

Tuomas Alamikkela

**POSITIIVINEN PEDAGOGIIKKA PEDAGOGISENA FILOSOFIANA TANSSIN-
OPETUKSEN KEHITTÄMISESSÄ**

**POSITIIVINEN PEDAGOGIIKKA PEDAGOGISENA FILOSOFIANA TANSSIN-
OPETUKSEN KEHITTÄMISESSÄ**

Tuomas Alamikkela
Opinnäytetyö
Syksy 2017
Tanssinopettajan tutkinto-ohjelma
Oulun ammattikorkeakoulu

TIIVISTELMÄ

Oulun ammattikorkeakoulu
Tanssinopettajan tutkinto-ohjelma, kansantanssin suuntautumisvaihtoehto

Tekijä: Tuomas Alamikkela

Opinnäytetyön nimi: Positiivinen pedagogiikka pedagogisena filosofiana tanssinopetuksen kehittämisessä

Työn ohjaajat: Petri Hoppu ja Niina Vahtola

Työn valmistumislukukausi- ja vuosi: Syksy 2017

Sivumäärä: 49

Opinnäytetyössäni tutkin positiivisen pedagogiikan ja dialogisuuden käyttöä pedagogisina filosofioina tanssinopetuksen kehittämisessä. Tutkimuksessa tarkastellaan niiden mahdollisuuksia tanssinopetuksen etiikkaa, opetusmenetelmiä sekä vuorovaikutusta tukevinä filosofioina. Tutkimus on haluttu tehdä avuksi kaikille tanssinopetuksen hyvinvointia lisäävän pedagogiikan kehittämisestä kiinnostuneille. Kirjoittaja on halunnut omassa opetuksessaan ottaa askeleita kohti oppilaiden hyvinvoinnin tukemista tanssitunneilla. Tutkimus on tehty kirjallisenä tutkimuksena, ja sen menetelminä on käytetty lähdekirjallisuuden analyysiä ja kirjoittajan kokemusten vertailua. Aineistona on käytetty myös kirjoittajan omia tuntuunnetelmia.

Teoriapohjana esitellään positiivista psykologiaa, positiivista pedagogiikkaa ja dialogisuuden ajatusta. Nämä toimivat työssä metateorioina, joita vasten opettajan ammattietiikan, opetusmenetelmien ja vuorovaikutuksen analyysiä reflektoidaan.

Positiivisella pedagogiikalla ja dialogisuudella voidaan kehittää tanssinopetusta. Opettajan ammattietiikkaan ne voivat tarjota arvojen tarkennusta ja sitä kautta helpottaa niiden sisäistämistä. Eri opetusmenetelmillä voidaan tukea erilaisten positiivisen pedagogiikan luontevahvuuksien kehittymistä. Vuorovaikutuksessa positiivinen pedagogiikka ja dialogisuus mahdollistavat syvemmän ja hedelmällisemmän oppimisen ja luovat turvallisemman oppimisympäristön.

Asiasanat: Tanssi, tanssinopetus, positiivinen pedagogiikka, dialogisuus, pedagoginen filosofia

ABSTRACT

Oulu University of Applied Sciences
Degree Programme in Dance Teacher Education, Option of Folk Dance

Author: Alamikkela Tuomas

Title of Bachelor's thesis: Positive Pedagogy as Pedagogical Philosophy in Developing Dance Teaching

Supervisors: Hoppu Petri and Vahtola Niina

Term and year of completion: Fall 2017

Number of pages: 49

This thesis studied how it is possible to use positive pedagogy in developing dance teaching. The aim was to add more joy, comfort and wellbeing for dance students. It is very important in a hobby that the doing is enjoyable. Positive psychology and being dialogical are important supportive theories for positive pedagogy which function as metatheories. A teacher's professional ethics, teaching methods and analysis of interpersonal skills are reflected to these theories.

This study is a literary study, and analyzing source literature was the main method. My own personal experiences as a dance teacher were compared to the source literature. Also my dance lesson plans were used as source material, and they were analyzed from the perspective of positive pedagogy.

Dance teaching can be developed with the help of positive pedagogy and being dialogical. These may offer more precise values to the teacher's professional ethics and easen to apply them to practice. With the help of different teaching methods it may support the development of different strenghts in character. Positive pedagogy and being dialogical in interaction make a deeper and more fruitful learning experience as well as create a safer learning environment.

Keywords: Positive, pedagogy, dance, teaching, dialogical, pedagogical philosophy

SISÄLLYS

1	JOHDANTO.....	6
2	POSITIIVINEN PEDAGOGIIKKA, POSITIIVINEN PSYKOLOGIA JA DIALOGISUUS	7
	2.1 Positiivinen psykologia.....	7
	2.2 Positiivinen pedagogiikka.....	8
	2.3 Dialogisuus.....	12
3	OPETTAJAN AMMATTIETIIKKA, KASVATUSVASTUU JA OPETTAJAN KOHTAAMAT EETTISET ONGELMAT	15
	3.1 Opettajan ammattietiikka.....	15
	3.2 Kasvatusvastuu.....	17
	3.3 Opettajan kohtaamia eettisiä ongelmia ja oman alani esimerkkejä	19
4	OPETUSMENETELMIEN SOVELTAMINEN POSITIIVISEN PEDAGOGIIKAN JA DIALOGISUUDEN TUKENA	26
	4.1 Vaihtoehtoisia opetusmenetelmiä	26
	4.2 Tuntisuunnitelma opetusmenetelmiä ja positiivisen pedagogiikan filosofiaa tukevana työkaluna	31
5	VUOROVAIKUTUKSEN REFLEKTOINTI	35
	5.1 Identiteetin muodostuminen.....	35
	5.2 Tanssinopettaja apuna identiteetin rakentumisessa	37
	5.3 Opetuksen arviointi	40
	5.4 Arviointi tanssinopetuksessa: haasteet ja kehittäminen.....	42
6	POHDINTA JA PÄÄTELMÄT	46
	LÄHTEET.....	48

1 JOHDANTO

Opinnäytetyöni aiheenvalinta oli pitkä prosessi. Halusin kyseenalaistaa kansantanssin opetuksessa tällä hetkellä vallalla olevia konventioita, sillä minusta tuntui, että opetuksesta puuttui jotain tärkeää. Olisin kaivannut opetukseen enemmän kannustusta, mahdollisuuksia käyttää luovuutta sekä avointa keskustelua opettajien ja oppijoiden välille. Löysin positiivisen pedagogiikan, ja siihen tutustuttuani aloin miettiä sen käyttöä tanssinopettajan työssä. Positiivinen pedagogiikka pohjautuu positiiviseen psykologiaan, ja molemmat toimivatkin työtäni läpäisevinä metateorioina yhdessä dialogisuuden ajatuksen kanssa. Nämä kaikki korostavat yksilön hyvinvoinnin kehittämistä, jonka mielestäni pitäisi kuulua jokaisen opettajan pyrkimyksiin.

Tutkimukseni tavoitteena on tehdä tiedostetuksi niitä keinoja, joilla opetuksessa voitaisiin lisätä oppijoiden hyvinvointia niin tunneilla kuin arjessakin. Tutkimuksessani näitä keinoja tarjoavat positiivinen psykologia, positiivinen pedagogiikka ja dialogisuus. Näihin kolmeen teoriaan pohjauten analysoin opettajuuden muodostavia ja mielestäni siinä kehitettäviä asioita. Analysoin opettajan ammattietiikkaa, siihen kuuluvaa kasvatustuuta sekä opettajan kohtaamia eettisiä ongelmia. Käsittelen myös opetusmenetelmien mahdollisuuksia positiivisen pedagogiikan ja dialogisuuden tukena sekä sitä, miten tanssinopettaja voi vuorovaikutuksellaan olla tukemassa oppijan identiteetin kehitystä taustateorioideni näkökulmasta.

Työni on kirjallinen tutkimus ja pohjautuu omiin kokemuksiini, tuntisuunnitelmiini ja olemassa olevaan kirjallisuuteen. Aineistona toimivat tuntisuunnitelmani ovat nuorten tuntisuunnitelma vuodelta 2017, ja lastentanssin tuntisuunnitelma vuodelta 2016. Ne löytyvät itseltäni kirjallisessa muodossa, eikä niitä ole liitetty tähän työhön ryhmien anonymiyden säilyttämiseksi. Tutkimuskysymykseni on: Miten positiivista pedagogiikkaa pedagogisena filosofiana voidaan hyödyntää tanssinopetuksen eettisiä periaatteita, opetusmenetelmiä ja vuorovaikutusta kehitettäessä?

2 POSITIIVINEN PEDAGOGIIKKA, POSITIIVINEN PSYKOLOGIA JA DIALOGISUUS

Tässä luvussa avaan opinnäytetyöni teoriapohjana toimivia käsitteitä, jotka toimivat työni läpäisevänä metateorianana ja joita vasten peilaan koko tutkimukseni analyysiä. Tärkeimmät käsitteet ovat positiivisen psykologian pohjalta syntynyt positiivinen pedagogiikka sekä dialogisuus ja siitä oppinsa ammentava dialogisuuden pedagogiikka.

2.1 Positiivinen psykologia

Positiivinen psykologia on laaja termi, jolla viitataan erilaisiin tekniikoihin, joissa ihmisiä rohkaistaan tunnistamaan ja kehittämään omia positiivisia emootioitaan, kokemuksiaan ja luonteenpiirteitään. Sen ydinfilosofiaa on kuvattu eräänlaisena ”kehitä vahvuksiasi” -lähestymistapana, jolla voidaan laajentaa muun muassa perinteisen psykoterapian ”korjaa se mikä on pielessä” -lähestymistapaa. (Terve 2017, viitattu 23.1.2017.) Positiiviseen psykologiaan kuuluu kolme tuki-työväst: myönteisten tunteiden tutkimus, myönteisten ominaisuuksien kuten vahvuuksien, hyveiden ja kykyjen kuten älykkyyden ja ruumiinkunnon tutkimus sekä myönteisten instituutioiden tarkastelu (Seligman 2002, 11–12).

Positiivinen psykologia sai alkunsa, kun huomattiin psykologian tutkimuksen keskittyvän mielen-terveyteen liittyvien ongelmien parantamiseen, mutta samalla syrjäytettiin niiden arvojen tavoittelu, jotka tekevät elämästä elämisen arvoista (Seligman 2002, 9). Psykologit siis keskittyivät mielen parantamiseen ikään kuin pakkasen puolelta neutraaliin nollakeliin, mutta samalla unohdettiin tutkia asioita, jotka vievät mieltä kohti hellelukemia. Patologioihin keskittymisen rinnalle tarvitaan myös myönteisten tekijöiden tutkimusta, samanveroista selvitystä niistä seikoista, jotka ovat tavoittelemisen arvoisia ja mahdollistavat kukoistuksen (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen 2016, 20). Seligmanin mukaan positiivisen psykologian tutkimuksen keskiössä ovat älyn kehittäminen ja avartaminen, myönteisen mielentilan kautta myönteisen ajattelutavan tavoittelu, ruumiillisten voimavarojen kerääminen, tuottavuuden lisääminen, mielen kimmoisuuden säilyminen elämän kriiseissä sekä sosiaalisten voimavarojen kerääminen (Seligman 2002, 48–61). Olennaisena osana positiiviseen psykologiaan kuuluu onnellisuuden tutkimus. Onnellisuus terminä on kuitenkin hyvin epämääräinen, ja tämä vaikeuttaa sen tutkimista. Seligman työtovereineen onkin kehittänyt hy-

vinvoinnin teorian joissa onnellisuus-käsite on hajotettu helpommin työstettäväksi osiksi. Kaisa Vuorinen (2016, 22–24) kertoo *Huomaa hyvä!* –kirjassaan kyseisestä Seligmanin kehittämästä hyvinvoinnin PERMA-teoriasta. Se koostuu viidestä pilarista:

1. positive emotions (positiiviset emootiot)
2. engagement (sitoutuminen)
3. relationships (sosiaaliset suhteet)
4. meaning (merkityksellisyys)
5. accomplishments (saavutukset)

Näillä kaikilla on kolme tunnusomaista piirrettä:

1. Ne tukevat hyvinvointia.
2. Monet tavoittelevat niitä niiden itsensä vuoksi, eivätkä välineenä hankkia jotain muuta hyvinvoinnin komponenttia=Itseisarvoja.
3. Niitä voi mitata itsenäisesti, muista elementeistä riippumatta.

Seligmanin PERMA-teoria ei suinkaan ole ainoa hyvinvoinnin teoria, mutta tärkeintä on huomata, että olipa taustateoria mikä hyvänsä, jokainen voi itse vaikuttaa omaan ja toisten hyvinvointiin. Vaikka useimmille tutut nautinnon hedonistiset pikavoitot tuottavatkin hetkellistä mielihyvää, tuskin kukaan perustaa hyvinvointiaan tai onnellisuuttaan herkutteluun ja shoppailuun. Hyvinvoinnin ja kukoistuksen saavuttaminen vaatii paljon enemmän, kuten aktiivista työtä merkityksellisyden kokemuksien saavuttamiseksi. (Vuorinen 2016, 22–24.)

2.2 Positiivinen pedagogiikka

Positiivinen pedagogiikka pohjautuu positiiviseen psykologiaan. Se on hieman hankalasti määriteltävä pedagogiikan ala, jonka voi käsittää eräänlaiseksi käytäntöä läpäiseväksi pedagogiseksi filosofiaksi, jonka pohjalta opettaja toimii. Se on eräänlainen opettajan oman ajatusmaailman kanssa yhteen kietoutunut arvomaailma, johon opettaja voi reflektoida omaa toimimistaan opetus-tilanteissa. Luonteenkasvatus on olennainen osa positiivista pedagogiikkaa.

Paha pitää huolen itsestään, hyvää pitää helliä. Jos oppija on kokenut päivänsä aikana useita onnistumisen elämyksiä mutta epäonnistunut yhdessä asiassa, on melko varmaa, että nukku-

maan laittaessaan hänen mielessään pyörii vain epäonnistumisen kokemus. Ihmisen mieli on taipuvainen tarttumaan kielteisiin seikkoihin, harmillisuuksiin ja epäoikeudenmukaisuuksiin jotka kaipaavat korjaamista. (Vuorinen 2016 18–19.) Onkin tärkeää huomata hyvä, jottei elämä tunnu pelkältä epäonnistumiselta, vaikka se olisikin pääosin kunnossa. Pedagogina toimiessamme voimme auttaa oppijaa huomaamaan tämän hyvän, ja ohjata häntä myös omaehtoisesti löytämään elämästään positiivisia asioita. Tämä parantaa oppijan mielen kimmoisuutta ja kykyä selvitä elämän varrella kohdattavista kriiseistä. Positiivinen pedagogiikka antaa paljon työkaluja hyvinvoinnin ja oppijan kukoistuksen tavoitteluun, ja tätä kautta myös koulumenestyksen ja oppimiskyvyn parantamiseen.

Positiivisen pedagogiikan tavoitteena on kukoistava oppilas, jonka koulupäivissä on tietoista ohjaamista hyvinvoinnin alkulähteille. Näiltä alkulähteiltä kumpuaa esimerkiksi seuraavanlaisia kysymyksiä: Kuka minä olen? Mitä vahvuuksia minulla on? Miten voin auttaa toisia? Jotta kukoistus ja hyvinvointi toteutuisivat, tulee oppijan olla emotionaalisesti, sosiaalisesti ja psykologisesti hyvinvoiva. Hyvinvoinnin alkulähteille ohjaavat kysymykset vievät oppijaa kohti näiden kolmen hyvinvoinnin alueen toteutumista. Kukoistava oppija kokee elämässään myönteisiä tunteita ja merkityksellisiä ihmissuhteita, hän hyväksyy itsensä ja tuntee omat vahvuutensa. (Vuorinen 2016, 37–38.) Tavoitteena on siis tuoda jokainen oppija yhä enemmän tietoiseksi omista kyvyistään, jottei kukaan oppija kokisi, ettei ole hyvä missään. Opetuksen tehtävänä on auttaa oppijaa tavoittamaan oma potentiaalinsa sekä kirkastamaan jokaisen vahvuudet niitä aidosti havainnoiden ja tietoisesti esiin nostaan. Oppijan luonteen ei kuulu kehittyä elämän kolhuista ja pahoinvoinnista, vaan hänelle tulee antaa eväitä, joilla parannetaan mielen kimmoisuutta säilyä eheänä ja toipumiskykyisenä elämän kriiseissä. Luonteenkasvatus on läsnä kaikessa: miten puhua toisille, kuinka käyttäytyä, miten hallita tunteita ja millaisia tekoja kannustaa tekemään. (Vuorinen 2016, 9–13.)

