



Parityöskentely palautteenannon työvälineenä tanssitunnilla

Elina Turpeinen

**Pedagoginen opinnäytetyö
Joulukuu 2008**



**JYVÄSKYLÄN
AMMATTIKORKEAKOULU**
Ammatillinen opettajakorkeakoulu

Tekijä(t) Turpeinen, Elina	Julkaisun laji Pedagoginen opinnäytetyö (5 op)	
	Sivumäärä 70	Julkaisun kieli Suomi
	Luottamuksellisuus ☐ Salainen _____ saakka	
Työn nimi Parityöskentely palautteenannon työvälineenä tanssitunnilla		
Koulutusohjelma Opettajan pedagogiset opinnot musiikin ja tanssin alalla		
Työn ohjaaja(t) Mäki-Tähkänen, Eeri; Rautio, Tuija		
Toimeksiantaja(t)		
Tiivistelmä Tässä tutkielmassa käsitellään niitä mahdollisuuksia, joita parityöskentely tarjoaa välittömän palautteenannon parantamiseksi tanssitunnilla. Toimintatutkimuksen lähtökohtana oli yhdelle opettajalle liian suuri tanssitekniikan oppilasryhmä, jonka oppilaat kokivat saaneensa liian vähän palautetta tanssitunneillaan. Tutkielman teoriaosassa käsitellään ryhmdynamiikkaa, yhteistoiminnallisen oppimisen menetelmiä sekä arvioinnin ja palautteenannon teoriaa tanssin näkökulmasta pohjana parityöskentelymenetelmän toimivuuden tutkimiselle. Tutkielman aineisto kerättiin kolmentoista opetuskerran aikana käyttäen alkua- ja loppukyselylomaketta sekä oppimispäiväkirjaa. Alkukyselyn tavoite oli kartoittaa oppilaiden kokemuksia kolmesta pääteemasta, parityöskentelystä, palautteenannosta ja suuressa ryhmässä toimimisesta. Loppukyselyn avulla kerättiin oppilaiden kokemuksia kuluneen kolmentoista kerran aikana ja pyrittiin saamaan tietoa siitä, kokivatko oppilaat saaneensa enemmän palautetta kuin tavallisella tanssitunnilla. Oppimispäiväkirjat toivat tutkimusaineistoon syvemmän näkökulman tunnilla koettuihin asioihin. Toimintatutkimuksen tulokset olivat rohkaisevia, koska melkein kaikki oppilaat kokivat palautteen määrän lisääntyneen ja samalla yleinen suhtautuminen oppimiseen oli monilla muuttunut. Parityöskentelyn avulla suurin osa oppilaista oppi ottamaan vastuun sekä omasta että ryhmätoverin oppimisesta. Heidän vuorovaikutus- ja palautetaitoinsa, kykynsä tulkita liikettä ja yleinen asennoitumisensa oppimista kohtaan paranivat huomattavasti.		
Avainsanat (asiasanat) Parityöskentely, ryhmdynamiikka, palaute, yhteistoiminnallinen oppiminen		
Muut tiedot		

Author(s) Turpeinen, Elina	Type of Publication Diploma project (5 ECTS credits)			
	Pages 70	Language Finnish		
	Confidential ☐ Until _____			
Title Parityöskentely palautteenannon välineenä tanssitunnilla				
Degree Programme Pedagogical studies for music and dance teachers				
Tutor(s) Mäki-Tähkänen, Eeri; Rautio, Tuija				
Assigned by				
Abstract This thesis discusses the possibilities that lie within using the method of teamwork during dance class. The study was initiated due to an obvious lack of feedback during dance technique classes. The problem surfaced from the feedback received from students in the end of the autumn semester. The amount of students attending the classes was too big for only one teacher, and that lead to the problem of decreased feedback. To solve the problem, a teamwork method was introduced. To support the findings of this active analysis study, theories of group dynamics, co-operative learning, evaluation and feedback are discussed. The material for the research was collected during 13 dance technique classes in the spring of 2008. The target group consisted of 23 students. The students filled questionnaires in the beginning and in the end of the study. The purpose of the questionnaires was to clarify their attitudes towards working in pairs, the size of the group they worked in, and their feelings in relation to giving and receiving feedback. In addition five volunteers kept a learning diary about the classes. The practical part of the thesis work was executed as dance technique exercises that involved working in pairs. The teacher gave the assignments and the students worked in pairs giving feedback to one another about the result of the task. The results of the study were encouraging in the sense that most of the students felt that the amount of feedback had clearly increased due to working in pairs. They also felt that their ability to analyze and reflect their own way of learning and handling information had improved during the process. Due to working in pairs, their ability to take responsibility of their own and their partners' learning had clearly changed as well as their interaction and feedback skills.				
Keywords teamwork, feedback, co-operative learning, group dynamics, interaction				
Miscellaneous				

Sisällys

1	JOHDANTO	4
2	TUTKIMUSMENETELMÄT JA METODOLOGIA	6
2.1	Pohdintaa ihmis- ja oppimiskäsityksestä	6
2.2	Tutkimusmenetelmästä	10
2.3	Tutkielman reliabilisuus ja validius	11
3	RYHMÄDYNAAMISET ILMIÖT TANSSITUNNIN VIITEKEHYKSESSÄ	12
3.1	Mitä ryhmädynamiikka on?	12
3.1.1	Ryhmän käsite	12
3.1.2	Dynamiikan käsite	14
3.1.3	Vuorovaikutus ryhmädynamiikan osana.....	15
3.1.4	Roolit.....	17
3.1.5	Kaksoistavoite ja ryhmäsopimus	19
3.2	Ryhmädynamiikka ja oppimisympäristö.....	20
3.3	Ryhmädynamiikka ja oppiminen	23
3.4	Ryhmädynamiikka ja opettaja	25
3.5	Ryhmäkoko tanssitunnin dynaamisena vaikuttajana	29
4	YHTEISTOIMINNALLINEN OPPIMINEN TANSSITUNNIN MENETELMÄNÄ	31
4.1	Yhteistoiminnallinen oppija	31
4.2	Yhteistoiminnallinen tanssitunti	33
5	ARVIOINTI JA PALAUTTEENANTO TANSSINOPETUKSESSA	36
5.1	Arviointi tanssin perusopetuksessa	36
5.2	Palaute ja sen eri muodot	37
5.2.1	Ryhmäpalaute	39
5.2.2	Yksilöpalaute.....	40
5.2.3	Vertaisarviointi	40
5.2.4	Itsearviointi	41
5.3	Korjaava palaute ja sen vastaanottaminen.....	41
5.4	Palaute tanssitunnilla.....	43
6	PALAUTTEENANNON JA OPPIMISEN TUTKIMINEN YHTEISTOIMINNALLISEN MENETELMÄN AVULLA.....	45
6.1	Tutkimusryhmän taustaa	45
6.2	Aineiston käsittely	46
6.3	Alkukysely ja oppimispäiväkirja	47

6.3.1	<i>Ryhmän koko ja sen vaikutus tunnin toimintaan</i>	47
6.3.2	<i>Asennoituminen parityöskentelyyn</i>	49
6.4	Parityöskentelyn toteuttaminen	51
6.5	Loppukysely	52
6.5.1	<i>Parityöskentelyn toimivuus palautteenannon kannalta</i>	53
6.5.2	<i>Palautteen määrä</i>	57
6.5.3	<i>Parityöskentelyn toimivuus oppimisen kannalta</i>	60
6.6	Oppimispäiväkirjat	61
7	POHDINTAA	66
	LÄHTEET	69
	LIITTEET	71

1 JOHDANTO

Syksyllä 2007 suoritin tanssinopettajakoulutukseni päättöharjoittelua yksityisessä tanssikoulussa Itä-Suomessa. Tehtäviini kuului muun muassa tanssitekniikan opetus jatkorhymälle. Oppilaita tässä kyseisessä ryhmässä oli melkein kolmekymmentä ja he olivat iältään noin 16-30v. Kauden päätteeksi pyysin oppilaitani kommentoimaan kirjallisesti opetuksen onnistumista. Kirjallisista kommenteista ilmeni, että oppilaat kokivat saavansa aivan liian vähän palautetta opetustunnilla. Koska kyseessä oli tanssitekniikan opetusryhmä, henkilökohtaisen huomioonvähäisyys nousi erityisesti esille. Saamani palautte vahvisti omaa riittämättömyyden tunnettani palautteen antajana ja johti kiivaaseen ajattelutyöhön. Halusin löytää keinon, kuinka voisin kehittää palautteenantoa suuria ryhmiä opettaessani.

Opettajakoulutukseni edetessä olen löytänyt itsestäni opettajan, jonka pääasiallinen mielenkiinto kohdistuu oppilaaseen itseensä. Koen, että opetuksessani pitää korostua yksilön huomioonottaminen ja vuorovaikutuksen merkitys, koska ihmisen kehitys niin oppilaana kuin persoonana pohjautuu mielestäni niihin kahteen tekijään. Suorituskeskeisessä maailmassa yksilöllisten vahvuuksien huomioiminen unohtuu liian usein. Tästä syystä haluan omalta osaltani ottaa vastuun kasvattajana siitä, että ohjaan tunneilleni tulevia yksilöitä arvostamaan sekä omia että ryhmätovereiden vahvuuksia. Jokainen meistä tarvitsee ympärilleen ihmisiä, jotka antavat palautetta toiminnastamme ja ohjaavat kehitystämme eteenpäin. Uskon, että yhteistoiminnallisen oppimisen menetelmissä on aineksia aseeksi liiallista suorituskeskeisyyttä ja yksilön unohtamista vastaan.

Keväällä 2008 palasin opettamaan samaista tanssitekniikan jättiryhmää ja minulla oli suunnitelma. Halusin kokeilla yhteistoiminnallisen oppimisen menetelmää, pienryhmätyöskentelyä, välineenä jatkuvassa palautteenannossa. Tavoitteenani oli lisätä oppilaiden saaman palautteen määrää ja samalla kehittää heidän vuorovaikutus- ja ryhmätyötaitojaan. Halusin osoittaa heille, että saman ryhmän sisällä heillä oli kymmenittäin vertaisia, joihin voi tukeutua ja joilta voi kysyä neuvoa opettajan lisäksi. Ryhmän yhteis-

toiminnallisuuden hahmottaminen on oppimisen kannalta mielestäni välttämätöntä varsinkin silloin, kun oppilaita on yhdelle opettajalle kerralla liian paljon.

Peilaan tekemäni toimintatutkimuksen tuloksia teoriapohjaan, joka muodostuu, kun tutkin ja vertailen työssäni ryhmädynamiikan ja yhteistoiminnallisen oppimisen niitä piirteitä, jotka mielestäni ovat sovellettavissa tanssinopetuksen käytäntöön. Ryhmädynamiikan teoria auttaa tulkitsemaan ryhmän jäsenten käyttäytymistä suhteessa toisiinsa ja opettajaan. Ryhmädynamiikan tuntemus on mielestäni olennaista myös oppimista edistävien menetelmien kehittämisessä. Yhteistoiminnallisen oppimisen menetelmät puolestaan vahvistavat oppilaan kykyä ottaa vastuu sekä omasta että ryhmässä tapahtuvasta oppimisesta. Uskon, että vastuun ottaminen omasta toiminnasta on oppimisen edistämisen yksi olennainen piirre. Käyn läpi arvioinnin ja palautteenannon pääperiaatteita tanssinoppimisen näkökulmasta tarjotakseni teoreettista taustaa oppilaiden palautteenannosta saatujen kokemusten tulkinnalle. Arvioinnin ja palautteenannon merkitys tanssinoppimisen prosessissa on olennaisessa roolissa, kun tutkitaan oppimista. Palautteen antaminen samoin kuin sen vastaanottaminen on taito, jota voi harjoitella ja sitä kautta edistää sekä omaa että ryhmätoiminnan oppimista.

Pyrkimykseni on selventää niitä mahdollisuuksia joita ryhmässä, yhteistoiminnallisuudessa ja palautteenannon eri muodoissa piilee juuri tanssinoppimisen näkökulmasta. Tutkin asiaa toimintatutkimuksen keinoin, jossa itse olin osallistuvana havainnoijana. Toteutin tutkimukseni harjoitteet paljolti paritehtävinä. Parityöskentelyn valitsin työskentelymuodoksi siksi, että sen avulla sain ajankäytön pysymään paremmin hallinnassa. Halusin osallistuvan havainnoijan roolini kautta vapauttaa oppimistilanteita siten, että opettajuuteni ei liikaa määrittäisi tunnilla tapahtuvia asioita. Koin oman roolini tunnilla lähinnä oppimistilanteiden käynnistäjäksi ja sen jälkeen vain tapahtumien havainnoijaksi, joka tarvittaessa auttoi ja neuvoi. Oppilaat purkivat kokemuksiaan parityöskentelystä täyttämällä sekä alku- että loppukyselyn, ja muutamat oppilaistani pitivät myös oppimispäiväkirjaa. Näiden materiaalien sekä omien tuntitilanteissa tekemieni havaintojen pohjalta hain vastauksia kysymyksiin ryhmän koon vaikutuksesta tunnin toimintaan, parityöskentelyn toimivuudesta sekä palautteen saamisesta ja antamisesta.

2 TUTKIMUSMENETELMÄT JA METODOLOGIA

2.1 Pohdintaa ihmis- ja oppimiskäsityksestä

Ihmiskäsityksen määritelmä on laaja ja moniulotteinen. Pohtiessani vastausta kysymykseen minun ihmiskäsityksestäni hämmennyin, koska löysin monesta eri ihmiskäsityksen kuvauksesta piirteitä, jotka sopivat minun ajatteluuni. Mutta toisaalta, täytyykö näkemysten olla absoluuttinen? Ihminen muuttuu ajan myötä, oppii ja kehittyy. On mielestäni siksi luonnollista, että käsitykseni ihmisestä muotoutuu sitä mukaa kuin minäkin ihmisenä kehityn. Ihmiskäsityksen sanotaan olevan perusta, jolle ihminen rakentaa maailmankuvansa. Se myös vaikuttaa siihen, kuinka me kohtaamme toisemme vuorovaikutustilanteessa.

(<https://www.amk.fi/opintojaksot/0407016/1138352400309/1157026947138/1157030182944/1157031482048.html.stx>.) Voidakseni kehittyä opettajana, minun on välttämätöntä tiedostaa se, miten minä näen ihmisen. Se vaikuttaa olennaisesti niihin jokapäiväisiin valintoihin, joita teen työssäni ja elämässäni.

Koen opettajuuteni pohjautuvan sekä humanistiseen että holistiseen ihmiskäsitykseen. Humanistinen ihmiskäsitys uskoo ihmisen luovuuteen sekä kykyyn kasvaa ja kehittyä. Sen mukaan ihminen on sosiaalinen ja vastuullinen, ja pystyy kehittymään rajattomasti. (www.koti.phnet.fi.) Humanistiseen psykologiaan pohjaavan pedagogiikan keskeisiä ajatuksia ovat kokemuksellinen ja elämyksellinen oppiminen ja pienryhmässä työskentelyä käytetään usein työmuotona. (Patrikainen 1999, 54–55.) Holistisen ihmiskäsityksen mukaan ihmiselämän muotoutumiseen on useampi tarkastelunäkökulma, mutta ihminen nähdään kokonaisuutena. Ihmisen olemassaolo koostuu kolmesta eri muodosta, tajunnallisuudesta, kehollisuudesta ja situationaalisuudesta. (Rauhala 2005, Anttila 2006a, 66.) Ihmisen maailmankuva rakentuu siis tajunnallisten elämysten, elämäntilanteen ja kehollisten kokemusten kautta. Anttila viitaten Rauhalaan (2005) esittelee ajatuksen näiden osien yhteen kietoutuneisuudesta ja keskinäisestä riippuvuussuhteesta. Se puolestaan vetoaa minun ajatteluuni ja kokemukseeni ihmisestä kokonaisvaltaisena olentona. (Anttila 2006a, 66.)

Näen tanssinoppimisen prosessina, johon oppilas sitoutuu omien edellytyksiensä mukaan. Hän on itseohjautuva ja tavoitteellinen toiminnassaan. Uskon, että mitä paremmin ihminen oppii tuntemaan itsensä ja omat tapansa vastaanottaa ja käsitellä tietoa, sitä paremmat edellytykset hänellä on hyödyntää tarjoutuvat oppimismahdollisuudet. Kehollisuus on konkreettisin osa olemassaoloamme ja mielestäni sen tarjoamat mahdollisuudet oppimisen ja elämisen taidon syventämisessä ovat rajattomat. Anttila (2006a) kuvaillee tanssia seuraavin sanoin:

”Tanssi on kokonaisvaltaista toimintaa, jossa ihmisen henkisyys ja fyysisyys, mieli ja keho, kietoutuvat toisiinsa ja jossa ihmisenä olemisen erilaiset ulottuvuudet, kuten kokemuksellisuus ja reflektiivisyys, ovat vuorovaikutuksessa keskenään.”

Kuten Anttila edellä sanookin, tanssista puhuttaessa on kokonaisvaltaisuus avainasemassa. Yhdyn hänen näkemykseensä siinä, että tanssinoppimisen päämääriä palvelee kokemuksellisuus ja mahdollisuus omien kokemusten reflektointiin. Uskon, että yhteistoiminnallisen oppimisen menetelmät ovat siihen sopivia työkaluja. Silloin oppija saa mahdollisuuden itse ohjata oppimistaan opettajan ja vertaistensa tuella. (Anttila 2006a, 61.)

Uskon, että oppimista tapahtuu parhaiten silloin, kun oppilaalla on vapaus tehdä omia valintoja. Samalla muodostuu luonnollinen vastuu omista valinnoista. Vapaus, itseohjautuvuus ja vastuullisuus ovatkin eräitä humanistisen ihmiskäsityksen kulmaki-
viä.(www.amk.fi/opintojaksot/0407016/1138352400309/1157026947138/1157030182944/1157031482048.html.stx.) Kuten jo edellä ilmeni, tanssi on kokonaisvaltainen kehollinen taito, joka edellyttää sekä fyysistä että psyykkistä ymmärtämystä omasta itsestä, ja mielestäni sellaisia asioita ei voi ulkopuolelta opettaa ilman, että oppilas itse ottaa vastuun oppimisprosessista. Kuten Eeva Anttila (1994, 15) sanoo: ”Tanssissa kehohallintaan paneudutaan syvällisesti; se ei ole vain tiettyjen taitojen ja liikeratojen hallintaa, vaan omaehtoista ja kokonaisvaltaista kehonkäyttöä”. Kuitenkin tanssi on taidollinen oppiaine, jonka oppimisen olennainen osa on lapsesta asti tietynlainen liikkeen matkiminen. Motoriset taidot kehittyvät vaiheittain, ja siihen kehitykseen tarvitaan myös mallioppimista. Tästä syystä on mielestäni perusteltua hyödyntää tanssinopettamisessa sekä mallioppimista että konstruktivistisia keinoja.

Behavioristinen oppimiskäsitys pohjautuu empiristiseen suuntaukseen ja Ivan Pavlovin suorittamaan ehdollistumiskokeeseen. Ärsyke – prosessi- reaktiomallin mukaan oppiminen tapahtuu opettajan antaman ärsykkeen avulla, jota voidaan vahvistaa palautteella. Lopuksi arvioidaan oppimisen tuloksia. (Numminen & Laakso 2005, 18–19.) Oppiminen valmiiden mallien siirtämisen kautta ei kuitenkaan ole aikojen saatossa tuottanut riittäviä tuloksia, kuten kasvatuksen ja opetuksen tutkimus on joutunut toteamaan. Behaviorismin rinnalle on kehittynyt konstruktivistinen oppimisen tulkinta, joka ei ole yksiselitteinen oppimisteoria vaan enemmänkin joukko oppimisteorioita, joita yhdistävät samat teoreettiset lähtökohdat. (Sahlberg & Leppilampi 1994, 24.)

Konstruktivismin perustana ovat kognitiivinen psykologia ja konstruktiiivinen tieteen-teoria ja sen perusajatuksia edustavat Kant, Piaget ja Baldwin (Sahlberg & Leppilampi 1994, 24.) Konstruktivistinen oppimiskäsitys kuvaa oppimistapahtumaa tiedon rakentumisena jo olemassa olevan tiedon päälle. Sen pohjalla ovat kognitiiviset prosessit, joissa ”ihminen havaitsee ja valikoi informaatiota, tallentaa sitä muistiinsa sekä tulkitsee omien käsitystensä, odotustensa ja tavoitteidensa suuntaisesti”(Numminen & Laakso 2005, 19.) Konstruktivistinen oppimiskäsitys soveltuu hyvin tanssinopetukseen, koska oppilaan oma ajattelu korostuu, ja opetusmenetelmät ovat monipuolisempia kuin behavioristisessa suuntauksessa. ”Subjektiivisista kokemuksista muodostuu objektiivista tietoa sosiaalisen vuorovaikutuksen ja oppilaiden keskinäisen yhteistoiminnan avulla, jolloin oppilas vertaa omia käsityksiään muiden kokemuksiin”(Sahlberg & Leppilampi 2004, 25). Tämä näkemys puoltaa osaltaan myös yhteistoiminnallisten menetelmien käyttämistä opetustilanteessa. Lauri Laakso ja Pirkko Numminen (2005, 21) luonnehtivat konstruktivistisen oppimiskäsityksen hyödyn tulevan liikunnanopetuksessa esiin toiminnallisuuden kautta. Tämä periaate soveltuu mielestäni yhtäläillä tanssinopetukseen. Numminen ja Laakso nostavat esiin myös omaehtoisen oppimisen peruskysymykset: vastuullisuuden, erilaisuuden ja virheisiin suhtautumisen, olennaisina tekijöinä oppilaan omassa prosessoinnissa.

Mielestäni onnistuneen tanssiopetuksen edellytyksiä ovat taito saada oppilaat hyväksymään oma erilaisuutensa, ja suhtautumaan virheisiin rakentavasti ja myönteisesti oppimisen välineinä. Opettajan tulee osata kannustaa oppilasta yrittämiseen ja omaan ko-keiluun, kuitenkin samalla hyväksyen yksilölliset erot. Erilaisuuden hyväksyminen ja itseilmaisuun rohkaiseminen ovat tanssikasvatuksellisia keinoja, joiden avulla voidaan

tukea tunne-elämän kehitystä. Tanssinopetus tarjoaa mahdollisuuden kokemusperäiselle oppimiselle ja omaehtoiselle toiminnalle, jonka myötä oppilaan persoonallinen ilmaisuvoima kehittyy ja samalla ryhmässä toimiminen auttaa oppilasta hahmottamaan itseään osana yhteisöä. (Anttila 1994, 10–15; Anttila 2006b.)

Tanssinoppimisen prosessissa ryhmän tuki on tärkeää. Se, että opettajana osaa ohjata oppilaita hyödyntämään ryhmän tukea, vaatii erilaisten menetelmien kokeilua yrityksen ja erehdyksen kautta. Jokainen ryhmä on koostumukseltaan yhtä mielenkiintoinen kuin jokainen persoonallinen yksilö, josta se muodostuu. Uskon, että ryhmädynamiikan tuntemus auttaa opettajaa hyödyntämään vuorovaikutusta oppimisen välineenä, ja siten oppilaiden on mahdollista saada tunti-ilanteista sekä yksilöllistä että yhteisöllistä hyötyä ja oppimiskokemuksia. Anttila (2006b) artikkelissaan taidekasvatuksen mahdollisuuksista suomalaisessa peruskoulussa, puhuu yhteisöllisestä oppimisesta myös eettisen kasvun välineenä. Hänen mukaansa yhteisöllisten projektien myötä nuoret oppivat, että elämä yhteisössä ei ole aina oman edun tavoittelua vaan vaikuttamisen ja sopeutumisen välillä tasapainoilua. (Anttila, 2006b, 51.) Olen samaa mieltä siitä, että on tärkeää, että oppilaat joutuvat ottamaan vastuun sekä omasta toiminnastaan että tietyllä tavalla myös ryhmässä tapahtuvasta oppimisesta. Uskon, että henkilökohtaisen vastuullisuuden kautta oppimisen merkitys ja siihen vaikuttavat elementit juuri ryhmätilanteessa selkiytyvät myös oppijalle itselleen. Mitä paremmin oppija itse ymmärtää olevansa vaikuttamassa ryhmän oppimisprosessiin, sitä parempia, ja ehkä jopa yksilöllisempiä, tuloksia on mielestäni mahdollista saavuttaa.

