



Venla Ylimäki

Yhteisöllisyyttä ja hyväksyvää ilmapiiriä kasvattamassa – kehollinen ilmaisu ja sen mahdollisuudet musiikinopetuksessa

Kandidaatin tutkielma
KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA
Musiikkikasvatuksen tutkinto-ohjelma
2021

Oulun yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

Yhteisöllisyyttä ja hyväksyvää ilmapiiriä kasvattamassa – kehollinen ilmaisu ja sen mahdollisuuden musiikinopetuksessa (Venla Ylimäki)

Kandidaatin tutkielma, 31 sivua

Elokuu 2021

Tämä kandidaatin tutkielma tarkastelee kehollisuutta ja kehollisen ilmaisun eri mahdollisuuksia osana musiikinopetusta ja oppimista. Kehollisen ilmaisun työtapoina olen keskittynyt musiikkiliikunnan, draaman sekä tanssin tuomiin mahdollisuuksiin. Keskityn myös monitaiteisuuden sekä teknologian mahdollistamiin kehollisen ilmaisun menetelmiin ja hyötyihin musiikinopetuksessa. Kehollinen musiikinopetus auttaa yhteisöllisyyden luomisessa, sosiaalisessa vuorovaikutuksessa sekä erilaisuuden hyväksymisessä. Nostan myös näitä aiheita esiin, sillä koen niiden olevan tärkeitä lapsen ja nuoren kehittyvän identiteetin sekä sosiaalisten taitojen kehityksen kannalta.

Tutkielmani on toteutettu kirjallisuuskatsauksena ja olen kerännyt aineistoni musiikkiliikunnan, draamakasvatuksen, tanssikasvatuksen sekä monitaiteisuuden käsitteisiin nojaten. Näiden käsitteiden avulla olen avannut tarkemmin kehollisuutta, ja nuoren identiteetin sekä kehontietoisuuden kehitystä yksilönä sekä osana isompaa ryhmää. Pohdin myös musiikinopettajan roolia lapsen kasvun ja kehityksen matkalla, ja kuinka opettaja voi ammattitaidollaan ja motivaatiollaan mahdollistaa mielekkäitä oppimiskokemuksia.

Kehollinen ilmaisu on laaja käsite, joka kattaa niin kognitiivisia tunnekokemuksia, aistikokemuksia sekä liikettä eri muodoissa. Tämän tutkimuksen tarkoituksena on avata oman kehon käytön mahdollisuuksia niin musiikinopetuksessa, mutta myös muussa oppimisessa ja kehityksessä. Oman kehon tunteminen on tärkeä osa lapsen ja nuoren kasvua ja kehitystä. Lapsi oppii omalla keholla tekemällä, tuntemalla, kokemalla ja liikkumalla. Pohdin tässä tutkielmassa, miten musiikinopettaja voi vaikuttaa lapsen ja nuoren kehitykseen ja luoda kaikille oppilaille tasavertainen, luottamuksellinen, turvallinen ja kannustava oppimisympäristö, jossa jokainen saa olla oma itsensä ja oppia mielekkäällä tavalla.

Avainsanat: draamakasvatus, kehollisuus, musiikkikasvatus, musiikkiliikunta, tanssi, toiminnallisuus

Sisällysluettelo

1	Johdanto	4
2	Tutkimusasetelma.....	6
3	Teoreettinen viitekehys	8
3.1	Kehollisuus ja kehollinen ilmaisu musiikinopetuksessa.....	9
3.2	Musiikkiliikunta ja kehollinen ilmaisu	12
3.3	Draamakasvatus ja kehollinen ilmaisu.....	15
3.4	Tanssikasvatus ja kehollinen ilmaisu.....	17
3.5	Monitaiteisuus, teknologia ja mediakasvatus kehollisen ilmaisun välineenä	19
4	Tulokset ja pohdinta.....	23
4.1	Yhteisöllisyys ja hyväksyvä ilmapiiri	23
4.2	Motivaatio, kehitys ja oppimisen mielekkyys.....	25
4.3	Pohdinta	26
	Lähteet.....	29

1 Johdanto

Minulla on pitkä kokemus draaman, tanssin ja musiikkiteatterin parissa. Olen opiskellut musiikkiteatterin kandidaatintutkinnon Lontoossa (London College of Music, UWL), ja toiveena olisi pystyä yhdistämään osaamistani eri kehollisen ilmaisun keinojen kautta musiikin opetuksessa. Kehollinen ilmaisu voi olla nonverbaalista, kehon kautta koettua, ja erilaisten taitojen omaksumista oman kehon kautta (Juntunen, 2009). Kehollinen työskentely on siis useimmiten yhdistettävissä toiminnalliseen oppimiseen. Toiminnallinen oppiminen on myös itselleni ollut aina tärkeää, ja tietynlainen helpotuskin. Olen luonteeltani melko malttamaton, enkä jaksa istua pitkään paikallani. Kärsin myös lievästä lukihäiriöstä, ja siksi kirjalliset tehtävät ovat aina tuntuneet haastavilta. Haluaisin tuoda omaan työhöni paljon kehollisen ilmaisun menetelmiä ja harjoituksia, ja näin antaa oppilaille mahdollisuuksia omiin oivalluksiin, itse tekemisen iloon, ryhmässä työskentelyn mahdollisuuksiin, tasa-arvoiseen oppimisympäristöön sekä omaan luovaan tuottamiseen.

Tutkimustehtäväni on tutkia kehollisen ilmaisun mahdollisuuksia musiikinopetuksessa jo tehtyjen tutkimuksien pohjalta. Omaan tutkimukseen aion sisällyttää tutkimustietoa *musiikkiliikunnan*, *draamakasvatuksen* ja *tanssin* näkökulmista. Muun muassa musiikkiliikuntaa ja Dalcroze-pedagogiikkaa paljon tutkinut musiikkikasvattaja Marja-Leena Juntunen (2017) on tutkimuksessaan perehtynyt nimenomaan kehollisuuteen musiikin opetuksessa. Hänen mukaansa kehollisuus kehittää muun muassa kognitiota, luovuutta sekä kuuloaistia.

Draamakasvattaja ja draamakasvatuksen yliopistonlehtori Hannu Heikkinen (2017, s. 67) puolestaan puhuu paljon draamakasvatuksen merkityksestä oppilaan tunneoppimisessa ja kriittisen ajattelun kehityksessä. Nämä kytkeytyvät vahvasti kognitioon ja henkilökohtaiseen sekä kulttuuriseen kehitykseen. Käsittelen tässä tutkimuksessani paljon Heikkisen materiaalia, sillä se antaa kattavan käsityksen nykypäivän draamakasvatuksesta sekä sen mahdollisuuksista. Olen kiinnostunut draamallisesta ilmaisusta yhtenä työvälineenä, koska minulla on aiempi koulutus musiikkiteatterin saralla. Koen, että draaman kautta harjoiteltu improvisaatio edistää luovaa ajattelua ja auttaa myös sosiaalisten suhteiden ylläpitämisessä ja muiden hyväksymisessä. Uskon, että draamakasvatuksen metodit saattavat auttaa nykylapsia keskittymään ja luomaan ryhmähenkeä ja yhteisöllisyyttä. Draamaan on helposti yhdistettävissä erilaisia asioita esimerkiksi oppilaiden harrastuksista mediasta kuvataiteeseen, ja näin luoda mielekästä motivoivaa lähes-

tymistapaa oppimiseen. Heikkinen (2002, s. 135) sanoo osuvasti omassa väitöskirjassaan seuraavaa: ”Draamakasvatuksessa luodaan mahdollisuuksien tiloja, joissa uusien merkitysten rakentamiseen on aikaa ja jossa oppiminen ja kasvatus voisi tapahtua hetkellisesti vallasta vapaana.” Toki suurempana tavoitteena on kehittää omaa ammatillista osaamistani, ja kerätä konkreettisia työkaluja kehollisen ilmaisun hyödyntämiseen opetuksessa.

Tanssin kautta taas on tutkittu paljon ryhmäytymisen edistymistä sekä oman kehon tuntemusta. Esimerkiksi tanssipedagogiikan professori Eeva Anttila on tutkinut paljon tanssin kautta tuotavaa iloa ja yhteisöllisyyttä. Keskityn tutkimuksessa muun muassa Anttilan (2010) tekemään tutkimukseen liittämään tanssia peruskoulun oppisisältöihin, ja sen kautta löytyviin kehollisen ilmaisun mahdollisuuksiin riippumatta iästä tai sukupuolesta.

On selvää, että teknologian kehitys on vähentänyt lasten liikunnan määrää sekä fyysistä aktiivisuutta. Tämä passiivisempi elämäntapa näkyy kouluissa yhä enemmän, ja tätä kautta liikuntaa harrastavat lapset ja nuoret erottuvat selkeämmin liikunnallisissa sekä kehollisissa tehtävissä. Teknologia ei ainoastaan vähennä liikunnan määrää, mutta suuntaa huomion pois omasta kehontietoisuudesta sekä sen suhteesta fyysiseen ja sosiaaliseen todellisuuteen (Anttila, 2010). Minua kiinnostavat ne pedagogiset keinot, joilla tähän voisi opettajana vaikuttaa. Voiko nuoren saada innostumaan kehollisesta toiminnasta esimerkiksi tanssin muodossa, jos hän ei ole koskaan harrastanut tanssia, tai ollut muutenkaan fyysisesti aktiivinen? Kehollinen työskentely, ja penkistä ylös nouseminen on nykypäivänä yhä tärkeämmässä roolissa lasten ja nuorten keskuudessa. Sosiaalinen media ja monet muut nopeatempoiset ärsykkeet johtavat mitä useammin keskittymisen heikkenemiseen, ja tylsyyden huonompaan sietokykyyn. Uskon, että monelle nuorelle omalla keholla tekeminen ja ilmaisu auttaa itsensä ja muiden hyväksymisessä, ryhmäytymisessä sekä parhaimmassa tapauksessa antaa energiaa muihinkin koulutehtäviin.

Tutkielmani etenee siten, että seuraavassa kappaleessa avaan tutkielmani keskeisiä käsitteitä yksi kerrallaan, sekä kerron miten nämä käsitteet tukevat omaa tutkimusaiheittani ja tutkimuskysymystäni. Onko tutkimuksellisesti todistettu, että tietty kehollinen menetelmä takaisi paremmat oppimistulokset, ja jos, niin miksi näin on? Lisäksi minua kiinnostaa, kuinka laajasti aiheita on tutkittu, onko aiheen tutkimuksissa rakoja, joita voisi vielä lähteä selvittämään tarkemmin? Sen jälkeen tiivistän ajatukset yhteen, ja pohdin omia kokemuksia sekä ajatuksia liittyen löytämiini tutkimustuloksiin ja tieteellisiin väittämiin. Loppuun liitän vielä lähdeluettelon kaikista käyttämästäni lähteistä.

2 Tutkimusasetelma

Tässä luvussa avaan, kuinka toteutan tämän kandidaatin tutkielman, ja miten hyödynnän lähdemateriaalia. Tutkimuskysymykseni on *mitkä ovat kehollisen ilmaisun mahdollisuudet musiikinopetuksessa?* Käsittelen työssäni keskeisinä käsitteinä *kehollisuutta, musiikkiliikuntaa, draamaa, tanssia* sekä *monitaiteisuutta*, joiden näkökulmasta tarkastelen tutkimuskysymystäni. Näiden käsitteiden lisäksi tuon näkemyksiä myös *mediakasvatuksen, teknologian* ja *monilukutaidon* näkökulmista. Tulen avaamaan näitä käsitteitä tarkemmin myöhemmin. Koska musiikinopetus on lähtökohtaisesti toiminnallista, avaan myös toiminnallisen oppimisen ja opettamisen keskeisiä asioita myöhemmin tässä tutkielmassani. Syvennyn edellä mainittuihin toimintamalleihin myöhemmin oman oppimisen ja kokemuksen näkökulmasta.