Positiivisen pedagogiikan ytimessä toimiva luonteenkasvatus perustuu luonteenvahvuuksille. Näitä vahvuuksia kohti ohjaamalla ja niitä vahvistamalla pyritään kohti myönteisten tunteiden kokemista. Luonteenvahvuuksien ja myönteisten tunteiden tunnistaminen ja vahvistaminen on olennainen osa pedagogin toimintaa. Ne näkyvät tunteissa, käytöksessä ja ajatuksissa sekä tukevat hyvinvointia. Esimerkiksi sosiaalinen älykyys, itsesääätely ja toiveikkuus ovat yhteydessä vähäisempään stressiin ja masennukseen, väkivallan ja päihteiden käytön välttämiseen sekä tavoitteiden saavuttamiseen. Kun nuori oppii huomaamaan omat onnistumisensa, kokemukset tekevät hänestä pysyvästi vahvemman ja toipumiskykyisemmän myös omassa arjessaan. Luon-

teenvahvuudet on myös syytä erottaa synnynnäisistä lahjakkuuksista, joita usein arvostetaan niiden tuottaman aineellisen hyödyn vuoksi, kun taas luontevahvuudet ovat kehittyviä ja moraalisesti arvostettuja niiden itsensä vuoksi. (Vuorinen 2016, 32.) Vuorinen tukeutuu teoksessaan Seligmanin kehittämään VIA eli *values in action*-luontevahvuusfilosofiaan. Nimensä mukaisesti sen lähtökohtana on ollut arvojen ja niitä toteuttavien luontevahvuuksien liikkeellepano jokapäiväisten toimintojen kuljettimiksi. VIA-luokittelu perustuu kuuteen hyveeseen ja niihin sisältyviin 24 luontevahvuuteen. (Vuorinen 2016, 32–33.) Katso taulukko 1 seuraavalla sivulla.

Taulukko 1. VIA –luokittelun 6 hyvealuetta ja 24 niihin lukeutuvaa vahvuutta Petersonin ja Seligmanin mukaan (Vuorinen 2016, 33.)

Hyve	Luonteenvahvuudet
<p>I Viisaus ja tieto</p> <p>Kognitiiviset vahvuudet, jotka liittyvät tiedon hankkimiseen ja käyttöön ja jotka mahdollistavat siten myös muiden hyveiden toteuttamisen.</p>	<p>1. Luovuus 2. Uteliaisuus 3. Arviointikyky 4. Oppimisen ilo 5. Näkökulmanottokyky</p>
<p>II Rohkeus</p> <p>Emotionaaliset vahvuudet, joita tarvitaan päämäärien saavuttamiseen sisäistä tai ulkoista vastarintaa kohdatessa.</p>	<p>6. Rohkeus 7. Sinnikkyys 8. Rehellisyys 9. Innostus</p>
<p>III Inhimillisyys</p> <p>Sosiaaliset vahvuudet, joita tarvitaan toisista huolehtimiseen ja ystävystymiseen ja jotka liittyvät sekä kahdenkeskisiin että laajempiin ihmissuhteisiin.</p>	<p>10. Rakkaus 11. Ystävällisyys 12. Sosiaalinen älykkyys</p>
<p>IV Oikeudenmukaisuus</p> <p>Vahvuudet, joita tarvitaan yhteisössä elämisessä ja jotka toteutuvat etenkin yksilön ja yhteisön välisessä suhteessa.</p>	<p>13. Ryhmäytöaidot 14. Reiluus 15. Johtajuus</p>
<p>V Kohtuullisuus</p> <p>Vahvuudet joiden avulla suojaudutaan liioittelua ja ylettömyyttä, kuten vihaa, ylimielisyyttä, lyhytaikaista mielihyvää ja muita äärimmäisiä tunteita vastaan.</p>	<p>16. Anteeksiantavuus 17. Vaatimattomuus 18. Harkitsevaisuus 19. Itsesäätely</p>
<p>VI Henkisyys</p> <p>Vahvuudet jotka korostavat yhteyttä laajempaan, ihmisyyden ylittävään maailmankaikkeuteen.</p>	<p>20. Kauneuden arvostus 21. Kiitollisuus 22. Toiveikkuus 23. Huumorintaju 24. Hengellisyys</p>

Taulukon 1 vasemmassa laidassa ylhäältä alaspäin ovat hyveet, jotka ovat laajempia käsitteitä. Oikeassa sarakkeessa ylhäältä alaspäin sijaitsevat luontevahvuudet. Samoissa sarakkeissa vaakatasolla ilmenee, mitä luontevahvuuksia sisältyy kyseiseen hyveeseen. Esimerkiksi inhimillisyyden hyveeseen sisältyy rakkaus, ystävällisyys ja sosiaalinen älykkyys. Hyveitä voidaan kehittää opettamalla niiden sisältämiä luontevahvuuksia.

Luontevahvuuksien olennaisimpia kriteerejä on, että niiden käyttö on myönteistä ja opetettavissa olevaa eikä niiden käyttö sorra muita. Lisäksi Vuorinen ja Uusitalo-Malmivaara ovat kirjassaan muokanneet luontevahvuuksien määrittelyjä suomalaiseen ympäristöön paremmin soveltuviksi ja lisänneet 1. taulukon vahvuuksiin kaksi vahvuutta: sisukkuuden ja myötätunnon. Näiden 26 vahvuuden tunnistaminen ja vahvistaminen vie jokaisen oppijan persoonallista potentiaalia kohti parasta muotoaan. Vahvuuksiin keskittymisen ytimessä on jokapäiväisen elämän, arjen tapojen muokkaaminen ajattelun, puheen ja käytöksen tasolla. Oppijan hyvää diagnosoimalla löydetään siemeniä, joita ravitsemalla oppijaa voidaan ohjata kohti kukoistusta. Tätä lähestymistapaa voi verrata perinteiseen kasvatustutkimukseen, jossa oppijalle on etukäteen päätetty muotti, se millainen ideaalin lopputuloksen halutaan olevan. (Vuorinen 2016, 32–34.)

2.3 Dialogisuus

Eeva Anttila kertoo dialogisuudesta ja siihen pohjautuvasta pedagogiikasta kirjoituksessaan *Taitteen tieto ja kohtaamisen pedagogiikka (2011)*: dialoginen taidepedagogiikka asettuu vasten sellaista kasvatuksen ja opetuksen käytäntöä jossa kohtaamisen mahdollisuuksia kavennetaan. Tällaisessa pedagogisessa käytännössä tieto on valmiiksi rakennettu, tavoitteet ennalta asetettu ja keinot määrätty. Dialogisessa kohtaamisessa keinot ja menetelmät kadottavat merkityksensä, ja ”kohtaaminen tapahtuu vain siellä, missä kaikki keinot ovat sortuneet”. (Anttila 2011, 167–169.) Tällä Anttila ei mielestäni suinkaan tarkoita oppitunnin kannalta kaoottista tilannetta, jossa opettajalla ei ole lankoja lainkaan käsissään, vaan tilannetta, jossa kaikki kulttuuriset muurit vuorovaikutuksessa olevien henkilöiden väliltä on saatu murrettua.

Opettaja ja oppilas katsovat maailmaa omanlaisensa ikkunan lävitse. Voidaan ajatella että heillä on ympärillään eräänlainen kulttuurinen suojamuuri, jonka suojista vuorovaikutus tapahtuu. Tämän kulttuurisen muurin rakentavat elämän aikana syntyneet kokemukset, ympäröivä kansallinen kulttuurinen normisto siitä, mikä on oikein ja mikä on väärin, sekä alakohtainen mikrokulttuuri,

joka määrittelee sen, mikä on alalle hyväksyttyä. Esimerkiksi opettaja voi oman epävarmuutensa vuoksi kokea tarpeelliseksi pönkittää omaa asemaansa oppilaiden edessä. Tämä voi ilmetä manipulaation, pakottamisen ja alistamisen kaltaisina ilmiöinä. Näin ei suinkaan pitäisi ammattitaitoisien pedagogien toiminnassa ilmetä, vaan tietoisena taiteenkin oppimiseen liittyvistä alistavista käytännöistä opettajan kuuluisi sitoutua käsitykseen, jonka mukaan pedagogiikka ja kasvatus ilmiöinä merkitsevät oppijan ja kasvavan ihmisen hyvän edistämistä. Tästä lähtökohdasta käsin taidepedagogiikan määritelmä rajautuu ja tarkentuu ja jättää ulkopuolelleen manipulaation, pakottamisen, alistamisen ja muun sellaisen toiminnan, joka sivuuttaa oppijan omaehtoisen ja tiedostavan toiminnan. Taiteen kontekstissa tapahtuva oppiminen on parhaimmillaan henkilökohtaisen maailmankuvan ja merkityssuhteiden jäsentämistä, eikä tällainen oppiminen ole aina helppoa. Ratkaisevaa on, ettei taidepedagogiikan kontekstissa, kuten ei missään muussakaan pedagogisessa kontekstissa, synny uusia kielteisiä kokemuksia. (Anttila 2011, 170.)

Sen lisäksi, että opettaja ja oppija huutelevat toisilleen mitä monisyisimpien kulttuuristen muuriensa takaa, dialogisuuteen pyrkimistä vaikeuttaa moni muukin asia. Tällaisia kulttuuristen rakenteiden muureja pönkittäviä asioita ovat ajasta ja tavoista riippuvaiset ilmiöt, kuten tehokkuuden- ja niin sanottu supertähtien kulttuuri. Ajalle ominaista on tehokkuus. Pitäisi saada paljon aikaan lyhyessä ajassa, ja mittari aikaansaamiselle tuntuu taiteenkin puolella olevan konkreettiset, muillekin nähtävillä olevat tuotokset. Onkin syytä kysyä, onko meillä aikaa aidolle kohtaamiselle. Opetukseen varattu aika on hyvin rajallista, ja opettajalähtöinen toimintatapa on monesti tehokkain menetelmä hyvin rajallisessa ajassa tuotosten aikaansaamiseksi. Jokaisen pitäisi myös olla nykyaikana kiiltokuva itsestänsä: virheetön, täydellinen ja tehokas yhteiskuntaa eteenpäin vievä yksilö. Tällaisen ajatuksen myötä syntyy valtavia paineita huikaiden tuotosten luomiseksi. Kun huipputuotoksia tehdään hinnalla millä hyvänsä, jää aikaa osallistujien kohtaamiseen useimmiten entistäkin vähemmän. Oman haasteensa vuorovaikutuksen avoimuutta kohtaan asettaa myös taiteen vaikutus syvälle oppijan identiteettiin ja maailmankuvaan. Anttilan mukaan taiteelliseen toimintaan liittyvä avoimuus ja herkkyys kokemuksille tekevät oppijan myös erityisen haavoittuvaiseksi. Taidepedagogiikan tutkimuksen yksi keskeinen tehtävä onkin selvittää, miten taiteen perinteitä on mahdollista vaalia alistamatta taiteen oppijaa (Anttila 2011, 170.)

On tärkeää huomata, että kaikki ihmisten välinen vuorovaikutus ei ole dialogisuutta. Dialogisuudesta puhuttaessa siirrytään erityislaatuiseen vuorovaikutuksen tapaan, jossa toisen kuunteleminen tai kääntyminen toista kohden on perusedellytys. On syytä myös erottaa termi *dialogi*, joka tarkoittaa vuoropuhelua, laajemmasta ilmiöstä *dialogisuus*. Dialogi voi olla teknistä ja ennalta

määriteltyä. Dialogisuus edellyttää siis aina kääntymisen toista kohden, ja siinä on läsnä kuuntelemisen elementti. Puhetta tai kieltä siinä ei välttämättä tarvita ollenkaan. Pyrkimys dialogiseen suhteeseen on avautumista toiselle, toisen kokemukselle. (Anttila 2011, 172.)

3 OPETTAJAN AMMATTIETIIKKA, KASVATUSVASTUU JA OPETTAJAN KOHTAAMAT EETTISET ONGELMAT

Tässä luvussa käsittelen opettajan ammattietiikan ja kasvatustuun käsitteitä ja niiden aihepiiriin kuuluvia asioita tanssinopetuksessa sekä sitä, kuinka positiivinen pedagogiikka ja dialogisuus voisivat auttaa eettisessä kehittämisessä.

3.1 Opettajan ammattietiikka

Ammattietiikka pitää sisällään ammatilliset arvot, eettiset periaatteet ja myös ammattitaidon kehittämisen. Ammatillisen toiminnan vastuullisuus perustuu niin tietoon ja ammattitaitoon kuin työn arvoon ja normipohjaankin, eikä huonoa ammattitaitoa voi korvata hyvillä eettisillä periaatteilla, tai toisinpäin. Tämän vuoksi ammattietiikassa on keskeistä myös oman ammattitaidon ylläpitäminen. Ammattitaidon ylläpitämisen lisäksi opettajan työ vaatii erityistä herkkyyttä tunnistaa opetustyöhön liittyviä eettisiä ongelmia ja valmiutta toimia näissä ammattietiikan mukaisesti. (Opetusalan Ammattijärjestö 2014, 15.10.2017.) Nämä tarkoittavat käytännössä sitä, että opettajan on jatkuvasti kouluttauduttava ja kehitettävä itseään pitääkseen itsensä ajan hermolla. Opettaja ei toisinsanoen ole koskaan valmis, oli hän tohtori, maisteri tai mikä hyvänsä. Hyvä eettinen perusta toimii työtä tukevana ohjenuorana, eräänlaisena henkisenä selkärankana jokapäiväisissä opetustilanteissa.

Opettajan eettisten periaatteiden lähtökohtana toimivat arvot, joita ovat muun muassa ihmisarvo, todellisuus, oikeudenmukaisuus sekä vastuu ja vapaus (Opetusalan Ammattijärjestö 2014, 15.10.2017). Näistä arvoista muodostetaan ammattietiikka, johon opettajan tulisi työssään sitoutua. Kun koko ammattikunta sitoutuu ammattietiikkaan, se hoitaa työnsä oppilaan parasta ajatellen. Opettajan oma persoona on myös tärkeä, ja sen kehittäminen ja hoitaminen on hänen oikeutensa ja velvollisuutensa. Hoitaessaan tehtävänsä opettajalla on oikeus tulla oikeudenmukaisesti kohdelluksi. Myös oppilaan omaa persoona tulisi arvostaa ja kohdella hienotunteisesti ja arvostaen häntä ainutkertaisena ihmisenä. Opettajan tulisi pyrkiä oppilaan lähtökohtien, ajattelun ja mielipiteiden ymmärtämiseen, ja ottaa erityiseen huomioon huolenpitoa ja suojelua tarvitsevat oppijat. Kiusaaminen ja ihmisten hyväksikäyttö minkäänlaisessa muodossa eivät saa olla hyväksytyjä tapahtumia. (Opetusalan Ammattijärjestö 2014, 15.10.2017.)

Ammattietiikka nostaa esiin paljon samoja asioita, joita myös positiivinen pedagogiikka pitää arvossa. Opettajan ammattietiikassa mainittavat eettiset arvot ovat kuitenkin hyvin laaja-alaisia arvoja, joita positiivisen pedagogiikan luonteenvahvuudet täsmentäisivät onnistuneesti. Voidaan olla yhtä mieltä siitä, että oppijan pitkäkestoinen hyvinvointi on kaikkien yhteinen toive, mutta ajatukset siitä, mikä hyvinvointiin johtaa, eivät ole aina yhteneviä. Hyvinvoinnin opettaminen ei kuitenkaan ole kuulunut koulujen opetussuunnitelmiin, vaan sen on otaksuttu seuraavan yleisempien kasvatustavoitteiden, oppimisvalmiuksien ja akateemisten taitojen saavuttamista kuin itsestään (Vuorinen 2016, 17). Opettajan eettisen ohjenuoran olisikin mielestäni tärkeää olla helposti ymmärrettävä, ja opettajalle olisi helpompaa sitoutua hieman täsmennetympään ja näin ollen helpommin sisäistettävään ohjenuoraan. Koska oppijan hyvinvointi ja kukoistus lisäävät myös koulumenestystä puhumattakaan muilla elämän alueilla tapahtuvasta edistyksestä, olisi tärkeää, että keinoja siihen pyrkimiseen terävöitettäisiin entistä enemmän.

Samat terästytyt eettiset periaatteet toimivat kokemukseni mukaan tanssinopetuksessa aivan yhtä hyvin kuin missä tahansa muualla kasvatusalalla. Tanssinopettajankin työssä on erityisen tärkeää huomioida jokainen oppija yksilönä, ja tähän mahdollisuuksia antaa Anttilan esittämä ajatus dialogisuudesta taidepedagogiikassa. Taidealalla oppijan on tärkeää tulla kuulluksi ja huomioiduksi omana itsenään, sillä oppimista tapahtuu erittäin henkilökohtaisilla, syvälle omaan maailmankuvaan ja eettisiin periaatteisiin ulottuvilla oppimisen osa-alueilla. Oppijat tulisi ottaa huomioon heidän yksilöllisten mahdollisuuksiensa, motiivinsa ja suunnitelmiansa mukaisesti jotta heitä osaa ohjata kehittymään heitä itseään eniten palvelevalla tavalla. Näkökulmaa ja uusia ovia tähän avaa positiivinen pedagogiikka ja sen luonteenkasvatus. Tanssijoita voidaan ohjata pitkälle eteenpäin tukemalla heissä jo valmiiksi olevia vahvuuksia. Kun oppija oppii tunnistamaan omat vahvuutensa, hänen on helpompi myös avata ovia uusille haasteille ja kehittää itseään hänelle haastavissa asioissa eikä hänen tarvitse kokea pystymättömyyden tunnetta. Mielestäni dialogisuuden pedagogiikka tarjoaa aineita tuntien ilmapiiriin ja oppimismahdollisuuksien parantamiseen, ja positiivinen pedagogiikka vastaa turvallisesta oppimisympäristöstä kumpuavien luonteenvahvuuksien kehittämiseen. Kun tunneilla on avoin, jokaisen yksilön huomioonottava ja dialogisuuden mahdollistava ilmapiiri, kenenkään ei tarvitse suojata itseään muureilla ja mahdollisuus moninaiseen hyvinvointia tukevaan oppimiseen avautuu.