Minun oppimiskäsityksessäni mielenkiinnon kohteeksi nousee yksilöiden erilaisuus ja sen asettama haaste opettajuudelle. Haluan omalta osaltani mahdollistaa tanssin oppimisen kaikille riippumatta yksilöllisistä tekijöistä. Yksilöllisyys on rikkaus, ei hankaluus tai este. Oman opettajuuden tutkiminen siitä näkökulmasta, että juuri minä olen ratkaisevassa asemassa mahdollistajana, on minulle mielenkiintoinen haaste, jonka tiedostamisesta uskon olevan hyötyä kehittämisessäni. Tanssinoppiminen ei lopu koskaan; et voi koskaan sanoa olevasi valmis. Sitä suuremmalla syyllä täytyy muistaa, ettei opettajuuskaan voi olla prosessi, joka pysähtyy jossakin vaiheessa saavutettuaan tietyn päämäärän. Opettaja kehittyy oppilaidensa myötä.

2.2 Tutkimusmenetelmästä

Tutkielmani on luonteeltaan laadullinen tutkimus. Laadullisen eli kvalitatiivisen tutkimuksen tavoitteena on ihmisen ja hänen elämismaailmansa tutkiminen. Aineiston keruumenetelmiä on useita, kuten myös niiden analyysimenetelmiäkin. Laadullista tutkimusta ei ole sidottu tiukasti tieteelliseen perinteeseen, vaan se on vapaasti sovellettavissa aina kulloisenkin tutkimusongelman tarpeisiin. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006.) Käytin omassa tutkielmassani menetelmänä toimintatutkimusta, jossa itse toimin osallistuvana havainnoijana. Toimintatutkimus on määritelmänsä mukaan tilanteeseen sidottua, yhteistyötä vaativaa, osallistuvaa ja itseään tarkkailevaa. Sillä pyritään vastaamaan käytännön ongelmaan ja kehittämään olemassa olevaa käytäntöä paremmaksi. (Metsämuuronen 2000, 28.)

Tässä työssä pyrin parantamaan tanssitunnin palautteenantokäytäntöä paremmin suurta oppilasryhmää palvelevaksi. Tutkittavan empiirisen aineiston keräsin oppilaiden oppimispäiväkirjoista ja koko ryhmälle teettämistäni alku- ja loppukyselyistä. Valitsin menetelmäkseni toimintatutkimuksen siksi, että kysymys oli nimenomaan tunnilla tapahtuvan toiminnan tutkimisesta. Johtuen vähäisestä mahdollisuudesta keskusteluun ja opetuksen ulkopuoliseen kommunikaatioon tuntien sisällä, halusin varmistaa riittävän aineiston saannin teettämällä oppilailleni kyselyt ja pyytämällä muutamia vapaaehtoisia heistä pitämään oppimispäiväkirjaa. Keskityn analysoimaan saamani aineiston sisältöä tunnilla tapahtuneiden tapahtumien sijasta, koska oma havainnointini tunnilla oli rajallista ja tuskin kattavaa. Koen kuitenkin, että olin tunneilla aktiivisen osallistuvan havainnoijan roolissa, koska läsnäoloni vaikutti olennaisesti tunnilla tapahtuviin ilmiöihin. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006.)

Koen toimineeni hypoteesittomasti, eli kun aloin tehdä tutkielmaani, minulla ei ollut ennako-odotuksia tutkimuksen tuloksista. Aavistelin vähän sitä, mihin suuntaan oppilaiden reaktiot suhteessa tutkimusongelmaan suuntautuisivat, mutta pääasiallinen tavoitteeni oli oppia uutta pienryhmätyöskentelyn hyödyntämisestä tanssitunnilla ja sen vaikutuksesta palautteenantoon ja ryhmädynamiikkaan. Opinnäytetyöni teoriaosa on tarkoitettu selventämään tutkimukseni olennaisia teoreettisia ilmiöitä kuten ryhmädynamiikkaa, yhteistoiminnallista oppimista ja palautteenantoa ja sitä kautta tukemaan ai-

neiston analyysiä ja tulkintaa. Tästä syystä tutkielmaani voisi luonnehtia teoriasidonnaiseksi. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006.)

2.3 Tutkielman reliabilisuus ja validius

Laadullisia ja määrällisiä tutkimuksia tehdessä on tärkeää välttää virheiden syntymistä. Siitä syystä on tapana arvioida tehtyjen tutkimusten luotettavuutta ja pätevyyttä. Kun määritellään tutkimuksen tulosten toistettavuutta tai sattumanvaraisuutta, käytetään termiä reliaabelius. Tutkimus on reliaabeli, jos esimerkiksi kaksi arvioijaa päätyy samaan tulokseen, tai jos samaa henkilöä tutkitaan eri tutkimuskerroilla saaden sama tulos. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2005, 216.)

Tutkimuksen pätevyydestä puhuttaessa käytetään termiä validius. Se tarkoittaa tutkimusmenetelmän kykyä mitata tutkittavaa aihetta. Kun kyseessä on laadullinen tutkimus, on olennaista kuvata henkilöt, tapahtumat ja paikat mahdollisimman tarkasti. Validius tarkoittaa kuvauksen ja siihen liitettyjen selitysten yhteensopivuutta. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2005, 216-217.) Kappaleessa 6 selostan tekemäni toimintatutkimuksen toteuttamiseen liittyvät yksityiskohdat, sekä tulkitsen keräämäni aineiston.

3 RYHMÄDYNAAMISET ILMIÖT TANSSITUNNIN VIITEKEHYKSESSÄ

Voidaksemme perehtyä tanssin opettamiseen ryhmäopetusmuotona, on syytä selvittää niitä ryhmädynamiikan peruskäsitteitä, jotka vaikuttavat olennaisesti tanssitunnin muotoutumiseen. Ryhmädynamiikan teoria tutkii ryhmää, sen eri muotoja ja toimintoja, psykologisesta näkökulmasta. Myöhemmin tutkin tanssinopetusta yhteistoiminnallisen oppimisen näkökulmasta, joka pohjautuu enemmän pedagogiikkaan ja oppimisen tutkimukseen. Kaiken keskiössä on oppilas, yksilö eli ihminen.

3.1 Mitä ryhmädynamiikka on?

Ryhmädynamiikka- käsite muodostuu yksinkertaistettuna kolmesta tekijästä: yksilöstä, ryhmästä ja vuorovaikutuksesta. Ryhmädynamiikka tutkii yksilön toimintaa ryhmässä suhteessa itseensä ja toisiin ryhmän jäseniin, sekä tästä toiminnasta syntyviä muutoksia ryhmän sisäisessä vuorovaikutusmaailmassa. Riitta Jauhiainen (1993, 15–20) kuvaa ryhmädynamiikan vaikutuksia ryhmän sisällä sosiaalityön näkökulmasta. Hän puhuu yksilöstä subjektina, toimijana, jonka keskeinen tavoite on vaikuttaa omaan elämäänsä. Hän tuo esille osallistumisen ja hyväksytyksi tulemisen tärkeyden suhteessa yksilön kehitykseen. Jauhaisen mukaan ryhmä tarjoaa yksilölle ympäristön, jossa persoonallisuus voi muodostua. Psykologi Aku Kopakkala (2005, 15–16) toteaa, että yksilön elämä saa merkityksensä muiden ihmisten kautta, vaikka tarve riippumattomuuteen on jokaisella yksilöllä kiistatta olemassa. Nämä näkökulmat perustelevat mielestäni luontevasti ryhmän syntymisen. Jokainen yksilö tarvitsee ympärilleen muita yksilöitä määrittääkseen omaa olemassaoloaan ja kehittääkseen omaa persoonallisuuttaan. Mutta ryhmä ei ole pelkästään satunnaisesti samaan paikkaan joutuneiden ihmisten joukko. Mitkä ominaisuudet määrittelevät ryhmän?

3.1.1 Ryhmän käsite

Ryhmä voidaan määritellä usealla eri tavalla. Lopullisen painotuksen määrittelee se, mistä näkökulmasta ryhmää katsotaan. Ryhmädynaamisten teorioiden näkökulmasta ryhmän käsite sisältää selkeät elementit; yksilöt, joilla on keskenään samanlaisia tavoit-

teita ja vuorovaikutusta, muodostavat keskenään ryhmän. Ryhmän tunnusmerkkeihin kuuluvat koko, tarkoitus, rajat, säännöt, vuorovaikutus, työnjako, roolit ja johtajuus. (Kopakkala 2005, 36.) Yhteistoiminnallisen oppimisen näkökulma kuvaa ryhmää näin: ”Ryhmä on sosiaalinen yksikkö, joka muodostuu erillisistä yksilöistä, jotka ovat tietoisia yhteenkuuluvuudestaan ja joilla on kyky tai pyrkimys toimia yhdenmukaisella tavalla ympäristöönsä nähden” (Koppinen & Pollari 1995, 28). Näiden kahden näkökulman eroavaisuus on siinä, että toisen mukaan ryhmän edellytys on nimenomaan yksilöiden yhteinen vuorovaikutus ja tavoitteet, kun taas toisen mukaan ryhmän muodostavat yksilöt voivat olla selvästi erillisiä.

Kun tarkastelen ryhmää tanssinopetuksen näkökulmasta, mielestäni ryhmädynaaminen näkökulma ryhmästä tavoitteineen ja vuorovaikutuksineen pätee tanssiopetukseen yleisellä tasolla. Toisaalta yhteistoiminnallisen oppimisen näkökulman korostama yksilöiden erillisyys on välttämätöntä hahmottaa tanssinoppimisen tavoitteenasettelun kannalta. Jokainen tanssinopettaja asettaa varmasti ryhmälle yhteisen oppimistavoitteen, mutta sen saavuttaminen on jokaiselle oppijalle yksilöllinen prosessi, johon ryhmää voi käyttää apuna. Yksilöllisten prosessien muotoutumiseen vaikuttavat sekä ryhmän rakenne että oppilaiden ikäjakauma ja sosiaalinen tausta(ks. lisäksi Nieminen 1998; Hämäläinen 2003, 2004). Ryhmä on yksilöille reflektion väline, jonka avulla he peilaavat omaa toimintaansa ja lisäävät itsetuntemustaan (Jauhiainen 1993, 16).

Ryhmän olemassaolon edellytys on ryhmän tarpeita vastaavan ympäristön löytyminen. Ryhmän toimintaympäristöt voidaan jakaa fyysiseen ympäristöön, sosiaaliseen lähiympäristöön ja yhteiskunnalliseen ympäristöön, joka sisältää taloudelliset-kulttuuriset ehdot ja toimintaedellytykset. Eri ympäristöt voivat vaikuttaa sekä yksitellen että yhdessä ryhmän jäseniin.(Jauhiainen 1993, 22.) Tanssinopetuksessa yksi olennaisimmista tekijöistä on ympäristö, jossa tunti pidetään. Se määrittelee hyvin pitkälle tunnin onnistumisen sekä tilan ominaisuuksien kannalta että oppilaiden oppimisympäristön kannalta. Jaana Vähä - Antila - Nieminen tiivistää näin oikeanlaisen oppimisympäristön merkityksen:

”Oppimisympäristön tulisi sallia ja mahdollistaa jokaiselle yksilölle tämän yksilöllisten ainutlaatuisten voimavarojen oivaltamisen, ja niiden edelleen kehittämisen, sekä rohkaista ja auttaa niiden valjastamisessa ja kanavoimisessa jaettua osaamista varten yhteiskunnassa.”
(<http://www.liikekieli.com/index.php?name=News&file=article&sid=596>)

Minun mielestäni ”voimavarojen oivaltaminen ja niiden edelleen kehittäminen” edellyttää sitä, että opettajalla on mahdollisuus pysähtyä kohtaamaan oppilaansa tunnilla ja luoda luottamuksellinen vuorovaikutussuhde oppilaaseen. Kuinka se onnistuu, riippuu siitä, millaiset resurssit opetuksen toteuttamiseen opettajalle työympäristön puolesta tarjotaan. Eeva Anttila (2006a) pohtii artikkelissa ”Tanssin Mieli” ihmisen kehollisuuden ja reflektiivisyyden yhteenkietoutuneisuutta. Hän viittaa Lakoff & Johnsonin(1999) väitteeseen tietoisuuden ja mielen kehollisesta perustasta. Teorian mukaan keho toimii ikään kuin tiedon vastaanottajana, tuottajana ja kuljettajana. Aivoilla ja hermostolla on myös osuutensa siihen miten ”konkreettisesti toimimme fyysisessä, sosiaalisessa ja ideaalisessa maailmassa”.(Anttila 2006a, 62.) Tämä näkemys kehollisuuden merkityksestä tajuntamme muodostajana, tukee mielestäni myös väitettäni oppimisympäristön merkityksestä. Anttila käsittelee tietoisuuden pohjautumista kielellisyyden sijasta esikielellisiin kokemuksiin ja sitä kautta kehoon. Mielestäni on ilmeistä, että ympäristö, jossa oppiminen tapahtuu, heijastuu oppilaan kokemukseen itsestään juuri siinä ajassa ja paikassa. Uskon, että se miten oppilas kokee itsensä missäkin ympäristössä, vaikuttaa olennaisesti hänen käyttökseen ja sitä kautta myös oppimiseen. Tämä puolestaan tukee Anttilan väitettä siitä, että tajunnallisuutemme pohjautuu kehoon ennemmin kuin opittuun kykyymme sanallistaa kokemuksiamme. Sitä suuremmalla syyllä ympäristön merkitys tulee mielestäni ottaa huomioon opetusta suunniteltaessa ja tuloksia arvioitaessa, varsinkin kun on kyse tanssin kaltaisesta kehollisesta lajista.(Anttila 2006a, 62–63.)

3.1.2 *Dynamiikan käsite*

Aku Kopakkala (2005, 37) on tutkinut ryhmää työyhteisön näkökulmasta. Hän korostaa yksilön reaktiota ulkopuolelta tuleviin odotuksiin merkityksellisenä dynaamisena tekijänä. Hänen mukaansa ryhmädynamiikalla tarkoitetaan ryhmän sisäisiä voimia, jotka voivat olla kokijan kannalta merkittäviä. Ryhmädynamiikka syntyy jäsenten välisestä kommunikaatiosta ja vuorovaikutuksesta. Riitta Jauhiainen (1993,13) puolestaan viittaa ryhmän sisäiseen elämään käsitteellä ryhmäilmiö, joka koostuu kolmenlaisista aineksista. Siihen vaikuttavat osallistujien yksilöllinen toiminta, ympäristötekijät ja ryhmädynamiikka. Dynamiikka syntyy, kun ihmiset ovat vuorovaikutuksessa keskenään tilanteessa, josta kaikilla on oma tulkinta. Tulkintojen mukaan toimiminen pyrkii muuttamaan tilanteen vuorovaikutuksen suuntaa. Yksilöstä ja ryhmän ympäristöstä tulevat

vaikutteet muodostavat tilanteen voimien ja voimasuhteiden dynaamisesti muuntuvan kentän, jossa vaikutteet ovat riippuvuussuhteessa keskenään. (Jauhiainen 1993, 37.)

Kun näitä dynamiikan kuvauksia sovelletaan tanssitunnin ympäristöön, nousevat esiin opettajan rooli ja oppilaiden keskinäiset suhteet tuntitilanteessa. Oppilaiden sopeutumiseen voivat vaikuttaa sekä tuntitilanteessa läsnä olevat tekijät, että tunnin ulkopuolelta, esimerkiksi kotioloista heijastuvat odotukset. Oppilaiden ikä ja sukupuolijakauma vaikuttavat myös tanssitunnin dynamiikkaan (ks. Nieminen 1998). Tunnilla käytetyt työskentelymuodot vaikuttavat dynamiikan vaihteluihin ja sitä kautta oppimiseen. Tanssitunnilla voidaan hyödyntää niin opettajajohtoista työmuotoa kuin pari- ja ryhmätyöskentelyäkin. Välillä oppilaat voivat toimia myös ohjaten itse itseään yksilöinä, ilman ulkopuolista ohjausta. Pari- ja ryhmätyöskentely ovat olennaisia osia tanssikasvatusta, koska niiden avulla oppilaat oppivat huomioimaan toistensa näkökohtia ja sopeutumaan yhteisiin sääntöihin. Eri työskentelymuodot mahdollistavat myös erilaisten roolien omaksumisen. (Anttila 1994, 16; Sava 1993, 28–30.)

3.1.3 Vuorovaikutus ryhmädynamiikan osana

Kun tutkitaan ryhmädynamiikan vaikutusta oppimiseen, ryhmän sisäinen vuorovaikutus nousee merkittävästi esille. Vuorovaikutus on olennaista myös myöhemmin tutkittavassa yhteistoiminnallisessa oppimisessä. Riitta Jauhiainen (1993, 69) tiivistää termin seuraavalla tavalla: ”Vuorovaikutus on dynaaminen, tilannesidonnainen tulkintaprosessi, joka koostuu osallistujien vuorovaikutusteoista”. Aku Kopakkala (2005, 22–23) kuvaa käsitettä ryhmän sisällä tapahtuvaksi kommunikaatioksi ja sen tulkinnoiksi. Riippumatta ryhmädynamiikan teorian näkökulmasta, voidaan olla yhtä mieltä siitä, että vuorovaikutus on keskeisin ryhmädynamiikkaan vaikuttava tekijä.

Ryhmän vuorovaikutus koostuu niin sanotuista vuorovaikutusteoista, jotka voivat olla esimerkiksi sanoja, ilmeitä, liikkeitä, tekoja tai somaattisia reaktioita. Vuorovaikutuksen sanattomat muodot ovat olennaisia myös tanssitunnin palautekäytännöissä. Suuri osa palautteesta on sanatonta, kosketusta, ilmeitä, eleitä. (Jauhiainen 1993, 71; Hämäläinen & Lehtovaara 2003.) Opettaja joutuu tanssitunnilla tulkitsemaan lukemattomia sanattomia viestejä, samoin kuin oppilaiden liikekieltä. Siitä syystä tarkka havaintokyky on olennaista tanssitunnin vuorovaikutuksessa. Sanattoman, ja joskus jopa tahattoman viestinnän kautta, opettaja saa tietoa oppilaiden tarpeista ja motivaatiosta, joka taas omalta

osaltaan vaikuttaa opetuksen onnistumiseen ja tavoitteiden oikeaan asetteluun. (Anttila 1994, 70.) Havainnointiin vaikuttavat kohteen ja havaitsijan tarpeet, kiinnostus, tunne-tilat sekä odotukset. Odotuksiin puolestaan vaikuttavat asenteet, ennakkotiedot ja aiemmat kokemukset. Havaintojen jakaminen ryhmän osallistujien kesken valaisee ryhmän prosessia kaikille ja mahdollistaa sen yhteisen arvioinnin. (Jauhiainen 1993, 71–74.)

Tanssituntitilanteessa suuri osa vuorovaikutuksesta tapahtuu peilin välityksellä. Se johtuu siitä, että peilin käyttö on tanssitunnin olennainen apuväline, joka auttaa kaikkia oppilaita näkemään sen, mitä opettaja tekee. Peili on myös väline oman tekemisen korjaamisessa. Oppilas voi tarkkailla jatkuvasti omaa liikkumistaan, ja mahdollisesti korjata omia liikkeitään samalla kun tanssii. Peilin olemassaolo ikään kuin moninkertaistaa yksilön näkyvyyden tuntitilanteessa. Usein käy myös niin, että se vähentää henkilökohtaisen kasvoista kasvoihin katsekontaktin ottamista sekä opettajan ja oppilaan että oppilastoverien kesken. Samalla henkilökohtaisen huomion saaminen jälleen vähenee, koska peilin kautta tapahtuva kommunikaatio ei mielestäni vastaa henkilökohtaista kontaktia ja vuorovaikutusta. Toisaalta taas peilin olemassaolo vaikuttaa tunnin tehokkuuteen, koska sen kautta voi antaa jatkuvaa palautetta usealle oppilaalle samalla kun opettaa ilman tunnin keskeytymistä. Peilin kautta käydyn kommunikaation tehokkuus voi kärsiä myös siinä mielessä, että sitä ei välttämättä oteta niin vakavasti kuin henkilökohtaista ohjausta, mikä mielestäni on ymmärrettävää. Jos opettaja puhuu aina peilin kautta, kommentit on helpompi sivuuttaa. (ks. Hämäläinen 2004.)

Havainnoinnin vastapari vuorovaikutustilanteessa on tulkinta. Ryhmässä keskenään kommunikoivat yksilöt sekä havainnoivat että tulkitsevat toistensa viestejä eli vuorovaikutustekoja. Viestin voi tulkita useasta eri näkökulmasta. Yleinen kulttuurinen merkitys antaa viestille yhden tulkinnan. Esimerkiksi hymy viittaa positiivisen hyväksymiseen, kun taas vakavuus tuottaa epävarmuutta. (Jauhiainen 1993, 71–74.) Vuorovaikutusteko voidaan tulkita myös osana meneillään olevaa toimintaa liittyneenä toiminnan tarkoitukseen. Tanssitunnin kuluessa sanaton viestintä, ilmeet ja eleet, ovat voimakkaasti esillä palautteenantotapahtumassa. Tanssisuorituksen kuluessa oppilas saa välitöntä palautetta katsojiltaan juuri heidän kasvojensa ja kehonsa viestinnästä (ks. Hämäläinen & Lehtovaara 2003). Riippumatta viestinnän muodosta, tulkinta voi osua myös harhaan. Siitä syystä olisi hyvä varata vuorovaikutukselle kunnolla aikaa, etteivät tärkeät oppimi-

seen liittyvät yksityiskohdat jää epäselviksi, eikä myöskään väärinkäsityksiä pääsisi syntymään. Tanssitunnin kuluessa tilanteiden nopea eteneminen ja sarjojen tiheä vaihtuvuus asettavat haasteita sekä havainnoinnille että tulkinnalle. Usein tunnilla tilanne on ohi ennen kuin opettaja tai muut oppilaat ennättävät reagoida kunnolla, saati sitten havainnoida tilannetta palautteen antamista varten. Tästä syystä ajankäytön suunnitteleminen on ratkaisevassa asemassa ryhmän sisäistä vuorovaikutusta kehitettäessä. Ryhmän vuorovaikutus on laadultaan kommunikaatiota. Kommunikaatio tarkoittaa tiedon jakamista, henkisen kosketuksen olemassaoloa, tiedottavaa vuorovaikutusta, viestintää ja sen verbaalisia ja ei-verbaalisia muotoja. Kommunikaatio on parhaimmillaan tiedon jakamista, mikä synnyttää henkisen yhteyden vastaanottajaan. (Jauhiainen 1994, 73–74.)

3.1.4 Roolit

Voidaksemme hahmottaa paremmin ryhmän sisäisen vuorovaikutuksen vivahteita, on tärkeää esitellä vielä yksi ryhmädynaaminen tekijä. Yksilön käytökseen vaikuttavat ulkoapäin tulevat odotukset, ja se kuinka hän niihin reagoi, riippuu paljon siitä roolista jonka mukaan hän tilanteessa toimii. Rooleista puhuttaessa on kysymys lähinnä ihmisistä ja heidän toimintansa tyypittelystä. Tyypittely perustuu kokemukseen erilaisista ihmisistä ja heidän toiminnastaan sekä toistuvassa vuorovaikutuksessa että yhteisesti jaetuissa toimintatavoissa (Löytönen 2004, 43.)

Ymmärtääksemme vuorovaikutusta ja omaa käytöstämme ryhmässä, meidän on pohdittava roolejamme vuorovaikutustilanteissa. Roolin hahmottaminen jäsentää vuorovaikutusta ja helpottaa toiminnan tulkintaa. Sosiaalipsykologisesta näkökulmasta roolin ajatellaan määräytyvän ulkoapäin. Yksilö ottaa vastaan tarjotun roolin kun hän alkaa toimia odotusten mukaisesti. (Kopakkala 2005, 96–98.) Toimiessaan jokapäiväisessä elämässä ihminen kantaa mukanaan useampia rooleja. *Kollektiivinen* rooli on se, jonka havainnoimme ihmisessä välittömästi, kuten sukupuoli, ikä, koko, rotu ja ulkoinen olemus. *Sosiaalinen* rooli sisältää yhteiskunnan kanssa tehtyjä sopimuksia, kuten esimerkiksi esimiehen, opettajan, alaisen tai opiskelijan rooli. Sosiaalisten roolien harjoittelu alkaa jo lapsena roolileikkien myötä. *Persoonallisiin* rooleihin liittyy usein henkilökohtaisia tunteita, jotka ovat tavalla tai toisella pakottavia. Persoonallisia rooleja voivat olla esimerkiksi sydänystävä, ihailija, kateellinen naapuri ja muut vastaavat. (Kopakkala 2005, 100 – 101.)

