



SAVONIA

TANSSI STA ON MONEKSI

Opettajana ja taiteilijana opettajuuden äärellä

Mari Ihanus

Opinnäytetyö

Koulutusala Kulttuuriala	
Koulutusohjelma Tanssinopettajan koulutusohjelma	
Työn tekijä(t) Mari Susanna Ihanus	
Työn nimi TANSSISTA ON MONEKSI. Opettajana ja taiteilijana opettajuuden äärellä.	
Päiväys 3.3.2012	Sivumäärä/Liitteet 35 / 2
Ohjaaja(t) Paula Salosaari	
Toimeksiantaja/Yhteistyökumppani(t) Savonlinnan musiikkiopisto / Tanssi Hyrrä	
<p>Tiivistelmä</p> <p>Opinnäytetyöprojektissani perehdyn henkilökohtaiseen prosessiin omasta opettajuudesta ja sen mahdollisuuksista taideaineopetuksen sisältöjen ja tavoitteiden jäsentämisessä. Työ sai alkunsa työelämässä koetusta tilanteesta, jolloin pedagogisen päätöksenteon tärkeys kulminoitui ja sitä kautta oman käyttöteorian tiedostaminen tuntui ajankohtaiselta sekä luontevalta tavalta koota yhteen työelämässä koettua ja opinnoissa opittua.</p> <p>Opinnäytteeni kerää yhteen kirjallisuudessa esitettyä teoriaa ja kokemuksellista tietoa oman työn reflektoinnin, kollega- ja opettajahaastattelun sekä kenttähavainnoinnin kautta. Työni tarkoitus ja tavoite on pohjimmiltaan hyvin henkilökohtainen, omaa opettajuuttani palveleva. Kuitenkin työssäni avatut asiat ovat tanssinopetuksen kentällä hyvin yleisesti tunnistettavissa, joten uskon opinnäytteeni palvelevan myös vertaisjoukkoa opettajuuden pohdinnan äärellä.</p> <p>TANSSISTA ON MONEKSI. Opettajana ja taiteilijana opettajuuden äärellä, avaa työelämään astuvan kokeneen opiskelijan ajatusmaailmaa oman työn tutkimisesta, arvottamisesta ja käytänteistä. Opinnäytetyöprojekti oman opettajuuden, käyttöteorian ja käytänteiden yhdistämisestä on ollut mahdollista keskustelemaan vertaisryhmän, opiskelu- ja työyhteisöympäristön sekä kollegatovereiden tukemana. Työ rajautuu ammattini pedagogiseen pohdintaan taustalla vallitsevan taiteilijuuden innoittamana. Teemat, jotka kuvaavat opettajuuttani, heijastuvat taiteilijuudestani. Toivon työni rohkaisevan tanssinopettajaopiskelijaa ja tanssinopettajaa pysähtymään hetkeksi miettimään, mitkä asiat tekevät hänestä juuri sellaisen opettajan kuin hän on, tai sellaisen minkälainen hän haluaisi olla. Oman työn perustan perustavanlaatuinen pohdinta avaa mahdollisuuden työn jäsentämiseen, kehittämiseen, työssä jaksamiseen ja oman ammatti-identiteetin arvostamiseen.</p>	
Avainsanat Opettajuus, pedagoginen ajattelu, käyttöteoria, tanssin perusopetus ja tavoitetasot, nykytanssi	

Field of Study Culture			
Degree Programme Degree Programme in Dance Teacher			
Author(s) Mari Susanna Ihanus			
Title of Thesis MULTIFACETED DANCE – Facing one’s own profession as a dance teacher			
Date	3.3.2012	Pages/Appendices	35 / 2
Supervisor(s) Paula Salosaari			
Client Organisation/Partners Savonlinnan musiikkiopisto / Tanssi Hyrrä			
<p>Abstract</p> <p>In my thesis I explore the personal process of my own profession of teaching and its possibilities in structuring the contents and aims of art subject teaching. The idea of the thesis originates from a real-life situation when the importance of pedagogical decision-making culminated. Hence, becoming aware of my own practical theories currently present at my work seemed to be a natural way to bring together things that I have experienced in the working life and learnt during my studies.</p> <p>The thesis gathers theory introduced in literature and experimental knowledge gained through self-reflection, interviews of colleagues and teachers, as well as field observation. The purpose and aim of this thesis is essentially very personal, something that serves my profession of teaching. Nevertheless, the issues dealt with in my work are generally recognisable in the field of dance education. I believe that my thesis will also help my peer group in their reflection process into their own profession of teaching.</p> <p>My thesis describes an experienced student's thoughts about exploring and evaluating one's own work and practices while she is entering the working life. A thesis, which combines personal profession of teaching, practical theory and practice was possible with the support of a dialogic peer group, study and work environment and colleagues. My thesis entails pedagogical reflection about my profession inspired by the artistry prevailing in the background. Themes which describe me as a teacher reflect from my own background of being an artist. I hope my thesis encourages future dance teachers and current colleagues to stop and wonder what are the features that define him / her as a professional. A fundamental contemplation of one's own work opens up a possibility for structuring and developing it. For me it has enabled work-related well-being and appreciation of my own professional identity.</p>			
<p>Keywords Profession of teaching, pedagogical practice, practical theories, basic education in dance and aim levels, contemporary dance</p>			

SISÄLTÖ

1	JOHDANTO.....	8
2	MIKÄ IHMEEN KÄYTTÖTEORIA?.....	10
2.1	Osa pedagogista ajattelua... ..	10
2.1.1	Opettajuus	14
2.1.2	Reflektoimalla tietoiseksi.....	15
2.2	Käyttöteoria – opettajan henkilökohtainen käyntikortti.....	16
2.3	Käytäntö kohtaa teorian	18
3	IDEOLOGIASTA KÄYTÄNTÖÖN: Tanssin perusopetuksen tavoitetasot.....	21
3.1	Tanssi taiteen perusopetuksessa.....	21
3.2	Tanssin perusopetuksen tavoitetasot.....	22
3.3	Tavoitetasoista lajikohtaiseen didaktiikkaan	25
4	PEDAGOGINEN EVOLUUTIO: Intuutiosta tiedostettuun opettajuuteen.....	29
4.1	Projektin kuvaus.....	29
4.2	Projektin hedelmät.....	30
5	POHDINTA.....	32
	LÄHTEET	35

LIITTEET

Haastattelurunko

Ajatuskartta käyttöteorian jäsentämisestä kohti lajikohtaista didaktiikkaa

1 JOHDANTO

Opinnäytetyöprojektini käyttöteorian kartoittamisesta ja tiedostamisesta käytännön työn jäsentämiseen sai alkunsa työelämässä todetusta tarpeesta. Opintojeni edetessä kolmannelle vuosikurssille, muutama harjoittelu opintoihin liittyen läpikäyneenä, ja lähes 10 vuotta opetustyötä tehneenä minulle kehittyi sellainen tunne, että jotakin tästä kaikesta nyt puuttui. Paljon oli läpikäytyjä kokemuksia, oppeja, muistiinpanoja ja jopa ulkoa opittuja tuntisisältöjä. Silti vain jokin tuntui vaivaavan ja olevan hukassa. Mitä enemmän asiaa ajattelin sitä selvemmäksi kävi se, että tanssinopettaminen ammattina vaati minulta tällä hetkellä laajaa asiaan perehtymistä ja työni tarkoituksenmukaisuuden tarkastelua. Oli ikään kuin palattava peruskysymysten äärelle mitä, kenelle ja miksi?

Taidekasvattajan, niin kuin minkä tahansa alan opettajan, ajattelu ja toiminta on tilannesidonnaista. Ajatteluun ja toimintaan vaikuttavia tekijöitä ovat esimerkiksi toimintaympäristö, koulun mahdollistamat pedagogiset ratkaisut ja opettajan koko ammatillisuus. Millä ohjenuoralla opettajat ja tässä tapauksessa tanssinopettajat työtään kentällä tekevät, kun vastassa ovat tanssitaiteen ja tanssikasvatuksen yhteiskunnalliset rakenteet, paikkasidonnaiset työ- ja opetuskulttuurit, yksilöllisen opetuksen haaste mahdollisesti kasvavien opetusryhmien edessä sekä opettajan vertaistuen pirstaloituminen. Oma käsitys työni haastavuudesta kulminoitui kokemukseen omasta voimattomuuden tunteesta heterogeenisen ryhmän edessä, jossa oikeastaan opetusta ei voinut harkita ryhmälle, sillä joukko oli täynnä toinen toisistaan enemmän poikkeavia yksilöitä. Silloin mietin kaksi kertaa opetuksen lähtökohtia: nykytanssin perusasioita, niin kuin ihan minkä tahansa muun ryhmän kanssa, vai keskitynkö ryhmän ja ryhmädynamiikan eteen työskentelyyn? Valintani oikeellisuudesta en tiedä, mutta valinta piti tehdä ja silloin kuuntelin omaa pedagogista intuitiotani.

Opinnäytteeni tutkiva työote ja aineisto pohjaavat pitkälti oman työni reflektioon, kirjoitettuun päiväkirjaan, kollegani työskentelyn havainnointiin ja haastatteluun sekä opettajani haastatteluun (liite 1). Ajatukseni ja huomioni käyttöteorian kartoittamisesta saavat tukea tanssialan kirjallisuudesta sekä yleisestä kasvatustieteellisestä kirjallisuudesta, jossa aihe esitellään mielestäni perustavanlaatuisella tasolla. Näin soveltaminen tanssinopetukseen muuttuu mielenkiintoiseksi kirjoitetun tutkimuksellisen kirjallisuuden ja henkilökohtaisen kokemuksellisuuden rajapinnassa. Tässä vaiheessa opintojani opinnäytetyöni pohjalta saan mahdollisuuden koota yhteen ne asiat, jotka

väistämättä sisältyvät työhöni, mutta joita en välttämättä olisi vielä pari vuotta sitten ymmärtänyt ajatella. Tiedostaminen, auki kirjaaminen ja oman työn jäsentäminen ovat opinnäytetyöni konkretiaa. Se on henkilökohtainen matka, jonka varrella toivon löytäväni opettajuudestani sen, minkä olen kokenut puuttuvaksi. Pureudun aiheeseen perusteellisesti, joten mitään en halua jättää avaamatta asian itsestään selvän luonteen vuoksi. Päinvastoin, nyt jos koskaan avaan itsestään selvimmätkin asiat aiheesta, joka epäilemättä käy tiedon lisääntyessä aina vain haastavammaksi. Aiheen käsittely etenee laajasta näkökulmasta edeten kohti suppeampaa ja henkilökohtaisempaa. Käyn läpi opettamista ilmiönä ja mitä se tarkoittaa nimenomaan opettajan näkökulmasta ajateltuna. Pohdin kirjallisuuteen nojaten opettajuuden merkitystä ja ammattitaidon kerroksellisuutta sekä monivaihteisuutta tavoitteena oman käyttöteorian käsittäminen.

2 MIKÄ IHMEEN KÄYTTÖTEORIA?

2.1 Osa pedagogista ajattelua...

Kun ensimmäisen kerran kuulin termin käyttöteoria en tiennyt siitä mitään. Kuultuani termin määritelmän olin edelleen ”pihalla”. Tässä vaiheessa ymmärsin lähestyä asiaa minulle tyypillisellä tavalla oppia uutta, ja tartuin asiaan perehtymällä käyttöteoriaan laajemmassa kontekstissa. Siksi päädyin pohtimaan opetusta, oppimista ja opettajuutta ilmiönä.

Oppiminen on opetuksen seurausta, vaikka mielestäni oppimista voi tapahtua ilman systemaattista opetustakin. Kirjallisuudessa opetus nähdään kasvatuksen perinteisenä ja keskeisenä osa-alueena (Kansanen & Uusikylä 2002, 12), joskin määrittely kasvatuksen ja opetuksen välillä on kirjavaa. Erilaisille määritelmille yhtenevää oli oppimisen vuorovaikutuksellinen ja tavoitteellinen luonne. Huomioitavaa on kuitenkin se, että oppiminen ja opetus ovat kaksi eri asiaa: oppiminen on oppilaan toimintaa ja opetuksesta pääsääntöisesti vastaa opettaja (Uusikylä & Atjonen 2005, 20). Erään näkemyksen mukaan opetuksen määritelmä on rajattu koskemaan opetusprosessia, jolloin kirjallisuuden mukaan tavoitteet ja arviointi jäävät opetusmääritelmän ulkopuolelle. Opetusprosessia pohtiessani mielestäni opetuksen tavoitteet määrittelevät pitkälle opetusprosessin luonteen ja sisällöt, sekä arviointi viimeistelee opetuksen jatkuvuuden, jolloin on mielestäni perusteltua sekä tavoitteellisuuden että arvioinnin olevan osa opetusprosessia. Opetuksen, oppimisen ja kasvatuksen suhde lienee kontekstuaalinen, mutta yhtenä kirjallisuudessakin esiin nousseena perusteluna kasvatuksen kokonaisvaltaisuudelle on sen vaikutus persoonan identiteettiin ja persoonallisuuden piirteitä muokkaaviin kerroksiin. Opetus sen sijaan kohdistuu kapealaisemmin kognitiivisten toimintojen kartoittamiseen, hankkimiseen ja muokkaamiseen. (Patrikainen 1999, 34 – 35.)