3.2 Kasvatusvastuu

Timo Martikainen tutkii opettajaa eettisenä ajattelijana ja toimijana työssään *Opettaja eettisenä ajattelijana ja toimijana*. (2005) Opettajuutta tarkastellaan erityisesti perusasteen opettajan näkökulmasta, mutta tutkimuksen aiheet liittyvät myös opettajuuteen yleisellä tasolla. Teoreettisina taustoina käytetään muun muassa filosofis-eettistä teoriaa sekä psykologista kognitiivis-kehityksellistä teoriaa. Tutkimus oli kaksivaiheinen. Ensimmäinen oli useamman kymmenen vuoden ajan alalla toimineiden opettajien haastattelu ja toisena kirjallinen vastauslomake, johon vastasi useita satoja opettajia. Tutkimuksessa kartoitettiin muun muassa sitä, millaisissa tilanteissa opettajan eettinen ajattelu tulee esiin, millaisia ulottuvuuksia eettinen ajattelu ja toiminta sisältää, mitkä ovat yleisimmät eettisesti haastavat tilanteet sekä sitä, millaisia eettisiä periaatteita opettajilla on työskennellessään oppilaiden kanssa. Näitä tapauksia koulumaailmassa riittää, ja ne voidaan jakaa tutkimuksessa ilmenneiden perusteella ainakin kahteen kategoriaan. (Martikainen 2005, 159–164)

Ensimmäisessä opettajat ovat joutuneet reagoimaan oppilaiden moraaliseen käytökseen. Tähän kategoriaan kuuluvat muun muassa riidat välituntipeleissä, nimittely, levoton luokka, varkaita luokassa ja niin edelleen. Toinen kategoria puolestaan muodostui tapauksista, joissa opettajan oli reagoitava oppilaan oppimisvaikeuksiin. Näihin kuuluvat muun muassa opetusjärjestelyt oppimisvaikeuksissa sekä oppimisvaikeuksien kohtaaminen, mutteivät niinkään käytöshäiriöt. Näistä tilanteista tärkeimpänä yhteisenä huomiona kuitenkin nousi esiin se, että opettajan eettinen ulottuvuus ilmenee erityisen voimakkaasti pedagogisessa ajattelussa juuri näiden tilanteiden kaltaisissa, oppilaita koskevissa kiperissä moraalidilemmoissa. Opettajan eettinen toimiminen näissä tilanteissa on kauaskantoista, niin yhteiskunnalle, opettajalle itselleen kuin oppijallekin. (Martikainen 2005, 159–164)

Martikaisen tutkimuksessa opettajien moraaliseen päätöksentekoon tärkeimmäksi vaikuttavaksi eettiseksi periaatteeksi ilmeni kasvatusvastuu. Kasvatusvastuu on opettajien pääperiaate. Se ei ole yksiselitteinen, vaan määrittyy monesta näkökulmasta, kuten vanhempien sekä opettajan näkemyksistä siitä, mihin ja miten lasta kasvatetaan. Toinen pääperiaate on yksilön kunnioittaminen, johon kuuluu myös se, että yhteiset päämäärät ja keinot sovitaan yhdessä neuvotellen eikä auktoriteetilla jyräämällä. Kolmas pääperiaate on huolenpito, joka on puuttumista ja välittämistä, mikäli epäkohtia tai ongelmia ilmenee, niin oppilaiden kuin opettajankin toiminnassa. Rehellisyys,

suvaitsevaisuus ja yhteisvastuu koettiin myös tärkeinä opettajien eettisinä arvoina. (Martikainen 2005, 188-193.)

Martikaisen tutkimukseen peilaten tanssinopettajalle tärkeitä eettisiä periaatteita voisivat kokemukseni mukaan olla kasvatusvastuu, joka sisältää itsessään jo monia arvoja, sekä yhteisvastuu, jossa esimerkiksi kansantanssille ominainen yhteisöllisyys korostuu. Mielestäni näiden lisäksi tärkeitä arvoja ovat tasa-arvo, huolenpito sekä inhimillisuus. Kasvatusvastuu kuuluu opettajalle jo senkin takia, että hän ryhmän edessä toimiessaan on roolimallina opettamalleen yhteisölle. Opettajan on toimittava vastuullisesti, eettisesti hyvin ja oltava valmis kantamaan vastuu omista joskus nopeissakin tilanteissa tehdyistä päätöksistä. Tämä ei suinkaan ole helppo tehtävä, ja se vaatii opettajalta erittäin vankkaa moraalien, etiikan ja oman maailman- sekä ihmiskuvan sisäistämistä.

Kun opettajalla on vankka pohja, mitä vasten peilata omaa toimintaansa, on hänen helpompi tehdä vaikeissakin tilanteissa nopeita, eettisesti hyviä ratkaisuja. Onkin erityisen tärkeää, että maassa koulutetaan pedagogisesti päteviä tanssinopettajia, jotka pystyvät toimimaan kasvattajina tanssinopetuksen ohella. Kasvatusvastuuseen kuuluu oman ajatusmaailmani mukaan myös pyrkimys siihen, että jokainen sukupolvi olisi edellistä parempi. Tämä voi tuntua raskaalta, mutta on yhteiskunnan eteenpäin viemiseksi tärkeää. Positiivinen pedagogiikka pedagogisena filosofiana tukee tätä ajatusta monin tavoin. Sosiaalisen älykkyyden tunnistaminen, ryhmässä toimiminen, kriiseistä eheänä toipuminen ja monien luonteenvahvuuksien kehittäminen edistävät moraalisia itseisarvoja, joiden avulla oppija kulkee kohti omaa parasta muotoaan. Kun tulevan sukupolven jokainen yksilö saa tukea kohti henkilökohtaista parastaan, kasvaa yhteiskuntaan usean eri alan osaajia, ja kun heitä tuetaan arvostamaan jokaisen henkilökohtaisia vahvuuksia, oppii koko yhteiskunta toistensa osaamisesta. Tämä kehittyvän kehityksen ajatus on täysin validi myös tanssi- ja taidekasvatuksessa, jossa jokainen omanlaisensa taiteen huippuosaaja saa viedä kenttäänsä eteenpäin kehittämällä omaa parastaan ja jakamalla sitä muille.

Mielestäni yhteisvastuu on tanssinopetuksessa tärkeää, sillä oppimistilanteet ovat monesti ryhmässä toimiessa paljon hedelmällisempiä, ja tanssitunnit ovat ryhmässä toimimiselle oivia paikkoja. Erityisesti kansantanssin yhteisöllisyys ja tuntietikettiin kuuluva ryhmänä toimiminen antavat mahdollisuuksia ryhmässä toimimisen syventymiseen. Koen ryhmässä toimimisen opettavan arvoja, jotka ovat tärkeitä yhteiskunnan täysipainoisina jäseninä toimimiselle. Näihin kuuluvat toisten arvostaminen, yksilöiden hyväksyminen ja huomioonottaminen. Näin myös dialogisuuden näkökulma korostuu, ja tuntitilanteesta tulisivat omiin kokemuksiini peilaten luoda reilu, tasa-

arvoinen ja kaikkia kunnioittava. Tuntitilanteessa tulisi pyrkiä asetelmaan jossa kaikki ovat yhtä arvokkaita ihmisiä, asemasta ja elämäntilanteesta riippumatta. Tämä auttaa jokaista ryhmään kuuluvaa toimimaan avoimin mielin erilaisissa tehtävissä. Ryhmässä toimiessa tulisi pyrkiä tilanteeseen, jossa aito ihmisten välinen kohtaaminen mahdollistuu niin oppijoiden kuin opettajankin näkökulmasta. Anttila kirjoittaa henkilöiden välisestä kohtaamisesta *Taiteen jälki* -kirjoituksessaan näin:

Kohtaaminen tuo toisen kokemuksen osaksi itseämme. Voimme vastata siihen ja vaikuttaa siitä. Vaikka toisen kokemus, erilainen tulkinta ja vieras kulttuuri jäisivät meille mysteeriksi, voimme hyväksyä ne osaksi kokemusmaailmaamme, osaksi itseämme. Toiseuden kokeminen mahdollistaa toiseuden hyväksymisen. Toiseus on jotain, jota emme täysin ymmärrä, joka on meille vierasta tai meistä irrallista. Voimme tunnistaa ja hyväksyä toiseuden myös itsessämme. Kun avaudumme toiseudelle, otamme riskin, mutta samalla meille avautuu mahdollisuus ymmärtää enemmän, oppia. (Anttila 2011, 171.)

Toisen aito kuunteleminen ja kohtaaminen avaa mahdollisuudet oppia täysin erilaisia asioita kuin itse olisi osannut kuvitellakaan. Jokaisella ryhmään kuuluvalla on omat näkökulmansa käsiteltävään asiaan, ja ne ovat jo itsessään arvokkaita, uniikkeja perustuksia, joita jakamalla ja toisten kanssa yhdistelemällä syntyy monisyinen rakennelma, joka olisi yksin mahdotonta saavuttaa. Yhteisvastuu on myös arvo, jonka alle mahtuu opetuksessa monta positiivisen pedagogiikan hyvettä ja luontevahvuutta. Yhteisvastuullisuus opettajana toimimisen arvona tukee voimakkaasti esimerkiksi inhimillisyyden ja oikeudenmukaisuuden hyveitä, ja antaa toteutuessaan hyvät raamit näiden kehittymiseen oppijoilla. Näihin hyveisiin kuuluvat luontevahvuudet ystävällisyys, sosiaalinen älykyys, ryhmätyötaidot ja reiluus ovat erittäin tärkeitä yhteisvastuussa toimimiselle. Kaikki nämä luontevahvuudet avaavat yhteisvastuuta arvona ja auttavat oppijaa ymmärtämään, mitä yhteisvastuussa toimiminen käytännössä tarkoittaa.

3.3 Opettajan kohtaamia eettisiä ongelmia ja oman alani esimerkkejä

Tirri kertoo kirjassaan *Opettajan ammattietiikka* (1999) tutkimuksesta, jossa on otettu selvää opettajien ja oppilaiden näkemyksistä siitä, miten menetellä erilaisissa koulun konfliktitilanteissa. Opettajille ja oppilaille esitettiin 11 erilaista kuvitteellista moraalidilemmaa, joihin esitettiin vaihtoehtoisia menettelytapoja. Oppilaat ja opettajat saivat myös kirjoittaa mahdollisen oman toimintamallin, mikäli eivät löytäneet annetuista vaihtoehdoista mieleistä. Tapaukset olivat kiusaaminen, opetuksen kritisointi, sukupuolten tasa-arvo, valittaminen, tappelu, vanhemmat kritisoivat opettajaa, kotitehtävät, vanhemmat pahoinpitelevät lasta, pedagoginen arvostelu, tulipalo ja kollegan

työmoraali. (Tirri 1999, 146–149.) Käsittelen seuraavana näistä paria tanssinopetuksessakin yleistä esimerkkiä.

Kiusaamistilanne koulussa ratkottaisiin tutkimukseen osallistuneiden oppilaiden mukaan opettajien toimesta, eikä sitä käsiteltäisi julkisesti luokan edessä. Opettajat esittivät samankaltaisia näkemyksiä henkilökohtaisen keskustelun paremmuudesta verrattuna julkiseen keskusteluun, mutta he huomioivat myös kiusaamistapauksen tilannekohtaisuuden sekä varsin tärkeän pikaisen asiaan puuttumisen. Oppilaiden ja opettajien näkemykset siitä, kuinka kiusaamistapaus kuuluisi ratkaista erosivat paljon toisistaan. Onhan oppilailla suuri kynnys puuttua asiaan niin sanotun ”kielikellon” roolinkin vuoksi, ja tämän takia opettajien ja oppilaiden välille syntyvä kuilu vain kasvattaa tilanteen aiheuttamaa moraalidilemmaa entisestään. Parasta olisikin, jos joku opettaja-oppilasroolien ulkopuolinen pystyisi helpottamaan asian lähestymistä. (Tirri 1999 146-150.) Kiusaaminen vaikuttaa opetukseen epäsuotuisasti monella tapaa, eikä tanssinopetuksessaakaan kiusaamista tulisi sallia missään muodossa. Tuntien ulkopuolelle vaikuttaminen on haastavaa, mutta siihenkin opettajalla on mielestäni mahdollisuus vaikuttaa.

Arjen käyttäytymiseen voi vaikuttaa hyödyntämällä opetuksessa positiivista ja dialogisuuden pedagogiikkaa pedagogisina filosofioina. Ne ulottavat juurensa oppijoiden arkikäyttäytymiseen, ja näin ollen ohjaavat heidän toimiaan myös tuntien ulkopuolella. Jos oppija on tanssitunneilla oppinut esimerkiksi suvaitsevaisuutta, oikeudenmukaisuutta, ystävällisyyttä ja rohkeutta olla oma itsensä, hän tuskin haluaa evätä näitä arvoja keneltäkään muulta. Kokemukseni mukaan tunneilla voikin ottaa aivan hyvin myös luonteenkasvatuksellisen näkökulman huomioon niin esimerkin antamisen kuin ryhmäkeskusteluidenkin muodossa. Opettajan omalla käytöksellä on suuri vaikutus oppilaiden käytökseen. Jos opettaja itse huokuu tasapuolista hyväksyntää, on reilu ja tasa-arvoinen arvioinnissaan ja palautteessaan sekä ottaa koko ryhmän huomioon, se synnyttää oppijoissa samanlaista käytöstä ja näin kiusaamistilanteita voi ennaltaehkäistä. Jos kiusaamistilanne kuitenkin pääsee syntymään, siihen täytyy mielestäni puuttua saman tien. Avoin, osallistava keskustelu koko ryhmän kanssa asiasta siten, että nimiä ei tuotaisi esiin mutta että koko ryhmä joutuisi miettimään, miten tällainen vaikuttaa yhdessä toimimiseen, voisi auttaa. Positiivisen pedagogiikan luonteenvahvuuksista löytyy myös hyviä esimerkkiaiheita keskustelun aloitukseen, kuten vaikka rohkeus: onko kiusaajana, toisen maahan polkijana oleminen rohkeutta, vai onko rohkeaa se, joka ei lähde kiusaamiseen mukaan tai jopa asettuu sen tielle?

Toinen mielenkiintoinen esitetty tilanne tutkimuksessa oli opetuksen kritisointi. Tilanteessa opettaja oli monien syiden, kuten muiden tehtävien ylikuormittamisen, vuoksi joutunut tinkimään opetuksensa suunnittelussa, mutta kuitenkin osittain improvisoimalla pysynyt aikataulussa siten, ettei oppiminen ollut mennyt juurikaan huonompaan suuntaan. Joku oppilaista oli kuitenkin tullut huomauttamaan opetuksen tavallista huonommasta tasosta. Opettajien ja oppilaiden näkemykset menettelytavoista olivat varsin yhteneviä, sillä molemmat suosivat keskustelua. (Tirri 1999, 150–152.) Mielestäni ratkaisu kuulostaa täysin järkevältä, ja jos opettaja pyrkii tunneillaan avoimeen dialogiin ja dialogisuuteen oppijoiden kanssa normaalistikin, on tällaisesta aiheesta keskustelun avaaminen kokemuksieni mukaan helpompaa.

Alalla toimiessani olen huomannut, että pyrkimys muurien purkamiseen ja sen hyväksyminen, että opettajakin on vain ihminen, auttavat sekä asian käsittelemisessä että ymmärtämisessä. Palaute on tehokkainta silloin, kun sen saa välittömästi, ja kun tunneille osallistuvat kokevat voitavansa sitä omaehtoisesti antaa, on kulttuurisia suojamuureja jo saatu ryhmän kanssa purettua. Vaikka opetuksen laadun ylläpitämiseksi ylikuormittumisesta johtuvasta tilanteesta ei saakaan tulla yleistä käytäntöä, on tärkeää muistaa myös myötätunto itseään kohtaan. Tällaisessa tilanteessa voidaan puhua tietynlaisesta opetuksellisesta kriisistä, ja omien kokemusteni mukaan edellä mainittujen asioiden läpikäyminen auttaa myös positiivisen pedagogiikan puolella tärkeänä pidetyssä mielen eheänä säilymisen kyvyssä. On tärkeää kyetä aidosti kuulemaan oppijoilta tuleva palaute, käsitellä se, tehdä vaadittavat korjaukset ja sen jälkeen pystyä palautumaan tilanteesta kuminauhan tavoin.

Mielestäni molemmille edellä mainituille tapauksille yhteistä on se, että näitä voitaisiin yrittää ennaltaehkäistä noudattamalla opetuksessa positiivisen pedagogiikan tai dialogisuuden filosofiaa. Aivan kuten terveydenhuollolla tai vaikkapa ruokavaliolla voidaan ennaltaehkäistä sairauksia, voidaan hyvinvoinnin opettamisella ehkäistä pahoinvoinnista syntyviä oireita. Ajattelen, että pohjimmitaan ihminen ei tahdo toisille pahaa, ja että hyvinvointi ehkäisee negatiivista käyttäytymistä entisestään. Esimerkiksi kiusaaminen voi olla oire huonosta itsetunnosta, joka johtaa tarpeeseen kohottaa itseään polkemalla muita alaspäin. Vaikkei opetuksen tason heikkenemisen tapauksessa valtavaa vahinkoa pääsytäkään syntymään ja palautetta antanut oppilas koki palautteen antamisen mahdollisuudeksi, tapaus on mielestäni hyvä esimerkki dialogisuuteen pyrkimisen tärkeydestä. Jos vuorovaikutuksessa päästäisiin dialogisuuden tasolle, olisi oppilaiden helpompi ymmärtää opettajaa eikä heidän turhautumisensa tilanteeseen välttämättä pääsisi kasvamaan ope-

tustilannetta vahingoittavaksi. Kokemuksieni mukaan oppilaat voivat jopa motivoitua selvittämään itse opittavasta asiasta enemmän, kun he tietävät, että siihen olisi enemmänkin syvennyttävää.

