



**ESITYSPROJEKTI OSANA OPETUSSUUNNITELMAA.
Koreografin ja opettajan näkökulma.**

Opinnäytetyö

Janita Rannisto-Leskinen

**Tanssinopettajan koulutusohjelma
Tanssinopettaja (AMK)**

Hyväksytty _____._____._____

Esitysprojekti osana opetussuunnitelmaa
Koreografin ja opettajan näkökulma

Opinnäytetyö

Janita Rannisto-Leskinen

Savonia-ammattikorkeakoulu
Musiikki ja tanssi

Tanssinopettajan koulutusohjelma

Opinnäytetyön ohjaus: Paula Salosaari

5.5.2010

Savonia-ammattikorkeakoulu
Musiikki ja tanssi
Tanssinopettajan koulutusohjelma

RANNISTO-LESKINEN, Janita. 2010. *Esitysprojekti osana opetussuunnitelmaa. Koreografin ja opettajan näkökulma.*

Tanssinopettaja (AMK) tutkinnon opinnäytetyö, tutkielma (12 op.), 45 sivua + 3 liitettä .

Tiivistelmä

Tässä opinnäytetyössä käsitellään opettajan ja koreografin näkökulmasta opintojaksoa, joka sisältää esityksen valmistamisen koulun ulkopuoliseen tapahtumaan. Tässä työssä ulkopuolinen tapahtuma on Hämeenlinnan Jazztanssibiennaali 2009. Työn tarkoituksena on pohtia kyseisen esitysprojektin yhdistämistä opetukseen opetussuunnitelman tavoitteita tukevaksi osaksi. Tavoitteena on tehdä päätelmiä, miten yhdistäminen tähän työhön liittyvän opintojakson kokemusten valossa järjestetään mahdollisimman hyvin. Työssä huomioidaan opettaja-koreografin käyttöteoria kokonaisprosessiin vaikuttavana tekijänä.

Työssä tulkitaan opintojakson prosessia opettaja-koreografin näkökulmasta käsin. Pyrkimyksenä on antaa lukijalle tarpeeksi tietoa prosessiin vaikuttavista tekijöistä, jotta lukija voi tehdä oman tulkintansa prosessista. Työn teoreettinen osuus nojaa pääosin kasvatustieteen ja motorisen oppimisen teorian tietoon.

Tämän työn valossa esitysprojekti tukee tanssinopiskelijoiden oppimismotivaatiota, oppimisen kontekstuaalisuutta ja siten oppimistavoitteiden saavuttamista. Oppimistavoitteiden saavuttamisen esteenä tai hidasteena voivat tämän työn valossa olla riittämättömät ajalliset resurssit. Resurssien riittämättömyyttä voi aiheuttaa mm. opettajan oppilaan- ja ryhmän tuntemuksen heikkous etenkin oppimisen solmukohtien suhteen, oppilaiden poissaolot sekä se, että esitykseen ja esitysmatkaan liittyvät käytännön järjestelyt verottavat opetusaikaa. Ajallisten resurssien riittävyyteen opettaja voi pyrkiä vaikuttamaan esimerkiksi tavoitteiden järjestämisellä ydin- ja täydentäväaines-akselille sekä kehittämällä oppilaan- ja ryhmätuntemusta. Oppilaitos voi huomioida resurssien puutteen ulkopuolisiin esityksiin osallistuttaessa tarjoamalla lisäresursseja harjoitusten järjestämiseksi.

Avainsanat: jazztanssi, esitysprojekti, käyttöteoria, tiedonkäsitys, oppimiskäsitys

RANNISTO-LESKINEN, Janita. 2010. *Performance as a part of curriculum. Point of view of a teacher and choreographer.*

The thesis work for Bachelor of Dance degree, research (12 credit units), 45 pages + 3 appendix.

Abstract

This thesis deals with a course which includes preparing a performance for an event outside of school from the point of view of a teacher and choreographer. In this thesis the event is Hämeenlinnan Jazztanssiennaali 2009. The purpose of this thesis is to study how to connect the outside performance to the curriculum so that it supports the goals of the curriculum. Based on the experiences of this course the goal in this thesis is to make conclusions on how to make the connection in the most proper way. The theory of practice of the teacher-choreographer is considered to influence the process on the whole.

In this thesis the process of the course on the whole is interpreted from the point of view of the teacher-choreographer. The aim is to give the reader enough information about the elements of the process to enable one to make one's own interpretation of the process. The theoretical point of view in this thesis is mostly based on the theoretical knowledge of educational science and motor learning.

According to the conclusions made in this thesis the performance project helps students to achieve the learning goals by supporting the learning motivation of the students of dance and enhancing the contextuality of learning. In this thesis the process is interpreted so that the obstacles to achieving the goals may be the inadequate time resources. The shortage of time resources may result from the weakness of the teacher's acquaintance with the individual students and the group and especially the shortage of the knowledge concerning the hubs of learning processes of the students. The shortage of the time resources may also result from the absence of students from the classes and the fact that going through the practical arrangements of the performance trip take time away from the studying of dance. To make the time resources more sufficient the teacher can improve the acquaintance with the individual students and the group and arrange the learning goals to main goals and complementary goals. When attending events outside of school the educational establishment can cater for the shortage of the time resources by offering extra resources to arrange more practice for students.

Key words: jazzdance, performance project, theory of practice, perception of knowledge, perception of learning

Sisällys

1	JOHDANTO	3
2	OPINTOJAKSO JA ESITYSPROJEKTI LYHYESTI	5
2.1	Opintojakson osallistujat ja ajalliset puitteet	5
2.2	Tampereen Konservatorion Tanssiopisto	6
2.3	Hämeenlinnan JazzTanssiBiennaali	7
3	OHJAAJANA OPINTOJAKSOLLA	8
3.1	Ohjaajan käyttöteoria ja pedagoginen ajattelu	8
3.2	Tiedonkäsitys	9
3.3	Käsitys oppimisesta	14
3.3.1	Konstruktivismi	15
3.3.1.a	Kognitiivinen konstruktivismi	16
3.3.1.b	Konstruktivismia ja behaviorismia rinnakkain	19
3.3.2	Oppimisen hermeneuttinen ulottuvuus	20
3.3.3	Motorinen oppiminen	21
3.4	Pedagoginen suhde	24
4	KOREOGRAFINA PROJEKTISSA	26
4.1	Koreografian valmistamisen ja opettamisen prosessi	26
4.2	Palauteraadin palaute esityksestä	30
5	OPETTAJAN SUUNNITTELUTYÖ OPINTOJAKSOLLA	32
5.1	Jaksosuunnitelman koostaminen	32
5.2	Arviointia opintojakson suunnitteluprosessista	35
6	ESITYSPROJEKTIN VAIKUTUKSIA OPINTOJAKSON TAVOITTEISIIN JA OPETUSMENETELMIIN	37
7	ARVIOINTIA ESITYSPROJEKTIN YHDISTÄMISESTÄ OPINTOJAKSOON	41
8	POHDINTA	45
	LÄHTEET	47
	LIITTEET	49

1 JOHDANTO

Suunnittelin ja toteutin opinnäytetyönäni jazztanssin opintojakson Tampereen konservatorion Tanssiopistolle. Opintojakso sisälsi koreografian valmistamisen ja harjoittamisen Hämeenlinnan jazztanssibiennaaliin syksyllä 2009. Opinnäytetyön näkökulmasta tarkoitukseni oli suhtautua opintojaksoon ja sen sisältämään esitysprojektiin tutkivalla otteella, peilaten loppuraportissa käytännön työtä ja kokemuksia mm. kasvatustieteen kirjallisuuteen. Tutkiva ote vahvistui työn edetessä ja lopputuloksena loppuraportti muuntui tutkielmaksi. Tässä tutkielmassa tarkoitukseni on avata ja tulkita käytännön ja teorian monitahoista suhdetta, jota pohdin jatkuvasti projektin aikana. Pyrin tuomaan näkyväksi oman ajatteluni ja päättelyni sekä antamaan lukijalle riittävästi tietoa voidakseen arvioida päätelmiäni.

Työn käynnistämisvaiheessa ja edetessä oli havaittavissa, että opintojaksoa oli mahdollista tarkastella useasta eri näkökulmasta. Alkuvaiheessa rajasin kokonaisprosessin tarkastelua kolmesta eri näkökulmasta tapahtuvaksi: prosessin kulku koreografian työstön osalta, prosessin tarkastelu oppilaiden oppimisen näkökulmasta ja lopullisen koreografian suhde jazztanssiin lajina. Jo tässä vaiheessa ennakkosuhtautumiseni kokonaisprosessiin oli hermeneuttinen. Ajatukseni oli, että prosessin aikana ymmärrykseni prosessin ja sen osien merkityksistä voisi muuttua. Muuttuva ymmärrys saisi ohjata kirjallisen osuuden tarkastelunäkökulmaa. Käytännön kokemusten ja teorian yhdistymisen myötä päädyin tarkastelemaan tässä kirjallisessa työssä jazztanssibiennaaliin osallistumisen vaikutuksia opintojakson tavoitteisiin, käytännön opetustilanteisiin ja oppimistuloksiin. Yhtenä prosessiin vaikuttavana tekijänä tarkastelen omaa toimintaani koreografina ja opettajana oman oppimis- ja tiedonkäsityksen näkökulmasta käsin. Tavoitteena on tehdä päätelmiä siitä, miten yhdistäisin opetuksen tavoitteet esityksen valmistamiseen, siten, että esityksen valmistaminen koulun ulkopuoliseen tapahtumaan tukisi tavoitteita mahdollisimman hyvin. Koulun ulkopuolinen tapahtuma oli tällä opintojaksolla Hämeenlinnan JazzTanssiBiennaali, mutta se voisi olla myös muu katselmus, kilpailu tai esiintyminen, jolla on tietty tilaisuussidonnainen tavoite esityksen sisällön suhteen.

Opintojakson loputtua teetin oppilaille kyselyn (Ks. Liite 1), jossa he saivat arvioida omaa oppimistaan ja työskentelyään sekä opettajan työskentelyä opintojaksolla. En käsittele loppukyselyn tuloksia tässä kirjallisessa työssä laajasti. Loppukyselyn merkitys muodostui oppilaan ja ryhmäntuntemusta kehittäväksi työkaluksi hyödyttäen erityisesti kevään 2010 opintojaksoa.

2 OPINTOJAKSO JA ESITYSPROJEKTI LYHYESTI

2.1 Opintojakson osallistujat ja ajalliset puitteet

Tässä työssä käsittelemälleni opintojaksolle osallistui Tampereen konservatorion Tanssiopiston oppilasryhmä, joka opiskelee taiteen perusopetuksen tanssin laajan oppimäärän mukaisia syventäviä opintoja pääaineenaan jazztanssi. Oppilasryhmässä on 9 oppilasta: yläkoulun 8.-9. luokkalaisia ja yksi lukion 1. luokalla opiskeleva. Iällä on tässä työssä merkityksensä suhteessa motivaatioon liittyvään autonomian tarpeeseen, joka kasvaa aikuisiän kynnyksellä (Byman 2002, 31). Tässä työssä käsiteltävän jazztanssin opintojakson lisäksi oppilaat osallistuivat syksyn 2009 aikana nykytanssin opintojaksolle. Avaan tässä luvussa jazztanssin opintojakson kontaktiopetuksen määrää, koska lopulta projektin aikana ajalla tai tarkemmin sanottuna kokemallani ajanpuutteella oli merkitystä. Avaamalla konkreettisesti kontaktiopetuksen määrää tarkoitukseni on antaa lukijalle mahdollisuus tehdä omia päätelmiään ajanpuutteen kokemukseen johtaneista syistä sekä arvioida sen suhteen tekemiäni ratkaisuja.

Jazztanssin opintojakson kontaktiopetuksen laajuudeksi oli suunniteltu 58 x 45 minuuttia. Opintojakson alkaessa suunnitelmaan ei vielä kuulunut osallistumista Hämeenlinnan jazztanssibiennaaliin, eikä opinnäytetyön kytkemistä kyseiseen opintojaksoon. Ensimmäiset 12 x 45 minuuttia oli jaoteltu kahdeksaan oppituntiin syyslukukauden neljälle ensimmäiselle viikolle. Tämän jälkeen opetus eteni siten, että viikoittainen kontaktiopetuksen määrä oli 2 x 75 minuuttia.

Ensimmäisten neljän viikon aikana pyrin tutustumaan ryhmän taito- ja tietotasoon, asenteeseen sekä työskentelytapoihin, ja muotoilemaan opintojakson tavoitteita tutustumisen, ryhmästä saatujen esitietojen ja opetussuunnitelman perusteella. Kirjasin ensin aihealueet joiden parista tavoitteet nostettaisiin. Ryhmään tutustumisen edetessä kirjasin näihin aihealueisiin liittyvät tavoitteet jaksosuunnitelman muotoon. Minulla oli ennakko-oletuksena, että jaksosuunnitelma tulisi muokkautumaan koko opintojakson ajan.

Ensimmäisten viikkojen aikana oppilaiden keskuudessa ilmeni halu osallistua Hämeenlinnan jazztanssibiennaaliin. Oppilaat perustelivat haluaan osallistua mm. sillä, että koulun ulkopuolisiin kilpailuihin tai esiintymistoimintaan osallistuminen lisää heidän opiskelumotivaatiotaan ja yhteishenkeä ryhmässä sekä auttaa suhteuttamaan omaa harrastusta ja taitoa laajemmin tanssinkenttään. Itse näin tässä myös mahdollisuuden suunnitella opetuskokonaisuus siten, että keskiössä on esityksen valmistaminen ja siihen linkitettyä opiskellaan opetussuunnitelmassa ja jaksosuunnitelmassa määritellyjä ryhmälle ajankohtaisia taidollisia, tiedollisia ja asenteeseen liittyviä asioita. Toiveenani oli tarkastella asiaa käytännön työtä laajemmin opinnäytetyön muodossa. Tampereen konservatorion Tanssiopisto kannusti jazztanssibiennaaliin osallistumiseen ja viikolla 37 Tampereen konservatorion rehtori antoi hyväksyntänsä projektille. Suunnitelmani opinnäytetyöstä hyväksyttiin Savonia-ammattikorkeakoulussa samalla viikolla. Tämän jälkeen otin tekemäni jaksosuunnitelman uudelleen tarkasteluun tehden siihen tarvittavia muutoksia biennaaliin osallistumisen näkökulmasta.

Opintojakson kontaktiopetuskerroilla keskityttiin tekniikka- ja ilmaisuharjoituksiin sekä esityskoreografian työstöön. Biennaaliprojektin käynnistyttyä jaksolle lisättiin kontaktiopetusta 3 x 90 minuuttia produktioharjoitusten muodossa. Nämä harjoitukset sisälsivät alkulämmittelyn ja esityksen liikemateriaalin harjoittamista. Lisäksi ilmeni tarve 1 x 75 minuutin ylimääräiseen produktioharjoitukseen noin kaksi viikkoa ennen jazztanssibiennaaliesitystä. Biennaaliesityksen jälkeen opintojakso jatkui vielä viikolle 50, jonka lopussa koreografia esitettiin uudelleen Tampereen konservatorion Tanssiopiston joulujuhlissa.

2.2 Tampereen Konservatorion Tanssiopisto

Tampereen konservatorion Tanssiopisto antaa tanssin laajan perusopetuksen mukaista tanssinopetusta. Oppilaiden on mahdollista suorittaa sekä perusopinnot että syventävät opinnot. Pääaineena voi olla jazztanssi tai baletti. Perusopinnot on mahdollista aloittaa 9-vuotiaana. Tätä nuoremmille tanssiopisto järjestää alkuopetusta. Tähän opinnäytetyöprojektiin osallistuva ryhmä suorittaa syventäviä opintoja, joissa tavoitteena on kehittää perusopinnoissa saavutettuja tanssiteknisiä ja ilmaisullisia valmiuksia.

2.3 Hämeenlinnan JazzTanssiBiennaali

Marraskuussa 2009 Hämeenlinnassa järjestetty jazztanssikatselmus oli ensimmäinen uudistetulla formaatilla toteutettu JazzTanssiBiennaali. Uusi formaatti sisältää perusosan ja laajennusosan. (Hämeenlinnan JazzTanssiBiennaali. Uusi formaatti.) JazzTanssiBiennaalin perusosa on kaksipäiväinen jazztanssikatselmus, johon kokoontuu ryhmiä ja solisteja eri puolilta Suomea esiintymään. JazzTanssiBiennaali 09 keräsi Hämeenlinnaan noin 1000 osallistujaa. (Hämeenlinnan JazzTanssiBiennaali.) Uudessa formaatissa esityksiä arvioi 5 eri raatia: palaute-, yleisö-, palkinto-, kriitikko- ja valintaraati. Teoksia ei pyritä asettamaan paremmuusjärjestykseen. Siten myöskään ikä- tai muita sarjoja ei ole. Kaikki osallistujat saavat esityksestään kirjallisen palautteen, jonka on koonnut tapahtuman järjestäjä Maiju Pohjonen palauteraadin antamasta palautteesta. (Hämeenlinnan JazzTanssiBiennaali. Uusi formaatti.) Yksi viidestä raadista on valintaraati. Sen tehtävänä on valita JazzTanssiBiennaalin laajennusosaan eli Jazz tanssi elää - ja voi hyvin - näytöksiin esiintyjät. (Hämeenlinnan JazzTanssiBiennaali. Näytökset., Hämeenlinnan JazzTanssiBiennaali. Uusi formaatti.)

