

Noora Kuurne

**OPETUKSEN ERIYTTÄMINEN KLASSISEN BALETIN
ERIKOISKOULUTUSLUOKAN BALETIN TAITOJEN OPETUKSESSA**

**OPETUKSEN ERIYTTÄMINEN KLASSISEN BALETIN
ERIKOISKOULUTUSLUOKAN BALETIN TAITOJEN OPETUKSESSA**

Noora Kuurne
Opinnäytetyö
Kevät 2011
Tanssinopettajan koulutusohjelma
Oulun seudun ammattikorkeakoulu

TIIVISTELMÄ

Oulun seudun ammattikorkeakoulu
Tanssinopettajan koulutusohjelma, klassisen baletin suuntautumisvaihtoehto

Tekijä: Noora Kuurne
Opinnäytetyön nimi: Opetuksen eriyttäminen klassisen baletin erikoiskoulutusluokan baletin taitojen opetuksessa
Työn ohjaajat: Petri Hoppu ja Heli Kuula
Työn valmistuslukukausi ja -vuosi: Kevät 2011 Sivumäärä: 55 + 5

Opetustyön tärkeimpiä lähtökohtia on jokaisen ihmisen kunnioittaminen arvokkaana ja ainutkertaisena. Siksi oppilaita tulisi ohjata yksilöinä heidän persoonalliset tarpeensa huomioiden. Pedagoginen opinnäytetyöni käsittelee opetuksen eriyttämistä klassisen baletin taitojen opetuksessa. Työssäni tutkitaan, minkälaisia keinoja baletinopetuksen eriyttämisessä voidaan käyttää, tarkoituksena tarjota jokaiselle oppilaalle mahdollisuus oppia omista yksilöllisistä lähtökohdista. Aiheenvalinnan tavoitteena on tuoda uudenlaista näkökulmaa baletinopetukseen ja tarjota opettajille konkreettisia työkaluja eriyttämisen toteuttamiseen.

Tämän tapaustutkimukseni opetuskokeilut suoritin työharjoitteluryhmässäni 13–16-vuotiaiden klassisen baletin erikoiskoulutusluokassa. Toteutin tutkimuksen osana luokan normaalia opetustoimintaa syyslukukauden 2010 aikana. Opinnäytetyöni lähdeaineistona käytin kirjallisuutta, joka käsittelee tai sivuaa opinnäytetyön aihetta. Varsinaisen tutkimusaineiston kokosin havainnoimalla omaa sekä oppilaideni toimintaa tuntitilanteissa. Lisäksi tein kyselyn, johon vastasivat kaikki yhdeksän tutkimusryhmäni oppilasta. Hyödynsin aineistona myös oppilaiden oppimisvihkoja, joita oli kirjoitettu tutkimusjakson aikana.

Baletinopetuksen eriyttämiskeinoiksi tutkimuksessa nousivat yksilölliset tavoitteet, tehtävät, palautteet ja työtavat. Koska kaikkien neljän keinon käyttämisessä on tutkimustulosteni mukaan omat hyvät puolensa, voidaan olettaa, että niiden käyttö rinnakkain on oppimisen näkökulmasta tehokkainta.

Yksi pedagogisen opinnäytteeni tärkeimpiä tuloksia on se, että opetusta eriyttämällä voidaan edistää oppimista sekä oppilaan kokemusta siitä, että hän on tärkeä ja arvokas yksilö. Eriyttäminen mahdollistaa oppilaiden etenemisen omista lähtökohdista ja eheyttää opetusta yksilön näkökulmasta. Havaitsin, että eriyttämisellä on myönteinen vaikutus myös oppilaiden motivaatioon ja kykyyn itseohjautua.

Tutkimustulokset ja niistä tekemäni havainnot eivät ole yleispäteviä. Ne perustuvat täysin minun ja oppilaideni subjektiivisiin kokemuksiin ja ovat tulkintoja siitä, miten opetuksen eriyttäminen onnistui tutkittavassa ryhmässä. Koska oppilaiden kokemukset ja havainnot ovat omieni kanssa samankaltaisia, voidaan tulosten ajatella olevan suuntaa antavia.

Asiasanat: eriyttäminen, yksilöiminen, eheyttäminen, oppiminen

ABSTRACT

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

Author: Noora Kuurne
Title of thesis: Individualistic and Integrated Approach to Teaching of Skills in Classical Ballet in Extensive Training Class for Classical Ballet Students
Supervisors: Petri Hoppu and Heli Kuula
Term and year when the thesis was submitted: Spring 2011 Number of pages: 55 + 5

The starting point of this study is a conviction that the most important factor in teaching is respect. Every student should be valued as a unique personality. Therefore, the learners should be instructed as individuals taking their personal needs into account. This pedagogical thesis takes an individualistic approach to the teaching of skills in classical ballet. In this study I have investigated methods to make teaching more personal in order to offer every student the chance to construct new skills and knowledge on top of his or her personal skills, knowledge and experience. By choosing such a subject for the study I intend to bring a new perspective to the teaching of ballet. I also want to offer the teachers of classical ballet concrete tools to implement their work when struggling to provide the students individual learning opportunities.

I conducted my study in an intensive training class as a part of a regular teaching process in autumn 2010. The target group consisted of nine classical ballet students aged 13 to 16 years. The literary sources deal with the subject matter of the thesis. The actual data was collected in a class situation by observing the students and by self-observation. In addition, I conducted a questionnaire among all the nine students. I also made full use of the material I had gathered from their notebooks written by the students during the research process.

This case study shows that the four most important methods of individualization in the teaching of ballet are individual assignments, feedback, helping the student set personal goals and finding methods to attain these goals. According to my study, using all the four methods side by side has its advantages. We may also assume that their parallel use is the most efficient when it comes to learning.

One of the most important results of the study is that through an individual approach one may both promote learning and strengthen the students' self esteem, since the method enables the students to start from their particular needs, abilities and skills. I noticed that the individual approach has a positive effect on the students' motivation and autonomy, too.

Nevertheless, I state that the results of this study are neither comprehensive nor universal. They are merely based on subjective experiences and observations and those of my students. However, as they are parallel, one may assume that the results of the research are indicative.

Keywords: individualistic approach, integrated approach, learning

SISÄLLYS

1	JOHDANTO	6
2	TUTKIMUKSEN LÄHTÖKOHDAT JA KÄSITTEET	7
2.1	Taustaa ja tutkimustehtävä	7
2.2	Eriyttäminen ja yksilöiminen	8
2.3	Eheyttäminen	9
3	TAIDON OPPIMINEN	10
3.1	Motorisen taidon oppiminen	11
3.2	Opetus oppimisen edistäjänä	12
3.3	Motivaatio	15
4	TARVE BALETINOPETUKSEN ERIYTTÄMISELLE	17
5	TUTKIMUKSEN TEKEMINEN	19
5.1	Tutkittava ryhmä	19
5.2	Tutkimusmenetelmät ja aineiston keruu	20
6	ERIYTTÄMISKEINOT KLOSSISEN BALETIN ERIKOISKOULUTUSLUOKAN BALETIN TAITOJEN OPETUKSESSA	21
6.1	Tavoitteet	21
6.2	Tehtävät	28
6.3	Palautteet	33
6.4	Työtavat	37
6.5	Yhteenveto baletinopetuksen eriyttämiskeinoista	47
7	YHTEENVETO JA POHDINTAA	50
7.1	Oppilaan näkökulmasta	50
7.2	Opettajan näkökulmasta	51
7.3	Eriyttämiskeinoista ja tutkimustyöstä	52
	LÄHTEET	54
	LIITTEET	

1 JOHDANTO

Minulle baletinopettajana on tärkeää kunnioittaa jokaista oppilasta ainutkertaisena yksilönä, jolla on oikeus oppia omista lähtökohdistaan. Haluan, että jokainen voi kokea itsensä arvokkaaksi ja arvostetuksi huolimatta siitä, kuinka hyvin hänen taitonsa tai keholliset edellytyksensä vastaavat klassisen baletin vaatimuksia. Tämän työn lähtökohtana ovat juuri nämä arvot, joihin perustan oman opettajaidentiteettini.

Opinnäytetyöni käsittelee opetuksen eriyttämistä itselleni merkityksellisessä yhteydessä, klassisen baletin taitojen opetuksessa. Keskeisenä tarkoituksena on selvittää, miten opetuksen eriyttämistä voidaan käyttää välineenä oppimisen edistämiseksi. Tavoitteena on löytää konkreettisia työkaluja opetuksen eriyttämiseen ja tarkastella sen merkitystä yksilön kehittämisessä. Pysin selvittämään, millä tavalla mahdollisuuksia opettajalla on käytettävissä yksilöllisyyden huomioimiseen.

Opinnäytetyöni vastaa ensisijaisesti omaan tarpeeseeni ymmärtää heterogeenisten ryhmien opetusta ja löytää työvälineitä tällaisten ryhmien ohjaamiseen. Koska koen aiheen olevan tärkeä ja ajankohtainen, toivon, että siitä on apua myös muille tanssinopettajille. Työn yhtenä tarkoituksena onkin tarjota tietoa siitä, mitä opetuksen eriyttäminen voi klassisen baletin opetuksessa olla ja miten sitä voi käytännössä toteuttaa.

Pedagogisen opinnäytetyöni opetuskokeilut suoritettiin yhdessä 13–16-vuotiaiden klassisen baletin erikoiskoulutusluokassa. Pedagogisen työn valintaan ohjasi kokemus siitä, että opetustyö on enemmän käytäntöä ja opittujen taitojen soveltamista kuin ulkoa opittua teoriaa. Mielestäni on aina ollut kiehtovaa pohtia erilaisia menetelmiä ja kokeilla, voidaanko niillä saavuttaa tavoiteltavat päämäärät. Tästä syystä halusinkin liittää oman tutkimukseni käytännön työhön ja sen havainnointiin.

Opinnäytetyöni aluksi käsittelemme tutkimuksen lähtökohtia ja olennaisia käsitteitä. Tarkastelen kirjallisuuden tukeutuen motorista oppimista ja sen keskeisiä edellytyksiä: opetusta ja motivaatiota. Tämän jälkeen selvitan, mistä tarve baletin opetuksen eriyttämiselle syntyy. Lopuksi kuvaan opetuskokeilujen avulla löytyneitä eriyttämiskeinoja ja niiden käyttömahdollisuuksia baletinopetuksessa.

2 TUTKIMUKSEN LÄHTÖKOHDAT JA KÄSITTEET

Oppilas ei elä vain suhteessa minuun. Hän on erillinen minusta, mutta ei erillinen asennoitumisestani, suhtautumisestani ja odotuksistani. Mikä ja millainen oppilas on minulle? (Harjunen 2002, 470.)

2.1 Taustaa ja tutkimustehtävä

Valitsin opinnäytetyöni aiheeksi opetuksen eriyttämisen omasta kiinnostuksestani aihetta kohtaan. Mielenkiinto eriyttämiseen on syntynyt omien kokemuksieni kautta. Olen ollut lukuisissa ryhmäopetustilanteissa sekä oppijana että opettajana ja tätä kautta nähnyt, miten laajalle ryhmässä olevien yksilöiden tarpeet voivat ulottua. Yhä useammin balettiryhmän muodostaa tavoitteiltaan, taitotasoltaan sekä fyysisiltä edellytyksiltään hyvin heterogeeninen joukko. Tällaisissa ryhmissä opetuksen eriyttäminen on jokaisen yksilön etu.

Haluan tällä työllä laajentaa ymmärrystä niistä mahdollisuuksista, joita minulla opettajana on käytettävissä nuorten yksilöllisen kasvun tukemisessa ja turvaamisessa. Ajatus juontaa juurensa omasta nuoruudestani, jolloin koin todella tärkeäksi henkilökohtaisen tuen saamisen erityisesti baletinopettajiltani. Vaikka kokemukset ovat pitkälti myönteisiä, mahtuu joukkoon myös niitä hetkiä, jolloin kohtelu on tuntunut lähes romuttavan itsetunnon sekä omanarvontunteen. Nyt omaa opettajuuttani rakentaessani ymmärrän kokemani perusteella, kuinka suuri vaikutus opettajalla voi olla siihen, miten arvokkaaksi yksilö itsensä kokee. Omanarvontunteen kokeminen vaikuttaa taas voimakkaasti yksilön kokonaiskehitykseen. Koska pidän jokaisen persoonan kehitystä yhtä tärkeänä, tahdon selvittää, voiko opetuksen eriyttäminen vaikuttaa yksilön myönteisen kasvun tukemisessa. Koen opinnäytetyöni itselleni tärkeäksi, koska voin sen avulla ymmärtää yhä paremmin omien opetusvalintojeni merkitystä kunkin yksilön taitojen keittymiselle.

Edellä mainittujen ajatuksien myötä muodostui myös tutkimustehtäväni. Tutkimustehtäväni oli hyödyntää ja kokeilla erilaisia keinoja eriyttää baletinopetusta niin, että se tukee ryhmässä olevien yksilöiden mahdollisuutta oppia klassisen baletin tekniikkaa omista lähtökohdista. Pyrkimyksenä oli löytää sellaisia tapoja baletinopetuksen eriyttämiseen, jotka tukevat tarkoituksenmukaisesti yksilön kehitystä. Työn ensisijaisena tavoitteena ei ollut opetuksen itsetarkoituksellinen eriyttäminen, vaan tarkastella sen käyttömahdollisuuksia välineenä yksilön kehityksen tukemisessa.

Hain vastauksia erityisesti seuraaviin kysymyksiin:

1. Millä keinoilla opetuksen eriyttämistä voidaan toteuttaa klassisen baletin opetuksessa?
2. Mikä on opetuksen eriyttämisen merkitys oppijoiden motivaation kannalta?
3. Miten opetuksen eriyttäminen vaikuttaa yksilön kokonaisvaltaiseen oppimiseen ja kykyyn itseohjautua?

2.2 Eriyttäminen ja yksilöiminen

Eriyttämisellä tarkoitetaan sananmukaisesti opetuksen tekemistä erilaiseksi. Sen avulla oppilaat ohjataan erilaisten opetusjärjestelyjen ja toimenpiteiden kohteeksi heidän yksilöllisten ominaisuuksien perusteella. Toisin sanoen heihin suunnataan erilaisia opetusärsykeitä. (Viljanen 1975, 9.)

