

Eeti Nieminen

Draama yhtyeopetuksessa

Draaman integrointi musiikin opiskeluun ja opettamiseen

Metropolia Ammattikorkeakoulu

Musiikkipedagogi (AMK)

Musiikin tutkinto

Opinnäytetyö

28.11.2014

Tekijä(t) Otsikko	Eeti Nieminen Yhtyeen ohjaus draaman keinoin – Draaman integrointi musiikin opiskeluun ja opettamiseen
Sivumäärä Aika	36 sivua + lähteet 9.12.2014
Tutkinto	Musiikkipedagogi (AMK)
Tutkinto-ohjelma	Musiikin tutkinto
Suuntautumisvaihtoehto	Soitonopettaja
Ohjaaja(t)	Lehtori Jukka Väisänen
<p>Työni tavoitteena on pohtia mahdollisuuksia soveltaa ja integroida draamapedagogiikan keinoja yhtyesoiton opetukseen ja oppia itse työn edetessä aiheesta enemmän.</p> <p>Luonteeltaan opinnäytteeni on kehittämistyö ja eräänlainen kirjallisuuskatsaus, jossa nivon yhteen tietoa eri tieteen ja taiteen aloilta. Hain tietoa sekalaisella tyyllillä muista opinnäytetöistä, kirjallisuudesta ja internetistä. Observoin ja reflektoin omia kokemuksiani muusikkona ja pedagogina työn edetessä.</p> <p>Mielestäni onnistuin työssäni sikäli, että minulle selvisi monia asioita yhtyeen ohjaamiseen, draamatyöskentelyyn ja ryhmän toimintaan liittyen. Tietoni draamapedagogiikasta kasvoi ja itseluottamukseni aiheen parissa jatkamiseen parani.</p> <p>Työ oli innostavaa ja kiinnostavaa, aihe oli valittu hyvin ja rajattu järkevästi. Aihe jätti vielä paljon tutkittavaa ja harjoitettavaa tulevaisuuteen, etenkin käytännössä. Luulen, että työstäni voisi olla hyötyä musiikin opettamiseen yleisestikin.</p>	
Avainsanat	Musiikki, draama, draamapedagogiikka, yhtyesoitto, yhtyesoiton opetus, yhteistoiminnallisuus, leikki, bändi

Author Title	Eeti Nieminen Teaching a Band Through Drama - Drama Integration in Music Learning and Teaching
Number of Pages Date	39 pages + 1 Appendix 9 December 2014
Degree	Bachelor of Music Education
Degree Programme	Music
Specialisation option	Drum Teacher
Instructor(s)	Jukka Väisänen, MMus
<p>This work examines the opportunities of applying and integrating drama pedagogy into ensemble playing and education.</p> <p>In the literature review, I link together information from different fields of science and art. I searched for information in other theses, books and on the Internet. In the report, I observe and reflect on my own experiences as a musician and pedagogue as the work progresses. I think I succeeded in my work in the sense that I learned a lot of things about guiding a band and the essence of drama pedagogy and group dynamics. My knowledge of drama pedagogy and self-confidence to continue with this topic increased.</p> <p>The work was exciting and interesting, the topic was well chosen and outlined. There is still a lot to explore, especially in practice. I think that my work might benefit all music teachers, not only the ones teaching ensemble playing.</p>	
Keywords	Drama, music, drama-in-education, band, collaborative learning, playing, playfulness

Sisällys

11	Johdanto	1
1.1	Työn taustatekijät ja lähtökohdat	1
22	Käsitteiden määrittelyä, määritteiden käsittelyä.	3
2.1	Ryhmä	3
2.1.1	Pienryhmä	4
2.1.2	Vuorovaikutus	4
2.1.3	Ryhmädynamiikka	5
2.1.4	Ryhmän prosessi	5
2.1.5	Ryhmän jäsen	6
2.1.6	Ryhmän jäsenen ongelmia	6
2.1.7	Ryhmärakenteen perustekijät	7
2.1.8	Ryhmän kiinteys	8
2.1.9	Ryhmän vaiheet	8
2.1.10	Ryhmäopettaja	10
2.2	Oppiminen ja opettaminen	10
2.2.1	Oppiminen	11
2.2.2	Musiikin opiskelu	11
2.2.3	Mitä on opettaminen?	12
2.3	Yhteistoiminnallisuus	13
2.3.1	Yhteistoiminnallisen opetuksen tunnusmerkit	14
2.3.2	Tavoite ja arvot	15
2.3.3	Yhteistoiminnallinen ryhmä	15
2.3.4	Yhteistoiminnallinen ohjaaja	16
2.4	Leikki, leikillisuus, leikkiminen	17
2.4.1	Leikkivä ihminen – Homo Ludens	18
2.4.2	Leikin määrittely	18
2.4.3	Leikki ja musiikki.	19
2.4.4	Draamakasvatuksen vakava leikillisuus	21
2.5	Draama, esteettinen kahdentuminen	23
2.5.1	Draama	23
2.5.2	Draamakasvatus	23
2.5.3	Miksi käyttää draamaa opetuksessa?	25
2.5.4	Miten draamassa opitaan?	26
2.5.5	Draaman lähtökohdat:	27
2.5.6	Esteettinen kahdentuminen	28

2.6	Bändi	30
2.6.1	Hyvä bändi?	30
33	Harjoituksia	31
3.1.1	Ilman soittimia tehtäviä draamaharjoituksia	31
3.1.2	Soittimien kanssa tehtäviä draamaharjoituksia	32
44	Pohdintaa	35

1 Johdanto

1.1 Työn taustatekijät ja lähtökohdat

Työn taustana on kiinnostus musiikkiin, bänditoimintaan, opettamiseen, oppimiseen draamaan ja elämään. Idea draamatoiminnan integroimisesta yhtyeopetukseen syntyi, kun olin opettamassa nuorten taidetyöpajalla Jyväskylässä bändipaja-nimistä kurssia. Bändipajan tarkoituksena oli opettaa syrjäytymisuhan alla oleville nuorille soittimien hallintaa ja yhteismusisointia. Ryhmät koostuivat hyvin erilaisista lähtökohdista tulleista nuorista. Joillakin oli aiempaa soittokokemusta, mutta monilla ei. Ryhmät olivat jännittyneitä ja monilla oli jonkinlaisia traumoja musiikinopiskelusta. Näitä ryhmiä vetäessäni aloin hahmottelemaan erilaisia ryhmäytymisharjoituksia ja miettimään haasteita, mitä musiikinopetukseen liittyy.

Oma suhteeni draamaan on hieman epäselvä. Olen päässyt tekemään toistaiseksi draamaa aika vähän, mutta toisaalta aihe kiinnostaa minua suuresti. Samaan aikaan olen kuitenkin altistunut draaman maailmalle paljon jo varhaisessa iässä sillä isäni on draamapedagogi ja teatteriohjaaja. Vasta viime vuosina olen ymmärtänyt, että draaman maailma puhuttelee minua ja sillä voisi olla paljon tarjottavaa elämäni ja työhöni.

Soitan kokeellista jazzia punkasenteella Mopo-nimisessä yhtyeessä. Yhteissoittotilanteissa olen päässyt kokemaan vahvoja itseilmauksen hetkiä (ns. flowtiloja) tiiviin ryhmän myötävaikutuksella. Näitä hetkiä on omien kokemusteni mukaan mahdollista saavuttaa musiikillisesti parhaiten hyvin toimivassa ryhmässä, jolla on yhteinen (vaikkakin se saattaa olla soittohetkellä tuntematon) tavoite. Tämä tila ja nämä vahvat kokemukset ovat olleet todella tärkeitä oman hyvän musiikkisuhteeni kehityksessä. Luulen, että kyse on paljolti tässä tutkimuksessa kuvaamastani leikillisyydestä ja osittain myös esteettisestä kahdentumisesta. Tämän musiikin ilon tunteen haluaisin yrittää välittää myös oppilailleni, saada heidät kokemaan aidosti mistä musiikissa voi parhaimmillaan olla kyse.

”Se (musiikki) eroaa muista taiteista myös sikäli, että se vaikuttaa tunteisiimme välittömästi eikä mielikuvan välityksellä, se puhuu jollekin korkeammalle kuin älylle.” Arthur Scopenhauer

Nämä toisistaan jokseenkin erillään olevat seikat alkoivat muodostua yhtenäiseksi ideaksi ja unelmaksi: mitä jos draaman voisi yhdistää musiikin opiskeluun? Miten draaman käyttöä – ilmaisutaitoharjoituksia, ryhmäytymistehtäviä, luovia leikkejä yms voisi käyttää yhtyesoiton opetuksessa siten että soittajat vapautuisivat soittamaan sydämestään ja tunteella, sen sijaan, että soittaisivat opittuja ja tietoisia asioita? Mitä muita hyötyjä draaman käytöstä voisi olla musiikin opetuksessa? Miten saavuttaa oppimisympäristö, jossa oppilas soittaa/laulaa sitä mitä ajattelee ja tuntee, eikä sitä mitä hän ajattelee muiden haluavan kuulla? Miten saavuttaa musiikillisessa ympäristössä tila, jossa voidaan toteuttaa erilaisia musiikillisia tilanteita draaman keinoin? Miten päästään leikitilaan ilman että siihen vaikuttaa taustat (opitut asiat, opitut asenteet, jännitys jne.)? Miten päästään todella soittamaan ja luomaan? Mikä on opettajan rooli ryhmässä, jonka tavoitteena on soittotaitojen kartuttamisen lisäksi myös sosiaalisten vuorovaikutustaitojen kehittäminen?

Tavoitteena on löytää ja pukea sanoiksi *haasteita*, mitä draamaohjaukseen yhtyesoiton yhteydessä ilmenee tutkimuksen edetessä. Reflektoin oppimaani omaan kokemukseeni ja näkökulmiini muusikkona ja pedagogina. Kysymyksiä syntyy lisää käsitteiden määrittelyjen yhteydessä. Työni tarkoituksena on myös *tarjota keinoja* opettajalle vapauttaa ryhmää vapaampaan ilmaisuun ja nautinnollisempaan soittokokemukseen. Tavoitteena on myös *oppia enemmän* draaman käytöstä musiikin opettamisessa bändiopetustilanteessa. Toivon mukaan voin hyödyntää opinnäytetyöni hedelmiä myös työelämässä. Työni onkin eräänlainen kirjallisuuskatsaus, jossa käyn läpi ja kokoan yhteen aineistoa monista lähteistä.

Draamakasvatusta on tutkittu aikaisemmin paljon etenkin Englannissa ja Kanadassa Heikkinen (2004). Suomessa draamakasvatuksellisia uranuurtajia ovat olleet mm. Hannu Heikkinen. Aiemmin draamapedagogisia menetelmiä on sovellettu yhtyeopetukseen lähinnä projektien yhteydessä kokeillen, mutta en ole löytänyt aiheesta kattavaa yleisteosta.

Nykyään kevyttä musiikkia opetetaan opistoissa ja musiikkikouluissa bändimallilla. Opintoala on suhteellisen nuori ja minusta olisi tärkeää kehittää uudenlaisia tapoja oppia ja opettaa muuttuvassa maailmassa.

Jätän työssäni määrittelemättä tarkemmin mm. erilaiset oppimiskäsitykset, musiikkiterapiaan ja -psykologiaan liittyvät aiheet, sekä monia muita tieteen ja taiteen aloja joita työni sivuaa. Työhön voisi liittää myös kattavan musiikki- ja teaterihistoriapaketin.

2 Käsitteiden määrittelyä, määritteiden käsittelyä.

Tässä luvussa määrittelen joitakin käsitteitä mitä työni aihe vaatii. Yhtyesoiton opetukseen liittyy olennaisena osana ryhmä. Miten ryhmä toimii ja mitkä ovat sen tunnuspiirteet? Entä mitä on oppiminen ja opettaminen? Draamaan, draamapedagogiaan ja vakavaan leikkiin tutustutaan luvussa 2.5. Lopuksi käsittelen omien kokemusteni pohjalta mitä liittyy yhtye- käsitteeseen.

2.1 Ryhmä

Draamakasvatuksellisessa bändiopetuksessa perusyksikkönä toimii tietysti *ryhmä*. Ryhmän käsitteelle on löydettävissä paljon erilaisia määritelmiä; seuraavassa esitellään niistä muutamia.