3 OHJAAJANA OPINTOJAKSOLLA

3.1 Ohjaajan käyttöteoria ja pedagoginen ajattelu

Esitysprojektin luonteesta johtuen koin toimivani opintojakson aikana kaksoisroolissa opettajana ja koreografina. Ensimmäisenä tavoitteenani oli pyrkiä asettamaan opintojaksolle ryhmän kannalta ajankohtaisia ja opetussuunnitelmassa määriteltyjä pitkän aikavälin tavoitteita tukevat osatavoitteet sekä luomaan koreografia joka tukisi niiden saavuttamista. Tätä tavoitetta lähestyin opettajan näkökulmasta käsin. Toissijaisina tavoitteinani oli suhtautua koreografiseen prosessiin pyrkien huomioimaan lopullisen koreografian soveltuvuus sille aiottuun esitystilanteeseen sekä suunnitella koreografia liikekieleltään, rytmikaltaan ja visuaaliselta muodoltaan mielenkiintoiseksi. Mielenkiintoisen pyrin määrittelemään prosessin aikana omasta subjektiivisesta näkökulmasta käsin. Toissijaisia tavoitteita kohti pyrkiessäni koin lähestyväni projektia koreografian näkökulmasta. Koreografina pyrin hyödyntämään oppilasryhmän vahvuuksia ja jo olemassa olevia sekä jaksolla tavoitteena olevia taitoja.

Toissijaisia koreografian näkökulmaan liittyviä tavoitteita en käsittele tässä raportissa syvällisesti. Tyydyn toteamaan, että niiden saavuttamiseen vaikutti mielestäni oma käsitykseni siitä millaisille teoksille Hämeenlinnan jazztanssibiennaali on tarkoitettu estradiksi ja millainen oma käsitykseni jazztanssista on suhteessa raatien jäsenten käsityksiin.

Toiminpa koreografian tai opettajan näkökulmasta käsin toimin ohjaajana omana persoonanani. Toimintaani ohjaavat omat käsitykseni ja uskomukseni ohjauksen tavoitteista, tarkoituksesta ja keinoista savuttaa ne. Patrikainen (1999) esittelee teoksessaan *Opettajuuden laatu* käsitejärjestelmää, jonka avulla hän kuvaa opetustapahtuman elettyjä ja koettuja merkityksiä. Tällä hän pyrkii tuomaan julki opettajan pedagogista ajattelua. Patrikainen katsoo pedagogisen ajattelun käsitteen sisältävän opettajan työssään hyödyntämän pedagogisen käyttötiedon, opettajan

uskomukset, uskomusjärjestelmän ja käyttöteoriat. Hänen mukaansa pedagoginen ajattelu on vuorovaikutteisen opetus-oppimisprosessin keskeinen elementti. (Patrikainen 1999, 17.)

Sinikka Ojanen (2001) kuvaa ohjaajan toiminnan taustalla olevaa käsitysjärjestelmää käsitteellä käyttöteoria. Hän kuvaa sitä sisään rakennetuksi säännöstöksi tai ohjausjärjestelmäksi, joka toimii enimmäkseen tiedostamattomalla tasolla. Kriittisen reflektion avulla ohjaaja voi kuitenkin päästä kosketuksiin oman järjestelmänsä kanssa. Omaa käyttöteoriaansa tutkimalla ihminen voi ymmärtää minkälaisiin arvoihin, uskomuksiin, tietoihin ja vastaaviin hänen toimintansa perustuu. (Ojanen 2001, 86.)

Katson, että oman käyttöteoriani pohjalla on käsitys oppimis- ja opetustapahtuman vuorovaikutteisuudesta. Ymmärrän, että voidakseni pohtia opetuskokonaisuuden järjestämistä siten, että esityksen valmistaminen tanssikoulun ulkopuoliseen tapahtumaan tukisi mahdollisimman hyvin opetuksen tavoitteita, on minun ymmärrettävä käytännön toimintani prosessiin vaikuttavana tekijänä. Ja, koska käytännön toimintaani voidaan katsoa ohjaavan käyttöteoriani ja pedagoginen ajatteluni, niin katson aiheelliseksi avata niitä tässä kirjallisessa työssä teorian tietoon yhdistäen. Tarkastelen niitä tiedonkäsityksen ja oppimiskäsityksen näkökulmasta.

3.2 Tiedonkäsitys

Osana käyttöteoriaani on käsitykseni tiedosta. Olen jakanut tarkastelun kohteena olevan opetusryhmän oppimisen tavoitteet aihealueittain seuraavasti: taidon/motorinen oppiminen, liikeilmaisun ja läsnäolon oppiminen, oppimaan oppiminen, lajitietous, kehonhuolto ja hyvä yhteistoiminta. Millaista näihin osa-alueisiin liittyvä tieto on mielestäni?

Opetus - käsitteen määrittelystä ei olla täysin yksimielisiä. Olennaista opetuksessa kuitenkin on, että opettajalla on jokin opetuksellinen tarkoitus ja tavoitteena on oppiminen (Kansanen 2004, 54; Patrikainen 1999, 33.) Erilaisella tiedolla ja todellisuuskäsityksellä on seurauksensa erityisesti käsitykseen opetuksen tarkoituksesta ja tavoitteista (Puolimatka 2002, 243, 291, 358). Mikäli tarkoitus on kehittää jokaisen oppilaan yksilöllisiä tietorakenteita ilman, että niiden sisällölle asetetaan ulkopuolelta

kriteerejä, ovat opetuksen tarkoitus ja tavoitteet erilaiset kuin siinä tapauksessa, että kunkin tietorakennelmia pyritään kehittämään tiettyyn oikeaksi tai tarpeelliseksi katsottuun suuntaan. Tämä ero voidaan nähdä tarkastelemalla konstruktivistista ja realistista käsitystä tiedosta.

Tapio Puolimatka käsittelee teoksessaan *Opetuksen teoria* (2002, 9) konstruktivistista ja realistista näkökulmaa tietoon, oppimiseen ja opetukseen liittyen. Konstruktivistisen tietoteorian pohjalla on konstruktivistisen ontologia, jonka mukaan maailman esineet ja oliot ovat ihmisten ajatusrakennelmia (Puolimatka 2002, 77, 80). Siten tiedosta voidaan ajatella, että ei ole yhtä ainoaa oikeaa tietoa. Maailma voidaan jakaa eri tavoin tosiasioihin ja nämä erilaiset tavat voivat tehdä asioiden luonteelle yhtä paljon oikeutta. On olemassa erilaisia tiedollisia rakennelmia, joiden paremmuutta ei voi yksiselitteisesti ratkaista, koska maailma ei ole yksiselitteinen. (Puolimatka 2002, 80, 362.) Tämän vastakohdaksi Puolimatka (2002) mainitsee ontologisen realismin. Sen mukaan suurin osa maailman esineistä ja olioista on riippumattomia ihmisten mielikuvista ja ajatuksista. Ihmisen käsitteellisten rakennelmien totuutta voidaan arvioida suhteessa todellisuuteen. Ontologisen realismin sisällä on eriäviä käsityksiä siitä, kuinka luotettavaa tietoa todellisuudesta ihminen voi saada. (Puolimatka 2002, 77, 80, 361.)

Seuraava käytännön esimerkki on opintojaksolla tapahtunut tilanne. Tehtävänä oli tehdä jazzkävely poikki salin liikkuen. Pyytäessäni oppilaita lisäämään siihen ensin olkapäiden eteen - taakse liikkeen ja seuraavalla kierroksella lantion liikkeen sivulta toiselle kuului eräältä oppilaalta vastalause, että kävely ei enää tuntunut jazzkävelyä. Konstruktivistisen tiedonkäsityksen mukaan voitaisiin ajatella, että koska liike ei tunnu oppilaasta jazzkävelyä, se voi merkitä, että se ei ole jazzkävely. Ja tämä on yhtä oikein ja todellista kuin se, että omasta mielestäni se on jazzkävely. Realistisen ontologian mukaan liike voisi yhä olla jazzkävely, mutta oppilaan tiedolliset rakennelmat eivät vastaa todellisuutta.

Omaan kokemukseeni ja oppimiseeni nojaten ajattelen, että jazzkävelyjä on hyvin monenlaisia. Tätä käsitystä tukevat myös jazztanssin didaktiikan opinnot (Möksy 2008). Olen sitä mieltä, että oma käsitykseni vastaa todellisuutta paremmin kuin oppilaani. Tiedonkäsitystäni kyseisen käsitteen suhteen ei siis voida pitää konstruktivistisena. Ajattelen, että oppilaan tieto ja kokemus jazzkävelystä on vielä toistaiseksi suppeampaa

kuin omani, vuosien varrella monimuotoistunut käsitykseni. Ja ajattelen, että oma käsitykseni monimuotoisuudesta vastaa paremmin jazztanssin piirissä vallitsevaa todellisuutta. Siten se antaa paremmat mahdollisuudet toimia jazztanssin maailmassa ja käsitellä jazzkävelyä käsitteenä, jonka sisään mahtuu erilaisia fyysisiä suorituksia. Tässä voidaan siis nähdä yhteys realistiseen käsitykseen, jonka mukaan tiedollisia käsityksiä, taitoja, tottumuksia ja asenteita voidaan arvioida sen mukaan miten hyvin ne vastaavat todellisuutta (Puolimatka 2002, 291).

Edelliseen päätelmääni voidaan esittää konstruktivistisen tiedonkäsityksen näkökulmasta kritiikki, että jazzkävely ei ole jazzkävely absoluuttisesti, vaan se on jazzkävely, koska olemme sen sellaiseksi nimenneet. Mikäli se käsitejärjestelmässämme olisi nimetty esimerkiksi varvaskävelyksi, opettaisin sitä todennäköisesti tänä päivänä jazzkävelynä. Tämä liittyy konstruktivistiseen käsitykseen tiedonmuodostuksesta ja tietämisen luonteesta. Tynjälä (1999) esittää, että konstruktivismin käsitys tiedonmuodostuksesta perustuu siihen, että tietämisemme perustuu käsitteisiin ja käsitejärjestelmiin jotka ovat muuttuvia ja vaihtelevat kielen ja kulttuurin mukaan. Kuitenkaan hän ei katso, että kaikki tieto olisi silti samanarvoista, vaan konstruktivistiseen käsitykseen tiedosta voi liittyä pragmatistinen totuusteoria. Sen mukaan totuutena voidaan pitää käytännössä toimivaa ja elinkelpoiseksi osoittautuvaa tietoa. (Tynjälä 1999, 25.)

Sekä konstruktivismiin liitettävissä olevan pragmatistisen totuusteorian että realistiseen ontologiaan perustuvan tiedonkäsityksen valossa on mahdollista ajatella, että kriittisen ajattelun avulla voin opettajana pyrkiä määrittämään toivotun suunnan oppilaiden käsitysten muuttumiselle.

Toivotun suunnan määrittäminen on haastava tehtävä. Opettajan omissa käsityksissä voidaan aina nähdä olevan kritisoinnin varaa. Ja kehittämispyrkimyksissään hän on sidoksissa oman näkemyksensä rajoituksiin. (Puolimatka 2002, 292.) Opettajan voidaan ajatella olevan opiskelija omassa työssään (Kansanen 2004, 81.) Opettajana pyrin suhtautumaan kriittisesti omiin käsityksiini. Tiedostan, että käsitykseni esimerkiksi jazztanssin käsitteistöstä on aina puutteellinen, kehittämisen tarpeessa. Tietämisen luonne on siis mielestäni dynaaminen.

Arvioitiinpa opettajan tai oppilaan käsityksiä ajattelun tulisi olla kriittistä. Kriittisyys sana saa usein kielteisen tai torjuvan sävyn. Omaa käsitystäni lähempänä on kuitenkin sen alkuperäinen merkitys, joka tulee kreikan tuomaria tarkoittavasta sanasta krites. Kriittisellä ajattelulla voidaan sen mukaisesti käsittää toimintaa joka arvioi ideoita ja ilmiöitä. Asioita pyritään tarkastelemaan asioina niiden omilla ehdoilla ja eri näkökohdat huomioon ottaen. Kielteisen asenteen valinta on mahdollinen, mutta se perustuu arviointiin. Samoin kuin positiivisen kannan ottaminen perustuu arvioon, eikä esimerkiksi siihen, että argumentin esittäjä on itselle läheinen ihminen. (Kakkuri-Knuuttila 1999, 16.)

Edellistä käytännön esimerkkiä voidaan tarkastella myös siitä näkökulmasta, että toimin kyseisessä opetustapahtumassa asiantuntijana. Tällöin minulla on asiantuntijan valta ja vastuu ohjata tilannetta toivottuun suuntaan. Opettajan asiantuntijuus sisältää opetussuunnitelman tuntemuksen ja siinä esitetyn oppiainesisällön hallinnan. Lähtökohtana voidaan tällöin pitää sitä, että hallitsen jotakin sellaista tietoa, jota oppilaat eivät vielä hallitse, mutta joka heidän tulisi oppia hallitsemaan. Oppiainesisällöllä tarkoitetaan tässä laajempaa kokonaisuutta kuin oppiainesisältö. Oppiainesisältöön sisältyy oppiainesisällön lisäksi opetussuunnitelman sisältämät yleistavoitteet, jotka kuuluvat jokaisen opettajan velvollisuuksiin oppiaineesta riippumatta. (Kansanen 2004, 54–55.) Tanssinopetuksessa näen tämän siten, että oppiainesisältö on tanssiin ja tanssinopettamiseen liittyvää asiantuntemusta. Sen lisäksi hallitakseni oppiainesisällön, on minun hallittava opetussuunnitelman yleistavoitteet, jotka voivat liittyä esimerkiksi oppilaitoksen arvoihin. Mikäli oppilaitoksen toimintaa ohjaavat arvot ovat yhteistoiminta ja yhteisöllisyys, kuten esimerkiksi Tampereen konservatoriossa, on minun huomioitava se opetuksessani (Tampereen konservatorio, Tanssiopisto 2009, 4). Sen tulee näkyä käytännön tasolla esimerkiksi opetusmenetelmien valinnassa.

Käyttöteoriani siis sisältää käsityksen, että opetus sisältää tietoa, jonka paremmuutta suhteessa todellisuuteen voidaan arvioida. Lajitietouteen liittyvän tiedon lisäksi ajattelen, että tällaista tietoa sisältyy myös muihin aiemmin mainitsemini aihealueisiin, joihin oppimisen tavoitteet olen jakanut: taidon/motorinen oppimiseen, liikeilmaisun ja läsnäolon oppimiseen, oppimaan oppimiseen, kehonhuoltoon ja hyvään yhteistoimintaan.

Liikeilmaisun ja läsnäolon suhteen, ajattelen, että siihen sisältyy myös runsaasti tietoa, jonka osalta suhde todellisuuteen on monimuotoisempi. Se mitä ja miten halutaan ilmaista, on vaihtoehtojen meri. Lisäksi se, miten katsoja sen tulkitsee ja kokee, on mielestäni paitsi kulttuurista myös erittäin suhteellista ja henkilökohtaista.

Tanssiesityksen suhteen mielestäni jokaisen katsojan kokemusta voidaan pitää todellisena, ja taiteen ollessa kyseessä jokaista eri kokemusta ja tulkintaa yhtä paljon todellisuutta vastaavana. Siihen liittyvät tiedolliset rakenteet muistuttavat mielestäni Puolimatkan (2002) esittämää näkemystä konstruktivistisesta tietoteoriasta. Sen mukaan tiedollisten rakennelmien paremmuutta ei voi yksiselitteisesti ratkaista. Tämä perustuu näkemykseen, että maailma ei ole yksiselitteinen. (Puolimatka 2002, 80.) Omassa käsityksessäni ilmaisuun liittyvästä tiedosta perustan tässä näkemykseni väitteelle, että taide ei ole yksiselitteistä. Tämä näkyy opetuksen tarkoitusta tarkasteltaessa siten, että tavoitteeksi nousee erilaisten tulkintojen esiinnousu keskustelussa katsomiskokemuksesta. Tarkoituksena voi olla myös oppia sanallistamaan, mistä oma kokemus syntyi tai kuvailemaan sitä, sekä kertomaan mitkä tekijät vaikuttivat oman tulkinnan syntyyn. Mutta, koska oletuksena on jokaisen yksilön kokemuksen ja tulkinnan henkilökohtaista todellisuutta vastaava olemus ja yhtäläinen oikeellisuus, ei opetuksen tarkoituksena ole arvioida näitä keskenään tai todellisuuteen verraten.

Kokonaisuudessaan siis ajattelen, että opettamassani aineksessa on tietoa, jota voidaan arvioida sen mukaan, kuinka hyvin se vastaa todellisuutta. Siinä on myös tietoa, jota ei tarvitse tällä akselilla arvioida. Tässä on mielestäni ydin joka on seurausta siitä käsityksestäni, että jazztanssi lajina on sekä taitolaji että tanssitaide. Ajattelen, että taidon oppimiseen liittyy monia lainalaisuuksia, jotka ovat olemassa kehomme ja mieleemme toiminnassa riippumatta siitä, olemmeko niistä tietoisia. Kehittyminen niiden ymmärtämisessä ja tiedostamisessa kehittää taidon oppimista. Lajitietouteen liittyvien käsitteiden osalta on olennaista oppia tietämään sellaisia käsitteitä, jotka vastaavat mahdollisimman hyvin tämän hetkistä jazztanssissa käytössä olevaa käsitejärjestelmää, joka on osa jazztanssin todellisuutta. Tanssitaiteen näkökulmasta opetus sisältää tavoitteen, että oppilaiden tulee tiedostaa omat ajatuksensa ja kokemuksensa sekä omasta että muiden tanssista, mutta tätä tietoa ei tarvitse välttämättä verrata johonkin absoluuttiseen totuuteen, vaan pyrkimys on tukea yksilöllisen tietämisen rakentumista opintojen ajan.