Eriyttämisjärjestelyt voidaan jakaa kahteen ryhmään: koulutuksen eriyttämiseen ja opetuksen eriyttämiseen (Lahdes 1997, 199). Koulutuksen eriyttäminen pitää sisällään organisatorisia ratkaisuja, joissa tiettyjä kriteerejä käyttäen oppilaista muodostetaan erikseen opetettavia ryhmiä. Yleisimpiä kriteerejä ovat olleet muun muassa sukupuoli, ikä, äidinkieli, uskonto ja lahjakkuus. (Viljanen 1975, 13.) Opetuksen eriyttäminen puolestaan tapahtuu oppilasryhmän sisällä ja voi olla joko ryhmämuotoista tai yksilöllistä (Lahdes 1997, 199). Tällöin opettaja pyrkii erilaisia menetelmiä käyttäen huomioimaan oppilaidensa erityispiirteet. Tämä voi tarkoittaa oppilaiden ryhmittelyä tavoiteryhmiin, joita opetetaan erilaisilla menetelmillä tai totaalista yksilöintiä, jossa jokainen etenee omien edellytystensä mukaisesti. (Viljanen 1975, 13.)

Perusajatus eriytetyssä opetuksessa on se, että tavoitteet, opetusaines, menetelmät ja tulokset vaihtelevat oppilaiden erityispiirteiden mukaan (Viljanen 1975, 13). Eriyttämisellä voidaan pyrkiä oppijoiden tietojen ja taitojen erilaistamiseen, mutta myös yhtenäistäminen on mahdollista. Opetukselle kulloinkin asetetut tavoitteet määrittävät sen, kumpaan suuntaan eriyttämisellä tähdätään. (Lahdes 1997, 199.)

Tässä tutkimuksessa tarkastelen nimenomaan opetuksellista eriyttämistä, joka sisältää ajatuksen opetuksen yksilöimisestä niin, että kunkin oppilaan edellytykset ja ominaisuudet huomioidaan. Yksilöiminen nähdään eriyttämisen syvempänä tasona, jossa opetus suunnitellaan ja ohjataan henkilökohtaisesti. Omassa työssäni eriyttämisellä ja yksilöimisellä kuvataan opetusta, joka tukee

kunkin yksilön kokonaisvaltaista kehittymistä ja kasvamista olipa toiminta suhteessa muihin yhtenäistävästä tai erilaistavaa.

2.3 Eheyttäminen

Eheyttämistä koskevia määritelmiä on paljon, ja niiden sisältö vaihtelee kirjoittajien välillä. Tässä työssä eheyttämisellä tarkoitetaan seuraavaa: eheyttäminen lisää opetuksen ja kasvatuksen yhdenmukaisuutta sekä edistää kokonaiskäsityksen syntymistä oppilaskeskeisin keinoin. Tällä tarkoitetaan muun muassa oppijan kehitystason, tarpeiden ja kiinnostuksen kohteiden huomioon ottamista. Eheyttämisen tavoitteena on muodostaa yhtenäisiä asiakokonaisuuksia oppijan omista lähtökohdista käsin. Kehitystä tuetaan kokonaisvaltaisesti korostaen oppijan kykyä nähdä yhteyksiä eri asioiden välillä. (Kaikkonen & Lindh 1990, 4–5.) Eheyttävässä opetuksessa opettajan toiminta muuttuu tiedon jakamisesta oppilaiden tietämyksen rakentamiseen ja heidän työnsä ohjaamiseen (Malinen 1992, 77).

Viljanen (1975, 10) sanoo, että kasvatuksen tavoitteissa eriyttäminen ja eheyttäminen muodostavat parin, joiden tulisi olla harmonisessa tasapainossa. Kun opetusta eriytetään, oppijat pääsevät työskentelemään omista lähtökohdistaan, mikä jo sinänsä tarjoaa mahdollisuuden tietojen ja taitojen eheytymiseen. Tällöin voidaan ajatella, että eriyttäminen ja eheyttäminen kuuluvat samaan kokonaisuuteen ja ovat ikään kuin saman asian kääntöpuolia. Toisin sanoen opetuksen eriyttäminen on yksilön kannalta väline opetuksen eheytymiseen. Tämä taas tukee edellä mainittua Viljanen näkemystä siitä, että näiden kahden tulisi kasvatuksessa muodostaa ristiriidaton kokonaisuus.

3.1 Motorisen taidon oppiminen

Oppiminen on oppijan sisäinen prosessi. Sen aikana yksilössä tapahtuu kokemuksista aiheutuvia psyykkisiä muutoksia, joiden tulokset jäävä suhteellisen pysyviksi. Psyykkiset muutokset voivat olla tietojen, taitojen tai valmiuksien muutoksia, ja ne voidaan yleensä havaita käyttäytymisessä tai ajattelussa. (Varstala 2007, 126; Fredriksson & Ihanus 1991, 83; Salakari 2007, 16.) Koska työni käsittelee ensisijaisesti baletin tekniikan omaksumista, keskityn tarkastelemaan erityisesti taitojen oppimista. Oppilaiden näkökulmasta kyse on motorisesta oppimisesta (Varstala 2007, 126).

Motorisella oppimisella tarkoitetaan muutosta liikesuorituksessa, joka on tulosta harjoituksesta tai aikaisemmista kokemuksista. Kyseessä on niiden taitojen oppiminen, joiden keskeinen tekijä on liike. (Nuutinen 1988, 8.) Tämän perusteella voidaan todeta, että klassisen baletin taidot ovat pääasiassa motorisia taitoja. Motorisen taidon oppimiselle on tyypillistä harjoittelun välttämättömyys. Ratkaisevia tekijöitä ovat harjoituksen määrä ja laatu, joten useimmiten oppimiseen tarvitaan ohjattua ja systemaattista harjoitusta. (Nuutinen 1988, 8.)

Motorinen taito määritellään tavoitteelliseksi liikesuoritukseksi, jonka hallinta opitaan harjoittelun kautta. Motoriset taidot ilmaisevat liikkeiden nopeutta, tarkkuutta, voimaa ja/tai sujuvuutta. Ne jakautuvat osataitoihin, jotka on osattava ennen kuin taito voidaan hallita. (Nuutinen 1988, 9; Salakari 2007, 21.) Esimerkiksi baletin useat port de bras -liikkeet ovat taitoja, joiden osataitoihin kuuluvat käsien, jalkojen, vartalon ja pään liikkeet. Näiden hallinta ei kuitenkaan vielä yksin riitä, vaan port de bras'n suorittaminen vaatii osataitojen yhdistämistä oikealla tavalla ja oikeassa järjestyksessä.

Oppimista tapahtuu, kun oppija sulattaa eri aistien välityksellä saadut tiedot ja taidot yhtenäisiksi tietorakenteiksi. Tämän sisäisen prosessin aikana oppija muodostaa opittavasta taidosta kokonaiskuvan eli sisäisen mallin. Sisäisen mallin kautta motorinen taito jää oppijan muistiin käsittäen taidon olennaiset piirteet. (Nuutinen 1988, 10; Salakari 2007, 72.) Oppilaan omaksuma malli taidosta on alussa epätäydellinen, mutta se tarkentuu kokemuksen ja harjoittelun myötä. Näiden sisäisten mallien tarkoituksena on säädellä ja ohjata ihmisen toimintaa tilanteissa, joissa kyseiselle taidolle on käyttöä. (Salakari 2007, 35–36, 72.)

Motoristen taitojen oppimiseen vaikuttavat sisäisten tekijöiden lisäksi erilaiset fyysiset taustatekijät. Tällaisia ovat esimerkiksi kuntotekijät, joilla tarkoitetaan kestävyyttä, voimaa, nopeutta sekä

liikkuvuutta. Myös motoriset peruskyyt voidaan lukea taidon oppimiseen vaikuttaviksi tekijöiksi. Niillä tarkoitetaan motoristen taitojen suoritusedellytyksiä, jotka säätelevät liikesuorituksia. Peruskyyt ovat muun muassa orientoitumiskyky, kineettinen erottelukyky, reaktiokyky, rytmikyky, tasapaino, yhdistelykyky ja muuntelukyky. (Nuutinen 1988, 14–15.) Näiden erilaisten kykyjen ja kuntotekijöiden summa vaikuttaa keskeisesti siihen, että motorisen taidon oppimisesta muodostuu aina hyvin yksilöllinen ja ainutlaatuinen prosessi.

Oppimisen yksilöllisyyteen liittyy myös ihmisen tapa käsitellä tietoa. Oppija vastaanottaa tietoja havainnoimalla aistien avulla. Hän valikoi niistä oppimistilanteessa itselleen merkityksellisimmät aiempien kokemusten perusteella. Koska jokainen oppija muodostaa mallinsa itse hyödyntäen omia tietojaan, taitojaan ja kokemuksiaan, rakentuvat sisäiset mallit yksilöllisiksi. Opetustilanteessa eroja lisää se, että kukin oppilas pystyy havaitsemaan vain omaan taitotasoonsa sopivia ärsykeitä. (Eloranta 2007, 222; Nuutinen 1988, 22; Salakari 2007, 35, 38; Miettinen 1999, 160.)

Otetaan esimerkki: kuvataan henkilöllä olevaa yhtä tietoa, taitoa tai kokemusta langalla ja oppimista samaisen langan pitenemisellä. Uuden pätkän on osuttava olemassa olevaan lankaan, jotta ne saadaan liitettyksi toisiinsa. Samalla tavalla oppimisessa uusi asia tarvitsee tarttumispinnan olemassa olevaan rakenteeseen, jotta oppiminen mahdollistuu. Tästä syystä opitusta tiedosta muodostuu hyvin henkilökohtaista ja ainutkertaista. Samassa oppimistilanteessa oppijat voivat muodostaa hyvin erilaisia tieto- ja taitorakenteita. (Miettinen 1999, 155–156.)

3.2 Opetus oppimisen edistäjänä

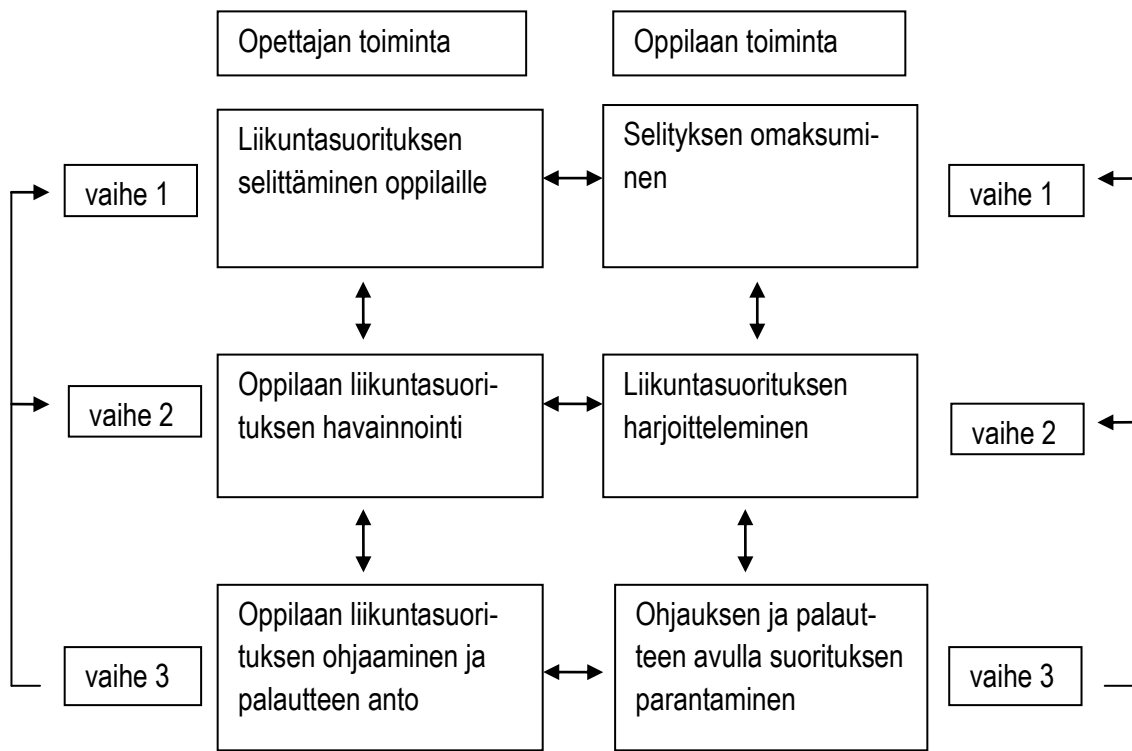
Opetus määritellään opettajan ja oppilaiden vuorovaikutukseksi, jonka tehtävänä on edistää oppilaiden oppimista (Lahdes 1997, 13). Opetus on jatkuvasti kehittyvää toimintaa, johon ei voi antaa valmista reseptiä (Miettinen 1999, 152). Jos kuitenkin tiedetään, miten ihminen oppii, voidaan tehdä johtopäätöksiä tarvittavista opetustoimenpiteistä (Nuutinen 1988, 6). Tärkeää onkin, että opettaja hyödyntää opettaessaan tietoa taidon oppimisen teoriasta. Tällä tarkoitan ymmärrystä taidon oppimiseen vaikuttavista tekijöistä. Niihin kuuluvat osataidot ja kokonaistaidot sekä hahmotus peruskyyistä ja kuntotekijöistä. Lisäksi tärkeää on hyödyntää ymmärrystä siitä, miten tiedonrakennus tapahtuu motorisessa oppimisprosessissa.

Kun mietitään onnistunutta oppimisprosessia, keskeistä on se, että opetuksessa lähdetään liikkeelle oppijoiden aikaisemmista tiedoista, taidoista ja kokemuksista (Miettinen 1999, 156). Tämän huomioiminen vaatii opettajalta oppilaiden lähtötason selvitystä eli osaamisanalyysin tekemistä.