Tanssinopetuksessa vastaan tulevat eettiset dilemmat voivat olla saman luontoisia kuin muussakin opetuksessa, mutta kokemuksieni mukaan harrastustoiminta luo siihen erilaisia kierteitä. Kouluissa tapahtuvasta opetuksesta eroaa esimerkiksi se, että viikoittaisillakaan tunneilla ei välttämättä ole samoista henkilöistä koostuva ryhmä, eli oppija-aines voi olla alati vaihtuvaa. Tämä vaikeuttaa ryhmädynamiikan vakinaistumista ja tekee kokemukseni mukaan dialogisuuteen pyrkimisestä haastavampaa. Mielestäni tällaisillakin tunneilla opettaja voi kuitenkin oman esimerkkinsä ja tuntikäyttäytymisensä voimin pyrkiä avoimeen ilmapiiriin, tukea luovuutta ja lisätä hyvinvoinnin edellytyksiä. Koen, että mahdollisuudet ovat kuitenkin ryhmäliikuntamaisilla tunneilla kasvattajana toimimiseen hyvin rajatut, joten käsittelen enemmän vakiintuneen ryhmän opettamiseen liittyvää eettistä problematiikkaa.

Tanssi on taiteenlajina vahvasti näyttämöpainotteista, ja tämä luo omat tavoitteensa toiminnalle. Koska ryhmän ja yhteisön kauden päätavoitteena monesti on jokin esitys tai kilpailu, lopputulokselle syntyy usein tietynlaisia paineita. Koen, että tämän hetken ajankuvassa on valloillaan käsitys myös opettajasta henkilönä, joka pystyy ällistyttäviin suorituksiin olosuhteessa kuin olosuhteessa. Muille julkisesti nähtävillä oleva opetuksen tulos voi myös tuntua ainoalta lopputulokselta joka merkitsee. Keinot joilla tähän lopputulokseen on päästy, tuntuvat jäävän huomiotta tai niitäkin kaunistellaan. Tanssinopettajan työssä tämä tuntuu mielestäni selkeimmin paineena tuottaa yleisön silmille hienoa, ihailtavaa koreografiaa, jonka esittävä ryhmä tanssii todella taidokkaasti. Teoksien luomiseen käytettäviä tunteja on yleensä rajallinen määrä, ja tämä voi aiheuttaa matkalla tietyistä arvoista tinkimistä. Tällöin tärkeä matka, joka esityksen lavalle saamiseksi on käyty, jää mielestäni herkästi toisarvoiseksi. Pitäisikö siis olla tehokas ja tehdä paljon opettajalähtöistä materiaalia, jonka opettamiseen tunneilla menee mahdollisimman vähän aikaa? Vai pitäisikö unohtaa upean lopputuloksen tavoittelu ja antaa aikaa oppilaiden kohtaamiselle sekä erilaisten opetusmenetelmien kokeilemiselle mukavamman prosessin toivossa?

Mielestäni on tärkeää kysyä, ovatko mukava prosessi ja upea lopputulos ristiriidassa toistensa kanssa vai voivatko molemmat toteutua. Kokemuksieni mukaan on myös tärkeää keskustella ryhmän kanssa siitä, millä perusteella teoksen onnistumista arvioidaan ja ketä varten se on tehty. Näihin kysymyksiin ei ole jokaiseen tapaukseen pätevää vastausta, eikä yksikään prosessi ole samanlainen. Pidän tärkeänä kuitenkin sitä, ettei kenenkään tulisi minkään taiteellisen prosessin

yhteydessä tulla alistetuksi tai joutua kokemaan tunnetta, ettei ole hyvä missään. Mentiin sitten teos tai matka edellä, tulisi jokaisen siinä mukana olevan tuntea itsensä hyväksytyksi, tasavertaiseksi ja arvokkaaksi ihmiseksi.

Tanssin näyttämöpainotteinen luonne luo opettajalle muitakin moraalidilemmoja. Oppilaat tulevat tunneille useimmiten omasta halustaan ja ovat erittäin motivoituneita tekemiseen ja kehittymiseen. Kokemukseni mukaan tämä voi antaa edellytyksiä oppilaiden väliseen kilpailuun. Opettajalla on kuitenkin mahdollisuus päättää, millaista toimintaa kilpailutilanteissa tukee. Alalla toimiessani olen huomannut, että terve kilpailu voi edesauttaa oppimista, mutta liiallisissa määrin se stressaa ja kuluttaa oppijoita. Useimmiten kilpailuhenkisyttä löytyy ryhmistä jo luonnostaan tarpeeksi, eikä opettajana toimiessa sitä tarvitse erityisesti pyrkiä lisäämään. Mielestäni kilpailuasetelma myöskin herkästi eriarvoistaa yksilöitä, ja tekee jokaisen yksilön vahvuuksien huomioimisen hankalammaksi.

Koreografioissa voi olla kuitenkin rooleja, joihin sopii tietynlaisia ominaisuuksia omaava tanssija. Koreografina toimiessani olenkin huomannut houkutuksen käyttää esimerkiksi taitavinta tanssijaa teoksen pääroolissa. Pedagogisesti asiaa tarkastellen tämä ei kuitenkaan ole järkevin vaihtoehto. Esiintyminen tukee monien luontevahvuuksien kehitystä ja antaa mahdollisuuden onnistumisen kautta erityisen monitasoisen palautteen saamiseen, esimerkiksi yleisöltä. Näitä mahdollisuuksia onnistumiskokemuksiin, hyvän tuntemuksiin, tulisi tarjota mahdollisimman tasavertaisesti koko ryhmälle. Olen kokenut tärkeäksi myös pohtia muita roolitukseen liittyviä asioita. Esimerkiksi joku tanssitaidollisesti heikompi oppilas saattaa olla hyvin motivoitunut, käydä jokaisella tunnilla ja tehdä töitä omien taitojensa kehittymisen eteen myös tuntien ulkopuolella. Tällaisesta ahkeruuden ja sinnikkyuden osoittamisesta kuuluisi vastavuoroisesti osoittaa reiluuutta, ja huomioida oppilas esimerkiksi osoittamalla hänelle jonkin rooleista. Tällöin opettajan vastuuksi jää ammattitaitonsa käyttäminen siten, että ketkä hyvänsä esitykseen kuuluvissa rooleissa ovatkaan, he osavat sen omalla henkilökohtaisella parhaalla tavallaan. Kun rooleja kierrätetään tasaisesti, saa useampi oppilas mahdollisuuden positiivisiin oppimiskokemuksiin ja hänen hyvinvointiaan tukevaan palautteeseen.

Edellisiin moraalidilemmoihin liittyy olennaisesti käytettävissä oleva aika. Jos aikaa esityksen työstämiseen on vähän, on helpompaa valita päärooliin tanssija, joka suoriutuu siitä todennäköisemmin lyhyellä harjoitusajalla. Koen, että olosuhteet vaikuttavat kaikkeen moraaliseen päätöksentekoon, mutta oli käytettävissä olevaa aikaa kuinka vähän hyvänsä, tulisi näitä asioita opetta-

jana miettiä. Eettiset ongelmat voivat myös liittyä maailmankuvaan ja sen eroavaisuuksiin. Tunteilla oppilaiden kanssa tällainen kuitenkin kokemuksieni mukaan harvoin muodostuu ongelmaksi, mutta työnantajapuolella arvojen eroavaisuudet saattavat muodostua vuorovaikutusta vaikeuttaviksi seikoiksi.

Monelle kulttuurialalla toimivalle opettajalle hyvinkin ajankohtainen moraalidilemma liittyy alalla toimivien opetusta järjestävien instituutioiden rahatilanteeseen. Kokemuksieni mukaan esimerkiksi joillakin nuorisoseuroilla on hyvin rajalliset resurssit opetuksesta maksettavaan palkkaan. On paljon pieniä paikkakuntia, joissa harrastusmahdollisuudeksi haluttaisiin myös tanssi, mutta työehtosopimuksen mukaisia korvauksia työstä ei kyetä maksamaan. Monesti nämä paikkakunnat sijaitsevat syrjemmällä, ja opettajien matkat töihin olisivat pitkiä ja näin ollen kalliita. Olen tällöin kokenut olevani moraalisesti tiukan paikan edessä: tinkisinkö työehtosopimuksen mukaisista palkoista ja korvauksista, vai jäävätkö nuoret motivoituneet harrastajanalut pahimmassa tapauksessa ilman opetusta. Työehtosopimuksen mukaisista korvauksista tinkiminen on haastava asia, sillä palkkojen alaspäin polkeminen ei tee hyvää alan kehitykselle. Palkkaneuvotteluissa täytyy myös miettiä omia resurssejaan. Näitä voivat olla esimerkiksi työhön menevä aika, sen kuormittavuus ja sen aiheuttamat muun työn ansiomenetykset.

Alalla toimiessani olen myös huomannut, että nuorisoseuroissa vallitsee usein myös vahva talookohenkisyys, ja opettajalta oletetaan monesti samaa henkeä oman työnsä tekemiseen. Valitettavasti talkootöitä tekemällä ei elä, ja nuorisoseurojen ja muidenkin instituutioiden kannattaisi pohtia kaikkea, mitä maksetulla palkalla saa. Suomessa koulutetaan ammattitaitoisia tanssinopettajia alati kehittyvässä koulutuksessa, ja koulutetun opettajan merkitys tunteilla on pedagogisesti ja elämyksellisesti valtava. Resurssit ovat aina tapauskohtaiset, ja yhtä oikeaa vastausta tähänkään kysymykseen ei ole. Koen, että opettajan kuitenkin tulisi tilanteen mukaan miettiä, tukeeko palkkaus hänen ammattitaitoaan ja onko korvaus riittävä kasvatusvastuun kantamiseen, jotta tunteilla voi toimia omalla parhaalla tavallaan. Olen huomannut työnantajapuolelta tulevan monesti myös pyyntöjä töihin, joista ei lähtökohtaisesti makseta palkkaa. Esimerkiksi puvustuksen suunnittelua, tiedotteiden tekemistä tai tuntien pyörittämiseen liittyviä järjestelyjä kuten osallistujalistojen tekemisiä.

Apua voisi saada avoimesta dialogisesta suhteesta työnantajan ja työntekijän välillä. Dialogisuuden ajatus voisi helpottaa keskustelua esimerkiksi siitä, mikä kuuluu tanssinopettajan työhön, missä opettaja voi tulla vastaan ja mitä varsinaisen opetuksen ulkopuolelle jäävästä työstä kuu-

luisi maksaa. Työnantaja toimii työn tilaajana ja maksaa siitä palkan, ja tämä asettaa työnantajan myös auktoriteettiasemaan työntekijään nähden. Työssä jaksamisen, positiivisen työilmapiirin ja yleisen hyvinvoinnin vuoksi olisikin kokemusteni mukaan hyvä pyrkiä avoimeen, rehtiin ja molempien ammattitaitoa arvostavaan vuorovaikutukseen.

4 OPETUSMENETELMIEN SOVELTAMINEN POSITIIVISEN PEDAGOGIIKAN JA DIALOGISUUDEN TUKENA

Tässä luvussa käsittelen ongelmaperustaisen, tutkivan, yhteistoiminnallisen ja ydinkeskeisen opetusmenetelmän soveltamista positiivisen pedagogiikan ja dialogisuuden tukena. Opettajälähtöinen oppiminen on hyvin yleinen tapa opettaa tanssia, joten tässä luvussa keskityn enemmän vaihtoehtoisten opetusmenetelmien mahdollisuuksiin.

4.1 Vaihtoehtoisia opetusmenetelmiä

Ongelmaperustaisessa oppimisessa oppiminen perustuu ongelmaan ja sen käsittelemisen ja ratkaisun kautta syntyvään oppiin. Ongelmien perustana ovat tilanteet, joita kyseisen alan ammattilainen kohtaa jokapäiväisessä työssään. Ongelmana voi olla lähtökohtatilanne tai tapaus, johon kyetään tuottamaan ratkaisu tiedonhankinnan ja oppimisen kautta. Oppimisen hedelmällisyyttä lisää myös se, että monesti kysymyksiin ei ole vain yhtä ja ainoaa oikeata vastausta. Ongelmaperustainen oppiminen myös sisältää monia aktiivisen oppimisen elementtejä, sillä oppijoilta vaaditaan itseohjautuvuutta sekä yhteistoiminnallisuutta, ja kaikkien vastuullinen sekä aktiivinen toimiminen on tärkeää. Oppimisen lähtökohtana on vastaus työelämän tarpeisiin, sillä perinteisessä koulutuksessa hankittu ulkoa opeteltu tieto vanhentuu hyvin nopeasti työelämässä. Ongelmaperustainen oppiminen keskittyykin enemmän aktiiviseen tiedonhankintaan ja jatkuvaan kehitykseen uusia ongelmia jatkuvasti ratkoen kuin ulkoa päntättyyn tekstiin. Näin ollen myös työelämässä ollessa osataan etsiä ratkaisua ongelmiin, joita ei pelkän koulutuksen pohjalta osata ratkaista. Ongelmaperustaisessa oppimisessa voidaan korostaa rationaalisuutta, mistä johtuen itse ratkaisu ongelmaan on tärkeää, tai oppimisen kokemuksellisuutta, minkä seuraamuksena matkalla opittu aines on tärkeämpää kuin itse ratkaisu. (Poikela & Poikela, viitattu 17.10.2017.)

Positiivisen pedagogiikan näkökulmasta tässä opetusmenetelmässä on monia hyviä аспектеja, joilla tukea luonteenkasvatusta. Luovuus ja näkökulmanottokyky korostuvat kokemuksellisen oppimismatkan aikana, sillä oppijan on itse osattava etsiä johtolankoja ongelman ratkaisua kohden. Tällainen vaatii myös sinnikkyyttä ja toiveikkuutta, uskoa siihen, että ratkaisu on mahdollista löytää. Opettajan tuleekin tukea oppilasta herättämällä hänen uteliaisuutensa ratkaistavaa on-

gelmaa kohtaan, ja vaikka valmista vastausta ei annettaisikaan, opettaja voi hellästi tuupata oppijaa tiukan paikan tullen antamalla johtolankoja oikeaan suuntaan.

Usein ongelmatilanteita ratkotaan ryhmissä, joita opettaja enemmänkin tutoroi, auttaa ja ohjaa, eikä anna oppilaille oikeita ratkaisuja. Myös opettaja on oppijana prosessissa, sillä jokainen prosessi on erilainen. Prosessin tärkein osa on itsearviointi, ja sen kohteena on oppijan itsensä lisäksi myös koko ryhmä ja sen oppiminen. (Poikela & Poikela, viitattu 17.10.2017.) Kun ratkaisukeskeinen oppiminen tapahtuu ryhmässä, avautuu ovia taas uusien luonteenvahvuuksien kehittämiseksi. Oppijan täytyy olla rohkea tuodakseen ilmi omat ajatuksensa ongelman ratkaisuun. Sosiaalinen älykkyys, ystävällisyys, reiluus ja ryhmätyötaidot kehittyvät toisten oppijoiden kanssa yhteistyötä tehdessä, ja mikäli oppimistilanne ja ympäristö sen sallii, oppija saa myös mahdollisuuden käyttää huumorintajuunsa. Useimmiten ryhmässä on johtaja joko luonnostaan tai opettajan asettamana. Opettajalle siis syntyy mahdollisuus antaa jokaisen oppijan harjoitella johtajuutta vaihtamalla tässä roolissa toimivia tehtävittäin. Jotta ryhmässä toimiminen olisi mahdollisimman hedelmällistä ja opettavaista, ryhmän välisessä vuorovaikutuksessa tulisi päästä kohti dialogisuuden tilaa. Kun vuorovaikutus tapahtuu ilman kulttuuristen muurien suoja, itse ongelman ratkaisuun pystytään keskittymään tehokkaammin eikä kenenkään tarvitse pelätä tulevansa tuomituksi omista ideoistaan. Myös ratkaisuun pääsemisen erilaiset vaihtoehdot tulevat aidosti kuulluksi ryhmän sisällä, ja jos jokin lupaavista reiteistä tyssääkin umpikujaan, oppijoiden on helpompaa ottaa eri näkökulmia ja vaihtaa lähestymistapaa. Opetusmenetelmässä tärkeänä pidetty itsearviointi helpottaa myös huomaamaan kaiken hyvän, joka on yhdessä saatu aikaan onnistuneessa oppimisprosessissa.