Toteutan tutkielmani kirjallisuuskatsauksena. Kirjallisuuskatsaus on teoreettinen tutkimus, joka perustuu ikään kuin jo olemassa olevan aineiston uudelleen arviointiin. Salminen (2011) toteaa kirjallisuuskatsauksen olevan ”tutkimus tutkimukselle”. Se on menetelmä, jossa hyödynnetään asiantuntijoiden ja tutkijoiden tieteellisiä tutkimusaineistoja. Salmisen mukaan kirjallisuuskatsausta kutsutaan usein kvalitatiivisen ja kvantitatiivisen tutkimuksen välimuodoksi. Kirjallisuuskatsaus on tiivistelmä tietyn aihepiirin aiempien tutkimusten olennaisesta sisällöstä (Salminen, 2011). Aihepiirini tässä tutkimuksessa on kehollisen ilmaisun mahdollisuudet musiikinopetuksessa.

Pyrin käyttämään tutkimuksessani mahdollisimman tuoreita ja ajankohtaisia lähteitä. Olen huomannut, että lähteitä on saatavilla paljonkin. Olen perustanut tiedonhaun lähinnä Oulun yliopiston kautta saatavilla oleviin tietokantoihin kuten Oula Finnaan, ProQuestiin sekä Ebscoon. Osan lähteistä olen löytänyt myös Google Scholarista. Näiden tietokantojen lisäksi olen hyödyntänyt niin Oulun yliopiston kirjastoa, kuten myös pääkaupunki seudun Helmet-kirjastoa. Suomenkielisinä hakusanoina olen käyttänyt muun muassa: ”musiikkiliikunta”, ”musiikkikasvatus”, ”toiminnallinen oppiminen”, ”kehollisuus”, ”kehollinen oppiminen”, ”tanssi”, ”taidekasvatus”, ”draamakasvatus”, ”musiikillinen kehitys”, ”musiikkiteknologia” ja ”nuoret ja musiikki”. Englanniksi olen etsinyt lähteitä muun muassa hakusanoilla: ”embodiment”, ”music education”, ”movement and music”, ”dance education”, ”drama education”, ”practical learning”, ”music psychology”, ja ”music and special education”.

Haasteena tätä tutkielmaa tehdessä on ollut aineiston ja aiheiden rajaaminen. Lähteitä olen löytänyt melko runsaasti niin suomeksi, kuin englanniksikin. Suomeksi on paljon taidekasvatukseen liittyvää materiaalia, jota olen voinut hyödyntää hyvin laajasti. Osan aiheista olen kuitenkin etsinyt ja kääntänyt vapaasti englanninkielestä. Monipuolisten lähteiden ansiosta olen saanut hyvin laajan ja monipuolisen kattauksen jo tutkitusta materiaalista liittyen keholliseen ilmaisuun musiikinopetuksessa.

Hyödynsin mahdollisimman laajasti erilaisia lähteitä. Pyrin käyttämään tutkielmassani mahdollisimman uusia ja tuoreita artikkeleita ja muuta aineistoa. Lähteitä kerätessä olen yrittänyt löytää myös mahdollisimman laadukkaita, mahdollisesti vertaisarvioituja tutkimuksia ja artikkeleita tutkielmaani liittyvistä aiheista. Laadukkaat lähteet toimivat myös perustana tämän tutkielman eettisyydelle. Käytän tutkielmassani APA 6- viitetekniikkaa, jotta lukijan on helppo seurata, mikä tekstissä on lainattua, ja mikä omaa tekstiäni. Oikea ja tarkka viitetekniikka takaa myös kirjoitelman eettisyyden kirjoittajien ja tutkijoiden kannalta, jotta lähteiden kirjoittajat tulevat selkeästi mainituksi ja tunnistetuksi.

3 Teoreettinen viitekehys

Tutkimukseni koostuu *kehollisen ilmaisun* eri näkökulmista, joihin keskeisinä käsitteinä sisällytän *draamaa, tanssia* sekä *musiikkiliikuntaa*. Tutkimuksessani tarkastelen mahdollisuuksia hyödyntää erilaisia kehollisen ilmaisun menetelmiä musiikkikasvatuksessa. Tutkimuskysymystä olen muotoillut näiden pohjalta seuraavasti:

- *Mitkä ovat kehollisen ilmaisun mahdollisuudet musiikinopetuksessa draaman, tanssin ja musiikkiliikunnan näkökulmasta?*

Kun puhutaan kehollisuudesta musiikinopetuksen yhteydessä, tarkoitetaan usein järjen, tunteiden, ja kehon muodostamaa kokonaisuutta (Juntunen, 2010). Tämä holistinen näkökulma muodostaa ihmisestä sosiaalisen olennon, jonka keho toimii yhteistyössä älyllisen toiminnan, ajattelun ja oppimisen kanssa. Juntunen (2010, s. 61) tiivistää kehollisuuden oppimisen yhteydessä seuraavalla tavalla: ”Keho on viisas, tietävä ja muistava: kehollisesti opittu ja muistettu tulee itsestään esille suhteessa ympäröivään maailmaan”. Tarkoitukseni on tutkia kehollisuuden kautta toteutuvaa kehollista ilmaisua nimenomaan draaman, tanssin sekä musiikkiliikunnan näkökulmista ja tuoda sitä kautta esiin erilaisia mahdollisia työtapoja ja metodeja, ja miten ne edesauttava oppimisprosessia. Seuraavaksi tarkastelen jokaista näistä taiteellisen kehollisen ilmaisun muodoista erikseen, paneudun niiden pohjalta tehtyihin tutkimuksiin ja kirjoituksiin, sekä avaan löytämäni materiaalia musiikkikasvatuksen näkökulmasta.

Nuorten ollessa murrosiässä, tapahtuu hurjia muutoksia heidän kehossaan ja mielessään ja on tutkittu, että musiikilla on suuri vaikutus muun muassa nuoren identiteetin kehittymiseen, ihmissuhteisiin sekä tunteisiin (Saarikallio, 2009). Musiikkikasvatuksen tutkija Suvi Saarikallio (2009) tutkii muun muassa sitä, kuinka suuri merkitys muiden hyväksynnällä on nuorten psykososiaalisessa kehityksessä. Saarikallio (2009) huomauttaa, että musiikinopettaja voi vaikuttaa nuorten identiteetin vahvistumiseen, suvaitsevaisuuteen luokkahuoneessa ja kouluympäristössä, sekä luomaan niin turvallisen ympäristön, että jokainen viihtyy ja kokee oppivansa omista lähtökohdistaan riippumatta. Hän korostaa, kuinka musiikki voi tarjota monipuolisen keinon identiteetin rakentamiselle sekä avata ovia tunteiden käsittelylle. Hän myös painottaa, kuinka erityisesti nuorilla on usein haasteita murrosiän aikana kokea tarvetta piilotella itseään. Tutkija Johanna Paalanen (2020) huomauttaa nuoren identiteetin muovautuvan kaikesta ympärillä olevasta, ja kuinka opettajalla on valtavan hyvä mahdollisuus vaikuttaa nuoren kehitykseen

positiivisesti. Paalanen (2020) on tutkinut kuinka musiikki ja sen kautta saatavat tunnekokemukset ja kulttuuriset piirteet muokkaavat nuoren identiteettiä ja vaikuttaa nuoren psyykkiseen kehitykseen. Hän korostaa, että musiikki voi tuoda oppilaalle valtavasti erilaisia elämyksiä ja kokemuksia, mitä muiden taideaineiden kautta ei välttämättä saa. Musiikki herättää tunteita, aisteja ja fyysisiä kokemuksia, esimerkiksi kylmiä väreitä, joiden kautta voi vaikuttaa nuoren tunnemuistoihin ja kasvuiän kokemuksiin, ja tässä musiikinopettaja on erinomaisessa asemassa (Saarikallio, 2009). Saarikallio painottaa artikkelissaan, kuinka suuri rooli musiikkikasvattajalla onkaan, sillä musiikkikasvattajalla on käytössään tärkeä työväline, jonka kautta on helppo lähestyä nuoria. Saarikallio (2009) toteaaakin osuvasti musiikkikasvattajan voivan parhaimmillaan luoda puitteet unohtumattomille elämyksille esimerkiksi erilaisten projektien kautta, tai auttaa tunteiden säätelyssä, vaikka erilaisten improvisaatioharjoitusten kautta.

Kun tuo kehollista toimintaa opetukseen, turvallinen oppimisympäristö on silloin tärkeässä asemassa (Juntunen, 2009). Nuoren kehittyvä keho ja fysiikka ovat hauraassa vaiheessa ollessaan murrosiässä, ja moni saattaa kokea tarvetta piiloutua tai vältellä kosketusta (Paalanen, 2020). Tämä on myös pystyttävä sallimaan jokaiselle, joten opettajalla on suuri rooli opetuksen toteuttamisessa niin, että jokaiselle löytyy oma tapa toimia ja olla mukana (Juntunen, 2009).

3.1 Kehollisuus ja kehollinen ilmaisu musiikinopetuksessa

Kehollinen ilmaisu on yhdistettävissä usein keholliseen oppimiseen ja sitä kautta toiminnalliseen oppimiseen. Tutkimuksessani selvitän, kuinka toiminnallista oppimista on hyödynnetty musiikinopetuksessa nimenomaan eri kehollisen ilmaisun ja oppimisen muodossa. Myös Suomen peruskoulun musiikin opetussuunnitelmassa (2014) huomautetaan, että musiikin opiskelu on toiminnallista ja kehollista. Opetussuunnitelmassa myös todetaan, että musiikin opetuksessa tulisi luoda mahdollisuuksia monipuoliseen musiikilliseen ilmaisuun ja luovaan tuottamiseen, ja tätä mahdollisuutta tulisi tukea erilaisilla ilmaisumuodoilla. Toiminnallisuus on vahvasti kytköksissä kehollisuuteen ja eri taiteiden väliseen ilmaisuun niin yksilönä kuin ryhmässäkin.

Olennainen osa koulun musiikinopetuksesta sisältää myös soittoa ja laulua. Musiikkifysioterapeutti Katarina Porander (2013) huomauttaa, että laulussa oma keho toimii instrumenttina, mutta kehollisuus ja kehontietoisuus nivoutuu myös soitinopetukseen. Porander (2013) puhuu kehollisuudesta ja motoristen perustaitojen tärkeydestä soitin- ja lauluopetuksessa. Hän muistuttaa, että tasapainoinen keho muodostaa pohjan hallituille soitto- ja laulutekniikoille. Hän painottaa, että kehollinen tekeminen ja yhdistäminen oppimiseen syventää ymmärtämistä omaan

kehoon, sekä rakentaa kokonaisvaltaista oppimiskäsitystä. Poranderin (2013) mukaan on hyvä muistaa, että musisoinnissa on tärkeä kiinnittää erityisesti huomiota kehollisuuteen, koska sointi on riippuvainen luonnollisista liikemalleista ja koko kehon jaksamisesta.

Tanssipedagogiikan professori Eeva Anttila (2010) huomauttaa, että jokaisen lapsen ja nuoren keho on yksilöllinen ja näin ollen jokaisen yksilön suhde sekä itseensä, että sosiaalisiin suhteisiin on erilainen. Kehollinen toiminta viittaa liikkeeseen ja kehossa tapahtuviin aistimuksiin, kokemuksiin ja fysiologisiin muutoksiin, ja näin se voi edistää omaa rohkeutta ilmaista itseä, sekä olla vuorovaikutuksessa muiden kanssa (Anttila, 2010). Tätä ajatusta tukee myös Johanna Paalasen (2020) kirjoittama artikkeli *Luokkahuonevuorovaikutusta ja kehollista taidekasvatusta lukion musiikintunnilla*. Paalanen (2020) huomauttaa erityisesti lukioikäisten nuorten identiteettityön tärkeydestä. Hän sanoo, että nuoren identiteetti kehittyy murrosiän aikana, ja siihen vaikuttaa muun muassa nuoren ympäristö, sekä sosiaaliset suhteet. Tutkimuksessa huomattiin nuorten olevan hyvin pidättyväisiä oman kehollisuutensa suhteen, mikä vaikeutti heidän vapautuneisuuttaan kokea ja näyttää tunteitaan esimerkiksi musiikintunnilla. Tutkimuksen musiikintunnilla opettaja kuitenkin antoi oppilaiden totutella ja sopeutua keholliseen musisointiin eikä painostanut heitä, jolloin oppilaat kokivat ympäristön turvallisemmaksi. Tämä turvallisuuden tuntu ja muiden ympäriltä huokuva hyväksyntä voi siis parhaassa tapauksessa auttaa nuorta lisäämään tähän sulkeutuneempaan identiteettinsä hieman heittäytymiskykyä ja vapautuneisuutta (Paalanen, 2020).

