

Janna Virtanen

”YHDESSÄ ON KIVEMPI TEHDÄ KUIN YKSIN”

Yhteisölliset menetelmät balettiteoksen koreografiinnissa

”YHDESSÄ ON KIVEMPI TEHDÄ KUIN YKSIN”

Yhteisölliset menetelmät balettiteoksen koreografioinnissa

Janna Virtanen
Opinnäytetyö
Kevät 2012
Tanssinopettajan koulutusohjelma
Oulun seudun ammattikorkeakoulu

TIIVISTELMÄ

Oulun seudun ammattikorkeakoulu
Tanssinopettajan koulutusohjelma, baletin suuntautumisvaihtoehto

Tekijä: Janna Virtanen

Opinnäytetyön nimi: ”Yhdessä on kivempi tehdä kuin yksin”

Työn ohjaajat: Petri Hoppu & Niina Susan Vahtola

Työn valmistumislukukausi ja -vuosi: Kevät 2012

Sivumäärä: 42 + 6 liitesivua

Opinnäytetyöni käsittelee yhteistoiminnallisten koreografointimenetelmien sopivuutta baletin viitekehukseen. Tutkimusmenetelmänä opinnäytetyössäni käytin osallistuvaa havainnointia, joka on olennainen osa toimintatutkimusta, jonka keskeisiin periaatteisiin kuuluu toiminnan ja tutkimisen yhteenkietoutunut prosessi. Opinnäytetyö on hankkeistettu, ja sen toimeksiantajana toimii Oulun seudun ammattikorkeakoulu. Ennen prosessia koin baletin yksilölajiksi, johon yhteistoiminnalliset menetelmät eivät istuneet kovin hyvin. Halusin tutkia miten yhteistoiminnallisia menetelmiä voisi käyttää balettiteoksen koreografioinnissa.

Opinnäytetyöni koostuu pedagogisesta ja taiteellisesta osasta, joiden syntyprosessin raportointi muodostaa opinnäytetyön kirjallisen osuuden. Pedagogisen osan tein syksyn 2011 aikana klassisen baletin erikoiskoulutusluokan kanssa. Heidän kanssaan ja heitä luovaan työhön ohjaten valmistimme tunneilla taiteellisen osan, neliosaisen koreografian Matuveil, joka kertoi maasta, tulesta, vedestä ja ilmasta. Koreografia esitettiin joulukuussa Oulun seudun ammattikorkeakoulun Tanssia! -näytöksissä. Kirjallinen osa on tämä taiteellis-pedagogisen opinnäytetyöni raportti, jossa olen kuvannut koreografian syntyprosessia, tekemiämme harjoituksia ja ryhmässä tapahtuneita muutoksia ja reaktioita. Tässä raportissa avaan myös omia ajatuksiani prosessista ja miten se on muuttanut ja opettanut minua ihmisenä ja baletinopettajana.

Tulin havaintojeni ja tanssijoilla teettämäni kyselylomakkeen perusteella tulokseen, että yleisesti yksilölajina tunnetun baletin ja yhteistoiminnallisten koreografointimenetelmien välillä ei välttämättä olekaan niin suurta ristiriitaa kuin siinä oletin ja koin olevan. Tämän ryhmän kanssa löysimme keinot ja harjoitukset päästä yhteistoiminnallisuuden kautta lavalla esitettävään balettikoreografiaan. Opin käyttämään uusia oppilaslähtöisiä koreografointimenetelmiä, jotka taas mahdollistivat ammatillista kehittymistä baletinopettajana ja pääsin eroon kokemastani ristiriidasta baletin ja yhteistoiminnallisuuden välillä.

Asiasanat: yhteistoiminnallinen oppiminen, koreografia, baletti, sosiaalinen vuorovaikutus

ABSTRACT

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

Author: Janna Virtanen

Title of thesis: "Doing Together Is More Fun than Doing Alone"

Supervisors: Petri Hoppu & Niina Susan Vahtola

Term and year when the thesis was submitted: Spring 2012

Number of pages: 42 + 6 appendices

This thesis studies the compatibility of co-operative choreographic methods in the framework of ballet. The research method in this thesis is participant observation as an integral part of action research where the basic principals of action and research are intertwined. This thesis was commissioned by Oulu University of Applied Sciences. Before the process of this thesis I saw ballet as an individual sport where the co-operative methods did not suit very well. Therefore I wanted to study how I could use these co-operative methods in preparing a ballet performance.

This thesis consists of two parts: the pedagogical and the artistic part of the thesis. The third written part is this report where the whole process is described. The pedagogical part of the study took place in the fall semester of the year 2011. It was implemented together with a ballet class founded for motivated and gifted young ballet dancers. By encouraging them to creative work we made together the artistic part of the thesis: a four-part choreography called *Matuveil*, a story of soil, fire, water and air. The choreography was performed in December 2011 at Oulu University of Applied Sciences. The written part of the thesis is this report where the process of making a dance performance is focused on, the exercises done during the fall and the changes and reactions taken place in the group. In this report it is also written about my thoughts about the process and how it has been developing me as a dance teacher and as a human.

On the grounds of the findings and the questionnaire made for the dancers I came to conclusion that there is no such contradiction between ballet and co-operative methods as I thought there to be. With this group it was found out the ways and exercises to achieve co-operation to a ballet choreography performed on stage. I learned to use new student-centered methods in dance making which again makes it possible for me to develop as a ballet teacher. I also learned that there is compatibility with ballet and co-operation.

Keywords: co-operative learning, choreography, ballet, social interaction

SISÄLLYS

1 JOHDANTO	6
2 TUTKIMUKSEN POLKU	7
2.1 Työn lähtökohdat.....	7
2.2 Työryhmän lähtötilanne.....	8
2.3 Opinnäytetyön tavoitteita.....	9
2.4 Koreografisen prosessin rakenne.....	10
3 METODOLOGIA	12
3.1 Aiempi tutkimus.....	12
3.2 Yhteistoiminnallinen oppiminen.....	13
3.3 Toimintatutkimus tutkimusmenetelmänä	13
3.4 Analysointitapa ja aineisto	15
4 MATUVEIL TUTKIMUSAINEISTONA	17
4.1 Koreografian syntyprosessi	17
4.2 Koreografian tehtävänannot	20
4.3 Matuveil lavalla	23
5 KUNNIANHIMO VASTAAN PEDAGOGISUUS	25
5.1 Mielikuvasta todellisuuteen	25
5.2 Ajan rajallisuus.....	27
5.3 Koreografian kunnianhimo	28
6 YHTEISTYÖTÄ ON HELPOMPI TEHDÄ MUIDEN KANSSA.....	30
6.1 Sosiaalinen vuorovaikutus.....	30
6.3 Ryhmän kehitys	32
6.4 Ryhmähengestä.....	35
7 PÄÄTÄNTÄ	37
7.1 Tavoitteiden toteutuminen	37
7.2 Lopputulokset	38
LÄHTEET	40
LIITTEET	43

1 JOHDANTO

Opinnäytetyöni aiheena on yhteistoiminnalliset koreografointimenetelmät balettiteoksen koreografioinnissa. Työ koostuu pedagogisesta ja taiteellisesta osasta, joiden syntyprosessin raportointi muodostaa opinnäytetyön kirjallisen osuuden. Pedagogisen osan tein syksyn 2011 aikana baletin erikoiskoulutusluokka 2:n kanssa maanantaisin ja keskiviikkoisin. Heidän kanssaan ja heitä luovaan työhön ohjaten valmistimme tunneilla taiteellisen osan, neliosaisen koreografian *Matuveil*, joka kertoi maasta, tulesta, vedestä ja ilmasta. Koreografia esitettiin joulukuussa Oulun seudun ammattikorkeakoulun Tanssia! -näytöksissä. Kirjallinen osa on tämä taiteellis-pedagogisen opinnäytetyöni raportti, jossa olen kuvannut koreografian syntyprosessia, tekemiämme harjoituksia ja ryhmässä tapahtuneita muutoksia ja reaktioita. Tässä raportissa avaan myös omia ajatuksiani prosessista ja miten se on muuttanut ja opettanut minua ihmisenä ja baletinopettajana. Tutkija itse on oleellinen osa tutkimusta niin taiteellisessa kuin pedagogisessakin tutkimuksessa. Tutkija tuottaa arvokasta kokemuseräistä tietoa tutkimalla itseään ja omaa toimintaansa. (Hämäläinen 2003, 62.)

Opinnäytetyössäni olen tutkinut yhteistoiminnallisia menetelmiä ammatillisen kehittymisen työkaluina. Millaisia yhteisöllisiä menetelmiä voi käyttää balettiteoksen koreografioimisessa lapsille ja nuorille? Tutkimusmenetelmänä opinnäytetyössäni käytin osallistuvaa havainnointia, joka on olennainen osa toimintatutkimusta, jonka keskeisiin periaatteisiin kuuluu toiminnan ja tutkimisen yhteenkietoutunut prosessi. Ennen prosessia koin baletin yksilölajiksi, johon yhteistoiminnalliset menetelmät eivät istuneet kovin hyvin. Halusin tutkia, miten yhteistoiminnallisia menetelmiä voisi käyttää balettiteoksen koreografioinnissa. Baletti voidaan perinteisesti nähdä opettajajohtoisena yksilölajina, jossa oppilaat ovat liikemateriaalin luomisen suhteen olleet passiivisessa osassa. Useimmiten esitykset ja tanssit on luonut opettaja tai ne ovat olleet perinteisistä baleteista opeteltua tai muokattua materiaalia. Tätä perinnettä uhmaten ja siihen oppilaslähtöistä ratkaisua etsien lähdin tutkimaan yhteisöllisten ja sosiaalisten koreografointitapojen mahdollisuuksia balettimaailmassa.

2 TUTKIMUKSEN POLKU

2.1 Työn lähtökohdat

Kiinnostukseni kohde opinnäytetyön aiheeseen löytyi tunnilta, jossa keväällä 2011 valmistuvat tanssinopettajat esittelivät opinnäytetyön aiesuunnitelmiaan. Keskustelimme yhteisöllisestä koreografian tekemisestä, ja se alkoi kiinnostaa minua suuresti. Olen itse sitä mieltä, että yhteisöllinen koreografian luominen on mahdollista ja voi olla erittäin tuottavaa, jos vain ryhmä, menetelmät ja olosuhteet ovat oikeat. Aiheessa kiinnosti luovuuden ohjaaminen ja luovuuden turvattomuus. Tämä aihio jäi pyörimään päähäni enkä päässyt siitä enää eroon.

Koreografian luominen on ollut minulle itselleni aina kovin vaikea ja tuskallinen prosessi, varsinkin baletissa. Siksi koen yhteisöllisen koreografian tekemisen mielenkiintoiseksi vaihtoehdoksi opettajalähtöiselle koreografioinnille. Hannele Jyrkän toimittamassa teoksessa *Nykykoreografian jalanjäljissä - 37 tapaa tehdä tanssia* Kirsi Törmi kirjoittaa näkemyksensä perinteisestä tyylistä tehdä koreografiaa tanssissa näin:

Perinteisellä tavalla tarkoitan liikkeiden järjestelyä harjoitussalissa, jolloin koreografi muodostaa liikekompositioita sisäisten impulssien, oman liikehistoriansa, mieltymystensä ja/tai esimerkiksi musiikin tai tietyn teeman johdattamana. Liikekomposition valmistumisen jälkeen ammattitanssijat opettelevat liikefraasit ja teosta hiotaan koreografijohtoisesti kohti ensi-iltaa. (Törmi 2011, 244.)

Tätä työskentelytapaa halusin välttää viimeiseen asti, varsinkin kun lajina on baletti, joka tunnetusti on yksilölaji. Birgitta Kiviniemi-Cheremeteffin kirjoittaa kirjassaan *Peruskirja balettikoululaisille* (1981, 56): ”Baletti on liikettä, näyttämötaidetta, jonka tekniikka ja ilmaisu opitaan suoraan opettajalta”. Klassinen baletti on länsimaisen taidetanssin vanhin muoto, jolla on satoja vuosia vanhat perinteet. Baletin opettamisen traditiot ja opit ovat periytyneet tanssimestarilta oppilaalle aina tämän päivän balettisaliin saakka (Noll Hammond 2006, 177-178). Tämä perinne on mielestäni suurilta osin edelleen voimassaoleva ja koskee baletin maailmassa myös koreografian opettamista. Siksi koin, että yhteisöllisten ja sosiaalisten koreografiamenetelmien ja klassisen baletin perinteiden välillä oli ristiriita, josta halusin itse päästä eroon.

Halusin oppia käyttämään oppilaiden omaa luovuutta teosten tekemisessä ja kokeilla erilaisia oppilaslähtöisiä menetelmiä. Baletti lajina on erittäin sidottu tekniikkaan, ja jokainen liike ja sen suoritustapa on tarkkaan määritelty ja dokumentoitu. Muiden muassa Gretchen Ward Warren on koonnut kattavan kirjan *Classical Ballet Technique* (1989), jossa hän sanallisesti ja vaihteittain otettujen valokuvien avulla analysoi baletin liikkeitä ja niiden oikean toteutustavan. Oman kokemukseni mukaan klassisen baletin koreografiat muodostetaan yhdistelemällä tyyllilajiin kuuluvan liikesanaston liikkeitä toisiinsa. Baletti on mielestäni yksilölaji, jossa keskitytään suurimman osan aikaa omaan suoritukseen tai tekniikkaan. Totta kai ryhmäkoreografioita harjoitellessa tai esitettäessä on otettava myös muut tanssijat huomioon paikkojen, esiintymisen ja vuorovaikutuksen kannalta, mutta silloinkin päähuomio on omassa tekemisessä. Siksi ennen prosessia koin, että yhteisölliset ja sosiaaliset menetelmät eivät kovinkaan hyvin sopineet baletin maailmaan ja että baletin ja yhteisöllisyyden välillä oli vastakohtaisuutta ja ristiriitoja. Nyt prosessin jälkeen olen asiasta jo hieman eri mieltä.

Keväällä 2011 aloin pohtia mahdollisia ryhmiä, joiden kanssa voisin alkaa työstää taiteellista työtäni yhteisöllisten menetelmien avulla. Oulun seudun ammattikorkeakoulun tanssinopettajakoulutuksen harjoittelukoulu Tanssipajan yhteydessä toimii kaksi klassisen baletin erikoiskoulutusluokkaa. Tässä tutkimuksessa olen työskennellyt erikoiskoulutusluokka 2:sen kanssa. Tässä raportissa olen käyttänyt erikoiskoulutusluokka 2 -ryhmästä lyhennettä EK2. Syyslukukauden 2011 aikana minulla oli kaksi kertaa viikossa ryhmän kanssa tunti maanantaisin ja keskiviikkoisin, joiden aikana teos työstettiin valmiiksi. Tutustuin yhteisöllisiin menetelmiin, harjoituksiin ja tutkimuksiin lähdemateriaalin avulla ja valitsin niistä mielestäni ryhmälleni sopivimmat ja toimivimmat, joista koostin ja suunnittelin syksyn tunnit. Niiden harjoitusten avulla synnyttiin koreografia, jonka oppilaat ovat itse yhdessä tehneet. Valmis teos esitettiin joulukuun 2011 Tanssia! -näytöksessä.

2.2 Työryhmän lähtötilanne

Pidin EK2:lle 60 minuutin mittaisia workshop-tunteja maanantaisin ja keskiviikkoisin syksyn 2011 ajan. Workshopilla tarkoitetaan tässä määrääkaikaista koreografiatyöpajaa. Tuntini olivat heidän viikoittaisten balettituntiansa jälkeen, jolloin oppilaat olivat jo lämmittelleet ja treenanneet balettia ennen workshop -tunnille tuloa.

