



LUMOTTU METSÄ

Alkeisbalettiesityksen valmistaminen käyttäen konstruktivistista työtapaa

Mia Nirhamo

**Pedagoginen opinnäytetyö
Lokakuu 2007**



**JYVÄSKYLÄN
AMMATTIKORKEAKOULU**
Ammatillinen opettajakorkeakoulu

Tekijä(t) Nirhamo, Mia	Julkaisun laji Pedagoginen opinnäytetyö (5 op)	
	Sivumäärä 26	Julkaisun kieli suomi
	Luottamuksellisuus <input type="checkbox"/> Salainen _____ saakka	
Työn nimi LUMOTTU METSÄ – alkeisbalettiesityksen valmistaminen käyttäen konstruktivistista työtapaa		
Koulutusohjelma Opettajan pedagogiset opinnot musiikin ja tanssin alalla		
Työn ohjaaja(t) Hannele Pietiläinen, Tuija Rautio		
Toimeksiantaja(t)		
Tiivistelmä <p>Opinnäytetyöni käsittelee esityksen valmistamista 6-8-vuotialle alkeisbaletin oppilaille. Valitsin lähestymistavaksi nk. konstruktivistisen työtavan käytön, joka pohjautuu taiteen perusopetuksen klassisen baletin tavoitteisiin, luovaan prosessityöskentelyyn, konstruktivistiseen tietoteorian ajatuksiin, ja ottaa huomioon 6-8-vuotiaiden kasvun ja kehityksen vaiheet. Halusin tutkia miten työtavan käyttäminen vaikuttaa esityksen taiteelliseen lopputulokseen ja klassisen baletin oppimiseen.</p> <p>Konstruktivistisen työtavan käyttö antaa oppilaille tilaa olla aktiivisia ja vaikuttaa esityksen koreografiaan ja ulkoisiin seikkoihin. Oppilaille on mahdollisuus oppia ymmärtämään esityksen luomisen kaarta, prosessityöskentelyä, joka johtaa valmiiseen esitykseen. Oppilasryhmän ikäjakauma on syytä ottaa huomioon, koska eri kehitysvaiheissa olevat oppilaat voivat kokea vaikeuksia yhteistyössään.</p> <p>Klassisen baletin oppimiseen konstruktivistisen työtavan käyttö ei suoranaisesti vaikuta, mutta välillisiä vaikutuksia on useita, oppilaiden motivaatiotasoon, toistensa ja opettajan tuntemiseen, ryhmässä oppimiseen. Oppilaat oppivat pitkäjänteistä työskentelyä, mikä on keskeinen edellytys myös klassisen baletin oppimiselle. Opettajalle avautuu monia uusia näkökulmia esityskoreografian valmistamiseen esimerkiksi uusien työkalujen (oppilaiden puvustus piirustukset, esityksen käsitekartta)käyttöön otto.</p> <p>Opinnäytetyöstäni voi saada teoreettista tietoa sekä monia käytännön ajatuksia omaan työskentelyyn alkeisbalettioppilaiden kanssa.</p>		
Avainsanat (asiasanat) klassinen baletti, alkeisbaletti, konstruktivismi, luova prosessi, taiteen perusopetus		
Muut tiedot		

Author(s) Nirhamo, Mia	Type of Publication Diploma Project (5 ECTS credits)	
	Pages 26	Language Finnish
	Confidential Until <input type="checkbox"/> _____	
Title THE ENCHANTED WOOD – Creating a performance for pre-ballet students using a working method based on constructivism		
Degree Programme Pedagogical studies for music and dance teachers		
Tutor(s) Pietiläinen Hannele, Rautio, Teija		
Assigned by		
Abstract My pedagogical thesis describes creating a dance performance for pre-ballet students age 6-8 years. I chose to use a working method based on constructivism. The method uses elements from the objects of taiteen perusopetus, creative process working and the main ideas from the constructive educational principals. The development of children between 6-8years is also taken into consideration in the method. Using the constructive method gives pre-ballet students space to be active and have an influence on the choreography and other aspects of a creating a performance. Students have an opportunity to understand how the performance is created and getting finished through a process. It is highly important to consider the age the students are, since the working process might meet difficulties if children are very much in different developmental stages. Using the constructive method does not have an immediate influence, but there are many indirect effects; the motivation level of dance students, learning to know each other and the teacher of the group better, and working as a group. The students learn how to work for a long period for the goal, which is also imperative principal in learning classical ballet. The teacher gains new ways how to create a pre-ballet choreography and how to use new tools (the costume drawings of students and a concept map) in the process. Theoretical information and many practical ideas for one´s work as a ballet and a dance teacher is provided in my pedagogical thesis		
Keywords classical ballet, pre-ballet, creative process, constructivism, taiteen perusopetus		
Miscellaneous		

Sisällys

1	LUMOTTU METSÄ-PROJETKIN TAVOITTEET	4
2	TEOREETTINEN VIITEKEHYS.....	6
	2.1 6-8-vuotias lapsi ja klassinen baletti	6
	2.2 Luova prosessi työtapana	9
	2.3 Konstruktivistisesta oppimiskäsityksestä	10
	2.5 Konstruktivistinen työtapa.....	11
3	LUMOTTU METSÄ – PROJEKTIN KUVAUS.....	13
	3.1 Lumottu metsä - projektiryhmän tarkempi esittely	13
	3.2 Lumottu metsä – projektin suunnittelu, sisällöt ja menetelmät	13
	3.3 Kohti esitystä – työskentelyprosessin kuvailua	14
	3.4 Esitys ja arviointi.....	18
4	LUMOTTU METSÄ – PROJEKTIN ARVIOINTI.....	21
	4.1 Arviointikriteerit	21
	4.2 Kokonaisprosessin arviointia	21
	4.3 Oppilaiden piirustukset	24
5	POHDINTA	25
	LÄHTEET.....	26
	LIITTEET.....	26
	liite 1. piirustukset	
	liite 2. Lumottu metsä - käsitekartta	

lumottu metsä - projetkin esittely ja tavoitteet

Klassinen baletti ja konstruktivismi, sanapari, joka herättää mielipiteitä ja kysymyksiä. Konstruktivismi tiedonkäsityksen teoriana on vallalla peruskouluissa ja taiteen perusopetuksessa. Klassisen baletin opettajat miettivät ja tekevät kokeiluja, kuinka tämän oppimiskäsityksen mukaisesti voisi opettaa balettia lapsille ja aikuisille. Useat klassisen baletin opettajat käyttävät konstruktivistista lähestymistapaa opetustunneillaan, mutta teoreettista tutkimusta aiheesta on vielä hyvin vähän.

Oman opetustyöni pääkohderyhmä ovat 6-8-vuotiaat alkeisbaletin harrastajat, ja tahdoin kohdentaa opinnäytetyöni juuri heihin, jotta voisin tutkia työssäni esiintyviä pulmatilanteita, joista yksi on jokavuotisten joulu- ja kevätinäytöskoreografioiden valmistaminen tuntitilanteen puitteissa. Miten koreografian syntyminen voisi olla osa perusopetustyötä? Miten koreografian valmistaminen voisi olla opettajan ja oppilaiden yhteinen mielekäs tavoitteellinen prosessi, jonka lopputuloksena on valmiin esityksen lisäksi paljon muuta opittua?

Me työelämässä olevat opettajat yritämme omaksua uusia oppimiskäsityksiä ja päästä taiteen perusopetuksen tavoitteisiin, joissa taiteellinen ilmaisu, taiteiden välisyys ja oppilaiden oma aktiivinen rooli on otettu tärkeiksi lähtökohdiksi (Opetushallitus 2005,1,2). Myös tanssin alaa opiskelevaa voivat kiinnostaa kenttätyökokeilut, joita voi hyödyntää ja kehittää eteenpäin myöhemmin omalla työurallaan. Näiden ajatusten ja kysymysten pohjalta halusin tutkimusprojektissani tutkia, onko konstruktivistisen tiedon- käsitysteorian mukainen työskentely mahdollista koreografian teossa 6-8-vuotiaiden alkeisbalettioppilaiden kanssa?

