integrointi	4
2.2	Integrointi hyvinvoinnin edesauttajana	7
3	TYÖN KONTEKSTI JA TAVOITTEET	10
3.1	Musiikkiopisto toimintamuotona	10
3.2	Kamarimusiikista	10
3.3	<i>Les Six</i> -ryhmä	12
3.4	Työmme tavoitteet	13
4	TYÖTAVAT JA MENETELMÄT PROJEKTISSA	14
4.1	Lapsinäkökulmainen tutkimus ja toiminta musiikkiopistossa	14
4.2	Sadutus osana projektia / opinnäytetyötä	16
4.2.1	Mitä on sadutus	16
4.2.2	Sadutuksen soveltaminen projektissamme	17
4.3	Eläytymismenetelmä	18
4.3.1	Eläytymismenetelmä tiedonkeräämisen välineenä	18
4.3.2	Oppilaiden eläytymistarinat	20
4.4	Draamakasvatus	24
4.4.1	Osallistava, esittävä ja soveltava draama	25
4.4.2	Esteettinen kahdentuminen	26
4.4.3	Draamasopimus ja draamakasvatuksen vakava leikillisuus	27
4.4.4	Oppiminen draamapedagogiikan näkökulmasta	29
4.4.5	Oppijan roolit: taiteilija, tutkija, kriitikko	32
4.4.6	Draamaopettajan tehtävät	33
4.4.7	Analyysitapoja draamaopettajan työvälineinä	34
5	PROJEKTIN KUVAUS	40
5.1	Suunnittelu	40
5.2	Harjoituspäivät	43
5.2.1	Ensimmäinen harjoituskerta 19.1.2013	44
5.2.2	Toinen harjoituskerta 9.2.2013	48
5.2.3	Kolmas harjoituskerta 2.3.2013	50
5.2.4	Kenraaliharjoitus ja konsertti 9.3.2013	52

6	ARVIOINTI	53
6.1	Musiikkioppilaitosten kannalta: arvioitsijan kommentit	54
6.2	Opettajien kannalta	55
6.3	Oppilaiden kannalta	56
6.4	Toimintamallimme arviointi	58
7	POHDINTA	61
	Lähteet	64
	Liitteet	
	Liite 1. Kuvauslupa	
	Liite 2. Kehyskertomukset	
	Liite 3. Harjoituspäivien suunnitelmat	

## 1 JOHDANTO

Hyvät matkustajat. Tämä on Pasific 231-juna Pariisiin. Junassamme on ravintola, jossa voitte nauttia patonkia ja virvokkeita. Ravintolavaunussa on poikkeuksellisesti flyygeli ja piano, sillä ne eivät mahtuneet matkatavaravaunuun ja ne piti saada Pariisiin täksi illaksi. Koska konduktöörimme on saanut vihiä, että junassamme on matkustajina sattumalta myös kuuluisia säveltäjiä, hän on pyytänyt heitä viihdyttämään matkustajia matkan aikana. Matkamme kesto on noin yksi tunti. Elämme vuotta 1959, joten matkapuhelimen soiminen saattaisi aiheuttaa tarpeetonta hämmennystä matkalaisissa, muistattehan siis tarkistaa, että puhelimenne ovat suljettuina matkan ajan. Hyvää matkaa.

Näillä sanoilla alkoi draamakasvatuksen keinoja hyödyntävä konserttimme Vakka-Suomen musiikkiopistolla. Konsertissa sekä pianoduomme että musiikkiopiston oppilaat soittivat ranskalaisen *Les Six*-ryhmän musiikkia nelikätisesti ja kahdella pianolla sekä näyttelivät itse yhdessä oppilaiden kanssa käsikirjoittamamme *Les Six*-ryhmästä kertovan näytelmän. Konserttiprojektimme kautta kehitimme opinnäytetyössämme uudenlaisen toimintamallin musiikkiopistoon. Toimintamallissamme musiikkitieto ja soitonopetus integroidaan draamapedagogiikan työtapoja käyttämällä. Projektissamme kehitimme myös musiikkiopiston konserttikäytäntöä.

Opinnäytetyömme lähti liikkeelle kahdenlaisista ajatuksista. Halusimme jatkaa aiempaa työskentelyämme pianoduona ja mietimme aiheita uudelle projektille. Koska olimme aiemmin soittaneet Poulencin ja Milhaudin sävellyksiä ja nauttineet tästä ranskalaisen musiikin maailmasta suuresti, tuntui luontevalta lähteä tutustumaan *Les Six*-ryhmän muiden jäsenten säveltämään musiikkiin. Huomasimme pian, että ryhmän säveltäjät olivat säveltäneet todella paljon musiikkia sekä pianolle nelikätisesti että kahdelle pianolle. Löytämämme materiaalin joukossa oli myös helpompia, musiikkiopiston oppilaille soitettavaksi sopivia kappaleita.

Toinen ajatuksemme oli, että musiikkiopiston työtavat kaipaivat kehittämistä. Oppilaskonserttien ohjelmaa ei yleensä juurikaan suunnitella, mikä tekee musiikillisesta kokonaisuudesta hajanaisen. Lisäksi pianistit, yhä edelleen, harjoittelevat enimmäkseen yksin, kun taas orkesterisoittimien soittajille on tarjolla erilaisia projekteja ja yhteistoimintaa. Niin ikään musiikkiopiston musiikkitiedon opetus tuntuu olevan irrallaan soitonopetuksesta, vaikka toki soitotunneillakin käydään läpi soitettavien kappaleiden historiallista ja tyylillistä taustaa.

Ajatustemme pohjalta syntyi projekti, jossa kaikki asiat integroituivat toisiinsa: pianooppilaat saivat ikioman projektin ja pääsivät soittamaan yhdessä meidän kanssamme. Kirjoitimme konsertille musiikinhistoriallisiin faktoihin pohjautuvan käsikirjoituksen. Jätimme kuitenkin tarinaan aukkoja, ja täydensimme käsikirjoituksen yhdessä oppilaiden kanssa. Käsikirjoituksen lisäksi tutustuimme *Les Six*-ryhmän edustamaan uusklassiseen tyyliisuuntaan ja *Les Six*-ryhmään useasta eri näkökulmasta draamakasvatuksen työtapoja käyttäen. Konsertissamme osallistimme myös yleisöä: yleisön jäsenille oli varattu pieniä tehtäviä näytelmän kohtauksissa. Yleisö pääsi vaikuttamaan myös näytelmän loppuratkaisuun.

Pienen haasteen projektillämme tuntui asettavan välimatka, sillä työpaikkamme sijaitsevat eri paikkakunnilla. Ratkaisimme asian siten että toteutimme projektin Vakka-Suomen musiikkiopistolla. Konsertissa soittivat Hannan oppilaat. Projektin tuloksena syntynyt työskentelymalli on myöhemmin mahdollista siirtää muihin yhteyksiin. Jaoin työni keskenämme siten, että Hanna ohjasi oppilaiden kamarimusiikkiharjoitukset ja Päivi laati konsertille käsikirjoituksen sekä vastasi yhteisten harjoituskertojen draamapedagogisen osuuden suunnittelusta. Konserttia ennen pidimme kolme harjoitusperiodia, joiden myötä kokonaisuus rakentui.

Draamakasvatus oli meille uusi asia. Halusimme kuitenkin tarttua haasteeseen, sillä uusia työtapoja ja käytäntöjä ei synny, jos ei lähde kokeilemaan asioita. Projekti oli meille arvokas oppimiskokemus, jossa havaitsimme draamakasvatuksen työtapojen toimivan mainiosti musiikkitiedon opetuksessa. Kartoitimme eläytymismenetelmän avulla oppilaiden tietoja *Les Six*-ryhmästä ja ranskalaisen musiikin tyyliisuunnista 1900-luvun alkupuolella ennen ja jälkeen projektin ja huomasimme, että oppilaat muistivat asioita todella hyvin. Olettaa sopii, että oppimisen perustuessa omakohtaiseen kokeemukseen ja tiedonrakentamiseen, tulokset ovat myös pysyvämpiä kuin perinteisessä luentomuotoisessa opetuksessa.

Halusimme ottaa oppilaiden näkökulman huomioon projektin jokaisessa vaiheessa. Kartoitimme oppilaiden näkemyksiä sadutusmenetelmällä. Vaikka olimme suunnitelleet projektin toteutuksen aikatauluineen hyvissä ajoin etukäteen, pidimme suunnitelmamme joustavana ja muokkasimme sitä tarpeen mukaan omien havaintojemme ja oppilaiden esille tuomien ajatusten mukaan.

Opinnäytetyömme jakaantuu viiteen osaan, jotka ovat työn tausta, tavoitteet, käytetyt työtavat, projektin kuvaus sekä arviointi. Viimeisessä luvussa pohdimme tuloksia projektimme tasolla että yleisemmin. Integroinnin taustoista ja työn kontekstista ja tavoitteista sekä sadutusmenetelmästä ja sen soveltamisesta kertovat luvut ovat Hanna Elomaan kirjoittamia. Eläytymismenetelmää ja draamakasvatusta sekä työn suunnitteluprosessia kuvaavat luvut ovat puolestaan Päivi Kantasen laatimia. Opinnäytetyön muut osat on laadittu yhteistyössä.

Olemme laatineet projektistamme esittelyvideon, joka löytyy osoitteesta <http://youtu.be/bNliiWxRaPs>. Video on noin kymmenen minuutin kooste, joka sisältää kuvamateriaalia harjoituksista ja esityksestä, musiikkiklippejä konsertista sekä kuvauksen projektin etenemisestä.



## 2 TAUSTAA INTEGROINNILLE

Tässä luvussa käsittelemme musiikin historian ja soittamisen integrointia. Luvussa 2.1 tarkastelemme aihetta taiteen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden kannalta ja luvussa 2.2 määrittelemme integroinnin käsitteenä ja tarkastelemme integroinnin merkitystä yhteiskunnan tasolla.

### 2.1 Musiikin historian ja soittamisen integrointi

Tarkoituksemme oli järjestää draaman keinoja hyödyntävä konsertti, jossa soitettiin Les Six-ryhmän säveltämiä kappaleita kahdelle pianolle ja nelikätissävellyksiä. Konsertin juoni perustui historiallisiin tositahtumiin, jolloin oppilaat tutustuivat tähän aikakauden luontevasti niin soittamalla kuin näyttelemällä. Leena Unkari-Virtasen (2011) mukaan oppilaiden opiskellessa musiikin historiaa osallistavalla työmenetelmällä päämääränä voi olla omien ja uusien merkityksien saavuttaminen. Entisajasta ja sen musiikista löydetään uusia yhteisiä näkökulmia jos musiikin historiaa pohditaan yhdessä. Syyn ja seurauksen välinen suhde on tärkeää huomata kun pohditaan, millaisia tekoja, arvoja ja olosuhteita entisajan musiikki tarvitsi. (Unkari-Virtanen 2011; Historical Thinking Project.) Oppilaat pääsivät draamaa tehdessään sukeltamaan 1900-luvun alkupuolen Ranskaan ja eläytymään *Les Six* muusikoiden elämään. Kävimme oppilaiden kanssa läpi *Les Six*-ryhmän jäsenten elämää ja mietimme säveltäjien luonteenpiirteitä. Pohdimme myös yhdessä käsikirjoitusta, johon olimme valmiiksi kirjoittaneet historiasta tosiasioita. Kohdissa, joissa oli luontevaa keksiä itse vuorosanat oppilaat saivat tehdä ne. Käydessämme läpi oppilaiden kappaleita mietimme sävellysten luonteita. Oletettavasti oppilaita auttoi kappaleiden tunnelmiin eläytymisessä se, että he soittaessaan tiesivät säveltäjistä ja tapahtumista. Tarkemmin kuvaamme projektimme kulkua luvussa 5.

Ilomäen ja Unkari-Virtasen katsausartikkelissa (2013) pohditaan musiikin historian ja musiikin teorian opetukseen liittyviä kysymyksiä, joiden pohjalta on syntynyt uutta musiikkikasvatuksellista, musiikkitieteellistä ja kognitiivista tutkimusta. Uudet tutkimukset antavat mahdollisuuden esimerkiksi tiedon ja taidon yhdistämiseen. Uutta on myös se, että musiikin historian sisältöjä ei aina tarvitse yksinkertaistaa musiikkiopisto-opetuksessa vaan sisällön voidaan ajatella muuttuvan eri ryhmien myötä kun opettajat

yhdessä oppilaidensa kanssa tuottavat tietoa sen vastaanottamisen sijasta. (Ilomäki & Unkari-Virtanen 2013.)

Projektissamme oppilaat olivat vahvasti mukana kaikissa työvaiheissa. Oppilaat esimerkiksi etsivät itse tietoja *Les Six*-ryhmästä ”Tv-studio”-leikin aikana. Näin ollen he tuottivat itse tiedon emmekä me opettajina antaneet perinteistä luento-opetusta heille. He soittivat konsertissa Tailleferreltä *Suite Burlesquen* ja *Premieres Prouessesin* sekä Poulencilta *L'embarquement Pour Cytheren*. Näytelmässä oppilailla oli suurin vastuu ja pisimmät vuorosanat. Vaikka meillä olikin selkeät raamit projektille, oli oppilailla aidosti mahdollisuus vaikuttaa konsertin lopputulokseen. Esimerkiksi konsertin juoneen oppilaat toivat oman näkemyksensä. He saivat myös esittää toivomuksensa kenen kanssa soittaisivat yhdessä nelikätisiä.

Uusimmassa taiteen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa soitonopetus painottuu perustekniikan oppimiseen, kappaleiden tuntemiseen sekä kamarimusiikkiin. Musiikin perusteiden opetus olisi hyvä olla tiiviissä yhteydessä instrumenttiopetuksen kanssa. Opiskelu voi tapahtua esimerkiksi työpajoissa, periodeina tai projekteina. Esiintymisten tavoitteena on musiikin esittämiseen valmentautuminen sekä hyvä itsetunto. (OPH 2002.) Konsertissa, jossa oppilaat saavat soittaa toisten kanssa, ja jossa jokaisen esitys on pala suurta kokonaisuutta, voisi olettaa jännityksen olevan pienempi kuin yksittäisen soolokappaleen esittämisessä. Meitä myös kiinnosti se, miten saisimme ujutettua musiikin perusteiden opetusta vielä enemmän soitonopetukseen kuin sitä jo normaalisti on. Opinnäytetyön tavoitteena onkin saavuttaa toimintamalli, jota voi soveltaa myös jatkossa. Toki juuri samanlaisena työ on helppo toteuttaa muuallakin, mutta jos haluaa käyttää samoja työtapoja esimerkiksi eri aikakauden säveltäjien esille tuomisessa, onnistuu se myös.

Taiteen perusopetuksen musiikin laajan oppimäärän opetussuunnitelma pohjautuu oppimiskäsitykseen, joka on oppijan omaa panosta vaativa prosessi, joka etenee selkeiden tavoitteiden kautta. Opiskeluympäristö vaikuttaa yhdessä motivaation ja yksilöllisten ominaisuuksien kanssa oppimistuloksiin. Oppilas oppii uusia asioita vanhan tietonsa pohjalta ja luo sen perusteella oman maailmankuvansa ja näkemyksensä itsestään osana sitä. Musiikin oppiminen on vuorovaikutuksensa ja tilannesidonnaisuutensa takia olennainen osa kulttuurista ja sosiaalista tilannetta, jossa se toimii. (OPH 2002.) Projektissamme pidimme tärkeänä kokemuksellisuutta ja sen kautta oppimista. Myös vuorovaikutuksellisuus oli tärkeää. Emme halunneet, että oppilaat ottaisivat vain vas-

taan meidän ideoitamme vaan halusimme myös kuulla heidän ajatuksensa. He saivat esimerkiksi pohtia yhdessä säveltäjien luonteenpiirteitä. He saivat myös päättää tuleeko suuttunut Satie takaisin konsertin loppuun. Käsikirjoituksessa he saivat vaikuttaa tapahtumien kulkuun niiltä osin kun se ei vääristänyt historiallisia tosiasioita.

Lotta Ilomäen ja Leena Unkari-Virtasen mukaan useat musiikin perusteiden opetussällöt ovat pysyneet samankaltaisina oppilaille valmiina olevina malleina vaikka opetussuunnitelman mukaan pyrkimys on oppijalähtöisyyteen. Oppijalähtöisyys on lähimpänä konstruktivismia, jossa pidetään tärkeänä oppijoiden osallistumista oppimisprosessiin sekä uuden tiedon rakentamista vanhan tietorakenteen päälle. (Ilomäki & Unkari-Virtanen 2013.) Projektimme kantavana voimana olikin oppilaiden osallistaminen. Artikkelissa todetaan, että usein musiikin perusteissa oppilaiden osallistaminen on jäänyt kesken. Jopa klassisen musiikin ammattiopiskelijat olivat vaikeuksissa kun musiikin historian tietoja olisi pitänyt yhdistää omaan soittamiseen. (Unkari-Virtanen 2009, 121.) Opettajien opetukselle koetaan haastavana se, jos musiikin historian tiedot opetettaisiin erilaisin oppimistehtävin ja jätettäisiin pois perinteiset oppikirjat, joiden pohjalta oppilaat omaksuisivat tietonsa. Opetuksessa keskeistä voisi olla perinteistä poiketen esimerkiksi historian näkökulmien ymmärtäminen ja sen muutoksien ja jatkuvuuksien huomaaaminen. Yhtenä näkökulmana voisi olla myös eettiset asiat. (Ilomäki & Unkari-Virtanen 2013.)

Musiikkiopistoissa opintoihin sisältyy instrumenttiopetusta ja musiikin teorian opetusta, johon sisältyy myös musiikin historian opetus. Ilomäen ja Unkari-Virtasen oletuksena on, että jos soittaminen, musiikin hahmotustaidot ja musiikin historia saadaan paremmin vuorovaikutukseen, olisi lopputuloksena oppimisympäristö, joka itsessään saisi aikaan uutta ja uudistuisi. Jos oppilaiden valinnat tulisivat mahdollisiksi, voisivat sekä oppilaat että opettaja oppia keskustelujen ja pohtimisten kautta. (Ilomäki & Unkari-Virtanen 2013. ) Harjoituksissamme tuli selkeästi esille se, että oppilaista oli mukavaa tehdä yhdessä asioita. Vaikka nelikätissoitto oli suurimmalle osalle tuttua, eivät he olleet aiemmin näytelleet yhdessä. Oppimisympäristö oli myös erilainen totuttuun verrattuna. Oletimme, että draamakasvatuksen työtavoista olisi joitakin käytetty koulussa äidinkielen tunneilla, mutta oletamus ei pitänyt paikkansa.

Opetuksessa tulisi ottaa huomioon taiteen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden mukaan se, että oppiminen tapahtuu oppilaan oman toiminnan kautta. Opettajalla on tärkeä asema kehittäessään oppilaan opiskelutaitoja sekä oppimisympäristöä

niin, että se tarjoaa edellytykset erilaisten oppijoiden edistymiseen. Tavoitteena on, että oppilas oppii huomaamaan oman opiskelutapansa vahvuudet ja heikkoudet. (OPH 2002.) Oppilaat saivat itse päättää kuinka suuren roolin he konsertissa halusivat. Osalle oppilaista oli luonteenomaista haluta näytellä enemmän ja osa halusi mieluummin pienemmän roolin. Mielenkiintoista oli huomata se, että mitä pidemmälle harjoituksissa edettiin, myös sellaiset, jotka aluksi sanoivat haluavansa pienen roolin halusivatkin enemmän vuorosanoja. Osittain siihen varmasti vaikutti se kun lapset tutustuivat toisiinsa ja ryhmäytyivät. Ehkä myös se auttoi kun he saivat itse työstää käsikirjoitusta, jolloin se tuntui tutummalta ja houkutteli myös näyttelemään.

## 2.2 Integrointi hyvinvoinnin edesauttajana

Integrointi käsitteenä merkitsee yhteen liittämistä, yhtenäistämistä ja yhdistämistä, jolloin oppiaine järjestetään laajemmaksi asiakokonaisuudeksi. Arja Puurula (1998) on kirjoittanut artikkelissaan *Integrointi taidekasvatuksessa- monitahoisuus tavoitteena* integroinnin päämääräksi tukea oppilasta kokonaisvaltaiseen kehittymiseen sisältäen tunteet, ajatukset ja käyttäytymistavat. Integroitaessa opetusta voidaan myös ajatella sen merkitsevän eri-ikäisten opettamista samassa ryhmässä, oppilaitosten yhteistyönä järjestämää opetusta, opetuksen järjestämistä koulun ulkopuolella tai osavastuun antamista taidekasvatuksesta ulkopuoliselle taholle, esim. taiteilijavierailut ja viikonloppu-periodit. (Puurula 1998, 13, 25.)

Lasten kanssa työskennellessä oppiaineiden integrointi on jatkuvasti esillä. Heikki Ruismäen (1998) artikkelissa *Musiikki osana taidekasvatusta ja elämää- näkökulma musiikkikasvatuksessa* kerrotaan sanan integraatio pohjautuvan latinankieliseen sanaan *integratio*, joka tarkoittaa eheyttämistä. Integraatiossa onkin kysymys yhtenäisen kokonaisuuden muodostamisesta tai muodostumisesta. Esimerkiksi musiikin opetukseen voidaan yhdistää matematiikan opetusta. Musiikkioppilaitoksissa vaikeutena on lisäksi vain yhteen tyyliin, länsimaiseen taidemusiikkiin, keskittyminen. Musiikin analysoimisen ja soittamisen välistä vuoropuhelua ei pääse syntymään kun teoriaopintoja ei ymmärretä pitää soittamista edesauttavana asiana. Huonoimmassa tapauksessa oppilas ei enää nauti soittamisesta. (Ruismäki 1998, 30, 37–39.)

Valitsimme *Les Six* -ryhmän musiikkia sen takia, että uskoimme heidän musiikkinsa innostavan lapsia soittamiseen. 1900-luvun musiikiksi se ei ole vaikeasti lähestyttävää ja musiikki herättää paljon mielikuvia. Integroimisen etuna on Ruismäen (1998) mu-

kaan se, että oppilas oppii hahmottamaan aihekokonaisuudet helpommin kun yksittäiset aineet yhdistetään. Oppilaan kokonaisvaltainen kehitys vahvistuu kun opetus on elämyksellistä, jolloin myös oppilaat kokevat iloa tekemisistään. Integrointi helpottaa myös erilaisten lapsien mahdollisuutta oppia kun he saavat lähestyä aihetta omien oppimisvahvuuksiensa kautta. (Ruismäki 1998, 41.)

Yhteiskunta on muuttunut moniarvoisemmaksi ja yksilökeskeisemmäksi. Vielä parikymmentä vuotta sitten oli yleistä Leena Unkari-Virtasen mukaan, että taidemusiikin katsottiin olevan koskematon, johon ei saanut liittää mitään muuta. (Unkari-Virtanen 2013). Moniarvoistumisesta ja liiallisesta yksilökeskeisyydestä seuranneet ongelmat, kuten esimerkiksi syrjäytyminen ja yksinäisyyden kokemukset kannustavat etsimään yhteisöllisyyttä ja osallisuutta lisääviä menetelmiä. Vuonna 2007 Valtioneuvosto hyväksyi terveyden edistämisen politiikkaohjelman, jonka nimeksi tuli myöhemmin *Taiteesta ja kulttuurista hyvinvointia*. Tavoitteena on edistää hyvinvointia ja terveyttä kulttuurin ja taiteen myötä. Pyrkimyksenä on myös lisätä osallisuutta niin yksilön, yhteiskunnan kuin yhteisön tasoilla. Taidelähtöisillä menetelmillä pyritään tavoittamaan ihmiset ja auttamaan heitä löytämään piilossa olevat voimavarat, jolloin päämääränä on uusi, itsenäinen elämä. Kulttuuritoimintaa tarvitaan yhä enemmän yhteiskunnan muuttuessa ja ongelmatilanteiden vaikeutuessa. (Liikanen 2012.) Leena Unkari-Virtasen (2013) artikkelissa *Musiikin historia, kuuntelukasvatus ja ryhmässä oppiminen* todetaan, että nykyinen musiikkipedagogiikka antaa valmiudet opettajille ja muusikoille toimimaan myös muilla yhteiskunnan toiminnan alueilla. Ihmisten hyvinvoinnin parantaminen on keskeisessä asemassa.

Hyvänä esimerkkinä taiteen vaikutuksesta hyvinvointiin on ollut Suomen kulttuurirahaston *Myrsky-* hanke, joka on tutkimusten mukaan lisännyt hyvinvointia ja yhteisöllisyyttä nuorten keskuudessa. Hankkeessa nuoret ovat tehneet taidetta omakohtaisesti ammatillaisen ohjauksessa. Hanke perustuu olettamukseen taiteen voimaannuttavasta vaikutuksesta. (Åstrand 2012.) Vaikka nykyisin ollaan huomaamassa, että taideaineiden merkitys on suuri ihmisen kokonaisvaltaiselle hyvinvoinnille, on peruskouluissa edelleen hyvin vähän taide- ja taitoaineiden opetusta. Samaan aikaan saamme lukea lehdistä nuorten pahoinvoinnista ja syrjäytymisestä. Masennuksesta on tullut melkoinen kansantauti. Tämänkaltaisen projekti, jota nyt teemme musiikkiopistolle, voisi toimia hyvin myös yhteistyönä peruskoulun kanssa. Lapset, jotka eivät soita voisivat näytellä tai ottaa osaa draaman kirjoittamiseen ja niin edelleen.

Ruismäen (1998, 42) mukaan integroinnin haittoja on hyötyihin nähden vähäisesti. Haasteena voidaan pitää opettajan työmäärän lisääntymistä ja yksittäisen oppiaineen kannalta sen sisällön pinnallistumista. Valitsimme tarkoituksella useamman oppilaan soittamaan saman sarjan osia, jottei yksittäisen oppilaan työmäärä kasvaisi liian suureksi. Näin ollen konsertin kappaleet olivat vain pieni osa ohjelmistoa, jonka oppilas vuoden aikana soittaa.