Ryhmässä oli yhteensä 13 tyttöä, joiden ikäjakauma oli 9–14-vuotta. Heistä 7 oli harjoitellut samassa ryhmässä yhdessä jo vuoden kolme kertaa viikossa lukuvuonna 2010–2011. He olivat siis jo tuttuja toisilleen. Vuoden 2011 keväällä ryhmään järjestettiin lisähaku, jonka perusteella ryhmään otettiin 6 tyttöä lisää. Uusista tytöistä 4 on samasta perheestä eli siskoksia. Minä en tuntenut ryhmän oppilaista entuudestaan ketään. Oppilaiden ja itseni lisäksi lasken työryhmään kuuluvan osittain myös ryhmän baletinopettajan Lotta Hämäläisen. Hän opetti ryhmälle balettia kolme kertaa viikossa syksyn 2011 ajan. Hän osallistui koreografiseen prosessiin tosin vain välillisesti. Koreografian tanssijoista käytän tässä työssä nimitystä oppilaat. Sillä haluan korostaa, että tanssijat ovat vielä harrastajia eivätkä tanssin ammattilaisia

2.3 Opinnäytetyön tavoitteita

Opinnäytetyöprosessin alussa halusin asettaa tavoitteita itselleni, tutkimuksen tekijänä, mutta myös ryhmälle, jonka kanssa tutkimukseni tein. Kirjassaan *Moving from Within, A New Method for Dance making Alma Hawkins* (1991, 11) kirjoittaa turvallisen ja sallivan ympäristön merkityksestä luovassa työskentelyssä. Hänen mielestään pelko ja luottamuksen puute omaan itseensä ja ympäristöönsä ovat tärkeimmät tekijät, jotka estävät meitä toimimasta luovasti. Itse tämän turvattomuuden tunteen useasti kokeneena voin olla tästä samaa mieltä Hawkinsin kanssa. Mielestäni luova toiminta vaatii turvallisuutta ja välittävää yhteisöä ympärilleen, mutta myös riittävää itsevarmuutta tanssijalta. Myös Raimo Niemistö kirjoittaa kirjassaan *Ryhmän luovuus ja kehitysehdot* (2004, 176) turvallisuuden tunteen ja selkeiden rajojen olevan tärkeä perusta uusille ja rohkeutta vaativille teoille.

Muiden muassa näiden perusteella ensimmäinen tavoitteeni itselleni oli luoda tunneille turvallinen ja salliva ympäristö, jossa kaikki oppilaat uskaltavat kokeilla ja ideoida vapaasti. Turvallisella ympäristöllä tarkoitan tässä yhteydessä emotionaalisesti turvallista tunteilannetta, jossa on mahdollisimman vähän ihmisen minuudelle uhkaavia tekijöitä, jotka voisivat synnyttää pelkoa, häpeää, arvottomuutta tai syyllisyyttä. Ympäristöä, jossa jokaista arvostetaan sellaisena kuin hän on, jossa erilaisuus hyväksytään ja jossa jokainen uskaltaa kertoa ja ilmaista mielipiteensä. (Aalto 2000, 15). Turvalliseen ympäristöön taas liittyi vahvasti ryhmäytämisen tavoite. Ryhmäytämällä tarkoitan prosessia, jolla ryhmän keskinäinen turvallisuus vähitellen kasvaa (Aalto 2000, 69). Tavoitteenani oli saada tämä ryhmä prosessin aikana ryhmäytysharjoitusten avulla yhtenäiseksi ja toimivaksi ryhmäksi, jotta nämä turvattomuuden aiheuttamat pelkotilat

vähenisivät. Toinen tähän liittyvä tavoitteeni oli saavuttaa ohjaajan rooli, jossa oppilaat luottavat minuun ja jossa voin olla lähellä oppilaita, kuitenkin viime kädessä päätöstentekijä koreografisessa prosessissa. Tavoittelin myös koreografiaprosessin aikana uusien työvälineiden löytämistä, jotka toimivat tällä kyseisellä ryhmällä baletin viitekehyksen sisällä. Tämän ohella tavoittelin myös oppivani itse uusia työvälineitä baletti- ja tanssiteosten luomiseen, jotta voin kehittyä taas eteenpäin ammatillisesti baletinopettajana.

Tilanteessa, jossa osa ryhmän oppilaista ovat uusia ja osa vanhoja, asetin oppilaille tavoitteeksi ryhmähengen luomisen ja toisiin oppilaisiin tutustumisen. Tavoittelimme myös sitä, että heidän itseluottamuksensa parantuisi tanssin ja baletin luomisessa ja improvisoinnissa ja että heidän balettikäsitteensä laajentuisi uusien menetelmien myötä. Yksi heille asettamistani tavoitteista oli myös pari- ja ryhmätyöskentelyn ottaminen luontevaksi osaksi ryhmätoimintaa.

Yhteisenä opinnäytetyön suurena tavoitteena minulle ja ryhmälle oli saada lavalle taideteos, joka olisi balettia ja meidän kaikkien yhdessä luoma.

2.4 Koreografisen prosessin rakenne

Määrittelen koreografisen prosessin alkaneen silloin kun tunnit EK2:n kanssa alkoivat syksyn alussa. Ennen koreografisen prosessin alkamista luin kirjallisuutta ja aiempia tutkimuksia aiheesta. Tutustuin yhteistoiminnalliseen oppimiseen kasvatustieteessä ja siitä kehitettyihin menetelmiin. Löysin harjoituksia, joita halusin kokeilla ryhmän kanssa joko sellaisinaan tai muokattuina ja sovellettuina tanssin ja baletin viitekehykseen. Ennen koreografisen prosessin alkua myös suunnittelin myös syksyn aikataulua ja muutamia ensimmäisiä tunteja, mutta koreografiaa, sen teemaa, nimeä tai musiikkia en sen enempää suunnittelut valmiiksi. Halusin nähdä ensin ryhmän ja tarkkailla sen toimintaa ja työskentelyä ryhmäytämisen- ja tutustumisharjoitusten avulla, ennen suurempia lukkoon lyötyjä linjanvetoja.

Syksyn ensimmäisten viikkojen tunnit käytimme suurelta osin tutustumis- ja ryhmäytämisharjoituksiin, jolloin näkökulma on oppijassa eikä opettajassa. Harjoittelimme myös kontaktinottamista ja ongelmanratkaisua parin ja pienryhmän kanssa. Tavoitteena oli saada oppilaat rennoiksi ja avoimiksi ja totuttaa heitä siihen, että workshop-tunneilla ei tehdäkään kaikkia harjoituksia yksin niin kuin baletissa yleensä tehdään. Pyrin myös luomaan tunneille

ilmapiirin, jossa oppilaat uskaltaisivat kokeilla erilaisia asioita. Halusin tuoda esille oman epätäydellisyyteni ja pyrkiä itse silloin olemaan mallina heittäytymistä vaativissa tehtävissä, jotta oppilaat näkisivät, että täydellisyyteen pyrkiminen ei ole tavoitteena tunteilla eikä mikään ole näillä väärin.

Pikkuhiljaa aloin antaa oppilaille pieniä luovia tehtäviä ensin ihan yksinkertaisia. Ensimmäisenä tehtävänä oli ajatella oman etunimen ensimmäistä kirjainta, sen muotoa, äänneasua, luonnetta tai muuta sellaista ja sommitella liikkeellä sen muodostama mielikuva, joka saattoi olla yksi liike tai muutaman liikkeen muodostama lyhyt liikelause. En sanonut sanaa *baletti* ääneen, mutta yllätyksekseni lähes kaikki oppilaat alkoivat työskennellä baletin liikekielellä. Lieneekö heillä jäänyt edellisen balettitunnin jäljiltä baletin liikekieli kehoon vai olettivatko he minun haluavan heidän tekevän balettia, sillä olin ensimmäisellä tunnilla esitellyt itseni baletinopettajaopiskelijana. Tuntien kuluessa käytimme yhä enemmän ja enemmän aikaa tunnin lopusta luoviin harjoituksiin. Tunnit aloitettiin aina, lähes viimeisiin viikkoihin asti, tutustumis-, ryhmäytymis-, kontakti-, luottamus- tai hullutteluharjoituksilla. Niistä ne jatkuivat yhteistoiminnallisiin ja luoviin harjoituksiin. Kun olimme päässet tilanteeseen, että olimme saaneet valmiita tanssinpätkiä tai tanssisarjoja valmiiksi tai yhden tehtävänannon käsiteltyä, kuvasimme ne videolle, jotta muistaisimme ne myöhemmin. Kerron niistä tarkemmin kappaleessa 6 Matuveil, jossa olen avannut koreografian syntyprosessia ja harjoituksia, joista lopullinen koreografia lopulta muodostettiin.

Näitä koreografisia kokonaisuuksia yhdistellen, muokaten ja muunnellen aloimme sitten vähitellen, videoita apuna käyttäen, muovata itse koreografiaa joulukuun näytökseen. Koreografinen prosessi kesti yhteensä 13 viikkoa, ja 14 viikolla oli jo kenraaliharjoitus ja kolme esitystä. Tämä aikamäärä osoittautui liian vähäiseksi kaikkien tavoitteiden saavuttamiseen.

3 METODOLOGIA

3.1 Aiempi tutkimus

Yhteisöllisyyttä tanssimaailmassa on tutkittu paljon. Koreografi ja tanssin tutkija Kirsi Törmi on muiden muassa tekemässä Teatterikorkeakoulussa aiheesta väitöskirjaa *Koreografinen toiminta vuorovaikutteisena tapahtumana*. Tutkimuksessaan hän tulee tarkastelemaan koreografisen työskentelyn sosiaalista ja yhteisöllistä ulottuvuutta. Tero Saarinen Company ilmoittaa perusarvoikseen muiden arvojen ohessa yhteisöllisyyden ja avoimuuden. Saarinen on tutkinut yhteisöllisyyttä monissa koreografioissaan, esimerkiksi teoksessa *Borrowed Light*. Saarinen on Riina Mäentaustan artikkelissa *Yhteisöllisyys ja kehollisuus ohjaavat tanssija ja koreografi Tero Saarista* (Turku2011-lehti) sanonut: ”Yhteisö on lopulta se, joka saa ihmisen puhkeamaan kukkaansa. Yksilöiden väliseen kilpailutilanteeseen verrattuna yhteisö antaa yksilölle toisenlaista onnistumisen tunnetta, joka syntyy asioiden jakamisesta.” (Mäentausta 2011, 8.)

Rudolf Laban on kehittänyt yhteisöllisen koreografian muodon *Liikekuoron*, jota muun muassa Satu Palokangas on kokeillut vuonna 2009 Zodiakissa uuden tanssin keskuksessa. Myös Marjo Kuusela on avannut ajatuksiaan tanssin yhteisöllisestä luonteesta artikkelissaan *Tanssiteoksen muodon ja sisällön välisistä yhteyksistä*. Hän on sitä mieltä, että tanssitaiteen tai ylipäätään minkä tahansa taiteen luominen on aina sosiaalista. (Kuusela 1998, 25.) Myös Pia Lindy on tehnyt koreografian *Neitiheinä, kun tuuli kääntyy niin heinä kääntyy*, jota hän on kuvannut vuorovaikutukselliseksi koreografiaksi. Siinä hän on tutkinut esiintyjän ja yleisön välistä vuorovaikutusta (Lindy 1998, 67-70.) Yhteisöllisyyttä tanssissa ja yhteistoiminnallisia koreografointimenetelmiä on käsitelty myös useissa tanssialan opinnäytetöissä esimerkiksi kansantanssin ja nykytanssin näkökulmista.

Edellisessä kappaleessa tuli ilmi useita termejä kuten vuorovaikutteinen, yhteisöllinen ja sosiaalinen tanssi. Tässä opinnäytetyössä keskityn käsittelemään koreografiaa yhteistoiminnallisesta näkökulmasta, jonka pohjaan kasvatustieteen teoriaan. Yhteistoiminnallisen oppimisen soveltaminen baletin koreografointiin on relevantti työn pedagogisen näkökulman kannalta.

3.2 Yhteistoiminnallinen oppiminen

Yhteistoiminnallinen oppiminen on enemmän kuin opetusmenetelmä. Se on erilainen tapa suhtautua tietoon, oppimiseen, toisiin ihmisiin ja ympäristöön. Se on työtapa ja vuorovaikutusrakenne, jonka tavoitteena on yhdessäoppimisen kautta sitouttaa oppilaat oppimisprosessiin. Se parantaa heidän itsetuntoaan ja oppimistuloksiaan ja opettaa oppilaille yhteistoiminnan taitoja ja vastuuta omasta ja toisten oppilaiden oppimisesta. Yhdessäoppiminen ei ole tehtävien tekemistä ryhmämuodostelmassa, vaan yhdessä opiskelua jaetun tavoitteen saavuttamiseksi. Jokainen oppilas tuo oman tietämyksensä ja osaamisensa ryhmän käyttöön. Yhteistoiminnallisessa oppimisessä on pääpaino yhteisellä tuotoksella ja sillä, että kaikki oppilaat oppivat samat asiat ja osallistuvat yhteisen tavoitteen saavuttamiseen (Korhonen, Tutkiva verkko-oppiminen, hakupäivä 2.9.2011; Saloviita 2006, 10.)

Yhteistoiminnallisen oppimisen suuntauksia voidaan erotella useita. Ensimmäinen yhteistoiminnallinen malli on Roger ja David Johnsonin *Learning Together*, joka on peräisin 1960-luvulta. 1970-luvulla yhteistoiminnallisia malleja kehittivät Edvards ja DeVries, jotka kehittivät mallin, joka tunnetaan nimellä *Teams-Games-Tournaments*. David ja Roger Johnson puolestaan kehittivät käsitteellisen mallin, joka tunnetaan englanniksi nimellä *Academic Controversy*. Slomo Sharan kehitti ryhmätutkimuksen, Elliot Aronson palapelin eli *Jigsaw Classroom*:in ja Robert E. Slavin kehitti *STAD*:in eli tiimioppimisen. 1980-luvulla Elisabeth Cohen esitteli vielä *Complex Instruction* -mallin, Robert E. Slavin *TAI*- ja *CIRC* -mallit ja Spencer Kagan rakenteelliset mallinsa (Saloviita 2000, 174.) Kaganin rakenteellisissa malleissa lähtökohtana on se, että oppilaan oppimien asioiden ja hänen tekemien asioiden vallitsee tiivis suhde. Rakenteiksi Kagan kutsuu erilaisia sosiaalisen vuorovaikutuksen ketjuja, joista hänen harjoituksensa koostuvat (Kagan 2002, 24.) Näistä yhteistoiminnallisista malleista kokeilin tutkimuksessani tanssiin ja balettiin sovellettuina versioina ainakin joitakin Kaganin sadoista rakenteellisista malleista ja Aronsonin palapeliä.