Ihmisen omaksuma rooli tulee ilmi vasta suhteessa toiseen toimijaan, ihmiseen jolla on myös jokin rooli. Ne määrittävät ikään kuin reseptin, jonka mukaan toimijat eri tilanteissa käyttäytyvät. (Löytönen 2004, 44–45.) Kun yksilö toimii ryhmässä, hän omaksuu usein yhdistelmän sosiaalisesta ja persoonallisesta roolistaan. Ollessaan epävarma, hän toteuttaa usein stereotyyppistä rooliaan esimerkiksi esiintymällä vapaa-aikanaan ammat-tirolissaan. Ryhmän turvallisuuden lisääntyessä roolit muotoutuvat joustavammiksi ja persoonallisemmiksi. Jos ryhmä on toiminut kauan yhdessä, roolit voivat jäykistyä, jolloin ne kaventavat yksilön toimintamahdollisuuksia. Kun rooli on muotoutunut osaksi ryhmän kokonaisuutta, sitä on vaikea muuttaa ilman muiden jäsenten hyväksyntää. Eri henkilöiden roolit muodostavat usein vastapareja, ja siten edellyttävät toistensa olemassaoloa. (Kopakkala 2005, 108–109.)

Rooliteorialla on kaksi tärkeää piirrettä. Ensinnäkin se näkee henkilön toiminnan johtuvan hänen valitsemastaan roolista, ja toisaalta teoria kokee yksilön olevan subjekti, joka voi valita myös toisin. Roolin määritelmä painottaa yksilön kykyä ja mahdollisuutta valita aktiivisesti omat roolinsa ja siten olla oman toimintansa subjekti. Samalla se auttaa ymmärtämään riippuvuutta muista henkilöistä. (Kopakkala 2005, 110.) Roolit ovat siis olennainen osa yksilön toimintaa ryhmässä suhteessa omaan itseen ja itsenäisyyden tarpeeseen.

Tanssituntiympäristössä roolien muodostuminen riippuu jälleen tunnin työskentelymuodoista. Tietyissä mielessä perinteisten roolien olemassa olo, kuten opettajan ja oppilaan rooli, tuo turvallisuutta. Rooleja tarvitaan yleisen sosiaalisen järjestyksen luomiseksi ja toiminnan mahdollistamiseksi. Mutta jos tunnilla käytetään ainoastaan opettaja-johtoisia menetelmiä, oppilaat omaksuvat vain oppilaan ja opettajan seuraajan roolin. Anttila (1994, 16) kirjoittaa, että yhteistoiminnallisen oppimisen menetelmiä käytettäessä aremmatkin oppilaat saavat mahdollisuuden toimia johtajana ja dominoivat luonteet joutuvat tottumaan seuraajan rooliin. Hän korostaa, että tanssitunnin sisällä roolien vaihtuminen on tarpeen, koska se vaikuttaa myös vastuun ottamiseen sekä toisten että omasta oppimisesta. Kun huomion keskipiste tanssitunnilla vaihtuu, se kehittää oppilaissa toisten arvostusta, kärsivällisyyttä ja rohkeutta. Uskon, että tietyssä määrin roolien ja tunnin sisällä toistuvien käytäntöjen haastaminen pitää myös osaltaan viikoittain toistuvan tunti-tilanteen tuoreena ja mahdollistaa ennalta arvaamattomienkin ratkaisujen syntymisen. Roolit eivät saa jäykistyä, koska se pysäyttää kehityksen.

3.1.5 Kaksoistavoite ja ryhmäsopimus

Tanssin opetusryhmää voidaan kuvailla tavoitteelliseksi ryhmäksi. Tavoitteellisen ryhmän osallistujat ovat yleensä tietoisia päämäärästään ja toiminta on asiakeskeistä. Tanssiin liittyvien motoristen taitojen oppiminen ei kuitenkaan ole ryhmän ainoa tavoite. Ryhmässä toimiessaan oppilas oppii pitkäjänteistä, määrätietoista ja tavoitesuuntautunutta työskentelyä rakentavassa vuorovaikutuksessa muiden ryhmäläisten kanssa. Opetusministeriön laatimissa taiteen perusopetuksen yleisen oppimäärän perusteissa opetuksen tavoitteina mainitaan mm. elämyksellisyys, kulttuurimyönteisyys ja elinikäinen harrastaminen. Tanssin harrastamisen kautta oppilas saa eväitä toimintaansa yhteiskunnan kulttuurisesti valistuneena jäsenenä. Itsensä ilmaiseminen ja esiintyminen tukevat luovuuden ja taiteellisen ilmaisun heräämistä ja samalla myös kehittävät oppijan tervettä itsetuntoa.

(http://www.minedu.fi/OPM/Koulutus/yleissivistavae_koulutus/taiteen_perusopetus/index.html?lang=fi)

Riitta Jauhiaisen (1994, 34) mukaan jokaisella ryhmällä on kaksoistavoite, johon kuuluu sekä tehtäväsuoritus, mikä liittyy ryhmän ympäristöönsä, että ryhmän koossapysyminen. Ryhmän ohjaaja, tanssitunnin ollessa kyseessä tanssinopettaja, on vastuussa kaksoistavoitteen saavuttamisesta. Ohjaajan tehtäviin kuuluvat suunnan näyttäminen ja päätösten tekeminen esimerkiksi työnjakoa tehtäessä. Hän hankkii resurssit, välittää riittävän tiedon ja antaa palautetta ryhmäläisille. (Kopakkala 2005, 88–91.) Tanssitunnilla ohjaajan rooli voi vaihdella paljonkin riippuen opetusmenetelmistä ja opettajan oppimiskäsityksestä (ks. lisäksi Anttila 2003).

Kaksoistavoitteen saavuttaminen riippuu siitä onko ryhmällä toimiva ryhmäsopimus. Ryhmäsopimus on joko sanaton, aikaa myöten muodostuva käytäntö tai sanallinen, joka koskee toiminnan tarkoitusta, tavoitteita, rajoja, jäsenten asemaa, velvollisuuksia ja oikeuksia. Ryhmäsopimuksen olemassaolo mahdollistaa ryhmän kehittymisen tarpeeksi turvalliseksi ja kiinteäksi. Ohjaaja vastaa ryhmäsopimuksen tekemisestä ja noudattamisesta. (Jauhiainen 1993, 140.) Ryhmäsopimus antaa vastaukset seuraaviin kysymyksiin: Keitä ryhmään kuuluu? Millaista toimintaa tehtäväsuoritus heiltä vaatii? Kenen vastuulla on erimielisyyksien ratkaiseminen? Millaista toimintatapaa arvostetaan? Miten aloitteisiin suhtaudutaan? Voiko ryhmäsopimusta muuttaa? Miten ympäristön odotuksiin suhtaudutaan? (Jauhiainen 1993, 141.) Ryhmäsopimuksen ideaa hyödynnetään mm.

draamakasvatuksessa työvälineenä, ja sitä kautta se on helppo soveltaa myös tanssinopetuksen tarkoituksiin soveltuvaksi.

3.2 Ryhmädynamiikka ja oppimisympäristö

Oppimisympäristön käsite sisältää mielestäni sekä fyysisen ympäristön, jossa opetus tapahtuu, että siinä ympäristössä toimivat ihmiset. Koulun fyysinen ympäristö, sen mahdollinen viihtyisyys, tilavuus ja rauhallisuus vaikuttavat oppimisympäristön muotoutumiseen. Suurin vaikuttaja mielestäni kuitenkin ovat ne ihmiset jotka ovat tunnilla läsnä yhtä aikaa. Heidän välisensä ryhmädynaaminen jännite vaikuttaa olennaisesti oppimisympäristön toimivuuteen ja viihtyisyyteen. Opettaja ja hänen roolinsa tunnilla ja kaikki oppilaat, jotka tunnilla käyvät, muodostavat yhdessä ympäristön, jossa oppilas toimii. Taiteen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa optimaalista opiskeluympäristöä kuvataan seuraavalla tavalla:

”Tavoitteena on, että opiskeluympäristö tukee oppilaan kasvua ja antaa hänelle onnistumisen kokemuksia. Hyvä opiskeluympäristö on ilmapiiriltään avoin, myönteinen ja oppilasta rohkaiseva.”

”Opiskeluympäristössä on otettava huomioon, että taiteellinen työskentely on pitkäjänteistä ja taitojen oppiminen tapahtuu vähitellen ja vaatii aikaa. Oppiminen perustuu tekemällä oppimiseen, suunnitelmallisuuteen sekä kykyyn arvioida omaa oppimista. Opetuksessa painottuvat yhdessä opiskelu ja oppiminen.”(http://www.edu.fi/julkaisut/maaraykset/ops/taideyl_ops.pdf)

Tanssinopetusta tarjotaan tänä päivänä niin harrastustasolla, ammattiin valmentavana kuin ammatillisena koulutuksena. Ne harrastustoimintaa tarjoavat tanssikoulut, jotka saavat toimintaansa tukea joko kaupungilta tai valtiolta, sitoutuvat antamaan taiteen perusopetusta julkisesti hyväksytyn opetussuunnitelman mukaisesti. Yksityiset tanssikoulut, jotka toimivat yrityksinä ilman julkista tukea, voivat tarjota taiteen perusopetuksen ulkopuolista tanssiopetusta. Nuorisoseurat, kansalaisopistot ja urheiluseurat ovat myös ottaneet tanssinopetusta ohjelmistoonsa.

Suomessa tarjotaan tanssin ammatillista koulutusta niin perustutkintoina kuin korkea-koulutuksena. Esimerkiksi tanssijan perustutkinnon voi suorittaa mm. Tampereen ja Turun konservatoriossa. Tanssinopettajan ammattikorkeakoulututkintoon johtavia opintoja tarjotaan Turussa, Kuopiossa ja Oulussa. Tanssitaiteen maisteriksi voi tällä hetkellä

opiskella vain Teatterikorkeakoulussa.(<http://www.danceinfo.fi/opiskelu/>). (ks. lisäksi Löytönen 2004, 238).

Tanssinopetus toteutetaan suurimmalta osin ryhmäopetuksena lukuun ottamatta kilpatanssia, jossa opetusta annetaan paljon myös yksityistunteina. Se, millaisessa fyysisessä ympäristössä tanssia opetetaan, riippuu monista tekijöistä. Siihen vaikuttavat muun muassa opetusta antavan tahon koko, sitä tukevat taustayhteisöt ja niiden varallisuus. Resurssien puute sekä rahallisessa että tilallisessa mielessä on tanssin kentän kompastuskiivi kautta linjan. Vaikka yhä useampi yksityinen tanssikoulu ulottuu julkisen tuen piiriin, siitä huolimatta haasteita vielä riittää. Samaa teemaa käsittelee myös Löytönen (2004, 238). Tanssin aluekustoiminta on omalta osaltaan tuonut tanssia enemmän esiin, ja toivottavasti se myös vaikuttaa vähitellen tanssialan arvostukseen ja tukimuotoihin. Kunnollisten opetustilojen puute on monessa kaupungissa todellinen ongelma, joka vaikuttaa ratkaisevasti annettavan tanssinopetuksen määrään ja laatuun.

Eräs tärkeimmistä ryhmädynamiikkaan vaikuttavista tekijöistä on ympäristö, jonka kanssa ryhmä on vuorovaikutuksessa. Siitä syystä opetusta tarjoavalla taustayhteisöllä on merkitystä oppimisympäristön luomisessa. Voidaan olettaa, että esimerkiksi tanssin perusopetusta tarjoavan koulun arvomaailma suhteessa tanssiin ja sen opettamiseen on erilainen kuin esimerkiksi kansalaisopiston tai urheiluseuran, jonka ohjelmistossa tanssinopetus on samanarvoinen muiden tarjottavien lajien kanssa. Opetuksen painotukset muuntuvat helposti taustayhteisön arvoja myötäileviksi. Toisaalta myös tavoitteet eri ympäristöissä vaihtelevat. Tanssiopetuksen sisältö voi vaihdella paljonkin eri yhteisöjen kesken johtuen eri painotuksista. Teija Löytönen (2004, 42) kuvaa väitöskirjassaan tanssioppilaitoksen roolia seuraavalla tavalla:

”Tanssioppilaitos puolestaan on väline tanssitaiteen oppimista ja opettamista varten. Tanssioppilaitoksessa uusi sukupolvi saatetaan tanssitaiteen tradition, siis tanssitaiteen tietovarannon äärelle, sinne kehkeytyneillä keinoilla, eli oppimis- ja opettamistavoilla.”

Tanssinopetusta antavat yhteisöt ovat yhtäläillä alttiilla ympäristössä tapahtuville muutoksille ja omalla tavallaan ulkoisten voimien armoilla. Tästä johtuen niiden sisäiset rakenteet muuttuvat koko ajan ulkopuolelta tulevien vaikutteiden mukaan ja tämä puolestaan vaikuttaa tanssia harrastaviin tai opiskeleviin oppilaisiin.(Löytönen 2004, 43.)

Oppimisympäristössä toimivat henkilöt vaikuttavat oppimisympäristön viihtyvyyteen ja kannustavuuteen, ja näyttävät omalla toiminnallaan esimerkkiä harrastajille. Toiminnan käytännöt ja rutiinit ovat erilaisia eri yhteisöissä, ja tapakulttuuri muotoutuu yhteisön tarpeiden mukaan. Tanssinopetus voi olla taidepainotteista, jolloin korostetaan yksilöllisyyttä ja luovuutta ja tanssin sisäisiä arvoja (ks. Joyce 1980; Anttila 1994). Tanssinopetus voi olla myös kilpailuun tähtäävää, jossa pyrkimyksenä on tekninen taituruus ja suorituksen optimaalisuus. Tanssia opetetaan myös muiden urheilulajien, kuten taitoluistelun ja voimistelun tukilajeina, jolloin painopiste on liikkeen suorittamisessa ja sen soveltamisessa omaan alkulajiin. Se voi olla myös harrastukseksi tarjottava liikuntamuoto, jolloin tavoitteellisuus rajoittuu lähinnä kunnon kohotukseen ja hauskanpitoon (ks. lisäksi Nieminen 1998; Kauppila 2007).

Tunnille tulijan tulisi olla tietoinen sen ympäristön kulttuurista ja tavoitteista, mihin hän on menossa harrastamaan, koska muussa tapauksessa voi tulla ristiriitoja omien odotusten ja tavoitteiden suhteuttamisessa tarjottavaan opetukseen. Yhtälailla opetuksen tarjoajan vastuu on tehdä mainonnassaan selväksi se, miten annettava opetus painottuu. Opetusta kohtaan asetettujen odotusten täyttyminen tai täyttymättä jääminen luo vivahteita opetusryhmän dynamiikkaan ja vaikuttaa oppilaiden käyttäytymiseen ryhmän sisällä. Ympäristö, jossa opetusta tarjotaan, on omalta osaltaan vaikuttamassa siihen millaiseksi opetusryhmän sisäinen dynamiikka muodostuu. Oppilaiden viihtyminen on tärkeää siksi, että oppimiselle muodostuisi hyvät edellytykset (ks. Anttila 1994, 2003).

Kiinnostavaa on myös se, millaisen mahdollisuuden tanssinopetusta tarjoava ympäristö antaa yksilön persoonallisuuden kehittymiselle. Jokainen ryhmä muodostuu yksilöistä, ja ryhmien sisäinen dynamiikka vaikuttaa yksilön kehittymiseen toimijasta persoonallisuudeksi (ks. Sherborne 1990; Joyce 1980; Anttila 1994, 2003). Jälleen taustayhteisön arvomaailman painotukset ovat polttopisteessä pohdittaessa sitä, millaisia piirteitä yksilön persoonassa esimerkiksi urheiluseuran tanssitunnilla oleminen kehittää verrattuna taidetanssikoulun tunteihin. Ryhmän koko ja koostumus vaikuttavat yksilön saamaan palautteen määrään, ja samalla yksilön henkisten ja fyysisten ominaisuuksien kehittymisen mahdollisuuksiin ryhmän sisällä. Tästä syystä on olennaista ottaa huomioon massaopetusta tarjoavien yhteisöjen mahdollisuudet antaa yksilöllistä opetusta verrattuna esimerkiksi taiteen perusopetusta tarjoaviin kouluihin (ks. Nieminen, 1998).

3.3 Ryhmädynamiikka ja oppiminen

Inkeri Sava kysyy tekstissään taiteellisesta oppimisprosessista ajatuksia herättävän kysymyksen oppimisesta. Onko oppimisen tulos tuotos vai prosessi? Oppiminen on muutosta, ja muutoksen tulos voi ilmentyä usein tavoin. Sava luettelee tekstissään kolme ilmiötä, joihin muutoksella voidaan viitata juuri taiteenoppimisen yhteydessä. Ne ovat määrällinen muuttuminen, laadullinen muuttuminen ja rakenteellinen muutos. (Sava 1993, 16.) Kun muutetaan nämä muutostermit tanssin kielelle, määrällinen muuttuminen kuvaa esimerkiksi teknisen taidon lisääntymistä. Laadullinen muutos voi puolestaan viitata tanssin dynamiikan vaihteluihin ja ilmaisun lisääntymiseen. Rakenteellinen muutos koskee esimerkiksi oppijan oman kehonkuvan kehitystä.

Tanssista puhuttaessa ei kysymykseen tuotoksesta tai prosessista voi mielestäni vastata yksiselitteisesti. Oppimisen tuloksena voidaan pitää ulkoa opittua liikesarjaa, jonka oppilas pystyy suorittamaan itsenäisesti ilman opettajan ohjausta. Mutta yhtä tärkeänä pidän sitä, mitä oppilas kokee tanssitunnilla ja kuinka hän osaa tulkita kokemaansa. Oppimisen päämääränä ei mielestäni voi olla pelkästään liikkeenoppiminen, koska kokemus, jonka oppija prosessistaan saa, antaa koko tapahtumalle kokonaisemman merkityksen. Kaikista ei voi tulla tanssijoita, mutta se ei tarkoita sitä, ettei jokainen voisi nauttia opiskellessaan tanssia ja liikettä yleensä. Tanssin tulee olla kaikkien ihmisten ulottuvilla, ja opetustarjontaa pitää olla monenlaista, koska kuluttajakin on.

Kun opetus on selkeästi päämäärätietoista ja tavoitteellista, se vaikuttaa ryhmän sisäiseen dynamiikkaan. Oppimisen kannalta olennainen ryhmädynaaminen ilmiö on mielestäni tavoitteellisen ryhmän muodostuminen. Kaikilla tunnille tulevilla oppilailla on taustastaan riippumatta jonkintasoinen kiinnostus sitä lajia kohtaan, jota he ovat tulossa oppimaan. Silloin kaikilla ryhmän jäsenillä on jo yksi yhdistävä tekijä. Kauppila (2007, 134) esittelee Klemolaan (1990) viitaten neljä liikkumiseen motivoivaa tekijää. Nämä tekijät ovat terveys, kilpailu, ilmaisu ja itse. Klemolan mukaan nämä tekijät antavat liikkujan mielessä heidän tekemiselleen merkityksen. Kauppila on sitä mieltä, että nämä neljä tekijää ovat kaikki läsnä tanssitunnilla. Jos lähestymme oppilasta näiden tekijöiden näkökulmasta, on mielestäni selvää, että jokainen näistä teemoista korostaa erilaisia tanssitunnin painotuksia. Luonnollista siinä tapauksessa on, että kaikki teemat eivät

välttämättä tule korostetuksi joka tunnilla, ja se taas puolestaan vaikuttaa oppilaan suhtautumiseen tarjottuun opetukseen ja sitä kautta oppilaan toiveiden täyttymiseen.

Tavoitteellisen ryhmän ominaispiirteenä mainitaan päämäärätietoisuus. Se on ominaisuus, jota tanssinopiskelussa edellytetään, koska oppiminen etenee vaiheittain tasolta toiselle. Taiteen perusopetuksen yleisen oppimäärän opetussuunnitelman perusteissa tanssiopintojen rakennetta kuvataan seuraavalla tavalla:

”Tanssin yleisen oppimäärän opinnot voivat muodostua saman lajin tasolta toiselle etenevistä opintokokonaisuuksista tai eri opintokokonaisuuksien yhdistelmistä”.
(http://www.edu.fi/julkaisut/maaraykset/ops/taideyl_ops.pdf)

Kuten jo oppimisympäristöstä kirjoittaessani mainitsin, opintojen rakenne ja sisältö on sidoksissa opetusta tarjoavaan tahoon. Jos kyseessä on yksityinen tanssikoulu, jolla ei ole pysyvää opetussuunnitelmaa, tai jokin muu taho, jonka tanssinopetuksen tarjoaminen on enemmän palvelun tarjoamista kuin tanssi- tai taidekasvatuksen tarjoamista, voi opetuksen järjestelmällinen eteneminen olla toissijaista. Minun mielestäni optimaalisessa tilanteessa tanssia harrastetaan juuri tavoitteellisessa ryhmässä, jossa opetus etenee selkeästi kohti jotakin ennalta määriteltyä tavoitetta. Tavoitteellisuus on mielestäni tärkeä osa toiminnan mielekkyyttä. Kuten opetussuunnitelman perusteissa sanotaankin: ”Opetuksen tavoitteena on johdattaa oppilas pitkäjänteisen työskentelyn piiriin sekä ymmärtämään toiston merkitys harjoittelussa ja oppimisessa.” (http://www.edu.fi/julkaisut/maaraykset/ops/taideyl_ops.pdf) Tanssin tavoitteellinen harrastaminen vaatii systemaattista pitkäjänteisyyttä, ja sen ylläpitämiseksi on selkeän tavoitteen olemassaolo tärkeää. Mitä paremmin opettaja pystyy ottamaan nämä oppilaan yksilölliset tavoitteet huomioon, sitä todennäköisempää on, että oppilaan motivaatio pitkäjänteiseen työskentelyyn säilyy. Kuten Hämäläinen (2004) tutkimuksessaan toteaa, tanssinopiskelu voi olla oppilaan kannalta yksinäistä puuhaa. Sitä suuremmalla syyllä ryhmän toimiva dynamiikka, yhteishenki ja kaikkien huomiointi sekä opettajan että oppilaiden osalta on tärkeää. (Hämäläinen 2004, 86.)

Tanssinoppimisen mahdollistaa opettajan ja muiden ryhmäläisten välillä tapahtuva vuorovaikutus, jonka kautta yksilölle muodostuu oma paikka ryhmässä, ja hänen on mahdollista saada oppimisestaan tukevaa palautetta, rohkaisua ja hyväksyntää. Eeva Anttilan (2003, 18) mukaan tanssikasvatuksen merkitys piilee juuri jokaisen oppilaan salaisten

haaveiden kunnioittamisessa, ja siinä, että opettaja muistaa, että jokainen oppilas voi olla potentiaalinen tanssija. Hyväksyvä ja kannustava oppimisilmapiiri on tanssinoppimisen ehdoton edellytys, koska oppimisen luonne on sidoksissa kiinteästi yhtä lailla yksilön taitoihin kuin persoonaan. Hyvä oppimisilmapiiri muodostuu silloin, kun jäsenten keskeinen vuorovaikutus toimii ja kaikilla on ryhmässä hyvä ja turvallinen olo. Oppimisilmapiirin muodostumiseen vaikuttavat luonnollisesti monet ulkoiset oppimisympäristöön liittyvät tekijät, mutta olennaisinta mielestäni siinä on se, mitä tunnin sisällä tapahtuu ihmisten välillä. Tanssinoppiminen on luonteeltaan prosessinomaista, aivan kuten ryhmän kehitys kohti tavoitteitaan. Tämän takia mielestäni tanssinopetus on hyvä suorittaa juuri ryhmäopetuksena, koska eri yksilöiden omat prosessit ryhmän prosessimaisen kehityksen sisällä tukevat parhaimmillaan toisiaan ja muodostavat moniulotteisen dynaamisen kokonaisuuden. Kuten Eeva Anttila (1994, 20) sanoo, tanssinoppiminen alkaa omasta itsestä sekä välittömästä fyysisestä ja sosiaalisesta ympäristöstä. Se, kenen kanssa liikutaan, on tärkeää oman olemisen hahmottamisen kannalta.