Oppimisen ja opetuksen taustalla vallitsevat koulun opetussuunnitelmassa määritellyt, kansallisesti suhteellisen yhtenevät käsitykset ihmisestä, oppimisesta ja tiedosta (Patrikainen 1999, 12-13). Länsimainen koulutusjärjestelmä perustuu humanistiseen ihmiskäsitykseen, konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen ja uuden sekä vanhan tiedon ja kokemuksen jäsentämiseen. Opetus nähdään yksilöllisenä prosessina, jossa opettajan rooli on oppimistilanteen mahdollistaja ja oppimisprosessin tukija ja myötäeläjä (Mussaari 2009, 4). Henkisen tuen ja fyysisten resurssien mahdollistama oppi-

minen tapahtuu oppijan, vertaisryhmän, opettajan ja oppiaineen vuorovaikutuksessa, ideaalitalanteessa oppijan omasta aloitteesta sekä aktiivisesta toiminnasta käsin.

Opetuksen suunnittelu tanssituntitasolta kausikohtaiseen suunnitelmaan lähtee kysymyksistä mitä, kenelle ja miksi? Herbartin didaktinen kolmio pitää sisällään opettajan, oppilaan ja oppiaineen, jotka yhdessä määrittelevät oppimisen sisällön, eli oppimisprosessin kohteen. Tämän lisäksi didaktinen kolmio kuvaa opetustilanteen dynamiikkaa osallisten kesken, jossa tilannekohtainen vuorovaikutus on ensiarvoisessa asemassa puhuttaessa esimerkiksi opetustilanteen oppilaslähtöisyydestä. (Kansanen & Uusikylä 2002, 182 - 183). Mielestäni vuorovaikutuksella ja hyvällä ainesisältöjen suunnittelulla opettajalla on mahdollisuus herättää oppilaan luonnollinen uteliaisuus ja antaa oppiaineen puhutella, jolloin parhaassa tapauksessa oppilaasta tulee passiivisen tiedonsaajan sijasta oman uteliaisuutensa asiantuntija. Näin dialogi opettajan, oppilaan ja oppiaineen kesken luo luontevan pohjan oppilaan sisäiselle motivaatiolle.

Opettajan herkkyys ja kyky reagoida tilannetta määritteleviin tekijöihin on persoonaja kokemuskohtaista. Lähtökohtana lienee perustavanlaatuisia se, että ennalta laaditut suunnitelmat ovat sovellettavissa ja opetustilannetta määrittelevät ennen kaikkea oppilaat. Näin olen työssäni kokenut. Joskus on vain päiviä tai hetkiä, jolloin kaikki muu kuin itse ydinaines saa oppilaat innostumaan. Olenko silloin valmis luopumaan suunnitelmistani ja annan tilanteen viedä. Mielestäni opettajuutta on se hetki, jolloin opettaja tekee tilannekohtaisen päätöksen, ja opettajasta sekä hänen arvoistaan riippuen seuraa tilannetta tai on seuraamatta. Opettaminen on luovaa toimintaa, ja vaatii opettajalta kykyä nopeisiin ratkaisuihin ja tilannetta muokkaavien tekijöiden sekä oppilaan tarpeiden jatkuvaan huomiointiin ja reagointiin. (Anttila 1993, 390.)

Opettajan ammattitaito ja kyky suunnata oma osaaminen oikeaan suuntaan vaatii taakseen pitkälle tiedostettua pedagogista ajattelua. Kansanen ja Uusikylä (2002, 159) ovat teoksessaan Luovuutta, motivaatiota ja tunteita – opetuksen tutkimisen uusia suuntia esittäneet pedagogisen ajattelun tasomallin, jossa opettajan työssä käytäviä ajatus- ja toimintaprosesseja esitellään kolmella eri tasolla. Kyseistä teoriaa Hulkko (1996) ym. ovat soveltaneet seuraavasti:

1. Toimintataso	Tämä taso liittyy opetukseen "in action", eli opettaja pohtii pedagogisia ratkaisuja pääasiassa samalla opettaessaan. Suunnittelu on lyhytjänteistä.
2. Suunnittelutaso	Tämä taso sisältää jo hieman laajempaa pedagogista ajattelua. Opettaja miettii sopivia menetelmiä ja arviointikäytäntöjä eri näkökulmista. Suunnittelu on kokonaisvaltaisempaa kuin vain selviytymisstrategian kirjaamista varttia ennen luentoa / tuntia.
3. Metateorioiden taso	Tämän tason ajatteluun liittyy syvällisiä pohdintoja opetuksen merkityksestä. Opettaja pohtii mm. psykologisia, historiallisia, filosofisia ja poliittisia kysymyksiä opetuksessaan. Metatasolla ajatteleva opettaja ei kulje laput silmillä, vaan osaa kriittisesti tarkastella kurssiaan ja omaa työtään yhteydessä laajempiin yhteyksiin.

KUVA 1. Kansanen (2003). Pedagogisen ajattelun 3 – tasomalli.

Pedagoginen ajattelu on laaja-alainen ja hyvin kokonaisvaltainen ilmiö, joka kiteyttää opettajan työssä esiin nousevia kysymyksiä arvomaailmasta, käytänteistä ja oman työn tutkimisesta. Se on eräänlainen opettajan henkilökohtainen arvo- ja uskomusjärjestelmä, joka heijastuu opettajan jokapäiväisissä ratkaisuissaan (Mussaari 2009, 6). Mielestäni ammattitaitoisen ja refleктоivan opettajan oleellinen osa työnkuvaa on oman tietotaidon kriittinen ja kehittävä tarkastelu yleisistä kasvatustieteellisistä lähtökohdista aina ainedidaktisiin yksityiskohtiin saakka. Pedagoginen ajattelu on juuri sitä, ja pedagogisen ajattelun malli on teoreettinen kuvaus aiheesta.

Opettajan toiminnan analysoiminen on perusteltua toiminnan tiedostamisen kannalta. Mietitäänpä hetki tanssinopetusta ja opetuksen suunnittelua. Kenttä, johon itse työelämässä sijoitun, on paljon taiteenperusopetusta ja siihen verrattavaa tavoitteellista tanssin opettamista. Opettajana kohtaan oppilaat heidän omasta tahdostaan harrastaa tanssia, joten lähtökohda on mielestäni hyvä. Tämän jälkeen moni asia muuttuu, kun harrastusryhmä kokoontuu ensimmäisen kerran. Riippuen siitä onko ryhmä iso vai pieni, potentiaaliltaan varmasti yhtenevä, mutta olemassa olevilta taidoilta ja tavoilta oppia hyvinkin erilainen. Perustavanlaatuisesti työtä määritteleväksi asiaksi tässä vaiheessa nousee opettajan ymmärrys ryhmän ohjaamisesta ja ryhmäyttämi-

sestä. Ainesisällöllinen rikkaus tulee myöhemmin ja alkutaival tanssin harrastamisessa, esimerkiksi nykytanssin yli 12 – vuotiaiden kanssa, on kriittinen.

Minulla alkoi syksyllä 2011 uusi nykytanssin alkeet – ryhmä. Ryhmä oli hyvän kokoinen, ei liian vähän eikä liikaa oppilaita. Kuitenkin ilmapiiri oli aistittavissa hiukan epävarmaksi. Oppilaat olivat tiiviisti kaveriporukoissaan ja ne, jotka tulivat tunnille yksin, olivat todella ujoja. Päätin aloittaa kauden vahvasti opettajajohtoisesti. Omalla persoonallani lähdin murtamaan tunnilla olevaa varautunutta tunnelmaa ja teetätin paljon erilaisia harjoitteita. Niin, tanssituntini tuolloin oli mittakaavassani pitkälle strukturoitu. Saadessani luotua tunnille tietynlaisen ”tekemisen meiningin” jättäydyin pikkuhiljaa ohjeistuksissani hieman enemmän taka-alalle. Annoin oppilaiden ottaa omaa ja ryhmän tilaa. Tämä näkyi muun muassa useammassa ryhmässä tehtävissä keskilattiasarjoissa, joissa kukin ryhmä vuorollaan esitti lyhyttä liikekombinaatiota muille, kuitenkin sen enempää esiintymistä korostamatta. Oppilaiden olemukset vapautuivat ja pikkuhiljaa keskusteluyhteys avautui koko ryhmälle. Tätä hyödynsin esimerkiksi tuomalla pienryhmien liikekombinaatioista aina jotakin yleistä huomioitavaa koko ryhmälle. (Ihanus 2011.)

Avoin ilmapiiri, opettajan saavutettavuus oppilaiden silmissä ja ryhmän yhteinen tavoite luo tanssinopetukselle ryhmäkohtaisen ”koti-ilmapiirin”, jossa opetus voi tapahtua luontevasti ja oppilaat uskaltavat olla oman oppimisensa tähtejä. Tällä tarkoitan omaehtoisuutta ja aktiivisuutta, jota ryhmän työilmapiiri tukee ja rohkaisee. Kuitenkin ainesisältövalinnat vaikuttavat paljon heti kauden alussa siihen, kuinka oppilaat tanssituntinsa kokevat. Monipuolinen ja jäsentynyt tanssitunti sisältöineen luo oppilaalle mahdollisuuksia oivalluksiin ja oman onnistumisen tunteisiin. Kuitenkin sisällöissä on oltava tilanteen mukaan sellaista ”pelivaraa”, jotka tekevät tavalla tai toisella tilanteista erilaisia kuin tuntisuunnitelmat yleensä. Tällöin puhun niin sanotusta tanssitunnin ”jokerista”, joka on olemassa opettajan osaamisen ja ammattitaidon mahdollistamana, mutta se tulee sen enempää suunnittelematta ja tekee tunnista jollakin tavalla yllätyksellisen ja oppilaita lainaten ”ihan erilaisen”. Pedagogisen ajattelun metatason kautta opettaja on jäsentänyt itselleen oman toimintansa arvopohjaa, joka suoraan heijastuu ajattelutason kautta opettajan toimintaan. Tanssituntisuunnittelu lähtee opettajan käsityksestä hyvästä ihmisestä ja elämästä, niin kliseiseltä kuin se kuulostakaan, hyvästä oppimisympäristöstä ja ilmapiiristä. Lisäksi se, miten opettaja pohtii sisältö- ja tavoiteratkaisuja, kertoo paljon opettajan omasta opettamisen ideologiasta ja filosofiasta.

Ei ole itsestään selvää avata tätä opettajan työn taustalla vallitsevaa ajatusmallia ja uskomusjärjestelmää, sillä moni asia tapahtuu ”puoliajattamatta” ikään kuin oletukse-

na ja tiedostamattomana toimintana. Kuitenkin, niin kuin jo aikaisemmin mainitsin, opettajan työ kehittyäkseen vaatii pitkälle vietyä oman työn reflektointia ja reflektointi taas vaatii oman työn tiedostamista. Muun muassa siitä pedagoginen ajattelu ja opettajatyön käyttöteoria kumpuavat. Opettajan työssään hyödyntämä *pedagoginen käytötieto* (practicalknowledge / personalpracticalknowledge), *opettajan henkilökohtaiset uskomukset* (personalbeliefs), *uskomusjärjestelmä* (beliefsystem) ja *käyttöteoriat* (practicaltheories / personalpracticaltheories) nivoutuvat tiiviisti yhteen puhuttaessa opettajan *pedagogisesta ajattelusta*. Samaista ilmiötä on kutsuttu *pedagogiseksi käytännöksi* (pedagogical practice), joka ilmenee nimenomaan aktiivisena ymmärryksenä omasta opettajuudestamme; aikomuksistamme, tunteistamme, taipumuksistamme, asenteistamme ja kiinnostuksen kohteistamme. (Patrikainen 1999, 16 – 17.)

2.1.1 Opettajuus

Analyysi opettajan käyttöteoriasta ohjaavat ajatukseni opettajuuteen. Tanssinopettajana pohdin jatkuvasti oman työni kahta puolta, opettamista ja taiteellisuutta. Opintojeni alussa huomasin olevan vahvempi pedagogi kuin taiteilija. Nyt reilu kolme vuotta myöhemmin huomaan taiteellisuuden nousevan esiin, kun pohdintani kantavat oman opettajuuden äärelle. Koen oman tanssijuuteni läheiseksi inspiraatioksi suhteessa opettajuuteeni. Intohimoni opetustyötä kohtaan kumpuaa epäilemättä aikoinaan hurahtaneesta mielestä ja menetetyistä sydämeistä tanssimiselle. Matka tähän päivään on ollut vaiherikas ja sitä kautta hurahtaminen ja menetys ovat muuttuneet tinkimättömyydeksi. Tässä opinnäytetyössä ajatukseni opettajuudestani kumpuavat tahtotilasta ja taustalla vallitsevasta käsityksestä tanssijuudestani sekä taiteellisuudestani. Työn aiherajaus vaatii pidättäytymään opettajuudessa ja jättämään taiteellisuuden taustalle, mutta painotan sen tärkeyttä ja olemassa olevaa merkitystä. Mieleeni herääkin kysymys: minkälainen tanssinopettaja olen ja minkälaisena tanssinopettajan haluan itseni koettavaksi?