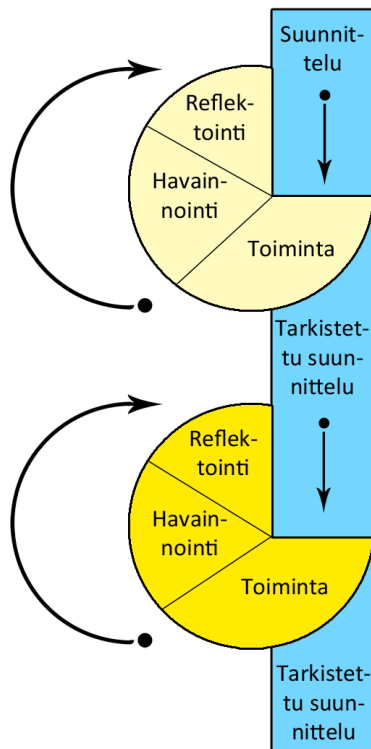
3.3 Toimintatutkimus tutkimusmenetelmänä

Tutkielmassani käytin menetelmänä toimintatutkimusta, jossa itse toimin osallistuvana havainnoijana. Valitsin nimenomaan toimintatutkimuksen, sillä kyse oli juuri tanssitunnilla tapahtuvan toiminnan tutkimisesta. Yhden määritelmän mukaan toimintatutkimus on tilanteeseen

sidottua, yhteistyötä vaativaa, osallistuvaa ja itseään tarkkailevaa (Metsämuuronen 2000, 28). Toimintatutkimus ei ole varsinainen tutkimusmenetelmä, vaan enemmänkin tutkimusstrateginen lähestymistapa. Toimintatutkimukselle on tunnusomaista sosiaalisen toiminnan ja tutkimuksen samanaikaisuus ja pyrkimys saavuttaa käytännöllistä hyötyä tutkimuksesta. Päämääränä ei ole vain tutkiminen, vaan myös sosiaalisen toiminnan samanaikainen kehittäminen. Toimintatutkimuksen tarkoituksena onkin tutkia ja kehittää ihmisten yhteistoimintaa. (Heikkinen 2001, 170-171.) Omaan työhöni toimintatutkimus sopi juuri työn yhteisöllisen aiheen takia. Siinä sosiaalinen toiminta eli yhteisölliset koreografiamenetelmät ja tutkimus menetelmien sopivuudesta balettiin olivat yhtäaikaista. Samalla pyrin kehittämään ryhmän yhteistoimintaa ja ryhmähenkeä.

Toimintatutkimuksessa tutkijan tehtävänä on tukea ja rohkaista kokeiluja ja avustaa kokeilujen ideoinnissa, ottaa kokeilut käsitteellisesti haltuun ja problematisoida ne, raportoida kokeilujen tulokset ja tehdä tulokset tunnetuksi (Kurtakko 1998, 143.) Tutkimuksessani tutkija, eli minä, oli yhtä kuin tanssinopettaja ja koreografisen prosessin ohjaaja. Tutkijana valitsin käytettävät menetelmät, ohjasin ja avustin koreografiakokeiluissa, havainnoin menetelmien toimivuutta ja sosiaalista toimintaa ja raportoin tutkimuksen tulokset.

Yksi toimintatutkimuksen lähtökohdista on reflektiivisyys, jonka avulla pyritään pääsemään uudenlaiseen toiminnan ymmärtämiseen ja sitä kautta kehittämään toimintaa (Heikkinen 2001, 219). Tätä kuvaa hyvin esimerkiksi Linturin kuvan perusteella piirtämäni kuvio (Suojaasen 1999 mallia mukaillen Linturi 2003) tutkimuksen syklisyydestä (kuvio 1), jossa suunnitelma, toiminta, havainnointi, reflektointi ja uudelleen suunnittelu seuraavat syklisesti toisiaan muodostaen spiraalin, joka johtaa toiminnan kehittämiseen.



KUVIO 1. Toimintatutkimuksen syklinen rakenne (Suojasen 1999 mallia mukailien Linturi 2003).

3.4 Analysointitapa ja aineisto

Kvalitatiivisessa eli laadullisessa tutkimuksessa pyritään kuvaamaan ja ymmärtämään ihmisten toimintaa ja toiminnan merkityksiä. Laadullisessa tutkimuksessa aineisto kerätään havainnoimalla tai haastatteleamalla henkilöitä. (Himberg & Jauhiainen 1998, 197.) Itse käytin tutkimuksessani aineiston hankintaan havainnointia ja kyselyä. Teetin oppilailla vain yhden kyselyn (liite 1) prosessin loppupäässä. Kyselyssä käytin suurimmaksi osaksi avoimia kysymyksiä, mutta myös muutamia monivalintakysymyksiä oli joukossa. Avoimissa kysymyksissä koehenkilöt kirjoittavat vapaasti vastauksensa. Monivalintakysymyksillä tarkoitan suljettuja kysymyksiä, joissa vastaaja valitsee sopivan vastauksen valmiista vastausvaihtoehdoista. (Himberg & Jauhiainen 1998, 196.) Kyselyn täyttämiseen varasin aikaa erään workshop-tunnin lopussa. Oppilaat saattoivat silloin kysyä minulta tarkennuksia kysymyksiin. Jos kyselyn täyttäminen jäi tunnin loppuessa kesken, saivat he kirjoittaa vastaukset loppuun kotona. Näiden kyselylomakkeiden vastauksia olen analysoinut muiden muassa lähiluvun avulla. Lähiluvun käsitteellä viitataan nykyään väljästi kaikkeen huolelliseen ja ymmärtävään tutkimuskohteen tulkintaan (Pöysä 2010, 331). Lähiluvussa tekstiä luetaan useita kertoja, ja joka kerralla tekstistä voidaan löytää aiemmin

huomaamatta jääneitä asioita tai piirteitä. Lähilukuun kuuluu olennaisesti myös siitä heränneiden ajatusten ja huomioiden ylöskirjaaminen. (Pöysä 2010, 338-340.) Olen myös kvantifioinut kyselyllä saamiani vastauksia eli tehnyt taulukoita selventääkseni vastausten jakaumaa.

Tutkimuksessani analysointitapana on osaksi ollut myös hermeneuttinen analysointitapa. Hermeneuttisen tutkimusanalyysin päämääränä on ymmärtää kohde syvemmin. Hermeneutiikassa tutkijan esiymmärrys, yksityiskohtien tai kokonaisuuden tarkastelu vuorottelevat, jolloin syntyy kehä, jonka mukana tutkija pääsee syvemmälle ymmärrykseen tutkittavasta asiasta. (Virtuaaliyliopisto 2005, hakupäivä 3.3.2012.) Se tarkoittaa eräänlaista asettumista samaan maailmaan tutkittavan asian kanssa. Hermeneuttinen tulkintamenetelmä perustuu siis tulkittavan asian perustavaa laatua olevan olemuksen ja vallitsevan tilanteen ymmärtämiseen. Hermeneuttista tulkintaa on verrattu esimerkiksi salapoliisiromaanin lukemiseen, jota lukiessa asioiden välinen yhteys selviää pikkuhiljaa ja syylliseksi epäilty vaihtuu koko ajan, kunnes lopulta totuus selviää. (Anttila 2005, 305.) Hermeneutiikka -sana on johdettu muinaiskreikan sanasta hermēneus ”tulkitsija”. Sana on yhteydessä kreikkalaisen Hermes-jumalan nimeen, joka toimi jumalien viestien välittäjänä ja tulkitsijana. (Virtuaaliyliopisto 2005, hakupäivä 3.3.2012.)

Tutkimuksessani käytin aineistona myös omia päiväkirjamerkintöjäni, joita kirjoitin koko prosessin ajan. Päiväkirjaan kirjoitin omia havaintojani, tuntemuksiani ja ajatuksiani prosessista ja tapahtumista tunneilla. Pyrin myös kirjoittamaan mahdollisimman tarkasti tuntien suunnitelmat ja mitä tunneilla oli tehty, jotta kykenisin palaamaan niihin myöhemmin ja tarkistamaan asioita. Aineistoksi lasken myös kaikki lyhyet kirjalliset tehtävät, joita oppilaat kirjoittivat, samoin kuin videot, joita kuvasimme valmiista tanssisarjoista. Näitä viimeiseksi mainittuja en ole kokenut kovin tärkeiksi itse tutkimuksen kannalta enkä siksi ole analysoinut niitä sen enempää, mutta teoksen tekemisessä ja kokoamisessa niillä oli erittäin oleellinen ja tärkeä asema.

4 MATUVEIL TUTKIMUSAINEISTONA

Käsitettä koreografia voi tuskin tyhjentävästi koskaan määritellä niin, että jokainen koreografioiden kanssa työskentelevä voisi sen hyväksyä ja allekirjoittaa. Toimittamassaan kirjassa *Kirjoituksia koreografiasta* Aino Sarje, Ulla Halonen ja Päivi Pakkanen (1998,15) kuitenkin määrittelevät koreografiaa näin: ”Koreografointi, tanssin luomisen prosessi, on kaiken esittävän tanssin perusta. Koreografia voi olla yksiselitteinen askelkuvio tai jopa hyvinkin väljä improvisaatio - - .” Sari Lievonon taas vertaa koreografiaa kirjoittamiseen. Hänen mielestään sanojen tilalla koreografit käyttävät liikkeitä ja järjestävät niitä liikelauseiksi, joiden vivahde-erot syntyvät pienistä asioista (Sarje ym. 1998, 33-34.) Itse voin hyvin allekirjoittaa molemmat edellä mainitut näkökulmat. Koreografointia voisi ajatella yhtä hyvin myös tanssin säveltämisenä tai tanssin suunnitteluna ja luomisena. Koreografiaan sisältyy kaikki se tieto ja taito, mitä tanssijoiden tai esittäjien täytyy tietää, jotta he kykenisivät esittämään teoksen koreografian tahtomalla tavalla. *Matuveil* on yhteistoiminnallisilla menetelmillä yhdessä työryhmän kanssa aikaan saamamme teoksen nimi. Nimessä on lyhennettynä sanat maa, tuli, vesi ja ilma. Tässä luvussa käsitelen *Matuveil* -koreografian muotoutumista ja syntyprosessia, käsikirjoitusta ja sisältöä.

4.1 Koreografian syntyprosessi

Ihan alusta lähtien olin nähnyt opinnäytetyöni taiteellisen osan silmissäni moniosaisena taideteoksena. Aluksi ajattelin, että prosessin yhteisöllisen aiheen takia, oppilaat voisivat antaa kipinän teoksen teemalle tai aiheelle. Tämä mielessäni jaoin syksyn alussa oppilaille täytettäväksi ystäväkirjatyypiset lomakkeet (Liite 2). Toivoin vastausten perusteella saavani paremman kontaktin siihen maailmaan, jossa he elävät. Toivoin myös tutustuvani heihin paremmin ja löytäväni vastauksista oppilaille yhteisiä tekijöitä, mieltymyksiä tai piirteitä, joista voisin lähteä kehittämään koreografialle teemaa, aihetta, tarinaa tai jopa musiikkia. Vastauksia oli kovin mielenkiintoista lukea ja niistä avautuikin ovia heidän senhetkiseen kokemusmaailmaan.

Vastaukset jakaantuivat hyvin laajalle. Kukin oli vastannut hieman eri tavoin kysymyksiin ja tulkinnut niitä omalla tavallaan, enkä saanut vastauksista toivomiani inspiraatioita koreografiaan. Luin papereita useaan kertaan, yritin tilastoida vastauksia tukkimiehenkirjanpidolla, mutta mitään

muiden ylittäviä yhteisiä aiheita ei vastauksista löytynyt. Päädyin usean toivottoman yrityksen jälkeen lähteä hakemaan inspiraatiota muualta. Lähdin pohtimaan itselleni sydäntä lähellä olevia aiheita. Halusin pitää teeman yksinkertaisena. Sellaisena, jonka kaikki nuorimmatkin oppilaat ymmärtäisivät täysin ja josta saisi helposti ammennettua mielikuvia ja liikemateriaalia. Aluksi mietin meri-teemaa, koska itselleni meri on yksi tärkeimmistä elementistä. Jotenkin se ei vain riittänyt, vaan halusin enemmän. Monien kieppien kautta päädyin teemaan neljästä elementistä: vedestä, maasta, tulesta ja ilmasta. Elämän peruselementit tuntuivat riittävän selkeiltä 9-vuotiaidenkin ymmärtää. Niistä saisi helposti ainakin neliosaisen koreografian, ja ne tuntuivat loputtomilta luovuuden lähteiltä, joista oppilaiden olisi helppo inspiroitua.

Seuraava askel koreografiassa oli elementtien purkaminen. Jaoin oppilaat neljään mahdollisimman heterogeeniseen ryhmään. Jokainen ryhmä sai A4-paperin, jonka toiselle puolelle he kirjoittivat antamani elementin nimen, joko vesi, maa, tuli tai ilma. Annoin kaksi minuuttia aikaa ryhmille kirjoittaa paperin toiselle puolelle kaikki, mitä heille tulee mieleen kyseisestä elementistä. Ajan tullessa täyteen vaihdettiin seuraavan paperin luo, jossa oli toisen elementin nimi ja edellisen ryhmän kirjoittamat asiat. Ryhmät saivat minuutin aikaa lukea edellisen ryhmän kirjoittamat asiat ja sen jälkeen taas kaksi minuuttia lisätä listaan mitä heille tulee mieleen kyseisestä elementistä. Näin käytiin läpi kaikki neljä paperia, kunnes kaikki olivat saaneet miettiä jokaista elementtiä. Tämän harjoituksen nappasin Timo Saloviidan kirjasta *Yhteistoiminnallinen oppiminen ja osallistava kasvatus* (2006, 92). Kirjassa harjoitus oli nimellä *Kiertävä katsaus*, ja muokkasin harjoitusta siitä hieman omiin tarkoituksiperiini sopivaksi. Harjoitus on yksi Spencer Kaganin rakenteellisista malleista, joista kerroin aiemmin.

Kiertävän katsauksen jälkeen kävimme kaikki kirjoitetut asiat läpi, ja oppilaat saivat aikaa miettiä, mikä näistä elementeistä tuntuisi omimmalta ominaisuuksiensa, mielikuviansa ynnä muiden sellaisten perusteella. Jokainen oppilas sai kaksi lappua, joihin kirjoitti oman nimensä ja numeron 1 tai 2. Levitin lattialle elementtipaperit vesi, maa, tuli ja ilma, jonka jälkeen oppilaat veivät omalla nimellään ja numerolla 1 merkityn lappunsa omimmalta tuntuvan elementin päälle ja omalla nimellään ja numerolla 2 merkityn lapun toiseksi parhaalta tuntuvan elementin päälle. Tämän jälkeen kirjoitin itselleni ylös kunkin toiveet omasta elementistä. Näitä ykkös- ja kakkostoiveita huomioon ottaen jaoin oppilaat neljään ryhmään: veteen, maahan, ilmaan ja tuleen. Yritin myös katsoa, että ryhmistä tulisi mahdollisimman heterogeenisiä ja että parhaat kaverit tai siskokset eivät olisi samassa ryhmässä. Yritin myös löytää kaikkiin ryhmiin vahvempia johtajahahmoja ja

vetäytyvämpiä henkilöitä, jotta työskentely ei liian usean johtajan tai myötäilijän vuoksi tyrehtyisi. Näissä ryhmissä aloimme sitten tehdä töitä ja harjoituksia, joista lopullinen koreografia alkoi muodostua. Oleellisimmista harjoituksista olen kertonut enemmän kappaleessa 6.2 Koreografian tehtävänannot.