Musiikin teoria-aineiden integroimista instrumenttiopintoihin on kokeiltu eri tavoilla musiikkioppilaitoksissa. Valmista toimintamallia ei ole, kuinka integrointi toteutetaan vaan se on hyvin paljon kiinni työntekijöistä ja heidän kiinnostuksen kohteistaan. Esimerkiksi Vakka-Suomen musiikkiopistossa on teorialunneilla tehty musikaaleja, joihin oppilaat ovat säveltäneet kappaleet ja kappaleita on käyty läpi soittotunneilla. Espoon musiikkiopistossa teorialunneja integroidaan soveltuvien osien yhteismusisointiin ja vapaaseen säestykseen. Susanna Ertolahti (2007) pohtii Sibelius-Akatemialle tehdystä lopputyössään musiikin teoriaopetuksen ja pianonsoitonopetuksen integroimista musiikkiopistotasolla. Pianonsoitonopettajien mielestä integraatio oli tärkeämpää kuin teorianopettajien. Opettajien yhteistyötä voisi edelleen lisätä. (Ertolahti 2007.)

Kaikkein aidoimmillaan integroiminen on musiikkiopistoissa musiikkileikkikouluissa. Lapset tulevat jo vauvaiästä lähtien ensin yhdessä vanhempien kanssa ja myöhemmin kavereiden kanssa kokemaan monipuolisesti musiikin riemua. Soitetaan, lauletaan, kuunnellaan, taputetaan ja vaikka piirretään musiikista. Kouluikänsä mennessä muskari muuttuu soittotunneiksi, teorialunneiksi ja kamarimusiikkitunneiksi. Haasteena onkin se, miten sama lapsi, joka aiemmin tuli muskariin, jossa tehtiin kaikkea saman tunnin aikana, ymmärtäisi sen, että eri tunnit tukevat soittamista ja päämäärää soittotaidon omaksumisessa ja musiikin ymmärtämisestä.

Projektillamme halusimme osoittaa oppilaille, että jokaisella on tärkeä osa musiikillisessa lopputuloksessa, joka ei toteutuisi ilman jokaisen panosta. Musiikin historian tiedot integroituivat niin luontevasti soittamisen ja näyttelemisen kanssa, että oppilaat eivät välttämättä edes huomanneet, että meillä oli yhtenä tavoitteena myös se, että he omaksuvat tietoja *Les Six*-ryhmästä. Työmme yhtenä osiona on haastattelu, johon saimme oppilailta tietoja niin heidän musiikin historian tietämyksestään kuin mielipiteitään harjoituksista ja konsertista. Halusimme myös näin tuoda oppilaiden äänen kuuluviin projektissamme.

### 3 TYÖN KONTEKSTI JA TAVOITTEET

Projektimme tavoitteena on testata uutta toimintamallia musiikkiopistoon. Luvussa 2.1 kerromme musiikkiopistojen toimintatavoista. Luvussa 2.2 käsittelemme kamarimusiikkia ja luvussa 2.3 on lyhyt kuvaus *Les Six*-ryhmästä. Työmme tavoitteista kerromme luvussa 2.4.

#### 3.1 Musiikkiopisto toimintamuotona

Musiikkiopistossa lapset ja nuoret saavat taiteen perusopetuksen musiikin laajan oppimäärän mukaista opetusta. He käyvät soittotunneilla ja musiikin perusteiden tunneilla. Suurin osa Suomen musiikkiopistoista saa valtiolta tukea oppilaiden lukukausimaksuihin. Musiikkikoulutasolla oppilaat tekevät instrumenttiopintoina kolme perustutkintoa, joissa soitetaan erityylisten kappaleista muodostuva kokonaisuus. Musiikin perusteiden kurseja on neljä, joissa käydään läpi musiikin teorian ja historian asioita. Musiikkikoulutaso on tarkoitus tehdä enintään yhdeksässä vuodessa. Musiikkiopistotasolla tehdään pääinstrumentista D-kurssi ja musiikin perusteista kolme kurssia. Musiikkiopistotasoa suoritetaan yleensä kolmessa vuodessa. Musiikkiopistotason päättötutkinnon jälkeen voi hakea musiikin ammattiopintoihin. Suuressa osassa musiikkiopistoja on keväisin pääsykokeet, joiden kautta otetaan uusia oppilaita sisään. Monet opistot järjestävät myös avoimen osaston opetusta, joka on nimensä mukaisesti kaikille avointa. Tällöin lukukausimaksu on suurempi kuin musiikkiopistoon pääsykokeen kautta valituilla oppilailla.

#### 3.2 Kamarimusiikista

Yksikään opettaja ei voi antaa oppilaalleen mitään sellaista mitä tällä ei jo ole. Hän voi vain herättää uinuvan ominaisuuden ja johdatella sitä kohti mahdollisia oikopolkuja hoivaten ja raviten sitä sen kasvaessa. Voidaan sanoa, että on oikeastaan mahdotonta opettaa kenellekään mitään. Toteuttaessaan tätä mahdottomuutta opettaja oppii epäilemättä enemmän kuin oppilas ja juuri tässä on opettamisen todellinen arvo. –Louis Kentner Keijo Ahon mukaan (Aho 2009, 11.)

Konsertissamme soitimme musiikkia kahdella pianolla ja nelikäteisesti, jolloin oppilaat saivat kokea yhteissoiton riemua. Onhan yhteissoitto yleensä hyvin motivoivaa kun saa ystävien kanssa jakaa mieleisen harrastuksen. Valitsimme soittopareja ystäväsuhteiden perusteella, mutta valitsimme myös pikkuoppilaita isompien oppilaiden kanssa

soittamaan, sillä joidenkin kappaleiden stemmat olivat hyvin eritasoisia. Näissä soitto-pareissa pikkuoppilaat saivat myös otettua mallia isommalta, soitossa pidemmällä olevalta kaveriltaan. Kappaleet annettiin oppilaille syyskuun alkupuolella. Oppilaat tuntuivat olevan innostuneita projektista ja tärkeänä oli kysymys siitä kenen kanssa he saisivat soittaa. Näyttelemishalujakin kysyimme saman tien. Tarkoituksemme oli, että ne oppilaat, jotka haluavat soittaa ja näytellä saavat niin tehdä ja ne, jotka kokivat pelkän soittamisen mieleisempään, valitsivat soittajan roolin.

Keijo Aho on määritellyt kirjassaan *Kamarimusiikin taito* kamarimusiikin olevan n. 2-13 henkilön ryhmälle sävellettyä musiikkia, jota esitettäessä ei tarvita kapellimestaria. Jokaista stemmaa soittaa vain yksi soittaja, ja musiikki on sävelletty esitettäväksi pienissä konserttipaikoissa. Kamarimusiikissa tavoitteena on muodostaa ryhmä, jossa jokainen tulkitsee ja toimii musiikissa kyseisen ryhmän identiteetistä käsin. Kamarimusiikillinen ajattelu edellyttää myös erilaisten vuoropuhelujen ja tasojen etsimistä, impulssien antamista ja niihin reagoimista teosta soitettaessa. Kamarimusiikilla on oma paikkansa myös aikamme haasteisiin vastaamisessa. Se ohjaa ihmisiä sosiaaliseen vastuuseen ja opettaa kuuntelemaan muita. Kamarimusiikkia voidaan myös tarkastella yhteisöllisyyden näkökulmasta. Kamarimusiikin arvostus tulee varmasti kasvamaan entisestään. Musiikkiopistoissa aletaan jo ihan soitto-opintojen alusta lähtien soittaa myös yhdessä. Ahon mukaan soittajille tärkeät ominaisuudet ja taidot kehittyvät helposti kamarimusiikin kautta. Tällaisia taitoja ovat esimerkiksi harjoittelutekniikka ja esiintymistaito. (Keijo Aho 2009, 15 ja 17.) Kamarimusiikkia voivat myös harrastaa hyvin monen ikäiset, mistä projektimme on hyvä esimerkki. Nuorin projektiin osallistuneista oppilaista oli 8-vuotias ja vanhin 15. Oppilaat pääsivät soittamaan samaan konserttiin opettajien kanssa, jolloin kaikki olivat tasa-arvoisessa asemassa keskenään.

Kamarimusiikki on Ahon mukaan erityisesti pianisteille ja laulajille hyvin tärkeässä roolissa. Pianistit eivät voi soittaa orkesterissa, joten he ovat melko yksinäisiä. Laulajilla taas suhde kehoon ja äänenmuodostukseen on hyvin tiivis. Koska yhteismusisoinnissa painotetaan itse musiikkia ja myös itsensä ja muiden kuuntelua on ensisijaista auttaa laulajia myös muissa musiikillisissa haasteissa eteenpäin. Musiikkiopistoissa pianisteille on annettava yhteissoittoon mahdollisuus muuta kautta kuin jousisoittajille ja puhaltajille, jotka saavat nauttia yhteissoitosta orkesterissa. (Aho 2009, 18.)

Kahdella pianolla soitettaessa haasteena on käytännön järjestelyjen lisäksi soivan äänen alukkeiden syttymisen samanaikaisuus. Soitettaessa kamarimusiikkia jonkun muun



instrumentin kanssa, esimerkiksi viulu-pianoduossa, syttyy viulun ääni pehmeämmin jolloin samanaikaisuus ei ole niin eksaktia kuin kahdella pianolla soittaessa. Äänet syttyvät heti, jolloin myös eriaikaisuus on huomiota herättävää. Harvassa paikassa on kahta flyygeliä saatavilla, jolloin yleensä joutuu soittamaan flyygeli-piano kombinaatiolla. Joskus toki on mahdollisuus ylipäänsä saada toista pianoa paikanpäälle. Nelikätiä soittaessa toisen soittajan näkee helpommin ja kontaktin otto on helpompaa. Toisin usein nelikäteisesti soittaessa on haasteena ahtaus: miten saadaan soitettua kummatkin stemmat ilman suurempia törmäyksiä. Kahdella pianolla soittaessa ollaan fyysisesti kauempana jolloin myös näköetäisyys on huonompi. Jos soitetaan vastakkain, toisen käsiä ei näe lainkaan ja kommunikointi tapahtuu nyökkäyksin. Vierekkäin soittaessa kontaktin saaminen on hieman helpompaa. Yhtenäisen sointimaailman aikaansaamiseksi vastakkain soittaminen on usein ihanteellisempi vaihtoehto, jos on kaksi flyygeliä käytössä. Kahdella pianolla ja nelikäteisesti soittaessa soinnin hallinta on tärkeässä osassa. Kahdesta soittajasta lähtee paljon ääntä, mistä johtuen tarvitaan laaja dynaamiikan skaala ja hyvä soinnin eri tasojen erittely. Tämä asettaa erityisesti oppilaille teknisiä haasteita.

### 3.3 *Les Six*-ryhmä

*Les Six* oli ryhmä ranskalaisia säveltäjiä, jotka edustivat uusklassista tyyliä. Heidän tuotannostaan löytyy runsaasti pianolle nelikäteisesti sekä kahdelle pianolle sävellettyä musiikkia. Ryhmään kuuluivat säveltäjät Georges Auric, Louis Durey, Arthur Honegger, Darius Milhaud, Francis Poulenc sekä Germaine Tailleferre. Ryhmän jäsenet tutustuivat toisiinsa Pariisissa 1910-luvulla. Osa heistä opiskeli samaan aikaan Pariisin konservatoriolla. Ryhmä pysyikin koossa enemmän ystävyysuhteiden kuin tyyllisen yhtenäisyyden ja yhteisten esteettisten käsitysten ansiosta. Säveltäjä Erik Satie oli eräänlainen esikuva ryhmälle. Myös runoilija Jean Cocteau kuului ryhmän lähipiiriin. Satie ja Cocteau toimivat näiden lupaaviksi katsomiensa kuuden säveltäjän tukijoina. Satie kutsui heitä nimellä *Les Nouveaux Jeunes*. Ryhmään kuului tässä vaiheessa myös vaihteleva joukko muita taiteilijoita ja muusikoita. He pitivät useita yhteisiä konserteja vuodesta 1917 alkaen. Ryhmä piti myös lauantaisin yhteisiä illanviettoja, joiden isäntänä toimi Milhaud. Vuonna 1919 julkaistiin nuottikirja *Album des Six*, jossa oli yksi sävellys jokaiselta kuudelta säveltäjältä. (Orledge 2006, 231–236.)

Varsinaisesti *Les Six* sai nimensä vuonna 1920, jolloin musiikkikriitikko Henri Collett kirjoitti artikkelin *Les Cinq Russes, les Six Français, et Satie (Viisi venäläistä, kuusi*

*ranskalaista ja Satie*). Ryhmä kuitenkin hajosi vain vuotta myöhemmin. Hajoamista edelsi tapaus, jossa ryhmän piti säveltää yhdessä baletti. Durey vetäytyi kuitenkin viime hetkellä hankkeesta ja Talleferre yhdessä Milhaudin kanssa joutui säveltämään hänen osuutensa. (emt, 234–236.) *Les Six* toimi ponnahduslautana kunkin jäsenen säveltäjänuralle. Ryhmän jäsenet pitivät yhteyttä ryhmän hajottuakin ja järjestivät yhteisiä tapaamisia vuosipäivänään. Osalla ryhmän jäsenistä oli myös yhteisiä projekteja. Tunnetuimpia ryhmän säveltäjistä ovat Honegger, Milhaud ja Poulenc. (emt, 247.)

### 3.4 Työmme tavoitteet

Projektimme tavoitteena oli saada oppilaat sitoutumaan *Les Six*- konserttiin ja tekemään siitä itsensä näköinen tuotos. Oppilaat pystyivät aidosti vaikuttamaan konsertin lopputulokseen ja he osallistuivat myös käsikirjoituksen tekoon. He pääsivät itse tutkimisen ja kokeilemisen kautta muodostamaan käsityksensä *Les Six*- ryhmästä, eivätkä omaksuneet opettajan suunnittelemaa valmista tietopakettia. Tietopaketin esittelemisessä haasteena olisi ollut oppilaiden ikäjakauma.

Tavoitteenamme oli, että harjoituksissa aluksi kaikki tekevät kaikkea. Näin kaikki oppilaat saivat tilaisuuden omakohtaiseen kokemukseen *Les Six*- ryhmästä. Myös oppilaat, jotka eivät halunneet puheroolia esityksessä, saivat mahdollisuuden löytää itsestään uusia puolia rohkaistuessaan draamallisiin kokeiluihin. Oppilailla oli myös mahdollisuus muuttaa kantaansa puheroolin suhteen. Olimme valmiita joko lisäämään tai poistamaan vuorosanoja käsikirjoituksesta tilanteen mukaan.

Opetussuunnitelman tavoitteet tekniikan kehitymisestä, ohjelmistoon tutustumisesta ja yhteissoitosta toteutuivat projektissa hyvin. Saimme myös ujutettua musiikin historiatietoutta vielä enemmän opetukseen kuin sitä normaaleiden soittotuntien aikana on. Oppilaiden osallistaminen tuli draamakasvatuksen työtapojen kautta luonnollisena osana työtä.

Työmme vastasi hyvin asettamiimme tavoitteisiin. Oppilaat omaksuivat tietoja ja taitoja oman tekemisensä kautta. Me pääsimme myös soittamaan itsellemme mieluista musiikkia ja tekemään yhdessä oppilaiden kanssa konserttia. Ilman meidän jokaisen työpanosta projekti ei olisi onnistunut.

## 4 TYÖTAVAT JA MENETELMÄT PROJEKTISSA

Halusimme tietää, miten lapset ovat kokeneet projektin ja auttaako valitsemamme lähestymistapa omaksumaan musiikin historian tietoja. Valitsimme haastattelumenetelmäksi sadutuksen, koska halusimme, että lasten oma näkökulma ja kokemus projektista tulisivat esille. Siksi tarkastelemme seuraavaksi lapsinäkökulmaisen tutkimuksen erityiskysymyksiä. Luvussa 4.1 tarkastelemme lapsinäkökulmaista tutkimusta ja toimintaa musiikkiopistossa. Luvussa 4.2 määrittelemme sadutuksen ja luvussa 4.2 kerromme, miten olemme soveltaneet sitä projektissamme. Luvussa 4.3 esittelemme eläytymismenetelmän.

### 4.1 Lapsinäkökulmainen tutkimus ja toiminta musiikkiopistossa

Lapsinäkökulmainen tutkimus on uusi ala, joka kehittyy koko ajan. James & James ilmaisevat, että koko lapsuudentutkimuksen perustana on lapsikeskeisyys. Lapsi on tutkimuksen subjekti eikä objekti. Lapsien mielipiteet ja näkemykset tuodaan tutkimuksessa julki. (James & James 2008, 17,19.) Yhä enemmän pienetkin lapset saavat rooleja tiedontuottajina ja heidät otetaan mukaan kanssatutkijoina. (Christensen & James 1999; Christensen & Prout 2002; Tisdall ym. 2009).

Tavoitteena lapsinäkökulmaisessa tutkimuksessa on Liisa Karlssonin mukaan saada esille lapsen näkökulmia asioihin ja tuoda esille lasten tuottamaa tietoa. Pyrkimyksenä on päästä lapsen maailmaan ja tutustua lapsen tapoihin toimia ja ilmaista itseään siinä kulttuurisessa, sosiaalisessa ja historiallisessa ympäristössä missä kulloinkin toimitaan. Lapsi otetaan huomioon koko tutkimuksen ajan, jolloin lasten itsensä esiin tuoma aines saa päähuomion. Tämä ei kuitenkaan tarkoita sitä, että aikuisten osaaminen jätettäisiin huomioimatta. (Karlsson 2003, 23.)

Lukuisten tutkimusten myötä on ilmennyt, että lapsien vastaukset tutkimuksissa ovat usein hyvin lyhyitä. Monesti vastaukset ovat vain yhdestä kahteen sanan mittaisia myös monimutkaisempien kysymyksiä yhteydessä. Perinteinen haastattelutilaisuus on myös aika kaukana lapsen maailmasta. Helposti käy niin, että aikuinen tekee johdattelevia kysymyksiä, joihin hän odottaa tietynlaisia vastauksia. Haasteena lapsinäkökulmaisessa tutkimuksessa voidaankin pitää vääranäkökulmaisia kysymyksiä. Tutkimusten tekijöiden tärkeä tehtävä on etsiä tapoja, joilla he saavat lapset kertomaan omia ajatuk-

siaan luontevalla tavalla. (Karlsson 2012, 46–47.) Sadutuksella pyrimmekin siihen, että lapsi kokee tulevansa ymmärretyksi meidän kuunnellessa lasta.

Erityisesti laadullisten tutkimuksien yhteydessä aineistonkeruun aikana tutkimusryhmän on hyvä olla yhteydessä suoraan lapseen, eikä ainoastaan lasten vanhempiin. Jos lasta ei voida jostain syystä tavata, käytetään hyödyksi lapsen dokumenttiaineistoja kuten valokuvia tai sairaskertomuksia. Parhaiten lapsen oma ääni kuuluu hänen omista päiväkirjoistaan ja äänitteistä. (Kallio 2010, 169–170.)

Yksi esimerkki lapsinäkökulmaisesta tutkimuksesta on Annu Tuovilan väitöskirja *Mä soitan ihan omasta ilosta! – Pitkittäinen tutkimus 7-13-vuotiaiden lasten musiikin harjoittamisesta ja musiikkiopisto-opiskelusta*. Työssä on kehitetty hermeneuttisten lähtökohtien pohjalta menetelmä lasten haastattelemiseen. Ensimmäinen näistä on elämäkarta, joka syntyy lapsen elämästä. Haastattelussa tehdään kartta jostain lapsen elämään kuuluvasta asiasta. Lapsi piirtää itse asiaan kuuluvat jutut sekä nimeää ne miten haluaa. Lapsi arvioi, miten hän kokee asioiden välisiä suhteita. Toinen väline on *kahdeksanpäiväinen viikko*, jonka tekemiseen tarvitaan kahdeksan paperia ja kyniä. Lapsi kertoo viikostaan haluamastaan päivästä lähtien ja merkitsee paperille haluamallaan tavalla asiat. Kahdeksanteen päivään tulee asiat, jotka eivät kuulu tavanomaiseen viikottaiseen elämään tai jotka eivät sijoitu tiettyyn viikonpäivään. Kolmannen menetelmän nimi on *lipasto*. Tuovila piirsi paperille musiikin harjoittamisen lipaston, johon hän nimesi jo valmiiksi laatikoita lapsilta oppiman perusteella. Nimettömistä laatikoista lapsi sai itse kertoa, miten ne tulisi nimetä. Lisäksi lapsen oli mahdollista siirtää toisesta laatikostosta laatikkoja toiseen, tehdä uusia laatikkoja ja tarvittaessa tehdä kokonaan uusi lipasto. Tuovila toteaa, että menetelmät ovat avuksi tutkimuksen teossa, mutta jotta toiminta olisi myös lapsilähtöistä, tarvitaan aikaa ja ymmärrystä kuunnella lasten omia kokemuksia. Samalla aikuisen roolia on syytä miettiä. (Tuovila 2003, 240–241.)

Alaikäisten lasten kanssa tehtävässä tutkimuksessa on tärkeää selvittää kuka on pätevä antamaan luvan tutkimukselle. Varsinkin pienten lasten kohdalla luvan antaa joku muu kuin lapsi itse. Pohdintaa riittää myös siinä, voisiko halukkuutensa osallistua tutkimukseen osoittaa myös muuten kuin allekirjoituksella. Nuorisotutkimuksessa on hyvin tärkeää saada lupa tutkimuksesta nuorelta itseltään. (Vehkalampi ym. 2010, 16.)

Yleensä huoltaja tekee päätöksen lapsensa osallistumisesta tutkimukseen. Suomen lainsäädännössä ei kerrota, kenen asiasta tulisi päättää. Vanhemman olisi kuitenkin

hyvä ensin jutella tutkimukseen osallistumisesta lapsen kanssa sikäli kuin se on mahdollista. Tietysti aivan pienen lapsen kanssa asiasta voidaan puhua, mutta ei voida olettaa, että lapsi ymmärtäisi asian. (Nieminen 2009, 244–249.) Epäselvää on, miten tutkittavan lupa kysytään. Yleisesti tapana on, että tutkimuksesta kerrotaan etukäteen vanhemmille, jolloin he voivat myös kieltää lapsensa osallistumisen tutkimukseen. Myös lapsen halukkuus tutkimukseen täytyy selvittää. Käytännössä vanhempien mielipide painaa tutkimukseen osallistumisessa. Jos lapsi haluaisi osallistua tutkimukseen, mutta vanhemmat eivät päästä häntä osallistumaan, ei lapsi saa osallistua tutkimukseen. (Vehkalampi ym. 2010, 33.)

Projektissamme kysyimme ensin oppilailta, haluavatko he tulla mukaan tekemään konserttia. Niille oppilaille, jotka suostuivat projektiin, annoimme kuvaus- ja haastatteluluvan kotiin allekirjoitettavaksi. Kuvaus- ja haastattelulupa löytyy työn liitteenä. Jos jonkun oppilaan vanhempi olisi kieltänyt esimerkiksi kuvauksen, olisi meidän pitänyt keksiä muita tapoja työmme tallentamiseen. Kaikki kuitenkin saivat luvan. Oppilaat olivat myös hyvin tottuneita saamaan kuvauslupahakemuksia. Nykyisin lupien kysyminen on arkipäivää kouluissa.

#### 4.2 Sadutus osana projektia / opinnäytetyötä

Kerro satu, sellainen kuin itse haluat. Kirjaan sen juuri niin kuin sen minulle kerrot. Lopuksi luen tarinasi, ja voit muuttaa tai korjata sitä, mikäli haluat. (Liisa Karlsson 2003, 10.)

##### 4.2.1 Mitä on sadutus

Sadutuksessa lasta tai lapsiryhmää pyydetään kertomaan oma kertomus, jota aikuinen kuuntelee ja joka kirjoitetaan ylös sanatarkasti. Liisa Karlsson on kirjassaan *Sadutus-Avain osallistavaan toimintakulttuuriin* (2003, 81) määritellyt sadutuksen menetelmäksi, jossa lapset kertovat ajatuksensa tarinana. Näin lapset osallistuvat toiminnan suunnitteluun ja toteutukseen.

Sadutusta voisi kuvailla siten, että se johdattaa vastavuoroiseen toimintakulttuuriin. Sen avulla lasten ja nuorten ääni tulee esille. Sadutusmenetelmä on väline, jolla aikuiset pystyvät kehittämään omaa työtään eikä se ole opetusmenetelmä. Se on menetel-

mä, jolla lapsi pystyy johdattamaan aikuisen lapsen maailmaan, jolloin se myös kehittää yhteisöllisyyttä lapsen ja aikuisen välillä. (Karlsson 2003, 81.)

Karlssonin (2003, 42) mukaan sadutus-menetelmän avulla päästään helposti lasten maailmaan ja pystytään antamaan tilaa lasten omille ajatuksille ja aloitteille. Lapset, joita on sadutettu ryhtyvät kertomaan oma-aloitteisesti omia mielipiteitään. He myös rohkaistuvat ilmaisemaan itseään. Kasvun ja oppimisen kannalta sadutus on hyvä keino, koska lapsen hyvälle itsetunnolle riittää tilaa. Tutkimuksissa on todettu, että sadutetuilla lapsilla sanavarasto on laajentunut, mielikuvitus on rikastunut ja ilmaisu monipuolistunut. Sadutus on myös valmentanut kirjoitetun ja puhutun vuorotteluun.