Katarina Stenberg kirjassaan *Riittävän hyvä opettaja* avaa opettajuuden kontekstia opettaja-ammatin eettisyydestä käsin. Opettajuutta sanelevat pitkälle oma ihmiskäsitys ja käsitys hyvästä elämästä (Stenberg 2011, 12.) Opettajan pedagogisen ajattelun henkilökohtaiset uskomukset täydentävät opettajan yhteiskunnan muokkaamaa uskumusjärjestelmää tuoden yleisen hyvän käsityksen opettajalle henkilökohtaiseksi ja sitä kautta hänen oma käyttöteoria työssään näkyväksi. Se, kuinka opettaja kohtaa ja

ohjaa oppilaitaan, on suora heijastus hänen arvomaailmallisesta perustasta. Tästä syystä on erittäin tärkeää ja opettajuuteen perustavanlaatuista tietoisuus omista eettisistä lähtökohdista, moraalisesta työn taustasta ja oman opettajuuden peruspilareista. Stenberg (2011) kirjassaan viittaa Simo Skinnarin (2004) termiin pedagoginen rakkaus, jolla tarkoitetaan opettajuuden eettisen perustan muodostuvan aidosta kiinnostuksesta – rakkaudesta oppilaita ja totuutta kohtaan. Kokonaisvaltaisen aiheenhallinnan ohella opettaja rohkaisee oppilaita oma-aloitteiseen oman elämän hyvän etsimiseen. (Stenberg 2011, 13.) Tanssinopetuksen monenkirjava ilmentyminen kentällä asettaa omat haasteensa nimenomaan totuutta koskevaa tietoa kohtaan, mutta uskallan tässä kohtaa ajatella asiaa tanssinopetuksessa tapauskohtaisena totuutena ja sitä tukevana avoimena asenteena. Ehdottomuus on vahvasti poissulkeva ja tällöin tehokas tehokeinona. Avoin suhtautuminen voi olla resursseja kuluttava ja työssä jaksamista kuormittava, mutta siitä syystä tanssinopettajan on mielestäni syytä istua miettimään ja selvittää itselleen millä perusteilla ja asenteilla työtään tekee, ja minne asti. Missä menee raja ja miksi?

2.1.2 Refleктоimalla tietoiseksi

Suhteellisen pitkän opiskeluhistorian läpikäyneenä termi reflektio ja refleктоiminen on tuttu tapa oppia ja toimia. Ei vasta kun tanssinopettajaopintojen loppupuolella ryhdyin miettimään termin käyttöä, sen tarkoituksenmukaisuutta tarkkailtavaan toimintaan nähden. Minulle näet aikaisemmin refleктоintia oli lähes kaikki itsearviointi. Ja niin se varmaan onkin, mutta tarvitseeko sitä mantran lailla hokea, sillä sitten kun refleктоinnin tarve ja tilaus tulee kohdalle, niin kuin minulle opinnäyteprojektini menetelmävallinnassa oppimispäiväkirja-muodossa, niin termi itse kuulostaa vähän tyhmältä ja ”kevytkenkäiseltä” tilanteen tärkeyteen ja vakavuuteen nähden. Tiedän, tämä on hyvin henkilökohtainen kokemus, mutta silti tässä tapauksessa oleellinen. Avaanhan tässä omaa opettajuuttani, ammatillista identiteettiäni, jonka keskiössä oma käyttöteoria edustaa sen ydintä.

Reflektiolla kuvataan ihmisen oman toiminnan, ajattelun ja tunteiden tietoista havainnointia, tarkastelua ja pohdintaa (Stenberg 2011, 41). Reflektio työvälteenä mahdollistaa opettajan tarkastelemaan omaa toimintaa, tapaus- ja tilannekohtaisesti, monesta eri näkökulmasta kehittämisen omaa toimintaansa. Tänä päivänä opettajuus on moni- ja vivahteista ja –ulotteista, jota reflektio parhaimmillaan jäsentää ja tuo asiakokonai-

suuksiksi. Ilman oman toiminnan ja tunteiden tietoista tarkastelua työ opettajana voi muuttua pirstaloituneeksi pienten asiakokonaisuuksien suorittamiseksi, jolloin oma työssä jaksaminen voi olla haastavaa.

Oma lähtökohta opinnäytetyölleni on juuri tanssinopettajan työnkuvan monivivahteisten mahdollisuuksien jäsentäminen asiakokonaisuuksiksi, jotka järjestäytyvät pääsääntöisesti isoista opetusta raamittavista tekijöistä, kuten oppilaitos- ja opetuskulttuurin sekä omien henkilökohtaisten arvojen tasolta pienempiin opetuksen sisältöjä ja tavoitteita muokkaaviin kokonaisuuksiin. Käyttöteoriani kuvastaa muun muassa juuri edellä mainitsemia isoja opetustyötäni raamittavia tekijöitä, jotka enemmän tai vähemmän välittömästi heijastuvat toimintaani opettajana. Se, mitä minä tämän projektin aikana olen työstäni saanut irti, on oppimispäiväkirjan ansioita, eli oman työn reflektoinnin hedelmää. Tanssin ja oman tanssinopettajaopiskelijakokemusten aukikirjaaminen on reflektoinnin kannalta ollut haastavaa. Ei haastavaa siksi, ettei asioita olisi mitään kirjoittaa. Lähinnä siksi, että tanssi ja siihen liittyvät opinnot sijoittuvat ihmisen kognitiivisen ja emotionaalisen toiminnan välimaastoon, ihan niin kuin oppiminen yleensäkin. Kuitenkin tanssi edustaa yksilöllisesti kokemusta, tunnetta ja niihin yhdistyvää teoriaa, mikä henkilökohtaisena pohdintana saattaa kohdistua aina tiettyyn suuntaan ja aiheeseen, johon minä olen taipuvainen. Tämän tiedostaminen voi vaatia taakseen reflektoinnin kriittistä hyödyntämistä muun muassa reflektointimenetelmiä valittaessa.

2.2 Käyttöteoria – opettajan henkilökohtainen käyntikortti

Pohtiessani tanssinopettamista, opettamisen ilmiötä ja ilmiön osa-alueita perustan ajatukseni teoreettisen tuen kirjallisuuslähteisiin, vajaan kahden vuoden aikana tehtyyn oman työn reflektointiin sekä vuoden 2011 aikana kerättyyn haastattelu- ja havainnointimateriaaliin (Liite 1). Opettajan kyky tutkia omaa työtä ja sen kehittymistä vaativat ymmärrystä opetus-opiskelu-oppimisprosesseista sekä monipuolista tietoa kasvatustieteellisistä, didaktisista ja ideologisista lähtökohdista (Kansanen & Uusikylä 2002, 152). Käyttöteoriaa voidaan kuvata opettajan ammatillisen identiteetin ytimenä; kuka minä olen opettajana, miksi ja miten opetan? Ennen kaikkea opettajan käyttöteorian avaaminen vaatii taakseen henkilökohtaisen opetus-opiskelu-oppimisprosessin läpikäynnin, joka tiedostettuna tai osaltaan tiedostamattomana ohjaa opettajan työtä. (Stenberg 2011, 27.)

Tanssinopettajana oman käyttöteoriani avaaminen sai alkunsa kärjistetystä kriisitilanteesta opettaako ”vain” taitoa vai kasvattaa yksilöä kokonaisuutena kohti hyvää elämää, tanssi mitä oivallisempaa keinona? Tämä kärjistetty kriisitilanne hälveni hyvin nopeasti realismin alle, jossa taide- ja taitoaineopetuksessa taito on ryhmä- ja opettajakohtaisesti keskiössä, ja hyvän elämän edellytyksen mahdollisesti paranevat siinä ohessa. Kuitenkaan en tohtinut vielä päästää irti ajatuksesta työni tarkoituksista yksilön eri elämän osa-alueilla. Lähdin siis pohtimaan omaa opettajuuttani tanssinopettajan käytännöstä käsin.

Opetustilanteessa tanssi ja liike ovat keskiössä oppilaskohtaisesti. Jokainen oppilas kokee tunnin sisällöt omalla tavallaan ja minä opettajana pyrin ruokkimaan oppimisprosessia oikeaan suuntaan. Jotta kuitenkin pystyisin ruokkimaan opetusta tarkoituksellisesti, minun tulee tietää ja ymmärtää mitä oppilaiden päässä liikkuu ja miltä kehossa tuntuu. Tähän tosiasiaan perustaen koen tärkeäksi kohdata oppilaan ja luoda vilpitön opettaja-oppilassuhde, joka luo pohjan ja hyvät edellytykset toimia tanssinopettajana myös enemmän kasvatuksellisessa konseptissa. Käytännössä tämä kohdallani tarkoittaa sitä, että minä haluan tuntea oppilaani, ja minua kiinnostaa kohdata heidät henkilökohtaisesti aina mahdollisuuksien mukaan, mutta ainakin kerran luvun vuoden aikana. Usein tämä kohtaaminen jää kauden loppuun, jolloin oppilaille annettava arviointi ja palaute ovat ajankohtaisia. Koen tuo palautetuokion enemmän mahdollisuutena keskustella oppilaan kanssa kasvotusten ja osoittaa vilpitöntä kiinnostusta häntä ja hänen tanssin harrastamista kohtaan. Palautettakin annetaan, mutta sille olen raivannut muita väyliä ja mahdollisuuksia. Tässä esimerkki eräästä tilanteesta, jolloin koin onnistumista opetusilmapiirin suhteen ja siitä kehittyneen avoimen keskusteluyhteyden muodostumisesta.

Opetin ensimmäistä vuotta oppilaitoksemme jatkotason ryhmää, jossa osa tanssijoista oli siinä vaiheessa elämää, että hakeminen jatko-opintoihin oli ajankohtaista. Huolimatta siitä, että olin vielä tuolloin vieraileva osa-aikainen tanssinopettaja saatoin omalla läsnäolollani ja saavutettavuudellani tukea oppilaita oman päätöksenteon ja valintojen arvioinnin edessä. Kerroin kokemuksiani valintatilanteesta ja opinnoista tanssinalalla sekä annoin kausikohtaisen palautetuokion ohessa ymmärtää, että ei se ota jos ei annakaan, joten kannattaa kokeilla. (Ihanus 2011.)

Tällainen suora puhe - ja kommunikaatioyhteys oli luotu menneen kauden aikana. Avointa vuorovaikutusta rakennettiin yhteisen työskentelyn ohessa tanssinopetuksen taitotavoitteiden saavuttamiseksi, mutta prosessissa oleellista oli opettajan mielen-

kiinto oppilaaseen kokonaisuutena, ei vaan siihen osaan oppilasta, mikä tanssitunnin aikana oli keskiössä.

Opetustilanne pitää sisällään monta erilaista suhdetta. On opettaja-oppilassuhde, opettaja-oppiainessuhde ja oppilas-oppiainessuhde. Kaikkia näitä yhdistää didaktinen luonne. Yhdessä nämä muodostavat kokonaisuuden, jossa vuorottelevat tilannekohdaisesti oppilaan ja oppiaineksen välinen suhde oppilas ja opettajaväliseen suhteeseen. Mitä milloinkin painotetaan, määrittelee paljon opetuksen luonnetta. Opettaja-oppilassuhteen korostuessa on kyse oppilaskeskeisestä opetuksesta (Kansanen & Uusikylä 2002, 184), tanssi toiminnan sisältönä ja tavoitteet ryhmälle tarkoituksenmukaisia. Tanssinopetuksessa oppilaskeskeinen lähestyminen pitää mielestäni sisällään koko opetusryhmää koskevan dialogisuuden. Tällä tarkoitan esimerkiksi opettajan havainnoinnin ja palautteenannon kohdistumista yksilöltä ryhmälle ja toisinpäin aina tarvittaessa. Oppilaan suhde opetettavaan aineeseen voi olla opettajalle mysteeri. Tätä mysteeriä selventämään olen pohtinut mahdollisuuksia avata opetussisältöjä myös oppilasreflektointien kautta. Riippuen oppilaan iästä, reflektointi on toimiva vaihtoehto, kun opettajana haluan tietää esimerkiksi miksi olet tanssitunnille saapunut, mitkä ovat odotuksesi ja mitä haluaisit oppia. Keinoja reflektoinnin toteuttamiseen on monia. Tätä kautta opettajan tietoisuus ja ymmärrys opetustilanteen eritasoisista prosesseista oppilaan näkökulmasta, yksilötasolta ryhmätasolle ja tavoitteet koko ryhmältä yksilöille voivat aueta paremmin.