Osaamisanalyysillä tarkoitetaan oppilaskohtaista selvitystä oppilaiden tietojen, taitojen sekä asenteiden määrästä ja laadusta. Käytännössä tämä tapahtuu yleensä siten, että opettaja hyödyntää edellisellä opetuskerralla saavutettuja oppimistuloksia. Tarvittaessa analyysin voi tehdä myös uuden opetustilanteen alussa. (Viljanen 1975, 90.) Osaamisanalyysi auttaa opettajaa ymmärtämään, minkälaisia tavoitteita ja tehtäviä oppimisen tueksi kulloinkin tarvitaan.

Kun osaamisanalyysin perusteella on valittu ne tehtävät, joilla voidaan tukea oppimista, siirrytään varsinaiseen opetusvaiheeseen. Koska opettamiseen liittyy kiinteästi oppiminen, opettamisen tarkastelu ilman oppimista ei ole kovinkaan mielekäästä (Varstala 2007, 125). Käsittelenkin seuraavaksi opetusta ja oppimista yhdessä luonnollisena kokonaisuutena eli opetus-oppimisprosessina. Sitä voitaisiin tarkastella useasta näkökulmasta, mutta tutkimustani pohjustaa parhaiten motorisen taidon opetus-oppimisprosessi.

Kuviossa 2 havainnollistetaan motorisen taidon opetus-oppimisprosessia kolmen vaiheen kautta. Malli todentaa vaiheiden riippuvuussuhdetta sekä esittää opettajan ja oppilaan toiminnot vastavuoroisina. Vaikka nämä vaiheet eivät käytännön opetustilanteessa erotu näin selvästi toisistaan, niiden erottelu auttaa hahmottamaan, minkälaisia työtapoja ja tehtäviä milloinkin tarvitaan. (Nuutinen 1988, 18; Varstala 2007, 126 – 127.)



Kuvio 2. Motorisen taidon opetus-oppimisprosessin vaiheet opettajan ja oppilaan toimintoina (Varstala 2007, 127).

Opetus-oppimisprosessin ensimmäinen vaihe on tehtävän selittäminen. Tässä vaiheessa opettaja selittää opeteltavan taidon niin, että oppilas voi omaksua sen tiedollisesti eli ymmärtää, minkälaisesta suorituksesta häneltä odotetaan. Oppilaan näkökulmasta kyseessä on motorisen oppimisen tiedollinen eli kognitiivinen vaihe. Oppijan täytyy tässä vaiheessa ymmärtää, kuinka suoritus tehdään, mitkä ovat keskeisiä seikkoja ja miten erilaiset osataidot liikkeen sisällä suoritetaan. Jos liikesuoritus on visuaalisesti helposti havainnollistettavissa, on suositeltavaa näyttää mallisuoritus. Näyttämisen ja selittämisen tarkoituksena on auttaa oppijaa rakentamaan sisäisiä malleja. Tämä on sitä helpompaa, mitä paremmin uusi tehtävä perustuu aikaisemmin opittuihin taitoihin. (Varstala 2007, 125–133; Salakari 2007, 71; Nuutinen 1988, 18.)

Toinen vaihe on oppilaan kannalta assosiatiivinen vaihe, jossa keskeistä on harjoittelu. Tällöin kokeilujen tuloksena syntyvät osataidot, jotka harjoittelun myötä liittyvät saumattomasti toisiinsa muodostaen kokonaistaidon. Tämä vaihe on opettajalle oppilaan suorituksen havainnointia. Opettajan tehtävänä on tarkkailla aktiivisesti liikkeen harjoittelua sekä arvioida motorisen suorituksen onnistumista suhteessa selitysvaiheessa annettuun tehtävään. Tällöin on tärkeää, että opettaja

hallitsee oppiaineksen eli ymmärtää, mihin suorituksessa tulee kiinnittää huomioita. (Nuutinen 1988, 18; Varstala 2007, 125–133.) Tämä on helpompaa, jos opettaja on tehnyt harjoiteltavasta suorituksesta etukäteen tehtäväänalyysin. *Tehtäväänalyysillä* tarkoitetaan pohdintaa siitä, minkälaisista osataidoista opetettavat liikesuoritukset koostuvat. Myös se, missä järjestyksessä osataidot tulee hallita, on merkittävää analyysin kannalta. (Huovinen & Rintala 2007, 201.) Tällaisen analyysin tekeminen helpottaa opettajaa kiinnittämään huomiota oikeisiin asioihin oppilaan suorituksessa.

Oppimisprosessin kolmannessa vaiheessa alkaa oppijan suorituksen ohjaaminen ja palautteen antaminen. Tässä viimeisessä vaiheessa opettajan tehtävä on tarkentavalla palautteella ohjata oppijaa kohti oikeaa liikesuoritusta. Keskeisintä on se, että oppilas ymmärtää palautteen ja tietää sen perusteella, miten parantaa suoritusta. Oppilaan kannalta kolmas vaihe on autonominen vaihe, jonka lopussa opittava taito alkaa olla valmis. Tällöin osataidot seuraavat toisiaan saumattomasti ja oikea-aikaisesti. (Nuutinen 1988, 19; Varstala 2007, 125 – 133.)

Vaikka motorisen taidon opetus-oppimisprosessin vaiheet toistuvat aina samanlaisina, lähtötaso sekä oppilaiden tiedonkäsittely kussakin vaiheessa voi olla hyvinkin erilaista. Tämä johtuu aiemmin mainitusta oppijan sisäisestä ja ainutlaatuisesta oppimisprosessista. Näitä yksilöllisiä eroja oppimisessa sekä niiden huomioon ottamista opetuksessa käsitellään tarkemmin työni kohdassa 4.

3.3 Motivaatio

Motivaatiolla tarkoitetaan niitä prosesseja, jotka käynnistävät tavoitteellisen toiminnan. Motivaatio määrää, millä vireydellä ihminen toimii ja mihin hän energiansa suuntaa. (Vuorinen 1998, 12.) Opiskeluun liitettäessä motivaatio voidaan jakaa viiteen eri tasoon: estynyt motivaatio, hajaantunut motivaatio, selviytymismotivaatio, saavutusmotivaatio ja sisäinen motivaatio. Näistä viimeksi mainittu on oppimisen kannalta parhain, koska se etenee yksilön omasta kiinnostuksesta asiaa ja itsensä kehittämistä kohtaan. Vastaavasti heikkoina motivaatiotasoina pidetyt, estynyt ja hajaantunut motivaatio, ovat oppimisen näkökulmasta epäedullisia. Näiden heikoimpien tasojen ilmenemiseen vaikuttavat yleensä negatiiviset oppimiskokemukset. Tällaisia kokemuksia voi muodostua esimerkiksi tilanteissa, joissa vaatimustaso ja tavoitteet ylittävät tai alittavat toistuvasti oppijan taitotason. Ongelmallisia motivaation kannalta ovat myös ne tilanteet, joissa tavoitteita ei ole selvitetty oppilaille. (Kauppila 2003, 43–45, 49.)

Opettajan kannalta tärkeä tieto on se, että motivaatioon voidaan vaikuttaa ja sitä on mahdollista rakentaa myös opiskelun aikana. Koska motivaatiota ylläpitäviin tekijöihin vaikuttaa usein jollain tavalla opettajan toiminta, oppimisen ohjaajan vaikutusmahdollisuudet motivaatioon ovat varsin hyvät. (Vuorinen 1998, 23.) Onnistuneeseen motivointiin liittyvät keskeisesti sellaiset tavoitteet ja tehtävät, joiden saavuttamisen oppilas näkee todennäköiseksi. (Kauppila 2003, 52.) Motivaation säilyttämiseksi opettajan olisikin syytä suunnitella tavoitteet, tehtävät ja työtavat tarkasti oppilaiden psyykkiset, fyysiset ja motoriset edellytykset huomioiden. Mikäli opettaja ei näin tee, hän saattaa tahtomattaan omilla valinnoillaan ehkäistä oppimista ja edistää levottomien oppimistilanteiden syntymistä (Hakala 1999, 139).

Tehtävien ja tavoitteiden lisäksi palautteella on keskeinen merkitys motivaatioon. Esimerkiksi ohjaajan antama kiitos hyvän suorituksen jälkeen yleensä vahvistaa motivaatiota ja palautteen suuntaista toimintaa. Toisille taas kiitoksen sijaan kritiikki on paljon innostavampaa palautetta. Tärkeintä motivaation kannalta onkin, että opettaja on avoin ja kiinnostunut ryhmän jäsenistä ja heidän edistymisestään. Tällä tavoin hän voi parhaiten vastata yksilöllisyyden vaatimuksiin. (Nuutinen 1988, 65 – 66.)

Hakala (1999, 139) on tutkinut motivaatiota ryhmäopetuksessa ja toteaa siitä seuraavasti: liikunnanopetus, joka tarjoaa samanaikaisesti kaikille samaa, johtaa fyysismotorisilta kyvyiltä ääripäihin sijoittuvien oppijoiden suoritusmotivaation laskuun. Hakala saa tukea myös Rogersin (2004, 38–39) kokemuksista, hän toteaa, että samaan tahtiin etenevä opetus ei oppimisen ja motivaation säilymisen kannalta yleensä ole paras tapa. Kumminkin perustelevat asiaa samansuuntaisesti. Jos opetuksessa edetään nopeimpien mukaan, valtaosa tippuu kyydistä ja tämän joukon motivaatio lamaantuu. Lannistuminen johtuu usein liian vaativista tehtävistä, mikä aiheuttaa oppilaiden pyrkimyksen tehtävien välttämiseen. Jos taas tempo on määritelty keskitason mukaan, turhautumisen kohtaavat luokan nopeimmat ja hitaimmat. (Hakala 1999 139; Rogers 2004, 38–39.) Motivaation kannalta ihanteellisinta onkin opetus, jossa opiskelutehtävät valitaan oppilaan yksilöllisten tavoitteiden näkökulmasta. Kun tehtävät ja tavoitteet eriytetään, voidaan välttää negatiivista sosiaalista vertailua, joka on yksi keskeinen tekijä motivaation laskemisessa. (Uusikylä & Atjonen 2002, 98–99.)

4 TARVE BALETINOPETUKSEN ERIYTTÄMISELLE

Opetuksen eriyttäminen lähtee ajatuksesta, että ryhmässä on joukko yksilöitä, jotka eroavat toisistaan monin tavoin. Osa näistä persoonia erottavista piirteistä synnyttää eriyttämistarpeen, joka opetuksen pitäisi tyydyttää. (Koro 1991, 10.) Tarve eriyttämiselle muodostuu esimerkiksi eroista fyysis-motorisissa kyvyissä ja motorisissa perustaidoissa. Taidoiltaan heikompitasoiset oppilaat kärsivät yleensä siitä, että tehtävät ovat heille liian vaikeita. Toisaalta he tarvitsevat myös muita enemmän palautetta, mikä ei isossa opetusryhmässä ilman eriyttämistä mahdollistu. Yhtään sen ongelmattomampi ei ole tilanne motorisesti taitavien oppilaiden kanssa. Ei-yksilöivässä opetuksessa tällaisten oppilaiden etenemistä helposti jarrutetaan varsinkin, jos samassa tilassa on lukuisia oppimisprosesseja käynnissä yhtä aikaa. (Hakala 1999, 140.) Kuitenkin myös nämä taitavat oppilaat tarvitsevat eriyttämistä saadakseen sopivantasoisia haasteita taidollisen ja tiedollisen kehityksensä rakennuspuuksi (Koro 1991, 24). Heterogeenisessä ryhmässä näiden kahden taitotason väliin jää vielä joukko ”keskitasoisia” oppilaita omien lähtökohtiensa ja tarpeidensa kanssa. Voidaankin sanoa, että tällaisessa ryhmässä eriyttämätön opetus voi aiheuttaa sen, että oppiminen ja kehittyminen jäävät satunnaisiksi (Hakala 1999, 140).

Heterogeenisten ryhmien opettamisessa on mahdollista onnistua (Rogers 2004, 106, 115). Onnistuminen vaatii kuitenkin irrottautumista yhdestä ainoasta tietolähteestä ja yhden saman tempon käyttämisestä ja siirtymistä vaihtelevatempoiseen monia tietolähteitä hyödyntävään oppimiseen. Tämä vaatii enemmän valmistelua, parempaa organisointikykyä ja ehkä myös persoonallisempaa otetta kuin perinteinen opettaminen. (Rogers 2004, 117.) Nimenomaan tästä on kysymys myös baletinopetuksen eriyttämisessä.

Baletinopetuksessa eriyttämisen tarve lähtee yleensä siitä, että ryhmän muodostavat tavoitteiltaan, taitotasoltaan sekä fyysisiltä edellytyksiltään toisistaan poikkeavat yksilöt. Riippumatta näistä lähtökohdista jokaisella pitäisi kuitenkin olla oikeus oppia ja kehittyä – niin fyysis-motorisesti kuin kokonaisvaltaisemminkin (Hakala 1999, 135–136). Oikeus oppimiseen muodostaakin ensimmäisen selkeän lähtökohdan opetuksen eriyttämiselle ja perustelee yksilöimisen tärkeyden yhtäläillä baletinopetuksessa kuin muussa kasvatustoiminnassa.

Toisena keskeisenä perusteena eriyttämiselle on pyrkimys tasavertaisten oppimistilanteiden järjestämiseen kaikille osallistujille. Tämä ei kuitenkaan toteudu, jos kaikki harjoittelevat jatkuvasti

samanlaisilla opetusmenetelmillä ja organisointitavoilla samoja tehtäviä suorittaen. Tasa-arvoisuuden ja tasavertaisuuden toteutuminen edellyttää yleensä sitä, että oppijoita kohdellaan ajoittain eri tavoin. (Hakala 1999, 137–138.)

Edellä esitetyn lisäksi selkeän eriyttämistarpeen baletinopetuksessa muodostaa oppilaiden turvallisuus. Samat balettiliikkeet, joilla parannetaan vartalonhallintaa, lisätään voimaa ja tavoitellaan esteettisiä linjoja, voivat myös aiheuttaa vahinkoa ja loukkaantumisia, mikäli niitä tehdään ennen kuin kehon turvalliset linjaukset on saavutettu. Koska jokainen keho on ainutlaatuinen, tarvittava voima ja notkeus tavoitetaan omana yksilöllisenä ajankohtana. (Hammond 2006, 30.) Yksi toimiva keino varmistaa jokaisen yksilön turvallinen edistyminen on eriyttää opetusta niin, että oppilaat voivat edetä oman kehonsa ehdoilla. Päästäksemme lähemmäksi tällaista yksilöiden tarpeita tyydyttävää opetusta täytyy opetuksen painopistettä siirtää opettaja- ja koulutuskeskeisyydestä kohti oppilaskeskeisyyttä. (Kivikangas 2003, 10).