Sadutusta voidaan tehdä eri tavoin. Koska sadutukseen on erilaisia sovelluksia, voidaan puhua sadutusmenetelmästä. (Karlsson 2003, 10). Perussadutuksessa aihe on vapaa ja kertojan valitsema. Aihesadutuksessa taas sovitaan aiheen rajauksesta. Meille luonnollinen valinta oli aihesadutus, jolloin saimme tietoa projektiimme. Sadutusta voidaan soveltaa myös eri toimintoihin. On olemassa esimerkiksi musiikki-, tanssi-, rakentelu- ja liikuntasadutus. (Karlsson 2003, 12.)

Valtiotieteen tohtori, koulupsykologi Monika Riihelä aloitti sadutuksen kehitystyön 1980-luvulla. Hän halusi kehittää vuorovaikutussuhdetta tasa-arvoisempaan suuntaan. Häntä kiinnostivat lasten omat ajatukset ja pohdinnat heidän elämästään. Ongelmaksi muotoutui tiukat strukturoidut menetelmät, jotka eivät antaneet tilaa lasten ajatuksille. Sadutuksella hän pääsi kuuntelemaan lasten ajatuksia. (Karlsson & Riihelä 2012, 172.) Riihelä kertoo väitöstyössään *Mitä teemme lasten kysymyksille?*, että sadutuksessa pidettiin tärkeänä sitä, että lasten puheenvuorot lisääntyvät ja aikuisten vähenevät. Tutkimuksessa kävi ilmi myös, että aikuisten kysymysten takia lapset eivät kerro omia ajatuksiaan päiväkodissa, koulussa ja neuvolassa. (Riihelä 1996, Karlssonin mukaan, 25,35.)

#### 4.2.2 Sadutuksen soveltaminen projektissamme

Sadutus on siis vastavuoroinen tapahtuma lapsen ja aikuisen välillä, jolloin se tehdään lapsen kanssa yhdessä. Useimmiten myös nuoret pitävät sadutuksesta varsinkin jos käytetään tarinanimeä. Tällöin nuorten ajatukset sadusta eivät hankaloita kerrontaa. Sadutuksen perustana on lasten tieto siitä, millainen hän on ja miten hän toimii eri tilanteissa. (Karlsson 2003, 12, 115, 148, 110.) Ennen konserttia tapahtunut sadutus antoi

meille tärkeää tietoa siitä, millaisia ennakkokäsityksiä ja odotuksia lapsilla oli projektista. Halusimme myös lasten äänen kuuluvan esimerkiksi draaman käsikirjoituksen teos-  
sa.

Sadutus oli yhtenä osana projektimme aineistonkeruumenetelmänä. Se toivottavasti auttoi oppilaita myös huomaamaan, että projektimme oli yhteinen: jokaisen olemassa-  
olo oli tärkeää ja lapsia myös kuunneltiin. He olivat opettajien kanssa konsertissa tasa-  
arvoisia ollen nuorempia kollegoja. Osassa harjoituksista meillä oli myös erilaisia  
naamankuvia, joista oppilaat saivat valita, mikä ilme on kuvastanut parhaiten harjoituk-  
sia.

### 4.3 Eläytymismenetelmä

Kartoitimme oppilaiden ennakkotietoja 1900-luvun alkupuolen Ranskasta, ranskalai-  
sesta musiikista ja *Les Six*-ryhmästä eläytymismenetelmän avulla. Luvussa 4.3.1 esit-  
telemme eläytymismenetelmän yleisellä tasolla ja luvussa 4.3.2 kerromme, kuinka so-  
velsimme menetelmää projektissamme ja millaisia tuloksia saimme.

#### 4.3.1 Eläytymismenetelmä tiedonkeräämisen välineenä

Eläytymismenetelmällä tarkoitetaan lyhyiden tarinoiden kirjoittamista annetun orienta-  
ation pohjalta (Eskola 1997). Tätä orientaatiota nimitetään kehyskertomukseksi. Kehys-  
kertomuksen herättämien mielikuvien pohjalta vastaajien tulee kirjoittaa pieni kertomus,  
jossa he mielikuvitustaan käyttäen joko kehittelevät kertomuksessa kuvattua tilannetta  
eteenpäin tai kertovat, mitä on tapahtunut ennen tätä tilannetta. Keskeistä eläytymis-  
menetelmässä on kehyskertomusten variointi. Menetelmää sovellettaessa tulee laatia  
2-4 kehyskertomusta, joissa muunnellaan tiettyä seikkaa. Analysoinnissa keskitytään  
siihen, mikä muuttuu, kun tätä seikkaa vaihdetaan. (Eskola & Suoranta 2008, 110–  
117.)

Eläytymismenetelmässä voidaan erottaa kaksi eri toteutustapaa. ”Aktiivinen” vaihtoehto  
muistuttaa roolileikkiä. Henkilöille kuvaillaan jokin tilanne ja siinä esiintyvät roolihahmot.  
Tämän perusteella he eläytyvät kuvattuun tilanteeseen ja esittävät sen roolileikin avulla  
keksien itse vuorosanansa ja kehittellen tilanteen kulun. Menetelmän ”passiivisessa”  
vaihtoehdossa eläytyminen tapahtuu kirjoittamalla. Henkilöille kuvaillaan jokin tilanne,

jonka jälkeen he kuvaavat tilanteen kehittymistä tai tilannetta edeltäviä tapahtumia joko pienen kertomuksen tai ranskalaisten viivojen avulla. (Eskola & Suoranta 2008, 110–117.) Käytimme projektissamme jälkimmäistä vaihtoehtoa, sillä se oli käytännöllisempi toteuttaa. Koska oli tarkoitus kartoittaa oppilaiden tietopohjaa aiheesta, roolileikkien avulla tuskin olisimme saaneet esille mitään, mitä emme kirjoittamalla olisi voinut saada. Nuorimmat oppilaat (8-v.), jotka eivät välttämättä pysty ilmaisemaan itseään vielä kovin monisanaisesti, ohjeistimme kirjoittamaan kehyskertomuksista mieleen tulevia yksittäisiä sanoja, mikäli kokonaisten lauseiden kirjoittaminen tuntuisi hankalalta. Koska oletimme, että oppilaiden tiedot aiheesta olisivat todennäköisesti vähäisiä, laitoimme kehyskertomusten yhteyteen aiheeseen liittyviä kuvia herättelemään oppilaiden ajatuksia.

Kehyskertomusten laadinnassa on olennaista, että niissä vaihtelee vain yksi seikka, sillä kertomusten analysoinnissa keskitytään tämän seikan muuntelun vaikutuksiin vastauksissa. Kehyskertomuksiin kannattaa sisällyttää vain kaikkein olennaisimmat asiat. Kertomukset on myös syytä pitää mahdollisimman lyhyinä. Jos kertomukset ovat liian pitkiä, käy usein niin, että vastaajien huomio kiinnittyy eri seikkoihin tarinassa ja he kirjoittavat aivan eri asioista. Eläytymismenetelmää käytettäessä on myös syytä huomioda, että aineiston hankkimiseksi ei tarvita suurta määrää vastauksia. Mikäli halutaan laajempi aineisto, on lisättävä kehyskertomusten määrää. (Emt, 110–117.)

Vastausaikaa kannattaa varata 15–25 minuuttia. Eskolan ja Suorannan mukaan kokemus on osoittanut, että samassa tilanteessa ei kannata kerätä muuta aineistoa, jotta vastaajilla on aikaa paneutua tarinan kirjoittamiseen. Paras tilanne vastaamiselle on esimerkiksi jonkin ryhmän kokoontumisen yhteydessä. (Emt, 110–117.) Projektissamme keruu hoitui kätevästi soittotuntien yhteydessä joko ennen tuntia tai sen jälkeen. Muutama oppilas sai tarinat mukaansa ja vastasi niihin kotona. Kuten kaikki tiedonkeruutavat, myös eläytymistarinat on syytä testata etukäteen. Testiryhmänämme toimivat Päivin oppilaat.

Eläytymismenetelmän hyviä puolia ovat, että aineisto on heti valmis analysoitavaksi ja laajakin aineisto on mahdollista kerätä nopeasti. Tarinoita on myös helppo teettää lisää, sikäli kuin ensimmäisellä yrityksellä ei saada halutunlaista tietoa. Moniin muihin kyselyihin verrattuna eläytymismenetelmätarinoissa ei ole sitä ongelmaa, että niihin jätettäisiin vastaamatta. Eläytymismenetelmä sopii myös hyvin eri-ikäisille vastaajille. (Emt, 110–117.)



Eläytymismenetelmän pulmallinen puoli on se, että sillä ei pysty hankkimaan täysin objektiivista tietoa. Vaikka eläytymismenetelmätarinoilla ei pyritä vaikuttamaan vastaajien asenteisiin, ne vaikuttavat siitä huolimatta. Voidaan myös kysyä, saadaanko menetelmällä ”aitoja” tarinoita esiin. Kirjoitustilannetta voidaan kritisoida keinotekoiseksi. Usein väitetään, että eläytymismenetelmän vastaajat valitsevat helpoimman ratkaisun kirjoituksiinsa, mikä johtaa siihen, että aineistosta nousee esiin pelkkiä stereotyyppioita. Eläytymismenetelmällä saadaan kuitenkin kerättyä aineistoa, joka kuvastaa vastaajien yhteisesti jakamaa kulttuurin kuvastoa. Sen avulla voidaan saada selville jonkin rajatun tapahtuman kulttuurisia merkityksiä. Eläytymismenetelmätarinoiden vastaukset kuvastavat myös ihmisten tietopohjaa asioista. Eläytymismenetelmän avulla ei niinkään löydetä yleistä vaan koetellaan ja mahdollisesti horjutetaan itsestään selvinä pidettyjä asioita. Eläytymismenetelmäaineistoon on helppo soveltaa erilaisia analyysitapoja. (Emt, 110–117.) Omassa työssämme pyrimme eläytymismenetelmän avulla valottamaan oppilaiden tietopohjaa aiheesta ja pääsemään selville heidän ajatusmaailmastaan teemaamme liittyen.

#### 4.3.2 Oppilaiden eläytymistarinat

Ennako-oletuksemme oli, että oppilailla olisi hyvin vähän tai ei ollenkaan tietoa 1900-luvun alkupuolen Ranskasta, ranskalaisesta musiikista tai *Les Six*-ryhmästä. Oletimme, että vanhimmat oppilaat saattaisivat hahmottaa historiallisen kontekstin (maailmansotien vaikutus, musiikin historian tyylikaudet).

Ensimmäisessä tehtävässä pyysimme oppilaita kuvailemaan *Les Six*-ryhmän jäsenten tutustumista toisiinsa ja ryhmän syntyä vuonna 1920.

Säveltäjät Francis Poulenc, Darius Milhaud, Germaine Tailleferre, Georges Auric, Louis Durey ja Arthur Honegger tutustuivat toisiinsa Pariisissa. Vuonna 1920 heistä muodostui ryhmä, jota kutsuttiin nimellä *Les Six*. Kerro tähän liittyvistä tapahtumista omin sanoin. – kehyskertomus 1.1

Tehtävän parina oli tarina, jossa pyysimme oppilaita kuvailemaan ryhmän hajoamiseen vuonna 1921 liittyneitä tapahtumia.

Säveltäjät Francis Poulenc, Darius Milhaud, Germaine Tailleferre, Georges Auric, Louis Durey ja Arthur Honegger tutustuivat toisiinsa Pariisissa. He muodostivat ryhmän, jota kutsuttiin nimellä *Les Six*. Ryhmä hajosi vuonna 1921. Kerro tähän liittyvistä tapahtumista omin sanoin. – kehyskertomus 1.2

Toisessa tehtävässä kyselimme tyyllillisistä asioista. Pyysimme oppilaita kuvailemaan, miksi Claude Debussy kehitti oman tyylinsä säveltää ja miksi puolestaan *Les Six*-ryhmän jäsenet omansa.

1900-luvun alkuvuosina ranskalaiseen musiikkiin kaivattiin kepeyttä ja selkeyttä, minkä vuoksi Claude Debussy kehitti oman tyylinsä säveltää. Kerro tästä omin sanoin. – kehyskertomus 2.1

1900-luvun alkuvuosina ranskalaiseen musiikkiin kaivattiin kepeyttä ja selkeyttä, minkä vuoksi *Les Six*-ryhmän jäsenet kehittivät kukin oman tyylinsä säveltää. Kerro tästä omin sanoin. – kehyskertomus 2.2

Tehtävät testattiin ensin Päivin oppilailla, jotka eivät osallistuneet itse projektiin, ja ne tuntuivat toimivan. Parinkymmenen minuutin vastausaika oli joillekin liian lyhyt, joten Hanna huomioi tämän teettäessään tehtävät omilla oppilaillaan. Vastaukset toivat esille, että Päivin oppilailla ei ollut juuri mitään tietoja aiheesta. Vastauksissa oli käytetty omaa mielikuvitusta ja niistä löytyi myös huumoria.

Francis Poulenc syntyi Suomessa 1870-luvulla. Hän syntyi köyhään perheeseen johon kuuluivat: Francis, äiti, isä, kissa ja vuohi. 1912-luvulla hän muutti Pariisiin. Hänestä tuli kuuluisa säveltäjä ja hän sai ystäviä joista muodostui ryhmä: *Les Six*. – vastaus 1, Päivin oppilas

Joukkoon tosin mahtui yksi vastaaja, joka ei kyennyt irtautumaan ajatuksesta tietoja mittaavasta kokeesta. Hänellä oli suuria vaikeuksia saada mitään paperille ja hän yritti useaan otteeseen perua suostumuksensa tehtävään, koska ”ei tiennyt aiheesta mitään”. Lopulta hänkin kuitenkin vastasi lyhyesti.

Hieman yllättäen vastauksien yhteisenä piirteenä nousi esiin oppilaiden ajatus siitä, että säveltäjillä olisi ollut ensisijaisena pyrkimyksenä pääsy julkisuuteen ja maailmankuuluksi, ”hittilistan kärkeen”. Ryhmän hajoamisen ajateltiin vastaavasti johtuvan suosion romahduksesta. Toisaalta kun ajatellaan tänä päivänä tv:ssä suurelle yleisölle esitettäviä musiikkikilpailuja, tulos on odotettava. Samankaltaisia tuloksia saatiin myös Hannan oppilaiden vastauksista.

He sävelsivät musiikkia yhdessä ja ajan mittaan keksivät myös uusia sävelmiä. Näin kuusikosta tuli yhä kuuluisimpia...Pienestä *Les Six*-ryhmästä syntyi maailman kuuluisin säveltäjäryhmä... -vastaus 2, Päivin oppilas

-esiintyivät ensin pienissä kuppiloissa

-maineen kiiriessä heille tarjottiin isompia keikkoja -vastaus 3, Päivin oppilas

Kun muut ihmiset saivat kuulla tapahtuneesta, ryhmän kuulu[isuus] romahti...Koko *Les Six*-ryhmä unohdettiin. – vastaus 4, Päivin oppilas

Hannan oppilaat käyttivät vastaamiseen aikaa reilut parikymmentä minuuttia. Osa oppilaista vastasi tehtäviin ennen tai jälkeen oman soittotuntinsa, kun taas muutama, jolla

oli kiireisempi aikataulu, sai tehtävät kotiinsa. Kotona vastanneita ohjeistettiin vastaukseen käytettävän ajan pituudesta. Heitä myös kehoitettiin keksimään vastaukset itse turvautumatta ulkopuoliseen apuun ja korostettiin, ettei tehtävä ole koe, jossa tavoitteena on vastata mahdollisimman virheettömästi.

Oppilaiden vastaukset olivat melko lyhyitä, mutta kaikissa papereissa oli selkeä ymmärrettävä vastaus kysymykseen. Pari kotona vastannutta oli todennäköisesti vastoin ohjeita turvautunut ulkopuoliseen apuun. Vastaus

[Ryhmä] syntyi melkein epähuomiossa, kun musiikkikriitikko Henri Collett kirjoitti erääseen artikkeliinsa: "Les Cinq Russes, les Six Francais et Satie" (viisi venäläistä, kuusi ranskalaista ja Satie) -vastaus 1, Hannan oppilas

on suora lainaus wikipediasta. Vaikka vastaaja ei tässä ole toteuttanut eläytymismenetelmän varsinaista tarkoitusta, on sinänsä positiivista, että tehtävä on innostanut hakemaan aiheeseen liittyvää tietoa internetistä. Myös muiden tehtävien joukosta löytyy jokaisesta yksi vastaus, joka sisältää suoran lainauksen wikipediasta. Joidenkin oppilaiden lienee vaikea heittäytyä mielikuvituksen käyttöön tai he eivät ehkä näe siinä mielekkyyttä vaan haluavat selvittää tosiasiat (vrt. testivastaaaja, joka yritti tietojen puutteen perusteella irrottautua tehtävästä).

Toinen kotona vastannut on todennäköisesti turvautunut vanhempien apuun. Vastaukset

He modotivat [muodostivat] ryhmän siksi koska he olivat yhteistyö haluisia. – vastaus 2, Hannan oppilas

Les Six ryhmä hajosi koska heillä ei enää ollut samoja mielimiteitä [mielipiteitä]. – vastaus 3, Hannan oppilas

eivät kuulosta lapsen spontaanilta mielikuvituksen käytöltä vaan niissä kuuluu pikemminkin tehtävässä ohimennen avustaneen aikuisen ääni. Tehtävä oli ehkä nuorimmille vastaajille liian hankala, vaikka olimme opastaneet tarvittaessa vastaamaan yksittäisillä sanoilla.

Näitä vastauksia lukuun ottamatta tehtäviin vastattiin ilman ulkopuolista apua ja omaa mielikuvitusta käyttäen. Ryhmän perustamiseen liittyvissä vastauksissa ilmenevät yhteisinä piirteinä vähäiset tiedot aiheesta ja ajatus siitä, että ryhmä halusi nopeasti kuuluisaksi. Viimeksi mainittu saattaa juontaa juurensa tv:n musiikkikilpailuista, joissa tavallisista ihmisistä syntyy tähtiä yhden tuotantokauden kuluessa. Ylipäätään vastaukset

heijastelevat nopeatempoista aikaamme, jossa asiat muuttuvat ja tapahtuvat pikeminkin nopeasti kuin pitkäjänteisen kehitystyön tuloksena.

Ryhmä tapasi nakkioskijonossa sattumalta. He tutustuivat toisiinsa paremmin ja perustivat yhtyeen, koska halusivat mainetta. – vastaus 4, Hannan oppilas

He tapasivat Eiffeltornin alla ja alkoivat jutella ja päättivät perustaa kuuluisan bändin. He keksivät monta hittikappaletta. – vastaus 5, Hannan oppilas

Kaikki säveltäjät tutustuivat toisiinsa tärkeässä illallisessa. Kaikki olivat ystäviä. He päättivät, että heistä tulisi maailman paras säveltäjä ryhmä. – vastaus 6, Hannan oppilas

Ryhmän hajoamisesta kertovat vastaukset ovat lähellä totuutta. Kaikkiaan kolmessa vastauksessa mainitaan Durey keskeisenä hahmona ryhmän hajoamisessa. Myös näissä vastauksissa ilmenee pyrkimys julkisuuteen ja maineeseen.

Ryhmä perustui, koska he halusivat julkisuutta. Kun heillä sitä oli jokainen lähti omalle uralleen....Koska Louis Durey suuttui, koko ryhmä hajosi. – vastaus 7, Hannan oppilas

Ryhmän kesken tuli paha riita Franciksen ja Louisin välillä, jonka myötä ryhmä erkaantui täysin. – vastaus 8, Hannan oppilas

...Säveltäjät kuitenkin jatkoivat uraansa parin vuoden tauon jälkeen ja päätyivät taas huippu säveltäjien kärkeen. – vastaus 9, Hannan oppilas

Tyylillisten kysymysten suhteen oppilaiden tiedot olivat niin ikään vähäisiä. Kukaan muu kuin wikipediaa apunaan käyttänyt vastaaja ei maininnut impressionismia Claude Debussyn yhteydessä eikä uusklassismia *Les Six*-ryhmän yhteydessä, vaikka oppilaita vanhimmat ovat suorittaneet musiikkitiedon opinnot musiikkiopistossa. Vastauksissa sen sijaan on annettu mielikuvituksen lentää, tuloksena mainioita oivalluksia:

Claude oli aina vain säveltänyt hentoja ja hyvin kauniita sävelmiä. Hän halusi räjäyttää ihmisten päät juuri hänen hienolla musiikillaan. Claude alkoi säveltää hyvin stakkaatomaista ja hyvin vaihtelevaa musiikkia. Siksi juuri hänen sävellyksensä sai kaikkien ihmisten huomion jolloin toiset säveltäjät jäivät sivuun. – vastaus 10, Hannan oppilas

Claude kehitti oman tyylinsä, koska hän kuuli kerran lintujen kaunista laulua ja sai siitä inspiraation. – vastaus 11, Hannan oppilas

Eläytymismenetelmätehtävien tulokset vahvistivat ennako-oletuksemme oikeaksi. Oppilailla ei ollut juuri mitään ennakkokäsitystä *Les Six*-ryhmän musiikista eikä 1900-luvun musiikista ylipäätään. Hieman yllättävää on, ettei vanhempien oppilaiden vastauksista löytynyt mainintaa impressionismista tai uusklassismista, vaikka heillä on jo pitkä musiikkiopistoura takanaan.

Lisäksi tehtävien avulla näkyi väläys lasten maailmasta, johon aikamme viihdebisnes vaikuttaa: mielikuvissa yhdessä yössä nousee tähdiksi ja yhtä nopeasti voi suosio myös romahtaa. Tämä on hyvä meidän soitonopettajien tiedostaa, sillä me puolestamme mielellämme korostamme pitkäjänteisen ja kurinalaisen työskentelyn merkitystä. Ehkä intensiivinen, paljon yhdessä tekemistä sisältävä projektimme voi olla yksi mahdollisuus yhdistää näiden maailmojen välinen kuilu.

Tehtävistä kävi myös ilmi, että lapsilla on paljon luovuutta ja mielikuvitusta, jota voimme projektissamme hyödyntää. Toisaalta toiset tuntuivat kaipaavan juuri mielikuvituksen herättelyä. Eläytymismenetelmätehtävästä saadut vastaukset vaikuttivat tukevan valitsemaamme toimintatapaa. Ensimmäisellä harjoitusperiodilla emme vielä jakaneet rooleja vaan teimme yhdessä leikinomaisia harjoituksia herätelläksemme oppilaiden mielikuvitusta ja totuttaaksemme heitä esiintymään toisilleen. Tutustuimme ryhmätöiden avulla *Les Six*-ryhmään, jotta oppilaat saivat myös konkreettista tietoa aiheesta. Myös seuraavien harjoitusten ohjelmaan sisällytimme käsikirjoituksen harjoittelun lisäksi ilmaisua vapauttavia harjoituksia ja tutustuimme eri näkökulmista *Les Six*-ryhmään. Välähdys nykyaikaa pääsi käsikirjoitukseenkin: konsertin kertoja on nykyajan henkilö, jonka musiikinhistorialliset tiedot ovat hieman hatarat ja joka luulee Cocteauta ja Satieta ensin Idols-tuomareiksi.

#### 4.4 Draamakasvatus

*Les Six*-konserttia valmistaessamme käytimme draamakasvatuksen työtapoja harjoitusperiodeilla. Konserttimme oli esittävää draamaa, jossa musiikki oli kuitenkin pääosassa. Musiikkiesitysten lomassa eteni *Les Six*-ryhmästä kertova näytelmä, jonka käsikirjoitimme itse. Jätimme tarinaan aukkoja, jotka täydensimme yhdessä oppilaiden kanssa. Käsikirjoituksen täydentämisen ja näytelmän harjoittelun lisäksi tutustuimme *Les Six*-ryhmään monesta näkökulmasta.

Draamakasvatus on draamakasvatuksen lehtori, tohtori Hannu Heikkisen (2005, 33–35) mukaan lähtökohtaisesti oppimista, taidetta ja tutkimista. Keskeistä draamakasvatuksessa on ryhmän yhteinen halu tutkia asiaa, ilmiötä tai tekstiä. Draaman maailmassa tapahtuvia asioita ei voi määrittää ulkopuolelta, mikä tarkoittaa, että draamaopettaja ei voi päättää opettavansa jotain tiettyä asiaa draaman avulla. Draama ei sovellu työkaluksi, vaan se on jaettu maailma, jossa voidaan yhdessä tutkia asioiden merkityksiä.

*Les Six*-konserttia valmistellessamme oppilaat pääsivät itse tutkimaan ja kokeilemaan aiheeseen liittyviä asioita draamakasvatuksen työtapojen avulla. Tätä kautta he muodostivat käsityksensä *Les Six*-ryhmästä sen sijaan, että olisivat omaksuneet opettajan suunnitteleman valmiin tietopaketin. Tämä ei itse asiassa olisi edes ollut mahdollista tässä yhteydessä, sillä oppilaat olivat sen verran eri-ikäisiä.

Projektissamme tutustuimme draamakasvatuksen työtapojen avulla *Les Six* -ryhmään ja heidän edustamaansa tyyliisuuntaan uusklassisiin. Ensimmäisellä harjoituskerralla (ks. luku 5.2.1) täydensimme yhdessä oppilaiden kanssa konsertin käsikirjoituksen. Toisella harjoituskerralla (ks. luku 5.2.2) teemana olivat roolihahmot eli *Les Six*-ryhmän jäseniin tutustuminen.