Tutkija ja tanssija Kirsi Monni (2012) on tutkinut, kuinka lapsi oppii jo nuorena jäljittelemään ympärillään olevia ihmisiä sekä heidän reagoititapojaan ja liikkeitään. Nämä tavat eivät ole välttämättä lapselle kaikkein suotuisimpia, tai kehollisesti sopivimpia (Monni, 2012). Tämä herättää kysymyksen siitä, voisiko opettaja ottaa esimerkiksi joitain käytänteitä kehollisuuden tiedostamiseen ja harjoitteluun Alexander- tekniikasta, jossa päämääränä ei ole ”oikea suoritus” tai valmiiksi opittu tapa. Monni (2012) sanoo Alexander-tekniikan auttavan totutusta poisoppimisen löytämisessä nimenomaan taideaineiden opetuksessa ja opettelussa – ei ole oikeaa tapaa, vaan pelkästään kinesteettinen kokemus siitä, miten oivaltaa itse asioita, ja hahmottaa omaa kehollisuutta ei-opittujen tai ei-totuttujen tapojen ja kokemusten kautta. Tällainen kehollinen oppiminen ja havainnointi voi Monnin (2012) mielestä auttaa lapsia omaan itsenäiseen kehollisuuden ymmärtämiseen, ja tätä kautta eri taitojen omaksumiseen ja oppimiseen yksilönä.

Musiikkikasvattaja Marja-Leena Juntusen (2017) tekemä tutkimusartikkeli *Embodiment in music teaching and learning* käsittelee kehollisuutta nimenomaan musiikin opetuksessa ja oppimisessa Dalcroze-pedagogiikan ja kognition kautta. Musiikkikasvattaja ja yliopistonlehtori Katja Sutela (2020) pohtii millaisia mahdollisuuksia kehollisen ilmaisun ja toiminnallisen oppimisen toimintamalleista on erilaisille oppijoille, ja kuinka lähteä toteuttamaan näitä toimintamalleja esimerkiksi inkluusio-opetuksessa. Sutela (2020) huomauttaa väitöskirjassaan kehollisen musiikinopetuksen (Dalcroze-pedagogiikka) auttaneen erityistä tukea tarvitsevia oppilaita niin sosiaalisissa vuorovaikutustilanteissa, kuin myös kehittämään itsetuntemusta ja autonomiaa. Hän korostaa, että liikuntarajoitteisen oppilaan ei siis tarvitse jäädä pois toiminnasta, vaan vaihtoehtoisia oppimistapoja voidaan kokeilla.

Vaikka erityismusiikkikasvatusta on tutkittu jo paljon, on siinä vielä paljon tutkittavaa ja kehitettävää (Kaikkonen, 2009). Musiikkikeskus Resonaarin johtaja ja erityismusiikkikasvatuksen tutkija Markku Kaikkonen (2009) huomauttaakin artikkelissaan, että erityismusiikkikasvatuksen tutkimuksista sekä sen tuomista sovelluksista ja menetelmistä voivat hyötyä myös monet muut rinnakkaisalat kuten musiikkiterapia tai yleisopetuksen eri oppiaineetkin. Kun puhutaan erityismusiikkikasvatuksesta ja sen hyödyntämisestä kouluympäristössä, on usein erityispedagogiikan tuomat sovellukset ja menetelmät suoraan sovellettavissa ja siirrettävissä musiikinopetukseen (Kaikkonen, 2009). Kaikkonen kuitenkin huomauttaa, että erilaisia oppijoita on monenlaisia, ja erityistarpeiden kirjo on laaja. Tämä edellyttää opettajalta vahvaa kasvatuksellista otetta, tarkempaa suunnittelua ja oman työn arviointia, jotta kaikki oppilaat hyötyvät opetuksesta tasapuolisesti inkluusiivisessa oppimisympäristössä (Kaikkonen, 2009.) Hän toteaa, että oppimisympäristö vaikuttaa myös oppimiskokemukseen niin normaali -kuin erityiskouluissaakin. Esimerkiksi Sutelan (2020) tutkimuksessa on keskitytty nimenomaan erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden keholliseen musiikin opiskeluun. Juntunen (2017) puolestaan puhuu artikkelissaan kehollisesta ilmaisusta musiikin opetuksessa keskittyen enemmän kehollisen ilmaisun eri muotoihin ja metodeihin.

Näiden tutkimusten pohjalta voidaan todeta, että musiikki on vahvasti kytköksissä lapsen ja nuoren kehitykseen ja identiteetin muovautumiseen. Kehollinen oppiminen ja ilmaisu musiikissa voi parantaa oppimistuloksia myös musiikin opiskelun ulkopuolella ja kehittää omaa kehontuntemusta. Kouluympäristö voi tuoda myös haasteita kehollisen ilmaisun mahdollistamiselle, ja vaatii opettajalta paljon suunnittelua ja ammattitaitoa hyödyntääkseen kehollisia menetelmiä opetustyössään.

3.2 Musiikkiliikunta ja kehollinen ilmaisu

Musiikkiliikunta on yksi musiikkikasvatuksen käytänteistä, jossa musiikin oppimisessa hyödynnetään kehon liikettä ja kehollista kokemusta (Juntunen, 2010). Juntunen toteaa, että musiikkiliikunnassa yhdistyvät kuuntelu, laulaminen, kehon liike ja oma keksintä. Musiikkiliikunnassa oma keho on instrumentti ja musiikin oppimista lähestytään musiikin ja liikkeen yhdistävän toiminnan ja siinä syntyvien erilaisten kehollisten kokemusten kautta (Juntunen, Perkiö, & Simola-Isaksson, 2010). Musiikkiliikunnan avulla kehollinen osallistaminen pyrkii siis edesauttamaan musiikillisen tietämisen eri osa-alueiden kehittymisessä (Juntunen, 2009). Musiikkikasvatuksen tutkija Pirjo Nenonen (2018) toteaa väitöskirjan tutkimuksessaan musiikkiliikunnan olleen laulunopiskelun tukena oppilaille monella eri tavalla: muun muassa itsetunto on vahvistunut ja laulunopetus on edistänyt tervettä äänenkäyttöä ja hengitystekniikkaa.

Musiikkiliikunnan eri kehittäjiä on muun muassa Émile Jaques-Dalcroze (1865–1950), jonka kehittämät musiikkikasvatukselliset menetelmät korostavat kehollisuutta musiikinopetuksessa (Juntunen, 2010). Suomessa Dalcroze-pedagogiikkaa ja sen tuomia mahdollisuuksia on tutkittu laajasti ja esimerkiksi musiikkikasvattaja Marja-Leena Juntunen (2009) toteaa artikkelissaan *Musiikki, liike ja kehollinen kokemus* hyvin tiivistäen, että Dalcrozen yhtenä päämääränä oli älyllisen ja teoreettisen oppimisen sijaan pyrkiä opetukseen, jossa oppilas herättäisi aistihavaintojaan ja hyödyntäisi niitä oppimisessa. Dalcroze-pedagogiikan pääajatus on yhdistää musiikki ja kehon liike musiikinopetuksessa (Juntunen, 2010). Juntunen (2010) huomauttaa, että Dalcroze-rytmiikkaharjoitusten kautta keho oppii sekä tiedostetun että tiedostamattoman toiminnan kautta. Juntunen toteaa, että haasteita tällaiseen keholliseen toimintaan voi olla muun muassa liikkumisen ja heittäytymisen kautta kokema häpeä ja kiusaantuneisuus, joka voi olla esteenä positiiviselle kokemukselle. Tämä haaste on usein esteenä koulun musiikintunneilla, jossa isot ryhmäkoot vaikeuttavat kehollisen oppitunnin toteutumista ilman häiriötekijöitä (Juntunen, 2009).

Dalcroze pedagogiikan lisäksi Suomessa käytetään musiikkiliikunnan menetelmänä myös Orff-pedagogiikkaa, joka perustuu kokonaisvaltaiseen ja oppijalähtöiseen musiikkikasvatukseen (Perkiö, 2010). Musiikkipedagogi Carl Orffin (1895–1982) kehittämässä Orff-pedagogiikassa keskiössä on vuorovaikutus, ja menetelmä perustuu usein improvisaatioon, ilmaisuun sekä musiikin yhdistämiseen muiden taideaineiden kanssa muun muassa tarinoiden, lorujen ja runojen kautta. Säveltäjä ja musiikkikasvatuksen lehtori Soili Perkiö (2010) sanoo, että kokeilullista musiikillista kokemusta voi yhdistää helposti näin tanssiin, draamaan ja leikkiin. Perkiö (2010)

muistuttaa, että kokeilu ja sensitiivisyys musiikin kuuntelussa ja tuntemisessa on tärkeässä roolissa, jonka kautta mielikuvitukselle jää tilaa.

Musiikkikasvatuksessa Dalcroze-pedagogiikkaa hyödyntämällä on tutkittu olevan positiivisia vaikutuksia (Juntunen, 2017). Muun muassa musiikillisten taitojen oppimisessa on todettu musiikkiliikunnan kautta harjoitetun kehollisuuden kehittävän rytmisiä kykyjä, melodian ja sävelkorkeuden havainnointia, laulullista ilmaisua, intonaatiota ja motorista suorituskkyä (Juntunen, 2017). Juntunen puhuu siitä, kuinka Dalcroze-pedagogiikan kautta on mahdollista tutkia hyvinkin käytännönläheisiä toimintamalleja, ja konkreettisia harjoituksia musiikkiliikunnan mahdollistamaan oppimiseen. Marja-Leena Juntusen (2004) väitöskirja tarkastelee Dalcroze-pedagogiikan kautta sitä, kuinka kehollinen liike on vahvasti yhteydessä esimerkiksi äänen, puheen ja kognitiivisen hahmottamisen kanssa. Näin ollen voidaan musiikkipedagogiikassa hyödyntää liikettä musiikin hahmottamisessa, tuottamisessa sekä analysoinnissa (Juntunen, 2004). Tätä ajatusta tukee myös Marja-Leena Juntusen ja Leena Hyvösen (2004) teoreettinen artikkeli *Embodiment in musical knowing*. Heidän mukaansa musiikkiliikunnan, sekä muiden kehollisten ilmaisumuotojen kautta pystytään ylläpitämään toiminnallista oppimista ja oppilaiden kannustamista itsenäiseen oivaltamiseen. Musiikkiliikunta myös mahdollistaa musiikin oppimista yhteisöllisenä kokemuksena (Juntunen & Hyvönen, 2004). He toteavat, että Dalcroze-pedagogiikka ja sen rytmikkaharjoitukset ovat selkeästi yhdistettävissä keholliseen tuntemiseen, musiikilliseen herkkyyteen sekä sitä kautta ilmaisuun ja itsetuntoon. Parhaimmillaan harjoitukset herättävät ihmisessä mahdollisuuden kokea musiikkia ja liikettä herkällä tavalla sovitamalla kehon herkkyys liikkeeseen ja musiikkiin (Juntunen & Hyvönen, 2004).

Kun puhutaan kehollisesta ilmaisusta ja kehollisista työtavoista, tulisi ottaa huomioon myös mahdollisesti inklusiivisessa opetuksessa olevat erityisoppilaat, kuin myös muutkin erityistä tukea tarvitsevat oppilaat. Sutela (2020) on tutkinut erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden oppimista kehollisen ilmaisun avulla nimenomaan musiikin opetuksessa. Sutela (2020) korostaa väitöskirjassaan *Exploring the possibilities of Dalcroze-based music education to foster the agency of students with special needs*, että erityistä tukea tarvitsevien lasten kanssa on tärkeää pitää yllä rutiineja, ja kunnioittaa yhteisiä sääntöjä sekä aikatauluja. Hänen mukaansa pienetkin muutokset saattavat aiheuttaa monille ahdistusta ja epävarmuutta, jolloin harjoitusten tekeminen ei välttämättä onnistu odotetulla tavalla. Sutela korostaa, että keholliset harjoitukset ja työtavat ovat usein pitkän prosessin takana, jossa on tärkeä edetä askel askeleelta, ja kuunnella oppilaiden toiveita ja tarpeita. Tässä tulee myös huomauttaa, että Sutelan (2020) väitöskirjan

tutkimukset on toteutettu erityiskoulussa, ja tutkimukseen on osallistunut muuan muassa lievästi kehitysvammaisia sekä erilaisia neuropsykologisia oireita omaavia oppilaita. Erityistarpeiden kirjo on valtava, ja on selvää, ettei yhtä oikeaa tapaa toimia ole. Merkityksellisiä huomioita tutkimuksessa kuitenkin nousi esiin; Dalcroze- pedagogiikkaan pohjautuvat musiikilliset harjoitukset saivat oppilaissa aikaan monia erilaisia muun muassa kognitiivisia muutoksia, jotka monet yllättivät heidät itsekkin. Moni tunsu itsensä harjoitusten edetessä itsevarmemmaksi ja itsenäisemmäksi toimijaksi. Musiikkiliikunnan harjoitukset auttoivat monia sosiaalisessa vuorovaikutuksessa ja sai oppilaita kokemaan yhteisöllisyyttä ja yhteenkuuluvuutta sekä ilmaisemaan positiivisia tunteita omien oivalluksiansa myötä.