5 TUTKIMUKSEN TEKEMINEN

5.1 Tutkittava ryhmä

Toteutin tutkimukseni työharjoitteluryhmälleni, Oulun seudun ammattikorkeakoulun klassisen baletin erikoiskoulutusluokalle. Ryhmässä tanssi yhdeksän 13–16-vuotiasta tyttöä. Tutkimustyön suoritin osana luokan normaalia opetustoimintaa syyslukukauden aikana. Ryhmä harjoitteli balettia kolme kertaa 90 minuuttia ja yhden kerran 60 minuuttia viikossa. Opetusviikkoja tutkimusjakson aikana oli yhteensä 15. Ryhmä muotoutui mainittuun yhdeksän oppilaan kokoonpanoon vasta syksyllä 2010. Tutkimuksen alkaessa ryhmässä oli kuusi minulle täysin uutta oppilasta. Tämä vaikutti tutkimuksen aloittamiseen siten, että ennen eriyttämiseen ryhtymistä minun täytyi selvittää ryhmässä olevien yksilöiden lähtötaso osaamisanalyysin avulla.

Halusin oppijoiden taidoista mahdollisimman kattavan analyysin, jotta pystyin hahmottamaan, minkälaisia tavoitteita ja tehtäviä tarvitaan. ”Tarkkailujakson” aikana keskityin seuraaviin osa-alueisiin: vartalonhallintaan, fyysisiin ominaisuuksiin, lajitekniisiin taitoihin, tulkinta- ja ilmaisutaitoihin, tieto-osaamiseen sekä sosiaalisiin vuorovaikutustaitoihin. Käytin oppilaiden lähtötason selvittämiseen aikaa kolme ensimmäistä harjoitusviikkoa. Se oli tärkeä perusta varsinaisen tutkimusvaiheen aloittamiselle.

Kartoitin oppilaiden osaamista havainnoimalla tuntitilanteita ja videoimalla tunteja, joita analysoin tuntitilanteen ulkopuolella. Lisäksi pyysin jokaista oppilasta määrittelemään omat henkilökohtaiset oppimistavoitteensa ja kirjoittamaan esseen aiheesta: *Minä ja tanssi, nyt ja tulevaisuudessa*. Tällä tavoin sain ymmärryksen heidän ajatuksistaan ja päämääristään tanssin suhteen. Nämä tiedot olivat arvokkaita opetuksen suunnittelun kannalta. Niiden avulla pystyin suuntaamaan opetusta paremmin yksilöiden tarpeiden ja toiveiden mukaiseksi.

Ryhmä oli kyseiseen tutkimukseen varsin sopiva heterogeenisyytensä vuoksi. Oppilaiden ikäkauma ja kokemustausta olivat levinneet laajalle. Lisäksi eroja syntyi kehollisista edellytyksistä sekä oppilaiden päämääristä tanssin suhteen.

5.2 Tutkimusmenetelmät ja aineiston keruu

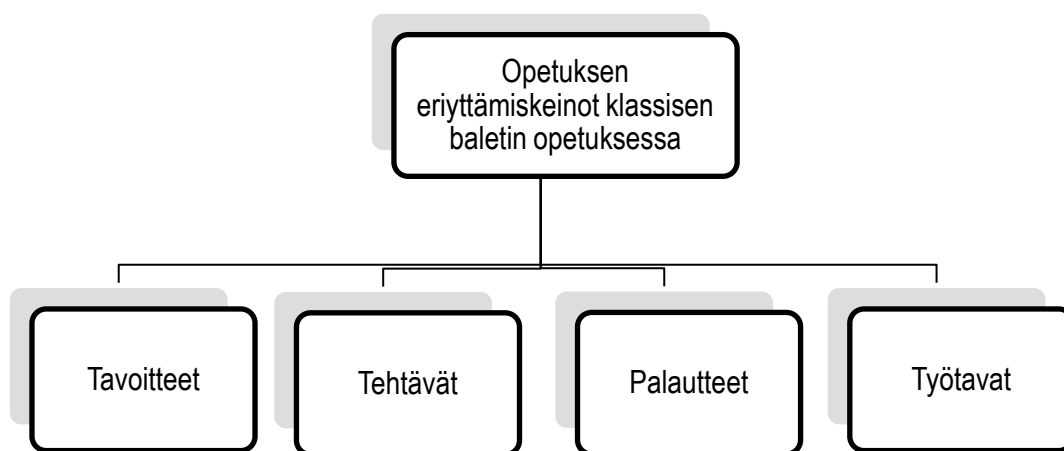
Etsin vastauksia pedagogisen opinnäytetyöni aiheeseen tekemällä laadullista tutkimusta. Käytin pääasiallisena aineistonkeruumenetelmänä havainnointia, joka on hyvin tyypillinen kyseiselle tutkimusmenetelmälle (Kiviniemi 2001, 68). Koska havainnoin jatkuvasti omaa sekä oppilaiden toimintaa opetustilanteessa, toimin aineistonkeruun välineenä. Kirjoitin havainnoimani asiat päiväkirjaan, jotta pystyisin myöhemmin analysoimaan tarkemmin opetuskertojen tapahtumia. Vaikka tiedostin havaintojen olleen subjektiivisia tulkintojani tilanteista, annoin niiden suunnata opetusta luottaen intuitioon.

Omien havaintojeni lisäksi tein oppilaille kyselyn (liite 1), jossa selvitin heidän kokemuksiaan opetuksen yksilöimisestä. Näin tehdessäni en halunnut aliarvioida tai kyseenalaistaa omien havaintojeni uskottavuutta, vaan syventää ymmärrystäni asiasta pyrkimällä lähemmäksi tutkittavien näkökulmaa. Hyödynsin aineistona myös oppilaiden oppimisvihkoja, joita oli kirjoitettu tutkimusjakson aikana. Vihkojen alkuperäinen käyttötarkoitus oli toimia apuna oppijoiden kehityksen itsearvioinnissa sekä yhtenä opetuksen eriyttämisen välineenä.

Oppilailleni tekemässä kyselyssä käytin eriyttämisen sijaan termiä yksilöiminen. Katsoin sen tutkittavan ryhmän näkökulmasta helpommin käsitettäväksi. Uskon, että yksilöimistermin avulla oppilaat ymmärsivät kysymykset paremmin ja käsittivät, että eriyttäminen kohdistui heihin henkilökohtaisesti.

6 ERIYTTÄMISKEINOT KLASSISEN BALETIN ERIKOISKOULUTUSLUOKAN BALETIN TAITOJEN OPETUKSESSA

Jaoin baletin opettamisen eriyttämistavat kuvion 3 osoittamalla tavalla neljään erilaiseen kategoriaan: tavoitteet, tehtävät, palautteet ja työtavat. Kategorisoin eriyttämisen mahdollisuudet näihin keinoihin tutkimusaineistosta tekemiäni havaintojen perusteella. Seuraavaksi esittelen nämä neljä keinoa, joita voidaan hyödyntää opetusta yksilöittäessä. Aloitan jokaisen keinon esittelyn pohjustamalla sen teoreettista taustaa. Tämän jälkeen kerron, miten kyseiset menettelyt ovat sovellettavissa baletinopetukseen, ja selostan, minkälaisia vaikutuksia niillä on oppijoiden kehitykseen. Ensimmäisenä keinoana esittelen yksilölliset tavoitteet ja niiden moninaiset mahdollisuudet eriyttämisessä. Tämän jälkeen siirryn käsittelemään sitä, miten yksilöinti onnistuu henkilökohtaisilla tehtävillä ja palautteella. Lopuksi keskityn siihen mikä on erilaisten työtapojen rooli eriyttävässä opetuksessa.



Kuvio 3. Baletinopetuksen eriyttämiskeinot

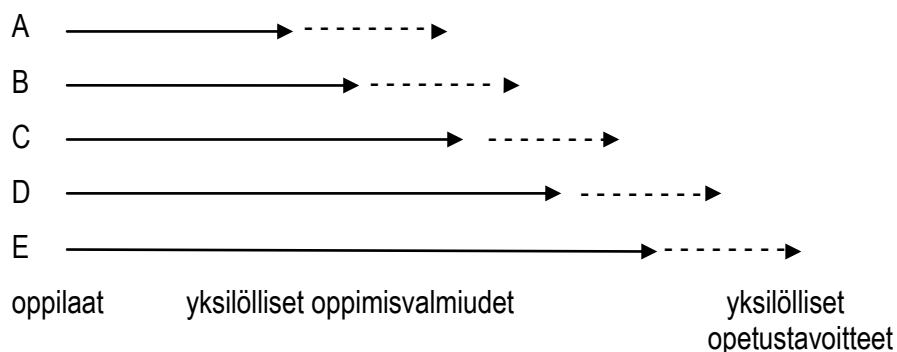
6.1 Tavoitteet

Oppimistavoitteiden tarkoitus voidaan Uusikylän & Atjosen (2002, 60) mukaan tiivistää kolmeen seikkaan. Ensiksi tavoitteet ovat opettajan apuvälineitä, jotka ohjaavat opetuksen suunnittelua ja toteutusta. Toisena tavoitteiden tehtävänä on luoda opetuksen ja sen tulosten arvioinnin perusta.

Kun asiaa pohditaan oppimisen kannalta, niin tärkein tavoitteiden funktio on kuitenkin ohjata oppijaa oppimisprosessissa. Viimeksi mainittu on merkittävä yksinkertaisesta syystä. Silloin kun oppilaat tietävät, mitä heiltä odotetaan, he pystyvät suuntaamaan tarkkaavaisuutensa paremmin toivottuun asiaan. Kun tavoitteet sisäistyvät, opiskelun mielekkyys lisääntyy ja motivaatio paranee. (Uusikylä & Atjonen 2002, 61; Kauppila 2003, 103.)

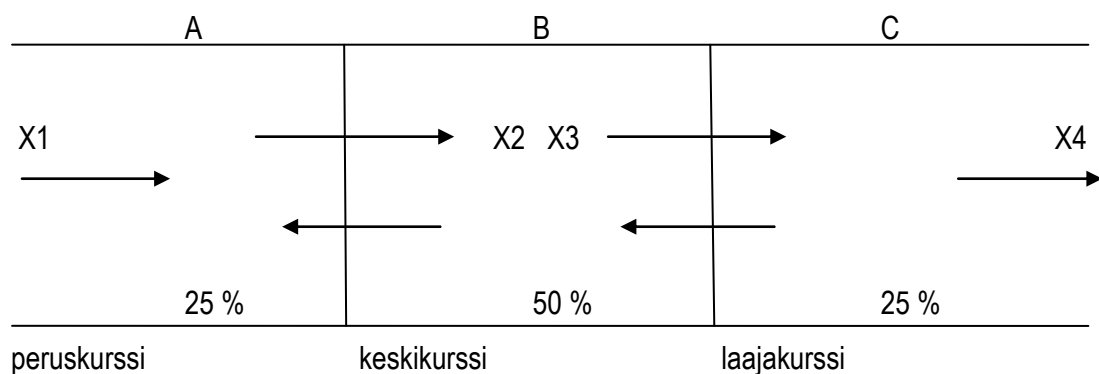
Taitojen opetuksessa korostetaan nykyään oppijälähtöisyyttä. Koska koulutus on oppilaita varten, tulisi myös suunnittelun lähteä heidän tarpeistaan käsin. Tärkeää onkin, että osaamistavoitteita laadittaessa huomioidaan oppijoiden senhetkinen osaamisen taso. (Salakari 2007, 179.) Tästä päästäänkin mielenkiintoiseen kysymykseen: miten tämä onnistuu ryhmäopetuksessa, jossa yksilöitä erilaisine lähtötasoineen on olemassa useita? Tavoitteiden asettamisen ongelmakohtia pohdineet kriitikot toteavat, että oppimisessa ei aina voida asettaa samoja tavoitteita kaikille (Uusikylä & Atjonen 2002, 61). Opetustavoitteita tulee eriyttää, jotta tavoitteiden lähtökohdaksi voidaan ryhmissäkin ottaa oppijoiden taitotaso. Se kuinka voimakasta tämä eriyttäminen on, riippuu osaamisanalyysin tuloksista. (Viljanen 1975, 93.)

Joskus tavoitteilla eriyttämisessä voi olla kyse hyvinkin yksityiskohtaisesta nuoren kehityksen ennakoinnista (Uusikylä & Atjonen 2002, 62). Tällöin opettaja asettaa kullekin oppilaalle omat henkilökohtaiset tavoitteet erikseen. Tätä havainnollistetaan seuraavassa kuviossa 4, jossa esitetään Viljasen (1975, 93) laatima yksilöllisten osaamistavoitteiden malli. Siinä jokaisen oppilaan yksilöllisiä oppimisvalmiuksia kuvataan yhtenäisellä nuolella ja valmiuksien mukaan laadittuja henkilökohtaisia tavoitteita katkoviivalla. (Viljanen 1975, 93–94.) Tässä mallissa yksilöiltä ei siis alun perinkään odoteta samojen tuloksien saavuttamista, vaan tavoitteet on suhteutettu heidän yksilölliseen lähtötasoonsa.



Kuvio 4. Yksilöllisten opetustavoitteiden malli (Viljanen 1975, 93.)