Niemistön (2004, 26) mukaan tavallisesti ryhmäksi mielletään 2-20 henkeä. Se että ihmiset ovat vaikkapa kokoontuneet yhteen, ei kuitenkaan vielä muodosta ryhmää. Jauhiaisien ja Eskolan (1994, 12-14) mukaan *ryhmä* muodostuu vasta silloin, kun vähintään kolme ihmistä on vuorovaikutuksessa keskenään. Tämä synnyttää heidän välilleen suhteita, ja heidän toiminnallaan on yhteinen tarkoitus. Yksilöt tuottavat omalla toiminnallaan ryhmän; jokainen tuo ryhmään oman yksilöllisen energiansa. Toisin sanoen ryhmän voi sanoa muodostuvan erillisistä yksilöistä, jotka ovat tietoisia yhteenkuuluvuudestaan ja joilla on kyky tai pyrkimys toimia yhdenmukaisella tavalla ympäristöönsä nähden (Koppinen & Pollari 2000, 28)

Antikaisen (2000, 18) mukaan ryhmä tarkoittaa ihmisiä, jotka ovat säännöllisesti kasvotusten tapahtuvassa vuorovaikutuksessa keskenään. Ryhmän jäsenten välinen vuorovaikutus sekä toiminta yhteisen tavoitteen saavuttamiseksi määrättyä työnjakoa noudattaen koetaan usein myös ryhmää määriteltäessä tärkeäksi. (Charpentier, 1981, 7) Ryhmäopetuksen ryhmää voi kutsua *tavoitteelliseksi ryhmäksi*, ryhmä on

kokoontunut tiettyä tarkoitusta varten, mikä Jauhiaisen & Eskolan (1994, 49) mukaan sitoo heidät *yhteiseen tavoitteelliseen toimintaan*.

2.1.1 Pienryhmä

Bändisoiton opetuksessa ryhmät pyritään yleensä muodostamaan siten, etteivät ryhmät ole liian isoja eikä pieniä ja että soittimet jakaantuvat bändin muodostuksen kannalta järkevästi. Kyseessä on siis pienryhmä jossa toimitaan yhdessä ryhmänä.

Bändisoiton opetuksessa työskennellään useimmiten ryhmissä joiden koko vaihtelee kolmesta kahdeksaan osallistujaan. Tällaista ryhmää voidaan kutsua *pienryhmäksi*.

Yksi pienryhmän tarkoista määritelmistä kuuluu seuraavasti:

"Pienryhmä on kahden tai useamman henkilön vuorovaikutukseen perustuva kokonaisuus, jossa henkilöiden välillä on vakaat, rakentuneet suhteet, yhteisiä tavoitteita, sekä ryhmän jäsenet tunnistavat ryhmän jäsenyytensä... tavallisin pienryhmän koko on kolmesta kahdeksaan henkilöä, muuten voidaan jo alkaa puhua suurryhmästä (> 12 henkilöä)" (Tiuraniemi 1993, 45)

Pienryhmä on ryhmä, joka usein nähdään jonkin tehtävän suorittamisen välineenä. Tällöin jäsenten välinen vuorovaikutus ja työnjako ovat aivan olennaisia ominaisuuksia. Pienryhmässä voidaan periaatteessa työskennellä kahdella tapaa; joko *yksinään* joskin ryhmässä tai *yhdessä* eli nimenomaan ryhmänä. Jos työskennellään yksinään ryhmissä niin tavallisesti vuorovaikutusta toisten kanssa on vain satunnaisesti (Charpentier 1981, 7). Niemistö (2005, 58) lisää, että pienryhmässä yksilöt näyttävät pääsevän helpommin esiin ja ryhmä voi päästä yhdenmukaiseen ja yhteistyökykyiseen toimintaan.

2.1.2 Vuorovaikutus

Jauhiaisen & Eskolan (1994, 69) mukaan vuorovaikutus on muuttuva ja tilannesidonnainen tulkintaprosessi, joka koostuu ryhmän jäsenten *vuorovaikutusteoista*. Tällöin oletetaan, että ryhmän jäsenet toimivat "toistensa läsnä

ollessa, valmistavat tuotoksia toisilleen tai kommunikoivat keskenään". Usean ihmisen vuorovaikutus onkin keskeisin ryhmädynamiikkaan vaikuttava tekijä. Niemistö (2004, 18 kiteyttää käsitteen seuraavasti:

"vuorovaikutuksessa osapuolet sananmukaisesti *vaikuttavat* toisiinsa".

On tärkeää huomata, että suuri osa ihmisten välisestä vuorovaikutuksesta on sanatonta (Jauhiainen & Eskola 1994, 71).

Tämä sanaton viestintä on jatkuvasti läsnä ryhmäopetuksessa ja opettajan on mielestäni tärkeää oppia ymmärtämään näitä viestejä. Vuorovaikutussuhteiden ymmärtäminen on yhteenohjaamisessa keskeisen tärkeää. Nopea tilanteisiin reagoiminen ja oppilaiden tarpeiden ennakoiminen ovat prosessin etenemisen kannalta ja ryhmän eheyden säilyttämiseksi draamaohjaajan tärkeimpiä taitoja.

2.1.3 Ryhmädynamiikka

Ryhmädynamiikka syntyy jäsenten vaihtuvien elämäntilojen ja tilanteessa tapahtuvan vaikuttaessa koko ajan toisiinsa. Ryhmä on siis dynaaminen eli *jatkuvasti muuttuva* kokonaisuus. Lyhyesti sanottuna dynamiikka syntyy, kun useat ihmiset ovat vuorovaikutuksessa keskenään samassa toimintatilanteessa (Jauhiainen & Eskola 1994, 32-37).

Jauhiaisen & Eskolan (1994, 34) mukaan ryhmän ohjaajan päätehtävänä on säädellä ryhmädynamiikka siten, että yhdessä asetetut tavoitteet saavutetaan. Jokainen ryhmä on oma yksikkönsä. Tämä tarkoittaa sitä, että *jokainen ryhmä vaatii opettajalta omat käytäntönsä*. Opettajan tulisi pohtia ja kokeilla erilaisia keinoja erilaisten ryhmien kanssa. Jokin ryhmä toimii itsenäisemmin ja toinen saattaa vaatia enemmän opettajajohtoista toimintaa.

2.1.4 Ryhmän prosessi

Etenkin aloittelevalle ryhmänohjaajalle on tärkeää, että hän on suunnitellut oppitunnin hyvin. Kun yksi tavoite saavutetaan, ryhmän ohjaajan tehtävänä on asettaa seuraava tavoite, ellei se synny ryhmän sisällä luonnostaan. Kokeneempi draamaohjaaja pystyy vetämään takataskusta harjoituksia moniin eri tilanteisiin, tavoitteesta riippuen.

Ryhmän toiminta on Jauhiaisen & Eskolan (1994, 81) mukaan liikettä *tarpeen ja tavoitteen* välillä. Kun tavoite saavutetaan, se herättää uuden tarpeen, joka vaatii jälleen uuden tavoitteen jne. Tällainen tilanteiden jatkuva vaihtuminen luo ryhmän *prosessin* eli tapahtumasarjan. Olennaisena osana prosessissa on jatkuva muutos. Ryhmän prosessi tulisi Jauhiaisen & Eskolan (1994, 84) mukaan kuitenkin nähdä sekä *muutosprosessina* että *kehitysprosessina*. Muutosprosessi ilmaisee "toiminnan muuttumista kussakin tilanteessa", kehitysprosessi sen etenemistä vaiheittain kohti tavoitetta. Jauhiainen & Eskola (1994, 92) lisäävät, että ryhmän kehittyminen edellyttää "toisistaan ja tavoitteistaan tietoisia ryhmän jäseniä".

2.1.5 Ryhmän jäsen

Ryhmän ydinyksikkönä toimii aina ryhmän yksittäinen jäsen. Jauhiaisen & Eskolan (1994, 15) mukaan yksilön kehitykselle on olennaisen tärkeää, että hän liittyy johonkin, kuuluu johonkin, tulee hyväksytyksi ja saa vaikuttaa. Osallistuminen ja lisääntyvä itsetuntemus kasvattavat yksilön toimintakykyä.

Koppisen ja Pollarin (2000, 32) mielestä todellisen toimivan ryhmän jäsenen on:

-oltava henkilökohtaisessa vuorovaikutuksessa ryhmän muihin jäseniin

-sitouduttava ainakin jossain määrin yhteisiin arvoihin ja tavoitteisiin

-oltava valmis yhteistoimintaan ja ryhmän me-hengen luomiseen ja kehittämiseen omalta osaltaan

2.1.6 Ryhmän jäsenen ongelmia

Ryhmän jäsenyys saattaa toimia positiivisena vahvistajana yksilön elämässä, mutta ryhmän kuuluminen voi aiheuttaa samalla myös haasteita. Scheinin (1969) mukaan uudessa tilanteessa voi ryhmän jäsenelle aiheutua ongelmia, jotka ovat suurelta osin tunteisiin liittyviä. Koppinen & Pollari (2000, 36) ovat listanneet ryhmän ongelmia:

-identiteetin ongelma: kuka jäsen on ryhmässä?

-Kontrollin, vallan ja vaikuttamisen ongelmat. Kuka määrää ketä?

-Yksilöllisten tavoitteiden ja ryhmätavoitteiden yhteensovittamisen ongelma: missä määrin ryhmän tavoitteet ja tehtävät ovat yhteensopivia ryhmän jäsenen henkilökohtaisten tarpeiden kanssa?

-hyväksymisen ja hyväksytyksi tulemisen ongelma: hyväksytäänkö minut ryhmän jäseneksi?

Näitä ryhmän ongelmia pystytään ennaltaehkäisemään erinomaisesti erilaisten tutustumisleikkien ja ryhmäytymisharjoitusten avulla. Tutustumisharjoitukset ovat luonteeltaan osallistavia ja kaikki ryhmän jäsenet joutuvat tasapuolisesti haastamaan itsensä: tämä edesauttaa tasa-arvoisuutta ja ymmärrystä ryhmässä.

2.1.7 Ryhmärakenteen perustekijät

Toimijoiden keskinäisten suhteiden merkitys ja jatkuva muuttuminen korostuu ryhmässä. Näitä rakenteita kutsutaan *ryhmärakenteiksi* tai *suhdejärjestelmiksi* (Jauhiainen & Eskola, 1994, 98) Etenkin ennen kuin ryhmä on saavuttanut *suoritusvaiheen* (kts. kohta *ryhmän vaiheet* s. 8) draamaohjaajan tulee jatkuvasti aktivoida ryhmää tasapuolisesti suosimatta ketään tai päästämättä ketään helpommalla, jotta ryhmän keskinäiset suhteet säilyvät tasapainoisina.

Ryhmän kokoa, tarkoitusta, sääntöjä, vuorovaikutusta, työnjakoa ja johtajuutta voidaan tarkastella *rakennetekijöinä* (Niemistö, 2004,16) myös ryhmän ulkoiset rakenteet ovat sen toimintaedellytyksiä: Niitä ovat esimerkiksi fyysinen ympäristö, aika, kokoontumistilat, ryhmän koko ja jäsenten ryhmään liittymisen tapa (Niemistö, 2004, 50) Aarnio & Vuorisen (1985,64) mielestä tärkein asia ryhmien rakenteiden seuraamisessa on oma havainnointikyky. Opettaja voi tarkastella ryhmää eri rakennetekijöistä: tunnenäkökulmasta, vuorovaikutuksen sujumisen näkökulmasta, normien muodostumisen tai ryhmän sisäisten valtasuhteiden näkökulmasta.

2.1.8 Ryhmän kiinteys

Ryhmän kiinteys eli *koheesio* koostuu ryhmän jäsenten omaa ryhmäänsä kohtaan tuntemista attraktiivoimista sekä ryhmän jäsenten keskinäisestä yhteydentunteesta (Eskola 1990, 138. Tiuraniemi 1993, 46) Ryhmän koossa pysyminen ja kiinteys perustuvat Jauhiasen ja Eskolan (1994, 103) mukaan näihin attraktiivoimiin eli *vetovoimaan*. Vetovoima motivoi jäseniä liittymään ryhmään, ja vetovoima voidaan tuntea ryhmän tehtävää ja toimintaa kohtaan. Draaman keinoin koheesiota syntyy ryhmässä luonnostaan, kun ryhmälle asetetaan selkeä tavoite.

Saloviita (2006, 65) ehdottaa että toimiakseen tehokkaasti ryhmältä vaaditaan seuraavia osatekijöitä:

- ryhmä on oppilaalle kiinnostava
- ryhmä antaa etuja myös yksilönä
- ryhmä on ihmissuhteiltaan tyydyttävä
- ryhmä tuottaa arvontunnetta ryhmään kuulumisesta

Kaikki osatekijät vaikuttavat osaltaan ryhmän kiinteyteen; myös yksilön vetovoima eli attraktio itse ryhmää kohtaan vaikuttaa. Kiinteää ryhmää voisi verrata Niemistön (2004, 147) ajatukseen *yhtenäisestä ryhmästä*: ryhmässä vallitsee kykenevyyden tunne. Esimerkiksi urheilujoukkueet ovat yhtenäisiä ryhmiä.