Tällaiseen ryhmässä toimimisen tapaan linkittyy vahvasti myös yhteistoiminnallisen oppimisen malli, joka merkitsee kaikkien osapuolten sitoutumista yhteiseen työhön itsenäisinä, vastuullisesti toimivina jäseninä. Oppiminen on ennen kaikkea sosiaalista vuorovaikutusta, ja opettaja oppilaan sekä yhteiskunnan välinen aktiivinen toimija. Oppija puolestaan opettelee korostetusti yhteistyötaitoa, eli tapoja, jotka ovat rakentavia ja yhteiskunnan kannalta toivottavia. Kyky tehdä töitä yhdessä vähentää myös tuntuvasti yhden oppilaan taakkaa, sillä opittava aines jaetaan yhteistoiminnallisilla menetelmillä useamman oppijan työstettäväksi. Oppijat saavat näin ollen olla aidossa vuorovaikutuksessa toistensa kanssa omalla kielellään ja ajattelutavallaan. Kuten kaikissa muissakin opetusmenetelmissä, joihin sisältyy yhteistyötä, se ei suju aina kriiseittä. Joskus joudutaan ratkomaan niin kommunikaatio-ongelmia kuin käsittelemään tehokasta työskentelyä estäviä tunteita. Tämä liittyy olennaisesti opettajan rooliin, sillä hänen ja oppilaiden välinen vuorovaikutus-

linen etäisyys ei voi olla kovin suuri. Opettajan rooli siis muuttuu paljolti virkailijasta aikuiseksi, joka toimii oppilaiden kanssa niin sanotusti samalla tasolla, ja jolta oppilaat saavat tukea. Oppilaat siis toimivat itsenäisesti omien erityisvastuidensa mukaisesti ryhmässä, mutta eivät ole vastuussa ainoastaan omasta oppimisestaan, vaan koko ryhmän oppimisesta. Opettaja ei anna suorita vastauksia vaan pikemminkin ohjaa ryhmää löytämään itse vastaukset. Oppiminen on sekä opettajan että oppilaiden yhteinen tavoite. (Koppinen & Pollari 1993, 7–19.)

Yhteistoiminnallisessa oppimisessä avautuu hyvin samankaltaisia mahdollisuuksia luonteenvahvuuksien ja hyveiden kehittämiseen kuin ongelmaperustaisessa oppimisessäkin. Painotus asetuu kuitenkin enemmän yhdessä toimimiselle ja oppimiselle. Matkalla yhteistyöstä syntyneet kriisit ovat myös tärkeitä oppimiselle. Nämä kriisit avaavat ovia positiivisessa pedagogiikassa tärkeänä pidettävän mielen ja luonteen kimmoisuuden kehittämiseen. Toipumiskykyinen ihminen pystyy sekasortoisessakin tilanteessa olemaan toiveikas ja sitoutunut sekä pystyy kokemaan yhteenkuuluvuuden tunnetta toisten kanssa (Vuorinen 2016, 40). Oppijoiden on siis helpompaa hyväksyä tilanne sellaisenaan kuin se on, eikä heidän tarvitse pelätä mitä siitä seuraa. Kun kriiseistä selviää yhdessä ja opitaan niiden olevan luonnollinen osa prosessia, niistä ei tarvitse ottaa itseensä ja optimismiin säilyttäminen helpottuu. Vuorisen mukaan opettajan pedagoginen toiminta edistää toipumiskyvyn kehittymistä kun:

- opettajalla on huolehtiva ja välittävä suhde oppilaisiin sekä myötätuntoinen ja empaattinen asenne
- opettaja on asettanut suuret odotukset toiminnalle
- opettaja luo oppilaalle mahdollisuuksia olla vastuullinen ja auttavainen sekä kokea pystyvyyttä ja todellisen osallisuuden tunteita
- opettaja osaa rentoutua, luottaa prosessiin ja antaa oppilaille aikaa. (Vuorinen 2016, 44–45.)

Näitä ajatuksia tukee myös dialogisuuden pedagogiikka, jonka käyttäminen filosofisena ohjenuorana on erityisen tärkeää ryhmässä työskenneltäessä. Rehellinen, arvostava ja avoin ilmapiiri on tärkeä saavuttaa, jotta kriisien käsittely helpottuu.

Yhteistoiminnallisen oppimisen yhteisöllisyyttä vasten asettuu tutkiva oppiminen, jossa jokainen etsii tietoa yksilöllisesti, mutta uutta tietämystä rakennetaan ryhmässä. Menetelmässä oppijoita ohjataan yhteisöllisen tiedon tuottamiseen samalla kun opitaan, aivan kuten alan asiantuntijayhteisökin tuottaa tietoa yhteisölleen. Siinä korostetaan tarkoituksellista työskentelyä yhteisten ide-

oiden, sosiaalisten käytänteiden sekä kollektiivisen tiedon kehittämiseksi. Tutkivassa oppimisessa ei pyritä tukemaan vain yksilöllistä oppimista, vaan siinä painotetaan koko oppijayhteisön työskentelyä edellä mainituissa kehittämiskohteissa. Tiedon luomisen käsitetään olevan hyvin yhteisöllistä, ja yksilöllä on pyrkimys tuottaa tietoa nimenomaan yhteisöä varten, sekä päinvastoin. Näiden seikkojen ansiosta oppijat pääsevät työskentelemään itselleen merkityksellisten ongelmien parissa. Tutkivan oppimisen vaiheita voidaan jäsentää seuraavanlaisesti:

1. kontekstin luominen ja opetuksen ankkurointi, eli mihin ongelma liittyy
2. ongelman asettaminen
3. tiedon ja selitysten luominen, eli ongelmanratkaisu
4. rakentava kriittinen arviointi, onko ratkaisu kaikin puolin paikkansapitävä
5. jatkokysymykset
6. uuden tiedon hankkiminen ja luominen. (Salovaara 2004, viitattu 23.10.2017.)

Yhteisössä oppija toimii asiantuntijan tavoin. Hän asettaa itselleen oppimisongelmia, ja auttaa itseään ja koko oppimisyhteisöä ratkaisemaan ja ymmärtämään ongelman. Tietoa ja asiantuntijuutta syvennetään ratkaisun jälkeenkin, ja sitä jaetaan koko yhteisölle. (Hakkarainen, Lipponen, Ilomäki, Järvelä, Lakkala, Muukkonen, Rahikainen & Lehtinen 1999, 13–21.) Tutkivassa oppimisessa jokainen pääsee olemaan oman aihealueensa asiantuntija, ja tämä itsessään takaa jo onnistumisen kokemuksia. Tämä myös lisää tunnetta siitä, että jokainen yksilö on arvokas oppimisen kannalta. Kun opittuja asioita päästään esittämään yhteisölle, oppija pääsee myös harjoittamaan johtajuutta asiantuntijana. Tutkiva oppiminen asettuu menetelmiltään ikään kuin ongelmaperustaisen ja yhteistoiminnallisen opetusmenetelmän välimaastoon, mutta antaa mahdollisuuksia samankaltaisten hyveiden harjoittamiseen. Yksin tietoa etsiessään oppija kuitenkin joutuu käyttämään luovuuttaan eri mittakaavassa, ja joskus yksin tiedon hakeminen voikin tuntua hankalammalta. Myös ryhmätyöskentelyn luonne on erilaista kuin ongelmaperustaisessa ja yhteistoiminnallisessa opetusmenetelmässä, sillä jokaisella oppijalla on auktoriteettiasema muita kohtaan omaa tietouttaan jakaessaan. Samojen luonteenvahvuuksien kehittämistä voi siis tukea eri tavoin useampia opetusmenetelmiä ja näkökulmia käyttäen.

Ydinkeskeisessä opettamisessa oppilas on ainutkertainen yksilö. Hänen psyko-fyysis-sosiaalinen kokonaisuutensa toteuttaa oppimisen yksilölle ominaisella tavalla. Näin oppilaan oma osaaminen on oppimisen ydin ja viitoittaa opetus-oppimisprosessin toteutusta. Tässäkään opetusmenetelmässä opettaja ei anna suoria vastauksia vaan ohjaa oppilasta omakohtaiselle oppimispolulle, josta hän saa oppimisen kokemuksia ja elämyksiä. Näistä syntyy sisäistä motivaatiota, jonka

avulla oppilas jaksaa omaehtoisesti pitää yllä harjoittelua, josta taas olisi suotavaa löytää lisää elämyksiä. Opettaja toimii siis havainnoitsijana ja huomioi oppilaat omina yksilöinä, joille mietitään henkilökohtaisia opintopolkuja. Tärkeitä asioita ydinkeskeisessä oppimisessa ovat muun muassa: oppilaan motivaation synnyttäminen, positiivisen oppimisilmaston luominen, oppilaan osaamistimen laajentaminen, oivaltavaan oppimiseen ohjaaminen, johdonmukaiseen toimintaan ohjaaminen sekä pysyvien oppimismuutosten tuottaminen. Nämä ovat myös asioita joihin opettajan kuuluu kiinnittää huomiota opetuksessaan. (Eloranta 2009, a,b,c, viitattu 23.10.2017.)

Ydinkeskeinen opetusmenetelmä painottaa yksilön omaa työskentelyä oppimisen parissa eikä niinkään yhteisöllisyyttä. Opettajan kasvatusvastuu korostuu, ja monet positiivisen pedagogiikan hyveet ja luontevahvuudet vaativat syventymistä. Esimerkiksi sisäisen motivaation synnyttämisestä kumpuava sinnikkyys opittavaa asiaa kohtaan kasvaa, ja Vuorisen vahvuuksiin lisäämä sisukkuus korostuu. Tätä tukee myös valmiiden vastausten puuttuminen. Vahvuuksiin kuuluva oppimisen ilo voi toimia opettajalle tärkeänä työkaluna oppijaa motivoitaessa. Oppijan on kehitettävä myös itsesääätelykykyään, jotta hän pystyy tietoisesti ohjaamaan itseään kohti tavoitteita. Yksilönä työskentelyssä erityisesti juuri itsesääätelyn kyky korostuu, sillä itsenäiseen työskentelyyn keskittyminen on hyvin hankalaa ilman sitä. Oppilaan ja opettajan välisen vuorovaikutuksen tulisi jälleen pyrkiä kohti dialogisuutta, koska tällöin avoin keskustelu oppimista häiritsevistä tekijöistä helpottuu. Kun opettajan on helpompi ymmärtää oppijan oppimista häiritseviä tekijöitä, hän voi myös ohjata oppijaa parasta henkilökohtaista oppimistulosta kohti.

Ongelmaperustaisella, ydinkeskeisellä, yhteistoiminnallisella ja tutkivalla opetusmenetelmällä voidaan tukea positiivista pedagogiikkaa, ja dialogisuuteen pyrkiminen auttaa eritoten oppimisessa syntyviä solmukohtia ratkoessa. Erilaiset opetusmenetelmät lähestyvät luontevahvuuksien ja hyveiden kehittämistä erilaisin keinoin, ja oppija toimii niissä erilaisissa rooleissa. Näin ollen opettajan tulisikin käyttää monenlaisia opetusmenetelmiä monimuotoisten oppimistulosten aikaansaamiseksi ja luontevahvuuksien laaja-alaisen kehittämisen takaamiseksi. Perinteistä opettajajohtoista behavioristista oppimisnäkemystä on hyvä täydentää vaihtelevalla opetusmenetelmien reservillä, jotta tunteilla oppiminen olisi mahdollisimman täysipainoista ja elämyksellistä. Taiteen alalla toimiminen avaa myös portteja henkiseen hyveeseen kuuluvien luontevahvuuksien kehittämiseen, ja kauneuden arvostus sekä hengellisyys luontevahvuuksina tulisi ehdottomasti ottaa huomioon kun eri opetusmenetelmiä kehitetään taideopettajana.

4.2 Tuntisuunnitelma opetusmenetelmiä ja positiivisen pedagogiikan filosofiaa tukevana työkaluna

Jo tuntisuunnitelmaa laatiessa on hyvä ottaa huomioon erilaisten opetusmenetelmien käyttäminen ja se, kuinka eri harjoitteilla voitaisiin tukea oppijoiden vahvuuksien kehitystä. Dialogisuuteen pyrkiminen on myös tärkeää ottaa huomioon tuntisuunnitelman rakenteessa ja harjoitteita valitessa. Kun tuntien rakenne tukee näitä pedagogisia filosofioita, ne myös siirtyvät käytäntöön kokemukseni mukaan vaivattomammin ja automaattisemmin. Seuraavaksi käsittelem omia tuntisuunnitelmiani, ja sitä millaisia elementtejä niistä löytyy näiden tukemiseksi. Aineistona toimivat nuorten (15–20 vuotiaiden) tanssitunnin ja lasten (6–10 vuotiaiden) tanssitunnin tuntisuunnitelmani.

Tunnin aloituksella on suuri vaikutus dialogisuuteen pyrkimisessä. Tunnin alussa onkin hyvä kohdata ryhmä jokaisen yksilön tasolla. Mielestäni tunnille on tärkeää luoda ilmapiiri, jossa kulttuurisia muureja saadaan alusta alkaen laskettua, ja oppijoiden ja opettajan on helpompaa toimia vuorovaikutuksessa toistensa kanssa. Tähän pääsemiseksi koen hyväksi keinoksi selkeän laskutumisen auktoriteettiasemasta samalle tasolle oppijoiden kanssa. Esimerkiksi lastentanssin tuntisuunnitelmassani asetumme piiriin ja jokainen saa vuorollaan kertoa yhden itselleen edellisen tunnin jälkeen tapahtuneen asian. Oppija saa tällöin valita itselleen merkityksellisen kokemuksen, jonka haluaa jakaa muille. Kerron myös kokemuksen omasta elämästäni, ja näin saadaan vuorovaikutuksen väyliä avatuksi. Dialogisuuteen pyrkimisessä auttaa myös se, että jokaiselle tunnilla tehtävälle harjoitteelle varataan käytettävissä olevan ajan mukaan riittävästi aikaa oppijoiden arviointia ja palautetta sekä kohtaamista varten. Kun ilmapiiri alusta alkaen tukee avointa, tasa-arvoista vuorovaikutusta, oppijoissa syntyy turvallisuuden tunnetta. Turvallisuuden tunteen kokemisen olen huomannut vaikuttavan positiivisesti erityisesti rohkeuteen käyttää luovuutta ja rohkeuteen olla fyysisessä kanssakäymisessä ryhmään kuuluvien kanssa.

Lämmittelyjä suunnitellessani otan monesti huomioon kosketuksiin pääsemisen, ja esimerkiksi nuorten ryhmän tuntisuunnitelmassa lämmittely aloitetaan ensin pituusjonoon asettumalla ja näin itselleen suunnilleen saman pituisen parin löytämisellä. Tämän parin kanssa asetutaan tilaan ja opettajan ohjeistamana herätellään kehon suuret lihakset erilaisilla kosketuksilla. Pariutumistehtävän kriteerejä tunneittain vaihtelemalla saadaan oppilaat myös toimimaan eri pariin kanssa, ja kaikkien kanssa toimeen tuleminen sekä ryhmäytyminen syventyvät. Tämän jälkeen suunnitelmaan kuuluu lihaskuntoharjoitteita opettajan vetämänä, ja opettajan mukana tekeminen on erittäin tärkeää. Tämä on keino osoittaa, että opettaja itsekin haluaa tehdä töitä kehittääkseen

itseään ja tuo itseään oppijoiden kanssa samalle vuorovaikutuksen ja tekemisen tasolle. Olen myös huomannut, että kunnon fyysinen alkulämmittely madaltaa tekemisen aloittamisen kynnystä koko lopputuntien ajan ja näin ollen helpottaa myös luovien harjoitteiden teettämistä.

Erilaisia opetusmenetelmiä tukevat harjoitteet ovat mielestäni tärkeitä monipuolisten oppimiskokemusten sekä erilaisten luonteenvahvuuksien kehittymisen mahdollistajina. Esimerkiksi lastentanssituntien tuntisuunnitelmassa luovana harjoitteena toimii paripeili, jossa vuorotellen toinen parista johtaa liikettä ja toinen seuraa sitä peilikuvana. Siinä toiminnanjohtajana toimivat vuorolansa parin molemmat yksilöt ja he saavat harjoitella reilua johtamista ja yhteistyötaitoja. Tämä harjoite toimii hyvänä esiasteena tulevia yhteistoiminnallisia sekä ongelmaperustaisia harjoitteita varten.

Myös opettajajohtoinen opettaminen on erittäin perusteltua, sillä esimerkiksi nuorten tuntisuunnitelmastani ison osan vie yksilön tanssitekniikan harjoittelu. Tanssitekniikkaa voi myös harjoitella vaihtoehtoisten opetusmenetelmien kautta, mutta opettajajohtoiset opetusmenetelmät antavat sen harjoitteluun ja erityisesti arviointiin positiivisia edellytyksiä. Kun opettajalla on selkeät käsitykset siitä, mitä käsillä olevalla tekniikkasarjalla harjoitetaan, hän pystyy sen sisällä arvioimaan yksilöiden vahvuuksia. Näiden huomaamisella ja tietoisesti nostamisella pystytään motivoimaan oppijoita ja saamaan heille onnistumisen kokemuksia.