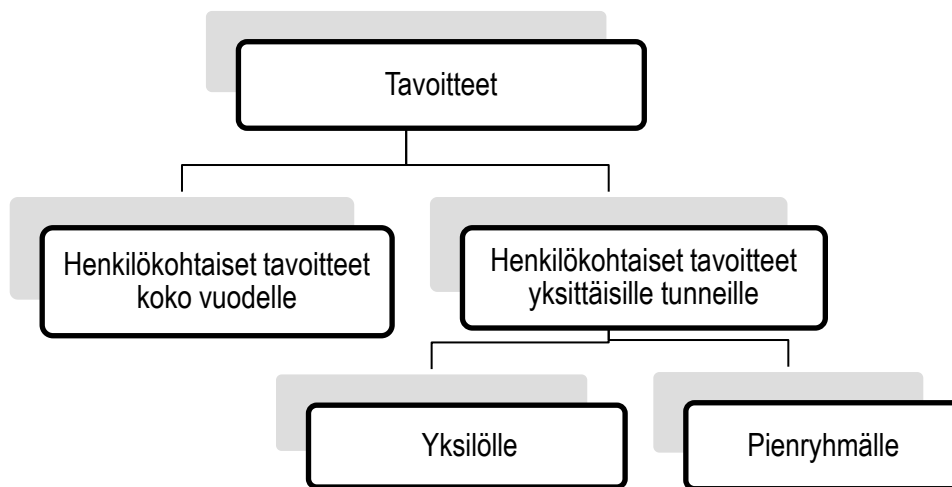
Vaikka yksilöllisiin tavoitteisiin perustuva opetus on oppilaan näkökulmasta ideaaltilanne, niin suurissa ryhmissä se voi olla käytännössä vaikea toteuttaa. Tällöin opettajalla on kuitenkin mahdollisuus jakaa oppijoita erilaisiin tavoiteryhmiin. Tätä kutsutaan metodiseksi tasoryhmitykseksi. Kyseisessä mallissa opetettava oppilasjoukko jaetaan oppimisvalmiuksien perusteella yleensä kolmeen ryhmään. Tarkoituksena on, että opettaja muodostaa oppimisedellytyksiltään relevantteja opetusryhmiä. Oppimisprosessin aikana oppilaita voidaan siirtää ryhmästä toiseen, mikäli se on yksilön näkökulmasta tarkoituksenmukaista. Kuviossa 5 havainnollistetaan Viljasen kehittämää metodisen tasoryhmityksen mallia. (Viljanen 1975, 93–96.)



Kuvio 5. Metodisen tasoryhmityksen malli (Viljanen 1975, 94.)

Loppujen lopuksi sillä ei ole niinkään väliä, eriytetäänkö tavoitteita metodisen tasoryhmityksen mallilla vai yksilöllisten opetustavoitteiden mallilla. Tärkeintä on se, että yksilöintikeino vastaa ryhmän tarpeita niin, että jokaisella on mahdollisuus oppia omista lähtökohdistaan. Valittua mallia tärkeämmäksi nousee onnistuneiden ja konkreettisten tavoitteiden asettaminen. Hyvä oppimistavoite on realistinen, selkeä, mielekäs sekä toimintaa ja arviointia suuntaava ja ohjaava (Salakari 2007, 181).

Baletinopetuksen eriyttäminen tavoitteiden avulla



Kuvio 6. Tavoitteet baletinopetuksen eriyttämiskeinona

Käytin tutkittavan ryhmän kanssa tavoitteiden eriyttämistä runsaasti ja hyödynsin siinä kumpaakin edellä esitetyistä Viljasen (1975, 93–94) malleista. Sovelsin tavoitteiden eriyttämistä baletinopetuksen yksilöinnissä kuvion 6 osoittaman mallin mukaisesti.

Koska tutkittavassa ryhmässä oli vain yhdeksän henkilöä, koin yksilöllisten oppimistavoitteiden asettamisen resurssieni puolesta mahdolliseksi. Käytännössä tämä tarkoitti sitä, että laadin osaamisanalyysin perusteella jokaiselle oppilaalle omat henkilökohtaiset tavoitteet koko vuodelle. Tämän jälkeen kävin kaikkien kanssa kahdenkeskisen keskustelun, jonka aikana selostin yksilölliset tavoitteet sekä perustelin niitä oppijan kehityksen näkökulmasta. Tämä prosessi vei alussa paljon aikaa, mutta koin sen tärkeäksi monestakin syystä. Ensinnäkin henkilökohtainen keskustelu oli hyvä tapa aloittaa dialoginen vuorovaikutus, jonka varaan onnistunut opetuksen eriyttäminen perustuu. Toiseksi se tarjosi heti vuoden alussa tilaisuuden oppilaiden tarkkaavaisuuden suuntaamiseen heidän yksilöllisiin kehitysalueisiinsa. Kolmanneksi se mahdollisti kahdenkeskisiin keskusteluihin viittaamisen balettitunnilla.

Koko vuodelle asetettujen tavoitteiden lisäksi eriytin opetusta laatimalla yksilöllisiä tuntikohtaisia tavoitteita. Pyrin tällä tavalla konkretisoimaan oppilaille sitä, että pidemmälle aikavälille asetetut tavoitteet on mahdollista saavuttaa. Tuntikohtaiset tavoitteet valikoituivat ensisijaisesti niistä päämääristä, jotka olin kullekin oppilaalle kirjannut vuositavoitteisiin. Koska tavoitteiden laatimi-

nen perustuu kuitenkin aina jatkuvan oppimisvalmiuden arviointiin, päämääräksi nousi välillä myös asioita, joita ei alun perin mainittu koko vuoden tavoitteissa.

Eriyttäessäni opetusta tuntikohtaisilla tavoitteilla menettelin seuraavalla tavalla: Jaoin jokaiselle tunnin alussa paperilapun, josta selvisi hänen henkilökohtainen tavoitteensa kyseiselle harjoituskerralle. Tämän jälkeen kiersin kaikki oppilaat vuorollaan läpi ja perustelin valitsemani asian tärkeyden jokaisen yksilöllisen kehittymisen kannalta.

Toisinaan kirjoitin henkilökohtaiset orientaatiot etukäteen oppimisvihkoihin, jolloin oppilaat saivat lukea perustelut itsenäisesti. Kirjallisen orientaation selkeä etu suulliseen verrattuna on ajan säästäminen. Sen haasteena taas on yksisuuntainen viestintä, joka vaikeuttaa käsityksen saamista siitä, ymmärsikö oppilas mitä tavoitellaan ja miksi.

Tuntikohtaisia tavoitteita asetettiin kunkin yksilöllisen kehityksen mukaan. En siis antanut välttämättä kaikille uutta tavoitetta jokaisella tunnilla, vaan yleensä vasta sitten, kun edellinen oli saavutettu. Tyypillinen tilanne oli sellainen, jossa vain yksi henkilö sai uuden tavoitteen ja muut työnsivät vielä samaa kuin edellisellä kerralla. Eräs oppilas kirjoitti aiheesta seuraavalla tavalla: ”Kun tavoitetta vaihdettiin niin tiesi, että edellinen tavoite on mennyt eteenpäin.” Tästä kommentista voikin päätellä, että kyseinen yksilöintikäytäntö auttoi myös oppilaita hahmottamaan omaa kehittymistään paremmin.

Sovelsin välillä yksilöllisten opetustavoitteiden mallia myös niin, että oppilaat saivat itse laatia tuntikohtaisia ja harjoituskohtaisia tavoitteita. Tällainen työskentely tapahtui yleensä jakson loppupuolella, jolloin oppimisprosessi kyseisten harjoitusten suhteen oli jo varsin pitkällä. Kun oppijoilla oli käsitys siitä, mihin pyrittiin, he pystyivät asettamaan tavoitteita oppimiselleen. Oppilailta tulleet tavoitteet vaikuttivat kehitykseen myönteisesti siten, että sitoutuminen määriteltyjen asioiden työstämiseen lisääntyi entisestään. Valitut tavoitteet antoivat myös minulle opettajana arvokasta tietoa oppilaiden ymmärrystason kehittymisestä.

Vaikka yksilöllisten tavoitteiden malli toimi tutkimusryhmäni kanssa hyvin, kokeilin myös toista Viljasen (1975, 94) mallia eli metodista tasoryhmittelyä. Käytin kyseistä tapaa silloin, kun tietyt tavoitealueet olivat kehitettävänä useamman oppilaan kanssa yhtä aikaa. Käytännössä tämä tarkoitti tyttöjen järjestämistä keskilattialle ja tankopaikoille siten, että samaan tavoiteasiaan tähtäävät olivat vierekkäin.

Kun baletinopetuksen eriyttämisessä hyödynnetään tasoryhmituksen käyttöä, ei ole aina kyse Viljasen (1975, 93–94) esittämän mallin mukaisesta jaosta perustasoon, keskitasoon ja laajaan tasoon. Ryhmittelyn peruste voi taitotason sijaan olla myös kehollisten valmiuksien tuoma yhteinen haaste tai laadullinen tavoite. Tämän vuoksi onkin täysin mahdollista, että samaan tavoite-ryhmään kuuluu yhtä aikaa luokan heikoin ja edistynein oppija. Kahden taitotasoltaan ääripäässä olevan oppilaan yhteisenä haasteenaan voi olla esimerkiksi yliojentuvat polvet. Heidän tavoite-ryhmänsä tehtävä liittyy tällöin polvien linjaukseen, mikä taas edesauttaa turvallista edistymistä omalla taitotasolla.

Kyseistä työskentelytapaa hyödyntäneenä voin todeta, että tällainen ryhmittely opetuksen eriyttämisessä on monellakin tavalla järkevää. Oppilaiden näkökulmasta sen keskeisin hyöty on ”vertaistuessa”. Kun oppijat huomaavat, etteivät ole haasteidensa kanssa yksin, he saavat toisistaan voimaa ja kannustusta työskentelylle. Yksi oppilaista kirjoitti seuraavasti: ”Tavoite-ryhmät auttoivat kun pystyi saamaan tukea muista ja miettimään yhdessä tavoitteita ja niiden kehittämistä.” Tasoryhmittelyn hyöty opettajan näkökulmasta on mielestäni siinä, että palautteen antaminen yksilöllisten tavoitteiden kehittymisestä on helpompaa, kun asioiden määrä pysyy kohtuullisena.

Tavoitteilla eriyttämisen tulokset

Tekemässäni kyselyssä selvitin, kuinka tärkeäksi oppilaat kokivat tavoitteiden yksilöimisen kaikista niistä keinoista, joilla oppimista eriytettiin. Yhdeksästä henkilöstä kuusi vastasi henkilökohtaisten tavoitteiden asettamisen olleen heille tärkein yksilöintikeino. Kuudesta oppilaasta neljä koki koko vuodelle laaditut tavoitteet kaikista merkittävimpinä, kun taas kahden mielestä tuntikohtaiset tavoitteet olivat ensimmäisellä sijalla. Lisäksi kaikki ne, jotka eivät merkinneet tavoitteiden yksilöintiä ensiarvoiseksi, vastasivat koko vuodelle asetettujen tavoitteiden auttaneen heitä toiseksi eniten. Kaikki yhdeksän oppilasta pitivät siis tavoitteita kahden merkittävimmän yksilöintikeinon joukossa. Seuraavassa taulukossa 1 havainnollistetaan edellä kuvattua tulosta.

Taulukko 1. Oppilaiden kokemus tavoitteilla eriyttämisen tärkeydestä, suhteessa muihin käytettyihin keinoihin

Kuinka tärkeäksi vastaaja koki tavoitteilla yksilöimisen oppimisen edistämisessä?	Henkilökohtaiset tavoitteet koko vuodelle	Henkilökohtaiset tavoitteet yksittäisille tunneille
1. tärkein	4	2
2. tärkein	4	2
3. tärkein	1	1
4. tärkein		3
5. tärkein		1
6. tärkein		
7. tärkein		
8. tärkein		
9. tärkein		

Taulukosta 1 käy selväksi, että oppilaat kokivat tavoitteiden yksilöinnin oppimista edistävänä. Oppilaiden perusteluista välittyi voimakkaasti viesti siitä, että tavoitteet selkeyttivät sitä, mihin kunkin yksilönä tuli kiinnittää huomiota. Lisäksi useat oppilaat kirjoittivat tavoitteiden merkityksestä motivaatioon. Yksi kommentoi seuraavalla tavalla: ”Kun tiesi mitä juuri minun tuli kehittää niin motivaatio työskentelyyn kasvoi ja teki mieli saada kehitettävä asia kuntoon.”

Kun mietin asiaa opettajan näkökulmasta, pystyn samaistumaan oppilaiden kokemuksiin. Koin itsekin tavoitteiden suuntaavan oppilaiden motivaatiota ja tarkkaavaisuutta henkilökohtaisen kehityksen kannalta olennaisiin asioihin. Yksilölliset tavoitteet ikään kuin rajasivat ne asiat, joihin kunkin oppilaan tuli keskittyä lukuisten mahdollisuuksien joukosta. Kun keskittyminen oli fokusoitu tarkasti omaa kehitystä tukeviin asioihin, edistyminen tehostui. Kuten Salakarikin (2007, 85) toteaa, henkilökohtaisen tavoitteen asettaminen voi johtaa nopeampaan taidon hallintaan.

Oppilaiden henkilökohtaiset tavoitteet ohjasivat myös sitä, mihin minä opettajana kulloinkin kiinnitin huomiota. Se, että opettaja ja oppilas keskittyivät samaan tavoitteeseen yhtä aikaa, oli tärkeää oppimisen edistämässä. Tällainen johdonmukainen menettely näytti eheyttävän oppimista yksittäisen oppilaan kannalta. Voidaankin todeta, että yksilölliset tavoitteet selkeyttivät yhtä aikaa sekä oppilaiden työskentelyä että opettajan palautteen antoa.

Edellä mainittujen hyvien puolien lisäksi koin, että yksilölliset tavoitteet aiheuttivat myös haasteita. Haasteet muodostuivat yleensä tilanteissa, joissa tuntui, että yksilölliset tavoitteet olivat voimakkaasti ristiriidassa jonkin koko ryhmää koskevan päämäärän kanssa. Yksi tällainen päämäärä olivat yhteiset tanssit Coppélia-baletissa, joka toteutettiin yhdessä Oulun seudun ammattikorkeakoulun opiskelijoiden ja työelämän edustajien kanssa syksyllä 2010. Tämä tarkoitti sitä, että olin sitoutunut eriyttämään opetusta niin, että se vastasi jokaisen omia tarpeita. Toisaalta minun piti harjoittaa tansseja, joissa jokaisen piti kuitenkin selviytyä yhteneväisesti samoista liikesarjoista. Nämä asiat olivat paikoin ristiriidassa keskenään. Tämä pakotti minut miettimään asioita uudelleen.