Vastaava "me-henki" sopii loistavasti bänditoimintaan. Ohjaajalle on tärkeää tutustumisvaiheessa osoittaa aitoa kiinnostusta ryhmän jäseniä kohtaan, ja nostaa esiin itse arvokkaina pitämiään asioita ryhmän jäsenistä. Esimerkin voima saa myös muut ryhmän jäsenet kunnioittamaan toisiaan ja tämän myötä kunnioitus koko ryhmää ja sen tavoitteita kohtaan kasvaa.

2.1.9 Ryhmän vaiheet

Bändin ohjaajan on hyvä tunnistaa ryhmän vaiheet voidakseen tukea ryhmän ja sen jäsenten kehittymistä. Erityisesti draaman ja musiikin integraatiossa kuohuntavaiheen ymmärtäminen osana ryhmän kehitystä helpottaa oppimisen ohjaamista.

Klassisen teorian ryhmän kehitysvaiheista on esittänyt Bruce Tuckman (1965):

1. Muodostusvaihe (ryhmän muotoutumisvaihe, orientaatiovaihe, forming)

-tutustumista toisiin

-epävarmaa tilanteen testailua

-arvioidaan ja suuntaudutaan

-yhtenäisyyden tunne vielä heikkoa

-ihmiset saattavat olla ahdistuneita, tilanne on outo

-ohjaajalle: ei kannata kiirehtiä vaatimaan ryhmätyöhän ennen kuin oppilaat ovat riittävästi tutustuneet tilanteeseen, jossa heidän odotetaan toimivan ryhmänä

2. Kuohuntavaihe (uudelleen määrittelyn vaihe, myrskyvaihe, storming)

-jäsenet testaavat toisiaan ja ohjaajaa. Uskalletaan enemmän.

-jäsenet pyrkivät ilmaisemaan yksilöllisyyttään ja saattavat vastustaa ryhmärakenteen muodostumista.

-saatetaan kuunnella huonosti, yhteenkuuluvuus ja rohkeus lisääntyvät

-toimittuaan jonkin aikaa kehittyvät ristiriitoja ja persoonallisuuden nousevat esiin

-ohjaajalle: tarvitaan ryhmäharjoitteita, joissa opitaan osallistumaan tasa-arvoisesti.

3. Normienluomisvaihe (koordinaatiovaihe, norming)

-pelisääntöjen ja ryhmäharmonian syntyminen

-ryhmän normit luodaan, pelisäännöt

-aletaan luoda yhteisiä toimintanormeja ja tavoitteita

-varsinainen tehtäväsuorittaminen alkaa

-ryhmän kiinteys saattaa kasvaa tässä vaiheessa

-yhteenkuuluvuutta, ryhmän sisäinen vastustus voitetaan

-usein ryhmän ilmapiiri tuntuu kevyeltä ja vapaalta

-ohjaajalle: tässä vaiheessa ryhmä on kypsä opiskeluun

4. Suoritusvaihe (hyvin toimiva ryhmä, toteuttamisvaihe, kypsän toiminnan vaihe, performing)

-ryhmä toteuttaa ja tekee

-ryhmästä on tullut kokonaisuus

-roolit ovat joustavia ja ryhmään liittyviä

-ryhmä oppii toimimaan ryhmänä ja käyttämään jäsentensä erilaisuutta ja erilaista osaamista hyväkseen

(Jauhiainen & Eskola 1994, 93; Koppinen & Pollari 2000, 34; Niemistö 2004, 162; saloviita 2006, 63; Tiuraniemi 1993, 48)

Samat kehitysvaiheet näyttävät Koppisen ja Pollarin (2000, 32) mukaan toteutuvan ryhmän luonteesta riippumatta. Tiuraniemen (1993, 48) mukaan ryhmän eri vaiheet voivat toteutua myös limittäin ja osittain päällekkäisinä.

2.1.10 Ryhmäopettaja

Ryhmään liittyvien käsitteiden lisäksi on syytä pohtia myös opettajan rooleja ryhmässä. Onko ryhmän ohjaaja johtaja, ryhmäyöntekijä, tasapuolinen ryhmän jäsen, hellä suunnannäyttävä vai kaikkia edellä mainittuja?

Jauhiasen & Eskolan (1994, 147) mukaan opettajalla tulisi olla herkkyyttä yksittäisen jäsenen tarpeille, mutta hän ei voi silti lähteä toteuttamaan "ainoan lapsen toimintatapaa", eli tietyn oppilaan tarpeita tulla jatkuvasti huomatuksi enemmän kuin muut. Tasapuolinen toiminta ja liittoumien välttäminen edellyttävät opettajalta myös hyvää itsetuntemusta. Opettaja vaikuttaa opetustilanteeseen *ohjausteillaan*. Ne eivät ole mitään spontaaneja toimia, vaan "tietoista, tavoitteellista ja perusteltua ryhmädynaamisten tekijöiden käyttämistä". Niemistö (2004, 183) toteaa, että "ryhmän ohjaamisessa on syytä tehdä jatkuvaa sisäistä työtä yrittämällä ymmärtää, mitä ryhmäkokonaisuudelle tapahtuu, ja mitä yksittäisessä jäsenessä tapahtuu." Vaikka eri ryhmäsovelluksissa perustehtävä suuntautuisi muualle kuin ryhmädynamiikkaan, saattaa opettajien ryhmää koskeva ymmärrys ratkaisevasti helpottaa heidän johtamistyötään ryhmässä (Niemistö 2004, 67).

2.2 Oppiminen ja opettaminen

Mitä on oppiminen? Jokaisella meistä on luultavasti hieman erilainen käsitys siitä mitä oppiminen tarkoittaa. Jonkun mielestä se voi olla tiedon siirtämistä, joku on sitä mieltä

että se on yksilön omaehtoista uusien asioiden jäsentämistä jo opitun pohjalta. Entä opettaminen? Tässä luvussa on tarkoituksena kartoittaa suppeasti oppimisen ja opettamisen käsitteitä ja pohtia mitä ne voisivat nykyään musiikkikasvatuksen alalla merkitä.

2.2.1 Oppiminen

Oppiminen tarkoittaa behavioristisesti käsitettynä käyttäytymisessä havaittavia pysyviä muutoksia, jotka syntyvät pääasiassa olion ja ympäristön vuorovaikutuksessa (Hirsjärvi 1982, 136). Oppiminen voi tapahtua joko tahattomasti, itseoppimisena tai ympäristön systemaattisella tuella eli opetuksella. Psykologiassa oppiminen tarkoittaa yleensä ihmisen tai eläimen oppimista, didaktiikassa taas oppimista tarkastellaan nimenomaan opetuksen näkökulmasta. Perustasollaan yksilön oppiminen edellyttää muistia ja aistitoimintaa. Oppimista tapahtuu lähes aina kun ihminen vertailee tapahtunutta ja aiottua toimintaa (palaute) tai tapahtunutta ja aiempaa toimintaa (oppiminen kokemuksesta). Oppimistapoja on hyvin erilaisia, koska eri tilanteisiin soveltuvat erilaiset oppimisen menetelmät ja koska oppijoissa on monia yksilöllisiä eroja. Nykyisessä informaatioyhteiskunnassa opetuksessa ja oppimisessa korostetaan yhä enemmän taitoja tietojen sijaan. Tiedot vanhenevat yhä nopeammin, mutta taidot säilyvät hyödyllisinä pidempään.

2.2.2 Musiikin opiskelu

Nykyisen opetussuunnitelman taiteen perusopetuksen musiikin perustasolla yhteismusisoinnin perustaitoihin kuuluu, että oppilas

- kuulee ja tunnistaa musiikillisia ilmiöitä ja kykenee yhtyeessä reagoimaan niihin tyylinmukaisesti
- kykenee musiikilliseen vuorovaikutukseen
- osaa toimia rakentavasti ryhmän jäsenenä
- osaa toimia aktiivisesti ja oma-aloitteisesti ryhmän hyväksi
- on vastuullinen ja täsmällinen

"Musiikkikasvatusjärjestelmämme on jo edellisillä vuosikymmenillä saavuttanut ammatilliset tavoitteensa, ja nyt on uusien haasteiden aika.

Musiikkioppilaitosverkoston laajenemisen ja musiikkiharrastuksen lisääntymisen myötä musiikkikasvatuksen päätavoitteeksi on entistä korostuneemmin noussut lasten ja nuorten kokonaispersoonallisuuden kasvun tukeminen ja hyvän musiikkisuhteen luominen. Ammattiopintoihin tähtäävien valmiuksien antaminen on edelleen tärkeä, mutta ei enää keskeinen tavoite. Tavoitteet on määritelty taiteen perusopetuksen musiikin laajan oppimäärän opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus 6.8.2002). Tavoitteisiin pyritään musiikillisia taitoja monipuolisesti kehittämällä.”

”Suorituskeskeisessä arvioinnissa esiintymistaito nousee keskeiseksi opinnoissa onnistumisen edellytykseksi oppilaan iästä ja henkilökohtaisista ominaisuuksista riippumatta. Esiintymiskyky ei kuitenkaan ole hyvän musiikkisuhteen edellytys. Ops-perusteiden mukaisesti esiintyminen on osa musiikkiopintoja, ja esiintymisen harjoitteluun yksin ja ryhmässä kiinnitetään musiikkioppilaitoksissa paljon huomiota. Esiintymisvalmiuksien yksilöllinen vaihtelu on kuitenkin suurta, ja osalle musiikkia innokkaastikin harrastavista lapsista ja nuorista esiintyminen on paineita ja ahdistusta aiheuttava asia.” Uskon, että draamaharjoitukset voisivat vapauttaa oppilaita estoistaan ja kehittää heidän esiintymistaitojaan ja näin ollen luoda hyvän pohjan terveeseen musiikkisuhteen syntymiselle.

Mielestäni musiikin oppimisessa on myös tärkeää ymmärtää, että opittavan aineksen ja oppitilanteiden tulisi olla vahvasti yhteydessä omaan musiikkisuhteeseen. Lukuun ottamatta pieniä lapsia, jotka eivät vielä kyseenalaista oppimaansa, olisi oppilaiden tärkeää tiedostaa, miksi soittamista tai laulamista tulisi harrastaa. Monet oppilaat nauttivat musiikin harrastamisesta sellaisenaan, mutta on myös paljon niitä, jotka käyvät soittotunneilla esimerkiksi vanhempien mieltymyksen vuoksi, tai niitä jotka ovat kadottaneet musiikin merkityksen ja ilon esimerkiksi ankaran opettajan vuoksi. Taiteen perusopetuksen määrittelyn mukaan parhaimmillaan musiikkikasvatus yhdistää tavoitteellisen opiskelun ja tasapainoisen, itseensä luottavan persoonallisuuden kehittymisen. Musiikin rakkaudesta ja harrastamisen pakotteettomuudesta syntyvä sisäinen motivaatio on oppilaan vahvin harrastusta eteenpäin vievä voima.

2.2.3 Mitä on opettaminen?

Opettaminen tarkoittaa sitä, mitä opettaja tekee osana opetusta ja on opetuksen alakäsite, vaikka maallikot usein sekoittavat nämä kaksi termiä. Opettaja voi opettaa suoraan tai epäsuorasti. Suora opettaminen on esimerkiksi luennointia, kysymistä tai kertomista. Epäsuorassa opettamisessa opettaja ohjaa oppilaat ottamaan asioista itse

selvää. Hellströmin (2008, 184) mukaan opettamiseen katsotaan konstruktivistisen oppimiskäsityksen myötä kuuluvan myös ohjauksen. Yleisimmillään opetuksen voidaan nähdä olevan ympäristötekijöiden säätelyä, jolla pyritään muuttamaan kasvattien käyttäytymistä tiettyjen tavoitteiden mukaisesti. Opettamisen teorioita on monia. Itse törmäsin tutkiessani draamakasvattamista kiinnostavaan vuorovaikutusrakenteeseen, yhteistoiminnallisuuteen.

2.3 Yhteistoiminnallisuus

on opiskelua pienryhmissä yhteisen tavoitteen saavuttamiseksi. Yhteistoiminnallinen oppiminen on työtapa tai vuorovaikutusrakenne, jonka tavoitteena on yhdessäoppimisen kautta sitouttaa oppilaat oppimisprosessiin, parantaa oppilaiden itsetuntoa ja oppimistuloksia sekä opettaa oppilaille yhteistoiminnan taitoja ja vastuuta omasta ja toisten oppilaiden oppimisesta. Helsingin opetusviraston mediakeskuksen teettämän tutkimuksen (Tutkiva verkko-oppiminen 2003) mukaan yhteistoiminnallisessa oppimisessä on pääpaino yhteisellä tuotoksella ja sillä, että kaikki oppilaat oppivat samat asiat ja osallistuvat yhteisen tavoitteen saavuttamiseen.