2.3 Käytäntö kohtaa teorian

Minulle tanssinopettamisessa on herännyt kysymys opettamisen luonteesta ja sen eri tasoista tavoitteista pohtiessani muun muassa opetuksen sisältöjä ja tavoitteita. Haastattelussaan Partio korosti oman opetuksen suunnittelun kumpuavan ymmärryksestä opetustilanteen sisällä olevista monenlaisista prosesseista ja sitä kautta erilaisista tavoitteista. On opettajan vastuu priorisoida tavoitteet opiskelijan näkökulmasta tarkoituksenmukaiseen järjestykseen, vaikka se joskus tarkoittaisikin opiskelijan yksilöllisten tarpeiden sivuuttamista esimerkiksi toimivan ryhmädynamiikan vuoksi. (Partio 2011.) Itse olen työssäni ja myös ammattikorkeakouluopinnoissani huomannut työilmapiiriin ratkaisevan vaikutuksen oppimiseen. Kirjallisuudessa ei turhaan korosteta opetuksen vuorovaikutuksellisuutta ja dialogisuutta, opettajan kykyä selviytyä ryhmän elinkaaren eri vaiheiden myllerryksessä ja ryhmän ryhmäyttämisen haasteen edessä.

Kokemuksia löytyy kaaottisesta ryhmäpaineesta ja ahdingosta suoranaiseen ryhmäeuforiaan, joista kumpaakaan en jaksaisi jatkuvasti. On siis hyvä oppia tunnistamaan ryhmädynamiikan vaiheet ja elää opettajana ryhmän mukana, ohjata ja ”viheltää peli poikki” tarpeen vaatiessa.

Palaan edelleen jo aikaisemmin viittaamaani käytännön esimerkkiin tilanteesta, jossa opettajan odotukset ryhmästä, ryhmä ja oppilaitoksen opetussuunnitelma eivät kohdanneet. Opetustuntini oli nykytanssia 11-13-vuotiaille, osa tanssia aikaisemmin harrastanut, osa ei juuri lainkaan. Ongelma, tai haaste, ihan kumpana sen milloinkin koin, ei niinkään ollut opetuksen sisällön suunnittelussa, vaan sisällön rajaamisessa suhteutettuna oppilasryhmääni. Koin tuolloin olevani tekemisissä niin heterogeenisen ryhmän kanssa, että oppilaitoksen opetussuunnitelma ei tukenut opetuksen sisältöjä. Olin tilanteessa, jossa menin puolituntemattomaan kädet ojossa puolisokeana ... kaikki muut aistit herkkinä.

Minun piti löytää keinoja eriyttää opetustani kyseisessä ryhmässä, mutta ryhmän ilmapiirin ja ryhmädynamiikan vuoksi minun piti myös löytää keino, tai oikeastaan, yksi ryhmän kaikkia jäseniä yhdistävä elementti osaksi opetustani. Tuolloin tajusin opetuksen monitasoisuuden tavoitteellisuudessa. Sisällöt tukivat taito-opetustakin, mutta prioriteetti oli ihan jossakin muussa. Ensisijaista oli saada ryhmä ryhmäksi, turvallisiksi oppimisympäristöksi, jossa jokainen oli tasavertainen jäsen. Tämän koin mahdolliseksi niin, että sain kaikki ryhmän jäsenet yhteisen tavoitteen alle. Silloin tuo tavoite oli elämys tietystä yhteisestä asiasta, jonka minä olin ryhmän kanssa jakanut. Opetuskauden edetessä koin pieniä haasteita pitkin matkaa. Yleisimpiä pohtimiani haasteita olivat taitoa kehittävät harjoitteet ja niiden integroiminen opetustuntiin niin, ettei ilmapiiri muuttuisi työpajamaisuudesta suorituskeskeiseksi tunniksi.

Edellä kuvaamassani esimerkissä palasin juuri kysymysten mitä, kenelle ja miksi äärelle. Olin tiedon- ja tehtävänannon pohjalta tullut nykytanssitunnin opettajaksi, mutta tunnilla olevat oppilaat määrittivät ryhmäkohtaisen opetussuunnitelmani ihan toisin. Haasteeksi asetin itselleni ryhmähengen ja oppimisilmapiirin saavutettavuuden sekä opetusmateriaalin eriyttämisen sijaan oppilaskohtaisen kohtaamisen ja henkilökohtaisen ohjaamisen lisäämisen, sekä tätä kautta yhteisen tanssiesityksen kokoamisen. Ensimmäisenä konkreettisena asiana karsin sisällölliset ”hienoudet” ja pidättäydyin perusasioissa tinkimättä kuitenkaan tanssin mielekkyydestä ja mukaansatempaavuudesta. Peräänkuulutin rytmejä ja liikelaatuja, keinoina opettajajohtoiset strukturoidut harjoitteet, opettajajohtoiset improvisaatiopohjaiset harjoitteet ja pari – sekä pienryh-

mätyöskentely. Missään vaiheessa en olisi tahtonut antaa ryhmän jäsenten tiputtautua pois yhteisistä harjoitteista, mutta jossakin vaiheessa ryhmän ns. ”heikoin lenkki” jättäytyi aina tietystä kohtaa syrjään. Tähän olen nyt keksinyt syyn ja mahdollisuuden välttää tilanne, mutta silloin en vain oivaltanut sitä.

Tämä työelämän esimerkki on kokemuspiirissäni yksi äärimmäisistä ja ei suinkaan työstäni yleistä kuvaa antava. Kun mietin omaa työpohjaani ja kokemustani sekä opintojani käyttöteorian pohdinnan äärellä, puhuu minulle tanssinopetuksessa tanssijuuden ääni. Tällä tarkoitan opetukseni suuntautuvan laajoista kokoryhmää ja opetustyötäni määrittelevistä arvollisista sekä käytänteisiin johtavista toiminnallisista asioista enemmän tai vähemmän suorasti oppilaan tanssijuuden tukemiseen teknisen ja kokemuksellisen lähestymistavan kautta. Tämä minulla juuri siksi näin, että olen kokenut tanssin vahvimmiten itse tanssiessani, en niinkään katsoessani, koreografioidessani tai ehkä tanssia opettaessani. Ajatustani tuki vahvasti kollegani Pölkin havainto opetustyönsä jäsentämisestä koreografityöskentelyn kautta, aina tuntikohtaisista sisältöratkaisuihin kausikohtaisiin teknisiin ja toiminnallisiin tavoitteisiin saakka (Pölkki 2011). Koen mahdollisuuksille avoimena tanssinopettajana tärkeänä tehdä tuota kaikkea siinä määrin, että tuntuma monipuoliseen tanssin ammattilaiskentän toimintaan on läsnä ja sitä kautta välitän oppilaille taiteen merkitystä kulttuurissamme, ja toisinpäin.

Työskentelyni tanssin kentällä on vahvasti sidoksissa opettamiseen, joka monien arvo ja uskomuspohdintojen jälkeen on kuitenkin raakaa käytännön työtä erilaisten persoonien keskuudessa. On oppilaat, opettaja ja yhteinen tehtävä laajasti ymmärrettyinä. Mitä kaikkea tuohon yhteiseen tehtävään taiteen perusopetuksen tanssinopetuksessa kuuluu, minkälaiset tekijät ja miten siihen vaikuttavat, sekä mikä on dynamiikka kaikkien opetusta määrittelevien tekijöiden välillä, avautuvat oman pohdintani ja analyysin kautta seuraavassa.

3 IDEOLOGIASTA KÄYTÄNTÖÖN: Tanssin perusopetuksen tavoitetasot

3.1 Tanssi taiteen perusopetuksessa

Tanssista on moneksi. Tällä hetkellä työni konteksti sijoittuu esittävään taiteeseen ja taidekasvatukseen tanssin perusopetuksessa. Opetushallitus on kirjannut tanssin taiteen perusopetuksessa mahdollistavan oppilaalle pitkäjänteisen ja tavoitteellisen tanssinharrastamisen, jossa perimmäisenä tavoitteena on tukea oppilaan psyykkistä ja fyysistä hyvinvointia sekä kannustaa oppilasta terveelliseen liikkumiseen ja elämäntapaan (OPH, Taiteen perusopetus 2002). Opetus on usein iltapäivä- ja iltatoimintaa, niin sanotusti harrastustoimintaa, jolloin helposti keskeiseksi ajatuksesi opettamisen funktioista nousee taidon opettaminen oppilaille. Taito on taito- ja taidelajeissa tärkeää, mutta se ei yksin riitä tasapainoisen ja kehityskelpoisen oppilaan tukemiseen ja opettamiseen. Opettajalla on taidon opettamisen ohessa täysi vastuu myös oppilaan kokonaisvaltaisen kehityksen tukemisesta. (Herrala 2009, 11-12.) Opettajan on ymmärrettävä opetuksen taustalla vaikuttavat laajemmat kysymykset, jotta lähtökohta taidon opettamiselle olisi mahdollinen.

Nykytanssin opiskelussa ja sen opettamisessa olen törmännyt usein mainintaan nykytanssin didaktiikan vajavaisuudesta tai sen opettaja- ja koulukohtaisuudesta. Olen itse ollut 1990 – luvun lopussa ollut todistamassa aikaa, jolloin nykytanssia olivat swingit ja rajut heilautukset kohti lattiaa, ”möngerrys” ja itsetutkiskelu liikkeen kautta ilman sen kummempaa ohjausta, sekä oman fyysisyyden ymmärryksen ylösalaisin heittäminen. Tätä päivää vasten peilattuna tuo reilu kymmenen vuotta sitten tapahtunut nykytanssi taiteen perusopetuksessa oli etsikkoaika ja didaktiikasta ei ehkä voinut, ja kannattanutkaan puhua. Se ei ollut ehkä tarkoituksenmukaista, sillä oli tietyllä tapaa ajalle tyypillistä kyseenalaistaa ja olla määrittelemättä liikaa. Kuitenkin tänä päivänä tieto ihmisen kehollisuudesta puhtaasti fysiologisista lähtökohdista vahvasti kokemukselliseen tietoon on äärimmäisen rikas. Lisäksi nykytanssiin lukeutuvia tekniikoita on ajan saatossa serfioitu niin, että iso osa kyseessä olevista tekniikoista on tavalla tai toisella ammattilaisten piirissä tunnettuja ja tunnustettuja. Tällöin opetusaines saa enemmän opettajalta toiselle yhteneviä piirteitä ja tietynlaisia lainalaisuuksia. Ajatus, mitä ajan takaa on se, että nykytanssi on menossa pikku hiljaa kohti didaktiikkaa, nykytanssin didaktiikkaa.

3.2 Tanssin perusopetuksen tavoitetasot

Monesti työtä tehdessäni pysähdyin pohtimaan tämän opinnäytetyöni merkitystä ja tarkoituksenmukaisuutta. Käytännöstä kun puhutaan, niin ratkaisut ja toimenpiteet tapahtuvat hetkessä hyvin ruohonjuuritasolla. Mitä iloa ja hyötyä on analysoida omaa työtään läpi niinkin korkealentoisesta näkökulmasta kuin opetusfilosofia, arvot ja työetiikka?

Juuri sillä pohdinnan hetkellä koin pienen oivalluksen oman työn mielekkyydestä ja sen eteenpäin viemisestä. Kyse opinnäytetyössä ei ole muuttaa kaikkia opetuskäytänteitä heti ruohonjuuritasolle asti, vaan idea on luoda tietä oman työn kehittämiseksi, työn jäsentämiseksi ja oman ammatti-identiteetin rakentamiseksi. Tästä syntyi ajatus tanssin perusopetuksen tavoitteellisuuden kerroksellisuudesta, ja sen tiedosta- neen opettajan monipuolisesta ja laadukkaasta työstä oppilaiden sekä tanssin keskuudessa. Käytännössä tämä näkyy oman opetusmateriaalirepertuaarin rikastumisena, herkkyytenä reagoida opetusryhmän tarpeisiin ja tarpeen vaatiessa laatia uusi suunnitelma spontaanisesti sekä soveltaa työtäni ensisijaisen työnkuvani ulkopuolelle. Tätä minulle oli oman opetustyöni käyttöteorian kehittäminen: laaja-alaisesti syyseuraussuhteiden, opetustapahtuman tarkoituksenmukaisuuden ja opetus-opiskeluoppimisprosessin ymmärtäminen sekä kaiken tämän alla tanssille lajikohtaisen ja koululle ryhmäkohtaisen vuorovaikutusmahdollisuuksien luominen, ja näin oppilaan korostaminen oman oppimisensa subjektina.