Havahduin hyvinkin yksinkertaisen asian ymmärtämiseen: vaikka jokaisella on yksilöllinen keho ja erilaiset lähtökohdat, baletti ei siitä huolimatta ole pelkästään yksilölaji. Lavalla tanssijoilta vaaditaan samanlaista suoriutumista. Ymmärsin, että vaikka yksilölliset tavoitteet ovat merkittäviä oppilaiden kehityksen kannalta, eivät ne baletinopetuksessa vielä yksin riitä. Lisäksi tarvitaan koko ryhmää koskevia perustavoitteita.

Eräänlaisena tutkimustuloksena voitaisiin pitää sitä, että yksilölliset tavoitteet eivät merkittävyydestään huolimatta korvaa yhteisten perustavoitteiden funktiota. Vaikka nämä yleiset tavoitteet eivät aina lähde yksilöiden tarpeista, täytyy huomata, että erilaisten persoonien lisäksi myös baletti taidemuotona asettaa opetukselle tavoitteita. Keskeistä on kuitenkin se, etteivät yksilölliset ja yhteiset tavoitteet ole vastakkaisia vaan tukevat toisiaan (Kivikangas 2003, 37).

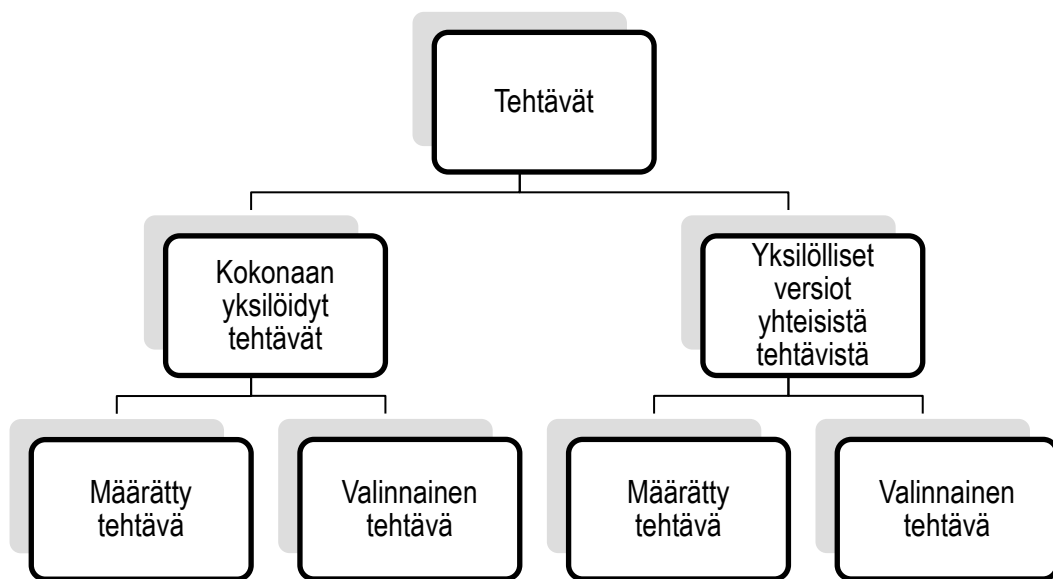
6.2 Tehtävät

Tehtävillä tarkoitetaan niitä harjoituksia, joiden avulla pyritään omaksumaan kulloinkin tarvittavia taitoja. Koska harjoitusten suunnittelu muodostuu aina tavoitteiden pohjalta, asetetut oppimistavoitteet määrittelevät tehtävien sisällön. Taitotasoltaan harjoitusten tulisi olla oppilaiden kehitystason mukaisia, riittävän haasteellisia, mutta onnistumisen mahdollistavia. (Huovinen & Rintala

2007, 200.) Mikäli tämän halutaan toteutuvan myös ryhmäopetuksessa, tehtävillä eriyttämistä ei voida kokonaan välttää.

Tehtävien eriyttäminen on kuitenkin varsin luonnollinen seuraus edellisessä luvussa esitetyille tavoitteiden eriyttämiselle. Jos yksilölle on asetettu tietyntyyliset tavoitteet, on johdonmukaista, että annetut harjoitukset mahdollistavat tavoitteiden saavuttamisen. Joissain tapauksissa tämä edellyttää oman oppisisällön suunnittelua yksittäiselle oppilaalle. Yleensä kuitenkin riittää, että opettaja pohtii, miten ryhmälle suunnattuja tehtäviä voidaan muokata vastaamaan kunkin oppilaan tarpeita. Tällöin harjoituksen variaatiot mahdollistavat sen, että koko ryhmä voi harjoitella yhteistä tehtävää. (Huovinen & Rintala 2007, 202.) Tehtävien varioiminen ei kuitenkaan onnistu ilman aikaisemmin mainitun tehtäväänalyysin tekemistä.

Baletinopetuksen eriyttäminen tehtävien avulla



Kuvio 7. Tehtävät baletin opetuksen eriyttämiskeinona

Kuvio 7 havainnollistaa tehtävillä eriyttämisen mahdollisuuksia klassisen baletin opetuksessa. Tehtävillä eriyttämisen keskeisenä päämääränä oli tarjota tutkittavan ryhmän oppilaille harjoituksia, joilla yksilöllisten tavoitteiden saavuttaminen mahdollistuu. Käytännössä sopivien tehtävien laatiminen erilaisille persoonille tapahtui osaamisanalyysin ja tehtäväänalyysin yhteisen tuloksen perusteella. Toisin sanoen suhteutin yksilöiden ominaisuudet ja taidot harjoituksessa tarvittaviin taitoihin. Analyysin tuloksiin perustuen tehtävistä muodostui joko kokonaan yksilöityjä tai hieman

varioituja versioita. Otan esimerkin tutkimusryhmästäni: Kun huomasin, että tietyt oppilaat tarvitsevat enemmän voimaa keskivartaloon pystyäkseen suorittamaan vaikeimpia liikkeitä, suunnitelin heitä varten ydintukea vahvistavia harjoituksia. Tällöin he saivat yksilöidyn tehtävän avulla vahvistaa keskivartaloa, jolloin heidän mahdollisuutensa vaativimpien liikkeiden suorittamiseen kohentui voiman lisääntymisen myötä. Samalla tavalla toimin myös tanssiteknisten harjoitusten kanssa. Mikäli havaitsin, että osalle oppilaista jonkin harjoituksen tempo oli liian nopea tai sen liikeyhdistelmä liian haastava, määrittelin heille kyseisestä tehtävästä uuden sopivamman version. Käytännössä tämän toteuttaminen vaatii oppilaiden ohjaamista samanaikaisesti eri tehtäviin. Se mahdollistui työtapoja eriyttämällä. Niitä esittelen myöhemmin työni kohdassa 5.4.

Motorisia tehtäviä eriyttäessäni käytin pääsääntöisesti kahdenlaista toimintamallia. Niistä ensimmäinen perustui määräämiseen ja toinen valinnaisuuteen. Molemmat toimintamallit olivat käyttökelpoisia kuitenkin erilaisissa tilanteissa ja tarkoituksissa. Kun eriytin harjoituksia määräämällä, pyrin opettajälähtöisellä tehtävänannolla varmistamaan, että suoritettavat harjoitukset vastaavat kunkin yksilön omaa taitotasoa ja tavoitteita. Toimiessani määräämällä koin, että pystyin kantamaan pedagogisen vastuun sekä oppilaan turvallisuudesta että mahdollisuudesta oppia.

Toisena toimintamallina tehtävien eriyttämisessä hyödynsin valinnaisuutta. Koska halusin tätä käyttäessäni olla varma, etteivät oppilaiden tekemät päätökset aiheuta turvallisuusriskejä, hyödynsin sitä alussa vain pienien helpottavien tai vaikeuttavien yksityiskohtien kanssa. Tällaisia olivat esimerkiksi valinta tasapainon ja piruetin välillä tai päätös suorittaa liike kokojalan sijaan puolivarpailla. Vasta sen jälkeen, kun huomasin, että tutkimusryhmäni yksilöt kykenevät arvioimaan omia taitojaan varsin realistisesti, uskaltauduin käyttämään tätä tapaa laajemmin. Toisinaan tutkimusryhmän oppilaat todella yllättivät minut taidoillaan ja rohkeudellaan valintatilanteissa.

Kerron esimerkin tilanteesta, jossa teimme en dehors -piruetteja kovakärkisillä tossuilla. Koska tiesin, ettei osa oppilaista ollut tehnyt kyseisiä piruetteja varvastossuilla aikaisemmin, totesin, että yksikin piruetti riittää. En kuitenkaan rajannut piruettien lukumäärälle ylärajaa. Tämän jälkeen näin, kun eräs ensikertalaisista otti vauhtia ja pyöri kolme kierrosta. En ollut uskoa näkemääni, ja tyttö näytti vähintään yhtä hämmästyneeltä. Kyseinen tilanne konkretisoi sen, että oppilaiden arviointikykyyn luottaminen voi mahdollistaa asioiden oppimisen aikaisemmin kuin mitä opettaja itse odottaisi. Toisin sanoen valinnaisuuden etuna on se, että kun oppilaat arvioivat itse omat kykynsä, opettaja ei aseta turhia ylärajoja oppimiselle.

Kun huomasi, että valinnaisuuden hyödyntäminen antaa minulle tietoa oppilaiden senhetkisestä oikeasta oppimispotentiaalista, aloin arvostaa työtappaa entisestään. Tällä hetkellä uskonkin, että tehtävien eriyttäminen toimii parhaiten silloin, kun hyödynnetään yhteistyössä sekä oppilaiden että opettajan arviointikykyä ja tietotaitoa tehtävien vaikeusasteen valinnassa.

Tehtävillä eriyttämisen tulokset

Taulukosta 2 käy ilmi, kuinka tärkeäksi oppilaat kokivat tehtävillä eriyttämisen suhteessa muihin kyselyssä esitettyihin keinoihin.

TAULUKKO 2. Oppilaiden kokemus tehtävillä yksilöimisen tärkeydestä suhteessa muihin käytettyihin keinoihin

Kuinka tärkeäksi vastaaja koki tehtävien yksilöimisen oppimisen edistämässä?	Kokonaan yksilöidyt tehtävät	Yksilölliset versiot yhteisistä tehtävistä
1. tärkein		
2. tärkein		
3. tärkein		
4. tärkein		2
5. tärkein	2	2
6. tärkein	2	
7. tärkein		3
8. tärkein	2	
9. tärkein		
ei ollenkaan tärkeää	3	2

Vaikka oppilaat eivät kyselyn perusteella pitäneet tehtävillä eriyttämistä yhtä tärkeänä kuin tavoitteiden eriyttämistä, heidän vastauksista ei ilmennyt myöskään negatiivisia kokemuksia tehtävien yksilöimisestä. Tehtävillä eriyttämistä kuvattiin muun muassa seuraavasti: ”jos olisin aina tehnyt samoja versioita harjoituksista muiden kanssa, niin en olisi kehittynyt niin paljon.” Myös opettajana on helppo yhtyä tähän ajatukseen. Mielestäni erityisesti vahvistavien harjoitusten eriyttäminen oli keskeistä edistymisen kannalta. Kun jokainen vahvisti itselleen heikkoa lihasryhmää, voiman lisääntyminen alkoi nopeasti näkyä positiivisesti yksilöiden tekniikkaosaamisessa. Samaa oli havaittavissa balettituntien tanssiteknisten harjoitusten eriyttämisessä. Usein jo esimerkiksi tempon muuttaminen saattoi auttaa yksittäistä oppilasta työstämään liikettä puhtaammin. Tällöin kehon lihasmuistiin saatiin oikeanlainen liikerata, jolloin pienikin muutos tuki oppilaan kehittymistä oikeaan suuntaan.

Tutkimuksen aikana tekemiäni havaintojen perusteella voin todeta, että tehtävien yksilöinti voi edistää yksilön baletin taitojen oppimista. Uskon tehtävillä eriyttämisen hyödyn perustuvan siihen, että jo pienellä variaatiolla tehtävästä voidaan muokata sellainen, että sen harjoittelu tukee asetettua tavoitteen saavuttamista. Tällöin asetettu tavoite ja tehtävä toimivat yhteistyössä yksilön kehityksen edistämiseksi.

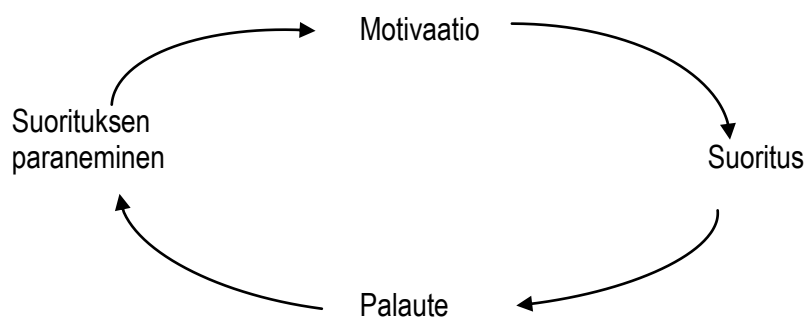
Havaitsin myös, että aina tavoitteiden eriyttäminen ei vaadi tehtävien eriyttämistä. Tavoitteiden eriyttäminen ilman tehtävien eriyttämistä oli tyypillistä silloin, kun pyrittiin määrällisten tavoitteiden sijaan laadullisiin tavoitteisiin. Tällöin tein taitavalle oppijalle yksinkertaisen harjoituksen sopivan haasteelliseksi jonkin laadullisen tavoitteen kautta. En siis varsinaisesti eriyttänyt tehtävää.

Koin tehtävillä eriyttämisen välillä muita keinoja haasteellisemmaksi. Haasteelliset tilanteet muodustuivat silloin, kun oli tarpeellista eriyttää opetusta määrämällä niin, että helpotin tehtävää. Tällöin minun täytyi opettajana pohtia, miten saan oppilaan motivoitua helpomman tehtävän suorittamiseen. Motivoiminen ei aina ollut ongelmaton, mutta ratkaisu löytyi usein keskusteluista ja perusteluista. Huomasin, että sain vakuutettua oppilaan asiasta yleensä silloin, kun selvensin, miksi juuri hänen henkilökohtaisen kehityksensä näkökulmasta on tärkeämpää tehdä yksinkertaisempi versio. Kun oma etu ymmärrettiin, motivaatio ei ollut enää ongelma. Päinvastoin yleensä helpompi harjoitus tarjosi nopeampia onnistumisen kokemuksia, mikä taas vaikutti myönteisesti sekä motivaation että oppimisen edistymiseen.