Yhteistoiminnallisen oppimisen tavoitteena on:

*-sitouttaa oppilaat osallistumaan oppimisprosessiin aktiivisesti,
-ohjata oppilaat kantamaan vastuuta sekä omasta että toisten oppilaiden oppimisesta,
-kannustaa oppilaita yhdessäoppimisen toimintakulttuuriin ja tiedon jakamiseen yksinoppimisen, tiedon panttaamisen ja kilpailun sijaan,
-oppilaiden yhteistyön, sosiaalisten-, vuorovaikutus- ja ongelmanratkaisutaitojen ja asenteiden kehittäminen,
-oppilaiden itsetunnon ja opiskelumotivaation kohottaminen sekä
kaikkien oppilaiden laadullisesti ja määrällisesti parempi oppiminen.*
<http://www.tutkiva.edu.hel.fi/>

Siltalan (2010) mukaan yhteistoiminnallisen oppimisen periaatteita ovat:

- positiivinen riippuvuus
- avoin ja monipuolinen vuorovaikutus
- vastuu omasta ja toisten oppimisesta

- yhteistyötaidot
- ryhmän ja oman toiminnan arviointi.

Koppinen & Pollari (2000, 11) lisäävät, että yhteistoiminnallisen oppimisen lähtökohtana on, että jokainen opiskelee myös itsenäisesti, mutta vahvistaa oppimaansa ryhmässä. Yksilöt siis opiskelevat *itsenäisesti ryhmän tukemana*. Yhteistoiminnallisessa oppimisessa opitaan ja harjoitellaan yhteistyön tekemistä erilaisissa ryhmissä. Tässä yhteydessä yhteistyö nähdään *oman osaamisen yhdistämisenä toisten osaamiseen parhaimman tuloksen saavuttamiseksi*. (Koppinen & Pollari 2000, 8)

2.3.1 Yhteistoiminnallisen opetuksen tunnusmerkit

Yhteistoiminnallinen oppiminen painottaa *oppilaan itsenäisyyttä ryhmämuotoisessa oppimisessa*. Saloviita (2006, 28) toteaa, että yksilöllinen vastuu on suurin yhteistoiminnallisen oppimisen etu perinteiseen ryhmätyöhön nähden. Yhteistoiminnallinen oppiminen on alun perin suunniteltu perinteisen ryhmätyön kritiikiksi ja siinä halutaan painottaa kysymystä "parantaako ryhmä yksilön suoritusta?". Toisin sanoen: vaikka "yhteistyö onkin voimaa" ja ryhmä saattaa kokonaisuutena suoriutua tehtävästään hyvin, ryhmässä yksilön oma kehitys saattaa jäädä varjoon. Ryhmä voi esimerkiksi päätyä liian nopeasti valmiisiin ratkaisuihin, jolloin yksilön oma rakentava ajattelu ei pääse oikeuksiinsa. Samaten, ryhmätyö voi olla "liian" hauskaa, jolloin työnteko kärsii (Saloviita 2006, 27-28). Saloviidan (2006, 165) mukaan yhteistoiminnallisessa oppimisessä ei ole kyse vain yhdestä tietyistä opetusmenetelmästä. Koppinen & Pollari (2000, 18) tarkentavat, että yhteistoiminnallisessa opetuksessa on mahdollista yhdistellä *kaikkia* käytettävissä olevia työtapoja, kunhan niitä käytetään niin, ettei oppilaalta riistetä vastuuta tai mahdollisuutta omatoimisuuteen. Toisin sanoen:

Yhteistoiminnallisuus on ryhmämuotoista kaikkien mahdollisten opetusmuotojen yhdistelemistä, jossa otetaan huomioon oppijan oma vastuu, omatoimisuus sekä kehitys.

2.3.2 Tavoite ja arvot

Yhteistoiminnallisuuden tavoitteena on *positiivinen keskinäis-riippuvuus* - ryhmän jäsenet tarvitsevat toisiaan voidakseen päästä *omiin* päämääriinsä. Oppilaat myös havaitsivat, että he saavuttavat tavoitteensa vain silloin, kun muutkin saavuttavat sen. (saloviita 2006, 46-47). Yhteistoiminnallista oppimista edistäviin tavoitteisiin kuuluu myös ryhmän jäsenten erilaisten oppimistapojen yhteensovittaminen (Koppinen & Pollari 2000, 37); opettajan tulisi tarjota kullekin ryhmän jäsenelle hänen suuntautumistaan vastaavia tehtäviä.

Yhteistoiminnallisen oppimisen arvoiksi voidaan lukea esimerkiksi seuraavat asiat:

-oppilaiden tasavertaisuus

-kaikkien osallisuus ryhmän toimintaan

-toisten kunnioittaminen ja auttaminen

-toisten oppilaiden näkeminen yhteistyökumppaneina kilpailijoiden asemasta

(Saloviita 2006, 165)

Nämä tavoitteet kuvaavat mielestäni hyvin myös draamaohjauksessa tapahtuvaa toimintaa. On tärkeää, että ryhmä tavoittelee yhteistä päämäärää tasavertaisesti ymmärtäen, että tavoite saavutetaan vain, jos kaikki ovat täysillä mukana. Myös draamakasvatuksessa opettajan on hyvä pitää mielessä, että hän voi tarjota kullekin ryhmän jäsenelle hänen suuntautumistaan vastaavia tehtäviä, mutta mielestäni se ei ole välttämätöntä musiikin viitekehyksessä tapahtuvan draamaohjauksen abstraktin luonteen vuoksi - opettaja voi luottaa siihen, että kukin tehtävä johdattaa jokaisen ryhmän jäsenen oikeaan suuntaan (joka on itsetarkastelu, kysymysten syntyminen ja tehtävissä käsiteltävien asioiden peilaaminen laajempaan kokonaisuuteen) luonnostaan.

2.3.3 Yhteistoiminnallinen ryhmä

Koppinen & Pollari (2000, 30) ovat luetelleet yhteistoiminnallisen ryhmän voivan olla ainakin seuraavia asioita.

-vuorovaikutteinen

-yhteisiin oppimistavoitteisiin sitoutunut

- omaa ja toisten ryhmän jäsenten oppimista tukeva*
- kotiryhmä, jonka jäsenet ovat toisistaan myönteisesti riippuvaisia*
- jäsenryhmä, jonka jokaisella jäsenellä on oma vastuullinen tehtäväroolinsa*
- ryhmäilmastoltaan yhteishenkinen, yksi kaikkien ja kaikki yhden puolesta*
- valmis arvioimaan ja kehittämään sekä työskentelyään että oppimistuloksiaan*

Nämä kohdat sopivat mielestäni mainiosti lähtökohdaksi myös bändiryhmän ohjaukseen. Etenkin viimeinen kohta on draamaohjauksen jatkuvasti arvioivan luonteen vuoksi tärkeää: oppilaiden tulee olla valmiita keskustelemaan ja arvioimaan oppimisen tuloksia säännöllisesti myös vaikeilta tuntuvina hetkinä.

2.3.4 Yhteistoiminnallinen ohjaaja

Koppinen & Pollarin (2000, 12-13) mukaan opettaja tulisi nähdä oppilaan tukena ja asiantuntijana, ei valmiiksi purijana ja syöttäjänä. Opettaja nähdään myös "kanssaoppijana": hän lukee, tutkii, etsii oppilaittensa kanssa materiaalia ja soveltaa löytöjensä ammattitaitonsa pohjalta. Opettaja on siis eräänlainen *kumppani ja opas oppimisen maailmassa*. (Koppinen & Pollari 2000, 24) Suoran tiedon siirtämisen sijasta yhteistoiminnallinen opettaja nähdään enemmänkin:

- ihmissuhteiden punojana*
 - oppimisyhteisön rakentajana*
 - vallankäytön vastustajana: hän ei voi käyttää ryhmää pätemisen tarpeidensa tai vallanhalunsa tyydyttämiseen*
- (Koppinen & Pollari 2000, 63)

Yhteistoiminnallinen ohjaaja antaa ja saa tietoa, hän antaa ja saa palautetta. Lisäksi hän antaa perustellusti kritiikkiä, mutta myös kestää sen itse. Kommunikoinnin tulisi siis olla kaksisuuntaista, tai parhaimmillaan *monisuuntaista*: Ryhmäläisten ja opettajan välistä vuorovaikutusta. (Koppinen & Pollari 2000, 63)

2.4 Leikki, leikillisuus, leikkiminen

Törmäsin tutkimukseni aikana määritelmään ”vakava leikillisuus”. Jotta voisimme pureutua termiin paremmin, tutustaan ensin leikkimiseen. Leikkimisellä onkin kiintoisa rooli taiteiden maailmassa. Kattavasti edelleen ajankohtaisessa kirjassaan ”*Leikkivä Ihminen – yritys kulttuurin leikkiaineuksen määrittelemiseksi*” Johan Huizinga (1944) on avannut leikkimisen historiallisia, sosiologisia ja poliittisia piirteitä. Tästä kirjasta on työssäni monia lainauksia. Suosittelen lämpimästi tätä kirjaa kaikille.

Hannu Heikkinen on koonnut yhteen kohtia leikin filosofiasta, jotka hänen (Heikkinen 2002, 68-69) mukaan eräänlaisena draamaopettajan sanomattomana tietona ohjaavat häntä ja sitä kautta draamakasvatuksen prosesseja, ja joita ilman hänen mukaan muut vakavan leikillisyyden määritelmät voivat jäädä vain toteamuksiksi.

1. *Leikin toiminnassa luodaan perustaa koko elämää varten (Platon)*
2. *Näytelmäleikeissä oppiminen rakentuu roolien esittämisen varaan (Comenius)*
3. *Leikeillä on merkittävä vaikutus kasvavien luonteeseen (Guts-Muths)*
4. *aikuisen tulee osallistua lapsen leikkiin, jotta mahdollisimman varhaisessa vaiheessa vuorovaikutus kehittyy (Fröbel)*
5. *Lapsi tuottaa uusia variaatioita, joihin sisältyy lapsen oma luova panos, ja leikki on elämän harjoittelua (Groos)*
6. *Leikit muuttuvat harjoitusleikeistä symbolileikeiksi ja myöhemmin sääntöleikeiksi (Piaget)*
7. *Lapsi lainaa leikin sisällön aikuisten kulttuurista, mutta leikki ei ole suoraa valmentamista aikuisuuteen (Vygotski)*
8. *Työtä ei saa muuttaa leikiksi eikä leikkiä työksi (Snellman)*

2.4.1 Leikkivä ihminen – Homo Ludens

”Kun selveni, ettei *homo sapiens* sittenkään sopinut meille niin hyvin kuin kerran oli arveltu, koska emme lopulta ole lainkaan niin järkeviä kuin 18. vuosisata naiivissa optimismissaan oli taipuvainen uskomaan, asetettiin tämän nimityksen rinnalle *homo faber*, luova ihminen. Tämä nimitys ei ole kuitenkaan niin sattuva kuin entinen, sillä moni eläinkin on *faber*. Sama mikä koskee luomista, koskee myös leikkimistä: varsin monet eläimetkin leikkivät. Sittenkin *homo ludens*, leikkivä ihminen, tuntuu minusta ilmaisevan yhtä olennaista toimintaa kuin luominen ja ansaitsevan sijan *homo faberin* rinnalla. Jos tutkitaan kaiken toimintamme sisällystä aina tietokykymme rajoja myöten, voidaan päätyä ajatukseen, että kaikki ihmisen tekeminen on pelkkää leikkimistä.” (J. Huizinga 1944, 5)

”Leikki on vanhempi kuin kulttuuri, sillä miten epämääräisesti kulttuurin käsite rajoitetaankin, se kuitenkin joka tapauksessa edellyttää inhimillistä yhteiselämää; eläimet eivät ole odottaneet ihmistä oppiakseen leikkimään. Voipa huolet sanoa, ettei ihmiskunta ole lisännyt leikin yleiskäsitteeseen mitään olennaista tunnusmerkkiä. Eläimet leikkivät juuri niin kuin ihmiset. Kaikki leikin peruspiirteet ovat todellistuneet jo eläinten leikissä. Tarvitsee tarkata vain leikkiviä koiranpenikoita huomatakseen nämä piirteet niiden hilpeässä temmellyksessä. Ne maanittelevat toisiaan jonkinlaisilla seremoniallisilla asennoilla ja eleillä. Ne ottavat huomioon säännön, ettei saa purra veljen korvaa. Ne ovat olevinaan hirvittävän vihaisia. Ja mikä tärkeintä: kaikesta niillä näyttää olevan tavattoman paljon iloa ja huvia. Telmivien koiranpenikoiden leikki on vain eräs yksinkertaisimpia eläinten leikin muotoja. Siitäkin on paljon korkeampia ja kehittyneempiä asteita: oikeita kilpailuja ja kauniita esityksiä katselijoiden nähden.” (J. Huizinga 1944, 9)