3.3 Käsitys oppimisesta

Koska opettamani lajin oppiaines sisältää laadultaan erilaista tietoa, voi opetuksella käsiteltävästä oppiaineen osa-alueesta riippuen olla eri hetkessä erilainen tarkoitus ja tavoite. Niiden saavuttamiseksi on olemassa monia keinoja pohjautuen käsitykseen ihmisen oppimisesta. Opettajan tehtäväksi jää valita kuhunkin tilanteeseen parhaiten sopiva menetelmä. (Puolimatka 2002, 289, 293.) Oppimiskäsitykseni vaikuttaa vahvasti siihen mitä menetelmiä valitsen opetuksessa käytettäväksi. Tarkastelen tässä työssä omaa oppimiskäsitystäni käyttäen motorisen oppimisen, konstruktivismin ja hermeneuttisen kehän tarjoamia näkökulmia oppimiseen. Ne tarjoavat viitekehyksen, jonka avulla voin avata käsitystäni tanssinopettamisesta. Näissä kaikissa ymmärrykseni mukaan ydinasiana on käsitys ihmisen oppimisesta jatkuvana, dynaamisena, kokonaisvaltaisena ja yksilöllisenä ympäristön kanssa vuorovaikutuksessa olevana prosessina. Motorisen oppimisen teoria liittyy motorisen taidon oppimiseen, jonka katson olevan tanssissa aina jollakin tavalla läsnä.

Patrikaisen (1999) opetussuunnitelma-ajatteluun liittyvässä ajatuksessa tiedonkäsityksen dimensionaalisina ääripäinä voidaan nähdä olevan objektivistinen tiedonkäsitys ja konstruktivistinen tiedonkäsitys. Näihin yhdistetään oppimiskäsitys siten, että oppimiskäsityksen dimension toinen ääripää, behavioristinen oppimiskäsitys, liittyy objektivistiseen tiedonkäsitykseen ja toinen ääripää, kognitivistinen oppimiskäsitys, liittyy konstruktivistiseen tiedonkäsitykseen. Patrikainen lähestyy teoksessaan opettajuutta dimensionaalista lähestymistapaa käyttäen, jolloin hän ei pyri kategorisoimaan opettajien toiminnan eroja vaan hahmottamaan opettajan toimintaa ääripäiden välimaastoon sijoittuvana toimintana, joka koostuu jommankumman ääripään sisältämien komponenttien eritasoisesta laadullisesta toteuttamisesta ja toteutumisesta. Hän käsittelee sekä tiedon-, ihmis- että oppimiskäsityksiä dimensioina joiden jokaisen osalta tietty opettaja voi sijoittua eri dimensioille ajattelun osa-alueiden suhteen eri kohtiin. (Patrikainen 1999, 15–16, 61–62, 84, mt.) Vaikka ajatus olisi dimensionaalinen eikä kategorinen, on silti mielestäni aiheellista esittää ihmetykseni siitä, että Patrikainen liittää tieto- ja oppimiskäsityksen varsin tiiviisti yhteen. Patrikainen (1999) perustelee teoksessaan behavioristisen oppimisenäkemyksen liittymistä kiinteästi objektivistiseen tiedonteoriaan seuraavasti: ”Objektivismin mukaan epistemologinen tieto voidaan opettaa ja oppia absoluuttisena.” Patrikainen (1999, 61).

Kuitenkin dimensioissaan hän käyttää objektivismia tietoteoriana, ei oppimisen teoriana. Siten jän kaipaamaan lisäperustetta sille, että objektivistinen tietoteoria liittyisi kiinteästi behavioristiseen oppimiskäsitykseen.

Mielestäni objektivistinen tiedonkäsitys itsessään ei sulje pois esimerkiksi kognitivistisen oppimiskäsityksen käytännön seurausten mahdollista käytettävyyttä pyrittäessä absoluuttisen tiedon oppimiseen. Ajattelen, että tiedonkäsitys voidaan erottaa tiedonmuodostamisesta ja tietämisestä yksilötasolla. Siten se jättää mahdollisuuden sille vaihtoehdolle, jonka Puolimatka (2002) tuo ilmi teoksessaan. Hän perustelee Augustinuksen ajatuksiin viitaten, että vaikka opettajan käsityksenä olisi, että yleispätevää tietoa on olemassa, tarvitaan varsinaisen oppimisen saavuttamiseksi oppijan omaa pohdintaa ja sen kautta saavutettua ymmärrystä. Ihmisen täytyy aktivoitua sisäisesti oivaltaakseen ja ymmärtääkseen. Tällaisessa oppimisprosessissa opettajan tehtävä on ohjata oppilaan tiedollista kehitystä kohti sitä näkemystä, jonka opettaja uskoo tietävänsä oikeaksi. Perusajatuksena on kuitenkin, että oppija itsenäisesti koettelee kyseisten tietorakenteiden pätevyyttä eli niiden on oltava koeteltavissa. (Puolimatka 2002, 314–315.)

Tällä haluan perustella sitä, että vaikka sisältämäni oppiainekseen sisältyy mielestäni tietoa, jota voidaan pyrkiä arvioimaan todellisuuteen vastaavuuden kriteerein, on oppimisen edellytyksenä oivallus. Oivalluksen syntyminen vaatii oppijan aktiivista pohdintaa. Oivalluksen kriteeriksi tässä Puolimatkan realistiseen oppimiskäsitykseen liittyvässä ajatuksessa määritellään se, että käsityksen muutos joka oivalluksesta syntyy vastaa paremmin todellisuutta kuin aiempi käsitys. Vaikka tiedon luonne olisi perimmältään absoluuttinen, on ihminen matkalla kohti sitä ja siten dynaamisessa tilassa tietorakenteidensa pätevyyden testaajana ja oman kunkin hetkisen tietonsa rakentajana. (Puolimatka 2002, 312–313.) Tässä ajattelussa voidaan löytää yhteyksiä konstruktivismiin ja hermeneuttisen kehän tarjoamiin näkökulmiin oppimisesta. Niihin pohjaaminen ei edellä esitetyin perusteluin mielestäni ole ristiriidassa tiedonkäsitykseni kanssa.

3.3.1 *Konstruktivismi*

Konstruktivismi sisältää monia erilaisia alalajeja ja suuntauksia. (Ojasen (2001) sanoin ”konstruktivistisessa oppimiskäsityksessä on variaatioita lähes yhtä paljon kuin on tutkijoitakin” (Ojanen 2001, 40). Konstruktivismiin ytimenä on ajatus, että ajatteluun liittyvät toiminnot tulkitaan tiedon rakentumisena. Tiedon rakentaminen on jatkuvaa,

joten tiedon luonne on dynaaminen ja muuttuva. (Ojanen 2001, 41.) Käyttöteoriani pohjalla omassa ajattelussani on tähän verrattuna se ero, että ajattelen olemassa olevan jotakin pysyvää tietoa, jota kohti voidaan opetuksessa pyrkiä. Yhteneväistä ajatteluni on siinä, että yksilötasolla tietämisen luonne on dynaaminen ja muuttuva. Yhtymäkohtia käsityksissäni myös on konstruktivismin ajatukseen, että yksilön tasolla tieto rakentuu yksilön aktiivisen ajattelun avulla vuorovaikutuksessa ympäristöön (Ojanen 2002, 41–42).

3.3.1.a Kognitiivinen konstruktivismi

Kognitiivisen konstruktivismin teoria kuvaa sitä miten yksilö omaksuu tietoa. Sen mukaan ”yksilöt ymmärtävät maailmaa ja toimivat siinä käyttäen hyväkseen rakentamiaan käsitteellisiä konstruktioita ja mielikuvia.” (Puolimatka 2002, 80.)

Ymmärrän tämän siten opetuksen näkökulmasta, että oppilas on aktiivinen tiedon rakentaja. Rakentaminen kohdistuu sekä käsitteellisiin rakennelmiin että mielikuviin. Rakentamisen kimmokkeena on pyrkimys ymmärtää maailmaa. Sitä mitä yksilön on mahdollista kullakin hetkenä rakentaa, säätelee yksilöllä tuona hetkenä käytettävissä olevat käsitteelliset, kielelliset ja kokemukselliset mahdollisuudet ja tietorakenteet. Lisäksi rakennus prosessiin voidaan ajatella vaikuttavan yksilön sen hetkinen motivaatio, ja tehtävään käytettävissä oleva aika ja energia. (Puolimatka 2002, 41). Oppiminen ja tiedon rakentuminen edellyttävät käsityksissäni ymmärryksen muuttumista.

Edellä mainitusta loogisesti seuraa se, että tiedon rakentaminen on jatkuvaa niin kauan ja niiltä osin kun yksilö kokee maailmaa koskevan ymmärryksensä kaipaavan täydennystä, ja niin kauan ja niiltä osin kuin hänellä on käytössään resursseja konstruoinnin mahdollistamiseksi. Voidaan siis ajatella, että yksilö on motivoitunut oppimaan silloin, kun hän kokee tarvetta ymmärtää maailmaa. Pureudun seuraavassa motivaation käsitteeseen.

Tiedon rakentamisen luonnetta voidaan kuvata skeemojen eli ihmisen muistissa olevien tietopakettien avulla. Skeemat eivät ole koskaan suljettuja tai täydellisiä, vaan ne muuttuvat jatkuvasti kokemuksen ja uuden tiedon myötä. Skeemaan ajatellaan sisältyvän tiedon lisäksi ihmisen tuntemukset ja arvostukset itsestään, muista ihmisistä ja ympäröivästä maailmasta. (Kuusinen 1995, 53.) Konstruktivistinen oppimiskäsitys painottaakin emootioiden merkitystä oppimisprosessissa. Motivaation, asenteiden,

tuntemusten ja mielikuvien tulisi sitoutua osaksi opittavaa tietoa, sillä opittu palautuu mieleen usein siihen liittyvien emootioiden ja mielikuvien kautta. Oppimisen kannalta myönteinen tunnetila on tärkeä. (Patrikainen 1999, 57.)

Byman (2002) pureutuu motivaatio-käsitteeseen intention käsitteen avulla. Hänen mukaansa yksilö on motivoitunut, kun hänellä on jokin intentio. Intentio sisältää sekä päämäärän että keinot saavuttaa se. (Byman 2002, 26.) Oppimismotivaatio on usein jaettu ulkoiseen ja sisäiseen motivaatioon. Sisäinen motivaatio termiä on yleisesti käytetty kuvaamaan tilaa, jossa tieto itsessään motivoi oppijaa. Uteliaisuutta on pidetty tyypillisenä esimerkkinä sisäisestä motivaatiosta. Toimintaan ryhtyminen sisäisesti motivoituneella tapahtuu kiinnostuksesta toimintaa kohtaan, ei esimerkiksi ulkoisen palkkion toivossa. (Byman 2002, 27- 28.)

Byman (2002) jakaa Vallerandiin, Pelletieriin, Blaisiin, Senecaliin ja Vallièresiin (1992) tukeutuen sisäisen motivaation kolmeen tyyppiin: sisäinen motivaatio tietää, sisäinen motivaatio saattaa asiat loppuun ja sisäinen motivaatio kokea elämyksiä (Byman 2002, 29). Näitä kaikkia tyyppiejä voi ilmetä tanssinopiskelijalla. Oma kokemukseni on, että kaikilla ryhmässä ei kuitenkaan ole samaan aikaan virinnyttä motivaatiota esimerkiksi tietämiseen. Miten siis sekä tukea sisäistä motivaatiota, jonka on osoitettu olevan oppimisen laadun, käsitteellisen oppimisen ja luovan ajattelun lisääntymisen kannalta olennaista, että huomioida oppimisen ohjaamisessa, että kaikki eivät voi jatkuvasti olla sisäisesti motivoituneita juuri saman asian suhteen (Byman 2002, 26).

Eräs ratkaisu on tarkastella ulkoisen ja sisäisen motivaation eroa suhteessa opiskelijan autonomian tunteeseen. Ulkoisen ja sisäisen motivaation välille on liitetty kahtiajako myös autonomian osalta (Byman 2002, 32). Byman tuo esiin Decin ja Ryanin (1985) uuden näkökulman sisäisen ja ulkoisen motivaation käsitteisiin. He esittävät, että vastakkaisuus on jatkumo kahtiajaon sijaan. Sisäistämisen ja integraation kautta ulkoisesta motivaatiosta voi tulla autonomista. Kaikkein vähiten autonomista ja itsemääriteltä motivaatiota he kutsuvat ulkoisesti säädellyksi käyttäytymiseksi. Tämän he katsovat olevan sellaista ulkoista motivaatiota, johon behaviorismi nojaa ja jota pidetään sisäisen motivaation vastakohtana. (Byman 2002, 33.) Tästä jatkumo jatkuu kohti sisäistä motivaatiota kolmen eri motivaation tyyppin kautta. Näissä tyypeissä toiminnan säätelyn tyyppi etenee ulkoisesta säätelystä sisäistettyyn säätelyyn,

samastumiseen ja integroituun säätelyyn. Viimeisimmässä Deci ja Ryan katsovat toiminnan syiden olevan sisäisiä, kuten sisäisesti motivoituneessa toiminnassakin. Integraatiolla tarkoitetaan sitä, että säätelyyn liittyvät arvot on sovitettu yhteen omien arvojen ja tarpeiden kanssa. Siten yksilö voi kokea autonomiaa. Vaikka tällaiseen toimintaan pohjaava toiminta muistuttaa sisäisesti motivoitunutta toimintaa, se on kuitenkin ulkoisesti motivoitunutta, koska sisäisen nautinnon sijaan tavoitteena on jokin selvästi erotettava palkkio tai lopputulos. (Byman 2002, 33–34.)

Jotta ulkoisen säätelyn integraatio omaan minään on mahdollista, on oppilaan ymmärrettävä käsillä olevan tavoitteen merkitys itselle, ja sen kautta liitettävä päämäärät osaksi omaa arvojärjestelmäänsä. Tämä edellyttää syvällistä prosessointia ja autonomiaan kannustavaa vapaata ilmapiiriä. (Byman 2002, 36.) Myös sisäistä motivaatiota tuetaan autonomian tunnetta vahvistamalla. Erityisen tärkeäksi tämä katsotaan aikuisikää lähestyvillä oppilailla, joiden autonomian tarve muutenkin lisääntyy. (Byman 2002, 31.)

Koska tähän projektiin osallistunut ryhmä oli erittäin motivoitunut osallistumaan koulun ulkopuoliseen katselmukseen, ajatuksenani oli, että sen kautta motivoituminen jaksosuunnitelman oppimistavoitteiden opiskeluun voisi tulla entistä sisäistetyimmäksi. Siten esitysprojekti voisi tukea tanssin oppimista. Lisäksi voidaan ajatella, että esitysprojekti tuki monin tavoin oppilaiden autonomian tarvetta. He olivat tehneet aloitteen esityksen valmistamisesta ja saivat osallistua suunnitteluun mm. etsimällä kilpailun tai katselmuksen johon voisimme syksyn 2009 aikana osallistua. Opintojakson aikana pyrin antamaan oppilaille mahdollisuuden vaikuttaa esityskoreografiaan siinä määrin kun kuin koin mahdolliseksi.

Pertti Väisänen (2001) kirjoittaa artikkelissaan *Kohti oppimiskeskeistä pedagogiikkaa opettajankoulutuksessa* Entwistleen pohjaten ja oppijan aktiivisuutta korostavien oppimisen malleihin liittyen, että tiedon ja sen käyttötarkoituksen ymmärtämisen ja relevanssin kautta syntyy oppimisen mielekkyys ja merkityksellisyys, toisin sanoen oppiminen on parhaimmillaan kontekstuaalista. (Väisänen 2001, 36.) Yksi keino antaa oppilaille mahdollisuuksia ymmärtää tanssitunneilla työstettyjen oppimisen tavoitteiden liittyminen laajemmin tanssin kenttään on juuri koulun ulkopuolisiin tapahtumiin osallistuminen esityksillä. Näin he pääsevät toteuttamaan tanssijuuttaan esittävän taiteen kontekstissa, johon jazztanssi kuuluu.

3.3.1.b *Konstruktivismia ja behaviorismia rinnakkain*

Patrikainen (1999) kuvaa teoksessaan erään opettajan profiilin sijoittaen opettajan puheeseen perustuvassa käsitejärjestelmässä opettajuuden piirteet dimensiolle behavioristinen puoli – konstruktivistista otetta. Käsityksessä tiedon oppimisesta behavioristista puolta edustaa esimerkiksi tiedon omaksuminen irrallisina tietoina ja konstruktivistista otetta edustaa kokonaisvaltaisuus oppimisessa; tieto rakentuu aikaisemmin opitun pohjalle. Kyseinen opettaja sijoittuu dimensiossa näiden väliin. (Patrikainen 1999, 85.) Katson, että oma opettajuuteni sijoittuu myös kyseiseen välimaastoon.

