

TANHUKERHOSTA TAITEEN PERUSOPETUKSEEN

Tapaustutkimus opetussuunnitelman laadinnasta taiteen perusopetukseen

Hanna-Maria Jylhä

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma

Syksy 2001

Opettajankoulutuslaitos

Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

JYLHÄ, H.-M.: Tanhukerhosta taiteen perusopetukseen. Tapaustutkimus opetussuunnitelman laadinnasta taiteen perusopetukseen. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Pro gradu -tutkielma, 130 sivua.

Tämä toimintatutkimus käsittelee kansantanssin opetussuunnitelman laadintaprosessia. Tutkimuksen tavoitteena on kehittää virallinen opetussuunnitelma kansantanssin perusopetukseen sekä kuvata opetussuunnitelman laadinnan vaiheita ja mukana olleiden henkilöiden kokemuksia prosessista. Tutkimus toteutettiin Kaustisen kunnassa. Opetussuunnitelmatyöryhmän muodostivat Kaustisen nuorisoseuran seitsemän kansantanssinohjaajaa sekä nuorisoseuran johtokunta. Tutkija itse osallistui aktiivisesti kehittämistyöhön työryhmän jäsenenä.

Tutkimusaineisto koostuu tutkijan päiväkirjamerkinnöistä ja havainnoista opetussuunnitelmapalavereissa, kolmen työryhmään osallistuneen kansantanssinohjaajan teemahaastattelusta sekä kirjallisista kyselyistä. Aineiston pohjalta rakennetaan kuva opetussuunnitelman laadintaprosessin vaiheista sekä kokemuksista.

Kirjallisuuskatsauksessa käsitellään taiteen perusopetusta, tanssin opetuksen taustaa, sekä opetussuunnitelman laadintaa. Tutkimustulokset osoittavat, että opetussuunnitelman laadinta eteni teoriassa esitettyjen suuntaviivojen mukaisesti. Työryhmä oli motivoitunut opetussuunnitelman laadintaan. Alkuhämmennyksen jälkeen, tiedon lisääntyessä työ koettiin mielekkääksi. Laadintaprosessiin osallistuneet henkilöt olivat sitoutuneita kehittämistyöhön. Prosessiin osallistumisen myötä tuotos tuntui läheiseltä ja käyttökelpoiselta työvälineeltä. Kaikki prosessiin osallistuneet osapuolet kokivat opetussuunnitelman selkiyttäneen kansantanssin opetusta Kaustisen kunnassa.

Avainsanat: opetussuunnitelma, kansantanssin opetussuunnitelma, taiteen perusopetus, muutosprosessi, tanssin opettaminen

SISÄLLYSLUETTELO

1 VALMISTA JA LÄHTEE NYT!	6
1.1 Omat lähtökohtani	6
1.2 Nuoriso seuraa nuorisoseuraa	7
2 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	8
2.1 Tutkimuksen eteneminen	8
2.2 Tutkimustehtävät ja tavoitteet	9
2.2.1 Työryhmän muodostaminen	9
2.2.1 Tutkijan rooli prosessissa	10
2.3 Toimimalla tuloksiin	12
2.3.1 Reflektio toimintatutkimuksessa	14
2.3.2 Demokratia toimintatutkimuksessa	16
2.4 Aineiston kerääminen	18
2.5 Aineiston analyysia	20
2.6 Tutkimuksen luotettavuus	22
3 TANSSIN OPETUS TAIDEKASVATUKSESSA	24
3.1 Taidekasvatus	24
3.2 Taiteen perusopetuksen taustaa	24
3.3 Kansantanssi taiteen perusopetuksessa	25
3.3.1 Tanssin luokittelua	27
3.3.1 Suomalaisen kansantanssin historiasta ja luonteesta	29
3.4 Tanssikasvatuksen mahdollisuuksia	31
3.5 Tanssin opetuksen tavoitteita	32
3.5.1 Tavoitteet tanssin perusopetuksen perusteissa	34
3.5.2 Tavoitteet kansantanssin opetussuunnitelman perusteissa	34
3.6 Elämyksellinen oppiminen tanssikasvatuksessa	36

3.7 Perheen rooli harrastuksen tukijana	38
3.8 Ohjaajan rooli toiminnassa	39
4 KURKISTUS OPETUSSUUNNITELMAAN	41
4.1 Opetussuunnitelman tasot	42
4.2.1 Opetussuunnitelmaprosessi Gallahuen mukaan	43
4.3 Opetussuunnitelma ja arvot	46
4.4 Arvojen kautta tavoitteisiin	48
4.5 Piilo-opetussuunnitelma	49
4.6 Opettaja elävän opetussuunnitelman kehittäjänä	50
4.7 Muutosprosessi ja muutosjarrut	53
5 KANSANTANSSIN PERUSOPETUKSEN OPETUSSUUNNITELMAA LAATIMASSA	56
5.1 Nykyisten käytännönjärjestelyiden kuvaus	56
5.2 Työnjako	57
5.3 Prosessin eteneminen	58
5.3.1 Alkuvalmistelut	58
5.3.2 Etenemisen vaiheet	60
5.4 Arvokeskustelu	63
5.3.1 Oman toiminnan profiloituminen	67
5.3.2 Ohjaustyylin vaikutus oppimiseen	68
5.5 Tavoitteiden laatiminen	71
5.6 Arviointikäytänteet	73
5.7 Ohjaajien, vanhempien ja johtokunnan rooli lapsen harrastuksen tukijana	75
5.8 Opetuksen toteutuminen käytännössä	76
5.9 Opetussuunnitelman hyväksyntä	78
6 TOIVEIKKAANA ETEENPÄIN	79
6.1 Tiedon jyvää	79
6.2 Materiaalipankki	80

6.3 Kokemuksia tutkimusmatkan varrelta	81
6.3.1 Ongelmien tiedostaminen	83
6.3.2 Opetussuunnitelma ohjaajien kokemana	85
6.3.3 Opetussuunnitelman merkitys hallinnolliselta kannalta	88
7 TULEVAISUUDEN NÄKYMIÄ	90
7.1 Tulosten tarkastelua	90
7.2 Prosessin arviointia	92
7.3 Matka jatkuu	95

LÄHTEET

LIITTEET

1 VALMISTA JA LÄHTEE NYT

1.1 Omat lähtökohtani

Olen syntynyt pienessä keski-pohjalaisessa kunnassa. Tuo kunta sattuu olemaan kuuluisa valtakunnallisesti yhdestä tietystä asiasta - kansanmusiikista ja -tanssista. Joka kesä yhden viikon ajan kylä täyttyy musiikista, tanssista ja ihmisistä. Kaikille, jotka ovat jollakin tapaa mukana kansanmusiikkijuhlien järjestämisessä, on muodostunut elämään kaksi vuodenaikaa, ennen ja jälkeen festivaalien. Näin on käynyt myös minulle.

Oma ammatillinen kasvuni kasvattajaksi on lähtenyt liikkeelle aktiivisesta kansantanssin harrastus- ja ohjaustaustastani. Oman ohjaajaurani aloitin 14 -vuotiaana raakileena. Kova yritys ja kiihkeä toiminta kansantanssin parissa olivat toimintaani ohjaavia tekijöitä alkuvaiheessa. Yritysten ja erehdysten kautta lähti kuitenkin liikkeelle kasvuni opettajuuteen, ja sillä matkalla olen edelleen. Kansantanssin parissa olen aina voinut kokea olevani jotakin ja tuntea kuuluvani johonkin, nuorisoseuraan.

Lokakuussa 2000 luin pieni poika polvellani lapsen hoidon lomassa Opettaja-lehteä. Huomasin Minna Ängeslevän (2000, 10-12) artikkelin, jossa kerrottiin taiteen perusopetuksesta. Tuolla hetkellä itselleni selvisi aihe, josta halusin lähteä työstämään pro gradu -tutkielmaani. Alusta lähtien olin halunnut liittää tutkielmani jollakin tapaa kansantanssiin -omaan erityisalaani. Kansantanssin opetussuunnitelman laatiminen olisi prosessi, josta olisi hyötyä sekä itselleni että kansantanssitoiminnalle.

Pro gradu -tutkielmallani haluan olla omalta osaltani vaikuttamassa siihen, että lapset ja nuoret Kaustisella voivat saada myös tulevaisuudessa samanlaisia kokemuksia kansantanssin parissa kuin itse olen saanut. Kansantanssitoiminnan jatkuminen aktiivisena ja vireänä kaipaa uudistuksia. Minulle, toiminnan naiselle, ainoa luonteva tapa tehdä tutkimusta, oli toimintatutkimus. Pohdittuani asiaa, ymmärsin, että antamamme opetus on käytännössä hyvin lähellä taiteen perusopetusta. Joitakin olennaisia asioita kuitenkin puuttui. Ensimmäinen asia, jota taiteen perusopetuksessa vaaditaan, on opetussuunnitelma, jonka mukaan opetus etenee ikäkausittin. Se oli lähtökohta, josta

lähdimme liikkeelle toiminnan kehittämässä.

1.2 Nuoriso seuraa nuorisoseuraa

Kaustisen nuorisoseura on perinteikäs keski-pohjalainen nuorisoseura, joka on perustettu vuonna 1895. Seuralla on pitkät perinteet kansantanssin saralla. Kaustisen nuorisoseura on valtakunnallisesti kuuluisa siitä, että toiminnassa on mukana paljon nuoria ja lapsia, ja toiminta on painottunut nimenomaan heihin. Nuoria on mukana myös hallinnollisissa tehtävissä. Johtokunnan kymmenestä jäsenestä kuusi on alle 27 -vuotiaita.

Kaustisen nuorisoseurassa toimii tällä hetkellä kahdeksan kansantanssiryhmää, joissa on mukana 170 lasta ja nuorta iältään 3 - 25 -vuotiaita. Kansantanssiryhmien lisäksi nuorisoseuran piirissä pyörii viisi kansanmusiikkiryhmää, jotka toimivat sekä musiikkiryhminä tanssijoille että omina esiintyvinä ryhminään.

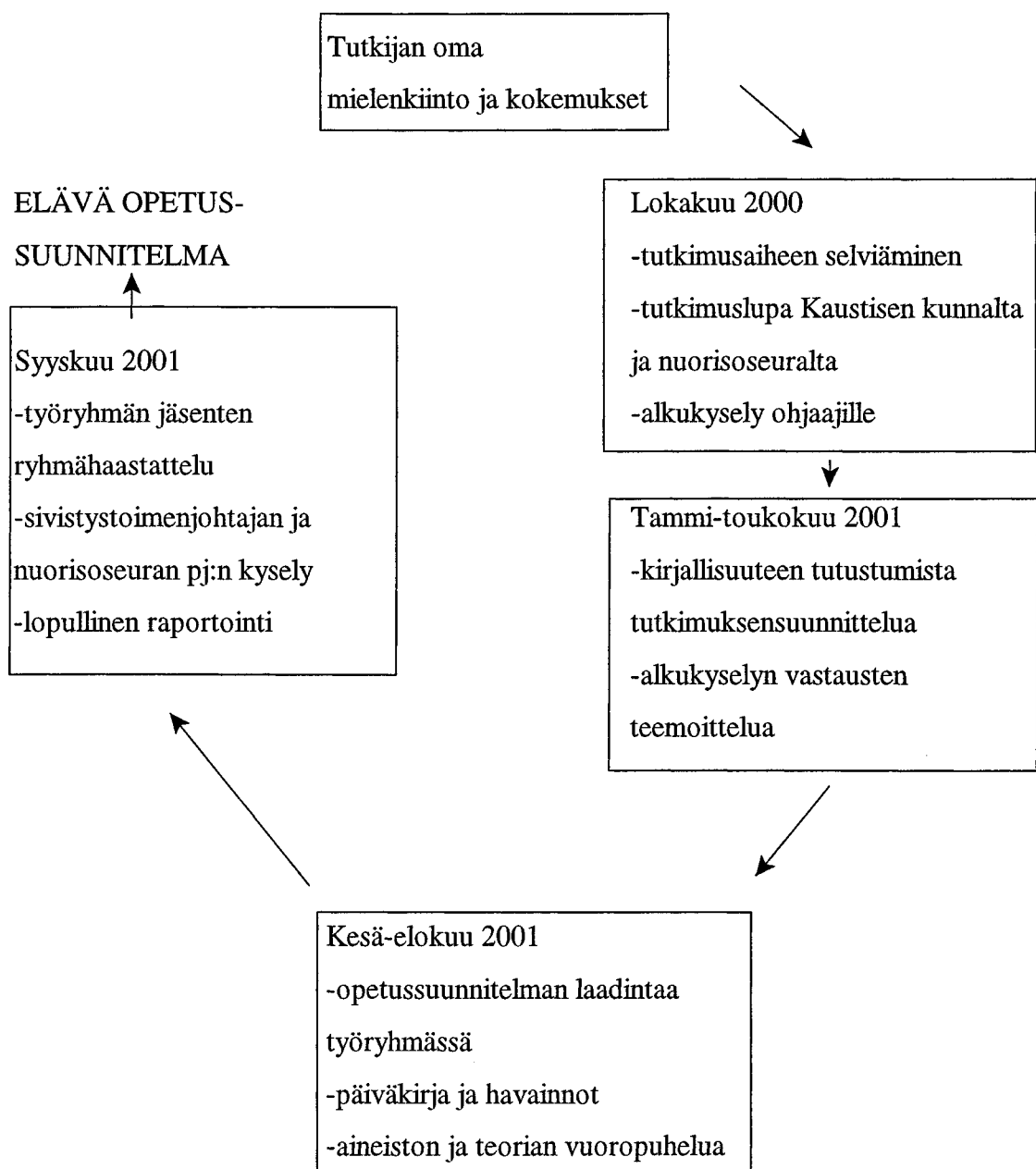
Kansantanssitoiminnan voimakas nousu Kaustisella alkoi 15 vuotta sitten, kun nuorisoseuraan perustettiin kaksi lasten kansantanssiryhmää. Muistan itsekin keltaiselle paperille monistetun ilmoituksen koulun seinällä iloisesta tanssiparista (ks. Kipinä, 172). Jo tuolloin mukaan toimintaan lähti noin 50 lasta ja siitä lähtien harrastajamäärät ovat lisääntyneet vuosittain. Viimeisen kahdeksan vuoden ajan ryhmät ovat osallistuneet valtakunnallisiin kansantanssiluokitteluihin sekä -kilpailuihin menestyen kiitettävästi. Joka vuosi vähintään yksi kaustislainen ryhmä on luokiteltu kultasarjaan.

Koska toiminta on ollut aktiivista ja tulosten perusteella tasokastakin, ei voida jäädä paikoilleen paistattelemaan saavutettujen tulosten valossa, vaan toimintaa on kehitettävä eteenpäin. Suurin kehittämisprosessi tälle vuodelle on opetussuunnitelman laadinta taiteen perusopetukseen sekä sen täytäntöön pano.

2 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

2.1 Tutkimuksen eteneminen

Kokonaiskuvan saamiseksi tutkimuksen etenemisestä, esitän opetussuunnitelman laadintaprosessin etenemisen kuviossa 1.



KUVIO 1. Tutkimusprosessin eteneminen ja aikataulu

2.2 Tutkimustehtävät ja tavoitteet

Tutkimustehtävänäni on kuvata kansantanssin perusopetuksen opetussuunnitelman laadintaprosessia. Tarkoituksena on antaa kuva taiteen perusopetuksen opetussuunnitelman laadintaan vaikuttavista asioista ja prosessin eri vaiheista. Tutkimuksen toisena tehtävänä on aikaansaada kirjoitettu, toteutettavaksi tarkoitettu elävä opetussuunnitelma kansantanssin perusopetukseen Kaustisen kunnassa ja samalla pohtia myös käytännön järjestelyjen järjeistämistä. Jaan tutkimustehtäväni seuraavasti kahteen pääongelmaan:

1 Kansantanssin perusopetuksen opetussuunnitelman laatiminen

1.1 Minkäläisten vaiheiden kautta prosessi eteni?

1.2 Minkälaisia käytännönjärjestelyjä taiteen perusopetuksen piiriin siirtyminen vaatii?

1.3 Minkälaisiin ongelmiin törmäsimme opetussuunnitelmaprosessin aikana?

1.4 Mitkä asiat olivat vahvuuksiamme opetussuunnitelmaprosessissa?

2 Kansantanssin perusopetuksen opetussuunnitelman merkitys Kaustisen kansantanssitoiminnalle

2.1 Minkäläisen merkityksen opetussuunnitelmaprosessiin osallistunut ohjaaja antaa kansantanssin opetussuunnitelmalle?

2.2 Mitenkä opetussuunnitelma vaikuttaa Kaustisen kansantanssitoimintaan sivistystoimenjohtajan ja nuorisoseuran puheenjohtajan näkökulmasta?

2.2.1 Työryhmän muodostaminen

Sen jälkeen, kun nuorisoseuran johtokunta ja syyskokous olivat antaneet luvan opetussuunnitelman laadinnalle, piti miettiä millainen työryhmää lähtee kehittämään opetussuunnitelmaa. Alussa opetussuunnitelmaprosessi henkilöityi hyvin voimakkaasti minuun, ja sain olla vaikuttamassa siihen, minkälaisella työryhmällä opetussuunnitelmaa

laaditaan. Itse halusin, että kaikilla nuorisoseuran ohjaajilla on mahdollisuus antaa oma mielipiteensä opetussuunnitelmaan. Sen lisäksi nuorisoseuran johtokunnan mukana olo koettiin tarpeelliseksi kahdesta syystä: he tuovat opetussuunnitelmaan vanhempien näkökulman, ja he ovat vastuullinen elin järjestössämme. Opetussuunnitelmatyöryhmän muodostivat siis nuorisoseuran kansantanssiryhmien varsinaiset ohjaajat ja johtokunnan jäsenet. Apuohjaajat saivat osallistua opetussuunnitelmapalaveriin halutessaan. Varsinaisia kansantanssiohjaajia ryhmissä on seitsemän. Johtokunnassa on puolestaan kymmenen jäsentä sekä puheenjohtaja. Aluksi järjestimme opetussuunnitelmapalavereita pelkästään ohjaajien kesken. Näissä palaverissa käsitelimme alkukyselyn vastauksia, ja pyrimme tiedostamaan nykyisiä käytännön järjestelyjä sekä niihin vaikuttavia asioita. Mietimme myös arvoja ja tavoitteita, jotka ohjaavat, ja joiden tulisi ohjata toimintaamme. Ohjaajien kesken järjestettyjä palavereita oli yhteensä viisi. Ohjaajat osallistuivat säännöllisesti palaveriin muutamaa etukäteen ilmoitettua poikkeusta lukuun ottamatta. Tarkoituksena oli, että ohjaajat, jotka käyttävät opetussuunnitelmaa työnsä pohjana, sitoutuvat sen kehittämiseen alusta saakka. Johtokunnan ja ohjaajien yhteispalavereita oli puolestaan kaksi. Johtokunnan jäsenet osallistuivat palaveriin vaihtelevammin esimerkiksi työkiireiden vuoksi. Keskimäärin johtokunnan jäseniä oli paikalla viisi. Tämän lisäksi nuorisoseuran johtokunta on käsitellyt opetussuunnitelma-asiaa ja taiteen perusopetuksen piiriin siirtymistä omissa kokouksissaan

2.2.2 Tutkijan rooli prosessissa

Koska aloite opetussuunnitelman laadinnasta ja taiteen perusopetuksen alaisuuteen siirtymisestä lähti minulta, annettiin minulle alusta lähtien myös paljon vastuuta. Oma roolini tutkimuksessa oli monipuolinen. Itse nautin siitä, että sain olla täysivaltainen ja tasa-arvoinen jäsen ohjaajayhteisössä. En kokenut kuilua minun ja muiden ohjaajien välillä sen vuoksi, että tein tutkimusta ja olin koko muutosprosessin käynnistäjä. Kuvaan seuraavalla kaaviolla omaa rooliani toimintatutkijana.

KÄYNNISTÄJÄ -----

IDEAN ESITTELY

-Ns:n johtokunta ja ohjaajat

-Kaustisen kunta

TOIMIJA -----

TYÖRYHMÄN JÄSEN

- arvokeskusteluissa
- tavoitteiden laadinnassa
- käytännön toimenpiteissä

“KONSULTTI” -----

ESITTELIJÄ

- teoreettinen tausta
- kansantanssin ops:n perusteet

RAPORTOIVA TUTKIJA -----

OPETUSSUUNNITELMA
PRO GRADU -TUTKIELMA

Idea taiteen perusopetukseen siirtymisestä lähti liikkeelle omasta mielenkiinnostani kehittää kansantanssitoimintaamme sekä itsekkäästä halusta olla mukana jo opintojeni aikana laatimassa opetussuunnitelmaa. Esittelin ajatukseni sekä Kaustisen nuorisoseuran johtokunnalle että Kaustisen kunnan sivistystoimenjohtajalle. Toimin koko prosessin ajan mukana opetussuunnitelmatyöryhmässä täysivaltaisena jäsenenä. Otin hoidettavakseni myös käytännön asioiden järjestelyjä, kuten palaverien kokoon kutsumisen, ohjaajien kyselemisen ja opetussuunnitelman ikäkausittaisten tavoitteiden puhtaaksi kirjoittamisen, koska pystyin ainoana työryhmän jäsenenä keskittymään opetussuunnitelman laadintaan kokopäiväisesti. Sen lisäksi, että toimin työryhmän jäsenenä, rooliini kuului olla eräänlainen konsultti (vrt. Stringer 1999, 25). Esittelin työryhmälle erilaisia lähtökohtia opetussuunnitelman laadintaan sekä taiteelliseen oppimisprosessiin. Olin perehtynyt tarkkaan myös taiteen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin tanssin ja kansantanssin osalta sekä taiteen perusopetuksen laillisuusperusteisiin. Koska omaan rooliini kuului kirjoittaa opetussuunnitelma puhtaaksi, tein samalla myös toimittajan töitä eli yhtenäistin kieliasua, ja tarkastin tavoitteiden ikäkausittaista etenemistä. Kaiken tämän ohessa työstin jatkuvasti pro gradu -tutkielmaani.

2.3 Toimimalla tuloksiin

Tutkimukseni on luonteeltaan toimintatutkimus. Tutkimuksen tarkoituksena on kehittää opetussuunnitelma kansantanssin perusopetukseen Kaustisen kuntaan. Kiviniemen (1999, 69) mukaan laadullisessa tutkimuksessa tutkimusongelma täsmentyy koko tutkimuksen ajan. Sen vuoksi pyrin itsekin suhtautumaan mahdollisimman avoimesti eteen tuleviin ongelmiin tutkimuksessani. Toimintatutkimus on vakiintumassa hyväksytyksi tutkimusmuodoksi erilaisissa kehittämishankkeissa. (Syrjälä 1990,6.)

Toimintatutkimukselle ei ole yleisesti tunnustettua määritelmää. Tutkijat ovat kuitenkin pyrkineet löytämään määritelmiä, jotka ilmaisevat toimintatutkimuksen keskeiset piirteet. Yhteistä määritelmille on, että huomio kiinnitetään käytännön tilanteiden tutkimiseen, ja tutkija on aktiivinen osallistuja. (Suojanen 1992, 13-14.) Toimintatutkimus on luonteeltaan yhteisöllinen prosessi, jossa tutkija osallistuu yhteisön toimintaan, ja pyrkii yhdessä sen jäsenten kanssa ratkaisemaan tietyn ongelman. Lähtökohtana on, että kaikki ihmiset, joita tutkimus koskee, ovat täysivaltaisia kehittämishankkeen jäseniä. Keskeistä toimintatutkimuksessa on, että ihmiset voivat oppia ja luoda tietoa omaa toimintaa havainnoimalla ja reflektoidulla, ja tätä kautta käsitteellistämällä kokemuksiaan. Toimintatutkimuksen tulee tuottaa myös uutta tietoa. (Heikkinen & Jyrämä 1999, 40; Kiviniemi 1999, 64-66; Pålshaugen 1996, 149; Carr & Kemmis 1994, 162.) Toiminnan kehittyminen edellyttää, että yhteisön jäsenet pohtivat ja hyväksyvät yhdessä muutoksen arvopohjan (Leino 1996, 83). Toimintatutkimuksessa tutkijan ja tutkittavan yhteisön vuorovaikutus ei ole ajallisesti ja temaattisesti määriteltyä, vaan se on pysyvää ja pitkäaikaista. Tutkija toimii tutkimassaan yhteisössä muiden jäsenten kanssa yhdessä ratkaisuja etsien. (Eskola & Suoranta 1999, 128-129.)

Omassa tutkimuksessani opetussuunnitelmatyöryhmän muodostivat Kaustisen nuorisoseuran kansantanssiryhmien ohjaajat ja nuorisoseuran johtokunta. Olin itse mukana toiminnan kehittämisessä täysivaltaisena jäsenenä, koska olen itsekin ohjaaja. Pyrimme löytämään ratkaisuja ongelmiimme pääasiassa yhdessä. Itse olin melko voimakkaasti esillä palavereissamme, mutta toisaalta se on kuulunut jo aiemminkin persoonaani ohjaajien yhteisissä tapaamisissa. Pyrin kuitenkin jatkuvasti siihen, että en

millään tapaa dominoisi tilannetta, vaan toisin mielipiteeni esiin samaan tapaan kuin aiemminkin.

Toimintatutkimus hahmotellaan usein jatkuvaksi kehäksi, jossa toiminta, havainnointi ja uudelleensuunnittelu seuraavat toisiaan. Kehä on jatkuva, ja se kuvaa toiminnan ja ajattelun liittymistä toisiinsa. Kehämallia on myös arvosteltu liiasta kaavamaisuudesta, joka kahlitsee tutkijaa, koska prosessin osia on todellisuudessa vaikea erottaa toisistaan. Vaarana on, että tutkija keskittyy liikaa metodiseen pohdintaa, eikä itse kehittämistoimintaan. Työyhteisön toiminnassa tapahtuu jatkuvasti niin monen tasoisia prosesseja, että niitä on mahdoton tiivistää yhteen ajassa etenevään spiraaliin. Tutkimuksen edetessä jostain pienestä sivukysymyksestä saattaa avautua myös kokonaan uusi tutkimusaihe. (Heikkinen & Jyrkämä 1999, 37- 38.)

Stringerin (1999, 25) mukaan tutkijan rooli ei ole pelkästään tutkia, vaan hän toimii myös eräänlaisena konsulttina, joka auttaa työyhteisöä löytämään heidän ongelmansa selkeästi, ja auttaa heitä kohti tiettyä päämäärää. Työn painotus on enemmän prosessissa kuin tulosten saavuttamisessa. Kankaan mukaan puhtain toimintatutkijan rooli on toimia toiminnan käynnistäjänä, mukanaolijana ja tutkijana (Kangas 1979, 223-224). Oma roolini tutkimuksessa on ollut tämän kaltainen.

Toimintatutkimuksen keskeisiin lähtökohtiin kuuluu yhteistyö ja demokratia. On tärkeää, että kaikki tutkimukseen osallistujat ovat selvillä tutkimuksen tavoitteista. Myös tutkija itse on osa tutkimuskohdettaan. Tutkimuksen tarkoituksena on saada työyhteisö tiedostamaan toiminnan ongelmat ja tilanteen muuttaminen siten, että toimintatutkimus on koko työyhteisölle oppimisprosessi. (Syrjälä 1994, 34-35; Eskola & Suoranta 1999, 130.) Muutoksen esteenä voivat olla monet seikat: aikaisempi rutinoitunut käytäntö, perinteinen työnjako, vuorovaikutuksen puute yms. Muutos saattaa siis edellyttää vapautumista jostakin aikaisemmasta ehdottoman tärkeältä tuntuneesta ajattelu- tai toimintatavasta. (Leino 1996, 84-87.)

Carr ja Kemmis (1994, 165-166) määrittävät toimintatutkimukselle kolme ehtoa, jotka tutkimuksen tulisi täyttää. Ensimmäkin tutkimuksen kohteena tulisi olla jokin sosiaalinen

asia, joka on jatkuvasti alttiina muutoksille. Omassa tutkimuksessani sosiaalisena käytänteenä on opetussuunnitelma ja sen laadinta. Toisekseen tutkimuksen tulisi edetä spiraalimaisesti suunnittelun, toiminnan, havainnoinnin ja reflektoinnin kehässä. Oma tutkimukseni on ollut eteenpäin menevää ja spiraalimaista luonnetta noudattavaa, tosin matkan varrelle on mahtunut monenlaisia sivuspiraaleja, joita en ottanut huomioon suunnitteluvaiheessa. Toisinaan olen joutunut miettimään vakavasti tutkimuksen todellista tarkoitusta, ja palaamaan takaisin päin toiminnassa. Kolmantena toimintatutkimuksen piirteenä Carr ja Kemmis korostavat tutkijan vastuuta omasta toiminnasta suhteessa itseensä ja muihin tutkimuksen jäseniin koko prosessin ajan. Tähän asiaan olen joutunut palaamaan usein tutkimusmatkani varrella. Olen pyrkinyt hoitamaan lupaamani asiat ja tiedottamaan niistä muille. Olen pohtinut sitä, oliko tällainen muutoksen hakeminen toimintaan liian radikaalia, ja pilaako se ihmisten välisiä suhteita. Sen vuoksi olen pyrkinyt palaverissa siihen, että olen selittänyt jatkuvasti, kuinka teen tutkimustani ja, että ongelmista voitaisiin puhua avoimesti. Olen pyrkinyt tuomaan kyseiset asiat esille myös raportissani.

Kallebergin (1995) mukaan toimintatutkimus voidaan aloittaa kolmella tapaa: 1. Oppia toisesta toteutuksesta, 2. kuvitella utopia tai 3. ryhtyä muutosagentiksi. Oma tutkimukseni on sekoitus kohdista kaksi ja kolme. Kallebergin mukaan toisessa kohdassa pyritään kuvittelemaan mahdollisimman hyvä lopputulos muutokselle. Tämä vaatii luovuutta ja toisaalta realistisuutta ideoinnissa. Uuden tavoitetilan tulee olla parempi nykyistä käytäntöä. Mielestäni oma opetussuunnitelmaprosessimme on ollut Kallebergin kuvaaman kaltainen. Sen lisäksi koin itseni muutosagentiksi, sillä idea taiteen perusopetukseen siirtymisestä lähti minulta, ja olin koko prosessin käynnistäjä. Toimin ryhmän koollekutsujana koko prosessin ajan, mutta koin, että myös muut ohjaajat olivat motivoituneita työhön.

2.3.1 Reflektio toimintatutkimuksessa

1980-1990-luvulla reflektiivisen opettajankoulutuksen kehittäminen on muodostunut eräänlaiseksi muoti-ilmiöksi saakka. Reflektio nähdään oppimisen keskeisenä osana, ja

eräänä suosion perusteena asialle voidaan pitää sitä, että käsite pitää sisällään olettamuksen jatkuvasta inhimillisestä kehittämisestä ja oppimisen prosessin omaisuudesta. (Ojanen 1996, 51.) Reflektiolla tarkoitetaan oman tietoisuuden tarkastelua (Moilanen 1999, 103). Reflektoidessaan ihminen tarkastelee omaa subjektiviteettiaan ja ajatussisältöjään ikään kuin etäällä itsestään. Hän näkee toimintansa uudesta näkökulmasta. (Heikkinen & Jyrkämä 1999, 36.) Tutkiva opettaja -kirjallisuudessa reflektio nähdään välineenä, jonka avulla opettaja voi lähestyä arkirutiineja askeleen kauempana uudesta näkökulmasta (Ojanen 1996, 51). Reflektio saattaa tuoda esille myös sellaista tietoisuutta, joka ei aiemmin ole ollut kohdistetusti läsnä. Reflektio pelkästään ei kuitenkaan riitä, kun halutaan tulla tietoiseksi omaa toimintaa ohjaavista tekijöistä. Sosiaaliset käytänteet ja rakenteet vaikuttavat toiminnan syntyyn. Jokaisen henkilön toiminnalla on omat ehtonsa työyhteisön sosiaalisessa rakenteessa. Tätä rakennetta ylläpidetään jokapäiväisillä rutiineilla. Jotta rakenteita voidaan muuttaa, ne täytyy tuntea. Reflektion onkin syytä laajentua itsensä tarkastelusta toiminnan syiden etsimiseen. (Moilanen 1999, 102-103.) Ulkopuoliset henkilöt voivat avata uusia näkökulmia reflektioon. Monet toimintatutkijat ovat nähneet tällaiset ulkopuoliset kriittiset ystävät erittäin tärkeinä omassa kehittämisprosessissaan. (Syrjälä 1994, 38.)

Reflektion käsitteestä ja prosessin vaiheista on esitetty monia eri näkökulmia. Voidaan puhua esimerkiksi reflektion teknisestä, tulkinnallisesta ja kriittisestä tasosta. Ensimmäisellä tasolla reflektiivisyys tarkoittaa opettajan joustavuutta toimia erilaisissa tilanteissa, oppia kokemuksista sekä ajatella intuitiivisesti ja rationaalisesti. Toisella tasolla opettaja kykenee tulkitsemaan omaa toimintaansa aikaisempien kokemusten ja arvojen pohjalta. Tällaisessa pohdinnassa on vaarana, että se keskittyy liikaa yksilöön, ja muotoutuu vain omaksi terapeuttiseksi toiminnaksi. Reflektio on kuitenkin onnistuneimmillaan työyhteisössä tapahtuvaa ongelman ratkaisua. Kriittisen reflektion tasolla asetetaan kyseenalaiseksi sekä opetus että ympäröivä yhteisö. Mitään asioita ei oteta vastaan enää itsestään selvyyttenä, vaan opitaan havaitsemaan esimerkiksi epätasa-arvoisuus ja ihmisten vallankäyttö. Prosessissa osallistujat oppivat havaitsemaan oman työn merkityksen muutosten aikaansaajana. (Syrjälä 1994, 37-38; Moilanen 1999, 106.) Kriittinen reflektio vaatii kuitenkin aina moraalista herkkyyttä (Moilanen 1999, 108).

Jotta ihminen kykenee ajattelemaan ja tiedostamaan omia toiminta- ja ajattelurutiineja, hänen täytyy antaa itselleen mahdollisuus toisin ajattelemiselle ja toimimiselle. Toiminnan tulisi olla sitoutunutta, jolloin toiminta etenee johdonmukaisesti tiettyjen teorioiden ja käsitysten kanssa. Opettajan menettelytapojen tulisi olla loogisesti sopusoinnussa teorian kanssa. (Moilanen 1999, 105.)

Omassa tutkimuksessani pyrin käynnistämään oman toiminnan refleктоimisen alkukyselyn pohjalta. Käsitelimme kyselyn tuloksia yhdessä, ja pohdimme kriittisesti vastauksissa ilmenneitä asioita. Toimin tavallaan kriittisenä ystävänä muille ohjaajille, ja käynnistin oman toiminnan syihin vaikuttavien asioiden pohdinnan (Syrjälä 1994, 38).

2.3.2 Demokratia toimintatutkimuksessa

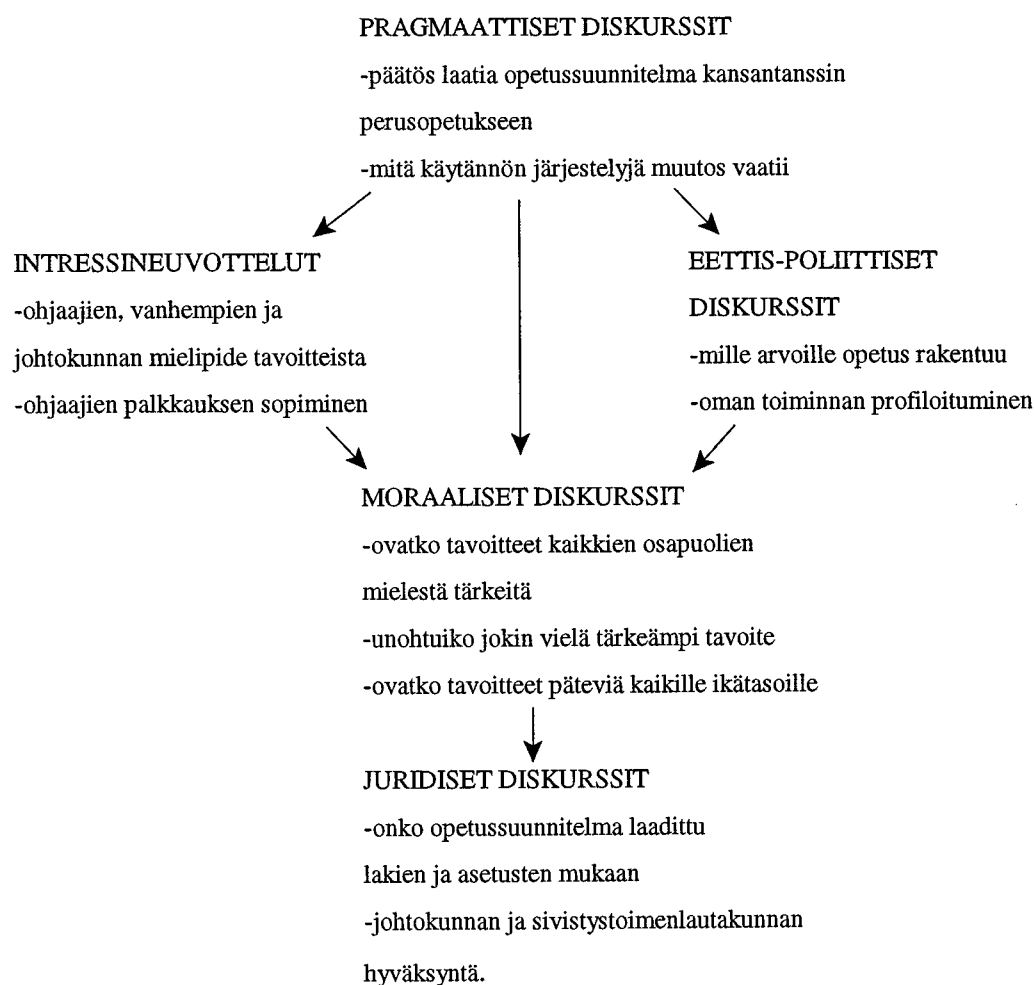
Toimintatutkimukselle tyypillisenä piirteenä pidetään demokratiaa. Toimijoita ovat tavalliset ihmiset, jotka pyrkivät tasapuolisuuteen ja kaikkien asianomaisten mielipiteiden huomioimiseen. Toimintatutkimus eroaa kuitenkin tavallisesta arkielämästä siinä mielessä, että kyse on kuitenkin aina tiedosta. Tiedon muodostuessa, sosiaalisessa yhteisössä on tärkeä kysyä, mitä tiedolla pitäisi tehdä. Tämä sitoo toimintatutkimuksen eettisiin ja moraalisiin kysymyksiin. (Huttunen & Heikkinen 1999, 187).