2.4.2 Leikin määrittely

”Leikki on vapaaehtoista toimintaa tai askarointia, joka suoritetaan määrätyissä ajan ja paikan rajoissa vapaaehtoisesti hyväksytyjen, mutta ehdottomasti sitovien sääntöjen mukaan; se on oma tarkoitusperänsä ja sitä seuraa jännityksen ja ilon tunne sekä tietoisuus jostakin, mikä on 'toista kuin tavallinen elämä'. Tietoisuudessamme leikki esiintyy toden vastakohtana. Vastapari näyttää aluksi yhtä alkuperäiseltä kuin itse leikin käsite. Mutta jos lähemmin tarkastelemme asiaa, leikin ja toden vastakkaisuus ei näytäkään meistä yksimerkityksiseltä eikä vakiintuneelta. Voimme sanoa, että leikki on

'ei totta'. Mutta tämä väite ei sano mitään leikin positiivisista ominaisuuksista, minkä lisäksi se on tavattoman helppo kumota. Jos sen sijaan sanomme 'Leikki ei ole vakavaa', niin joudumme kohta pulaan, sillä leikki voi olla hyvinkin vakavaa. Leikki luo järjestystä, se on järjestystä. Epätäydelliseen maailmaan ja sekavaan elämään se tuo hetkellisen, rajatun täydellisyyden. Leikki vaatii ehdotonta järjestystä. Pienikin poikkeus pilaa leikin, riistää siltä sen oikean luonteen ja tekee siitä arvottoman." (J. Huizinga 1944, 14, 20)

Hannu Heikkinen (2002, 57) on onnistunut poimimaan Huizingan (1947, 45-58) teoriasta seitsemän erilaista leikkiä ja kaksi leikkimuotoa, jotka ovat leikin raja-alueella. "Kaikki kansat leikkivät," toteaa Huizinga (1944, 43-44) "ja ne leikkivät hämmästyttävän samalla lailla".

1. *Lasten leikki*

2. *Taistelu- ja kilpaleikit*

3. *Tanssin ja dramaattisten esitysten koko alue*

4. *Puuhaaminen leikkivällä tarkkuudella eli askarrella jonkin parissa, huvittua jostakin asiasta, kujeilla, laskea leikkiä, hullutella, ilveillä*

5. *Onnenpelit ja taituruutta ja voimaa vaativat leikit*

6. *Näyttämöesitys*

7. *Konkreettiset toiminnot, joita yhdistää nopea liike, ele, ote, taputus - elävä rytmien liike*

(Huizinga 1944, 45-58)

Huizinga pohtii vielä leikin "raja-alueita" ja löytää kaksi leikkimuotoa (emt. 62-63)

8. *Musiikki*

9. *Eroottiset leikit*

2.4.3 Leikki ja musiikki.

Miten musiikki ja leikki liittyvät toisiinsa? Voiko musiikki olla leikkiä? Jos tarkastellaan musiikin merkityksiä eri kansoille eri aikakausina, voidaan löytää monia esimerkkejä musiikin leikittelevästä luonteesta. Musiikki voi viedä ajatukset pois synkistä asioista. Tanssi ja rytmi ovat omasta mielestäni parhaita tapoja karkottaa todellisuuden harmaus.

”Monissa kielissä soitinten käsittelemistä nimitetään leikkimiseksi.” (Huizinga 1944, 181) Tämähän on totta: *play, spela, jouer...* Musiikin soittamisella ja leikkimisellä on niin läheinen yhteys, että jopa Johan Huizingalla (Emt. 181) on hankaluuksia erotella niitä toisistaan. ”Leikki on ulkopuolella käytännöllisen elämän ja järkevyyden, sitä eivät liikuta hätä ja hyöty. Samoin on musikaalinen ilmaus ja musikaaliset muodot. Leikillä on pätevyytensä järjen, velvollisuuden ja totuuden normien ulkopuolella. Sama koskee musiikkia.” Aristoteles pohti musiikin merkitystä kategorisoivaan tyyliinsä näin: ”Musiikin olemusta ei ole helppo määritellä, vielä vähemmän hyötyä, joka on musiikintuntemuksesta. Leikinkö vai virkistyksestä voisi musiikkia halutaan kuten unta ja juomaa? Siinä tapauksessa musiikki on sinänsä merkityksetöntä, mutta vastalahjaksi miellyttävää, murheet karkottavaa. Tai pitäisikö meidän päinvastoin sanoa, että musiikki vie hyveeseen, sikäli kun se voimistelun tavoin kehittää ruumista, kasvattaa meitä tiettyyn moraaliin sekä opettaa meitä nauttimaan oikealla tavalla? Vai onko siitä hengen virkistystä - *diagogé* - ja apua tietojen hankkimisessa - *fónesis*?”

Johan Huizingan mukaan (Huizinga 1944, 185) musiikissa on luonnostaan vahva eettinen ja kasvatuksellinen luonne. ”Musiikkia pidetään miimillisenä eli jäljittelevänä taiteena, ja tämän jäljittelyn vaikutuksena on positiivisten tai negatiivisten eettisten tunteiden herääminen. Jokainen laulutapa, sävellaji tai tanssimuoto esittää jotakin, tuo jotakin nähtäväksi, jäljittelee jotakin. Aina sen mukaan, onko esitetty hyvää vai huonoa, kaunista vai rumaa, tulee musiikistakin kaunista tai huonoa. Siinä on musiikin korkea eettinen ja kasvatuksellinen arvo. *Jäljittelyn kuunteleminen herättää henkiin itse jäljitellyt tunteet.*” Mielestäni parhaat musiikkiesitykset ovat juuri niitä, jotka nostavat esiin voimakkaita tunteita. Tätä voisi mielestäni korostaa rohkeammin musiikin oppilaitoksissa. Tietyn perustason jälkeen olisi tärkeää alkaa tutkia musiikin luonnetta ja syvempiä merkityksiä.

Huizingan (1944, 186-187) mukaan ajattelu joka määrittelee musiikin olemusta ja tehtävää, joutuu tavan takaa puhtaan leikin käsitteen läheisyyteen. Kaikki musikaalinen aktiivisuus on olennaisesti leikkimistä. - Musiikki pysyy leikkinä huvittaessaan ja ilahduttaessaan kuulijoita, ilmentäessään ylevää kauneutta tai suorittaessaan pyhää liturgista tehtävää. Juuri kultissa se hyvin usein on liittynyt tuohon erittäin leikkimäiseen tekijään, nimittäin tanssiin. Vasta myöhään musiikki on arvostettu persoonalliseksi, tunteisiin vetoavaksi taide-elämykseksi; ainakin tällainen arvonanto on vasta myöhään puettu sanoiksi. Musiikki on siis perusluonteeltaan

leikinomaista ja on aikojen saatossa saanut osakseen erilaisia sosiologisia ja arvottavia laadullisia piirteitä. Voisiko olla niin, että nykyään musiikkiin laajalti, etenkin länsimaisessa kulttuurissa, liitetyt arvokkuuden mittarit haittaisivat osaltaan leikillisyyden löytymistä ja siitä hyötymistä soittotilanteessa? Tämäkin olisi hyvä tutkimusaihe, mutta ei mennä siihen syvemmin tässä opinnäytetyössä.

2.4.4 Draamakasvatuksen vakava leikillisuus

Hannu Heikkinen kuvaa tutkimuksessaan (Heikkinen 2002, 66-69) draamakasvatuksen vakavan leikillisyyden teesien kautta. Nämä teesit muodostavat mielestäni erittäin kattavan selostuksen siitä mitä tarkoittaa ”vakava leikillisuus”. Olen pohtinut joidenkin teesien jälkeen mitä kohdat voisivat tarkoittaa tai miten niitä voisi soveltaa bändisoiton opetuksessa.

1. Draamakasvatuksen lähtökohtana on *kahdessa eri maailmassa (todellisen ja draaman maailmoissa) liikkuminen ja fiktiivisten maailmojen luominen*. Leikki luo fiktiivisen maailman kautta järjestystä: epätäydelliseen maailmaan se tuo hetkellisen rajatun täydellisyyden.

2. Leikin todellisuus eli fiktion todellisuus on toinen draamakasvatuksen leikillisyyden aines. Tiedämme leikkivämme, *teemme sopimuksen siitä, että leikimme*. Jos sopimukseen ei sitouduta, leikillisuus katoaa. Keskeisenä tavoitteena on avata näkemyksiä ja keskustelua (tarkoituksena on avata silmiä) maailman tarkasteluun - *draamakasvatus ei ole yhden totuuden etsintää*. Fiktiivisessä todellisuudessa meitä rajoittavat vain sovitut säännöt ja fiktion lait.

3. *Luomme mahdollisuuksien tiloja, joissa uusien merkityksien rakentamiseen on tilaa, jossa oppiminen ja kasvatus voi tapahtua hetkellisesti vallasta vapaana*. Kyse on siis ennen kaikkea henkisestä tilasta, jonka saavuttamiseksi luomme fiktiivisen todellisuuden (fiktiivisen tilan). Vaikka leikki ja leikin etiikka eivät palvele mitään ulkoisia arvoja, *leikki on merkityksellistä ja draamakasvatuksessa leikin merkitys tulee epäsuorasti taiteellisen kokemisen ja tekemisen kautta*.

4. *Leikimme asioita, joita tahdomme tutkia* siitä todellisuudesta tai elämismaailmasta, jonka tunnemme. Leikille ja draamalle on yhteistä se, ettei niitä voi johtaa mistään muusta: leikin voi sanoa erottuvan muista elämänmuodoista sen syvälekäyvän itsenäisyytensä vuoksi. Leikin luonteeseen kuuluu, että mitään fyysistä välttämättömyyttä sille ei ole, vielä vähemmän siveellistä velvollisuutta. Leikki ei siis ole mikään tehtävä. Leikin kulku ja tarkoitus sisältyvät itseensä.

5. Keskeistä kuvaamaan draamakasvatuksen leikkiainesta on sen *aktiivinen osallistuminen*: osallistuminen, esittäminen, katsominen, keskustelu. Musiikin opetukseen integroituna myös soittaminen ja kuunteleminen.

6. *Esteettinen kokemus* on draamakasvatuksen leikkiaineen kuudes määrittäjä. Esteettinen tekijä on kenties identtinen järjestyksellisen muodon tavoittelun kanssa, joka elähdyttää kaikenlaista leikkiä. Leikkiä on monesti selitetty sillä, että se toteuttaa imitoinnin luonnollista tarvetta, se on elämänvoiman ylijäämää. Se voi olla rentoutumisen ja reaktion tarvetta, todellisuuspakoa, kilpailuvietin toteutumista, täydellistymisen tarvetta tai väline itseluottamuksen kohottamiseen. *Leikkiä itseään* ei tällainen teoria kuitenkaan selitä. Esteettistä kokemusta ei pidä rajoittaa pelkästään kokemussubjektiin ja sen tarpeisiin. Leikki on pikemminkin sijoitettu kulttuuristen artefaktien kentälle, jossa ovat kieli, metaforat, taideteokset ja rituaalit. Yksilö transformoi itsensä (draama)prosessissa, jossa hän ei löydä tietä takaisin johonkin "todelliseen itseen", vaan pikemminkin (mielummin) objektifoi itsensä vaikeassa ja haastavassa maailmassa.

7. Leikki ja draama luovat mahdollisuuden sellaiseen vakavuuteen, joka pelkästään keskustelemalla tuntuu usein vaikealta, ellei mahdottomaltakin. Vakavaan leikkiaineeseen kuuluu näin *eettisyys, joka kumpuaa jännityksen ja fiktion todellisuudessa tehtävien valintojen kautta*. Eettisyys draamakasvatuksessa tarkoittaa usein sitä, että fiktion maailmassa toimimme "vallasta ja normeista" vapaana, mutta kun astumme sosiaaliseen todellisuuteen, tehtävä on reflektoida tekoja, joita fiktiivisessä todellisuudessa tehtiin. Näin draama mahdollistaa eettiset kokeilut; tunteiden tarkastelun ja uusien (!) tunteiden opiskelun ja tunnistamisen, kuten Best (1984;1992 xii; 1996ab) Abbs (1987, 1995) väittävät.