6.3 Palautteet

Palautteella tarkoitetaan työskentelyä koskevaa informaatiota, jota oppilas saa opiskelustaan (Vuorinen 1998, 58). Sen päämääränä on ohjata ihmisen toimintaa joko oppijan sisältä kinesteettisesti tai ulkopuolelta sanallisesti (Hakala 1999, 66). Koska tässä työssä palautetta tarkastellaan opettajan välineenä ja keinona opetuksen eriyttämiseen, on perusteltua keskittyä nimenomaan ulkoiseen palautteeseen. Ulkoisella palautteella voi olla useita tarkoituksia, mutta taidon oppimisen kannalta keskeisimpiä ovat toteava, motivoiva ja ohjaava tehtävä. Toteavan palautteen tavoitteena on arvioida oppilaan tietojen ja taitojen tasoa sekä psyykkisiä ja fyysisiä valmiuksia. Sen sijaan motivoiva palaute pyrkii aktivoimaan ja suuntaamaan toimintaa, kun taas ohjaava palaute auttaa oppilasta tekemään ratkaisuja oppimiseen liittyen. (Vuorinen 1998, 62.)

Koska palaute on yksi perustavimmista keinoista oppimissyklin ylläpitämisessä, sen vaikutus oppimiseen on merkittävä. Jos opettaja rikkoo kuviossa 8 esitetyn oppimissyklin siksi, ettei hän anna oikeanlaista palautetta, oppiminen kariutuu. Oppimissyklin rikkova palaute voi olla joko määrällisesti tai laadullisesti vääränlaista. Määrällisen palautteen ongelma on yleensä siinä, ettei palautetta anneta tarpeeksi, mutta yhtä lailla haasteita muodostuu silloin, jos palautetta yritetään antaa liikaa. (Rogers 2004, 54–56.) Laadullisen palautteen haasteet liittyvät useimmiten siihen, että tavoiteltava asia ei kohtaa oppilaan ymmärrystason kanssa. Tällöin oppilas ei pysty käsittelemään palautetta eikä näin ollen hyödy siitä.

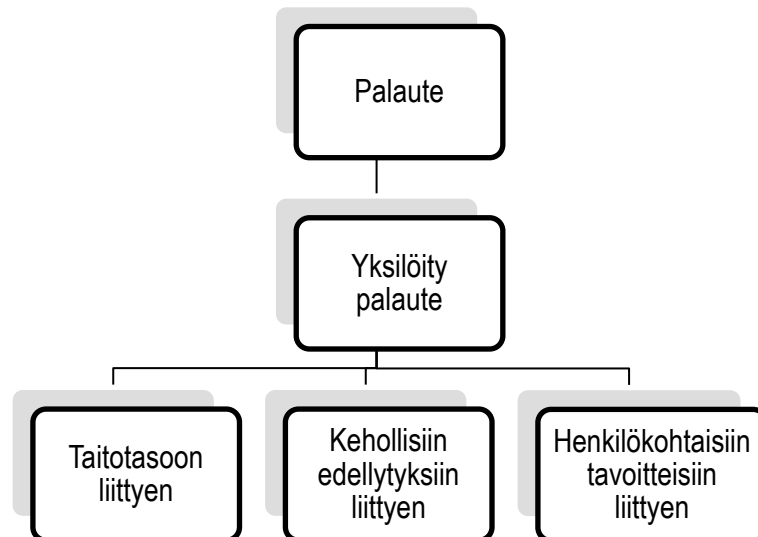


Kuvio 8. Oppimissykli (Rogers 2004, 56).

Jotta edellä kuvattu sykli ei katkeaisi heterogeenisenkään ryhmän oppilailla, opetusta täytyy eriyttää myös palautteella. Palautteen tulisi kohdistua jokaisen oppilaan yksilölliseen kehittymiseen ja antaa realistinen käsitys siihen asti opitusta sekä suunnata motivaatiota uusiin tehtäviin. (Uusikylä

& Atjonen 2002, 99.) Opetuksen eriyttämisen kannalta palautteen rooli nousee merkittäväksi myös siitä syystä, että sen avulla voidaan säädellä helposti tehtävien vaikeustason sopivuutta (Tervo, Pehkonen, Kalaja 2007, 315).

Baletinopetuksen eriyttäminen palautteen avulla



Kuvio 9. Palaute baletinopetuksen eriyttämiskeinona

Kuvio 9 havainnollistaa palautteella eriyttämistä, jota käytin tutkittavan ryhmän kanssa varsin paljon. Seuraavaksi kerron, kuinka palautteen yksilöintiä voidaan käytännössä hyödyntää baletinopetuksessa.

Tutkimusryhmän palautetta eriyttäessäni tärkein lähtökohta oli se, että kullekin yksilölle annetut ohjeistukset vastasivat hänen taitotasoaan, kehollisia edellytyksiään sekä tavoitteitaan. Jotta tämän oli mahdollista toteutua, palautetta täytyi antaa henkilökohtaisesti. Tämä tarkoitti sitä, että jakaessani ohjeita ja kannustusta oppilaille mainitsin aina nimeltä ne henkilöt, jolle kyseinen palaute oli suunnattu.

Tutkimusjakson aikana oli paljon tilanteita, joissa eriytin palautetta vastaamaan oppilaiden taitotasoa. Annoin tällöin kahdelle oppilaalle erilaista palautetta, vaikka heidän suorittamansa tehtävä olisi ollut täysin sama. Otetaan esimerkki assemblé-hypystä: Oletetaan, että minulla on kaksi oppilasta, joista kumpikaan ei ehdi saada jalkojaan hypyn yläpisteessä yhteen. Vaikka näyttävä ongelma on kummankin oppilaan kohdalla sama, syy haasteeseen voi olla erilainen. Havait-

sen, että ensimmäisen oppilaan ongelma liittyy ponnistuksen ajoittamiseen, kun taas toinen oppilas ei ponnistuksen oikea-aikaisuudesta huolimatta kerää jalkoja riittävän aktiivisesti. Tällöin erityän palautetta puuttumalla ensimmäisen oppilaan kohdalla ponnistuksen ajoitukseen. Vastaavasti toisen oppilaan kanssa otan puheeksi jalkojen aktiivisemmän keräämisen, koska hänellä ei ole ponnistuksen kanssa ongelmia. Tällaista taitotasoon liittyvää palautteen yksilöimistä ei varsinaisesti voi suunnitella etukäteen, koska tarve eriyttämiseen näyttäytyy vasta tuntitilanteessa. Opetuksen eriyttäminen palautteella on kuitenkin helpompaa silloin, kun opettaja on harjoituksia suunnitellessaan jäsentänyt harjoitukset jo aikaisemmin mainitun tehtäväänalyysin avulla.

Toisena mainitsin kehollisten edellytyksien huomioimisen palautteen yksilöinnissä. Koska perimä on luonut jokaiselle omanlaiset fyysiset edellytykset, joihin emme pysty loputtomasti vaikuttamaan, niin myös näihin haasteisiin liittyvää eriyttämistä esiintyi opetustilanteissa usein. Otan asian konkretisoimiseksi jälleen esimerkin palautteen annosta oppilaalle: ”Nyt näyttää siltä, että sinun *à la seconde* ei voi olla ihan noin sivulla, jotta lonkankulma mahdollistuu.” Tämä edellä kuvattu palaute on varsin tyypillinen oppilaalle, jonka lonkkamaljan rakenne ei ole baletin näkökulmasta ihanteellisin. Kuten jo edellä totesin, palautetilanteen vuorovaikutusta ei voi suunnitella etukäteen, mutta on selvää, että eriyttäminen on helpompaa, jos opettaja on huomionut suunnittelussa myös erilaisten kehollisten edellytysten vaikutukset liikesuorituksiin.

Näiden edellä mainittujen palautemallien lisäksi pyrin eriyttämään palautetta niin, että antamani muistutukset ja huomiot olivat suhteutettu oppilaiden henkilökohtaisiin tavoitteisiin. Käytännössä tämä tarkoitti sitä, että annoin palautetta jokaiselle omasta tavoitealueesta ja sen edistymisestä. Esimerkiksi, jos yhden oppilaan tuntitavoitteena oli keskittyä lapatuen säilyttämiseen, niin saatoin todeta hänelle, että *port de bras* -kohdassa lapatuki säilyi hienosti, mutta pirueteissa se karkaa vielä. Tällä tavoin pyrin siihen, että tavoitteiden ja palautteiden eriyttäminen tukee paremmin toisiaan. Opettajalta tällainen palautekäytäntö vaatii paljon jo pelkästään oppilaiden tavoiteasioiden muistamisen vuoksi. Koen henkilökohtaisiin tavoitteisiin suhteutetun palautteenannon yksittäisen oppilaan kannalta kuitenkin tärkeäksi, koska tällä tavoin eriyttäminen voi toimia opetusta eheyttävänä.

Palautteella eriyttämisen tulokset

Tekemässäni kyselyssä kaikki yhdeksän oppilasta pitivät henkilökohtaista palautetta jollakin tapaa merkittävänä oman oppimisensa edistämisessä. Kuuden oppijan mielestä palaute oli kolmen

tärkeimmän keinon joukossa. Näistä kaksi piti yksilöllistä palautetta kaikkein tärkeimpänä kaikista eriyttämiskeinoista. Lisäksi kolme oppilasta asetti palautteen yksilöimisen neljän ja viiden keskeisimmän joukkoon. Seuraavassa taulukossa 3 havainnollistan tulosta.

TAULUKKO 3. *Oppilaiden kokemus palautteella eriyttämisestä, suhteessa muihin keinoihin*

Kuinka tärkeäksi vastaaja koki palautteen yksilöimisen oppimisen edistämisessä?	Yksilöity palaute
1. tärkein	2
2. tärkein	1
3. tärkein	3
4. tärkein	1
5. tärkein	2
6. tärkein	
7. tärkein	
8. tärkein	
9. tärkein	
ei ollenkaan tärkeä	

Vaikka oppilaiden ajatukset palautteesta yksilöintikeinona muihin keinoihin verrattuna jakaantuvat, useista perusteluista välittyi kuitenkin kokemus yksilöllisen palautteen myönteisestä vaikutuksesta oppimiseen. Yksi oppilas totesi palautteesta yksilöintikeinona seuraavasti: "On helpompi kehittyä ja korjata virheitä, kun saa yksilöllistä palautetta." Toinen oppilas on ensimmäisen kanssa samaa mieltä: "Henkilökohtainen palaute on todella tärkeää, jotta tietää mitä pitää kehittää ja mikä on mennyt eteenpäin." Kummassakin vastauksessa painottuu palautteen tärkeys kehittämi-

sen kannalta. Koska kehittyminen on juuri se, mihin eriyttämisellä pyritään, voimme todeta, että palautteen yksilöinti ansaitsee paikkansa eriyttämiskeinojen joukossa.

Eniten kiinnitin kuitenkin huomiota seuraavaan oppilaan kirjoitukseen:

Sain oikeasti riittävästi palautetta, ehkäpä ensimmäistä kertaa koskaan. Mahtavaa kun saa palautetta, niin tietää mitä korjata, ja tehdä toisin. Ja selitykset siitä mihin tämä asia on yhteydessä, auttoi hahmottamaan isomman kokonaisuuden näkökulmasta. Asioiden oppimiselle ja opiskelulle tuntui silloin olevan paljon enemmän mieltä.

Tässä mielenkiintoni herättää se, että oppilas, joka tämän totesi, on selkeästi taitotasoltaan luokan heikoimpia. En itse niinkään usko, ettei hänelle olisi aikaisemmin annettu riittävästi palautetta. Pikemminkin ajattelen, että ongelma on ollut siinä, ettei hän ole pystynyt hyödyntämään kaikkea sitä palautetta, jonka on saanut. Yleisesti suunnatut palautteet ovat voineet olla hänen ymmärrys- ja kehitystasolleen liian vaikeita. Tämä osoittaakin, että taitotasoltaan heikommalle oppilaalle opetuksen eriyttäminen ja yksilöiminen palautteella voi olla todella merkityksellistä. Kun palaute on omalle taitotasolle sopivaa, heikompikin oppilas löytää tarttumispinnan, joka on oppimisen edistämisessä keskeistä.

Opettajana koin palautteella eriyttämisen selkeänä ja toimivana tapana oppilaan yksilöllisen kehityksen ohjaamisessa. Kun yksilöin opetusta palautteen avulla, pystyin varmistamaan, että jokaisen ryhmässä olevan oppijan oppimisprosessi jatkoi etenemistään. Lisäksi henkilökohtaisen palautteen avulla oli mahdollista vahvistaa oppilaiden motivaatiota. Myös oppilaat mainitsivat palautteella eriyttämisen motivaatiota vahvistavana. Yksi oppilaista kirjoitti seuraavasti: ”- - Tänä syksynä ei ole ollut kertaakaan sellainen tunne ettei jaksaisi yrittää, mikä on mielestäni hyvän ja jatkuvan henkilökohtaisen palautteen annon ansiota.”

6.4 Työtavat

Erilaisten työtapojen käyttämisellä pyritään antamaan jokaiselle oppijalle mahdollisuus sellaiseen työskentelyyn ja ohjaukseen, jota hän oppimisen tueksi kulloinkin tarvitsee. Koska luokituksia erilaisista työtavoista on olemassa monia, valitsin yhden, jonka pohjalta tarkastelen aihetta. Kyseessä on Varstalan (2007, 135) kirjassaan esittelemä Mosstonin kehittämä opetusmenetelmien systemaattinen luokitus. Se perustuu siihen, missä määrin opettaja ja oppijat tekevät yhteisiä

päätöksiä opetukseen liittyen. Kyseisessä mallissa opetustyyliä on kaiken kaikkiaan 11, mutta käsittelen niistä vain ne menetelmät, jotka ovat tutkimukseni eriyttämiskokeilujen näkökulmasta keskeisiä. Tällaisia opetusmenetelmiä Mosstonin mallissa ovat komentotyylinen opetus, tehtäväopetus, pariohjaus, itsearviointi, ongelman ratkaisu ja eriyttävä opetus. (Varstala 2007, 135.)