Tässä työssä käsittelemäni opintojakson jäljempänä olevassa kuvauksessa tuon ilmi tarpeen tavoitteiden jäsentämiseen ydin- ja täydentävä aines – akselille. Samoin tuon esiin, että tavoitteet voisi jakaa kokonaisuuden ymmärtämisen ja osakokonaisuuden ymmärtämisen tavoitteisiin perustuen esimerkiksi erilaisten kokonaisuuksien ymmärtämisen valmiuksiin ryhmässä. Oppijan ymmärryksen muuttumisen tavoite viittaa konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen tai realistisen oppimisenäkemyksen oivallusmalliin. Se ajatukseni, että osakokonaisuudet ovat myöhemmässä vaiheessa tanssiopintojen jatkuessa pohjana suuremman kokonaisuuden ymmärtämiselle, viittaa Patrikaiseen nojaten konstruktivistiseen otteeseen. Kuitenkin opetuksessani on osioita ja tavoitteita, joissa osakokonaisuudet opitaan nimenomaan osina. Tällöin opetuksesta voidaan löytää behavioristisia piirteitä.

Katson, että tanssiin liittyy sellaista laajojen kokonaisuuksien ymmärrystä vaativaa osaamista, että siihen ei vielä voida pyrkiä esimerkiksi tanssin laajan perusopetuksen piirissä. Toisinaan on tyydyttävä osakokonaisuuksien opiskeluun. Nämä osakokonaisuudet voivat hetkessä jäädä oppilaalle irrallisiksi. Käytännön esimerkkinä voi olla esimerkiksi johonkin fyysiseen suoritukseen liittyvä osatavoite. Tavoite voi olla oppilasryhmälle ainoastaan tietyn liikkeen oppiminen. Vasta myöhemmissä opinnoissa voi syntyä oivallus mihin muihin liikkeisiin, liikeyhdistelmiin tai kehonhuollollisiin näkökohtiin tällä aiemmin opitulla liikkeellä on laajemmin yhteys. Mielestäni on perusteltua tanssissa edetä näin, hetkessä irrallisia tavoitteita hyödyntäen, koska kaikkea ei voi ymmärtää kerralla eikä kaikkia liikkeitä ja taitoja voida harjoittaa koko ajan.

Kirjallisen työni tavoitteena on tehdä päätelmiä siitä miten koulun ulkopuolisiin tapahtumiin valmistettavan esityksen voi sulauttaa osaksi opetusta niin, että se tukee

mahdollisimman hyvin opetuksen tavoitteita. Taustalla on ajatus, että esitys ei ole irrallinen opetuksen tavoitteista ja siten opetussuunnitelmasta, vaan opetussuunnitelma toteutuu esityksessä ja sen valmistamisessa. Esitys on oppimisprojekti, jonka kautta opetussuunnitelman tavoitteita opiskellaan. Tällaisen asenteen Patrikainen (1999) katsoo kuvaavan opettajuuden konstruktivistista otetta. Behavioristinen puoli tulisi ilmi ajatuksessa, että oppimisprojektit ovat opetussuunnitelman ulkopuolisia projekteja. (Patrikainen 1999, 85.) Omassa projektissani tällainen asenne olisi toteutunut esimerkiksi siten, että olisin valmistanut koreografian, jonka vaatimalla osaamisella ja liikkeillä ei olisi yhtymäkohtaan opetus- ja sitä kautta jaksosuunnitelman tavoitteisiin.

3.3.2 Oppimisen hermeneuttinen ulottuvuus

Katson oppimiseen liittyvän hermeneuttisen ulottuvuuden olevan osa käyttöteoriaani. Edellisessä luvussa kuvasin opetuksen tavoitteiden jakamista osakokonaisuuksien ymmärtämiseen tähtäävään oppimiseen ja laajojen kokonaisuuksien ymmärtämiseen tähtääviin tavoitteisiin. Tämä voidaan ymmärtää myös hermeneuttisen kehän avulla. Kokonaiskäsitys opiskeltavasta asiasta rakentuu yksityiskohtien kautta. Ajallinen kesto yksityiskohdista kokonaiskäsityksen muuttumiseen voi olla mielestäni vaihteleva; minuuteista vuosiin.

Hermeneuttinen kehä voidaan selittää siten, että yksilö muodostaa kokonaiskäsityksen yksityiskohtien perusteella ja prosessin edetessä myös yksityiskohtien merkitys muuttuu koska niitä puolestaan tulkitaan ja ymmärretään kehittyvän kokonaiskäsityksen kautta. Hermeneuttisen kehän yhteydessä käytetään käsitettä esiymmärrys. Sillä tarkoitetaan, että tulkintaprosessi ei ala tyhjiöstä vaan yksilöllä on jo tietoon ja/tai uskomuksiin perustuva ennakkokäsitys. (Puolimatka 2002, 102; Kakkuri-Knuuttila 1999, 30; Kuusinen 1995, 53.) Aiemman tiedon voidaan ajatella suuntaavan tarkkaavaisuuttamme ja vaikuttavan siihen miten uutta tietoa prosessoimme (Kuusinen 1995, 53). Voidaan ajatella että oppiminen tapahtuu toisiaan seuraavissa tulkinnallisissa kehissä. Ja voidaan myös ajatella että oppija on tulkinnallisessa suhteessa, opiskeltavaan asiaan, toisiin oppijoihin, itseensä ja opettajaan. (Puolimatka 2002, 102–103.) Syvimmillään oppimistapahtumaan liittyvä oppijan tulkinta yltää ilmiön ymmärtämisen tasolle ja lisää yksilön tietoisuutta mahdollisuuksistaan (Ojanen 2002, 134). Myös opettaja itse on hermeneuttisessa suhteessa opiskeltavaan aiheeseen, oppijoihin ja itseensä, koska myös opettaja oppii omassa työssään (Kuusinen 1995, 53).

Oppilasta ei tiedon tai taidon suhteen voi jättää kokeile ja opi -akselille. Se voi johtaa siihen, että oppilaissa eivät kehity perustavat oppimisvalmiudet. Pelkkään kokemukseen ja sen pohjalta tehtyihin päätelmiin nojaaminen voi johtaa paikalleen pysähtyneeseen oppimisprosessiin. Opetuksessa opettajan on tärkeää havaita solmukohdat, jotka voisivat johtaa tiedollisten järjestelmien kehityksen pysähtyneisyyteen. (Puolimatka 2002, 268, 272.) Opettajana pyrin vaikuttamaan oppilaiden ymmärryksen muuttumisprosessiin. Siten paitsi, että ohjaan oppijaa oppiaineeseen liittyvän tiedon, taidon ja asenteen polulla, on tehtäväni myös ohjata oppilasta oppimaan.

On tutkittua tietoa siitä, että oppimista voidaan edistää metakognitiivisia taitoja opettamalla jolloin on kyse juuri oppimaan oppimisen ohjaamisesta. Siinä tavoitteena on kehittää oppilaan tietoisuutta siitä, mitkä tiedot tai taidot ovat hyödyllisiä tai hyödyttömiä kussakin tehtävässä tai asian ymmärtämisessä tai ongelman ratkaisuprosessissa. (Kuusinen 1995, 54.) Metakognitiolla tarkoitetaan oppijan tietoa omasta ajattelusta, muistista, omista strategioistaan ja menettelytavoistaan. (Kuusinen 1995, 54; Ojanen 2002, 42.) Ojasen (2002) mukaan yksilön käsitys maailmasta sekä yksilön omat metakognitiiviset kyvyt ovat aina osana laadukasta oppimista (Ojanen 2002, 42.)

Oppilaantuntemuksen kehittyessä sitä omaan asiantuntijuuteeni yhdistämällä on mahdollista ohjata oppimista ryhmän tai yksilön oppimisen kannalta olennaisiin solmukohtiin liittyen. Tämä tukee käsitystäni opettajasta ohjaajana, jonka tehtävä on antaa suuntaa oppijan ajattelulle. Jotta se mahdollistuu, vaaditaan opettajalta oppilaantuntemusta. Koska oppija oletettavasti oppii koko ajan, on hänen käsityksensä asioista muuntuva ja siten solmukohdatkin muuntuvia. Siten opettaja myös on hermeneuttisessa suhteessa oppijaan. Hänen käsityksensä oppijasta tulee olla muuntuva, jotta on mahdollista ohjata oppilasta juuri olennaisiin tiedollisiin, taidollisiin tai asenteellisiin rakenteisiin kohdistuen.

3.3.3 *Motorinen oppiminen*

Motorinen taito on kyky koordinoida raajan ja/tai vartalon osien liikkeitä tietyn tavoitteen mukaisesti. Taitava toiminta edellyttää tyypillisesti harjoitusta ja aiempaa kokemusta. Motorisia taitoja vaativaan toimintaan lasketaan kuuluvaksi liikkeet, joissa

vaaditaan sensorisia, kognitiivisia ja motorisia toimintoja. Painotus on kuitenkin motorisessa osuudessa eli esim. lukeminen ei kuulu tähän joukkoon, koska se painottuu kognitiiviseen osa-alueeseen. (Young, LaCourse & Husak 2000, 22.)

Voidaan ajatella, että motorinen oppiminen on prosessi, jolla pyritään taidon pysyvään muuttumiseen. Oppimista on siis tapahtunut vasta, kun taidossa on tapahtunut suhteellisen pysyvä muutos. Yksittäisten onnistuneiden suoritusten kohdalla ei puhuta vielä opitusta taidosta. Motorisen oppimisen edellytyksiä ovat harjoittelu tai kokemus sekä keskushermostossa tapahtuvat prosessit. Motorisen oppimisen prosessiin vaikuttavia tekijöitä ovat havainnot, kognitiiviset prosessit ja liiketoiminnot. (Schmidt 1991, 152–155; Talvitie, Karppi & Mansikkamäki 1999, 62).

Keskushermoston prosessien kannalta olennaista on ymmärtää, että taidon oppimisessa olennainen työmuisti on rajallinen käsittelykapasiteetiltaan ja riippuvainen tarkkaavaisuuden suuntaamisesta. Työmuisti pystyy käsittelemään noin 7±2 yksikköä informaatiota kerrallaan. Siellä voidaan käsitellä varten säilöä informaatiota noin 30 sekuntia. Informaatiota on sinne tarjolla kehon sisäisestä aistijärjestelmästä, kehon ulkopuolisesta aistijärjestelmästä ja pitkäkestoisesta muistista. Tarkkaavaisuuden avulla sinne valikoituu kulloinkin työstettävä informaatio. Tarkkaavaisuuden suuntaaminen on siis merkittävä tekijä, jotta työmuistiin valikoituu oppimistavoitteiden kannalta olennaista informaatiota. Tarkkaavaisuuden luonne nykytutkimuksen valossa on rajallisen kapasiteetin lisäksi sarjamainen eli tarkkaavaisuuden kohde vaihtuu ajan kuluessa. Tarkkaavaisuus vaatii ponnistelua/yritystä ja sen suuntaaminen riippuu kiinnostuksen heräämisestä. Tarkkaavaisuuden kapasiteetin rajoitukset rajoittavat tehtävien yhtäaikaisen tekemisen määrää. (Schmidt 1991, 30–31, 41–43.) Pohdin tämän näkökulman vaikutusta ohjaukseeni ja siten opintojaksoon luvussa 6.

Rajallisen kapasiteetin kiertämiseen motorisen oppimisen kannalta on yhtenä ratkaisuna pyrkimys automatisoida tiettyjä liikkeitä eli muuttaa pysyvästi niiden suoritus halutunlaiseksi, siis oppia uusi taito. Automatisoitumisella tarkoitetaan sitä, että tietyllä ärsykkeellä on aina samanlainen vaste. Automatisoitumisella pyritään siihen, että taito on käytettävissä vaatien vain hyvin vähän tarkkaavaisuutta ja tietoista keskushermostossa tapahtuvaa prosessointia. (Schmidt 2004, 268–269.) Tällöin tarkkaavaisuutta voidaan suunnata muihin tehtävän kannalta olennaisiin asioihin.

Automatisoitumisen avulla tanssissa voidaan ajatella pyrittävän esimerkiksi siihen, että kognitiivista kapasiteettia jää tanssijalta käytettäväksi siten että hän voi suunnata tarkkaavaisuutensa tulkintaan eli ilmaisuun liittyviin asioihin (Schmidt 1991, 215).

Automatisoituminen vaatii useita satoja toistoja olosuhteissa, joissa on mahdollista tuottaa tiettyyn ärsykkeeseen aina sama haluttu vaste (Schmidt & Wrisberg 2004, 268–269). Mikäli olosuhteet ovat vaihtelevat, tai tehtävä jota pyritään automatisoimaan, on monimutkainen, tarvitaan vielä useampia toistoja. (Schmidt 1991, 215.)

Ratkaisuna työmuistin kapasiteetin rajallisuuden kiertämiseen voidaan käyttää myös pyrkimystä skeemojen oppimiseen. Motorisen oppimisen yhteydessä skeema voidaan määritellä säännöstöksi jonka avulla ihminen säätelee toimintaansa vastaamaan tarpeen mukaista tavoitetta. (Schmidt 2004, 264.) Skeemojen oppiminen/rakentuminen mahdollistaa sen, että tiettyä taitoa voidaan soveltaa eri yhteyksissä. Motorisesta suorituksesta muodostuu skeema, jonka ansiosta jokaisen uuden tehtävän kohdalla ei tarvitse tehdä suorituksen ohjaamiseen ja toteuttamiseen liittyviä ratkaisuja alusta asti, vaan voidaan soveltaa muodostunutta skeemaa. Skeemojen oppimisen kannalta harjoittelussa on huomioitava tehtävien variointi, jotta skeema voi rakentua. Ohjaajan on pidettävä huoli, että skeema sisältää vain olennaisen motorisesta tehtävästä, jolloin sen yleistettävyyys eli soveltaminen muihin tehtäviin on mahdollista. Tässä ohjaajan on oltava tarkkana, ja tietoinen taidon ydintekijöistä. (Schmidt 1991, 211–212, Schmidt & Wrisberg 2004, 262–268.)

Oman tulkintani mukaan tanssissa voi ilmetä erilaisia skeemoja. Skeema voi olla automatisoitunut taito, siihen voi liittyä automatisoitunut taito tai skeema voi olla ymmärrys tietyn taidon osatekijöistä. Näistä viimeisin on kognitiivinen skeema, jossa motorista oppimista ei välttämättä vielä ole tapahtunut. Kaksi ensimmäistä ovat kokonaan tai osittain motorisia skeemoja. Kognitiivinen skeemakin voi hyödyttää motorisen taidon oppimista. Siten tehtävien ja harjoitusten varioinnissa on huomioitava tanssin opetuksessa tavoitteiden variaatiot. Katson, että tanssiteknisiin tavoitteisiin voi tietyllä opintojaksolla sisältyä tavoitteita, joissa riittää että skeema on ymmärretty. Skeeman käyttöönottoon voidaan käyttää kognitiivisia voimavaroja eli tiedostamista ja tarkkaavaisuutta vaativia toimintoja keskushermostosta. Osa tavoitteista on tietyn taidon automatisoitumiseen pyrkiviä tavoitteita, jolloin skeeman sisältö pyritään harjoittelulla

automatisoimaan, ja sen käyttöönotto on mahdollista vähäisellä kognitiivisten voimavarojen käytöllä. Tällöin on huomioitava mitä automatisoituminen vaatii esimerkiksi toistojen määrän kannalta.

Seuraavassa esitän käytännön esimerkin syksyn opintojaksolta liittyen motorisen taidon oppimiseen. Tavoitteissa olleen lonkan aukikierron tavoitteen osalta työstimme aluksi sitä, millä lihaksilla aukikierto tulisi suorittaa. Työstämistä teimme siten, että kerroin alkujaksosta missä ko. lihakset sijaitsevat ja oppilaat pyrkivät sitten omasta kehostaan aktivoimaan toivotut lihakset itsenäisesti kokeilemalla sekä harjoituksissa jotka eivät liikkuneet tilassa. Muutaman viikon kuluttua otimme rinnalle hieman monimutkaisempia harjoituksia, joissa työstettiin samaa skeemaa tilassa liikkuen. Asian ymmärtäminen kehittyi kaikilla. Osalla kehittyi myös taito aktivoida lonkan aukikierto tarvittaessa eri liikkeiden yhteydessä. Näistä osalla tosin aktivoitui ei-toivottu skeema eli lonkan aukikierto tuotettiin eri lihaksilla kuin oli tarkoitus.

Arvioni mukaan 1-3 oppilasta onnistui tuottamaan aukikierron tavoitteena olleilla lihaksilla eri liikkeissä. Toistoharjoitteessa, jossa erityisesti tavoiteltiin juuri kyseisten lihasten aktivointia, arvioni mukaan 3-5 oppilasta onnistui tavoitteessa. Arvio perustuu liikkeen havainnointiin ja keskusteluihin oppilaiden kanssa. Ajattelen, että jatkossa on työstettävä sekä oikeiden lihasten aktivaation saavuttamista että skeemaa eli tämän taidon soveltamista erilaisissa tehtävissä. Tällä pyritään siihen, että taito vakiintuu oppilailla sellaiseksi, että se pienellä kognitiivisella vaivalla otetaan käyttöön aina, kun tarvitsee suorittaa lonkan aukikiertoa vaativa liike tai liikeyhdistelmä. Tämä vaatii oppilaalta paitsi motorisen taidon kehittymistä, myös ymmärrystä milloin kyseistä taitoa on hyödyllistä soveltaa. Opettajalta tämän prosessin ohjaus vaatii ymmärrystä skeeman sisällöstä sekä siitä millaisilla harjoitteilla tehokkaimmin harjoitetaan oikeiden lihasten aktivoitumista ja millaisilla skeeman rakentumista.