8. Kun Huizinga kirjoittaa leikin tarkoituksettomuudesta, hän ei tarkoita, ettei leikissä ole panosta. Siinä, aivan kuin draamakasvatuksessakin on mukana jokin panos, symbolinen, aineellinen tai ideaalinen. Panos liittyy myös voiton käsitteeseen, joka on Huizingan mukaan samalla tavalla paradoksaalinen kuin itse leikki. *Voitto on näennäinen, sillä se on ehdottomasti tärkeä, mutta kuitenkin se ei merkitse mitään itse peliin tai leikkiin tai draamaprosessiin verrattuna*. Samoin on leikin suhteen: leikki on vain tekeytymistä, kaikki on vain sovittua "pilaa", vaikka samalla leikki on äärimmäisen vakavaa, koska leikillä on erityinen merkitys, erityinen panos. Voittaja ei ole se, joka voittaa leikin, ei se, joka leikin tuhoaa. *Voittajia ovat leikkijät, jotka leikkivät niin kuin leikki vaatii*.

9. Leikissä ja draamassa *muoto on leikittelevä, tarkoitus täyttää totta*. Muodon kanssa leikkiminen, sen muovaaminen ja kehittäminen on prosessi, jossa draamaopettajan

rooli on keskeinen, koska osallistujilla ei usein ole tietoa, taitoa tai uskallusta muodolla leikkimiseen. Itse asiassa *esteettisen kahdentumisen yhtenä ehtona on leikillisuus keskeneräisen materiaalin ja mahdollisuuksien kanssa*. Draamaopettaja voi genren puitteissa vaikuttaa tähän muodon ja sisällön suhteeseen ja muovaamiseen sekä draaman ulkopuolelta, että draamamaailmojen sisältä - tämä on erityisen tärkeä huomata.

2.5 Draama, esteettinen kahdentuminen

Seuraavassa luvussa avataan erilaisia draaman määritelmiä sekä tutkitaan, miten draamassa opitaan ja mitä tarkoittaa *esteettinen kahdentuminen*.

2.5.1 Draama

Draama voi tarkoittaa eri yhteyksissä hieman eri asioita. Se tekee draaman määrittelystä haastavaa. Perinteisesti draama yhdistetään teatteriin ja teksteihin joita dramatisoidaan esityksiksi. Mielestäni draaman voi käsittää yläkäsitteenä kaikelle draamaan liittyvälle toiminnalle. Draamataiteen esihistorialliset juuret vievät kauas pakanuuden hämärään. Lähtökohtana olivat vainajien, henkien ja jumalien palvontamenot. Alkukantaiset tanssit olivat alkuna näytelmätaiteen synnylle.

Peruselementtejä draaman muotokielessä ovat esteettinen kahdentuminen, fiktion rakentaminen ja roolityöskentely (Neelands 1998). Draamalla on myös aina sisältö, jokin teema tai oppimisalue, jota tarkastellaan vuorovaikutuksen avulla eri näkökulmista (Heikkinen 2005). Wright ja Rasmussen (2000) kirjoittavat, että tietäminen draamassa on kulttuurinen tuotos: merkitystä kantavia muotoja ja näkemyksiä esitetään keholla (soittotilanteessa soittimien ja laulun välityksellä) symbolien, metaforien ja fiktion avulla. Tätä määrittää tutkiva ote ja yhteinen tekeminen, aktiivinen osallistuminen omaan toimintaan - näin oppija on oman oppimisensa keskeinen luoja.

2.5.2 Draamakasvatus

Draamakasvatuksessa pyritään siihen, että oppilas hakee itse aktiivisesti merkityksiä tekemiselleen ja toimii samalla ryhmän vuorovaikutuksellisena jäsenenä. Fiktiivisessä todellisuudessa, jonka säännöt lapsi itse luo, on mahdollista toimia konventionaalisesti, luoda ja ylläpitää normeja. Tästä syntyy myös toinen leikin merkitys: leikin maailmassa on mahdollista rikkoa sääntöjä ja tehdä poikkeuksia,

koska fiktiossa voi olla aivan omat sääntönsä. Sekä leikissä, että draamassa, lapsi tutkii näitä asioita (Heikkinen, 2004)

Neelands (1998a vi-x) kiteyttää draamakasvatuksen leikillisyyden lähtökohdat seuraavasti:

1. *Draama on leikkisää*
2. *Draama käyttää tarinoita tutkiakseen ihmisen ja ihmisyyden merkitystä.*
3. *Draamassa normaalit ajan, paikan ja identiteetin säännöt ovat pidätettyjä.*
4. *Draama on sosiaalinen aktiviteetti ja yhteisöllinen taidemuoto.*
5. *Draamaa johdattaa säännöt ja tavat.*
6. *Draaman ei tulisi olla tylsää.*

Draamakasvatus-termin määrittelystä – siitä, mitä draamakasvatus tarkalleen ottaen on – ei olla yhtä mieltä, vaan draamakasvatus on aina tekijöidensä näköistä. Heikkinen (2005) määrittelee draamakasvatuksen ”draamaksi ja teatteriksi, jota tehdään erilaisissa oppimisympäristöissä ja joka sisältää sekä esittävän, osallistavan että soveltavan draaman genret”. Draamakasvatus voidaan ajatella oivalluksia ja kokemuksia tuottavaksi ryhmäprosessiksi, johon sisältyy erilaisia hankkeita. Draamakasvatuksessa roolien käyttö, draaman muodot sekä tapa kertoa ja tutkia tarinoita ihmisenä elämisestä erottavat sen muusta kasvatuksesta. Draamakasvatus on kuitenkin sekä draamaa että kasvatusta.

Keskeistä eri näkemyksissä on se, että draamakasvatus hahmotetaan kulttuurin kenttänä (Cultural Fields) tai systeeminä, joka rakentuu erilaisista draaman ja teatterin genreistä. Systeeminä ja kulttuurin kenttänä draamakasvatus on teoriassa karakterisoitavissa "mahdollisuuksien tilana", joka on dynaaminen ja muuttuva. (Heikkinen 2005)

Draamakasvatus on Suomessa uusi termi. Suomessa ollaan käytetty draamakasvatukselle vuosikymmenten saatossa eri nimityksiä: 60- ja 70-luvuilla puhuttiin ilmaisutaidosta, 80- ja 90-luvuilla draamapedagogiasta. Tämä käsitteiden sekavuus on Heikkisen mukaan heikentänyt draamakasvatuksen asemaa.

Draamakasvatus voidaan luokitella *vapauttavaksi kasvatukseksi*. "Sosiaalistan kasvatuksen tavoitteena on nykyhetkeen ja yhteiskuntaan sopeuttaminen. Vapauttavassa kasvatuksessa tärkeintä on todellisuuden jatkuva uudistaminen, ja jatkuva pyrkimys inhimillisesti parempaan ja solidaarisempaan elämään." (Heikkinen 2005)

Mielestäni vapauttava kasvatustyyli sopii erinomaisesti bändisoiton opetuksen osaksi siitä syystä, että vuorovaikutuksen luonteen tulisi olla keskusteleva, kriittinen ja demokraattinen. Pohjavireenä on jatkuva kehittäminen ja uudistaminen. ”Kasvatuksen näkökulmasta keskeistä on vapauttava kasvatusta, jonka perustana on dialogi, syvä usko ihmiseen ja siihen, että tulevaisuutemme on radikaalisti avoin.” (Heikkinen 2005)

2.5.3 Miksi käyttää draamaa opetuksessa?

Pitkän linjan draamakouluttajat Allan Owens & Keith Barber listaavat neljä kohtaa, jotka he mieltävät käytännön kokemustensa, empiirisen todistusaineiston ja omien arvojensa pohjalta vastaukseksi kysymykseen *miksi käyttää draamaa opetuksessa*.

1. *Arvot*. Ihmisen inhimillinen tarve käsitellä merkityksiä symbolisen toiminnan kautta taiteen välityksellä tulisi hyödyntää. Draaman avulla on tilaisuus tarjota mahdollisuus ottaa "leikki vakavasti" ja sitä kautta todellinen mahdollisuus oppia.

2. *Käytännön kokemukset*. Draama on osoittanut toimivuutensa ala-asteilta vankiloihin.

3. *Empiiriset todisteet*. Herrojen lukuiset opetustilanteet erilaisissa yhteisöissä, koululuokissa ja työtilanteissa sekä draamatyöskentelyn jatkuva kysyntä antavat jollakin tasolla todisteita siitä että draama "vaikuttaa". Draama voi edistää "laadullista oppimista". Mitä se sitten on? Se ei ole opittavien asioiden toistamista ja siirtämistä, niiden pinnallista omaksumista ja varastointia sellaisenaan. Ihmiset oppivat monin tavoin. Kaikilla on oma oppimistyylinsä, mutta turvautumalla pelkästään tietoon ja sen toistamiseen (istu hiljaa ja opi ne asiat mitä sanon sinulle) tukahdutetaan yksilöiden halu oppia. Toisaalta on yhtä naurettavaa väittää, että toiminnalliset oppimismenetelmät, kuten draama, olisivat ainoa tapa "todella" oppia.

4. Neljäs syy draaman käyttöön on *mahdollisuus vaikuttaa*. Draamaprosessi voi olla voimaannuttavaa, demokraattista ja kriittistä toimintaa.

Allan Owens (2005) toteaa: *The emphasis (in drama education) is on exploring attitudes, values and beliefs through immediate fictional reality in order to consider long-term change. Because discussion moves between the fictional and "real" world, participants report that they have "the chance and confidence to say and think what they think, not what others want to hear"*

Tässä on mielestäni draamaopetuksen ydintä. *Tulisi mahdollistaa oppilaille tila, jossa heillä on mahdollisuus ja itseluottamus sanoa ja ajatella (soittaa ja laulaa) sitä mitä he ajattelevat, ei mitä he ajattelevat muiden haluavan kuulla.*

2.5.4 Miten draamassa opitaan?

Miten saavuttaa musiikillisessa ympäristössä tila, jossa voidaan toteuttaa erilaisia musiikillisia tilanteita draaman keinoin? Miten päästään leikkitilaan ilman että siihen vaikuttaa negatiivisesti taustat (opitut asiat, asenteet, jännitys jne.)? Miten päästään todella soittamaan ja luomaan? Luulen, että näihin kysymyksiin kaikkien täytyy löytää omat vastauksensa kokemusten, yritysten, erehdysten sekä aiheeseen perehtymisen avulla. Yritän tässä kappaleessa antaa näkökulmia ja vinkkejä mitkä voisivat helpottaa tällä taipaleella.

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 kautta teoria siirtyy käytäntöön.

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. (Heikkinen 2005, 37)

Opetettava aines yhtyeopetuksessa voisi olla esimerkiksi tietty asteikko, rytmi, tyyli tai kokonainen kappale, jota tutkitaan ensin yhdessä sanallisesti ja etsitään sille yhteyksiä ja musiikillisia konteksteja laaja-alaisesti.

Draamakasvatuksessa luodaan oppimismahdollisuuksia kokemusten kautta. Tärkeää on, että kokemus myös jollain lailla analysoidaan. Draamakasvatuksessa tulee usein esiin 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.

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.

”Kyse ei ole yksioikoisista rooliharjoituksista eikä perinteisen 'teatterin' tekemisestä. Kyse on draamallisesta tutkimisesta, joka on ainutlaatuisia, ja erottaa draaman muista taiteista: ihminen toimii ja tutkii oman persoonansa kautta kokonaisvaltaisesti fiktiivisessä maailmassa jonain toisena olemista tai hän tutkii luotuja kehollisia metaforia, ja pyrkii kehollisesti avaamaan kliseitä ja stereotyyppioita, joita usein draaman työtavat nostavat esiin.” (Heikkinen 2005)

Mitä nämä kliseet voisivat olla opetettavassa musiikissa? Mitkä ovat työtavat joilla ne voidaan nostaa esiin?

Draamakasvatuksessa opitaan siis luomaan ja esittämään erilaisia draaman maailmoja. Tutustutaan teatterin muotoihin ja kieleen (musiikin muotoihin ja kieleen) sekä niiden integrointiin toisiin oppiaineisiin. 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. (Heikkinen 2005, 40-42)

Vaikka onnistuakseen monipuolisesti draamakasvatuksen metodit vaativat pitkäjänteistä työtä, draamaharjoitusten avulla voidaan päästä alkuun musiikin opetuksessa suhteellisen nopeastikin. Draamaharjoitusten integroiminen musiikkiin on kiinnostavaa juuri siksi, että musiikin soittaminen on perusluonteeltaan niin lähellä leikkiä. Kun tämä leikkiluonne saadaan oppilaissa vapautettua, uskon että soitosta tulee nautinnollisempaa ja paremman kuuloista. Oleellista draamapedagogiikassa Heikkisen (2005, 36-39) mukaan on, ettei yksittäinen työpaja tai esitys ole päämäärä vaan *on kysymys prosessista*.