#### 4.4.1 Osallistava, esittävä ja soveltava draama

Draamakasvatuksesta voidaan erottaa eri genreja, joiden lukumäärä vaihtelee tutkijasta riippuen (ks. Heikkinen 2005, 71–74). Heikkinen näkee draamakasvatuksen genrekenttänä, johon kuuluvat osallistava, esittävä ja soveltava draama. Heikkinen kuitenkin korostaa, ettei ole tarkoituksenmukaista pyrkiä pitäytymään yhdessä mallissa tai genressä, jos se rajoittaa taiteellista tekemistä tai pedagogisia ratkaisuja. (emt, 73 ja 166)

Osallistavan draaman päägenre on prosessidraama. Asioita tutkitaan osallistavassa draamassa fiktion maailmaan menemällä, luodussa maailmassa toimimalla ja sieltä jälleen pois tulemalla, minkä jälkeen kokemus puretaan. Yleisönä osallistavassa draamassa on oma ryhmä. (emt, 75–76.)

Soveltava draama yhdistelee eri genreja. Usein siinä yhdistellään katsojien ja osallistujien draamaa. Keskeistä on näkemys siitä, että draama on pikemminkin väline kuin itseisarvo. Teatterin muotoja ja työtapoja hyödynnetään, jotta päästään tutkimaan asiaa tai ilmiötä, joka muutoin ehkä jäisi käsittelemättä. Soveltavan teatterin muotoja ovat esim. foorumiteatteri ja työpajateatteri. (emt, 79–82.)

Oma työmme kuuluu esittävän draaman kategoriaan. Siinä on piirteitä myös soveltavasta draamasta, sillä konsertissa osallistamme myös yleisöä. Esittävän draaman oleellisin ero osallistavaan draamaan verrattuna on, että esittävässä draamassa tehdään jotakin katsottavaksi. Ryhmä toki ”omistaa” työn, eli sitoutuu projektiin ja tekee

näytelmästä omaan kokemusmaailmaansa pohjautuvan, mutta vasta yleisön läsnäolo tekee työstä kokonaisen. (emt, 77.)

Esittävässä draamassa voidaan edetä joko tekstistä tai ideasta esitykseen (emt, 78). *Les Six*-konsertissa emme käyttäneet valmista näytelmätekstiä, vaan kirjoitimme itse käsikirjoituksen musiikinhistoriallisten faktojen pohjalta. Käsikirjoitukseen jätimme avoimia kohtia, jotka täydensimme yhdessä oppilaiden kanssa. Työprosessista kerromme lisää luvussa 5, *Projektin kuvaus*.

#### 4.4.2 Esteettinen kahdentuminen

Tässä luvussa avaamme esteettisen kahdentumisen käsitettä. Esteettinen kahdentuminen luo kehykset oppimiselle draamakasvatuksessa. Esteettisen kahdentuminen valottaa myös sitä, miten oppiminen draamakasvatuksessa tapahtuu. Käsitteellä tarkoitetaan Hannu Heikkisen (2004, 102–105) mukaan todellisuuden ja fiktion elävää suhdetta sekä näiden maailmojen yhtäaikaista olemassaoloa. Esteettisessä kahdentumisessa on oleellista tietoisuus erillisistä todellisuuksista. Draamaan osallistuja on tietoinen siitä, että roolissa ei ole draamaan osallistujan minä, vaikka draamaan osallistuja fyysisesti on mukana. Niin ikään draaman todellisuus on eri kuin se todellisuus, johon siirrytään draaman maailmasta poistuttaessa. Kolmas oleellinen seikka on, että draamassa eletään fiktiivisen todellisuuden ajassa, joka on eri asia kuin reaaliaika. Esteettinen kahdentuminen ei kuitenkaan ole vain toden ja fiktion erottamista toisistaan ja tilasta toiseen siirtymistä roolihahmon avulla. Draaman maailmassa voi unohtaa todellisen minänsä joksikin aikaa. Se, mitä osallistuja tuo draamaan, riippuu kuitenkin hänen omasta kokemusmaailmastaan, asenteistaan ja uskomuksistaan. Tässä toden ja fiktion vuorovaikutuksellisessa kohtaamisessa syntyy tila, joka mahdollistaa uuden oppimisen. Draamaopettajan tulee varmistaa, että osallistujat tietävät liikkuvansa kahdessa eri todellisuudessa yhtä aikaa. (Heikkinen 2004, 102–105.)

Teatterissa yleisön ja näyttelijöiden välinen kommunikointi perustuu esteettiseen kahdentumiseen. Samat säännöt pätevät draamakasvatuksessa. Esittävässä draamassa luodaan yhdessä fiktiivinen maailma, joka kuitenkin tulee todelliseksi vasta sitten, kun yleisö on paikalla. Oleellista on, että yleisö suostuu tulemaan mukaan draaman fiktiiviseen maailmaan eli toisin sanoen ”uskoo” draaman tapahtumat todeksi. (emt, 106–107.)

Esteettisellä kahdentumisella on myös pedagoginen ulottuvuus. Heikkisen (2004, 114–115) mukaan ”mikään fiktiossa ei ole pyhää”. Vaikka draamatyöskentelyssä sosiaalinen todellisuus ja ihmisyydet ovat tärkeitä, voidaan draaman avulla myös kokeilla asioita, jotka eivät sosiaalisessa todellisuudessa ole mahdollisia. Draamakasvatuksessa erot ja erilaiset näkökulmat voidaan nähdä voimavaroina. Käytännössä tämä tarkoittaa sitä, että samalla kun draamaopettaja opettaa kulloinkin suunnitelmaan kuuluvat asiat, hänen tulee olla avoin myös draamaan osallistujien tärkeimpinä pitämille asioille. Heikkinen nostaa esteettisen kahdentumisen pedagogisen ulottuvuuden yhteydessä esiin myös seuraavat käsitteet: empatia ja etäisyys. Draamassa empatia toteutuu hyvin konkreettisesti. Rooliin mentäessä asetetaan toisen asemaan. Etäisyydellä Heikkinen puolestaan tarkoittaa kykyä erottaa rooliminen ja todellinen minä toisistaan. Rooliin mennään, toimitaan roolihahmona ja sen jälkeen roolista tullaan takaisin todelliseen maailmaan. (emt, 114–115.)

#### 4.4.3 Draamasopimus ja draamakasvatuksen vakava leikillisuus

Yksi draamakasvatuksen oleellisimpia käsitteitä on ns. vakava leikillisuus. Hannu Heikkisen (2005, 33–34) mukaan asioilla leikkittely antaa mahdollisuuksia oppimiseen. Leikillisyyden toteuttaminen kasvatuksessa ei kuitenkaan ole aivan yksinkertaista, koska kasvatuksen tavoitteena yleensä on sosiaalistuminen yhteiskuntaan. Kasvatukseen vaikuttavat siis kasvatusinstituution arvot ja toimintatavat, jotka vaihtelevat hieman eri aikakausina. Draamaopettaja joutuukin tasapainoilemaan vapauteen kasvattamisen ja edellä mainittujen kasvatuksen oletusarvojen välillä tai keksimään keinon yhdistää nämä. Gadamer (1975, 91–92) on pohtinut leikin ja vakavuuden yhteyttä: Leikillä on oma suhteensa vakavaan. Leikkijä itse tietää, että leikki on vain leikkiä ja esiintyy ”maailmassa, joka määräytyy tarkoitusten vakavuudesta”. Se, joka ei ota leikkiä tosissaan, on ilonpilaaja. Leikkijä tietää varsin hyvin, mitä leikki on ja että hän ”vain leikkii”, mutta hän ei tiedä, mitä hän itse asiassa ”tietää” tietäessään tämän. (Gadamer 1975, 91–92.) Heikkinen (2005, 33) kiteyttää asian siten, että vasta leikin tosissaan ottaminen tekee leikistä todella leikkiä.

Vakava leikillisuus draamakasvatuksessa edellyttää, että mukana on joko symbolinen, aineellinen tai ideaalinen ”panos”. Käytännössä tämä voi tarkoittaa esim. iloa merkityksen tutkimisesta tai rohkeutta heittäytyä draamallisiin kokeiluihin; jotakin, jossa leikkijä joutuu laittamaan itsensä likoon. Vakavan leikillisyyden ansiosta asioita voi käsitellä turvallisesti roolin suojista. Toisaalta tavanomaisten asioiden parissa on mahdollista



tarkastella ilmiöitä omakohtaisesti ja kenties välttää stereotyyppisen käsityksen muodostaminen asiasta. (Heikkinen 2005, 35.)

Jotta draamakasvatukselliselle työskentelylle saadaan raamit ja jotta ryhmä saadaan sitoutumaan toteutettavaan projektiin, solmitaan draamasopimus. Sopimus voi olla joko kirjallinen tai suullinen. (Emt, 36.) Koska projektissa mukana olevat oppilaat olivat iältään 8-15-vuotiaita, harkitsimme ensin kirjallisen sopimuksen tekoa, jotta asiasta tulisi konkreettinen myös pienimmille oppilaille. Päädyimme lopulta kuitenkin suulliseen sopimukseen, sillä kirjallisen sopimuksen teko toiselle ohjaajista tuttujen oppilaiden kanssa alkoi tuntua luonnottomalta. Lisäksi oli kyse suhteellisen pienestä ryhmästä, joka oli jo etukäteen melko tarkkaan selvillä, mistä projektissa on kyse. Käytännössä suullinen, osin hiljainen sopimus osoittautui riittäväksi.

Draamasopimuksessa sovitaan usein myös käytettävä genre (ks. luku 4.4.1) ja työtavat (ks. luku 5) (emt, 187–190). Projektimme oli esittävää draamaa, mutta siinä oli piirteitä myös soveltavasta draamasta, sillä myös yleisö pääsi osallistumaan tapahtumien kulkuun konsertin aikana. Harjoituksissa käytimme draamakasvatuksen työtavoista (ks. emt, 205–214) mm. improvisaatiota kohtausten täydentämisessä, tutustuimme *Les Six*-ryhmään tekemällä ryhmästä kuvitteellisen tv-lähetyksen sekä tutustuimme roolihahmoihin piirtämällä heidän ääriviivansa seinälle kiinnitettyyn paperiin ja sen jälkeen kirjaamalla piirroksen roolihahmon ominaisuuksia. Käyttämistämme työtavoista kerromme tarkemmin luvussa 5, *Projektin kuvaus*.

Draamassa toimitaan fiktiivisen todellisuuden ehdoilla, kunnes fiktio yhdessä puretaan. Jos sopimukseen ei sitouduta, leikillisuus katoaa. (Emt, 36 ja 187–190.) Tämä näkyi projektissamme siten, että oppilaillamme oli ehkä aina yksittäisten harjoitusten alussa hieman vaikeuksia sukeltaa draaman maailmaan, mutta kun työskentelyn alkuun päästiin, kaikki vaikuttivat pääsevän mukaan näytelmän ja tekemiemme harjoitusten todellisuuteen. Myös sillä oli merkitystä, että me ohjaajat ”leikimme vakavasti”. Esimerkiksi ensimmäisellä harjoitusperiodilla tekemämme alkulämmittelyksi tarkoitettu leikki, jossa jaoimme oppilaille kuvitteellisen kasan sekaisin olevia hyppynaruja ja pyysimme kutakin ryhmää selvittämään kasasta itselleen narun sekä hyppäämään sillä narua, saattoi aluksi oppilaat hämmennyksen valtaan. Kun aloimme itse ”selvitellä kasaa” ja jakaa oppilaiden käsiin kuvitteellisia narunpäitä, saivat oppilaatkin juonen päästä kiinni. Pian kaikki ryhmät olivat innolla hyppäämässä narua ja todella keskittyivät pyörittämään kuvitteellisia naruja samaan tahtiin.

Heikkisen mukaan draamakasvatuksessa leikittelevää on muoto, jolla Heikkinen tarkoittaa asioille teatterin kielellä annettavaa hahmoa. Kyse ei kuitenkaan ole pelkästä leikittelystä, vaan draamakasvatuksen tavoitteena on luoda henkinen ”mahdollisuuksien tila”, jossa asioiden ja ilmiöiden merkityksiä voi tarkastella ja luoda uutta. Tässä tiilassa tarvitaan myös sääntöjä: draamassa ne tulevat genre-pedagogiikan kehyksistä, tekstien lukemisen tavoista ja draaman työtavoista. (Emt, 36.) Projektissamme jokaisella oppilaalla oli mahdollisuus luoda itselleen oma henkilökohtainen käsityksensä *Les Six*-ryhmästä. Säännöt tälle prosessille määrittivät faktatietoon pohjautuva käsikirjoitus, harjoitusperiodille valitsemamme työtavat sekä se, että työmme oli esittävää draamaa: prosessin lopuksi meillä piti olla valmiina kokonaisuus, jonka voimme esittää yleisölle.

Oleellista draamapedagogiikassa Heikkisen (2005, 36–39) mukaan on, ettei yksittäinen työpaja tai esitys ole päämäärä vaan on kysymys prosessista. Vaikka projektimme tarkoituksena oli luoda esittävää draamaa, emme alkaneet heti harjoitella valmista näytelmää vaan erilaisia työtapoja hyödyntäen täydensimme käsikirjoituksen ja tutustuimme *Les Six*-ryhmän jäseniin. Tavoitteena oli, että aluksi kaikki tekevät kaikkea. Näin myös ne oppilaat, jotka eivät varsinaisessa esityksessä halunneet puheroolia, saivat omakohtaisen kokemuksen *Les Six*-ryhmästä ja mahdollisesti löysivät uusia puolia itsestään rohkaistuessaan draamallisiin kokeiluihin harjoitusperiodien aikana. Harjoitusperiodien aikana oli myös lupa muuttaa suhtautumistaan projektiin: jos sittenkin puherooli alkoi tuntua hyvältä ajatukselta, olimme valmiita lisäämään muutaman vuorosan käsikirjoitukseen. Ilahduttavaa oli, että kaikki oppilaat esiintyivät rohkeasti ja luontevasti muulle ryhmälle harjoitusperiodilla, esim. ”Kuustudio”-harjoituksessamme (ks. luku 5.2.1). Kynnys näyttelemiseen laski harjoitusten myötä: kaksi oppilasta, jotka alun perin eivät halunneet puheroolia, muuttivat kantaansa projektin kuluessa. Oppilaat, jotka eivät halunneet puheroolia, osallistuivat mielellään näytelmän kulkuun heille varattujen tehtävien muodossa, esimerkiksi näytelmän konduktööri jakoi yleisölle ohjelmalehtiset.

#### 4.4.4 Oppiminen draamapedagogiikan näkökulmasta

Oppiminen draamassa pohjautuu Heikkisen (2005, 33–42) mukaan sosiokulttuuriseen ja sosiokognitiiviseen oppimisteoriaan, mikä tiivistettynä tarkoittaa sitä, että oppiminen on merkitysten tarkastelua ja luomista yhdessä. Taiteen kielellä annetaan asioille hahmo ja tutkitaan sitä. Tutkimisen Heikkinen määrittelee toimimalla ajatteluksi. Tätä kaut-

ta teoria siirtyy käytäntöön. Taide näkyy draamakasvatuksessa teatterin kielen käyttönä. (Emt, 33–42.) Projektissamme teatterin kieltäkin tärkeämmässä roolissa oli musiikki. Tutkimme teemaa, *Les Six*-ryhmää kahta eri taiteenlajia yhdistellen.

Oppiminen draamakasvatuksessa on yhteistoiminnallista oppimista. Draamakasvatuksen tutkijat ovat suhteellisen yksimielisiä siitä, että draamakasvatuksessa oppimiskäsitys perustuu kokemukselliseen oppimiseen ja pragmatismiin - eli opittavat teoriat ja sisällöt testataan käytännössä. Opetettavaa ainesta tarkastellaan keskustelemalla, tutkimalla, rakentamalla, leikkimällä, näyttelemällä ja taiteellisen ilmaisun kautta. Käytännöllisen ja älyllisen toiminnan välille pyritään löytämään tasapaino. (emt, 37.)

Draamakasvatuksen voidaan nähdä pohjautuvan myös konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen: osallistuja luo omat merkityksensä aiempien käsitystensä pohjalle. Draamassa luotu fiktiivinen tilanne ja kokonaisvaltainen fyysinen toiminta vaikuttavat merkitysten luomiseen. (emt, 37.) Østern (2003, 13–30) puolestaan kuvaa taiteellista oppimista syklistesti, hermeneuttisen kehän muodossa. Tämän prosessin tuloksena syntyy muutunut suhde esimerkiksi muihin ihmisiin, kulttuuriin tai yhteiskuntaan. Deweyn (1934/1980, 7) lähtökohta on jokin tavanomainen kokemus, joka ”poeettisen työstämisen kautta transformoituu esteettiseksi kokemukseksi”. Deweyn mukaan kokemukset eivät synny valmiiden mallien ja sisäisten muotojen vaan edellä kuvattujen transformaatioiden kautta. (Dewey 1934, 7.) Taide ei siis ole luonteeltaan kopioivaa vaan heijastaa sosiaalisesta todellisuudestamme nousevia tunteita ja ajatuksia.

Draamakasvatuksessa luodaan oppimismahdollisuuksia kokemuksen kautta. Tärkeää on, että kokemus myös jollain lailla analysoidaan. Draamakasvatuksessa tulee usein esille se, ettei aina ole mahdollista löytää yhtä oikeaa vastausta eikä erottaa oikeaa ja väärää toisistaan. Joskus tarkasteltuihin kysymyksiin ei löydy minkäänlaista vastausta. (Heikkinen 2005, 38.) Useiden tutkijoiden mukaan (ks. emt, 39) draamakasvatuksen oppimista voi analysoida kolmella eri osa-alueella. Draamaan osallistuja oppii uusia asioita itsestään, käsiteltävänä olevista sisällöistä sekä draamasta. (Emt, 39.) Projektissamme osallistujat oppivat lisäksi asioita ranskalaisesta uusklassisesta musiikista.

Draamakasvatuksessa opitaan itsetuntemusta monin eri keinoin. Draamassa on mahdollista ottaa riskejä, kokeilla asioita, esittää omia suunnitelmia ja ideoita sekä kehittää ongelmanratkaisutaitojaan. Draamassa toimitaan myös erilaisissa yhteisillä sopimuksilla luoduissa moniulotteisissa maailmoissa. Tätä kautta itsestään voi tehdä havaintoja ja

löytää uusia puolia. Yksi draaman vahvuuksista onkin, että draamassa voi tutkia itselleen täysin outoja maailmoja ja kokeilla ratkaisumalleja, jotka ovat itselle uusia tai joita ei kenties voisi todellisuudessa edes kokeilla. (Emt, 39.)

Draamakasvatuksessa opitaan tarkastelemaan asioita useista eri näkökulmista. Käsiteltävät aiheet voidaan valita mistä hyvänsä, esimerkiksi toisista oppiaineista, näytelmistä tai ajankohtaisista yhteiskunnallisista asioista. Draaman avulla voidaan tarkastella käsiteltävän aiheen teemoja ja opetella tosiasioita sekä käsitteitä. Voidaan oppia toisten empaattista ymmärtämistä ja saada teemasta erilaisia näkemyksiä sekä käsitellä niitä. (Emt, 40.)

Projektissamme oppilaat pääsivät esittämään *Les Six*-ryhmän säveltäjiä ja ryhmän lähipiiriin kuuluneita henkilöitä ja muodostamaan yhteistoiminnan ja oman kokemuksensa kautta käsitystään ryhmästä. Jotta oppilaat pääsisivät tutustumaan ryhmään useista eri näkökulmista, tutustuimme ryhmän säveltäjiin ja uusklassiseen tyyliisuuntaan, jota heidän musiikkinsa edusti, myös tekemällä heistä kuvitteellisen tv-lähetyksen. Oppilaat olivat toimittajia, jotka etsivät heille antamiemme tehtävien mukaisesti tietoa *Les Six*-ryhmästä. Lopuksi kokoonnuimme ”tv-studioon”, jossa toimimme studioisäntinä. Oppilaat kukin vuorollaan pääsivät kertomaan työnsä tulokset muiden toimiessa tv-ohjelman katsojina. Samalla oppilaat pääsivät kokeilemaan esiintymistä muiden edessä yhdessä sovitussa fiktiivisessä maailmassa ja tätä kautta tekemään havaintoja itsestään esiintyjinä. Uusia näkökulmia roolihahmoin haimme harjoituksella, jossa jaoimme oppilaat pareiksi. Kukin piirsi parinsa sivuprofiilin ääriiviivat seinälle kiinnitettyyn paperiin, minkä jälkeen kirjasimme piirroksen roolihahmon nimen sekä kunkin roolihahmon ominaisuuksia, joita haimme yhdessä keskustellen.

Draamakasvatuksessa opitaan siis luomaan ja esittämään erilaisia draaman maailmoja. Tutustutaan teatterin muotoihin ja kieleen sekä niiden integrointiin toisiin oppiaineisiin. (Emt, 40.) Projektissamme integroimme teatterin, musiikkitiedon ja pianoduotyökentelyn. Ennen kaikkea draamassa opitaan kokeilemaan ideoita erilaisissa yhteyksissä. Draamakasvatuksessa ei ole mahdollista oppia kaikkea heti, vaan työskentely vaatii sietokykyä asioiden ja osallistujien keskeneräisyydelle ja muutoksille. Sekä opettaja että oppilas ovat joka kerta samojen draamallisten kysymysten äärellä. Vastaukset näihin kysymyksiin ovat joka kerta ainutlaatuisia. Oppimisen mahdollisuus avautuu aina draaman koskettaessa osallistujia. (Emt, 40–42.) Koska draamakasvatus vaatii aikaa,

varasimme projektimme draamapedagogiselle toteutukselle useita kuukausia antaaksemme oppilaille ja itsellemme mahdollisuuden oppimiseen useista eri näkökulmista.

#### 4.4.5 Oppijan roolit: taiteilija, tutkija, kriitikko

Oppijan tehtävärooli on kolmijakoinen. Hän on sekä taiteilija, tutkija että kriitikko. Taiteilija-oppilas oppii draaman tekemisen ja esittämisen kautta hallitsemaan draaman perustekijöitä. Hän oppii myös taitoja, kuten esimerkiksi improvisointi, näytteleminen, teatteritekniikka. Eri teemoja työstämällä draamakasvatuksen genreissä taiteilija-oppilas tutkii normeja ja arvoja ja löytää tapoja omien ajatustensa ja tunteidensa symboliseen esittämiseen. Työskentelyn myötä hän oppii asioita draaman toiminnasta, draamamuotoja ja tyyllilajeja. (Emt, 41.)

Draamoihin osallistuminen kehittää ilmaisukykyä, mielikuvitusta ja aisteja. Draamassa oppii myös tutkimisen, analyysin ja neuvotteluratkaisujen tekemistä. Kriitikko-oppilas puolestaan perehtyy erilaisiin draamaa koskeviin reaktioihin: spontaaneihin reaktioihin, kriittiseen analyysiin ja kaikkeen siltä väliltä. Kriitikko-oppilas oppii tulkitsemaan draamaa ja arvioimaan toisten tekemiä draamoja. Luodessaan, esittäessään ja jakaessaan erilaisia ajatuksia oppilaat kehittävät itseluottamusta ja kommunikaatiotaitoja. Tutkija-oppilas oppii puolestaan sijoittamaan oman draamansa tämän hetken yhteiskuntaan ja peilaamaan draamaa myös historiaan, jonka tuntemus auttaa ymmärtämään tämän päivän maailmaa. (Emt, 41.)

Projektissamme oppilaat pääsivät tutustumaan siihen, miten valmistetaan näytelmä osana konserttia esityskuntoon. He toimivat taiteilijan roolissa näytellessään ja soittaessaan. Käsikirjoituksen keskeneräiset kohtaukset täydensimme improvisoimalla, joten oppilaat pääsivät opettelemaan myös tätä taitoa. Kriitikon rooliin oppilaat pääsivät yhteisissä keskusteluissamme käsikirjoituksesta, esimerkiksi harjoituksessa, jossa piirsimme roolihahmojen ääriviivat paperille ja kirjasimme hahmojen ominaisuuksia piirroksiin. Tutkijan roolissa oppilaat olivat esimerkiksi ”Kuustudio”- harjoituksessa, jossa haettiin tietoa *Les Six*-ryhmästä ja uusklassisesta tyylistä. Jotta oppilaiden olisi helppompaa hahmottaa historiallinen konteksti, sisällytimme sen konkreettisesti myös itse käsikirjoitukseen: konsertin kertoja on nykyajan henkilö, kun taas muut roolihahmot ovat 1900-luvun alkupuolen henkilöihahmoja.

#### 4.4.6 Draamaopettajan tehtävät

Draamaopettajan tehtävä on kaksijakoinen. Hän on sekä tutkiva opettaja että taiteilija. Draamaopettajan tehtävä on tutkia erilaisia tekstejä dramaturgin ja ohjaajan näkökulmasta. Teksti on draamakasvatuksen yhteydessä ymmärrettävä laajempänä käsitteenä: sillä tarkoitetaan kaikkea sitä materiaalia, joka ohjaa ja virittää draamaa. Draaman työtapojen avulla työstetään tekstiä toiminnallisesti. Teksti voi olla ennalta kirjoitettu tai sitä voidaan tuottaa työskentelyn aikana. Teksti voi olla ei-kirjallista, näkymätöntä. Silti se on olemassa ”tekstuaalisena merkitysverkkona”, joka ohjaa draamaa eteenpäin. Draaman tekstijärjestelmä sisältää kirjoitetun kielen lisäksi sanattoman kielen, joka pitää sisällään eleet, liikkeet, asennot, sijoittumisen tilassa ja suhteessa toisiin sekä toiminnan. Visuaalisiin teksteihin kuuluvat lavastus, puvustus, tarpeisto ja valaisu. Audiitiivista kieltä edustavat musiikki ja äänitehosteet. (Emt, 167–190.)

Draamaopettajana toimiessaan Heikkinen (2005, 167) etsii tekstejä, jotka palvelisivat parhaiten päämäärää, draamallista toimintaa ryhmän kanssa. Heikkinen huomioi tekstejä lukiessaan myös sen, minkä draamakasvatuksen genren (ks. luku 4.4.1) mukaiseen työstämiseen teksti sopisi parhaiten. Hän pohtii, millaisia oppimisalueita ja oppimisen mahdollisuuksia teksti luo ja pyrkii valitsemaan tekstejä, joissa olisi riittävästi aukkoja ja mahdollisuuksia ryhmän löytää, käyttää ja hyödyntää.