3.4 Pedagoginen suhde

Opettaessani minulla on pedagoginen suhde oppilaisiin. Kansanen (2004) tuo esiin että yksi pedagogisen suhteen tunnusmerkki on sen väliaikaisuus. Suhteen tulisi mahdollistaa nuoren kasvaminen itsenäiseksi ja täysivaltaiseksi persoonaksi. Siten siis

pedagoginen suhde tähtää itsensä tarpeettomaksi tekemiseen. (Kansanen 2004, 78.)

Tämä on sikäli leimaavaa opettajuudessani ja käyttöteoriaani liittyen, että katson oppimisen yhtenä tavoitteena olevan, että oppija oppii hahmottamaan omaa osaamistaan (taidollista, tiedollista ja asenteellista) suhteessa opiskeltavan lajiin vaatimuksiin. Tätä kautta he voivat itse tulla tietoisiksi omista vahvuuksistaan ja kehittämistä vaativista osa-alueista. Se avaa oppijoille mahdollisuuden itseohjautuvaan toimintaan tanssin kentällä. Tampereen konservatorion Tanssiopiston opetussuunnitelmassa on määritelty, että oppilailla tulisi olla tanssin laajan oppimäärän syventävät opinnot suoritettuaan valmius hakeutua ammatilliseen koulutukseen tai siihen valmentavaan koulutukseen. Minun on siis myös opetussuunnitelman mukaan opettajana pyrittävä siihen, että oppilailla on valmiudet toimia kyseisellä tasolla tanssin kentällä ilman ohjaustani.

Toisaalta tanssi on lajina sellainen, että ymmärrystä ja osaamista on mahdollista kasvattaa niin kauan kuin tanssii. Itse katson, että myös valmistuneena opettajana ja kymmenen vuoden tanssijan työsarana tehneenä tulen tarvitsemaan pedagogisia suhteita kollegoihin. On jatkettava oppimista. Tämä kuitenkin koulutukseni, kokemukseni ja pohdintojeni eli oppimiseni myötä on itseohjautuvaa toimintaa. Hakeudun itsenäisesti pedagogisiin suhteisiin ja minun on myös itsenäisesti päätettävä millaista oppia tarvitsen. On siis kyettävä refleктоimaan ja arvioimaan omaa osaamista suhteessa omiin kiinnostuksiin, työn vaatimuksiin ja tarjolla olevaan opetukseen. Tämä sama valmius tulisi hieman kapeammassa mittakaavassa olla osa oppilaideni osaamista. Heidän on tiedostettava sijoittumisensa tanssin kenttään sekä vahvuutensa ja heikkoutensa, jotta he voivat tehdä tarkoituksen mukaisia ratkaisuja syventävien opintojen päätyttyä.

4 KOREOGRAFINA PROJEKTISSA

4.1 Koreografian valmistamisen ja opettamisen prosessi

Kuten aiemmin luvussa 3.1 mainitsin, koreografin roolissa toimiessani pyrkimyksenäni oli hyödyntää oppilailla jo olevaa osaamista sekä jakson tavoitteissa olevaa osaamista. Tutustumisjakso ennen koreografian valmistamisen aloittamista oli kuitenkin lyhyt ajatellen oppilaiden osaamisen kartoittamista. Siksi oppilailla yksilönä ja ryhmänä jo olevat tiedot ja taidot sekä vahvuudet olivat minulle osittain hämärän peitossa esitysprojektin käynnistyessä. Tämä seikka vaikutti vahvasti koreografiseen prosessiin.

Oppilailla oli olemassa tietoa ja taitoa, jota en osannut hyödyntää, ja minulla oli olemassa ennakko-oletuksia osaamisesta, jota oppilailla ei ollut. Siten prosessi tuntui toisinaan polkevan paikallaan. Pyrin ratkaisemaan ongelmakohtaa siten, että suunnittelin koreografiaa oppilaisiin tutustumisen edetessä pikku hiljaa ja tein myös muutoksia koreografiasuunnitelmaan havaitessani jonkin suunnitelman osan esimerkiksi aikataulullisesti mahdottomaksi toteuttaa. Ratkoin asiaa myös nostamalla joitakin koreografian vaatimia taidollisia, tiedollisia tai asenteellisia osa-alueita opintojakson tavoitteisiin, mikäli katsoin sen oppilaiden oppimisen näkökulmasta tarpeelliseksi ja ajankohtaiseksi. Tällä tavoin siirsin koreografin päänsäivän opettajan päänsäiväksi. Eräs tällainen oli itsenäiseen työhön eli koreografisen materiaalin itsenäiseen kertaamiseen ohjaaminen. Koin, että koreografin näkökulmasta toimintatapa itsenäisen kertaamisen suhteen olisi ollut vaatimuksen esittäminen ja sen noudattamisen seuraaminen. Opettajan näkökulmasta käsin oppilaille tuli tarjota ohjausta, joka mahdollisti itsenäisen kertaamisen hyödyllisyyden oivaltamisen.

Eräs tavoite, jota en keksinyt lisätä opetuksen tavoitteisiin ennen jazztanssibiennaalin esiintymistä, oli musiikin iskujen laskeminen. Opin vasta biennaaliesityksen jälkeisissä harjoituksissa joulujuhla esitykseen valmistautuessamme ryhmästä sen, että he eivät laske musiikin iskuja fraasistaan musiikkia kahdeksan iskun fraaseiksi. Koreografiassa

oli kuitenkin useita kohtia joissa se olisi ollut välttämätöntä, jotta koreografia etenisi oikein suhteessa musiikkiin. Ryhmäläiset osasivat paikata laskemattomuuttaan seuraamalla toisistaan tanssin etenemistä. Tämä ei sinänsä ollut huono vaihtoehto silloin, kun joku ryhmästä pysyi oikeassa ajoituksessa ja juuri häntä seurattiin. Ongelmia tuli useissa harjoituksissa silloin, kun kukaan ei edennyt musiikin mukaan. Tanssijoiden seuratessa toisiaan saattoivat he ryhmänä jäädä jopa 8 iskua musiikissa jälkeen. Biennaali esityksessä ko. kohdat onneksi menivät musiikin mukaisesti. Havaitsin musiikin mukaan etenemisen ongelman, mutta tein väärä päätelmiä sen taustalla olevista syistä. Siten tavat, joilla ohjasin ko. asian ratkaisemista, eivät johtaneet tuloksiin. Biennaalin jälkeen eräässä harjoituksessa kysyin lopulta mitä ryhmäläiset ajattelevat kohdassa, jossa ajoituksen ongelmia usein oli. Paljastui, että he ajattelivat montaa muuta tärkeää asiaa, mutta eivät laskeneet musiikin iskuja. Tämän keskustelun pohjalta minulle avautui pohjimmainen solmukohta. Siirsin tämän koreografian päänaivan opettajan päänaivaksi. Siitä näkökulmasta katsottuna tästä taidollisesta ja asenteellisesta puutteesta muodostui oppimistavoite opintojaksolle. Asenteellisena oppimistavoitteena pidän sitä, että oppilailla on mielestäni ensin sytyttävä oivallus laskemisen tarpeellisuudesta ennen kuin he ovat valmiita muuttamaan tapaa, josta pitävät, ja jolla ovat pärjänneet tähän asti. Opettajana on pyrittävä tuomaan esiin käytännön kautta, millaisissa tilanteissa laskemattomuus ei toimi ja osoittamaan konkreettisesti ne ongelmat, joita siitä ryhmänä tanssittavassa jazztanssiesityksessä syntyy. Koska solmukohta paljastui opintojakson lopulla, ehdimme työstämään tavoitetta oikein kohdistuvalla ohjauksella vain lyhyen aikaa. Siksi olen huomioinut asian myös kevään 2010 opintojakson tavoitteissa, harjoitteissa ja ohjauksessa.

Ydin koreografisen prosessin luonteesta tässä esitysprojektissa on sen vuorovaikutus prosessin kuhunkin hetkeen. Koreografinen prosessi oli vahvasti vuorovaikutuksessa opetuksen tavoitteiden, ryhmäläisten ja opettajan käytettävissä olevien henkisten, fyysisten ja ajankäytöllisten resurssien, ryhmän osaamisen heikkouksien ja vahvuuksien, ryhmän ideoiden, tulevan esiintymistilanteen, musiikin, koreografian ideoiden ja ajankäytöllisten resurssien sekä ryhmän oppimisen kanssa. Nämä kaikki osa-alueet koen dynaamisina, siten prosessi oli hyvin hetkessä kiinni oleva ja muuntuva.

Seuraavassa kronologisesti etenevässä taulukossa esitän muuntumista ja vuorovaikutteisuutta havainnollistavia otteita päiväkirjasta, jota pidin koreografisen

prosessin osalta. Otteissa on havaintoja myös opettajan näkökulmasta, koska koreografinen ja opetuksellinen näkökulma olivat erityisen tiiviissä vuorovaikutuksessa koko prosessin ajan.

Kuvio 1. Koreografian päiväkirjamerkintöjä.

Viikko numero	Päiväkirja merkinnät
37	<i>Musiikin kuuntelua, kappaleen valinnan miettimistä. Oppimistavoitteiden hahmottelua.</i>
38	<i>Musiikin valinta:</i> <i>Valintaan vaikuttavia tekijöitä: tunnelma, liikkeellisten mielikuvien herääminen musiikista, tempon soveltuvuus oppilasryhmälle (taitotaso) ja oppimistavoitteisiin, rytmiikan selkeys ja toisaalta tilaa liikkeen rytmiikan monimuotoisuudelle.</i> <i>Koreografian ideointivaiheen pohjalla oppimistavoitteet, jazztanssin lajinomaisuus, liikemateriaalin yhteys valittuun musiikkiin.</i> <i>Havainto: Aikataulullisesti järkevää käyttää jatkossa myös aiemmin syksyllä opittuja liikeyhdistelmiä, tieto siitä myös oppilaille.</i>
39	<i>[Opetuksen] Jaksosuunnitelman muokkaus: koreografian rakentamisen kannalta huomioiden vaihdettiin jaksojen järjestystä. Samalla oppimistavoitteiden tarkennusta ja yksilöintiä.</i> <i>Vkolla 39 opiskellun liikemateriaalin jatko-opiskelu: lisää liikemateriaalia sekä [oppilaiden improvisaatio] kokeilu hidas-nopea akselilla muokkaamisesta → vaatii lisää työstöä, [ajoitukselliset] erot [oppilaiden välillä] hyvin pienet.</i> <i>Miettimistä: muokkaus ryhmissä vai yksilöinä (miltä koreografisesti näyttää jos 9 tekee omia aikojaan)? Muokkauksen ohjaamisen miettiminen.</i>
40-41	<i>Ohjattiin hidas-nopea akselin etsimistä.</i> <i>→Yhdistäminen ja aksentointi pienryhmissä, jotta visuaalisesti toimiva kohtaaminen mahdollinen.</i> <i>Luuppien keksimistä, jotta oppilailla mahdollisuus ehtiä oppimaan tarvittavan pituinen liikemateriaali siis toiston luovan käytön ideointi, jotta koreografia dynaaminen, vaihteleva, mutta ei liian paljon erillisiä liikkeitä oppilaille opittavaksi.</i>
42	<i>jos nyt lähtisin rakentamaan [koreografiaa], niin rakentaisin askellusten varaan koreografian perustan eli jazzaskellukset olisivat liikkeellinen teema.</i>

	<i>Nyt koreografia vaarassa muodostua sillisalaatiksi! hmm...</i>
43-44	<i>oppilaiden oppimiskyky ja erityisesti muistamiskyky äärirajoilla? Biisi liian pitkä → tehtävä kertauksia, ja mietittävä mitä ”yhteistä” liikemateriaalia on meillä aiemmasta.</i> <i>Biisin rakenne ei perinteisen selkeä. liikekieli ei ole yhtenäistä? Koska oppilaat hieman vieraita koreografista prosessia aloittaessa, olen tehnyt päätöksissä, ja se näkyy lopullisessa liikkeellisessä muodossa. Viikoilla 44 ja 45 painottuu koreografian rooli, jotta saadaan biisi valmiiksi.</i>
45-47	<i>Suurin huoli askelten ja rakenteen muistaminen → tyyliseikoista ja tekniikasta koitettava löytää ydin asiat joihin pienessä ajassa voi puuttua.</i>

Tuon päiväkirjassa esiin, että oppilaiden oppimis- ja erityisesti muistamiskyky olivat mielestäni äärirajoilla viikoilla 43 ja 44. Siihen vaikuttivat monet tekijät, joita käsittelen eri yhteyksissä tässä työssä. Yksi merkittävä tekijä, jonka vaikutukset alkoivat näkyä juuri noilla viikoilla, oli oppilaiden runsaat poissaolot. En ollut osannut ennakoida niitä, enkä ollut reagoinut tai osannut reagoida niihin tilannetta auttavalla tavalla. Aina, kun oppilas tai oppilaita on poissa, tulee tarve seuraavalla kerralla toistaa kaikki tai ainakin osa edellisen kerran liikemateriaalista ja oppimistehtävistä. Koreografian suhteen tämä tarkoittaa etenkin liikemateriaalin uudelleen läpikäymistä. Siten etenimme useasti hitaammin kuin olin ennakkoinut ja esityksen lähestyessä tahtia oli kiristettävä. Tämä aiheutti poissaolojen yhä jatkuessa oppilaiden muistin kuormittumista äärirajoille.

Seuraavassa kuukausittainen opetuskertojen ja produktioharjoitusten lukumäärä, jolloin kaikki ryhmäläiset olivat paikalla:

elokuu 1,

syyskuu 4,

lokakuu 4,

marraskuu 1-2 (merkinnät puuttuvat 1 kerrasta)

Yhteensä 28 kerrasta yhdessätoista kaikki olivat paikalla (viimeistä harjoitusta ei tässä laskettuna). Poissaolojen syynä erityisesti jazztanssibiennaalia edeltävillä viikoilla oli ryhmäläisiä vaivannut flunssa- ja sikainfluenssa-aalto. Lopullisessa esityksessä aikatauluun ja sairastumisiin liittyvät haasteet näkyivät tiettyinä liikkeellisenä hiomattomuutena sekä esiintymisryhmän kokoonpanossa. Ryhmästä puutui esityksessä

kaksi esiintyjää yhdeksästä. Se vaikutti visuaaliseen ja rytmilliseen kokonaisuuteen, koska kaanonit ja sijoittelu lavalla eivät vastanneet aiottua.

4.2 Palauteraadin palaute esityksestä

Kokonaisuutena koen, että koreografia sen lopullisessa muodossaan vastasi ryhmän taitotasoa. Prosessin edetessä jouduin koreografina luopumaan tietystä liikkeellisestä hiomisesta ja tarkistuksista, koska prosessin eteneminen oli hitaampaa kuin oletin. Kuitenkin vastaavasti löysin tämän vastapainoksi ryhmän vahvuudet, jotka olivat innostuneisuus, energisyys ja rohkeus. Tein ratkaisun, että viimeisinä kahtena viikkona poissaolojen vaivatessa prosessin etenemistä, pyrin vahvistamaan ryhmän vahvuuksia liikkeellisen hiomisen sijaan. Käytännössä tämä tarkoitti sitä, että sen sijaan, että olisimme tarkistaneet esimerkiksi kehon linjauksia pikkutarkasti, päätin, että suuret linjat ovat riittäviä ja pyrin kannustamaan jokaista energiseen omanlaiseen liikkeen tulkintaan näiden raamien sisällä. Lopulta vahvuudet näkyivät toivomallani tavalla myös lopullisessa esityksessä sen ilmaisussa ja liikekielessä. Tämä näkyi myös Jazztanssibiennaalin raadilta saamassamme palautteessa:

”...Liikkeitä ei viety aina ihan loppuun asti. Tulevaisuudessa lisää huomiota käsivarsien käyttöön, jottei energia pysähdy ranteisiin. [...]. Oli hienoa miten tanssijat näyttivät nauttivan tekemisestään.”

Musiikin ajoituksessa pysymistä hioimme loppuun asti, koska siinä oli aiemmin kuvattua puutosta ja koin ajoituksen erittäin tärkeäksi kyseisen koreografian kannalta. Raadin palautteessa tämä ilmeni seuraavasti:

”Kauniita ryhmäkaanoneita ja liitoksia oli paljon ja ne toimivat hyvin, rytmi säilyi kaikilla tosi hyvin.”

Jazztanssibiennaali raadin palautteessa on mielestäni nähtävissä ajatus jonka kirjasin päiväkirjaan (kuvio 1) seuraavasti:

”Biisin rakenne ei perinteisen selkeä. liikekieli ei ole yhtenäistä? Koska oppilaat hieman vieraita koreografista prosessia aloittaessa, olen tehnyt pätäkissä, ja se näkyy lopullisessa liikkeellisessä muodossa.”