Tanssinopettajan työn viehätys lienee sen haastavuudessa. Kuvitella, opettaja kohtaa työssään oppilaan tai useamman oppilaan yhtä aikaa, joista jokainen yksilönä edustaa pitkälle vietyä omaleimaista olemisen muotoa. Yhdistettynä tämä aineeseen, jossa lähtökohta on taidossa ja taiteessa, ei aseta mitään yhteneviä ja sen enempää kuin suuntaa antavia viitteitä siitä miten edetä. Opettaja, oppilasjoukko ja opetettava aine, tässä tapauksessa tanssi ja nykytanssi, kohtaavat didaktisesti mahdollisuuksien valtameressä. Hukkuminen sekä oppilaalle että opettajalle on mahdollinen, jos opettaja ei onnistu kehittämään toiminnalleen punaista lankaa, joka aina viimekädessä johdattaa toimintaa johonkin suuntaan, tavoitteeseen. Jos tavoite on yleisesti taidekasvatuksellinen, jossa toiminta nähdään keinona tukea oppilaan kokonaisvaltaista kasvamista ja identiteetin kehittymistä, niin yhteiselo oppilas-opettaja-suhteessa saa olla pitkä ennen kuin opettaja mahdollisesti näkee mitään konkreettista kehitystä. Mutta jos tavoitteita asettaa pienen aikavälin etappeihin ajatuksella taidolliset tavoitteet, tiedolliset tavoitteet, toiminnalliset tavoitteet, voi opettajan työ muuttua loputtomasta

tarpomisesta mielekkääksi matkaksi. Tätä ajatusta pilkkomalla alkaa minulle hahmotua tanssin ja nykytanssin opetuksen sisältöjen suunnittelu – tavoitelähtöisesti.

Yleiset tanssinopetuksen tavoitteet kirjataan usein koulujen opetussuunnitelmiin lähtökohtana oppilaan kasvun kokonaisvaltainen tukeminen ja taiteen mahdollisuudet kasvatuksessa (OPH, Taiteen perusopetus 2002). Koulukohtaisesti ja koulujen ainekohtaisesti tavoitteet voivat vaihdella, mutta opettajakunnasta riippuen voivat myös olla linjassa toistensa kanssa. Olen lähtenyt jakamaan tavoitevyöhykiä tanssitekniikasta riippumatta seuraavasti:

- Taidolliset tavoitteet:
 - tekniikka (esimerkiksi jalkatekniikka, linjaus, tilahahmotus, liikelaadut, kehollisuus, improvisaatio)
 - ilmaisu (esim. tunneilmaisu, liikeilmaisu)
 - musikaalisuus (esimerkiksi on / off-music, äänimaailman ymmärrys, tahtilajit, rytmi / tempo)

- Tiedolliset tavoitteet:
 - tanssihistoriallinen aspekti
 - fysiologinen ja anatominen aspekti
 - taiteellis-kulttuurillinen aspekti

- Toiminnalliset tavoitteet:
 - ryhmädynamiikan aspekti
 - produktiivtyöskentely
 - ➔ yhteistoiminnallisuudella kohti tavoitetta
 - ➔ toimintamallina esimerkiksi Työpajatyöskentely

 - oppilas osaksi tiedostetumpaa oppimista
 - ➔ itsearvointiosaksi opetusta ja oppilaan oppimista

Tavoitetasojen analysoiminen erillisinä taito-, tieto- ja toimintakokonaisuuksina ei tarkoita sitä, että opetustani toteuttaessani asiat olisivat tilanteessa esillä omina kokonaisuuksinaan. Ei tietenkään. Kyse onkin opetustilanteen monivivahteisen ilmenemi-

sen avaamisesta ja opettajana syy – seuraussuhteiden ymmärtämisestä. Dynamiikka ja dialogi tavoitetasojen sekä niiden alla olevien opetussisältöjen ja tavoitteiden välillä on olemassa. Se, kuinka opettaja tuota tavoitetasojen välistä suhdetta hyödyntää työssään, on persoonakohtaista. Oppilaitos omalla opetussuunnitelmallaan antaa suuntaa yleisestä oppilaitoksen linjasta.

Dynamiikka ja dialogi tavoitetasojen välillä luovat tanssinopetukseen johdonmukaisen ja monipuolisen rakenteen. Tätä pääsin kokeilemaan syyslukukaudella 2011 Savonlinnan musiikkiopiston Tanssi Hyrrällä opettaessani jazztanssia jatko 1 tason oppilaille ja nykytanssia alkeistason oppilaille. Lähtökohta oli tuoda opetettavaan sisältöön jokin elementti, joka tavalla tai toisella avasi opetettavaa asiaa eri tavalla.

Jazztanssissa painotin jazztanssin historian aikana syntyneitä erilaisia tyylejä, jotka jollakin tavalla poikkesivat toisistaan. Esitin oppilaille videonäytteillä kolmea erilaista jazztyyliä, jotka poikkesivat toisistaan liikekielen, ilmaisun ja musiikin suhteen. Mietimme yhdessä mitkä asiat korostuivat ja miksi. Hyödynsimme yhdessä nähtyä ja keskusteltua tietoa sekä teimme ikään kuin pienen rekonstruktion eräästä noista kolmesta demosta. Oppilaat saivat mahdollisuuden omaksua opetuksen aikana jotakin länsimaisen tanssihistorian vaiheesta, sen suhteesta musiikkiin ja tämän kokonaisuuden vaikutuksesta liikekieleen ja ilmaisuun. Mielestäni näin pääsin jazztanssin opetuksella pintaa syvemmälle, ja oppilaatkin tuntuivat innostuvan nähdessään jotakin historiasta. Kokeilu sivisti ja antoi oppilaille enemmän pohdittavaa jazztanssista kuin opettajan kertomana tosiasiana, joka ei välttämättä olisi linkittynyt mihinkään konkreettiseen.

Nykytanssin alkeisryhmää opettaessani kohtasin tavoitetasokohtaisen analyysin hyödyn sen mahdollisuuksista uuden ryhmän suhteen. Oppilaat, jotka tulivat tunnille, eivät olleet toisilleen tuttuja. Oppilasryhmä piti sisällään muutaman kaveriparin, yhden viiden hengen kaveriryhmän ja muutaman yksin tulijan. Ensitöikseni lähdin toteuttamaan tanssinopetustani ryhmälle päätavoitteena ryhmäyttää ryhmä ja tehdä siitä turvallinen oppimisympäristö. Tanssitunnin sisällä ryhmäyttäminen vaatii toteutuksen taustalle kehiteltyjä piiloryhmäytysmenetelmiä, jotka jollakin tavalla on aseteltu tanssituntisisältöjen lomaan. Osa ryhmäytyksistä laadin tanssituntiharjoitteiden toteutusmuodoksi. Seuraavassa esimerkissä koko ryhmä istuu ringiin tunnin loppuksi ja laitan keveän, mutta tunnelmallisen musiikin taustalle. Ohjeistan tehtävän seuraavasti:

Kirjoita sormellasi musiikin kertomaa tarinaa – ihan pienesti. Anna se tarina sitten vieruskaverillesi, joka jatkaa tarinan kirjoittamista ja antaa sen taas mennä eteenpäin.” Kierroksen jälkeen kehotan vielä yhteen kierrokseen, mutta ”tällä kertaa tarinan kirjoitettuasi lähetä tarina jollekin ringissä toisella puolella istuvalle. Osoita vastaanottaja selkeällä katseella ja liikkeellä.(Ihanus 2011.)

Näin toivon oppilaiden avaavan silmät ryhmän muihin jäseniin ja uskaltavan ottaa kontaktia ohjatussa tilanteessa.

Minulle opetustyö on helpottunut, kun olen ryhtynyt ajattelemaan työtäni tavoite- ja sisältölähtöisesti, joille lähtökohdan luo opetettava ryhmä. Tanssinopetuksen sisällä olevien asioiden tiedostaminen ja niiden toinen toistaan tukevan mahdollisuuden havaitseminen jäsentää opetusta kokonaisvaltaisempaan suuntaan. Tekniikkaa opettaessani voin hyödyntää tiedollisia sisältöjä esimerkiksi tuomalla tietoa ihmisen anatomia ja fysiologiasta osaksi opetusta. Teoreettisella tarkastelulla ja kokemuksellisella huomioinnilla voi olla esimerkiksi linjausta tai kehotietoisuutta opettaessani monia oppimista edistäviä mahdollisuuksia, jolloin mielestäni myös tanssin niin sanottu kokonaisvaltainen olemus tulee osaksi opetusta perustavanlaatuisella tasolla.

3.3 Tavoitetasoista lajikohtaiseen didaktiikkaan

Kuinka tanssin perusopetuksen tavoitetasoja voi hyödyntää nykytanssin didaktiikkasisältöjä jäsenellessään? Tässä vaiheessa haluan todeta nykytanssin tässä työssä pitävän sisällään aiheen laajasta näkökulmasta johtuen niin jazztanssin kuin ajanilmiotkin. Baletilla on vahva traditio enkä koe siinä suhteessa olevani asiantuntija sen vertaa, että voisin kyseistä tekniikka listaani sisällyttää. Varhaiskasvatuksen tavoitteet ja toiminta kulkee vahvasti yksilön kehityskaariajattelun pohjalta, jolloin tanssinopetuksen tavoitteet tukevat luontevasti lapsen fyysis-psykkis-sosiaalista kehitystä.

Termi didaktiikka viittaa ainekohtaiseen opetusoppiin, jossa merkitys lienee ennen kaikkea ainekohtaisessa opetusohjeistuksessa. Perinteisen määritelmän mukaan didaktiikka on osa kasvatustiedettä ja pitää sisällään opetuksen sisällöt sekä menetelmät (Uusikylä & Atjonen 2005, 26). Puhuttaessa nykytanssista ja sen lajille ominaisesta didaktiikasta joudumme ehkä käymään läpi didaktiikan kriittisen tarkastelun. Tällä tarkoitan kontekstuaalisempaan didaktiikkamääritelmää, jossa opetuksen sisäl-

löt ja menetelmävalinnat tukevat nykytanssinopetusta. Minusta opetusoppi ilmiönä voi olla yhtä kontekstuaalista kun on itse opetuskin (Patrikainen 1999, 40). Tästä johtuen sen sijaan, että toteaisimme nykytanssin didaktiikan problemaattisuuden verraten esimerkiksi klassisen baletin perinteiseen didaktiikkarakenteeseen, meidän tulisi mielestäni katsoa nykytanssin didaktiikkaa ”erilaisten linssien läpi”. Nykytanssille luonteenomainen tekniikkapirstaloituminen, eli useiden eri tekniikoiden sulautuminen, eriytyminen ja uudelleen jäsentyminen ajan saatossa voi edustaa lajille luonteenomaista mahdollisuutta, ja opettajalle persoonallisen kädenjäljen näkymistä. Tällöin didaktiikkaa ei tulisi pohjata yksinomaan yhden tekniikan, tai edes tekniikan itsensä näkökulmaan. *Lähtökohta nykytanssin didaktiikan luomiselle tulisi olla laajemmin tanssioppilaan kokonaisvaltaisen liike- ja ilmaisupotentiaalin tukemisessa ja kehittämisessä, jonka välineinä ja keinoina erilaiset tekniikat toimivat tilanne-, opettaja- ja tavoitekohtaisesti.* On selvää, että niin sanotuille koville tekniikoille ja niiden sisällöille sekä sisältöjen tavoitteille, kuin myös pehmeiden tekniikoiden hienouksille on tarve ja tilaus. Hyvä tanssija on subjektiivinen käsitys, mutta mitä itse tähän päivään mennessä olen omasta tanssimisestani ja muiden tanssimisen opettamisesta todennut, on ääripäiden toistensa täydentämisen arvo ja omaehtoisuuden korostaminen tässä kokonaisvaltaisessa sekä henkilökohtaisessa taideaineessa. Jo 80 – luvulla tiedettiin tekniikan olevan tanssissa väline, jonka tulisi palvella tanssijaa, ja tapauksessani tanssiharrastajaa, omaehtoisuuden kautta (Steinman 1986, 15 – 18). Kokemus kehosta on aina yksilöllinen vaikka tietyt lainalaisuudet saattavatkin isompaa oppilaskokemusta yhdistää. Olen ryhtynyt pohtimaan omaehtoisuuden ja yksilöllisen keho- ja tanssikokemuksen korostamisen mahdollisuuksia tanssin perusopetuksessa ja erilaisten lähtökohtien tarkoituksenmukaisuutta tanssinopetuksessa.