Heikkinen korostaa, että draamaopettajan tulee pyrkiä olemaan ”uskollinen ryhmälle”. Heikkinen tarkoittaa tällä sitä, että opettajan tulee ohjata toimintaa siten, että sekä draaman sisältö että estetiikka perustuvat ryhmäläisten kokemusmaailmaan. Draamaopettaja ohjaa toimintaa suurelta osin toimimalla esimerkkinä eli toisin sanoen omasta taiteilijan roolistaan käsin. Tästä johtuen draamaopettajan asenne on merkityksellinen: hänen tulisi itse heittäytyä rooliin ja draaman maailmojen luomiseen. On tärkeää, että opettaja tuo työskentelyn kehykseksi omasta mielestään tärkeän tarinan, näytelmän tai kertomuksen. Toisaalta opettajan on oltava valmis hyväksymään ryhmän tarjoukset: antaa ryhmän ottaa työ haltuunsa ja tehdä siitä itsensä näköinen. (Emt, 166.)

*Les Six*-ryhmä oli aiheena meitä aidosti kiinnostava. Koska projektissamme myös me pääsimme soittamaan heidän musiikkiaan, oli mielekästä tutustua ryhmästä kertovaan kirjallisuuteen. Samaa työtä hän teemme muusikkoina yleensäkin soittamiemme sävellysten parissa. *Les Six*-ryhmän varsin värikkäät persoonat ja vauhdikkaat tapahtumat tekivät käsikirjoituksen laatimisesta helppoa: tarvitsi vain rajata aihe ja yhdistellä tosita-

pahtumat draamalliseksi kokonaisuudeksi sekä suunnitella konsertissa käytettävät lavasteet, rekvisiitta ja puvustus. Käsikirjoituksessa fiktiivinen osuus onkin hyvin pieni: ainoastaan osa vuorosanoista on mielikuvituksen tuotetta.

Annoimme kuitenkin oppilaille ”omistusoikeuden” työhön: jätimme käsikirjoitukseen aukkoja, jotka täydensimme yhdessä oppilaiden kanssa käyttäen työtapana improvisaatiota. Seuraavassa on esimerkki improvisaatioiden avulla täydennetystä kohtauksesta. Kirjoitimme valmiiksi kohtauksen alun:

Durey näyttää etsiskelevän jotain.  
 Tailleferre: Onko sinulta jotain hukassa?  
 Durey: Onko kukaan nähnyt kommunistipuolueen jäsenkirjaani? (löytyy eräältä pöydältä yleisön joukosta)  
 Tailleferre: Sinä ja sinun kommunismisi! Jos joku oli hukassa, niin se olin minä silloin, kun sinä häivyt ja minun piti säveltää sinun osuutesi siitä baletista!

Jaoimme oppilaat pareiksi, jonka jälkeen jokainen pari improvisoi kohtauksen. Tallensimme kaikki improvisaatiot ja täydensimme kohtauksen saamamme materiaalin perusteella. Täydennetyssä versiossa on siis koottuna elementtejä useasta eri improvisaatiosta.

Durey näyttää etsiskelevän jotain.  
 Tailleferre: Onko sinulta jotain hukassa?  
 Durey: Onko kukaan nähnyt kommunistipuolueen jäsenkirjaani? (löytyy eräältä pöydältä yleisön joukosta)  
 Tailleferre: Sinä ja sinun kommunismisi! Jos joku oli hukassa, niin se olin minä silloin, kun sinä häivyt ja minun piti säveltää sinun osuutesi siitä baletista!  
 Durey: En minä sinua tahallani pulaan jättänyt, baletti ei vaan sittenkään ollut minun juttuni.  
 Tailleferre: Niin, ja selvisinhän minä siitä, Milhaudin avustuksella.

Kohtauksia harjoitellessa pyrimme antamaan oppilaille tilaa kehittää omaa tulkintaansa näytelmästä. Yritimme varsinkin alkuvaiheessa olla puuttumatta liikaa näyttelemiseen antaen vain joitakin tarkentavia ohjeita.

#### 4.4.7 Analyysitapoja draamaopettajan työvälineinä

Heikkinen (2005, 139–170) esittelee useita eri malleja draaman tekstien analysointiin ja tulkitsemiseen. Käytimme näitä kaikkia apuvälineinä konsertin käsikirjoitusta laatiesamme ja käytännön toteutusta suunnitellessamme. Jokainen malli lähestyy tekstiä hieman erilaisesta tulokulmasta.

### Perinteinen tekstianalyysi

Perinteisessä tekstianalyysissä selvitetään näytelmän kokonaisuus. Määritellään näytelmän sisältämä perusristiriita, aihe, teemat, tarinan juoni, keskeiset henkilöt, pääsanoma ja jako kohtauksiin. Näytelmän kohtauksista tulee selvittää aika, paikka, keskeinen tapahtuma, keskeiset henkilöt, käänteet ja paikka kokonaisuudessa. Roolihenkilöistä on tiedettävä asema kokonaisuudessa, osuus eri kohtauksissa, tavat ja käyttäytyminen, suhteet muihin ja tavoitteet. (Emt, 140.) Perinteinen tekstianalyysi osoittautui toimivaksi käsikirjoitusta laatiessa. Robert Shapiron (2011) toimittama kirja tarjosi yksityiskohtaisen selvityksen Les Six-ryhmän vaiheista. Tekstianalyysin edellä mainittujen peruskysymysten avulla aiheen rajaaminen ja draaman kaaren rakentaminen kuitenkin onnistui. Rajasimme näytelmän käsittelemään Les Six-ryhmän jäsenten nuoruusvuosia aina ryhmän hajoamiseen 1921 asti. Poimimme ryhmän elämästä sarjan keskeisimpiä tapahtumia. Pyrimme löytämään myös humoristisia yksityiskohtia, jotka samalla kuvastaisivat Les Six-ryhmän jäsenten luonteenpiirteitä. Eräässä kohtauksessa esimerkiksi nuoruusvuosinaan ”velikultina” tunnetut Poulenc ja Auric tekevät kepposen jälleen kerran oikukkaasti käyttäytyneelle Satielle. Kohtaus on samalla huipennus näytelmän perusristiriidalle: Les Six vs. heidän eksentrisen mentorinsa Erik Satie.

Poulenc ja Auric ovat ostoksilla.

Poulenc: (poimii lasten sateenvarjon, jolla on korvat) Katso!

Auric: (nauraa) Ihan kuin Satie!

Poulenc: Ostetaan tämä!

Auric: Ja lähetetään sille!

Poulenc: Se on oikein, mitäs menee haukkumaan sävellyksiämme!

Poulenc ja Auric ostavat sateenvarjon. Paketoivat sen ja kirjoittavat vielä kirjeen mukaan. Antavat sen postimiehelle joka vie paketin Satielle. Satie ilahtuu ja avaa paketin kiireesti. Näkee sateenvarjon ja tyrmistyy.

Satie: Kuka uskaltaa..?! Kunhan saan sen roiston käsiini, niin... (huomaa kirjeen, alkaa lukea) ...Ericille kiitokseksi kannustavista konserttiarvosteluista...ystävällisin terveisin Auric ja Poulenc...(vimmastuu uudelleen) Pitihän se arvata! Taas nuo kaksi ovat lyöneet viisaat päänsä yhteen. Ei mitään kunnioitusta! Minä en kuuntele näiden lurjuksien kilkutuksia enää hetkeäkään. (poistuu paikalta)

Viimeisessä kohtauksessa selviää, saadaanko Satie yleisön avulla houkuteltua takaisin. Edellä mainittu kohtaus, jossa Satie saa lahjan Auricilta ja Poulencilta on tosipohjainen kaikilta muilta osin, paitsi että esine, jonka Satie alun perin sai lahjaksi, oli helistin, jonka pää muistutti Satieta. Halusimme kuitenkin antaa oppilaiden mielikuvitukselle tilaa ja annoimme heidän päättää, mikä esine Satielle annettaisiin lahjaksi.

Hyödynsimme perinteistä tekstianalyysia myös harjoituskertoja suunnitellessamme. Pyrimme suunnittelemaan harjoitusten sisällön siten, että lopuksi myös oppilaat osaisivat vastata kysymyksiin, joita perinteisessä analyysissä esitetään. Esimerkiksi harjoi-



tus, jossa oppilaat piirsivät toistensa eli roolihahmojen ääriiviivat paperiin ja tämän jälkeen roolihahmoista keskusteltiin yhdessä ja keskustelujen tulosten perusteella pape-reihin kirjattiin roolihahmojen ominaispiirteitä (ks. luku 5.2.2) pyrki selvittämään oppilail-le roolihahmojen asemaa kokonaisuudessa, tapoja ja käyttäytymistä sekä suhteita muihin näytelmän henkilöihahmoihin.

#### Kjølnerin ja Szatkowskin malli

Heikkinen (2005, 148) esittelee Kjølnerin ja Szatkowskin mallin, jonka mukaan analyysi sisältää neljä vaihetta:

- tekstianalyysi,
- tuotantoanalyysi,
- esitysanalyysi ja
- reseptioanalyysi.

Heikkisen mukaan malli sopii erityisen hyvin esittävän draaman analyysiin, mikä lienee paikkansa pitävä havainto. Omassa työssämme olemme käyneet edellä mainitut vaiheet läpi. Prosessi on tapahtunut hyvin luontevasti: projektin eri vaiheissa joutuu väkisinkin miettimään seuraavia kysymyksiä. Tekstianalyysissä kysytään, millainen teksti on. Tämän jälkeen pohditaan, millainen teksti voisi olla eli millaisia esitystapoja tekstille voisi valita. Seuraavaksi tehdään valinnat lopullista toteutusta silmälläpitäen, eli pääte-tään millainen tekstin tulisi olla. Tuotantoanalyysissä idea konkretisoidaan. Tämän vaiheen kysymys on, millainen tekstistä tulee. Analyysi kohdistuu toteuttamistapaan, mat-kalla tehtäviin muutoksiin tai kompromisseihin ja siihen, mitä esityksellä halutaan välit-tää. Tässä vaiheessa on tiedossa jo jotakin esityksen puitteista, esimerkiksi esitykseen käytettävissä oleva tila, näyttelijät, talous sekä kohdeyleisö. (Emt, 148–150.)

Omassa työssämme pystyimme tekstin kirjoitusvaiheessa hyödyntämään sitä, että esi-tykseen käytettävissä oleva tila, näyttelijät sekä esityksen valmisteluun käytettävissä oleva aika olivat etukäteen selvillä. Meidän oli mahdollista räätälöidä esitys puitteisiin soveltuvaksi. Toki siitä huolimatta matkan varrella jouduttiin tekemään muutoksia: osa oppilaista muutti kantaansa puheroolin suhteen. Esitystila osoittautui myös sen verran pieneksi, että alkuperäinen ideamme sijoittaa koko yleisö istumaan pöytien ääreen ei onnistunut, vaan jouduimme järjestämään osalle yleisöä tuolirivit tavallisten konserttien tapaan. Teksti- ja tuotantoanalyysiin liittyvistä valinnoista kerromme tarkemmin luvussa 5 *Projektin kuvaus*.

esityksen jälkeen arvioidaan, millainen tekstistä tuli ja miten esitys otettiin vastaan, ketkä sen näkivät ja miten yleisö reagoi. Esitystä analysoitaessa tulisi ”esityksen täydellisen ymmärtämisen” sijasta ennemmin pohtia, millaisiin taiteellisiin valintoihin päädyttiin ja mitä niistä seurasi esityksen sanomalle. Esitysanalyysissa pohditaan myös, miten tapahtui draaman ongelman selventäminen ja miten ryhmä sitoutui sen esittämiseen. Reseptioanalyysin tarkastelukohde on esityksen vastaanotto: miten esitys otettiin vastaan, ketkä sen näkivät ja miten yleisö reagoi. (Emt, 150–151.) Projektissamme oppilaiden sitoutuminen esittämiseen oli ilahduttavaa, joskin yllätyksiäkin mahtui mukaan. Kaikki alun perin mukaan ilmoittautuneet eivät päässeetkään osallistumaan esitykseen. Osallistumisensa perumaan joutuneilla oli tosin kaikilla hyvä syy peruutukseensa. Tässä asiassa ryhmän joustavuus oli upeaa: ryhmän jäsenet suostuivat lyhyellä varoitusajalla vaihtamaan rooleja siten, että esitys saatiin toteutettua. Yksi projektimme päätavoitteista oli se, että oppilaat oppisivat *Les Six*-ryhmään liittyvää musiikin historiaa. Tämä tavoite määrittäi ehkä eniten projektissa tehtyjä taiteellisia valintoja aina käsikirjoituksen laadinnasta lähtien. Esimerkiksi käsikirjoituksen pyrimme pitämään mahdollisimman tosiasioihin perustuvana. Toisaalta puvustuksessa ja lavastuksessa jouduimme käytettävissä olevien resurssien rajallisuuden takia hieman yksinkertaistamaan ratkaisujamme. Tarkemmin kerromme taiteellisista valinnoistamme luvussa 5.

Yleisönä projektissamme olivat oppilaiden vanhemmat. Tapahtumaa markkinoitiin jonkin verran paikallisessa mediassa, mutta, kuten musiikkiopiston tapahtumissa yleensä, se houkutteli eniten osallistujien lähipiiriä. Toisaalta esitystilaa oli sen verran pieni, että yleisöä oli paikalla juuri sopivasti. Suuremmalle yleisölle esittäminen olisi vaatinut useampien esitysten järjestämistä. Yleisöltä emme keränneet palautetta, mutta havaintojemme mukaan tunnelma oli leppoisa ja esiintyjä kannustava. Paikalla olleelta ulkopuoliselta arvioitsijalta saimme palautetta, jonka mukaan tällaista projektia kannattaisi toteuttaa muuallakin. Keskustelussamme arvioitsijan kanssa tuli esiin myös hyviä vinkkejä mahdollisia tulevia toteutuksia varten. Arvioitsijan kommentteista kerromme tarkemmin luvussa 6.1.

Sadutuksen ja eläytymismenetelmällä keräämiemme tietojen mukaan oppilaat nauttivat projektista ja oppivat musiikin historiaa. Projektille asettamamme tavoitteet (ks. luku 3.4) täyttyivät tältä osin hyvin. Toisaalta projektimme tarjoaa enemmän mahdollisuuksia esityksellisyyden suhteen. Jos käytettävissä olisi esimerkiksi kokonainen lukuvuosi viikottaisine näytelmäharjoituksineen, alan koulutuksen saanut ohjaaja ja erillistä henkilökuntaa ja resursseja puvustukseen ja lavastukseen, olisi myös yleisölle näkyvä loppu-

tulos toisenlainen. Esimerkiksi kansalaisopistossa, jossa tarjotaan näyttämötaiteen opetusta, tämänkaltainen yhteistyö olisi täysin mahdollista toteuttaa. Kuitenkin on muistettava, kuten Heikkinenkin toteaa, että draamakasvatuksen päämäärä ei edes esittävässä draamassa ole niinkään yleisölle näkyvässä tuotoksessa, vaan tärkeintä on oppilaiden kokemus, jonka kautta he saavat muodostaa oman käsityksensä käsiteltävänä olevasta aiheesta. Siksi siis myös hyvin pienin resurssein toteutettujen projektien toteuttaminen on perusteltua.

### Tekstin eri tasot

Kjølnerin ja Szatkowskin mallia dramaturgisesta analyysistä voi hyödyntää tekstin avaamisessa, dramaturgisen rakenteen hahmottamisessa ja tekstin eri tasojen havaitsemisessa. Yleensä draamat luokitellaan joko aristoteliseen tai eeppiseen dramaturgiaan, mutta Kjølner ja Szatkowski päätyvät neljään malliin, jotka ovat

- draamallinen
- eepinen,
- simultaaninen
- metafiktiivinen.

Draamallinen teksti noudattaa perinteistä mallia alku-keskikohta-loppu. Eepisessä tekstissä on puolestaan useita kerroksia. Simultaanisessa tekstissä on löydettävissä erilaisia fiktioita ja kerroksia, joille kuitenkin on vaikea löytää yhdistävää periaatetta. Metafiktiivisiin teksteihin liittyy keskeisesti keskeneräisyyden estetiikka. (Emt, 152–158.)

### Tekstit genre-pedagogiikan viitekehyksessä

Draaman tekstejä voidaan tulkita myös genre-pedagogiikan viitekehyksessä. Heikkinen (2005, 168–169) esittelee Pam Bowellin ja Brian Heapin luoman kuuden toisiinsa liittyvän kysymyksen sarjan, jonka avulla voi suunnitella draamakasvatuksellisia projekteja ajatellen nimenomaan projektia toteuttavaa ryhmää. Nämä kysymykset toivat yhden edellä esitettyjä täydentävän näkökulman projektimme suunnitteluun:

1. Teeman suhteen kysytään, mitä inhimillistä kokemusta halutaan oppilaiden käsittelevän ja millaisia näkökulmia siihen voisi löytyä.
2. Kontekstin kannalta pohditaan, millaiset olosuhteet draamalle tulee luoda, että fiktio on riittävän vahva, jotta teemaan sitoutuminen ja sen tutkiminen on mahdollista.

3. Roolien suhteen on mietittävä, keitä oppilaat tulevat olemaan ja millainen voi olla opettajan rooli draaman sisällä ja sen ulkopuolella.
4. Kehyksen suhteen analysoidaan, mitä näkökulmia rooleilla on ja syntyykö niistä jännitteitä.
5. Symbolit tarkoittavat puolestaan esineitä, ääniä, kuvaa ja rekvisiittaa, jota tarvitaan tuomaan merkityksiä draaman tapahtumille.
6. Lopuksi on päätettävä käytettävät genret ja työtavat, joita on mahdollista myös yhdistellä.

### Analyysitapojen hyödyntäminen projektissamme

Näytelmätekstimme noudattaa pitkälti draaman perinteistä mallia. Näytelmän alkupuolella esitellään *Les Six*-ryhmä, keskikohdassa tiivistyy ristiriita Satien ja *Les Six*-ryhmän jäsenten välillä. Loppukohtauksessa tilanne selviää. Eeppisiä piirteitä draamaamme tuovat kertoja, joka juontaa nykyhetkessä tapahtuvaa konserttia, konsertissa soittavat kappaleet, jotka jo itsessään muodostavat oman kokonaisuutensa, sekä taustalla videotykillä esitetty filmi, jossa oli mukana kuvamateriaalia *Les Six*-ryhmästä.

Kjølnerin ja Szatkowskin mallista oli apua rakennettaessa käsikirjoitukseen draaman kaarta sekä suunniteltaessa eri tasoja esityksen kokonaisuuteen. Tätäkin mallia pystyimme hyödyntämään myös harjoituksia suunnitellessamme. Pyrimme siihen, että myös oppilaat tiedostaisivat näytelmän eri tasot.

Projektissamme oli piirteitä myös osallistavasta draamasta. Pyrittäessä yleisön osallistamiseen on Heikkisen mukaan huomioitava, että yleisölle tehtävä teatteri perustuu oleellisesti sille, että näyttämön ja katsomon välillä on raja. Esityksessä ollaan toki vuorovaikutuksessa yleisön kanssa, mutta tapahtuman kulttuurikoodi on selkeä: näyttelijät näyttelevät ja yleisö seuraa näytelmää. Yleisön kanssa tehtävässä teatterissa kommunikatio on erilaista. Keskeistä on näyttämön ja katsomon välisen rajan häivyttäminen siten, että yleisö tietää, millaista osallistumista heiltä odotetaan. (Emt, 157.) Mielestämme on myös tärkeää tuoda yleisön tietoon, että osallistuminen on vapaaehtoista. Suomalaisessa kulttuurissa ei välttämättä haluta olla kovin ulospäin suuntautuneita. On tärkeää, että yleisö tuntee olonsa mukavaksi ja viihtyy konsertissa. Omassa projektissamme osallistimme yleisöä hienovaraisesti. Eräässä kohtauksessa esimerkiksi Satie pyytää yleisön jäsentä lukemaan katkelman *Les Six*-ryhmästä kertovaa artikkelia.

Satie: Joku Cocteaun artikkeli taitaa olla tässäkin lehdessä. Pahus, kun silmälasit jäivät kotiin. En näe mitään. Voisitko sinä lukea, mitä tässä sanotaan? (ojentaa lehden lähimmälle yleisön jäsenelle)

## 5 PROJEKTIN KUVAUS

Alla olevassa taulukossa kuvaamme projektin vaihe vaiheelta. Alaluvuissa kerromme jokaisesta projektin vaiheesta tarkemmin.



Kuvio 1. Projektin kulku.

### 5.1 Suunnittelu

Kun projektimme suuret linjat olivat selvillä, aloimme talvella 2012 valita ohjelmistoa konserttiimme. Kartoitimme löytämiemme äänitteiden ja nuottimateriaalin avulla, millaista ohjelmistoa Les Six- ryhmän jäsenet olivat säveltäneet pianoduolle. Havaitsimme, että niin meille kuin oppilaille sopivaa materiaalia oli tarjolla runsaasti. Tästä materiaalista valikoimme pienimuotoisia luonteikkaita kappaleita, joiden uskoimme löytävän kosketuspintaa myös oppilaiden mielikuvituksesta. Lisäksi halusimme sisällyttää ohjelmaan laajamuotoisemmat teokset Milhaudilta ja Poulencilta, jotka olivat jo entuudes-

taan ohjelmistossamme. Ohjelmassa painottui Germaine Tailleferren musiikki käytännön syistä, sillä Tailleferrelta löytyi kaksi musiikkiopiston perustaso 1- perustaso 3- taasoista sarjaa pianolle nelikäsitsesti. Arthur Honeggerilta puolestaan ei löytynyt tähän kokonaisuuteen sopivaa musiikkia, joten valitsimme hänen tuotannostaan ainoastaan *Pacific 231* sävellyksen katkelman alkumusiikiksi.

Syksyllä 2012 alkoi konsertin käsikirjoituksen laadinta. Käsikirjoituksen tavoitteena oli noudattaa mahdollisimman tarkoin historiallisia faktoja. Ryhmän säveltäjistä löytyi paljon tietoa. Erityisesti apuna käsikirjoitusta laadittaessa oli Robert Shapiron (2011) toimittama kirja *Les Six- The French Composers and Their Mentors Jean Cocteau and Erik Satie*. Kirjassa oli myös kuvamateriaalia ryhmästä, jota hyödynsimme niin puvustuksen suunnittelussa kuin itse esityksessä. Koska tarkoitus oli valmistaa vain noin tunnin kestoinen esitys, jossa musiikki olisi pääosassa, päädyimme rajaamaan käsikirjoituksen siten, että se käsittelisi vain tapahtumia vuoteen 1921 asti, jolloin Les Six-ryhmä hajosi.

Käsikirjoituksen tapahtumat sijoittuvat vuoteen 1959. Les Six- ryhmä on matkalla Pariisiin vuosipäivänsä kunniaksi järjestettävään konserttiin. Sattumalta he osuvat samaan junaan, *Pacific 231*:n, kokoontuvat ravintolavaunuun ja alkavat muistella menneitä. Koska konserttiin osallistujia oli kaikkiaan 12, roolihahmoja Les Six- ryhmän säveltäjien lisäksi olivat ryhmän "isänä" toimineen Erik Satien haamu (Satie kuoli jo v. 1925), runoilija Jean Cocteau, musiikkikriitikko Henri Collett, joka artikkelissaan nimesi Les Six-ryhmän, pianisti Marcelle Meyer, *Pacific 231*-junan konduktööri sekä kertoja. Kohtauksissa tuodaan esille erilaisia Les Six- ryhmän jäsenten opiskeluvuosiin ja ryhmän syntyvaiheisiin sekä hajoamiseen johtaneita tapahtumia. Draamaa syntyy, kun Erik Satie suuttuu siitä, ettei konsertissa soiteta hänen sävellyksiään. Kun vielä lisäksi Poulenc ja Auric tekevät hänelle kepposen, Satie vimmastuu lopullisesti ja poistuu paikalta kokonaan. Käsikirjoituksen tekovaiheessa loppuratkaisu sekä muutama kohta jätettiin osin avoimeksi. Ne täydennettiin myöhemmin harjoituspäivien aikana oppilaiden kanssa eli myös he pääsivät osallistumaan käsikirjoituksen tekoon. Lopullisessa versiossa loppuratkaisussa vedottiin yleisöön: saadaanko Satie huudoin ja kättentaputuksin houkuteltua takaisin kuuntelemaan konsertin päätösnumero. Yleisöä osallistettiin näytelmän kuluessa muutenkin: Durey unohti kommunistipuolueen jäsenkirjansa eräälle pöydälle, josta yleisön jäsentä pyydettiin palauttamaan se. Yleisön jäsen pääsi myös lukemaan katkelman Collettin artikkelista, jossa tämä nimesi Les Six-ryhmän.

Rooliasuiksi valitsimme yksinkertaisesti mustat housut, vaaleat paidat ja solmiot. Naispuolisten roolihahmojen asu oli puolestaan hame ja pusero. Tällaisia asuja ryhmän säveltäjillä useimmiten oli heitä esittävässä valokuvissa. Kuvissa näkyvät puvuntakit päätimme jättää pois, sillä suurin osa konsertissa soittavista oppilaista oli tyttöjä ja oikeankokoisten takkien löytäminen olisi ollut turhan hankalaa ja tehnyt kenties konsertin yleisilmeestä tarpeettoman raskaan. Kertoja sai pukeutua nykymuodin mukaisiin vaatteisiin. Konduktöörin asu oli puolestaan tumma puku sekä lakki, joista vihrein nauhoin koristeltiin konduktöörin virka-asu.