Seuraava vaihe koreografian käsikirjoituksessa oli elementtien järjestys. Missä järjestyksessä elementit esitettäisiin koreografiassa? Ja miten ne liittyisivät toisiinsa? Itse olin miettinyt joitakin ratkaisumalleja valmiiksi, jotka minun mielestäni voisivat toimia tai joita voisi ainakin kokeilla, jos tullaan umpikujaan. Mutta en ottanut heti ohjaksia käsiini, vaan tässäkin asiassa annoin oppilaille päätäntävaltaa. Kukin sai kotitehtäväksi miettiä lyhyehkön tarinan tai jatkumon koreografialle, josta selviäisi, missä järjestyksessä elementit esitettäisiin ja miten ne liittyisivät toisiinsa, miksi jokin elementti aloittaisi, mikä tulisi seuraavana ja miksi ja niin edelleen. Sain mietittyjä ja yllättäviäkin näkökulmia lähestyä neljää elementtiä. Niistä valitsin mielestäni toimivimman ja loogisimman vaihtoehdon toteutettavaksi. Yksi tytöistä oli tiivistänyt asian näin: ”Ensimmäisenä vois olla maa, koska se on sopivan tuntuinen alkuun. Next tuli, joka voisi sytyttää metsän palamaan. Sitten vois tulla vesi, joka sammuttaa tulen. Ja lopuksi ilma, joka pyyhkäisee veden aaltona pois.” Tämä visio toteutettiin lopullisessa koreografiassa.

Kun järjestys oli päätetty, aloimme yhdessä pohtia, miten tätä järjestystä ja siirtymiä elementistä toiseen aletaan toteuttaa. Ryhmät miettivät itse omat ehdotuksensa lavalle tulemisiin ja poistumisiin ja tekivät yhteistyötä seuraavan elementin kanssa. Tässä vaiheessa olin aika paljon apuna ja koreografina, että lavanäkymä pysyisi sellaisena kuin itse sen halusin. Oppilaille alkoi tulla kiireen tuntua, ja aistin hieman ärtyneisyyttä ja turhautuneisuutta, kun kaikki palat eivät lokahtaneetkaan heti paikalleen. 14.11.2011 kirjoittamassani päiväkirjamerkinnässä totesin näin: ”Osa aktiivisemmista johtajahahmoista lähes painostavat arempia oppilaita tekemään päätöksiä koreografian suhteen, jotta edistyttäisiin. Tästä arat tyypit hämmentyvät, eivätkä pääse eteenpäin senkään vertaa”. Loppuvaiheessa myös poissaolot aiheuttivat vaikeuksia ja itse kullekin tämä oli vaikea vaihe koreografisessa prosessissa. Myöhemmin jouduin myös tekemään päätöksen, että yksi tyttö ei voisi tulla esitykseen liian useiden poissaolojen vuoksi. Tämä taas aiheutti lisätyötä osalle oppilaista. Koreografia saatiin vasta aika myöhään valmiiksi ja läpimenoihin ja hiomiseen ei jäänyt kovin paljon aikaa. Loppuvaiheessa minulla oli myös vaikeuksia itsestäni heränneiden vahvojen koreografisten näkemyksieni kanssa. Tästä koreografisen kunnianhimon ja pedagogisuuden ristiriidasta olen kirjoittanut enemmän kappaleessa 5.4.

4.2 Koreografian tehtävänannot

Koreografian teeman ympärille lähdettiin työstämään liikemateriaalia neljässä pienryhmässä, maa-, tuli-, vesi- ja ilmaryhmässä. Oppilaat tiesivät oman elementtinsä ja saivat lähteä tehtävien kautta pohtimaan oman elementtinsä luonnetta ja ominaisuuksia. Liikemateriaalin työstöprosessi muodostui muutamasta isommasta periodista. Ensimmäinen tällainen periodi oli oman nimen alkukirjaimesta lähteneen liikkeen ja liikelauseen yhdistäminen kaverin kanssa ja taas niiden yhdistäminen toisen parin kanssa (Liite 3). Tämä harjoitus toimi ikään kuin pehmeänä laskuna luovien harjoitusten pariin, sillä ensin sai valita oman mielen mukaan vain yhden liikkeen, jota alettiin pikkuhiljaa työstää liikelauseeksi ja siitä taas eteenpäin.

Harjoitus toimi hyvänä aloituksena liikemateriaalin luomisprosessille. Olinkin kirjoittanut opinnäytepäiväkirjaani näin: ”Kaikki lähtivät rohkeasti ja ennakkoluulottomasti innolla työstämään liikettä. Olivat heti aktiivisia ja tulosta syntyi nopeasti.” Tässä vaiheessa en vielä tuntenut oppilaita kovin hyvin. Jaoin heidät pareiksi summittaisesti nimilistan perusteella. Jokaisesta parista kuitenkin löytyi niin sanotusti aktiivisempi johtajahahmo, joka otti langat käsiinsä ja lähti viemään asioita eteenpäin. Valta on aina suhde, jossa tarvitaan molempia puolia, sekä vallankäyttäjää että alistujia. Ryhmätilanteessa paljon puhuvat henkilöt saavat yleensä helposti valtaa, mutta hiljaa pysyttelevät ovat yhtä lailla vastuussa vallan antamisesta puhujalle. Valtaa voidaan käyttää rakentavasti ja tuhoavasti. Rakentava vallankäyttäjät ottaa vastuuta yhteisen asian etenemisestä. (Himberg & Jauhiainen 1998, 135.) Tämän harjoituksen kohdalla en havainnut tuhoavaa vallankäyttöä, vaan jokaisen parin johtajahahmo pyrki viemään parin toimintaa eteenpäin kohti tuloksia rakentavassa mielessä.

Seuraavassa periodissa muokattiin Lotta Hämäläisen balettitunneilta oppilaille tuttua adagio-sarjaa erilaisin tehtävänannoin (Liite 4). Aluksi sarjasta muutettiin vain rytmitystä, sitten ylävartalon ja käsien liikkeitä ja lopulta sai lisätä omia liikkeitä väliin ja muuttaa Lotan liikkeiden järjestystä, jotta oma elementti näkyisi mahdollisimman selvästi. Halusin vielä tässä vaiheessa rajata liikemateriaalin tiettyihin tuttuihin liikkeisiin, jotka kaikki osaisivat. Oletin, että olisi helpompaa aloittaa valmiin sarjan muokkauksesta, kuin lähteä ihan alusta tekemään omaa sarjaa. Aineistosta ilmeni kuitenkin, että vain vähän yli puolet heistä, 7 vastaajaa 12:sta, oli kokenut valmiin sarjan muokkaamisen helpommaksi kuin uuden sarjan tekemisen. Eräskin tyttö

kirjoitti palautelomakkeessaan näin: "Vaikeempaa, koska sitä ei saa tehdä itse alusta asti ja silloin tuntuu vaikeemmalta vaan muuttaa". Toisaalta osa koki muokkaaminen myös erittäin palkitsevaksi, koska näki selvästi, mistä oli lähdetty liikkeelle ja mitä saatu aikaan. Ohjaajana olin todella iloisesti yllättynyt oppilaiden tuotoksista. Tanssinpätkät olivat mielikuvitusrikkaita ja innovatiivisia, mutta kuitenkin tyyllisesti selkeitä balettisarjoja, joissa kaikissa näkyi oma inspiraationa ollut elementti selkeästi ja kirkkaasti.

Seuraava vaihe oli musiikin etsintä. Etsin kolme musiikkivaihtoehtoa kuhunkin elementtiin. Yhden tunnin käytimme musiikkien kuunteluun. Soitin oppilaille yhden elementin musiikkivaihtoehdot kerrallaan ja he saivat *pelimerkkiäänestyksen* (liite 5) avulla äänestää heidän mielestään parhaimman vaihtoehdon. Pelimerkkiäänestys -harjoitteen poimin Timo Saloviidan kirjasta *Yhteistoiminnallinen oppiminen ja osallistava kasvatustapa* (2006). Kiertävän katsauksen tavoin, tämäkin harjoitus on yksi Spencer Kaganin rakenteellisista malleista. Valitsin tämän harjoituksen, koska tällä äänestystavalla ryhmä voi nopeasti päästä yhteisymmärrykseen, ilman että kenenkään mieli pahoittuu. Sillä vaikka äänestys on demokraattinen päätöksentekotapa, saattaa tavallinen "käsi ylös -äänestys" jakaa ryhmän voittajiin ja häviäjiin (Saloviita 2006, 104). Tätä kahden joukkueen jaottelua halusin välttää viimeiseen asti. Pelimerkkiäänestyksessä kukin sai kuusi pelimerkkiä, jotka on jaettava kolmen kilpailevan vaihtoehdon kesken osallistujan haluamassa suhteessa. Tällä tavalla kävimme kaikki elementit läpi. Jokaisen elementin musiikki valittiin äänestystuloksen mukaan.

Seuraava periodi oli soolo. Kaikki saivat tehtäväkseen miettiä omaan elementtiinsä sopivan soolon. En antanut soololle mitään ohjepituutta, vaan yritin painottaa, että yrittäminen on tärkeintä. Jos saa aikaan vain kaksi liikettä, niin se on ihan riittävästi, jos sillä hetkellä ei enempään pysty. Kaikki saivat tehtyä valmiita materiaalia, jonka pystyivät esittämään muille. Soolot kuvattiin sellaisinaan videolle ja niitä lähdettiin yhdistelemään toisten omiin sooloihin 2–3 hengen ryhmissä. Myös yhdistetyt versiot kuvattiin videolle talteen myöhempää käyttöä varten.

Kun kysyin palautelomakkeessa tuntemuksia soolosarjan tekemisestä, jakaantuivat mielipiteet taas lähes kahtia. Osa oppilaista oli sitä mieltä, että soolosarjan tekeminen oli vaikeempaa, koska ei ollut muita tukena ja auttamassa: "Oman soolosarjan tekeminen oli vaikeempaa, koska kaikki täytyi keksiä itse omasta päästä". Toiset taas näkivät juuri sen positiivisena asiana, että oli helppoa, koska sai vain tehdä eikä tarvinnut miettiä muiden mielipiteitä eikä tullut erimielisyyksiä:

”Kivalta, koska siitä sai tehdä omannäkösen eikä tarvinnut selitellä muille ideoitaan. Pystyi vaan tekemään”. Osa oli myös sitä mieltä että kaikkien yhteistoimintaharjoitteiden välissä oli ihanaa tehdä koreografiaa välillä ihan yksin. Nämä erilaiset vastaukset eivät yllättäneet minua. Observoidessani soolojen työstämistä huomasin selvästi aineistosta ilmenneitä erilaisia tunteuksia eri oppilailla. Toiset tarvitsivat soolopätkän tekemisessä apua enemmän ja toiset pääsivät vauhtiin täysin itsenäisesti. Nuoremmat oppilaat pääsivät vauhtiin heti, eivät yhtään ujustelleet tai miettineet mitä muut ajattelevat, mutta ryhmän vanhimmilla oppilailla tuntui aloittaminen olevan vaikeaa. Oletan, että se johtui iän tuomasta kriittisyydestä tai itseluottamuksen puutteellisuudesta. 13–14 -vuotiaina tytöt voivat olla hyvinkin kriittisiä itsensä ja tekemiensä asioiden suhteen. Myös henkilön persoonallisuus saattaa vaikuttaa alkuun pääsemiseen. Luontaiset johtajahahmot saattavat päästä helpommin liikkeelle kuin vetäytyvämmät persoonat, jotka ovat usein tottuneet siihen, että joku kertoo heille miten tehdään.

Seuraavana isompana tehtäväähionana oli *6 verbiä* -harjoitus, jossa oppilaiden piti ryhmissä antamiensa kuuden verbin perusteella lähteä tekemään tanssisarjaa (Liite 6). Jokaisella ryhmällä oli omat verbinsä, jotka liittyivät ryhmän elementtiin. Esimerkiksi vesi-ryhmän verbit olivat: aaltoilla, kuplia, virrata, kohista, lipplattaa ja roiskua. Ryhmät lähtivät kehittämään verbeistä liikkeitä, jotka taas yhdistivät sarjoiksi. Kysyin palautelomakkeessa, oliko materiaalin luominen sanojen perusteella helppoa vai vaikeaa. Vastaukset jakaantuivat tasan puoliksi. Puolet ryhmästä, 6 vastaajaa 12:sta, oli sitä mieltä, että liikkeitä keksi helposti ja sillä tavalla sai automaattisesti ajatusta liikkeisiin. Toinen puoli taas kertoi verbien lähtökohtaisesti olleen vaikeita työstettäviä. Vastauksissa myös korostui ryhmän vaikutus. Toiset kirjoittivat ryhmän olleen apuna ja että yhdessä keksi paremmin ja toiset kirjoittivat, että ryhmässä ei osattu kuunnella kaikkien mielipiteitä ja ideoita. Vaikeuksista huolimatta kaikki kuitenkin kirjoittivat olleensa tyytyväisiä työnsä tuloksiin. Nämä valmiit sarjat myöskin kuvattiin videolle.

Omasta mielestäni *6 verbiä* -harjoituksen tekeminen näytti erittäin aktiiviselta kaikkien osalta. Olin päiväkirjassani kirjoittanut siitä, kuinka jopa ujoimmat tytöt olivat ideoineet toimeliaasti. Tunti, jolla harjoitusta alettiin tekemään oli ryhmän balettitunneilla harjoitteleman esityksen valoharjoituksen jälkeen. Tämän vuoksi oppilaat olivat kovin innoissaan ja positiivisessa mielessä jännittyneitä toisesta esityksestä. Heistä huomasin selvästi, että he olivat viettäneet aikaa yhdessä, laittaneet kenties toistensa hiuksia, saaneet kokeilla pukuja ja odotelleet valoharjoituksissa tekniikan valmistumista. Tämä ilmeni minun tunnillani erittäin aktiivisena ja innostuneena ilmapiirinä ja

kaikkien aktiivisuutena. Toisaalta taas tämä ujojen ja vetäytyvämpien tyttöjen yhtäkkinen aktivoituminen ideoimaan, saattoi aiheuttaa sen että aktiivisemmat johtajahahmot eivät tottumattomuuttaan osanneetkaan ottaa ujojen mielipiteitä ja ideoita vastaan. Ja se taas ilmeni aineistossa mielipiteiden kuuntelemattomuutena.

4.3 Matuveil lavalla

Lopullisessa koreografiassa oli neljä osaa. Jokainen tanssija tanssi vain omassa ryhmässään ja vain oman elementtinsä kanssa. Siksi mielestäni lopputulos ei näyttäytynyt kovin yhteisöllisenä. Tämän vuoksi olisin halunnut teokseen vielä yhden osan, jossa kaikki elementit sekoittuisivat ja tanssisivat yhdessä. Viimeinen osa olisi yhdistänyt pienryhmät yhdeksi isoksi elementtiryhmäksi ja olisi heijastanut myös yleisölle prosessin luonnetta. Viimeisen osan tekemiseen ei kuitenkaan aika riittänyt. Ajan rajallisuudesta olen kirjoittanut enemmän kappaleessa 5.2.

Yhden tanssijan poisjäännin vuoksi ensimmäisessä elementtiryhmässä maassa oli vain 2 tanssijaa. Suurimpana pienryhmänä oli tuli, jossa oli 4 tanssijaa. Kahdessa muussa ryhmässä, vedessä ja ilmassa, oli puolestaan 3 tanssijaa molemmissa (kuvio 2).



KUVIO 2. Matuveilin rakenne.