Tavoitteenani on luoda konstruktivistiseen tiedonkäsitteysteoriaan perustuva klassisen baletin näytöskoreografian luomis- ja harjoittelutyötapaa ja selvittää tämän työtapaa käytön vaikutuksia koreografian taiteelliseen lopputulokseen, esitystilanteen hallintaan, koreografian tekemisen yleiseen työilmapiiriin, oppilaiden ja opettajan motivaatioon. Haluan myös selvittää, mikä vaikutus tällaisella työtavalla on oppilaiden balettitekniikan ja taiteellisen ilmaisun oppimiseen. Edistääkö valittu koreografian työtapaa muuta oppimista?

Tutkimusprojektiryhmäkseni valitsin Helsingin tanssiopiston alkeisbaletti II-ryhmän, jolle olen tekemässä kevätnäytöskoreografiaa, joka esitetään toukokuussa 2007.

teoreettinen viitekehys

6-8-vuotias lapsi ja klassinen baletti

6-8-vuotiaat lapset elävät lapsuuden keskivaihetta, joka katsotaan alkavan 6 vuoden iässä ja jatkuvan noin 12 vuoteen asti (Kuusinen 1995, 129). 6-vuotiaat ovat kuitenkin eri kehitysvaiheessa verrattuna 7-8-vuotiaisiin. Tämä jako näkyy myös Tanssin perusopetuksen opetussuunnitelmassa. 6-vuotiaat kuuluvat lastentanssiosastoon, jossa alkeisbaletti on vain yksi tanssinlaji, johon tutustutaan, mutta 7 vuodesta ylöspäin alkavat valmistavat opinnot oppilaiden valitsemissa tanssin lajeissa. Alkeisbaletti on osa klassista balettia, 2-vuotinen valmistava vaihe, joka on tarkoitettu 7-8-vuotiaille (Ikäheimonen 1989,55).

Tanssin perusopetuksen lastentanssin tavoitteissa keskitytään liikkumiseen ja oppimiseen mahdollisimman monipuolisesti (Ikäheimonen 1989,5). Fyysis-motorisissa taidoissa keskitytään perustaitoihin mm. kehon osien nimeämiseen, kehon muotojen tunnistamiseen. Lapsi oppii käyttämään kehoaan staattisissa ja dynaamisissa tasapainotaidoissa, joita ovat esim. koukistus, ojennus, kieriminen, laskeutuminen, nouseminen. Lapsi oppii hallitsemaan liikkumistaidot ja peruskäsittelytaidot (Numminen 1996,138,139). Musiikkiliikunta, pienet tanssit ja eri tanssinlajien tanssitekniset perusvalmiudet ovat myös lastentanssin tavoitteita. Luova aines sisältää sekä improvisaatiota, liikekokeilut että tanssiesityksen valmistamisen (Ikäheimonen 1989,5). Lastentanssin tavoitteet ottavat huomioon 6-vuotiaiden kognitiivisen kehitysvaiheen. Yleisesti ottaen tämän ikäiset lapset elävät ajattelussaan esioperationaalista vaihetta, eli heidän ajattelunsa on opittujen skeemojen varassa, eivätkä he hallitse toisten ajattelun eroja (Kuusinen 1995, 108). Leikki on keskeistä toiminnassa ja pitkäkestoiisiin tehtäviin 6-vuotiaiden on vaikea vielä keskittyä. Opettajalla on tärkeä rooli tuen antajana. Näiden seikkojen vuoksi ryhmätyöskentely on haasteellista 6-vuotiaiden ryhmässä (Kuusinen 1995,108).

Tanssin perusopetuksen alkeisbaletin tavoitteet ja sisällöt ovat huomattavasti vaativampia ja yksityiskohtaisempia kuin lastentanssissa. Yleisiä klassisen baletin tavoitteita ovat klassisen baletin tradition tunteminen, johon kuuluvat tekniikka, terminologia, tyyli ja ilmaisu sekä oman tanssitekniikan ja ilmaisun kehittäminen. Keskeisinä sisältöinä mainitaan lisäksi improvisaation ja esiintymistaitojen opetteleminen sekä tanssin ja musiikin historiaan tutustuminen (Opetushallitus 2005,17). Oma tanssin osa-alueena määritellään esiintymistoiminta, jossa tavoitteina ovat mm. tanssin ymmärtäminen esittävänä taidemuotona, useamman taiteenlajin synteesisinä ja tanssiteoksen valmistumisen prosessina. Tavoitteena on myös oppilaan kyky ilmaista itseään tanssin keinoin (Opetushallitus 2005,19). Keskeisenä sisältönä on ensimmäisenä mainittu oma esiintyminen, mutta myös koko esitysprosessiin tutustuminen käsikirjoituksen laadinnasta, puvustamisen, lavastamisen ja maskeerauksen kautta esityksen tuottamiseen. Myös tanssitieto ja taiteidenvälisyys liittyvät omina osa-alueinaan esiintymistoimintaan. Yksityiskohtaisempia tavoitteita alkeisbaletissa ovat vartalon linjauksen ja ojennuksen kehittäminen, musikaalisuuden ja rytmitajun, samoin kuin tanssillisuuden kehittäminen. Myös liikkuvuuden ja ketteryyden kehittäminen ovat tavoitteina (Ikäheimonen 1989, 37,39). Alkeisbaletin hallintaan kuuluvat tietyt tangolla suoritettavat liikkeet sekä keskilattialla suoritettavat liikkeet, jotka ovat listatut Tanssin perusopetussuunnitelman liiteosassa liikeluettelon muodossa.

Näiden tavoitteiden saavuttamisen edellytykset ovat hyvät, koska 7-vuotias kokee monia muutoksia kasvussaan. Fyysisessä kehityksessä tapahtuu muutoksia, pituuskasvu kiihtyy, lihasvoima lisääntyy ja ruumiin mittasuhteet muuttuvat (Lyytinen 1995,168). Aivojen rakenteessa ja toiminnassa tapahtuu muutoksia, jotka mahdollistavat yhä monimuotoisempia toimintoja (Lyytinen 1995,169). Notkeutta eli kehon liikkuvuutta pystyy kehittämään ja hyvä liikkuvuus antaa mahdollisuuden suorittaa opitut liikkeet mahdollisimman laajoja liikeratoja käyttäen. Hyvä liikkuvuus auttaa myös koordinaatio- ja ketteryystaitojen kehittymisessä (Numminen 1996, 35). Motorisista perustaidoista siirrytään lajitaitojen oppimiseen, mikä tarkoittaa kahden tai useamman perustaidon yhdistelmän hallitsemista (Numminen 1996,24). Lajitaito kehittyy nopeasti ja mahdollistaa näin johonkin liikunnan lajiin, tässä tapauksessa klassiseen balettiin, erikoistumisen (Autio 2005,30).

7-8-vuotiaiden lasten kyky toimia ryhmässä on parantunut huomattavasti, ja ryhmässä toimiminen tuntuu myös mielekkäältä. Lapset kykenevät irrottautumaan vanhemmistaan ja

hakeutuvat mielellään kavereiden seuraan. Heillä on kyky ja halu tehdä yhteistyötä ja sietää mahdollista arvostelua ja sosiaalista kontrollia yhteistyötilanteessa (Lehtovirta 1996, 158). Oikeudenmukaisuuden ja demokratian periaatteet ymmärretään, ja yhteisten pelisääntöjen noudattaminen on hyvin korostunutta. Lapset kykenevät keskittymään suorituksen ajaksi, ja heillä on valmiuksia ottaa vastaan uusia virikkeitä. Myös pitkäjänteisempi työskentely on mahdollista (Lehtovirta 1996,158).

Kognitiivisessa kehityksessä 7-8-vuotias elää konkreettisten operaation kautta ajattelussaan (Kuusinen 1995, 108), eli vaikka läsnä oleva tilanne on edelleen tärkeä, niin hän kykenee loogiseen ajatteluun, käänteiseen ajatteluun, perspektiiviseen ajatteluun (Rödström, 1990,43). Hän kykenee myös järjestämään asioita sarjoiksi, jaksoiksi ja laittamaan ne arvojärjestykseen (Rödström1990,43). Tämä ajattelun kehitys ei suinkaan vähennä toiminnan merkitystä tässä ikäryhmässä, vaan toiminta on tärkein sisällön antaja (Rödström1990,39), mutta ajattelun kehitys mahdollistaa ryhmän toiminnan kehittymisen. Esimerkiksi ryhmä voi äänestää toimintatavoista, voidaan neuvotella kompromissiratkaisuja, voidaan antaa ajatusten lentää vapaammin, koska raja todellisuuden ja mielikuvitusmaailman välillä on selkeä (Rödström 1990,38,52).