2.5.5 Draaman lähtökohdat:

Ensisijaisen tärkeää draamaopetuksessa on tuntee ryhmä. Minkä ikäisiä oppilaat ovat? Minkä verran heillä on soittokokemusta? Minkälaisista kulttuurisista lähtökohdista he ovat tulleet? Minkä kokoinen ryhmä on? Näiden tietojen valossa tunnit pystytään suunnittelemaan ryhmän tarpeiden mukaisesti ja tulokset ovat

parempia. On hyvä muodostaa itselleen ryhmätyön edetessä jonkinlaista kokonaiskuvaa ryhmän mieltymyksistä. Näin ollen voidaan suuntautua musiikillisesti ryhmän tarpeiden mukaan ja löytää useampia syviä henkilökohtaisia merkityksiä musiikin tekemiselle.

Harjoituksissa tulee olla selkeät säännöt. Toimitaan sovitun ajan, paikan ja toiminnan kautta. Musiikin opetuksessa harjoitusvaiheeseen liittyviä sääntöjä voisivat olla esimerkiksi että soitetaan tiettyjen rajausten mukaan pelkästään vaikkapa matalia taajuuksia, pelkästään tiettyjä säveliä, rytmejä jne. Tai noudetetaan tiukasti tiettyä tunnelmaa: Juhlava, riemukas, kiireinen kävelykatu keskipäivällä...

Jotta draamakasvatukselliselle työskentelylle saadaan raamit ja jotta ryhmä saadaan sitoutumaan toteutettavaan projektiin, solmitaan *draamasopimus*. Sopimus voi olla joko kirjallinen tai suullinen. Luulen, että pienryhmissä on käytännöllisintä tehdä draamasopimus suullisesti. Draamasopimuksessa sovitaan usein myös käytettävä genre ja työtavat. Draamassa toimitaan fiktiivisen todellisuuden ehdoilla, kunnes fiktio yhdessä puretaan. Jos sopimukseen ei sitouduta, leikillisuus katoaa. (Heikkinen 2005 187-190) Käytännössä siis sovitaan, että nyt tehdään näin, onko se kaikille ok? Jos se ei sovi kaikille, niin draamaa ei voida aloittaa.

Heikkinen (2005) kirjoittaa: ”Draaman tekemiseen vaikuttavat osallistujien elämä koulun ulkopuolella ja käyttäytyminen luokassa ja luokkatoverin kesken. Draaman tekemiseen vaikuttaa myös se, millaisia draamoja on tehty ja tehdään. Vasta kun todellisuus, koulun ja luokan konteksti on hahmotettu, voidaan hahmottaa todellinen draaman konteksti. Tämä siksi, että draamassa jokainen toimii omana itsenään, kehollisena, ajattelevana, ja tuntevana yksilönä. Kun todella joutuu menemään fiktion, elämään siellä ja kohtaamaan toisia, niin sitä ei voi tehdä akateemisen ajattelun ja kohteliaan kriittisen toiminnan kautta. *Draamaan on uskallettava heittäytyä.*” Tämän avoimen ja uskaltavan ilmapiirin syntymiseksi, on opettajankin pistettävä itsensä likoon. Jos opettaja ei ole itse mukana jutussa täysillä, miten muutkaan voisivat olla? Opettaja näyttää siis itse esimerkkiä mahdollisimman hyvin ja ”vakavissaan”. Hyvä valmistautuminen on myös tärkeää, ettei synny ns. kuolleita hetkiä, sillä silloin on vaarana, että yhteinen leikki-tila häviää.

2.5.6 Esteettinen kahdentuminen

Tässä luvussa avaamme esteettisen kahdentumisen käsitettä. Esteettinen kahdentuminen luo kehykset oppimiselle draamakasvatuksessa. Esteettisen kahdentumisen ymmärtäminen 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 roolihaamon 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)

Esteettisellä kahdentumisella on myös pedagoginen ulottuvuus. Heikkisen (2004, 114-115) mukaan "mikään fiktiossa ei ole pyhää". Vaikka draamatyöskentelyssä sosiaalinen todellisuus ja ihmisyyys 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.

Yhtyeen opetuksen kontekstiin integroituna esteettisellä kahdentumisella on hieman erilainen luonne kuin draaman perinteisessä, teksteihin sidotussa kontekstissa. Myös musiikin opetuksessa voidaan pyrkiä esteettiseen kahdentumiseen. Luulen, että parhaiten se voi tapahtua keskittymällä teoksen/harjoituksen/kappaleen tunnelmaan ja sen tunnenerkitykseen. Mitä tunnelmaa kappale edustaa? Miten voimme instrumenttiemme välitykselle ilmentää tätä tunnelmaa parhaalla mahdollisella tavalla? Mistä ja miten löydämme yhteyksiä omaan elämäämme kappaleesta ja miten ilmennämme sen esityksessämme?

Traditioita kunnioittaen ja perinteitä noudattaen tehty ansiokaskin tulkinta teoksesta voi jäädä soittajalle, oppijalle, itselleen vieraaksi jos teoksen tunnesisältö ja tulkinta on riippuvainen ainoastaan perinteiden ja opettajan vaatimuksista. Oppilas ei silloin voi samaistua musiikin sisältöön ja ymmärtää sitä. Liikkumalla musiikin maailman sisällä tutkivalla ja leikkitelevällä mielellä teos voi herätä henkiin oppilaan mielessä ja soitto saada uutta syvyyttä musiikin viisaudesta.

2.6 Bändi

Olen itse soittanut elämäni aikana monissa erilaisissa kokoonpanoissa; jazz-bändeissä, humppaorkestereissa, hääkeikoille kasatuissa bändeissä (ilman treenejä keikalle), ja sinfoniaorkesterissa. Jokainen kokemus on ollut opettavainen ja jokaisessa ryhmässä oma roolini on ollut erilainen. Seuraavaksi kerron erilaisista ominaisuuksista jotka voivat olla tärkeitä bändin (ja hyvän musiikin) syntymisen kannalta ja mitä tarkoittaa bändi.

2.6.1 Hyvä bändi?

Yhteismusisointi toisten soittajien kanssa on oleellinen osa musiikinopiskelua; sen lisäksi että se auttaa oman soittimen opiskelussa ja musiikin hahmottamisessa, se tuo mukaan joukkuehenkeä ja sosiaalista yhteenkuuluvuutta. Yhteismusisointia voidaan toteuttaa mitä erilaisimmin tavoin yhtyeissä, bändeissä ja orkestereissa. Kun vielä kiinnitämme huomiota soittimien yhdistämiseen liittyviin mahdollisuuksiin ja keskustelemme siitä, mikä on yhteinen tavoitteemme, voimme saada aivan uudenlaisia musiikillisia kokemuksia.

Koska bändissä ei (yleensä) ole kapellimestaria, olennaista on kuunteleminen. Muiden kuunteleminen on jopa tärkeämpää kuin itsensä kuunteleminen ja tärkeintä mielestäni olisi kuunnella miten kokonaisuus toimii: Miten rytmiset, harmoniset ja melodiset motiivit sulautuvat toisiinsa. Miten lyriikat sopivat kappaleen tempoon ja tunnelmaan? Miten soitinyhdistelmät, soituhajotukset ja dynaamiset vaihtelut toimivat jne. Bändissä on tärkeää miettiä myös eri soittimien rooleja. Minkälainen rooli on kitaristilla? Entä rumpalilla? Näitä rooleja voi toteuttaa kappaleen vaatimalla tavalla joko noudattamalla perinteistä roolia tai esimerkiksi kokeilemalla täysin perinteistä roolia vastaan sotivaa ideaa. Tärkeää on että jokainen soittaja tiedostaa instrumenttinsa perinteisen roolin ja toteuttaa ideoitaan lopulta musiikin vaatimalla tavalla. Entä millä taajuuksilla esimerkiksi basso soi? Onko pianon soittama komppi samalla taajuusalueella kuin kitaran? Voi olla hyvä kappaleen sovituksessa käyttää hetki tietoiseen pohdintaan siitä, miten taajuusaluetta täytetään. Keskeisessä roolissa bändin kehittymisen kannalta on myös kova työ. Yhdessä treenaaminen on paras tapa kehittyä. Hyvä bändi on tiukka.

Bändissä on tärkeää, että soittamisen lisäksi pystytään myös puhumaan siitä, miten kappaletta tulisi soittaa. Demokraattisessa bändissä voidaan kuunnella kaikkien mielipidettä ja päätyä yhteiseen ratkaisuun. On myös bändejä, joissa on vain yksi johtaja, joka tekee sävellykset, sanoitukset ja tietää tarkalleen miten ne pitäisi soittaa. Toisaalta on bändejä, joissa on muutama vahva hahmo (jotka kinastelevat jatkuvasti) ja muutama tasapainottava hahmo. Kaikki bändit ovat loppujen lopuksi omanlaisiaan, mikä tekeekin koko jutusta niin hienoa. Bändin sisäiseen dynamiikkaan ja jäsenten vuorovaikutukseen vaikuttavat myös iät, kulttuuriset taustat ja muut lukemattomat psykologiset seikat, joihin en halua tässä opinnäytetyössä paneutua. Omien kokemuksieni mukaan parhaita juttuja syntyy, kun yhtyeen jäsenet nauttivat toistensa seurasta. Monet epätavalliset ja kiinnostavat ideat syntyvät yksinkertaisesti siitä kun joukko ihmisiä pitää hauskaa riskejä ottaen ja toisiinsa luottaen.

3 Harjoituksia

Seuraavaksi siirrytään teoriasta käytäntöön. Olen listannut seuraaviin kappaleisiin harjoituksia, joita voisi käyttää yhtyeen ohjauksessa draaman menetelmin. En ole testannut harjoituksia käytännössä. Tämän kappaleen tarkoituksena on pikemminkin tarjota ideoita draamatoiminnasta musiikin maailmassa kuin antaa valmiita vastauksia.

3.1.1 Ilman soittimia tehtäviä draamaharjoituksia

Ääniparien etsiminen

Kesto: 10min

ryhmän koko: 8 tai enemmän

Valitaan itselle pari. Parit sopivat yhdessä jonkin yhteisen äänen. Osallistujat laittavat silmät kiinni ja hajaantuvat eri puolelle ja pyörähtävät ympäri viisi kertaa. Tämän jälkeen jokainen alkaa tuottaa omaa sovittua ääntään ja etsii silmät kiinni omaa pariaan äänen perusteella. Kun oma pari on löytynyt, saa avata silmät ja mennä tilan reunoille seuraamaan muiden suoritusta. Juttelua ei saa aloittaa ennen kuin kaikki parit ovat löytäneet toisensa. Jos joku pareista ei löydä toisiaan, reunoilla olijat

pienentävät aluetta tekemällä piirin toisiaan etsivien ympärille ja ohjaavat heitä oikeaan suuntaan kääntämällä heitä ääntä kohti.

Mantra

kesto: 10min

Ryhmän koko: 3-15

Istutaan lähekkäin ringissä lattialla tai tuoleilla. Laitetaan silmät kiinni. Harjoitus alkaa täydestä hiljaisuudesta. Sitten joku aloittaa tekemään ääntä, ääni voi olla mikä tahansa: sssss, mmmm, aaaa, korkea tai matala, kuitenkin aluksi hiljainen. Vähitellen muut ryhmän jäsenet liittyvät mukaan äänen muodostukseen omalla äänellään. Mantramumina voi kasvaa valtaisaksi, pienentyä pieneksi sihinäksi, muuttua rytmiseksi tai kuplia veden alla. Jos ryhmä uskaltaa, toinen kierros voidaan tehdä silmät auki.

3.1.2 Soittimien kanssa tehtäviä draamaharjoituksia

Tunnelman luominen

Ryhmäkoko: 4-8

Kesto: 10-15min

Huomioitavaa: On syytä aluksi miettiä yhdessä mitä mikäkin tunnelma tarkoittaa, jotta ryhmällä on yhtenäinen ajatus lähtökohtana harjoituksen toteuttamiseen. Keskustelu myös yhtenäistää ryhmää. Ohjaaja voi myös rajata säännöt tarkasti esim: Aikarajoitus 1min tai käytetään vain blues-asteikkoa.

1. Mietitään tunnelmaa esim:

-Hautausmaa yöllä, haudankaivaja kaivaa, lepakot vinkuvat, tuuli huojuttaa puita, pelkoa.

-Satamatyöläisten aherrus, isot koneet ja kontit liikkuvat, laivat soittavat sumutorvia, meri loiskuu jne..

2. Tehdään vuorotellen yksi kerrallaan tunnelmaan liittyviä soundeja omalla instrumentilla. Muut kuuntelevat. Vuoro vaihtuu seuraavalle ja muut kuuntelevat.