Huomasin, että mitä suurempi ryhmä oli, sen kiinteämpänä ja yhteisöllisempänä se lavalla näyttäytyi. Se oli minusta hieman outoa, sillä oletin, että mitä vähemmän ihmisiä ryhmässä on, sen paremmin he tutustuvat toisiinsa ja saavuttavat nopeammin yhteisymmärryksen. Ryhmäkokoja selvittäneistä tutkimuksista voidaan yhteenvetona todeta, että ryhmäkoon kasvaessa ryhmän kiinteys vähenee (Jauhiainen, Eskola 1994, 111). Tämä tukee osittain oletustani. Teoksessa tämä näkyi mielestäni kuitenkin päinvastaisena. Välähdyksiä yhteisöllisyydestä näkyi eniten nelihenkisen tuli-ryhmän osiossa. Liekö tähän syynä ehkäpä se, että tuli-ryhmässä oli prosessin aikana enemmän kommunikaatiota jäsenten kesken kuin esimerkiksi kahden hengen maa-ryhmässä, jotka pääsivät asioista yhteisymmärrykseen

helpommin ja nopeammin. Toisaalta pienryhmäksi mielletään yleensä 5–12 henkilön ryhmä (Niemistö 2004, 57). Ryhmän kiinteyden väheneminen ei välttämättä näy ryhmän koon kasvaessa, kun puhutaan näin pienistä ryhmistä. Enemmän ryhmissä varmasti vaikuttivat henkilöiden persoonallisuuksien ja temperamenttien yhteensopivuus ja vuorovaikutustaidot. Nelihenkisessä ryhmässä myös erilaisten koreografisten siirtymien, muodostelmien ja muiden keinojen käyttäminen oli varmasti helpompaa kuin kaksihenkisessä maa-ryhmässä, jossa vaihtoehdot ovat huomattavasti kapeammat. Tämä vaikutti varmasti myös lopputulokseen ja yhteisöllisyyden tunteen olemassaoloon tai puuttumiseen lopullisessa teoksessa.

5 KUNNIANHIMO VASTAAN PEDAGOGISUUS

5.1 Mielikuvasta todellisuuteen

Ennakkoojatuksena ja -kokemuksena baletin käyttämisestä luovissa harjoituksissa minulla oli mielikuva siitä, että oppilaat lähtevät, vapaat kädet saatuaan, tuottamaan liikemateriaalia, joka on heidän taitotasolleen aivan liian vaikeaa. Isot piruetit, vaikeat tasapainot, haastavat hyyt ja liikelaajuutta vaativat spagaatit tai jalkojen nostot ovat oman kokemukseni mukaan olleet hyvinkin suosittuja oppilaiden omien tanssien liikkeitä. Ne ovat niitä liikkeitä, joita oikeat ballerinat tekevät balettien variaatioissa, joihin jokainen pikkuballerina tähtää. Siksi oletinkin, että näin tapahtuisi myös tämän prosessin aikana. Koreografina ja prosessin vastuunkantajana koin oman taitotason ylittävien liikkeiden käyttämisen koreografiassa jo loukkaantumisriskin vuoksi ongelmallisena. Mikäli oppilailla ei ole riittävää tanssiteknistä osaamista, koordinaatiokykyä tai lihasvoimaa tai -liikkuvuutta suorittaakseen liikkeet oikein, on loukkaantumisriski aina suurempi, varsinkin kun päämääränä on saada aikaa teos, joka esitetään lavalla jännityksen lisätessä riskiä. Tämän vuoksi oletinkin yhden suurimmista ongelmista tutkimuksessani olevan baletin yhdistämisen yhteistoiminnalliseen koreografointiin.

Ajattelin, että ongelmaksi muodostuu tehtävänantojen rajaaminen johonkin tiettyyn liikemateriaaliin. Pohdin mahdollisia kokeiluja, joissa annan heille esimerkiksi liikelistan joista valita tai, että he saavat käyttää vain edellisenä keväänä balettitunneilla tekemiään liikkeitä. Pohdin myös syksyn balettituntien sarjojen hyödyntämistä. Ajattelin vaihtoehtona myös sitä, että minun tulisi painottaa tehtävänannoissa oppilaita käyttämään vain liikkeitä, jotka joku tanssinopettaja on opettanut heille. Halusin, että lopullisessa koreografiassa liikemateriaali koostuisi pääosin klassisen baletin liikekielestä. Kuitenkin toivoin, että liikemateriaalissa näkyvät oppilaiden oma näkemys ja käsitys siitä mitä baletti on heille. En rajannut tyyliä mihinkään tiettyyn baletin tyyliin, vaan annoin oppilaiden itse vaikuttaa siihen, miltä koreografia näyttää.

Toinen ongelma, jonka oletin tulevan esille, oli nykytanssin tai muiden vapaampien tanssilajien vahva läsnäolo oppilaiden koreografioimissa tansseissa. Minulle itselleni on aina ollut helpompaa improvisaation kautta luoda jotain muuta tanssilajia kuin balettia. En koe, että baletin liikekielellä pystyisin kovin vapaasti ilmaisemaan tai kertomaan asioita. Perinteisissä baletteissakin mimiikka

on hyvin tarkasti määriteltyä ja lähes kaikki muu juonen eteenpäinvienti jää tanssijoiden tulkinnan varaan. Nykytanssissa tai muissa vapaammissa tanssilajeissa ilmaisun voidaan kokea olevan vapaampaa ja monipuolisempaa. Pelkäsin rajoittavani oppilaiden luovuutta rajaamalla tanssilajin baletiksi.

Oppilaat olivat baletin erikoiskoulutusluokan oppilaita. Ja vaikka nuorimmat olivat vain 9-vuotiaita, olivat he harrastaneet balettia jo useita vuosia. He ovat jo erikoiskoulutusluokalle hakiessaan joutuneet pohtimaan, haluavatko he sitoutua tavoitteelliseen baletin harrastamiseen useita kertoja viikossa. He ovat siis tietoisesti valinneet tanssiharrastuksensa päälajiksi klassisen baletin. Kun aloitimme workshop-työskentelyn syksyn 2011 alussa, minun ei ehkä sen vuoksi tarvinnut korostaa baletin asemaa tulevassa projektissa. Oppilaat olivat jo aiemmin harrastaneet muita tanssilajeja, toiset enemmän ja toiset vähemmän. Yllätyksekseni koin, että silti kaikilla heillä omin tanssin luomisen laji näytti olevan baletti. Vain yhden kerran koko prosessin aikana ohjasin yhtä pienryhmää muuttamaan liikkeiden tyyliä baletillisempaan suuntaan, lisäämällä aukikierron jalkoihin ja valitsemalla erityylyiset käsien ja ylävartalon liikkeet. Baletin käyttäminen luovissa ja yhteistoiminnallisissa koreografiointitehtävissä ei siis lopulta osoittautunut lainkaan ongelmaksi. En joutunut käyttämään pohtimiani liikelistoja tai tehtävänantojen rajauksia.

Yksi syy siihen, että oppilaat lähtivät lähes poikkeuksetta tekemään balettia tunneilla saattaa olla se, että he tiesivät minun olevan baletinopettajaopiskelija ja mahdollisesti olettivat minun haluavan nähdä balettia omilla tunneillani. Oppilaat myös tiesivät prosessimme tähtäävän lopputyöhöni, joten he saattoivat mahdollisesti päätellä, että baletinopettajan lopputyön täytyy olla balettia. Uskon siihen vaikuttaneen myös sen, että oppilaat olivat kaikki harrastaneet kaikista tanssilajeista eniten balettia elämänsä aikana, joten se saattoi tuntua luontevimmalta tyyliltä lähteä tekemään tanssia. He myös tiesivät erittäin hyvin olevansa baletin erikoiskoulutusluokka ja koska Oulun seudun ammattikorkeakoululla toimii myös showtanssin erikoiskoulutusluokkia, olisin voinut halutessani varmasti valita työryhmäkseni myös show-luokan, jos olisin halunnut tehdä koreografian jollain muulla tanssilajilla kuin baletilla. Loppujen lopuksi en tiedä, osuvatko arvailuni oikeaan. Vasta liian myöhään ymmärsin, etten ymmärtänyt kysyä oppilailla teettämässäni palautelomakkeessa baletin käyttämisestä mitään. Jälkiviisaana voin sanoa sen olleen virhe, sillä olisin varmasti saanut vastauksen kysymykseeni sieltä.

5.2 Ajan rajallisuus

Jo prosessin alussa tiedostin, että aikaa ei ole hukattavaksi. 120min viikossa 13 viikon ajan, ei ole kovin paljon yhteisölliselle koreografiaprojektille. Vaikka tiedostin ajan rajallisuuden, pyrin suunnittelemaan prosessin jouhevaksi ja suunnittelin tunnit tehokkaiksi, ei aika silti riittänyt. Yhteistoiminnallisiin malleihin tottumattomilta oppilailta ja opettajalta aikaa menee yleensä enemmän harjoitusten tai asioiden läpikäymiseen. Ennen kuin uudet toimintamallit muuttuvat rutiineiksi, tarvitsevat oppilaat aikaa ja harjaantumista (Saloviita 2006, 177.) Jo pelkästään ryhmälle tavoitteeksi asettamani yhtenäiseksi ryhmäksi kasvaminen vaatii ryhmältä erilaisten kehitysvaiheiden läpikäymistä, jotka vaativat kukin oman aikansa mahdollistaakseen seuraavaan vaiheeseen siirtymisen. Yhtenäiseksi ja tiiviiksi ryhmäksi kasvaminen voi viedä aikaa jopa vuosia.

Koin ajankäytössä ongelmallisena myös tuntien toiminnan suunnittelun tehokkaaksi kaikille. Tällä tarkoitan sitä, että minulla oli käytössäni yksi tanssisali, yksi cd-soitin, yksi cd, jolla esiintymismusiikki oli miksattuna ja neljä eri pienryhmää erilaisine tarpeineen. Prosessin loppuvaiheessa, kun jokainen ryhmä tarvitsi yhtä aikaa tilaa hioa tanssiaan, mennä koreografiaansa läpi musiikilla ja minun apuani ratkaisemattomissa kohdissa, tuntui hölmöltä antaa muiden ryhmien odottaa sillä aikaa. Tähän ongelmaan yritin löytää erilaisia ratkaisumalleja. Joillain tunneilla toiset saivat mennä salin ulkopuolelle käytävään tai aulaan harjoittelemaan omaa koreografiaansa, sillä välin kun yksi ryhmä sai minun apuni, musiikin ja koko salin käyttöönsä. Toisinaan toiset olivat samassa tilassa ja annoin heille erilaisia tehtäviä koskien heidän koreografiaansa, joita heidän tuli miettiä tietyssä osassa salia. Joskus toiset ryhmät saivat istua yleisöksi ja auttaa aktiivista ryhmää ulkopuolisina neuvonantajina katsojan näkökulmasta. Ja toisinaan kaikki vain yrittivät mahtua tilaan ja saivat kokeilla tanssiaan musiikilla vuorotellen tai kun sitä itse toivoivat. Kaikki nämä ratkaisumallit, joita kokeilimme, toimivat jollain tasolla.

Eniten koreografiaa vei eteenpäin se, kun muut ryhmät menivät pois tilasta kokonaan ja vain yksi ryhmä sai koko salin käyttöönsä. Tuntui siltä, että silloin salissa oleva ryhmä uskalsi kysyä paremmin apua minulta ja he saivat kokeilla koreografiaansa musiikilla yhtä suuressa tilassa kuin se lavallakin olisi. Pedagogisesta näkökulmasta katsottuna en toisaalta tiennyt, mitä kaikki muut ryhmät tekevät ja käyttävätkö he edes aikansa hyödyksi. Opettajana olin vastuussa myös salin ulkopuolella olevista oppilaista vastuussa, mutta siinä tilanteessa en tiennyt yhtään, miten heillä siellä menee tai edes missä he ovat. Tässä tilanteessa kuitenkin luotin oppilaisiini sen verran,

etten ollut kovin huolissani. Tälle ryhmälle huonoiten toimi katsojana ja kommentoijana oleminen, sillä he olivat kovin ujoja ja arkoja kertomaan mielipiteitään muiden edessä. Katsojista vain tietyt henkilöt saivat suunsa auki ja loput tyytyivät katselemaan toimintaa. Uskon, että kommentointia olisi auttanut, jos ryhmä olisi ollut yhtenäisempi ja oppilaat jo tutumpia toisilleen. Olisin voinut myös antaa katsoville oppilaille erilaisia tehtäviä tai apukysymyksiä, jotka olisivat auttaneet heitä kiinnittämään huomiotaan erilaisiin asioihin. He olisivat kukin saaneet vastuuta erilaisien asioiden kommentoinnista, joka olisi voinut helpottaa keskustelua. Tilanteissa, joissa kaikki vain yrittivät mahtua samaan saliin yhtä aikaa, oli ongelmallisinta tilan vähäisyys. Ryhmät joutuivat tekemään pienesti ja varomaan toisiaan. He joutuivat myös odottamaan omaa vuoroaan kuunnellakseen omaa musiikkiaan. Uskon, että nämä tilanteet kuitenkin opettivat kaikille ryhmätyöskentelytaitoja ja kärsivällisyyttä, jotka taas ovat erittäin arvokkaita asioita koko prosessin tavoitteiden kannalta.

Aika loppui myös koreografian suhteen. Olisin halunnut koreografiaan neljän sijaan viisi osaa. Koreografia toteutui maa, tuli, vesi ja ilma -osioilla. Näiden lisäksi olisin halunnut teokseen vielä yhden osan. Olisin halunnut lopun, jossa kaikki elementit sekoittuisivat ja tanssisivat yhtä aikaa. Tämän yhteisen osan tekemiseen ei aika kuitenkaan riittänyt. Halusin mieluummin uhrata viimeiset viikot jo olemassa olevan materiaalin läpikäymiseen, kertaamiseen ja hiomiseen, kuin uuden osion tekemiseen. Oppilaat tuntuivat tässä vaiheessa olevan jo riittävän turhautuneita materiaalin luomiseen ja asioiden muuttamiseen, etten nähnyt hyvänä ideana lähteä kiireessä tekemään vielä yhtä uutta osaa. Tämä turhautuminen ilmenee hyvin erään oppilaan palautelomakkeeseen kirjoittamastaan kommentista: ”Lopuksi koreografioiden tekeminen kyllästyi, koska niitä oltiin tehty niin paljon.” Näin jälkikäteen ajateltuna olisin voinut myös tehdä viimeisen osion itse, olinhan osa työryhmää minäkin. Silloin en jostain syystä tullut sitä edes ajatelleeksi. Tekemäni viimeinen osa olisi voinut tuoda viimeisiin viikkoihin piristystä ja vaihtelua, kun oppilaat olisivat vaihteeksi saaneet minulta materiaalia itse tekemisen sijaan. Toisaalta se olisi voinut myös lisätä toisten tanssijoiden paineita ja stressiä siitä ehtivätkö he oppia vielä yhden uuden osan ennen esitystä.

5.3 Koreografian kunnianhimo

Loppuvaiheessa minulla oli vaikeuksia itsestäni heränneiden vahvojen koreografisten näkemysieni kanssa. Näistä tuntemuksista antaa hyvän kuvan päiväkirjamerkintäni 16.11.2011:

”- - oppilaat löivät yhdessä lukkoon minun mielestäni huonoja siirtymiä tanssista toiseen, jotka eivät välttämättä toimi kokonaisuudessa. Luulin antaneeni riittävän johdattelevia ohjeistuksia ja muutosehdotuksia. Miten ikinä koskaan saan tästä sellaisen kun haluan, sellaisen kun näen silmät kiinni...”