Tanssillisten onnistumisten huomioiminen ja niihin pyrkiminen on selkeää ja mahdollisimman tasa-arvoista kun tekniikkaharjoitteilla on selkeä tavoite, ja harjoitteita on useaan eri tanssilliseen hyveeseen pääsemiseksi. Näin ollen jokainen pääsee harjoittelemaan yksilönä opettajan asettamia selkeitä tavoitteita. Esimerkiksi omassa nuorten tuntisuunnitelmassani on kuusi tanssillista tekniikkaharjoitetta kuuteen eri opeteltavaan teemaan. Nämä teemat ovat opettajan päätettävissä ja vaihdeltavissa ryhmän tarpeiden mukaan, mutta ne voivat olla tuntisuunnitelmani mukaisesti esimerkiksi *liikkeen sitominen ja jatkaminen toiseen siten, että liike ei saavuta päätepistettänsä*, tai *tasapainon löytäminen hitaissa pyörähdyksissä käyttäen työkalkaa ilmajarruna*. Tuntisuunnitelmiini olen myös merkannut itseäni varten teemoihin liittyviä tukisanoja ja huudahduksia, joita voin käyttää opetuksen aikana. Näitä huudahduksia voivat olla esimerkiksi: ”Muista ilmajarru!”, ”Vahva tukijalka!” tai ”Liike ei lopu koskaan!”. Kun oppilaiden kanssa on opeteltu motorisella tasolla tanssilliset sarjat, joilla teemojen mukaisiin seikkoihin haetaan kehitystä, opettaja voi alkaa kertomaan, mihin sarjalla pyritään. Tässä vaiheessa huudahdukset muistuttavat oppilaita siitä

mihin taitoihin sarjalla tähdätään. Oppiminen siirtyy siis siitä mitä tanssitaan siihen, miten tanssitaan, ja sen harjoittamiselle pyrin luomaan mahdollisimman tasa-arvoiset mahdollisuudet.

Käytän tuntisuunnitelmissani myös ongelmanratkaisuun perustuvia menetelmiä. Paritanssin opettaminen tarjoaa siihen mielestäni hyviä mahdollisuuksia, ja nuorten tuntisuunnitelmaan olenkin laatinut eri paritanssivariaatioiden yhdistämistä koskevan ongelmanratkaisutehtävän. Olen valinnut opeteltavaksi esimerkiksi saman tanssinlajin kolme eri variaatiota, joiden tanssimisessa vastaan tulee jonkinlaisia haasteita siirtyessä variaatiosta toiseen. Kun variaatiot on opeteltu annan oppilaille tehtäväksi ratkaista parin kanssa sen, miten näitä variaatioita voidaan vaihdella siten, että tanssiminen tuntuisi mahdollisimman luonnolliselta ja helpolta. Tällaisessa toiminnassa vaaditaan luovuutta, näkökulmanottokykyä ja sinnikkyyttä. Lopputuloksena saadaan usein monta erilaista ratkaisua ongelmaan, eikä niistä mikään ole väärä.

Olen huomannut oppilaiden olevan myös hyvin kiinnostuneita toisten parien esittämistä ratkaisuista, mikä mielestäni kertoo aidosta osallistumisen tunteesta. Positiivisen pedagogiikan näkökulmasta tämä toimintatapa antaa mahdollisuuksia pystyvyyden ja todellisen osallisuuden kokemuksiin. Toimintatapa vaatii myös suuria odotuksia oppilaiden toiminnalle, ja koen opettajan vastuuksi sen, että jokainen pari pääsee täyttämään odotukset omalla parhaalla tavallaan. Ammattitaito mielestäni punnitaankin siinä, että opettaja osaa ohjata jokaista paria ratkaisemaan ongelman, eikä kenenkään tarvitsisi tuntea pystymättömyyden tunnetta. Tuntisuunnitelmaani olenkin kirjannut erilaisia ohjeita, joiden avulla tilannetta voi ohjata eteenpäin tiukan paikan tullen. Olen miettinyt etukäteen mahdollisia kohdattavia ongelmia, ja ohjeita niistä eteenpäin pääsemiseksi. Avusta ja ohjeista huolimatta tällainen ongelmanratkaisuun perustuva tehtävä ei välttämättä jokaisella parilla onnistu, ja onkin tärkeää muistaa myötätunto itseään kohtaan. Tässä auttaa yhteisvastuun korostaminen, jota voi käytännössä ilmentää sillä, että ratkaisu itsessään ei ole olennaisin pyrkimys ja on mahtavaa, jos joku pareista löytää ratkaisun. Matka kohti ratkaisua on jokaiselle parille merkityksellinen, ja jo ratkaisua kohti tehtävät yhteiset kokeilut ovat arvokkaita. Näin ajatellen jokaisen parin tekemisestä on helpompaa löytää hyvää ja pienemmätkin onnistumiset nousevat arvokkaiksi.

Itseään kohtaan tunnettavan myötätunnon ja toipumiskyvyn harjoittelun voi tuntisuunnitelmassa huomioida myös loppurentoutuksissa ja venyttelyssä. Niin nuorten kuin lastenkin tuntisuunnitelmissani ne ovat tärkeä osa itsensä rankasta työstä palkitsemista. Jos tunnilla opeteltavissa asioissa on ollut vaikeuksia eikä niitä ole osannut omasta mielestään tyydyttävästi, on tärkeää saada

hetki, jonka aikana niistä voi päästää irti. Näin ollen ne ovat tärkeitä myös toipumiskyvyn kehittymisen kannalta. Loppurentoutukset lastentanssitunnin suunnitelmassa tukevat myös toisten kunoittamista sekä yhteistyökykyä, ja ne kuuluvat olennaisesti positiivisen pedagogiikan sosiaalisen älykkyyden luonteenvahvuuteen. Venyttelyjen aikana täytyy antaa toisille rauha keskittyä oman kehon huoltamiseen, ja tämä vaatii myös itsesääätelykykyä. Loppurentoutuksessa jokainen saa olla vuorollaan hoidettava, jolla on viisi hoitajaa. Jokainen hoitaja ottaa vastuulleen yhden raajan vuorollaan: käden, jalan tai pään. Näitä lähdetään liikuttamaan ensin hyvin pienin, rauhallisin liikkein samalla kun hoidettavan tehtävänä on rentouttaa itsensä. Raajojen liikettä lähdetään pikkuhiljaa suurentamaan, ja liikeratoja muutellaan välillä yllättäviin suuntiin. Hoidettavan on pyrittävä päästämään irti omasta kontrollistaan ja luotettava ryhmäläisiin hoitajina. Lastentanssitunnin loppurentoutus mahdollistaa myös ryhmän välisen luottamuksen kasvattamisen, sillä hoitajienkin roolissa olevien on kannettava vastuu hoidettavan henkilön turvallisesta rentoutumisesta.

Koen, että tuntisuunnitelmissä tärkeimpiä asioita ovatkin juuri ne jotka useimmiten jätetään sinne kirjoittamatta. Tällä tarkoitan sitä, että esimerkiksi tuntisuunnitelmissä olevien harjoitteiden tukevia luonteenvahvuuksia olisi hyvä pohtia, vaikkei niitä sinne kirjoitetaisikaan. Tämä avaa harjoitteille uusia mahdollisuuksia, ja lisää niiden käyttöikä. On tärkeää tiedostaa kuinka harjoitteet saadaan mahdollisimman merkityksellistä ja monitahoista oppimista tukeviksi. Näin ollen opettaja voi ryhmän kehityksen mukaan painottaa harjoitteissa ryhmälle ajankohtaisia ja tarpeellisia asioita. Positiivisen pedagogiikan luonteenvahvuudet ja luonteenkasvatuksen voikin mielestäni ottaa tanssitaidon kehittämisen ohella lähtökohdaksi jo tuntisuunnitelmia tehtäessä.

5 VUOROVAIKUTUKSEN REFLEKTOINTI

Tässä luvussa käsittelen opettajan ja oppijoiden välisen vuorovaikutuksen oleellisia asioita: sitä miten vuorovaikutus vaikuttaa identiteetin muodostumisessa, ja sitä, miten positiivinen pedagogiikka ja dialogisuuden pedagogiikka voivat siinä auttaa. Arviointi on taiteen aloilla haastavaa ja tämän vuoksi mielenkiintoinen kohde tutkimukselle. Jokainen pedagogiikkaa opiskellut ja alalla toiminut tietää, että arviointi ja palautteen antaminen ovat varsin tärkeä ja tehokas keino sekä motivoida että kasvattaa oppilaita. Pohdin esimerkiksi: Millaista on hyvä arviointi, ja miten olla hyvä arvioija? Kuinka antaa rakentavaa, tehokasta palautetta? Mitä arvioidaan, ja mitä pitää jättää arvioimatta?

5.1 Identiteetin muodostuminen

Identiteetti on ihmisen käsitys omasta itsestään ja minän suhteesta ympäristöönsä. Tähän suhteeseen kuuluvat muun muassa toiset ihmiset, seksuaalisuus, uskonnot, arvokäsitykset ja kulttuuri. Identiteetillä voi olla alalajeja, esimerkiksi uskonnollinen, etninen tai vaikka poliittinen identiteetti. Identiteetti on jotain vakaata ja perustavaa laatua olevaa ihmisen minuudessa, ja se syntyy pysyvyyden ja jatkuvuuden tunteesta. Osa identiteetistä opitaan spontaanisti, mutta osa on määrätietoisesta opetuksen ja kasvatuksen tulosta. Identiteetti ei ole myöskään hetkessä valmis, vaan nämä kokemukset ympärillensä keräävä runko vaatii pitkän kasvuprosessin ja itsestään tietoiseksi tulemisen. Koska identiteetti syntyy pysyvyyden ja jatkuvuuden tunteista, siihen liittyy monia kriisejä äkillisesti muuttuvissa elämäntilanteissa. Esimerkiksi kun lapsi aloittaa koulun ja kohtaa erilaisen arvomaailman kuin mihin hän on kotona oppinut, ei hänen käsityksensä minästä enää sovellukaan käytettäväksi. Tällöin kohdataan identiteettikriisi ja joudutaan pohtimaan sitä, mitkä ovatkaan uudet aineet uuden identiteetin rakentamiseksi. Samankaltaisia ristiriitoja syntyy myös myöhemmässä iässä, kun ihminen kuuluu useaan erilaiseen viiteryhmään esimerkiksi koulussa, työssä tai harrastuksissa. (Niemi 2006, 10.)

Positiivisen pedagogiikan arvossa pitämä toipumiskyky perustuu sinnikkyteen ja voimaan uskoa tulevaan, ja näin ollen helpottaa kriiseistä selviämistä. Oppija tuleekin tuoda tietoiseksi toipumiskyvystä tekemällä siitä arjessa näkyvä. Toipumiskykyä voidaan mallintaa kuminauhan avulla. Normaalityössä kuminauha on löysä ja rento, mutta kriiseissä se venyy monesti äärimilleen. Se

kuitenkin joustonsa ansiosta kestää, ja palautuu muotoonsa kriisin lauettua. (Vuorinen 2016, 44–45.) Opettajan tärkeä tehtävä onkin opettaa toipumiskykyä konkreettisenä opittava hyveenä ja näin myös tukea oppijan itseluottamuksen sekä identiteetin tervettä kasvua.

Identiteetin muodostumiseen liittyy myös minäkäsitys, eli ihmisen käsitys itsestään, ja itsearvostuksen kokemus. Minäkäsityksellä usein kuvataan sitä, missä ihmiset ovat hyviä tai heikkoja. Minäkäsitys on opittua, ja kokemukseen voidaan vaikuttaa paljonkin sillä, miten lasta on opetettu arvostamaan omaa itseään ja toimintaansa. Terveeseen minäkäsitykseen kuuluu myös tietoisuus omasta arvosta ja halu kehittyä. Eri kulttuureissa on myös erilaisia normeja, joiden mukainen minäkäsitys olisi oppilaalle suotavaa. Identiteettiin siis kootaan tiedolliset, sosiaaliset ja tunteenomaiset elementit, joista yksilö muodostaa kokonaisuuden. Identiteettiä on myös kuvattu neuvotteluna erilaisten minään kohdistuvien odotusten ja paineiden kanssa. Identiteetti rakennetaan jatkuvassa vuorovaikutuksessa sosiaalisen ja kulttuurisen ympäristön kanssa. Yksilöllä on nykyään valintojen pakko, sillä identiteettityö on jätetty yksilöä korostavana aikanamme täysin hänen vastuulleen. Aikaisemmin identiteetin muodostamista on ohjannut suvun tuki sekä ”isältä pojalle” siirtyvät käytänteet ja normit. Nykyään taas valinnan pakko ja oma vastuu saattavat olla ahdistavia tekijöitä minuudelle. Nykyajalle ominainen nopea muutos aiheuttaa myös ihmisen elämän hetkellistymistä, ja ihmisen voi olla hankalaa erottaa elämää kokonaisuutena ja itseään sen sisällä. (Niemi 2006, 11–12.)

Minuuden käsitykseen liittyy olennaisena tekijänä dialogisuuden pedagogiikkaan kuuluva toiseus. Dialogisuuteen pyrkiminen vuorovaikutuksessa voikin avata identiteettiään rakentavalle ymmärrystä toiseudesta ja sen tunnistamisesta myös itsessään. On helpompaa hahmottaa omaa minäkäsitystään suhteessa maailmaan, kun pystyy aidosti havainnoimaan ja hyväksymään sitä, miten toiset suhteuttavat itseään maailmankuvaan. Tällainen toiminta vaatii avointa keskustelua aiheesta sekä havainnointia muiden toiminnasta erilaisissa vastaan tulevissa arkisissakin tilanteissa. Kasvattajan omalla esimerkillä toiminnanjohtajana on erittäin suuri vaikutus oppijan kehittyvän identiteetin rakentumiseen, ja kasvattajan sanat sekä palaute voivat vaikuttaa oppijan uskoon omista kyvyistään läpi elämän. Kasvattajalla onkin tärkeää olla vahva identiteetti, vankka maailmankuva, ja hänen tulisi olla valmis avoimeen vuorovaikutukseen niihin kuuluvien asioiden tiimoilta. Tällaisessa avoimuudessa myös kasvatusvastuu syventyy, mutta oppijat voivat tervemmältä pohjalta keskustellen rakentaa omaa identiteettiään turvallisessa ympäristössä.

Dialogisuuden kuvaama toiseuden tunnistaminen muissa ja itsessä voi tarjota apua myös nykyai- kana yleistyvässä monikulttuurisessa arjessa. Jotta toiseus voitaisiin hyväksyä, tulee se ensin tunnistaa, ja toiseuden tunnistaminen on kasvattajan näkökulmasta täysin opetettavissa oleva asia. Niemenkin mukaan postmoderni aikakausi tuo vaatimuksen erilaisten identiteettien sallimi- sesta. Se on hieno asia, sillä monissa maissa edelleen on ongelmia vähemmistöjen identiteetin kyseenalaistamisten suhteen. Erilaisuuden pitäisi olla kaikkialla sallittua ja suorastaan toivottua. Kun ihmisten erilaisuus tulee osaksi arkipäivää, nousee kuitenkin esiin uudenlaisia kysymyksiä. Niemi pohtii, voiko ihmisellä olla useampia identiteettejä, ja kuinka se vaikuttaa ihmisen henki- seen terveyteen. Esimerkiksi maahanmuuttajilla on monesti vahva kulttuurisidonnainen identiteet- ti, mutta heidän on opetettava suomen kieli pystyäkseen integroitumaan suomalaiseen yhteiskun- taan. Tällaisessa tilanteessa yksilö joutuu tasapainottelemaan kahden identiteetin välillä, ja etsi- mään ratkaisuksi oman tulkintansa soveltuvasta identiteetistä. Näissä tilanteissa vaarana ovat myös mielenterveyden häiriöt. Jos identiteettien välillä tasapainotellessa minuus hajoaakin erilli- siksi persooniksi, voi olla kyse juuri tällaisesta. Moni-identiteetin rakentamisessa käydään erään- laista minän neuvottelua, jossa erilaisia minän käsityksiä suhteutetaan eri ympäristöihin. Tällöin yksilö tarvitsee kuuntelijoita ja tukihenkilöitä. (Niemi 2006, 13–19.)

Positiivinen pedagogiikkaa pedagogisena filosofiana korostaa myös monia arvoja jotka tukevat monikulttuurisuuden ja toiseuden hyväksymistä. Näiden arvojen omaksuminen opetettavissa olevien luonteenvahvuuksien kautta myös helpottaa oppijaa toiseuden käsitteen jäsentämisessä. Tällaisia opetettavissa olevia ja oppijoissa tuettavia luonteenvahvuuksia ovat esimerkiksi rakkaus, ystävällisyys, sosiaalinen älykyys, reiluus, rohkeus, näkökulmanottokyky, itsesääätely ja uteliai- suus. Näitä vahvuuksia voidaan hyvin käyttää toiseuden opettamisen tukena, ja Vuorisen kirjasta löytyy kasvattajalle valmiita keinoja näiden esiin kutsumiseen (Vuorinen 2016, 97–215).