Rekvisiitan askartelimme itse: kommunistipuolueen jäsenkirja tehtiin punaisesta kulmalukkokansiosista. *Comoedia*-lehti, jossa oli vapaasti suomennettu katkelma Collettin artikkelista, oli aikakauslehti, jonka päällystimme tietokoneohjelmalla tehdyillä vanhanäköisillä kansilla ja sivuilla. Lisäksi tarvittiin korvallinen lasten sateenvarjo Satielle tehtävään kepposeen. Konserttiohjelmat teimme tietokoneohjelmalla vanhanaikaista junalippua muistuttaviksi. Konserttisaliin loimme ravintolavaunun tunnelmaa laittamalla sinne liinoilla päällystetyt pöydät. Ravintolavaunun tarjoiluun sisältyi punaista mehua viinilaseista sekä patonkia. Alun perin ideamme oli, että koko yleisö olisi voinut istua pöytien ääressä, mutta konserttisali osoittautui sen verran pieneksi, että katsoimme viisaimmaksi varata vain muutaman pöydän yleisölle ja soittajille ja laittaa taemmas saliin penkkirivit. Käytössämme oli myös videotykki. Konsertin alkukohtausta varten teimme pienen videopätkän höyryjunasta. Videon taustalla soi katkelma Honeggerin sävellyksestä *Pacific 231*. Konsertin aikana heijastimme kuvia *Les Six*-ryhmästä sekä muuta teemaan liittyvää kuvamateriaalia taustalle.

Syyslukukauden alussa valittiin Vakka-Suomen musiikkiopiston oppilaista ne, jotka osallistuisivat projektiin. Hanna kyseli sopiviksi arvioimilta oppilailtaan halukkuutta osallistumiseen. Päivin oppilaista Mikkelin kansalaisopistolla valikoitui puolestaan testiryhmä eläytymismenetelmän kehyskertomusten testaamiseen. Projekti perustui vapaaehtoisuuteen. Osa oppilaista halusi sekä näytellä että soittaa, osa puolestaan ei halunnut vuorosanoja. Tämän huomioimme käsikirjoitusta laatiessamme. Lopullisessa versiossa kaikilla oppilaille oli kuitenkin jokin rooli myös näytelmässä. Niille, joilla ei ollut puheroolia, oli varattu muuta tehtävää: konduktööri jakoi junalippuja (konserttiohjelmaa) yleisölle ja Marcelle Meyer toimitti paketin Satielle kepposkohtauksessa.

Projektiin osallistuvat oppilaat aloittivat kappaleiden harjoittelun heti syyslukukauden alusta alkaen. Oma työmme omien kappaleidemme parissa alkoi jo aiemmin, keväällä

2012. Oppilaat harjoittelivat aluksi stemmojaan omilla soittotunneillaan. Kun stemmat alkoivat sujua, aloitettiin yhteisharjoitukset kunkin kokoonpanon kanssa.

Käsikirjoituksen valmistuttua suunnittelimme harjoitusperiodien sisällön. Ensimmäisellä harjoitusperiodilla tavoitteenamme oli saada ryhmäytyminen ja yhdessä tekeminen hyvään alkuun ja saada tätä kautta oppilaiden omia ideoita ja ajatuksia hyödynnettyä näytelmää valmistaessa. Toinen tavoitteemme oli Les Six- ryhmään ja konsertin käsikirjoitukseen tutustuminen ja sen täydentäminen. Toisissa harjoituksissa tutustuimme tarkemmin roolihahmoihin eli Les Six- ryhmän jäseniin ja ryhmän lähipiiriin. Jaoimme roolit ja aloimme harjoitella itse näytelmää. Kolmannet harjoitukset käytimme kokonaan näytelmän harjoitteluun. Kaikilla harjoitusperiodeilla käytimme draamakasvatuksen työtapoja. Konserttipäivänä pidimme aamupäivällä kenraaliharjoitukset, jossa kävimme vielä kokonaisuuden läpi. Suunnittelimme harjoitusten suuret linjat ja tavoitteet hyvissä ajoin etukäteen, mutta elimme myös kulloisenkin tilanteen mukaan ja muokkasimme seuraavan harjoituskerran ohjelmaa edellisellä kerralla tekemiemme havaintojen ja saamamme palautteen perusteella. Dokumentoimme harjoitukset videoimalla, jotta voisimme jälkeenpäin tarkistaa havaintojamme ja seurata työskentelyämme ilman, että samalla olimme tilanteissa aktiivisesti osallisena. Konsertista teimme myös äänitaltioinnin.

## 5.2 Harjoituspäivät

Alla olevassa kuviossa kuvaamme harjoituspäivien sisältöä. Luvuissa 5.2.1–5.2.4 kerromme harjoitusten sisällöstä tarkemmin.





Kuvio 2. Harjoituspäivien sisältö

### 5.2.1 Ensimmäinen harjoituskerta 19.1.2013

Pidimme ensimmäiset yhteisharjoitukset Vakka-Suomen musiikkiopistolla lauantaina 19.1. Oppilaat pääsivät hyvin paikalle. Ainoastaan yksi joutui sairauden takia jäämään kotiin ja toinen lähtemään toisesta harrastuksesta johtuen aiemmin pois. Tunnelma oli alkuun jännittynyt. Varsinkin pienemmät oppilaat olivat vanhempiensa mukaan jännittäneet jo etukäteen päivää. Vaikka oppilaat tunsivatkin toisensa jollain lailla, eivät he aiemmin olleet toimineet yhdessä tässä kyseisessä kokoonpanossa. Toki oppilaat, jotka soittivat yhdessä, olivat jo tuttuja toisilleen projektin tiimoilta, mutta koko ryhmänä he eivät olleet toimineet. Vaikka oppilaat tunsivat Hannan hyvin, saattoi yksi jännityksen aihe olla myös Päivi: millainen hän olisi ja millaisia tehtäviä hän antaisi tehtäväksi. Epäilemme myös, että oppilailla oli hyvin erilainen käsitys päivästä. Vaikka Hanna olikin kertonut heille, että työstäisimme tarinan juonta, kuvittelivat he päivää perinteiseksi soiton harjoitteluksi.

Aluksi esittäydyimme "rento asento"- leikin avulla. Siinä jokainen esittelee itsensä ja näyttää rennon asentonsa. Sen jälkeen toiset tervehtivät rennon asennon esittäjää ja näyttävät hänen asentonsa. Jokainen tuli tehtävään hyvin mukaan, vaikka selkeästi tehtävä tuntui heistä hieman oudolta. Huomasimme itse, että jommankumman olisi kannattanut tehdä jokin muu asento kuin erilainen variaatio tuolilla istuen, koska se selkeästi lukitsi oppilaiden ajatuksen siitä, että rento asento pitää esittää tuolilla istuen.

Esittelyleikin jälkeen laitoimme maahan näkymättömiä hyppynaruja, jotka olivat aivan solmussa. Tehtävänantona oli, että oppilaat selvittäisivät ne ja alkaisivat hyppiä kolmen ryhmässä kahden pyörittäessä naruja ja yhden hyppiessä. Tehtävään osallistuminen alkoi vähän jähmeästi. Oppilaiden elekielestä päätelimme, että tehtävä tuntui heistä aluksi oudolta. Kun aloimme ojentaa naruja oppilaille ja kuvailemaan naruja tulivat oppilaat mukaan. Varautuneet ilmeet muuttuivat iloisiksi ja kaikilla näytti olevan hauskaa. Hämmästyttävää kyllä, miten hienon näköistä hyppiminen oli kun pyöritys meni samanaikaisesti: näytti todellakin siltä, että hyppynaru oli heillä oikeastikin.

Leikkien jälkeen ilmapiiri olikin muuttunut jo vapautuneemmaksi. Seuraavaksi vuorossa oli kuuntelutehtävä Honeggerin *Pacific 231*:stä. Laitoimme kappaleen soimaan paljastamatta oppilaille, mistä sävellyksestä oli kyse. Oppilaat saivat kirjoittaa tai piirtää lapuille, mikä kulkuneuvo heille tuli mieleen. Aika moni arvasi oikein, mutta vastauksissa mainittiin myös auto ja polkupyörä. Nuorin oppilaista ei kirjoittanut lapulle mitään, vaikka yritimme tehtävän aikana auttaa häntä antamalla eri vaihtoehtoja. Käydessämme vastauksia läpi autoimme häntä vielä kahdella eri vastausvaihtoehdolla ja saimme tuolloin myös häneltä vastauksen.

Seuraava tehtävä oli *Kuustudion* TV-lähetys. Oppilaat olivat reporttereja, jotka jaoimme kolmeen ryhmään tehtävänään etsiä tietoja *Les Six* -ryhmästä. Kun tiedonhankinta oli tehty, kokoonnuimme pitämään "suoraa TV-lähetystä". Me ohjaajat toimimme studioisäntinä ja haastattelimme oppilaita ryhmä kerrallaan muiden toimiessa TV-katsojina. Ensimmäisen ryhmän tehtävänä oli etsiä *Les Six* -ryhmästä kertovan kirjan pohjalta tehdystä referaatista vastaukset antamiimme kysymyksiin ryhmästä. Toinen ryhmä etsi netistä tietoa musiikin tyylilajeista ja kolmas ryhmä kokosi aikajanan *Les Six* -ryhmän elämästä. Ryhmätyöt sujuivat hyvin. Huomasimme, että oppilaat ovat tutulla maaperällä. Ryhmätöitä oli varmasti tehty paljon koulussa, koska se sujui hyvin helposti. He tulivat myös hyvin mukaan leikkimään TV-lähetystä. Esiintyminen muulle ryhmälle onnistui kaikilta. TV-katsojatkin vaikuttivat seuraavan lähetystä kiinnostuneina. TV-lähetyksen

tavoitteena oli antaa oppilaille kokonaiskuva ryhmästä ja totuttaa oppilaita yhteistyöhön toistensa kanssa sekä esiintymään toisilleen.

TV-lähetyksen jälkeen pidettiin ansaittu evästauko. Tauon jälkeen oppilaat soittivat konserttiin esitettäväksi tulevat kappaleet. Vaikka olimmekin harjoitelleet jokaisen parin kanssa kappaleita, eivät oppilaat olleet kuulleet koko sarjaa aiemmin. Tavoitteenamme oli myös, että kappaleiden soittaminen muiden kuunnellessa kannustaisi niitä oppilaita harjoittelemaan, joiden oma stemma ei vielä aivan suju. Samalla kappaleiden läpimeno toimi esiintymisharjoituksena.

Soiton jälkeen jaoimme oppilaille konsertin käsikirjoitukset. Luimme käsikirjoituksen läpi antaen jokaiselle vuorollaan jonkin roolin. Selkeästi oppilaita alkoi kiinnostaa, keitä he olisivat. Emme kuitenkaan vielä jakaneet rooleja, vaan kysyimme uudestaan ketkä haluavat, että heillä on vuorosanoja ja ketkä ei. Harjoitusten myötä muutama oppilas halusikin enemmän vuorosanoja kuin aluksi sanoivat. Halusimme siirtää roolien jaon hie-man myöhemmäksi, koska halusimme ensin antaa oppilaille mahdollisuuden tutustua niin näyttelemiseen kuin käyttämiimme työtapoihin, ennen kuin he tekevät päätöksen, millaisen roolin haluavat. Halusimme myös itse tutustua oppilaisiin ja heidän toimintaansa tässä ympäristössä. Yhden oppilaan toteamus oli, että hän on kuitenkin kertoja. Olimmekin alustavasti kaavailleet hänelle nimenomaan kertojan roolia, mutta varmistimme vielä asian hänen seuraavan soittotuntinsa yhteydessä. Jos hän ei olisi halunnutkaan kertojan roolia, olisimme noudattaneet toivetta.

Juoneen olimme jättäneet aukkoja, jotka oppilaat saivat täyttää. Toteutimme erilaisia harjoituksia, joista saimme materiaalia kohtausten täydentämiseen (ks. liite 3). Kirjasimme hyviä ideoita muistiin ja koko harjoitus tallentui myös videolle. Lopullisen käsikirjoituksen kirjoitimme myöhemmin harjoitusperiodin jälkeen, sillä aikaa oli sen verran rajallisesti, ettemme olisi ehtineet tehdä kaikkea harjoitusten aikana. Alkukohtauksen oppilaat improvisoivat antamiemme ohjeiden mukaan. Tietyt asiat piti tulla ilmi näyttelemisen aikana: Honegger tunnisti oman kappaleensa soivan taustalla ja kaikkien piti ilahtua jälleennäkemisestä ja huomata olevansa matkalla Pariisiin konserttiin. Teimme yhteensä kolme ottoa kohtauksesta. Kolmannella kerralla se alkoi sujua paremmin, mutta tuntui selkeästi vaikealta, sillä kukaan ei oikein halunnut ottaa vastuuta sovittujen asioiden sanomisesta ja tapahtumien eteenpäin viemisestä. Äänestimme lopuksi, halutaanko kohtaukseen valmiit vuorosanat. Kaikki olivat vuorosanojen kannalla. Toisessa kohtauksessa jaoimme oppilaat pareiksi ja he saivat improvisoida lopun. Osalta irtosi

oikein hyviä oivalluksia, kun taas osa ei keksinyt mitään. Saimme kuitenkin hyviä ideoita kohtauksen täydentämiseen. Halusimme oppilaiden päättävän myös konsertin loppuratkaisun: tuleeko Satie vielä takaisin konsertin loppuun vai onko hän suuttunut niin paljon, ettei tule enää paikalle. Oppilaat saivat äänestää keskuudestaan päättäjän, ja oppilas kulki sitten ”omantunnon kujan” läpi, jossa jokainen sai sanoa oppilaalle oman mielipiteensä loppuratkaisusta. Kuunneltuaan mielipiteet oppilas teki päätöksen. Tässä tilanteessa päätös oli helppo, koska kaikki olivat sitä mieltä, että Satie tulisi takaisin.

Käsikirjoituksen tutkimisen jälkeen muunsimme ”omantunnon kujan” ”kannustuksen kujaksi”. Kaikki oppilaat ja ohjaajat kulkivat kujasta läpi ja saivat kuulla toisiltaan kannustuksia ja kiitoksia päivän harjoituksiin osallistumisesta. Lopuksi jaoimme ryhmän kahtia ja sadutimme lapset. Aluksi oli tarkoitus saduttaa lapset yksi kerrallaan, mutta heidän oli vaikea saada kertomustaan alkuun. Niinpä jaoimme heidät ryhmiin. Ryhmässä oli neljä oppilasta. Tehtävänantona oli kertoa satu kuluneesta päivästä. Tehtävä alkoi sujua, kun oppilaat saivat kertoa päivästä sana tai lause kerrallaan siten, että seuraava jatkoi edellisen ajatusta.

Täällä oli tänään kivaa. Olipa kerran pianonsoitonoppilaita, jotka tulivat harjoittelemaan jotain juttua varten. Siellä he kävivät läpi jutun käsikirjoituksen, joku konsertti. He olivat siellä tänään kolme tuntia ja tekivät jotain tutustumisleikkejä aluksi ja sitten he soittivat omia kappaleita. Sitten he söivät ja lähtivät. He saivat muumitikkarit täältä. Tuntui, että he lähtivät mutta tulivat takaisin. – ryhmä 1

Hyvin erikoinen. Kiva. Hyvä. Outo. Ihmeellinen. Kummallinen. Mukava. Se oli erilainen päivä kuin muut. Hypittiin hyppynarua, jota oikeasti ei ollut. Kaikki leikit oli outoja. – ryhmä 2

Olipa kerran päivä joka oli outo. Joka kesti kolme tuntia. Sitten päästiin kotiin. Kuitenkin oli kivaa, mutta pieniä outoja juttuja tapahtui samalla kun soitimme pianoa. Kuitenkin oli mukavaa tehdä musiikkia ja käsikirjoituksia. – ryhmä 2

Mielestämme tavoitteet, joita olimme ensimmäiselle harjoitusperiodille asettaneet, toteutuivat. Ryhmytyminen lähti käyntiin ja oppilaat pääsivät tutustumaan *Les Six*-ryhmään ja draamakasvatuksen työtapoihin yhdessä tekemisen kautta. Oppilaat pääsivät myös esiintymään muulle ryhmälle niin näyttölemällä kuin soittamalla.

Alkujännitys laantui yhteisten leikkien myötä ja yhdessä tekeminen alkoi sujua. Aikaa olisi saanut olla enemmän, erityisesti käsikirjoituksen keskeneräisten kohtausten improvisointiin olisimme mielellämme paneutuneet syvällisemmin. Yllätyimme hieman siitä, että oppilaat eivät olleet tehneet vastaavanlaisia juttuja koulussa. Ennakoon ajattelimme, että äidinkielen tunneilla olisi käytetty joskus draamakasvatuksen työtapoja

hyödyksi. Ryhmätöiden aikana puolestaan näki, että oppilaat olivat turvallisella maaperällä. He tiesivät miten toimia, koska tehtävät olivat koulumaailmasta tuttuja. Toisaalta taas oppilaat tulivat leikkeihin todella hyvin mukaan, vaikka ne olivat heistä outoja. He siis selvästi hyväksyivät ne. Myös ne oppilaat, jotka eivät halunneet vuorosanoja sisältävää roolia konserttiin, esiintyivät muulle ryhmälle aivan luontevasti esimerkiksi ”Kuu-studio” -lähetyksessä. Ehkäpä tämä päivä myös herätti mielenkiinnon seuraavia harjoituksia kohtaan: mitä siellä tuleekaan tapahtumaan?

Ennen seuraavia harjoituksia täydensimme käsikirjoituksen ja jaoimme roolit oppilailta saamamme materiaalin ja toivomusten perusteella. Yritimme myös katsoa, ettei yksittäiselle oppilaalle tulisi liian isoa määrää työtä. Rooleihin, joissa on paljon näyteltävää, valitsimme oppilaat, joilla oli vähemmän soitettavaa ja päinvastoin. Seuraavalla harjoitusperiodilla huomioimme käytettävissä olevan ajan vähyyden. Päätimme käyttää suurimman osan ajasta kohtausten harjoitteluun ja tiivistää sitä edeltävää ohjelmaa, alkulämmittelyitä (leikit) ja roolihahmoihin tutustumista.

#### 5.2.2 Toinen harjoituskerta 9.2.2013

Toisen harjoituskerran teemana oli roolihahmoihin tutustuminen, roolien jako ja kohtausten harjoittelu. Tällä kertaa kaikki oppilaat pääsivät paikalle, eikä kenenkään tarvinnut lähteä aikaisemmin pois. Osa oppilaista tuli musiikkiopistolle jo aiemmin harjoittelemaan konserttikappaleitaan Hannan opastuksella.

Aloitimme alkulämmittelyllä, joka tällä kertaa oli ”Veneretki”. Tässä leikissä kaikki kävelevät ympäriinsä eli ovat mielikuvituksessaan veneretkellä valtamerellä. Ohjaajan antamasta merkistä meri muuttuu myrskyäväksi ja leikkijöiden on kiiruhdeettava turvaan saarille, jotka ovat lattiaan teipillä merkittyjä ympyröitä. Saaret ovat sen verran pieniä, että leikkijöillä on siellä ahdasta ja heidän täytyy jopa pitää toisistaan kiinni pysyäkseen saarella. Kun kaikki ovat päässeet saarelle, samalla saarella olijat esittäytyvät toisilleen. Tätä toistetaan muutamaan kertaan.

Alkulämmittelyn jälkeen jaoimme roolit ja luimme käsikirjoituksen läpi siten, että roolihenkilöt lausuvat omat repliikkinsä. Tämän jälkeen tutustuimme roolihenkilöihin. Jaoin oppilaat pareiksi. Jokainen piirsi parinsa sivuprofiilin ääriviivat seinälle kiinnitettyyn paperiin. Tämän jälkeen paperiin kirjoitettiin roolihenkilön nimi. Historiallisista hahmoista kiinnitettiin paperiin tietolaatikko, jossa oli faktatietoa henkilöstä. Tämän

jälkeen yhdessä keskustellen etsittiin jokaisesta roolihenkilöstä yksi tai useampi ominaisuus, jotka niin ikään kirjattiin piirroksiin. Koska käsikirjoitusta lukiessa kävi ilmi, että ranskankielisten nimien lausuminen oli hieman hankalaa, harjoittelimme nimien lausumista roolihenkilöihin tutustumisen yhteydessä. Lounastauolla käännsimme muutamassa repliikissä olleet ranskankieliset teoksen ja paikannimet suomeksi. Konserttiohjelmaan laitoimme sekä alkuperäisen nimen että suomennoksen.

Hahmoihin tutustumisen jälkeen aloimme harjoitella näytelmää kohtaus kerrallaan. Teimme saman kohtauksen useampaan kertaan, kunnes se alkoi luontevasti sujua. Lopuksi menimme koko käsikirjoituksen läpi siten, että myös oppilaiden musiikkiesitykset olivat mukana.

Toisella harjoitusperiodilla oli hyvä "tekemisen meininki", kuten asian keskinäisissä keskusteluissamme usein ilmaisimme. Ryhmäytyminen oli onnistunut jo näinkin lyhyessä ajassa, mihin lienee vaikuttanut se, että lähes kaikki tunsivat toisensa entuudestaan. Ryhmä työskenteli mainiosti yhdessä ja kaikki osallistuivat innolla yhteiseen tekemiseen. Tosin keskustelu, jossa etsittiin roolihenkilöiden ominaisuuksia, vaati aika paljon ohjaajan johdattelua, mutta kaikille henkilöille löydettiin jokin piirre, joka kirjattiin ylös. Roolijako vaikutti pääosin onnistuneelta. Satién esittäjä tuntui saavan luonteikkaan roolinsa juonen päästä kiinni samoin kuin *Les Six*-ryhmän jäsenten esittäjät. Keksimme myös pienet tehtäväroolit niille, jotka eivät halunneet vuorosanoja: konduktööri jakoi konserttiyleisölle ohjelmat, Marcelle Meyer vei Auricin ja Poulencin ostaman "lahjan" Satielle ja Henri Collett sai yleisön aplodit siinä vaiheessa, kun hänen artikkelistaan luettiin pätkä. Tailleferren roolin saanut oppilas oli sitä mieltä, että hänellä oli liikaa vuorosanoja. Pyysimme häntä miettimään asiaa näiden harjoitusten ajan, jotka vedimme käsikirjoituksen mukaan. Meille jäi kuitenkin tunne, ettei hän tuntenut oloaan aivan mukavaksi ja harjoitusten jälkeen sovimme yhdessä, että siirrämme osan hänen repliikeistään kertojalle. Yllätys olikin suuri kun oppilas ilmoitti seuraavalla soittotunnilla haluavansa pitää kaikki repliikkinsä.

Harjoitusperiodimme sisälsi myös yllättävän muuttujan. Sali, jossa harjoitukset pidettiin, on myös taidenäyttelytila. Vaikka olimme varanneet salin useita kuukausia etukäteen, oli ilmeisesti informaatiokatkoksesta johtuen paikallisessa mediassa ilmoitettu näyttelyn olevan avoinna myös harjoituksiemme aikaan. Kesken harjoituksia paikalle saapui muutama taidenäyttelyn katsoja. Onneksi joustavuutta löytyi puolin ja toisin. Näyttely-

vieraat eivät panneet pahakseen harjoituksiamme, eikä oppilaita tuntunut häiritsevän ulkopuolisten läsnäolo.

Harjoitusperiodin päätteeksi oli vuorossa sadutus, jossa oppilaat saivat vapaasti kertoa ajatuksiaan päivän kulusta. Vastauksista voi päätellä, että päivä oli myönteinen kokemus oppilaille. Ehkäpä joku havahtui siihen, että konsertti alkaa lähestyä ja harjoiteltavaa on vielä.

Hauskaa yhdessäoloa ja kiva juoni tarinassa ja oli hauskeempaa kuin viimeksi. Mukavaa ja sitten paljon kivempaa kuin viimeksi. Oli kiva soittaa pianoa. Ne ihme leikit oli jotenkin hiukan. Oli kiva soittaa pianoa ja sai näytellä. Ihan kivaa.

Olipa kerran päivä jolloin olimme musiikkiopistolla näyttelemässä ja soittamassa. Saimme omat roolihahmot ja soitimme aika paljon. Anna soitti hyvin ja Eeva soitti huonosti. Aada mokaili paljon. Liisa soitti liian korkealta ja matalalta. Sitten söimme hyvää ruokaa ja keskustelimme hyvistä asioista. Kaikki elivät onnellisina elämän loppuun saakka. Saimme myös tietää, että taidenäyttely oli samaan aikaan kuin meidän näyttely. -nimet muutettu

Päätimme alkuperäisen suunnitelman mukaisesti käyttää kolmannen harjoituskerran kokonaan näytelmä- ja kamarimusiikkiharjoituksiin. Kolmansissa harjoituksissa sisustimme myös salin sellaiseksi kuin se on konserttitilanteessa ja otimme mukaan mahdollisimman paljon lavasteita, sillä oppilaiden oli toisissa harjoituksissa selkeästi hieman hankala hahmottaa sijoittumistaan tilassa eri kohtauksissa.

### 5.2.3 Kolmas harjoituskerta 2.3.2013

Kolmantena kertana aloitimme harjoitukset oppilaiden soittokappaleilla. Kappaleet vaativat vielä pientä hiomista, mutta alkoivat olla ihan hyvällä mallilla. Edellisen viikon hiihtoloma kuului hieman suorituksissa. Suurin osa oppilaista oli ollut viettämässä lomaa muualla kuin kotonaan ja soittaminen oli jäänyt vähiin.