Kuten jo *Opinnäytetyön tavoitteita* -kappaleessa kirjoitin, tavoitteeni oli prosessissa saavuttaa ohjaajan rooli, jossa oppilaat luottavat minuun ja jossa voin olla lähellä oppilaita, kuitenkin viime kädessä päätöstentekijä koreografisessa prosessissa. Tämä tavoite kuitenkin ilmeni melko haastavana saavutettavana. Mielestäni onnistuin olemaan prosessissa ohjaaja, joka hallitsi erilaisia tilanteita, vei niitä eteenpäin, ohjeisti tehtävät ja auttoi ja opasti oppilaita tarvittaessa. Koin, että oppilaat pystyivät luottamaan minuun ja että kykenin olemaan heille tuki ja turva, jolta jokainen uskalsi pyytää apua sitä tarvitessaan. Koin myös onnistuneeni riittävän auktoriteettiaseman luomisessa. Ongelmaksi osoittautui päätöksentekijänä oleminen koreografisessa prosessissa. Koin, että en voi mennä muuttamaan liian monia tai kovin isoja asioita oppilaiden tekemässä koreografiassa, vaikka itse olin ohjaavan ja vastuunottavan koreografian paikalla. Koin, että jos olen antanut heille luovan yhteistoimintatehtävän ja painottanut koko kurssin aluksi, että mikään ei ole väärin, en voi sen jälkeen mennä muuttamaan kaikkea vain, koska en itse tekisi samoja päätöksiä kuin he ovat tehneet. Tämä aiheutti minussa hyvin vahvoja epäonnistumisen tunteita vielä kenraaliharjoitusvaiheessakin. En siinä vaiheessa nähnyt edes sitä, kuinka hienosti tytöt tekivät yhteistyötä, kommunikoivat ja auttoivat toisiaan. Näiden tunteiden aiheuttaja, koreografinen kunnianhimo, nousee varmasti esiin monilla muillakin tanssia koreografioivilla. Kukapa ei haluaisi nimeensä yhdistettävän onnistunutta, toimivaa koreografiaa. Tässä projektissa pääsin siitä kuitenkin yli, kun sain näytöspäivänä lukea oppilaiden prosessista täyttämiä palautelomakkeita, joissa he kirjoittivat olevansa itse kovin tyytyväisiä tulokseen ja nauttineensa projektista. Yksi tytöistä kirjoitti palautelomakkeen sana on vapaa -osioon näin: ”Kiitos paljon. Minusta oli hienoa osallistua näin hienon koreografian tekoon. Olisi kiva tehdä tanssi tällä tavalla joskus toistekin.” Toinen tytöistä kirjoitti näin: ”- - kaikilla on hienot koreografiat, joten yhteistyön teko on onnistunut!” Ymmärsin lopulta, että tässä projektissa matka ja koko työryhmän elämykset ja kokemukset olivat tärkeämpiä kuin siitä syntynyt tuotos.

6 YHTEISTYÖTÄ ON HELPOMPI TEHDÄ MUIDEN KANSSA

Yhteistoimintaharjoitteet ovat tehtäviä, jotka suoritetaan yhdessä ryhmän jäsenten kanssa. - - Yksin vallattu vuorenhuippu tuottaa kyllä tyydytystä, mutta kun teemme asioita yhdessä, tuottaa se moninkertaisen tyydytyksen. Yhteinen jaettu onnistumisen, hyväksytyksi tulemisen tunne sekä ilo kertautuvat - - kaikkien kohdalla. Minästä tulee me. (Aalto 2000, 280.)

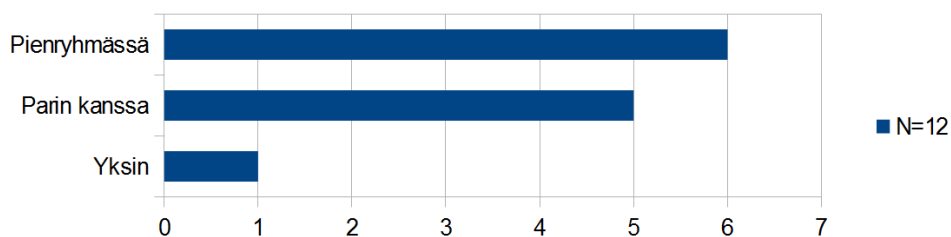
6.1 Sosiaalinen vuorovaikutus

Sosiaalinen vuorovaikutus on ihmisten välistä toimintaa erilaisissa tilanteissa ja ympäristöissä. Tilanne ja paikka luovat edellytykset vuorovaikutukselle. Sosiaaliseen vuorovaikutukseen kuuluu verbaalinen eli sanallinen viestintä, joka on puhumista ja esittämistä sosiaalisessa tilanteessa ja sanaton viestintä, johon kuuluvat muiden muassa ihmisen eleet, ilmeet ja kehonkieli. Sosiaaliseen vuorovaikutukseen liittyy alakäsittienä vuorovaikutustaidot, joita ovat keskustelu-, neuvottelu- ja yhteistyötaidot, esiintymistaito, empatiataito ja viestintä- ja ryhmätyötaidot. Nämä taidot eivät ole synnynnäisiä, vaan niitä voi harjoitella ja niissä voi kehittyä paremmaksi (Kauppila 2005, 19-24.)

Tässä koreografisessa prosessissa sosiaalisella vuorovaikutuksella on ollut erittäin suuri asema sen yhteistoiminnallisesta luonteesta johtuen. Oppilaat tekivät koreografiaa yhdessä, joten heidän keskinäinen vuorovaikutuksensa vaikutti siihen, miten tuloksia syntyi ja millainen lopputuloksesta tuli. Ylipäänsä koreografioinnissa sosiaalinen vuorovaikutus on kaiken a ja o. Se kuinka koreografi ja tanssijat tulkitsevat toisiaan, vaikuttaa siihen, millainen lopputuloksesta tulee samoin kuin osallistujien kokemuksiin lopputuloksen onnistumisesta. Sosiaalisen vuorovaikutuksen määrä ja laatu vaikuttavat ryhmässä vallitsevaan ilmapiiriin ja tätä kautta suoraan jäsenten työskentelymotivaatioon ja työskentelyn tuloksiin (Kauppila 2005, 91).

Tässä prosessissa pari- ja ryhmätyöskentelytaidot nousivat ehkä tärkeimmiksi sosiaalisen vuorovaikutuksen muodoiksi, sillä suurin osa koreografian tansseista ja sarjoista tehtiin joko parin kanssa tai pienryhmissä. Kyselyssä kysyin oppilailta, tykkäsivätkö he tehdä materiaalia enemmän yksin, parin kanssa vai pienryhmässä. Vastaukset jakaantuivat selkeästi pari ja pienryhmätyöskentelyn eduksi (taulukko 1):

TAULUKKO 1. Kyselylomakkeen kysymyksen: ”Tykkäsitkö tehdä materiaalia enemmän yksin, parin kanssa vai pienryhmässä?” vastausjakauma.



Monet perustelivat vastaustaan sillä, että yksin ollessa ei ole niin paljon ideoita kuin ryhmässä tehdessä. Pienryhmän kannattajat pitivät siitä, että materiaalia oli paljon, mistä työstää. Parin kanssa mieluiten tekevät taas pitivät juuri sitä hankalimpana asiana pienryhmyöskentelyssä. Heidän mielestään useamman ihmisen kanssa oli hankalaa saada kaikki kasaan ja asiat päätettyä. Muutama pienryhmyöskentelyn valinnut myös korosti sitä, että siten oppi tuntemaan toisiaan paremmin. Muutama ajatteli vastauksessaan jo esiintymistilannetta. He eivät halunneet esittää sooloa, vaan yhteistanssin, jossa ryhmästä tai parista saisi turvaa lavalla. Ainut yksinyöskentelyn mieluisimmaksi valinnut oppilas perusteli vastauksensa näin: ” Yksin ollessa sai päättää itse kaikesta. - - yksin sai tehdä ihan oman näköisensä. Tykkään tanssia sooloja”. Hän ei selvästikään kaivannut turvaa muista, ei lavalla eikä materiaalia tehdessään. Vastauksesta huokui itseluottamus, jota soolojen tanssiminen varmasti vaatiikin. Toisaalta hänelle yhteistyöskentely saattoi myös tuntua vieraalta baletin yksilökeskeisyyden tai yhteistoiminnallisiin harjoituksiin tottumattomuuden vuoksi. Kun annoin ryhmätyötehtäviä, havaitsin oppilaissa todella usein ilahtuneita reaktioita heidän kuulleessaan, että tämäkin tehtävä tehdään ryhmissä tai parin kanssa. Havaitsin myös ryhmäkokoontilanteissa ja yhteistoiminnallisten parinmuodostamisharjoitusten aikana oppilaissa innostusta ja vilpittöä riemua. Oletan, että työskentelytapa oli monille mieluinen ja oppilaille uusien harjoitusten olleen mukavaa virkistystä heidän tottumaansa harjoitustyyliin verrattuna.

Kaikkeen ryhmätoimintaan ja erityisesti luovaan työskentelyyn vaikuttaa suuresti myös turvallisuuden tunne ryhmässä. Prosessin tavoitteissa ensimmäisenä tavoitteena minulle oli luoda tunneille turvallinen ja salliva ympäristö, jossa oppilaat uskaltavat kokeilla ja ideoita vapaasti. Kyselylomakkeen seitsemännessä kysymyksessä kysyin oppilailta tuntuiko yhdessä työskentely tai omien sarjojen esittäminen muiden edessä pelottavalta tai vaikealta. Aineistossa vastaukset

jakaantuivat siten, että 10 oppilaan mielestä 12:sta, ei muiden ryhmän jäsenten edessä esittäminen tai muiden kanssa työskenteleminen ollut pelottavaa tai vaikeaa. Vain kaksi vastaajaa ilmoitti yhdessä työskentelyn tai tunneilla olleiden esitystilanteiden olleen välillä vaikeita tai jännittäviä. Omat kokemukseni ja havaintoni tukevat tätä tulosta. Voin todeta, että en huomannut jännittyneisyyttä tunti-ilanteissa, siinä mielessä, että en kokenut kenenkään jännittävän esiintymistä muiden edessä. Oikeastaan päinvastoin, huomasin että usein esitettäessä omia sarjoja monet muissa tilanteissa jopa ujut tytöt puhkesivat kukkaan ja näyttivät nauttivan esiintymisestä täysillä. Koin myös, että luovissa tehtävissä kaikki uskalsivat tarttua toimeen eikä suurempia ongelmia syntynyt. Ainoastaan ajoittain ilmenevä itseluottamuksen puute tanssijoilla saattoi vaikeuttaa tehtävien aloittamista tai lopullisten päätösten tekoa, mutta ei estänyt toimintaa missään vaiheessa. Näiden havaintojen ja oppilaiden vastauksien perusteella voin todeta onnistuneeni luomaan tunneille turvallisen ympäristön ja rajaamaan tehtävät ja tilanteet riittävän hyvin, jotta ne mahdollistivat luovuutta ja rohkeutta vaativia tekoja ja tapahtumia tunneilla. Nämä reaktiot ja havainnot myös kuvastavat sitä, että luovaa yhteistyöskentelyä ei koettu epämiellyttäväksi tai liian jännittäväksi tai vaikeaksi.

6.3 Ryhmän kehitys

Ryhmän kehitys on sitä, että ryhmä oppii saavuttamaan toimintansa tarkoituksen. Kehitysprosessissa ryhmä saavuttaa toiminnan tarkoituksen vaatiman kiinteyden ja toimintakyvyn eli ryhmäytyy. (Himberg & Jauhiainen 1998, 145.) Sosiaalipsykologiassa ryhmäksi voidaan kutsua joukkoa ihmisiä, joilla on jokin yhteinen tavoite ja jotka tuntevat kuuluvansa yhteen. Ryhmän muodostumisessa ensimmäinen vaihe onkin *tilakontakti* eli toisten ihmisten kanssa vuorovaikutukseen joutuminen. Tässä vaiheessa ihmiset ovat ensimmäisiä kertoja samassa tilassa keskenään ja havaitsevat toisensa. Kun heidän sosiaalinen vuorovaikutuksensa muuttuu jatkuvaksi ja toistuvaksi, siirrytään ryhmän muodostumisen toiseen vaiheeseen eli *psykologisen kontaktin* vaiheeseen. Tässä vaiheessa ryhmän jäsenet tulevat tietoisiksi toisistaan ja luovat suhteen toisiinsa. Vasta kolmannessa *sosiaalisen kontaktin* vaiheessa ryhmä pääsee yhteiseen tavoitteelliseen toimintaan. Vasta kaksi ensimmäistä vaihetta läpikäytyään ryhmä on valmis yhteistoimintaan. On siis erittäin tärkeää antaa ryhmälle riittävästi aikaa muodostusvaiheiden läpikäymiseen. (Himberg & Jauhiainen 1998, 98.) Näille ryhmän muodostumisen vaiheille varasin aikaa prosessin alussa, kun teimme tunneilla erittäin paljon tutustumis- ja ryhmäytymisharjoituksia. Ja uskon että EK2 myös ehti käydä nämä vaiheet läpi ja pääsivät

kolmanteen sosiaalisen kontaktin vaiheeseen, joka mahdollisti yhteistoiminnan. Mielestäni EK2 myös täytti ryhmän tunnusmerkit. Himbergin ja Jauhiaisen mukaan niitä ovat kaikille yhteinen tavoite, ryhmäsuhteet esimerkiksi rooli-, normi- tai kommunikaatiosuhteet ja jatkuvasti muuttuva ryhmädynamiikka (Himberg & Jauhiainen 1998, 99). Toisaalta toimiakseen kunnolla kaikilla ryhmillä on oltava kaksoistavoite. Ryhmän on samanaikaisesti pyrittävä kahteen kiinteästi toisiinsa liittyvään tavoitteeseen: tuloksellisuuteen ja riittävään kiinteeseen ja toimintakykyyn. Ryhmän toimivuus edellyttää kaksoistavoitteesta huolehtimista. (Jauhiainen & Eskola 1994, 99.) Tähän kaksoistavoitteeseen en osannut prosessin aikana kiinnittää riittävästi huomiota. En ymmärtänyt sen tärkeyttä ja osittain sivuutin sen, sillä koin että ajan puutteen vuoksi voimme keskittyä vain tuloksellisuuteen ja koreografian valmistumiseen. Toki prosessin alkuvaiheessa käytimme aikaa joka tunnilla myös ryhmäytymis-, yhteistoiminta ja luottamusharjoitteisiin, mutta prosessin edetessä ne vähenivät ja lopulta lopuivat lähes kokonaan.

Ryhmän muodostumisen vaiheiden jälkeen alkaa ryhmän kehitysprosessi. Kirjallisuudessa ryhmän kehitysprosessi jaetaan usein vuonna 1965 Bruce Tuckmanin esittämään neljään vaiheeseen. Näistä vaiheista ensimmäinen on *muotoutumisvaihe* (forming). Muotoutumisvaiheessa ryhmän jäsenet pyrkivät orientoitumaan tilanteeseen, selvittämään sääntöjä ja toimintatapoja. Muotoutumisvaiheessa jäsenet ovat vielä erittäin riippuvaisia ohjaajasta. Toinen ryhmän kehitysvaihe on *kuohuntavaihe* (storming), jossa ryhmän jäsenet testaavat ohjaajaa ja muita ryhmäläisiä. Syntyy alaryhmiä, ristiriitoja ja jännityksiä jäsenten suhtautumisessa tavoitteeseen. Kolmas vaihe ryhmän kehitysprosessissa on *normienluomisvaihe* (norming). Tässä vaiheessa ilmapiiri alkaa selkiytyä ja jäsenet luovat yhteisiä tavoitteita ja toimintanormeja. Viimeisessä neljännessä vaiheessa eli *toteuttamisvaiheessa* (performing) ryhmän jäsenet ovat oppineet ratkaisemaan ryhmän sisäisiä ongelmia ja pystyvät ottamaan vastuuta tehtävästään ja toimimaan tavoitteellisesti. (Jauhiainen & Eskola 1994, 93-94.) Myöhemmin Tuckman lisäsi teoriaansa viidennen vaiheen *lopetuksen* (adjourning). Lopetuksessa ryhmä lopettaa toimintansa ja jäsenet hyvästelevät toisensa. (Niemistö 2004, 162.)