6-8-vuotiaat tanssiharrastajat voivat kuulua joko lastentanssin tai alkeisbaletin ryhmään, riippuen tanssikoulujen ryhmäjaosta. Usein alkeisbalettiryhmät ovat 6 -8-vuotiaille, vaikka tanssin perusopetuksessa 6-vuotias määritellään vielä lastentanssin opetusohjelmaan. Alkeisbaletin oppilailla on paljon tavoitteita ja opittavaa. Pitäisi tutustua toisaalta tanssin traditioihin ja taiteen lainalaisuuksiin, toisaalta pitäisi ottaa haltuun suuri määrä erilaisia koordinaatiivisesti vaikeita liikkeitä ja omaksua uudenlainen kehon linjaus. Oppilaat esittävät myös joulu- tai keväänäytöksessä oman, yleensä opettajan koreografioiman tanssin. Tunneilla käydään kerran viikossa, oppitunnin pituus on 45 - 60 min. Opettajan vastuullinen tehtävä on vastata tuntien sisällöstä, niin että tavoitteet saavutettaisiin mielekkäällä tavalla. Aikapulan ja tavoitteiden moninaisuuden vuoksi 6-8vuotiaiden oppilasnäytöskoreografiat on useimmiten tehty niin, että opettaja suunnittelee tanssikoreografian, ja sisällyttää siihen ko. lukukaudella tehtyjä ja opittavia asioita. Tanssia on voitu harjoitella palasina lukukauden aikana niin, että esityksen kokoonpano on ollut suhteellisen vaivatonta esityksen lähestyessä. Luonnollisesti opettaja on suunnitellut tanssin, valinnut musiikin ja puvustuksen. Tässä toimintamallissa tanssin opettelu ja esittäminen ovat voineet palvella myös tanssitietouden tavoitteita,

esimerkiksi valittu musiikki on osa keskeistä balettimusiikkia, ja klassisen baletin traditioon tutustumista, jossa vallitseva työtapa on ollut koreografikeskeinen, eikä improvisaatiota ole käytetty. Tanssiteoksen prosessiluonteisuuden opettaminen on kuitenkin tässä toimintatavassa haastavaa.

Luova prosessi työtapana

Luova ”prosessityöskentely auttaa erityisesti niitä, jotka haluavat rohkaista lapsia oman tanssin tekemiseen” sanoo luovan tanssin opettaja ja kehittäjä Marketta Viitala kirjassaan Tanssia elämyksen ehdoilla. Luova prosessi tarvitsee onnistuakseen turvallisen työskentelyilmapiirin, koska luova prosessi on jotakin, mitä tehdään yhdessä, missä jokainen ryhmän jäsen on mahdollinen yhteistyökumppani (Viitala 1998,39), ja jonka lopputulos ei ole ennalta määrätty. Luovan prosessin eteneminen vaatii työtapaa, jossa edetään askel askeleelta, pienistä elementeistä suurempiin ja jossa keskitytään omaan suoritukseen unohtamatta toisia sekä annetaan ja vastaanotetaan jatkuvaa rakentavaa arviointia (Viitala 1998,17). Luovaan työskentelyyn kuuluu tietty ”väljyys” eli annetaan tilanteen, aiheen, tunnelman johdattaa mukana olijoita uuteen tuntemattomaan (Viitala, 1998,39). Viitalan luova prosessikuvaus rakentuu seuraavasti:

1. otsikko, joka sisältää prosessin teeman
2. tavoite, jossa määritellään tanssilliset, taiteelliset ja opetukselliset tavoitteet
3. virikkeet, tutustutaan opettajan vihjeiden pohjalta liikeideoihin ja innoittavaan tekijään
4. musiikki, mietitään yleisellä tasolla käytettävää musiikkia, käydään läpi musiikkivaihtoehtoja
5. työskentely, joka sisältää esityöskentelyn, varsinaisen prosessin ja mahdollisen jatkotyöskentelyn

6. koreografia, jatkotyöskentelyn pohjalta ehdotuksia esittävän tanssin suuntaan
7. palaute, joka annetaan jokaisen työskentelyrypeaman päätteeksi, kommentoiden tehtyä ja miettien uusia ideoita jatkoa varten yhdessä. (Viitala 1998,64)

Anne Green Gilbertin mukaan luova oppimisprosessi alkaa aiheen määrittelystä ja sen ymmärtämisestä (*understanding*), sen jälkeen kehitetään tarvittavia tanssitaitoja (*developings skills*), ikään kuin lisäten työskentelymahdollisuuksia, sitten seuraa varsinainen luomisvaihe (*creating*), jonka jälkeen katsellaan aikaansaannoksia (*perceiving*), ja arvioidaan mitä on tehty (*evaluating*) (Green Gilbert 1992,25). Oppilaiden keskinäinen vuorovaikutus on hyvin olennainen osa tällaista työskentelyä, samoin kuin myös opettajan ja oppilaiden jatkuva dialogi.

Molemmissa luovan prosessin kuvauksissa korostuu aiheen määrittely, sen jälkeen luova työskentely eri vaiheineen, sisältäen päätöksen tekoa, lopuksi arvioidaan tehtyä, ja jälleen voidaan työstää aihetta eteenpäin. Luova prosessi mahdollistaa työskentelemisen hyvin pienissä osissa kohti suurempaa kokonaisuutta. Viitala korostaakin, että juuri lasten kanssa työskennellessä olisi hyvä, että opettaja toimii prosessin puitteiden luojana ja kokonaisvaltaisena ohjaajana - lapsia kuunnellen, erityisesti jos ollaan luomassa esitettävää teosta. Opettaja kommentoi, kannustaa, auttaa ja palkitsee. Opettajalta vaaditaan luovan prosessin ohjaamiskykyjen lisäksi itsensä likoon laittamista, oppilaista välittämistä ja ennen kaikkea heihin luottamista (Viitala 1998,56).

Konstruktivistisesta oppimiskäsityksestä

Konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaisesti oppija nähdään persoonallisena, aktiivisena toimijana, joka osallistuu ”luovaan rakennustoimintaan” eli konstruointiin (Tynjälä 1999, 22) yhdessä muiden oppijoiden ja opettajan kanssa. Oppija tuo oppimistilanteeseen mukanaan jo opitut taitonsa ja taitonsa sekä käsityksensä opittavasta asiasta ja oppimisesta (Tynjälä 1999,16). Oppilas on aktiivinen koko oppimisprosessin ajan, tekee tulkintoja ja

osallistuu oman ja muiden oppimisen arviointiin (Tynjälä 1999,17). Oppimisprosessi ajatellaan sosiaalisena ja dynaamisena vuorovaikutustilanteena, johon ympäristö ja kulttuuri vaikuttavat olennaisena osana. Oppiminen on yhteistä tekemistä, yhteistä oppimista, oppilaat ja opettaja oppivat (Tuomikoski 2002,29). Opettaja on oppimisen ohjaaja, joka ei vain välitä tietoa, vaan mahdollistaa oppimista. Opettajan tehtävä on järjestää oppimistilanne oppijien oppimisprosessia tukeväksi (Tynjälä 1999,61). Opettaja luo turvallisen tunneilmapiiirin, asettaa tehtävätavoitteet yhdessä oppilaiden kanssa, ohjaa työskentelyä ja osallistuu jatkuvaan arviointiin kehittäen oppimistilannetta (Tynjälä 1996,61,67). Motivaatio syntyy oppilailla parhaimmillaan tehtävän suorittamisen halusta, mutta opettaja voi myös auttaa motivoinnissa esim. ryhmähengen vahvistamisella ja oppilaiden yksilöllisten tehtäväroolien löytymisellä.

Konstruktivistisen ajattelun mukaan arviointia suoritetaan koko ajan. Arviointia tekevät sekä oppilaat että opettaja yhdessä. Jatkuvan arvioinnin vuoksi opetussuunnitelma voi kehittyä oppimisprosessin aikana (Tynjälä 1999,67). Oppimistulosten arvioinnissa laadullinen kriteeri on tärkeää määrällisen sijasta, oppilaiden oman oivalluksen korostaminen. Oppilaan kehittyessä itsearvioinnissaan, hän ei ole enää riippuvainen opettajan palautteesta. Arvioinnin kohteena ei ole ainoastaan lopputulos, vaan oppimisprosessi koetaan arvioinnin kohteena yhtä tärkeäksi. (Tynjälä 1999,65).