Habermas kiinnittää diskurssiteoriassaan huomiota siihen, miten demokraattisessa oikeusvaltiossa asetetaan päteviä normeja. Käsitteellisinä vastapareina tässä kehittälyssä ovat validiteetti- ja faktisiteettikäsitteet. Validiteetin eli pätevyuden kriteerinä on diskurssiperiaate. Validiteetilla tarkoitetaan siis, kuinka hyväksyttävänä normia voidaan pitää kaikkien asianomaisten kannalta. Faktisiteetti tarkoittaa kulloinkin voimassa olevaa vahvistettua lakia, asetusta tai hallinnollista määräystä. Esimerkiksi koulussa normien faktisiteetti on määritelty opetussuunnitelmassa, joka lakien ja asetusten lisäksi määrää koulun toimintaa. Opetussuunnitelman ja kirjoitettujen lakien lisäksi kouluissa on lukuisia normeja, joita ei ole kirjoitetussa muodossa. Nämä normit voivat sisältyä koulun ns. piilo-opetussuunnitelmaan. (Huttunen & Heikkinen 1999, 189-190.)

Huttunen ja Heikkinen (1999, 196-199) käsittelevät opetussuunnitelman laadintaprosessin Habermasin mallilla seuraavasti:

Pragmaattinen diskurssi käynnistää opetussuunnitelmatyön eli koulun kehittämiseen liittyvän keskustelun. Kehittyminen edellyttää **eettis-poliittista diskurssia**, jossa yhdessä keskustellen yritetään päästä yhteisymmärryksen arvoista, jolle opetussuunnitelma rakentuu. Mikäli toiminnan intresseistä ei päästä yhteisymmärryksen, on käytävä **intressineuvottelut**, joissa sovitaan eri asianomaisten eduista. **Moraalisissa diskurssissa** joutuu saavutettu tulos vielä lopulliseen testiin, jossa pyritään hyväksymään lopputulos yleisen intressin näkökulmasta. Tämän jälkeen edetään **juridiseen diskurssiin**, jossa varmistetaan lainmukaisuus.

Oma opetussuunnitelmaprosessimme eteni diskurssiperiaatteen mukaan seuraavasti:



Kuvio2. Opetussuunnitelman laadinta Habermasin diskurssiperiaatteen mukaan.

Huttunen ja Heikkinen (1999, 195) toteavat, että mitä paremmin diskurssiperiaatetta voitaisiin toteuttaa esimerkiksi kouluissa, sen paremmin opetussuunnitelma ja käytännöt vastaisivat demokraattisesti muodostunutta tahtoa. Sen vuoksi tavoitteenani oli, että kaikki opetussuunnitelmaa käyttävät ohjaajat olisivat sitoutuneita sen laadintaan, ja tätä kautta sitoutuneempia myös opetussuunnitelman käyttöön omassa työssään.

2.5 Aineiston kerääminen

Aineiston kerääminen laadulliseen tutkimukseen voi tapahtua monella eri tavalla, esimerkiksi erimuotoisilla haastatteluilla, päiväkirjan pidolla, kirjeillä, lehtijutuilla, videonauhoilla, valokuvilla ym. (Eskola & Suoranta 1999, 15). Kvalitatiiviselle aineistolle on luonteenomaista sen ilmaisullinen rikkaus ja monitasoisuus (Alasuutari 1993, 67).

Toimintatutkimuksessa ilmiötä käsitteellistetään vähitellen. Tutkimus ei etene etukäteen selvitetyn teorian kautta empiiriseen kokeeseen, vaan aineiston avulla voidaan lähestyä ja tutkia teoriaa. Toimintatutkimusta voidaan sanoa aineistolähtöiseksi tutkimustavaksi, jonka tarkoituksena on tehdä tietoisiksi toimintaa ohjaavia näkökulmia ja mahdollistaa muutos ja kehitys niissä. Toimintatutkimuksessa tutkittavalla yhteisöllä saattaa olla oma persoonallinen ajattelutapa, joka olisi kyettävä vangitsemaan ja tuomaan esille keskeisenä tulkintojen ja analysointien keinona (Kiviniemi 1999, 73.)

Tärkeimpänä aineistona tutkimusmatkani varrella on toiminut *päiväkirja*, jota pidin koko opetussuunnitelmaprosessin ajan. Siihen kirjoitin havaintojani ja keskustelujamme eri palavereista. Pyrin kirjoittamaan keskustelut mahdollisimman aidosti. Koska kirjoitin laajemmat muistiinpanoni vasta palavereiden jälkeen, eivät lainaukset ole täysin suoria. Reflektoin myös omia ajatuksiani ja tuntemuksiani pitkin matkaa, kirjoitin ajatuksiani toiminnan kehittämistä ja ongelmista, visioin tulevaisuutta. Altrichter ym. (1993, 10-

12) pitävät tutkijan tärkeimpänä kumppanina tutkimusmatkan ajan päiväkirjaa. Se on helppo seuralainen, johon voi kirjoittaa monenlaista tietoa tutkimuksen kulusta päivittäin. Ainoat vaatimukset ovat paperi ja aika. Koska itse kuuluun olennaisena osana Kaustisen Nuorisoseuran kansantanssiryhmien ohjaajayhteisöön, havaintojen tekeminen ja niiden ylöskirjaaminen suunnittelupalavereissa ei herättänyt suurempaa huomiota. Koin tilanteen luonnolliseksi, enkä havainnut ristiriitoja muiden ohjaajien suhtautumisessa minuun. Osallistuvan havainnoin tarkoituksena on ymmärtää toimintaa sisältäpäin ja selittää toimintaa ulkopuolisille (Patton 1990, 207). Eskolan ja Suorannan (1999, 103) mukaan osallistuva havainnointi on luonnollisesti subjektiivista. Havainnoija voi itse vaikuttaa tutkittavaan ilmiöön ja toimintaan havainnoinnin aikana. Havainnoijalla ei ole välttämättä kykyä havaita kaikkea tärkeää prosessista, ja hän liittää aikaisempia tietojaan asiasta havainnoinnin kohteeseen. Pyrin tiedostan tutkimusmatkani varrella edelliset asiat.

Opetussuunnitelmaprosessin alussa teetin kaikille nuorisoseuran ohjaajille *kyselyn*, joka muodostui avoimista kysymyksistä. Tarkoitukseni oli kerätä ohjaajien ajatuksia nykyiseen toimintaan vaikuttavista asioista tulevien keskustelujen pohjaksi.

Opetussuunnitelmaprosessin jälkeen suoritin kolmelle prosessiin osallistuneelle ohjaajalle ryhmähaastattelun, jonka tarkoituksena oli syventää tutkimuksen tietoja. Haastattelumuotona oli *teemahaastattelu*. Teemahaastattelun yleiseksi tavoitteeksi voidaan määrittää inhimillisen elämän ymmärtäminen. Teemahaastattelun ajatusten mukaisesti haastattelu eteni teemojen mukaan yksityiskohtaisten kysymysten sijasta. (Eskola & Suoranta 1999, 87.) Haastattelulla pyrin saamaan kuvan opetussuunnitelmaprosessin etenemisestä työryhmään osallistuneiden henkilöiden näkökulmasta sekä opetussuunnitelman merkityksestä heille. Haastattelutilanteessa pystytään välttämään mahdolliset väärinkäsitykset, koska epäselvissä tapauksissa sekä haastattelija että haastateltava pystyvät esittämään tarkentavia lisäkysymyksiä (Hirsjärvi & Hurme 2000, 66). Ryhmähaastattelun valitsin puolestaan sen tehokkuuden vuoksi. Tilanne oli myös vapautuneempi, koska paikalla oli useita henkilöitä. En kokenut ketään haastatteluun osallistunutta henkilöä tilanteessa dominoivaksi. (Hirsjärvi ym. 1997, 207.) Myös vastaukset oli kaikilla henkilöillä tasaisesti. Ryhmähaastattelulla on kaikissa

muodoissa joitakin etuja verrattuna yksilöhaastatteluun. Ennen kaikkea ryhmähaastattelun avulla saadaan nopeasti tietoa usealta vastaajalta ja se on edullinen haastattelumuoto. Ryhmähaastattelussa haastattelijan tehtävänä on aikaan saada keskustelu ja huolehtia siitä, että keskustelu pysyy annetuissa teemoissa ja kaikilla osallistujilla on mahdollisuus osallistua keskustelun kulkuun. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 61-63.)

Opetussuunnitelmaprosessin jälkeen tein *kyselyn* myös Kaustisen sivistystoimenjohtajalle ja nuorisoseuran puheenjohtajalle. Suoritin avoimista kysymyksistä muodostuvan kyselyn sähköpostitse. Tavoitteenani oli saada hallinnollinen näkökanta opetussuunnitelman merkityksestä kunnalle sekä nuorisoseuralle.

Tämän lisäksi minulla on ollut käytössä runsaasti *valokuva* ja *lehtileikkelemateriaalia* vuosien varrelta eri ryhmien kehityksestä sekä Kaustisen Nuorisoseuran 100 -vuotis *historiikki*. Tutkimusaineistoksi voidaan lukea myös kirjoitukseni paikalliseen sanomalehteen. Kaiken kaikkiaan tutkimukseni materiaalina ovat toimineet ne kaikki keskustelut ja puhelut, joita olen käynyt harrastajien ja heidän vanhempiansa sekä muiden ohjaajien ja johtokunnan jäsenten kanssa.

2.6 Aineiston analyysia

Laadullinen tutkimus antaa tutkijalle tiettyä vapautta tutkimuksen suunnitteluun. Tutkijalta vaaditaan tutkimuksellista mielikuvitusta löytää uusia menetelmällisiä keinoja ja kirjoitustapoja. (Eskola & Suoranta 1999, 20.) Tutkijalle on mahdotonta määritellä mitään yleispäteviä ohjeita aineiston analysointiin (Patton 1990, 372; Hirsjärvi ym. 1997, 218). Aineiston tulkinta, analyysi ja johtopäätösten teko ovat kuitenkin tutkimuksen tärkein vaihe. Siihen tähdätään koko tutkimuksen ajan. Laadulliselle tutkimukselle on tyypillistä, että aineistoa analysoidaan koko tutkimuksen ajan pitkin matkaa aineistoa kerättyäessä. (Hirsjärvi ym. 1997, 217-218.)

Opetussuunnitelmaprosessin alussa avoimilla kysymyksillä toteuttamani lomakkeen

vastaukset luokittelin niissä esiintyneiden asioiden pohjalta. Eskolan & Suorannan (1999, 166) mukaan laadulliseen aineistoon voi soveltaa myös määrällistä analyysia. Heidän mukaansa kvantifioiminen ei ole paras mahdollinen tapa analysoida laadullista aineistoa, mutta se on helppo tapa päästä liikkeelle ja saada tuntuma aineistoon. Itse koin vastausten luokittelun hyväksi tavaksi saattaa prosessi alkuun. Kyselylomakkeen vastaukset toimivat varsinaisen arvo- ja tavoitekeskustelun pohjana, joten niitä käsiteltiin useaan kertaan eri tavoin.

Opetussuunnitelman laadinnan ajan pidin päiväkirjaa, johon kirjoitin havaintoja ja muistiinpanoja jokaisesta yhdessä pitämästämme palaverista. Pohdin päiväkirjassa myös muita jatkuvasti eteen tulevia asioita koskien opetussuunnitelmaa ja pro gradu - tutkimustani. Aineistoa analysoidessani olen käyttänyt usein suoria lainauksia päiväkirjastani. Tutkittavien yksityisyyden turvaamiseksi olen vaihtanut päiväkirjalainauksissani henkilöiden nimet (Hirsjärvi & Hurme 2000, 20) Osittain olen pyrkinyt reflektoiden käsitteellistämään päiväkirjassani miettimiäni asioita, joten en ole käyttänyt aina suoria lainauksia. Tilanteet pyrin kuitenkin kuvaamaan aina mahdollisimman aitoina. Pyrin luokittelemaan aineistoani tutkimustehtäväni mukaisesti, kuten Hirsjärvi ym. (1997, 89) neuvovat. Aineiston kahtena pääluokittelutapana olivat opetussuunnitelmaprosessin etenemisen kuvaaminen ja opetussuunnitelman kokeminen.

Teemahaastattelun vastauksia pyrin käyttämään suorina lainauksina, sillä ne kuvaavat tilannetta aidoimmillaan. Myös Patton (1990, 273) kehottaa käyttämään raportissa suoria lainauksia aineistosta. Pyrin valitsemaan aineistosta sellaisia lainauksia, jotka kertovat parhaillaan käsiteltävistä asioista. Eskolan ja Suorannan (1999, 153) mukaan teemahaastattelu on hyvä apuväline havaintojen luokitteluun. Teemahaastattelun avulla pyrin myös täydentämään aikaisemman aineistoni aukkokohtia.

Sivistystoimenjohtajalle sekä nuorisoseuran puheenjohtajalle suorittamani kyselyn vastauksista pyrin kirjoittamaan tiivistetyn tekstin, jossa käsitellään asioita pelkästään heidän vastaustensa valossa.

Olen pohtinut aineistoani myös lehtijutussa, jonka kirjoitin alustukseksi ja kutsuksi

vanhemmille järjestettyyn tiedotusiltaan kansantanssin perusopetuksesta. Vaikka en suoranaisesti ole käsitellyt tutkimuksessani niitä useita keskusteluja ja puheluita, joita olen käynyt prosessin aikana vanhempien, ohjaajien ja johtokunnan jäsenten kanssa, ovat ne vaikuttamassa ja avartamassa omaa näkökulmaani prosessiin.

2.7 Tutkimuksen luotettavuus

Toimintatutkimuksen tuloksia on vaikea yleistää muihin tutkimuksiin, koska kyseessä on nimenomaan tietyn yhteisön tai oman toiminnan tutkiminen (Patton 1990, 157). Laadullista tutkimusta tehdessään tutkija joutuu jatkuvasti ottamaan kantaa analyysin kattavuuteen sekä tekemänsä työn luotettavuuteen. Tutkimuksen arviointi koskee siis koko prosessia, eikä pelkästään tuloksia. (Eskola & Suoranta 1999, 209-211.) Toimintatutkimuksen luotettavuutta onkin tarkasteltava toimijoiden ja toiminnan kehittymisen näkökulmasta. Toteutuiko tavoite, ja kehittyikö toiminta. (Carr & Kemmis 1994, 155.)

Toimintatutkimusta tehtäessä on tärkeä tiedostaa aineiston keruussa tapahtuva vaihtelu. Sitä ei voida pitää puutteena, vaan kehitysprosessiin kuuluvana elementtinä. Raportoinnissa on tärkeää tuoda esille minkälaisia muutoksia prosessin aikana tapahtuu tutkijassa, tutkittavassa ilmiössä tai aineistonkeruumenetelmissä. Tämä mahdollistaa ulkopuolisten arvioinnin tutkimusprosessin hallinnasta ja lisää tutkimuksen uskottavuutta. (Kiviniemi 1999, 78-79; Eskola & Suoranta 1999, 211.) Alunperin tarkoitukseni oli kerätä aineistoa ainoastaan havainnoimalla ja päiväkirjan pidolla. Tutkimusotteeni olisi ollut enemmän elämäkerrallinen. Tutkimuksen edetessä halusin kuitenkin saada mukaan myös muiden prosessiin osallistuneiden henkilöiden näkökulmia ja tällä tavoin syventää tutkimukseni otetta, joten päädyin haastattelemaan ohjaajia sekä tekemään kyselyn sivistystoimenjohtajalle sekä nuorisoseuran puheenjohtajalle. Ilman haastattelua ja kyselyä tutkimukseni näkökulma olisi ollut huomattavasti suppeampi, ja luotettavuus olisi kärsinyt.

Eskolan ja Suorannan (1999, 221-223) mukaan tutkimuksen haasteisiin kuuluu kirjoittaa se niin selvästi, että lukija voi ymmärtää tutkimuksen vaiheet pohdinnan syvällisyyden

siitä kärsimättä. Olen pyrkinyt kuvaamaan, kuinka prosessimme eteni, ja missä vaiheessa prosessia työryhmäämme astui mukaan uusia henkilöitä. Pyrin myös siihen, että kuvaan omia ajatuksiani mahdollisimman aidosti. Tutkimuskohteen kuvauksen kanssa rinnan voidaan selvittää myös tutkimustehtävän täsmentymistä sekä aineistonkeruu muotoja ja metodeja, joita tutkimuksen aikana on käytetty. Tutkimuksen raportoinnin tulisi olla yhteisönsä näköistä, ja pyrkiä vangitsemaan sen erityispiirteet. (Kiviniemi 1999, 79-80.)

Tutkimussuhteen avoimuudella välittömyydellä ja luottamuksellisuudella pyritään siihen, että tutkijan keräämä aineisto on luotettavaa, ja näin ollen tutkija on päässyt tutkittavan todellisuuden ja ihmisten kanssa aitoon kosketukseen (Kuula 1999, 170). Toimintatutkimusta on kritisoitu tutkijan ja tutkittavien välisestä suhteesta ja roolien erottelusta. Edelliset ovat vastuussa toiminnasta jälkimmäisten jäädessä vain kohteeksi. (Syrjälä 1994, 53.) Pyrin tiedostamaan nämä asiat omassa toiminnassani. Tavoittelin siis aitoa ja vuorovaikutuksellista suhdetta työryhmään. Pyrin siihen, että en dominoisi ryhmän toimintaa siitä huolimatta, että toimin myös eräänlaisena konsulttina prosessissamme.

Eskola ja Suoranta (1999, 212) pitävät laadullisessa tutkimuksessa tärkeänä kriteerinä uskottavuutta. Tutkijan on tarkastettava, vastaavatko hänen käsityksensä ja tulkintansa tutkittavien käsityksiä. Raportoinnin loppuvaiheessa annoin tutkimukseni luettavaksi kahdelle työryhmän jäsenelle. Tällä tavoin pyrin tarkistamaan, vastaavatko omat tulkintani asiasta muiden työryhmän jäsenten käsityksiä. (Eskola & Suoranta 1999, 212; Kiviniemi 1999, 80.)

Tutkimuksen luotettavuutta lisää myös triangulaatio, jolloin samassa tutkimuksessa käytetään erilaisia aineistoja, teorioita ja/tai menetelmiä (Eskola & Suoranta 1999, 69). Patton (1990, 464) määrittelee triangulaation neljään eri luokkaan: 1) metodi-triangulaatio, 2) tietolähde-triangulaatio, 3) tutkija-triangulaatio, 4) teoria-triangulaatio. Omassa tutkimuksessani olen käyttänyt metodi-triangulaatiota (alkukyselylomake, päiväkirja, havainnot, teemahaastattelu, Opetussuunnitelma vaikutukset kansantanssitoimintaan -kysely) ja teoria-triangulaatiota (tanssin opettamisen ja opetussuunnitelman laadinnan määrittelyä eri tutkijoiden mukaan).

3 TANSSIN OPETUS TAIDEKASVATUKSESSA

3.1 Taidekasvatus

Taidekasvatusta voidaan pitää kaiken taiteen opettamisen yläkäsitteenä. Taideopetuksen perustana voidaan puolestaan pitää peruskoulussa annettavaa yleissivistävää taideopetusta. Mitä laaja-alaisempaa ja runsaampaa kouluopetus on, sitä suuremman kysynnän se synnyttää taidekasvatuksen muille tasoille. Taideopetuksen piiriin kuuluu erilaiset kerho- ja kurssitoiminnat sekä varsinainen vuosittain etenevä taiteen perusopetus. Tämä opetus luo lapsille ja nuorille pohjan, josta halukkaat voivat hakeutua myös ammatilliseen koulutukseen. (Porna 1994, 13; Puurula & Väyrynen 1993.)

3.2 Taiteen perusopetuksen taustaa

Koulujärjestelmän ulkopuolista lakisääteistä taiteen perusopetusta on annettu ennen nykyistä järjestelmää vain musiikissa. Musiikkioppilaitoksia koskeva lainsäädäntö syntyi jo vuonna 1968. 1970 -luvun loppupuolella alettiin järjestää myös kuvataidekoulujen verkostoa, jossa opetus pohjautui opetussuunnitelmaan. Myös useat tanssikoulut siirtyivät antamaan opetussuunnitelman mukaista opetusta 1970- ja 80 -luvuilla. 1980-luvun lopussa alettiin kuitenkin valmistella lainsäädäntöä, joka kokoaisi kaikki taiteen alat saman lain alaisuuteen. Tämä mahdollistaisi samanarvoiset lähtökohdat kaikkien taiteen alojen kehittämiseen. (Porna 1994, 9.)

Opetusministeriön työryhmien muistioiden pohjalta syntyi joulukuussa 1991 hallituksen esitys laiksi taiteen perusopetuksesta. Laki (424/92) ja asetus (463/92) astuivat voimaan 1.6.1992. Tämä laki mahdollistaa tavoitteellisen ja vuosittain etenevän opetuksen organisoimisen yhteisen lainsäädännön pohjalta. (Porna 1994, 9.)

Taiteen perusopetuksella tarkoitetaan tavoitteellisesti etenevää eri taiteen alojen opetusta, jota järjestetään ensisijaisesti lapsille ja nuorille. Yleissivistävän taidekasvatuksen ja

taiteen perusopetuksen erona voidaan pitää taiteen perusopetuksen vuosittain etenevää opetusta, joka järjestetään siten, että se luo harrastajalle mahdollisuuden hakeutua kyseisen taiteen alan ammatillisiin ja korkea-asteen oppilaitoksiin. (Puurula & Väyrynen 1993, 9.) Opetuksen tulee tukea oppilaan persoonallista kehitystä ja antaa kyseisen taiteen alan tietoja ja taitoja sekä valmiuden ilmaista itseään. Taiteen perusopetusta voivat antaa eri taiteen alojen oppilaitokset, kansalaisopistot, kuntien koulu- ja kulttuuritoimet sekä erilaiset kulttuurialan järjestöt. Kuitenkin taiteen perusopetusta on ainoastaan sellainen opetus, jolle kunta on hyväksynyt opetushallituksen perusteiden mukaan laaditun opetussuunnitelman, ja jonka toimeenpano on käynnistynyt. Kunta voi vapaasti päättää, mikä kunnan viranomaisen opetussuunnitelman hyväksyy tai vahvistaa. Kunnan lakisäätöisenä tehtävänä on tarvittaessa vahvistaa myös yksityisen tahon organisoima taiteen perusopetus. (Suomen kuntaliitto 1993, 10-14).

Tällä hetkellä maassamme on 650 taiteen perusopetusta antavaa yksikköä. Opetusta antaa yli 6200 henkilöä ja opiskelijoita on yli 92 000. Joka kymmenes peruskouluikäinen on mukana taiteen perusopetuksessa. Taiteen perusopetusta järjestetään yli 250 kunnassa. Opetus voisi olla vielä tehokkaampaa, jos kuntajakomme ei olisi niin sirpalemainen. Taiteen perusopetuksessa olisi hyvä vahvistaa seutukunnallista ajattelua ja yhteisten palvelujen levittämistä. Taiteen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet ovat kahdeksan vuotta vanhat, ja tällä hetkellä ne kaipaisivat tarkistusta. Tavoitteena on, että hallitus ratkaisee opetussuunnitelmapaketin vuonna 2002. (Ängelevä 2000, 10-11.)

Taiteen perusopetuksen vuosikirjassa 1995 Kaustinen on tilastoitu rekisteriin taiteen perusopetusta antavaksi kunnaksi musiikin, kuvataiteen ja tanssin osalta. Opetusta antaa muu taho, ja opetussuunnitelmaa ei ole käytössä millään taiteen alalla. Tarkastellessani tarkemmin jokaista taiteen alaa erikseen, ei tilastoista löytynyt enää koko Kaustista eikä opetusta antavaa tahoja. (ks. Porna 1995, liitteet.) Opetussuunnitelmamme on Kaustisella järjestettävässä taiteen perusopetuksessa uraa uurtava.

3.3 Kansantanssi taiteen perusopetuksessa

Suomesta löytyy noin 40 000 kansantanssin harrastajaa, joiden ikä vaihtelee pienistä

lapsista vanhuksiin. Tämä on suuri ero verrattuna muiden tanssialojen harrastajien ikärakenteeseen. (Nieminen 1998, 29.) Tanssin asema suomalaisessa kulttuurin tarjonnassa on ollut vaatimaton harrastajien lukumäärästä huolimatta. Kansantanssin asemaa on voitu pitää lähes uhanalaisena, jos verrataan taiteen lajin saamaa arvostusta kulttuurirahoituksen määrään. Kansantanssin asemaa voidaan vahvistaa toiminnan laadun nostamisella. Laki taiteen perusopetuksesta tarjoaa tähän hyvät mahdollisuudet. Lain tullessa voimaan Nuorisoseurajärjestö laati mallin kansantanssin kunnalliseksi opetussuunnitelmaksi, kuten laissa taiteen perusopetuksesta (424/1992) ja opetusministeriön työryhmän muistiossa 1989:27 ja 28 sekä opetushallituksen ohjeissa edellytetään. (Taiteen perusopetus Kansantanssi 1993, 1-2.) Tämän mallin perusteella on puolestaan laadittu opetuskokonaisuus Pokkana polkkaa -kansantanssin peruspaketti materiaaliksi taiteen perusopetukseen. Soittaessani kansantanssialan järjestöille en kuitenkaan saanut vastausta siihen, kuinka laajasti taiteen perusopetusta kansantanssin osalta toteutetaan. Kansantanssia ei ole myöskään eritelty omaksi tanssin alueeksi taiteen perusopetuksen vuosikirjoissa, vaikka kansantanssin opetus onkin perinteisesti kuulunut alan järjestöille eikä tanssikouluille ja opistoille, kuten se muiden tanssilajien yhteydessä usein kuuluu.

1980-lukua voidaan pitää tanssin osalta kultaisena vuosikymmenenä, koska tuolloin perustettiin yliopistotasoinen tanssinkoulutusohjelma. Myös liikunnanopettajille mahdollistuivat tanssipedagogiset opinnot. Kaiken kaikkiaan eri tanssin lajit ovat saaneet lisää harrastajia mukaan toimintaansa. Myös kansantanssitoiminnassa on noussut esille uusia nuoria koreografeja, jotka näkevät kansantanssin taiteen muotona. Tähän on vaikuttanut Oulun konservatoriossa aloitettu kansantanssinopettajakoulutus. (Nieminen 1998, 30.)

Kansantanssin tavoitteellisen toteutumisen perusehto on pysyvä ja innostava opettajapersoona. Myös ryhmät tulisi pyrkiä pitämään koossa mahdollisimman kauan. Toinen opetuksen suunnittelussa huomioon otettava perusperiaate on kertautuvuus ja selkeiden ja konkreettisten tavoitteiden asettaminen lyhyemmille ja pidemmille aikaväleille sekä yksilö- että ryhmätasolla. Opetuksen tavoitteista ja käytännön kysymyksistä tiedotetaan harjoittelukauden alkaessa. Tavoitteiden konkreettisena

arviointi-tilanteena järjestetään konsertti/katselmuspäivä harrastajien vanhemmille, yleisölle ja paikalliselle julkiselle sanalle. (Taiteen perusopetus Kansantanssi 1993, 20-21).

Kansantanssissa taiteen perusopetus järjestetään ikäkausittain etenevänä opetuksena. Opinnot jakautuvat neljään pääluokkaan: valmentavat opinnot, perusopinnot, syventävät opinnot ja aikuisopinnot. (Taiteen perusopetus Kansantanssi 1993, 2).

Kansantanssin opetussuunnitelman perusteissa (1993) opintojen rakenne on määritelty seuraavasti:

KOULUTUS-JAKSO	IKÄ	OPETUSTA tuntia/vko	OPETUSTA tuntia/vuosi
Valmentavat opinnot 1	3 - 6 v.	1	30 - 35
Valmentavat opinnot 2	7 - 8 v.	1 - 2	30 - 70
Perusopinnot 1	9 - 12 v.	2 - 3	60 - 90
Perusopinnot 2	13 - 16 v.	3 - 4*	90 - 140
Syventävät opinnot	17-	4 - 6*	120 - 210
Aikuisopinnot	17-	2 - 3	60 - 105

*viikkotuntimäärään voi sisältyä myös sivuaine (toistuvana tai periodiopiskeluna)

Kuvio3. Taiteen perusopintojen rakenne.

3.3.1 Tanssin luokittelua

Tanssin kenttä on kirjava ja laaja. Haluan sijoittaa kansantanssin tuohon kenttään kokonaiskuvan selkiyttämiseksi. Tanssissa voidaan jaotella kaksi pääsuuntausta: esittävä tanssi ja osallistuva tanssi. Selkeimmin tanssin jaottelu voidaan esittää seuraavalla

Anttilan (1994, 8-9) kaaviolla, johon sijoittuvat kaikki tanssilajit. Tämä kaavio selkiyttää myös kansantanssin asemaa tanssin kentällä.

ESITTÄVÄ TANSSI

A

- moderni tanssi
- postmoderni tanssi
- uusi tanssi
- tanssiteatteri
- klassinen baletti
- karakteritanssi
- jazztanssi
- steppi
- showtanssi

B

- breakdance
- hip hop

D

- kansantanssi
- historiallinen tanssi

C

- lastentanssi
- kilpatanssi
- etniset tanssit

OSALLISTUVA TANSSI

E

- luova tanssi
- kasvatuksellinen tanssi
- heimo- ja rituaalitanssi
- seuratanssi
- tanssiterapia

A: Puhtain esittävän tanssi muoto koostuu eri tanssin alojen tanssiteattereista eli esittävästä taiteesta.

B: Tanssimuodot ovat syntyneet osallistuvana tanssina, mutta siirtyneet pien esittävän tanssin puolelle, etenkin musiikkivideoiden välityksellä.

C: Tanssimuotoja, jotka voivat olla luonteeltaan sekä osallistuvaa että esittävää tanssia.

D: Luonteeltaan osallistuvaa tanssia. Nykyään kansantanssia esitetään myös paljon.

E: Lähes puhdasta osallistuvaa tanssia, esiintymisiä on hyvin harvoin.

Koska kansantanssi on nykyään yhä enemmän myös esittävää tanssia, se voitaisiin mielestäni luokitella kuuluvaksi myös kenttään B. Kansantanssin perusopetus on suunnattu pääasiassa lapsille ja nuorille, joten sijoitus kenttään C on myös mahdollista. Kansantanssia on siis vaikea sijoittaa selkeästi kuuluvaksi yhteen tiettyyn kenttään.

Toiminnan tavoitteista riippuen se voidaan mielestäni sijoittaa kaikkiin kolmeen kenttään esittävän tanssin ja sosiaalisen tanssin välitasoille.

3.3.2 Suomalaisen kansantanssin historiasta ja luonteesta

Mitä sitten on kansantanssi, jota käsittelen jatkuvasti. Suomalaiseksi kansantanssiksi mielletään kansan keskuudessa säilynyt eurooppalaiseen traditioon pohjautuva tanssiaineisto, joka on esiintynyt eri osissa maatamme viime vuosisadan loppuun päädyttyäessä (Niemeläinen 1983, 41). Suomalainen kansantanssi voidaan jakaa alueellisesti kolmeen osaan sen tyylipiirteiden perusteella. Nämä alueet ovat:

1. Rannikkojen ruotsalaisalueet
2. Raja-Karjalan ortodoksialue, joka liittyy osana Itä-Karjalan perinteeseen
3. Muu Suomi

Tyylipiirteiden erot ovat jyrkempiä ortodoksialueen ja muun Suomen välillä kuin ruotsalaisalueiden ja muun Suomen välillä (Rausmaa & Rausmaa 1977, 26). Suomi on alueellisesti sijainnut eri traditioiden kohtaamisalueella, ja kulttuurivirtausten vaikutus voidaan nähdä maamme tanssiperinteessä (Niemeläinen 1983, 19). Myös uskonnolla on ollut merkittävä rooli tapakulttuurin syntymisessä. Uskonnosta riippuen tanssiin on voitu suhtautua vihamielisesti, tai tanssi on voinut olla osa uskonnollisia juhlia, kuten esimerkiksi häitä tai jopa hautajaisia Pohjanmaalla. (Rausmaa & Rausmaa 1977, 26.)

Suomalaiselle kansantanssille tyypillinen piirre on, että tanssit ovat seurustelutansseja eivätkä kilpa- tai näytöstansseja. Suomalaisessa kansantanssissa ei juurikaan esiinny miesten tai naisten tansseja, vaan tanssit ovat tarkoitettu pienessä ryhmässä tanssiville tasapareille tai kolmikoille. Myös soolot ja akrobatia puuttuvat lähes täysin suomalaisesta kansantanssista lukuun ottamatta joitakin ortodoksisen alueen ripaskatansseja (Rausmaa & Rausmaa 1977, 25). Toisaalta kansantanssiarkistojen julkaisemattomista muistiin merkityistä tansseista löytyy jonkin verran miesten tansseja sekä soolotansseja. Myös tanssi-improvisaatio on laajempaa kyseisissä tansseissa kuin julkaistuissa muistiin merkityissä tansseissa. (Hoppu 1996, 48.)

Miehet ja naiset ovat tasa-arvoisia tanssijoita, mutta heillä on erilaiset roolit. Miehet tanssivat miehekkäästi ja naiset naisellisesti, mutta kumpienkin osuus on yhtä tärkeä. Tansseissa ei käytetä apuvälineitä, kuten keppejä tai nauhoja, muutamaa poikkeusta lukuun ottamatta, mutta tansseja elävöittää runsas erilaisten askelikkujen käyttö. Rytmeiltään suomalaiset kansantanssit ovat yksinkertaisia. Suurin osa tansseista on tasajakoisia, mutta joukosta löytyy myös kolmijakoisia tansseja sekä kummatkin tahtilajit sisältäviä tansseja. (Rausmaa & Rausmaa 1997, 25.)

Vuosisadan alussa kansantanssi nähtiin itsenäisyyteen pyrkivässä Suomessa vaalimisen arvoisena kulttuuriperintönä. Viime vuosisadan lopulla kansantansseja ryhdyttiin harjoittelemaan järjestelmällisesti eri järjestöissä ja vähitellen tanssi irrotettiin alkuperäisestä yhteydestään talonpoikaisyhteisön sosiaalisena tanssina, ja sitä aloitettiin esittämään yleisölle. (Niemelä 1983, 41-42.) Kansantanssin esitys- ja harrastustoiminta muodostaa oman tanssiperinteensä, jota kutsutaan perinteiseksi kansantanssiksi. Perinteisen kansantanssin sisällä on monia tyyliuuntauksia tiukasti kirjoitetun ohjeen noudattajista vapaisiin tulkitsijoihin. (Hoppu 1993, 51.)

Aikaisemmin oli tapana esittää kansantanssit irrallisina tansseina ilman kokonaisuutta. Tämän tavan rinnalle on noussut pyrkimys muodostaa tansseista ohjelmakokonaisuuksia. Jo vuosikymmenien ajan perinteisen kansantanssin rinnalla on kulkenut toinen suuntaus, joka pyrkii uusien tanssien kehittämiseen. Viime aikoina tästä uutta luovasta tanssitoiminnasta on käytetty nimeä uusi kansantanssi. Sekä perinteinen kansantanssi että uusi kansantanssi ammentavat materiaalinsa kansanperinteestä eri asioita painottaen. Kummatkin tanssivuontaukset ovat etäännyneet rahvaan tanssista ja muodostaneet yhdessä oman tanssilajinsa, esittävän kansantanssin. (Hoppu 1993, 51.)

Esittävä kansantanssi on estradeille tuotua, esitettäväksi sovitettua kansantanssia. Kuten Rausmaa ja Rausmaa (1977) toteavat, suomalaiselle kansantanssille on tyypillistä toistettavuus. Uskoakseni tästä syntyy suurelle yleisölle kuva "tylsistä tanhuista". Esittävä kansantanssi pyrkii säilyttämään tanssin etnisen taustan niin, että esitystapa noudattaisi alkuperäisyhteisön luonnetta, mutta tanssit on muotoiltu yleisöystävällisemmiksi.