Koreografisen prosessin aikana pystyin selvästi erottamaan muotoutumisvaiheen EK2 -ryhmässä. Alkuyksystä oppilaat selvästi yrittivät selkeyttää itselleen, mitä tunneillani oikein tehdään, miten sinne pukeudutaan ja miten käyttäytytään. Oppilaat olivat aluksi arkoja ja tarvitsivat paljon rohkaisua ja ohjeistusta erilaisiin tehtäviin. Aivan kuin oppilaat olisivat odottaneet luovissa pienryhmätehtävissä minun ohjaajana ja opettajana pelastavan heidät oudoista ja ehkä

jopa ahdistavista tilanteista kysymällä neuvoja, apuja ja esimerkkejä. Selkeää kuohuntavaihetta oli ryhmästä vaikeampi havaita. Alaryhmien muodostumista oli havaittavissa oikeastaan koko prosessin ajan. Selkeä jako ”vanhoihin ja uusiin” näkyi alusta lähtien. Tämä jako hieman sekoittui ajan kuluessa, mutta vielä prosessin loppuvaiheessakin se oli osittain näkyvissä. Välienselvittelyä tai ristiriitoja en havainnut lainkaan. Itse olen huomannut, että koska baletti on harrastuksena ja tanssilajina kovin kurinalainen ja vaativa, karsii se yleensä jo alkuvaiheessa pois ne harrastajat, jotka ovat alttiimpia kapinoimaan tai ilmaisemaan vastakkaisia mielipiteitään. Ehkä tämän vuoksi tällekin erikoiskoulutusluokalle oli valikoitunut hyvin seesteisiä ja motivoituneita oppilaita, jotka eivät luontaisesti kyseenalaista opettajaa tai tämän toimia. Ja ehkä myös tämän vuoksi en havainnut kovin suuria mielipiteiden ilmaisuja tai kyseenalaistamisia ryhmässä.

Kuohuntavaiheen loppua oli erittäin vaikea havaita, sillä jossain vaiheessa vain huomasin, että nyt ollaan selkeästi päästy eteenpäin. Tein tulkinnan observointini perusteella. Huomasin oppilaiden olevan huomattavasti aloitteellisempia ja omatoimisempia kuin ennen. He myös keskustelivat enemmän keskenään ja selkeästi kävivät antamieni tehtävien sääntöjä ja ohjeita läpi, kuin luoden toimintanormeja yhdessä. Normienluomisvaihe alkoi näkyä selkeästi kun koreografinen prosessi oli päässyt jo pitkälle yli puolenvälin. Ilmapiiri tunneilla oli selkeästi yhteenkuuluvampi ja sisäistä vastustusta oli havaittavissa huomattavasti vähemmän. Normienluomisvaiheeseen siirtymiseen oli varmasti vaikuttanut myös ryhmän yhteinen esiintyminen toisen koreografian kanssa lokakuun Tanssia! -näytöksissä. Uskon, että näytöspäivinä yhdessä esityksen odottelu, lämmittely, hiusten, meikkien ja pukujen laittaminen ja eväiden syönti ynnä muut näytöspäiviin kuuluvat asiat olivat yhdistäneet ryhmää entisestään ja edesauttaneet seuraavaan vaiheeseen siirtymistä ryhmän kehitysprosessissa.

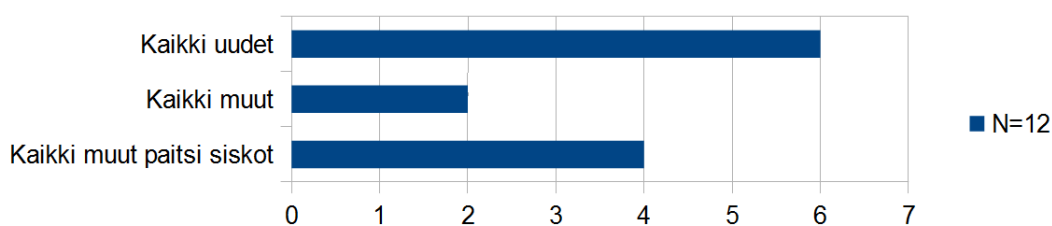
Mielestäni ryhmän kehitysprosessi pääsi vasta viimeisillä viikoilla ennen esitystä siirtymään toteuttamisvaiheeseen ja vasta esitysviikolla koin ryhmän onnistuneen ratkaisemaan sisäisiä ongelmiaan ja keskinäisiä suhteitaan. Toteuttamisvaihe jäi vielä kesken esitysten ja workshop-tuntien ollessa jo ohi. Viimeiseen lopetusvaiheeseen ei siirrytty lainkaan. Viimeistä vaihetta ei oikeastaan olisi siinä vaiheessa tarvittukaan, sillä ryhmän toiminta baletin erikoiskoulutusryhmänä jatkui normaalisti esitysten ja joululoman jälkeen. Uskon ryhmän jatkaneen kehitysprosessiaan loman jälkeen ja heidän päässeensä jo pitkälle toteuttamisvaiheeseen.

Jotta koreografinen prosessi olisi ollut helpompi ja antoisampi niin oppilaille itselleen kuin myös minulle ohjaajana, olisi ollut hienoa, jos ryhmä olisi kehitysprosessissaan päässyt normienluomisvaiheeseen jo koreografisen prosessin alussa. Prosessin tavoitteet oltaisiin tällöin voitu asettaa yhdessä ja koreografiaa oltaisiin voitu työstää positiivisemmissa mielentiloissa. Siitä olisi ollut helppo jatkaa toteuttamisvaiheeseen, jossa ryhmän vuorovaikutus olisi pystynyt toimimaan ongelmanratkaisun välineenä ja ryhmän roolit olisivat olleet joustavampia. Oppilaat olisivat ehkä olleet valmiimpia työskentelemään yhdessä heti prosessin alussa, heidän vuorovaikutuksensa olisi voinut olla avoimempaa ja tutustumiseen ja ujusteluun ei kenties olisi mennyt aikaa. Olisimme tällöin varmasti saaneet tehtyä yhdessä myös viimeisen viidennen osan koreografiaan, kun se nyt jäi puuttumaan.

6.4 Ryhmähengestä

Kuten jo tutkielmani alussa kirjoitin, asetin prosessin alussa oppilaille tavoitteeksi ryhmähengen luomisen ja toisiin oppilaisiin tutustumisen. Alussa olin huolissani ryhmän aloitustilanteesta, puolet ryhmästä oli ollut EK2 -ryhmässä jo vuoden ja toinen puoli oli täysin uusia jäseniä. Tämä ryhmän kahtiajako ilmeni myös aineistosta selkeästi. Kysyin kyselylomakkeessa ketkä ryhmästä olivat aiemmin sinulle vieraita. Vastaukset jakaantuivat seuraavanlaisesti (taulukko 2):

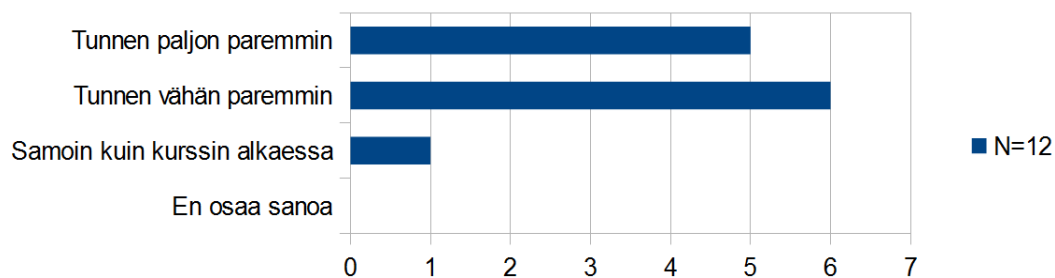
TAULUKKO 2. Kyselylomakkeen kysymyksen: ”Ketkä ryhmäläisistäsi olivat aiemmin sinulle vieraita?” vastausjakauma.



Taulukosta 2 ilmenee, että jo entuudestaan ryhmässä olleet eivät tunteneet uusia ryhmään otettuja tyttöjä ja toisinpäin uudet eivät tunteneet vanhoja. Uudet tytöt eivät myöskään tunteneet toisiaan. Tästä poikkeuksena olivat neljä siskosta, jotka tulivat samasta perheestä ja tietenkin tunsivat toisensa entuudestaan. Kun kysyin lomakkeessani, kuinka hyvin tunnet alussa vieraiaksi

ilmoittamasi ryhmäläiset nyt prosessin jälkeen, vastaukset jakaantuivat seuraavanlaisesti (taulukko 3):

TAULUKKO 3. Kyselylomakkeen kysymyksen: ”Kuinka hyvin tunnet heidät nyt?” vastausjakauma.



Suurin osa heistä siis ilmoitti tuntevansa heidät vähän tai paljon paremmin. Vain yksi tyttö ilmoitti tuntevansa alussa vieraksi ilmoittaneet tytöt yhtä hyvin. Tässä tapauksessa voidaan oikeastaan sanoa, että hän tunsi heidät yhtä huonosti kuin alussa. Kysyessäni onko ryhmähenki parantunut prosessin aikana, kyllä-vastuksen ympyröi 11 tyttöä 12:sta ja vain yksi oli sitä mieltä että ryhmähenki ei ole parantunut prosessin aikana. Näistä vastauksista voimme päätellä, että alussa ryhmähenki oli melko huono, sillä toinen puoli luokasta ei tuntenut toista puolta ja toisin päin. Voimme myös todeta, että suurimman osan mielestä ryhmähenki parantui tämän kurssin aikana ja he tuntevat nyt toisiaan paremmin kuin alussa. Ryhmähengen tilaa prosessin lopussa kuvaa hyvin erään oppilaat kommentti. ”Mielestäni ryhmän yhteishenki on parantunut ja tulokkaat on hyväksytyt porukkaan. - - yhdessä työskentely on yhdistänyt porukan.” Minua itseäni ilahdutti kovasti seuraavan kommentin lukeminen. Sen kirjoitti eräs ujo ja hiljainen tyttö kyselylomakkeen *sana on vapaa* -osioon. Kommentista sain uskoa siihen, että oppilaat olivat puhuneet totta vastauksissaan ja todella tarkoittivat niitä ja että kurssista on todella ollut hyötyä ja iloa heille: ”Workshop on ollut aivan mahtava asia syksyllä, koska ilman sitä ei ehkä olisi kavereitakaan baletissa ja olisin hyvin ujo, koska olen luonnostaankin ujo.” Nämä oppilaiden vastaukset ja omat havaintoni vahvistavat omia ennakkokoajatuksiani siitä, että yhteistoiminnalliset menetelmät vauhdittavat ja edesauttavat ryhmän muotoutumista ja kiinteytymistä ja parantavat ryhmähenkeä nopeammin kuin ”tavanomainen” tuntityöskentely.

7 PÄÄTÄNTÄ

7.1 Tavoitteiden toteutuminen

Prosessin tavoitteet esittelin jo aikaisemmin kappaleessa 2.3. Siellä ensimmäisenä tavoitteena prosessissa oli luoda tunneille turvallinen ja salliva ympäristö, jossa oppilaat uskaltavat kokeilla ja ideoida vapaasti. Tämän tavoitteen onnistuin toteuttamaan. Oppilaat uskalsivat niin itsensä kuin minunkin mielestäni toimia luovissa tehtävissä, työskennellä yhdessä ja esittää tuotoksiaan muille. Turvalliseen ympäristöön liittyvänä tavoitteena oli erilaisten harjoitusten avulla saada EK2-ryhmä yhtenäiseksi ja toimivaksi ryhmäksi. Ryhmäytymisen tavoitteen toteutumiseen ei kuitenkaan käytettävissämme ollut aika täysin riittänyt. Tavoite ei ehtinyt toteutua siinä määrin kuin olisin sen toivonut toteutuvan. Ryhmän kehitys jäi koreografisen prosessin loputtua kesken. Ryhmäytyminen saatiin kuitenkin hyvään vauhtiin ja varmasti jatkui ryhmän balettitunneilla, vaikka meidän prosessimme loppuikin.

Itselleni asetin yhdeksi tavoitteeksi ohjaajan roolin muodostamisen, jossa voin olla oppilaiden lähellä, mutta kuitenkin koreografisen prosessin päätöksentekijä ja auktoriteetti. Tämä osoittautui lähes mahdottomaksi tavoitteeksi toteuttaa. Koreografisen kunnianhimoni ja pedagogisuuteni välille ilmestyi ristiriitoja huomatessani, että oppilaiden tekemät koreografiset valinnat eivät kohdanneet mielikuviani teoksesta. Tämän ristiriitaisuuden kamppailun voitti tässä prosessissa pedagogisuus, jonka nimissä niin sanotusti tukahdutin oman visioni lopullisesta koreografiasta ja onnistuin olemaan tyytyväinen teokseen sellaisena kuin se lavalla näyttäytyi. Tavoittelin myös uusien työvälineiden löytämistä baletti- ja tanssiteosten koreografiointiin. Uusia työkaluja ja menetelmiä löysin ja aionkin käyttää niitä jatkossa opettamieni muiden ryhmien kanssa. Toisaalta koin, että liian vähäinen aika rajoitti menetelmien ja harjoitusten kokeilua, sillä prosessissa täytyi priorisoida teoksen valmistumiseen.

Ryhmälle asetin tavoitteeksi ryhmähengen luomisen ja muihin oppilaisiin tutustumisen. Nämä molemmat tavoitteet toteutuivat lähes kaikkien työryhmän jäsenten kohdalla hyvin. Oppilaat onnistuivat tutustumaan aluksi vieraksi ilmoittamiinsa oppilaisiin ja loivat ryhmähenkeä, joka näkyi myös ryhmän toiminnassa prosessin loppuvaiheessa. Uskon prosessin myötä oppilaiden itseluottamuksen myös parantuneen luovissa harjoituksissa ja improvisoinnissa ja heidän olevan

nyt valmiimpia ottamaan vastaan uusia työskentelytapoja myös baletissa. Yhtenä ryhmän tavoitteena oli myös ottaa pari- ja ryhmätyöskentely luontevaksi osaksi ryhmän toimintaa. Tämäkin tavoite on mielestäni toteutunut siinä määrin kuin sen toivoin toteutuvan. Perustelen väitteeni aineistosta saamillani vastauksilla siitä, että suurin osa oppilaista valitsi mieluisimmaksi työskentelymuodokseen pari- tai pienryhmätyöskentelyn. Viimeisenä koko työryhmän yhteisenä tavoitteena oli saada lavalle taideteos, joka olisi balettia ja koko työryhmän yhdessä luoma. Tämä tavoite toteutui *Matuveilin* saadessa ensi-iltansa tiistaina 13.12.2011 klo 18.30.