2.5 Konstruktivistinen työtapa

Johdannossa kerroin, että tavoitteenani on luoda konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen perustuva klassisen baletin näytöskoreografian luomis- ja harjoittelutyötapa. Kutsun tätä metodologia yksinkertaisesti konstruktivistiseksi työtavaksi. Työtavan pohjana ovat konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukainen ajattelu ja Viitalan esittelemä luovan prosessin kahdeksanosainen runko. Toisena johtoajatuksena ovat tanssin perusopetuksen yleiset tavoitteet, ja erityisesti klassisen baletin alkeisopetuksen tavoitteiden toteutuminen 6-8-vuotiailla.

Konstruktivistisen työtavan kuvailu:

1. **AIHE.** Opettaja kertoo oppilaille, mitä ollaan tekemässä ja millä tavalla. Käydään yhdessä läpi keskustellen tulevaa esitystä, ja miten esitys syntyy yhteistyönä. Luodaan mielekäs orientaatioperusta, jotta työ voi alkaa. Valitaan aihe esitykselle.
2. **SISÄLTÖ.** Opettaja ja oppilaat käyvät tavoitekeskustelua siitä, mitä esityksen pitäisi pitää sisällään; valitun aiheen pohjalta koreografia, jossa oppilaat pitävät yllä jo opittuja klassisen baletin taitoja. Oppilaat oppivat myös uusia liikkeitä, sekä aikaisempaa haastavampaa tilahahmotusta, ja synnyttävät omaa koreografiaa.
3. **LIIEKEKIELI.** Opettajan vihjeiden avulla oppilaat tuottavat omaa liikettä, etsien tanssimalla koreografian materiaalia. Oppilaat työskentelevät ryhmissä, saaden tukea toisiltaan ja oppien yhdessä. Ryhmät esittävät toisilleen, mitä ovat keksineet.
4. **MUUT ELEMENTIT.** Käsitekartan avulla käydään läpi, mitä muita elementtejä (liikekielen lisäksi) tarvitaan esitysprosessin valmistamisessa. Valitaan yhteistyössä musiikki oppilaiden ideoiden ja opettajan ehdotusten pohjalta.
5. **TYÖSKENTELEY.** Esityskokonaisuuden hahmottaminen alkaa. Liitetään valmistuneet liikekokonaisuudet kokonaiseksi koreografiaksi, voidaan tehdä liikemateriaali/ryhmittely/ musiikin käytön muutoksia. Työskentelyvaiheessa korostuu pitkäjänteinen harjoittelu, liikesarjojen yhdistely, tilahahmotus ja suhde musiikkiin.
6. **NÄYTTÄMÖLLEPANO.** Oppilaat suunnittelevat puvustusta, valaistusta ja mahdollista lavastusta yhdessä opettajan kanssa.
7. **ESITYS.** Oppilaat valmistautuvat tulevaan esitykseen käymällä läpi tulevaa esitystilannetta, ja suorittavat kenraaliharjoituksen opettajan johdolla. Esitetään yhteisenä projektina syntynyt esitys.
8. **PALAUTE.** Oppilaat ja opettaja arvioivat yhdessä esitystä, varsinaista koreografiaa ja esitystilannetta. Keskustellaan yhteisesti projektista, jonka lopputuloksena esitys syntyi. Pohditaan jatkotyöskentelyn mahdollisuuksia.

lumottu metsä – projektin kuvaus

Lumottu metsä -projektiryhmän tarkempi esittely

Tutkimusprojektini ryhmä oli Helsingin tanssiopiston alkeisbaletti II- ryhmä, joista tutkimukseeni osallistuvat kaikki vakituisesti tunneilla käyvät oppilaat. Oppilaita oli yhteensä 10, joista 9 tyttöä ja 1 poika. Oppilaiden ikäjakauma oli seuraava: kaksi 6-vuotiasta, kaksi 7-vuotiasta ja kuusi 8-vuotiasta. Oppilailta oli aikaisempia tanssiopintoja 1-3 vuotta. Yksi oppilas puhui äidinkielenään englantia, muut suomea. Ryhmän oppilaat olivat suurimmaksi osaksi tuttuja keskenään. Ryhmä oli taidoiltaan heterogeeninen, johtuen ikäjakaumasta ja erilaisista henkilökohtaisista tanssihistorioista, mutta tunnelma oppilaiden kesken oli ystävällinen ja kannustava.

Tällä tanssiluokalla oli ollut aikaisemmin eri opettaja/ia, ja olin itse aloittanut tämän luokan baletin opettajana syksyllä 2006. Luokan oppilaat olivat innokkaita oppimaan uutta, kävivät tunneilla säännöllisesti, ja heidän vanhempansa tuntuivat suhtautuvan opetustyyliini positiivisesti.

Lumottu metsä –projektin suunnittelu, sisällöt ja menetelmät

Aloitin Lumottu metsä –projektini suunnittelun marras-joulukuussa 2006 kysymällä luvan projektin tekemiseen Helsingin tanssiopiston rehtorilta ja oppilaiden vanhemmilta. Luvan saatuaani molemmilta tahoilta pystyin aloittamaan varsinaisen suunnittelutyön; työn aikataulun laatimisen, sisältöjen tarkan määrittelyn sekä miettimään projektin kirjaamisen, tiedon haun ja havaintomenetelmien käyttämisen.

Päätin, että projektimme alkaisi 19.2 2007 ja jatkuisi aina kevätnäytökseen asti, joka olisi toukokuun viimeistä edeltävänä viikonloppuna. Projektia työstettäisiin n.15 min joka viikkotunti tunnin lopussa, mikä oli myös ollut edellytys luvan saamiseen, jotta tanssin perusopetuksen tavoitteissa pysyttäisiin. Lähempänä näytöstä koreografian harjoitteluun voisi käyttää enemmän aikaa tai pitää ylimääräiset harjoitukset, kuten usein tanssikouluissa on tapana. Päätin, että pidän muutamia tavallisia balettitunteja ennen projektin aloittamista, että ehtisin tehdä alustavaa työtä, ja koska helmikuu olisi motivoiva aika aloittaa kevätnäytöskoreografian harjoittelu. Laskin, että projektille olisi 12–13 harjoituskertaa, ja jaoin nämä kerrat konstruktivistisen metodini mukaisesti aiheisiin, kaksi kertaa jokaiselle työskentelyvaiheelle keskimäärin. Asetin välitavoitteen: ennen pääsiäistä meillä olisi oltava koreografian musiikki päätettynä ja koreografialle löyhä muoto. Jätin myös yhden tapaamiskerran palautteelle.

Lähdin miettimään työskentelysisältöjä konstruktivistisen työtavan aihepiireittäin kartan avulla, johon olin kirjannut jokaisen kohdan perään, miten kyseisessä kohdassa toteutuisi luova prosessityöskentely, konstruktivistinen ajattelu ja oppimiskäsitys, tanssin perusopetuksen tavoitteet ja erityisesti klassisen baletin tavoitteet. Kirjasin karttaani myös miten kognitiivinen ja motorinen kehitys liittyisivät kyseisiin kohtiin. Näin pystyin perustelevaan ja varmistamaan, että konstruktivistisen työtavan kohdat 1-8 olivat relevantteja.

Aloitin työ- ja oppimispäiväkirjan pitämisen, johon suunnittelin koko projektin ja kirjasin tekemäni havainnot jokaisen tanssitunnin jälkeen. Havainnoin katselemalla oppilaitteni työskentelyä, kuuntelemalla ja keskustelemalla oppilaiden ja heidän vanhempiansa kanssa. Projektiin liittyisi myös kysely- ja piirustustehtävä, joiden avulla määrittäisimme koreografiamme aiheita, ja tekisimme puvustussuunnitelman. Videohavainnoinnista luovuin projektin kiireisen aikataulun vuoksi, ja siksi että se olisi vaatinut ulkopuolisen ihmisen apua, koska projektin ohjaajana en olisi voinut jäädä kameran taakse.

Kohti esitystä – työskentelyprosessin kuvailua

”Mitä me ollaan tänä vuonna kevätnäytöksessä?” Opettaja, joko sä oot päättänyt?”