Kehollinen lähestymistapa musiikkiin voi antaa erityisesti erityistä tukea tarvitseville lapsille mahdollisuuden näyttää musiikillista osaamistaan nonverbaalisesti kehon kautta ilmaisten (Sutela, Juntunen, & Ojala, 2020). Dalcroze-pedagogiikkaan perustuvien musiikkiliikunnan harjoitusten kautta erityislapsen on mahdollista ilmaista tunteitaan ja tuntea yhteenkuuluvuutta (Sutela, 2020). Jotta tämä onnistuisi, tulee opettajan pystyä luomaan luokkaan suvaitsevainen, hyväksyvä ja turvallinen oppimisympäristö, jossa on varaa tehdä virheitä, ja oppia niistä yhdessä (Sutela, 2020). Sutela huomauttaa, että oppisisältöjen ja -menetelmien tulee olla pedagogisesti suunniteltuja ja mahdollisia toteuttaa kaikkien oppilaiden kanssa. Myös ryhmädynamiikan tunteminen ja oppilaiden kohtaaminen ovat tärkeässä asemassa erityisesti inklusiivisessa oppimisympäristössä (Sutela, Juntunen, & Ojala, 2016). Sutela, Juntunen ja Ojala (2020) tutkimuksessaan *Applying music-and-movement to promote agency development in music education* huomauttavat, että usein erityislapsien verbaaliset taidot eivät riitä ilmaisemaan heidän tunteiltaan, ja tämä saattaa saada lapsen käyttäytymään ahdistuneesti tai jopa aggressiivisesti. Tutkimuksessa nostetaan esiin, että lapsi saattaa tällaisessa tilanteessa purkaa turhautuneisuutensa esimerkiksi erilaisilla raivokohtauksilla, jotka usein tulkitaan negatiivisesti ja kielletään. Tällöin kehollisuudella on merkittävä rooli lapsen tunteiden käsittelyssä sekä ilmaisussa. Kuten tässä tutkimuksessa todettiin, kykenivät kaikki oppilaat (myös erityisoppilaat) inklusiivisessa ympäristössä osoittamaan omaa musiikillista osaamistaan paremmin ja tehokkaammin, kun opetus järjestettiin mielekkäillä ja kehollisilla musiikkiliikunnan harjoituksilla.

Nämä musiikkiliikuntaan keskittyvät tutkimukset osoittavat kehollisuuden ja kehollisen ilmaisun ja oppimisen erityisoppilailla mahdollistavan erilaisen tavan kommunikaatioon ja yhdessä tekemiseen. Musiikin ja erityisesti musiikin teorian opiskelu saattaa monelle tuntua haasteelliselta, mutta musiikkiliikunnan kautta voi lapsi ja nuori päästä näyttämään osaamistaan täysin

uudella tavalla oman kehon kautta. Oma keho on yhteydessä mieleen ja kognitiiviseen ajatteluun, jolloin lapsi tai nuori näitä kaikkia kehon ja oppimisen osa-alueita yhdistäen oppii mahdollisesti tehokkaammin, kuin vain istumalla paikallaan ja kirjoittamalla.

3.3 Draamakasvatus ja kehollinen ilmaisu

Teatterin perusluonteeseen kuuluu vahvasti elämän eri ilmiöiden, ihmisten erilaisuuksien ja epämukavuuksien sekä syiden ja seurausten syvempi tarkastelu ja sitä kautta ymmärtäminen (Toivanen & Turpeinen, 2008). Yliopistonlehtori Tapio Toivanen ja tanssitaiteen tutkija Isto Turpeinen (2008) painottavat teatterin ja draaman kautta tarjoamien roolien olevan kehittyvälle nuorelle mahdollisuus käsitellä ja ilmaista itseään sekä omia tunteita ja ajatuksiaan häntä ympäröivästä maailmasta. Heidän mukaansa tämä auttaa nuorta ymmärtämään paremmin itseään ja muita ihmisiä, tuttuja ja tuntemattomia.

Draamakasvattaja Hannu Heikkinen on tutkinut draamakasvatuksen käsitettä ja asemaa kasvatuksessa ja opetussuunnitelman ympärillä. Vaikka draamakasvatuksella ei ole omaa paikkaa perusopetuksen opetussuunnitelmassa, sitä pystytään hyödyntämään taidekasvatuksen sisällä hyvin laajasti ja vapaasti (Heikkinen, 2005, s. 21–22). Suomen perusopetuksen opetussuunnitelmassa (2014) todetaan draaman olevan äidinkielen opetuksen osa-alue sekä valinnainen taideaine. Opetussuunnitelma korostaa draaman vahvistavan oppiaineiden toiminnallista, kokemuksellista, elämyksellistä ja esteettistä luonnetta. Heikkinen (2005, s. 26) toteaa että draamakasvatuksen tarkoitus yleissivistävässä kasvatuksessa on luoda kouluun fiktiivisiä oppimisympäristöjä, joissa luodaan ja tutkitaan erilaisia merkityksiä. Koska draamakasvatuksen merkitysisältö ei määräydy fiktiosta eikä todesta, vaan toimii kuin leikki, se kiinnittyy tutkittavien teemojen kautta yksilön omaan kokemustaan ja sitä kautta kasvattaa merkityksellisyyttään (Heikkinen, 2005, s. 36–38). Heikkinen (2005, s. 28) sanoo osuvasti, että ”draamaopetuksen tavoite pitkällä tähtäimellä on auttaa oppijaa ymmärtämään itseään ja maailmaa, jossa hän elää.”

Heikkinen (2002) toteaa väitöskirjassaan *Draaman maailmat oppimisalueina*, että draamakasvatuksessa korostuu yhteisöllinen oppiminen ja teatterin tutkiva rooli. Tämä väitöskirjan tutkimus keskittyy nimenomaan draaman tuomiin leikillisiin mahdollisuuksiin, pitäen mielessä päämäärän oppimisen kehittämisestä ja helpottamisesta erityisesti yhdessä tekemisen ja oman kehon tuntemuksen ja omien taitojen kautta. Kun puhutaan draamakasvatuksesta Heikkinen (2002) huomauttaa, että tekemisessä tulee olla selkeä tavoite, sekä yhteys johonkin kokonaisuuteen.

Heikkisen mukaan draamassa päästään kokemaan asioita ja tunteita erilaisten roolien kautta turvallisesti. Hän sanoo, että roolin kautta koetaan tunnetiloja ja ymmärretään tämän asenteita, asemaa sekä motiiveja, ja näin ollen draama tuottaa elämyksellisiä kokemuksia ja mahdollisuuksia päästä ajattelemaan asioita muiden ihmisten näkökulmasta. Koska jotkut tuntemukset ja ajatukset voivat olla hyvin henkilökohtaisia ja kipeitäkin, on draamakasvattajan aina pystyttävä luomaan turvallinen ilmapiiri, eikä koskaan moralisoida fiktiivisessä todellisuudessa läpikäytyjä asioita (Heikkinen, 2002). Väitöskirjassaan Heikkinen korostaa erityisesti draamaopettajan roolin tärkeyttä ja kuinka draamaopettajan tehtävä onkin pyrkiä tekemään keskeneräisyydestä merkityksellistä siten että oppimiskokemukset ovat tavoitteellisia. Hänen mielestään tämä vaatii draamaopettajalta ammattitaitoa, jonka avulla löytää oleelliset keinot ja oppimissisällöt.

Draamakasvatuksella on muitakin vaikutuksia oppimisen edistämisessä kuin vain kehollisuuden ymmärtäminen (Heikkinen, 2017, s. 11). Olettaen, että opettajalla on taidot esittää ja stimuloida draaman ja teatterin luonne oppilaille, voi draamakasvatus Heikkisen mukaan parhaimmillaan auttaa oppilaita kehittämään kriittistä ymmärrystä ja kognitiota. Heikkinen (2017, s. 67–68) huomauttaa, että tunneoppiminen on kognitiivista toimintaa, ja draamakasvatus on loistava työkalu tunneoppimiseen ja tätä kautta tunteiden käsittelyyn. Koska draamakasvatus keskittyy vahvasti tunteisiin ja omiin kokemuksiin Heikkinen korostaa, että täytyy opettajan pystyä luoda turvallinen ilmapiiri, ja sopia yhdessä oppilaiden kanssa niin sanottu draamasopimus. Tämä yhdessä oppilaiden kanssa tehty ja sovittu draamasopimus auttaa ryhmähengen muodostumisessa, etenkin jos ryhmässä on havaittavissa syrjäytymistä, syrjäyttämistä tai muita sosiaalisia pelejä (Heikkinen, 2017, s. 79). Hän muistuttaa, että tämä kuitenkin edellyttää, että yhteisistä säännöistä pidetään kiinni. Heikkinen avaa draamakasvatuksen niin sanottuja genreja ja työtapoja enemmän kirjassaan *Ajattele toimien!*. (2017, s. 80). Hän on jakanut koulussa useimmiten käytetyt genret seuraaviin: osallistava draama tai osallistava teatteri, soveltava draama tai soveltava teatteri sekä esittävä draama tai teatteri.

On paljon opettajan ammattitaidosta kiinni, kuinka työstää draamaa oppilaiden kanssa (Heikkinen, 2017, s. 55–56). Vaatii oppilaiden sekä ryhmän tuntemista ja arvioimista siinä, mitä työtapoja käyttää ja kuinka soveltaa niitä. Näiden lisäksi Heikkinen (2017, s. 80) on itse kokenut tärkeäksi lisätä genreihin myös digitaalisen draamakasvatuksen. Hän nostaa esiin, että draaman sosiaalinen puoli kiinnittyy vahvasti nykypäivän trendeihin esimerkiksi sosiaalisen median kautta. Draamakasvattajalla on Heikkisen mukaan valtavan monipuoliset työkalut hyödyntää näitä oppilaiden mielenkiinnonkohteita kuten sosiaalista mediaa, televisiota tai virtuaalisia pelejä työssään ja oppilaiden kohtaamisessa. Heikkinen (2017, s. 13) korostaa draamaoppimiseen

kuuluvan kasvatuksellinen, taiteellinen, henkilökohtainen ja kulttuurinen näkökulma, eikä sovi sivuuttaa sitä, että itseilmaisun kautta oppilas kehittyy henkilökohtaisella tasolla, mutta oppii jatkuvasti myös muista ympärillään.

Erityisopettaja ja tutkija Minna Saarinen ja yliopistonlehtori Marjatta Takala (2016, s. 46) tiivistävät tutkimuksessaan *Draama osallisuuden innoittajana* seuraavasti: ”Draamapedagogiikan avulla voi tarjota uusia näkökulmia ja keinoja edistää inklusiota kouluelämässä. Osallistujakeskeiset työtavat auttavat myös opettajia löytämään keinoja ja uudenlaisia resursseja omaan työhönsä.” Kyseisessä tutkimuksessa lukioikäiset nuoret kokeilivat draaman kautta syrjään jääneen nuoren roolia ja tämän kokemuksen kautta he olivat halukkaita ennaltaehkäisemään ulkopuoliseksi jäämisen kokemusta. Tässä tutkimuksessa oli mukana kaikki inklusiivisessa opetuksessa olevat oppilaat. Tämä kokemus mahdollistettiin kokemuksellisen oppimisen ja prosessidraaman avulla. Tutkimuksessa huomautettiin, että nuoret olivat kokeneet ulkopuoliseksi ja torjutuksi jäämisen hyvin ravistelevana kokemuksena ja oppivat paljon erilaisuuden hyväksymisestä ja ymmärtämisestä.