Edeltävässä kappaleessa kerroin omia kokemuksiani tanssin opetuksen sisältöjen luomisesta tavoitetasolähtöisesti. Mielestäni työni ajatus on kirkkaimmillaan silloin, kun tanssin perusopetuksen tavoitetasot kohtaavat didaktisen ydinajatuksen oppilaan yksilöllisestä liike- ja ilmaisupotentiaalin tukemisesta ja kehittämisestä. Tässä vaiheessa minun on hyvä pysähtyä miettimään oman työni kehittymistä viimeisten neljän vuoden aikana, sillä edellä esitetyt ajatukset ovat jo muokanneet, ja tulevat muokkaamaan opetustyötäni ennestään tanssituntitasokäytänteisiin asti. Epäilemättä edessä tulee olemaan haasteita toteutuksen tasolla. Tanssitunti on ryhmäopetusta, ja mielestäni se on osa tanssinopetuksen traditiota. Tanssi on perustellusti yhdessä kokemista ja sitä kautta yksilönä kehittymistä, enkä lähtisi muuttamaan tanssin perusopetuksen rakennetta siihen suuntaan, että oppilaat tulisivat yksityisille tanssitunneille. Kuitenkin painotan huomioin siirtämistä oppilaitoskohtaiseen ryhmäkokolin-

jaan. Uskon vakaasti inhimillisten ryhmäkokojen mahdollistavan ryhmässäkin hyvin yksilöllisen opettamisen lähtökohdat. On myös opettajakohtaista millä lailla tunnin aikana oppilaita huomioidaan ja miten tasapuolisesti huomiota jaetaan. Minä omasta opetuksen ideologiasta lähtien haluan luoda ennen kaikkea hyvän oppimisilmapiirin, joka käytännössä tarkoittaa tasavertaisuuden tunnetta avoimessa ja turvallisessa tanssituntiympäristössä. Tämä on yhteydessä tasapuoliseen huomiointiin niin opettajan ja oppilaan kesken, kuin myös oppilaitten kesken. Mikä siis olisi tanssituntin optimaalinen ryhmäkoko ja miksi? Tätä keskustelua kannattaa käydä kollegoiden ja työantajan kesken.

Työni kehittyminen kohti oppilaan omakohtaisuuden ja yksilöllisen potentiaalin korostamiseen tapahtuu pikkuhiljaa. Tanssinopetus taiteen perusopetuksessa on yksilön kehitysvaiheineen ja ryhmäilmiöineen herkkää toimintaa. En halua muuttaa tuttuja käytänteitä heti, vaan asteittain tuon oman näkemykseni näkyväksi tanssituntitasolle asti. Tällä hetkellä tuntikäytänteeni vaihtelevat ryhmittäin hyvinkin traditionaalisesta tanssituntikulttuurista opettajajohtoisine harjoitteineen enemmän muotovapaampaan oppilaan fyysisyyden ja liikeilmaisun korostamiseen paljolti ohjatun improvisaation kautta. Tällä hetkellä koen tämän olevan miellyttävä suunta kohti oppilaan omakohtaisuutta sekä liike- ja ilmaisupotentiaalin tukemista. Kuitenkin näilläkin tunneilla pidän yllä opettajajohtoisia osioita, joissa oppilaan materiaalinoppimiskyky ja liikemuisti kehittyvät. Kaiken kaikkiaan pyrin opetuksessani tuomaan läsnäolevaksi kehollisuuden, fyysisyyden ja kokemuksellisuuden yhdessä tiedollisen käsitteellistämisen kanssa perustelemalla ja kertomalla oppilaille harjoitteiden tavoitteet sillä hetkellä sekä pidemmällä aikavälillä.

Opettajana haluan kehittää työtäni tuntematta kuitenkaan riittämättömyyden tunnetta työni tämän hetkisestä tasosta. Tarkoitan tällä ammatillista omanarvontunnetta tehdystä työstä omien arvo- ja teesipohdintojen taustalle. Tavoitetasot ja niiden taustalla vallitseva käsitys omaehtoisuudesta ja yksilöllisestä liike- ja ilmaisupotentiaalista tuo työhöni läsnäolevaksi holistisuuden, niin kuin minä sen elämässäni koen. Uskon tätä Katariina Stenbergin kirjassaan Riittävän hyvä opettaja tarkoittavan, kun hän kirjoittaa opettajan opettavan sitä mitä hän on, ei sitä mitä hän uskoo ja haluaisi olevan (Stenberg 2011,). Pohdinta omasta itsestään, elämän filosofiasta, opetuksen ideologiasta omiin hyviin käytänteisiin on mielestäni ehdottoman tärkeää. Erityisesti tutkiva opettajuus omien arvolähtökohtien ja toiminnan välisestä suhteesta voi olla antoisaa, sillä ajatusten ja toiminnan välinen yhtenevä linja ei ole itsestään selvää. Se, että meillä on oikeus olla persoonia opetustyössämme, on meillä myös velvollisuus pereh-

tyä persoonaamme ja yrittää ulkoistaa itsemme toiminnastamme niin, että oma toiminta ammatillisuudessaan saa mahdollisuuden kehittymiselle. Minulle tätä olivat opintojemme aikana koetut elämykset omasta kehollisuudesta ja fyysisyydestä sekä näiden tiedostaminen osana perustreeniä. Omaehtoisuus ja opettajan tuki yhdessä mahdollisti minulle tanssimisessa uuden oven avautumisen. Kärjitetysti sanoen ei ollut enää vain liikkeitä ja niihin viittaavia tuntemuksia, vaan oli intentio ja siitä syntyvä liike. Jos opetuksessa minulle annetaan materiaalia mitä omaksua, on minun päästävä mahdollisen musiikin tai äänimaailman sekä tanssin olemuksen sisälle, jotta tanssista tulee minulle sitä, mitä haluan sen olevan: kokonaista, luontevaa ja vilpittömästi toteutettua. Toisaalta, jos minulle annetaan mahdollisuus improvisoida ja tuottaa liikettä itse, on minun saatava mahdollisuus jäsentää se johonkin, rajaava tai viittaava tekijä. Nämä oppimispäiväkirjassani auki kirjoitetut pohdinnat oman tanssijuuden ja taiteilijuuden oivalluksista kantavat hedelmää myös opettajuudessani.

Pohdintani opettajan keinoista ohjeistaa kehollista ja yksilöllisesti koettua asiaa... Tuuleeko tanssinopettajana käyttää tunnista aikaa ja vaivaa kokemuksellisen tiedon etsimiseen ja löytämiseen? Keinot voivat olla monet: kokeile ja kirjaa ylös, keskustellaan ja kokeillaan taas jne... Minusta kyllä, vaikka se olisikin vain yhden kerran lukukaudessa. Jos oppilaan aktivoiminen kirjoittamaan asioista ja esittämään ne esimerkiksi vertaisparille, jonka jälkeen poimittujen asioiden yhteinen läpikäynti mahdollisesti tuottaa jotakin liikkeellistä arvoa lisäävää, niin hyvä. Ja vaikka näin ei tapahtuisi, niin keinoa lähestyä asiaa on kokeiltu ja sitä kautta sen verran viisaampia. Kokeiluni swingistä tanssitunnilla... dynamiikan vai liikemuodon takia. Painotin swingiä sen liikedyneamisen arvon takia ja teetätinkin todella muotovapaata materiaalia, mutta en vielä täysin omaehtoista. Kysymyksiä tulikin halutusta muodosta, jolloin jouduin painottamaan harjoitteen ensisijais- ta tavoitetta – laatua ja vain isoja liikekaaria. Mietin, jos olisin ohjeistanut harjoituksen oppilaille lähtökohtaisesti enemmän omaehtoisempana improvisaatiopohjaisena, niin olisiko kysymyksiä muotokielestä tullut... ehkä ei, mutta mietin myös olisivatko oppilaat lähteneet improvisaatiopohjaiseen harjoitukseen yhtä innokkaasti mukaan? Ehkä ei, mutta pohdinta päätöksenteon taustalla tulee kuitenkin tehtyä ja se kehittää minua. Tarkoituksenmukaisuus tuntikohtaisten sisältöjen luonnissa on minulle sellainen ammatillinen osa-alue, jossa annan itselleni oikeuden tutkia sitä käytännönläheisesti – toisin sanoen takapuoli edellä puuhun – periaatteella, josta tarpeen vaatiessa, ja viisastunee- na, kehitän jotakin muuta. (Ihanus 2011.)

4 PEDAGOGINEN EVOLUUTIO: Intuutiosta tiedostettuun opettajuuteen

4.1 Projektin kuvaus

Opinnäytetyöni aihe ei ollut minulle ensimmäinen mieleeni tullut vaihtoehto. Minulla oli muutama muu teema mielessäni, kun tämä kyseinen aihe ikään kuin valitsi minut sattumien summasta. Oikeastaan hyvä näin, sillä koen voimaantuneeni siitä, että olen joutunut pitkäjänteisesti ja systemaattisesti pohtimaan opintojen aikana sekä työtäni tehdessä eteeni tulleita opetuksellisia ratkaisuja. En uskoisi tämän koulutuksen muuten tarttuneen minuun näin ”isolla otannalla”, mutta nyt isolla vaivalla tehty työ istuu minussa, minun selkärangassa. Enkä tietenkään puhu tässä tapauksessa mistään tietystä asiasta tai mallista tehdä työtäni, vaan yleisesti asenteestani ja ennakkoluulottomuudestani sekä tinkimättömästä työetiikastani.

Projekti ja erityisesti projektin aloitus ei ollut helppo. Näin jälkikäteen ajateltuna olin valehtelematta varmasti yli neljä kuukautta aivan ”kuutamolla” aiheeni kanssa. Tietysti tämä puhuu aiheen haastavuuden puolesta, sillä vasta nyt olen huomannut, ettei aihe ollut oikeastaan missään vaiheessa valmis – ehkä loppua kohden vähemmän keskeneräinen vain. Tästä johtuen myös opinnäytteeni menetelmävalinnat olen tehnyt niin kuin olen tehnyt: Omaa opettajuuttani tutkiessani oppimispäiväkirja tuntui luontevalta vaihtoehdolta. Opettajani minua siihen suuntaan rohkaisemalla lähdin kirjaamaan työssäni ja opinnoissani esiin tulleita asioita systemaattisesti yksiin kansiin. Haastattelu oli aineistokeruumenetelmänä ensimmäinen mieleeni tullut vaihtoehto, sillä halusin selvittää opetuksen taustalla vallitsevien arvojen ja periaatteiden mahdollisuutta yhtenevään linjaan, kun kyseessä oli ammatillisessa koulutuksessa opettava opettaja (Johanna Partio) ja taiteen perusopetuksen piirissä tanssinopettajan työtä tekevä (Tiina-Mari Pölkki). Haastattelut yllättivät yhteneväsyydellään ja tukivat osaltaan työni perustavanlaatuista linjaa hollistisesta työotteesta opetuksessa.

Oman opettajuuden avaaminen pohjautui vahvasti opintojemme aikana käytyihin ryhmäkeskusteluihin ammatti-identiteetistä ja sen monenkirjavista mahdollisuuksista taiteen opetuksen alalla. Tunnistin itsessäni tarpeen jäsentää työtäni laajasti. Nyt opinnäyteprojektin loppuvaiheessa uskallan myöntää hukkuneeni monta kertaa työnkuvan kirjavuuteen. Mitä tämä kirjavuus tanssinopettajan työssä on, niin jokainen alan ihminen sen varmasti kokemuksestaan tunnistaa. Itse tunnistin ja koin tarpeelli-

seksi opettajuuteni punaisen langan hahmottamisen, joka tässä tapauksessa syntyi opintojen opinnäytteen, harjoittelun ja opetustyöni yhteistoiminnan tuloksena.

4.2 Projektin hedelmät

Minulle opinnäytetyöni oli mahdollisuus tehdä työtäni tutkivalla työotteella sekä työyhteisöni että opiskeluympäristön tukemana. Tämän raportin konkreettisimpana tuloksena on pitkälle viety ajatusprosessi ja itsetutkiskelu työstä, jota olen noin 10 vuotta jo tehnyt. Tätä ajatustyötä tukien perehdyin yleiseen teorian tietoon aiheesta ja sovelsin sen pitkältä ajalta kerättyyn kokemukselliseen tietoon. Kartoitustyöni oman pedagogisen ajattelun ominaisuuksista ja sitä kautta käyttöteoriani kirkastumisesta on sijoittunut työelämään, kirjallisuuteen ja opintoihini. Välistä olo on ollut kuin opiskelijalla suolla – mitä enemmän tietoa haalii, sitä syvemmälle suon syvyyksiin uppoaa. Kuitenkin viisautta on ollut tiedon hamstraamisen sijaan kriittinen silmä ja lukutapa, tiedon kyseenalaistaminen ja rajaaminen. Tämä on mielestäni yksi oleellinen osa oppimista, jossa omaehtoisuus ja oma tiedon arvottaminen korostuu. Opinnäytetyöprojektini on minulla hyvä pohja tulevaan työelämään. Tiedän projektin olevan vielä keskeneräinen, mutta sen prosessimaista luonnetta en säikähdä.