Tämä on tuttu kysymys varmasti jokaiselle lasten tanssiryhmien opettajalle. Olin päättänyt lähestyä asiaa toisin: olin jakanut jokaiselle lapun, johon oppilaiden piti kirjoittaa mitä he haluaisivat olla, mitä roolia jokainen oppilas halusi esittää tänä keväänä näytöksessä. Oppilaat palauttivat lappunsa salaperäisen näköisinä, ja lappujen tarkastelun ja jutustelun jälkeen meillä oli koossa seuraavat: roolit; kolme perhosta, kaksi koiraa, kaksi kissaa, hevonen, joutsen, keiju, tonttu, ritari ja prinsessa (oppilas, joka halusi esittää prinsessaa lopetti tanssitunnit ennen projektin alkua) . Näin sain koreografialle mielekkään työskentelyperustan ja aiheen.

Ensimmäisen Lumottu metsä -projektimme harjoituskerran käytimme keskustellen ja tanssien. Selvitin oppilaille työskentelytapaa, jolla koreografia syntyisi, ja yritin kysellä heiltä eroavaisuuksia edellisen vuoden työskentelytapaan. Oppilaat tuntuivat innostuneilta ja iloisilta. Annoin koreografiallemme työnimen oppilaiden rooliluettelon pohjalta – Linnan puutarhassa, missä prinsessa ja ritari hevosensa kanssa olisivat kaikkien puutarhan eläinten ja satuhahmon keijun kanssa. Ehdotin kuitenkin, että oppilaat saisivat vielä miettiä roolejaan ja tunnustella, miltä ne tuntuisivat. Loppuvenyttelyissä kannustin oppilaita miettimään ”kissan” venytyksiä, ja he keksivätkin erilaisia kissamaisia venytyksiä, mutta liikkeistä tuli hyvin ei-baletillisiä hienovaraisesta ohjailustani huolimatta.

Seuraavalla kerralla kertosimme aiheen käsittelyä ja aloitimme sisältötyöskentelyn. Heti ensimmäiseksi ritari oli päättänyt olla pupu, hahmo, joka sopi myös Linnan puutarhaan. Myös tonttu halusi vaihtaa roolinsa joutseneksi, koska kaverikin oli joutsen. Oppilaat työskentelivät ryhmissä rooleittain, esim. joutsenet yhdessä, perhoset yhdessä tai pareittain esim. pupu ja hevonen yhdessä. Ryhmätyöskentelyn myötä, myös toinen kissoista päätti olla koira. Annoin joka ryhmälle tehtävän: Kerro sanallisesti, miten oma hahmosi liikkuu, ja sitten keksi kaksi liikettä omalle hahmollesi. Sanallisen kuvauksen tarkoitus oli auttaa lapsia löytämään liikelaatuja, mikä helpottaisi heidän omaa keksimistään. Oppilaat keksivät liikettä kuvaavia sanoja melko hyvin. Annoin lisää ohjeita, että esimerkiksi tanssillinen koira voi liikkua myös ylätasossa, koska oppilaiden liikkeet olivat melko naturalistisia ”koiraliikkeitä”. Oppilaiden tunnelmat olivat hieman hämmentyneitä, koska tilanne tuntui heistä varmasti jäsentymättömältä, opettajanakin pystyin auttamaan vain yhtä ryhmää kerrallaan. Itselle tuli hetkellinen epäusko: onko aikaa liian vähän, miten tähän saadaan sovitetuksi mitään musiikkia? Ilokseni huomasin myös, että vaikka itselleni oli jo pelkästään rooleista

muodostunut selkeä koreografinen kokonaisuus, niin lasten luomat liikkeet romuttivat sen, ja koreografia alkoi elää omaa elämäänsä. Huomasin myös, että opettajana minun pitää antaa hyvin selkeät ohjeet lapsille ja välttää monisanaista puhetta. Tanssitunnin tempo pysyi reippaana, ja saatoinkin käyttää lopun koreografia työskentelyä ”porkkanana” esim. tankoliikkeiden suorittamisessa.

Sisältöosuuden kanssa alkoi liikekieli kohta tulla heti luonnollisesti mukaan, ja seuraavan kerran tehtävänä oli, että lapset yrittäisivät mieltä yhtä baletillista liikettä, joka sopisi heidän roolilleen, joka voitaisiin lisätä heidän itse keksimiinsä liikkeisiin. Tässä vaiheessa olin jo ymmärtänyt, että koreografia tarvitsee myös minun panostani, jotta siitä tulisi baletillinen koreografia, ja ajatus oppilaiden omista liikesarjoista yhdistettyinä opettajan balettisarjoihin alkoi tuntua sopivalta myönnytykseltä. Aikaisemmilla kerroilla olimme vain ehtineet vaihtaa muutaman sanan tunnin jälkeen työskentelyn mielekkyydestä, mutta oppilaiden esitettyä omat rooliliikesarjat toisilleen kaksi ryhmää kerrallaan, huomasimme kaikki että tämä toimii, vaikka tehdäänkin eri liikkeitä. Oppilaat olivat tyytyväisempiä nähtyään jotakin konkreettista. Itse olin hyvin malttamaton, samoin kuin oppilaat, tietämään mikä musiikki meillä olisi, miten juoni menisi varsinkaan kun keijua ja prinsessaa ei ollut nähty tunneilla vähään aikaan. Joutsenilla oli polkka-askel omana liikkeenään, ja alkoi tuntua että liikkeet johtavat meidät musiikin luo.

” *Nimi pitää vaihtaa, prinsessa puuttuu* ” selvisi meille seuraavalla kerralla. Huomasin, että työskentelymme kulkee jo sisällön ja liikekielen lisäksi kovaa vauhtia muiden elementtien kohdalla. Oppilaat keksivät upeita uusia nimi ehdotuksia; Taikametsä, Lumottu puutarha, Keijun poukamassa, Mielikuvitusmetsä. Työn alla oli nk. opettajan sarja, joka sisälsi opettajan määräämiä klassisen baletin liikkeitä, uusiakin, joita ajattelin, että olisi hyvä oppia, ja koreografiassa tulisi harjoiteltua niitä. Sain sisällytettyä monia liikkeitä omaan sarjaani, joita harjoittelimme sekä varsinaisessa tuntiosassa, että koreografia-osassa tuntia. Annoin oppilaiden vain kerrata omaa materiaaliaan. Yritin selittää oppilaille, jotka katsoivat minua epäuskoisina, että koreografia muodostuu palasista, ja että emme edes vielä tiedä kaikkia palasia. Yritin selittää prosessityöskentelyn periaatteita. Huomasin painostavani oppilaita omaksumaan paljon kerralla sekä baletin tekniikkaa että muistamaan pitkiä liikekokonaisuuksia. Kehotin itseäni palaamaan työtavan käyttöön, luottamaan siihen. Perhosen kysymys tiivistä oppilaitten tunnelmat ” *Onko tämä jo SE tanssi?* ”

Seuraavalla kerralla aloitimme nimestä äänestyksen, ja kahden äänestyskierroksen jälkeen nimeksi tuli Lumottu metsä. Päätin myös, että valitsemme musiikin, koska se voisi auttaa oppilaita pääsemään selkeämpään olotilaan esityksen suhteen. Annoin oppilaiden improvisoida oman roolinsa liikemateriaalia kolmeen eri musiikkiin; Vivaldin kitarakonserttoon, Ruusuvalssiin baletista Prinsessa Ruusunen, ja Valssiin baletista Giselle. Olin selkeästi klassisen musiikin kannalla, olihan kyseessä balettikoreografia, ja ajattelin, että balettimusiikki tulisi oppilaille tutummaksi, jos käyttäisimme balettimusiikkien klassikkoja. Äänestyksen voitti kahden kierroksen jälkeen Vivaldin kitarakonsertto, joka oli tullut mieleeni siinä vaiheessa, kun teoksemme oli vielä Linnan puutarhassa. Olin miettinyt valmiiksi koreografian rakennetta, ja annoin joka ryhmälle tehtäväsi keksiä pienet piiri-sarjat, joista tulisi toinen heidän oma tuottamansa liikemateriaaliosuus. Tässä vaiheessa työskentelymme alkoi tuntua ongelmalliselta: keskustelun käyminen jatkuvasti kahdella kielellä, tulkkaaminen ja väärin käsitysten estäminen hidastuttivat työskentelyämme. Yksi perhosista halusi vaihtaa vielä roolinsa, hän halusi olla metsäntyttö, onneksi hänellä oli liikkumisestaan ja olemuksestaan selvä kuva. Oppilaat eivät halunneet tanssia yhtä aikaa eri liikkeitä, etteivät *”liikkeet huku, ja että meidän ryhmää ei huomata”*. Koira-kissaryhmäläiset, joista kaksi oli 6-vuotiaita, nauttivat rooleistaan kovasti ja intoutuivat leikkimään koiraa. Onneksi toisen joutsenen äiti kertoi, että koreografian teko innosti lasta lähtemään ylipäättään tunneille. Päätin, että koreografia tarvitsee selkeän rakenteen. Annoin keijulle rakennetta yhdistävän tehtävän.