Palauteraadin sanoin:

” Koreografia olisi ehkä kaivannut yhden tehokkaan ja vähän pitemmän unisonon johonkin väliin. Se olisi jäsentänyt kokonaisuutta ja tuonut vielä lisää tehoa kauniisiin kaanoneihin.”

Huomasin siis itsekin prosessin aikana tämän asian, mutta koska havaitsin sen vasta viikoilla 43–44, en keksinyt millä tavoin olisin voinut muuttaa asiaa. Tässä vaiheessa koossa olevassa liikemateriaalissa oli kaanoneita ja pätäkittäisyyttä. Periaatteessa mahdollista olisi ollut pyrkiä tekemään loppukoreografiasta yhtenäisempi, mutta koska poissalujen takia koin, että jatkossa oli käytettävä jo aiemmin opiskeltua materiaalia, en keksinyt miten yhtenäistäminen olisi ollut mahdollista. Tätä kokemusta tuki se seikka, että aiemmin opiskellussakin liikemateriaalissa oli vielä työstämistä ajoituksen ja askellusten osalta. Päädyin käyttämään alkukoreografian materiaalia, jossa käytetyt kaanonit ja tietty 4 x 8 iskun fraasituksen vahva käyttö toivat pätäkittäisyyttä myös koreografian loppuosaan.

5 OPETTAJAN SUUNNITTELUTYÖ OPINTOJAKSOLLA

5.1 Jaksosuunnitelman koostaminen

Tampereen konservatorion opetussuunnitelmassa on asetettu syventävien opintojen tavoitteeksi perusopinnoissa hankittujen tanssiteknisten ja ilmaisullisten tavoitteiden kehittäminen siten, että oppilaalla on opinnot suoritettuaan edellytykset hakeutua ammattiopintoihin valmentaviin opintoihin tai tanssinalan ammattiopintoihin. Opintojen sisällöt on jaettu tanssitekniseen pääaineeseen, kehon tuntemukseen, tanssin tuntemukseen, esiintymis- ja näytöstoimintaan, valinnaisaineisiin ja päättötyöhön. (Tampereen konservatorio, Tanssiopisto 2009, 10–11.)

Tässä artikkelissa tarkastelemani opintojakson sisällössä painottuivat tanssitekniseen pääaineeseen, kehontuntemukseen, tanssintuntemukseen sekä esiintymis- ja näytöstoimintaan liittyvät tavoitteet. Tanssiteknisen pääaineen tavoitteeksi on opetussuunnitelmassa määritetty oppilaan kehonhallinnan ja pääaineen teknisen hallinnan kehittäminen. Kehontuntemuksessa tavoitteena on lisätä oppilaan tiedollisia valmiuksia omatoimiseen lihahuoltoon, vammojen ennaltaehkäisyyn ja ensiapuun tanssitunnilla. Tanssintuntemuksessa tavoitteena on perehtyä pääaineen taustaan. Esiintymis- ja näytöstoiminnassa tavoitteena on tutustua käytännön toiminnan kautta tanssin ja musiikkiteatterin eri muotoihin. (Tampereen konservatorio, Tanssiopisto, 2009, 10–11.)

Opettajan työ opintojaksolla alkoi ennen opetuksia keskustelemalla ryhmää aiemmin opettaneen henkilön ja Tampereen konservatorion Tanssiopistossa työskentelevien opettajien kanssa opetuksen tavoitteista. Opetuksen tavoitteista keskusteltiin sekä koko koulutuksen tasolla että opintojaksoon osallistuvan ryhmän tasolla. Koin saaneeni näistä keskusteluista riittävästi informaatiota opintojakson opetuksen käynnistämiseksi. Opintojakson alkupuolella tutustuin myös ryhmää koskevaan opetussuunnitelmaan tarkistaen ja tarvittavia muutoksia sisällön ja tavoitteiden suhteen tehden, jotta opintojakso olisi opetussuunnitelman mukainen. Samaan aikaan, opetuksen jo ollessa

käynnissä, pyrin tutustumaan ryhmän taitoihin, tietoihin ja asenteisiin. Kaiken tämän informaation pohjalta kehitin opintojakson jaksosuunnitelmaa. Sen pohja oli seuraavanlainen:

viikko ja viikonpäivä	teema	tavoitteet	muistutuksia ja huomioita itselle	huomioita toteutuneesta opetustilanteesta
34 ma				
34 to				

Kuten jo aiemmin mainitsin, oli ennakko-oletuksenani, että jaksosuunnitelma tulisi muokkautumaan koko opintojakson ajan. Tämä perustuu käsitykseeni siitä, että oppimisprosessi on dynaaminen, siten myös jaksosuunnitelman on oltava muuntuva, jolloin se pyrkii vastaamaan oppimistavoitteiden kannalta olennaisiin tarpeisiin kussakin hetkessä. Tätä jaksosuunnitelman muokkautuvuuden tarvetta perustelen myös sillä, että oppilasryhmä oli jakson alussa minulle tuntematon. Oppilaiden motoriset ja ilmaisulliset taidot sekä taidot ja keinot ohjata omaa oppimistaan olivat aluksi minulle hämärän peitossa.

Määrittelin jaksosuunnitelmaan käsiteltäväksi nostettavat aihealueet eli teemat muutamien opetuskertojen sykleissä. Tämän jälkeen määrittelin yksittäisten tuntien tavoitteet sitä mukaa, kuin se oppilaan ja ryhmäntuntemuksen kehittyessä oli mielestäni asianmukaista. Tein muutoksia suunnitelman tavoitteisiin tarpeen mukaan, esimerkiksi huomattessani esityskoreografian työstöprosessin etenevän oletustani hitaammin. Havaitessani tai kuullessani oppilailta oppimisen tavoitteita, jotka suunnitelmasta puuttuivat ja osoittautuivat mielestäni olennaisiksi, tein myös tarvittavat muutokset. Tässä heijastuu mielestäni käsitykseni siitä, että olen itse hermeneuttisessa suhteessa oppilaisiin ja opiskeltavaan asiaan eli jakson edetessä ymmärrykseni ja tulkintani ovat muuttuvia ja siten myös suunnitelmiin tulee tehdä uutta ymmärrystäni vastaavat muutokset. Se, että pyrin huomioimaan myös oppilailta tulevat huomiot ja toiveet, heijastelee mielestäni käsitystäni jokaisesta oppijasta oman tietonsa aktiivisena rakentajana. Heidän toiveensa tosin alistan oman harkintani alle ensin, koska minulla on asiantuntijan vastuu kokonaisuuden hallinnasta. Kaikkia tavoitteita ei voi työstää yhdessä jaksossa. Oppilaiden osallisuus suunnitteluprosessissa vastaa myös Tampereen

konservatorion opetussuunnitelmassa määriteltyä oppilaitoksen oppimiskäsitystä (Tampereen konservatorio, Tanssiopisto 2009, 5).

Asenteen osalta en kokenut olevani yhtä pimennossa tämän ryhmän osalta kuin taitojen, tietojen ja oman oppimisen ohjaamisen keinojen suhteen. Oppilaisiin oli helppo luoda heti alusta avoin vuorovaikutussuhde, jossa erilaiset mielipiteet, mieltymykset, toiveet ja mielenkiinnon kohteet tulivat julki. Silti myös asenteen osalta tein jatkuvaa tutkimustyötä, jotta saisin selville ne asenteet, jotka ovat näkymättömissä, mahdollisesti esimerkiksi oppimisen esteinä tai hidasteina. Tällaisia voivat olla esimerkiksi oppilaiden uskomukset liittyen omaan kykenevyyteensä oppia tanssia. Haluan myös päästä selvyyteen niistä asenteista, jotka ovat oppimisen kannalta vahvuuksia, jotta niitä voi hyödyntää matkalla tavoitteisiin.

Seuraavaksi esitän käytännön esimerkin opintojakson tavoitteiden muodostamisprosessin osalta. Kuviossa 2 on kirjattuna muotoilemistani opetuksen sisällön aihealueista yhden aihealueen sisältöä. Aihealueet määrittelin ryhmästä saamieni esitietojen, ryhmää koskevan opetussuunnitelman ja noin neljän ryhmälle toteutetun opetuskerran pohjalta. Kuviossa 3 esitän tavoitteet, jotka muotoilin aihealueen sisällön pohjalta oppilaan ja ryhmäntuntemuksen kehittyessä. Kursiivilla on esitettyä arviotani tavoitteista, jotka jäivät kokonaan tai osittain saavuttamatta. Kaikkien opetuksen aihealueiden osalta tällainen taulukointi löytyy liitteestä 2. Taulukot ovat osa opintojaksoon liittyviä muistiinpanojani.

Kuvio 2. Opetuksen sisällön aihealue 1.

1 Taidon/Motorinen oppiminen → Placement, koordinaatio, toistojen merkitys, liikelaadut (Laban: voima, virtaus, tila ja aika) ja rytmitys.

Kuvio 3. Opintojakson tavoitteet aihealueesta 1 ja kursiivilla arvio lisätyöstä vaativien tavoitteiden osalta.

1 motorisen taidon oppiminen → Havainnoinnin kohdistaminen olennaiseen omassa tekemisessä. Vartalo-yläraajayhteyden työstäminen staattisessa ja dynaamisessa lihastyössä ja liikkeiden varioinnissa. Pliessä askeltamisessa tilassa liikkumisen laajuus ja vartalon staattinen ja dynaaminen hallinta sen aikana.

Liikkeen ulottaminen raajojen ääriin. Tämä tavoite on ajatuksellisesti herätelty ja jazztanssibiennaalissa nähdyn kautta pyritty herättelemään motivaatiota tähän, mutta motorista taitoa ajatellen tähän tavoitteeseen ei ehditty jaksolla paneutua, siinä siis vielä riittää työstämistä. Liikkeiden rytmitys, vaatii lisätyöstöä. Lisäksi työstetty liikkeen suuntausta tilaan ja lonkan aukikiertoa. Niissä ei päästy vielä kaikilta osin taidon oppimiseen asti.

5.2 Arviointia opintojakson suunnitteluprosessista

Eräs suuri haaste jaksosuunnitelman suunnittelutyössä ja käytännön opetustilanteissa oli opettajan kannalta se, että oppilaan tuntemuksen kehittyessä tein havainnon, että taidollisesti oppilaiden vahvuudet ja olennaiset kehittymisen tarpeet ovat keskenään hyvin erilaisia. Jollakin olennaista on löytää voimankäyttöön variaatiota, jollekin oppia hahmottamaan milloin raaja on koukussa tai suorana ja oppia säätelemään sitä, jollekin olennaista olisi oppia vartalon staattista hallintaa, toiselle dynaamista tai hieman vähentää staattisen hallinnan määrää ja voimaa. Tämän lisäksi oppilaiden tiedollinen ja oman oppimisen ohjaamiseen liittyvä osaaminen on erilaista keskenään. Myös omaan tanssijuuteen liittyvän asenteen suhteen ryhmän sisällä on variaatiota. Joku kokee pystyvyyttä joku toinen huonoutta tanssijana. Erityisesti huonouden kokemisen näen asenteena joka hidastaa ja estää oppimista mm. motivaatioon vaikuttaen kuten luvussa 3.3.1.a esitän. Tämä oli ja on huomioitava oppimisen ohjaamisessa.

Osa opintojakson tavoitteiden saavuttamisen haastavuutta oli ehkä myös turhan optimistinen oletukseni oppimisnopeudesta. Käsiteltäväksi ajateltujen aihealueiden sekä oppimistavoitteiden määrä oli runsas. Usein koin, että aika ei riitä mihinkään. Määrää voi osaltaan karsia, mutta oppilaiden yksilöllisten oppimistarpeiden vuoksi sitä ei voi kovin pieneksi mielestäni saada. Siten jatkossa tarpeena on selkiyttää opetuksen tavoitteita akselilla ydin- ja täydentäväaines. Sen avulla toivon pystyväni vastaamaan oppilaiden erilaisiin tarpeisiin ja selkiyttämään oppimistavoitteiden asettelua ja arviointia oppimisprosessia tehostavaksi.

Motorisen taidon oppimisen osalta ydin- ja täydentävän aineksen määrittelyssä käytän pohjana Schmidtin (1991, 2004) teoksissaan esittämää ajatusta motorisen taidon oppimiseen liittyvistä skeemoista. Näitä kuvaan käyttöteorian yhteydessä. Ydinaineksen ajattelen olevan Schmidtin teoksessa esiintyvää skeemaa lähellä. Tämän tiedostaminen auttaa opettajana minua suunnittelemaan opetuksen tavoitteita ja toteutusta siten, että keskitytään olennaiseen oppimisessa. Ajatuksenani on, että tällöin oppiminen tehostuu, ja aikaa yksilöiden erilaisten tarpeiden huomioimiseen jää enemmän.

Myös tiedollisten tavoitteiden osalta ajattelen, että opetuksessani on jatkossa tarve selkiyttää oppimisen tavoitteita, jotta oppiminen tehostuu, vastaa ryhmän tarpeita, koulutuksen tavoitteita, ja jotta yksilöiden huomioimiselle jää aikaa. Tämän ajattelen voivan tapahtua esimerkiksi arvioimalla tavoitteet suhteessa ryhmän tietoihin siten, että voin luokitella opetussuunnitelman ja jaksosuunnitelman tavoitteet kokonaisuuden ymmärtämiseen liittyviin tavoitteisiin ja osakokonaisuuden ymmärtämiseen liittyviin tavoitteisiin. Esimerkiksi lapselle riittää kun hän ymmärtää jollakin tietyllä liikkeellä olevan kaksi nimeä. Tämän työn opintojaksolle osallistuvilla nuorilla on kuitenkin jo mahdollista ja tärkeää oppia ymmärtämään, että ylipäätään jazztanssin liikkeitä koskevissa käsitteissä on sekä yhtäpitävyyttä että variaatioita.

6 ESITYSPROJEKTIN VAIKUTUKSIA OPINTOJAKSON TAVOITTEISIIN JA OPETUSMENETELMIIN

Esitysprojehtilla oli vaikutuksia opintojakson tavoitteisiin ja opetusmenetelmiin. Pyrin antamaan oppilaille mahdollisuuden ilmaista toiveitaan mm. koreografian ja maskeerauksen suhteen sekä joiltakin osin vaikuttaa myös liikemateriaaliin. Pyrkimykseni perustui oppilaiden toiveisiin, omaan oppimiskäsitykseeni ja vastaa myös oppilaitoksen opetussuunnitelman lähestymistapaa oppimiseen (Tampereen konservatorio, Tanssiopisto 2009, 4-5). Luvussa 3.3.1.a käsittelemäni motivaatioteorian valossa autonomisuuden tarpeen lisäyksestä johtuen tällä ikäluokalla olisi myös teorian valossa ollut perusteltua käyttää työmenetelmiä, joissa oppilaat pystyvät vaikuttamaan ja osallistumaan myös koreografiseen prosessiin. Oppilaiden mahdollisuudet vaikuttaa koreografiaan jäivät kuitenkin aikomaani suppeammiksi ajanpuutteen vuoksi. Samasta syystä tutkivia, osallisuutta ja luovuutta tukevia opetusmenetelmiä ei voitu käyttää siinä määrin kuin olin toivonut. Opetusmenetelmien suhteen oli aikataulullisista syistä jo viisi viikkoa ennen esitystä siirryttävä lähes täysin opettajajohtoiseen työskentelyyn, jotta koreografia saatiin valmiiksi.

Aikataululliset haasteet olivat seurausta useasta eri tekijästä, runsaasta poissaolojen määrästä ja siitä, että oppilaiden osaaminen ja osaamisen solmukohdat eivät olleet minulla opettajana ja koreografina tarpeeksi selviä, minkä vuoksi oppimisprosessien voidaan ajatella hidastuneen. Kolmas hidastava tekijä oli, että liikemateriaalini ei ollut oppilaille tuttua. Vaikka tanssilaji on tuttu, opettajan tyyli voi olla oppilaille vierasta. Siten liikemateriaalin omaksuminen on hitaampaa silloin, kun opettaja on opettanut vasta muutaman kuukauden kuin silloin, jos yhteistä historiaa olisi pidemmälti. Tavallisesta tuntityöskentelystä poiketen esitykseen valmistautuessa opetuksessa on myös käytettävä aikaa käytännönjärjestelyjen (kuten majoitus, matkat jne.) läpikäymiseen. Mikäli esitysprojehtia ei olisi ollut, ei olisi ollut painetta saattaa koreografiaa tiettyyn pituuteen ja valmiusasteeseen. Siten siis esitys aina luo painetta aikatauluihin vähentäen niiden joustavuutta. Siksi esitysprojehtin sisältyminen

opintojaksoon suuntasi muun muassa opetusmenetelmiin liittyviä valintojani kuten edellisessä kappaleessa kuvasin.

Esityksen kesto vaikutti siihen, että liikemateriaalia oli opittava tietty määrä. Havaitessani aikataululliset ongelmat musiikkia ei enää voinut vaihtaa, joten yksi vaihtoehto olisi ollut musiikin leikkaaminen aikomaani lyhyemmäksi. Musiikillisesti ja esityksen kaarta ajatellen en pitänyt sitä hyvänä vaihtoehtona. Sen sijaan pyrin ratkaisemaan asiaa siten, että toistin jo opiskeltua liikemateriaalia koreografian loppuosassa. Kuten luvussa 4.1 olevissa koreografian päiväkirjamerkinöissä näkyy, olen jo viikoilla 40–41 eli seitsemän viikkoa ennen esitystä pohtinut miten liikemateriaalia saisi kierrätettyä koreografian sisällä erilaisten toistojen avulla siten, että sen liikkeiden kokonaismäärää voi rajoittaa.