(Niemeläinen 1983, 44.) Suomalaisessa esittävässä kansantanssissa on unohdettu usein tanssin sosiaalinen luonne ja kiinnitetty enemmän huomiota tanssin kuviointeihin ja koreografiaan. Kansantanssin harrastaminen on nykyään enenevässä määrin esittävään suuntaan pyrkivää taidetanssia, jossa käytetään apuna taiteellisen ilmaisun tehokeinoja. (Niemi 1996, 19.)

3.4 Tanssikasvatuksen mahdollisuuksia

Mielestäni kansantanssilla on samat mahdollisuudet vaikuttaa yksilön persoonallisuuden kehitykseen kuin millä tahansa muullakin tanssilajilla. Anttila (1994, 10-11) kritisoi tanssin asemaa suomalaisessa kasvatustilanteissa heikoksi. Hänen mukaansa tanssikasvatuksella on mahdollisuus ottaa huomioon persoonallisuuden kokonaisvaltaisuus, kokemusperäinen oppiminen ja aktiivinen toiminta ryhmässä, jotka ovat kaiken kasvatuksen peruslähtökohtia. Näitä perusasioita huomioiden toteutetulla tanssikasvatuksella olisi hyvä mahdollisuus vastata haasteisiin, joita kasvatukselle asetetaan. Jos verrataan Suomen kouluissa annettavaa tanssikasvatusta Ison-Britannian tanssikasvatukseen, on tanssin asema heikko. Iso-Britanniassa tanssi kuuluu peruskoulun opetussuunnitelmaan sijoittuen liikunnan alaisuuteen. Tanssia käsitellään taiteen lajina, johon jokaisella oppilaalla on mahdollisuus osallistua, oppia taitoja, luovuutta, nauttia esityksistä ja esiintyä itse. (Brinson 1991, 163.)

Vähäisestä tanssikasvatuksesta johtuen tanssin kieltä ymmärtävät vain harvat. Tanssi on perinteisesti pienen yleisön taidemuoto maassamme. Tanssikasvatus auttaa kuitenkin ihmisiä ymmärtämään tanssia taidemuotona, ja sitä kautta vastaanottamaan ja analysoimaan tanssia. Anttilan mukaan tanssikasvatuksen päämääränä on kehittää oppilasta ihmisenä ja tanssitaiteen vastaanottajana. (Anttila 1994, 10-11.)

Tanssikasvatuksen tarkoitusta voidaan tarkastella kahdesta näkökulmasta: onko kysymys oppimisesta tanssin kautta vai tanssin oppimisesta. Ensimmäinen näkökulma liittyy kasvatukselliseen tai utilitaristiseen näkemykseen ja toinen ammatilliseen tai esteettiseen näkemykseen. Kasvatuksellisen tanssin kannattajat arvostavat tanssin vaikutusta ihmisen

ihmälliseen kehitykseen. Ammatillisen tanssin edustajat puolestaan pitävät tanssia arvona itsessään. (Anttila 1994, 11.)

Anttilan (1994) näkemyksen mukaan tanssikasvatus voi palvella kuitenkin sekä kasvatuksellisia että taiteellisia päämääriä. Ihmisen kasvu on kokonaisvaltaista, joten näiden kahden suuntauksen yhteensovittaminen on perusteltua. Kun ollaan tekemisissä lasten ja nuorten kanssa, tanssin vaikuttavuutta persoonalliseen kehitykseen ei voida vähätellä. Olennaista tanssikasvatuksen toteuttamisessa on toiminnan laatu eli sen tavoitteellisuus, jäsentyneisyys, monipuolisuus ja vaihtelevuus. (Anttila 1994, 12-13.) Oman näkemykseni mukaan kasvatuksen ja taiteellisten päämäärien suhde muuttuu koko ajan lapsen kasvaessa. Mitä pienemmästä lapsesta on kyse, sitä enemmän tulisi kiinnittää huomiota kasvatuksellisiin seikkoihin. Lapsen kasvaessa voidaan alkaa kiinnittää yhä enemmän huomiota puolestaan taiteellisiin päämääriin.

3.5 Tanssin opetuksen tavoitteita

Nuutisen (1988) mukaan kansantanssin opettaminen ja oppiminen vaativat sekä lyhyemmän että pidemmän aikavälin tavoitteita. Pidemmän aikavälin tavoitteita voivat olla esimerkiksi yhden lukuvuoden tavoitteet tai jopa parinkin vuoden päässä olevat tavoitteet. Tällainen kokonaistavoite voi olla esimerkiksi kansantanssiluokittelu, ulkomaanmatka tms. Koska tavoitteisuudella on toiminnalle niin hallitseva merkitys, tulisi kaikkien toimintaan osallistuvien olla mukana määrittämässä päämääriä. Lasten kansantanssiohjaajilla on tärkeä rooli tavoitteiden asettelussa, sillä pidemmän aikavälintavoitteiden tulisi olla realistisia ja sopivan tasoisia lapsille. Myös vanhempien rooli on tärkeä, koska lapsen kasvattajien tulisi toimia yhteisymmärryksessä ja lasta tukien koko harjoituskauden ajan. (Nuutinen 1988, 33-34.) Viitalan (1999, 31) mukaan lastentanssin oppiaineksen tulee olla tanssin eri osa-alueet monipuolisesti huomioon ottavaa. Tiukkaan harjoitteluun perustuva malli ei anna tilaa luovuudelle. Lasten ja nuorten tanssissa tulisikin aina jättää väljyyttä antaa tunnelman ja aiheen viedä uuteen ja odottamattomaan. Opettaja siis sijoittaa tavoitteet pitkällä aikavälillä ja antaa opetussuunnitelman perusvirran viedä.

Tanssin opetuksessa toimintaa tehostaa kokonaistavoitteiden lisäksi lyhyemmän aikavälin tavoitteet. Kokematon ohjaaja voi lähteä liikkeelle niistä, jos laajempia tavoitteita on vaikea laatia. Opetuksen johdonmukaista etenemistä auttaa tavoitteena olevien taitojen analysointi. Myös tanssijoiden lähtövalmiuksien tulisi olla ohjaajalla selvillä, koska tuolloin ohjaaja voi asettaa sopivan tasoisia tavoitteita, ja myös harrastajilla on mahdollisuus saada onnistumisen kokemuksia. (Nuutinen 1988, 34-35.) Myös Kosusen (1994, 286) tutkimuksen mukaan ammatillisesti kokemattomimmat opettajat suunnittelevat opetustaan lyhyemmällä aikavälillä kuin kokeneet. Heidän opetuksensa on myös oppikirjoihin sitoutuneempaa kuin kokeneilla opettajilla

Välitavoitteista voidaan johtaa puolestaan yhden harjoituskerran tavoitteet. Harjoituskerran tavoitteiden saavuttaminen on aina askel lähemmäksi suurempaa kokonaisuutta. Tätä kautta lapsi voi oppia myös pitkäjänteistä työskentelyä. (Nuutinen 1988, 34.) Nuutisen malli suomalaisen kansantanssin opettamiseen perustuu melko pitkälle tekniseen osaamiseen ja motoriseen oppimiseen, eikä niinkään kokemiseen, luovuuteen ja kokonaisvaltaisuuteen, joita puolestaan painotetaan lasten ja nuorten tanssissa.

Viitalan (1999, 34-35) mukaan opetussuunnitelma antaa opetukselle ja tavoitteille päälinjat, mutta viime kädessä opettaja on se, joka luo sisällölle hengen omalla persoonallisella panoksellaan. Hänen mukaansa on tärkeää, että opetussuunnitelmaa ovat laatimassa alan taitajat. Opetussuunnitelman muuttuminen onnistuneeksi käytännöksi vaatii opettajan paneutumista työhön sekä oppilaan omaehtoista mukana olemista. Myös konkreettisten toimintaympäristöjen tulisi olla hyvässä kunnossa, jotta opetus voi olla täysipainoista.

Viitala (1999, 35) mieltää vuosien opetuskokemuksen pohjalta lasten- ja nuorten tanssin perusopetuksen keskeisimmiksi tavoitteiksi seuraavaa:

<p><i>Emotionaalis-sosiaalinen aines</i></p> <ul style="list-style-type: none"> -Ilo, myönteiset kokemukset, elämykset -Oman kehon tuntemus, hyväksyminen ja monipuolinen käyttö -Oma tekeminen, itsensä ilmaisu, luova toiminta -Yhdessä tekemisen ilo ja sen edellytysten sisäistäminen -Musiikin yhteys liikkeeseen -Tanssiesitysten eläytyvä seuraaminen -Tanssiesitysten valmistaminen -Yhteistanssi, tanssiperinteen siirtäminen -Palaute, arviointi
<p><i>Fyysinen aines</i></p> <ul style="list-style-type: none"> -Kehon monipuolinen käyttö, kehon vireys ja kunto -Liikkeen peruselementtien tiedostaminen ja sisäistäminen -Hengityksen yhteys liikkeeseen -Äänen yhteys liikkeeseen -Rytmin yhteys liikkeeseen -Perusliikkeiden ymmärtävä oppiminen -Tarvittavan tanssiteknisen aineksen oppiminen
<p><i>Tiedollinen aines</i></p> <ul style="list-style-type: none"> -Musiikin peruselementtien tiedostava oppiminen -Tanssin tekemisen peruselementtien tiedostaminen ja sisäistäminen -Tanssin tiedostava seuraaminen -Tanssin päälajien tiedostaminen -Tanssitetous

Kuvio 4. Tanssin opetuksen tavoitteet (Viitala 1999, 35)

Viitalan tavoitealueissa painottuu huomattavasti enemmän tanssin kasvatuksellisuus kuin kansantanssin perusopetuksen tavoitealueissa. Itse miellän omat tavoitteeni kansantanssin ohjaajana lähemmäksi Viitalan tavoitteita.

3.5.1 Tavoitteet tanssin opetussuunnitelman perusteissa

Tanssin tavoitteet Taiteenalojen opetussuunnitelmien perusteissa (1993, 45) on esitetty

suorasti ja turhia lavertelematta. Tavoitteena on:

1. Tuottaa tanssin harrastelijalle iloa ja virkistystä.
2. Kehittää monipuolisia valmiuksia, jotka tukevat tanssin harrastamista sekä mahdollistavat ammattiopintoihin siirtymisen.
3. Rohkaista omakohtaiseen tanssi-ilmaisuun.
4. Kehittää sosiaalisia taitoja.
5. Kehittää tanssin keinoin keskittymiskykyä, herkkyyttä, eläytymiskykyä, itseluottamusta, viestintäkykyä ja ryhmässä toimimisen kykyä.
6. Saavuttaa kyky vastaanottaa ja kokea tanssi omana taiteenalana ja hahmottaa se osana taiteen kokonaisuutta.

Tämän lisäksi opetukselle on asetettu muutama laajasti tulkittavissa oleva tavoite ikäkausittain. Taiteenalojen opetussuunnitelmien perusteet antavat siis tanssin osalta melko vapaat kädet opetussuunnitelman laadinnalle.

3.5.2 Tavoitteet kansantanssin opetussuunnitelman perusteissa

Kansantanssin johdonmukaisesti etenevän opetuksen perusteissa (1993, 6) kansantanssin tavoitealueet määritellään seuraavasti:

1. Motoriikka
 - 1.1 Tanssin motoriset taitotavoitteet (=tanssitekniikka ja liikekieli)
 - 1.2 Tanssin edellyttämät liikuntakykyisyyden tavoitteet
2. Rytmikka
 - 2.1 Tanssien perus- ja erityisrytmien hallinta
 - 2.2 Laulaminen
3. Elämyksellisyys
 - 3.1 Tanssien ilmaisulliset ja luovuustavoitteet
 - 3.2 Taide-elämyksiin liittyvät tavoitteet
4. Tiedot

4.1 Tanssitietoon liittyvät tavoitteet

4.2 Musiikkitietoon liittyvät tavoitteet

5. Tapakulttuuri

Opetussuunnitelman tavoitteet tulisi määritellä sekä yksilö- että ryhmätasolla. Yksilötasolla tavoitteiden tulisi olla oppimiseen liittyviä haasteita. Koulutuksen keskeisenä tavoitealueena läpi koulutuksen on motorinen taitavuus ja siihen liittyvä tanssien tekninen hallinta. Tämä opetus on voimakkaimmillaan perusopinnoissa. Elämykselliset tavoitteet painottuvat puolestaan valmentavissa ja syventävissä opinnoissa. Tiedollisen aineksen osuus korostuu perusopintojen II -vaiheesta lähtien. Tapakulttuuri kulkee puolestaan läpi koko kansantanssikoulutuksen kansalaiskasvatuksena, jonka periaatteet tulee selvittää vanhemmille. (Kansantanssi Perusteet johdonmukaisesti etenevän kansantanssin kuntakohtaisen opetussuunnitelman laadinnalle 1993, 6-8.) Kansantanssin opetussuunnitelman perusteissa määritellään hyvin tarkasti jokaiselle ikäkaudelle asetetut tavoitteet. Jos opetuksen tulee pohjautua näihin tavoitteisiin, se antaa melko pienen mahdollisuuden paikkakunnan oman kansantanssitoiminnan profiloitumiseen. Suureksi ihmetyksekseni kansantanssin tavoitealueisiin ei suoranaisesti sisälly sosiaalisia tavoitteita. Tämä oli myös puute, jonka havaitsivat sekä ohjaajat että johtokunnan jäsenet palaverissamme.

3.6 Elämyksellinen oppiminen tanssikasvatuksessa

Taideaineissa oppiminen liittyy usein kokemuksiin ja elämyksiin. Sen vuoksi näen tärkeänä tutkia kokemusten ja elämysten merkitystä oppimiselle. Käsittelen seuraavana Savan (1998) mallia elämyksellisestä oppimisesta. Hänen kehittämänsä malli on siirrettävissä myös kansantanssin opettamiseen.

Luovuus liitetään usein yksilöön. Luovuuteen sisältyy kätketty ajatus siitä, että luovuus on synnynnäistä. Osa luovuudesta onkin perinnöllistä, mutta vain osa. (Uusikylä & Piirto 1999, 13.) Taideopetuksen peruskysymyksiin kuuluu, kuinka paljon opetuksen tulisi sisältää perustaitojen opettamista ja kuinka paljon opetuksen tulisi painottua luovuuden

ja taiteellisen kasvuprosessin tukemiseen. Tanssin kohdalla on juurtunut syvään ajatus siitä, että tanssi on tekemistä eikä puhumista. Hämäläinen (1999) näkee kuitenkin tärkeänä, että oppilaat oppivat sanallistamaan ja peilaamaan kokemuksiaan muiden ryhmän jäsenten kanssa. Yhteinen pohdinta syventää ymmärrystä omasta ja muiden taiteellisesta prosessista. Vuorovaikutukseen perustuva taiteellinen toiminta on taiteen oppimisen peruslähtökohtia. Yhtä tärkeää kuin oman oppimisen arviointi, on oppia antamaan rakentavaa palautetta myös muille. (Hämäläinen 1999, 77-81.) Aikaisemmin luovuus ja loogisuus asetettiin usein vastakkain, mutta nykyään ajatellaan, että niiden vuorovaikutuksesta syntyy usein paras lopputulos (Uusikylä & Piirto 1999, 16).

Inkeri Sava (1993) on kehittänyt Kolbin (1984) kokemuksellisen oppimisen mallin pohjalta mallin taiteellisesta oppimisprosessista. Hänen mukaansa aistikokemukset ja emotionaaliset tunne-elämykset ovat taiteellisen kokemisen ja toiminnan lähtökohta. Oppilas tarvitsee omaa aikaa yksilölliseen työskentelyyn saattaakseen nämä kokemukset tietoiseksi. Oman ajan lisäksi tarvitaan ajatusten ja kokemusten jakamista, vertailua ja arviointia. Opettajan tehtävä on tukea ja johdattaa tätä prosessia eteen päin omalla asiantuntijuudellaan. Tätä kautta oppilaat oppivat myös käsitteellistämään omia kokemuksiaan taiteellis-esteettiseksi ajattelurakennelmaksi. Tällainen oppimisprosessi tuottaa tietoisempaa ja kehittyneempää taiteellista toimintaa, joka johtaa taas uuteen aisti- ja tunne-elämykseen, ja sitä kautta jälleen uuteen taiteelliseen oppimisprosessiin. (Sava 1993, 39.)

Viitala (1999, 15-16) pitää vankan tanssinopetuskokemuksensa pohjalta tärkeimpänä arvona tanssikasvatuksessa elämyksellisyyden aitoa etsimistä. Itse tanssissa hän näkee tärkeänä tarjota osallistujille motivoivia ja palkitsevia tilaisuuksia kokeilla, tuntea ja kokea tanssin eri elementtejä, ja tätä kautta mahdollistaa elämyksiä. Ainoa tie elämykseen on intensiivinen heittäytyminen tehtävään. Siihen oppilas tarvitsee ohjaajan ja koreografin apua ja kannustusta, jotta kukaan ei jäisi ulkopuoliseksi tilanteesta. Jo pelkkä liikkeen hallinta saattaa tuottaa parhaimmillaan elämyksen, jonka vuoksi tanssia harrastetaan.

Tanssin opetuksessa on tehty virheitä elämyksellisyyden kannalta. Opetuksessa on perinteisesti korostettu teknisiä valmiuksia, jotka vievät tilaa elämykselliseltä ainekselta. Elämyksiä ei voida puristaa esiin. Niille voidaan luoda ainoastaan hyvät edellytykset. Elämyksiä ei voida myöskään peruuttaa. Se on taidekasvattajille sekä rohkaiseva että velvoittava ajatusmalli - myös kielteiset asiat jäävät mieleen. (Viitala 1999, 15.)

3.7 Perheen rooli harrastuksen tukijana

Opetussuunnitelmaprosessissamme pohdimme vanhempien ja vaikutusta lasten harrastukseen. Halusimme selkiyttää omia odotuksiamme vanhempia kohtaan sekä tehdä ne tietoiseksi vanhemmille.

Hakala (1999, 103) näkee kasvun liikunnalliseen toimintakulttuuriin sekä sosiaalistumisprosessina että oppimisprosessina. Hänen mukaansa prosessia tukee virikkeellinen ympäristö, jossa yhdistyy lapsen lähipiirin positiivinen suhtautuminen liikuntaa kohtaan, asianmukaiset tilat sekä turvallinen oppimisilmapiiri. Prosessia vastaan voi puolestaan toimia vanhempien passiivisuus liikuntaa kohtaan tai suoritusta korostavat odotukset. Suomalaistutkimuksen mukaan kodin vaikutus tanssitaiteen opiskelijoille on ollut ratkaisevan tärkeä kannustavassa ja kehitystä tukevassa mielessä (Puurula & Väyrynen 1993, 21-22; ks. myös Uusikylä & Piirto 1999, 70-71.)

Ohjattuun liikuntatoimintaan, tässä tapauksessa siis kansantanssiin, osallistuminen on

aina lapsen perheen aktiivinen valinta. Pienten lasten vanhempien täytyy huolehtia aikatauluista ja kuljetuksista sekä mahdollisista kustannuksista lapsen osallistuessa liikuntatoimintaan. (Hakala 1999, 106.) Lapsen luovuuden kehityksen kannalta on tärkeää, että lapselle annetaan mahdollisuus ja vapaus kokeilla asioita (Uusikylä & Piirto 1999, 85). Itse olen törmännyt oman ohjaajaurani aikana usein vanhempien ristiriitaisiin tunteisiin lapsen harrastusta kohtaan joko suoraan tai lasten puheiden kautta.

Mitä pitempään olen Jyväskylässä asunut, sitä enemmän olen oppinut arvostamaan Kaustisen harrastusmahdollisuuksia. Käytännössä katsoen siellä on jokaisella lapsella mahdollisuus harrastaa perheen taloudellisesta tilanteesta riippumatta. Harrastusten kustannukset pysyvät alhaalla, jos verrataan esimerkiksi jääkiekkoon. Kuitenkin aina löytyy purnaajia, jotka ovat tyytymättömiä toiminnan järjestelyihin ja kustannuksiin tarkoittaen nimenomaan jäsenmaksuja. Toisinaan heihin on todella vaikea suhtautua asiallisesti. Nämä vaikeat vanhempien kohtaamiset kasvattavat luonnetta ja opettajuutta, jos mitkä. (Omaelämäkerta 1999)

Lapsi ei ole myöskään aina valmis liikunnalliseen harrastukseen. Vanhempien ei tulisi turhautua siitä. Ehkä muutaman kerran totuttelun ja tutustumisen jälkeen toiminta alkaa houkutella. (Hakala 1999, 106.) Lapsen on kuitenkin tärkeä ymmärtää, että lahjakkuus jossakin lajissa syntyy vähitellen harjoittelun kautta (Uusikylä & Piirto 1999, 99). Lasta tulisi siis ohjata jatkamaan harrastusta. Uskon, että jokainen lapsi ja nuori tarvitsee jossakin vaiheessa harrastusuraansa melko voimakastakin tukea ja kannustusta vanhemmiltaan.

3.8 Ohjaajan rooli harrastustoiminnassa

Kansantanssinohjaaja ei voi olla pelkästään kansantanssin lähettiläs, vaan hän on aina ensisijaisesti kasvattaja. Ohjaajan tehtävänä on toimia emotionaalisen turvallisuuden takaajana sekä lapsen onnistuessa että epäonnistuessa. Kasvattaja-asenteen omaava opettaja kestää lasten erilaisuuden aiheuttamat ongelmat opetuksessa. Hän myös reagoi ilmeneviin ongelmiin. (Hakala 1999, 107.) Aittola (1998, 181) toteaa, että vanhemmat ovat voineet siirtää kasvatusvastuutaan ja kurinpitorooliaan harrastusten ohjaajille. Tällä tavoin he saavat enemmän tilaa olla lastensa kavereita. Harrastusten ohjaajilla on siis

suuri merkitys lasten ja nuorten kasvulle. Onko vastuuta annettu liikaakin?

Nuutisen mukaan ohjaajan esimerkillä on ratkaiseva osuus opetettavien sisäisen aktiviteetin syntymiseen harrastusta kohtaan. Tämä pätee etenkin lapsiryhmien kohdalla. Tasapuolisuuden vuoksi olisi tärkeää, että opettaja ei loisi lapsista negatiivisesti värityneitä ennakkokäsityksiä, vaan hän suhtautuu kaikkien harrastajien suorituksiin yhtä avoimesti ja positiivisesti. Opettajan tulisi pyrkiä kehittämään ryhmään sellainen ilmapiiri, jossa jokainen voisi hyväksyä itsensä ja muut ryhmän jäsenet sellaisina kuin he ovat. Ohjaajan tulisi ottaa ryhmäläiset mukaan päätöksen tekoon. Toiminnassa pitäisi olla yhdessä tekemisen tunne, jolloin yhdessä jaetaan vaikeudet ja myös menestymisen hetket. (Nuutinen 1988, 62-63.)

Opettajan rooli vaihtelee jatkuvasti oppijoiden vastuunottokyvyn ja tarpeen mukaan. Opettaja joutuu suhteuttamaan jatkuvasti toimintaansa oppilaan tarpeisiin. Ohjaajan tulisi muistaa, että liian vaikeat tehtävät ahdistavat lasta ja liian helpot puolestaan turhauttavat. (Uusikylä & Piirto 1999, 67.) Oppilaan kasvun ja oppimisen kannalta on tärkeää, että oppijan ja opettajan roolit kohtaavat toisensa mahdollisimman hyvin. Ongelmia tässä suhteessa syntyy etenkin silloin, jos opettaja asettaa oppilaalle liian suuria vaatimuksia suhteessa oppilaan kykyihin tai toisaalta silloin, kun autoritäärinen opettaja ei anna oppilaalle vastuuta, vaikka hänellä olisi kykyjä siihen. (Hakala 1999, 80-81.)

4 KURKISTUS OPETUSSUUNNITELMAAN

Opetussuunnitelma -käsitteen määritelmät ovat erittäin vaihtelevia riippuen sekä kasvatustavoitteista että kulloisestakin koulutusjärjestelmästä (Rauste von Wright 1998, 147). Didaktiikka on perinteisesti jaettu opetusmenetelmäoppiin ja opetussuunnitelmaoppiin, jolloin opetussuunnitelma käsitetään didaktiikan alakäsitteeksi. Toisaalta opetussuunnitelma voidaan ymmärtää myös didaktiikan yläkäsitteeksi, jolloin didaktinen opetus ja tutkimus pyrkivät antamaan ohjeita, kuinka muodostaa mahdollisimman toimiva opetussuunnitelma (Lahdes 1997, 67-68). Historiallisesti opetussuunnitelman kehitys jaetaan kahteen perinteeseen, joita voidaan kutsua ainekeskeiseksi ja oppilaskeskeiseksi. Ensimmäinen näkökulma muodostui Herbartin systemaattisen opetussuunnitelmaopin Lehrplan-käsitteeseen. Pääasiana oli opetussuunnitelman laadinta oppiaineiden pohjalta. Oppilaskeskeisen opetussuunnitelman kehitys pohjautuu puolestaan pyrkimykseen kehittää lasten omaan toimintaan perustuvaa opetusta. Keskeisellä sijalla ajatuksessa on paikallisen tason päätöksenteon ja tavoitteiden korostaminen. Tämän näkemyksen kehittäjä oli Dewey (1859-1952). Hänen näkökulmansa tuo keskeiselle sijalle opetussuunnitelmatutkimuksessa oppimisen tutkimisen. (Rauste von Wright & von Wright 1998, 147-149.)

Opetussuunnitelmaa tutkittaessa perinteinen arviointitapa on ollut tarkastella determinantteja eli määrääviä tekijöitä. Näihin tekijöihin kuuluvat oppiaine, oppilas ja yhteiskunta. (Atjonen & Uusikylä 1999, 47). Myös Ekola (1992, 93-94) nimeää samat tekijät opetussuunnitelmaa määrittäviksi asioiksi:

1. Opiskeluilla pyritään saavuttamaan valmiuksia toimia yhteiskunta- ja työelämässä sekä sosiaalisessa elämässä. Ihminen tarvitsee siis erilaisia valmiuksia *hallita elämän todellisuutta*.
2. Opetussuunnitelmaa laadittaessa on tärkeä miettiä, missä valossa näemme *ihmisen oppijana*. Nyky-yhteiskunta arvostaa itseohjautuvaa, aktiivista ja sosiaalista olentoa. Opiskeluilla olisi kehitettävä näitä taitoja.
3. Opetuksen keskeisenä tehtävänä on luoda suotuisat puitteet *kehittymiselle ja*

oppimiselle. Oppimisen keskeisten periaatteiden tunteminen auttaa opettajaa opetussuunnitelman laadinnassa.

Uuden opetussuunnitelman mukaan on keskeistä, että luodaan prosessikeskeinen opetussuunnitelma. Mutta kuten Malinen (1992, 27) toteaa, opetussuunnitelma on parasta määrittellä käyttötarkoituksen mukaan.

4.1 Opetussuunnitelman tasot

Toinen perinteinen tapa jäsenellä opetussuunnitelmäkäsittelyä on jakaa se toimeenpanoprosessin mukaan kirjoitetuksi, toimeenpannuksi ja toteutetuksi opetussuunnitelmaksi. Tämä jaottelu muistuttaa siitä, että opetussuunnitelma on aina myös hallinnon väline pedagogisen ja filosofisen näkemyksen lisäksi. (Atjonen & Uusikylä 1999, 48.) Kangasniemi (1985) luonnehtii näitä opetussuunnitelman tasoja seuraavalla tavalla:

1. Kirjoitetun opetussuunnitelman perustana on valtakunnallinen Opetussuunnitelman perusteet. Valtakunnallinen opetussuunnitelma sisältää kaikille yhteisen osan, joka on sijoitettava myös kunnalliseen opetussuunnitelmaan.
2. Koulu laatii vuosittain oman työsuunnitelman kunnan opetussuunnitelman pohjalta. Lisäksi koulu valitsee mm. käytettävät oppikirjat.
3. Opettajan ja oppilaiden tasolla työskentely tulisi suunnitella opetussuunnitelman ja työsuunnitelman pohjalta. Tällä tasolla painottuu nimenomaan prosessi, tuotokset ja arviointi. Tällä tasolla voidaan puhua toimeenpannusta opetussuunnitelmasta.
4. Oppilaan tasolla puhutaan puolestaan koetusta opetussuunnitelmasta. Toteutunut opetussuunnitelma tarkoittaa puolestaan oppilaan oppimistuloksia, tietoja, taitoja, asenteita, arvoja. (Kangasniemi 1985, 12.)

Yksinkertaisempi tapa on määrittellä opetussuunnitelmaa kahdella tasolla, kirjoitettu eli virallinen opetussuunnitelma ja eletty opetussuunnitelma. Kirjoitetun ja eletyn opetussuunnitelman suhteen voisi ajatella olevan ongelmaton, koska eletyn opetussuunnitelman voisi kuvitella vastaavan virallista suunnitelmaa. Käytännössä tämä siis tarkoittaisi sitä, että suunnitelmaan kirjatut pyrkimykset toteutuvat siten kuin niiden

oletetaan. Käytännössä toteutettu opetus saattaa asettaa kuitenkin täysin vastakkain eletyn opetussuunnitelman ja virallisen opetussuunnitelman. (Meri 1995, 33-34.)

Tähän saakka käytössämme on ollut ainoastaan eletty opetussuunnitelma. Prosessin jälkeen saamme käyttöön myös kirjoitetun eli virallisen opetussuunnitelman. Pyrimme kirjaamaan opetussuunnitelman tavoitteet mahdollisimman lähelle käytäntöä, jotta virallinen opetussuunnitelma ja eletty opetussuunnitelma vastaisivat mahdollisimman paljon toisiaan.

4.2 Opetussuunnitelmaprosessi Gallahuen mukaan

Opetussuunnitelman laadinta on pohjautunut pitkään Tylerin rationaaliselle ajattelulle, jossa suunnittelu alkaa tavoitteiden määrittelystä ja etenee tulosten arviointiin. Tarkoilla tavoitteilla ja niiden saavuttamisen arvioinnilla tähdätään tehokkaaseen opetukseen. Rationaalisuus ei ole kuitenkaan aina toiminut käytännössä, sillä opettajat lähtevät usein opetuksen suunnittelussa liikkeelle käytännön järjestelyistä, opetusmenetelmistä ja -muodoista tai oppimateriaaleista. (Syrjäläinen 1994, 41.)

Malisen (1992, 4) mukaan opetussuunnitelmatyön pitäisi pohjautua praktiseen opetussuunnitelma-ajatteluun. Malinen suosii opetussuunnitelmatyössä Stufflebeamin mallia opetuksen suunnitteluun (ks. Malinen 1992, 63-64; Atjonen 1993, 38). Tässä mallissa opetussuunnitelmatyön tulisi sisältää seuraavat vaiheet:

- koulun tehtävä, omaleimaisuus, koulun toiminta-ajatus
- resurssien jako ja toteutus
- toimeenpanoa koskevat suunnitelmat: opetuksen sisältö, työskentely jne.
- arviointi, koulutoimen jatkuva kehittäminen

Praktinen opetussuunnitelma-ajattelu on jatkuvasti sidoksissa arvoihin ja avoinna kritiikille (Malinen 1992, 6). Opetussuunnitelma on prosessi, jossa tieto syntyy sosiaalisessa vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa, ja on kulttuurisidonnaista ja sisältää moraalisen ulottuvuuden. (Syrjäläinen 1994, 42.) Atjonen (1993, 79) nimeää tällaisen

opetussuunnitelmamallin reflektiiviseksi opetussuunnitelmamalliksi. Koivukankaan (1999, 13) mukaan praktista opetussuunnitelmaa laadittaessa tavoitteet, sisällöt ja menetelmät tulisi asettaa niin avoimiksi, että niissä sallitaan käytännön työssä jokaisen opettajan persoonallinen leima.

Koska tanssinopetuksen opetussuunnitelmien laadinnasta on verrattain vähän materiaalia, päätin käsitellä erityisesti liikunnanopetussuunnitelman laadintaprosessia, koska liikunta on oppiaineena lähimpänä tanssia. Gallahue (1993) on kehittänyt kuusiportaisen asteikon liikunnanopetuksen opetussuunnitelman laadintaan. Hän pitää tanssin opetusta tärkeänä osana koululiikuntaa. Sen vuoksi päädyin liikunnanopetuksen opetussuunnitelmamallissa nimenomaan hänen kehittämäänsä malliin.

Gallahuen (1993, 71) malli muodostuu siis kuudesta opetussuunnitelman kehittämisen perusportaasta. Hänen mukaansa näitä kohtia tulisi noudattaa opetussuunnitelman laadintaprosessissa riippumatta aineesta tai aiheesta. Tämä kuusikohtainen ohjeisto muodostuu seuraavista askelmista: 1. Arvopohjan määrittäminen, 2. Käsitteellisen rungon suunnittelu, 3. Tavoitteiden asettaminen, 4. Ohjelman suunnittelu, 5. Arviointi ja 6. Ohjelman täytäntöönpano. Gallahue kuvaa opetussuunnitelmamalliaan jatkuvana kehänä, jossa vaiheet seuraavat toisiaan. Yhden kehän päästyä loppuun, täytyisi opetussuunnitelmaprosessi aloittaa alusta, ja tällä tavoin pitää se elävänä koko ajan. Gallahue määrittelee opetussuunnitelman perusaskeleet seuraavasti:

1. Arvopohjan määrittäminen

Opetussuunnitelmaa laadittaessa ensimmäinen tarpeellinen askel suunnittelussa on arvopohjan määrittäminen, jonka pohjalta itse opetussuunnitelma laaditaan. Arvoissa määritellään ne asiat, joita pidetään tärkeinä liikunnan opetuksessa. Nämä asiat ovat myös perusta määriteltäessä opetussuunnitelman todellista tehtävää ja tavoitetta. Opetussuunnitelman tehtävän asetuksen tulisi olla selkeä ja perustua arvoille, jotka on määriteltävä suunnittelun aluksi. Opetussuunnitelman tehtävän määrittelyn jälkeen seuraa tavoitteiden asettaminen, johon liikunnassa kuuluu motorinen, kognitiivinen ja affektiivinen kehittyminen. Gallahuen mukaan kehityksen tulisi siis tapahtua yleisen

arvopohjan määrittämisen kautta aina vain pienempiä ja yksityisempiä tavoitteita kohti. (Gallahue 1993, 171-173.)

2. Käsitteellisen rungon suunnittelu

Käsitteellisen viitekehyksen laatiminen kuuluu olennaisena osana opetussuunnitelmaprosessiin. Siinä määritellään oleelliset käsitteet, joille opetussuunnitelma rakentuu. Se on tarpeellinen linkki opetussuunnitelman tehtävän, arvojen ja todellisen suunnitelman välillä. Käsitteellinen viitekehys rakentuu seuraavista osa-alueista: (1) perusliikuntamuodot, (2) liikunnan osa-alueet, (3) liikunnalliset kyvyt, (4) lapsen motorinen kehittyminen, (5) liikkeen oppimisen tasot, (6) liikehallinta- ja kuntotekijät, (7) opetustyyli. (Gallahue 1993, 173.)

3. Tavoitteiden asettaminen

Gallahuen opetussuunnitelman laadintaprosessi etenee aina vain tarkempiin tavoitteisiin. Kun käsitteet on määritelty, täytyisi asettaa tarkemmat tavoitteet liikunnalliselle kehitymiselle. Tavoitteiden asettelu aloitetaan jälleen ylemmältä tasolta. Siinä tulisi huomioida mahdolliset ohjelmaan vaikuttavat tekijät, kuten tila, välineet, käytettävissä oleva aika ja tunnin pituus. Kun tiedetään olosuhteet, joissa työskennellään, voidaan asettaa yksityisempiä tavoitteita. Myös sosiaaliset tavoitteet kuuluvat määriteltäviin asioihin. Opetussuunnitelmassa voidaan määrittää listamuodossa erilliset taidot, joita pyritään kehittämään kunkin ryhmän kanssa. (Gallahue 1993, 74 - 76.)

4. Ohjelman laatiminen

Kun tarkemmat tavoitteet on määritelty, on aika tehdä työsuunnitelma, jossa otetaan huomioon ikäluokka sekä toiminnan tavoitteellinen jatkuvuus. Työsuunnitelma sisältää siis joka luokkatasolle tehdyt suunnitelmat. Jotta opetussuunnitelma voi olla tehokas, sillä täytyy olla myös syvempi ulottuvuus. Toisin sanoen opintojen täytyy olla eteen päin vieviä ja ikäkausittain eteneviä. (Gallahue 1993, 176-177.)

5. Arviointikäytänteet

Arviointi, viimeinen askel opetussuunnitelman laadinnassa, on tärkeä osa koko prosessia. Vain arvioinnin kautta voidaan havaita, onko oppilas saavuttanut asetetut tavoitteet. Arvioinnin tulisi tapahtua monella tavalla ja olla luonteeltaan joko subjektiivista tai objektiivista. Arvioinnin tulisi kohdistua sekä prosessiin että tulokseen. Arvioinnissa tulisi muistaa, että se ei ole pelkästään oppilaisiin kohdistuvaa, vaan jatkuvan arvioinnin kohteena tulisi olla myös opetussuunnitelma, tavoitteet sekä opettajan toiminta. (Gallahue 1993, 177- 179.)