3. Jaetaan ryhmä pareihin. Tehdään pareittain vuorotellen kyseistä tunnelmaa.

4. Soitetaan eri tunnelmia ristiin ja päällekkäin. Miltä kuulostaa? Vaihdeltaan tunnelmia lennosta.

5. Kirjoitetaan lapulle eri tunnelmia ja laitetaan laput hattuun. Yksi vetää hatusta tunnelman alkaa soittaa sitä instrumentillaan. Seuraava liittyy mukaan kun luulee tietävänsä mistä tunnelmasta on kyse. Sitten seuraava ja seuraava, kunnes kaikki on mukana. Lopuksi aloittanut kertoo, mikä tunnelma oli kyseessä. Ohjaaja voi sanoa milloin lopetetaan ja olla muutenkin aktiivinen.

6. Ohjaaja näyttää isolle paperille kirjoitetun tunnelman tai paikan. Oppilaat alkavat soittamaan tunnelmaa välittömästi tekstin nähtyään. Esim. Taivas, Helveti, Huvipuisto, Metrotunneli, Coctail-tilaisuus, Ruotsinlaiva, Festarit, Kouluruokala, Shokki, Aleksander Stubb

Lopputuloksista voidaan keskustella tai olla keskustelematta. Pääasia on, että kaikki osallistuvat.

Sana Kerrallaan

Tässä harjoituksessa ensin sovitaan järjestys, esim ringissä myötäpäivään kiertävä. Aloittaja päätetään.

1. Soitetaan vuorotellen rytmisen idea. Idean tulee olla lyhyt; *kuin yksi sana lauseessa*. Voidaan laittaa metronomi nakuttamaan ja soittaa sen rytmissä. Tarkoituksena on jatkaa edellistä rytmää niinkuin kyseessä olisi jatkuva tarina. Harjoitusta voi kehittää lisäämällä melodisia motiiveja ja harmoniaa.

2. ”Keskustelu” pareittain. Keskustellaan soittimien välityksellä. Kysymykset ovat nousevia melodioita ja vastaukset laskevia jne...

Bändi

Tätä harjoitusta ei välttämättä kannata tehdä, jos ryhmällä on jo olemassa vahvat bändikemiat ja muotoutumassa oma tyyli.

1. Perustetaan oikea rock/reggae/blues/techno/pop/ bändi!
2. Valmistellaan ohjelmisto, harjoitellaan asennetta, lavaesiintymistä, tyyliä, tutkitaan manereita, historiaa, soundeja.

Musiikin kuuntelu rooleissa

Leena-Unkari Virtanen ehdottaa, että musiikkia voi myös kuunnella rooleissa (www.edu.fi):

Oppilaille voi antaa kuulijarooleiksi melkeinpä minkä hahmon hyvänsä: kriitikon, ruhtinaan, kerjäläisen, säveltäjän tai vaikka muukalaisen. Tehtävänannossa ja keskustelun kuluessa, roolihenkilöiden esittäessä omat huomionsa musiikista, voivat seuraavat ohjeet edistää työskentelyä:

- Roolihenkilöillä on oikeus mihin (kuvitteelliseen) mielipiteeseen tahansa. Roolin ottaminen perustuu luottamukseen ja yhteiseen sopimukseen.
- Opettaja voi johdattaa keskustelua siihen, mikä on yhteistä sellaisille teoksille/musiikeille, joita koskevat mielipiteet tai kuvaukset ovat samansisältöisiä. Esimerkiksi: mikä on yhteistä musiikille, jota kuvataan oudoksi, iloiseksi, sinfoniaksi, jazziksi jne.?
- Musiikin kuvaamisen epävarmoiksi tai epäselviksi jäävät piirteet tai kohdat ovat toisaalta oppimisen paikkoja, toisaalta ne ovat arvokkaita osoituksia siitä, että musiikkia ei voi korvata sanoilla. Tätä ”sanoilla kuvaamisen ongelmaa” kannattaa yhdessä pohtia: kuvailemisen vaikeus ilmentää musiikin ominaislaatua, kenties jopa kaikille musiikeille yhteistä, sanatonta merkitystä.
- Totuutta musiikista ei ole. Mielipiteiden taustalla voi olla monenlaisia syitä ja ennako-oletuksia, ja niillä voi olla monenlaisia vaikutuksia ja seurauksia. Näiden

purkaminen vaikka kuinka kuvitteellisessa yhteydessä lisää oppilaiden ymmärrystä erilaisia näkökulmia kohtaan ja kykyä mieltää itsensä musiikkielämän toimijaksi. Roolileikeistä avautuu mahdollisuus pohtivan keskustelun lisäksi toiminnallisuutta painottavaan opiskeluun.

4 Pohdintaa

Työni tarkoituksena oli tarkastella *mahdollisuuksia* draamakasvatuksen käyttämisestä *bändisoiton opetuksessa*. Ensinnäkin minusta tuntuu että minussa heräsi enemmän kysymyksiä kuin pystyin antamaan vastauksia, mutta luulen, että näin päin on parempi. Oppimisprosessi oli siinä mielessä onnistunut että innostuin aiheesta ja haluaisin kehittää juttua eteenpäin käytännössä. Uskon, että draamakasvatuksella voisi olla paljon hedelmällistä *annettavaa* myös musiikin opetukseen, etenkin ryhmämuotoisessa toiminnassa. Ensinnäkin, musiikin tekemisessä ei ole yhtä tapaa tehdä asioita, vaan niin monta kuin on tekijöitäkin, näin ollen on tärkeää pystyä tekemään ryhmätyötä erilaisten ihmisten kanssa, sopeutua erilaisiin tilanteisiin, mutta myös pysyä vahvana oman mielipiteensä suhteen. Draamakasvatuksen keinot voivat opettaa näitä sosiaalisia taitoja. Toisekseen, draama antaa mahdollisuuden tutkia musiikin tekemistä henkilökohtaisista lähtökohdista, se antaa mahdollisuuden ammentaa musiikkiin voimaa henkilökohtaisista kokemuksista, iloista ja suruista. Hyvässä, turvallisessa ilmapiirissä toteutetut draamaharjoitukset voivat avata lukkoja ja saada musiikin kuulostamaan paremmalta.

Tarkastelin aluksi lähtökohtia yhtyesoiton opetukseen liittyen: Mitä on ryhmä, ryhmädynamiikka ja vuorovaikutus. Tämä tiedonkeruu selvensi itselleni ryhmään liittyviä asioita kuten ryhmän vaiheita ja ryhmän ongelmia. Uskon, että jotkut pedagogit ovat luonnostaan hyviä havaitsemaan vuorovaikutustilanteita ja hyödyntämään niitä opetuksessaan, joidenkin sen sijaan täytyy harjoitella enemmän käytännössä. Seuraavaksi selvitin mitä on yhteistoiminnallisuus. Yhteistoiminnallisuudesta lukeminen laajensi ajatusmaailmani ryhmäopetuksen mahdollisuuksista ja herätti minussa vastakaikua omaa opettajuutta ja oppimistani ajatellen. Uskon, että tällaisella vuorovaikutussuhteisella toiminnalla on kauaskantoiset seuraukset oppimisen kannalta.

Leikkimisestä olisin voinut kirjoittaa kokonaisen tutkielman. En ollut koskaan aiemmin ajatellut leikkimistä näin tietoisesti. Tämän kappaleen myötä itseltäni salassa pitämäni ajatus siitä, että kaikki mitä teemme on tai voi olla leikkiä, kirkastui, ja sen myötä avautui monia uusia ovia oman tekemiseni ja ajatteluni hahmottamiseen. Kilpailu, sota, taide, rituaalit, uskonnot, filosofia ja lähes kaikki ihmisen tekeminen, mikä ei liity perustarpeisiin (ja myös osa niistä), voi olla leikkiä!

Draama on ollut minulle viime vuosien aikana todella kiinnostava aihe. Oli mielenkiintoista lukea mm. Hannu Heikkisen kirjoituksia draamapedagogiikasta, esteettisestä kahdentumisesta ja vakavasta leikistä. Draamasta kirjoittaminen opetti minulle paljon aiheesta, ja uskon että voin hyötyä draaman keinoista. Seuraava vaihe tällä saralla olisi päästä itse osaksi draamaa esimerkiksi osallistumalla improkursseille ja workshoppeihin.

Prosessi herätti minut pohtimaan myös laajempaa yhteiskunnallista näkökulmaa: Musiikkikasvatus, kuten koko koulutusjärjestelmä on informaatioteknologian räjähdysmäisen kehityksen, globalisoitumisen ja epävakaiden tulevaisuudennäkymien vallitessa jatkuvan murroksen keskellä. Nuoret ovat yhteydessä valtaviin aihekokonaisuuksiin sosiaalisen median ja älylaitteidensa välityksellä, mutta kykenevätkö he nivomaan yhteen ja käsittelemään asioiden laajoja merkityksiä, vai jäävätkö etenkin sosiaalistavan (istu hiljaa ja opi) kasvatuksen keinoin opitut asiat helisemään tyhjyyttään vailla yleismaailmallisia, kokemuksellisia ja filosofisia raameja?

Lähteet

Kirjalliset lähteet:

Aarnio, P & Vuorinen, R. 1985. Vuorovaikutus ja yhteistyö. Ryhmätyön opas. Helsinki: SKSK-kustannus Oy.

Abbs, P. 1987. Towards a Coherent Arts Aesthetics. In P. Abbs. (ed.) Living Powers, The Arts in Education. London: Falmer Press, 9-65.

Abbs, P. 1995. The seminal politics of Arts Education. In P. Taylor & C.Hoepper (eds.) Selected readings in Drama and Theatre Education: The IDEA '95 Papers.

Allan Owens & Keith Barber. 2010. Draamakompassi. Jyväskylä: WS Bookwell Oy.

Antikainen, A., Rinne, R. & Koski, L. 2000. Kasvatussosiologia. Helsinki: WSOY.

Best, D. 1984. Feeling and reason in the arts. London: George Allen and Unwin.

Best, D. 1992. The Rationality of Feeling. Understanding the Arts in Education. London: The Falmer Press.

Charpentier, P. 1981. Ryhmätyön perusteet. Kuusamo: Ihmissuhdeopisto.

Eskola, A. 1990. Sosiaalipsykologia. Helsinki: Tammi.

Heikkinen, Hannu 2002. Draaman maailmat oppimisalueina – draamakasvatuksen vakava leikillisuus. Jyväskylän yliopisto.

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

Hellström, Martti: *Sata sanaa opetuksesta - Keskeisten käsitteiden käsikirja*, s. 184. Jyväskylä: PS-kustannus, 2008.

Hirsjärvi, Sirkka: *Kasvatustieteen käsitteistö*, s. 136. Keuruu: Otava, 1982.

Huizinga, Johan 1944. *Leikkivä ihminen, yritys kulttuurin leikkiaineen määrittelemiseksi*. Porvoo, WSOY.

Jauhiainen, R. & Eskola, M. 1994. *Ryhmäilmiö. Perustietoa ryhmän käytöstä ryhmätyöstä sosiaalityöhön sovellettuna*. Porvoo: WSOY

Koppinen, M., Pollari, J. 2000. *Yhteistoiminnallinen oppiminen. Tie tuloksiin*. Juva: WSOY.

Leskinen, Eija 2009. *Ryhmä toimimaan! Vinkkejä tutustumiseen, oppimiseen ja yhteistyöhön*. Juva: WS Bookwell Oy

Neelands, J. 1998. *Beginning Drama 11-14*. London: David Fulton Publishers.

Niemistö, R. 2004. *Ryhmän luovuus ja kehityshehdot*. Palmenia-kustannus. Tampere: PAINO.

Siltala, R. 2010. *Innovatiivisuus ja yhteistoiminnallinen oppiminen liike-elämässä ja opetuksessa*. Turku: Turun yliopisto

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

Tiuraniemi, J. 1993. *Yksilö, ryhmä, organisaatio*. Turku: Turun yliopiston täydennyskoulutuskeskus. 2. korjattu painos.

Tuckman, Bruce W. (1965) 'Developmental sequence in small groups', *Psychological Bulletin*, 63, 384-399.

Wright, D. 1999. *A work of Hearts: a Way of Teaching, working and thinking drama and theatre*. Trondheim: Department of Art and Media Studies.

<https://www.theseus.fi/bitstream/handle/10024/16140/Ryhmaopetus%20-%20%20APUA%20-%20%20Rumpujensoiton%20ryhmaopetuksen%20haasteet%20ja%20mahdollisuudet%20TOTAL.pdf?sequence=1>

https://www.theseus.fi/bitstream/handle/10024/31333/Keijo_Saikka.pdf?sequence=1

https://www.theseus.fi/bitstream/handle/10024/61678/opinnaytetyo_skydriveen_theseus_pdf.pdf?sequence=1

www.wikipedia.fi

http://www.edu.fi/taiteen_perusopetus/musiikki