Myös tässä muodossa, jossa esityskoreografian koostaminen oli pääosin opettajajohtoista, jäi opetusjaksolla osa tavoitteista saavuttamatta ajanpuutteen vuoksi. Esitykseen valmistautuminen suuntasi valintaani siitä, mitä tavoitteita jätin pois ~~Koreografian~~ ~~opintojaksolta~~ on huomioitava opetuksen tavoitteiden linkittämisen lisäksi sen tilaisuuteen sopiva luonne, rakenne jne. Muun muassa rakenteen osalta aikaa vie enemmän esimerkiksi kaanoneiden ja ryhmässä liikkumisen opiskelu kuin veisi tavallisessa tanssin tuntisarjassa, jossa voitaisiin tehdä valinta keskittymisestä vain yksilöllisiin taidollisiin ja ilmaisullisiin tavoitteisiin. Tällä opintojaksolla käytimme viiden biennaaliesitystä edeltävän viikon ajan kaikki harjoitukset suureksi osaksi vain esityksen työstöön. Eli tänä aikana työstimme jakson oppimistavoitteista vain niitä, jotka sisältyivät biennaaliesitykseen. On toki perusteltua, että oppilaat oppivat myös monipuolista ryhmässä liikkumista ja kaanoneissa tarvittavia taitoja, koska ne ovat mielestäni olennainen osa jazztanssia. Monipuolisella ryhmässä liikkumisella tarkoitan, että oppilaat oppivat hahmottamaan sen, miten sijoitun suhteessa tilaan ja muihin tanssijoihin. Esityksen vuoksi priorisoin nämä tavoitteet, joten osa tanssiteknisistä ja ilmaisullisista tavoitteista jäi saavuttamatta. Toisaalta osa ilmaisullisista tavoitteista nimenomaan korostui esitysprojektin vuoksi.

Ymmärryksenä työmuistin rajallisuudesta ja sen merkityksestä tarkkaavaisuuden suuntaamiseen näkyi esimerkiksi siinä, että valikoin koreografian työstövaiheessa ohjauksen kohteeksi vain osan asioista, joihin olisi voinut puuttua. Koska

oppilasryhmällä oli ajoituksen suhteen ja koreografian rakenteen suhteen muistamisvaikeuksia, pyrin vähentämään muun, esimerkiksi yksittäisen liikkeen suorittamiseen kohdistuvaa ohjausta. Esityksen näkökulmasta yhteinen ajoitus ja rakenteen muistaminen ovat etusijalla. Koreografian työstössä korostui viiden viimeisen viikon aikana näiden omaksuminen niin hyvin, että oppilaat voisivat käyttää kognitiivista kapasiteettia ilmaisullisiin asioihin. Tämä valinta olisi todennäköisesti toinen, mikäli esitystä ei olisi ollut tulossa.

Esiintymisen suhteen oppimistavoite, jota en ollut etukäteen ennakoanut jaksosuunnitelmassa, oli esiintymismeikin ja kampauksen teon opiskelu. Suunnittelimme yhdessä kampauksen tyylin. Kuitenkin käytännön toteutuksen osalta oppilaat tarvitsivat ohjausta sekä maskeerauksessa että kampauksen teossa. Tarve ohjaukseen oli yksilöllistä. Biennaaliesitysviikolla tein päätöksen, että meikin ja kampauksen tekoa opetellaan biennaalimatalla, hotellissa, jossa yövyimme. Pyrin opastamaan ja tekemään esimerkkimeikkejä. Tulin huomaamaan, että täysin itsenäistä meikin ja kampaukseen tekoa koko ryhmän tasolla ei näin pienellä ohjausmäärällä pystytty saavuttamaan. On siis huomioitava, että kyseistä oppimistavoitetta on työstettävä jatkossakin. Tämä on perusteltua myös opetussuunnitelman tavoitteisiin nähden sillä esiintymis- ja näytöstoiminnassa tavoitteena on tutustua käytännötoiminnan kautta tanssin ja musiikkiteatterin eri muotoihin (Tampereen konservatorio, Tanssiopisto, 2009, 11.). Meikkauksen ja kampauksen käytännön toteuttamisen katson olevan osa esiintymistoimintaan liittyvää osaamista. Esitysprojekti mahdollisti katsomistehtävän teettämisen oppilaille (Ks. Liite 3). Sen pohjalta kävimme keskustelua biennaalia seuranneella opetuskerralla. Keskustelun tavoitteeksi olin asettanut sen, että erilaiset mielipiteet tanssiesityksistä tulisivat julki ja niihin suhtauduttaisiin tasapuolisesti. Jokainen kokemus ja näkemys olivat yhtä oikeita. Toisena tavoitteena oli pyrkiä pohtimaan jazztanssin ominaispiirteitä nähtyjen esitysten pohjalta ja suhteuttamaan tämänhetkistä ryhmän osaamista suhteessa näihin ominaispiirteisiin. Tässä näin opetuksellisesti mahdollisuuden suunnata opiskelijoiden pohdintaa tulevan opintojakson tavoitteiden ymmärtämiseksi suhteessa lajivaatimuksiin. Taustalla oli ajatus sisäisen säätelyn vahvistamisesta tanssinopiskelussa, pohjautuen luvussa 3.3.1.a esittämäni sisäisen ja ulkoisen motivaation jatkumoajatukseen. Ajattelin, että katsomiskokemuksen ja siitä käydyn keskustelun kautta lajitekniinen, ilmaisullinen ja kehollinen osaaminen saisivat merkityksiä, jotka vahvistaisivat

opiskelumotivaatiota sekä ymmärrystä näiden alueiden osaamisesta suhteessa opiskeltavaan lajiin.

7 ARVIOINTIA ESITYSPROJEKTIN YHDISTÄMISESTÄ OPINTOJAKSOON

Koulun ulkopuolisiin tapahtumiin osallistumisen kautta voidaan erittäin hyvin tarjota oppilaille käytännön kokemuksia tanssin ja musiikkiteatterin eri muodoista.

Esiintymisiin liittyen mm. ilmaisuun, maskeeraukseen, puvustukseen, täsmälliseen ja tarkoituksenmukaiseen liikkeiden rytmitykseen ja ajoitukseen sekä lajitekniikkaan liittyvät oppimistavoitteet saavat konkreettisen merkityksen. Tällöin oppiminen on kontekstuaalista. Mikäli oppilaiden on mahdollista myös nähdä muiden esityksiä, he saavat arvokasta kokemusta ja näkemystä katsojana siitä, miten tanssiopinnoissa käsitellyt tavoitteet vaikuttavat esityksissä.

Tähän projektiin osallistunut ryhmä muotoili, että esitykseen osallistuminen tukisi heidän oppimismotivaatiotaan, sitä kautta, että he saavat mahdollisuuden suhteuttaa omaa osaamistaan laajemmin tanssin kenttään. Motivaattorina tämä esitysprojehti toimikin loistavasti tälle ryhmälle. Biennaaliviikonlopun jälkeen oppilaat pyysivät vapaan harjoitusvuoron, jotta pääsevät harjoittelemaan itsenäisesti myös opetuksen ulkopuolella. Juuri tällaista oma-aloitteisuuden heräämistä mielestäni kaivataan, mikäli tavoitteena on syvälinen oppiminen ja ammatilliseen koulutukseen tai siihen valmentavaan koulutukseen hakeutuminen. Loppukyselyyn (Ks. Liite 1) vastasi kuusi yhdeksästä oppilaasta. Heistä neljä koki että biennaaliin osallistuminen lisäsi opiskelumotivaatiota, yksi koki että se piti opiskelumotivaation ennallaan ja yksi valitsi molemmat edellä mainitut vaihtoehdot. Tuntityöskentelyyn kohonneella motivaatiolla oli myös vaikutuksensa. Keskittyminen parani ja innostus lajitekniikan oppimiseen kasvoi ryhmässä. Itselleni heräsi kuitenkin kysymys, kuinka juuri tanssin oppimiseen kohdistuvaa motivaation kasvu yksilötasolla oli. Oliko joskus kyse myös siitä, että oli halu saada ulkoinen palkinto katselmuksesta? En tiedä. Toisaalta, motivaation liukuma teoriaan peilattuna lisää osallistuminen joka tapauksessa kunkin oppijan kohdalla mahdollisuuksia opetuksen tavoitteiden järjestymisestä osaksi omaa arvomaailmaa ja tarpeita, mikäli halu osallistua esitykseen on olemassa. Sitä kautta oppimisen laatu voi parantua.

Koska taitojen oppimista ja ilmaisun kehittymistä ajatellen tarvitaan melko suuria määriä toistoja, varioituja harjoituksia ja yksilöllistä ohjausta olisi mielestäni perusteltua järjestää opetus syventävissä opinnoissa siten, että produktioita varten varattaisiin erikseen harjoitusaikaa. Tällöin lajitekniset ja ilmaisulliset tavoitteet eivät jäisi koreografian työstön vaatimien harjoitustarpeiden jalkoihin. Toisaalta opettajana ilmanikin ylimääräistä harjoitusaikaa voin jatkossa ratkaista tätä ajallista pulmaa myös tavoitteiden asettelun tarkistuksilla (ks. luku 5.2.) Pulmaa ratkaisee osaltaan myös kehittynyt ja kehittymässä oleva oppilaan ja ryhmäntuntemus. Niiden kehittymisestä seuraa, että pystyn kohdistamaan ohjausta olennaisiin solmukohtiin nopeuttaen siten oppimistavoitteiden saavuttamista. Lisäksi jatkossa voin pyrkiä löytämään tapoja jättää koreografian liikemateriaaliin lisää liikkumavaraa, jota hyödyntää tarpeen tullen esimerkiksi yllättävien poissaolojen yllättäessä.

Mikäli esitysprojekteja varten lisättäisiin harjoitusaikaa lukujärjestyksen ulkopuolelle, on huomioitava oppilaiden yksilölliset harjoituksiin käytettävissä olevat resurssit. Tässäkin ryhmässä oli havaittavissa eroja siinä, kuinka paljon resursseja oppilailla oli mahdollisuus käyttää tanssiopintoihinsa. Mikäli koulun oman näytöstoiminnan ulkopuoliset esiintymisprojektit olisivat vapaavalintaisia tanssin perusopintojen laajan oppimäärän minimi tuntimäärän päälle tulevia, voisi opetusta yksilöllistää kunkin oppilaan käytettävissä olevien resurssien mukaan. Tämä vahvistaisi niiden osaamista ja sitoutumista tanssiin, jotka tähtäävät ammatilliseen koulutukseen asti. Samalla se mahdollistaisi toisten harrastuneisuuden tanssin saralla pienemmillä resursseilla. Mikäli esitysprojekteja eriytetään lukujärjestyksen ulkopuoliseksi toiminnaksi, on tiedostettava osallistumisen ja osallistumattomuuden vaikutukset muun muassa motivaatioon ja sitä kautta oppimiseen. Esitysprojekteihin osallistujat oppivat jotakin, mitä osallistumattomat eivät opi. Normaalin lukujärjestyksen puitteissa on siis pystyttävä tarjoamaan opetussuunnitelman mukaiset opinnot.

Tämä esitysprojekti vaati sitoutumista oppilailta itsenäiseen työskentelyyn, jotta liikemateriaalin muistaminen kehittyi. Tämän suhteen yksilöllinen motivaatio ja myös henkilökohtaiset, täysin kontaktiopetuksen ulkopuolella käytettävissä olevat resurssit vaikuttivat koko ryhmän työskentelyyn. Tällä opintojaksolla kaikki opiskelijat olivat motivoituneita esitysprojektiin osallistumiseen ja tanssinopiskeluun. Resurssien osalta

oli jo aiemmin mainitusti eroavaisuutta. Mikäli koko joukko olisi sitoutunut itsenäiseen työskentelyyn, ja sillä olisi käytössään itsenäiseen työskentelyyn vaadittavat resurssit, voitaisiin kontaktiopetuksessa keskittyä enemmän ilmaisullisiin ja taidollisiin tavoitteisiin. Mikäli osa joukosta ei ole motivoitunutta tai sillä ei ole resursseja käytössä, hidastaa se koko ryhmän oppimista. Siten oppilaiden valinnan mahdollisuuden tukeminen eriyttämällä esitysprojekteja lukujärjestyksen ulkopuoliseksi toiminnaksi, voidaan tukea kunkin mahdollisuuksia suuntautua tanssinopiskelussaan tavoitteidensa ja resurssiensa mukaiseen opiskeluun. Sillä tosiasia on, että vaikka tanssin syventävien opintojen tavoitteena on tarjota valmiudet ammatillisiin oppilaitoksiin hakemiselle, kaikki oppilaat eivät ole halukkaita tarttumaan tähän tarjoukseen. Koska oppiminen on oppijan aktiivista toimintaa, ei voida ajatella, että kaikki kehittyisivät ammatilliselle tasolle, vaikka ulkoinen mahdollisuus siihen olisikin. On luonnollisesti huomioitava, että lukujärjestyksen mukaisilla tunneilla on mahdollista oppia opetussuunnitelman mukaiset asiat. Mikäli näin ei ole, voi ehdotukseni asettaa oppilaat eriarvoiseen asemaan. Mikäli lukujärjestyksen mukaisessa opetuksessa huomioidaan opetussuunnitelman tavoitteiden täyttyminen voivat esitysprojektit toimia tasapuolisuutta lisäävänä motivaattorina ja haasteena innokkaimmille, ja niille joilla on voimavaroja opiskella enemmän. Mikäli kaikilta vaadittaisiin nykyistä tuntimäärää suurempi pakollinen osanotto esitysprojektiharjoituksiin, voisi osa lopettaa tanssiopintonsa.

Sitä millaisiin tapahtumiin halutaan osallistua, tulee mielestäni harkita siitä näkökulmasta, mitkä ovat oppilaiden oppimisen tavoitteet kullakin opintojaksolla. Sillä on merkitystä oppimistavoitteiden asettelun kannalta, pääsevätkö oppilaat esityksen kautta kosketuksiin laajemmin tanssin kentän kanssa tai esimerkiksi musiikin ammattilaisten tai harrastajien kanssa. Vai onko kyseessä vain heidän oman esityksensä julkituominen jossakin tapahtumassa, joka ei muilta osin ole tanssin tai taiteen kenttään kosketuksissa? Koulun ulkopuoliset esitysprojektit voitaisiin myös sulauttaa lukujärjestyksen mukaiseen harjoitteluun, mikäli ne on mahdollista toteuttaa täysin tai lähes täysin oppimistavoitteiden ja oppilaiden oppimisen ehdoilla. Mikäli ulkopuolinen esitysprojekti ei määritä aikataulua, sisältöä tai muuta vastaava siten, että oppilaiden ajankohtaisista oppimisen tavoitteiden työstämisestä joudutaan tinkimään, voidaan esitysprojekteja helpommin sulauttaa osaksi lukujärjestyksen mukaista opetusta.

Jotta projekti tukisi ryhmän oppimistarpeita mahdollisimman hyvin, tulisi opettajalla olla riittävästi tietoa niistä. Tämän projektin osalta koin saaneeni riittävästi tietoa oppilaiden lajiteknisistä oppimistarpeista ennen koreografian työstön alkua. Kuitenkin heidän oppimisen tavoista ja ajattelustaan oli hankala saada tietoa toisen käden kautta. Siten vasta tutustuminen oppilaisiin mahdollisti oppimiseen ja ajatteluun kohdistuva ohjauksen. Myös pedagogisen suhteen ja toimintatapojen muovautuminen vei aikaa. Vasta niiden vahvistuessa oppiminen pääsee mielestäni kunnolla vauhtiin. Siksi oppilaiden olisi hyvä tehdä projekteja jossain määrin juuri oman opettajansa kanssa. On suotavaa, että projekteissa on myös vierailevia opettajia ja koreografeja. Tällöin oppilaat saavat kokemusta erilaisista työtavoista. Tavoitteena voi olla esimerkiksi kehittää erilaisen liikemateriaalin omaksumiskykyä tai juuri kyseisen opettajan edustaman tyyllisuunnan liikettä.

Yhteenvedona voidaan todeta, että esitysprojektin yhdistämisellä opintojaksoon voidaan saavuttaa selviä hyötyjä oppimiseen laatuun liittyen. Yhdistämisessä on kuitenkin myös haasteensa, johon vaikuttavat monet eri tekijät. Ajattelen, että tämän opintojakson kokemuksista olen oppinut asioita, joiden avulla voin jatkossa pyrkiä kehittämään esitysprojektin yhdistämistä opintojaksoon mahdollisimman hyvin jakson tavoitteita tukevasi osaksi.