4.3 Opetussuunnitelma ja arvot

Kasvatus on aina arvosidonnaista toimintaa. Opetusprosessissa kohdataan arvot kahdella tasolla: opetussuunnitelman tavoitteita ja päämääriä laadittaessa sekä itse käytännön tasolla päätöksiä tehtäessä. Opetussuunnitelmaa laadittaessa arvoja koskevia päätöksiä tehdään määrittelemällä tavoitteet. Vaikka päätökset olisivat vain periaatteellisia, niillä on vaikutuksia itse käytäntöön. Opetussuunnitelmaa laadittaessa on ratkaisevaa, onko opettaja itse mukana prosessissa, vai saako hän valmiin suunnitelman työnsä pohjaksi. Nykyään yhä useammin opettajat osallistuvat opetussuunnitelman laadintaprosessiin alusta lähtien itse. Tämä helpottaa opetussuunnitelman omaksumista, sillä se tapahtuu jo itse laadintavaiheessa. Koska opetussuunnitelma on opettajan tai opettajaryhmän oman työn tulos, siitä kannetaan todennäköisemmin myös vastuu. (Kansanen 1995, 11.) Åhlbergin (1992, 166) mukaan opetussuunnitelmaa arvioitaessa tulisi ottaa kantaa seuraaviin asioihin: 1) Miksi opetussuunnitelmaan valitut asiat on otettu oppimisen kohteiksi? 2) Miten valinnat perustellaan? 3) Onko jotain joko yhtä arvokasta tai vieläkin arvokkaampaa jätetty pois?

Jotta opettajan ajattelu ja arvot voidaan sijoittaa kontekstiin, on oltava käsitys siitä, mitä opetus on. Opetustapahtuman ydinkäsitteiksi voidaan hyväksyä tavoitteisuus ja interaktio. Tavoitteisuus tarkoittaa toiminnan tavoitteellista luonnetta, joka määritellään opetussuunnitelmassa. Opetussuunnitelma tulee opetukseen ja opetustapahtumaan

lähinnä opettajan kautta. Opettajan toiminta kehittyy tavoitteelliseksi puolestaan opetussuunnitelman sisäistämisen seurauksena. Interaktio on puolestaan opetuksen arkea. Koululuokassa tai harrasteryhmässä voi muodostua niin monimutkainen kommunikaation verkosto, että sitä on vaikea hahmottaa ja hallita. Tämän takia tarvitaan erilaisia didaktisia malleja, jotta tilanne olisi hallittavissa. (Kansanen 1995, 13-14.)

Opettajan keskeisiin taitoihin kuuluu päätöksen teko. Opetustapahtuman interaktiossa opettaja tekee runsaasti päätöksiä, jotka ovat usein nopeita ja intuitiivisia. Opettajan omaksuma arvotausta vaikuttaa hänen tekemiinsä päätöksiin, vaikka periaatteessa päätökset olisivatkin spontaaneja. Opetus perustuu toisaalta velvollisuuksiin ja vastuullisuuteen ja toisaalta tuloksellisuuteen. Opettaja joutuu pohjaamaan opetuksensa sekä opetussuunnitelmaan että omaan kokemukseensa siitä, minkälainen toiminta tuottaa tulosta. Pedagogisessa ajattelussa tätä kutsutaan tavoitteisuudeksi, joka ilmaisee opettajan perehtyneisyyden opetussuunnitelman tavoitteisiin ja sen arvotaustaan. (Kansanen 1995, 15).

Pelkkä tavoitteisiin perehtyneisyys ei riitä toiminnan tavoitteisuudeksi, vaan tavoitteet on myös hyväksyttävä. Tavoitteisuus ei saisi kuitenkaan merkitä solidaarisuutta opetussuunnitelmaa ja sen laatijoita kohtaan. Kriittinen ajattelu on opettajan vastaveto opetussuunnitelman valtaa kohtaan niin, että hän ei menetä omaa yksilöllisyyttään. (Kansanen 1995, 16.)

Joskus opetussuunnitelman hyviä piirteitä on kuvattu pelkkänä ominaisuusluettelona. Ominaisuudet voisivat olla esimerkiksi seuraavanlaisia:

1) *Systemaattisuus* lienee opettamisessa parempi vaihtoehto kuin sattumanvaraisuus. 2) *Adekvaattisuus* on puolestaan kyky toimia järjestelmällisesti ja kehitykseen sopivalla tasolla. 3) *Tasapainoinen* opetussuunnitelma kehittää tasapuolisesti kaikkia persoonallisuuden osa-alueita. 4) *Jatkuvuus* edistää koulutuksen jatkuvuutta ja yhteensopivuutta. 5) *Joustavuus* tarkoittaa kykyä muuttaa opetussuunnitelmaa jatkuvasti tarpeiden mukaan. 6) *Tehokkuus*, yhteiskunta odottaa koulutukselta tuloksia. 7) *Yksilöllisyyden huomioonottaminen* tarkoittaa yksilöllisen kasvun tukemista. (Kari 1994, 92.)

4.4 Arvojen kautta tavoitteisiin

Oppilaskeskeisessä opetuksessa opettajan rooli on muuttunut dominoivasta tiedonjakajasta oppimisen ohjaajaksi. Samaan aikaan myös oppimisen tavoitteet ovat saaneet kohdata kritiikkiä. Ovatko tavoitteet merkki opettajan ylivallassa, ja estävätkö ne oppilaskeskeisen opetuksen toteutumisen. Kuitenkin myös oppilaskeskeisessä opetuksessa on kyse kasvatuksesta, jolla pyritään johonkin tarkoitukseen. Oppilaskeskeisessä opetuksessa tavoitteiden merkitys jopa kasvaa. Se kuka tavoitteita asettaa onkin jo eri kysymys. (Uusikylä & Atjonen 2000, 59.)

Opetussuunnitelman tavoitteet käsittävät opetustapahtuman kokonaisuudessaan; käsitys lapsesta, oppilaasta, opiskelusta sekä didaktisesta toiminnasta ja itse oppimisesta laajassa yhteiskunnallisessa perspektiivissä. Opetuskäytännössä kaikki tekijät keskustelevat toistensa kanssa jatkuvasti, ja opetusprosessin eteneminen edellyttää jatkuvaa tulkintaa, jossa yksityiskohtaa suhteutetaan kokonaisuuteen. (Kansanen 1995, 12.)

Tavoitteenasettelun kolme pääkohtaa voidaan tiivistää seuraavasti:

1. Tavoitteet ohjaavat opettajaa opetuksen suunnittelussa ja toteutuksessa eli tavoitteet ovat merkittävällä tavalla opettajan työ- ja apuvälineitä.
2. Tavoitteet luovat pohjan arvioinnille.
3. Tavoitteet ohjaavat oppijan opiskeluponnisteluja.

Jos tarkastellaan tavoitteita tästä näkökulmasta, myös oppilaskeskeisessä pedagogiikassa voidaan perustella tavoitteiden tärkeyttä sillä, että oppilaat itse osallistuvat opiskelunsa päämäärien asetteluun. (Uusikylä & Atjonen 2000, 60-61.)

Tavoitteen asetteluun on kohdistettu sen eduista huolimatta kritiikkiä. Kritiikkiä on saanut tulosten mittaamisen vaikeus ja kasvun vaikeasti ennakoitava luonne. Filosofit varoittavat myös siitä, että tavoitteilla rajataan etukäteen, mikä on mahdollista opetus- ja oppimisprosessissa. Nykyään tavoitteen asettelussa tulisi asettaa painoa enemmän prosessitavoitteisiin. Samaan oppimistulokseen voidaan päästä monia eri reittejä, ja pelkkä päämäärän metsästyksi ei tee oppimista välttämättä mielekkääksi. Opetuksen tulisi kiinnittää enemmän huomiota taitojen, ajattelun ja ongelmanratkaisukyvyyn kehittämiseen

- siis prosessiin. (Uusikylä & Atjonen 2000, 60-61; Patrikainen & Myller 1998, 190-191; Sahlberg 1998, 194.)

Tavoitteiden asettelussa saattaa olla kyse merkittävistä asioista yksilön kokonaispersoonallisuuden ja tulevaisuuden kannalta. Tällöin joudutaan tekemään tärkeitä päätöksiä, mikä on keskeisintä opittavaksi ja opetettavaksi yksilön elämänsä ajatellen. Tavoitteet ovat siis aina sidoksissa arvoihin. Arvoja voi ja tulee laittaa tärkeysjärjestykseen. (Uusikylä & Atjonen 2000, 62.)

4.5 Piilo-opetussuunnitelma

Käsite piilo-opetussuunnitelma on peräisin amerikkalaisesta opetussuunnitelma keskustelusta. Piilo-opetussuunnitelma-käsitteen isä on tutkija Philip W. Jackson. Hänen teoksena *Life in Classroom* ilmestymisen jälkeen tutkijat alkoivat kiinnostua oppilaiden omista koulukokemuksista. Piilo-opetussuunnitelmassa ei ilmaista mitään oppimistavoitteita. Sen vuoksi opettajat eivät toteutakaan opetussuunnitelmaa säännöllisesti. Tällaisia oppimistavoitteita ei kirjata tavalliseksi opetussuunnitelmaksi, ja siksi tavoitteita onkin vaikea havaita ja tunnistaa. Piilo-opetussuunnitelmaan kuuluvat ne käytännöt, jotka ohjaavat opettajan ja oppilaiden toimintatapoja ilman, että he huomaavat niitä. Näitä toimintatapoja voisi kutsua luokan sisäisiksi pelisäännöiksi. (Meri 1995, 34-35).

Piilo-opetussuunnitelman negatiivisina ilmiöinä on pidetty esimerkiksi oppilaiden pakottamista odottamaan ja jonottamaan, olemaan jatkuvan arvioinnin kohteena, saamaan eriarvoista kohtelua sukupuolen vuoksi. Myös oppilaiden keskinäisissä suhteissa ja asenteissa saattaa olla piirteitä, jotka eivät vastaa opettajien ja suunnittelijoiden toiveita. Toisaalta opettaja saattaa korostaa opetuksessaan joitakin opetussuunnitelmaan kuulumattomia tavoitteita, esimerkiksi käyttää arvioinnissa normaalijakaumaa virallisista ohjeista huolimatta. (Uusikylä & Atjonen 2000, 49.)

Piilo-opetussuunnitelman vaikutukset voivat olla myös positiivisia. Esimerkiksi suurissa

opetusryhmissä oppilaiden on pakko oppia selviytymään itsenäisesti. Puutteelliset opetustilat ja välineet opettavat kekseliäisyyttä jne. Piilo-opetussuunnitelman tietoiseksi tuleminen auttaa sekä hyödyntämään että hälventämään sen positiivisia ja negatiivisia piirteitä. (Uusikylä & Atjonen 2000, 49.)

Piilo-opetussuunnitelma ja sen vaikutukset tulisi tiedostaa etenkin opetussuunnitelmaa laadittaessa, ja vielä voimakkaammin yksittäistä oppituntia suunniteltaessa. Opettajan tulisi pyrkiä tiedostamaan, mitä oppilaiden tulisi virallisesti oppia, ja mitä he oppivat sen lisäksi. Opettajan pitäisi tavallaan päästä piilo-opetussuunnitelman yläpuolelle. Piilo-opetussuunnitelman kielteisten vaikutusten tunnistaminen auttaa opettajaa löytämään aitouden opettamisen perustaksi. (Meri 1995, 46-48.)

Pohdittaessa keinoja, kuinka vähentää koulun virallisen opetussuunnitelman ja piilo-opetussuunnitelman ristiriitaisuuden haittavaikutuksia, tulee eteen kaksi tietä. Opetussuunnitelmassa ja opetustapahtumassa voidaan yrittää ottaa enemmän huomioon oppilaan ainutlaatuisuus sekä hänen ympäristönsä. Toinen tapa on auttaa oppilasta mukautumaan koulun tavoitteisiin ja käytäntöihin. Kysymyksessä on vallankäyttö, mutta sen tarkoitus on kuitenkin hyvä ja oppilaita hyödyttävä. Opettajan sitoutuneisuus opetussuunnitelmaan vähentää periaatteessa piilo-opetussuunnitelman vaikutuksia. (Lahdes 1997, 70-71.)

Tutkimuksemme aluksi pyrimme tiedostamaan opetukseemme vaikuttavia seikkoja kuten vanhoja piintyneitä tapoja. Tutkimuksen edetessä ilmenikin asioita, joita toteutimme vain tavan vuoksi. Tavoitteena oli, että alkukyselyn pohjalta refleктоimamme asiat poistaisivat tulevaisuudessa piilo-opetussuunnitelman vaikutuksia opetukseen.

4.6 Opettaja elävän opetussuunnitelman kehittäjänä

Modernissa opettajatutkimuksessa opettaja nähdään reflektiivisenä ammattilaisena. Opettajan oletetaan olevan kiinnostunut oppimaan itse ja innostavan myös oppilaitaan korkeatasoiseen oppimiseen. Opettajatutkimuksen lähtökohtana on siis tarkastella

opettajaa "reflektiivisenä konstruktivistina", itsenäisenä ja ajattelevana toimijana, joka oppii kokemuksistaan arvioimalla niitä kriittisesti ja suhteuttamalla niitä tietopohjaansa. Opettaja on aktiivinen opetussuunnitelman tulkitsija ja merkityksen antaja. (Kosunen & Huusko 1998, 206-207; Cornbleth 1990, 33.) Jauhiainen (1995, 105 - 106) näkee opetuksen suunnittelun opettajan työn tärkeimpänä vaiheena. Hänen tutkimuksensa mukaan opettajat kokevat, että kurssisuunnitelma on paremmin hallittavissa kuin koko lukuvuotta koskeva suunnitelma. Härkösen (2000, 60) tutkimuksen mukaan opetussuunnitelman paikallisuus koettiin myönteisenä asiana. Sen koettiin tuovan joustavuutta työhön.

Elävän opetussuunnitelman peruspiirteiksi luetaan lapsikeskeisyys, kokemusperäisyys, integrointi ja prosessorientaatio (Hunter & Scheirer 1992, 52). Mielestäni edelliset piirteet on siirrettävissä myös kansantanssin opetussuunnitelmaan. Lapsikeskeisyyden työmääritelmänä voidaan pitää keskittymistä oppilaiden oppimiseen enemmän kuin opettajan oppimiseen. Oppimisen tulisi perustua kokemukseen. Kokemukset voivat olla laadultaan erilaisia, mutta valinnassa tulisi kuitenkin kiinnittää huomiota kasvatuksellisuuteen. Integrointi on elävän opetussuunnitelman keskeinen piirre. Se merkitsee kouluopetuksessa esimerkiksi eri aineiden yhdistämistä kokonaisuudeksi. Kansantanssissa integraatioita voidaan toteuttaa esimerkiksi tapakulttuuria tai pukukulttuuria opiskeltaessa. Prosessorientoitunut oppiminen ohjaa lasta aktiiviseen oppimiseen, jossa arvostetaan oppimisen kaikkia muotoja: kognitiivisia, affektiivisia ja psykomotorisia. Kansantanssilla on mielestäni erinomaiset mahdollisuudet toteuttaa prosessorientoitunutta oppimista erilaisten tanssiproduktioiden yhteydessä. (Hunter & Scheirer 1992, 52 - 72.)

Opettajan oma käyttöteoria muodostaa pohjan opetusmenetelmille ja käytännöille. Opettaja kokoaa omaa käyttöteoriaansa ajattelemalla ja toimimalla, reflektoiden toimintaansa, katselemalla ja kuuntelemalla, aistimalla ja tuntemalla. Reflektointi on käyttötiedon ja -teorian kehittämisen väline. Pelkkä kokemus ei juurikaan tuota uutta tietoa, vaan tuon kokemuksen reflektointi. Hyvän opetuksen peruselementteihin kuuluu oppilaantuntemus. Paras tapa päästä selville oppilaan taidoista ja oppimistyylistä on havainnointi. Oppilaantuntemus lisääntyy opettajan reflektoinnin kautta syntyneen tiedon

ja havainnoinnin kautta saatuun informaatioon yhdistämisellä. Omia teorioitaan yksilö muodostaa yhdistämällä uusia asioita jo olemassa olevaan tietoon ja omiin tietorakenteisiinsa. Yksilö on inhimillinen, joitakin asioita hän sisäistää teoriansa pohjaksi, joitakin ulkoistaa, ja joistakin on välittämättä. (Kosunen & Huusko 1998, 208-210.) Hunterin ja Scheirerin (1992, 33) mukaan opettajan rooli lapsikeskeisessä opetuksessa on toimia havainnoitsijana, ja hoivata heidän kehitystään, kunnes kiinnostus ja valmius oppimiseen syntyy. Kohosen (2000, 38) mukaan opettajan rooli on muuttunut merkittävästi viime vuosina eristäytyneestä oman työn tekijästä kohti yhteistoiminnallista ammattitaidon ja oppimisen jakajaa. Koulua ja toimintaa kehitettäessä tulisi muistaa, että koulun yhtenä tehtävänä on myös kulttuuriperinnön siirtäminen uusille sukupolville. Siksi tulisikin pyrkiä tasapainoon rutiinien ja muutosvoimien välillä. (Sahlberg 1998, 115.) Sama pätee myös kansantanssin opettamiseen, jossa yhtenä selkeimmistä tavoitteista on nimenomaan kulttuuriperinnön siirtäminen tuleville sukupolville.

Elävän opetussuunnitelman kehittäminen on dynaaminen prosessi, joka muuttuu jatkuvasti opettajan vastatessa oppilaan tarpeisiin. Käytännössä opettaja joutuu siis ottamaan päätöksenteossa laajan vastuun, ja siksi hänellä on oltava pohdiskeleva luonne opetuskäytäntöjä kohtaan. (Hunter & Scheirer 1992, 47.) Cornblethin (1990, 155) mukaan opetussuunnitelman suunnittelu on dynaaminen prosessi, jossa muutokset ovat suunniteltuja ja suunnitelmat muuttuvat. Suomessa tehtyjen tutkimusten mukaan koulukohtaisten opetussuunnitelmien laadinta on lisännyt opettajien reflektiivisyyttä. Kaikki uudistushankkeet, jotka antavat sysäyksen omien työkäytäntöjen arviointiin ja reflektointiin, voivat lisätä opettajien yhteisöllisyyttä sekä sitoutumista jatkuvaan kehittämistyöhön. Opetussuunnitelmaa voidaan pitää siis kehittämissuunnitelmana. Toimiva opetussuunnitelma on viime kädessä merkki oppilaiden korkeista oppimistuloksista. (Kosunen & Huusko 1998, 220-221.) Kriittisessä opetussuunnitelmassa painotetaan ristiriitojen merkitystä opetuksessa. Ristiriidat nähdään sysäyksenä muutoksille, jotka edistävät yksilön sosiaalista ja älyllistä kehitystä. (Cornbleth 1990, 34; Kohonen 2000, 38.)

4.7 Muutosprosessi ja muutosjarrut

Koulujen toiminnan kehittämisessä on ollut pitkään päämääränä kehittää yksilöitä ja yksittäisiä asioita. Yksittäisten asioiden muuttaminen ei ole osoittautunut koulun muuttumisen kannalta hedelmälliseksi. Ratkaisevaa muutosten toimivuuden kannalta on tiedostaa, että *raha ei ratkaise ongelmia*. Lisäresurssit eivät siis ratkaise ongelmia. *Muutos onnistuu parhaiten silloin, kun kaikki asianomaiset ovat sitoutuneita muutokseen*. Yhden innokkaan ihmisen aktiivisuus ei riitä muutoksen aikaan saamiseksi. *Toiminnan kehittyminen edellyttää huomattavaa muutosta yksilöiden keskinäisissä vuorovaikutussuhteissa sekä niihin liittyvissä uskomuksissa, asenteissa, normeissa ja valtarakenteissa*. Pelkkä rakenteellinen muutos ei riitä, vaan sen ohella kaivataan kulttuurin ja ajattelutapojen muutoksia. (Sahlberg 1998, 116.)

Opettajat kokevat epävarmuutta siitä, miten opetus tulisi järjestää oppilaiden kannalta mahdollisimman parhaalla tavalla. Atjosen (1993, 78) mukaan opettajia kiinnostaa opetussuunnitelmatyössä eniten oppiaineitten sisällöt sekä niihin liittyvät järjestelyt ja materiaalit. Opettajat, joilla on suppea valikoima opetusmenetelmiä, tuntevat enemmän epävarmuutta työssään kuin sellainen opettaja, jolla on hyvä tekninen varmuus sekä sujuva opetusmenetelmien hallinta. Tällaiset opettajat ovat valmiimpia myös yhteistyön tekemiseen. Yhteisöllisyys on myös oppivan organisaation edellytys. Toimintaa kehitettäessä tulisi kunnioittaa yhteisöllisyyden keskeisiä normeja - tuen ja avun tarjoamista sekä keskinäistä kannustamista. (Sahlberg 1998, 160-162.) Kohosen (2000, 47) projektissa mukana olleet koulut tekivät lukuvuoden alussa toimintasuunnitelman ryhmissä, jonka jälkeen ne esiteltiin muille. Nämä esittelytilaisuudet lisäsivät avoimuuden ilmapiiriä, jaettua vastuuta sekä yhteisöllisyyttä.

Yhteisöllisyys ei ole kuitenkaan aina etu työtä kehitettäessä. Toisinaan opettajat tai ohjaajat saattavat tehdä yhdessä sekä hyviä että huonoja asioita. Yhteistyötä saatetaan lisätä vain sen itsensä takia, eikä minkään todellisen kehittämisen takia. Spontaani yhteistoiminta on vierasta sellaisissa tapauksissa, kun yhteistoiminta on ulkoa määrättyä, esimerkiksi opetussuunnitelmien laadinnassa. (Sahlberg 1998, 171-172.) Itse pelkäsin tätä samaa asiaa, mutta mielestäni opetussuunnitelmaprosessimme ei ollut ns. pakollista

yhteistoimintaa, koska meitä ei velvoitettu opetussuunnitelman laadintaan, vaan toimintamme perustui omaan tahtoon kehittää kansantanssitoimintaamme. Toivon, että ohjaajayhteisömme ei joudu tämän prosessin takia kriisiin ja pilaa ihmissuhteita, kuten Sahlberg (1998, 172-173) varoittaa yhteistoiminnallisuuden vaaroista. Toinen vaara, joka saattaa uhata työyhteisöä yhteistoiminnassa on "ryhmäajattelu", joka tarkoittaa yhteisön kritiikitöntä ideoiden hyväksymistä sekä yksilöllisten erimielisyyksien tukahduttamista.

Myös oppilaiden on totuttava alati muuttuvassa maailmassa muutoksiin. Siksi opetussuunnitelman yhtenä tehtävänä olisikin valmistaa oppilaita muutoksessa elämiseen. Oppilaiden olisi opittava itse luomaan muutoksen kohtaamisstrategioita. Irrallisen tiedon sijasta tulisi painottaa enemmän taitojen, ajattelun ja ongelman ratkaisun kehittämistä. (Patrikainen & Myller 1998, 189-190.) Vaikka tällä opetussuunnitelmalla tarkoitetaankin ehkä enemmän yleissivistävien koulujen opetussuunnitelmaa, ovat edelliset ajatukset sovellettavissa myös taiteen perusopetukseen. Tanssin opetus on painottunut usein juuri tanssitekniikan opetteluun, mutta kehittyäkseen ajassa, opetuksen tulisi painottua yhä enemmän kokemuksellisuuteen ja kokemusten analysoimiseen. Nämä ovat taitoja ja strategioita, jotka saattavat auttaa jotakin yksilöä selviytymään muuttuvassa maailmassa.

Sahlbergin mukaan ajanpuute on yleisin syy, miksi opettajat eivät ota käyttöön uusia opetusmenetelmiä. Tämä ilmenee kahdella tavalla. Ensimmäinen tavanomainen opettaminen vaatii niin paljon aikaa, että uusien ideoiden kokeilemiseen ei jää aikaa. Toiseksi uudet opetusmenetelmät vaativat monikertaisen valmisteluajan varsinaisen opettamisen lisäksi. (Sahlberg 1998, 190-191.)

Myös opetussuunnitelma saattaa kahlita opetustyön kehittämistä etenkin silloin, kun siihen kuuluva arviointi painottaa tietojen omaksumista ja muistamista. Opettajat ajattelevat oppilaitaan sanoessaan, että heidän tehtävänä on opettaa heitä niin hyvin, että he pärjäävät tuloksia mittaavissa arvioinneissa. Tämä johtaa puolestaan ikuisen kiireen tuntuun. (Sahlberg 1998, 194.) Kansantanssitoiminnassa eräänlaisena tuloksia mittaavana arviointina pidetään kansantanssin luokitteluja, joissa ryhmät luokitellaan taitojen perusteella neljään eri sarjaan harrastus-, pronssi-, hopea- ja kultasarjaan. Itse olen kokenut ahdistavana, että tuohon tilaisuuteen pitää valmistaa joka toinen vuosi tietyt

amat ulkoa määrättyt kriteerit täyttävä ohjelma. Ohjelman harjoittaminen vie myös suhteettoman suuren osan harjoitteluaajasta. Tilanne ei ole mielestäni harrastusta ja lapsen kehitystä tukeva tilaisuus.

Opetussuunnitelmatyö on prosessina niin vaativa ja raskas, että se on aiheuttanut erilaisia ongelmia aikuisyhteisön ihmissuhteissa. Monissa työyhteisöissä särön toiminnalle aiheuttaa tiettyjen yksilöiden muutosvastarinta. Opetussuunnitelmatyö on myös lisännyt opettajien stressiä ja väsymystä, koska koetaan, että ylimääräinen ja ilmaiseksi tehtävä työ on lisääntynyt. (Syrjäläinen 1995, 8-10; Kohonen & Leppilampi 1994, 92).) Omassa tutkimuksessani työryhmä muodostui vapaaehtoisesti mukana olevista kansantanssin ohjaajista. Heille ohjaustyö on harrastus opiskelujen ohessa. He saavat pitämistään tunneista palkkaa, mutta kaikki muu työ on talkootyötä. Koska omassa työryhmässämme kyseessä ei ollut varsinaisen oman päätyön lisääntyminen, tilanne oli erilainen verrattuna peruskoulun opettajiin.

5 KANSANTANSSIN PERUSOPETUKSEN OPETUSSUUNNITELMAA LAATIMASSA

5.1 Nykyisten käytännönjärjestelyiden kuvaus

Kansantanssin opetus Kaustisella on pohjautunut alunperin voimakkaasti paikalliseen kansantanssi- ja etenkin purppuriperinteeseen. Kansantanssin uudistuessa myös kaustislainen kansantanssi on kehittynyt uudistaen tanssillisesti itseään. Kaustisen vahvuutena kansantanssiharrastuksessa on aina ollut vahva musiikkiperinne. Harrastus ei ole kaatunut ainakaan soittajien puutteeseen.

Kaustisen Nuorisoseuran kansantanssitoiminnan etuna ovat omat harjoitustilat, jotka ovat ryhmien käytössä. Pääharjoitustilana toimii ympärivuotisessa käytössä oleva Kalliopaviljongin pikkupuoli, josta löytyy myös peiliseinä tanssiharjoittelua varten (ks. Kipinä 1995). Kesäaikana harjoittelutilana toimii myös Kalliopaviljongin isosali, joka ei ole lämpöeristetty, ja sen vuoksi ei sovellu ympärivuotiseen käyttöön. Talviaikaan viikonloppuisin ongelmia aiheuttavat eri ryhmien harjoitusten päällekkäisyydet. Kaustisen kunta on suhtautunut myönteisesti tilojen tarpeeseen, ja ryhmät ovat voineet harjoitella ilmaiseksi myös yläasteen ja ala-asteen saleissa, kunhan rehtoreilta on pyydetty lupa.

Toiminnan rahoitus kootaan nykyään usealta eri taholta. Ohjaajat ovat saaneet palkkansa osittain Perhonjokilaakson kansalaisopiston kautta. Toinen tärkeä rahoitustaho ohjaajien palkkauksessa on ollut Vapaan Sivistystoiminnan liitto. Sen lisäksi ryhmät ovat saaneet apurahoja useilta eri tahoilta uusien ohjelmien valmistamiseen ja ulkomaanmatkoihin. Tärkeä rooli kokonaisrahoituksessa on myös nuorisoseuran ja ryhmien omalla varojen keruulla, jota on toteutettu mitä moninaisemmilla tavoilla aina wc-paperin myynnistä joulupukkipalveluun ja omiin konsertteihin.

Ryhmien ohjaajat ovat Kaustisen nuorisoseuran kansantanssitoiminnan omia kasvatteja, joita nuorisoseura on kouluttanut erilaisilla kursseilla mm. kansantanssin

ohjaajakursseilla ja ohjelmistokursseilla. Nuorisoseuran perinteeseen on kuulunut ottaa ryhmiin apuohjaajia harjoittelemaan vuodeksi tai kahdeksi ennen todellisen ohjausvastuun ottamista. Tämän lisäksi vanhemmissa ryhmissä on käytetty toiminnan monipuolistamiseen ja laadun nostamiseen myös vierailevia kansantanssi-ohjaajia ja koreografeja. Tällä hetkellä kaikki vakituiset ohjaajat ovat iältään nuoria alle 27-vuotiaita opiskelijoita. Seitsemästä ohjaajasta neljä opiskelee kasvatusalaa. Itse olen pisimmällä opiskeluissa.

Vanhempien rooli lapsen harrastuksen tukijana vaihtelee melko paljon riippuen ryhmästä. Alle kouluikäisten lasten ryhmissä rooli on ollut lähinnä tukea lasta ja kuljettaa harjoituksiin sekä esiintymisiin. Vanhemmissa ryhmissä vanhemmat toimivat mukana varojenkeruussa sekä valvojina matkoilla ja leireillä.

Nuorisoseuran ryhmät vierailevat vuosittain niin kotimaisilla kuin ulkomaisillakin festivaaleilla. Kansainvälinen toiminta on tärkeä osa kokonaisuutta. Yleensä ulkomaanmatkojen kontaktit ja järjestelyt hoitaa ryhmän ohjaaja tai joku muu nuorisoseuran kokenut henkilö. Myös vanhemmat ovat olleet mukana käytännön järjestelyissä, kuten lippujen varaamisessa ja kontaktin pidossa kohde maahan.

5.2 Työn jako

Prosessin aluksi oli tarpeen miettiä eri henkilöstöryhmien roolia opetussuunnitelman laadinnassa. Toiminta jakautui luonnollisella tavalla eri ryhmien vastuulle sen jälkeen, kun olin esitellyt ajatuksiani opetussuunnitelmasta. Päävastuun arvopohjan mietinnästä kantoivat ryhmien ohjaajat ja johtokunta. Oman lisänsä keskusteluun toivat myös satunnaisesti palaverissa vierailleet tanssijat. Arvokeskustelujen kautta etenimme miettimään tavoitteita. Opetuksen yleisten tavoitteiden pohja laadittiin samassa työryhmässä, jonka jälkeen muotoilin ehdotelmia tavoitteiksi. Muotoilin opetussuunnitelmamme yleiset tavoitteet keskustelujemme ja muutosehdotusten pohjalta kolmeen kertaan.

ohjaajakursseilla ja ohjelmistokursseilla. Nuorisoseuran perinteeseen on kuulunut ottaa ryhmiin apuohjaajia harjoittelemaan vuodeksi tai kahdeksi ennen todellisen ohjausvastuun ottamista. Tämän lisäksi vanhemmissa ryhmissä on käytetty toiminnan monipuolistamiseen ja laadun nostamiseen myös vierailevia kansantanssi-ohjaajia ja koreografeja. Tällä hetkellä kaikki vakituiset ohjaajat ovat iältään nuoria alle 27-vuotiaita opiskelijoita. Seitsemästä ohjaajasta neljä opiskelee kasvatusalaa. Itse olen pisimmällä opiskeluissa.

Vanhempien rooli lapsen harrastuksen tukijana vaihtelee melko paljon riippuen ryhmästä. Alle kouluikäisten lasten ryhmissä rooli on ollut lähinnä tukea lasta ja kuljettaa harjoituksiin sekä esiintymisiin. Vanhemmissa ryhmissä vanhemmat toimivat mukana varojenkeruussa sekä valvojina matkoilla ja leireillä.

Nuorisoseuran ryhmät vierailevat vuosittain niin kotimaisilla kuin ulkomaisillakin festivaaleilla. Kansainvälinen toiminta on tärkeä osa kokonaisuutta. Yleensä ulkomaanmatkojen kontaktit ja järjestelyt hoitaa ryhmän ohjaaja tai joku muu nuorisoseuran kokenut henkilö. Myös vanhemmat ovat olleet mukana käytännön järjestelyissä, kuten lippujen varaamisessa ja kontaktin pidossa kohde maahan.

5.2 Työn jako

Prosessin aluksi oli tarpeen miettiä eri henkilöstöryhmien roolia opetussuunnitelman laadinnassa. Toiminta jakautui luonnollisella tavalla eri ryhmien vastuulle sen jälkeen, kun olin esitellyt ajatuksiani opetussuunnitelmasta. Päävastuun arvopohjan mietinnästä kantoivat ryhmien ohjaajat ja johtokunta. Oman lisänsä keskusteluun toivat myös satunnaisesti palaverissa vierailleet tanssijat. Arvokeskustelujen kautta etenimme miettimään tavoitteita. Opetuksen yleisten tavoitteiden pohja laadittiin samassa työryhmässä, jonka jälkeen muotoilin ehdotelmia tavoitteiksi. Muotoilin opetussuunnitelmamme yleiset tavoitteet keskustelujemme ja muutosehdotusten pohjalta kolmeen kertaan.

Ikäkausittaisten tavoitteiden asettelussa päävastuu oli jokaisen ikätason ohjaajalla tai ohjaajilla. Mehtäläisen mukaan jokaisen opettajan tulisi kirjoittaa itse opetussuunnitelmaa ja ottaa kirjallisesti vastuu siitä, mitä hän tekee. Jos tarkoituksena on eheyttää opetussuunnitelmaa, on sekaryhmätoiminta jossakin prosessin vaiheessa koettu kuitenkin välttämättömäksi (Mehtäläinen 1994, 8-20). Valitettavasti meidän yhteinen eheyttävä ikäkausittaisten tavoitteiden läpikäyminen jäi melko vähäiseksi ajan puutteen vuoksi. Työryhmään osallistuneet ohjaajat kokivat roolinsa tärkeäksi opetussuunnitelman laadintaprosessissa. He kuvaavat työnjakoamme seuraavasti:

Me ollaan yhdessä ryhmässä oltu toteuttamassa tätä opetussuunnitelmaa. Jos tätä ryhmää ei ois ollu, niin vaikea sun sitä yksin olis ollu tehäkään. (Ohjaaja 3, haastattelu)

Kuinka tärkeää on, että joku sitä niin ku vetää, ja jolta voi kysyä niistä asioista. Joku tavallaan otti semmosen vastuun, että alotti sen tekemisen tai pisti prosessin alulle ja sitten otti yhteyttä muihin. (Ohjaaja 1, haastattelu)

Opetussuunnitelman ulkoista asua ja kuvien sijoittelua lupasi työstää yksi johtokunnan jäsenistä, joka opiskelee tietojenkäsittelyä. Hän hoiti yleisten tavoitteiden puhtaaksi kirjoittamisen, vaikka itse tekstiä ei paljon tullutkaan. Hän lupasi tehdä samalla myös opintokirjan sekä todistuksen lopullisen muotoilun ja kuvien asettelun. Tällainen työnjako helpotti huomattavasti omaa taakkaani.

5.3 Prosessin eteneminen

5.3.1 Alkuvalmistelut

Opetussuunnitelman laadintaprosessimme lähti liikkeelle kuin itsestään Gallahuen kuuden perusaskeleen pohjalta. Myöhemmin pyrimme tarkoituksella seuraamaan hänen ohjeistoaan. Käytännössä kaava oli kuitenkin niin sitova, että omaan toimintaamme tuli runsaasti ns. sivuspiraaleja, ja opetussuunnitelmaprosessimme kulki lopulta omia polkujaan Gallahuen viitoittaessa tietä taustalla.

Pro gradu - tutkielman aiheen selkiytyttyä itselleni, otin yhteyttä välittömästi Kaustisen nuorisoseuraan sekä Kaustisen kunnan sivistystoimenjohtajaan. Sovin tapaamisen nuorisoseuran ohjaajien kanssa ja kävin esittelemässä asiani sekä johtokunnalle (liite 2) että koko nuorisoseuran syyskokoukselle.

Kaustisen nuorisoseuran johtokunta suhtautui asiaan erittäin positiivisesti esiteltyäni tutkielmani aiheen heille. Opetussuunnitelma selkiyttää ryhmien toimintaa, ja siihen voidaan kirjata myös nuorisoseuran osuus toiminnasta. Tällä tavoin voidaan välttää päällekkäistä toimintaa ja turhia ristiriitoja seuran ja ryhmien välillä, joita toisinaan ilmenee. Sain luvan aloittaa tutkimukseni ja opetussuunnitelman laadinnan yhteistyössä ohjaajien ja johtokunnan kanssa.