5.2 Tanssinopettaja apuna identiteetin rakentumisessa

Tanssinopetus antaa oppijan identiteetin kehittämiseen uusia mahdollisuuksia. Tanssin taiteenla- jina omaava vapaaluontoisuus antaa kuitenkin aihetta miettiä sitä, kuinka identiteetin rakentami- nen voidaan mahdollistaa hyvin vapaassa ympäristössä. Miten oppimisympäristö saadaan turval- liseksi ja miten oppijalle annetaan mahdollisuudet kasvaa ja kehittyä haasteiden kautta? Anttila toteaa taidekasvatuksessa tapahtuvan oppimisen olevan parhaimmillaan henkilökohtaisen maa- ilmankuvan ja merkityssuhteiden rakentamista. Tällaisessa henkilökohtaisessa oppimisessa oppi-

ja asettaa itsensä hyvin haavoittuvaksi, ja opettajan asemassa olevan on erittäin tärkeää välttää synnyttämästä hänelle uusia kielteisiä kokemuksia. Positiivinen pedagogiikka tukee samaa ajatusta, sillä Vuorisen mukaan luonne saattaa kasvaa myös epäreiluuksista, töppäilyistä ja välinpitämättömyyden kokemuksista muttei aina hyvinvointia kasvattamaan suuntaan (Vuorinen 2014, 27). Omien kokemusten perusteella olen täysin samaa mieltä. Tanssitunneilla oppilaat ovat luotavaisia, motivoituneita ja avoimia vaikuttamiselle sekä vaikuttumiselle, ja opettajan on näin ollen helppoa jakaa omaa maailmankuvaa puheen ja tekojen tasolla. Esimerkin antamisella on jälleen suuri merkitys, ja esimerkiksi oppilaille kunnioittavasti puhumisen olen huomannut vaikuttavan positiivisesti myös siihen, kuinka oppilaat tunteilla puhuvat toisilleen. Samoin omat negatiiviset tunteet, kuten vaikkapa turhautuminen, ovat heijastuneet suoraan oppilaiden käytökseen. Kun oppilaat ovat toiminnassa mukana useimmiten omasta tahdostaan, olen huomannut heidän olevan myös hyvin sinnikkäitä ja pyrkivän määrätietoisesti kohti tavoitteitaan.

Tanssinopetus tarjoaa myös mahdollisuuksia oppijan hyvinvoinnin ja sitä kautta identiteetin kehittämiseen itsetunnon tukemisen näkökulmasta. Tässä auttaa se, että taiteen puolella ei ole monestikaan oikeaa eikä väärää, vaan monia eri tapoja tehdä asioita. Jokainen siis voi lähtökohtaisesti kokea onnistumisen elämyksiä ilman pelkoa väärin tekemisestä. Olen usean ryhmän kanssa toimiessani huomannut, että tämän tietoiseksi tekeminen avaa myös ilmapiiriä ja helpottaa auktoriteettiasemasta laskeutumista kohti oppijoita. Oppimisesta tulee myös armollisempaa eikä virheistä turhautuda niin helposti, kun muistaa sanoa sen, että tämä on vain minun tapani tehdä nämä asiat, ja se ei ole absoluuttinen totuus. Tämmöiseen opittavan aiheen käsittelyn tapaan on hankala päästä, kun opiskellaan faktoja. Tämä antaakin taidealalla toimivalle opettajalle mahdollisuuksia synnyttää hienoja, oppijan hyvinvointia tukevia oppimiskokemuksia. Kun keskittyminen ei ole pelkässä tuloksessa, on helpompaa keskittyä enemmänkin oppimismatkaan kuin itse ratkaisuun.

Kulttuurisen identiteetin rakentumisen kannalta tanssinopetuksella olisi paljon annettavaa. Harrastusryhmiin pystyy osallistumaan kuka tahansa, ja näin ollen ne voivat olla myös monikulttuurisia kohtauspaikkoja. Tanssitunneilla ihmisten kanssa ollaan fyysisessä kontaktissa ja rikotaan yksilöiden henkilökohtaisia rajoja monella tavalla. Pelkästään yksilön henkilökohtaiseen tilaan asettuminen ja koskettaminen ovat voimakkaita tapahtumia, joita ei arkielämässä välttämättä paljoa tapahdu. Mielestäni tällaisessa toiminnassa mahdollistuvan käytöksen, eleiden ja tunteiden tunnistaminen puhetta syvemmällä tasolla on toiseuden havainnointia parhaimmillaan. Eräässä opettamassani lapsiryhmässä oli tanssimassa venäläistaustainen tyttö. Hänen perheensä oli

vastikään muuttanut Suomeen, eikä vanhempien tai tytönkään suomen kielen taito ollut keskustelua tukevalla tasolla. Vaikka ryhmän oli hankala olla sanallisessa vuorovaikutuksessa tytön kanssa, auttoivat kosketuksen ja muunlaisen sanattoman vuorovaikutuksen kautta tehtävät harjoitteet aikaansaamaan hienoja kohtaamisia ryhmäläisten välille. Teimme esimerkiksi peili -nimistä harjoitetta, jossa kaksi henkilöä seisoo vastakkain ja vuorotellen johtavaa käsillä tapahtuvaa liikettä toisen seuraten. Tässä harjoitteessa tyttö pääsi harjoittamaan luovuutta, reilua ja sosiaalista älykkyyttä sanomatta sanaakaan, ja kaikki saivat toimia vieraan kulttuurin edustajan kanssa jo ennen kuin yhteinen keskustelu olisi ollut mahdollista. Oman kokemukseni mukaan ainakin kansantanssin harrastusryhmiin kuitenkin saapuu harmittavan vähän eri kulttuuritaustalta tulevia ihmisiä, vaikka yhteiskunnallisten kulttuuristen muurien purkamiseen niillä olisikin annettavaa.

Eri ikäisten kanssa toimiessa kohtaa erilaisia kyseiseen ikäluokkaan kuuluvia identiteettikriisejä. Omien kokemusten mukaan ihmisen tärkein kyky tällaisia kohdatessaan, iästä huolimatta, on mielen kimmoisuuden kyky. Kun pystyy uskomaan tulevaan, on helpompaa sinitellä sitä kohti, vaikka kriisin aikana koko maailmankuva ja identiteetti olisivat täysin pirstaloituneet. Näitä palasia on helpompi muokata ja järjestää uudelleen, kun uskoo oman itsensä kehittämisen olevan mahdollista. Vuorinen avaa kirjassaan tätä kasvun asenteena: Vastoinkäymisten edessä ratkaisee paljon se, kokevatko oppijat epäonnistumiset heidän vaikutusmahdollisuuksiensa rajojen sisä- vai ulkopuolelle. Tutkimusten mukaan lahjakkuuksien ja älykkyyden ylikorostaminen tekee oppijoista haavoittuvia epäonnistumisten edessä. He voivat olla pelokkaita kohtaamaan haasteita sekä haluttomia korjaamaan ja kehittämään heikkouksiaan. Asenne omasta itsestään on ratkaiseva nähdessämme joko mahdollisuuksia täynnä olevan, tai ennalta määrätyn, luontaisten lahjakkuusiemme rajaaman polun. (Vuorinen 2016, 54–57)

Itsekin olen ollut oppilaana tunneilla, joilla opettaja on korostanut tiettyjen henkilöiden luontaisia lahjakkuuksia. Tästä voi väärällä tapaa ilmaistuna syntyä olettamuksia, että muiden tunnilla olevien on turha yrittääkään samanlaisiin saavutuksiin kyseisessä asiassa. Henkilökohtaista kannustamista ja vahvuuksien tunnistamista tulee tukea, mutta on tärkeää, että sen tekee myös muiden oppijoiden oppimista tukevalla tavalla. Opettaessani olen huomannut tehokkaaksi keinoksi huomioida yhdessä esimerkiksi jonkun tanssijan lahjakkaasti suorittamaa liikettä. Emme kuitenkaan muun ryhmän kanssa ainoastaan ihastele kaunista tekemistä, vaan analysoimme tarkasti sitä, mitä hän tekee eri tavalla. Etsimme niitä pieniä eroja, jotka huomaamalla ja joita kokeilemalla kaikkien on mahdollista päästä kohti taitoa vaativaa lopputulosta. Tällöin kehitys mahdollistuu kaikille, ja jonkun yksilön synnynäinen lahjakkuus voi auttaa koko ryhmää.

Olen huomannut, että hyvät käytöstavat ja ylipäättään opettajan hyvä esimerkki tunneilla ovat erittäin tärkeitä oppilaiden identiteetin kehityksen tukena. Se, miten ottaa niin kysymykset kuin kritiikin vastaan, kuinka kohtelee oppilaita ja kuinka olettaa tunneilla käyttäytyttävän, luovat ilmapiiirin, joka positiivisessa tapauksessa ehkäisee tunnilla oppimista häiritseviä tekijöitä ja tukee oppijoille turvallista ympäristöä. Tällaisessa ympäristössä identiteetinkin on helpompi rakentua. Maailmankuvan jäsentymistä voi auttaa aidolla oppijoiden kohtaamisella ja oman maailmankuvan jakamisella. Tunneilla onkin mielestäni hyvä ajatuksellisesti pyrkiä ulos siitä pienestä kuplasta jossa normaalisti arkena toimitaan ja olla mahdollisimman avoin ympäröivälle maailmalle.

5.3 Opetuksen arviointi

Ihminen arvioi jokapäiväisessä elämässään lähes taukoamatta, ja se värjääkin pohjaa niin ystävyyssuhteille, työtoveruudelle kuin yhteiselämällekin. Koulussa arviointi kuitenkin nähdään kehittäjänä, jonka avulla motivoidaan oppilaita kehittymään ja kehittämään. Ja koska motivaatio on tärkein työkalu oppimisen tukemiseen, onkin viisasta keskittyä motivaation syntyyn ja siihen, kuinka sitä voisi tukea arvioinnilla. Ryhmässä toimiminen on ihmissuhdetoimintaa, jossa toimiva työsuhte oppilaan ja opettajan välillä on tärkeää. Harmittavan usein huonon koulumenestyksen takana on oppijoiden perustelujen mukaan huonot välit opettajan kanssa. Ja vaikka syynä voi monestikin olla jotkin itse kouluun liittymättömät seikat, ei niitä voi ohittaa vain olkaa kohauttamalla tai käyttämällä opettajan autoritaarista valtaa heikomman nujertamiseksi. Oppimattomuuden syynä voi myöskin olla se, että opettaja ei ole riittävän taitava eikä osaa motivoida oppilaitaan, saatikka asettaa heille oikeanlaisia tavoitteita. Pitää kuitenkin myös muistaa, että oppilaankin on ahkeroitava selviytyäkseen vaatimuksista. (Koppinen, Korpinen, Pollari 2000, 8–14.)

Tavoitteiden asettamista arvostetaan myös positiivisessa pedagogiikassa, ja ne ovatkin tärkeä ehto oppijoiden motivaation ja toipumiskyvyn kehittämisen yhteydessä. Vuorisen mukaan opettajan täytyy asettaa suuret odotukset oppijan toiminnalle. On uskottava oppijan kykyihin, ja autettava häntä näkemään omat mahdollisuutensa. Opettajan puheesta ja rohkaisusta tulee oppilaan omaan sisäiseen puheeseen kannustava ja itseensä uskova sävy. Opettajan kuuluu myös luoda oppijalle mahdollisuuksia olla vastuullinen ja auttavainen. Tällöin oppija saa kokemuksia pystyvyydestä ja todellisesta osallisuudesta, sekä mahdollisuus kriittiseen ajatteluun, luovaan ilmaisuun ja rohkeuteen kokeilla omia rajojaan avautuu. (Vuorinen 2016, 44.) Sisäisen puheen kehit-

tyminen edesauttaa motivointia, ja nämä asiat tulisikin pitää mielessä arvioinnin kohteeksi tulevaa oppimista suunnitellessa.

Koppisen ym. mukaan opettajan täytyy olla varovainen sen suhteen, ettei syytä ainoastaan oppijaa huonosta menestyksestä, vaan uskaltaisi katsoa peiliin ja tunnistaa jos omassa suhtautumisessa oppilasta kohtaan on jotain vialla. Meidän pitäisi keskittyä enemmän oppimisen arviointiin kuin oppilaan arvioimiseen, ja unohtaa niin sanotut pәрstäkertoimet. On myös tärkeää päästä oppilaan kanssa samalle kielelliselle tasolle, jotta päästään aitoon vuorovaikutukseen sekä luottamukseen. Näin vuorovaikutuksessa saavutetaan sellainen tila, jossa asioista uskalletaan puhua suoraan, ilman minkäänlaista epäluottamuksen tai oppilaan vähättelyn sävyä keskustelussa. (Atjonen 2007, 229.) Tällaisessa ilmapiirissä arvioinnilla on oppilaan itsetuntoa, motivaatiota sekä iloisuutta lisäävä vaikutus (Koppinen ym. 2000, 16). Dialogisuuden ajatus jakaa samanlaisia pyrkimyksiä. Kulttuuristen muurien murtaminen edesauttaa opettajan ja oppijan välisen vuorovaikutuksen avoimuutta, ja palautteen antaminen etenkin oppijalta opettajaa kohtaan helpottuu. Opettajan täytyy myös kestää kritiikki, ja sen kestäminen on paljon helpompaa, kun opettajalla on halu kehittyä omassa työssään kuten ammattietiikka velvoittaa.

Hyvä arviointi on validia eli pätevää, pysyvää ja ennakoitavaa sekä se suuntautuu itse prosessiin. Tämä edellyttää opettajalta taitoa antaa oppijoille tilaa prosessissa ja siirtymistä toimintojen ohjaajaksi. Arvioinnin pitää myös olla oikeudenmukaista eikä se saa synnyttää arvioitavassa häpeän tunnetta, vaan sen pitää antaa aineksia itsehyväksyntään. Kuten jokainen kuitenkin tietää, joutuu joskus arvioitavana kuulemaan syvällekin viiltäviä kommentteja. Näitä palautteita antaessaan on opettajan muistettava antaa myös mukaan toivon kipinöitä, keinoja kuinka tilannetta voi muuttaa paremmaksi. Arviointi on myös eräs palautteen muoto, ja palaute on aina sitä tehokkaampaa, mitä nopeammin se annetaan. Palaute tulisi myös kohdistaa oppilaan taitoon, ei hänen persoonana. Lyötyä ei kannata lyödä, sillä se ei ainakaan rohkaise häntä enää vastaanottamaan palautetta myöhemmissä tilanteissa. Valmiita vastauksia pitäisi myös varoa palautetta antaessa. Oppilasta pitäisi mieluummin ohjata kohti erilaisia vaihtoehtoja, joista hän voi itse valita mieleisensä. (Koppinen ym. 2000, 16–24, 38–42.) Oppijoille tilan antamiseen ottaa kantaa positiivisen pedagogiikan luonteenkasvatus. Myös sen mukaan opettajan on osattava rentoutua, luottaa prosessiin ja antaa oppijoille aikaa. Tässäkin opettajan esimerkin voima on ohittamaton. (Vuorinen 2016, 44–45.)

Dialogisuus jakaa saman ajatuksen siitä, että arvioinnin tulee olla oikeudenmukaista eikä oppijaa saa alistaa. Taiteen alalla toimiville opettajille erityisen tärkeää on huomata se, että palaute tulee kohdistaa oppijan taitoon eikä persoonaan, sillä arvioitavana olevan voi olla haastavaa erottaa taidon arvioiminen oman itsensä kokonaisvaltaisesta arvioimisesta. Inhimillisyys ja näkökulmanotokyky liittyvät tähän monilta osin ja korostuvat varsinkin fyysisillä aloilla, kuten tanssi, jossa arvioinnin kohteena on oma keho. Tanssijana arvioiduksi tuleminen voikin tuntua syvällä, sillä vaikka oikeasti arvioidaankin vain tanssitaitoa, voi oppijasta tuntua siltä kuin häntä arvioitaisiin ihmisenä.

5.4 Arviointi tanssinopetuksessa: haasteet ja kehittäminen

Tanssinopetuksessa opettaja tekee oppilaistansa jatkuvaa arviointia osatakseen sovittaa opetuksen haastavuuden sopivaksi, löytääkseen sopivan etenemistahdin sekä tietysti osatakseen antaa palautetta ryhmälle. Kokemukseni mukaan tunneilla on usein suhteellisen suuria ryhmiä, opetustilanne on dynaaminen ja aktiivinen ja yksilöt saattavatkin helposti jäädä arvioinnin kohteina pimentoon. Tai oikeastaan heidän osaamisensa ja olemuksensa tunneilla kyllä huomaa niin hyvässä kuin pahassakin, mutta varsinkin opettajanuran alkuvaiheilla opettajan ajatukset jäävät helposti hänen oman päänsä sisälle. Hektisessä tuntitilanteessa kun on paljon helpompaa tokaista koko ryhmälle yleisesti "Hyvä!" kuin muistaa antaa jokaiselle yksilölle henkilökohtaista palautetta huomion kuitenkin ollessa koko ryhmässä.

Mielestäni yksilöiden henkilökohtainen huomioiminen onkin yksi suurimmista arvioinnin haasteista tanssinopettajan ammatissa. Yksilöt tarvitsevat kuitenkin mahdollisimman paljon huomiota monestakin syystä. Henkilökohtainen palaute on esimerkiksi hyvin tärkeä kehittymisen apuväline niin turvalliseen kuin henkilökohtaiseen parhaaseen tekemiseen pääsemiseksi. On erittäin tärkeää terveenä säilymisen kannalta, että opettaja kertoo, jos oppijan nivelet ovat huonossa linjauksessa. Omassa toiminnassani olen huomannut, että tällaisista asioista tulee helposti muistutettua koko ryhmää, mutta jokainen oppija tulkitsee ohjeet omalla tavallansa eikä välttämättä edes huomaa tekevänsä harjoitetta keholleen epäedullisesti. Henkilökohtainen ohjaus onkin hyvin tehokas keino korjata asia yksilötasolla, sillä näin annettu ohje henkilökohtaistuu ja oppija peilaa toimintaansa ohjeisiin entistä tarkemmin.