Tässä vaiheessa tuli vielä muutos roolijakoon: kertojan roolin alun perin saanut oppilas joutui yllättäen perumaan osallistumisensa konserttiin ja rooli täytyikin antaa toiselle oppilaille. Eräs toinen oppilas, joka ei alun perin halunnut puhua lainkaan, otti nyt mielellään kertojaksi siirtyneen oppilaan roolin. Harjoituksien myötä ilmeisesti kynnyksen vuorosanojen ottamiseen laski. Koska näyttelijöitä oli nyt yksi vähemmän, poistimme käsikirjoituksesta Collettin roolin, joka ei sisältänyt vuorosanoja.

Soittojen jälkeen aloimme harjoitella näytelmää. Kertoja ja Satien esittäjä olivat harjoituksista pois, joten toimimme heidän sijaisinaan. Aluksi oppilailla oli vielä käsikirjoitukset mukanaan näytellessä, mutta pian pyysimme heitä jättämään paperit pois. Keskityimme tekemiseen eli menimme näytelmää useita kertoja läpi. Välillä "kelasimme hie-man taaksepäin" ja otimme kohtauksen uudelleen annettuamme ensin oppilaille tarkentavia ohjeita. Näytelmä alkoi hahmottua hyvin ja oppilaiden näyttelemisen muuttui yhä luonnollisemmaksi. Viimeiseksi otimme läpimenon, jossa myös oppilaiden musiikkiesitykset olivat mukana. Omat musiikkiesityksemme jätimme rajallisen harjoitusajan takia pois. Konserttipäivän kenraaliharjoituksissa kaikki esitykset olivat mukana.

Saimme kokeiltua myös videotykin toimivuutta tilassa. Pohdittavaksi jäi, miten saisimme tarpeeksi valoa näyttämölle ja nuottitelineille kun näytämme kuvia videotykillä. Ainut luonteva paikka kuvien näyttämiseen on soittimien vieressä ja videotykki vaatisi hämärää kun taas soittajat tarvitsivat valoa. Lopulta päädyimme kompromissiin: konsertin alussa videosesityksen aikana sali oli hämärä. Näyttelijöiden saapuessa lavalle valaisimme salin. Suuntasimme kuitenkin valot siten, että myös videotykin kuva näkyi.

Tuttuun tapaan kysyimme harjoitusten loppuksi oppilaiden mielipiteitä. Otimme myös käyttöön naamankuvat, joista oppilaat saivat valita sopivan ilmeen kuvaamaan kaikkia harjoituskertoja. Kaikki yhtä lukuun ottamatta valitsivat neutraalin ilmeen. Yksi oppilas valitsi hämmästyneen ilmeen. Mietimme, olisiko tulos ollut samanlainen, jos oppilaat eivät olisi kuulleet toistensa vastauksia. Päätimme testata asiaa uudelleen yksilötehtävänä projektin päätyttyä eläytymistarinoihin vastaamisen yhteydessä.

Sadutuksessa tuli esille, että oppilaat ovat tykänneet käydä harjoituksissa. Leikit, jotka eivät suoraan liittyneet näytelmään, tuntuivat vierailta.

Kivaa. Kivaa ja entistä kivempaa niinku alkaa sujumaan paremmin. Ihan kivaa. Vähän tylsää kun kokoajan käydään samaa läpi. Ekoilla kerroilla kun käytiin vain tekstiä läpi vähän tylsää. Junamatka idea hirmu hauska. Kivaa kun soittoja samassa.

Kivoin kerta. Kivempi kuin aiemmat kerrat. Ne leikit vähän ihmeellisiä. Ei oikein odottanut sitä. Oli hyödyllisin kun harjoiteltiin näytelmää. Pelkkien nimien sanominen olisi riittänyt. Kiva kokemus.



#### 5.2.4 Kenraaliharjoitus ja konsertti 9.3.2013

Pidimme aamulla kenraaliharjoitukset ennen konserttia. Jännittynyt tunnelma välittyi oppilaiden tullessa musiikkiopistolle. Roolivaatteita päälle laittaessa ja kravattien solmimisohjeita etsiessä ilmapiiri alkoi rentoutua ja muuttua hyväntuuliseksi. Harjoitusten alku viivästyi hieman, sillä meillä oli aamulla melko paljon järjestelemistä siirtäessämme pöytiä saliin ja laittaessamme niille liinat ja rekvisiittaa. Varsinaisesti viivästys johtui kuitenkin videotykistä, jonka kanssa meillä oli teknisiä ongelmia. Lopulta saimme kuitenkin ongelmat ratkaistua ja pääsimme aloittamaan harjoitukset, jotka sujuivat hyvin joitakin ajoitusongelmia lukuun ottamatta. Tähdensimme harjoitusten lopuksi, että siirtymiset kohtauksesta toiseen ja soittajien lavalle menot yritettäisiin tehdä mahdollisimman rivakasti. Myös sivunkääntäjät saivat kenraaliharjoituksessa tilaisuuden harjoitella kappaleidemme sivunkäännöt.

Kenraaliharjoitusten jälkeen jäi tunti aikaa ennen konserttia. Laitoimme esille tarjoilut: punaista mehua ”viininä” ja patonkia. Tekniset laitteet aiheuttivat meille jälleen ongelmia: videokamera, joka kaikissa harjoituksissa ja vielä saman päivän aamuna oli toiminut moitteettomasti, kieltäytyi avaamasta kasettilokeroa. Yritimme monen paikallaolijan voimin saada ongelman ratkaistua, mutta tuloksetta. Onneksi kameran sisällä oli 60 minuutin kasetti ja kamera itsessään toimi, joten saimme suurimman osan konserttia taltioitua. Kummasti videokamera sitten toimi normaalisti saman päivän iltana, kun konsertti oli jo ohi. Olikohan Satien haamu tekemässä tempPUjaan konsertin aikana? Täytyisi siis aina muistaa teknisen ongelman mahdollisuus ja olisikin syytä olla olemassa varasuunnitelma tällaisten tilanteiden varalle. Tällä kertaa ei ikävä kyllä ollut toista videokameraa saatavilla. Onneksi meillä oli kuitenkin myös nauhuri mukana, joten ääni saatiin tallennettua.

Konsertti pääsi alkamaan ajoissa teknisistä pulmista huolimatta. Yleisöä oli mukavasti paikalla. Juoni eteni käsikirjoituksen mukaan. Oppilaiden soittoihin vaikutti ilmeisesti konserttijännitys tai sitten aamun kenraaliharjoitus oli väsyttänyt, koska monilla soitot sujuivat paremmin kenraaliharjoituksessa. Toki konsertissa oli myös muita jännittäviä aspekteja vuorosanojen muistamisesta lähtien. Mielestämme oli mukava soittaa hieman erilainen konsertti. Yleensähan tarvitsee keskittyä vain soittamiseen, mutta nyt oli välissä pidempiäkin taukoja ennen omaa vuoroa. Hannan tuntuma oli, että esiintymiseen liittyvä jännitys aaltoili ja harvemmin oli voimakkaimmillaan oman soiton aikana. Hän enemmänkin jännitti oppilaiden puolesta. Päivin keskittymistä auttoivat näyttämö-

tapahtumat ja videotykin ja valaistuksen hoitaminen konsertin aikana: intensiteetti pysyi yllä, kun omien vuorojen välillä oli tekemistä ja havainnoitavaa. Konsertin kokonaiskesto oli noin tunti ja vartti, mikä on huomattavasti pidempi aika kuin normaaleissa oppilaskonserteissa. Tuntui kuitenkin, että yleisö jaksoi hyvin. Toki olisimme voineet myös pitää väliajan, mutta mielestämme se olisi katkaissut turhaan konsertin tapahtumien kulun. Ideanahan oli junamatka Pariisiin, ravintolavaunussa istuen ja junaan sattumalta osuneiden säveltäjien musiikista nauttien. Uskoisimme että näytelmän seuraaminen ja välissä olevat musiikkinumerot pitivät yleisön mielenkiinnon yllä. Kestävähän esimerkiksi elokuvat paljon pidempään.

## 6 ARVIOINTI

Luvussa keskitymme arvioimaan lopullista projektia toimintamallin kehittämiseksi. Kaaviossa tuomme esille eri arvioijatahojen näkökulmat, joista voi tarkemmin lukea tästä luvusta.

Työnantajan edustajan lausunto	Opettajien kannalta projektin toteutus	Oppilaiden näkökulma projektista
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Loistava idea laittaa pianistit tekemään yhdessä</li> <li>• Positiivista yleissivistävä aspekti ja tavoitteemme uudistaa musiikkiopiston työtapoja.</li> <li>• Tarinankuljetusidea oli hauska</li> <li>• Oppilaiden kanssa soittaminen arvokas asia</li> <li>• Laajamuotoisten kappaleiden määrän miettiminen</li> <li>• Kannattaa toteuttaa muuallakin</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Antoisa projekti, vei paljon aikaa ja vaivannäköä</li> <li>• Draamakasvatuksen työtavat uusi, kiinnostava tuttavuus</li> <li>• Kokemuksellinen oppiminen vie paljon aikaa</li> <li>• Ryhmytyminen onnistui</li> <li>• Saimme uusia näkökulmia pianoduotyöskentelyyn oman soittamisemme myötä</li> <li>• Tavoitteemme musiikkiopiston konserttikäytännön uudistamisesta ja ylipäänsä uuden toimintamallin luomisesta musiikkiopistoon toteutui.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Oppimista oli tapahtunut</li> <li>• "Hymynaamat" ja yksi "viivasuu"</li> <li>• Tutustumisleikeistä eriäviä mielipiteitä</li> <li>• Harjoituksissa kiva ja rento tunnelma</li> </ul>

## 6.1 Musiikkioppilaitosten kannalta: arvioitsijan kommentit

Opinnäytetyömme työnantajan edustajan lausunnon antoi Jaana Luuppala, joka toimii tällä hetkellä Paraisten musiikkiopiston rehtorina. Hän pääsi kuuntelemaan konserttimme ja piti kuulemastaan. Hänen mielestään oli loistava idea laittaa pianistit tekemään yhdessä, sillä pianisteille ei yleensä musiikkiopistossa ole yhtä paljon tarjolla yhteissoittoa ja yhteisiä projekteja kuin esimerkiksi orkesterisoittimien soittajille. Hän myös piti siitä, että teemana oli *Les Six* -ryhmä, jonka nelikätistä ja kahdelle pianolle sävellettyä musiikkia soitetaan huomattavasti vähemmän kuin tunnetumpien ranskalaisäveltäjien Debussyn ja Ravelin musiikkia. Luuppalan mielestä positiivista oli myös kunnianhimoinen suunnitelmamme yleissivistävästä aspektista ja tavoitteemme uudistaa musiikkiopiston työtapoja. Hänen mielestään olemme tehneet arvokasta työtä miettiessämme dramaturgian ja laittaessamme lapset oikeasti näyttelemään.

Luuppalan mielestä tarinankuljetusidea, jossa *Les Six*-ryhmän elämästä poimitujen yksittäisten episodien avulla piirrettiin kuva kokonaisuudesta, oli hauska. Yleisölle olisi hänen mielestään ehkä voinut esitellä henkilöhaamot ihan alkuun. Keskustelimme konsertin ohjelmistovalinnoista ja totesimme, että olimme valinneet melko paljon Germaine Tailleferren musiikkia siitä syystä, että hänen tuotannostaan löytyi eniten oppilaille sopivaa musiikkiopiston perustasoista materiaalia. Luuppala oli sitä mieltä, että Tailleferren musiikin esille nostamista voi pitää eräänlaisena kulttuuritekona, sillä hän oli ryhmän ainut naissäveltäjä, mikä muutoinkin oli tuona aikana harvinaista. Luuppala kommentoi ohjelman ulkoasua tyylikkääksi. Säveltäjien nimien perään hän kaipasi vuosilukuja, jotta kuulijat saisivat paremmin sijoitettua musiikin tiettyyn aikakauteen. Vuosiluvut kuuluivat meidänkin alkuperäiseen suunnitelmaamme ohjelman ulkoasusta, mutta käytännössä ohjelmaan kirjoitettavaa tekstiä oli niin paljon, että jouduimme tästä kohdasta tinkimään.

Luuppala piti musisoinnistamme. Hänen mielestään onnistuimme hyvin yhtäaikaisuuden suhteen, mikä onkin suurimpia haasteita kahdella pianolla soitettaessa. Vaikka soittimet olivatkin hyvin erilaisia, saimme ne soimaan erittäin hyvin yhdessä. Tila soi valtavan kauniisti. Luuppala piti arvokkaana asiana sitä, että musisoimme samassa konsertissa oppilaiden kanssa. Mahdollisia tulevia toteutuksia varten Luuppala kehotti miettimään laajamuotoisten kappaleiden määrää konserttiohjelmassa pienimpien kuulijoiden kannalta.

Ylipäättään projekti oli Luuppalan mukaan sellainen, että se kannattaisi toteuttaa muual-  
lakin. Totesimme myös, että projektia on mahdollista muokata eri tilanteisiin sopivaksi:  
yksi mahdollisuus voisi olla yhteistyö kuvataidekoulun kanssa, jolloin saataisiin yksi  
taiteenlaji lisää mukaan. Koska *Les Six*-ryhmää edeltäneessä *Les Nouveaux Jeunes*-  
ryhmässä oli mukana myös taiteilijoita, olisi helppo sisällyttää kuvataiteen osuus myös  
käsikirjoitukseen.

## 6.2 Opettajien kannalta

Konsertin valmistelu oli meille antoisa kokemus, vaikka se vaatikin paljon aikaa ja vai-  
vannäköä. Mielestämme meillä kuitenkin oli koko ajan hyvä "tekemisen meininki". Ilah-  
duttavaa oli oppilaiden hyvä sitoutuminen projektiin. Draamakasvatuksen työtapojen  
hyödyntäminen oli meille uusi, mutta hyvin kiinnostava tuttavuus. Oli hienoa päästä  
kokeilemaan uusia ideoita käytännössä ja nähdä, miten ne toimivat. Oli upeaa, että  
oppilaat hyväksyivät kaikki harjoitukset ja työtavat ja osallistuivat innolla ja tosissaan,  
vaikka työtavat olivat myös heille uusia. Tärkein havainto meille opettajille draamakas-  
vatuksen osalta oli se, mitä myös muun muassa Hannu Heikkinen painottaa, että  
draamakasvatuksessa tapahtuva yhteistoiminnallinen, kokemuksellinen oppiminen  
vaatii runsaasti aikaa. Toki draamakasvatuksen työtapoja on mahdollista hyödyntää  
yksittäisissä projekteissa ja tilanteissa, mutta syvällisemmän tason oppiminen, jolla  
todella saavutetaan "muuttunut suhde" opeteltavaan asiaan (ks. Østern 2003) on aikaa  
vaativa prosessi. Eläytymistarinoiden avulla saimme selville, että syvällisempää oppi-  
mista tapahtuu jo muutamien kuukausien kestoisen projektin aikana (ks. luku 4.4.2 ja  
6.3). Mitä mahdollisuuksia se avaisikaan, jos draamakasvatuksen työtapoja käytettäi-  
siin systemaattisesti musiikkiopistoissa soitonopiskelun ja musiikkitiedon integroinnis-  
sa?

Ryhmäytyminen onnistui projektissamme. Lopuksi oli itsestään selvää, että konsertti oli  
"meidän kaikkien yhteinen juttu". Ryhmäytymisen onnistumista edesauttoi varmasti se,  
että oppilaista osa oli toisilleen jo entuudestaan tuttuja ja että Hanna oli kaikille oppilail-  
le tuttu henkilö. Hyvin toimivasta ryhmästä oli paitsi se etu, että työskentely oli muka-  
vaa, ryhmäläiset toimivat myös toistensa "tsemppareina". Kynnys näyttelemiseen tuntui  
madaltuvan yhteisten harjoitusten myötä: esimerkiksi oppilas, joka alun perin oli sitä  
mieltä, että hänen roolissaan on liikaa vuorosanoja, ilmoitti myöhemmin, ettei halua  
rooliaan muutettavan. Myös kappaleiden esittäminen ryhmäläisille yhteisharjoituksissa

motivoi oppilaita harjoittelemaan. Oppilaiden ryhmäytymisen merkitys kannattaisi muistaa erityisesti pianonsoitonopettajan työssä yleisemminkin, pianistit kun perinteisesti työskentelevät yksin. Ryhmän tuoma lisämotivaatio ja kannustus lienevät erityisen arvokasta aikanamme, jolloin pitkäjänteinen, kurinalainen työskentely ei muuten ole niin arvossaan.

Arvioimme projektia kaikkien harjoitusten aikana. Opimme ensimmäisistä harjoituksista sen, että aika kuluu hyvin nopeasti. Toisella kerralla jätimmekin enemmän aikaa näytelmän läpikäymiseen ja kolmannet harjoitukset olivat melkein pelkästään näytelmäharjoitukset. Sadutuksella saimme oppilaiden mielipiteitä jokaiselta harjoituskerralta ja jos olisimme saaneet viestiä siitä, että oppilaat eivät olisi pitäneet harjoituksista, olisimme voineet reagoida asiaan. Oppilaat sitoutuivat hienosti projektiin ja poissaoloja oli yllättävänkin vähän. Kyseessä oli kuitenkin viikonloppuisin tapahtuvat harjoitukset. Kiitos tästä kuuluu myös vanhemmille, jotka eivät järjestäneet kyseisille harjoituspäiville muuta ohjelmaa perheen kesken.

Esitimme konsertissa ohjelman, joka laajuudeltaan voisi itsessään olla jo konserttiohjelma. Konserttiin harjoittelu vei paljon aikaa, mutta oli todella antoisaa vastapainoa opetustyölle, jota teemme päivätyönämme. Kävimme projektin aikana soittotunneilla, joilta koimme saavamme todella paljon eväitä pianoduotyöskentelyyn. Vaikeudethan kahdella pianolla soittaessa ovat yhtäaikaisuudessa ja balanssin saavuttamisessa. Mielestämme onnistuimme konsertissa molemmilla osa-alueilla, vaikka instrumentit olivatkin hyvin erilaisia.

Kaiken kaikkiaan olimme tyytyväisiä siitä, että ideamme draamakasvatuksen työtapojen hyödyntämisestä musiikkitiedon ja soitonopetuksen integroinnissa tuntui toimivan. Tavoittemme musiikkiopiston konserttikäytännön uudistamisesta ja ylipäänsä uuden toimintamallin luomisesta musiikkiopistoon toteutui. Keskustelu ulkopuolisena arvioijana toimineen Jaana Luuppalan kanssa oli kannustava: saimme vahvistusta omille ajatuksillemme sekä hyviä vinkkejä, miten vielä voimme jatkojalostaa projektiamme tulevia toteutuksia varten.

### 6.3 Oppilaiden kannalta

Annoimme eläytymistarinat uudestaan tehtäväksi oppilaille konsertin jälkeen. (Ks. kehyskertomukset luvusta 4.3.2) Sen lisäksi oppilaat saivat valita naaman, mikä kuvastaa

koko projektia sekä kirjoittaa vapaasti ajatuksiaan projektista. Oppimista oli selvästi tapahtunut. Oppilaat eivät tieneet, että annamme heille vielä tehtävän *Les Six*-ryhmästä, joten he eivät olleet varautuneet siihen millään lailla. He myös täyttivät vastaukset heti musiikkiopistolla soittotunnin jälkeen tai tunnin aikana, joten heillä ei ollut mahdollisuutta tarkistaa tietoja mistään. Mieleen oli jäänyt se, että *Les Six*-ryhmään kuuluvat säveltäjät tapasivat Pariisin konservatoriolla opiskellessaan. Tosin ryhmän pienin oli sitä mieltä, että ryhmä tapasi ravintolavaunussa matkalla Pariisiin. Hänellä meni siis hieman sekaisin näytelmän puitteet ja historialliset tapahtumat.

He tutustuivat Pariisin konservatoriolla opiskellessaan.– vastaus 1,2 ja 3, Hannan oppilaat

He tapasivat junassa matkalla Pariisiin. – vastaus 4, Hannan oppilas

Debussystä oli monissa vastauksissa mainittu taulu *L'embarquement pour Cythere*. Debussy ja Poulenc sävelsivät kumpikin sen nimisen kappaleen.

Hän teki *l'embarquement pour* taulusta kappaleen. – vastaus 5.

Hän kehitti laulun maalauksesta. Kappaleella oli pitkä nimi. – vastaus 6.

Hyvin oli jäänyt mieliin myös Dureyn lähteminen kesken kaiken pois baletin säveltämisestä.

Ryhmä hajosi kun yhteisistä sävellysprojeekteista ei tullut enää oikein mitään. – vastaus 7.

Durey jätti Talleferren yksin tekemään balettia. Kaikki jatkoivat soolourilleen. – vastaus 8.

Mielenkiintoista oli huomata myös se, että oppilas, joka ei ollut kuin yksissä harjoituksissa mukana osasi vastata kysymyksiin. Hän oli pois sen kerran kun oppilaat etsivät vastauksia eri kysymyksiin, mutta hän oli oppinut näytelmästä asiat. Uskoisimme, että oppimistulos on huomattavasti parempi kuin jos oppilaat olisivat perinteisesti vain lukee ne tiedot ja sitten vastanneet tenttiin. He olisivat ehkä muistaneet asiat tentissä, mutta tuskin asiat jäisivät pitkäksi aikaa muistiin.

Kaikki yhtä lukuun ottamatta antoivat koko projektille hymynaaman. Yhden vastaus oli "viivasuu". Vaikka vielä viimeisissä harjoituksissa naamat olivat viivasuita, tapahtui jotain kenraaliharjoitusten ja konsertin yhteydessä. Ehkä kun kokonaisuus oli hallussa ja oppilaat myös hahmottivat sen, alkoivat konsertti ja harjoitukset tuntua mukavilta. Se saattoi myös vaikuttaa kun oppilaat tekivät tällä kertaa naamat toistensa näkemättä, ei ryhmän mielipide ja paine vaikuttanut vastauksiin. Yksi oppilas olisi toivonut, että vaat-

teet olisi voitu katsoa jo ennen kenraaliharjoituksia. Ehkä se olisi voinut auttaa tunnelmaan pääsyä aikaisemmissa harjoituksissa. Yhdessä vastauksessa tutustumisleikit mainittiin vähän turhina. Toisaalta keuhuttiin harjoituksien kivaa ja rentoa tunnelmaa. Yhdessä vastauksessa tuli ilmi, että hän piti siitä, että sai uusia kavereita. Mielenpisteistä voi päätellä, että sellainen oppilas, jolle suuri osa oppilaista oli jo tuttuja, ei kaivannut tutustumisleikkejä. Heille, joille muu ryhmä oli vieraampi, tuntuivat tutustumisleikitkin tärkeiltä.

#### 6.4 Toimintamallimme arviointi

Työssämme testaamamme ja kehittämämme toimintamalli vaatii tekijöiltään paljon suunnittelua ennakoon. Omassa projektissamme aloitimme konserttiohjelmiston valinnalla. *Les Six*-ryhmän jäsenet olivat säveltäneet paljon musiikkia sekä pianolle nelikätisesti että kahdelle pianolle, joten meidän tarvitsi vain valita projektiimme sopivimmat. Käytännössä oppilaat saivat soitettavakseen melko paljon Germaine Tailleferren sävellyksiä, sillä häneltä löytyi eniten musiikkiopiston perustasoista materiaalia. Tailleferren *Premieres Prouesses*-kokoelma oli kokoelma kauniisti soivia suunnilleen musiikkiopiston perustasoa 1 edustavia kappaleita. Saman säveltäjän sarja *Suite Burlesque* sisälsi kuusi ilmeikästä kappaletta, joilla jokaisella oli osan luonnetta kuvaava nimi. Osassa kappaleita stemmat olivat hyvin eritasoisia, joten nuoremmat vasta-alkajat pääsivät myös soittamaan harrastuksessaan pidemmällä olevien kanssa. Oppilaat soittivat lisäksi Poulencin *L'embarquement pour Cythere*-kappaleen, joka on samannimiseen maalaukseen löyhästi perustuva kepeä valssi. Poulencin sävellyks on suunnilleen musiikkiopiston perustasoa 3/musiikkiopistotasoa. Kappaleet osoittautuivat oppilaille tasoltaan sopiviksi, joskin ehkä Poulencin kappale on aika haastava. Hieman pitempi harjoitusaika olisi antanut mahdollisuuden nopeampaan esitystempoon ja sitä kautta energisempään tulkintaan. Kappaleet vaikuttivat olevan oppilaille melko mieleisiä. Niiden harmoninen maailma oli oppilaille uusi, mutta ei liian erikoinen.

Omalta osaltamme valitsimme ohjelmistoon Tailleferren *Jeux de Plein Airin*, joka sisältää kaksi helposti lähestyttävää karaktäärikappaletta: *La Tirelitentaine* ja *Cache-cache mitoula*. Tailleferren teos on sävelletty pianistisesti ja kahdelle pianolle toimivasti. Toinen valintamme oli Dureyn *Neige* op. 7, joka maalaillee lumisen talvinäkymän Ravelin tyyliin. Sarjaan kuuluu myös toinen kappale, *Carillons*, joka alkuperäisessä suunnitelmassamme kuului niin ikään konsertin ohjelmaan. Päätimme kuitenkin jättää sen pois, jottei konsertista olisi tullut liian pitkä. Auricilta valitsimme säveltäjän myöhäisempään

tuotantoon kuuluvan valssin. Laajamuotoisempia teoksia ohjelmassamme edustavat Milhaudin *Scaramouche* sekä Poulencin *Konsertto kahdelle pianolle* (kahdella pianolla soitettavana versiona, ilman orkesteria). Kuten ulkopuolisena arvioitsijana toiminut Jaana Luuppala totesi, jo Tailleferren musiikin esittämistä voidaan pitää kulttuuritekona. Muita harvemmin kuultuja, suotta vähemmän soitettuja kappaleita edustivat konsertissamme myös valitsemamme sävellykset Dureyltä ja Auricilta. Yksi idea projektimme jatkokehittelyä varten voisikin olla näiden sävellysten taltioiminen äänitteelle. *Scaramouche* ja varsinkin *Konsertto kahdelle pianolle* ovat laajoja teoksia, jotka saattoivat olla jopa hieman raskaita konsertin nuorimmille kuulijoille. Toisaalta ne ovat keskeistä kahden pianon ohjelmistoa ja ilmeikästä, humoristista musiikkia, joka ansaitsee tulla soitetuksi konserteissa yhä uudelleen. Projektin tulevissa toteutuksissa voi ohjelmistovalintoja kuitenkin pohtia ehkä vielä enemmän kohdeyleisön kannalta.