Myös kulttuuritoimenjohtaja näytti positiivista merkkiä opetussuunnitelman laadinnalle. Kunnassa on myös musiikin osalta kehitteillä hanke, jossa kootaan kunnan rönsyilevää musiikkitoimintaa yksiin kansiin. Kansantanssin opetussuunnitelman laatiminen osui siis oikeaan saumaan myös kunnan kannalta. Taiteen perusopetuksen kurssitarjontaa voidaan hyödyntää mahdollisesti myös kouluissa ja esimerkiksi musiikkilukion kurssitarjonnassa.

Ensimmäinen ohjaajapalaveri oli lokakuussa 2000. Ohjaajat olivat ilmeisen yllättyneitä ehdotuksestani laatia opetussuunnitelma Kaustisen nuorisoseuran kansantanssitoiminnalle sekä tätä kautta siirtää opetus taiteen perusopetuksen piiriin. Ensimmäinen reaktio oli hiljaisuus. Kukaan ei kommentoinut asiaa millään tavoin. Esiteltyäni lisää asiaa, myös ohjaajat alkoivat kiinnostua siitä.

Taisi olla kaikilla olo kuin Ö:lla aapisen reunalla. Keskustelu lähti liikkeelle käytännön asioista, kuten todistuksen ja opintokirjan merkityksestä harrastajille. Niistä on helpoin aloittaaakin. Minun on selvitetävä taiteen perusopetuksen taustaa itselleni lisää, ennen kuin voimme astua syvällisemmille tasoille keskusteluissamme, mutta vaikuttaa hyvältä. (Päiväkirja 29.10.2000)

Sillon ensimmäisessä kokouksessa Höppi esitteli meille sen asian, ja ei me siinä vaiheessa tiedetty oikein mikä se on. Oli ensireaktio siinä vaiheessa ehkä semmonen säikähdyskin. (Ohjaaja 2, haastattelu)

Periaatteellinen mielikuva ensimmäisestä ohjaajapalaverista jäi mieleeni positiivisena, vaikka keskustelut jäivätkin käytännön tasolle. Ohjaajia jäi vaivaamaan, mitä taiteen perusopetukseen siirtyminen konkreettisesti tarkoittaa ja mikä on heidän oma roolinsa opetussuunnitelman laadintaprosessissa. En itsekään osannut tuossa vaiheessa vastata selkeästi näihin kysymyksiin. Lupasin ottaa asioista selvää vähitellen ilman liian suuria paineita. Tällä tavoin pyrin välttämään oman roolini liikaa korostamista heti prosessin alussa. Tapaamisen lopuksi ohjaajat vastasivat kirjallisesti kyselyyn, jolla pyrin kartoittamaan nykyisen kansantanssitoiminnan vahvuuksia ja heikkouksia sekä niitä arvoja, joihin toiminta pohjautuu nykyään. Kerroin ohjaajille, mikä on kyselyn tarkoitus, ja että palaamme sen tuloksiin myöhemmin prosessin aikana.

Ehkä jo siinä lähti käyntiin semmonen prosessi, että rupes ajattelemaan, mitähän mää vois tehdä toisin ja miten tätä toimintaa vois kehittää.
(Ohjaaja 2, haastattelu)

Tällä tavoin siis pyörähti käyntiin opetussuunnitelman laadinta Kaustisella.

5.3.2 Etenemisen vaiheet

Opetussuunnitelman laadinta eteni tiettyjen periaatteiden mukaan. Prosessin jälkeen olen pyrkinyt nimeämään läpikäymämme vaiheet.

1. Opetussuunnitelmaprosessin kypsyminen

Lokakuu 2000

- Tutkimusaiheen "kirkastuminen"
- Yhteydenotot Kaustisen nuorisoseuraan ja kuntaan
- Ensimmäinen ohjaajapalaveri. Ohjaajien alkuhämmennys ja alkukyselyn suorittaminen.

Kevät 2001

- Teoriapohjan laadintaa
- Ajatusten kypsymistä
- Alkukyselyn vastausten teemoittelua

Opetussuunnitelman laadintaprosessin käynnistyminen vaati melko pitkän kypsyttelyajan niin itseltäni tutkijana kuin työryhmän jäseniltäkin. Myös erilaiset kiireet ja yhteensattumat verottivat opetussuunnitelman laadintaan käytettävää aikaa. Tämä oli kuitenkin vaihe, joka laukaisi koko opetussuunnitelmaprosessin käyntiin.

2. Opetussuunnitelmaprosessin käyttöönsaatto

Kesäkuu 2001

- Ohjaajien arvokeskusteluja alkukyselyn tulosten pohjalta
- Opetussuunnitelman yleisen osan pohdintaa ja suunnittelua (versio 1)
- Gallahuen opetussuunnitelmaprosessiin tutustuminen

Opetussuunnitelmaprosessin käyttöönsaatto oli vaihe, jossa opetussuunnitelman laadinta pyörähti konkreettisesti käyntiin. Tässä prosessin vaiheessa pyrimme pohtimaan nykyistä tiedostamatta toteuttamaamme opetussuunnitelmaa ja sen taustoja.

3. Opetussuunnitelman hahmottuminen

Heinäkuu 2001

- Arvokeskustelu jatkuu
- Opetussuunnitelman yleisten tavoitteiden (versio 2) tarkastelua ja muutosten tekemistä yhteisten ajatusten pohjalta
- Oman opetustyylin kriittistä analysoimista alkukyselyn vastausten pohjalta
- Oman ikäryhmän tavoitteiden laadintaa kansantanssin opetussuunnitelman perusteiden pohjalta
- Savan kokemuksellisen oppimisen malliin tutustuminen
- Hakalan ja Kujalan oppilaan valmiuksien kehittämiskehikseen tutustuminen

Elokuu 2001

- Opetussuunnitelman yleiset tavoitteet johtokunnan ja ohjaajien yhteiseen käsittelyyn (versio 2). Arvokeskustelu jatkuu edelleen saaden uusia näkökulmia.
- Oman ikäryhmän tavoitteiden kirjoittaminen
- Opetussuunnitelman yleisten tavoitteiden hyväksyminen nuorisoseuran johtokunnan ja ohjaajien yhteisessä palaverissa (versio 3)
- Yhteinen vanhempainilta kaikille ryhmille Kansantanssin perusopetuksesta
- Ikäkausittaisten tavoitteiden kerääminen ja jatkuvuuden tarkistaminen sekä muut pienet tarkennukset

- Todistuksen ja opintokirjan laatimista
- Kaustisen nuorisoseuran johtokunta hyväksyy opetussuunnitelman kokonaisuudessaan

Opetussuunnitelmakäsité oli tässä vaiheessa auennut työryhmän jäsenille. Kaikilla oli myös jonkinlainen kuva siitä, mitä olemme tekemässä. Tämä vaihe oli työteliään vaihe koko opetussuunnitelmaprosessissa. Työskentelyssä oli kuitenkin havaittavissa työn riemua.

4. Opetussuunnitelman käyttöönotto

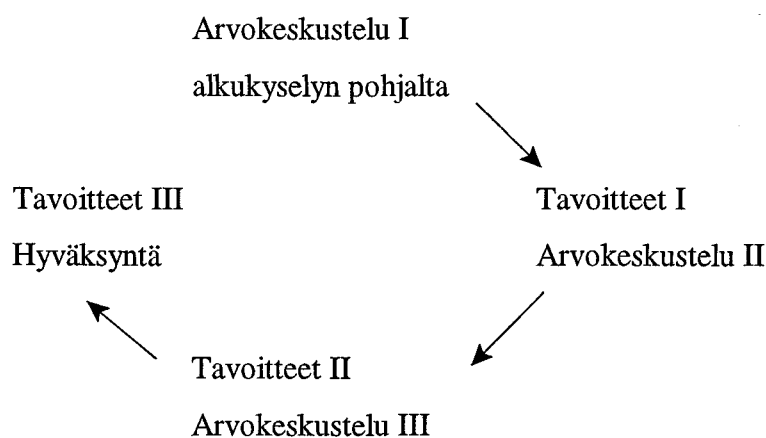
Syyskuu 2001

- Sivistystoimen lautakunnan käsittely
- Opetussuunnitelman täytäntöön pano
- Ryhmähaastattelu prosessista
- Sivistystoimenjohtajan ja nuorisoseuran puheenjohtajan kyselylomake

Viimeisenä tärkeänä vaiheena prosessissa oli opetussuunnitelman käyttöönotto. Nuorisoseuran kansantanssi ryhmät etenevät opinnoissaan kansantanssin perusopetuksen opetussuunnitelman mukaan. Tässä vaiheessa palasimme myös arvioimaan prosessin kulkua ja itse tuotosta.

Kansantanssin opetussuunnitelman laadintaprosessimme eteni Kosusen ja Huuskon (1998) kuvaaman Joensuun kaupungin Karsikon koulun opetussuunnitelmaprosessin tapaan. Oma prosessimme ei ole tosin vielä edennyt niin pitkälle kuin heidän kuvaamansa, mutta itse laadinta noudatti samoja suuntaviivoja edeten kypsymisen kautta käyttöönsaattoon, sen jälkeen opetussuunnitelman hahmottumiseen ja lopulta opetussuunnitelman käyttöönottoon.

Vaikka opetussuunnitelmaprosessimme kehittyi jatkuvasti, se ei noudattanut kaavamaisesti toimintatutkimuksen spiraalia. Palasimme useita kertoja prosessin aikana takaisin pohtimaan ja parantamaan asioita. Arvokeskustelu ja tavoitteiden asettelu kulkivat jatkuvasti rintarinnan. Tavoitteiden kautta oli helpompaa ja konkreettisempaa lähteä liikkeelle arvokeskusteluihin. Arvokeskustelut ja tavoitteiden asettelu etenivät seuraavaan tapaan.



Kuvio 6. Arvokeskustelujen ja tavoitteiden asettelun vuoropuhelu opetussuunnitelmaprosessissamme.

Kuten jo aiemmin mainitsin, opetussuunnitelman laadintaprosessimme seurasi pääpiirteiltään Gallahuen kuuden perusportaan mallia. Kuvaan prosessimme vaiheita tarkemmin seuraavissa luvuissa.

5.4 Arvokeskustelu

Kaksi päänäkökulmaa opetussuunnitelmatyötä aloitettaessa oli selkiyttää nykyinen toimintakulttuuri ja tuoda tietoiseksi piilo-opetussuunnitelma, jota tiedostamattamme toteutamme.

Suorittamani kirjallisen alkukyselyn pohjalta yritin löytää ohjaajan omaan toimintaan ja opetuksen painotusalueisiin vaikuttavia tekijöitä. Ajatuksenani oli, että tätä kautta saataisiin helpommin auki arvokeskustelu opetussuunnitelman pohjaksi. Kysyin ohjaajilta heidän mielestään tärkeitä asioita kansantanssin opettamisessa (ks. liite 5). Teemoittelin vastauksista seuraavanlaisen rungon yleisimmästä vastauksesta harvimmista esiintyneeseen vastaukseen keskustelun pohjaksi:

Tärkeää kansantanssin opettamisessa:

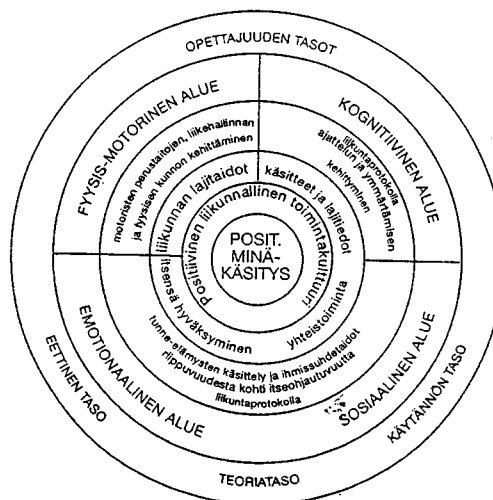
1. Sosiaalisten taitojen oppiminen
2. Tanssiteknisten taitojen oppiminen
3. Perinteen kunnioitus
4. Lapsen yksilöllisyys
5. Musiikin ja tanssin yhteys
6. Esiintymistaidot

Kuuden ohjaajan vastauksista nousi esille kaksi asiaa, joita ohjaajat pitivät erityisen tärkeinä kansantanssin opettamisessa -erilaisten ihmisten kanssa toimeen tuleminen - ryhmähenki ja monipuolisen tanssitekniikan opettaminen ja oppiminen.

Ryhmähengen luomista, ja sitä, että nuoret oppivat sosiaalisen kanssakäymisen taitoja, eivätkä arastele toisiaan. (ohjaaja 4, kyselylomake)

Opettamisessa pitäisi pystyä hallita ryhmää niin, että se kehittyy ja että myös yksilöiden taidot kehittyvät. (ohjaaja 3, kyselylomake).

Kaikki kyselystä ilmenneet seikat pystytään sijoittamaan Hakalan ja Kujalan oppilaan valmiuksien kehittämiskehyyseen. Arvot, joita ohjaajat ovat tähän saakka pitäneet tärkeinä, vaativat siis arvokeskustelun ja arvopohjan saattamisen tietoiseksi.



Kaavio 7. Oppilaan valmiuksien kehittämiskehyy (Hakala & Kujala1998)

Arvokeskusteluissa olimme edelleen yhtä mieltä siitä, että edelliset asiat ovat keskeisiä seikkoja kansantanssin opettamisessa. Tavoitteenani oli kuitenkin positiivisella tavalla kyseenalaistaa vastauksista ilmenneet asiat, ja miettiä löytyisikö jokin yhtä tärkeä asia ilmenneiden rinnalle. Keskustelun pohjaksi olin monistanut Hakalan ja Kujalan (1998) oppilaan valmiuksien kehittämisskehyksen ja Savan (1998) Kokemuksellisen oppimisen mallin. Tämä prosessi todella toimi keskustelujen avaajana ja oman toiminnan refleктоimisen pohjana (vrt. luku 2.3.1).

Ja sitten siinä kyselyssä oli hyvää se, että sitten kun kesän alussa niitä purettiin tavallaa, niin sitten tiesi vähän, että mitä toisetkin ajattelee. Että kyllähän me tiedetään toistemme taustasta ja tämmösestä, mutta ehkä sitten semmonen ajatusmaailma. En oo tienny siitä. Että kyllä aina muutama sana vaihetaan silloin tällön, mutta semmonen syvällisempi ajattelu... (Ohjaaja 1, haastattelu)

Keskusteluissa virisi kolme uutta asiaa, joita ryhmämme halusi nostaa aikaisempien asioiden rinnalle kansantanssin opettamisessa: tanssikokemusten merkitys yksilölle, luonnollisuus ja suomalaisten tanssityylien laaja tuntemus.

Tanssikokemuksia pohtiessamme mietimme, että kokemuksia pitäisi oppia käsitteellistämään, mutta toisaalta myös pelkät hyvät kokemukset ja tunteet ovat tarpeen. Aina ne eivät vaadi reflektointia ja muiden kanssa pohdintaa, vaan ne voivat olla myös sisäistä hyvää tunnetta. Luonnollisuudella puolestaan tarkoitamme sitä, että lapset voivat olla lapsia, eikä heille yritetä luoda muuta roolia. Kaikki ohjaajat olivat yhtä mieltä siitä, että tämän hetkisen esiintymistoimintamme vahvuuksiin kuuluu nimenomaan luonnollisuus, josta pyrimme pitämään kiinni. Keskustelimme siitä, että pitääkö kansantanssin opetuksen olla laajasti suomalaiset tanssityylit käsittelevää opetusta, vai tuleeko opetuksen painottua nimenomaan kaustislaiseen ja keski-pohjalaiseen perinteeseen? Päädyimme siihen, että meidän tulisi pyrkiä säilyttämään oma persoonallinen leimamme tansseissa ja koreografioissa, mutta opetus on kuitenkin kaikkia kansantanssin tyyliuuntia käsittävää opetusta. Opetuksen tulisi olla monipuolisesti eri tyyliseikat huomioon ottavaa. (Päiväkirja 26.7.2001)

Arvokeskustelu lähti uudelleen liikkeelle ohjaajien ja nuorisoseuran johtokunnan ensimmäisessä yhteisessä palaverissa elokuussa. Johtokuntaan kuuluvat tanssijoiden vanhemmat innostuivat keskustelemaan hyvin polveilevasti arvoista, joita he pitävät ensisijaisen tärkeinä kansantanssitoiminnassa. Heidän mielipiteensä toi uuden tervetulleen

näkökulman arvokeskusteluun. Myös johtokunnan jäseninä olevat nuoret tanssijat toivat keskusteluun omia mielipiteitään vieraillessaan palaverissa.

Vanhemmat pitivät koko harrastuksessa tärkeimpänä seikkana nimenomaan sosiaalisia taitoja, joita ryhmätoiminnassa opitaan. Riina oli sitä mieltä, että nuoret, jotka ovat mukana toiminnassa, ovat fiksuja ja erottuvat edukseen. Hän on huomannut kyseisen asian myös työnsä kautta. Tunne siitä, että kuuluu johonkin, auttaa nuoria pahimmassa murrosiässä. Anita näki tärkeänä myös luonnollisen kanssakäymisen, jota vääjäämättä syntyy tyttöjen ja poikien välillä. (Päiväkirja 7.8.2001)

Osa johtokunnan jäsenistä piti tärkeimpänä arvona koko toiminnassa sosiaalisten taitojen oppimista. He eivät painottaneet keskusteluissa niinkään taiteellisia päämääriä, vaikka eivät toki väheksyneetkään niitä.

Pakoputken pojat toivat raikkaan tuulahduksen ja miehisen näkökulman arvokeskusteluunne, kun Sisko huusi heidät kesken harjoitusten antamaan omia mielipiteitään asiasta, mikä on hyvää kansantanssiharrastuksessa. Toivo kommentoi seuraavasti: Kun katsoo Multrujen poikia lavalla, ne on vain niin hyvännäköisiä. Ei niiden tarvi tehdä ees mitään. (Päiväkirja 7.8.2001)

Vaikka paikalle saapuneiden poikien kommentit olivatkin puoliksi huumorilla, pilke silmäkulmassa sanottuja, saattoi niiden takaa löytää kuitenkin vakavamman arvon. Pohdimme yhdessä asiaa ja tulimme siihen tulokseen, että arvot ajatusten taustalla ovat luonnollisuus ja itseluottamus. Pojat ovat lavalla luonnollisia ja luottavat itseensä. Yhtä hyvällä itsetunnolla varustettuja maalaispoikia ja -tyttöjä haluamme kasvattaa tulevaisuudessakin.

Aittolan (1998, 180-181) mukaan harrastuksista on tullut koulun ja vanhempien rinnalle yhä merkittävämpi "kasvattaja". Nuorten omassa keskuudessa tapahtuvaa oppimista pidetään hyvänä vastapainona koulun toimintamallille. Harrastukset ovat antaneet aineksia myös arvomaailman muutoksille: monet ovat korostaneet oppineensa toimimaan erilaisten ihmisten kanssa, oppineet vastuullisuutta ja suvaitsevaisuutta sekä häviämään tai voittamaan.

5.4.1 Oman toiminnan profiloituminen

Mehtäläisen (1994, 20) mukaan opetussuunnitelma on paitsi ulospäin näytettävä dokumentti, myös toimintaa linjoittava ja ohjaava asiakirja. Ensimmäinen versio kansantanssin opetussuunnitelman yleisestä osasta oli kaikki opetussuunnitelman perusteiden määrittämät tavoitealueet huomioon ottava. Pohdittuamme todellista omaa profiiliamme ja asioita, joista meidät tunnetaan, päädyimme siihen, että tiivistämme tavoitteiden yleisen osan, toiminta-ajatuksen määrittävän osan varsin napakaksi. Mehtäläisen (1994, 23) mukaan oleellista ei ole tekstin pituus, vaan laatu suhteessa omaan toimintaan. Koppisen, Korpisen ja Pollarin (1994, 79) mukaan arvot tulisi pitää tarpeeksi lähellä toimintaa, että niistä ei muodostuisi toiminnan irvikuvaa ja tällä tavoin pohja tippuisi pois kehittämistoiminnalta. Se mihin suuntaan haluamme toimintaa lähteä kehittämään on nimenomaan kasvatuksellisen tietoisuuden lisääminen toiminnassa. Koska kyse on kuitenkin taiteen perusopetuksesta, emme halunneet myöskään väheksyä taiteellisen puolen merkitystä kansantanssitoiminnassamme.

No ehkä sen jälkeen kun oli mietitty niitä yhteisiä arvoja, alko tuntua helpolta se nuorisoseuran suunnan löytäminen. Kyllä näki, että meillä on kaikilla se sama ajatus taustalla... (Ohjaaja 2, haastattelu)

Niin ehkä se, että meillä oli kaikilla semmonen kuva, että mikä on meidän nuorisoseuralle ominaista. Se helpotti, että kaikilla on niin pitkälti taustaa samassa seurassa. (Ohjaaja 1, haastattelu)

Pyrkimyksenä on siis tanssin ja kasvatuksen sopusointu. Kuten Anttila (1994, 13-14) sanoo tanssi voi palvella sekä kasvatuksellisia että taiteellisia päämääriä, eikä niitä tarvitse erotella toisistaan, vaan ne voivat olla toisiaan tukevia. Kolmantena tärkeänä seikkana oman profiilin muotoutumiselle näimme erilaisten kokemusten ja elämysten saamisen harrastuksen kautta. Kokemukset voivat liittyä moniin asioihin. Esimerkiksi uuden vaativan tanssin oppiminen voi olla upea kokemus harrastajalle tai tanssiesityksen seuraaminen. Myös erilaiset matkat ja esiintymiset ovat usein elämyksiä lapsille ja nuorille.

5.4.2 Ohjaustyylin vaikutus oppimiseen

Pyysin ohjaajia kuvaamaan kirjallisessa kyselyssä myös heidän omaa opetustyyliään. Ajatuksenani oli, että myös oman opetuksen pohtiminen ja tiedostaminen on hyvää pohjaa tavoitteiden mietinnälle. Tavoitteenani oli saada ohjaajat reflektoimaan kriittisesti omaa ohjaustoimintaa ja siihen vaikuttavia tekijöitä sekä rakenteita (Moilanen 1999, 102). Kokosin jälleen vastauksista teemat, joiden pohjalta keskustelimme ja käsitelimme ohjaustoimintaa, ja siinä vaikuttavia arvoja.

Tehokkuus

Jokaisessa vastauksessa ilmeni tehokkuus, eli ohjaajat pyrkivät olemaan mahdollisimman tehokkaita ja aikaan saavia omassa toiminnassaan. Mitä tehokkuus sitten on, ja mistä se juontaa juurensa. Luulen, että yksi syy tähän tehokkuusajatteluun on se, että opetuksen tavoitteet eivät ole selviä ohjaajille. He eivät tiedä mihin pyrkivät. Tämä sama asia tuli esille myös keskusteluissamme.

Tytöt olivat kyllästyneitä myös siihen, että esimerkiksi äitienpäiväkonsertit sovitaan vasta kahta viikkoa ennen ajankohtaa ja aina tulee kiire ohjelmien valmistamisessa. Kyllähän konserteista periaatteessa tiedetään, mutta tällaiset konsertit voitaisiin sopia ennakkoon ja kirjoittaa lukuvuoden toimintasuunnitelmaan, että niihin voisi alkaa valmistautua jo hyvissä ajoin. (Päiväkirja 27.6.2001.)

Toisaalta tehokkuus on myös pelkkää kiirettä. Esimerkiksi juuri esiintymisiin ei ole valmistauduttu tarpeeksi ajoissa.

Anna oli sitä mieltä, että se tehokkuus harjoituksissa on kiirettä, kun ei olla suunniteltu toimintaa niin, että varauduttaisiin ajoissa tilanteisiin. Aivan kuten itsekin olen huomannut asian olevan. (Päiväkirja 30.7.2001)

Pohdimme myös sitä ovatko omat odotuksemme suhteessa käytettävissä oleviin kerhotunteihin tasapainossa, vai odotammeko liian suuria näkyviä tuloksia liian vähällä harjoittelulla.

Harjoituksissa oltava hauskaa

Kirjallisissa vastauksissaan ohjaajat painottivat myös sitä, että harjoituksissa on oltava hauskaa. Mikä sitten tekee harjoitustilanteista hauskan?

Ei tarvinnut kenenkään juuri miettiä, mikä tekee harjoituksista hauskan. Ehdoton suosikki meidän ohjaajien vastauksista oli, että kun ohjaaja mokaa tai tekee jotain typerää. Anna kommentoi, että silloin muksuilla on hauskaa, kun he Annin kanssa heittäytyvät pelleiksi. Myös liioittelu kuuluu lasten suosikkeihin. (Päiväkirja 30.7.2001)

Liioittelulla tarkoitamme sitä, että esimerkiksi palautetta annettaessa ja suoritusta korjattaessa ohjaaja näyttää liioitellen jonkin yleisen virheen yksilöimättä sitä kehenkään. Olennaista harjoitusten hauskuudelle meidän kokemuksemme mukaan siis on, että ohjaaja pystyy näyttämään lapsille inhimillisen luonteensa ja erehtyväisyytensä. Korpisen (1994, 15) mukaan itsensä hyväksyvä ja itseensä luottava opettaja hyväksyy myös muut. Opettajan minäkäsityksen on havaittu olevan yhteydessä oppilaan minäkäsitykseen.

Sääntöjen noudattaminen

Myös sääntöjen noudattamista pidettiin tärkeänä. Itse mietin, mitä nämä säännöt ovat. Onko niistä esimerkiksi puhuttu yhdessä lasten kanssa, vai ovatko ne vain itsestään selvyyskysymyksiä, joita lasten odotetaan noudattavan. Itse en ole nähnyt niitä missään kirjoitettuna. Uskon, että häiritsevää käyttäytymistä voisi esiintyä vähemmän, jos harrastajat tietäisivät, mihin heidän tulisi pyrkiä.

Asia oli kuten ajattelin. Kenelläkään ei ollut varsinaisia sääntöjä. Itse asiassa tämän asia pohtiminen hieman havahdutti meitä. Me vain oletamme lasten ymmärtävän sääntöjä, ovathan he koulussa tai päiväkodissa, ja pitäisihän kotonakin opettaa hyvää käytöstä. Päätimme, että pohdimme sääntöjä enemmän yhdessä johtokunnan palaverissa. (Päiväkirja 30.7.2001)

Uuden oppiminen mielekästä

Kuten Viitala (ks. 3.5) totesi jo pelkän uuden liikkeen hallinta saattaa motivoida tanssimaan. Olimme samaa mieltä asiasta. Lapset ovat usein hyvin motivoituneita saadessaan onnistumisen kokemuksen jonkin uuden asian suorittamisessa. Onnistumisen kokemus vaatii kuitenkin myös ohjaajalta paljon.

Ehkä suurin puute ohjauksessa on, että pedagogisia asioita pitäisi miettiä enemmän etukäteen. Sen myönsivät kaikki auliisti. Koska kaikki ohjaajat ovat nuoria, siitä on turha syyttää ketään. Luulen, että tämä prosessi laittaa meidät kaikki miettimään tarkemmin omia käytänteitämme, miten voisin ohjata lasta niin, että hän ymmärtää asian parhaiten. Totesimme, että itsellä on varmempi olo ja tuloksia syntyy paremmin, kun harjoitukset on etukäteen hyvin suunniteltu. Vuosien myötä syntyy rautaisia pedagogisia malleja opettaa esim. polkkaa, mutta ennen sitä se vaatii paljon pohdintaa. (Päiväkirja 30.7.2001)

Päädyimme siis ajatuksissamme siihen, että harjoitukset ja harjoittelutilanteet tulisi pohtia tarkasti etukäteen, jotta uuden oppiminen olisi todella mielekäästä. Se tosi asia tulee kuitenkin muistaa, että suunnitelmat muuttuvat jatkuvasti. Opetustilanteissa tulisi muistaa myös lasten yksilöllisyys ja opetustilanteiden kokonaisvaltaisuus. Oppilas rakentaa myös minäkuvaansa omalla yksilöllisellä tavallaan. (Korpinen 1994, 14)

Tasapuolisuus

Itse olen törmännyt vaikeimpana ja kipeimpänä asiana ohjaajaurani aikana tasapuolisuuteen. Olen viettänyt unettomia öitä pohtiessani tanssipaikkoja ja -pareja. Toisaalta en ole halunnut aina ottaa vastuuta tasapuolisuudesta, vaan olen antanut ryhmäläisten itse hoitaa parivalinnat, mikä kehittää myös osaltaan harrastajien sosiaalisia taitoja, mutta se ei ole aina hyvä ratkaisu. Myös muut ohjaajat kokivat hankalaksi asiaksi tasapuolisuuden. Se on ihanne, johon pyrkiä, mutta osaammeko kuitenkin aina olla tasapuolisia.

Pohdittuamme tasapuolisuutta tulimme siihen johtopäätökseen, että lasten kanssa tasapuolisuuden tulisi olla suhteessa aktiivisuuteen ja toisaalta myös taitoihin. Jos olet vasta-aloittelija, niin tanssivastuu ei ole yhtä suuri kuin vuosia aktiivisesti harrastaneella. Pienempien lasten ja heidän vanhempien on sitä toisinaan vaikea ymmärtää. Mutta entä sellaiset nuoret, jotka ovat harrastaneet vuosikautia aktiivisesti, mutta tanssipaikkoja ei vain tahdo löytyä? Toisaalta se on kuitenkin aika usein kiinni siitä viimeisestä omasta tahdosta, haluatko todella tanssia ja saada vastuuta tanssijana. Oletko aktiivinen itse harjoitustilanteissa? (Päiväkirja 30.7.2001)

Kuten Hakala (1999, 107) kuitenkin toteaa, ohjaajan tulisi kestää lasten erilaisuus. Arkoja ja hiljaisia lapsia tulisi kannustaa ja tukea harrastuksessaan, eikä antaa heidän jäädä taustalle, jonne on helppo piiloutua. Mitä vanhemmiksi lapset kasvavat, sitä vaikeampaa

tätä ajatusta on kuitenkin omien kokemusteni pohjalta toteuttaa. Toisinaan hiljaiset lapset suhtautuvat jopa umpimielisesti siihen, kun heitä yrittää kannustaa tanssimaan. Tällaistaakin erilaisuutta pitäisi yrittää kestää ja suhtautua siihen kasvatuksellisella otteella.

5.5 Tavoitteiden laatiminen

Kuten olen jo aiemmin maininnut, arvokeskustelu ja tavoitteiden laadinta kulkivat koko ajan vierekkäin käsi kädessä muodostaen eteen päin kulkevaa spiraalia, jossa välillä eksyttiin myös sivupoluille, kuten käytännön järjestelyihin sekä niiden mahdottomuuteen.

Laadin ohjaajien kanssa tärkeinä pitämiemme arvojen pohjalta ensimmäisen version kansantanssin opetussuunnitelman yleisiksi tavoitteiksi. Käsittelimme tätä yleistä tavoiteosaa johtokunnan ja ohjaajien yhteispalaverissa. Ilokseni huomasin, että se joutui kriittiseen tarkastelun kohteeksi. Keskustelua herätti se, ovatko tavoitteet arvojärjestyksessä? Mitkä ovat todella tärkeimmät ja keskeisimmät tavoitteet toiminnassamme, ja mikä antaa meidän toiminnallemme omaleimaisen piirteen? Nämä olivat suuria ja paljon keskustelua herättäviä kysymyksiä.

Omassa työryhmässämme muotoutuneet kysymykset arvoille olivat hyvin saman suuntaisia Åhlbergin kysymysten kanssa. Åhlbergin (1992, 166) mukaan opetussuunnitelmaa arvioitaessa tulisi ottaa kantaa seuraaviin asioihin: 1) Miksi opetussuunnitelmaan valitut asiat on otettu oppimisen kohteiksi? 2) Miten valinnat perustellaan? 3) Onko jotain joko yhtä arvokasta tai vieläkin arvokkaampaa jätetty pois?

Yleiset tavoitteemme määrittelimme viimein seuraavasti (ks. tarkemmin liite 1).

Tavoitteenamme on

- kasvattaa luonnollisia, itseensä luottavia lapsia ja nuoria turvallisessa ryhmässä.
- antaa mahdollisuus elämyksille.
- kasvattaa ajattelevia ja taitavia tanssijoita.

Perustelimme valintojamme seuraavasti. Maalaisuutemme ja luonnollisuutemme ei ole heikkous, vaan vaalimista vaativa asia. Jos tanssija pystyy olemaan luonnollinen ja ilmaisemaan itseään omana itsenään, se auttaa myös hyvän itsetunnon kehittymistä. Pitkäaikainen harrastus auttaa lapsia selviytymään joillekin vaikeasta murrosiästä. Ryhmä tarjoaa lapsille ja nuorille turvalliset puitteet kasvaa. Nuoren itsetunnolle on tärkeää, että hän tuntee kuuluvansa johonkin ryhmää, ja tuntee itsensä tärkeäksi siinä. Toimintamme on taiteellista, joten haluamme tarjota harrastajille korkeatasoista opetusta. Uutena kehittämisen kohteena toiminnassamme on tuoda tehokkaammin esille myös tiedollinen aines ja tanssin analysoiminen. Nämä tavoitteet tuntuivat vastaavan kaikkien työryhmään osallistuneiden mielipiteitä. Kukaan ei ilmoittanut ainakaan ääneen eroavaa mielipidettään tavoitteista ja arvoista niiden takana. Ohjaajat kuvaavat arvojen suhdetta omaan toimintaan seuraavasti:

Kyllä siinä tilanteessa, ku niitä mietittiin, niin kyllä ne niinku tuntu semmosilta omimmilta. (Ohjaaja 1, haastattelu)

Noihin kolmeen kohtaan on ehkä kiteytetty kaikkien mejän mielipiteet ja arvot. (Ohjaaja 2, haastattelu)

Ikäkausittaiset tavoitteet muodostuivat ajanpuutteen vuoksi enemmän itsenäisenä työnä. Mietimme ikäkausittaisten tavoitteiden laadintaa jonkin verran myös yhdessä, mutta emme käyneet jokaista tavoitetta lävitse kohta kohdalta. Kunkin ikäkauden tavoitteiden laadinnassa päävastuussa olivat ikäryhmän omat ohjaajat. Ikäkausittaisten tavoitteiden laadinnassa ohjaajilla oli apunaan Kansantanssin opetussuunnitelman perusteiden tavoitteet, jotka ovat hyvin yksityiskohtaiset liitteineen. Liitteistä löytyy esimerkiksi lapsen motorisen kehityksen eteneminen ja lapsen liikehallintataitojen herkkyykskaudet. Nämä olivat hyvä teoreettinen pohja (vrt. Gallahue 1993) laatia omalle ikäryhmälle tavoitteita kansantanssin opettamiseen.

Se tekninen osa siinä olikin helpompaa, kun meillä oli semmonen valmis malli pohjana, josta sitten ruvettiin tekemään niitä omia tavoitteita. Ja oli mielessä jo semmosia tavoitteita, mitä pitää saada ylös. (Ohjaaja 2, haastattelu)

Se just helpotti sitä, että me tehtiin paljon just sitä oman ikäryhmän kans,

jonka kans on toiminu. (Ohjaaja 3, haastattelu)

Tavoitteenamme oli laatia myös ikäkausittaisista tavoitteista oman profiilimme mukaiset. Pyrimme siis lisäämään tavoitteisiin oman kuntamme perinneainesta. Laadimme kaikista osa-alueista enemmän toimintamme profiilin mukaisia kokonaisuuksia. Tärkein lisäämämme asia tavoitealueisiin olivat sosiaaliset tavoitteet, jotka puuttuivat kokonaan Kansantanssin opetussuunnitelman perusteista. Omaa profiilia pohtiessamme näimme ensisijaisen tärkeänä lisätä tavoitealueisiin sosiaaliset tavoitteet.

5.6 Arviointikäytänteet

Taiteen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet vaativat, että jokaisen opiskelijan on saatava opinnoistaan todistus (Kansantanssin opetussuunnitelman perusteet 1993, liitteet). Todistuksesta tulee ilmetä, mitä pääaineopintoja harrastaja on suorittanut, ja mille sivuainekursseille opiskelija on osallistunut. Myös mahdolliset muut erityismaininnat tulisi ilmetä todistuksesta. Tätä todistusta harrastaja voi käyttää hyväkseen pyrkiessään taiteen alan ammatilliseen koulutukseen. Todistuksen laadinta jäi vielä opetussuunnitelman tarkastukseen mennessä hieman kesken, ja se käsitellään vasta jälkeen päin päättävissä elimissä. Uskomme kuitenkin, että todistuksen saaminen motivoi harrastajia. Sen vuoksi tarkoituksenamme on antaa harrastajille vuosittain todistus, jossa ilmenee kyseisen vuoden opinnot.