3.4 Ryhmädynamiikka ja opettaja

Tanssitunnin ohjaajana toimii opettaja, jonka tehtävinä ovat sekä näyttää opeteltava liikemateriaali, että luoda mahdollisimman hyvät edellytykset sen oppimiselle. Opettajan oppimiskäsityksestä riippuen hän voi käyttää opetuksessaan sekä mallioppimista että konstruktivistisia keinoja tavoitteeseen pääsemiseksi. Opettajan tehtäviä ovat myös ohjata ryhmän vuorovaikutusta oppimista mahdollistavaan suuntaan, ja toimia rakentavan palautteenannon esimerkkinä ryhmän sisällä. Opettajan tapa toimia on ratkaisevassa roolissa ryhmän sisäisten palautekäytäntöjen muodostumisessa ja hyväksyvän ja turvallisen ilmapiirin luomisessa. Kun jokainen oppilas kokee olevansa yhtä tärkeä osa ryhmää, se helpottaa myös vuorovaikutuksen syntymistä ja sitä kautta oppimista. (ks. Jauhiainen 1993, Numminen & Laakso 2002, Kauppila 2007).

Tanssitunnin opettaja voi vaikuttaa tietoisesti tunnin ja ryhmän dynamiikkaan käyttämällä luovasti tilaa, vaihtamalla oppilaiden paikkoja suhteessa itseensä, peiliin ja toisiinsa. Opettajan rooli sisältää paljon valtaa suhteessa oppilaisiin ja tanssituntitilanteeseen yleensä, ja opettajan tulee olla tietoinen siitä miten hän tätä valtaa käyttää. Hämäläinen (2004, 82) lähestyy tätä valta - teemaa suhteessa palautteenantoon tanssitunnilla.

Opettajan vastuulla on käynnistää ryhmäytymisprosessi jo heti ensimmäisinä tapaamiskertoina, ja ikään kuin toimia huomaamattomana orkesterinjohtajana oppilaiden keskinäisessä tutustumisessa. Valitsemalla tarkasti harjoitukset ja niiden toteuttamismuodon, opettaja voi helpottaa uuden ryhmän sisäistä alkujännitystä. Jokaisen oppilaan henkilökohtainen huomiointi jokaisella tunnilla on seikka, joka täytyy muistaa riippumatta siitä, onko ryhmä opettajalle uusi vai vanha. Kauppila (2007, 138) toteaa tanssinopettajan asenteen vaikuttavan olennaisesti tanssitunnilla syntyviin prosesseihin. Mitä ennakkoluulottomammin opettaja osaa ottaa vastaan tunnilla syntyvät tilanteet, ja ikään kuin sukeltaa avoimena tilanteeseen, sitä paremmin oppilaatkin osaavat suhtautua uusiin asioihin ilman ennakkoluuloja. Koen ainakin omalla kohdallani kaipaavani välillä ravistellua irti arki- ja tanssirutiinista, koska tunnin sisäiset työskentelymuodot helposti kaavoittuvat ja kangistuvat. Se puolestaan johtaa mielestäni tasapaksuun tuntidynamiikkaan, joka ei välttämättä ole kehittävää pitkän ajan kuluessa. Opetustilanteissa tapahtuvat muutokset ovat minulle usein niitä hetkiä, jotka herättävät minut ajattelemaan sitä, miten asiat voisi tehdä toisin. Koen, että tietoisuus opetettavan ryhmän dynamiikasta pitää myös minut opettajana hereillä oman opetukseni suhteen. Tilanteet vaativat joskus opetussuunnitelmien rajua hylkäämistä ja hyppäämistä mukaan tunnin virtaukseen. Uskon, että tietynlainen impulsiivisuus on hyväksi sekä opettajalle että oppilaalle. Sen kautta olen usein löytänyt aivan uusia tapoja lähestyä opittavaa asiaa siinä hetkessä, ja sen kautta opetustilanne on saanut uutta energiaa.

Opettajan tehtäviin kuuluu kannustaa oppilaita keskustelemaan kokemastaan ja ilmaisemaan omia havaintojaan, tulkintojaan ja käsityksiään. Palautteen avulla opettaja saa pidettyä ryhmän prosessin käynnissä, kommunikaation avoimena ja suhteet selkeämpinä. Puhumiseen uskaltautuminen on aluksi vaikeaa, mutta opettaja voi helpottaa ilmaisemista tukemalla hyväksyvää ilmapiiriä ja antamalla itse rakentavaa palautetta. Tanssin oppimisessa on kysymys kehollisista kokemuksista, oppimista tuntemisen kautta sen sijaan, että asioita opittaisiin puhumalla. Tanssinoppiminen on kiinteästi sidoksissa oppilaan omiin kokemuksiin, ja niitä täytyy purkaa jo alusta alkaen, jotta oppilas oppii ymmärtämään omia kokemuksiaan ja sanallistamaan niitä. Anttila (2006a, 64) muistuttaa kuitenkin osuvasti, että ajatusten ja kokemusten sanoiksi puettu osuus on vain pieni murto-osa siitä kaikesta, mitä koemme ja ymmärrämme. Mielestäni tässä kohtaa voidaan jälleen palata holistisen ihmiskäsityksen ajatukseen situationaalisuudesta, kehollisuudesta ja tajunnallisuudesta. Opettajan täytyy mielestäni olla avoin huomioimaan näi-

den tekijöiden merkitys oppilaan toiminnassa, ymmärtääkseen paremmin oppilaan tarpeet tunnilla ja ryhmässä.

Ohjaaminen henkilökohtaiseen reflektioon on tanssin oppimisen kannalta olennaista. Oppilasta täytyy kannustaa siihen, että hän oppii luottamaan omiin kokemuksiinsa ja tunteisiinsa. Opettaja ei voi soluttautua oppilaan kehon sisään tulkitsemaan kehon tunteuksia sen enempää kuin tulkitsemaan ajatuksiakaan. Heli Kauppila (2007, 138) kuvaa tanssin kokemuksellisuutta ”kokonaisvaltaisiksi kokemuksiksi hetkessä läsnä olemisesta”. Hänen mukaansa tanssin kautta voi tarkkailla, tutkia ja kokea yksilön olemassaoloa suhteessa muihin. Tunteiden sanallistaminen kaipaa harjoitusta ja turvallista ympäristöä. Kauppilan mukaan oppilaan kokiessa, että hänen kokemuksiaan arvostetaan, hän oppii paremmin myös luottamaan niihin.

Kuten on jo ilmennyt, opettaja toimii itse vuorovaikutuksen ja palautteenannon mallina, ja on tärkeää, että hän korostaa osallistumisen arvokkuutta. Palautetilanteessa on olennaista, että kaikki osallistuvat. Sillä tavoin kaikki annettu palaute suhteellistuu, eivätkä kärjistetyt kommentit saa liiaksi huomiota. (Jauhiainen 1993, 157.) Luottamuksen kehittyminen ryhmän ja opettajan välille edellyttää opettajalta ajoittaista kannanottoa tapahtuvaan ja selkeää oman käsityksen ilmaisemista suhteessa tapahtuvaan. Opettajan omien käsityksien ja tietojen ilmaiseminen on arvokasta varsinkin prosessin alussa ja ristiriitaisissa tilanteissa. Koska opettajalla on ryhmässä auktoriteettiasema, hänen on oltava tietoinen myös sanattoman viestinnän vaikutuksesta ryhmään. Tietoinen tilanteeseen puuttumattomuuskin on ohjausteko, joka antaa aikaa ryhmän keskinäisten suhteiden selviämiseksi. Kysymysten tekeminen on tärkeä ohjaamisen väline, jonka avulla ryhmää voi aktivoida ja oppimista suunnata. Opettajan suhtautumistapa on tärkeä kysymyksiä esittäessä, ettei niitä tulkita väärin, esimerkiksi kuulustelunomaisiksi. (Jauhiainen 1993, 159.)

Tanssintunnin luonteeseen kuuluu, että tunnin tapahtumat ovat yleensä nopeatempoisia. Tästä syystä opettajan tulee olla valppaana, että häneltä ei jää liian usein kommentoitamatta tilanteet, jotka kaipaavat hänen huomiotaan. Eeva Anttila (2003, 22) nostaa esille käsitteen pedagoginen hetki. Mitä enemmän opettaja paneutuu tulkitsemaan vuorovaikutuksen nyansseja opettajan ja oppilaan välillä, sitä enemmän hän oppii omasta tavastaan toimia ja oppilaiden tavasta reagoida. Tästä syntyy kyky olla läsnä joka hetkessä ja

lukea tilanteita oikein. Jälleen esiin nousee ryhmän koon merkitys suhteessa opettajan kykyyn antaa palautetta koko ryhmälle ja yksilöille. Liian suuri oppilasryhmä uuvuttaa nopeasti, kun yrittää ennättää huomioida kaikki ja kaiken.

Riitta Jauhiainen (1993) luo ryhmädynaamisessa teoriassaan ryhmänohjaajan optimaalisen mallin. ”Lisätäkseen osallistujien itsetuntemusta ohjaajan on oltava reflektiivinen asiantuntija, tietoinen oman toimintansa ymmärtäjä ja kehittäjä”. Pystyäkseen siihen, hän tarvitsee hyvää tilannetajua, kykyä ja uskallusta toimia heti, sekä joustavuutta että spontaaniutta. Jatkuva ryhmän havainnointi vuorovaikutustilanteessa ja valmius muuttaa omia käsityksiään, ovat tuloksellisen ohjaustoiminnan edellytyksiä. Ohjaajan oma reflektiivisyys antaa ryhmäntoimijoille esimerkkiä siitä, kuinka ryhmää voidaan kehittää jatkuvalla oman toiminnan arvioinnilla. (Jauhiainen, 1993, 61.)

Eeva Anttila (2003, 23) puhuu samasta asiasta termin ”kriittinen reflektio” kautta. Oma toimintaa tuntitilanteessa voi reflektoida ennen ja jälkeen tapahtuman. Jack Mezirowin kehittämä termi kriittinen reflektio tarkoittaa nimenomaan omien ennakkokäsitysten reflektointia. Opettaja ikään kuin paneutuu tutkimaan omia mielen rakenteitaan ja arvioi kriittisesti omaa tapaansa ajatella. Anttila ottaa esille tekstissään myös toisen koulutusudistajan, Paolo Freiren näkemyksen siitä, että reflektio ilman toimintaa on tyhjää täynnä. Freiren mukaan toiminta ja sen arviointi ovat tiukasti yhteenkuuluvat vastaparit, jotka yhdessä saavat muutoksia aikaan käytännöissä ja toimintatavoissa. Itse kallistun myös Freiren näkökulman kannalle siinä mielessä, että koen varsinaisen muutoksen tapahtuvan sitä kautta, että muuttunutta ajattelutapaa toteutetaan käytännössä.

Omassa opetustyössäni olen havainnut suuren muutoksen juuri suhteessa yksilökontaktiin. Muistan, että opintojeni alkuaikoina minulle oli selviä ongelmia oppilaitteni kohtaamisessa tuntitilanteessa. Kommunikoin pääasiassa peilin välityksellä ja varsinkin katsekontaktin ottaminen oppilaaseen henkilökohtaisesti oli suorastaan mahdotonta. Uskon sen liittyneen omaan henkilökohtaiseen epävarmuuteeni tanssitaitojeni suhteen. On kuitenkin ilo huomata, että tänään lopputyötä kirjoittaessani fokukseni on juuri siinä asiassa mitä eniten pelkäsin neljä vuotta sitten. Siinä on esimerkki siitä, miten ajattelu ja oman toiminnan arviointi voi tuottaa tulosta ja muuttaa pään sisäisiä ajattelumalleja jopa siinä määrin, että toiminta tuntitilanteessa muuttuu täysin. Minun ei enää tarvitse pelätä epäonnistumista oppilaiden edessä, koska ymmärrän sen, että minun ei tarvitse osata

kaikkea. Kun olen antanut itselleni luvan olla se mikä olen, voi oppilaskin olla tunnilla sellainen kuin on. (ks. Anttila 2003.)

3.5 Ryhmäkoko tanssitunnin dynaamisena vaikuttajana

Tanssitunnilla liikutaan paljon käyttäen tilaa monipuolisesti, ja tehtävät harjoitteet ovat usein riippuvaisia tilan määrästä. Tästä syystä ryhmän koko vaikuttaa olennaisesti tunnin onnistumiseen. Tanssitunnin optimaalinen oppilasmäärä vaihtelee riippuen opetettavasta lajista ja opetustilan koosta. Jos oppilaat ovat pieniä lapsia, kymmenen oppilasta on paljon yhden opettajan hallittavaksi. Isompia oppilaita voi olla tunnilla enemmän jos tila antaa myöten, mutta kun oppilaita on yli viisitoista, voi tunnilla annettavan palautteen määrä ja laatu kärsiä. Opettajalla tulee olla paljon kokemusta, jotta hän ehtii huomioida kaikki oppilaat ja antaa tarvittavaa palautetta. Oman kokemukseni mukaan hyvä ryhmäkoko on noin 10–15 oppilasta. Silloin on mahdollista työskennellä yhtenä ryhmänä ja silti pystyn huomioimaan kaikki oppilaat. Siitä huolimatta on vielä mahdollista tarvittaessa jakaa ryhmä kahtia, ja muodostuu kaksi sopivan kokoista ryhmää. Poikkilaitien tehtävissä harjoitteissa oppilaat eivät joudu odottamaan liian kauaa, kun mennään pareittain. Viisitoista oppilasta on siinäkin mielessä tarpeeksi vähän, että lukuvuoden aikana oppilaat tutustuvat toisiinsa paremmin ja se taas nostaa ryhmähenkeä huomattavasti esimerkiksi esiintymistilanteissa. Kun oppilaita on riittävän vähän, jokaisen yksilön merkitys tärkeänä tekijänä yhteisessä kokonaisuudessa korostuu. Tämä taas motivoi oppilaita auttamaan toisiaan vaikeissa tilanteissa.

Ryhmäkoon vaikutus toiminnassa riippuu enemmän syntyvien vuorovaikutussuhteiden määrästä kuin yksilöiden lukumäärästä. Mitä enemmän ryhmässä on jäseniä, sitä enemmän sen sisällä on myös suhteita, jotka vaikuttavat ryhmän dynamiikkaan. Ryhmäkoko selvittäneissä tutkimuksissa ilmenee, että kun ryhmäkoko kasvaa, se vaikuttaa useisiin ryhmän ominaisuuksiin. Jäsenten tyytyväisyys vähenee, kilpailu ja ristiriidat lisääntyvät. Jäsenten motivaatio, osallistumisaktiivisuus ja ponnistelut vähenevät ja ryhmän toiminnassa ilmenee ”siipeilyä”. (Jauhiainen 1993, 108–109.)

Pienryhmäksi kutsutaan ryhmää, jossa jokaisen ryhmän jäsenen välillä on henkilökohtainen vuorovaikutus kaikkiin ryhmän muihin jäseniin. Pienryhmä säätelee itse kokoaan

ja pyrkii säilyttämään jäseniensä välisen tiiviin yhteyden. Jos ryhmän koko jostain syystä alkaa kasvaa, muodostuu vähitellen uusia pienryhmiä, joissa tiivis koostumus on mahdollista saavuttaa. Toiminnaltaan pienryhmät ovat aktiivisia. Jäsenet ovat prosessiin sitoutuneita, yksimielisyys vallitsee ja ryhmän sisäinen kontrolli on suuri. (Jauhiainen 1993, 110.)

Suurryhmää kuvaavat jäsenyyden anonyymisyys, johtajaan kohdistetut odotukset ja vähäisempi yksimielisyys ja osallistuminen kuin pienryhmässä. Suurryhmä on kooltaan noin kolmekymmentä ihmistä ja se voi olla yhtäläillä tavoitteellinen kuin satunnainenkin ryhmä. Koska suurryhmän kiinteys on pienempi kuin pienryhmän, voi jäsen kokea itsensä turvattommaksi ja irralliseksi. Tästä syystä jäsenien yksilölliset prosessit voivat häiritä yhteistä tehtäväsuoritusta, koska yksilö hakee luontaisesti huomiota ja hyväksyntää silloin, kun hän ei koe sitä saavansa. Tehtävään keskittymisen ja nykyhetkessä pitäytymisen on todettu olevan suurryhmän haasteita, samoin kuin impulsiivisuuden ja lyhytjännitteisyyden. Toisaalta suurryhmä voi toimiessaan tuottaa luovia näkemyksiä ja oivalluksia, mutta osaa harvemmin pysähtyä tarkastelemaan niitä. Yksilön asema on jatkuvasti muutosvoimien alla muotoutumattomassa suurryhmässä. Hän joutuu kohtaamaan epävarmuutta ja monimutkaisuutta pyrkiessään varmistamaan yksilöllisyytensä. Tästä johtuen suurryhmä on altis liittoutumien muotoutumiselle. (Jauhiainen 1993, 111 – 112.)

Opettajan näkökulmasta liian suuri ryhmä vaikuttaa sekä opetussuunnitelman toteutumiseen että työssä jaksamiseen. Kun oppilaita on tunnilla yhdelle opettajalle kerralla liian paljon, oppilaiden on mahdotonta saavuttaa optimaalista oppimisen tasoa ja päästä tavoitteisiin. Ryhmäkoko on tanssitunnilla myös turvallisuuskysymys. Oppilailla on oltava tarpeeksi liikkumatilaa, että onnettomuuksilta välttyään. Tuntijärjestelyt vaativat erityisiä ryhmittelyratkaisuja, kun ryhmässä on liian paljon oppilaita suhteessa opetustilan kokoon. Tämä puolestaan vaikuttaa tunnin ajankäyttöön ja tehokkuuteen. Suuren oppilasryhmän jakaminen pienempiin ryhmiin voi olla perusteltua tunnin etenemisenkin kannalta. Tilankäyttö tehostuu, kun siinä työskentelee useampi pienryhmä kerrallaan. Toisten tekemisen seuraaminen on myös hyvä tapa oppia tanssia, koska suurin osa opituista liikkeistä rekisteröidään näköaistin kautta. Vaikka oppijan vahvuus ei olisikaan visuaalinen oppiminen, hän voi silti kehittää sitä ominaisuutta katselemalla muiden tekemistä(ks. lisäksi Sherborne 1990; Anttila 1994, 2003).

4 YHTEISTOIMINNALLINEN OPPIMINEN TANSSITUNNIN MENETELMÄNÄ

Työskenteleminen pienryhmässä kuuluu yhteistoiminnallisen oppimisen muotoihin. Yhteistoiminnallinen oppiminen tarkoittaa opiskelua pienryhmissä yhteisen tavoitteen saavuttamiseksi (<http://www.tutkiva.edu.hel.fi/yhteisto.html>). Yhteistoiminnallinen oppiminen voidaan toteuttaa 2-6 henkilön ryhmissä tavoitteesta riippuen. Ryhmätyöskentely on tarkoitettu itsenäisesti opiskellun asian vahvistamiseksi. Yhteistoiminnallisessa oppimisessa omaksutut roolit lujittavat ihmisen vastuuntuntoa, avoimuutta ja itsetuntoa. Kaikki ryhmän jäsenet ovat tärkeitä, jokaisella on oma tärkeä panos annettavanaan. (Koppinen & Pollari 1993, 11–13.) Yhteistoiminnallisen oppimisen periaatteisiin kuuluvat ryhmän jäsenten positiivinen riippuvuus toisistaan, avoin ja monipuolinen vuorovaikutus, vastuu sekä omasta että toisten oppimisesta, yhteistyötaidot sekä ryhmän ja oman toiminnan arviointi. Yhteistoiminnallinen oppiminen muuttaa oppilaan tapaa suhtautua tietoon, oppimiseen, toisiin ihmisiin ja ympäristöön. (<http://www.tutkiva.edu.hel.fi/yhteisto.html>)

Sen lisäksi, että oppilaiden jakaminen tunnin ajaksi pienryhmiin voidaan perustella yhteistoiminnallisen oppimisen hyötynäkökulmilla, se vaikuttaa tehostavasti tunnin ajan- ja tilankäyttöön. Vaikka tanssi on yksilölaji, jossa henkilökohtainen suoritus on monesti oppilaan ensisijainen mielenkiinnon kohde, ryhmä ja sen kyky toimia ja oppia sosiaalisesti yhdessä on tärkeä osa oppimisprosessia. Mielestäni on selvää, että ryhmäkokoa vaikuttaa olennaisesti oppimisen tehokkuuteen. Jos tehokkuutta on mahdollista lisätä käyttämällä erilaisia ryhmämuodosteita ja samalla hyödyntää myös sosiaalista tiedon konstruointia oppimisessa, pienryhmätyöskentely on toimiva osa jokaista tanssituntia.

4.1 Yhteistoiminnallinen oppija

Numminen & Laakso (2005, 21) käsittelevät liikunnan opettamiseen liittyviä erityispiirteitä ja menetelmiä. Heidän mukaansa liikunnan toiminnallinen luonne mahdollistaa oppilaiden motivoinnin oppimistehtäviin ja oma-aloitteisuuteen. Toisin sanoen, jo ai-

emmin mainitut konstruktivistiset menetelmät soveltuvat hyvin liikunnallisten aineiden opetukseen. Työskenteleminen pienryhmissä antaa oppilaille mahdollisuuden ottaa itse vastuuta omasta oppimisestaan, ja samalla he itse voivat olla vaikuttamassa opittavan asian sisältöön. Samassa pienryhmässä työskentelevät erilaiset oppijat täydentävät toisiaan ja tuovat monipuolisia näkökulmia käsillä olevaan aiheeseen. Yhteistoiminnallinen oppiminen suurryhmän sisällä luo pieniä erilaisia oppimisympäristöjä, jotka tukevat oppijan tiedon konstruoimista. Ryhmätyöskentelyn turvallisuus kasvaa, koska jokaisella oppijalla on oma ryhmä tukena, eikä ole vaaraa joutua yksin vastatessaan silmätikuksi (Koppinen & Pollari 1993, 14).

Pienryhmätyöskentely ei kuitenkaan aina ole paras mahdollinen ratkaisu. Se saattaa aiheuttaa hämmennystä ja lukkiutumista, jos työskentelytapa on uusi. Oppilaiden tulee tuntee olonsa turvalliseksi, jotta he uskaltavat avartaa omia rajojaan ja työskennellä muiden oppilaiden kanssa. Joukkoon mahtuu myös niitä, joille ryhmätyö ei sovi joko ujouden takia tai muista syistä. Tällaisissa tapauksissa opettajan rooliin kuuluu ohjata kyseisen henkilön osallistumista oikeaan suuntaan ja tarkkailla tilanteen etenemistä. Parhaimmillaan pienryhmätyöskentely tuottaa toivottua tulosta, ja oppilaat viihtyvät ryhmässään. Samalla he saavat palautetta ryhmätovereiltaan, ja oppivat myös itse antamaan palautetta.

Yhteistoiminnallisen oppimisen yksi periaate on oman ja ryhmän työn arviointi ja seuranta. Kun oppilas oppii arvioimaan aktiivisesti omaa toimintaansa, hänen työskentelytapansa muuttuu passiivisesta suorittaja-seuraajasta kiinnostuneeksi tutkijaksi, joka haluaa oikeasti hyödyntää oppimiaan asioita. (Koppinen & Pollari 1993, 12.) On tärkeää, että oppilaat oppivat arvostamaan toistensa työskentelyä. Samalla heidän oma työskentelynsä ryhmässä saa tilaa ja ansaitsemaansa arvostusta. Tämä vaikuttaa olennaisesti itsetunnon kehittymiseen. Tanssitunnin työilmapiiri on tärkeä tekijä oppilaan kehityksessä. Kun oppilas kokee olevansa hyväksytty ja arvostettu omassa ryhmässään, hän uskaltaa kokeilla omia rajojaan ja haastaa itseään enemmän. Hyvässä ilmapiirissä palautteen vastaanottaminenkin helpottuu ja oppimista tapahtuu (ks. Anttila 1993, 2003; Kauppila 2007).

4.2 Yhteistoiminnallinen tanssitunti

Tanssinoppimisessa on paljon asioita, joissa yhteistoiminnallisuutta esimerkiksi pari-työskentelyn muodossa voidaan hyödyntää. Oman kehon tuntemus on rajallista. Pari voi auttaa esimerkiksi liikkeen suuntaamisessa tilaan tarkkaillessaan suoritusta. Kun tutkimme kehoamme kehonhuollon keinoin, pari voi olla apuna monenlaisissa venytys- ja liikkuvuusharjoitteissa. Joskus pareittain tehty rentoutuskin on paikallaan. Tanssin oppiminen on toisinaan yksinäistä ja motivoituminen työskentelyyn voi olla silloin vaikeaa. Hämäläinen (2004, 86) tuo esiin tanssioppilaan yksinäisyyden kokemuksen ja tarpeen tulla huomatuksi tanssitunnilla. Vuorovaikutuksen merkitys, tarve tulla nähdyksi ja kokea olevansa huomion arvoinen, on inhimillinen tarve, johon parityöskentely tarjoaa yhden ratkaisun. Pari voi toimia rohkaisijana ja suorituksen kirittäjänä. Kun oppilaita on tunnilla paljon, parin antama palaute on arvokasta tietoa omasta kehitymisestä. Tietysti vie aikansa, että työskentelytapaan tottuu ja uskaltaa sanoa mitä oikeasti ajattelee, mutta samalla kehittyvät myös yksilön sosiaaliset taidot ja kyky kommunikoida. Tätä samaa teemaa lähestyy myös Anttila (2006b, 47–51.)