Konstruktivistisen metodin kohdat 4 – 6 olivat käynnissä hyvin päällekkäin, eli liikekielen haku, muiden elementtien hahmottaminen ja työskentely kohti esitystä. Yritin luottaa metodini käyttöön, ja vastaus tuntui löytyvän käsitekartasta. Esittelin seuraavalla kerralla oppilaille käsitekartan avulla projektimme nimeltä Lumottu metsä. Oppilaat hahmottivat melko hyvin, mitä eri elementtejä teos tarvitsee ollakseen valmis näyttämölle. Ahdistus väheni selvästi oppilaiden keskuudessa käsitekarttatuokion jälkeen. Totesimme, että meillä oli koossa kaikki muut elementit, paitsi puvustus, ja että koreografia ei ollut vielä aivan valmis. Koreografian rakenne oli minulle aivan selvä, koreografia koostuisi opettajan sarjoista ja oppilaiden sarjoista (2-4 kpl). *”Motivaatio toimii hyvin, eli tehtävä on sopiva, kunhan vain osaan ohjata”*.

Avoimien ovien tunnilla, joka oli maaliskuun lopussa, käsitekartta oli jälleen hyödyllinen. Sen avulla myös vanhemmat ymmärsivät, mitä olimme tekemässä, eivätkä he olleet vain lastensa kertoman varassa. *”Ei näytetä vanhemmille”* oli oppilaiden oma toive, ja niin jäivät heidän omat liikesarjansa näyttämättä. Harjoittelimme tiiviisti balettiliikkeitä, jotka olisivat sekä opetusohjelmassa että oppilaiden koreografiassa. Avoimien ovien tunti oli myös mainio tilaisuus antaa oppilaille piirustustehtävä, jossa heidän piti piirtää, miltä heidän roolinsa näyttäisi näyttämöllä, eli puvustaa oma roolihahmonsa. *”Tuntuu, että olemme päässeet vähän eteenpäin”* lukee muistiinpanoissani.

Viimeisellä kerralla, jolloin ryhmämme piti saavuttaa välitavoite(koreografialla alustava muoto musiikkiin), vain neljä oppilaista palautti puvustuspiirustuksen. Tuntui, että tämänikäisen kohdalla pitäisi sittenkin sitouttaa lasten vanhemmat heidän puolestaan. Keiju, joka oli avainasemassa kokonaisuuden harjoittelussa, oli jälleen poissa. Tanssin itse hänen roolinsa, mutta ryhmän keskittyneisyys oli heikkoa, ja kaikki eivät jaksaneet olla kovin aktiivisia. Tilanne muuttui hyvin behavioristiseksi, eli opettaja sanoi mitä tehdään ja miten. Yritin tehdä kuitenkin improvisaatioharjoituksen, jossa oppilaiden piti keksiä patsas omasta hahmostaan, jota käytettäisiin alku- ja loppuasennoissa. Oppilaat tekivät tehtävän hienosti, mutta kun se olisi pitänyt laittaa kokonaisuuteen mukaan, he yksinkertaisesti unohtivat oman patsasasettonsa. *”Tuntuu, että mitä vapaammin työskentelemme eli tilanne ”auki”, niin tuntuu, että perusliikkeetkin unohtuvat ja liikkeiden laatu heikkenee”*. Tunnin jälkeen minun oli todettava että emme olleet päässeet asettamaani välitavoitteeseen. Vain puolet tanssista oli tehty, ja epäröin myös musiikin kanssa, oliko se sittenkin liian vaikea, kun jouduin antamaan paljon oppilaille merkkejä. *”Etsin puvut, se on ainoa mitä voin tehdä kahden viikon pääsiäisloman aikaan”*. Oppilaat lähtivät ansaitulle lomalleen huolettomina, ja se tuntui oikealta. Opettajana minun piti kantaa vastuu.

Esitys ja arviointi

Kahden viikon jälkeen tunneilla alkoi tapahtua. Koreografia valmistui loppuosan poistumisia lukuun ottamatta. Oppilaat toivat piirustuksia, joiden avulla saatoinkin jatkaa pukujen etsimistä.

Seuraavalla tunnilla koreografia oli aivan valmis, kaikki osasivat roolinsa. Pidimme pukusovituksen, ja annoin oppilaiden päättää, miten loppukumarrukset suoritetaan. ”*Lapset nauravat ja juoksevat, intoa lisää vaatteiden kanssa*”. Olimme selkeästi konstruktivistisen työtavan näyttämöllepano -vaiheessa. Koska esitys oli hiomista vaille valmis, saatoin palata käyttämään aikaa tavallisissa tuntiharjoituksissa, eli opettelimme uusia tankoliikkeitä, ja oppilaat työskentelivät innokkaasi tangolla, koska he tiesivät, että lopputunnilla harjoiteltaisiin esityskoreografiaa. Jatkuva esityksen harjoittelu olisi ollut turhaa, koska oppilaiden omasta mielestä he osasivat tanssin hyvin. Kysyin heiltä lisäkysymyksiä mm. mitä kohtaa voisi parantaa tai menikö joku kohta erityisen hyvin. Oppilaat osasivat eritellä tekemisiään vasta vastatessaan selkeisiin yksityiskohtaisiin kysymyksiin.

Kaksi viimeistä kertaa ennen esitystä balettituntimme sujuivat normaaliin tapaan, etenimme opetussuunnitelman mukaan, ja tunnin lopussa harjoittelimme tanssia. Harjoittelimme tanssia myös ”toiseen suuntaa” eli niin, että yleisö olisi toisessa suunnassa, tämä oli hyvää harjoittelua kenraaliharjoitusta varten, joka olisi näyttämöllä. Pidimme ylimääräisen harjoituksen, pukuharjoituksen, minkä aikana harjoiteltiin vain esitystanssia. Jaoin oppilasryhmän puoliksi, ja oppilaat esittivät toisilleen. Näin oppilaat antoivat palautetta toistensa tanssimisesta. Oppilaat kehuivat toisten suorituksia sanalla hyvä, ja osasivat huomioida esimerkiksi, jos joku tanssi väärässä paikassa, eli hyvin konkreettisia korjausehdotuksia. Yksi oppilas kyllä osasi kiinnittää huomioita myös tanssin laadullisiin seikkoihin antaessaan palautetta. Kävimme läpi näyttämötilannetta runsaasti ennen kenraaliharjoitusta. Puhuimme jännittämisestä ennen esitystä ja minkälaisia tunteita esityksen aikana saattaisi esiintyjissä herätä.

Kenraaliharjoitus sujui joustavasti, ja vaikka yksi oppilas tuli myöhässä, vasta esitykseen, muut eivät hermostuneet. Itse esitys sujui, kuten oli harjoiteltu, tanssijat olivat iloisia, rauhallisia ja muistivat pitkän(3,02 min)esityksen hyvin. Puvustus näytti hauskalta, ja myös erotti esityksemme muista esityksistä. Numerossamme näkyi lasten ikä ja kehitystaso, vaikka klassisen baletin liikkeet eivät vielä ole laadullisesti puhtaita.

”*Kyllä se lumouksen herätti*” Vanhemmat kiittelivät edistymistä verrattuna viime vuoteen, mutta joukossa oli niitäkin, joiden mielestä esitys ei ollut tarpeeksi baletillinen esitys, erityisesti puvustus oli joidenkin mielestä liian omaperäinen. Konstruktivistisen metodin

viimeinen kohta, palaute, jossa opettaja ja oppilaat arvioivat yhdessä esitystä, ja koko projektia jäi hyvin lyhyeksi. Oppilaat olivat yleisesti ottaen tyytyväisiä ” *kivaa, hauska valita pukuja ja musiikkia*”, ja ” *Ei jännittänyt yhtään, kun oltiin esiintymässä viime vuonnakin!*”

lumottu metsä –projektin arviointi

Arviointikriteerit

Johdannossa asetin pedagogiselle lopputyölleni kaksi tavoitetta. Nämä tavoitteet ja niiden toteutuminen muodostavat arviointikriteerini, joiden pohjalta tarkastelen Lumottu metsä –projektin kokonaisprosessia.