...kauden päätteeks ne saa sen todistuksen siitä, miten on menny, niin kyllä se varmasti merkitsee nille harrastajile tosi paljon. Se on tosi tärkeää, että niillä dokumentti siitä, että mitä ne on tehny, ja mihin ne on osallistunu ja mitä ne on saannu aikaseks. (Ohjaaja 3, haastattelu)

Haluamme kehittää opiskelijoiden omaa tanssietoutta sillä, että perusopinnoissa ja syventävissä opinnoissa opiskelijoilla on käytössään myös opintokirjat, joissa he itse pitävät kirjaa harjoitussisällöistä, esiintymisistään, kursseistaan, konserttikäynneistä, matkoista ym. Tällä tavoin opiskelijat oppivat refleктоimaan ja käsitteellistämään omia kokemuksiaan tanssijoina ja taiteen vastaanottajina. Toivomme, että opintokirja auttaisi

kehittämään myös oppilaiden itsearviointikykyä, jolloin oppilas osaisi arvioida oppimistaan, tehokkuuttaan, vastuullisuuttaan jne. eikä itseään, kuten nimitys viittaa (Koppinen ym. 1994, 84). Ohjaajien palaverissa puhuimme myös siitä, että tanssijat eivät osaa yhdistää askeleita, vakio-osia ja kuvioita sekä niiden nimiä. Toivomme, että harjoitusten yhteydessä pidettävä opintokirja auttaa kansantanssin tiedollisen aineksen omaksumisessa harrastajia. Myös kansantanssin opetussuunnitelman perusteissa (1993) suositellaan käytettäväksi opintokirjaa.

Tytöt olivat huomanneet saman asian kuin minäkin, eli aina kun sanoo jonkun tanssin nimen, lapset ovat aivan ihmeissään. He osaavat yhdistää tanssin nimen tanssiin vasta, kun ohjaaja on sanonut kuvion, missä sitä tanssitaan ja askeleet, jolla se alkaa. Parhaimmassa tapauksessa lapset muistavat tanssin vasta, kun sanotaan kenen kanssa tanssitaan. (Päiväkirja 7.8.2001)

Todistuksen ja opintokirjan lisäksi sovimme arviointikäytännöiksi jatkuvan sanallisen palautteen, eli palautetta annetaan välittömästi suorituksen tai prosessin jälkeen. Palautteen tulee olla realistista, mutta ei musertavaa. Palautteen tarkoituksena on kannustaa tanssijaa parempiin suorituksiin, ei masentaa. Tulisi muistaa, että jokainen lapsi tarvitsee päivittäin itsetunnon vahvistusta (Koppinen ym. 1994, 87).

Anna oli sitä mieltä, että palautteen tulee olla realistista. Ei sen tarvitse olla sitä ihan kiva mallia. Asiat tulee sanoa niin kuin ne ovat. Palautetta ei voi kuitenkaan jättää siihen, vaan lapsille täytyy antaa ohjeita tai malli, kuinka suoritusta voi parantaa. Ohjaaja voi olla aidon iloinen ja onnellinen myös onnistuneista suorituksista. (Päiväkirja 7.8.2001)

Toisena kehittämisen arvoisena arvioinnin muotona tuli esille vertaispalaute, josta on hyötyä sekä palautteen saajalle että - antajalle. Vertaispalautteessa tanssija saa palautetta tasavertaiselta ryhmän jäseneltä suorituksestaan. Palautteen antaja oppii puolestaan sanallistamaan ja käsitteellistämään näkemiänsä suorituksia (vrt Sava 1998).

Sen lisäksi että kansantanssin perusopetuksen harrastajia arvioidaan heidän suorituksistaan, tulisi arviointia kohdistaa jatkuvasti myös ohjaajiin ja opetussuunnitelmaan. Ohjausta voidaan arvioida esimerkiksi sen perusteella, mitä ohjaaja

on saanut aikaan ryhmätasolla: opitut tanssit, esiintymiset, saavutukset, kohentunut ryhmähenki jne. Myös opetussuunnitelman toteutumista ja toimimista tulisi seurata vuosittain. Opetussuunnitelma tulisi pitää jatkuvasti ajan tasalla ja tehdä vuosittain tarvittavat muutokset. Yleisesti kansantanssin perusopetuksen tasoa voidaan puolestaan arvioida kaikkien ryhmien esiintymisten tason kautta. Se millä tapaa kokonaistoiminnan arviointi järjestetään, ei ole vielä päätetty. Ehkä yksi toimiva ratkaisu voisi olla seurantaryhmä, joka voisi koostua esimerkiksi ohjaajista, vanhemmista, harrastajista ja kunnan edustajasta.

5.7 Ohjaajien, vanhempien ja johtokunnan rooli lapsen harrastustoiminnan tukijana

Päätimme kirjata opetussuunnitelmaan myös työnjaon ohjaajien, vanhempien ja johtokunnan välille. Pyrkimyksenämme on, että voisimme olla tukemassa kaikkien opetuksen piiriin kuuluvien lasten ja nuorten harrastusta. Kyseinen työnjako on ollut kaikille osapuolille epäselvä, ja tästä ovat johtuneet lukemattomat ristiriidat asioiden hoidossa vuosien varrella. Tällä hetkellä kenelläkään henkilöllä nuorisoseurassa ei ole kokonaiskäsitystä toiminnan kaikista kiemuroista. Sen vuoksi johtokunta ja ohjaajat halusivat selkiyttää asioiden hoitoa ja kirjata ylös opetussuunnitelmaan kaikkien osapuolien vastuualueet, josta ne voidaan tarkistaa helposti.

Karkea työnjako sovittiin seuraavanlaiseksi:

-ohjaaja vastaa taiteellisesta ja kasvatuksellisesta toiminnasta

-vanhemmat vastaavat toiminnan tukemisesta

-johtokunta pitää kaikki langat yksissä käsissä eli kaikki päätökset kulkevat heidän kautta

Itse opetussuunnitelmaan (liite 1) määrittelimme tarkemmin tehtäväjaon eri osapuolille. Työnjaon pohjaa mietimme lukujen 3.7 ja 3.8 teorian tiedon pohjalta. Ryhmät voivat kirjata myös vuosittaiseen toimintasuunnitelmaan erikseen sovittavat työnjaot ryhmän kesken. Johtokunta hyväksyy toimintasuunnitelman.

5.8 Opetuksen toteuttaminen käytännössä

Arvojen ja tavoitteiden pohdinnan lomassa jouduimme käyttämään paljon energiaa myös käytännön asioiden järjestelyihin. Koska suurin osa vanhoista ohjaajistamme asuu nykyään muilla paikkakunnilla opiskelujen vuoksi, käytimme runsaasti aikaa uuden kansantanssinopettajan etsimiseen. Pätevän kansantanssinopettajan palkkaamisen kautta pystyimme täyttämään myös kansantanssin perusopetuksen ohjaajille asettamat pätevyysvaatimukset.

Taas kolme turhaa puhelua ympäri maata. Sain onneksi uusia nimiä ja numeroita, joita voin seuraavaksi yrittää. (Päiväkirja 27.7.2001)

Pätevän kansantanssinopettajan etsiminen oli vaikea tehtävä. Koska kansantanssin ”piirit” Suomessa ovat pienet, sain soittaessani aina uusien henkilöiden nimiä, joita voisin kysyä. Vaikeutena etsinnässä olivat myös käytännön asiat, kuka asuu tarpeeksi lähellä Kaustista, ja pystyy käymään yhtenä päivänä viikossa ohjaamassa Kaustisella? Näin toiminnan käynnistämävaiheessa emme uskaltaneet ajatella kansantanssinopettajan palkkaamista useammaksi päiväksi viikossa kustannusten vuoksi. Myös vanhat ohjaajat jatkavat toimintaansa ryhmien kanssa, joten he hoitavat osan opetustunneista. Halusimme kuitenkin, että lapsi- ja nuorisoryhmien säännöllinen harrastustoiminta jatkuu myös viikkoharjoitusten osalta. Puurula ja Väyrynen (1992, 16) toteavatkin, että taiteen perusopetuksen jättäminen kuntien harteille, tarjoaa hyvät mahdollisuudet kuntakohtaisille erityisjärjestelyille.

Onnistuin löytämään henkilön, joka asui päivittäin kuljettavan matkan päässä Kaustiselta, ja joka oli kiinnostunut matkustamaan Kaustiselle kerran viikossa. Yksi ilta on kuitenkin lyhyt aika, joten jouduimme miettimään, mille ryhmille tarjoamme säännöllisesti pätevän kansantanssinopettajan opetusta. Tulimme siihen tulokseen, että pääasiallinen kohdejoukko on perusopinnoissa opiskelevat lapset ja nuoret, koska heidän omat ohjaajat eivät asu enää paikkakunnalla, ja he tarvitsevat edelleen säännöllisiä harjoituksia harrastuksen säilymiseksi. Syventäviä opintoja tekevät nuoret harjoittelevat mieluummin viikonloppuisin kurssimuotoisesti, sillä osa heistä käy lukiota toisella paikkakunnalla.

Heille järjestimme kuitenkin yhden tunnin tekniikka- ja kehonhuoltoharjoitukset viikoittain. Sen lisäksi olemme sopineet vierailevien kansantanssiopettajien ja tanssinopettajien kanssa viikonloppuharjoituksia kymmeneksi viikonlopuksi syyskaudelle. Kansantanssin perusopintoihin kuuluvat sivuaineet päätimme järjestää myös kurssimuotoisesti viikonloppuisin. Pyrimme hyödyntämään jo muutenkin ohjaamaan tulevia tanssinopettajia myös sivuainekurssien järjestämisessä, ja tällä tavoin järjeistämään kustannuksia.

Koska kansantanssin opetussuunnitelman tavoitteet on laadittu toteutettavaksi kahden tai kolmen vuoden ajanjaksolla, on tärkeää, että jokaiselle ryhmälle laaditaan vuosittain toimintasuunnitelma. Toimintasuunnitelmassa voidaan kertoa asioita yksityiskohtaisemmin ja perusteellisemmin kuin opetussuunnitelmassa. Toimintasuunnitelmaan voidaan määritellä vuosittain myös ryhmää koskevat erityiset tavoitteet ja tapahtumat, kuten leirit, esiintymiset, matkat, sivuainekurssit jne.

Toistaiseksi emme ole saaneet suoranaista lisärahoitusta opettajanpalkkaamiseen kunnan kautta, mutta kunta on luvannut tukea siirtymistä taiteen perusopetukseen taloudellisesti merkittävillä tavoilla, esimerkiksi opintokirjojen ja todistusten painattamisella sekä tilojen tarjoamisella ryhmien käyttöön.

Palkkausasioissa jouduimme käymään intressineuvotteluja eri osapuolten tahoilla. Mietimme, mikä olisi järkevin ratkaisu ohjaajien palkkauskysymyksissä. Kansalaisopisto on varannut ryhmiemme toimintaan lukuvuodeksi 210 oppituntia. Todellinen tarpeemme taiteen perusopetuksessa on laskujeni mukaan yli puolet enemmän. Mietittyämme asiaa vanhojen ohjaajien, uuden kansantanssinopettajan ja vierailevien ohjaajien kannalta, tulimme siihen lopputulokseen, että kansalaisopiston opettajina jatkavat samat ohjaajat kuin aiemminkin, ja uusille ohjaajille järjestämme palkkauksen muuta kautta. Tämä ratkaisu tyydytti kaikkia osapuolia.

5.9 Opetussuunnitelman hyväksyntä

Opetussuunnitelmaprosessin viimeisenä vaiheena ennen täytäntöön panoa oli saattaa opetussuunnitelma hyväksyttäväksi sekä nuorisoseuran johtokunnalle että kuntaan. Taiteen perusopetus ei ole virallista ennen tätä vaihetta.

Koska Kaustisen nuorisoseura on Kaustisen kunnassa kansantanssin perusopetusta antava järjestö, opetussuunnitelma tulee käsitellä ja hyväksyä johtokunnassa ennen sivistystoimen lautakunnan käsittelyä. Kaustisen nuorisoseura on myös järjestö, joka on ensimmäisenä tahona Kaustisella laatinut opetussuunnitelman taiteen perusopetukseen, ja joka pyrkii myös ensimmäisenä tahona panemaan sen täytäntöön.

Kaustisen nuorisoseuran johtokunta hyväksyi opetussuunnitelman kokouksessaan 2.9.2001 (liite 4). Todistus pohjaa päätettiin työstää vielä eteenpäin, koska sitä ei tarvita juuri tällä hetkellä. Todistuksen sisältöalueet sovimme kansantanssin opetussuunnitelman perusteiden mukaisiksi, mutta ulkoasua muokkaamme toimivammaksi.

Nuorisoseuran johtokunnan käsittelyn jälkeen kansantanssin opetussuunnitelma jatkaa matkaa Kaustisen kuntaan ja sivistystoimen lautakunnan käsittelyyn.

6 TOIVEIKKAANA ETEENPÄIN

Tässä luvussa tarkoitukseni on kertoa, minkälaisia muutoksia ja edistysaskeleita toiminnassamme on jo tapahtunut, ja miten prosessiin osallistuneet eri henkilöt ovat kokeneet tapahtumat, minä toimintatutkijana, kolme ohjaaja opetussuunnitelman laatijoina sekä Kaustisen sivistystoimenjohtaja kunnan virkamiehenä ja nuorisoseuran puheenjohtaja luottamushenkilönä.

6.1 Tiedon jyvää

Koska heikko tiedon kulku on aiheuttanut roimasti ongelmia ryhmien toiminnassa vuosien varrella, kiinnitimme siihen erityistä huomiota pohtiessamme tarpeellisia muutoksia toiminnassamme. Toivomme, että opetussuunnitelma jo itsessään selkiyttää kaikille osapuolille työnjakoa ja toiminnan tavoitteita. Haastatteluun osallistuneiden ohjaajien mukaan näin on jo tapahtunutkin:

Sieltä on pystyny kattoo, että mitkä sopis nyt tähän mejän syksyy, ja mitkä ois semmosia, mistä ois nyt helppo alottaa. Silleen sitä runkoa. (Ohjaaja 1, haastattelu)

Lisäksi tavoitteenamme on, että jokaisen ryhmän toimintasuunnitelma tulevalle kaudelle olisi valmiina lukuvuoden alkaessa. Toimintasuunnitelmaan tulisi kirjata harjoitusajat niin tarkkaan kuin mahdollista. Ryhmän erityiset tavoitteet olisi tarkoituksen mukaista pohtia valmiiksi jo etukäteen, kuten luokitteluihin osallistuminen, matkat jne. Tällä tavoin vanhempien tukiryhmä ja johtokunta pystyvät pohtimaan ajoissa esimerkiksi matkan rahoitusta. Koppinen ym. (1994, 79) korostaa myös lukuvuodelle asetettujen tavoitteiden selväksi tekemistä oppilaille, vanhemmille ja henkilökunnalle. Hänen mukaansa vanhemmat tulisi ottaa myös kiinteäksi osaksi kehittämään, ideoimaan ja arvioimaan toimintaa. Myös tältä osalta tavoitteemme ovat onnistuneet tähän mennessä hyvin.

Me ollaan nyt ihan suunniteltukin sillaan, että tässä on nyt välitavote tää matka ja sitten jouluna, ennen joulua, on vanhemmille konsertti, jossa me

esitetään tän syksyn ohjelmisto. Ja kyllä on tosi paljon tullu vanhemmilta palautetta, kun on näin hyvin suunniteltu ja heillekin ilmoitettu aikataulut ajoissa. (Ohjaaja 2, haastattelu)

Erityisesti lapsiryhmien kohdalla hyvä tiedotustapa on edelleen harjoituksissa jaettavat tiedotteet, joihin voidaan kirjata mahdolliset pienemmät esiintymiset omalla paikkakunnalla, muutokset harjoitusajoissa, yhteiset tempaukset jne. Vanhemmilla ryhmillä tehokkaaksi tiedotustavaksi on havaittu kovan harjoittelun jälkeen puhelinrinki. Sen lisäksi kaikista harjoituksista pyritään ilmoittamaan paikallisessa sanomalehdessä Perhonjokilaaksossa järjestöpalstalla.

Asioiden toimivuuden kannalta keskeinen seikka on jaettu vastuu ja keskitetty hallinto eli asioita hoidetaan yhdessä harrastajien, vanhempien ja ohjaajien kanssa, mutta kaikki päätökset tulisi saattaa johtokunnan tietoisuuteen, jotta voisimme välttää turhat päällekkäisyydet toiminnassamme. Tavoitteena olisi, että johtokunta saisi kirjattua kaikkia ryhmiä koskevat asiat pöytäkirjoihin. Tällä tavoin päätöksistä olisi lailliset asiakirjat, ja toisaalta ihmiset meidän jälkeemmekin tietävät, kuinka nuoret ovat eläneet Kaustisella 2000-luvulla.

Viimeisenä tärkeänä asiana ryhmien sisäisen, -välisen sekä ryhmien ja johtokunnan välisen tiedottamisen parantamisessa on avoimuus asioiden hoidossa. Soudamme kaikki samaa venettä, mutta emme ole samanlaisia yksilöinä, emmekä ryhminä. Jos asiat voidaan hoitaa avoimesti ja rohkein mielin, myös ongelmat vähenevät.

6.2 Materiaalipankki

Kun kansantanssin perusopetuksen opiskelijat saavat käyttöönsä opintokirjat, heräsi myös meille ohjaajille tarve kerätä materiaalia omasta toiminnastamme. Jokainen meistä on laatinut vuosien varrella hyviä ja toimivia koreografioita lapsiryhmille, mutta niitä ei ole kerätty eikä koottu mihinkään. Suurena tavoitteenamme on, että keräisimme ohjeet ja videonauhat tekemistämme koreografioista Kalliopaviljongille kaikkien ryhmien yhteiseen käyttöön. Tämä helpottaisi ohjaajien ohjelmiston valmistelua, kun kaikkia

tansseja ei tarvitsisi sovittaa näyttämölle alusta loppuun saakka.

Myös harjoitusmusiikit ovat pääasiassa jokaisen ohjaajan henkilökohtaisia. Kaikkien uusien kansanmusiikkilevyjen hankkiminen on ohjaajille myös taloudellinen uhraus. Sen vuoksi ajattelimme hankkia Kalliolle peruskokoelman musiikkia, josta löytyy niin valssia, sottiisia, polkkaa kuin masurkkaakin sekä alkulämmittelyihin sopivaa musiikkia.

Opetussuunnitelmaprosessi sai yhteistyön tekemisen tuntumaan niin hedelmälliseltä, että päätimme pitää ohjaajapalavereita säännöllisesti myös tulevaisuudessa. Koska asumme tällä hetkellä ympäri maata ajankohdat sijoittuvat viikonloppuihin. Tavoitteenamme olisi, että voisimme yhdessä käydä lukukauden läpi ennen sen alkua ideoita ja ajatuksia vaihtaen. Näissä palavereissa voimme sopia myös vastuualueet yhteisten konserttien järjestämisessä.

6.3 Kokemuksia tutkimusmatkan varrelta

Tutkimuksen tavoitteena oli saada aikaan opetussuunnitelma kansantanssin perusopetukseen, ja tällä tavoin parantaa kansantanssin opetuksen tasoa ja järjestelmällisyyttä Kaustisen kunnassa. Jo tässä vaiheessa, kun opetussuunnitelma on valmis, mutta käytännön kokemusta sen toteuttamisesta ei vielä ole, toiminta on mielestäni kehittynyt. Henkilökohtaisesti näen toimintamme kehittyneen ainakin kahdella tasolla. Ensimmäinen niistä on yhteistyö. Tähän saakka ohjaustoiminta on ollut hyvin henkilökohtaista, ja siitä ei olla mielellään keskusteltu muiden kanssa. Tämä prosessi avasi keskustelukanavat ja kokemusten vaihdon ohjaajien välille. Oli vapauttavaa saada keskustella onnistumisistaan ja epäonnistumisistaan sekä vaihtaa didaktisia vinkkejä tanssin opettamisesta muiden ohjaajien kanssa. Tavatessamme toisiamme myös epävirallisissa merkeissä, käymme jatkuvasti arvokeskusteluja toimintamme suunnasta. Myös konkreettinen työn ja vastuun jakaminen helpottaa kunkin ohjaajan työmäärää. Tähän saakka sama työ on saatettu tehdä ja pohtia moninkertaisesti. Myös Härkösen (2000, 60) pro gradu -tutkimuksessa opettajat kokivat paikallisen opetussuunnitelmatyön mahdollisuutena toiminnan kehittämiseen. Kehittämistyö on raskasta, joten opettajien

keskinäinen tuki ja työskentelyilmapiiri ovat tärkeitä kehittämisyön onnistumiselle.

Toisena kehittyneenä asiana voidaankin sanoa, että toimintamme on järjestäytyneempää kuin aiemmin. Jokaisella ryhmällä on käytössään omalle ikätasolle tarkoitettu opetussuunnitelma, jonka pohjalta opetus voidaan suunnitella. Jo pelkästään tämä seikka on suuri uudistus ja kehitysaskel toiminnassamme. Myös toimintasuunnitelmat olivat valmiit ennen lukukauden alkua pieniä muutoksia ja tarkennuksia lukuun ottamatta. Sovimme kesän aikana palavereissa myös käytännön järjestelyistä, esimerkiksi mihin ryhmiin sijoitamme uudet aloittavat tanssijat, ja mitkä ovat periaatteemme sijoittamisessa. Tähän saakka uudet tanssijat on sijoitettu ryhmiin täysin intuitiivisesti, ja välillä siitä on aiheutunut ongelmia ryhmien työskentelylle. Myös Härkösen (2000, 59) tutkimuksessa opettajat suunnittelevat ajallisesti melko laajoja jaksoja. Luontevimmat suunnittelujaksot olivat lukuvuosi, lukukausi ja jakso.

Koskaan aiemmin en ole osallistunut näin voimakkaaseen oman toiminnan kehittämisprojektiin kuin nyt. Toimintatutkijana olen tyytyväinen siihen tulokseen, jonka saimme aikaan. Teoria ja käytäntö kulkivat jatkuvasti lomittain, ja minulle -käytännön naiselle - oli upea kokemus huomata teorian ja käytännön toimivan keskenään. Tämä prosessi avasi minussa itselleni uuden piirteen, kun opin todella nauttimaan tutkimuksen tekemisestä. Mitä pitemmälle työ eteni sitä uppoutuneempi olin asiaan. Välillä koin ahdistusta prosessin edetessä. Suurin syy siihen oli yksinäisyyden aiheuttama avuttomuus. Tutkimusmatka tuntui välillä toivottomattomaltakin, kun apuna olivat vain muiden punakantiset gradut kirjastolla. Luottamusta tutkimuksen loppuun viemiseen antoivat kuitenkin työryhmän jäsenet omalla innostuksellaan.

Meinaa epätoivoa pukata, kun keneltäkään ei saa apua. Onneksi Sisko soittelee säännöllisesti, ja piristää päiviäni ja luo uskoa. Tulee itselle tarpeellinen olo. Vaikka gradu mättää, on tästä prosessista ollu hyötyä ainakin jossain. (Päiväkirja 16.8.2001)

Vaikka Kosusen (1994) tutkimuksen mukaan ammatillisesti vähemmän kokeneet opettajat ovat haluttomampia kehittämään opetussuunnitelmaa, sama ei pätenyt mielestäni meidän nuoreen ohjaajajoukkoomme. Siitä huolimatta, että olemme nuoria opiskelijoita,

kehittämistoimintamme oli mielestäni innostunutta ja aktiivista. Toisinaan upeat tulevaisuuden näkymät karkasivat ehkä liiankin kauas todellisuudesta. Härkösen (2000) tutkimuksen tulokset ovat yhteneväiset oman näkemykseni kanssa siinä mielessä, että nuoret opettajat voivat olla innostuneita kehittämään opetussuunnitelmaa.

6.3.1 Ongelmien tiedostaminen

Vaikka omassa opetussuunnitelman laadintaprosessissa en törmännyt varsinaisesti muutosvastarintaan (vrt. Syrjäläinen 1995, 8-10), vaikeimmaksi asiaksi toimintatutkijana koin piintymisen vanhoihin kaavoihin. Vanhat käytänteet ja valtarakenteet pistivät jatkuvasti esiin viedessämme prosessia eteenpäin.

Mitä pidemmälle prosessi etenee, sitä kriittisemmiksi ja kyseenalaistavammiksi muuttuvat ajatukseni. Vanhoihin työnjakoihin ja käytänteisiin on niin vaikea puuttua. Kunpa kaikki ihmiset kykenisivät kyseenalaistamaan oman toimintansa. (Päiväkirja 8.8.2001)

Myös Kohosen ja Leppilammen (1994, 92) mukaan nykytilanteen tunnistaminen on muutoksen perusta. Se, kuinka hyvin onnistumme kitkemään huonoksi havaitsemamme käytänteet pois, selviää vasta tulevaisuudessa. En usko, että meidän kohdallamme on kyse kuitenkaan pessimistisestä ajatuksesta ”mikään ei muutu, ei ole koskaan muuttunut”, kuten Tarkiainen ja Vihriälä (1997, 65) kuvaavat joidenkin opettajien uskonpuutetta muutokseen. Toisaalta oma kehittämistoimintamme kohdistui harrastustoiminnan kehittämiseen, ja se ei ollut työhön kuuluva velvollisuus ja työmäärän lisääjä, kuten Tarkiaisen ja Vihriälän tutkimista opettajista osa koki.

Kuten yleensäkin, suurin vihollinen opetusta kehitettäessä on aika. Aika oli myös meidän pahin esteemme kehittämistyölle. Toisinaan oli vaikea löytää yhteistä aikaa palaverille, vaikka innostusta toiminnan kehittämiseen riittikin. Toisinaan harmitti, että palaverit veivät sen vähän vapaa-ajan, jota ohjaajilla kesäaikana oli erilaisten harjoitusten lomassa. Toisaalta oli erittäin hedelmällistä istahtaa suoraan sorvin ääreltä keskustelemaan opetussuunnitelmasta ja toiminnan kehittämisestä.

Festarit on ohi! Väsymys painaa kaikkia, mutta silti jaksoimme istua hetkeksi alas ja pohtia mennyttä viikkoa. Oli oikeastaan tosi antoisaa puida asioita heti tuoreeltaan. Pystyimme miettimään menneen viikon pohjalta, mitkä asiat olivat vahvuuksia esityksissämme, ja mitkä asiat kaipaavat kehittymistä. Päällimmäisenä keskusteluissa esiintyi meidän ryhmien hyvä ja luonteva esiintymistaito. Kritiikkiä sai osakseen taas kerran hätäinen valmistautuminen omaan konserttiin. (Päiväkirja 27.7.2001)

Toinen työtämme jarruttava seikka oli välimatka. Tein omaa kirjoitustyötäni Jyväskylässä, ja varsinainen työn kohde ja työyhteisöni oli Kaustisella. Usein tuli tunne, että pitäisi saada kysyä joltakin tietyltä ihmiseltä hänen mielipidettään, mutta välimatkaa oli liikaa. Puhelin ei ajanut samaa asiaa, vaikka puhuinkin pitkiä puheluita Kaustisen suuntaan tietokoneen äärestä. Puhelin oli kuitenkin pelastus monessa käytännön ongelmatilanteessa.

Jälkiviisaana minua henkilökohtaisesti jäi harmittamaan harrastajien puute opetussuunnitelmatyöryhmästä. Harrastajia oli mukana välillisesti, eli kaksi ohjaajaa opiskelee kansantanssin syventävissä opinnoissa, mutta palaverihin he osallistuivat ohjaajien ominaisuudessa. Olisimme voineet ottaa huomioon voimakkaammin harrastajien näkökulman tavoitteita asettaessamme. Opetussuunnitelmaprosessi pyörähti lopulta käyntiin kiireisesti, joten itse tutkijana ja prosessin käynnistäjänä en pohtinut mielestäni tarpeeksi hyvin työryhmän rakennetta, vaikka se toimi tällaisenaankin kiitettävästi. Pyrimme ottamaan harrastajien toiveita huomioon enemmän ryhmäkohtaisen toimintasuunnitelman laadinnassa.

Neljäs lähes ongelmaksi muodostunut tilanne oli rahoituksen järjestäminen. Onneksi nuorisoseuran johtokunta oli täydellisesti projektin takana, ja vaikka rahasta ei ollut tietoa, projektin onnistumiseen uskottiin. “Rahat kerätään vaikka mistä, mutta tämä käynnistetään nyt”, oli kommentti joka antoi uskoa itselleni ja muille ohjaajille matkan varrella. Vaikka kokonaisrahoitus tälle syksylle ei olekaan vielä varma, kansantanssin perusopetusta ollaan käynnistämässä optimistisella mielialalla. Ellei rahoitus järjesty julkisin varoin, keräämme sen erilaisten tempausten kautta.

6.3.1 Opetussuunnitelma ohjaajien kokemana

Ohjaajat ovat kokeneet opetussuunnitelman vaikutukset omaan työhönsä jo tähän mennessä positiivisesti. Se on luonnut heille jatkuvuuden tunnetta ja pohjaa, johonka he voivat opetuksensa tukea. Haastattelemieni ohjaajien mukaan opetussuunnitelman laadinta osui oikeaan aikaan myös kansantanssitoiminnan kannalta. Heidän vastauksistaan heijastui huoli, ja ehkä kyllästyminenkin toiminnan järjestäytymättömyyteen. Tämä prosessi valoi kuitenkin uutta toivoa.

Jos ajattelee yksinkertaisesti meidän nuorisoseuraa, niin kuinka kauan se on toiminu tällä samalla painolla, jauhanu eteen päin ilman minkälaisia uudistuksia... Nyt on pientä valoa nähtävissä tulevaisuudessa, kun pystyy just tämmöistä kautta ruveta kehittämään tätä työtä. (Ohjaaja 3, haastattelu)

Ja sitten musta tuntuu, että tää tuli tosi terveeseen aikaan kaikille, että sen huomaa jotenki kaikkien panoksesta, että kaikki oli yhtä innoissaan siitä. Tää oli just oikeaan aikaan. Tavallaan jos miettii, että miten tästä ois jatkettu ilman tätä. (Ohjaaja 1, haastattelu)

Aluksi ohjaajat kokivat olonsa hieman epävarmaksi opetussuunnitelmaprosessissa, mutta kaiken kaikkiaan he näkivät oman roolinsa tärkeänä opetussuunnitelman laadinnan kannalta. He myös kokivat pystyneensä vaikuttamaan asioihin.

Kyllä musta ainaki tuntu, että kaikkia sai sanoa siellä, mitä oli mieltä. Että aluks oli itellä vähän semmonen olokin, että osaankohan mää sanoa tähän mitään ja onko mulla nyt mitään annettavaa tämmöseen, tiiänkö mää tästä mitään. Mutta kyllä se sitten vaan kun niitä oikein pyöriteltiin ja mietittiin, niin huomaa, että itekin ajattelee näistä asioista ja on mielipiteitä näistä, mutta ko niitä ei oo miettiny. (Ohjaaja 1, haastattelu)

Opetussuunnitelman laadinta näytti täyttäneen ainakin osittain tehtävänsä myös ns. piilo-opetussuunnitelman tietoiseksi saattamisessa. Ohjaajat kokivat erittäin positiivisena asioista yhdessä keskustelemisen (ks. 5.4).

... eikä ois todellakaan saatu tietää, mitä toiset aattelee. Me ollaan saatu kyllä kuulla kaikkien mielipiteitä tästä. (Ohjaaja 2, haastattelu)

Alkusäikähdysten jälkeen työryhmään kuuluneet ohjaajat olivat sitoutuneita toimimaan

opetussuunnitelmatyöryhmässä siitä huolimatta, että se teetti paljon lisätyötä. Ohjaajat kokivat prosessin mielekkäänä ja tärkeänä tulevan työn kannalta.

Meillä on kuitenkin niin suuri vastuu niistä lapsista ja niiden oppimisesta. Haluaa, jos itekin käyttää niin paljon aikaa tähän harrastukseen, nii haluaa, että sillä oi sitten jotain merkitystä. (Ohjaaja 2, haastattelu)

On tullu semmonen olo, että tää on tärkeä juttu. (Ohjaaja 1, haastattelu)

Niin ja nytte voi jo huomata sen, mitä hyötyä tästä on ollu, ja kuinka paljon siitä voi olla hyötyä, kun oikein kunnolla sitä pystyy ruveta toteuttamaan. (Ohjaaja 3, haastattelu)

Ja kuitenkin tämä on vasta se alku ja tätä voi kokoajan kehittää. (Ohjaaja 2, haastattelu)

Myös haastattelemani ohjaajat näkivät jälkikäteen puutteena harrastajien puuttumisen työryhmästä. Heidän äänensä saattoi kuulua ohjaajien ajatuksissa, mutta selkeitä harrastajajäseniä tai mielipidekartoitusta olisi kaivattu.

Siinä mejän työryhmässä olis voinnu olla, ei välttämättä koko ajan , mutta aina välillä niitä ryhmäläisiä. Oltais voitu vähän enemmän kysyä niiltä mekin. (Ohjaaja 2, haastattelu)

Kyllähän niistä (tavoitteista) nyt tavallaan tietää... mä oon omassa ryhmässäni, me ollaan syksyllä kyselty minkälaisia tavoitteita niillä on. (Ohjaaja 3, haastattelu)

Ohjaajat kokivat positiivisena, kun joku työryhmän jäsenistä toimi vetäjänä ja teorian tiedon esittelijänä. Prosessin aluksi kaksi haastatteluun osallistunutta ohjaajaa olisi kuitenkin kaivannut lisätietoa opetussuunnitelmakäsitteestä, ja siitä mitä opetussuunnitelma käytännössä on.

...Ehkä semmonen että mimmonen opetussuunnitelma pitää yleensäkin olla, tai että mitä sen pitää sisältää ihan ylipäätään. Mää en ainakaan tienny siinä vaiheessa, mistä kaikesta sen pitää koostua. (Ohjaaja 2, haastattelu)

Opetussuunnitelma käsitys avautui heille kuitenkin prosessin myötä keskustelujemme kautta sekä teorian tiedon kautta. Käsitys, joka heillä aiemmin oli opetussuunnitelmasta, ei

vastaa nykyistä käsitystä. Kehittymistä ja muutosta on tapahtunut.

Ainaki yleensä, kun on kuviteltu opetussuunnitelman sellaseks jäykäks, joka on kouluissa, tai emmää tiä onko se jäykkä, mutta semmoseks paperinivaskaks. Emmää oo tajunnu, että sitä tosiaan mietitään näin tarkasti ja että sen mukaan toimitaan ja sitä voi muuttaa. (Ohjaaja 2, haastattelu)

Ja sitten on niinku tajunnu sen, että se opetussuunnitelma nousee ihan siitä käytännöstä. Me ollaan sitä käytäntöä kirjattu ylös, miten tehdään, että ei se oo mitään jonku jossain keksimää. (Ohjaaja 1, haastattelu)

Tätä kautta ohjaajat kokevat opetussuunnitelman myös läheisemmäksi itselleen, kuten myös aikaisemmat tutkimukset (Kosunen 1994; Härkönen 2000; Hernesaho 2001) osoittavat.

Ennen kaikkea ohjaajat kokivat tärkeänä seikkana, että heillä on käytössään kirjoitettu asiakirja, johon opetuksen voi pohjata, ja johon voi tukeutua erilaisissa ratkaisuisa. Tähän saakka se on puuttunut. Opetussuunnitelman laadinta on myös lisännyt omaa työskentelymotivaatiota, ja tätä kautta tehostanut opetuksen suunnittelutyötä.

Mää oon ainakin huomannut nyt jo sen, että on joku semmonen, mihin tukeutua, ja mistä ottaa tukea sille omalle ohjaamistyölle... Että tavallaan sieltä voi miettiä, että hetkinen mää pidin nyt harjoitukset, että oliko tässä nyt opetussuunnitelmaa, miten se toteutu nyt näissä harjoituksissa. On semmonen paljon selvempi kuva itellä. (Ohjaaja 1, haastattelu)

Ite pystyy huomata, että siellä saadaan tuloksia aikaan paljon paremmin ku edellisinä vuosina. Se on jotenkin niin... niin paljon säännöllisempää koko touhu. (Ohjaaja 1, haastattelu)

Ohjaajat kokivat myös arvostuksen heidän työtään kohtaan lisääntyneen. Tätä kautta he ovat oppineet arvostamaan myös itse omaa työtään ja sen tärkeyttä.

Vanhemmat arvostaa silloin sitä harrastusta, kun se on hyvin suunniteltu ja siinä on konkreettisia tavoitteita. (Ohjaaja 2, haastattelu)

Onhan se paljon mukavampi niille olla siellä mukana, ja ne huomaa sen, me että me ollaan panostettu. (Ohjaaja 3, haastattelu)

Ne näkyy ne tulokset just ehkä juuri meidän toiminnan kautta, ei ne ehkä varmaan rupea lukemaan opetussuunnitelmaa. (Ohjaaja 2, haastattelu)

Ehkä lapsetki pystyy näkemään siinä touhussa semmosen eheyden niin ku että asiat nivoutuu toisiinsa. (Ohjaaja 1, haastattelu)

6.3.3 Opetussuunnitelman merkitys hallinnollisesta näkökulmasta

Saadakseni hallinnollisen näkökulman tutkimukseeni, tein sähköpostitse kyselyn sivistystoimenjohtajalle opetussuunnitelman merkityksestä Kaustisen kunnalle. Koska kansantanssin opetusta antava järjestö Kaustisella on nuorisoseura, halusin saada myös nuorisoseuran puheenjohtajan näkemyksen asiasta.

Sivistystoimenjohtaja oli tyytyväinen opetussuunnitelman laadintaan, koska se selkiyttää opetusta. Toiminnan tavoitteet ja etenemiseen vaadittava taitotaso on selkeästi esitetty. Hän katsoi myös opiskelijoiden hyötyvän opetussuunnitelmasta, sillä se antaa myös opiskelijoiden toiminnalle selvät tavoitteet.