Olen myös huomannut, että yksilöiden arviointi helpottuu kun ohjeita antaa koko ryhmälle mahdollisimman tarkassa ja ytimekkäässä muodossa. Esimerkiksi plietä eli polvien koukistamista

harjoittelussa korjaavaa palautetta tulee herkästi annettua liian yleisellä tasolla, kuten: ”Koukista polvia enemmän”. Tähän ohjeistukseen voikin pienellä muutoksella lisätä vaikka kehon toiminnallisuutta lisäävän näkökulman sanomalla: ”Koukista polvia niin paljon kuin pystyt, älä kuitenkaan irrota kantapäitä lattiasta. Tarkista että polvet ja varpaat osoittavat samaan suuntaan”. Tällainen tarkempi ohjeistus helpottaa tunnistamaan ryhmästä henkilöt jotka tarvitsevat tarkempaa ohjeistusta, sillä kaikille on ohjeiden puolesta jo annettu mahdollisuus oikein tehtävään suoritukseen. Mielestäni henkilökohtainen huomioiminen on myös tehokas motivoinnin ja oikein tekemisen huomioimisen keino, kun sitä käytetään positiivisen palautteen antamiseen. Kun positiivinen palaute annetaan henkilökohtaisesti tai osoitetaan yksilölle, se saa hänet huomaamaan omia vahvuuksiaan ja tuntemaan itsensä erityiseksi.

Opettaessa myös herkästi taipuu vaatimaan paljon. Tämä ei välttämättä ole huono asia, ja oppijoilta kuuluukin vaatia työskentelyä yhteisiä tavoitteita kohden. Positiivisen pedagogiikan mukaan oppijalle kuuluu antaa mahdollisuuksia olla vastuullinen ja auttavainen, jotta mahdollistaa myös kokemukset pystyvyydestä ja todellisesta osallistumisesta (Vuorinen 2016, 44). Opettajan täytyy tällöin alati lukea tuntitilannetta ja arvioida oppijoiden fyysisistä tekemistä sekä henkistä jaksamista. Tavoitteet ja niiden täyttymisen liiallinen vaatiminen voi kuitenkin vaikeuttaa arviointia yksilötasolla. Opettaessani olen huomannut, että motivoituneet oppilaat eivät ole luonnostaan laiskoja eikä kukaan tahdo jäädä opetuksesta sivuun ilman itsellensä pätevää syytä. Olen kuitenkin myös huomannut, että opettajana liian herkästi arvioi oppijan laiskaksi, jos hän yrittää selvittää tunneilla mahdollisimman vähällä työllä tai istuu usein salin reunalla milloin mistäkin syystä. Tällaisessa oman pään sisällä tapahtuvassa arvioinnissa pitääkin muistaa käyttää näkökulmanotto-kykyä, sillä tunneilla näkee vain pienen osan oppijan elämästä. Aina ei voi tietää, mitä kaikkea oppilaan arkielämässä tapahtuu tai millaisten fyysisten ja henkisten haasteiden kanssa hän kamppailee. Tällaiset tapahtumat oppijan elämässä voivat hetkellisesti pönkittää hänen kulttuurista suojamuuriaan, ja näin ollen dialogisuuden pedagogiikan käyttäminen filosofisena ohjenuorana voi tarjota tilanteeseen apua. Parhaimmillaan opettaja voi toimia myös tukihenkilönä, tai ainakin mahdollisuudet siihen, että oppija voi kokea tunnit muista huolista vapauttaviksi hetkiksi, kasvavat. Täytyy muistaa, että kaikki ovat ihmisiä eikä koneita, ja tarvitsemme huoltoa ja omaa aikaa. Näiden asioiden tiedostaminen on helpottanut alalla toimimista, sillä vaikeissakin tilanteissa oppijoiden arvioiminen helpottuu näkökulmanottokykyä kehittämällä.

Tanssin arvioinnissa haastetta aiheuttaa myös esteettisyys, joka on hyvinkin pitkälti katsojan mielipiteistä riippuvaista. Miten voi arvioida tanssia rumaksi tai epäsuotuisaksi, sillä jos yksilö

kokee tanssivansa, on hänen tanssinsa jo itsessään arvokasta. Tunneilla kuitenkin harjoitellaan usein tietynlaisia liikkeitä ja liikesarjoja, joille opettaja on asettanut omanlaisensa liikekielen. Tanssin alalla on myös tiettyjä lainalaisuuksia ja sääntöjä, kuten aiemmin mainitut oikeanlaiset linjaukset, jotka esimerkiksi helpottavat niveliin kohdistuvaa painetta ja pitävät kehon kunnossa pidempään. Näitä on helppo arvioida, kunhan opettajalla on hallussa perustiedot ihmisen anatomiasta sekä kehollisen hahmottamisen ymmärrystä. On myös tiettyjä eri tanssin lajeille ominaisia liikkeitä, jotka ovat vakiintuneet ja joiden suorittamiseen on olemassa tarkat ohjeet. Esimerkiksi kansantanssin karjalaisen perinteen yksi perusaskelista on karjalainen puolijuoksu, jonka askelten kuuluu rullata kannalta päkiälle polvia koukistaen. Mielestäni tällaisia ennalta määriteltyjä tai kehon toimintakykyä tukevia liikkeitä onkin helppo arvioida ja auttaa oppijoita kehittymään niissä palautteen avulla. Kun taas arvioidaan vapaata tanssimista, täytyy sitä arvioida hyvin pitkälti oman kauneusihanteen mukaan. Kokemuksieni mukaan arviointia auttaa, jos yrittää olla avoin, mahdollisimman objektiivinen ja löytää jokaisen tavasta tanssia jotain kaunista. Vahvuuksia huomaamalla ja tiedostetuksi tekemällä sekä tasa-arvoisesti oppijoita arvioimalla löytää tapoja motivoita jokaista yksilönä, ja kunhan osaa ohjata heitä pitämään huolen heidän kehonsa toimivuudesta, on tanssin maailma entistä avarampi ja rikkaampi myös tulevaisuudessa.

Myös aika asettaa omat haasteensa arvioinnille tanssin opettamisessa. Tunneilla täytyy usein saada aikaiseksi myös esitettävää materiaalia tanssin näyttämöpainotteisuudesta johtuen. Olen kokenut myös esitysten tuottamisten mukana tulevien paineiden vaikeuttavan oppijoihin ja heidän kehitykseensä keskittymistä. Kun tietyssä tuntimäärässä on saatava esitys kasaan ja tähän vielä lisätään koreografiset paineet hienosta lopputuloksesta, aika oppijoiden tarkkailulle voi tuntua jäävän liian lyhyeksi. Olen kuitenkin huomannut dialogisuutta tukevat tuntitilanteet hedelmällisemmäksi sekä oppijalle että opettajalle, ja toisten kohtaamiseen kuluva aika onkin syytä miettiä. Kuluuko aitoon kohtaamiseen oikeasti niin paljon aikaa ja ovatko annetut tuntimäärät oikeasti niin pieniä, ettei kohtaaminen niissä mahdollistu?

Omien kokemusteni mukaan kohtaamiset mahdollistuvat myös pienissä hetkissä, vaikka koko teosta ei olisikaan mahdollista tehdä oppijalähtöisesti. Aito avoin kuuleminen ja vuorovaikutus eivät välttämättä vaadi pitkiä aikoja, vaan esimerkiksi oppijoilta tulevien ehdotusten kuuntelu koreografiaa tehtäessä voi jopa nopeuttaa prosessia. Ajatus aidosta osallistumisesta ja luovuuden tukemisesta kuuluvat myös positiivisen pedagogiikan vahvuuskasvatukseen, enkä omassa toiminnassani ole koskaan joutunut toimimaan niin rajatussa ajassa, ettei positiivisen pedagogiikan ja dialogisuuden käyttäminen pedagogisina filosofioina olisi ollut mahdollista. Itse koen myös

olevani valmis tinkimään lopputuloksen näyttävyydestä, kunhan matka sinne olisi oppijoille ja itselleni mahdollisimman hedelmällinen. Muun muassa edellä mainituin perustein uskon, että hedelmällinen matka ja näyttävä lopputulos eivät ole toisiaan poissulkevia asioita. Harjoittamalla opetusta tällaisen pedagogisen filosofian pohjalta myös oma opetus kehittyy, ja näyttäviin tuloksiinkin pääseminen helpottuu omien koreografisten kykyjen puitteissa.

Myös vaihtuva oppija-aines voi hankaloittaa arviointia ja tehokasta palautteen antamista. Tämä korostuu ryhmäliikunta- tai sen omaisilla tunneilla, joissa osallistuminen voi olla vain kertaluontoista. Näissä yleisenä piirteenä on se, että opetus tapahtuu ryhmän edessä opettajajohtoisin menetelmin, eikä henkilökohtaista palautetta juurikaan ehditä antaa tai sen osoittaminen tietylle henkilölle voi olla hankalaa. Kun oppilaat saattavat käydä tunneilla kertaluontoisesti, jää opettajan ja oppijan välinen aika lyhyeksi eikä se välttämättä riitä esimerkiksi nimien opetteluun. Oppilaiden kohtaaminen ei kuitenkaan vaadi välttämättä paljon aikaa, eikä kokemuksieni mukaan henkilökohtaista palautetta kannata unohtaa. Vaikka ei nimiäkään osaisi, on olemassa universaali kehon kieli, jota kaikki ymmärtävät. Esimerkiksi peukun näyttäminen positiivisesti yllättävässä tilanteessa, voi olla päivän paras hetki oppilaalle, joka saa tunnilta motivoivan, hienon onnistumisen kokemuksen. Ei siis kannata luovuttaa henkilökohtaisen palautteen antamisen suhteen, vaikkei nimiä muistaisikaan, koska palautteella on valtava vaikutus oppijoiden hyvinvoinnin edistämiseksi.

Kun aidosti sisäistää positiivisen pedagogiikan ja dialogisuuden pyrkimykset ja positiiviset vaikutukset pedagogisina filosofioina, niiden mukainen toiminta automatisoituu. Ne tulevat esiin työssä vastaantulevissa kohtaamisissa, joissa oppijan hyvinvointia voidaan tukea. Kohtaamiseen kuluvalle ajallakaan ei ole niin suurta merkitystä, kun opettajan oma toiminta perustuu vahvaan eettiseen perustaan, johon nämä filosofiat integroituvat. Se, miten oppijoiden kysymyksiin vastaa ja millaista vuorovaikutusta heidän kanssaan käy, kumpuaa juurikin opettajan omasta pedagogisesta filosofiasta. Opettajan ohjenuorana toimiva filosofia myös tekee arvioinnista, palautteen antamisesta ja sen vastaanottamisesta helpompaa, ja näin ollen tekee oppimistilanteista entistä hedelmällisempiä sekä enemmän hyvinvointia tukevia.

6 POHDINTA JA PÄÄTELMÄT

Tekemäni analyysin ja kokemuksieni pohjalta voin sanoa, että positiivinen pedagogiikka pedagogisena filosofiana antaa tanssinopetuksen kehittämiseen mahdollisuuksia. Dialogisuus avaa mahdollisuuksia avoimeen vuorovaikutukseen ja tukee positiivisen pedagogiikan pyrkimyksiä. Tanssinopetukselle ei ole määriteltyä ammattietiikkaa, mutta opettajan ammattietiikan käyttäminen voisi toimia hyvänä pohjana. Siinä esiintyvät arvot ovat kuitenkin melko laaja-alaisia ja pitävät sisällä useita muitakin arvoja. Positiivinen pedagogiikka voisikin antaa juuri näihin eettisiin arvoihin hyviä tarkennuksia ja helpottaa näin eettisen arvomaailman sisäistämistä. Eettisten ongelmien ratkaisemiseen positiivinen pedagogiikka tarjoaa työkaluja, joiden avulla ongelmia voitaisiin ratkoa mahdollisimman rakentavasti ja hyvinvointia kasvattaen. Monia eettisiä ongelmia voitaisiin myös ennaltaehkäistä, mikäli luonteenvahvuuksiin perustuva kasvatus olisi yleisempää.

Vaikka positiivinen pedagogiikka ja dialogisuuden ajatus ovatkin pedagogisia filosofioita ja ne linkittyvät vahvasti opettajan eettisiin arvoihin ja moraaliin, niiden käyttämistä voi tukea myös käytännön tasolla. Yksi keino positiivisen ja dialogisuuden pedagogiikan tukemien arvojen, hyveiden ja luonteenvahvuuksien käytäntöön tuomiseksi onkin ottaa ne huomioon jo tuntisuunnitelmaa tehdessä. Positiivisella pedagogiikalla ja dialogisuudella voidaan tukea eri opetusmenetelmiä, ja ainakin ongelmaperustainen, ydinkeskeinen, yhteistoiminnallinen ja tutkiva oppiminen ovat opetusmenetelmiä jotka tukevat positiivisen pedagogiikan luonteenkasvatuksellista näkökulmaa. Toiset opetusmenetelmät tukevat paremmin tiettyjen luonteenvahvuuksien kehittymistä kuin toiset, ja erilaisten opetusmenetelmien käyttäminen on oppimisen monimuotoisuuden ja useiden eri luonteenvahvuuksien kehittämiseksi tärkeää.

Vuorovaikutuksen kehittämisessä positiivisella pedagogiikalla ja dialogisuudella näen olevan kaikkein suurimmat mahdollisuudet. Opettajan ja oppilaan sekä ryhmän välisellä vuorovaikutuksella on valtava merkitys oppimistilanteen suotuisana pysymisen kannalta. Hyvällä vuorovaikutuksella ja sen tasolla voidaan mielestäni jopa tietyissä määrin kompensoida monia muita oppimista haittaavia tekijöitä. Positiivisen pedagogiikan ja dialogisuuden filosofian noudattaminen vuorovaikutuksessa antaa mahdollisuudet syville ja hedelmällisille oppimiskokemuksille.

Kannustan kaikkia opettajia ottamaan enemmän positiivista pedagogiikkaa ja dialogisuuteen pyrkimistä käyttöön omilla tunteillaan. Mitä enemmän niitä käytetään, sitä normaalimpaa niiden käy-

töstä tulee, ja jossain vaiheessa voidaan olla siinä tilanteessa, että positiivisen pedagogiikan pyrkimys toteutuu täydellisesti.

LÄHTEET

- Anttila, E. 2010. Taiteen tieto ja kohtaamisen pedagogiikka. Helsinki: Teatterikorkeakoulu.
- Atjonen, P. 2007. Hyvä, paha arviointi. Helsinki: Tammi.
- Eloranta, V. 2009. a. Ydinkeskeinen opettaminen. Viitattu 20.10.2017, http://www.edu.fi/teemat/laatuoliikuntakasvatukseen/ydinkeskeinen_opettaminen.
- Eloranta, V. 2009. b. Ydinkeskeisen oppimisen 10 periaatetta. Viitattu 20.10.2017, http://www.edu.fi/teemat/laatuoliikuntakasvatukseen/ydinkeskeinen_opettaminen/kymmenen_kskeista_periaatetta.
- Eloranta, V. 2009. c. Mitä ydinkeskeinen opettaminen tarkoittaa. Viitattu 20.10.2017, http://www.edu.fi/teemat/laatuoliikuntakasvatukseen/ydinkeskeinen_opettaminen/mita_ydinkeskeinen_opettaminen_tarκοittaa.
- Hakkarainen, K., Lipponen, L., Ilomäki, L., Järvelä, S., Lakkala, M., Muukkonen, H., Rahikainen, M. & Lehtinen, E. 1999. Tieto- ja viestintäteknikka tutkivan oppimisen välineenä. Viitattu 19.10.2017, http://www.helsinki.fi/science/networkedlearning/texts/to_opas.pdf.
- Koppinen, M.L. Korpinen, E. & Pollari, J. 1999. Arviointi oppimisen tukena. Juva: WSOY.
- Koppinen, M.L. & Pollari, J. 1993. Yhteistoiminnallinen oppiminen. Tie tuloksiin. Juva: WSOY.
- Martikainen, T. 2005. Inhimillinen tekijä. Opettaja eettisenä ajattelijana ja toimijana. Joensuu: Joensuun yliopisto.
- Niemi, H. & Sarras, R. 2007. Erilaisuuden valot ja varjot. Keuruu: Otava.

Opetusalan Ammattijärjestö. 2014. Opettajan ammattietiikka ja eettiset periaatteet. Viitattu 15.10.2017,
http://www.oaj.fi/cs/Satellite?c=Page&childpagename=OAJ%2FPage%2Foaj_sisaltosivu3&cid=19002&pagename=OAJWrapper.

Poikela, S. & Poikela, E. 1997. Ongelmaperustainen oppiminen. Viitattu 17.10.2017,
<https://www12.uta.fi/kirjasto/nelli/verkkoaineistot/kasv/poikela97.pdf>.

Salovaara, H. 2004. Tutkiva oppiminen. Viitattu 23.10.2017,
http://tievie oulu.fi/verkkopedagogiikka/luku_6/tutkiva_oppiminen.htm.

Seligman, M. 2002. Aito onnellisuus. Jyväskylä: Art House Oy.

Terve.fi, Harvard health publications 2008. Positiivinen psykologia käytännössä. Viitattu 23.1.2017, <http://www.terve.fi/terveyden-abc/positiivinen-psykologia-kaytannossa>.

Tirri, K. 1999. Opettajan ammattietiikka. Juva: WSOY.

Uusitalo-Malmivaara, L. & Vuorinen, K. 2016. Huomaa hyvä! Jyväskylä: PS-kustannus.