Työpajojen sisällön toimivuuden arviointiin käytimme eläytymismenetelmää. Oppilaat saivat ennen konserttia tekemänsä eläytymismenetelmätehtävät uudelleen pohdittavakseen konsertin jälkeen. Tulokset (ks. luku 6.3) osoittivat, että he muistivat hyvin asioita *Les Six*-ryhmästä. Tämän perusteella voidaan vetää johtopäätös, että harjoituspäivien aikana tekemämme harjoitukset, kuten esimerkiksi ”Kuustudio”, puolsivat paikkaansa. Myös konsertin käsikirjoitusta voidaan pitää opetuksellisten tavoitteidemme kannalta onnistuneena. Esimerkiksi eräs oppilas, joka joutui olemaan poissa harjoituksista, joissa tutustuimme *Les Six*-ryhmään, oppi kuitenkin ryhmään liittyvät keskeiset asiat käsikirjoituksesta. Mielenkiintoista olisikin tehdä jatkotutkimusta, jolla selvitetäisiin, pysyvätkö tällä tavoin opetellut asiat muistissa pitempään luentomuotoisessa opetuksessa opeteltuihin asioihin verrattuna.

Sadutusmenetelmällä saimme selville, että oppilaat pitivät tutustumisharjoituksiamme osin turhina ja vähän kummallisinkin. Kuitenkin omat havaintomme viittaavat siihen suuntaan, että harjoitukset tästä huolimatta olivat toimivia. Ennen tutustumisleikkejä oppilaiden elekieli ja toiminta vaikutti meidän silmissämme varautuneelta. Leikkien aikana ilmeet kuitenkin muuttuivat iloisemmiksi ja oppilaat silmin nähden vapautuivat. Näin ollen päästiin harjoituksissa, joiden tavoitteena oli opeteltavan asian käsittely, heti toimintaan käsiksi, eikä varautuneisuus lukinnut oppilaiden ajatuksia tai toimintaa enää tässä vaiheessa.

Laaja konserttiohjelma vaati meiltä opettajilta niin omaa harjoitusaikaa kuin yhteisharjoituksia. Käsikirjoituksen laadintaan ja harjoituskertojen suunnitteluun tarvittiin paljon



taustatyötä. Käsikirjoituksen kokoaminen sinänsä tapahtui melko nopeasti, sillä *Les Six*-ryhmän elämä oli täynnä värikkäitä tapahtumia. Aiheen rajaaminen nousi oleelliseen osaan. Oppilaiden ohjaaminen hoitui normaalien viikkotuntien puitteissa. Lauan-tain harjoituskerrat eivät sisältyneet viikkotunteihin vaan olivat ylimääräinen lisä niin meille kuin oppilaille. Tulevissa toteutuksissa tämä asia on syytä huomioida. Yksi mahdollisuus olisi niin sanottu projektiviikko, jolloin ei pidettäisi normaaleja soitto-tunteja, vaan aika käytettäisiin projektin harjoitteluun. Oppilaiden työmäärä projektissa pyrittiin mitoittamaan siten, että myös muun ohjelmiston harjoittelulle jäi aikaa. Tasasimme oppilaiden työmäärää myös siten, että ne, keillä oli paljon soitettavaa, saivat pienemmän roolin näytelmässä ja päinvastoin. Pyrimme myös kuuntelemaan oppilaiden ajatuksia oman työpanoksensa suhteen. Sadutuksen ja konsertin jälkeisten keskustelujen perusteella vaikuttaa siltä, että oppilaiden työmäärän mitoituksessa onnistuttiin.

Musiikkiopisto tarjosi meille tilat ja välineet konsertin toteuttamiseen. Opiston puolelta laadittiin myös lehdistötiedote projektimme markkinointia varten. Oppilaiden vanhemmat auttoivat puvustuksen hankinnassa. Sidosryhmiä olisimme projektissamme voineet ehkä hyödyntää käytännön tehtävissä enemmänkin. Konserttipäivänä aikataulusta tuli melko kiireinen, sillä harjoitusten lisäksi laitoimme saliin lavasteet ja huolehdimme tekniikasta. Projektin tulevissa toteutuksissa kannattaa tätä puolta pohtia ja mahdollisuuksien mukaan delegoida käytännön tehtäviä esimerkiksi vapaaehtoisille oppilaiden vanhemmille tai musiikkiopiston isommille oppilaille, jotka muutoin eivät osallistu projektiin. Projektimme mahdollistaa myös yhteistyön eri tahojen kanssa. Tämänkaltaisen projekti voisi soveltua esimerkiksi toteutettavaksi yhteistyössä peruskoulun tai kuvataidekou-lun kanssa.

Kehittämäämme toimintamallia on mahdollista toteuttaa joko sellaisenaan tai valita jokin toinen teema, jonka ympärille rakentaa käsikirjoituksen ja harjoitukset. Käytettävä kamarimusiikkikokoonpanokin voi olla jokin muu, riippuen siitä minkälaista ohjelmistoa on tarjolla. Kuten tämän työn draamakasvatusta käsittelevässä luvussa todetaan, draamakasvatuksessa tapahtuvat prosessit vaativat paljon aikaa. Vähimmäisvaatimuk-sena draamakasvatusprojektien kestolle mainitaan yksi lukuvuosi. Draamakasvatuksen työtapoja olisi siis syytä monipuolisesti soveltaa samojen oppilaiden kanssa useiden vuosien ajan. Opettajan voimavarat on toki myös huomioitava. Aina ei tarvitse tehdä esittävää draamaa, vaan toimintamallistamme voi irrottaa myös osia itsenäisesti toteutettavaksi. Soittotunneilla soitettaviin kappaleisiin liittyvää musiikinhistoriaa voisi esimerkiksi käsitellä draamakasvatuksen työtapoja käyttäen ryhmätunneilla.

## 7 POHDINTA

Kokonaisuutena ottaen työssämme testaamamme toimintamalli osoittautui toimivaksi. Draamakasvatus oli hyvä ja oppilaiden mielestä mielekäs työtapa musiikinhistorian opettelussa. Yhteinen projekti, joka tarjosi pianisteille mahdollisuuden yhteissoittoon ja oppilaille mahdollisuuden soittaa samassa konsertissa musiikkialan ammattilaisten kanssa oli positiivinen elämys kaikille projektiin osallistuneille. Samalla kaikki osallistujat kehittivät yhteissoitossa. Vastaavia projekteja suunniteltaessa on syytä varata draamakasvatukselle paljon aikaa, jotta oppilaat pääsevät kunnolla sisälle työtappoihin ja draaman maailmaan. Kannattaa myös hyödyntää sidosryhmiä, esimerkiksi vapaaehtoisia oppilaiden vanhempia, käytännön järjestelyissä, jotta projektin työmäärä jakaantuisi useampien ihmisten kesken.

Projektimme poikkesi työtavoiltaan melko paljon musiikkiopistossa totutusta tavasta. Toki kappaleiden harjoittelu ja yhdessä soittaminen oli jokaiselle tuttua. Ryhmässä toimiminen on myös tuttua kamarimusiikin soittamisesta, mutta draaman työtavat olivat aivan uusi aluevaltaus. Pianisteilla yhteissoitto myös rajautuu helposti nelikätissoitoiksi, jolloin paikalla on vain kaksi soittajaa. Nyt saimme saman teeman alle yhdeksän oppilasta soittamaan ja muodostamaan laajemman kokonaisuuden. Pyrimme vahvistamaan oppilaiden oppimista kokemuksellisuuden myötä. Oppilaat saivat itse etsiä tietoa säveltäjistä ja heidän elämänvaiheistaan sekä kertoa löydöistään muille. Käsikirjoitukseen he saivat myös vaikuttaa.

Tutustumisleikit otimme suunnitelmaan mukaan sen takia, että saisimme oppilaat ryhmäytymään hyvin. Vaikka heistä monet tunsivat toisensa, eivät he olleet juuri tällä kokoonpanolla koskaan toimineet. Oppilaat olivat myös eri-ikäisiä. Varsinkin nuorimmille oli varmasti tärkeää oppia tuntemaan isompia oppilaita. Ryhmäytymisen jälkeen oli myös helpompi saada oppilaat toimimaan ”tiiminä”, eikä niin, että pienimmät oppilaat katsovat sivusta kun isommat tekee. Osa oppilaista koki, että tutustumisleikkejä oli alussa liikaa. Tosin tämä tuli esille vain muutamassa vastauksessa. Enemmän vastauksista paistoi hämmennys siitä, että harjoitukset olivat hyvin erilaisia kuin he olivat odottaneet. He odottivat soittavansa enemmän ja harjoittelevansa vuorosanoja. Tätäkin tosiaan tehtiin, mutta varsinkin ensimmäisessä harjoituksessa melko suurella roolilla oli myös ryhmäytymistä edesauttavat leikit.

Työmme kautta saimme toimivan mallin siitä, miten vastaavankaltainen draamallinen konsertti voidaan toteuttaa. Toki jos haluaa samanlaisen konsertin toteuttaa muualla, on siihen nyt malli olemassa. Työtä voisi myös laajentaa ottamalla mukaan esimerkiksi kuvataidepuolen, kuten Luuppala ehdotti. Kuvataidepuolen oppilaat voisivat tehdä esimerkiksi maalauksia, jotka voisi ripustaa seinille konsertin ajaksi. Jos konserttiin haluaisi enemmän lapsia mukaan, voisi osan rooli olla pelkästään soittajan ja osan näyttelijän. Projektimme tuotoksena kehittyi valmis toimintamalli, jonka voi kuka tahansa myös toteuttaa seuraamalla harjoituksiemme suunnitelmia sekä käsikirjoitusta. Yhteistyötä eri opettajien kanssa voisi myös hyödyntää siten, että musiikin historian tunneilla toinen opettajista vetäisi draamaan liittyvät harjoitteet ja soitonopettaja soittoihin liittyvät asiat. Projekti sopisi myös peruskouluun sovellettavaksi: osa voisi näytellä, osa suunnitella ja tehdä rekvisiitan ja osa soittaisi kappaleet. Toimintamalli voisi myös toimia hyvin esimerkiksi nuorten syrjäytymisen ehkäisyssä. Eri lähtökohdista olevat nuoret saataisiin hyvin ryhmäytymään mielekkään tekemisen puitteissa. Jokaiselle löytyisi myös oman taitotason mukaisia tehtäviä.

Musiikkiopistolta projektimme vaati sen, että saliin saatiin kaksi soitinta. Salissa oli valmiiksi jo flyygeli, mutta piano piti tuoda yläkerran luokasta saliin. Alakerran luokasta löytyneet pulpetit helpottivat salin muokkaamista ravintolavaunuksi. Myös videotykin olemassaolo helpotti järjestelyjä. Oppilailta projekti vaati sitoutumista tulemaan lauantaisin harjoituksiin. Kappaleet pyrittiin muuten saamaan kuntoon soitotuntien aikana. Heiltä odotettiin myös tietynlaista heittäytymistä draamakasvatuksen leikkien myötä. Opettajilta projekti vaati paljon suunnittelutyötä, kappaleiden harjoittelua, oppilaiden opettamista ja asioiden organisoimista. Lopputulos palkitsi kyllä vaivannäön.

Projektia oli mukava suunnitella ja toteuttaa. Konsertissa oli mahtavaa huomata se, miten pienetkin yksityiskohdat toimivat. Saimme myös toimimaan ajatuksemme siitä, että kaikki tekeminen integroituu keskenään. Liitimme perinteiseen konserttiin draaman, videokuvat sekä yleisön osallistamisen. Pohdimme etukäteen, missä ympäristössä konsertin kulku olisi luontevinta niin, että myös yleisö osallistuu juoneen. Hyvin pian ideaksi tuli junan ravintolavaunu Honeggerin *Pacific 231*:n innoittamana. Ravintolavaunu taas tuli mieleemme sen takia, että mieleimme oli jäänyt, että *Les Six*-ryhmän jäsenet tapailivat toisiaan yleensä illanviettojen merkeissä. Konserttisali koki yllättävän hienon muutoksen tuotuamme sinne pulpetteja, joiden päälle laitoimme liinat. Soitonopettajina meille oli hieman vieraampaa isomman ryhmän kanssa toimiminen ja totta kai draamakasvatuksen työtapojen käyttö. Emme olleet myöskään koskaan ennen ohjanneet näy-

telmää. Kaikki sujui kuitenkin yllättävänkin jouhevasti. Välillä harjoituksissa tuntui, että kolme tuntia oli vähän liian lyhyt aika. Toisaalta taas se oli oppilailta pitkä aika antaa viikonlopusta ja vapaa-ajasta projektin käyttöön. Kuitenkaan harjoitukset eivät ilmeisesti tuntuneet oppilaista mitenkään pitkiltä, koska vastauksissa ei kukaan sanonut niiden olleen pitkiä. Myös pienimmät oppilaat jaksoivat hyvin harjoitukset.

Työmme vastasi hyvin tavoitteisiin. Oppilaat omaksuivat oman tekemisensä kautta *Les Six*-ryhmän elämästä historiallisia tietoja sekä tutustuivat säveltäjien teoksiin soittamalla ja kuuntelemalla. Me saimme myös soittaa itsellemme mieluista musiikkia ja olla yhdessä oppilaiden kanssa tekemässä konserttia. Konsertin aikana tuntui mukavalta se, että myös me olimme osa ryhmää. Ilman meidän jokaisen panosta työ ei olisi onnistunut. Jatkotutkimuksen aiheena olisi mielenkiintoista selvittää miten pitkään oppilailla säilyy oman tekemisen kautta omaksutut tiedot verrattuna perinteisempään opetustyöhön. Projektimme alussa määrittämämme tavoitteet toteutuivat hyvin. Alussa emme ajatelleet työtä niin paljon oppilaiden näkökulmasta, mutta matkan varrella tuli itsestään selväksi oppilaiden uuden tiedon ja taidon omaksumisen tärkeys ja se, miten he kokevat kehittämämme työtavan. Työmme poiki myös idean seuraavasta projektista piano-duollemme. Tarkoituksenamme on äänittää *Les Six*-ryhmän musiikkia cd-levylle. Etsiessämme materiaalia projektiimme huomasimme, että teoksia on paljon, mutta äänitteitä niistä on hankala löytää. Haluaisimme tuoda näitä mainioita teoksia esille levytysprojektin muodossa.

## Lähteet

Aho, K. 2009. Kamarimusiikin taito: ohjaajan opas. Helsinki: Punamusta Oy.

Christensen, P. & James, A. 1999. Research with Children. Perspectives and Practices. Lontoo: Falmer Press.

Dewey, J. 1934/1980. Art as experience. New York: Berkeley Publishing Group.

Gadamer, H-G. 1975. Truth and method. Lontoo: Sheet & Ward.

Heikkinen, H. 2005. Draamakasvatus –opetusta, taidetta, tutkimista! Jyväskylä: Minerva.

Heikkinen, H. 2004. Vakava leikillisuus, draamakasvatusta opettajille. Helsinki: Kansanvalistusseura.

Historical Thinking -project. <http://historicalthinking.ca/> (Viitattu 15.12.2012.)

Ilomäki, L. , Unkari Virtanen, L. 2013. Musiikin perusteiden opetussisällöt musiikkioppilaitoksissa: pedagogisen murrosvaiheen tausta-ajatuksia jäljittämässä. Teoksessa Musiikki 3-4/2012.

James, A. & James, A. 2008. Key Concepts in Childhood Studies. Thousand Oaks (CA): Sage Publications. 2008.

Kallio, K. 2010. Lasten ja nuorten epäsuoran kohtaamisen etiikka. Teoksessa Lagström, H, Pösö, T, Rutanen, N & Vehkalampi, K. (toim.) Lasten ja nuorten tutkimuksen etiikka. Helsinki: Yliopistopaino.

Karlsson, L. 2003. Sadutus, Avain osallistuvaan toimintakulttuuriin. Jyväskylä: Ps kustannus

Karlsson, L & Karimäki, R (toim.). 2012. Sukelluksia lapsinäkökulmaiseen tutkimukseen ja toimintaan. Jyväskylä: Yliopistopaino.

Lagström, H., Pösö T., Rutanen N. & Vehkalahti K. (toim.) 2010. Lasten ja nuorten tutkimuksen etiikka. Helsinki: Yliopistopaino.

Liikanen, H. 2010. Taiteesta ja kulttuurista hyvinvointia. [mine-du.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2010/liitteet/OPM1.pdf?lang=fi](http://mine-du.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2010/liitteet/OPM1.pdf?lang=fi) (Viitattu 17.12.2012.)

Nieminen, L. Lapset tutkimuskohteena: Kuka päättää lapsen osallistumisesta tutkimukseen? *Lakimies* 2009/2

OPH 2002. Opetushallitus. Taiteen perusopetuksen musiikin laajan oppimäärän opetussuunnitelman perusteet.

Orledge, R. 2006. Satie & Les Six. Teoksessa Langham Smith, R. & Potter, C. (toim.). 2006. French music since Berlioz. Cornwall: Ashgate.

Puurula, A (toim.) 1998. Taito- ja taideaineiden opetuksen integrointi. Helsinki: Hakapaino.

Ruismäki, H. 1998. Musiikki osana taidekasvatusta ja elämää- näkökulma musiikkikasvatuksessa. Teoksessa: Puurula, Arja (toim.): Taito- ja taideaineiden opetuksen integrointi. Helsinki: Hakapaino.

Tisdall, K., Davis, J. & Gallagher, M. 2009. Researching with Children and Young People: Research Design, Methods and Analysis. Los Angeles: Sage.

Shapiro, R. (toim.) 2011. Les Six. The French Composers and Their Mentors Jean Cocteau and Eric Satie. Lontoo: Peter Owen.

Tuovila, A. 2003. "Mä soitan ihan omasta ilosta!" Pitkittäinen tutkimus 7-13 vuotiaiden lasten musiikin harjoittamisesta ja musiikkiopisto-opiskelusta. *Studia Musica* 18. Sibelius-Akatemia.

Unkari-Virtanen, L. 2009. Moniääninen musiikin historia. Heuristinen tutkimus musiikin historian opiskelusta ja opettamisesta. *Studia Musica* 39. Helsinki: Sibelius-Akatemia.

Unkari-Virtanen, L. 2011a. Musiikin historia ja historiatietoisuus. *Kasvatus & Aika* 3/2011. [www.kasvatus-ja-aika.fi](http://www.kasvatus-ja-aika.fi) (Viitattu 15.12.2012)

Unkari- Virtanen, L. 2013. Musiikin menneisyyteen tutustuminen yhteisöllisissä oppimisympäristöissä. Teoksessa Jordan-Kilikki, P, Kauppinen, E, & Viitasalo-Korolainen, E (toim.) 2013. Musiikkipedagogin käsikirja. Vuorovaikutus ja kohtaaminen musiikinopetuksessa. Helsinki: Opetushallinto.

Åstrand, R. Myrsky-hanke. [www.myrsky.info](http://www.myrsky.info) (Viitattu 15.12.2012.)

Østern, A-L. 2003. Aktiivinen esteettinen responsi ja oppimisprosessit draamassa. Teoksessa Østern, A-L, Teerijoki, P & Heikkinen, H. (toim.) Tutkiva draamaopettaja.

**Kuvaus- ja haastattelulupa**

Hyvät vanhemmat,

Olemme tekemässä opinnäytetyönä Metropoliaan (YAMK) juonellista konserttia Les Six ryhmän musiikista. Lapsenne osallistuu konserttiin joko soittamalla tai soittamalla ja näyttelemällä. Pyytäisimme lupaa videoida konsertti ja harjoitusperiodit sekä haastatella lapsia opinnäytetyötä varten harjoituksissa ja konsertin jälkeen. Haastattelut tulevat opinnäytetyöhömmä nimettöminä, joten ketään lasta ei tunnisteta haastatteluista. Tallenne on osa opinnäytetyötä. Opinnäytteen kirjallinen työ tulee Metropolian kirjastoon ja verkkojulkaisuun ja konserttitaltiointi kirjastoon. Harjoitusperiodien videoinnit tulevat vain avuksi opinnäytteen kirjoittamiseen, jonka jälkeen ne hävitetään.

Annan luvan konsertin taltioimiseen \_\_\_\_\_

En anna lupaa konsertin taltioimiseen \_\_\_\_\_

Annan luvan haastatteluun \_\_\_\_\_

En anna lupaa haastatteluun \_\_\_\_\_

Päivämäärä \_\_\_\_\_ -

\_\_\_\_\_ -

Oppilaan nimi

\_\_\_\_\_ -

Huoltajan nimi

\_\_\_\_\_ --

Nimen selvennys

Vastaamme mielellämme kysymyksiin:

Hanna Elomaa ja Päivi Kantanen

041-4360312      040-7776869



## Kehyskertomukset

1.1 Säveltäjät Francis Poulenc, Darius Milhaud, Germaine Tailleferre, Georges Auric, Louis Durey ja Arthur Honegger tutustuivat toisiinsa Pariisissa. Vuonna 1920 heistä muodostui ryhmä, jota kutsuttiin nimellä Les Six. Kerro tähän liittyvistä tapahtumista omin sanoin.



Les Six-ryhmä runoilija Jean Cocteaun kanssa Pariisissa vuonna 1929. Georges Auric ei päässyt paikalle, joten häntä edustaa Cocteaun piirustus Auricista.

1.2 Säveltäjät Francis Poulenc, Darius Milhaud, Germaine Tailleferre, Georges Auric, Louis Durey ja Arthur Honegger tutustuivat toisiinsa Pariisissa. He muodostivat ryhmän, jota kutsuttiin nimellä Les Six. Ryhmä hajosi vuonna 1921. Kerro tähän liittyvistä tapahtumista omin sanoin.



2.1 1900-luvun alkuvuosina ranskalaiseen musiikkiin kaivattiin kepeyttä ja selkeyttä, minkä vuoksi Claude Debussy kehitti oman tyylinsä säveltää. Kerro tästä omin sanoin.

2.2 1900-luvun alkuvuosina ranskalaiseen musiikkiin kaivattiin kepeyttä ja selkeyttä, minkä vuoksi Les Six-ryhmän jäsenet kehittivät kukin oman tyylinsä säveltää. Kerro tästä omin sanoin.

## Harjoituspäivien suunnitelmat

Harjoitukset la 19.1 klo 10-13

- ohjaajien esittäytyminen
- tutustumisharjoitus ”rento asento”
- draamasopimus
- liikunnallinen harjoitus ”naruhyppely”
- kuuntelu: Honegger: Pacific 231 +arvausleikki: mikä liikenneväline (piirretään/kirjoitetaan paperille samalla kun kuunnellaan)
- soitetaan kappaleet, joissa Nea mukana
- tutustuminen Les Sixiin: tehdään tv-ohjelma ryhmästä

\*kolme ryhmää (toimittajat): yksi ottaa selvää ketkä siihen kuuluivat, miksi ja miten se syntyi, missä maassa toimi ja missä oli vastaava viiden säveltäjän ryhmä, toinen selvittää, mitä tarkoittavat käsitteet impressionismi ja uusklassismi ja kolmas kasaa aikajanapalapelin, josta nähdää, mihin aikaan tapahtumat sijoittuvat

\*kun työ on valmis, saavutaan ”tv-studioon”, jossa ohjaajat (studioisännät) haastattelevat ryhmiä (toimittajia), ryhmät, jotka eivät ole vuorossa, seuraavat lähetystä

- tauko -

- soitetaan kappaleet (oppilaat)
- luetaan käsikirjoitus, keskustellaan siitä ohjaajien opastuksella (käännekohtat, jne) ja täydennetään se
- poistutaan kannustuksen kujan kautta

## Harjoitukset la 9.2 klo 10-13

- veneretki-leikki. Kuljetaan ympäri salia, ollaan retkellä valtamerellä. Kun ohjaaja läp-säyttää kädet yhteen, valtameri muuttuu haita kuhisevaksi myrskyäväksi mereksi, josta on päästävä turvaan saarelle. Saaret ovat kolme lattiaan piirrettyä ympyrää, jotka ovat sen verran pieniä, että osallistujien on pidettävä toisistaan kiinni pysyäkseen saarella. Kun kaikki ovat päässeet turvaan, jokainen esittelee itsensä toisille saarella olijoille. Toistetaan muutama kerta.

- jaetaan roolit ja luetaan käsikirjoitus läpi.

- käydään läpi näytelmän henkilöt. Jaetaan oppilaat pareiksi. Jokainen piirtää parinsa ääriviivat seinään kiinnitetyle paperille. Nimetään piirroksen henkilö ja kiinnitetään jokaiseen piirrokseen pieni tietolaatikko henkilöstä. Yhdessä keskustellen kirjataan jokaiseen piirrokseen henkilön ominaisuuksia/luonteenpiirteitä.

- aletaan harjoittelemaan kohtausta kerrallaan. Lopuksi läpimeno, jossa myös soitetaan. Sopivassa välissä pidetään evästauko.

- muistutetaan rooliasuista

- sadutus

Harjoitukset la 2.3.2013 klo 14-17

- lavasteet ja rekvisiitta valmiina
- soittoharjoitukset
- näytelmäharjoitukset
- kokonaisuuden läpimeno
- tauko sopivassa välissä