Kuten Kuntaliiton Taiteen perusopetuksen vuosikirjoissa on esitetty (ks. 3.3), Kaustisen kunta on järjestänyt aikaisemminkin taiteen perusopetusta. Sivistystoimenjohtajan mukaan tanssin osalta aiemmin hajanainen ja osittain epäselvä opetusohjelma on selkiytynyt.

Kunnan roolia opetussuunnitelman laadinnassa sivistystoimenjohtaja kuvaa seuraavasti:

“Kunnan ao. toimielin eli sivistystoimen lautakunta hyväksyy opetussuunnitelman. Kunnassa tulee selvittää miten kansantanssin opetussuunnitelma soveltuu perus- ja II-asteen kouluopetukseen. Täten on mahdollista, että osa kouluopetuksesta voidaan suorittaa taiteen perusopetuksessa ja päinvastoin.”

Tämän lisäksi sivistystoimenjohtaja oli tyytyväinen opetussuunnitelmassa esitettyyn opintokirjamalliin. Hänen mukaansa tällainen opintokirjamalli muualla tehdyistä suorituksista tulisi ottaa laajemminkin käyttöön. Hän ilmaisi myös tyytyväisyytensä opetussuunnitelman laadinnasta kansantanssin perusopetukseen Kaustisella.

Kaustisen Nuorisoseuran puheenjohtaja oli keskustellut ennen vastaamistaan myös kolmen muun johtokunnan jäsenen kanssa opetussuunnitelman merkityksestä nuorisoseuralle sekä kansantanssitoiminnalle yleensäkin. Puheenjohtaja kertoi koonneensa vastauksiin siis heidän kaikkien näkemyksiä asiasta.

Nuorisoseuran puheenjohtaja näki tärkeänä asiana kansantanssintoiminnan kannalta, että opetussuunnitelman myötä kansantanssi saa virallisen aseman kunnan taiteen perusopetuksessa. Kansantanssista tulee myös jatkuva ja kehittyvä prosessi, jossa harrastajilla on selkeät ikäkausittaiset tavoitteet. Hän näki tärkeänä myös kansantanssiopintojen monipuolistumisen, kun mukaan otetaan sivuaineopintoja ja kansantanssi ja -perinnetietoutta. Paikallisen perinneaineuksen rooli koettiin myös tärkeäksi.

Puheenjohtaja kertoi nuorisoseuran hyötyvän taiteen perusopetuksen alaisuuteen siirtymisestä myös konkreettisesti. Nuorisoseura saa ryhmillensä koulutuksen saaneen ”viikko-ohjaajan” sekä ammattitaitoisia vierailevia ohjaajia. Hän uskoo pätevän kansantanssinopettajan myötä arvostuksen kansantanssia kohtaan lisääntyvän niin nuorten kuin aikuistenkin keskuudessa. Myös harrastustoiminnasta saatava todistus lisää omalta osaltaan motivaatiota toimintaa kohtaan.

Taiteen perusopetuksen alaisuuteen siirtyminen vaatii nuorisoseuralta myös konkreettisia toimia. Nuorisoseuran tulee järjestää ohjaajakoulutusta omille ohjaajille, hankkia päteviä henkilöitä tanssinopettajiksi sekä kartoittaa jatkuvasti yleistä organisointia. Tämän lisäksi nuorisoseura huolehtii pääasiassa puvustuksesta, esiintymisien järjestämisestä sekä musiikkiryhmien toiminnasta, joka on toinen tärkeä toimintamuoto Kaustisen nuorisoseuralle.

Myös nuorisoseuran puheenjohtaja näki tärkeänä seikkana harrastajille tarjoutuvan mahdollisuuden itsearviointiin asetettujen tavoitteiden mukaan sekä omien opintojen pitempi aikaisen seuraamisen.

7 TULEVAISUUDEN NÄKYMIÄ

7.1 Tulosten tarkastelua

Tutkimus on takana päin ja on aika tarkastella sen tavoitteiden toteutumista. Tarkoitukseni oli kuvata kansantanssin perusopetuksen opetussuunnitelmaprosessin etenemistä sekä kokemuksia sen laadinnasta.

Teoriaosassa olen pohtinut tanssin asemaa ja mahdollisuuksia taidekasvatuksessa sekä opetussuunnitelmaa ja sen laadintaan liittyviä asioita. Tutkimukseni suurin tavoite, opetussuunnitelman laadinta kansantanssin perusopetukseen Kaustisella, oli selvillä jo ennen teoria osan muotoutumista, joten se on ohjannut omaa työskentelyäni voimakkaasti koko prosessin ajan. Varsinaiset tarkemmat tutkimuskysymykseni selkiytyivät teoriaosan pohjalta. Tutkimuskysymykseni voidaan jakaa kahteen pääosaan: 1. Opetussuunnitelman laadinnan kuvaaminen ja 2. Opetussuunnitelmaprosessin kokeminen.

Opetussuunnitelman laadintaa kouluissa on tutkittu viime vuosien aikana paljon (Atjonen 1993, Syrjäläinen 1994, Mehtäläinen 1994, Tarkiainen & Vihriälä 1997, Härkönen 2000.). Tulokset olivatkin osittain siirrettävissä taiteen perusopetuksen opetussuunnitelman laadintaan. Jäin kaipaamaan kuitenkin tutkimustietoa tanssinopetussuunnitelman laadinnasta. Koska sitä ei käytännössä katsoen ollut, valitsin ohjenuoraksi Gallahuen (1993) kuusiportaisen opetussuunnitelmamallin liikunnan opetussuunnitelman laadintaan. Prosessimme eteni hänen suuntaviivojaan noudattaen. Prosessissamme on havaittavissa yhtäläisyyksiä myös Kosusen ja Huuskon (1998) kuvaamaan opetussuunnitelman laadintaprosessiin.

Opetussuunnitelman laadinnassa oli nähtävissä neljä vaihetta, jotka seurasivat toisiaan: 1. opetussuunnitelmaprosessin kypsyminen, 2. opetussuunnitelmaprosessin käyttöönsaatto, 3. opetussuunnitelman hahmottuminen ja 4. opetussuunnitelman käyttöönotto (vrt. Kosunen & Huusko 1998). Suurimman ajan opetussuunnitelman laadinnasta vei arvopohjan ja oman toiminta-ajatuksemme miettiminen. Tärkeimpinä arvoina ja asioina

toiminnassamme näemme luonnollisuuden, hyvän itsetunnon, elämykset, turvallisen ryhmän, tanssitaidon kehittymisen ja sen analysoimisen. Näiden arvojen pohjalta loimme opetussuunnitelmamme toiminta-ajatuksen. Toiminnan yleisiä tavoitteita pohtivat sekä ohjaajat että Kaustisen nuorisoseuran johtokunnan jäsenet. Ikäkausittaiset tavoitteet laadittiin puolestaan pienemmissä työryhmissä kunkin ikäryhmän ohjaajien kesken. Mielestäni tutkimukseni antaa kattavan kuvan opetussuunnitelman laadintaprosessistamme, ja tällä tavoin vastaa toisen laajempaan tutkimuskysymykseeni.

Niin omat kokemukseni, haastattelemieni ohjaajien kokemukset sekä hallinnollisen puolen henkilöiden kyselyiden vastaukset antoivat saman suuntaisia näkemyksiä opetussuunnitelman vaikutuksesta kansantanssitoimintaan Kaustisella. Toiminta koettiin järjestäytyneemmäksi ja johdonmukaisemmin eteneväksi kuin aiemmin. Ohjaajat kokivat työn mielekkääksi, koska siinä voitiin hyödyntää aiempaa asiantuntemusta ikäryhmästä. Myös taustamateriaalit (kansantanssin opetussuunnitelman perusteiden ikäkausittaiset tavoitteet liitteineen) auttoivat työtä. Arviointikäytänteiden sopimisen uskottiin motivoivan harrastajia. Kuten Hernesahon (2001) ja Härkösen (2000) pro gradu -tutkimuksissakin, niin myös omassani, prosessiin osallistuneet henkilöt olivat sitoutuneita kehittämistyöhön. He kokivat oman roolinsa merkittäväksi opetussuunnitelman laadinnan kannalta. He kokivat myös arvostuksen omaa työtään kohtaan lisääntyneen. Tärkeänä asiana kehittämistyössä nähtiin myös harrastajien oikeuksien lisääntyminen. Heillä on tiedossa selkeät tavoitteet, joiden mukaan edetään. Harrastuksesta voi olla konkreettista hyötyä tulevaisuudessa.

Haastatteleman ohjaajat kokivat tärkeänä vaiheena opetussuunnitelman laadinnan kannalta alkukyselyn tulosten yhteistä läpikäymistä. Tämä prosessi toi keskusteluihin syvyyttä ja kaikkien osapuolien näkökannan asiaan. Tarkiaisen ja Vihriälän (1997) pro gradu -tutkimuksessa opettajat kokivat nimenomaan arvokeskustelut vaikeana asiana. Alkukyselyn kautta oli siis helpompi lähestyä tätä vaikeaa aihetta.

Alussa koettu epävarmuus poistui taka-alalle tiedon lisääntyessä. Ohjaajat kokivat työnsä tärkeäksi, ja opetussuunnitelmasta tuli heille läheinen ja tarpeellinen työväline. Sen etuja työskentelyn kannalta oli havaittu jo nyt (vrt. Kosunen 1994, Tarkiainen & Vihriälä

1997).

Prosessimme ei edennyt ilman ongelmia. Prosessin alussa olisi kaivattu lisää teoreettista tietoa opetussuunnitelmasta ja sen laadinnasta. Myös työryhmän rakenne sai osakseen kritiikkiä harrastajien puuttuessa siitä. Toimintatutkijana koin asiat ehkä vielä voimakkaammin kuin muut työryhmään osallistuneet henkilöt. Itse näen tämän prosessin olleen vasta ensimmäinen vaihe toimintatutkimuksessamme, hyvä alku, mutta paljon on vielä tehtävä. Myös ohjaajat tiedostivat jatkuvan kehittämisen tarpeen, vaikka tässä vaiheessa prosessia oltiinkin tyytyväisiä jo saavutettuun tulokseen (vrt. Hernesaaho 2001). Mielestäni tutkimukseni vastaa myös toiseen laajempaan tutkimuskysymykseeni, kuinka ohjaajat, sivistystoimenjohtaja, nuorisoseuran puheenjohtaja ja minä toimintatutkijana koimme laadintaprosessin.

Poikkeuksellista työryhmämme kokemuksissa aiempiin tutkimuksiin verrattuna on, että vastauksista ei ilmennyt kahtiajakoa ohjaajien asennoitumisessa muutokseen. Mutta kuten jo aiemmin mainitsin, oma opetussuunnitelmatyömme ei ollut pakollinen ammattiin kuuluva velvollisuus, vaan vapaasta tahdosta toteutettu prosessi (vrt. Kosunen 1994, Tarkiainen & Vihriälä 1997). Kaikki haastatteleman työryhmän jäsenet olivat iältään myös nuoria, joka saattaa aiheuttaa eroa verrattuna aiempiin tutkimustuloksiin.

7.2 Prosessin luotettavuuden arviointia

Tutkimukseni teoriapohja on laajahko, mutta koin asioiden monipuolisen valottamisen tärkeäksi opetussuunnitelmaprosessimme kannalta. Vaikka itse prosessissa emme käsitelleetkään kaikkia teoreettisia asioita, joita olen tutkielmassani esittänyt, laajentavat ne kuitenkin näkökantaa ja ajatusmaailmaa opetussuunnitelman laadinnan takana. Ne ovat asioita, jotka ovat ohjanneet minua, toiminnan käynnistäjää, työryhmänjäsentä, konsulttia ja tutkijaa omassa toiminnassani. Sen vuoksi näen tärkeänä kaikkien näiden asioiden esiintuomisen tutkimuksen luotettavuuden kannalta.

Opetussuunnitelmaprosessin ajan keräsin aineistoa tutkimustani varten lähinnä

päiväkirjan avulla. Päiväkirjaan pyrin kirjaamaan mahdollisimman tarkkaan havaintojani prosessin kulusta sekä omia ajatuksiani opetussuunnitelman laadinnasta. Koska olin itse mukana työryhmässä, en voinut havaita kaikkea ympärilläni tapahtuvaa. Sen vuoksi halusin syventää tutkimustietoa ryhmähaastattelulla prosessin jälkeen. Halusin saada kuuluviin myös muiden opetussuunnitelmaprosessiin osallistuneiden ohjaajien ääntä, koska toiminnan kehittäminen ei kohdistunut ainoastaan minuun. Annan kuitenkin oman ääneni näkyä tutkimuksessa melko voimakkaasti, sillä olin todella osa työryhmää, en vain ulkopuolinen tutkija. Halusin saada tutkimuksessani näkyviin myös työryhmän ulkopuolisen henkilön ajatuksia asiasta, henkilön, joka kuitenkin on tärkeä toimintamme eteen päin viemisen kannalta. Suoritin sivistystoimenjohtajalle kirjallisen kyselyn sähköpostitse, ja hän antoi kunnan virkamiehen näkökulman opetussuunnitelman merkityksestä Kaustisen kansantanssitoiminnalle. Koska nuorisoseura oli järjestö, joka opetussuunnitelman laati, en halunnut jättää myöskään nuorisoseuran luottamushenkilöiden ääntä pois opetussuunnitelman arvioinnista. Suoritin vastaavan kyselyn myös nuorisoseuran puheenjohtajalle. Kyselyiden jälkeen heräsi vielä mielenkiinto haastatella kyseisiä henkilöitä, ja tätä kautta syventää hankkimaani tietoa, mutta prosessin tässä vaiheessa se ei enää onnistunut käytännön järjestelyiden vuoksi. Mielenkiinto antaa kuitenkin haasteita tuleville tutkimuksille. Olen käyttänyt tutkimuksessani siis useita metodeja tietojen keruussa, joka lisää tutkimukseni luotettavuutta (Patton 1990, 464).

Olen pyrkinyt kuvaamaan mahdollisimman tarkkaan myös aineiston keräämisen sekä aineiston analysoinnin vaiheet lisätäkseen tutkimuksen luotettavuutta. Tutkimusmenetelmiä olen kuvannut kappaleessa kaksi. Olen pyrkinyt kuvaamaan mahdollisimman tarkasti myös tutkimuksen lähtötilanteen Kaustisen nuorisoseurassa. Koska kukaan opetussuunnitelmatyöryhmään osallistuneista henkilöistä ei opeta kansantanssia ammatikseen, en näe keskeisenä seikkana eritellä ohjaajien kokemus- ja koulutustaustaa. Kaikki työryhmään osallistuneet henkilöt tekevät työtä omasta vapaasta tahdostaan ja palavasta innostuksesta kansantanssia kohtaan. Prosessia kuvatessani olen käyttänyt suoria lainauksia alkukyselystä, päiväkirjastani, haastattelusta sekä sivistystoimenjohtajan kyselystä, jotka auttavat lukijaa arvioimaan, olenko päätenyt oikeisiin tulkintoihin. Päiväkirjalainauksissani olen muuttanut henkilöiden nimet

suojatakseni prosessiin osallistuneiden henkilöiden intymiteettiä (Hirsjärvi & Hurme 2000, 20).

Asia, jota olen pohtinut jo aiemmin tutkimukseni varrella, on oma roolini tutkimuksessa. Pohdin usein matkan varrella, että olenko ollut liian dominoiva ja ohjannut prosessia haluamallani tavalla. Haastatteluun osallistuneet ohjaajat kuitenkin kokivat saaneensa äänensä kuuluviin, ja kokivat oman työnsä näkyvän myös opetussuunnitelmassa. Haastattelun tuloksista vahvistui oma näkemykseni, että tutkimussuhteemme oli aito ja välitön. Kuulan (1999, 170) mukaan aito ja välitön tutkimussuhde lisää tutkimuksen luotettavuutta. Myös haastattelutilanteessa haastateltavat ohjaajat uskalsivat sanoa rehellisesti mielipiteensä roolistani.

Oot potkinu muita vähän takapuolelle. (Ohjaaja 2)

Nii justiin, oot järjestäny niitä tapaamisia. (Ohjaaja 3)

Ja sitten toisaalta oli hyvä, että oli joku semmonen jolla oli teoriatietaoa tästä, jos me oltais ruvettu sitä vaan, päätetty että tehään tämmönen, ei siitä mitään olis tullu. (Ohjaaja 2)

Tutkimusprosessin loppuvaiheessa annoin kahden prosessiin osallistuneen henkilön lukea raportointini. Tarkistin, että vastaavatko omat käsitykseni tutkimukseen osallistuneiden henkilöiden käsityksiä. Tällä tavoin voidaan lisätä tutkimuksen uskottavuutta. (Eskola & Suoranta 1999, 212.) Heidän antamansa palautteen jälkeen pystyin tarkistamaan vielä omia tulkintojani asiasta. Näkemyksemme asioista olivat hyvin saman suuntaiset ja tulkintojemme välillä ei ilmennyt ristiriitoja.

Tutkimuksen luotettavuuden lisäämiseksi pyrin kuvaamaan prosessin vaiheet mahdollisimman selvästi. Kerroin myös omassa toiminnassani tapahtuneista muutoksista. Tutkimusraportissani olen käyttänyt suoria päiväkirjamerkintöjä ja lainauksia haastattelusta. Pyrin kuvaamaan todellisuutta mahdollisimman aidosti niin, että lukija saisi todellisen kuvan tilanteesta (Eskola & Suoranta 1999, 211).

Tutkimuksen luotettavuutta lisää myös se, että toiminnan koettiin kehittyneen (Carr &

Kemmis 1994, 155) . Opetussuunnitelma saatiin aikaan. Kansantanssin opetustoiminta koettiin muutoksen jälkeen selkeämmäksi kaikkien osapuolien kannalta

7.3 Matka jatkuu

Tällä hetkellä jään odottamaan, mitä käytäntö tuo tullessaan, onko opetussuunnitelma toimiva? Nämä asiat selviävät vasta tulevaisuudessa, mutta luotan optimistisesti toiminatamme parantumiseen. Opetussuunnitelma on tehty käyttöä varten, ja toivon, että talven aikana se kiertäisi kaikkien harrastajien kotona, ja olisi ohjaajilla aktiivisessa käytössä. Tämä oli vasta ensimmäinen spiraalimme opetussuunnitelman laadinnassa, ja tavoitteena on, että prosessi pysyisi käynnissä ja elävänä myös tulevaisuudessa. Liian sokeaksi uutta opetussuunnitelmaa kohtaan ei saisi tulla, vaan sitä pitäisi pystyä kehittämään, ja ottamaan vastaan sitä kohtaan esitettyä kritiikkiä. Myös ohjaajat tiedostivat vaaran rakastua liikaa omaan suunnitelmaan.

Vielä nyt niin tavallaan uskoo siihen omaansa. (Ohjaaja 1)

Vähän on tavallaan semmosessa huumassa. Eihän me vielä oikeastaan tiedetä, onko se ihan hyvä vai tosi huono. (Ohjaaja 2)

Tulevaisuudessa olisi mielenkiintoista tutkia, kuinka toimintamme on muuttunut ja kehittynyt opetuksen siirryttyä taiteen perusopetuksen piiriin. Toivon, että muutos kehittää kansantanssin imagoa parempaan suuntaan. Tanhukerho oli kiva harrastus aikanaan, mutta toivottavasti toimintamme jaksaa uudistaa ja kehittää itseään enemmän taiteen opetuksen suuntaan vuosi vuodelta.

Jään innokkaana odottamaan ensi kevättä, jolloin voimme tehdä ensimmäisiä kyselyitä harrastajille ja heidän vanhemmilleen, kuinka toimintamme on uudistunut heidän näkökulmastaan. Toimintatutkimus jatkuu edelleen. Tavoitteenani on kirjoittaa tuloksia toimintamme kehittymisestä myös tulevaisuudessa. Toivon myös, että tutkimuksesta on hyötyä maan laajuisesti kansantanssin opetustoimintaa kehitettäessä. Vaikka laadullisen

tutkimuksen tulokset eivät olekaan siirrettävissä suoraan toiseen yhteisöön, uskon, että tutkimuksesta voi olla hyötyä muillekin kansantanssin opetussuunnitelmaa laativille yhteisöille. Eniten koko prosessista hyötyy kuitenkin kaustislainen kansantanssiväki. Tutkimus antoi arvokasta tietoa oman toiminnan kehittämistä. Uskon, että ohjaajat saivat työskentelystämme varmuutta ja itseluottamusta toimia ja jatkaa tärkeää tehtäväänsä lasten ja nuorten harrastustoiminnan parissa.

Tulevaisuuden haasteeksi asetan opetussuunnitelmaprosessin jatkuvan seuraamisen ja uudistamisen. Myös harrastajien ja perheiden näkökulma opetuksen kehittymisestä tulisi ottaa huomioon opetussuunnitelmaa uudistettaessa. Tulevaisuuden haasteeksi jäi myös kehittää opetusmateriaalipaketti liitteeksi kansantanssin perusopetuksen opetussuunnitelmaan.

Maassamme on koulutettu noin kymmenen vuoden ajan kansantanssinopettajia. Tässä vaiheessa olisi mielenkiintoista tutkia heidän pedagogista toimintaansa. Kansantanssin opetustoiminnasta on tehty hyvin vähän tutkimuksia, vaikka harrastajien kenttä on laaja. Mielenkiintoisia ja tarpeellisia tutkimusaiheita kansantanssin parissa olisi tarjolla runsaasti. Kansantanssitoiminnan parista löytyy runsaasti luokanopettajia, joten oma tutkiva opettaja -verkosto voisi olla yksi ratkaisu kansantanssin pedagogisen tutkimuksen lisäämiseen.

LÄHTEET:

- Aittola, T. 1998. Nuorten arkipäivän oppimisympäristöt. Teoksessa L. Laurinen (toim.), 171 - 190.
- Alasuutari, P. 1995. Laadullinen tutkimus. Jyväskylä: Vastapaino.
- Altrichter, H., Poch, P. & Somekh, B. 1993. Teachers investigate their work. An introduction to the methods of action research. London: Routledge.
- Anttila, E. 1994. Tanssin aika Opas koulujen tanssikasvatukseen. Helsinki: Liikuntatieteellisen seuran julkaisuja nro 139.
- Atjonen, P. & Uusikylä, K. 2000. Didaktiikan perusteet. Porvoo: WSOY.
- Atjonen, P. 1993. Kunnan opetussuunnitelma koulun hallinnollisen ja pedagogisen kehittämisen välineenä. Oulun yliopiston Kajaanin opettajankoulutuslaitos. Acta Universitatis Ouluensis, sarja E: 11, Oulu.
- Borg, W. & Gall, J. 1989. Educational research: An introduction. 5. painos. New York: Longman.
- Brinson, P. 1991. Dance as Education Towards a National Dance Culture. London: The Falmer Press.
- Carr, W. & Kemmis, S. 1994. Becoming Critical. Education, Knowledge and Action Research. London: Falmer Press.
- Cornbleth, C. 1990. Curriculum in Context. London: The Falmer Press.
- Ekola, J. (toim.) 1992. Johdatusta ammattikorkeakoulupedagogiikkaan. Porvoo: WSOY.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1999. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Jyväskylä: Gummerus.
- Gallahue, D. L. 1993. Developmental Physical Education for Today's Children 2. painos. Dubuque: Brown & Benchmark.
- Hakala, L. 1999. Liikunta ja oppiminen Mitä merkitystä on kuperkeikalla? Jyväskylä: Gummerus.
- Heikkinen, H.L.T., Huttunen, R. & Moilanen, P. (toim.) 1999. Siinä tutkija missä tekijä Toimintatutkimuksen perusteita ja näköaloja. Porvoo: WSOY.
- Heikkinen, H. & Jyrkämä, J. 1999. Mitä on toimintatutkimus? Teoksessa H. Heikkinen, R. Huttunen & P. Moilanen (toim.), 25 - 62.

- Hernesaho, M. 2001. Opetussuunnitelma - esiopettajan tärkeä työväline. Tapaustutkimus Anjalankosken kaupungin esiopetussuunnitelman laadintaprosessista. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Pro gradu -tutkielma.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2000. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 1997. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Kirjayhtymä Oy.
- Hoppu, P. 1993. Kansantanssiharrastus Suomessa ja nuorisoseurajärjestössä Vanhat perinteet, uudet tuulet. Uusi Kansanmusiikki 6/1993.
- Hoppu, P. 1996. Yksilöllisyyttä ja tulkintaa Kopukka. Uusi Kansanmusiikki 6/1996.
- Hoppu, P. (toim.) 1998. Pokkana polkkaa Kansantanssin peruspaketti. Kalevan Nuorten Liitto ry. Helsinki: Hakapaino Oy.
- Huttunen, R. & Heikkinen, H. L. T. 1999. Toimintatutkimus ja demokratia. Teoksessa H. L. T. Heikkinen, R. Huttunen & P. Moilanen (toim.), 187 - 199.
- Hunter, R. & Scheirer, E.A. 1992. Elävä opetussuunnitelma ala-asteen opetuksen suunnittelu. (suom.) Tapani Kananaja. Helsinki: VAPK-kustannus.
- Hämäläinen, S. 1999. Koreografian opetus- ja oppimisprosesseista. Kaksi opetusmallia oman liikkeen löytämiseksi ja tanssin muotoamiseksi. Väitöskirja. Teatterikorkeakoulu Tanssi- ja teatteripedagogiikan laitos Acta Scenica 4.
- Härkönen, J. 2000. Opettaja opetussuunnitelman ja opetuksensa kehittäjänä. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Pro gradu -tutkielma.
- Jauhiainen, P. 1995. Opetussuunnitelmatyö koulussa. Muuttuuko yläasteen opettajan työ ja ammattikuva? Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia 154.
- Julkunen, M-L. (toim.) 1998. Opetus, oppiminen, vuorovaikutus. Porvoo: WSOY.
- Kalleberg, R. 1995. Action research as science and profession in the discipline of sociology, In Toulmin and Gustavsen (toim.) Beyond Theory: Changing organization through participative action research.
- Kangas, A. 1979. Toimintatutkimuksen käytäntö. Sosiaalipolitiikka, 221-226.
- Kangasniemi, E. (toim.) 1985. Opetussuunnitelma ja sen toimeenpano. Koulutustutkimuksen päivät Jyväskylän yliopistossa 27.-28.3.1985. Kasvatustieteen tutkimuslaitoksen selosteita ja tiedotteita: 268.
- Kansanen, P. 1995. Kuorolaulut, lausunta, kansantanssi ja tanssi. Entä pedagoginen

- ajattelu. Teoksessa A. Vaahtokari & A. Vähäpassi (toim.), 9 - 24.
- Kari, J. (toim) 1994. Didaktiikka ja opetussuunnittelu. Porvoo: WSOY.
- Kari, J. 1994. Kasvatus- ja opetustavoitteet. Teoksessa J. Kari (toim.), 66 - 100.
- Kimonen, E. (toim.) 2000. Curriculum Approaches. Jyväskylä: University Printing House.
- Kipinä Kaustisen nuorisoseura ry 1895 - 1995. 1995. Kaustinen: EKE-tuote.
- Kiviniemi, K. 1999. Toimintatutkimus yhteisöllisenä projektina. Teoksessa H.L.T. Heikkinen, R. Huttunen & P. Moilanen (toim.), 63 - 83.
- Kohonen, V. 2000. Teacher Growth and Site-based Curriculum Development: Developing Inservice Teacher Education. Teoksessa E. Kimonen (toim.), 35 - 53.
- Kohonen, V. & Leppilampi, A. 1994. Toimiva koulu Yhdessä kehittäen. Porvoo: WSOY.
- Koiranen, A. (toim.) 1996. Kansantanssi tutkimuskohteena. Tampereen yliopisto Virtain kulttuurintutkimusasema. Tutkivi 9. SKIP-raportti 1/96.
- Koivukangas, T. 1994. Opetussuunnitelman kehittäminen 3-4 -vuotiaiden lastentanssiin. Osaraportti 1. Opetussuunnitelman laadinta ja arviointi teoreettisine perusteineen ja tuloksineen. Oulun yliopisto Kajaanin opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja. Sarja C: Varhaiskasvatus 5.
- Koppinen, M-L. , Korpinen, E. & Pollari, J. 1994 Arviointi oppimisen tukena. Porvoo: WSOY.
- Korpinen, E. 1994. Opettajan ja oppilaan minäkäsityksen kohtalon yhteys. Teoksessa E. Korpinen (toim.), 13 - 21.
- Korpinen, E. (toim) 1994. Opettajaksi oppimaan - Kasvattajaksi kasvamaan 2.painos. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Opetuksen perusteita ja käytänteitä 7.
- Kosunen, T. & Huusko, J. 1998. Koulukohtaiset opetussuunnitelmat - väline reflektiivisyyteen opettajan työssä. Teoksessa Marja-Liisa Julkunen (toim.), 202 - 223.
- Kosunen, T. 1994. Luokanopettaja kirjoitetun opetussuunnitelman käyttäjänä ja kehittäjänä. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja. N:o 20.
- Kuula, A. 1999. Toimintatutkimus. Kenttätyötä ja muutospyrkimyksiä. Tampere: Vastapaino.

- Lahdes, E. 1997. Peruskoulun uusi didaktiikka. Keuruu: Otavan kirjapaino.
- Laurinen, L. (toim.) 1998. Koti kasvattajana, elämä opettajana. ATENA kustannus. Porvoo: WSOY.
- Leino, J. 1996. Toimintatutkimus: Käytännön ja tutkimuksen yhdistäjä. Teoksessa S. Ojanen (toim.), 81 - 90.
- Malinen, P. 1992. Opetussuunnitelmat koulutyössä. Opetus ja kasvatus. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Mehtäläinen, J. 1994. Elämää akvaariossa Kokemuksia koulukohtaisen opetussuunnitelmatyön ensivaiheista. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja B. Teoriaa ja käytäntöä 88.
- Meri, M. 1995. Mitä koululuokassa todella tapahtuu? Teoksessa A. Vaahtokari & A. Vähäpassi (toim.), 32 - 50.
- Moilanen, P. 1999. Piilevä tieto ja reflektio. Teoksessa H.L.T. Heikkinen, R. Huttunen & P. Moilanen (toim.), 85 - 109.
- Niemeläinen, P. (toim.) 1983. Suomalainen kansantanssi. Helsinki: Otava.
- Nieminen, P. 1998. Four Dance Subcultures A Study on Non-Professional Dancers' Socialization, Participation Motives, Attitudes and Stereotypes. Jyväskylä University Printing House.
- Nieminen, P. 1996. Kansantanssija -erilainen tanssija Kansantanssijoiden tanssimotiivien vertailu muiden tanssijoiden tanssimotiiveihin. Teoksessa A. Koironen (toim.), 17 - 38.
- Nuutinen, L. 1988. Kansantanssin opettaminen Oppimisen teoriasta käytännön toimenpiteisiin. Vapaan Sivistystoiminnan liitto. Haapajärvi: RK-OFFSET.
- Ojanen, S. (toim.) 1996. Tutkiva opettaja. Helsingin yliopisto. Lahden tutkimus ja koulutuskeskus. Oppimateriaaleja 55.
- Ojanen, S. 1996. Reflektion käsite opettajankoulutuksessa muotihulluus vai kasvatuserformin kulmakivi? Teoksessa S. Ojanen (toim.), 51 - 68.
- Patrikainen, R. & Myller, L. 1998. Opettajan pedagogisen ajattelun peruspilareita. Teoksessa M-L. Julkunen (toim.), 182 - 201.
- Patton, M. Q. 1990. Qualitative Evaluation and Research Methods 2. painos. Newbury Park: Sage Publications.
- Porna, I. 1995. Taiteen perusopetuksen vuosikirja 1995. Helsinki: Suomen kuntaliitto.

- Porna, I. 1994. Taiteen perusopetuksen toteutuminen 1993. Valtakunnallinen rekisteri ja raporttiyhteenvedo taiteen perusopetuksen toimeenpanosta kunnittain, lääneittäin ja taiteenaloittain. Helsinki: Suomen Kuntaliitto.
- Porna, I. & Väyrynen, P. 1993. Taiteen perusopetuksen käsikirja. Helsinki: Suomen Kuntaliitto.
- Puurula, A. & Väyrynen, P. 1993. Tie taidekasvatukseen. Opetushallituksen julkaisusarjat. Raporttisarja 27/1992.
- Pålshaugen, Ö. 1996. "This is not a hole story..." On the demand for scientific report of action research. Teoksessa S. Toulmin & B. Gustavsen (toim.), 137 - 158.
- Rausmaa, E & Rausmaa, P. 1977. Tanhuvakka Suuri suomalainen kansantanssikirja. Porvoo: WSOY.
- Rauste-von Wright, M & von Wright, J. 1998. Oppiminen ja koulutus. Porvoo: WSOY
- Räsänen, M. 2000. Sillanrakentajat. Kokemuksellinen taiteen ymmärtäminen. Taideteollinen korkeakoulu. Taidekasvatuksen osaston tutkimuksia. Julkaisu A 28.
- Sahlberg, P. 1998. Opettajana koulun muutoksessa. Porvoo: WSOY.
- Sava, I. 1992. Kokemus opetuksen ja tutkimuksen lähtökohtana. Stylus (1), 14 - 17.
- Sava, I. 1993. Taitellinen oppimisprosessi. Teoksessa I. Porna ym (toim.), 35 - 42.
- Sava, I. 1998. Taiteen sekä taidekasvatuksen mahdollisuudet ja tehtävät monikulttuurisessa koulussa. Teoksessa I. Sava (toim.), 59 - 84.
- Sava, I. (toim) 1998. Taikomo Kasvatus monikulttuurisessa koulussa. Helsinki: Helsingin kaupungin opetusviraston julkaisusarja A 13:1998.
- Seppänen, A. 1996. Kansantanssi -käsitteen sisältö nyky-Suomessa. Teoksessa A. Koironen (toim.), 39 - 43.
- Soininen, M. 1995. Tieteellisen tutkimuksen perusteet. Turun yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen julkaisuja A: 43. Turku: Painosalama Oy.
- Stringer, E. T. 1999. Action Research. 2. painos London: Sage Publications.
- Suojanen, U. 1992. Toimintatutkimus koulutuksen ja ammatillisen kehittymisen välineenä. Loimaan kirjapaino Oy.
- Syrjälä, L. 1994. Tapaustutkimus opettajan ja tutkijan työvälineenä. Teoksessa L. Syrjälä, S Ahonen, E. Syrjäläinen & S. Saari (toim.), 10 - 58.
- Syrjälä, L. Ahonen, S. Syrjäläinen, E. & Saari, S. 1994. Laadullisen tutkimuksen

- työtapoja. 1. -2. painos. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Syrjäläinen, E. 1994. Koulukohtainen opetussuunnitelmatyö ja koulukulttuurin muutos. Helsingin yliopisto: Opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 134.
- Syrjäläinen, E. 1995. Koulukohtaisen opetussuunnitelman toteutuminen: opettajan ansa vai mahdollisuus? Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A5/1995.
- Taiteen perusopetus Taiteenalojen opetussuunnitelmien perusteet. Opetushallituksen julkaisusarjat. Opetussuunnitelmasarja 18/1993.
- Taiteen perusopetus Kansantanssi perusteet johdonmukaisesti etenevän kansantanssin kuntakohtaisen opetussuunnitelman laadinnalle. Suomen nuorisoseurojen liitto 1993.
- Tarkiainen, T & Vihriälä, J. 1997. Luokanopettaja koulukohtaisen opetussuunnitelman kehittäjänä ja toteuttajana. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Pro gradu -tutkielma.
- Toulmin, S. & Gustavsen, B. (toim) 1996. Beyond theory Changing organization through participation. Amsterdam: John Benjamins B.V.
- Uusikylä, K & Piirto, J. 1999. Luovuus Taito löytää, rohkeus toteuttaa. ATENA kustannus. Porvoo: WSOY.
- Vahtokari, A. & Vähäpassi, A. 1995. Tutki vertaile arvioi. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Oppimateriaaleja 51.
- Viitala, M. 1999. Tanssia elämyksen ehdoilla Lasten ja nuorten tanssin luovia prosesseja. Helsinki: Svoli-Palvelu Oy.
- Yin, R. K. 1994. Case Study Research. Design and Methods. 2. painos. Applied Social Research Methods Series 5. London: Sage.
- Åberg, M. 1992. Oppimisen, opetuksen ja opetussuunnitelman evaluaatio. Loimaan kirjapaino Oy.
- Ängeslevä, M. 2000. Taiteen perusopetus Vuosikymmenen kulttuuriteko. Opettaja 40, 10 - 12.