7.2 Lopputulokset

Lopputuloksena voidaan sanoa, että yleisesti yksilölajina tunnetun baletin ja yhteistoiminnallisten koreografointimenetelmien välillä ei välttämättä olekaan niin suurta ristiriitaa kuin siinä oletin ja koin olevan. Ainakin tämän EK2 -ryhmän kanssa löysimme keinot ja harjoitukset päästä yhteistoiminnallisuuden kautta lavalla esitettävään balettikoreografiaan. Opin käyttämään uusia oppilaslähtöisiä koreografointimenetelmiä, jotka taas mahdollistivat ammatillista kehittymistä baletinopettajana ja pääsin eroon kokemastani ristiriidasta baletin ja yhteistoiminnallisuuden välillä.

Jos minulta kysyttäisiin, tekisinkö prosessissa jotain toisin, vastaisin etten tekisi taiteellista osiota lainkaan, vaan keskittyisin enemmän pedagogiseen osuuteen kunnolla. Ratkaisu olisi mahdollistanut monipuolisemmin erilaisten harjoitteiden kokeilun. Nyt piti valita harjoitteet tarkasti ja ajan vähyyden vuoksi piti olla päämäärätietoinen koreografian suhteen. Piti saada koko ajan jotain aikaan ja materiaalia tehtyä, lyödä asioita lukkoon. Ilman taiteellisen osuuden tuomaa painetta, olisimme voineet kokeilla myös menetelmiä ja harjoituksia, joiden onnistumisesta tai sopivuudesta ei olisi ollut niin suuria takeita. Nyt jouduin valitsemaan turvalliselta tuntuvia harjoituksia ja tehtävänantoja, jotta aika varmasti riittäisi. Toisaalta, jos olisin käyttänyt yhteisöllisiä koreografointimenetelmiä pienemmässä mittakaavassa, eli oppilaat olisivat tehneet vain tietyt osat yhdessä yhteistoiminnallisesti ja itse koreografi olisi tehnyt laajat päätökset ja osan koreografiasta itse, olisi saattanut koko prosessi olla sujuvampi kaikille osapuolille. Olisi varmasti välttytty pedagogisuuden ja koreografisten kunnianhimojen näin suurelta yhteentörmäykseltä ja oppilaiden ajoittaiselta turhautumiselta koreografian luomiseen.

Tulen ehdottomasti käyttämään menetelmiä uudelleen. En ehkä ihan uuden ryhmän kanssa tai näin tiukalla aikataululla, mutta kiinteän valmiiksi muodostuneen ryhmän kanssa, jolloin aikaa ei menisi ryhmän muodostumisen vaiheisiin ja itse asiaan päästäisiin heti. Toisaalta uuden ryhmän kanssa käytetyt yhteistoiminnalliset menetelmät tanssitunneilla tai koreografisessa prosessissa varmasti nopeuttavat ryhmäytymistä ja ryhmän kehittymistä kiinteämmäksi. Koreografiselle prosessille olisi vain ymmärrettävä antaa enemmän aikaa, jos kyse on uudesta ryhmästä, joka ei ole tottunut yhteistoiminnallisiin menetelmiin.

Jatkossa olisi kiinnostavaa kokeilla yhteistoiminnan lisäämistä myös "normaaleille" balettitunneille. Miten yhteistoiminnallisuuden voisi yhdistää esimerkiksi baletin tekniikkaharjoituksiin? Voisiko perinteistä tuntirakennetta ja opettamistraditiota vain hieman muokkaamalla saada aikaan yhteisöllisemmän balettitunnin ja balettikokemuksen?

Koreografinen prosessi ja siihen liittynyt tutkimus ja kirjallinen työ on ollut minulle arvokas ja tärkeä oppimiskokemus. Olen oppinut uusia menetelmiä koreografointiin ja saanut arvokkaita kokemuksia, jotka varmasti auttavat minua jatkossa. Loppujen lopuksi olen sitä mieltä, että ryhmätyö on kaikesta huolimatta hyvä tapa työstää koreografiaa myös baletin ollessa kyseessä. Vaikka yhdessä työskentely ei aina ole helppoa, on se silti niin antoisaa, että karikot kannattaa kokea.

LÄHTEET

Aalto, M. 2000. Ryppäästä ryhmäksi - turvallisen ryhmän rakentaminen. Hausjärvi: My Generation.

Anttila, P. 2005. Ilmaisuu, teos, tekeminen ja tutkiva toiminta. Hamina: Akatiimi.

Hawkings, A. M. 1991. Moving from Within: A New method for dance Making. Chicago IL: a capella books.

Heikkinen, H. L. T. 2001. Toimintatutkimus – toiminnan ja ajattelun taitoa. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineiston keruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS-kustannus, 170-185.

Himberg, L. & Jauhiainen, R. 1998. Suhteita: Minä, me ja muut. Porvoo: WSOY.

Hämäläinen, S. 2003. Taidekorkeakoulujen jatkotutkinnot taiteen ja tieteen välimaastossa. Teoksessa Varto, J., Saarnivaara, M., Tervahattu, H. (toim.) Kohtaamisia taiteen ja tutkimisen maastoissa. Hamina: Akatiimi, 60-68.

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

Kagan, S. & Kagan, M. 2002. Rakenteellinen lähestymistapa. Teoksessa Sahlberg, P. & Sharan, S. (toim.) Yhteistoiminnallisen oppimisen käsikirja. Porvoo, Helsinki, Juva: WSOY, 24-47.

Kauppila, R. A. 2005. Vuorovaikutus- ja sosiaaliset taidot. Vuorovaikutusopas opettajille ja opiskelijoille. Opetus 2000. Jyväskylä: PS-kustannus.

Kiviniemi-Cheremeteffin, B. 1981. Peruskirja balettikoululaisille. Tampere: Sonator.

Korhonen, K. 2003. Tutkiva verkko-oppiminen. Hakupäivä 2.9.2011,
<http://www.tutkiva.edu.hel.fi/yhdessaoppiminen.html>

Kurtakko, K. 1998. Toimintatutkimus – Seikkailua tieteentekemisessä ja opettamisessa. Teoksessa Lehtonen, T. (toim.) Elämän seikkailu – Näkökulmia elämyksellisen ja kokemuksellisen oppimisen kysymyksiin. Jyväskylä: Atena Kustannus, 135-147.

Kuusela, M. 1998. Tanssiteoksen muodon ja sisällön välisistä yhteyksistä. Teoksessa Sarje, A., Halonen, U., Pakkanen, P. (toim.) Kirjoituksia koreografiasta. Helsinki: Taiteen keskustoimikunta, 23-29.

Lindy, P. 1998. Neitiheinä, kun tuuli kääntyy niin heinä kääntyy - eli mitä vuorovaikutuksellinen koreografiaprosessi opetti taitelijalle, katsojille ja tutkijalle? Teoksessa Sarje, A., Halonen, U., Pakkanen, P. (toim.) Kirjoituksia koreografiasta. Helsinki: Taiteen keskustoimikunta, 67-82.

Linturi, H. 2003. Toimintatutkimus. Verkkoartikkeli/NexusDelfix. Hakupäivä 6.2.2012,
http://nexusdelfix.internetix.fi/fi/sisalto/materiaalit/2_metodit/5_actix?C:D=61566&C:selres=61566

Metsämuuronen, J. 2000. Metodologian perusteet ihmistieteissä. Helsinki: Methelp.

Mäentausta, R. 2011. Turku 2011. Yhteisöllisyys ja kehollisuus ohjaavat tanssija ja koreografi Tero Saarista. Turku 2011, 8.

Niemistö, R. 2004. Ryhmän luovuus ja kehitysehdot. Helsinki: Helsingin yliopisto Koulutus- ja kehittämiskeskus Palmenia.

Noll Hammond, S. 2006. Piruetti - baletin perusteet. Helsinki: Art House.

Pöysä, J. 2010. Lähiluku vaeltavana käsitteenä ja tieteidenvälisenä metodina. Teoksessa J. Pöysä, H. Järviluoma & S. Vakimo (toim.) Vaeltava metodit. Joensuu: Kultaneito VIII, Suomen Kansantietouden Tutkijain Seura, 331–360.

Saloviita, T. 2006. Yhteistoiminnallinen oppiminen ja osallistava kasvatus. Jyväskylä: PS-Kustannus.

Sarje, A., Halonen, U., Pakkanen, P. 1998. Kirjoituksia koreografiasta. Helsinki: Taiteen keskustoimikunta.

Törmi, K. 2011. Tutki itseäsi, löydät muut. Teoksessa Jyrkkä, H. (toim.) Nykykoreografian jalanjäljissä - 37 tapaa tehdä tanssia. Helsinki: Like, 240-246.

Ward Warren, G. 1989. Classical Ballet Technique. Gainesville(FL) : University of South Florida Press.

LIITTEET

LIITE 1

Kysely/palautelomake:

1) Kerro kokemuksiasi erilaisten luovien ja yhteistyöharjoitusten tekemisestä alkusyksyllä?
Helppottuiko vai vaikeutuiko niiden tekeminen myöhemmin?

2) Miten kurssi on sinun mielestäsi vaikuttanut ryhmään?

3) Onko ryhmähenki parantunut? Ympyröi. kyllä ei

Kerro miten ja miksi?

Ketkä ryhmäläisistäsi olivat aiemmin sinulle vieraita?

Kuinka hyvin tunnet heidät nyt? Ympyröi.

en osaa sanoa
samoin kuin kurssin alkaessa
tunnen vähän paremmin
tunnen paljon paremmin

3) Tykkäsitkö tehdä materiaalia ennemmin

yksin,
parin kanssa
pienryhmässä?

Miksi?

4) Kerro kokemuksiasi ”6-verbiä” -harjoituksesta.

Oliko helppoa/vaikeaa luoda materiaalia sanojen perusteella? Miksi?

5) Kerro kokemuksiasi Lotan adagion muokkaamisesta?

Oliko helpompaa vai vaikeampaa lähteä muokkaamaan jo valmista balettisarjaa kuin lähteä itse tekemään alusta sarjaa? Miksi?

6) Miltä tuntui oman soolosarjan tekeminen? Miksi?

7) Millainen ilmapiiri workshop-tunneilla on ollut? Onko muiden kanssa työskenteleminen, omien sarjojen esittäminen muiden edessä ja omien sarjojen opettaminen muille ollut pelottavaa tai vaikeaa? Miksi?

8) Mitä olet oppinut tämän workshop-jakson aikana?

9) Sana on vapaa. Tähän voit kirjoittaa mitä tahansa mitä sinulle tulee mieleen syksyn workshop-tunneista, koreografian teosta tai antaa palautetta opettajalle.

LIITE 2

Ystäväni kirja

nimi:

lempinimi:

ikä:

syntymäpaikka:

silmien väri:

hiustenväri:

sisarukset:

harrastukset:

kouluni:

lempiaine koulussa:

paras elokuva:

paras tv-ohjelma:

paras kirja:

lempilaulu/biisi:

lempibändi:

pidän eniten:

inhoan:

toiveammattini:

hartain toiveeni:

lempieläin:

eniten ärsyynnyn:

paras paikka jonka tiedän:

10 vuoden kuluttua:

paras juttu mun elämässä:

ikävin juttu mun elämässä:

kivointa baletissa:

ikävintä baletissa:

mitä olen aina halunnut esittää:

LIITE 3

Nimi-sarja

Oppilaat työskentelevät yksin. Tehtävänä on sommitella liikkeellä oman etunimen alkukirjaimen muodon, äänneasu, luonteen yms. muodostama mielikuva.

Ryhmä jaetaan pareiksi. Parit päättävät yhdessä kumpi heistä on mansikka ja kumpi vadelma. Mansikoista tulee yleisö ja vadelmat esittävät omat nimiliikkeensä. Tämän jälkeen vaihdetaan roolit toisinpäin.

Oppilaat työskentelevät taas yksin. Tehtävänä on jatkaa nimiliikettä liikelauseeksi ajatellen nyt koko etunimeä. Liikelauseessa täytyy olla alku, keskikohta ja loppu.

Liikelauseet esitetään samalla tavalla muille kuin nimiliikkeetkin ja niistä keskustellaan yhdessä.

Ryhmä jaetaan pareiksi. Parien tehtävänä on yhdistää tavalla tai toisella tekemänsä liikelauseet.

Yhdistetyt liikelauseet esitetään muille ja videokameralle.

LIITE 4

Lotan adagio

Oppilaat ovat edellisellä balettitunnillaan tanssineet baletinopettajansa Lotta Hämäläisen adagio-sarjaa. Nyt tehtävänä on ensin yhteistoiminnallisesti ja muita auttaen muistella adagio-sarja.

Opettaja jakaa heidät 3-4 hengen ryhmiin. Kullakin ryhmällä on oma elementti, joko maa, tuli, vesi tai ilma.

Ensimmäinen tehtävä on rytmittää adagio uudelleen omaan elementtiin sopivaksi muuttamatta itse koreografiaa.

Tuotokset esitetään muille ryhmän jäsenille ilman musiikkia ja niistä keskustellaan.

Toisessa tehtävässä saa muuttaa käsien, pään ja ylävartalon koreografiaa omaan elementtiin sopivammaksi sisällyttäen uusittu rytmitys. Jalkojen koreografia tulee säilyttää edelleen alkuperäisenä.

Tuotokset esitetään muille ryhmän jäsenille ja niistä keskustellaan.

Kolmantena tehtävänä on jatkaa adagion muokkausta säilyttäen Lotan koreografioimat jalkojen liikkeet, mutta nyt niiden järjestystä saa muuttaa ja niiden väliin saa lisätä uutta, omaa materiaalia. Aluksi muutettu rytmitys ja muokatut käsien, pään ja ylävartalon liikkeet tulee säilyttää edelleen.

Tuotos esitetään muille ryhmän jäsenille ja videokameralle ja niistä keskustellaan.

LIITE 5

Pelimerkkiäänestys

Pelimerkkiäänestyksellä voidaan lyhyessä ajassa päästä yksimielisyyteen äänestettävästä asiasta. Käytin pelimerkkeinä noin 3cmx3cm kokoisia valkoisia paperilappuja. Jokainen äänestäjä saa tietyn määrän pelimerkkejä. Jos äänestetään kahdesta vaihtoehdosta, saa kukin neljä pelimerkkiä, jos äänestetään kolmesta vaihtoehdosta, saa kukin kuusi pelimerkkiä jne. Jokainen äänestäjä saa jakaa pelimerkinsä haluamassaan suhteessa äänestyksessä oleville vaihtoehdoille.

Esimerkiksi jos pidän eniten vaihtoehdosta 1 ja seuraavaksi eniten vaihtoehdosta 2 ja vähiten vaihtoehdosta 3. Voin antaa kaikki pelimerkkini vaihtoehdolle 1 tai antaa kolme pelimerkkiä vaihtoehdolle 1, kaksi pelimerkkiä vaihtoehdolle 2 ja yhden merkin vaihtoehdolle 3 tai voin antaa viisi merkkiä vaihtoehdolle 1 ja yhden merkin vaihtoehdolle 2 enkä yhtään vaihtoehdolle 3 jne.

LIITE 6

6 verbiä

Ryhmä jaetaan jo tuttuihin 3-4 hengen elementtiryhmisiin.

Jokainen ryhmä saa omaan elementtiinsä liittyvät 6 verbiä.

Ensimmäisenä tehtävänä on valita/luoda joku kuvaava liike kuhunkin verbiin.

Toisena tehtävänä on yhdistää nämä liikkeet tanssisarjaksi, johon saa lisätä väliin liikkeitä tai väliaskeleita, jotta sarjasta saadaan sujuva kokonaisuus.

Valmiit tanssisarjat esitetään muille ryhmän jäsenille ja videokameralle.