8 POHDINTA

Opinnäytetyötä aloittaessani pohdin työn näkökulmaa laajasti. Näkökulmaa oli kuitenkin rajattava. Pyrin suhtautumaan kokonaisprosessiin hermeneuttisesti antaen prosessin aikana muuttuvan ymmärrykseni vaikuttaa rajaamiseen. Lopulta teorian ja käytännön yhdistyminen ohjasivat tämän kirjallisen työn tutkimuskysymyksen äärelle: miten tämän projektin kokemusten ja niiden reflektoinnin pohjalta yhdistäisin esityksen valmistamisen koulun ulkopuolisiin tapahtumiin mahdollisimman hyvin opetuksen tavoitteita tukevaksi osaksi. Tämänkin tutkimuskysymyksen kannalta näin tarpeelliseksi käsitellä monia kokonaisuuteen vaikuttavia tekijöitä, kuten omaa käyttöteoriaani, koreografin ja opettajan näkökulmia, käytännönasioita erityisesti aikataulun näkökulmasta ja vuorovaikutusta oppilaiden kanssa. Siksi mihinkään osa-alueeseen ei syvennytä kovin paljon, vaan työn tarkoitus on tuoda esiin eri asioiden yhteisvaikutusta projektiin. Kirjallinenkin työ on peilaus siitä käytännönkokemuksesta, jonka opintojakson aikana sain. Tanssinopettajan on oltava tietoinen, huomioitava ja reagoitava moniin eri asioihin opetuksessaan. Oman osaamisen kehittämisen kannalta tämä työ antoi pohjaa eritellä niitä monia näkökulmia, joita opettajana joudun huomioimaan. Tiedostan, että kehittyäkseni minun on valikoitava ajoittain osa-alueita, joiden ääreen pysähdyn hetkeksi syvempää ymmärrystä tavoittaakseni.

Minä -muotoon tutkimuskysymyksessä päädyin, koska tarkastelin omaa työtäni tietyn opiskelijaryhmän kanssa tietyssä oppilaitoksessa. Tämä tarkastelunäkökulma ei mahdollista laajempien yleistyksien tekoa. Kuitenkin tämän työn teoriaosuudesta, käytännön havainnoistani ja loppupäätelmistä voi olla samaa asiaa pohtivalle hyötyä.

Käyttöteoriaa käsittelevään osuuteen valikoitui pääasiassa yleiskasvatustieteellistä ja motoriseen oppimiseen liittyvä kirjallisuutta. Tähän vaikutti projektin aikana käynnissä ollut pedagoginen opintojakso, joka suuntasi tiedonhankintaani kasvatustieteellisen kirjallisuuden piiriin. Motorisen oppimisen osuuden valikoituminen johtuu siitä, että koen motorisen oppimisen opiskelun vaikuttaneen opettajuuteeni aiemmin opettaessani

tanssia fysioterapiaopintojen aikana ja siitä, että halusin syventää tietämystäni kyseisestä asiasta. Syventäminen ei aivan siinä laajuudessa onnistunut kuin ennakkoin, joten toivon voivani jatkaa sitä tulevaisuudessa. Suomalaisen tanssintutkimuksen kirjallisuuden käyttäminen teoriapohjassa jäi vähäiseksi. Tutustuin alan artikkeleihin prosessin aikana, mutta näkökulmani oli jo muotoutunut siten, että lukemani artikkelit eivät mielestäni palvelleet työn tarkoitusta. Toisaalta taustalla vaikuttaa varmasti myös se, että tanssinopettajakoulutuksen aikana yleiskasvatustieteellinen kirjallisuus on tullut tutummaksi kuin tanssintutkimukseen liittyvä. Siten tätä työtä varten opinnäytetyön laajuuden ja prosessin vaatiman työmäärän huomioiden, en kokenut mielekkäänä syventyä tutkimusalaan, jonka käsitteet ja teoreettiset lähtökohdat koin melko vieraiksi.

Tämä opinnäytetyöprosessi on vahvistanut näkemystäni tanssinoppimisen lainalaisuuksista. Vuorovaikutus ja oppimaan oppimisen ohjaaminen taitojen, tietojen ja asenteen osalta ovat osoittautuneet vähintään yhtä tärkeiksi opetuksen osa-alueiksi kuin ennakkoinkin. Tämä työ ohjasi pohtimaan, kuinka yksilöllistä opetusta vastaamaan kunkin oppijan tarpeita tavoitteiden ja käytettävissä olevien voimavarojen suhteen. Jokainen oppija on kussakin hetkessä eri vaiheessa tanssinoppimisen polkuaan ja omat henkilökohtaiset tavoitteensa ja kiinnostuksen kohteensa myös tanssinulkopuolisessa elämässä. Silti opiskelu tapahtuu ryhmässä, jonka jokainen osa vaikuttaa toiseen. Tanssi on mitä suurimmassa määrin myös joukkuelaji. Tulevaisuudessa haluankin syventyä myös tähän näkökulmaan.

Tulevaisuudessa tarkoitukseni on pohtia teoriaa ja käytännönkokemuksia jälleen yhdistämällä, miten suhtautua tavoitteiden asetteluun ja joustoihin niiden suhteen. Kuinka paljon annan hetkessä ilmenevien tarpeiden, oppilaiden toiveiden tai esimerkiksi esitysprojektin vaateiden vaikuttaa lyhyen ja pitkän aikavälin tavoitteisiin. Toisaalta on hedelmällistä käyttää hyväksi hetkessä ilmenevät tai esitysprojektin luomat tarpeet oppimisen raaka-aineina tai käynnistäjinä. Toisaalta on myös pidettävä huoli, että tietyt asiat tulevat käsitellyksi tarpeellisella perinpohjaisuudella opintojen aikana. Eli on pitädyttävä suunnitelmissa. Tanssinopettajana on elettävä hetkessä, ja työskenneltävä pitkäjänteisesti – siinä tulevaisuuden tavoitteeni.

LÄHTEET

Painetut lähteet

Byman, R. 2002. Voiko motivaatiota opettaa? Teoksessa Luovuutta, motivaatiota, tunteita. Opetuksen tutkimuksen uusia suuntia. Toim. Kansanen, P. & Uusikylä, K.. PS-Kustannus, Jyväskylä.

Kakkuri-Knuuttila, M-L, 1999. Argumentti ja kritiikki. Gaudeamus, Helsinki.

Kansanen, P., 2004. Opetuksen käsitemaailma. PS-kustannus, Juva.

Kuusinen, J. (toim.), 1995. Kasvatuspsykologia. 4. uudistettu painos. WSOY, Juva.

Ojanen S., 2001. Ohjauksesta oivallukseen. Ohjausteorian kehittelyä. PS-Kustannus, Saarijärvi.

Patrikainen R., 1999. Opettajuuden laatu. Ihmiskäsitys, tiedonkäsitys ja oppimiskäsitys opettajan pedagogisessa ajattelussa ja toiminnassa. PS-Kustannus, Jyväskylä.

Puolimatka, T., 2002. Opetuksen teoria – Konstruktivismista realismiin. Kustannusosakeyhtiö Tammi, Vammala.

Schmidt, R.A., 1991. Motor Learning & Performance. From Principles to Practice. Human Kinetics Books, United States of America.

Schmidt, R. A. & Wrisberg, C.A., 2004. Motor Learning and Performance. A problem-based learning approach. Kolmas painos. Human Kinetics, United States of America.

Talvitie, U., Karppi, S.-L. & Mansikkamäki, T., 1999. Fysioterapia. Oy Edita Ab, Helsinki.

Tampereen konservatorio, Tanssiopisto, 2009. Taiteen perusopetuksen tanssin laajan oppimäärän opetussuunnitelma, 1.8.2009.

Tynjälä, P. 1999. Oppiminen tiedon rakentamisena: konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita. Kirjayhtymä, Helsinki.

Young, D. E., LaCourse, M. G. & Husak W. S., 2000. A practical guide to motor learning. Toinen painos. Eddie Bowers Pub., Iowa.

WWW-aineisto

Väisänen P. 2001. Kohti oppimiskeskeistä pedagogiikka opettajankoulutuksessa. Teoksessa Opettajatiedon kipinöitä. Kirjoituksia pedagogiikasta. Toim. Enkenberg, J., Väisänen P. & Savolainen, E. Joensuun Yliopisto, Savonlinnan opettajankoulutuslaitos. Verkkojulkaisu.

< <http://sokl.joensuu.fi/verkkojulkaisut/kipinat/> (Aineisto 17.3.2010)

Hämeenlinnan JazzTanssiBiennaali.

< <http://www.jazzdance.fi/index.htm>. (Aineisto 3.4.2010)

Hämeenlinnan JazzTanssiBiennaali. Näytökset.

<<http://www.jazzdance.fi/html/naytos.html> (Aineisto 3.4.2010)

Hämeenlinnan JazzTanssiBiennaali. Uusi formaatti.

<http://www.jazzdance.fi/html/uusi_form.html (Aineisto 3.4.2010)

Julkaisemattomat lähteet

Möksy S., 2008. Jazzdidaktiikan luentomateriaali, Savonia-ammattikorkeakoulu.

LIITTEET

- Liite 1: Loppukysely
- Liite 2: Kuvio 4. Opetuksen sisällön aihealueet. Kuvio 5. Opintojakson tavoitteet aihealueittain ja *tavoitteiden saavuttamisen arviointia*.
- Liite 3: Katsomistehtävä

LOPPUKYSELY 11.-12.12.2009

Ryhmä S2/jazz

Tampereen konservatorio Tanssiopisto

Pyydän sinua arvioimaan syksyn 2009 jazztanssin opintojaksoa, joka sisälsi jazztanssibiennaaliin osallistumisen.

ARVIO OMASTA OPPIMISESTA JA TOIMINNASTA

Missä asiassa/asioissa koet kehittyneesi syksyn opintojakson aikana? (tiedot, taidot, asenne)

Oletko oivaltanut jotakin uutta opintojakson aikana?

Jos kyllä, niin mitä?

Jäikö sinulta saavuttamatta syksyn aikana jokin tavoite tai asia jonka oletit tai toivoit saavuttavasi? Mitä/mikä?

Mitkä tekijät siihen vaikuttivat?

Millainen on mielestäsi ollut oma panoksesi opintoihin? (ympyröi valintasi)

- maksimipanos
- iso panos
- keskinkertainen panos
- vähäinen panos
- minimipanos

Mikä omassa toiminnassasi on edistänyt oppimistasi?

Mikä omassa toiminnassasi on heikentänyt tai hidastanut oppimistasi?

Miten katselmusprojekti vaikutti opiskelumotivaatioosi?

- lisäsi
- piti ennallaan
- vähensi

Missä asiassa tai taidossa haluaisit erityisesti seuraavaksi kehittyä?

OPETTAJAN TOIMINTA

Onko opetus

- lisännyt
 - pitänyt samana
 - vähentänyt
- tietoisien ajattelun määrää tanssin opiskelussasi? (ympyröi valintasi)

Onko opintojakson aikana saamasi palautteen määrä ollut mielestäsi (ympyröi valintasi)

- liian paljon
- riittävää
- liian vähäistä

Onko opintojakson saamasi palaute mielestäsi kohdistunut (ympyröi valintasi)

- pääasiassa olennaisiin asioihin
- osittain olennaisiin ja osittain epäolennaisiin
- pääasiassa epäolennaisiin

Mikä opettajan toiminnassa on edistänyt oppimistasi?

Mikä opettajan toiminnassa on heikentänyt tai hidastanut oppimistasi?

Vapaasti muotoillut ajatukset, terveiset ja toiveet:

Kuvio 4. Opetuksen sisällön aihealueet.

1 Taidon/Motorinen oppiminen	→ Placement, koordinaatio, toistojen merkitys, liikelaadut (Laban: voima, virtaus, tila ja aika) ja rytmitys.
2 Liikeilmaisun ja läsnäolon oppiminen	→ Liikelaaduista: nopea-hidas, voiman käyttö, virtaava ja aksentoitu liike, liikkeen ulottaminen tilaan (reitit motorisella puolella) Lisäksi: läsnäolon merkitys, uskallus läsnäoloon, ymmärrys jokaisen oman ilmaisutavan ”oikeellisuudesta”
3 Oppimaan oppiminen	→ Oman tekemisen ja ajattelun havainnointi sekä ohjaaminen siihen, itsenäinen työskentely, toisten liikkeen havainnointi, keskittyminen tehtävään, innostus, tavoitteiden rajaaminen (erityisesti niille joilla oppimisen halu suuri).
4 Lajitietous	→ Jazztanssin tyypilliset piirteet, niiden yhteys omaan harrastukseen ja osaamiseen.
5 Kehonhuolto	→ Kehontoiminnan lainalaisuudet: liikkuvuus, linjausten merkitys vammojen ehkäisyssä ja taidon oppimisessa.
6 Hyvä yhteistoiminta	→ Erilaisuutta arvostava ilmapiiri, kuulluksi ja nähdyksi tuleminen.

Kuvio 5. Opintojakson tavoitteet aihealueittain ja tavoitteiden saavuttamisen arviointia.

1 motorisen taidon oppiminen → Havainnoinnin kohdistaminen olennaiseen omassa tekemisessä. Vartalo-yläraajayhteyden työstäminen staattisessa ja dynaamisessa lihastyössä ja liikkeiden varioinnissa. Pliessä askeltamisessa tilassa liikkumisen laajuus ja vartalon staattinen ja dynaaminen hallinta sen aikana. Liikkeen ulottaminen raajojen ääriosaan (<i>tämä tavoite on ajatuksellisesti herätelty ja jazztanssibiennaalessa nähdyn kautta pyritty herättelemään motivaatiota tähän, mutta motorista taitoa ajatellen tähän tavoitteeseen ei ehditty jaksolla paneutua, siinä siis vielä riittää työstämistä</i>). Liikkeiden rytmitys, vaatii lisätyöstöä .. Lisäksi työstetty liikkeen suuntausta tilaan ja lonkan aukikiertoa. Niissä ei päästy vielä kaikilta osin taidon oppimiseen asti.
--

2 liikeilmaisun ja läsnäolon oppiminen → Katseen keskittäminen, energisen ja voimakkaan liikkeen tuottaminen. Liikkeen hitaus-nopeus akselin muutoksien vaikutus siihen millainen vaikutelma liikkeestä välittyy. <i>Suunnitelmassa oli vielä tarkoitus työstää enemmän virtausta ja aksentointia, sekä tilaan suuntaamista. Niihin ei kuitenkaan kovin syvällisesti ehditty paneutumaan.</i>
3 oppimaan oppiminen → oman ajattelun merkitys muistamiselle ja oppimiselle: pyritty siihen, että oppilaille syntyy: 1. tietoisuus siitä, että sillä mitä ajattelen on merkitystä taidon oppimisessa, 2. tietoisuus, että omalla ajalla tapahtuva muistelu ja ajattelu hyödyttävät oppimisprosessia, 3. tietoisuus miten valmistaa aivoja oppimiselle avoimeksi (minä opin ajatus, olen huono ajatuksen sijaan sekä orientaatio jo ennen saliin tuloa). Lajin taitovaatimusten tiedostaminen jazztanssibiennaaleen annetun katsomistehtävän ja sen pohjalta käydyn opetuskeskustelun avulla. <i>Tarkkaavaisuuden suuntaamista olennaiseen työstetään jatkuvasti.</i>
4 lajitietous → Lajin liikesanastossa on variaatioita. Katsomistehtävän pohjalta lajin ominaispiirteiden pohtiminen.
5 kehonhuolto → Tavoitteena oli oppia ymmärtämään linjausten merkitystä ja toteuttaa alaraajan linjaukset oikein omassa tekemisessä sekä opettaa venyttelytekniikkaa palautumisen edistämiseksi ja omatoimisen venyttelyn kehittämiseksi mahdollisimman vaikuttavaksi. <i>Venyttelyyn liittyvistä tavoitteista oli ajanpuutteen vuoksi luovuttava suurelta osin. Kuitenkin opintojakson lopulla heräteltiin ajatusta siitä, että venytysasennon hienosäädöllä on merkitystä venytyksen kohdentumiseen. Kehotin oppilaita tekemään venyttelyharjoituksia omalla ajalla (se miksi omalla ajalla, ei välttämättä tullut selvitettyksi kunnolla). Oppilailla on myös kehonhuolto kurssi erikseen välittömästi jazztanssin opintojakson jälkeen. Linjausten merkitystä työstettiin, toiminnan taso jäi vajaaksi.</i>
6 hyvä yhteistoiminta → Ongelmat ovat ratkaistaviksi. Jokainen oppilas on yhtä arvokas, jokaisen oppilaan panos on arvokas kokonaisuuden kannalta. Toisten työtä ja ratkaisuja kunnioitetaan. <i>Tämä osoittautui haastavaksi, koska sietokyky erilaisuutta kohtaan ja henkilökohtaisia ratkaisuja kohtaan, vaikutti hieman vähenevän katselmukseen osallistumispaaineiden alla.</i>

Jazztanssi biennaali Hämeenlinna 2009

Katsomistehtävä/ ryhmä S2A Tampereen konservatorio

Näkemiesi esitysten pohjalta pohdi alla olevia asioita. Tee itsellesi muistin tueksi tarvittavat muistiinpanot. Vastaukset toimivat pohjana yhteiskeskustelulle joka käydään seuraavalla opetuskerralla ma 23.11.2009:

1. Miten kuvailisit jazztanssia? (esim. millaisia ovat sen tyypilliset piirteet, millaiselta se näyttää mielestäsi)
2. Listaa muutamia tunteita tai tuntemuksia, joita koit katsoessasi esityksiä
3. Millä tavalla tai missä asioissa esitykset erosivat toisistaan?
4. Mitä muuta tuli mieleen?