Parityöskentelyn avulla voidaan myös harjoittaa sekä kehollista että henkistä luottamusta toiseen ihmiseen. Kehollisella luottamuksella tarkoitan sitä, että oppilas uskaltaa ottaa vastaan myös koskettaen tehtyjä korjauksia ja uskaltautuu muutenkin parin ohjattavaksi. Toisen kosketuksen kuunteleminen korjaustilanteessa vaatii keskittymistä ja rauhoittumista vastaanottamaan palautetta ja sen lisäksi omaa reflektiota aiheesta. Kaiken kaikkiaan tanssituntia mielestäni rikastuttaa mahdollisuus jakaa oma kokemuksensa jonkun kanssa, ja oppia myös itse toisen kokemuksista.

Joskus on niin, että toiminta tanssitunnilla jumiutuu, jos kaikki oppilaat toimivat vain yksilöinä. Pari- ja ryhmätyöskentely voi sellaisessa tilanteessa toimia oivana motivoijana ja askelmana seuraavalle tehokkuuden tasolle. Varsinkin varhaisessa teini-iässä nuoret tanssinharrastajat hahmottavat itseään suhteessa kavereihin ja silloin voi pari- ja ryhmätyö antaa uutta potkua yrittämiseen. Eeva Anttila(2006b) kuvaa artikkelissa ”Taiteen voimalla” yhteisöllistä peruskoulun tanssiprojektia, jota hän oli toteuttamassa. Hän nostaa tekstissään esille useaan otteeseen Martin Buberin ja Paolo Freiren näkemykset dialogisuuden merkityksestä opetustilanteessa. Anttila korostaa Freiren(1972) viitaten, että oppilaille merkitykselliset teemat ovat sellaisia, jotka heidän on helppo yhdistää

omaan kokemusmaailmaansa.(Anttila 2006b, 47.) Anttila tiivistää omaa kokemustaan yhteisöllisyyden merkityksestä oppimistilanteessa seuraavalla tavalla:

”Uskon, että omien kokemusten liittäminen koulutyöhön, yhteisöllinen työtapa sekä toiminnallisuus ja luovuus ovat tärkeitä avaimia työskentelyyn sitoutumisessa ja merkityksellisessä oppimisessa.”

Anttilan kertomus teemallisen työskentelyn onnistumisesta ja siitä, miten hän koki oppilaiden sitoutuneen työskentelyyn, inspiroi minua opettajana ottamaan enemmän huomioon oppilaiden kokemusmaailmaa. Uskon, että oppilaan ja opettajan välisessä dialogissa samoin kuin oppimistilanteen yhteisöllisyydessä piilee useita avaimia oppimiskokemuksen viemiseksi merkityksellisempään suuntaan. (Anttila 2006b, 47–51.)

Konstruktivismin rantauduttua peruskouluopetukseen ryhmätyöskentely tulee tutuksi jo aivan alaluokilta alkaen. Eri ikäkausina valmiudet kuitenkin vaihtelevat oman elämäntilanteen mukaan ja yhteistyöstä saa irti erilaisia asioita eri aikoina. Ryhmä onkin tehokas itsetuntemuksen ja reflektion väline, jonka avulla yksilö voi tietoisesti ja kriittisesti syventyä oman toimintansa tarkasteluun. Nykyään jokaisen yksilön oletetaan refleктоivan omaa käytöstään, ja sitä kautta rakentavan itsensä uudelleen ja uudelleen tietoisilla valinnoillaan. Itsetuntemuksen lisääntyminen ei kuitenkaan onnistu yksinäisyydessä, vaan siihen tarvitaan sosiaalista kanssakäymistä. Ryhmässä toimiminen vaatii sekä valintojen tekemistä että sopeutumista muuttuviin tilanteisiin, ja usein ryhmätilanteista saa virikkeitä oman käytöksen reflektointiin. (Jauhiainen 1993, 16; Anttila 2006b, 50–51.)

Tanssitunnilla opettajan tehtävänä on huolehtia, että ryhmän yhteiset päätökset syntyvät demokraattisesti, ja että jokaisella yksilöllä on ryhmässä oma paikka. Kukaan ei saa jäädä ulkopuolelle. Jauhiainen (1993) kiteyttää yksilön perustarpeen olevan ryhmätilanteessa oman toimintakyvyn lisääminen. Hän uskoo, että erilaisten ryhmätilanteiden kautta sitä voidaan tukea. Sitä kautta myös ihmisen persoonallisuus kehittyy ja ”minästä” tulee osa ”meitä”. Mielestäni tämä näkökulma tukee yhteistoiminnallisen oppimisen ajatusta. Anttilan (2006b) mukaan liiallinen opettajan kontrollointi esimerkiksi rooleja ja tehtäviä jaettaessa, passivoi oppilaita ja vaikuttaa siihen, kuinka merkityksellisenä tehtävä koetaan. Hän uskoo, että valintojen ja päätösten teko ja vastuun ottaminen ovat taitoja, joita tulee harjoitella jo koulussa.(Anttila 2006b, 48.) Jälleen minussa herää ajatus siitä, kuinka tärkeää on osata luopua liiallisesta opetussuunnitelmaan tarrautumisesta.

ta. Opettajan täytyy osata kuunnella oppilaita, tilannetta ja ryhmän dynamiikkaa, sekä ohjata oppilaita itsenäisiin valintoihin ryhmä huomioon ottaen. Uskon, että sitä kautta sisäinen motivoituminen vaikeisiinkin haasteisiin helpottuu.

Yhteistoiminnallisen oppimisen kautta voidaan tanssitunnilla kehittää esimerkiksi yksilön uskoa omaan suoritukseensa ja onnistumiseen. Alkuvaiheessa ryhmältä saatu tuki esiintymis- ja näyttötilanteessa jättää hyvän muiston, joka vahvistaa myös luottamusta omiin yksilöllisiin taitoihin. Samalla yhdessä koetut ja läpikäytyt kömmähdykset asetuvat helpommin oikeaan mittakaavaan, kun tukena on ryhmä. Tanssiharrastus herättää usein ihmisissä voimakasta yhteenkuuluvuuden tunnetta ja yhteisiä tanssitarinoita on mukava jakaa ystävien kanssa tunnin ulkopuolellakin. Vaikka tuntitilanteessa on tärkeää hahmottaa omat tavoitteensa yksilönä, jotta oma kehitys pääsee vauhtiin, ryhmän tuki on tärkeää tavoitteisiin pääsemiseksi. Asioiden jakaminen sekä tunnilla että sen ulkopuolella avaa uusia näkökulmia ja rikastuttaa oppimistapahtumaa. (ks. Anttila 2006b.)

5 ARVIOINTI JA PALAUTTEENANTO TANSSINOPETUKSESSA

Onko perusteltua puhua palautteesta arvioinnin osana? Voiko arviointi olla osa palautetta? Sanaa palaute voidaan tutkia useammasta näkökulmasta. Jokapäiväisessä arjessa meitä ympäröi ympäristön palaute, jonka havainnoimme usein meihin kohdistuvina reaktioina. Oppimistilanteessa tapahtuva palaute on ulkopuolelta tuleva kommentti, joka liittyy suoritukseemme. Sen pyrkimyksenä voi olla suorituksemme ohjaaminen kohti oikeaa tapaa, tai kannustaminen jatkamaan samaan suuntaan. Tanssinoppimista arvioidaan sekä kokonaisvaltaisena kehollisena oppimisena että henkisten valmiuksien kehittymisenä. Tanssinoppimista arvioidaan myös suhteessa oppilaitoksen opetussuunnitelmassa mainittuihin tavoitteisiin. Kokonaisvaltainen prosessi vaatii monipuolista palautetta ulkopuolelta ja omaan tekemiseen kohdistuvaa itsearviointia. Mielestäni onnistunut tanssinoppimisprosessi koostuu useista erilaisista tavoista sekä antaa että vastaanottaa palautetta. Näiden palautteiden pohjalta muodostetaan kokonaisvaltainen oppimisprosessin arviointi.

5.1 Arviointi tanssin perusopetuksessa

Taiteen perusopetuksen tanssin laajan oppimäärän opetussuunnitelmien perusteissa vuodelta 2002 arvioinnin tehtäviä kuvataan näin:

”Arvioinnin tehtävänä on tukea oppilaan edistymistä opinnoissa. Sen tulee ohjata oppilaitoksen opiskelulle asettamia tavoitteita. Arvioinnin tulee tukea oppilaan hyvän itsetunnon ja tanssivalmiuksien kehittymistä sekä oppilaan halukkuutta kehittää itseään tanssijana. Arviointi perustuu oppilaan ja opettajan väliseen arviointikeskusteluun, ja sen tulee tukea oppilaan kykyä arvioida omaa ja muiden työskentelyä.”

Opetussuunnitelman perusteissa korostetaan arvioinnin pohjaamista pitkäaikaiseen näyttöön, koska arvioitavana tulee olla sekä oppimisprosessi että lopputulos.

Tanssin perusopetusta antavien oppilaitosten on oltava valmiita antamaan tarvittaessa sekä kirjallista että suullista palautetta oppilaalle lukuvuoden lopussa. Arvioinnin toteutus käytännössä on usein vaikeaa, koska harvassa oppilaitoksessa tanssin tasoryhmät

säilyvät loogisesti etenevinä. Kesken lukuvuoden mukaan voi tulla uusia oppilaita, jotka eivät välttämättä ole taidoiltaan samalla tasolla ryhmässä jo olevien oppilaiden kanssa. Tämä puolestaan vaikuttaa ryhmän opetussuunnitelmaan, koska tavoitteena on saada kaikki oppilaat pysymään mukana opetuksessa. Opetussuunnitelma muokkautuu vuoden kuluessa ja opettajan täytyy suunnitella opetuksensa systemaattisesti voidakseen myös arvioida työnsä tuloksia.

Arviointia hankaloittaa myös se, että nyky- ja jazztanssi ovat Suomessa vielä niin nuoria lajeja, ettei niihin ole vielä määritelty selkeitä osaamisen kriteerejä tasolta toiselle siirryttäessä (ks. Anttila, 1993). Baletin perinne on pidempi ja siitä löytyvät jo selkeät liikkeelliset osaamisen tavoitteet ja vakiintunut luokkajärjestelmä. Koska taitotasoa määrittäviä liikelistoja ei uudemmissa lajeissa ole, täytyy arviointia pohjata enemmän muihin arvoihin. Sellaisia arvoja voivat olla esimerkiksi motivaatio, ilmaisu, kokonaisvaltainen läsnäolo, yhteistyökyky ja esiintymistaidot. Tanssi kehittää ihmistä kokonaisvaltaisesti ja sen takia arvioinnissakin täytyy ottaa huomioon tanssin kaikki puolet. Haasteena on siis arvioinnin linjauksen yhtenäisyys suhteessa sekä liikemateriaaliin että oppilaan fyysisiin ja henkisiin ominaisuuksiin.

Eeva Anttilan (1993,70) mukaan arvioinnin tulee olla positiivinen ja kannustava tapahtuma, joka ei aseta oppilaita paremmuusjärjestykseen. Ja kuten Anttila huomauttaa, arviointiprosessin tulee olla kaksisuuntainen: sekä opettajan työtä että oppilaita arvioidaan, ja tämänkin tulisi tapahtua yhteistoimin. Arviointi on juuri se osa-alue, jossa henkilökohtaista kontaktia tarvitaan opettajan ja oppilaan välisen suhteen tueksi.

5.2 Palaute ja sen eri muodot

”Palautteella (feedback) tarkoitetaan informaatiota, joka koskee suorituksen tekemistä, vastausta, käyttäytymistä, asennetta tai itse suoritustulosta. Sen tarkoituksena on ylläpitää tai muuntaa suoritusta, vastausta, käyttäytymistä, asennetta tai suoritustulosta.” (Numminen & Laakso 2005, 63.)

Palaute on oppimisen työväline, joka ympäröi meitä koko ajan muodoissa, joita emme välttämättä edes tunnista palautteeksi. Tanssitunnillakin palautteen muotoja on useita. Suullisen palautteen lisäksi voimme antaa palautetta kehonkielellä ja eleillä, kuten myös kosketuksella. Suullinen palaute voidaan jaotella muotoihin, joita annetaan ihmisen

käyttäytymisestä, persoonasta tai toimintatavoista. Niihin kuuluvat oman virheen ja onnistumisen myöntäminen, korjaavan palautteen antaminen ja vastaanottaminen, samoin kuin myönteisen palautteen antaminen ja vastaanottaminen. (Aalto 2002, 7.)

Sana palaute mielletään helposti hieman negatiiviseksi, koska usein sitä käytetään sellaisten sanojen yhteydessä, jotka nimenomaan alleviivaavat virhettä tai jotain muuta negatiivista asiaa. Palaute on kuitenkin ensisijaisesti oppimisen väline, ja siitä syystä olisi hyvä liittää sen yhteyteen sanat ”vuorovaikutteinen” tai ”oppiminen”. Oppiakseen saamastaan palautteesta on olennaista, että osaa suhtautua siihen oikealla tavalla. Jos lähtöasenne on negatiivinen, palautteesta tuskin hyötyy maksimaalisesti. On hyvä muistaa, että palautetilanteessa oppijia on kaksi, sekä palautteen antaja että saaja. (Aalto 2002, 12.)

Palautteen luonne voi olla joko myönteinen tai korjaava. Myönteistä palautetta annetaan ihmisen kyvyistä, ominaisuuksista, lahjoista, persoonallisuudesta, luonteesta tai onnistuneista tekemisistä. Korjaava palaute ei saa kohdistua henkilön ulkonäköön, persoonallisuuteen tai lahjoihin, vaan sen tulee keskittyä henkilön tekemisiin. Usein ajatellaan, että korjaavan palautteen tavoite on korjata jokin virhe tai huono prosessi. Silloin unohdetaan helposti, että tapahtuman suorittaa kuitenkin aina ihminen. Siispä korjaava palaute kohdistuu sekä virheeseen että henkilöön, koska tavoitteena on lopulta muuttaa ihmistä. Tämän muutoksen vaikutuksesta korjautuu myös virhe lopulta. Palautteen antajan on välillä muistutettava itselleen, mikä on palautteen antamisen tulostavoite. Vaikka useimmiten korjaaminen kohdistetaan toimintaan, on myös kaikki oheismuutokset hyvä huomioida tuloksena. Motivoituneisuus, sitoutuminen, innostuminen, kaikki nämä ja monet muut positiiviset vaikutukset voidaan lukea palautteen tulokseksi suorituksessa tapahtuneen mahdollisen muutoksen lisäksi. (Aalto 2002, 13–14.)

Soili Hämäläinen (2004,79) ottaa esille näkökulman korjaavasta palautteesta eräänlaisena voimankäyttönä, varsinkin tanssin tekniikkaopetuksen ollessa kyseessä. Suuri osa tunnilla tapahtuvasta jatkuvasta arvioinnista tulee esille juuri korjaavan palautteen muodossa, joka kohdistuu joko liikkeen suoritukseen tai vartalon asentoon. Hän myös huomauttaa, että tutkimalla palautetta ja sen antamisen tapoja voidaan kehitystä ohjata siihen suuntaan, että oppilaat oppivat kuuntelemaan omien kehojensa antamia viestejä ja oppivat ottamaan kehonsa omikseen. Loppujen lopuksi jokainen tanssinharrastaja omaa

yksilölliset ominaisuudet, joiden kanssa hänen on tultava toimeen. Tästä syystä palautteen vastaanottaminen ja tulkinta tulee osata suhteuttaa henkilökohtaisiin resursseihin.

Jatkuva palautteenanto kuuluu olennaisena osana arviointiin ja sen tulisi toimia oppilasta motivoivana tekijänä tunti-ilanteessa. Tanssin oppimisen luonne on prosessinomaista, johon liittyy olennaisesti oppilaan oma ajatustyö ja ymmärtäminen. Sitä ei voida lokeroida yksiselitteisesti hyvään tai huonoon, tai arvioida yhden päivän perusteella. Siitä syystä jatkuvan palautteen antaminen ja ohjaava arviointi tulee olla mukana jokapäiväisessä opetustyössä. Kuten Anttila (1993, 70) tekstissään kiteyttää: ”Keskusteleminen ja palautteen saaminen ja antaminen joka tunnilla on jatkuvan arvioinnin perusta.” Opettaja voi tunti-ilanteessa toimiessaan hyödyntää useita erilaisia palautteenantokeinoja ja soveltaa niitä oppilaan mukaan. Suullinen palaute ei välttämättä ole aina paras mahdollinen vaihtoehto. Oppilaita tulee myös ohjata jatkuvaan itsearviointiin, koska sen merkitys korostuu tänä päivänä kaikkialla. Itsearviointi auttaa myös oppilasta määrittämään itselleen tärkeitä arvoja, joita hän haluaa oppimisessaan vaalia. Mitä paremmin oppilas tuntee itsensä ja omat tavoitteensa, sitä paremmin hän pystyy suhtautumaan ulkopuolelta tulevaan palautteeseen ja arviointiin.

5.2.1 Ryhmäpalaute

Opettaja voi arvioida suorituksia antamalla palautetta koko ryhmälle kerralla. Palaute voi olla suullista tai kirjallista, mutta suullisen palautteen etuna on, että se mahdollistaa keskustelun heti palautetilanteessa. Ryhmäpalautetta käytetään usein esimerkiksi ryhmäkoreografioita harjoiteltaessa, jossa jokaisen tanssijan rooli on tärkeä suhteessa muihin tanssijoihin. Silloin kaikkien osallistujien on hyvä kuulla annetut korjaukset ja palautteet. Suurin osa tunnilla annetusta palautteesta suuntautuu yleispätevästi koko ryhmälle ja se monesti pohjustaa henkilökohtaisempia huomioita. Ryhmäpalautteen tulee olla tarpeeksi yleispätevää, jotta oppilaat pystyvät soveltamaan sitä omaan tekemiseensä.

Ryhmäpalautteessa on usein se hankaluus, että vaikka se on tarkoitettu kaikille, jotkut eivät kuitenkaan välttämättä koe olleensa kohderyhmässä. Joukossa on myös oppilaita, joilta yleiset asiat menevät ohi korvien, mutta sellaista palautehävikkiä on mahdoton välttää. Opettajan täytyy vain malttaa toistaa asia tarpeeksi usein ja eri tavoin. Ryhmäpalautteen toinen heikkous on luonnollisesti henkilökohtaisen kontaktin puuttuminen.

Opettajan täytyy pystyä antamaan myös henkilökohtaisia korjauksia ryhmäpalautteen tueksi taatakseen oppimisen etenemisen. Palautteen vastaanottamiseen vaikuttaa myös erilaiset oppimistyyli. Tanssin oppiminen on luonteeltaan motorista oppimista, joka tapahtuu mutkikkaan kognitiivisen prosessin kautta. Kaikki eivät opi pelkästään suullisesta palautteesta. Jotkut tarvitsevat fyysisen näytön ja toiset fyysisen korjauksen ja joku tarvitsee kaikki kolme vaihetta. Tästä syystä ryhmäpalaute on vain yksi osa kokonaisvaltaista palautteenantoa oppimisprosessissa. (ks. Numminen & Laakso 2002; Härmäläinen 2004.)

5.2.2 Yksilöpalaute

Yksilöpalauteessa opettajalla on mahdollisuus soveltaa palaute vastaanottajan tarpeisiin. Näin hän voi huomioida oppijan oppimistyylin ja persoonallisuuden, ja sen mukaan muotoilla annettavan palautteen. Yksilöpalautea, aivan kuten ryhmäpalautettakin, voi antaa sekä suullisesti että kirjallisesti. Usein kuitenkin yksilöpalaute on luonteeltaan henkilökohtaisempaa, ja siksi on tärkeää taata oppilaan mahdollisuus keskusteluun ja vuorovaikutukseen palautteen antajan kanssa. Palautteen tavoitteena on kehittää oppilaan taitoja ja kykyjä ja parantaa hänen kehokontrolliaan, mutta on tärkeää muistaa, että oppilaan muokkautuva keho on myös hänen identiteettinsä pohja (Härmäläinen 2004, 83).

Kirjallisena annetun palautteen heikkous on sävyjen puute. Monesti lauseeksi muotoiltu asia voidaan tulkita kirjallisena aivan eri tavalla kuin silloin, kun siihen liitetään sanojan persoonallisuus, eleet, ilmeet ja sävyjen käyttö. Kirjallinen arviointi toimii ehkä parhaiten loppuarvioinnissa, jota edeltävät opettajan ja oppilaan väliset keskustelut ja vuorovaikutus. Silloin väärinkäsityksiltä vältytään helpommin.

5.2.3 Vertaisarviointi

Vertaisarvioinnilla tarkoitetaan oppilaiden keskinäistä arviointia. Se voi olla vapaamuotoista keskustelua oppimistilanteessa tai ohjatumpaa opponointia, joka pohjautuu annettuihin arviointikriteereihin. Vertaisarvioinnin etuja ovat palautteen säännöllisyys, yhteistoiminnallisuuden edistäminen sekä oppimisen prosessiluonteen, oppimisen edistymisen ja ryhmäytymisen tukeminen (ks. Kiviniemi, 2000). Kun oppilas tekee vertaisarviointia, hän oppii oppimaan sekä palautteen antamisen että vastaanottamisen kautta.

Hän oppii myös itsearviointitaitoja, koska arvioidessaan toisen suoritusta hän arvioi automaattisesti myös omaansa.

Opettajan rooli vertaisarvioinnissa on selkeän tehtävänannon ja sääntöjen laatiminen. Tehtävien tarkoituksenmukaisuuden tulee olla selvillä alusta lähtien. On tärkeää tuoda esille se, että arviointi ei ole arvostelua, vaan pyrkimyksenä on toimia rakentavassa hengessä lannistamatta toista. Vastuu omasta oppimisesta siirtyy vertaisarviointia käytettäessä opettajalta takaisin oppijalle itselleen. Vertaisarvioinnin tukena tulee olla myös muita arvioinnin muotoja, jotta oppilaille ei kerry liian suuria paineita toisen tekemisen arvioinnista. Tutkimusten mukaan vertaisarviointi lisää kriittistä ajattelua, vastuunottoa, itseluottamusta ja tietoisuutta ryhmadynamiikasta. Lisäksi sen on todettu tukevan opiskelijan metakognitiivisten taitojen kehittymistä. (VSOP -kansalaisopinnot – Vertais- ja itsearviointi.)

5.2.4 Itsearviointi

Itsearviointi on kiinteä osa elinikäisen oppimisen ajatusta. Sen avulla yksilö voi kehittää omia oppimistaitojaan ja edistää itsetietoisuuttaan ja ymmärrystään. Itsearviointi voi olla joko arvioivaa tai kehityksellistä. Opiskelija voi arvioida sitä, miten hän suoriutui annetusta tehtävästä, tai sitten hän voi pohtia, kuinka omaa toimintaa voisi kehittää tehdyn tehtävän tulosten pohjalta. Itsearviointia tehdessään voi opiskelija hyödyntää opettajan tai muiden opiskelijoiden antamia arvioinnin kriteerejä. (VSOP - Kansalaisopinnot-Vertais- ja itsearviointi.) On kuitenkin tärkeää muistaa, että kriteerien tulee olla suhteessa omiin tavoitteisiin, ettei opiskelija aseta itselleen kohtuuttomia vaatimuksia. Onnistunut itsearviointi kohottaa itsetuntoa ja omien taitojen arvostamista. Samalla opiskelijan on helpompi asettaa itselleen uusia tavoitteita ja arvioida niiden toteutumisen realistisuutta.