Näihin draamakasvatuksen tutkimuksiin nojaten voidaan todeta draamakasvatuksen toimivan kehollisen ilmaisun työvälineenä erityisesti yhteisöllisyyden kasvattamisessa ja ryhmädynamiikan parantamisessa. Osallistuminen yhteiseen tekemiseen ja kokemiseen omien aistien, kokemusten ja kehon kautta voi auttaa lasta ja nuorta ymmärtämään muita ja muiden valintoja paremmin, sekä ymmärtämään omia tunteita ja tuntemuksiaan helpommin. Turvallisen ilmapiirin keskellä voi käsitellä kipeitäkin asioita erilaisten roolien kautta ilman, että tarvitsee tuntea esimerkiksi häpeää tai pelkoa. Yhteisöllisyyden kautta myös esiintymisjännitys voi helpottaa ja luotto yhtenäiseen kunnioitukseen ja luottamukseen ryhmän keskuudessa voi kasvaa.

3.4 Tanssikasvatus ja kehollinen ilmaisu

Tanssi on monipuolista liikuntaa, aivojumppaa, sekä itseilmaisua yhdessä paketissa (Anttila, 2010). Monet tutkijat ovat havainneet tanssin muun muassa parantavan yhteisöllisyyttä, sekä muiden hyväksyntää sekä kehittävän koordinaatiokykyä (ks. Anttila, 2010, Foster, 2015). Usein tanssista puhuttaessa tulee mieleen tarkka tekniikka ja taituruus ja tanssi-innostamisen pedagogiikan kehittäjä Raisa Foster (2015, s. 39) puhuukin paljon tanssillisesta virtuoosimaisuudesta ja sen ihanteista. Hän haluaa kuitenkin painottaa, että olisi tärkeää päästä tanssin ammattilaisten

ja harrastajien kanssa siihen ymmärrykseen, ettei tanssitaiteessa ole virheitä. Foster huomauttaa, että hän liian usein näkee esiintyjä, jotka improvisoidessaankin yrittää liikaa; olla kekseliäs, luova ja miellyttää yleisöä. Onko tämä kuitenkin tarpeellista?

Tanssi toimii kehollisen oppimisen keinona ja mahdollisuutena, ja esimerkiksi tanssi-innostamisen tapaisia harjoitteita voi hyvin hyödyntää myös musiikin tunneilla yhteisöllisyyden parantamisessa sekä muiden hyväksymisen harjoitteena (Foster, 2015, s. 40). Foster (2015, s. 71) myös huomauttaa, että kasvatusuhde kasvattajan ja kasvatettavan välillä tulee olla vastavuoroinen, jotta kunnioitus molemmiin puolin säilyy, ja luottamus kasvaa. Näin kasvattaja pystyy Fosterin mukaan myös itse kehittämään omaa ammattitaitoaan, ja kohtaamaan nuoret yhä tietoisemmin. Hän haluaa korostaa, että tanssia hyödyntäessä osana opetusta täytyy ottaa huomioon, ettei esimerkiksi tanssitekniikka voi olla arviointiin vaikuttava seikka. Foster painottaa, että tanssi-innostamisessa onkin kysymys oman kehon löytämisestä, sekä sen hyödyntämisestä liikkeiden syntymisessä. Opettaja ei anna valmiita liikkeitä, vaan jokaiselle annetaan oma tila keksiä itselleen sopivia, omasta mielestä tilaan sopivia liikkeitä (Foster, 2015, s. 62). Parhaimmillaan tällä improvisoidulla tavalla luodaan yksilöllinen mutta myös yhteinen luova prosessi, jossa jokainen saa kasvaa ja kehittyä ja jonka pohjimmaisena ajatuksena on kunnioittaa jokaista kehoa sellaisena kuin se on (Foster, 2015, s. 41–42).

Erityisesti nuorista puhuttaessa, on tärkeä tiedostaa nuorten elämäntilanne ja heidän jatkuvasti muotoutuva ja kehittyvä identiteetti (Anttila, 2010). Anttila (2008) puhuu paljon nuorten identiteetistä ja mahdollisuuksista kokea yhteisöllisyyttä tanssin kautta. Anttila myös nostaa esiin tanssitaiteeseen usein liitetyt esteettiset ihanteet ja sen, kuinka ne vaikuttavat erityisesti tanssia aktiivisesti harrastavien nuorten kehon ja persoonan kehittymiseen ja kasvamiseen, eikä aina positiivisella tavalla. Yhtä usein kuin tanssiin liitetään terveelliset elämäntavat, voi paineet tietyn ulkonäön saavuttamisesta aiheuttaa nuorelle ahdistusta ja vääristää minäkuvaa, ja tähän ajatusmalliin voi mahdollisesti nuorten kanssa toimiva aikuinen vaikuttaa (Anttila, 2008). Tapio Toivanen ja Isto Turpeinen (2008) kuvailevat artikkelissaan tanssin ja kehollisuuden olevan läsnäoloa, itsensä tuntemista ja itsetuntemuksen laajentamista alueille, joita on vaikea kuvailla sanoilla. He huomauttavat myös tanssin funktionaalisuuden ohittavaa liikkumisen henkilökohtaista vapautta antavan kehittyvälle keholle työkaluja keholliseen itsenäisyyteen. Heidän mukaansa kehollisuudellaan tanssi on vahvasti kytköksissä musiikkiliikuntaan sekä draamalliseen ilmaisuun ja oppimiseen.

Jo draamassa ja musiikkiliikunnassa mainitsemaani yhteisöllisyyttä korostaa myös Eeva Anttilan toteuttama tutkimushanke Koko koulu tanssii (2010). Hankkeessa tutkitaan tanssin ja kehollisuuden tuomista koko koulun opetukseen. Hankkeen alussa oli huomattavissa, että pelkäänsä tanssi terminä tuotti paljon ennakkoluuloja erityisesti monille pojille, mutta myös osalle opettajista. Hankkeessa hyödynnettiin tanssinopettajan ammattitaitoa, ja otettiin tanssin kautta kehollisuutta kaikkeen oppimiseen. Hankkeen tuloksista huomaa selvästi, että niin oppilaat kuin opettajatkin kuitenkin nauttivat, kun ”ei tarvinnut vain istua ja kuunnella” ja sai olla liikkeessä ja tehdä omalla keholla asioita. Tanssi ja kehollisuus toivat hankkeen kautta kouluun kaikille yleisesti paljon iloa, energiaa, hauskuutta ja leikkiä. Sillä oli kuitenkin myös muita positiivisia vaikutuksia. Tanssin kautta oppilaat saivat lisää itseluottamusta, ja oma kehontuntemus ja itseilmaisu kehittyivät. Tämä heijastui myös muissa oppiaineissa. Opettajat kertoivat yhteisöllisyyden kasvavan luokkien sisällä, mutta myös yleisesti koko koulussa. Ilmapiiri oli selkeästi kannustavampi. Tanssista ja kehollisesta oppimisesta tuli oppilaille yhteinen kokemus, joka riisui ennakkoluuloja ja pelkoja, sekä vähensi näin esiintymisjännitystä sekä oppilaiden erilaisia estoja yhteisessä toiminnassa. Osa oppilaista koki oppimisen helpommaksi, kun sai samaan aikaan ”antaa aivoille ilmaa” liikkeen ja tanssin kautta.

Näitä tanssia ja tanssikasvatusta käsitteleviä tutkimuksia ja aineistoja yhdistää selkeästi yhdessä tekeminen ja uusien asioiden rohkea kokeilu. Tanssi on hyvin tyypillinen kehollisen ilmaisun muoto jo sen muotokielen, mutta myös ilmaisullisen liikkeen kautta. Tanssi ei kuitenkaan aina tarkoita tarkan tanssitekniikan hallitsemista tai mahdollisimman monipuolista ja näyttävää improvisaatiotaidokkuutta. Liikesarjojen rikkominen ja pienistä eleistä aloittaminen mahdollistaa jokaiselle tasapuolisen ja tasa-arvoisen kehollisen ilmaisun kokemuksen. Tanssikasvatus ja tanssillisien ilmaisun kautta oppiminen voi parhailaan auttaa muiden ja erilaisuuden hyväksymisessä sekä ennakkoluulojen ehkäisemisessä ja esiintymisjännityksen helpottamisessa.

3.5 Monitaiteisuus, teknologia ja mediakasvatus kehollisen ilmaisun välineenä

Suomen peruskoulun opetussuunnitelmassa (2014) painotetaan musiikillisen monilukutaidon, taiteidenvälisen ilmaisun sekä monitaiteisuuden kehityksen tärkeyttä. Pedagogisesti kaikkien oppilaiden osallistaminen ja eriyttäminen vaatii kuitenkin opettajalta paljon työtä (Kaikkonen, 2009). Oman kehon kautta tuotettu liike tai liikesarja edistää koordinaatiokykyä, monilukutaitoa, sekä oman kehon tuntemusta (Juntunen, 2015). Monilukutaito on usein yhdistettävissä tek-

nologiaan sekä mediakulttuuriin (Heikkinen, 2017, s. 15–16). Heikkinen korostaa monilukutaidon kehityksen tärkeyttä ja huomauttaa esimerkiksi draamakasvatuksen olevan loistava keino hankkia, yhdistää, muokata, tuottaa, esittää ja arvioida tietoa eri muodoissa, ympäristöissä ja tilanteissa erilaisten välineiden avulla (Heikkinen, 2017; OPS, 2014). Heikkinen myös toteaa draamakasvatuksen olevan erinomainen keino tutustua ympäröivään maailmaan ja eri kulttuureihin ja sitä kautta edistää eettistä tietoisuutta ja luovuutta.

Tutkijoiden Mirja Karjalainen-Väkevän ja Sara Sintosen (2018) tapaustutkimuksessa *Monilukutaitoa monitaiteisesti* käytettiin kehollisuuden työvälineenä muun muassa yhden kehollisuuden pioneerin, Rudolf Labanin (1879–1958) liikeanalyysiä. Laban tutki liikkeen voimaa ja mahdollisuuksia mielen ja kehon yhteyden löytämisessä (Eloranta, 2011). Tutkija Van Koniingsveld (2011) toteaa osuvasti tutkimuksessaan *Effort ja personality according to Rudolf Laban* että Labanin ideologia perustuu löytämään syvemmän ja selkeämmän yhteyden ulkoisen ilmaisun ja sisäisen kokemisen välillä ja löytää kytkökset sitä kautta omaan persoonaan. Van Koniingsveld tiiviistää, kuinka Labanin liikeanalyysi tutkii mielen liikkeen yhteyttä, ja kuinka mielikuvilla voidaan tuottaa jotain liikkeellistä toimintaa. Usein käytettyjä Labanin metodeja ovat liike-elementit (efforts): nämä liike-elementit jakautuvat kahdeksaan liikkeen pyrkimykseen, joita voidaan muokata neljällä eri tavalla (ks. Eloranta, 2011, s. 8). Labanin liikeanalyysiä käytetään paljon kouluissa usein draamankasvatuksen yhteydessä, mutta myös musiikkiliikunnan sekä tanssin apukeinona (Karjalainen-Väkevä & Sintonen, 2018). Karjalainen-Väkevän ja Sintosen (2018) tapaustutkimuksessa tanssinopettaja hyödynsi Labanin liikeanalyysiä mahdollistaakseen oppilaille tasavertaisen tanssikokemuksen taitotasosta riippumatta. Se loi pohjan oppilaiden luovalle liikkelylle, ja antoi paljon vaihtoehtoja ja työkaluja alkaa luoda omaa ”koreografiaa”. Tutkimuksessa Labanin liikeanalyysin harjoituksia ja sitä kautta tanssia yhdistettiin monitaiteisesti musiikkiin improvisoiden ja annettiin oppilaille mahdollisuus luovaan tuottamiseen, ja prosessin reflektointiin. Karjalainen-Väkevä ja Sintonen korostivat tutkimuksen tuoneen esiin oppilaiden yhteisöllistä reflektointia, hyväksyntää, sekä monilukutaidon kehittymistä eri taiteiden yhdistämisen kautta. Myös spontaanisuus oli selkeästi yhdistettävissä monilukutaidon kehittymiseen sekä oppilaiden itsenäiseen kriittisen toimijuuden kehitykseen. Tutkimuksessa päämäärä tai tietty lopputulos ei ollut merkityksellinen seikka, vaan oma henkilökohtainen ja yhteisöllinen reflektointi eri harjoitusten ja tehtävien kautta.