Opetustyön rikkaus ja samalla energia, joka voi opettajaa uuvuttaa, on mielestäni valtava kohtaamisten määrä. Tällä tarkoitan opetustyössäni korkeimmalle arvottamaani vuorovaikutusta ja opetuksen didaktista luonnetta (Partio 2011.) Olen työssäni tietoinen erilaisista oppijoista ja erilaisista persoonista, joista osa ei välttämättä arvosta samanlaista lähestymistä opetukseen kuin minä. Kuitenkin itselleni tehty perustelu omasta työstä käy tässä tapauksessa oman opetuksen myymisen edellä – en siis ole valmis luopumaan periaatteistani. Ehdottoman hedelmällistä ja itselleni voimaannuttavaa tässä opinnäytetyöprojektissä on se, että ydinajatukseni omien työtäni sanelevien periaatteiden sisällä selkiytyy, ja oman työn perustelu käy tätä kautta hiukan helpommaksi. Se, kuinka pedagoginen ajattelu näkyy minun arkityössäni, on asiakokonaisuuksien hallintaa, syys – seuraussuhteiden ymmärrystä ja ruohonjuuritason toimintaa. Olen huomannut, varsinkin työyhteisötasolla, pääseväni avaamaan ajattelu-
tasojen asioita yhteisten keskustelujen äärellä yhä enemmän. Työnkuvani tanssin työelämätoimijana työyhteisössäni, oppilaiden keskuudessa ja taiteilijuuudessa on luonut ammattikentän, jossa olen kokenut kokonaisuusien hahmottamisen edut. Toisaalta aina on olemassa kolikon toinen puoli, jota tällä hetkellä pohdin oman taiteili-

juuden ja tanssijuuden näkökulmasta. Minulle tärkeänä työni ulottuvuutena oma taiteilijuus ja tanssijuus voi olla vaakalaudalla, kun realismi työn määrästä ja laadusta osuu kohdalleni ”täydessä mitassaan”. Jäänkin pohtimaan opettajan työnkuvaa, joka ei vielä tällä hetkellä pidä sisällään tuettua taiteilijatoimintaa.

Kappaleessa 2.1.1 esittämäni kysymykseen ”minkälaisena tanssinopettajana tahdon itseni koettavan?” vastataan tämä opinnäyteprojektin pohjalta seuraavasti: tanssinopettajana haluan tulla koetuksi niin, kuin minä oppilaana haluan opettajan minua kohtelevan. Puhun avoimuudesta, tietynlaisesta asiantuntijuudesta inspiroitumisesta ja rohkaisusta. Opettaja taidealalla on persoona työssään ja monesti persoonallisuus käy työn edellä. Minä haluan persoonan ja työn menevän rinnakkain niin, että työni tanssin kentällä voi elää ja hengittää, sekä sitä kautta persoonani kanssa kehittyä ja kuoriutua. Minusta opettajana on hyvä tehdä työ tuon ajatuksen taakse, jotta oman toiminnan perustelu käy luontevaksi ja tätä kautta oma työkin helpottuu. Tiivistetysti omaa opettajuutta on vaikea ilmaista, mutta jos työni otsikko jotakin lukijalle kertoo, niin menköön sillä. Korostaa kuitenkin täytyy työn kontekstuaallista luonnetta ja oman työn dynaamisuutta sekä tasapainoilua opettajan ja taiteilijan toimenkuvan välimaastossa. Mistä löytää resurssit ammatillisuuden molempiin puoliin? Opettajuus ei ole absoluuttinen ilmiö tai pysyvä tila, ja tästä johtuen en usko ehdottomaan henkilökohtaiseen määritelmään omasta opettajuudestani. On olemassa vahvat peruspilarit ja sen yllä dynaaminen ajatusten, asenteiden ja arvojen verkko. Pohja toiminnalle suodattuu peruspilareista ja verkkonläpi niin, että opettajana toimiessani on minulla vielä varaa reagoida ja tunnustella. Juuri tämä mahdollisuus tekee työstäni mielenkiintoista ja joskus jopa käsittämättömän hienoa! Jalat maassa asenteella on hyvä taivaltaa pitkiäkin matkoja, mutta jottei matka kävisi liian raskaaksi, haluan välillä lähteä lentoon ja nauttia tuulenvireestä kasvoillani. Tuolloin ollaan minun opettajuuden tähtihetken ytimessä.

5 POHDINTA

Tanssilla on sija yksilön ja yhteisön elämässä sekä yhteiskunnallisella tasolla. Hitaasti, mutta varmasti taito- ja taideaineet saavat jalansijaa kouluissa, ja erityisesti tanssi on kasvattanut suosiotaan. Tanssinopettajat uskovat tanssin merkitykseen, mutta tiedetäänkö ja ymmärretäänkö riittävästi aiheesta mitä, miksi ja miten opetamme? Tästä ongelmasta minä lähdin liikkeelle, ja tänä päivänä tulos on tässä työssä. Uskon vahvasti jokaisen opettajan oman työn kehittämisen mahdollisuuteen, sillä itse he ovat asiantuntijuutensa asiantuntijoita. Vaiva työnsä tiedostamiseen on vain tehtävä. Tutkimusta ja työn kehittämistä tarvitaan esimerkiksi opettajien koulutuksen, opetusmenetelmien ja sisältöjen kehittämisessä. (Anttila 1996, 390.) Oman työn vastuunottaminen ja oman työn eettisyys ovat opettajan työskentelyn kulmakiviä. Tanssinopettajana koen taiteen ja kulttuurin lähentämisen yhdessä fyysisen sekä henkisen terveyden tukemisen kanssa yhdeksi työni laajimmaksi ja niin sanotuksi kattotavoitteeksi tanssia opettaessani. Mitä kaikkea tuon kattotavoitteen alle mahtuu on edellä esitetty tanssin perusopetuksen tavoitetasojen kautta.

Oma työskentely tanssinopettajana on saanut ajanmittaan yhä enemmän inhimillisiä ja holistisia piirteitä tuloksellisen opettajan tai taitokeskeisen opettajan sijaan. Tähän lienee syy kertyneessä työkokemuksessa, minkä johdosta erilaiset ryhmät ja ryhmien tarpeet tanssinharrastamisessa ovat tulleet tutuiksi. Nykyään tanssiliikkeiden opettamisen sijaan koen tärkeämmäksi oppia tuntemaan oppilaan ja hänen vahvuudet - fyysinen ja henkinen kapasiteetti. Minulle nykytanssin opetus nostaa oppilaan lähemmäksi sekä elettyä tanssikulttuuria ja traditiota muutospaineesta klassisesta moderniin sekä siitä uuteen tanssiin kohti yhä yksilöllisempiä motiiveja tehdä taidetta sekä tuottaa liikettä. *Tanssinopettajana haluan olla osaltani mukana mahdollistamassa oppilaalle luoda pohja omakohtaiselle kehotuntemukselle ja uskallukselle ilmaista itseään.* Tätä ajatusta jalostaen ohjaan ja kannustan oppilaita omien taitorajojen rikkomiseen ja sitä kautta kehittymiseen. Pohdintani käyttöteoriasta ja opettajuudestani ovat hahmottuneet opinnäyteprojektin aikana seuraavien ajatusten ympärille.

Tanssi on yksilöllistä ja henkilökohtaista kokemusta, jota jaetaan ryhmän kesken. Ryhmällä on tärkeä merkitys harrastamisen ja tanssimisen mahdollistajana. Oppilaisista joka ikinen edustaa mahdollisuutta olla seuraava ”tanssiva taiteilija”, joka tapauksessa vähintäänkin oman elämänsä tähti. Minä opettajana olen vastuussa tuosta potentiaalista ja sen mahdollisuudesta kasvaa ja kehittyä johonkin suuntaan. Opettajana haluan huomioida oppilaan yksilöllisenä kokonaisuutena (Anttila 2003, 18 – 19.),

josta tanssi voi ammentaa tai jolle tanssi voi antaa. Taito- ja taideaineena tanssin taidon määritelmää tulee jatkuvasti tarkastella kriittisesti. Mitä tanssitaito on, ja miten sen eri ilmenemistä voi arvottaa? Minulle taitoa on monenlaista teknisestä pätevyydestä tilanneherkkyyteen ja uskallukseen heittäytyä. Ilmaisuu ja läsnäolo mystisenä kokonaisuutena aina erilainen jokaisessa oppilaassa. Minusta taitoa tulee uskaltaa tarkastella avoimesti, ja taidon opetuksessa olla yhtä avoin. Oppilaassa itsessään on jo ennen tanssitunnille tuloa potentiaali ja yksilöllinen taipumus liikkua – hyödynnän tuota ja tutkin mihin se voi viedä. Keinoni tutkia tuota ovat vielä kesken, mutta uskaltaa kokeilla, sillä uskon, ettei oppilas siitä mene rikki. Päinvastoin, voi olla, että jokin hyvinkin yllättävä saa mahdollisuuden tulla esiin, kun työskentely tapahtuu hiukan keskeneräisessä harjoitteessa. Lähtökohdat tanssin harrastamiselle tulee aina olla kunnossa. Siitä ottaa täyden vastuun opettaja. Turvallinen ja avoin ilmapiiri, jossa oppilaat ovat tasavertaisia toisiinsa ja opettajaankin nähden, ainakin silloin tällöin. Oppilaan on lähtökohtaisesti oltava motivoitunut ja aktiivinen tekijä omassa oppimisessaan, ainakin jollakin tasolla. Minä omalla toiminnallani yritän tukea jokaisen yksilöllisen tanssijuuden heräämistä teknisiä ja kokemuksellisia lähestymistapoja hyödyntäen. Tällä hetkellä oman opettajuuteni oivallus heijastuu kappaleessa 3.2 esittämässäni ajatuksessa tanssinopetuksen tavoitteellisuuden kerrostuneisuudesta, joka kietoutuu yksilöllisen liike- ja ilmaisupotentiaalin korostamisen ympärille. Käytännössä opetukseni sisällölliset ratkaisut ovat rikastuneet perinteisimmistä malleista monipuolisimpiin ja tavoitetasolta toiseen hyödynnettäviin keinoihin, jolloin opetus tanssitunnilla saa uusia muotoja ja oppilaslähtöisempiä keinoja.

Luvussa 2.1 Osa pedagogista ajattelua esittelin yhtenä ajatusteni teorialähtökohtana kirjallisuudesta esiin nousseen Herbartin didaktisen kolmion. Tämä didaktinen kuvaus esitti opetustilanteessa läsnäolevat tahot ja heidän välisen yhteyden opettajan toiminnan näkökulmasta. Oppilas, opettaja ja opetettava aine yhdessä luovat kokonaisuuden, jota itse kutsun työni sisällön ytimeksi. Tämä ydin minun opettajuudessaan vaatii lisäyksen ympäröivästä ympäristöstä, mikä tässä tapauksessa tarkoittaa ilmapiiriä ja kontekstia (missä opetus tapahtuu ja minkälaisen ryhmän kanssa). Näin ollen Herbartin didaktisen kolmion mukaiset asianosaiset ja oppimistilanne itse kontekstissaan on minulle tanssinopettajana se työmaa, jossa ammatillinen taide tapahtuu (Liite 2). Jotta tämä taide tapahtuakseen saa optimaalisen mahdollisuuden, on minun asiantuntijana täytynyt sisäistää seuraavat ammatillisuuden osa-alueet:

- 1) tanssi taidelajina ja kulttuurisisältöjen luoja
- 2) lajikohtaisen sisällön jäsentäminen osaksi tavoitteellisesti tasolta toiselle etenevään opetussuunnitelmaan,

- 3) opetustilanteen ja opetuksen ryhmänohjaukselliseen suunnitteluun vaadittava työn määrä, sekä
- 4) oman tanssijuuden ja taiteellisuuden ylläpitäminen opetustyön ohessa.

Neljä isoa asiaa yhdessä pienessä ammatissa. Opinnäytteeni luontevana jatkumona tulen opinnot päätettyäni ja työelämään siirryttyäni jatkamaan tämän työn mahdollistamaa didaktista pohdintaa nykytanssin opettamisessa. Luvussa 3.2 esittämäni ajatus tanssin perusopetuksen tavoitetasoista ja näiden tavoitetasojen perimmäisestä tarkoituksesta tukea ja rohkaista oppilasta oman liike- ja ilmaisupotentiaalin etsimiseen turvallisessa ja avoimessa ilmapiirissä on opettajuuteni ideologiaa, josta mitä mieluiten ryhdyn rakentamaan didaktista runkoa sen toteutukselle. Nyt kun hetken mietin, niin ihan alkujaan ajatukseni olikin opinnäytteessäni perehtyä nykytanssin didaktiikkaan. Elämä vei kuitenkin näin: minun oli mentävä paljon taaksepäin ja kauas nähdäkseni kokonaisuuden, mikä työtäni kehystää. Vasta tämän jälkeen voin hyvillä mielin ja perustellusti lähteä luomaan sitä mitä aluksi halusin – nykytanssin didaktiikkaa.

LÄHTEET

Anttila, E. 1996. Tieteellisen ja taiteellisen luomisen yhtymäkohtia: tanssikasvatuksen ja –tutkimuksen yhtymäkohtia. Teoksessa Tella, S. (toim.) 1996. Nautinnon lähteillä. Aineen opettamisen luovuus. Helsinki: Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos.

Anttila, E. 2003. A dream Journey to the Unknown. Searching for dialogue in Dance Education. Helsinki: Theatre Academy.

Kansanen, P. & Uusikylä, K. (toim.) 2002. Luovuutta, motivaatiota, tunteita. Opetuksen tutkimuksen uusia suuntauksia. Jyväskylä: PS – kustannus, OPETUS 2000.