5.3 Korjaava palaute ja sen vastaanottaminen

Korjaavan palautteen antaminen on opetustyön vaikeimpia asioita. Mikko Aalto (2002, 96) listaa siihen liittyviä pelkoja. Pelkoa voi herättää mm. palautteen saajan vastareaktio, motivaation lasku, väärin ymmärretyksi tulemisen pelko ja se, että kokee olevansa kykenemätön antamaan palautetta rakentavasti. Aalto nostaakin osuvasti esille pelon

vastakohdan, turvallisuuden, jolloin myös ryhmän merkitys korostuu olennaisesti. Tanssinopetuksessa palautteenannon pohjan määrittelee oppilaan ja opettajan välinen suhde. Jos opettaja kokee, että oppilas joko kilpailee hänen kanssaan tai kyseenalaistaa hänen opetuksensa, se voi vaikuttaa annetun palautteen määrään ja laatuun heikentävästi. Valittavan usein opettajan persoonalliset mieltymykset vaikuttavat palautteenantoon. Tanssijan keho on hänen työkalunsa, ja kaikki palaute, joka kohdistuu siihen ja liikkeisiin jota se tuottaa, on hyvin henkilökohtaista. Negatiiviset palautekokemukset jättävät jälkensä ja seuraavat mukana kauan.(Hämäläinen, 2004, 88.)

Yhteistoiminnallisen oppimisen menetelmiä hyödynnettäessä tanssitunnilla, on opettajan hyvä ottaa huomioon, että edellä mainitut seikat voivat vaikuttaa olennaisesti pienryhmätyöskentelyn onnistumiseen. Jokaisella meistä on oma taustamme palautteen vastaanottajana, johon voi sisältyä ikäviäkin muistoja. Ikävistä muistoista muodostuu niin sanottuja selkäydinreaktioita, jotka voivat aktivoida palautteen vastaanottajassa ns. haamutunteita. Silloin yksilö ottaa kaiken elämänsä aikana kuulemansa kielteisen korjaavan palautteen vahvistukseksi ja siitä voi koitua seurauksia itsetunnolle. (Aalto 2002, 97.) Korjaavan palautteen antajan tulisi olla tietoinen tästä mahdollisuudesta, ja muistaa palautetta annettaessa että sanallinen palautteenanto ei ole ainoa mahdollisuus.(ks. Hämäläinen & Lehtovaara 2003.)

Oppimisprosessia ei synny ilman palautetta, eli palautteenannon ongelmasta on päästävä yli tavalla tai toisella. Pohdin erilaisia tapoja helpottaa palautetilanteita yhteistoiminnallisen oppimisen menetelmiä käytettäessä. Yhtenä työkaluna asiassa voidaan käyttää tietoa siitä, että palautteen vastaanottaja sekä antaja ovat omissa keskeneräisissä prosesseissaan ja oppivat koko ajan uutta. Palautteenantoon pätee lause: ”Harjoitus tekee mestarin”. Uskon, että mitä enemmän annat palautetta, sitä helpommin se sujuu ja mitä enemmän vastaanotat palautetta, sitä paremmin osaat tulkita omaa reaktiotasi siihen.

Toinen asia, joka voi palautetilannetta mielestäni helpottaa on, että jokainen miettii itse, miten hänestä on paras saada palautetta. Sen jälkeen mielipiteet jaetaan koko ryhmän kesken. Silloin vastaanottaja on saanut mahdollisuuden ilmaista oman kantansa ja palautteen antaja osaa ottaa toiveet paremmin huomioon. Tässä pääsen jälleen oman työskentelyn arvioinnin ja tarkkailun tärkeyteen oppimisprosessissa. Mitä enemmän tarkkai-

let itse omaa toimintaasi ryhmässä ja opiskellessasi itsenäisesti, sitä paremmin osaat tuoda toiveitasi ja mielipiteitäsi julki ryhmätilanteessa.

Kolmas asia liittyy tehtävän antoon. Jos opettaja antaa oppilaille tehtäväksi arvioida toistensa työskentelyä, on tehtävänannon mielestäni oltava selkeä siltä osin, mitä suorituksen piirteitä tarkkaillaan. Kuten jo aiemmin on käynyt ilmi, tanssitunnin sisällä on monia asioita joita voidaan arvioida, mutta kaikkia ominaisuuksia ei voida arvioida yhtä aikaa. Uskon, että selkeä tehtävänanto mahdollistaa oppijalle keskittymisen olennaiseen suorituksen piirteeseen ja samalla palautteenantajankin on helpompi nähdä korjattavia asioita. Rehellisyys on tärkeää, mutta sanamuotoa voi aina hioa pehmeään suuntaan ja korjata kannustaen ja rohkaisten.

5.4 Palaute tanssitunnilla

Tanssitunnin kontekstissa palaute liittyy yleensä aina suoritukseen ja sen eri piirteisiin. Opettaja antaa oppilaalle palautetta ensinnäkin liikkeen suorittamisesta. Kiinnostuksen kohteena voi silloin olla suorituksen puhtaus, liikkeen dynamiikka tai teknisten yksityiskohtien näkyminen liikkeessä. Palaute voi olla joko korjaavaa tai myönteistä, kannustavaa palautetta onnistuneesta suorituksesta. Toinen asia mistä opettaja voi tanssitunnilla antaa palautetta, on ilmaisu ja eläytyminen. Niihin yleensä kiinnitetään huomiota varsinkin silloin, kun jokin esiintymistilanne lähestyy. Palautetta voi tietenkin antaa myös toimimisesta ryhmässä, luovuudesta, aktiivisuudesta, liikemuistista, tilankäytöstä ja monista muista asioista. (Ks. Anttila, 1993; Hämäläinen, 2004.)

Motorisen oppimisen yhteydessä tulee esille termit sisäinen ja ulkoinen palaute. Sisäinen palaute on informaatiota, joka tulee ilmi suorituksen seurauksena. Kaikki asiat, jotka suorittaja kokee, tuntee ja näkee tehdessään, ovat osa sisäistä palautetta. Ulkoiseen palautteeseen liittyy suorituksen tulos. (Numminen & Laakso, 2005, 63–64.) Tanssitunnilla oppija voi tarkkailla suorituksen tulosta peilistä, mutta sen lisäksi oppimiseen tarvitaan henkilökohtaista ohjausta opettajalta tai vertaiselta. Sekä sisäisen että ulkoisen palautteen läsnäolo suoritustilanteessa mahdollistaa oppimisen. Oppimisprosessin vaihe määrittelee paljolti sen, miten paljon oppija voi itse arvioida oman suorituksensa tulosta. Siitä syystä opettajan antama ulkoinen palaute on tanssinoppimisessa olennainen työvä-

line. Suullinen palaute on liian suppeaa, kun tavoitteena on korjata jokin liikerata. Silloin kannattaa käyttää koskettamista ja omaa fyysistä esimerkkiä apuna palautteenannossa. Oppilas tarvitsee mahdollisuuden koettaa annettua korjausta, että oppimisprosessi tapahtuu konkreettisesti. Jos asioista vain mainitaan, ne unohtuvat helposti seuraavaan tuntiin mennessä.

Tanssinopiskelija on jatkuvasti tarkkailun ja arvioinnin alaisena. Häntä tarkkailee opettaja ja muut oppilaat ja hän itse arvioi suoritustaan koko ajan.(Hämäläinen 2004, 81.) Tanssinoppimisen luonteeseen kuuluu jatkuva tarkkailu, ja usein siihen oppimiseen kuuluu paljon aikaa, mutta samalla sen myötä muodostuu kyky motivoitua yhä uudestaan samasta haasteesta. Toisaalta jatkuva tarkkailu voi herkästi mennä myös liiallisuuksiin ja siirtyä muihinkin arkielämän asioihin. Mielestäni olennaista on säilyttää tasapaino ulkoisten tekijöiden ja sisäisten tuntemuksien tarkkailun välillä. Sisäinen minä on kuitenkin se, jolla on eniten tietoa siitä, mikä kenellekin soveltuu.

Palautteenannon vuorovaikutteisuus on toiminnallisessa oppimisessa keskeistä. Oppilaan oma turvallisuudentunne ryhmässä vaikuttaa siihen, kokeeko hän voivansa kysyä opettajalta lisää apua ongelmakohdissa. Koen, että tanssin liikkeiden suorittaminen on kokonaisvaltaista oman kehon ja persoonan likoon laittamista. Oppimisprosessin käynnissä pitämisen edellytys on, että osaa suhtautua virheisiin oikealla tavalla. Opettajan antama esimerkki palautetilanteessa on malli oppilaalle, kuinka luvallista epäonnistuminen on. Virheet ovat sallittuja ja niistä ei koskaan saa rangaista. Palautetilanteen tärkeitä tekijöitä ovat mielestäni rehellisyys ja realismi. Oppilaalle tulee osata antaa aito kuva hänen taidoistaan, mutta samalla nostaa etusijalle ne asiat, joissa hän on jo taitava tai kehittynyt hyvin. Se, kuinka hyvin oppilas osaa ottaa vastaan palautetta ja arvostaa omaa onnistumistaan haasteista huolimatta, on sidoksissa jokaisen yksilön itsetuntoon. Avainasemassa ovat jälleen palautteenantajan tarkkaavaisuus ja tulkintakyky. Palautteen vastaanoton kangerrellessa pitää muistaa katsoa pintaa syvemmälle ja muotoilla viestin mukaan. Uskon, että oppilaan sitkeä ja periksi antamaton rohkaiseminen mahdollisesta negatiivisesta vastaanotosta huolimatta, voi lopulta johtaa hyviin tuloksiin sekä henkisessä että fyysisessä oppimisessa.(ks. Aalto 2002; Hämäläinen & Lehtovaara 2003; Hämäläinen 2004.)

6 PALAUTTEENANNON JA OPPIMISEN TUTKIMINEN YHTEISTOIMINNALISEN MENETELMÄN AVULLA

6.1 Tutkimusryhmän taustaa

Suoritin tutkimukseni käytännön osion Itäsuomalaisessa showtanssikoulussa. Koulu oli minulle entuudestaan tuttu, koska olin työskennellyt siellä aiemmin. Suoritin koulutukseni päättöharjoittelun kyseisessä koulussa, ja törmätessäni harjoitteluni aikana liian suurien ryhmien aiheuttamiin ongelmiin, sain idean toteuttaa toimintatutkimukseni juuri siellä. Kohderyhmäni oli tanssitekniikan jatkoryhmän opiskelijat. Halusin ottaa heidät tutkimuskohteekseni siitä syystä, että mielestäni ryhmän opetussuunnitelma ja eritoten oppilaat hyötyisivät tutkimuksestani eniten. Sama ryhmä oli kärsinyt syyslukukaudella palautteenannon puutteellisuudesta, koska ryhmäkoko oli minulle opettajana liian suuri hallittavaksi. Toivoin, että toteuttamalla tutkimukseni juuri heidän kanssaan saisin mahdollisuuden korjata syksyn kurjaa palautteenantoa.

Kyseisen koulun kevätlukukausi, johon tutkimukseni toteutus ajoittui, kesti tammikuun alusta huhtikuun loppuun. Opetuskertoja kevätlukukaudelle kertyi yhteensä 13. Tekniikkaryhmän opetuskerta oli aina kerran viikossa, 60 minuuttia sunnuntaisin. Tuntien alkaessa tammikuussa oppilaita oli parisenkymmentä, mutta kauden edetessä tunnille ilmaantui vielä puolenkymmentä lisää. Tanssitila, jossa tunti pidettiin, oli sali johon 25 oppilasta mahtui juuri ja juuri. Syyslukukaudella oppilainani olivat suurin piirtein samat henkilöt, jotka tulivat myös kevään tunneille. He tuntuivat minusta vielä suhteellisen vierailta, koska olin opettanut heitä vasta puoli vuotta.

Oppilaiden ikäjakauma oli laaja. Nuorimmat tunnin osallistujat olivat kuusitoistavuotiaita, kun taas vanhin oli kolmekymmentäkaksivuotias. Kaikki oppilaat olivat kuitenkin harrastaneet tanssia kauan, ja olivat selvästi taidoiltaan edistyneitä. Ryhmässä oli myös kaksi poikaa, jotka omalta osaltaan toivat tasapainoa ryhmätilanteeseen. Ryhmä oli muodoltaan heterogeeninen, tavoitteellinen ryhmä, jonka pyrkimyksenä oli oppia tanssitekniikkaa. Heidän tuntiaktiivisuutensa tunnilla toimimisessa oli mielestäni hyvä, mutta käyntiaktiivisuudessa oli joillakin toivomisen varaa.

6.2 Aineiston käsittely

Keräämäni empiirisen aineiston käsittelin siten, että kirjoitin puhtaaksi alku- ja loppukyselyvastaukset ja tallensin ne erillisiksi tiedostoiksi. En pyrkinyt puhtaaksi kirjoittamisessani sanatarkkuuteen, vaan halusin toistaa vastauksessa esille tulleen näkökulman mahdollisimman tarkasti. Kun olin käsitellyt kyselyvastaukset, kävin ne läpi kysymyskerrallaan etsien yhteneväisyyksiä ja usein toistuvia huomioita. Tämän jälkeen tutkin vastauksia vielä aihealuekokonaisuuksittain, linkittäen niitä jo aiemmin kirjoittamaani teoriapohjaan. Taulukoin eniten esille nousseet aihealueet tarjotakseni lukijalle mahdollisimman selkeän kuvan toistuvista teemoista. Oppimispäiväkirjoista, joita oli viisi, käytin vain neljää työssäni lähteenä, koska yhden oppimispäiväkirjan merkinnät rajoittuivat vain kahteen opetuskertaan. En vaatinut päiväkirjojen kirjoittajilta tarkkaa muodollisuutta, vaan toivoin heidän teksteissään sivuavan palautteenannon ja ryhmädynamiikan teemoja antamieni tukikysymysten avulla. Käsittelin oppimispäiväkirjat yksitellen kyselyiden purkamisen jälkeen, nostaen niistä esille pääasiallisen pohdinnan kohteena olleet teemat. En kirjoittanut päiväkirjoja puhtaaksi, koska ne olivat ulkoasultaan riittävän selkeitä ja niitä oli vähän.

Koska tutkimusryhmäni koostui tanssinharrastajista, heidän käyntiaktiivisuutensa tunteilla ei ollut sataprosenttinen, vaikka kylläkin hyvä. Samoin sitoutuminen harrastamiseen vaihteli ja sen saattoi myös lukea osasta kyselyvastauksia ja päiväkirjamerkintöjä. Mielestäni oli kuitenkin selvää, että tanssitekniikan opetusryhmä oli tavoitteellinen, koska jo syksyllä heitä opettaessani olin havainnut halun saada koko ajan lisää työkaluja työskentelyyn. Tavoitteellisuuden puolesta mielestäni puhuu myös se, että melkein kaikki syksyllä olleet oppilaat jatkoivat harrastustaan myös keväällä, vaikka heillä olisi ollut mahdollisuus jäädä pois. Koska tutkimus toteutettiin kolmentoista opetuskerran aikana, on aineiston laajuus rajattu ja prosessin pituus verrattain lyhyt. Siitä huolimatta aineistossa oli havaittavissa, että oppilaiden ajattelussa oli tapahtunut kehitystä jopa niinkin lyhyellä aikavälillä.

6.3 Alkukysely ja oppimispäiväkirja

Esittelin tutkimussuunnitelmani oppilailleni toisella opetuskerralla. Ehdotukseni parityöskentelystä työmuotona herätti vaihtelevia reaktioita, mutta pääosin vastaanotto oli positiivinen. Jaoin oppilaille mukaan alkukyselylomakkeen (Liite1), mikä heidän tuli täyttää kotona ja palauttaa minulle. Kyselyn tavoitteena oli saada pohjatietoa oppilaiden suhtautumisesta ensinnäkin opetusryhmän kokoon, koska se oli minulle opettajana eräs ydinongelma. Toiseksi halusin saada ennakkokäsityksen siitä, miten oppilaat kokivat parityöskentelyn työmuotona ja kolmanneksi minua kiinnosti palautteen antamiseen ja sen saamiseen liittyvät kokemukset ja odotukset.

Samalla kun esittelin tutkimukseni ja teetin alkukyselyn, pyysin muutamaa vapaaehtoista pitämään tekniikkatunneista oppimispäiväkirjaa. Vapaaehtoisia oli viisi kappaletta, neljä tyttöä ja yksi poika. Laadin oppimispäiväkirjan tueksi listan tukikysymyksiä (Liite 3) aiheista, joihin halusin oppilaiden pohdinnassaan erityisesti paneutuvan. Ajattelin, että oppimispäiväkirja ei välttämättä ole kaikille työskentelymuotona yhtä tuttu, joten he saattavat hyötyä kysymyksistä ajattelun virittäjinä. Oppimispäiväkirjan avulla tavoittelin syvällisempää oppimiskysymysten pohdintaa ja samalla mahdollisuutta säännöllisempään kehityskaaren seurantaan, koska en dokumentoinut kokeilukertoja muulla tavoin.

Alkukyselylomakkeessani oli kahdeksan kysymystä, jotka käsittelivät kolmea teemaa; ryhmän kokoa ja sen vaikutusta tanssitunnin toimintaan, parityöskentelyä tanssitunnilla ja näiden kahden edellä mainitun seikan vaikutusta palautteenantoon ja -saamiseen. Alkukyselyn avulla kartoitin oppilaiden asenteita selvästi opetusta hankaloittavaan asiaan, joka mielestäni oli ryhmäkoko, ja samalla myös opetusta ja palautteenantoa mahdollisesti kehittävään asiaan, joka oli parityöskentely. Alkukyselylomakkeeseen vastasi 14 oppilasta 25:stä.

6.3.1 Ryhmän koko ja sen vaikutus tunnin toimintaan

Alkukyselylomakkeessa oli kolme kysymystä liittyen ryhmäkokoon ja sen vaikutuksiin tunti-ilanteessa. Kysymykset olivat: 1. Millaista mielestäsi on tanssia suuressa ryhmässä? 2. Minkä kokoinen mielestäsi olisi sopiva ryhmä tanssitunnilla? Perustele. 3. Miten ryhmän koko mielestäsi vaikuttaa palautteenantoon ja palautteen saamiseen? Mielipiteet

ryhmän sopivasta koosta vaihtelivat 5-25 oppilaan välillä. Vastaukset optimaalisesta ryhmäkoosta jakaantuivat seuraavan taulukon osoittamalla tavalla.

Optimaalinen ryhmäkokoa	5-10 oppilasta	10–15 oppilasta	15-20oppilasta	20–25 oppilasta
Vastauksia	1	7	5	1

Kyselyyn vastanneet oppilaat kokivat, että optimaalinen ryhmäkokoa olisi tanssitunnilla noin 10–20 oppilasta. Useat heistä ottivat esille seikan, että ryhmäkoon toimivuuteen vaikuttaa salin koko ja tanssitunnin aihe, mutta esimerkiksi tanssitekniikkaa opetettaessa yli kaksikymmentä oppilasta alkaa olla jo liikaa. Kyseinen koulu, jossa työskentelin, oli erikoistunut showtanssiin, ja oppilaat olivat tottuneita jättimäisiin ryhmäkokoihin. Oli kuitenkin mielenkiintoista huomata, että tanssitekniikka aiheena kiinnosti heitä riittävästi siinä mielessä, että he paneutuivat miettimään tunnin toimivuutta suhteessa oppilasmäärään. Kun kysyin kokemuksia suuressa ryhmässä tanssimisesta, sain sekä positiivisia että negatiivisia kommentteja. Suuren ryhmän eduksi koettiin ryhmätunnelma ja se, että on paljon ryhmätovereita, joilta kysyä apua. Suuren ryhmän koettiin myös tuovan turvaa ja mahdollisuuden tehdä rauhassa, jos ei halunnut opettajalta juuri sinä hetkenä huomiota. Nämä seikat minusta tuovat selvästi esille sen, että tanssiharrastuksen motivaatioon liittyy ryhmässä työskentely ja kaverit jotka ovat samalla tunnilla. Tanssitunnin yhteisöllisyys oli siis oppilaille tärkeä seikka, ja turvallinen oppimisympäristö muodostui juuri tutuista ihmisistä samalla tunnilla.

Suuren ryhmän ongelmia tulivat useimmiten esille tilan puute ja se, ettei näe peilistä itseään, ei näe opettajaa tai sitä mitä pitäisi tehdä. Suuressa ryhmässä oppilaat kokivat joutuvansa kysymään useammin ja jäävänsä vaille henkilökohtaista palautetta. Muutamissa vastauksissa tuli esille myös se, että suuressa ryhmässä oppilaalla pitää olla korkea motivaatio, että jaksaa itse siellä joukossa yrittää. Näissä huomioissa nousee esille

oppilaiden yksilöllisyyden huomioon ottamisen tarve ja se kuinka tärkeää on, että jokainen ihminen huomioidaan erikseen. Neuvon kysyminenkin koettiin vaikeammaksi, koska sen takia aikaa kuluu odotteluun. Tanssitunnin kesto oli kuitenkin vain kuusi-kymmentä minuuttia, ja se haluttiin käyttää mahdollisimman tehokkaasti hyödyksi. Jos kysymyksiä esiintyi paljon, oppilaat joutuivat odottamaan. Taulukoin seuraavassa useimmin esille tulleet suuren ryhmän haittapuolet.

	Opettaja ei huomaa	Oppilas ei näe opettajaa	Oppilas ei mahdu tekemään	Opettajalta ei saa palautetta
Vastauksia	3	4	7	14

Olin yllättynyt siitä, että vain seitsemän oppilasta oli maininnut tilanpuutteen ongelmana, koska itse koin sen suorastaan ahdistavana. Olisin odottanut sen nousevan vielä enemmän esille. Tässä voi taas vaikuttaa se, että kyseiset oppilaat olivat tottuneet suuriin ryhmiin ja ahtauteen. Kysyttäessä ryhmän koon vaikutusta palautteenantoon poikkeuksetta jokainen 14 vastanneesta koki, että suuressa ryhmässä ei ole mahdollisuutta saada yhtä paljon palautetta kuin pienemmässä ryhmässä. Vaikka suuri ryhmäkoko oli tunnelman ja ryhmähengen kannalta mukava asia, se koettiin kuitenkin palautteenantoa heikentävänä tekijänä.

6.3.2 Asennoituminen parityöskentelyyn

Parityöskentelyyn liittyviä kysymyksiä alkukyselylomakkeessa oli kolme. Kysymykset olivat: 1. Mitä mieltä olet parityöskentelystä tanssitunnilla? 2. Millaista mielestäsi on antaa palautetta parityöskentelyssä? Mikä on vaikeaa ja mikä helppoa? 3. Uskotko parityöskentelystä olevan hyötyä oppimisessasi ja jos niin, miten?

Ajatus parityöskentelyn käyttämisestä tanssitunnin työmuotona otettiin vastanneiden keskuudessa positiivisesti vastaan. Kaikki olivat sitä mieltä, että asiasta oli mahdollista

saada molemminpuolista hyötyä. Parityöskentely koettiin myös mahdollisuutena saada lisää palautetta ja oppia toisen korjaamisesta myös itsekin. Mahdollisina vaikeuksina tuli esille parien mahdollinen tasoero, jonka koettiin hankaloittavan palautteenantoa samoin kuin tuntemattoman ihmisen kanssa työskentely. Vastanneet ottivat esille myös itsenäisen työskentelyn tärkeyden, ettei parityöskentelyä saa olla liikaa. Kaiken kaikkiaan parityöskentelyyn suhtauduttiin avoimesti ja positiivisesti uskoen, että siitä voi olla hyötyä oppimisprosessissa. Halusin vielä tarkentaa kuvaa siitä, mitä oppilaat kokivat vaikeana parityöskentelyn palautteenannossa ja mitä taas helppona. Seuraavassa taulukossa esitän esiin tulleita huomioita.

	Helppoa	Vaikeaa
Virheiden löytäminen	3	7
Virheiden korjaaminen		4
Korjaavan palautteen antaminen	7	4

Virheiden korjaaminen aiheutti eniten vastaajissa epävarmuutta, koska sen koettiin edellyttävän korjaajalta itseltään hyvää opitun asian hallintaa. Hyödyllisten korjausten antaminen koettiin olennaisena osana toimivaa paripalautetta. Parityöskentelyn uskottiin auttavan oppimisprosessia seuraavissa osa-alueissa:

- oppilaan vuorovaikutustaidot paranevat
- oppilaan motivaatio yrittää enemmän kasvaa

- oppilas oppii tarkkailemaan liikettä objektiivisemmin
- oppilas oppii kiinnittämään eri tavoin huomiota omaan tekemiseen
- oppilaan palautetaidot paranevat, sekä antamisen että vastaanottamisen osalta
- oppilas oppii korjaamaan toistuvia virheitä
- oppilas saa jatkuvaa palautetta.