Myös teknologia ja mediakasvatus on yhdistettävissä kehollisiin työtapoihin ja menetelmiin ja valtaosalle nykypäivän nuorista teknologia ja media voi mahdollistaa paljon onnistumisen tunteita sekä toimia motivaation lähteenä (Juntunen, 2015). Tätä on tutkinut esimerkiksi Marja-

Leena Juntunen (2015) tapaustutkimuksessaan *Pedagoginen kokeilu integroida iPadin käyttö, luova tuottaminen ja keholliset työtavat peruskoulun seitsemännän luokan musiikinopetuksessa*. Tutkimuksessa tarkasteltiin monitaiteisuutta ja monilukutaidon kehitystä teknologiaa hyödyntäen. Tutkimuksessa hyödynnettiin Dalcroze-rytmiikkaharjoituksia, Labanin liikemuotoja- ja harjoituksia ja improvisoituja liikesarjoja sekä tuotettiin omaa musiikkia. Juntunen havaitsi, että parhaimmassa tapauksessa musiikkiliikunta ja tanssi saivat oppilaat oivaltamaan, että ihminen toimii kehollisena toimijana jatkuvasti, ja liikkeen synnyn ei tarvitse olla pakotettua ja tarkkaan mietittyä. Tutkimuksessa havaittiin, että tiedostamatta syntyviä reaktioita ja improvisaation kautta löydettyjä liikkeitä toistamalla saatiin aikaan tietoisia liikesarjoja, mitä hyödynnettiin lopullisessa tuotoksessa. Lopullinen tuotos oli toteutettu teknologiaa hyväksikäyttäen, niin sanotusti monitaiteellisesti. Tutkimuksessa hyödynnettiin iPadien musiikintuotto-sovelluksia, joilla oppilaat saivat tuottaa tiettyjen raamien sisällä oman teoksen. Tähän yhdistettiin oma liikekokonaisuus/koreografia ja lopullinen teos videoitiin.

Juntunen (2015) halusi selvittää iPadin käytön mahdollisuuksia musiikinopetuksessa osana luovaa tuottamista ja kehollisuutta. Tässä tapauksessa iPad toimi hyvänä motivaation lähteenä tuottaa omaa musiikkia ja yhdistää sitä keholliseen oppimiseen improvisaation ja erilaisten liikeharjoitusten kautta. Tutkimuksessa kävi ilmi myös se, että oppilaat tekivät innokkaasti ja itsenäisesti töitä saavuttaakseen hyvän lopputuloksen. Ryhmässä työskenteleminen taas pakotti sosiaaliseen kanssakäymiseen ja yhdessä tekemiseen, minkä koettiin myös lisäävän motivaatiota ja teki tehtävästä hauskeempaa. Tutkimuksessa oivalluksia tapahtui ryhmissä, kun opetettiin suurimmalle osalle vieraiden musiikkisovelluksien käyttöä yhdessä. Ryhmässä työskentely paransi ryhmädynamiikkaa ja auttoi kehittymään sosiaalisissa taidoissa.

Musiikkikasvatuksen tutkija ja professori Patrick Schmidt (2014) on tutkinut esimerkiksi luovuutta ja sen kehittymistä ja mahdollisuuksia musiikinopettajien koulutuksessa. Huomion arvoista hänen tutkimuksessaan on erityisesti tarve jatkuvan muutoksen oppimiselle. Opettajat, siinä missä kaikki muutkin elävät suurien muutosten aikaa teknologian kehityksen näkökulmasta. Schmidt (2014) huomauttaa, että teknologia mahdollistaa monilukutaidon kehittymistä ja antaa myös mahdollisuuksia pedagogiselle luovuudelle. Hän korostaa, että näitä mahdollisuuksia ja työkaluja kehittää luovia ratkaisuja ja hyödyntää teknologiaa taiteiden opetuksessa olisi tärkeää sisällyttää laajemmin opettajakoulutukseen. Myös tutkijat Andrew R. Brown ja Jason Nelson (2014) ovat tutkineet erityisesti digitaalista taidetta ja sen mahdollisuuksia taideaineiden opetuksessa. Heidän mukaansa teknologiaa hyödyntäessä pystytään erinomaisesti pi-

tämään yllä monitaiteista ilmapiiriä, sekoittaa erilaisia työtapoja ja oppiaineita. Monitaiteisuudessa ja luovassa oppiympäristössä tulee kuitenkin opettajan löytää tavat luovaan tuottamiseen ja oppimiseen niin, että se on pedagogisesti kaikille oppilaille sopivaa (Brown & Nelson, 2014).

Kun puhutaan teknologiasta ja monitaiteisuudesta, tulee välttämättä ottaa huomioon myös mediakasvatus ja -kulttuuri (Sintonen, 2008). Sara Sintosen (2008) mukaan teknologia ja media kulkevat tiiviisti käsi kädessä, ja vaikuttavat nykypäivänä valtavasti lasten ja nuorten elämään ja identiteetin kehittymiseen. Hän tutkii mediakasvatuksen sekä sosiaalisen median vaikutusta nuorten identiteetin kehityksessä. Sintonen nostaa esiin, että nuorten identiteetin kehitys on vahvimmillaan murrosiässä, ja sosiaaliset suhteet sekä hyväksytyksi tuleminen on erityisen tärkeässä roolissa. Sintonen (2008) korostaakin mediakasvatuksen tärkeyttä kouluissa opetussuunnitelman puitteissa, mutta huomauttaa, että sosiaalinen media on lähes jokaisen nuoren arkea ja vaikuttaa nuoren identiteettiin huomattavasti koulun ulkopuolellakin. Sintosen mukaan mediakulttuurilla voi kuitenkin olla hyvinkin positiivinen vaikutus nuoren kasvuprosessissa, ja tätä opettajan olisi tärkeä tukea ja pitää yllä. Hän huomauttaa, että erilaiset sosiaalisen median kanavat motivoivat liikkumaan ja ovat musiikillisesti vahvasti läsnä lapsen ja nuoren arjessa ja kasvussa. Oma identiteettiään kasvattavalle nuorelle media on tärkeä oppimisympäristö, vaikkei se liittyisi oppimistavoitteisiin millään tavalla (Kotilainen, Kovala & Vainikkala, 2011). Opettaja Kanerva Kilpelä (2011) artikkelissaan muistuttaakin mediakasvatuksen tärkeydestä, vaikkei se olisi kytköksissä oppimistavoitteisiin. Kilpelä kokee tärkeäksi tuoda median ja mediakulttuurin näkökulmia esiin opetuksessa monipuolisesti ja aktiivisesti.

Nämä tutkimukset osoittavat sen, kuinka suuressa roolissa musiikki, teknologia ja media ovat nykypäivän opetuksessa sekä lasten ja nuorten vapaa-ajalla. Teknologian lisääminen opetuksessa voi tuoda lisämotivaatiota oppimiseen ja antaa uusia näkökulmia opetukseen ja opetusmenetelmiin. Mediakasvatus kulkee usein teknologian kanssa käsi kädessä, ja on tärkeä opettaa lapsille ja nuorille sen mahdollisuudet, mutta myös haasteet ja vaarat. Mediakasvatuksen tärkeys näkyy lasten ja nuorten harrastuksissa liikunnan vähenemisen kautta ja liikunnalliset lapset usein erottuvat selkeästi joukosta. Teknologiaan ja mediakasvatukseen voisi tuoda kehoillisen ilmaisun työtapoja niin, että jokainen lähtökohdista riippumatta voisi kokea omalla keholla oppimisen ja kokemisen sekä kehittyä monilukutaidollisesti omaa kehoa kokonaisvaltaisesti käyttäen.

4 Tulokset ja pohdinta

Tässä luvussa tiivistän löytämäni tiedon, ja avaan omia näkemyksiäni aiheista ja tutkimustuloksista. Vastaan myös tutkimuskysymykseeni *mitkä ovat kehollisen ilmaisun mahdollisuudet musiikinopetuksessa draaman, tanssin ja musiikkiliikunnan näkökulmasta*.

Kaiken löytämäni tutkimuksen pohjalta voin todeta, että toiminnallinen ja kehollinen oppiminen on monelle helpotus oppimiseen, niin musiikinopetuksessa, mutta myös muissa kouluaineissa (Anttila, 2010; Heikkinen, 2017; Juntunen, 2015; Sutela 2020). Tutkimukset korostavat, kuinka omalla keholla tekeminen ja kehollisuuden yhdistäminen muuhun oppimiseen kehittää niin omaa kehontietoisuutta, oman kehon tuntemista, ja auttaa hyväksymään itsensä muiden joukossa. Musiikinopetuksessa kehollinen ilmaisu ja Dalcroze-pedagogiikkaan pohjautuvat harjoitukset auttavat myös musiikillisten taitojen kehityksessä ja musiikinteorian hahmottamisessa. (Juntunen, 2010.)

Useassa käyttämässäni lähteessä huomautettiin myös kehollisen ilmaisun ja oppimisen haasteista (ks. Anttila, 2010; Heikkinen, 2017; Kaikkonen, 2009). Nämä haasteet keskittyivät opettajien rooliin kehollisen ilmaisun mahdollistamisessa musiikinopetuksessa. Vielä toistaiseksi musiikinopettajalla on omalla vastuulla ottaa mukaan kehollisen oppimisen käytänteitä ja menetelmiä, jos näin haluaa (ks. Heikkinen, 2017; Kaikkonen, 2009). Monilla ei ole tarpeeksi tietoa tai ammattitaitoa kehittää kehollista toimintaa omassa työssään. Tämä taas johtaa siihen, että kehollisia työtapoja hyödyntävän musiikinopettajan tulee suunnitella valtavasti, jotta pystyy toteuttamaan kehollista toimintaa tasapuolisesti kaikille oppilaille niin, että jokainen tuntee olonsa turvalliseksi ja kunnioitetuksi luokkahuoneessa. Tämä taas vaatii usein pitkäjänteistä työtä, jotta ryhädynamiikka saadaan toimimaan, ja kukaan ei tunne oloaan epämukavaksi. Myös harjoitusten ja menetelmien rajaaminen sopivaksi on haasteellista. Opettajalla täytyy olla laaja pedagoginen ymmärrys siitä, mihin kehollisella toiminnalla pyrkii (Heikkinen, 2017, s. 18). Seuraavaksi kokoan näitä eri taidemuotoja yhdistäviä tekijöitä, joita tutkimani aineiston pohjalta havaitsin.

4.1 Yhteisöllisyys ja hyväksyvä ilmapiiri

Kaikilla eri kehollisen ilmaisun tavoilla oli havaittavissa selkeitä yhteneväisiä tavoitteita ja hyötyjä osana oppimista. Näitä kehollisen ilmaisun tavoitteita ja mahdollisuuksia ovat muun muassa yhteisöllisyys, ryhädynamiikka, sosiaalinen vuorovaikutus ja muiden hyväksyminen,

jotka nousivat toistuvasti esiin lähes kaikessa lukemassani aineistossa (ks. Anttila, 2010; Heikkinen 2002, 2017; Juntunen, 2009, 2010, 2015; Sutela, 2020). Karkeasti voisi todeta, että kehollinen ilmaisu ja oppiminen koettiin positiivisena asiana, vaikka se olisikin ollut aluksi haasteellista. Tanssia tutkivissa aineistossa painotettiin yhteisöllisyyden kehitystä ja positiivisen ryhmähengen muodostumista (Anttila, 2010; Foster, 2015). Kehollisen, ja ryhmässä tekemisen kautta sosiaalisen vuorovaikutuksen kehitystä korostettiin useissa käyttämässäni lähteissä. Kehollisen ilmaisun mahdollisuuksia on paljon, ja lähes kaikkea voi soveltaa ja eriyttää esimerkiksi taitotason, iän, erityistarpeiden tai mielenkiinnon mukaisesti. Vaikka vaihtoehtoja on paljon, vaatii kehollisen oppimisen ja ilmaisun järjestäminen opettajalta paljon ammattitaitoa, pedagogista osaamista sekä mielenkiintoa aihetta kohtaan (ks. Heikkinen, 2017; Kaikkonen, 2009).