- Stringer, E. T. 1999. Action Research 2. painos London: Sage Publications.
- Suojanen, U. 1992. Toimintatutkimus koulutuksen ja ammatillisen kehittymisen välineenä. Loimaan kirjapaino Oy.
- Syrjälä, L. 1994. Tapaustutkimus opettajan ja tutkijan työvälineenä. Teoksessa L. Syrjälä, S Ahonen, E. Syrjäläinen & S. Saari (toim.), 10 - 58.
- Syrjälä, L. Ahonen, S. Syrjäläinen, E. & Saari, S. 1994. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. 1. -2. painos. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Syrjäläinen, E. 1994. Koulukohtainen opetussuunnitelmatyö ja koulukulttuurin muutos. Helsingin yliopisto: Opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 134.
- Syrjäläinen, E. 1995. Koulukohtaisen opetussuunnitelman toteutuminen: opettajan ansa vai mahdollisuus? Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A5/1995.
- Uusikylä, K & Piirto, J. 1999. Luovuus Taito löytää, rohkeus toteuttaa. ATENA kustannus. Porvoo: WSOY.
- Vahtokari, A. & Vähäpassi, A. 1995. Tutki vertaile arvioi. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Oppimateriaaleja 51.
- Viitala, M. 1999. Tanssia elämyksen ehdoilla Lasten ja nuorten tanssin luovia prosesseja. Helsinki: Svoli-Palvelu Oy.
- Yin, R. K. 1994. Case Study Research. Design and Methods. 2. painos. Applied Social Research Methods Series 5. London: Sage.
- Åberg, M. 1992. Oppimisen, opetuksen ja opetussuunnitelman evaluaatio. Loimaan kirjapaino Oy.
- Ängeslevä, M. 2000. Taiteen perusopetus Vuosikymmenen kulttuuriteko. Opettaja 40, 10 - 12.

Kansantanssin perusopetuksen opetussuunnitelma



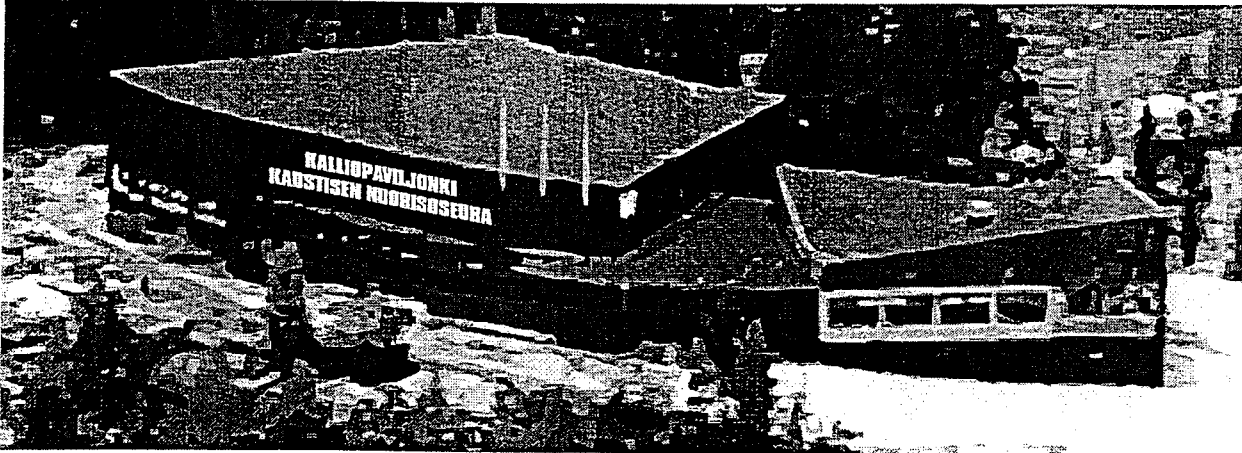
Kaustisen nuorisoseura ry

SISÄLLYS:

PERUSOPETUKSEN TAVOITTEET	<u>2</u>
KANSANTANSSIN PERUSOPINTOJEN RAKENNE	<u>3</u>
VALMENTAVAT OPINNOT I	<u>4</u>
VALMENTAVAT OPINNOT II	<u>6</u>
PERUSOPINNOT I	<u>8</u>
PERUSOPINNOT II	<u>10</u>
SYVENTÄVÄT OPINNOT	<u>12</u>
ARVIOINTI	<u>14</u>
OHJAAJAT, VANHEMMAT JA JOHTOKUNTA HARRASTUKSEN TUKIJANA	<u>15</u>
OHJAAJAT 2001-2002	<u>16</u>
OPPILASVALINTA	<u>17</u>
TODISTUKSET	<u>18</u>

Kaustisen NS:n kansantanssin
perusopetuksen tavoitteet:

Turvallinen
Paikka
Kokea



Tavoitteena on

- kasvattaa itseensä luottavia, luonnollisia lapsia ja nuoria turvallisessa ryhmässä.
- antaa mahdollisuus elämyksille.
- kasvattaa ajattelevia ja taitavia tanssijoita.

KANSANTANSSIN PERUSOPINTOJEN RAKENNE

PÄÄAINEENA KANSANTANSSI

KOULUTUS-JAKSO	IKÄ	OPETUSTA tuntia/vko	OPETUSTA tuntia/vuosi	RYHMÄT
Valmentavat opinnot I	3-6 v.	1	30-35	Olemattomat I Olemattomat II
Valmentavat opinnot II	7-10 v.	1-2	30-70	Pyltryt II
Perusopinnot vaihe I	9-12 v.	2-3	60-90	Pyltryt I
Perusopinnot vaihe II	13-16 v.	3-4*	90-140	Väkkyrät Puukstavit
Syventävät opinnot	17-	4-6*	120-210	Multrut

* viikkotuntimäärään sisältyvät myös sivuaineopinnot (kurssit ilmoitetaan ryhmien toimintasuunnitelmissa)

VALMENTAVAT OPINNOT I

Ikä:	3-6 vuotta
Opetustunteja / vko:	1
Opetustunteja / lukuvuosi:	30-35

Päätavoitteena on toiminallisten leikki-, laulu- ja tanssikokemusten tarjoaminen sekä näissä esiintyvän liikekielen oppiminen.

Opetus suunnitellaan edistämään seuraavien tavoitteiden toteutumista:

1. MOTORIIKKA

Tanssin motoriset taitotavoitteet

- Lapsi tutustuu lähinnä suomalaiseen lapsille tarkoitettuun leikki-, laulu-, loru- ja tanssiperinteeseen sekä oppii niissä esiintyvää perusliikekieltä ja tanssitekniikkaa
- Ryhmätasolla omaksutaan vuosittain pieni tansseja sekä laulu- ja loruleikkejä

Liikuntakykyisyyden tavoitteet

- Lapsi saa toiminnallisissa leikeissä tanssinomaista reaktio-, tasapaino-, tilasuuntautumiskyvyn ja liiketehtävien yhdistelykyvyn harjoitusta
- Lapsi saa leikeissä tarvittavaa lihasvoimaa ryhdikkyuden ylläpitämiseksi

2. RYTMIIKKA

- Lapsi omaksuu helppoja tasajakoisia lauluja ja loruja liikkeidensä säestykseksi
- Lapsi kykenee taputuksiin ja liikkumalla toistamaan kuulemiensa tanssien/leikkien perusrytmejä

3. ELÄMYKSELLISYYS

Ilmaisulliset ja luovuustavoitteet

- Lapsi kykenee leikin, sadun tai mielikuvien pohjalta eläytymään erilaisiin tansseihin, lauluihin ja leikkeihin
- Lapsi kykenee liittämään harjoitusten yhteydessä esiintynyttä liikekieltä uusiin tilanteisiin sekä kokeilemaan ja keksimään uusia liikkumistapoja (esim. erilaisia tapoja hyppiä, kävellä jne.)

Taide-elämyksiin liittyvät tavoitteet

- Lapselle tarjotaan mahdollisuus pienimuotoisiin esiintymisiin
- Lapsella on mahdollisuus katsojana seurata vuosittain vähintään yksi musiikki-/tanssikonsertti

4. SOSIAALISUUS

- Lapsi kykenee harjoitus-/esiintymistilanteessa "irtautumaan" vanhemmistaan
- Lapsi kykenee toimimaan kaikkien ryhmänsä jäsenten kanssa ohjaajan opastuksella

5. TIEDOT

Tanssitiedot

- Lapsi tunnistaa opetuissa laululeikeissä ja tansseissa käytetyt rakenneosat ja askelkäsitteet ja osaa toimia niiden mukaan
- Lapsi kykenee aloittamaan askelsarjat ja tanssit komennon mukaan

Musiikkitiedot

- Lapsi kykenee erottamaan tasajakoisista musiikeista hitaan ja nopean, hiljaisen ja voimakkaan sekä korkean ja matalan vaihtelut

6. TAPAKULTTUURI

- Lapsi kykenee työskentelemään keskittyneesti ryhmässä ja parin kanssa
- Lapsi tutustuu suomalaiseen kansantanssiperinteeseen sekä eri vuodenaikojen leikkiperinteeseen
- Lapsi oppii arvostamaan omaa esiintymisasuaan

VALMENTAVAT OPINNOT II

Ikä:	7-10
Opetustunteja/vko:	1-2
Yhden harjoituskerran kesto:	45 min
Opetustunteja/lukuvuosi:	30-70

Päätavoitteena on saada lapsi innostumaan tanssimisesta, rikastuttaa tanssin liikekieltä sekä turvata elämyksellisyys.

Opetus suunnitellaan edistämään seuraavien tavoitteiden toteutumista:

1.MOTORIIKKA

Tanssin motoriset taitotavoitteet

- Lapsi saa monipuolista tanssillista harjoitusta suomalaisen lastenmusiikin ja kansanmusiikin säestyksellä.
- Vakiinnutetaan aikaisemmin opittujen kansantanssien askeltekniikka sekä opetellaan uusia askeleita ja hyppyjä.
- Ryhmätasolla omaksutaan vuosittain helppoja kansantansseja, tanssisommitelmia, laulu-/loruleikkejä sekä harjoitellaan ensimmäisiä paritansseja (jenkka ja valssi).
- Lapselle tarjotaan mahdollisuus kansantanssin alkeismerkin suorittamiseen.

Liikuntakykyisyyden tavoitteet:

- Lapsi saa monipuolista tanssillista reaktio-, tilasuuntautumis-, yhdistely- ja erottelukykyjen harjoitusta.

2.RYTMIIKKA

- Lapsi omaksuu helppoja tasa- ja kolmijakoisia sana- ja lorurytmejä sekä lauluja ja kykenee liikkumaan niiden mukaan.
- Lapsi opettelee toistamaan annettuja rytmejä kehosoittimin.
- Runsaasti laulamista

3.ELÄMYKSELLISYYS

Ilmaisulliset ja luovuustavoitteet:

- Lapsi opettelee ilmaisemaan erilaisia tunteita ja mielialoja leikeissä ja tansseissa
- Lapsi uskaltaa eläytyä luontevasti erilaisiin rooleihin

Taide-elämyksiin liittyvät tavoitteet:

- Tanssiesiintymiset tutulle- ja suuremmallekin yleisölle
- Tanssi- ja musiikkiesitysten seuraamista katsojana (esim. KTK:n konserttitarjonta ja festivaalit)

4.TIEDOT

Tanssitiedot:

- Opetettujen tanssien askeleiden, kuvioiden ja osien ymmärtäminen ja tunnistaminen sekä toimiminen niiden mukaisesti.
- Opetettujen tanssien nimien osaaminen.

Musiikkitiedot:

- Lapsi osaa erottaa musiikista tasa- ja kolmijakoisen rytmin
- Lapsi tunnistaa hitaan ja nopean, hiljenevän ja voimistuvan sekä nousevan ja laskevan melodian
- Lapsi ymmärtää tavallisimmat rytmityt (taa-titi) liikkeen keston ohjaajina

5.TAPAKULTTUURI

- Lapsi omaksuu ryhmätoiminnan asettamat velvoitteet, erityisesti juhla- ja esiintymiskäyttäytymisen.
- Lapsi tutustuu oman kaustislaisiin ja keski-pohjalaisiin perinne- ja laululeikkeihin
- Lapsi tuntee oman kansallispukunsa nimen ja osat

6.SOSIAALISUUS

Sosiaaliset tavoitteet:

- Lapsi uskaltaa itsenäisesti ottaa parikseen ryhmän eri jäseniä.
- Lapsi jaksaa kuunnella ohjeet ja odottaa omaa vuoroaan.

PERUSOPINNOT I

Ikä:	10-12 v.
Opetustunteja / vko:	2-3
Opetustunteja / lukuvuosi:	60-90

Päätavoitteena on suomalaisen kansantanssin perusteiden oppiminen ja rohkea laulaminen.

Opetus suunnitellaan edistämään seuraavien tavoitteiden toteutumista:

1. MOTORIIKKA

Tanssin motoriset taitotavoitteet

- Tanssija tutustuu helpoimpiin osiin kaustislaisesta purppurista
- Lapsi oppii itäisen, läntisen ja yleissuomalaisen perinnealueen lapsille soveltuvien tanssien keskeisen liikekielen ja tekniikan.
- Ryhmätasolla opitaan perinteisiä suomalaisia kansantansseja sekä sommitelmia/sikermiä kultakin perinnealueelta.
- Halukkailla on mahdollisuus kansantanssin harrastajamerkin suorittamiseen.

Liikuntakykyisyyden tavoitteet

- Lapsi saa harjoitustilanteissa säännöllisesti tanssin edellyttämän lihasvoiman, kestävyuden ja notkeuden harjoitusta.
- Harjoitustilanteissa lapselle tarjotaan runsaasti liikehallintatekijöiden harjoitusta erilaisten leikkien ja tanssiharjoitusten avulla.

2. RYTMIIKKA

- Lapsi kykenee taputuksiin, poluihin ja liikkuen löytämään harjoitus- ja esiintymistanssien ja -musiikkien perusrytmit.
- Lapsi saa runsaasti harjoitusta laulamiseen (paikalla ja liikkuen).
- Lapsi kykenee laulamaan helppoja kaanonlauluja

3. ELÄMYKSELLISYYS

Tanssien ilmaisulliset ja luovuustavoitteet

- Lapselle tarjoutuu runsaasti tilanteita, joissa ilmennetään erilaisia tunnetiloja, mielialoja ja rooleja leikin, laulun ja tanssin keinoin.
- Lapsi kykenee rentouden ja hiljaisuuden kokemiseen.
- Lapsi uskaltaa kokeilla itsenäistä liikeilmaisua ohjaajan tukemana.

Taide-elämyksiin liittyvät tavoitteet

- Lapselle tarjoutuu tanssi- ja lauluesiintymistilanteita erilaisissa paikoissa.
- Lapselle tarjoutuu mahdollisuus nähdä vaativampia kansantanssiesityksiä ja löytää niistä esikuvia omalle harrastukselleen.

4. TIEDOT

Tanssitiedot

- Lapsi kykenee käyttämään kansantanssie käsitteistöä (askeleet, vakio-osat, kuviot, otteet) osaamistaan tansseista.
- Lapsi osaa nimetä suomalaisen kansantanssin pääperinnealueet.

Musiikkitiedot

- Lapsi erottaa musiikin tasa- / kolmijakoisuuden.
- Lapsi kykenee itsenäisesti erottamaan musiikin säerajat.

5. TAPAKULTTUURI

- Lapsi osaa toimia konserteissa tilanteiden edellyttämällä tavalla ollessaan paikalla katsojana, esiintyjänä tai harrastajana.
- Lapsi tutustuu suomalaiseen puku- ja juhla-perinteeseen.

6. SOSIAALISUUS

- Lapsi oppii tyttöjen ja poikien välistä luontevaa kanssakäymistä.
- Lapsi kykenee odottamaan omaa vuoroaan ja ottamaan muut huomioon.
- Lapsi uskaltaa toimia erilaisten ihmisten kanssa vaihtelevissa tilanteissa.

PERUSOPINNOT II

Ikä:	13-16 v.
Opetustunteja / vko:	3-4
Opetustunteja / lukuvuosi:	90-140

Päätavoitteena suomalaisen kansantanssin perusteiden vankka osaaminen sekä moni-ilmeistyminen ja varioiminen.

Opintojakso sisältää myös sivuainekursseja.

1. MOTORIIKKA

Tanssin motoriset tavoitteet

- Tanssija saa harjoitusta kaikista kaustislaisen purppurin osista
- Tanssija opettelee suomalaisten kansantanssien perusaskeleet ja keskeisimmän liikekielen
- Tanssija ymmärtää suomalaisen kansantanssin tyylin ja luonteen, ja osaa ilmentää sitä tanssissaan
- Tanssija osallistuu 30-45 minuutin tanssikonsertin valmistamiseen ja esittämiseen
- Tanssijalle tarjotaan mahdollisuus kansantanssin taitomerkin suorittamiseen

Liikuntakykyisyyden tavoitteet

- Tanssija kehittää lihasvoimaansa ja kestävyytään tanssien vaatimuksia vastaaviksi ja ymmärtää lihashuollon merkityksen

2. RYTMIIKKA

- Tanssija omaksuu suomalaisen kansantanssin perusrytmit ja kykenee käyttämään niitä hyväksi tanssisuorituksissaan
- Tanssija saa harjoitusta äänissä laulamiseen ottaen kuitenkin huomioon äänenmurroksen

3. ELÄMYKSELLISYYS

Tanssin ilmaisulliset ja luovuuteen tähtäävät tavoitteet

- Tanssija harjoittelee tanssillisten askelsarjojen ja variaatioiden tuottamista sekä yksin, parin kanssa että ryhmässä
- Tanssija kehittyy varmemmaksi esiintyjäksi osaamisensa kautta
- Tanssija uskaltaa ilmaista erilaisia tunnetiloja esiintyessään

Taide-elämyksiin liittyvät tavoitteet

- Tanssija tutustuu muiden kansantanssiryhmien esityksiin ja opettelee seuraamaan niitä eri näkökulmista
- Tanssija kykenee harjoitustilanteissa antamaan ryhmälleen rakentavaa palautetta
- Tanssija kokee oman tanssikonsertin järjestämiseen liittyvät tunteet

-Tanssija pyrkii muiden tanssilajien arvostamiseen

4. TIEDOT

Tanssitiedot

-Tanssija saa taustatietoja tansseista luontevasti opetuksen yhteydessä, ja ymmärtää eri perinnealueiden historiaa ja ominaispiireiteitä

Musiikkitiedot

-Tanssija tunnistaa musiikista fraasien alut, repriisit ja tahtilajit

-Tanssija tunnistaa oman perinnealueensa kansanmusiikin ja erottaa sen muiden alueiden musiikista

5. TAPAKULTTUURI

- Tanssija ymmärtää oman ryhmän edustamisen asettamat velvoitteet käyttäytymiselle (esim. edustuskäyttäytyminen, yleisön arvostaminen ja osallistuminen yhteiseen toimintaan)

-Tanssija tutustuu kaustislaisten nuorten "nuorisokulttuuriin" ennen

-Tanssija oppii arvostamaan ja huolehtimaan yhteisistä harjoitustiloista

-Tanssijalle tarjotaan mahdollisuus tutustua apuohjaajatoimintaan

6. SOSIAALISUUS

-Tanssija uskaltaa käyttäytyä ennakkoluulottomasti sukupuoleen tai kansalaisuuteen katsomatta

-Tanssija tuntee kuuluvansa ryhmään ja uskaltaa jatkaa harrastustaan rohkeasti murrosiästään huolimatta

-Tanssija oppii nauttimaan harrastuksestaan ja ryhmästään

-Tanssija kykenee huolehtimaan omasta esiintymispuvustostaan

SYVENTÄVÄT OPINNOT

Ikä: 17 v.
Opetustunteja / vko: 4-6
Opetustunteja / Lukuvuosi: 120-210

Opetuksessa painotetaan näyttämöllistä esiintymistoimintaa. Taidollisten tavoitteiden ohella harjoittelu tähtää tanssiteatteriesityksen ja laajan konserttiohjelmiston hallintaan. Sivuaineopinnoilla rikastutetaan tanssillista ilmaisu- ja tanssintaitoa.

1. MOTORIIKKA

Tanssilliset tavoitteet:

- Tanssija tuntee kaustislaisen purppurin kokonaisuudessaan.
- Tanssija osaa teknisesti suomalaisen kansantanssin askeleet ja muun liikekielen
- Tanssija tutustuu ruotsalaisiin hambo- ja polskavariaatioihin
- Tanssija tutustuu valinnaisten sivuaineopintojen liikekieleen ja tanssitekniikkaan
- Tanssija on mukana koko illan kansantanssikonsertin valmistamisessa, jonka toisen puoliajan muodostaa tanssiteatteriesitys

Liikuntakykyisyyden tavoitteet:

- tanssija hankkii koko illan konsertin vaatiman lihasvoiman ja kestävyuden sekä tansseissa tarvittavan notkeuden, osin harjoituksissa, osin omaehtoisesti

2. RYTMIIKKA

- Tanssija tuntee suomalaisen kansanmusiikin rytmit ja kykenee käyttämään niissä oppimiaan liikevariaatioita sekä kehittämään uusia.
- Tanssija kykenee laulamaan moniäänisesti tanssiensa

3. ELÄMYKSELLISYYS

Ilmaisulliset tavoitteet

- Tanssija vahvistaa omaa luonnollista esiintymistyylilyänsä
- Tanssija kykenee laatimaan oman soolo- tai parikoreografian suomalaiseen kansantanssiperinteeseen pohjaten
- Tanssija osallistuu tanssiteatteriesityksen valmistamiseen

Taide-elämykselliset tavoitteet

- Tanssija kokee koko illan konsertin valmistamiseen liittyvän tunneskaalan
- Tanssija seuraa ja analysoi kansantanssikonsertteja säännöllisesti

4. TIEDOT

Tanssitieto

- Tanssija kykenee tietojensa pohjalta analysoimaan näkemiään tansseja.
- Tanssija laatii esitelmän valitsemastaan kansantanssiaiheesta
- Tanssijalle tarjotaan mahdollisuus ohjaajatoimintaan ja -koulutukseen

Musiikkitieto

- Tanssija ymmärtää ydintiedot suomalaisesta kansanlauluperinteestä.
- Tanssija kykenee ilmaisemaan monipuolisesti musiikin suoria mahdollisuuksia tanssiessaan (tempovaihtelut, dynamiikka, melodia)

5. TAPAKULTTUURI

- Tanssija ymmärtää edustustilanteissa asiallisen käytöksen ja pukeutumisen merkityksen
- Tanssija tutustuu suomalaiseen juhla- ja tapaperinteeseen
- Tanssija osaa olla ylpeä juuristaan sekä käyttäytyä tilanteeseen sopivalla tavalla kulttuurinvaihtotilanteissa.

6. SOSIAALISUUS

- Tanssija osallistuu aktiivisesti kansainvälisiin vuorovaikutustilanteisiin.
- Tanssija kantaa vastuuta sekä itsestään että ryhmän toiminnasta.
- Tanssija ymmärtää roolinsa esimerkkinä nuoremmilleen

ARVIOINTI

SANALLINEN ARVIOINTI

Ohjaajat pyrkivät antamaan tanssijoille jatkuvaa sanallista arviointia välittömästi suoritusten jälkeen.

VERTAISARVIOINTI

Tanssijat harjoittelevat antamaan palautetta toisilleen sekä analysoimaan tanssisuorituksia

OPINTOKIRJA

Perusopinnoista lähtien tanssijoilla on käytössään opintokirja, johon he keräävät henkilökohtaisesti vuosittain tiedot harjoituksista, esiintymisistä, kursseista ja konserttikäynneistä.

TODISTUS

Tanssija saa lukuvuoden päätteeksi todistuksen, jossa ilmenee lukuvuoden aikana suoritettut opinnot sekä mahdolliset muut erityishuomiot, kuten matkat, suoritukset jne. Päästötodistuksessa ilmenevät kaikkia taiteen perusopetuksessa suoritettut opinnot

OHJAAJAT, VANHEMMAT JA JOHTOKUNTA HARRASTUKSEN TUKIJANA

Ohjaajan rooli:

- vastaa ryhmän taiteellisesta toiminnasta kasvatuksellisella otteella!
- luo jatkuvuuden ja yhteenkuuluvuuden tunteen lapsille ja nuorille harrastuksen parissa.
- vastaa yhdessä johtokunnan ja vanhempien kanssa esiintymisistä ja matkoista sekä niiden järjestelyistä.

Vanhempien rooli:

- tukea ja kannustaa lapsen harrastusta!
- olla mukana koko ryhmän toiminnan tukemisessa ja käytännön asioiden hoitamisessa.
- olla mukana tekemässä lasta koskevia päätöksiä.
- on huolehtia puvustuksesta.

Nuorisoseuran johtokunnan rooli:

- pitää langat yksissä käsissä.
- kokonaisvastuu kaikissa taiteen perusopetusta ja ryhmiä koskevissa päätöksissä
- johtokunta vastaa apurahojen hakemisesta yhteistyössä ohjaajien ja vanhempien kanssa

OHJAAJAT 2001-2002

Vastuulliset ohjaajat:

Mira Sihvo (Pyltroyt I, Vätkyrät, Puukstavit, Multrut)
Hanna-Maria Jylhä (Multrut)

Ohjaajat:

Henna Harju (Olemattomat I & II)
Tiia Luomala (Olemattomat I & II)
Miia Penttilä (Pyltroyt II)
Marika Penttilä (Pyltroyt I)
Senni Penttilä (Pyltroyt I & Vätkyrät)
Päivi Timonen (Vätkyrät & Puukstavit)
Laura Salminen (Puukstavit)

Ohjaajaharjoittelijat:

Päivi Rantamäki (Olemattomat)
Kreetta Kivioja (Pyltroyt II)
Jaana Uusitalo (Pyltroyt II)
Harri Jylhä (Pyltroyt I)
Hanne Paavola (Pyltroyt I)
Panu Hietalahti (Puukstavit)
Jouko Uusitalo (Puukstavit)

Vierailevat ohjaajat:

Tuomo Luhtanen
Sami Paasila
Tuija Palosaari-Kainu
Jarkko Peltola
Reetta-Kaisa Pirhonen
Markku Ryytänen

(vuoden mittaan saattaa tulla lisäyksiä)

OPPILASVALINTA

Valmentavat opinnot:

Opiskelijat valitaan lukukauden aluksi ilmoittautumisien mukaan. 1. vaiheessa ryhmä voidaan jakaa vielä iän mukaan (esim. 3-4 , 5-6 v.).

Ryhmän maksimikoko on 20 lasta.

Perusopinnot 1:

Aiemmat opinnot suorittaneet lapset. Oppilas voi liittyä perusopintoihin myös ilman valmentavia opintoja edellyttäen, että hän osaa kunnallisessa opetussuunnitelmassa määritellyt perusopintojen edellyttämät taidot.

Perusopinnot 2:

Aiemmat opinnot suorittaneet oppilaat voivat jatkaa suoraan ilman pääsykoetta, edellyttäen, että hän osaa 2. vaiheen vaatiman liikekielen.

Uusia harrastajia otetaan ryhmään pääsykokeen perusteella.

Syventävät opinnot:

Edellytyksenä on perusopintojen suorittaminen.

Uusia harrastajia otetaan ryhmään pääsykokeen perusteella.

Kansantanssin perusopetus

TODISTUS

_____ () on osallistunut
aktiivisesti kansantanssin perusopetukseen lukuvuosina 200 -200

Suoritettut kurssit:

Suomalainen kansantanssi

KOULUTUSJAKSO:	OPETUSTUNTEJA:	OHJAAJAT:
----------------	----------------	-----------

Sivuainekurssit:

KURSSI:	OPETUSTUNTEJA:	OHJAAJAT:
---------	----------------	-----------

Erityismaininnat: _____

Kaustisella _____

Vastaava kansantanssin ohjaaja

Kansantanssin ohjaaja

Kansantanssin perusopetus

TODISTUS

_____ () on osallistunut aktiivisesti Kaustisen kunnassa järjestettyyn kansantanssin perusopetukseen vuosina 200 -200

Suoritettut kurssit:

Suomalainen kansantanssi:

KOULTUSJAKS O	LUKUVUODET	OPETUS- TUNTEJA	VASTAAVA OHJAAJA

Sivuainekurssit:

KURSSI	LUKUVUODET	OPETUS- TUNTEJA	OHJAAJA

Erityismaininnat:

Kaustisella _____

Vastaava kansantanssin ohjaaja

Kansantanssin ohjaaja

KAUSTISEN NUORISOSEURA RY
Kalliopaviljonki
69600 KAUSTINEN

PÖYTÄKIRJA
Ote

12/2000

6.11.2000

JOHTOKUNNAN KOKOUS

Aika	3.11.2000 klo 19.00	
Paikka	Koulukeskus, Kaustinen	
Läsnä	Saija Teirikangas	puheenjohtaja
	Ritva Uusitalo	
	Valtteri Valo	
	Seija Saari	
	Riitta Seikkula	
	Senni Penttilä	
	Hanna-Maria Ojanen	
	Ira Korkala	sihteeri

2
Kokouksen laillisuus ja päätösvaltaisuus

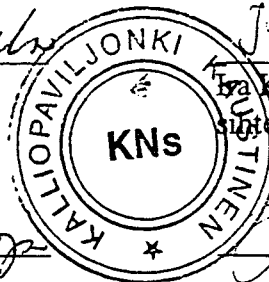
Kokous todettiin lailliseksi ja päätösvaltaiseksi. Hanna-Maria Ojaselle myönnettiin läsnäolo- ja puheoikeus kokoukseen.

5
Taiteen perusopetus

Johtokunta käsitteli myös muita syyskokoukselle esitettäviä asioita. Eräs tärkeimmistä asioista on Hanna-Maria Ojasen suunnitelma Kaustisen nuorisoseuran kansantanssiopetuksen siirtämisestä taiteen perusopetuksen piiriin. Suunnitelma on Hanna-Maria Ojasen Pro gradu-työ. Hanna-Maria Ojanen esitteli asiaa johtokunnalle. Johtokunta piti asiaa tärkeänä ja erittäin hyödyllisenä. Johtokunta oli myötämielinen esitykselle ja antoi Hanna-Maria Ojaselle luvan suunnitelman tekemiseen.

Riitta Seikkula

Riitta Seikkula
puheenjohtaja



Ira Korkala

Ira Korkala
sihteeri

Otteen oikeaksi todistavat

Helena Kiviro

Jana Räsänen

KAUSTISEN NUORISOSEURA RY
Kalliopaviljonki
69600 KAUSTINEN

PÖYTÄKIRJA
Ote

10/2001

27.8.2001

JOHTOKUNNAN KOKOUS

Aika 26.8.2001 klo 17.00

Paikka Kalliopaviljonki, Kaustinen

Läsnä Riitta Seikkula puheenjohtaja
Benita Piironen
Seija Saari
Senni Penttilä
Olli Seikkula
Ira Korkala sihteeri

2
Kokouksen laillisuus ja päätösvaltaisuus

Kokous todettiin lailliseksi ja päätösvaltaiseksi.

5
Elämysten talo -hanke

Hanna-Maria Jylhä on laatinut suunnitelman Kaustisen nuorisoseura ry:n kansantanssiryhmien siirtymisestä taiteen perusopetuksen piiriin. Jylhä on laatinut tätä varten opetussuunnitelman sekä suunnitellut ryhmien toiminnan ohjaajineen ja aikatauluineen. Kaustisen nuorisoseura ry hakee mukaan Kotikylä+ -ohjelmaan, jotta ammattitaitoisten ohjaajien käyttäminen olisi mahdollista rahoittaa. Hyväksyttiin suunnitteluryhmän laatima Elämysten talo-hankesuunnitelma, joka on tehty Kaustisen seurakunnan Kotikylä+ -ohjelmaa varten. Päätettiin hakea mukaan Leader+/Kotikylä+ -ohjelmaan Elämysten talo -hankkeella.

Riitta Seikkula
Riitta Seikkula
puheenjohtaja

Ira Korkala
Ira Korkala
sihteeri

Otteen oikeaksi todistavat

Heleena Kuronen  *Jari Rönkä*

KAUSTISEN NUORISOSEURA RY
Kalliopaviljonki
69600 KAUSTINEN

PÖYTÄKIRJA
Ote

11/2001

3.9.2001

JOHTOKUNNAN KOKOUS

Aika 2.9.2001 klo 19.00

Paikka Kalliopaviljonki, Kaustinen

Läsnä Riitta Seikkula puheenjohtaja
Valtteri Valo
Saija Teirikangas
Olli Seikkula
Benita Piironen
Seija Saari
Ira Korkala sihteeri

2
Kokouksen laillisuus ja päätösvaltaisuus

Kokous todettiin lailliseksi ja päätösvaltaiseksi.

5
Taiteen perusopetuksen opetussuunnitelma

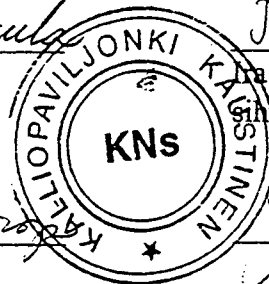
Puheenjohtaja Riitta Seikkula esitteli johtokunnalle Hanna-Maria Jylhän laatimaa kansantanssin perusopetuksen opetussuunnitelman. Johtokunta tutustui opetussuunnitelmaan ja keskusteli asiasta. Kaustisen nuorisoseura ry johtokunta hyväksyi Hanna-Maria Jylhän ja työryhmän laatiman kansantanssin perusopetuksen opetussuunnitelman. Kaustisen nuorisoseura ry:n johtokunta päätti, että taiteen perusopetus otetaan osaksi Kaustisen nuorisoseura ry:n toimintaa ja opetuksessa noudatetaan Jylhän laatimaa kansantanssin perusopetuksen opetussuunnitelmaa.

Riitta Seikkula
Riitta Seikkula
puheenjohtaja

Ira Korkala
Ira Korkala
sihteeri

Otteen oikeaksi todistavat

Melina Kivimäki
Jana Räsänen



KYSELY OHJAAJILLE

Vastaa seuraaviin kysymyksiin omasta näkökulmastasi.

1. Mitä asioita pidät tärkeänä kansantanssin opettamisessa?

2. Kuvaile omaa opetustyyliäsi.

3. Miten motivoit ryhmäläisiäsi harjoituksissa?

4. Miten suunnittelet harjoitukset?

5. Minkälaista kirjallisuutta käytät apuna suunnittelussa? Käytätkö musiikkia harjoituksissa? (nimeä kirjoja ja musiikkia, jos käytät)

6. Kuvaile nuorisoseuran kansantanssitoiminnan vahvuuksia.

7. Kuvaile nuorisoseuran kansantanssitoiminnan heikkouksia.

8. Miten haluaisit kehittää itseäsi ohjaajana?

9. Miten haluaisit kehittää nuorisoseuran kansantanssitoimintaa?

10. Muita kommentteja

TEEMOJA RYHMÄHAASTATTELUUN

KUINKA KANSANTANSSIN PERUSOPETUKSEN OPETUSSUUNNITELMAN LAADINTAPROSESSI ETENI?

- Minkälaisia vaiheita opetussuunnitelman laadinnassa oli?
 - Miten eri vaiheita käsiteltiin?
- Mitkä asiat koitte helpoiksi?
- Mitkä asiat koitte vaikeaksi?
- Mitkä asiat tekisit toisin nyt opetussuunnitelmaprosessin jälkeen?

MINKÄLAINEN MERKITYS OPETUSSUUNNITELMALLA ON OHJAAJAN TYÖHÖN?

- Mitä hyötyä opetussuunnitelmasta on ohjaajalle?
- Mitä hyötyä opetussuunnitelmasta on harrastajalle ja perheelle?
- Onko prosessi muuttanut ennakkokäsityksiäsi opetussuunnitelmasta?
- Vastaako omat arvosi opetussuunnitelman arvoja?
- Miten aioit hyödyntää opetussuunnitelmaa työssäsi?

SITOUTUMINEN OPETUSSUUNNITELMATYÖHÖN

- Minkälainen rooli sinulla oli työryhmässä?
- Koitko voivasi vaikuttaa opetussuunnitelmaan?
 - Miten?
 - Näkyykö oma roolisi opetussuunnitelmassa?
- Miltä opetussuunnitelman laadinta on tuntunut?
- Uskotko prosessin vaikuttavan omaan työhösi?
- Mitkä asiat koit niin tärkeäksi opetussuunnitelman laadinnassa, että olit valmis osallistumaan prosessiin?

**OPETUSSUUNNITELMAN
VAIKUTUKSESTA KANSANTANSSITOIMINTAAN
KAUSTISELLA**

SIVISTYSTOIMENJOHTAJA:

1. Kuinka kansantanssin perusopetuksen opetussuunnitelman laadinta vaikuttaa mielestäsi kansantanssin opetukseen Kaustisella?
2. Onko opetussuunnitelmasta ja taiteen perusopetuksen alaisuuteen siirtymisestä käytännön hyötyä kunnalle? Minkälaista?
3. Minkälainen merkitys kansantanssin opetussuunnitelman laadinnalla on kunnalle?
4. Mitä taiteen perusopetukseen alaisuuteen siirtyminen vaatii kunnalta?
5. Muuta kommentoitavaa kansantanssin opetussuunnitelman tiimoilta.

NUORISOSEURAN PUHEENJOHTAJA

1. Kuinka kansantanssin perusopetuksen opetussuunnitelman laadinta vaikuttaa mielestäsi kansantanssin opetukseen Kaustisella?
2. Onko opetussuunnitelmasta ja taiteen perusopetuksen alaisuuteen siirtymisestä hyötyä nuorisoseuralle? Minkälaista?
3. Minkälainen merkitys kansantanssin opetussuunnitelmalla on nuorisoseuralle?
4. Mitä taiteen perusopetuksen piiriin siirtyminen vaatii nuorisoseuralta?
5. Muuta kommentoitavaa kansantanssin opetussuunnitelman tiimoilta.