Vastauksista oli selvästi huomattavissa avoimen kommunikaation ja rohkeuden tärkeys. Parityöskentelyssä pitää molempien puolien olla avoimia palautteelle ja valmiita sitä myös antamaan. Ohjeistaessani oppilaita parityöskentelyyn korostin avoimen keskustelun tärkeyttä ja sitä, että tavoitteena oli että autamme yhdessä toisiamme oppimisessa. Päämäärä on kuitenkin oppiminen, ei virheiden korostaminen tai huonommuuden tunteen lietsominen. Huomasin ohjeitteni herättäneen ajatuksia, koska kyselyvastauksissa ilmeni selkeää pohdintaa siitä, miten palautetta voisi antaa, että siitä olisi hyötyä eniten. Omien taitojen riittävyys herätti epävarmuutta, mutta kuitenkin suurin osa suhtautui palautteen antamiseen positiivisena asiana, ja mahdollisuutena kehittyä sekä palautteenantajana että tanssijana. Mielestäni oppilaiden kyky ottaa vastuuta omasta ja toisen oppimisesta tuli esille jo alkukyselyvastauksissa ennen kuin kokeiluja alettiin tehdä. Oppilaat suhtautuivat luottavaisesti omiin vuorovaikutustaitoihinsa, eivätkä pelänneet korjausten tai palautteiden sanallistamista. Korjausten tekninen oikeaoppisuus oli enemmän oppilaiden huolenaihe. He kuitenkin uskoivat oppivansa tarkkailemaan liikettä ja huomaamaan toistuvat virheet parin tekemisessä.

6.4 Parityöskentelyn toteuttaminen

Parityöskentelyn toteuttaminen aiheutti minulle aluksi melkoista päänvaivaa. Halusin onnistua parien jakamisessa siten, että tulos olisi mahdollisimman tasapuolinen. En pitänyt ajatuksesta, että oppilaat saisivat itse valita parinsa. Minusta tuntui, että jos parit olisivat olleet toistensa parhaita ystäviä, se vaikuttaisi työtehtäviin keskittymiseen ja tulosta ei syntyisi. Lopulta päätin, että parit arvottaisiin. Arvonnan avulla parijakauma onnistui mielestäni hyvin. Kaikki oppilaat eivät olleet paikalla kun parit arvottiin, eli

osalle parinmuodostus tapahtui pienemmässä porukassa. Siitä huolimatta toteutus näytti mielestäni toimivalta.

En muodostanut parityöskentelyn toteuttamiselle mitään tarkkaa kaavaa sen takia, että halusin tarkkailla avoimesti kunkin tunnin tilannetta. Annoin tehtävät sitä mukaa, mihin koin oppilaiden olevan valmiita. Mielestäni menetelmä toimi hyvin, koska oppilaiden poissaolot muuttivat tunnin dynamiikkaa joka kerta. Onnistuin tällä kertaa antamaan tilaa tunnin tapahtumille, sen sijaan että olisin ylisuunnitellut ja jäänyt jumiin omiin suunnitelmiini. Perustin pariharjoitteiden tehtävänannot tunnilla tehtäviin ryhmäharjoitteisiin siten, että ensin harjoiteltiin opiskeltavaa asiaa suuremmassa ryhmässä. Sen jälkeen muodostin aiheesta paritehtävän, jonka tavoitteena oli tutkia syvemmin opiskeltavaa asiaa, ja paneutua parin keskeiseen palautteenantoon. Samalla kun parit työskentelivät, kiertelin heidän joukossaan ja autoin tarvittaessa.

Kierrellessäni oppilaiden joukossa huomioin, että minun oli helpompi kohdata heidät opettajana kun olin tavallaan vain ylimääräinen käsipari avustamassa harjoituksen onnistumista. Koin, että henkilökohtainen vuorovaikutus oppilaiden ja minun välillä helpottui kun meillä oli ikään kuin yhteinen ”ongelma” jonka ääreen paneutua. Eeva Anttilan esille nostama dialogisuus ja oppilaan kuunteleminen todellakin toimi tuntitilanteessa ja vei oppimistapahtuman uudelle tasolle. Minä ja oppilaat opimme yhdessä. Harjoituksen lopuksi kysyin yleisiä huomioita opittavasta asiasta ja useimmiten huomioita tuli runsaasti. Parityöskentely ja lupa keskustella parin kanssa ääneen mielestäni vapauttivat tunnin tunnelmaa siinä mielessä, että oppilaat uskalsivat paremmin tuoda esille omia huomioitaan. Ja koin, että heidän oli myös helpompi ottaa minuun kontaktia, koska asemani opettajana ei ollut enää liian auktoriteetin omainen.

6.5 Loppukysely

Toiseksi viimeisellä kerralla jaoin täytettäväksi loppukyselyt (Liite 2), joiden avulla perehdyin parityöskentelyn avulla saavutettuihin tuloksiin. Loppukyselyyn vastasi 23 oppilasta, eli osa vastanneista oli sellaisia, jotka eivät olleet vastanneet alkukyselyyn. Loppukyselyn neljä kysymystä käsittelivät parityöskentelymetodin toimivuutta suuren oppilasryhmän opetuksessa, palautteenantoa ja palautteen vastaanottamista, sekä pari-

työskentelyn vaikutusta oppimisprosessiin. Halusin tiivistää loppukyselyn lyhyemmäksi kuin alkukyselyn, koska uskoin saavani laajemmat vastaukset jos kysymyksiä on vähemmän. Olin todella tyytyväinen siihen, että loppukyselyyn vastasivat melkein kaikki oppilaat. Se mielestäni oli jo erinomainen osoitus sitä, miten oppilaat ottivat vastuun oppimisestaan, ja kuinka yhdessä työskentely oli saanut heidät kokemaan kokeilun tärkeäksi. Yhteistoiminnallisen oppimisen tavoitteet toteutuivat ainakin siinä mielessä.

6.5.1 Parityöskentelyn toimivuus palautteenannon kannalta

Loppukyselyn tavoitteena oli selvittää, kokivatko oppilaat saaneensa enemmän palautetta kuin perinteisellä tanssitunnilla ja oliko heidän mielestään parityöskentelymenetelmä auttanut heitä oppimisessa. Yritin loppukyselyn avulla saada heidät todella reflektomaan omaa oppimistaan ja miettimään omaa toimintaansa yhteistoiminnallisessa oppimistilanteessa. Kysyttäessä parityöskentelyn toimivuutta suuren oppilasryhmän opetuksessa, vastaukset jakaantuivat seuraavalla tavalla:

	Parityöskentely on toimiva metodi	Parityöskentely ei ole toimiva metodi	Toimii tietyin edellytyksin
Vastauksia	12	1	8

Paripalautteen toimivuutta kyseenalaistettiin siinä mielessä, että pari ei välttämättä nähty kaikkia virheitä, tai jos näki, niin ei osannut niitä korjata. Oli mielenkiintoista huomata, että osa epäili nimenomaan omaa kykyään nähdä korjattavia asioita ja osa taas epäili parin kykyä antaa asianmukaisia korjauksia. En tiedä, johtuiko tämä eroavaisuus yksilöiden tavasta käyttää kieltä vai siitä, miten he näkivät parityöskentelyn suhteessa itseensä. Eräs oppilas koki, että parityöskentelyyn oli vaikea keskittyä, koska oppilaita oli niin paljon. Minusta oli mielenkiintoista huomata, että ryhmäkoko saattoi vaikuttaa myös parityöskentelyn onnistumiseen. Sitä en ollut osannut ennakoida ollenkaan.

Pohdittaessa menetelmän mahdollisia etuja ja haittoja, esille nousivat mm. seuraavat asiat.

Parityöskentelyn edut	Vastauksia	Parityöskentelyn haitat	Vastauksia
Saa enemmän palautetta	12	Parin poissaolo vaikeuttaa työtä	3
Helpottaa opettajan työtä	8	Parin vieraus hankaloittaa työtä	3
Motivoi yrittämään	3	Vie aikaa paljon	2
Syventää omaa ajattelua	7	Väärin korjaamisen pelko	6
Välitön palaute on tehokasta	4		
Enemmän tilaa tehdä	1		
Rauhoitti työilmapiiriä	2		

Osa vastanneista toi esille sen, että liian kauan saman parin kanssa työskentely saattaa sokeuttaa parin tekemiselle. Siitä syystä voisi olla hyödyksi välillä vaihtaa paria. Toisaalta taas osa koki, että nimenomaan systemaattinen työskentely saman parin kanssa opetti tuntemaan parin tavan tehdä. Samalla katsoja oppi jopa ennakoimaan tulossa olevia korjauksen kohteita, kuten eräs oppilas seuraavassa kommentissa pohtii:

”Etuna parityöskentelyssä näen sen, että vähitellen huomaa toisen kehityksen ja osaa ennakoida paritehtävissä mahdollisia tilanteita, joissa katsoa erityisen tarkasti.”

Työskentely tuntemattoman parin kanssa jakoi myös mielipiteitä. Eräs oppilas koki sen suorastaan vapauttavana tekijänä:

”Sai palautetta ihan vieraalta tyypiltä, uskalsi sanoa itsekin enemmän kun toinen ei ollut tuttu”.

Tämä edeltävä kommentti mielestäni nostaa myös esille sen, että jättiryhmässä oppilaat voivat kokea olevansa myös täysin vieraita toisilleen, vaikka toimivat samassa tilassa joka sunnuntai. Useissa vastauksissa ilmeni tämä vierauden kokemus sekä sosiaalisella että kehollisella tasolla. Monetkaan oppilaat eivät olleet tottuneet katsomaan liikettä tarkkailevalla ja analysoivalla silmällä, ja se vaikeutti myös palautteen antamista. Osa puolestaan pohti sitä, miten parien tuntemattomuus vaikuttaa palautteen muotoilemiseen. Parin yllättävä vaihtuminen oli suuri dynaaminen muutos, joka vaikutti aina sekä yksittäisten oppilaiden tuntikokemukseen samoin kuin ryhmän koostumukseen. Ja kuten jo teoriaosassa tuli esille, dynamiikan muutokset vaikuttavat myös oppimiseen. Jos pari yllättäen vaihtui, se myös johti uuteen rooliin parityöskentelyssä. Satunnaiset poissaolot myös korostivat uudella tavalla jokaisen ryhmän jäsenen merkitystä, koska ryhmällä oli yhteinen yhteisöllinen oppimistehtävä. Kyselyvastauksista ilmeni selvästi se, että osa oppilaista oli selvästi herkempiä tuntitilanteen dynaamisille muutoksille kuin toiset. Siihen varmasti vaikutti myös jokaisen henkilökohtainen kokemus siitä vastuusta, mikä itsellä oli suhteessa oman parin oppimiseen.

Esille nousi myös useiden toistojen merkitys siinä mielessä, että korjauksia oli vaikeaa antaa, jos sarja toistettiin vain kerran. Tämä ilmeni varsinkin sellaisissa tapauksissa, että pari oli suhteellisen tuntematon, eikä katsoja vielä ollut oppinut tulkitsemaan näkemäänsä. Mutta useissa vastauksissa kuitenkin ilmeni, että palautteenanto helpottui ajan

kuluessa, osittain siitä syystä, että tutustui pariin paremmin ja myös siksi, että parin liikkuminen tuli tutummaksi.

Muutamassa vastauksessa ilmeni parityöskentelyn positiivinen vaikutus työskentelymotivaatioon. Oppilaat kokivat, että kun heitä jatkuvasti seurataan, he saavat itsestään enemmän irti. Uskon, että tietoisuus siitä, että palautetta oli tulossa, vaikutti myös haluun yrittää kovemmin. Tämä viittaa ulkoiseen motivoitumiseen palautteen toivossa, mutta useissa vastauksissa motivaation nousemisen rinnalle nostettiin myös kyky reflektoida omaa suoritusta tarkemmin. Parityöskentelyn koettiin herättävän ajatuksia suhteessa omaan toimintaan ja tekemiseen siinä mielessä, että kun oppilas korjasi parilta jotain mahdollista virhettä, hän mietti samalla, löytyykö sama virhe myös omasta suorituksesta. Olin todella iloinen, kun huomasin että oppilaissa oli herännyt analysoida sekä omaa että toisen tekemistä. Parityöskentely ja jatkuvan palautteen saaminen oli mielestäni vahvistanut myös yksilön omaa kokemuksellisuutta ja sen havainnointia. Teoriaosassa esille noussut Riitta Jauhiaisen näkemys ryhmästä reflektion välineenä toteutui tässä mielestäni täydellisesti.

Työilmapiirin rauhoittuminen tuli esille vain muutamassa vastauksessa ja yllättäen vain yksi oppilas oli maininnut tanssitilan lisääntymisen. Olisin odottanut useamman oppilaan huomaavan riittävän tilan vaikutuksen omaan suoritukseen, mutta toisaalta tarkkailtavat sarjat eivät useinkaan olleet paljon tilaa vaativia, enkä muista korostaneeni tilankäyttöä mitenkään erityisesti tehtävän annoissa. Vaikka työilmapiiriä ei useampi oppilas maininnut, minulle opettajana tunnelma tunnilla oli aivan toinen kuin yleensä. Minusta tuntui että oppilaat todella rauhoittuivat aina kulloisenkin asian äärelle ja keskustelivat ja antoivat palautteet rauhalliseen sävyyn. Jos jossain vaiheessa halusin sanoa jotain kaikille, minun oli helppo saada ääneni kuuluviin ja kaikkien oppilaiden huomio kiinnittymään itseeni. Minusta tuntui, että oma huomiokykynikin parani kun tunnilla oli rauhallisempaa ja osasin antaa enemmän hyödyllisiä vinkkejä ja henkilökohtaisia huomioita kuin tavallisella tunnilla.

Muutamit oppilaat kokivat parin poissaolon vaikeuttavan työskentelyä siinä määrin, että halusivat ottaa sen vastauksissa esille. Koin suurimman osan sitoutuneen työskentelemme niin hyvin, että poissaolot puhuttivat oppilaita usein tunnin alussa. Minusta tuntuu, että he kokivat poissaolot jossain määrin ryhmäsopimuksen rikkoutumisena,

koska ne selvästi vaikuttivat työskentelyn sujuvuuteen. Tanssitekniikan parantaminen parityöskentelyn keinoin oli kuitenkin selkeästi ryhmän yhteinen tavoite, jossa jokaisella ryhmän jäsenellä oli tärkeä rooli. Aina kun oppilaita oli poissa, tunnin alussa kului aikaa tilanteen selvittelyyn ja uusien parien määräämiseen. Ja kuten jo aiemmin tuli ilmi, osan oppimiseen varmasti vaikutti se, että pari vaihtui useaan otteeseen. Yleensä annoin oppilaiden keskenään päättää, ketkä olivat poissaolevien oppilaiden läsnä olevista puoliskoista pareja. En halunnut vaikeuttaa heidän tilannettaan enempää puuttumalla uuden parin valintaan siinä tilanteessa. Tunnit sujuivat kuitenkin hyvin, vaikka ryhmän dynamiikka muuttui uusien parien myötä.

Parityöskentelyn tehokkuus tuli esille siinä mielessä, että oppilaat kokivat hyötyvänsä välittömästä palautteesta paljon. Harjoituksia ei kuitenkaan toistettu useita kertoja, että oppilaat olisivat voineet syvällisesti testata oppimaansa, ja se herättikin mietteitä osassa porukkaa. Toiset olisivat halunneet rauhassa paneutua vain muutamaan teemaan tunnin aikana, kun taas jotkut kärsivät siitä, että parityöskentely vei niin paljon aikaa. Ajankäyttö olikin yksi niistä teemoista, joka mietitytti minua eniten. Ja kuten jo ryhmädynamiikan teoriaa käsitellessäni mainitsin, ajankäyttö on ratkaisevassa asemassa ryhmän vuorovaikutusta kehitettäessä. Oli todella vaikeaa arvioida sitä, miten kauan harjoitus vie ja mitä milloinkin ennättää tehdä. Halusin kuitenkin pitää tunneilla tekemisen tunnun, että oppilaat saavat tanssia. Ajankäytön suunnittelussa on se ristiriitainen puoli, että jos antaa liian tiukat aikarajat sille, missä ajassa tehtävä tulee suorittaa, se vaikuttaa mielestäni usein paneutumisen syvällisyyteen. Haittapuoli vapaasta ajankäytöstä on tietysti se, että tunnilla ehditään tehdä vain vähän harjoituksia. Kuusikymmentä minuuttia on mielestäni tämäntyyppiseen toimintaan liian lyhyt aika. Jos tunnin kesto olisi ollut yhdeksänkymmentä minuuttia, tuloksia olisi varmasti syntynyt enemmän ja oppilailla olisi ollut enemmän aikaa kuunnella heidän kehonsa antamia viestejä samoin kuin paneutua vuorovaikutukseen parinsa kanssa.

6.5.2 *Palautteen määrä*

Halusin vielä selkiyttää sitä, että kokivatko oppilaat saaneensa konkreettisesti enemmän palautetta työskenneltyään pareittain melkein joka tunti. Palautteen määrällinen vähyys oli kuitenkin noussut niin selvästi esille jouluna saamassani palautteessa, että mielestäni oli tärkeää esittää yksi kysymys ainoastaan palautteen määrästä. Ja idea yhteistoiminnal-

lisesta parityöskentelystä tähtäsi siihen, että palautekeskustelusta tulisi jatkuva tuntirutiini. Loppukyselyn vastaukset jakaantuivat seuraavalla tavalla:

Koetko saaneesi enemmän palautetta kuin tavallisella tanssitunnilla?	Kyllä koen	En koe	En osaa sanoa
Vastauksia	20	2	1

Tässä aiheessa ilmeni lievää kahtiajakoa. Osan mielestä tavallisella tanssitunnilla ei ollut mahdollisuutta saada henkilökohtaista palautetta oikeastaan ollenkaan, kun taas osan mielestä tavallisen tunnin palautteen määrä ei paljoa eronnut yhteistoiminnallisesta tunnista. Tämä voi tietysti johtua oppilaiden tasoeroista siinä mielessä, että osa on jo niin pitkällä, että he osaavat jo paremmin arvioida omaa osaamistaan vähemmällä palautteella. Toisten tekninen osaaminen oli vielä alkuvaiheessa, ja tuntitilanteessakin palautteen ja kontaktin tarve oli näillä oppilailla selvästi suurempi.

Toinen seikka, johon kiinnitin vastauksissa huomiota, oli se, että vaikka useat kokivat saaneensa enemmän palautetta, sen laatua tai rehellisyyttä oli usein kyseenalaistettu. Osa myönsi reilusti arvostavansa opettajan palautetta parin antaman yläpuolelle, ja toiset taas kyseenalaistivat sekä omaa että parin tulkintaa teknisistä faktoista. Tätä pohtiesani huomaan jälleen, miten riittämätöntä pelkkä sanallinen palaute tanssitunnilla on. Vaikka kuinka näkee, että parin tekemistä täytyy korjata, on ongelman pukeminen sanoiksi vielä kaksin verroin vaikeampaa. En muista ohjeistaneesi kehollisiin korjauksiin tai fyysiseen näyttämiseen palautteenantotilanteessa, ja se oli osaltani lyhytnäköistä. En osannut ennakoida sanallistamisesta seuraavia vaikeuksia. Toisaalta se, että ohjeiden ja neuvojen sanallista muotoa joutuu miettimään, oli kuitenkin vastausten perusteella selvästi herättänyt paljon ajatuksia ja saanut oppilaat pohtimaan oikeaa suoritustapaa. Huomioin joidenkin pariin kuitenkin käyttävän myös fyysisiä korjauksia apukeinoina

liikkeen suuntaamisessa, vaikka niihin ei ollut erikseen ohjeistettu. Käytin myös itse kosketusta aina korjatessani liikerataa parien apuna. Kysyessäni palautteen antamisen helppoja ja vaikeita asioita, esiin nousivat seuraavat seikat:

	Helppoa	Vaikeaa
Korjaavan palautteen antaminen	5	2
Myönteisen palautteen antaminen	3	2
Palautteen muotoileminen		9
Korjattavien asioiden näkeminen		9
Annetussa ajassa toimiminen		3
Korjausten vastaanottaminen		2

Vaikka palautteen antamisesta löytyi paljon hankalia asioita, oli kuitenkin rohkaisevaa huomata, että useissa vastauksissa mainittiin työskentelyn helpottuneen kevään kuluessa. Minulle oli tärkeää huomata se, että oppilaat ymmärsivät omien palautetaitojensa

voivan kehittyä, yhtälailla kuin kyvyn nähdä toisessa tapahtuvia asioita. Kehon ja liikkeen suorituksen tarkkaileminen on vaikeaa, koska suoritus on nopeasti ohimenevä hetki. Toiston merkitys nousi myös voimakkaasti esille, koska usein oppilaat mainitsivat vastauksessaan, että korjattavia asioita ei ennättänyt löytää yhden tai kahden toiston aikana. Opettajan antama ohjeistus siitä, mitä milläkin suorituskerralla katsotaan, koettiin hyödyllisenä apukeinona suorituksen tarkkailemisessa. Tätä seikkaa havainnollistaa kyselyssä tullut kommentti:

”Toiselle palautteen antaminen sujui, kun opettaja antoi selkeät ohjeet, mitä tarkkaila ja kertoi myös oikean harjoitustavan. Välillä oli vaikeaa pohtia, miten jokin virhe voitaisiin korjata. Onneksi opettajalta saattoi kysyä apua.”

Olen iloinen, että opettaja koettiin henkilönä, joka oli tilanteessa nimenomaan auttamassa ja neuvomassa. Nautin tilanteista, joissa oppilas itse osoitti mielenkiintoa ongelmaa kohtaan ja oli halukas ratkaisemaan sen. Silloin tuntui, että olin onnistunut työssäni, kun oppilaassa oli herännyt henkilökohtainen mielenkiinto opittavaa asiaa kohtaan.

6.5.3 Parityöskentelyn toimivuus oppimisen kannalta

Loppukyselyn viimeisessä kysymyksessä pyysin oppilaita kuvailemaan sitä, miten parityöskentely tunneilla oli hyödyttänyt heidän oppimisprosessiaan. Useassa vastauksessa tuli esille se, että parin tarkkaileminen laittoi ajattelemaan myös omaa suoritusta, ja sitä millaisia eroja mahdollisesti oli ja mistä ne mahtoivat johtua. Jatkuvan tarkkailun alla oleminen vaikutti myös motivoivan suurta osaa oppilaista, ja he kokivat saaneensa tunteista sitä kautta enemmän irti. Valikoin muutamien oppilaiden näkemyksiä siitä, miten työskentely oli heihin vaikuttanut:

”Aina kun piti korjata jotain parin tekemää virhettä ja antaa hänelle palautetta, jotenkin itse osasi heti sen jälkeen miettiä ”teenhän minä sen oikein”, tai että voin laittaa tuon ohjeen minkä itse annoin korvan taakse ja oppia itse samalla.”

”Rohkaisi ja kannusti. Yhden ihmisen palaute pitkäkestoisesti ajaa asian. Ennen kaikkea pidin parini kanssa tapahtuvasta dialogista aina palautteiden aikana ja niiden jälkeenkin.”

”Parityöskentelyn toi uuden näkökulman harjoituksiin, mikä auttoi esim. ymmärtämään liikkeitä laajemmin.”

”Opin tarkkailemaan toisen tanssia ja antamaan palautetta, mistä ei ollut juuri ollenkaan kokemusta. Olen oppinut myös tarkkailemaan omaa tekniikkaa ja tanssiani paremmin, ja liittämään ne yhteen.”

”Kiinnitin enemmän huomiota läpikäytyihin asioihin. Sai omasta työstään välittömän palautteen ja pyrki korjaamaan virheet heti ”korjaus-kierroksella”. Myös tietoisuus siitä, että toinen katsoi koko ajan, sai tekemään täysillä ja yrittämään parhaansa joka kerralla. Näin hyötyi itsekin treenaamisesta enemmän, eikä tehnyt juttuja sinnepäin tai puoliteholla.”

Mielestäni näistä vastauksista on selvästi luettavissa se, että yhteistoiminnallisen oppimisen periaatteet toteutuivat monelta osin. Oppilaiden välille muodostui positiivinen riippuvuus, he kokivat oman parinsa tärkeäksi jopa siinä määrin, että häiriintyivät pois saoloista. He ottivat vastuun omasta ja toisen oppimisesta ja refleктоivat aktiivisesti omaa ja parin prosessia. Vuorovaikutustaidot ja sosiaalisuus kehittyivät prosessin aikana, ja yhteistyö helpottui huomattavasti sitä kautta. Eniten minua opettajana ilahduttaa se, että asennoituminen omaan vastuuseen oppijana ja oppimisen mahdollistajana muuttui siten, että oppilaat halusivat oppia ja auttaa myös paria oppimaan. Epävarmuus omista taidoista ja tiedoista herätti ristiriitoja, ja joskus jopa riittämättömyyden tunteita, mutta sen ohella oli selvästi havaittavissa ymmärrys siitä, että kehittyminen on mahdollista, ja että sitä tapahtui jo näinkin lyhyessä ajassa.