Eeva Anttilan (2010) tutkimuksessa kävi ilmi, että tanssin kautta löydetty ilo ja oppimisen uudet mahdollisuudet loivat uudenlaista energiaa koko kouluun niin oppilaille kuin opettajillekin. Yhteistyökyky ja ryhmädynamiikka kehittyivät, esiintymiskammat vähenivät ja yhteisöllisyys luokan sisällä mutta myös koko koulussa kasvoi. Tähän on yhdistettävissä myös suvaitsevaisuus ja ennakkoluulojen väheneminen. Joskus tanssi tai tietyt tanssilliset tai keholliset liikkeet yhdistetään tiettyyn sukupuoleen, ja se saattaa herättää monissa epäluuloja ja kiusaantuneisuutta. Tämän voittaminen vaatii turvallista oppimisympäristöä, jossa jokaista kunnioitetaan ja jossa jokainen voi heittäytyä omaan liike- tai musiikkikokemukseensa (Anttila, 2008).

Draamakasvatuksen näkökulmasta katsottuna kehollisuus on tärkeä, lähes välttämätön väline ilmaisuun ja tunteiden käsittelyyn. Draamakasvatuksessa pystytään lähestyä vaikeitakin asioita erilaisten fiktiivisten roolien kautta, ja näin ymmärtää omaa mieltä ja kehoa, mutta myös muita ihmisiä ja heidän valintojaan eri tavalla (Heikkinen, 2002). Draamasopimuksen tuoma luottamus ja turvallinen vuorovaikutus ryhmässä auttaa ryhmähengen muodostumisessa, sosiaalisissa vuorovaikutustaidoissa sekä erilaisuuden hyväksymisessä (Heikkinen, 2017, s. 79). Draamakasvatus on monipuolista, usein leikillistä oppimista, joka on yhdistettävissä monitaiteisesti kaikkeen taiteeseen. Tämä kehittää monilukutaitoa ja auttaa myös mediakulttuurin ymmärtämisessä ja mediakasvatuksen työvälineenä. Myös improvisaatiokyky parantaa heittäytymiskykyä ja parhaassa tapauksessa auttaa oppijaa luovan tuottamisen ilmaisussa niin musiikin, kuin muidenkin oppiaineiden opiskelussa (Heikkinen, 2017, s. 15–16).

4.2 Motivaatio, kehitys ja oppimisen mielekkyys

Tutkimani aineiston perusteella teknologia opetuksessa on valtavassa nousussa. Teknologian suosio niin nuorten keskuudessa on suurta, ja sitä tulisi tästä syystä hyödyntää enemmän myös opetuksessa (Brown & Nelson, 2014). Kehollisen ilmaisun työvälineenä teknologiaa on käytetty monitaiteisesti ja monilukutaidon oppimisen näkökulmista. Musiikinopetuksessa esimerkiksi iPadien käyttö osana kehollisen ilmaisun harjoitusta tai oppimiskokonaisuutta on helppo, mutta monipuolinen mahdollisuus kehittää niin omaa kehontuntemusta, musiikillisia taitoja sekä monilukutaitoa (Juntunen, 2015; Karjalainen-Väkevä & Sintonen, 2018). Kehollisen ilmaisun työvälineenä teknologia antaa monelle lapselle ja nuorelle motivaatiota tehdä koulutehtäviä, kun työtapana on mielekäs (Juntunen, 2015). Teknologian yleistyessä myös musiikkiteknologian hyödyntäminen yleistyy, ja oppilaille on mahdollista tarjota digitaalisia oppimisympäristöjä ja harjoituksia, jotka edistävät oppimista monipuolisesti ja tehokkaasti. Maailman muuttuessa ja teknologian kehittyessä opettajan odotetaan olevan kiinni ajassa, ja muuttuvan siinä mukana (Schmidt, 2014).

Motivaatiolla on suuri merkitys oppimisessa, ja nuoren jaksamisessa (ks. Anttila, 2008, 2010; Foster, 2015; Karjalainen-Väkevä & Sintonen, 2018). Mielekkyys ei aina tarkoita tuttuja asioita, vaan joskus esimerkiksi tanssia sisältävillä harjoituksilla voi oppia tekemään uusia, kehollisia asioita tavalla, joka saa oppilaat innostumaan. Kuten Anttilan (2010) tutkimuksessakin kävi ilmi, oli ennakkoluulot tanssia kohtaan ovat valtavat. Ennakkoluulot kuitenkin suurimmaksi osaksi selätettiin harjoittelemalla ja totuttelemalla hitaasti tähän uudelleenlaiseen työtapaan, joka osoittautuikin hauskaksi. Tanssin opetus luo usein ennakkoluuloja erityisesti pojilla, ja on tästä syystä hyvin vierastettava liikuntamuoto. Tanssillinen ilmaisu oppimisen tukena on kuitenkin paljon monipuolisempaa, kuin usein osataan arvatakaan. Fosterin (2015, s. 39) mukaan tanssitekniikan hallitsemisella ja taituruudella ei pitäisi olla merkitystä, ja opettajan tulisikin vaalia tietoisesti tätä ajatusta. Tanssia voi kuitenkin harjoitella erilaisilla liikesarjoilla improvisaatiolla niin, että tanssillisilla taidoilla ei ole niin suurta painoarvoa. Taituruuden ja ”hyvältä näyttämisen” sijaan muun muassa Anttila (2008) korostaa heittäytymiskykyä, kokeilullisuutta sekä rohkeutta mennä tunteen voimalla ja unohtaa ulkoiset tekijät. Kun antaa oman kehon tuottaa liikettä, joka tuntuu hyvälle, voi oppilas oivaltaa uskomattoman paljon asioita omasta kehosta, ajatuksista ja ennakkoluuloista ja sitä kautta oppia niistä.

Tutkimuksissa nousi esiin, ettei kehollisia työtapoja ja harjoituksia voi aloittaa yhtäkkiä (ks. Monni, 2012; Sutela, 2020). Usein oman kehon kautta oppiminen ja esiintyminen on monelle

vierasta ja kiusaannuttavaakin, ja vaatii aikaa, että oppimisympäristöön saa luotua turvallisen ja luotettavan ilmapiiri, jossa jokaisella on tilaa olla oma itsensä. Tämä pätee erityisesti erityisoppilaiden kanssa (Sutela, 2020). Musiikkiliikunnan avulla lapsi tai nuori pystyy ilmaisemaan tunteitaan ja ajatuksiaan usein helpommin oman kehon kautta kuin verbaalisesti. Tässä huomataan, että musiikkiliikunnan ilmaisumuotoja ja Dalcroze-pedagogiikan harjoituksia hyödyntäen pystytään toteuttamaan kehollista oppimista kaikkien, myös erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden kanssa (ks. Juntunen 2009, 2010, 2015, 2017; Sutela, Juntunen & Ojala, 2016; Sutela, 2020). Parhaan hyödyn saaminen kuitenkin vie paljon aikaa, ja vaatii opettajalta suunnittelua, jotta jokainen esimerkiksi inklusio-opetuksessa oleva oppilas saisi toteuttaa tehtäviä omien tarpeidensa ja taitojensa mukaisesti. Musiikkiliikuntaan ja Dalcroze-pedagogiikkaan pohjautuvien tulostenkin pohjalta on selvää, että musiikkiliikunta voi auttaa nimenomaan musiikinopiskelussa, ja mahdollistaa kaikille oppijoille tasa-arvoisen lähtökohdan musiikin oppimiseen ja tekemiseen (Sutela, Juntunen & Ojala, 2020).

4.3 Pohdinta

Olen rajannut aihetta vain muutamiin kehollisen ilmaisun piirteisiin ja teorioihin. Lähteitä löytyisi enemmänkin, ja tätä aihetta pystyisi helposti lähteä laajentamaan myös pro gradu- tutkielmaa ajatellen. Itse kaipaankin erityisesti konkreettisia kehollisen ilmaisun harjoituksia, ja niiden mahdollisuuksia oppimisen edistämiseksi nimenomaan musiikinopetuksessa. Yleistyvän yhteisopettajuuden myötä on myös hyvä pitää mielessä, että musiikinopetuksessa saavutetut hyödyt esimerkiksi oman kehon tuntemuksessa saattavat auttaa myös muissa kouluaineissa. Siksi yhteistyö muiden opettajien kanssa on tärkeää. Haluaisin itse tulevana musiikinopettajana pyrkiä tarjoamaan mielekästä, mutta laadukasta opetusta kaikille, tasosta ja taustasta riippumatta. Tämän tavoitteen valossa halusin lähteä tutkimaan kehollisen oppimisen ja opetuksen mahdollisuuksia musiikinopetuksessa. Oman kehon käyttö, ja liikkuminen saattavat auttaa keskittymisessä ja luovassa toiminnassa ja siksi koen aiheen olevan tärkeä sekä myös ajankohtainen.

Lukion vuonna 2021 käyttöön otetussa uudessa opetussuunnitelmassa (2019) on oma opetuskonaisuus monitaiteisen ja kehollisen ilmaisun oppimiselle. Tämä on mielestäni tärkeä uudistus ja kertoo siitä, kuinka tärkeästä ja ajankohtaisesta aiheesta on kysymys. Tätä tutkimusta varten löytämissäni tutkimuksissa oli kuitenkin keskitytty hyvin vähän lukioikäisten oppilaiden kehollisuuteen ja keholliseen ilmaisuun. Olisi mielenkiintoista lähteä tutkimaan kehollisen ilmaisun

mahdollisuuksia nimenomaan lukioikäisten keskuudessa, ja kuinka suuri vaikutus tämän ikäryhmän kehollisella oppimisella olisi vielä nuoren identiteetin muovautumisessa. Kehollisuudesta puhuttiin myös melko vähän peruskoulun musiikinopetuksessa soitin- ja lauluopetuksen näkökulmasta. Laulaminen on kuitenkin suuri osa koululaisen elämää, ja olisi mielestäni tärkeää keskittyä myös oikean laulutekniikan sekä lauluasennon kehittämiseen. Tämä korostuu erityisesti murrosikäisillä nuorilla äänenmurroksen kynnyksellä.

Kun oppilaille on tuntemus musiikkiliikunnasta ja draaman tai tanssin työtavoista, voisi oppimista laajentaa helpommin myös isompiin projekteihin, esimerkiksi musikaalien, tai muiden produktioiden tekemiseen. Itse olen saanut paljon apua ja itseluottamusta draaman työvälineistä ja harjoituksista muun muassa esiintymisjännitykseen, sekä ryhmässä toimimiseen. Draamakasvatuksen tuoma rohkeus ja heittäytymiskyky saavat minut selviämään usein kiusallisista ja haastavistakin tilanteista. Improvisaatiokyky on kehittynyt draaman ja tanssin kautta, ja pystyn hyödyntämään tätä luovuuden osa-aluetta monellakin elämän osa-alueella. Haluaisin opettajana tuoda näitä mahdollisuuksia myös oppilaille.

Koska musiikinopiskelu on mielestäni opettajasta riippuen pääosin toiminnallista, olisi siihen helppo sisällyttää draaman, tanssin ja musiikkiliikunnan eri työtapoja ja harjoituksia. Uskon tämän tutkielmani kehittävän ammatillista osaamistani siinä, miten kehollisuutta voi hyödyntää kaikkien oppilaiden kanssa, sekä avaamaan silmiä erilaisille toimintatavoille. Toivon myös, että muut kasvatustieteen opiskelijat voisivat saada inspiraatiota ja tietoa aiheesta. Se, että jokainen oppilas saisi käyttää energiaa omalla keholla ilmaisuun ja luovaan työhön, auttaisi varmasti oppilaan keskittymisessä, ja tukisi oppimista ihan eri tavalla. Ainakin näin koen tapahtuneen itselleni. Opin paremmin tekemällä ja kokeilemalla. Oman pitkäjänteisen tanssi- ja draamataustani kannalta olen innoissani siitä, että mahdollisuuksia tanssiin, draamaan ja musiikkiliikuntaan on valtavasti. Lähes kaikki harjoitukset ja työtavat on toteutettavissa lähtötasosta, iästä tai sukupuolesta riippumatta.