Halusin tutkia onko konstruktivistiseen tietokäsitykseen pohjautuvalla työskentelytavalla mahdollista luoda esityskoreografia 6-8-vuotiaille lapsille. Annoin työtavalle nimeksi konstruktivistinen työmetodi, joka pitää sisällään myös luovan prosessin mallin, ja ottaa huomioon tanssin perusopetuksen tavoitteet ja erityisesti klassisen baletin tavoitteet 6–8-vuotiaiden lasten osalta. Toiseksi halusin tutkia konstruktivistisen työtavan käytön vaikutuksia koreografian tekemisen työskentelyilmapiiriin, taiteelliseen lopputulokseen, esitystilanteeseen, oppilaitten ja opettajan motivaatioon työprosessin aikana. Minua kiinnosti myös, mikä vaikutus konstruktivistisen työtavan käytöllä on klassisen balettitekniikan oppimiseen, taiteellisen ilmaisun oppimiseen, ja tapahtuisiko jotakin muuta oppimista?

Kokonaisprosessin arviointia

Kokonaisprosessin arvioinnissa tarkastelen ensimmäiseksi projektiryhmäämme. Ikäjakauma oppilailla oli 6-8 vuotta. Kuten alun teoreettisessa viitekehyksessä totesin, 6-7 ikävuoden kohdalla kulkee hyvin tärkeä raja kognitiivisen, motorisen ja psyykkisen kehityksen kohdalla. Tämä kehityksen rajakohta tuli työskentelyssämme esiin, eli ryhmämme 7-8-vuotiaat olivat hyvin valmiita konstruktivistisen metodin mukaiseen työskentelyyn, mikä vaati mm. monien käsitteiden ymmärtämistä, sanallisten ohjeiden mukaan työskentelyä, kykyä keskittyä melko pitkiksi ajoiksi annettuun tehtävään, ja motoristen lajitaitojen kohtuullista osaamista. Ryhmämme 6-vuotiaat kokivat ajoittaista turhautumista, koska annetut tehtävät olivat liian

vaativia. Tekemisen olisi pitänyt olla konkreettisempaa, ja työskentelyjakso, kolme ja puoli kuukautta, ajallisena jaksena liian pitkä. Ryhmätyötaidot ovat 6-vuotiailla aloitusvaiheessa, ja aikuisjohtoinen tilanne on turvallisempi 6-vuotiaalle itsenäisen työskentelyn sijaan. 6-vuotiaat oppilaat osasivat heittäytyä rooleihinsa estoitta, ja nauttivat rooliensa valitsemisesta. He toivat leikin elementin vahvasti tekemiseen mukaan. Oppilaiden ikäjakauman vaikutus työskentelyyn tuli heti esille, joten pystyin ottamaan sitä jonkin verran huomioon suunnitellessani konstruktivisen metodin käyttämistä.

Konstruktivistinen työtapa oli pääosiltaan toimiva. Luovaan prosessiin pohjautuva kahdeksanosainen runko oli sopiva ”ohjekirja”, jota oli helppo noudattaa. Aiheen valinnassa korostui oppilaiden oma aktiivisuus, ja jokaisen omat kokemukset ja käsitykset tulivat mukaan esitykseen. Oppilaat pääsivät heti mukaan kokonaisuuden suunnitteluun ja joutuivat sitä kautta vastuuseen omasta esityksestään. Aiheen valinta oppilaiden omien roolihenkilöehdotusten pohjalta vei myös opettajalta mahdollisuuden toimia kokonaistilanteen määrittelijänä pois, mikä oli yksi tavoitteistani. Sisällön läpikäyminen yhdessä auttoi ryhmää toimimaan yhdessä, ja lisäsi oppilaiden tutustumista toisiinsa. Liikekieli-vaiheessa ryhmässä toiminen jatkui ja kehittyi, esimerkiksi ryhmien esittäessä toisilleen tekemiään liikekokeiluja, vaikka johtuen oppilaiden ikäeroista tasoerot tuotoksissa olivat suuret. Myös jatkuvan arvioinnin periaate toteutui, vaikka aikaa ei ollut riittävästi käytettäväksi tuntianteissa keskusteluun. Muiden elementtien kohdalla alkoivat myös tanssin perusopetuksen tavoitteet toteutua, eli käyttämällä käsitekarttaa apuvälineenä oppilaat tutustuivat omakohtaisesti esitysprosessin syntyyn ja omaan tehtäväänsä prosessissa. Musiikin valinta oli tärkeä kokemus oppilaille, ja sai esityksen tuntumaan heidän omaltaan. Äänestyskäytännön opettelu, joka ei ollut kaikille tuttu, vei aikaa, ja itsestäni tuntui, että äänestyskäytännön opettaminen ei kuulu balettitunnille. Työskentelyvaihe oli kaikista hedelmällisin klassisen baletin opetuksen tavoitteiden toteutumisen kannalta katsottuna, koska harjoiteltaessa tanssia ja balettiliikkeitä, joita tanssissa tarvitaan oppilaiden kehon linjaus, musikaalisuus, tanssillisuus ja uusien liikkeiden oppiminen kehittyivät. Myös terminologian ja tyylin tuntemista opettaja pystyi opettamaan työskentelyvaiheessa. Tanssin perusopetuksen tavoitteista oma esiintyminen, itseilmaisuus toteutui esittämisvaiheessa, ja oppilaat pääsivät päämääräänsä. Palaute-vaihe jäi meillä keskeneräiseksi oppilaiden kanssa, ja samalla kokonaisprosessin ymmärtäminen jäi oppilaiden omalle vastuulle.

Miten konstruktivistinen työtapo vaikutti? Taitteellinen lopputulos oli persoonallinen, ja esittäjiensä näköinen, mutta tanssiteknisesti parantamisen varaa jäi, joten voi todeta, että työmetodin käyttö toisaalta lisäsi esittäjien taiteellista ilmaisua, ja esiintymisvarmuutta, mutta koska työtavassa ei keskitytty tanssiteknisten yksityiskohtien hiomiseen, niin klassisen baletin kannalta esitys ei ollut taiteellisesti ainakaan korkeampi kuin nk. perinteisellä opettajajohtoisella metodilla harjoiteltu esitys. Oppilaat olivat kyllä hyvin valmistautuneita esitykseensä, ja koska teos oli heidän omansa, niin jännitystä ei esiintynyt ja tanssiminen näyttämöllä muodostui positiiviseksi lukukauden huipennukseksi.

Yleinen työilmapiiri oli vaihteleva konstruktivistisen työtavan käytön ajanjaksona tunneilla. Oppilaiden innostus ja ahdistus vaihtelivat riippuen siitä, missä kohdassa konstruktivistista työtapaa oltiin, milloin asioita oli liikaa omaksuttavana, ja milloin taas työ sujui. Opettajana minusta oli motivoivaa kokeilla tällaista työmetodia, ja erityisesti tehdä havaintoja työskentelyn vaikutuksista. Työpäiväkirjan pito avasi itselleni aivan uuden evaluointikäytännön, muistiinpanojen avulla pystyin palaamaan jo tehtyihin asioihin ja tunnelmiin, ja ikään kuin ottamaan etäisyyttä omaan työhön, vaikka olin sen keskellä. Mutta olin myös hyvin turhautunut, koska tunsin, että niin montaa kohtaa olisi pitänyt opettaa paljon pitempään, ja aluksi hyvinkin opettajajohtoisesti. Usein tuntui, että konstruktivistisen työtavan seuraaminen on kuin että oppilaiden ”pitäisi osata juosta ennen kuin he osaavat kävelläkään”.