6.6 Oppimispäiväkirjat

Viisi vapaaehtoista oppilasta piti oppimispäiväkirjaa tunneistani. Olin antanut heille vapaat kädet päiväkirjan muodon suhteen. Annoin avuksi listan tukikysymyksiä, joiden tavoitteena oli auttaa oppilaita jäsentämään tuntikokemuksiaan. Jaoin tukikysymykset kolmeen pääteemaan: itsereflektio, parityöskentely ja kehittyminen, jotka mielestäni olivat tutkimuksen kannalta olennaisia. Yksi oppimispäiväkirjoista oli niin lyhytsanainen, että en saanut tulkittua uusia huomioita esiin. Siksi päätin, että en käsittele sitä tässä erikseen.

Oppimispäiväkirjojen tulkintaa vaikeutti se, että jokaisella oppilaalla ei ollut merkintöjä jokaisesta tutkimuskerrasta. Osa reflektoi prosessia tiivistäen useamman tunnin kokemukset yhdeksi paketiksi. Toiset taas tekivät kerta kerralta muistiinpanot koetuista hetkistä. Päiväkirjoissa tuli esiin paljon samoja asioita kuin kyselyvastauksissakin. Mutta päiväkirjojen pohjalta oli helpompaa havainnoida asioiden etenemistä ja ajattelun kehittymistä suhteessa jokaisen päiväkirjapitäjän persoonallisiin piirteisiin. Puran oppimis-

päiväkirjoissa esiin tulleet asiat henkilö kerrallaan, koska jokainen oppilas toi esille erilaisia huomioita. Viitataan oppilaisiin kirjaimin A-D.

Oppilas A:n päiväkirjassa nousi pääasiallisesti esille ajattelun muuttuminen suhteessa omaan oppimiseen. Jo ensimmäisessä merkinnässään hän sanoi näin:

”Eniten on muuttunut tapani ajatella oppimisesta: enää en niin usein ajattele, että ”en osaa” ja odota harjoituksen loppumista, vaan kuuntelen neuvoja ja ehdotuksia siitä miten asian voisi saada onnistumaan”.

Myöhemmissä merkinnöissä hän palaa tähän samaan aiheeseen kommentoiden sitä, kuinka paljon enemmän on mahdollisuus saada harjoituksista irti kun paneutuu asiaan. Viitataan tässä yhteistoiminnallisen oppimisen teoriaan, ja siihen kuinka oppilas muuttuu passiivisesta suorittaja-seuraajasta aktiiviseksi oman oppimisen tutkijaksi, kuten Koppi-nen ja Pollari teoriassaan toivat esille. Toinen teema, jota oppilas A pohtii, on se, kuinka ryhmän ilmapiiri on rauhoittunut parityöskentelyn aloittamisen jälkeen. Hän kokee oman asenteensa muuttuneen rennommaksi suhteessa tanssiin ja oppimiseen ja uskoo, että se johtuu tuntien yleistunnelman muuttumisesta. Tämä viittaa mielestäni oppi-misympäristössä tapahtuneeseen dynaamiseen muutokseen. Oppilaiden keskeinen vuorovaikutus toimii ja sitä kautta oppilailla on turvallinen ja rauhallinen olo keskittyä itse asiaan. Oppilas A:n suhtautuminen parityöskentelyyn ja palautteenantoon oli positiivinen kautta linjan. Hän toi esille useaan otteeseen hyviä korjauksia joita oli pariltaan saanut, ja myös oman ilonsa siitä, että koki olleensa omalle parilleen hyödyksi oppimisprosessissa. Hän tiivistää vielä kokemuksiaan näin:

”Huomion siirtäminen omasta navasta joko pariin tai muihin ryhmäläisiin oli paitsi piristävää myös opettavaista. Toisia seuratessa näkee paljon asioita, joita ei itsestään peilin kautta ole mahdollista nähdä.”

Tässä kommentissa mielestäni tiivistyy henkilökohtaisen katsekontaktin merkitys oppimistilanteessa. Vaikka oppilas A käsittääkseni viittasi itseensä puhuessaan asioista joita ei ole peilin kautta mahdollista nähdä, se sopii yhtäläillä opettajan ja oppilaan kuin oppilaan ja oppilaan väliseen vuorovaikutukseen. Suora kontakti on avointa ja peittelemättöä, jossa molemmat puolet ovat yhtäläillä läsnä.

Oppilas B:n päiväkirja keskittyi paljolti tunnilla tapahtuneisiin palautetilanteisiin ja annettuihin ja saatuihin korjauksiin. Hän havainnoi tarkasti sitä, mistä asiasta milloinkin oli saanut palautetta ja oliko hän osannut toteuttaa korjaukset omasta mielestään riittäväällä tavalla. Oppilas B koki korjausten tulkinnan ja toteutuksen joskus vaikeaksi, koska sanallisten neuvojen fyysinen toteutus oli hänestä haastavaa. Siitä huolimatta hän löysi tekemisestään joka kerta uusia asioita, jotka olivat alkaneet kehittyä tai jotka kaipasivat lisää huomiota. Oppilas B oli mielestäni erittäin taipuvainen syväänkin oman toiminnan reflektointiin. Hän arvioi tarkasti kunkin tilanteen hyvät ja huonot puolet ja oli todella halukas kehittämään omaa toimintaansa sekä itsensä että parinsa suhteen. Korjaamisen vaikein osa-alue oli hänen mielestään paikoillaan pysyvien liikkeiden korjaaminen. Mutta kuitenkin prosessin puolivälissä hän oli jo sitä mieltä, että asioiden näkeminen parin tekemisessä oli helpottunut ja helpottui koko ajan. Oppilas B muotoili oppimiskokemuksensa prosessin lopussa näin:

”Palautetta saadessani, oli se sitten henkilökohtaista tai yleistä, alan heti miettiä miten korjata tekemistä ja saada se liitettyä omaan liikkeeseen. Osaan myös tarkkailla toisten tanssia ja huomata puutteita ja plussia. Erityisesti liikkuvissa asioissa. Pari- ja ryhmätyöskentely on ollut todella opettavainen ja palkitseva kokemus. Osaan arvostaa toisten ryhmäläisten palautetta paremmin kuin ennen. juuri tällaisella palautteella on varmasti ollut suuri merkitys kehityksessäni.”

Käsitellessäni teoriaosassa yhteistoiminnallista oppimista, oppilaiden keskinäinen arvostus tuli esille tärkeänä oppimisilmapiiriin vaikuttavana tekijänä. Olen iloinen, että oppilas B otti asian aivan erikseen esille omassa oppimisen pohdinnassaan, koska jossa-kin vaiheessa olin epävarma siitä, miten oppilaat osaavat toistensa palautteita arvostaa. Mutta on palkitsevaa huomata, että ainakin yksi oppilas oli huomannut parityöskentelyn ja yhteistoiminnallisuuden arvon siinä määrin, että sanallisti se omaan päiväkirjaansa.

Oppilas C:n päiväkirjassa oli huomattavissa oma-aloitteista pedagogista ajattelua. Hän pohti paljon sitä, miten palautteenantoon vaikuttaa se, että oma pari on harrastanut tanssia vasta vähän aikaa. Hän huomioi saavansa ymmärrettävästi aika pinnallisia palautteita, joiden toteutus jäi paljolti hänen oman tulkintansa varaan. Omasta korjaamisestaan hän huomioi sen, että tehtävää hankaloitti, kun ei tiennyt, johtuivatko parin tekemät virheet kokemuksen puutteesta vai siitä, että virheitä tulee. Hänen mielestään kahdeksan tuntia oli liian lyhyt aika oppia tuntemaan parin liikekieli ja tyyli. Oppilas C:n mielestä tunnelmaan tunnilla vaikutti se, että kaikki eivät olleet yhtä sitoutuneita kuin toiset. Hän koki itse ymmärtäneensä sen, kuinka paljon ajattelua ja prosessointia tanssiminen vaatii.

Oppilas C koki olennaiseksi yhteistoiminnallisen palautteenannon kannalta sen, että kaikki tunnilla olevat oppilaat olisivat suunnilleen samalla tasolla ja yhtä sitoutuneita harrastukseen. Muuten hänen mielestään palauteprosessi väkisinkin kärsii. Tässä oppilas C olikin aivan oikeassa, koska yhteistoiminnallisen oppimisen periaatteisiin kuuluu nimenomaan vastuu sekä omasta että toisten oppimisesta, oppilaiden positiivinen riippuvuus toisistaan. Tähän sitoutuneisuuteen hänen mielestään vaikutti oppilasryhmän liian suuri koko. Opettajan on vaikea motivoida ja sitouttaa kolmeakymmentä oppilasta saman asian äärelle. Oppilas C näki mielestäni kirkkaasti sen, mikä konkreettisesti hankaloitti ryhmän toimintaa ja myös osaltaan kokeilun onnistumista. Vaikka ryhmän taso oli jatkotaso, määritelmä oli sen verran laaja, että tunnille mahtui todella kokeneita, joihin oppilas C itse kuului, sekä juuri jatkotasolle siirtyneitä. Tosiasia on, että tasoerot väkisinkin vaikuttivat parityöskentelyn onnistumiseen. Oppilas C keskittyi pohdinnassaan muutenkin koko ryhmän toimintaan ja siihen vaikuttaviin tekijöihin ennemmin kuin omaan yksilölliseen oppimisprosessiinsa. Siinäkin mielestäni tulee esille oppilas C:n taipumus pedagogiseen ajatteluun. Hän halusi pohtia, kuinka asiat olisi voinut saada toimimaan paremmin. Mutta haasteista huolimatta oppilas C koki parityöskentelykokeilun olleen mielenkiintoinen ja antoisa.

Oppilas D:n päiväkirja oli muodoltaan tiivis yhteenveto tunteista. Hänen näkökulmansa oli vähemmän tanssineen harrastajan näkökulma, joka tuo hyvää vastapainoa oppilas C:n kokemuksiin yhteistoiminnallisesta oppimisesta. Oppilas D:n asenne oppimista kohtaan oli avoin ja hän oli valmis haastamaan itseään sekä oppijana että palautteenantajana. Hän koki kommunikaation parinsa kanssa kangerrelleen hieman alkukeväästä, mutta kertoi sitten asian korjaantuneen vähitellen. Hän oli tyytyväinen parinsa tapaan antaa korjauksia ja palautetta ja koki saaneensa paljon ajattelemisen aihetta myös tulevaa ajatellen. Oppilas D mainitsi useaan otteeseen ajankäytön ja toiston vaikutuksen opittavan asian ymmärtämiseen, ja kertoi joidenkin harjoitusten avautuneen hänelle vasta, kun niitä oli toistettu useita kertoja. Tässä ilmenee jälleen ajankäytön suunnittelun merkitys sekä vuorovaikutukseen että oppimiseen. Oppilas D oli huomionut parityöskentelyn kohottaneen ryhmähenkeä, ja hän myös mainitsi tuntevansa olonsa rohkeammaksi sekä tekniikkatunneilla että muilla tunneilla. Kuten oppilas A:kin mainitsi, oppimisilmapiiri oli parantunut, heillä oli rauha oppia omalla tavallaan. Hänen mielestään oli ollut helpottavaa huomata, ettei kukaan ole täydellinen tanssija, vaikka olisi harrastanut jo kauankin. Oppijana hän koki löytävänsä itsestään helpommin asioita, jotka ovat

kehittyneet ja myös korjauksen kohteita. Hän tulkitsi kuitenkin asenteensa itseään kohtaan muuttuneen kärsivällisempään ja armeliaampaan suuntaan sen myötä, kun oli ymmärtänyt ajan merkityksen oppimisessa. Oppilas D, joka löysi itsestään pienen tutkijan, kuvasi oppimisprosessin kehitystä näin:

”Oppimisen suhteen nälkä on kasvanut syödessä. Kun olen päässyt pienin askelin eteenpäin tanssissa, haluaisin oppia jatkuvasti niin paljon lisää. Oppimiskokemukseni palautteenannosta onkin siis ollut ehdottoman positiivinen kaikilla osa-alueilla ja olen sitä mieltä, että minun kaltaiseni, jo jonkinlaiset tanssitaidot omaavat jatkotason treenaajat hyötyvät tällaisista harjoituksista erityisesti.”

Oppimispäiväkirjojen tulkinta avasi minulle kokonaisvaltaisemman kuvan kokeilun onnistumisesta. Olin erittäin tyytyväinen havaintooni siitä, että jokaisella oppilaalla oli aktiivinen tapa analysoida omaa oppimistaan, ja että he kerta toisensa jälkeen huomasivat itsessään ja toiminnassaan muutoksia. Tässä mielessä paripalautteen antaminen ja vastaanottaminen oli toiminut haluamallani tavalla sekä oppimisen työkaluna että avaimena itsetiedostukseen ja vastuun ottamiseen omasta oppimisesta. Oppimispäiväkirjojen avulla sain myös uusia ideoita, miten yhteistoiminnallisuuden menetelmiä voisi kehittää vielä eteenpäin tanssitunnin kontekstissa.

7 POHDINTAA

Oma kokemukseni palautteen vastaanottajana on monitahoinen. Tanssiurani aikana olen törmännyt palautteensaamisen koko kirjoon ja täytyy myöntää, että osa muistoista kirvelee vieläkin. Palautteen antaminen on vaikeaa, mutta välttämätöntä ja siinä tilanteessa usein mitataan opettajan ammattitaito. Muistan omasta kokemuksestani sen, kuinka kipeästi opettajan huomiota tanssitunnilla kaipaa ja miten vaikeaa on, kun sitä ei jostain syystä saa. Uskon, että oma kokemus aiheesta on jättänyt kytemään halun oppia palautteenannon taitoja ja menetelmiä nimenomaan siinä mielessä, että jokainen tunnilla oleva yksilö on tärkeä taitotasosta riippumatta.

Oli kiinnostavaa tutkia niitä keinoja, joilla minä opettajana voin tarjota parhaat mahdolliset oppimisedellytykset. Kohdatessani liian suuria oppilasryhmiä harjoitteluni aikana, keinojen puutteellisuus aiheutti minulle riittämättömyydentunteita. Yksilön kohtaaminen tunnilla jäi sivuseikaksi, ja se ilmeni myös saamissani palautteissa. Siitä syystä halusin yrittää yhteistoiminnallisen oppimisen keinoja opetuksen laadun kehittämiseksi. Tanssin opettaminen on kokonaisvaltaisen kehollisen taidon opettamista, prosessi joka ulottuu pintaa syvemmälle. Mallioppiminen on avuksi alkuun pääsemisessä, mutta ei riitä, että saat oppilaat matkimaan omia liikkeitäsi. Opettajan tulee osata perustella myös syy, miksi liikkeitä tehdään, ja herättää oppilaassa halu tietää asiasta lisää. Tanssitunnin materiaallinen sisältö, oppilaiden ja opettajan välinen dialogi, vuorovaikutteinen palautteenanto sekä oman kokemuksen tutkiminen ovat mielestäni ne ainekset, jotka mahdollistavat tanssinoppimisen.

Vaikka prosessin kesto oli ajallisesti lyhyt, se oli silti riittävän pitkä näyttämään minulle ja oppilaille aidon vuorovaikutuksen ja kanssaihmissen kohtaamisen merkityksen. Tanssitunnilla ei tarvitse olla yksin ja pohtia hankalia haasteita vain omassa päässään. Kokemusten jakaminen avaa uusia näkökulmia ja sitä kautta vaikeisiinkin haasteisiin voi saada monenlaista apua ja ennen kaikkea rohkaisua, jonka avulla jaksaa yrittää. Asettuminen palautteen vastaanottajan rooliin vaatii paljon itsetunnolta ja palautteen konkreettinen hyödyntäminen omassa oppimisessä vaatii paljon oman työskentelyn reflektointia. Olen edelleen positiivisesti yllätynyt siitä avoimesta asenteesta, joka löytyi oppilaistani

suhteessa palautteen vastaanottamiseen. Sitä kautta moni löysi kyvyn reflektoida sekä liikkeen suorittamista että omaa tapaa oppia. Muistan ajatelleeni, kun syksyllä aloitin opetusharjoittelun, että voi kun saisin nämä oppilaat ymmärtämään sen, mikä merkitys tiedostamisella on omassa oppimisessa. Ja minusta vaikuttaa nyt, että yhteistoiminnallisuuden kautta se onnistui. Oppilaat muuttuivat suorittajista tutkijoiksi, ja minä uskon että samalla he avasivat oven loputtomaan oppimisen maailmaan.

Prosessin alussa huomioni keskittyi palautteen määrään ja omaan riittämättömyyden tunteeseeni opettajana. En osannut kuvitellakaan sitä, millainen aarrearkku avautui yhteistoiminnallisen oppimisen kautta. Opin itsekkin ymmärtämään sen, että palautteen määrä ei ole välttämättä se ydinkysymys, vaan se mihin sillä palautteella pyritään, miten se annetaan ja miten se vastaanotetaan. Lopulta ulkoapäin annettu palaute on vain alkusysäys, jonka jokainen oppilas hyödyntää omalla tavallaan. Kysymys on siitä, miten palautetta sovelletaan omaan oppimiseen ja omaan tapaan ajatella.

Toinen asia, joka minulle tämän lopputyöprosessin aikana on avautunut, on ryhmän merkitys oppimiselle. Se suorastaan käsin kosketeltava muutos, joka ryhmän ilmapiirissä tapahtui sen jälkeen, kun parityöskentelyä alettiin toteuttaa, teki minuun suuren vaikutuksen. Huomasin suhtautuneeni parityöskentelyyn varautuneesti. En ollut ollenkaan varma siitä, pitävätkö oppilaat sellaisesta tavasta tehdä töitä, mutta jälleen heidän avoimuutensa yllätti minut täysin. En ole koskaan aiemmin omalla tunnilla onnistunut luomaan sellaista yhteishenkeä ja motivaatiota ratkaista yhteinen ”ongelma”. Kaikki, toisilleen tuntemattomatkin oppilaat, laittoivat itsensä likoon toistensa oppimisen eteen. Ilmapiiriin muutoksen vaikutus oppilaiden oppimiskykyyn oli minulle mahtava inspiraatio ja opetus siitä, että kaikkea kannattaa kokeilla.

Idealistisista tavoitteista huolimatta arjen todellisuus määrittää usein opetuksen raamit. Mielestäni on tärkeää myöntää ajoissa, jos kokee, että omat resurssit ovat jossain suhteessa riittämättömät. Ongelman myöntäminen palautteenannon suhteen avasi minun kohdallani oven toiminnallisen oppimisen menetelmiin ja tuloksista ilokseni huomaa, että niistä on ollut hyötyä oppilaitteni oppimisessa kuluneena vuonna. Tanssinoppiminen on pitkälinen prosessi, jota kaikki eivät jaksa jatkaa loputtomiin. On kuitenkin selvää, että tanssiharrastus sisältää niin monia hyviä puolia, että siitä on hyötyä yksilön kehityksessä harrastusajan pituudesta riippumatta. Avainasemassa ovat opettajan kyky

olla oppilailleen läsnä joka tunti ja halu kehittää menetelmiä, jotka tekevät oppimistilanteesta ja ympäristöstä jokaiselle ryhmälle optimaalisen.

Tämän tutkielman tekemisen kautta olen päässyt lähemmäs niitä asioita, jotka ovat minulle opettajuudessa merkityksellisiä. Kyky herättää oppilaan mielenkiinto opittavaa asiaa kohtaan antaa mahdollisuuden myös tuottaa elämyksiä. Sitä kautta oppilaan motivaatio säilyy paremmin, ja hän saa onnistumisen kokemuksia. Onnistumisen kokemukset taas vaikuttavat persoonan kehittymiseen ja siihen, kuinka oppilas osaa suhtautua muihinkin elämässä vastaan tuleviin haasteisiin. Voidakseni herättää oppilaissani mielenkiintoa, minun on oltava heille läsnä joka tunti ja kohdattava heidät sellaisina kuin he ovat. Ja minä olen sellainen kuin olen, mutta niin kauan kun olen aito, se riittää. Uskon, että opettajuus kehittyy jokaisen uuden oppilaan myötä. Prosessille täytyy vain antaa tilaa ja välillä pysähtyä pohtimaan, mistä tässä kaikessa onkaan kysymys.

LÄHTEET

Painetut lähteet.

Aalto, M. 2002. Parjaavasta kolautteesta korjaavaan palautteeseen. Palautteen antamisen ja vastaanottamisen taidot. Helsinki: My Generation Oy.

Anttila, E. 1994. Tanssin aika. Helsinki.

Anttila, E. 2004. A Dream Journey to the Unknown. Helsinki: Teak.

Anttila, E. 2006a. Tanssin mieli. Teoksessa R. Jakku – Sihvonen (toim.) Taide- ja taitoaineiden opetuksen merkityksiä. Helsinki.

Anttila, E. 2006b. Taiteen voimalla – Taidekasvatuksen mahdollisuudet suomalaisessa peruskoulussa. Kasvatus 1, 44–52.

Hirsjärvi, S. Remes, P. & Sajavaara, P. 2005. Tutki ja Kirjoita. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.

Hämäläinen, S. 2004. Teoksessa L. Rouhiainen et al (Ed.) The Same Difference: ethical and political perspectives on dance. Helsinki: Teak.

Hämäläinen, S. & Lehtovaara, M. 2003. Mute feedback – supporting or hindering learning to dance. Teoksessa Macara, A. & Batalha, P. (toim.) Pulses and impulses for Dance in the Community. 140-145.

Jauhiainen, R. & Eskola, M. 1994. Ryhmäilmiö. Juva: WSOY:n graafiset laitokset.

Joyce, M. 1980. First steps in Teaching Creative Dance to Children. Mayfield Publishing Company.

Kansanen, P. & Uusikylä, K. 2004. Opetuksen tutkimuksen monet menetelmät. Juva: PK Kustannus, Opetus 2000.

Kopakkala, A. 2005. Porukka, jengi, tiimi: ryhmädynamiikka ja siihen vaikuttaminen. Helsinki: Edita Publishing Oy.

Löytönen, T. 2004. Keskusteluja tanssi-instituutioiden arjesta. Helsinki: Teak.

Numminen, P. & Laakso, L. 2005. Liikunnan opetusprosessin a, b, c. Jyväskylä: Liikuntatieteiden laitos.

Porna, I. & Väyrynen, P. 1993. Taiteen perusopetuksen käsikirja. Helsinki: Suomen Kuntaliitto.

Rauhala, L. 2005. Ihmiskäsitys ihmistyössä. Helsinki: Yliopistopaino.

Sahlberg, P. & Leppilampi, A. 1994. Yksinään vai yhteisvoimin? – Yhdessä oppimisen mahdollisuuksia etsimässä. Helsinki: Helsingin yliopisto, Vantaan täydennyskoulutuslaitos.

Sherborne, V. 1990. Developmental movement for children. Cambridge University Press.

Sähköiset lähteet.

<http://vsop-php.vsy.fi/opinto/kansalaisopinnot/index.php?k=1294> (Viitattu 19.4.2008)

<http://virtuaaliyliopisto.jyu.fi/oppi/Members/lrl/TIES461/patternit/vertaisarviointi/docu> (Viitattu 2.5.2008)

<http://www.edu.helsinki.fi/malu/kirjasto/yto/main.htm> (Viitattu 10.5.2008)

http://koti.phnet.fi/kalatpo/opiskelijan_oppimista_ohjaavat_i.htm (Viitattu 15.5.2008)

http://www.edu.fi/julkaisut/maaraykset/ops/taideyl_ops.pdf (Viitattu 27.7.2008)

http://www.minedu.fi/OPM/Koulutus/yleissivistavae_koulutus/taiteen_perusopetus/index.html?lang=fi (Viitattu 19.9.2008)

Anita Saaranen-Kauppinen & Anna Puusniekka. 2006. KvaliMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto [verkkojulkaisu]. Tampere : Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto [yläpitäjä ja tuottaja]. <<http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/>>. (Viitattu 2.5.2008)

<https://www.amk.fi/opintojaksot/0407016/1138352400309/1157026947138/1157030182944/1157031482048.html.stx>

VirtuaaliAMK - Päihdetyön lähtökohdat ja haasteet: Etiikka: Ihmiskäsitykset. (Viitattu 1.11.2008)

LIITTEET

- Liite 1: Alkukyselylomake
- Liite 2: Loppukyselylomake
- Liite 3: Oppimispäiväkirjan tukikysymykset