Tutkimukseni pohjalta koen, että olisi tärkeää tuoda musiikkiliikunnan, tanssin ja draaman osa-alueita erityisesti musiikinopettajakoulutukseen lisää. Kehollisen oppimisen ja opetuksen järjestäminen on tällä hetkellä kuitenkin paljon opettajasta kiinni ja vaatii paljon pedagogista osaamista ja suunnittelua. Tuomalla työkaluja ja menetelmiä laajemmin opettajakoulutukseen, uskallettaisiin varmasti eri kehollisuuden osa-alueita hyödyntää luokkahuoneissa ja opetustilanteissa. Teknologian kehittyessä koen, että monitaiteisuuden ja teknologiaa hyödyntävän kehollisen ilmaisun toimintatapoja tulisi tutkia laajemmin pedagogiikan näkökulmista. Teknologian

ja median käyttö kehollisuuden työvälineenä kuitenkin usein lisää oppilaiden motivaatiota, joten miten tästä saisi kaiken irti niin, että lapsi ja nuori kehittäisi omaa osaamistaan eri oppiaineissa parhaalla mahdollisella tavalla? Nykypäivänä medianlukutaito ja oman kehon hallinta ovat tärkeitä kehitysalueita lapsen ja nuoren kasvaessa itsenäiseksi ja kriittiseksi ajattelijaksi.

Lopuksi haluaisin tiivistää ajatukseni pedagogisesta kehollisen ilmaisun näkökulmasta. Kasvan lapsen ja nuoren elämässä tapahtuu paljon, ja identiteetti muovautuu jatkuvasti taitojen karttuessa ja ystävyysuhteita luodessa. Sosiaalinen vuorovaikutus on tärkeässä roolissa sosiaalisen median suosion kasvaessa. Liikunta ja oman kehon tuntemus eivät ole itsestäänselvyksiä lapsen ja nuoren kasvussa. Haluaisin itse olla se aikuinen, joka turvaa nuoren koulunkäynnin, ja edesauttaa luokka- ja kouluympäristön tasa-arvoa ja hyväksyntää. Kaikki mukaan-ajatus vaatii paljon työtä sekä oppilaiden tuntemista ja kohtaamista, mutta oikealla asenteella sekä rohkeavalla, ymmärtävällä ja kunnioittavalla otteella, voi (musiikin)opettaja olla monille luotettava aikuinen. Ja mikä parasta, omalla keholla tekeminen ja aistiminen voi tehdä oppimisesta ja opettamisesta tehokkaampaa, kasvattaa osallisuutta ja yhteisöllisyyttä, mutta olla samalla myös motivoivaa ja jopa vähän hauskaakin.

Lähteet

- Anttila, E. (2008). Tanssin pyörteissä. Teoksessa S. Karppinen, I. Ruokonen & K. Uusikylä (toim.), *Nuoret ja taide: Ilolla ja innolla, uhmalla ja uholla: Kirjoituksia murrosikäisten taito- ja taidekasvatuksesta* (s. 55–65). Helsinki: Finn Lectura.
- Anttila, E. (2010). Koko koulu tanssii!: Kehollisuuden haasteita ja mahdollisuuksia kouluyhteisössä. *Nuorisotutkimus*, 28(4), 38–45.
- Brown Andrew R. & Nelson J. (2014) Digital music and media creativities. Teoksessa P. Burnard (toim.), *Developing creativities in higher music education: International perspectives and practices*. Abingdon, Oxon: Routledge.
- Eloranta, T. (2011). *Labanin liikeanalyysi näyttelijäntyyön opetuksessa*. Helsinki. Teemaseminaari. Teatterikorkeakoulu.
- Foster, R. (2015). *Tanssi-innostaminen: Kohti yksilön ja yhteisön hyvinvointia*. Helsinki: Books on Demand.
- Heikkinen, H. (2002). *Draaman maailmat oppimisalueina: Draamakasvatuksen vakava leikkilisyys*. (Väitöskirja, Jyväskylän yliopisto). Jyväskylä studies in education, psychology and social research. Haettu osoitteesta: <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-4006-5>
- Heikkinen, H. (2005). *Draamakasvatus: Opetusta, taidetta, tutkimista!*. Jyväskylä: Minerva.
- Heikkinen, H. (2017). *Ajattele toimien: Kohti draamakasvatuksen syvempää ymmärtämistä*. Helsinki: T:mi Raija Airaksinen / Draamatyö.
- Juntunen, M.-L. (2004). *Embodiment in Dalcroze eurhythmics*. (Väitöskirja, Oulun yliopisto). Acta Universitatis Ouluensis. E, Scientiae Rerum Socialium 190. Haettu osoitteesta: <http://urn.fi/urn:isbn:9514274024>
- Juntunen M.-L. (2009). Musiikki, liike ja kehollinen kokemus. Teoksessa J. Louhivuori, P. Paananen, M. Fredrikson, & L. Väkevä (toim.), *Musiikkikasvatus: Näkökulmia kasvatukseen, opetukseen ja tutkimukseen* (s. 245–257). Jyväskylä: Suomen musiikkikasvatusseura - FiSME r.y.
- Juntunen, M.-L. (2015). Pedagoginen kokeilu integroida iPadin käyttö, luova tuottaminen ja keholliset työtavat peruskoulun seitsemännen luokan musiikinopetuksessa: Tapaustutkimus toimijuuden näkökulmasta. *Musiikkikasvatus*, 18(1), 56–76.
- Juntunen M.-L. (2017) Embodiment in music teaching and learning. *Musiikkikasvatus* 1(20), 117–126.
- Juntunen, M.-L., & Hyvönen, L. (2004). Embodiment in musical knowing: How body movement facilitates learning within Dalcroze eurhythmics. *British Journal of Music Education*, 21(2), 199–214.

- Juntunen, M.-L., Perkiö, S., & Simola-Isaksson, I. (2010). *Musiikkia liikkuen*. Helsinki: WSOYpro.
- Kaikkonen M. (2009) Erityismusiikkikasvatus. Teoksessa J. Louhivuori, P. Paananen, M. Fredrikson & L. Väkevä (toim.), *Musiikkikasvatus: Näkökulmia kasvatukseen, opetukseen ja tutkimukseen* (s. 203–218). Jyväskylä: Suomen musiikkikasvatusseura - FiSME r.y.
- Karjalainen-Väkevä M., Sintonen S. & Sintonen S. (2018). Monilukutaitoa monitaiteisesti. tapaustutkimus peruskoulun yhdeksäsluokkalaisten musiikkia ja tanssia yhdistävästä työskentelystä. *Ainedidaktiikka*, 2(1), 39–58.
- Karppinen, S., Ruokonen, I., & Uusikylä, K. (2008). *Nuoret ja taide: Ilolla ja innolla, uhmalla ja uholla: Kirjoituksia murrosikäisten taito- ja taidekasvatuksesta*. Helsinki: Finn Lectura.
- Kilpelä K. (2011) Miksi amisope ei koe olevansa mediakasvattaja? Teoksessa S. Kotilainen, U. Kovala, E. Vainikkala, J. Huttunen, A. Karppinen, K. Kilpelä, E. Pitkäsalo (toim.), *Media, kasvatus ja kulttuurin kierto* (s. 130–149). Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Kotilainen, S., Kovala, U., Vainikkala, E., Huttunen, J., Karppinen, A., Kilpelä, K., Pitkäsalo, E. (2011). *Media, kasvatus ja kulttuurin kierto*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Louhivuori, J., Paananen, P., Fredrikson, M., & Väkevä, L. (2009). *Musiikkikasvatus: Näkökulmia kasvatukseen, opetukseen ja tutkimukseen*. Jyväskylä: Suomen musiikkikasvatusseura - FiSME r.y.
- Monni, K. (2012). *Alexander-tekniikka ja autenttinen liike -työskentely: Kaksi kehontietoisuuden harjoittamisen metodia*. (2. painos). Helsinki: Teatterikorkeakoulu.
- Nenonen, P. (2018). *"Laulu syömmet aukaisee": Kokonaisvaltainen laulunopetus musiikkiliikunnan avulla*. (Väitöskirja, Jyväskylän yliopisto). Jyväskylä studies in humanities. Haettu osoitteesta: <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-7505-0>
- Opetushallitus (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Helsinki. Haettu osoitteesta: https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf
- Opetushallitus (2019). *Lukion perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2019*. Helsinki. Haettu osoitteesta: https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/lukion_opetussuunnitelman_perusteet_2019.pdf
- Paalanen, J. (2020). Luokkahuonevuorovaikutusta ja kehollista taidekasvatusta lukion musii- kintunnilla. *AFinLA-e Soveltavan kielitieteen tutkimuksia*, No.12, 108–138.
- Perkiö S. (2010) Orff-pedagogiikkaa. Teoksessa M.-L. Juntunen, S. Perkiö & I. Simola-Isaksson. *Musiikkia liikkuen* (s. 28–36). Helsinki: WSOYpro.

- Porander K. (2013) Musiikkiin tarvitaan koko keho. Teoksessa P. Jordan-Kilkki, E. Kauppi-
nen, E. Viitasalo-Korolainen & Opetushallitus. *Musiikkipedagogin käsikirja: Vuorovai-
kutukset ja kohtaaminen musiikinopetuksessa* (s. 138–146). Helsinki: Opetushallitus, No.10.
- Saarikallio S. (2009). Musiikki ja nuoren psykososiaalinen kehitys. Teoksessa J. Louhivuori,
P. Paananen, M. Fredrikson & L. Väkevä (toim.), *Musiikkikasvatus: Näkökulmia kasva-
tukseen, opetukseen ja tutkimukseen* (s. 221–231). Jyväskylä: Suomen musiikkikasvatus-
seura - FiSME r.y.
- Saarinen, M. & Takala, M. (2016). Draama osallisuuden innoittajana: Nuorten kokemukselli-
nen oppimisprosessi. *Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti*, 26(3), 29–50.
- Salminen, A. (2011). *Mikä kirjallisuuskatsaus?: Johdatus kirjallisuuskatsauksen tyyppeihin ja
hallintotieteellisiin sovelluksiin*. Vaasa: Vaasan yliopisto.
- Sintonen S. (2008) Mediakasvatus kulttuurista identiteettityötä tukemassa. Teoksessa S. Karp-
pinen, I. Ruokonen & K. Uusikylä. *Nuoret ja taide: Ilolla ja innolla, uhmalla ja uholla:
Kirjoituksia murrosikäisten taito- ja taidekasvatuksesta* (s. 134–141). Helsinki: Finn Lec-
tura.
- Schmidt P. (2014). Creativity as a framing capacity in higher music education. Teoksessa P.
Burnard. *Developing creativities in higher music education: International perspectives
and practices*. Abingdon, Oxon: Routledge.
- Sutela, K., Juntunen, M.-L., & Ojala (2016) J. Inclusive music education: The potential of the
Dalcroze approach for students with special educational needs. *Approaches*, 8(2), 179–
188.
- Sutela, K. (2020). *Exploring the possibilities of Dalcroze-based music education to foster the
agency of students with special needs: A practitioner inquiry in a special school*
(Väitöskirja, Oulun yliopisto). Acta Universitatis Ouluensis. E, Scientiae Rerum So-
cialium 190. Haettu osoitteesta: <http://urn.fi/urn:isbn:9789526225876>
- Sutela, K., Juntunen M.-L., & Ojala, J. (2020). Applying music-and-movement to promote
agency development in music education: A case study in a special school. *British Journal
of Music Education*, 37(1), 71–85.
- Toivanen T. & Turpeinen I. (2008) Murrosikäiset murrosikää tutkimassa teatterin ja tanssin
keinoin. Teoksessa S. Karppinen, I. Ruokonen & K. Uusikylä (toim.), *Nuoret ja taide:
Ilolla ja innolla, uhmalla ja uholla: Kirjoituksia murrosikäisten taito- ja taidekasvatuk-
sesta* (s. 121–133). Helsinki: Finn Lectura.
- Van Koningsveld S. (2011) *Effort and personality according to Rudolf Laban: An artistic in-
quiry of mobile state*. Columbia College Chicago.