Klassisen balettitekniikan oppimiseen konstruktivistinen työtapo ei tuonut mitään uutta, koska aina esityskoreografiaan opettaja pyrkii sijoittamaan uusia työn alla olevia liikkeitä, ja oppilaat mielellään ahkeroivat tavallisten tuntiharjoitusten parissa, koska tietävät, että lopputunnilla harjoitellaan esitystanssia. Sen sijaan taiteellinen ilmaisu kehittyi, koska oppilailla oli omia liikeimprovisaatiokokeiluja, ja työskentelyilmapiiri oli oppilaslähtöinen ja salliva. Myös oppilaiden omat vaikutusmahdollisuudet kokonaisuuteen tukivat taiteellista kasvua. Suurin anti, mitä konstruktivistisella työtavan käyttämisellä oli muussa oppimisessa, eli yhteistyötaidot, opettajan ja oppilaiden vuorovaikutus, oppilaiden aloitteellisuus ja vastuunkanto omasta osuudestaan kasvoivat. Opettajana opin tuntemaan sekä oppilaitani että heidän vanhempiaan tällaisen prosessin kautta enemmän. Opin myös oppilaiden rajoituksista, joita ikä ja jokaisen henkilökohtainen – ja tanssihistoria asettavat. Opin myös lisää taiteellisen kokonaisprojektin suunnittelusta ja hallinnasta.

Oppilaiden piirustukset

Annoin jokaiselle oppilaalle valkoisen A4- kokoisen paperin, johon olin yläreunaan kirjoittanut kysymyksen ja tehtävän esimerkiksi Millainen on joutsenen esiintymisasu? Miltä haluaisit näyttää näyttämöllä? Keksi, piirrä ja väritä! Jokaiseen paperiin olin myös kirjoittanut isoilla kirjaimilla roolin nimen esimerkiksi JOUTSEN. Lähtökohtana puvustustehtävään oli, että tehtävä oli oppilaiden ikätason mukainen ja että oppilaat pitäisivät omasta rooliasustaan.

Kahdeksan oppilasta palautti piirustuksensa, vain hevonen, pupu ja toinen koira eivät tuoneet omaa piirustustaan. Heidän asunsa syntyivät keskustellen ja yhteistyönä oppilaiden kanssa. Piirustukset voisi jakaa kahteen tyyliin. Ensimmäisessä piirustustyyliin oli piirretty kokonainen hahmo esimerkiksi kissa, jolla oli asu päällä tai tyttö, jolla oli perhosen asu päällään. Toisessa piirustustyyliin oli tehtävänannon mukaisesti piirretty vain hahmon rooliasu esim. joutsenen puku siipineen ja sen lisäksi tossut ja päähine. Suurin osa piirustuksista oli osittain väritetty, mutta kysyin vielä jokaiselta oppilaalta asujen värit, ja näin sain puvustussuunnitelman tarkennettua. Kirjoitin oppilaiden tarkennukset jokaisen piirustuksen alle, ja näin muodostui oikea puvustuskansio, käyttökelpoinen työkalu tanssinopettajalle. Yritin seurata oppilaiden näkemyksiä tarkasti, ja hyväksyin jokaisen asun oppilailla, mutta jouduin myös tekemään kompromisseja käytettävissä olleiden pukujen (Helsingin tanssiopisto pukuvarasto) rajoittamana esim. koirien ”turkit” eivät olleet tiukkoja oppilaiden päällä. Voi todella, että oppilaat todella puvustivat esityksensä piirustusten toimiessa hahmotelmina, joiden ympärille puvustus rakentui.

pohdinta

Lumottu metsä -projekti oli hyvin laaja kokonaisprosessina, ja opetustyötäni ajatellen hyvin hyödyllinen kokemus. Tietoni ja kokemukseni 6-8-vuotiaiden kanssa työskentelystä syvenivät, samoin kokemukseni esitysprosessin suunnittelusta ja ohjaamisesta.

Konstruktivistisen ajattelun käyttäminen klassisen baletin esityksen valmistamisessa 6-8-vuotiaille on mahdollista, mutta en pidä sitä ollenkaan välttämättömänä. 6-8-vuotiaat ovat klassisen baletin alkeisluokilla, ja esityksen valmistamisen perusasioiden opettelu olisi mielekkäämpää. Keskittyisin tanssiteknisten seikkojen hiomiseen, musiikin mukaan tanssimiseen, näyttämöllä tarkoituksenmukaisesti liikkumiseen esim. tilan hahmottamiseen näyttämöllä. Skenografia, johon puvustuskin kuuluu, jäisi tässä vaiheessa vielä opettajalle. Näin toteutuisivat tanssin perusopetuksen tavoitteet paremmin, eli oppilaat oppisivat tuntemaan klassiselle baletin traditiota, tyyliä, tekniikkaa ja taiteellista ilmaisua (Opetushallitus 2005, 17). Myöhemmille luokille siirryttäessä, kun perusasiat, niin klassisen baletin tekniikan kuin esitystradition kohdalla osataan, konstruktivistisen työtavan käyttäminen esityksen valmistamisessa olisi tarkoituksenmukaista, ja, jopa suositeltavaa.

Tulevaisuudessa konstruktivistisen työtavan osia voi käyttää klassisen baletin alkeistunneilla esimerkiksi tehdä oppilaiden rooli- ja liikekokeilujen pohjalta pieniä tansseja, joita oppilaat esittävät toisilleen ja antavat palautetta toisilleen. Oppilaita voi rohkaista aktiivisuuteen tuntiharjoituksissa esimerkiksi port de bras -harjoitus voi päättyä oppilaiden omaan improvisaatioon ja heidän omia ehdotuksiaan voi kysellä ja ottaa huomioon tuntityöskentelyssä ja esityksen valmistamisessa. Opettaja voi käyttää puvustusluonnosmallia ja käsitekarttaa oman työnsä helpottamiseen, samoin työ- ja oppimispäiväkirjaa oman työn kehittämisen apuvälineenä.

Klassisen baletin opettajan tulevaisuuden haaste on, kuinka yhdistää klassisen baletin tradition säilyttäminen lajin lainalaisuuksineen nykypäivän konstruktivistisen tietokäsityksen mukaiseen oppimiseen. Tutkimusta, keskustelua, oppimista tarvitaan lisää.

LÄHTEET

Painetut lähteet

- Autio, Tuire, Kaski, Satu 2005. Ohjaamisen taito. Liikunta tukemassa nuoren ja lapsen kasvua. Edita Prima Oy. Helsinki .
- Green Gilbert, Ann 1992. Creative Dance for All Ages. The American Alliance for Health, Physical Education, Recreation and Dance.
- Ikäheimonen Aira. Tanssin ammatillisen koulutuksen opetussuunnitelmatoimikunta/linjakohtaiset jaostot 1989. Tanssin perusopetus, opetussuunnitelman liite. Opetusministeriö/monistamo. Helsinki 1989.
- Kuusinen, Jorma 1995. Kasvatuspsykologia. WSOY kirjapainoyksikkö. Porvoo.
- Lehtovirta, Marjatta, Huusari Marjut, Peltola Leena, Tattari Katriina 1996. Kasvurenkaita. Psykologia ja kehityspsykologia. WSOY-kirjapainoyksikkö. Porvoo.
- Lyytinen, Paula, Korhonen Mikko, Lyytinen Heikki 1995. Näkökulmia kehityspsykologiaan. Kehitys kontekstissaan. WSOY-kirjapainoyksikkö. Porvoo.
- Numminen, Pirkko 1996. Kuperkeikka. Varhaiskasvatuksen liikunnan didaktiikkaan. Nuori Suomi. Lastenkeskus Oy. Helsinki.
- Rödström, Monica 1990. Lapsen kehitys 7 -12 vuotta. Helsinki. Otava.
- Opetushallitus 2005. Taiteen perusopetuksen yleisen oppimäärän opetussuunnitelman perusteet.
- Tynjälä, Päivi 1999. Oppiminen tiedon rakentamisena. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita. Tekijä ja Kirjayhtymä Oy. Tampere.
- Viitala, Marketta 1998. Tanssia elämyksen ehdoilla. Dance an art experience. Svoli-Palvelu Oy. Kirjapaino. Osakeyhtiö Kaleva.

artikkelit

- Tuomikoski, Paula. Uuteen aikaan. Suomen Kuntaliitto, Opetushallitus. taiteen perusopetuksen käsikirja. Opetushallitus. Taiteen perusopetuksen perusteet 2002 Liitteet
- Liite 1: Lumottu metsä-käsittekartta
- Liite 2: oppilaiden piirustukset