Kansanen, P. & Uusikylä, K. (toim.) 2004. Opetuksen tutkimuksen monet menetelmät. Juva: PS – kustannus, OPETUS 2000.

Patrikainen, R. 1999. Opettajuuden laatu. Ihmiskäsitys, tiedonkäsitys ja oppiminen opettajan pedagogisessa ajattelussa ja toiminnassa. Jyväskylä: PS – kustannus, OPETUS 2000.

Steinman, L. 1986. The Knowing Body. Elements of Contemporary performance & Dance. Boston, Massachusetts: SHAMBHALA PUBLICATIONS, INC.

Stenberg, K. (2011). Riittävän hyvä opettaja. Juva: PS – kustannus.

Uusikylä, K. & Atjonen, P. 2005. Didaktiikan perusteet. Helsinki: WSOY.

Herrala, R. 3 / 2009. Ei vain tanssia, vaan myös elämää varten. Suomen tanssitaiteilijain liitto ry:n jäsenlehti. Helsinki.

Syrjäläinen, E., Jyrhämä, R. & Haverinen, L. (verkkoversio) Mussaari, E. 2009. Opettajan pedagoginen ajattelu. Praktikumikäsikirja 2004. Helsinki. www.helsinki.fi/behav/.../sisalto1.htm. (21.12.2010.)

http://opetuki2.tkk.fi/p/tehosalkku/mina_opettajana/opettajana_kehittyminen/pedagogisen_ajattelun_tasomalli.htm (5.11.2011.)

Opetushallitus 2002.

http://www.oph.fi/koulutus_ja_tutkinnot/taiteen_perusopetus/tanssi (30.12.2011.)

http://www.oph.fi/koulutuksen_jarjestaminen/opetussuunnitelmien_ja_tutkintojen_perusteet/taiteen_perusopetus (30.12.2011.)

Haastattelut:

Partio, J. 2011. Savonia – ammattikorkeakoulu, Musiikin ja Tanssin yksikkö.

Pölkki, T-M. 2011. Savonlinnan musiikkiopisto / Tanssi Hyrrä.

Oppimispäiväkirja:

Ihanus, M. 2011 – 2012. Savonia – ammattikorkeakoulu, Musiikin ja Tanssin yksikkö.
Savonlinnan musiikkiopisto / Tanssi Hyrrä.

HAASTATTELURUNKO

Kevät 2011

Aiheeni ja tutkiva projekti aiheesta nykytanssia opettamassa – mitä, miten ja kenelle. Käyttöteoria ja sen käytäntöön vienti päättöharjoitteluni aikana.

Ajatus käyttöteoriasta menee laajalle isoihin opetukseen väistämättä vaikuttaviin aiheisiin:

Kasvatuskulttuuri

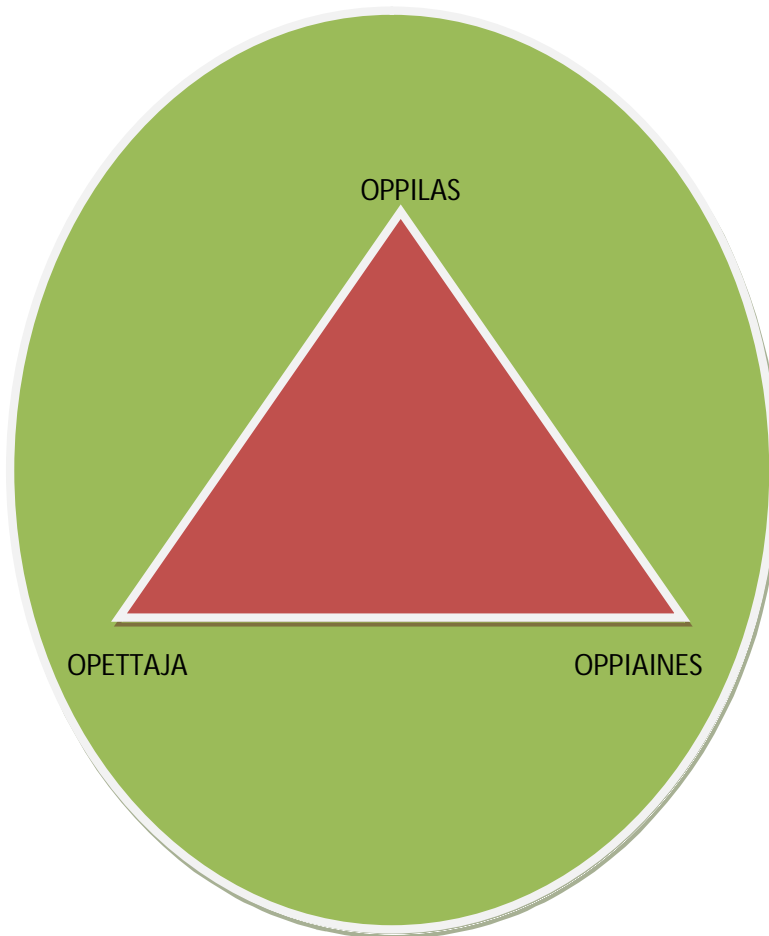
Opettajakulttuuri

Opettaja / Minä (asenne, arvot, vuorovaikutus ja ilmapiiri)

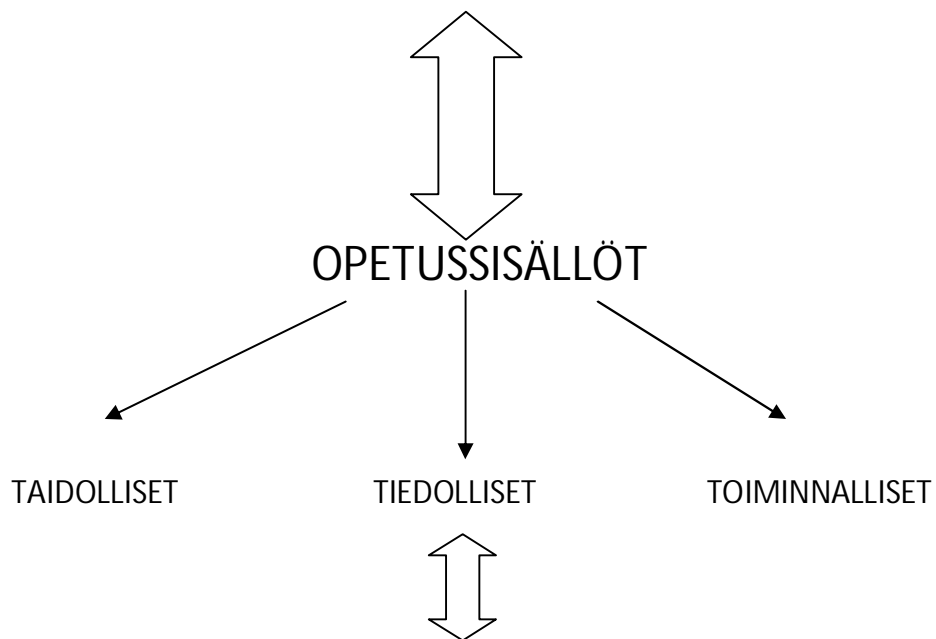
Aihesisältö ja sen tuntemus

Opetuksen priorisointi (aiihesisältö keino ja väline, ensisijainen tavoite laajemmin kasvatuksellinen – ehkä ryhmäkohtaista ja ikä vaikuttaa)

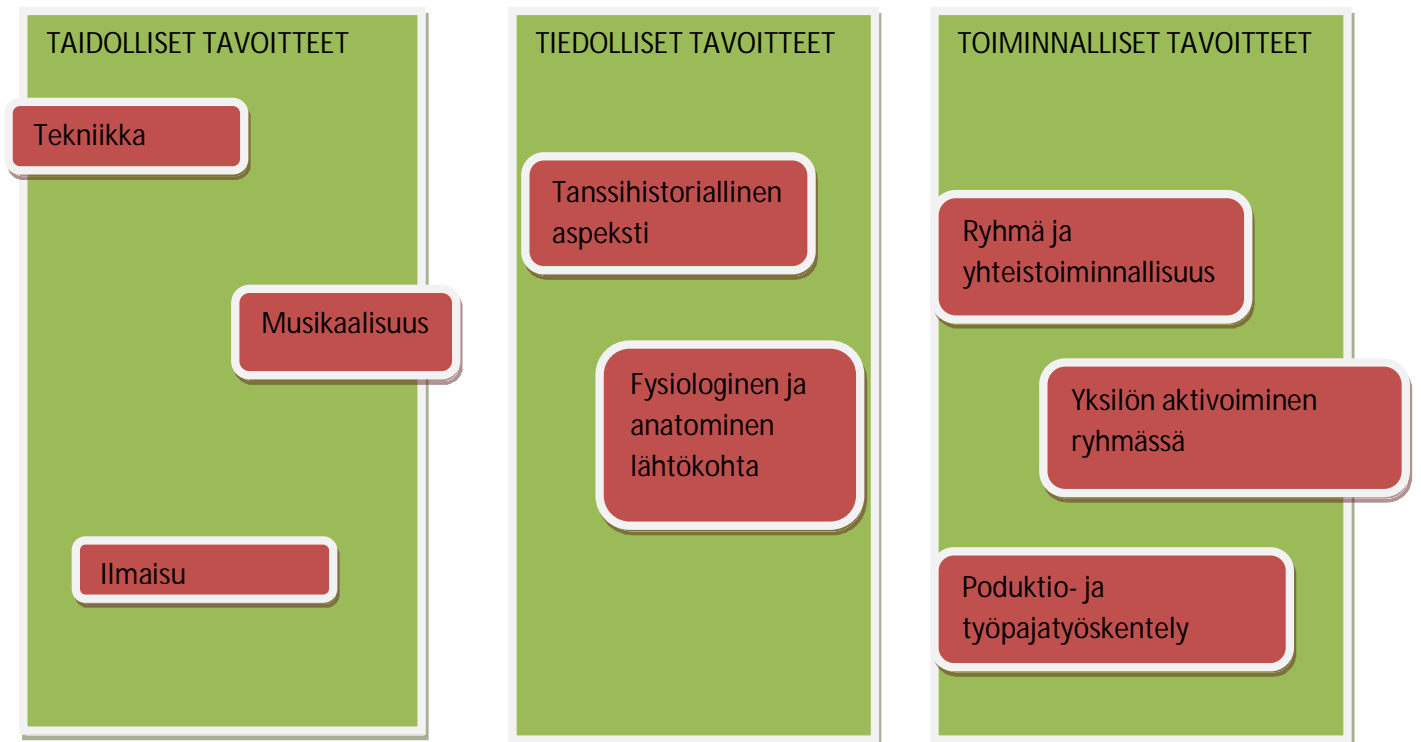
- 1) Missä määrin ajattelet ja pohdit yleisiä kasvatus- ja opettajakulttuurillisia asioita suunnitelllessasi nykytanssin opetusta kohderyhmälle?
- 2) Mitkä asiat vaikuttavat sinun opetuksesi suunnitteluun?
- 3) Onko opetuksesi ensisijainen päämäärä aina aiheopillinen sisältö = nykytanssi ja sen tekniikka/koreografiatyö?
- 4) Voiko opetukseesi tulla muita tärkeitä päämääriä... mitä? milloin? miksi?
- 5) Mikä on mielestäsi opetustilanteen helmi / mörkö / ikuisuuskysymys
- 6) Mihin pohjaat oman nykytanssiopetuksesi ? (tekniikkapohja, teoriatausta, ops tms...)
- 7) Mitä sinun mielestäsi nykytanssin harjoittelu tuo tanssijalle kehoon...
- 8) Mistä luulet nykytanssin ja tekniikoiden laajan kirjon ja pirstaloitumisen johtuneen... onko ajatusta tai spekulatiota mihin se mahtaa johtaa? Visioita, huvittomuuksia tulevaisuudesta ☺



YMPÄRISTÖ = ILMAPIIRI & KONTEKSTI



★ OPPILAAN YKSILÖLLISEN LIIKE- JA ILMAISUPOTENTIAALIN TUKEMINEN ★



DYNAMIIKKA & DIALOGI TAVOITETASOJEN VÄLILLÄ

Opetussisällöissä hyödynnetään opetuksen kaikista tavoitetasoista elementtejä luoden oppilaalle mahdollisuus monivaihteisempaan ja syvällisempään tanssin harrastamiseen.

Tavoitetasojen hyödyntäminen rikastuttaa opetussisältöjen repertuaaria ja huomioi erilaisia oppijoita.

Monipuolinen sisältö on osaltaan mukana toteuttamassa taideskasvatuksen perustavanlaatuisia tavoitteita ja opetuksen lähtökohtaa – kokonaisvaltaisuus tanssin oppimisessa.

Opettajana on mahdollisuus jäsentää työkenttää sisältö – ja tavoitelähtöisesti, jolloin työn monialaisuus saa mahdollisuuden korostua (kasvattaja ja taideaineen opettaja).