Komentotyylliselle opetukselle (the command style) on ominaista se, että opettajalla on kaikki päätösvalta. Tämä tarkoittaa opetus-oppimisprosessin kannalta sitä, että opettaja on valinnut saman tehtävän kaikille ja oppilaat suorittavat harjoitukset yhtäaikaaisesti. Tätä työtapaa käyttäessään opettaja voi yksilöidä opetusta henkilökohtaisen palautteen avulla. (Varstala 2007, 135.) Myös tavoitteilla eriyttäminen on kyseisestä menetelmästä käytettäessä mahdollista.

Kun *tehtäväopetusta* (the practice style) hyödynnetään opetuksen eriyttämisessä, yksilöiminen tapahtuu harjoituksilla. Tässä työtavassa opettaja järjestää erilaisia suorituspaikkoja ja valitsee harjoiteltavat tehtävät. Sen jälkeen oppilaat työskentelevät itsenäisesti annetun ohjeistuksen pohjalta. (Varstala 2007, 135.) Työtavan ehdoton etu on se, että opettajalle jää aikaa tarkkailla oppijoita, jolloin hän ehtii paremmin nähdä yksilöllisen avun tarpeen.

Myös *pariohjauksessa* (the reciprocal style) oppijoiden yhtäjaksoiseen havainnointiin on hyvät mahdollisuudet. Tämä onnistuu sillä aikaa, kun oppilaat toimivat pareittain antaen palautetta toisilleen. Mikäli opettajan apua kuitenkin tarvitaan, hän yksilöi opetusta palautteen avulla avustaen ohjaajana toimivaa oppilasta. (Varstala 2007, 136.) Opetuksen eriyttäminen voi tässä työtavassa tapahtua myös henkilökohtaisten tavoitteiden avulla.

Kolmen edellä mainitun lisäksi *itsearviointi* (the self-check style) kuuluu niihin Mosstonin työtapoihin, jossa opettaja valitsee harjoiteltavat taidot. Tässä työtavassa opettajan tehtävä ei ole arvioida oppijan suoritusta, vaan ohjata oppilasta arvioimaan itseään. Kun oppija oppii arvioimaan omaa suoritustaan, riippuvuus opettajan palautteesta ja arvioinnista vähenee. (Varstala 2007, 136.) Tällä on positiivinen vaikutus myös oppijan sisäisten oppimisprosessien kehittymiseen. Kun kyseistä tapaa käytetään opetuksen eriyttämiseen, yksilöiminen tapahtuu ensisijaisesti tehtävien avulla.

Aikaisemmin esiteltyihin menetelmiin verrattuna *ongelman ratkaisu* (the convergent style) vaatii oppilaalta aktiivisempaa roolia. Tässä työtavassa oppilaat pyrkivät itse löytämään ratkaisun ane-

tuun tehtävään. Opettajan rooli on tarkkailla ja antaa oppilaiden ratkaista ongelma rauhassa. (Varstala 2007, 137.) Tällä työtavalla eriytettäessä hyödynnetään tehtäviä.

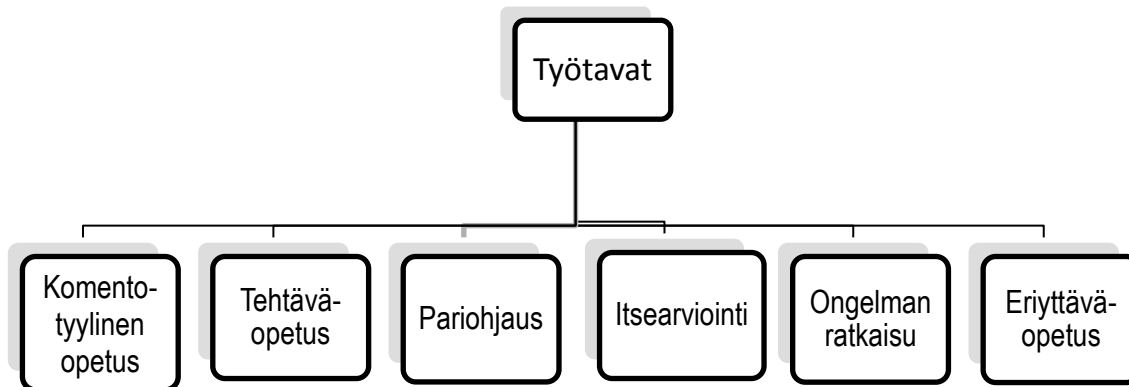
Mosstonin luokituksessa *eriyttävä opetus* (the inclusion style) on menetelmä, jossa jokaisella on omalle taitotasolle soveltuva oppiaines. Kaikki eivät harjoittele samalla tavalla, vaan opettaja eriyttää opetusta tarjoamalla vaihtoehtoisia tapoja tehtävien suorittamiseen. Kyseisessä mallissa eriyttävä opetus perustuu oppilaan valintoihin. Siinä ajatellaan, että oppijat voivat valita taidoilleen sopivia tehtäviä, jolloin he oppivat suhteuttamaan harjoitusten vaikeustason omaan suoritus-tasoonsa. (Varstala 2007, 136.)

Henkilökohtaisesti näen opetuksen eriyttämisen laajempänä kokonaisuutena kuin Mosstonin yhtenä työtapana. Ajattelen, että tämä Mosstonin luokittama eriyttävän opetuksen työtapa on vain yksi mahdollisuus opetuksen eriyttämiseksi. Mielestäni todellinen opetuksen eriyttäminen yhdistelee kaikkia edellä mainittuja työtapoja tarkoituksenmukaisesti. Menetelmien käyttäminen omina irrallisina työtapoinaan ei välttämättä palvele klassisen baletin oppimista parhaalla mahdollisella tavalla. Ajattelen, että eriyttämisen yhtenä keskeisenä ytimenä onkin erilaisten työtapojen hyödyntäminen, jolloin opetuksen yksilöiminen tavoitteilla, tehtävillä ja palautteella mahdollistuu. Jos esimerkiksi suurin osa ryhmästä työskentelee tehtäväopetuksen, itsearviointin tai pariohjauksen menetelmin, opettaja voi samaan aikaan auttaa yksittäistä oppijaa tai pienryhmää komentotyylisesti. Useampien työtapojen hyödyntäminen yhtäaikaaisesti tarjoaa mahdollisuuden yksilöllisen tuen antamiseen oppijoiden lähtökohdista käsin.

Kun opettaja valitsee tarkoituksenmukaisia työtapoja opetuksen eriyttämiseen, hänen kannattaa hyödyntää ymmärrystään opetus-oppimisprosessin vaiheista, jotka on esitelty aikaisemmin tämän työn kohdassa 3.2. Tätä tietoa käyttämällä oppimisen ohjaaja löytää sopivat työtavat suhteessa oppimisvaiheen tavoitteisiin. Esimerkiksi toisessa vaiheessa olevat oppijat voivat harjoitella suoritusta itsenäisemmin tehtäväopetuksen avulla. Tämä on mahdollista, koska ykkösvaiheen ohitettuaan heillä on jo olemassa tiedollista ymmärrystä, joka ohjaa heidän työskentelyään. Vastaavasti ne oppilaat, jotka ovat oppimisprosessissa vasta ensimmäisessä vaiheessa, tarvitsevat enemmän opettajan avustusta. Heillä ei ole tavoiteltavasta taidosta käsitystä, joten komentotyylinen tehtävän selittäminen soveltuu heidän tarpeisiinsa paremmin. Hyvälle opetukselle onkin ominaista se, että opetus-oppimisprosessin vaiheet ja käytetyt työtavat ovat tasapainossa asetettujen tavoitteiden kanssa (Varstala 2007, 138.) Onnistuneessa eriyttämisessä henkilökohtaisen vaiheen huomioiminen oppimisprosessissa korostuu. Tällöin kyseinen vaihe määrittelee myös tavoitteet, teh-

tävät ja käytettävät työtavat. Ryhmäopetuksessa tämä voi tarkoittaa sitä, että oppijat ohjataan hyödyntämään keskenään erilaisia työtapoja samanaikaisesti.

Baletinopetuksen eriyttäminen erilaisten työtapojen avulla



Kuvio 10. Työtavat baletinopetuksen eriyttämiskeinona

Kuviossa 10 kuvataan työtapoja, joita voidaan hyödyntää baletinopetuksen eriyttämisessä. Näiden työtapojen funktio eriyttämisessä voidaan nähdä kahdella tavalla ja kahdesta eri näkökulmasta. Oppilaiden kannalta työtapojen eriyttäminen tarjoaa erilaisille oppimistyyliille tilaa ja tukee tällä tavoin erilaisten yksilöiden mahdollisuuksia oppia. Opettajan näkökulmasta työtapojen eriyttäminen on enemmän väline, jonka avulla voi hyödyntää erilaisia yksilöntikeinoja samanaikaisesti ja moniulotteisesti. Vaikka eriyttävässä opetuksessa on järkevää hyödyntää useita työtapoja rinnakkain, tarkastelen niitä tässä kohtaa selkeyden vuoksi toisistaan irrallisina.

Komentotyylinen opetus ja tehtäväopetus baletinopetuksen eriyttämisessä

Käytin opetuksen eriyttämisessä runsaasti Mosstonin mallin mukaista komentotyylistä opetusmenetelmää. Kyseisen työtavan käyttämisellä on kiistaton hyöty baletin kaltaisessa lajissa, jossa keskiössä on motorisen taidon oppiminen. Komentotyyllisen työtavan käyttö baletinopetuksen yksilöntikeinona hyödyntää pääasiallisesti eriyttämistä tavoitteilla ja palautteella. Tästä syystä sitä on tarkasteltu jo varsin runsaasti kyseisten keinojen yhteydessä. En palaakaan siihen enää tarkemmin tässä kohtaa, vaan tiivistän sen käytön lyhyesti: baletinopetuksen eriyttäminen hyödyn-

tää komentotyylistä työtapaa silloin, kun tavoitteet ja palautteet kohdistetaan oppilaille opettaja-johtoisesti, mutta henkilökohtaisesti.

Hyödynsin tutkimusryhmäni kanssa myös Mosstonin mukaista tehtäväopetusta yhtenä opetuksen yksilöintikeinona. Käytin tätä menetelmää muun muassa lihaksia vahvistavien harjoitusten ja venytyksien yhteydessä. Käytännössä tämä tapahtui niin, että jaoin oppijat ryhmiin sen mukaan, mitä lihasryhmää heidän tuli erityisesti vahvistaa tai venyttää. Tämän jälkeen annoin jokaiselle ryhmälle ohjeistuksen tehtävästä, joko sanallisesti tai tehtäväkortilla.

Oppijoiden harjoittelussa ryhmissä kiersin salissa ja tarkkailin toimintaa. Kun kaikki harjoittelivat omien kehitysalueittensa saavuttamiseksi, oli minulla opettajana mahdollisuus auttaa yksittäisiä henkilöitä tai ryhmiä. Silloin kun annoin jollekin ryhmistä uuden harjoituksen tai siirsin jonkun oppijan uuteen ryhmään, vietin aikaa kyseisen ryhmän tai oppijan parissa koko tehtävän ajan. Tällä tavalla pystyin varmistamaan, että oppimisprosessin ensimmäinen vaihe onnistuu ja siirtyminen toiseen vaiheeseen mahdollistuu. Toisinaan käytin kyseistä työtapaa myös sellaisten esitystanssien harjoittelussa, jossa samassa kohtauksessa eri henkilöillä oli erilaisia liikesarjoja. Tällöin jaoin ryhmät niin, että kaikki ne jotka tekivät samaa liikesarjaa, muodostivat ryhmän. Yhden ryhmän tehtävänä saattoi olla pään épaulementien tarkistaminen sillä aikaa, kun toiset selvittävät piruetin ajoitusta suhteessa tanssin musiikkiin.

Pariohjaus ja itsearviointi baletinopetuksen eriyttämisessä

Kokeilin opetuksen yksilöintiä myös pariohjauksen avulla. Tätä työtapaa käyttäessä eriyttäminen tapahtui opettajan jakamien henkilökohtaisten tavoitelappujen avulla. Jos kahdella oppilaalla oli samansuuntainen tavoite käsittelyssä yhtä aikaa, pyrin valitsemaan heidät keskenään pariiksi. Ajattelin, että oppijaa saattaa auttaa jo se, että hän näkee, miltä jonkun toisen työskentely saman haasteen kanssa näyttää. Otan esimerkin tutkimusryhmästäni: Laitoin pariiksi kaksi oppilasta, joiden tärkeimmäksi tavoitteeksi piruetiharjoitukseen oli määritelty pisteen käyttäminen. Opettajan roolissa toimivalla oppijalla oli pariohjauksen aikana tarkoitus seurata, toteutuuko tavoiteasia harjoituksessa. Vastaavasti harjoituksensuorittajalla oli pyrkimys hyödyntää tavoitteeksi määriteltyä pisteenkäyttöä. Tunnin jälkeen toinen oppilaista kirjoitti oppimisvihkoonsa aiheesta: ”Kun näin kaverilta kuinka paljon pisteen käyttö helpotti piruettia, niin ymmärsin sen tärkeyden.” Uskonkin, että tällä työtavalla eriyttäminen on hedelmällisintä silloin, kun parilla on yhteinen haaste, jonka saavuttamiseen he tähtäävät. Vaikka edellä esitetty kokemus todistaa pariohjauksen käytön puo-

lesta, siinä on myös omat haasteensa. Eräs ryhmän oppilas kommentoi pariohjausta seuraavalla tavalla: ”eniten minua auttaa opettajan palaute, sillä kaverit osaa monesti vain ilmaista ongelman, mutta ei tapoja korjata sitä.” On totta, että tämä työtapu vaatii ohjaajana toimivalta oppilaalta varsin paljon, mikäli ohjauksella halutaan kehittää motorista taitoa. Näin ollen se ei sovellu ainoaksi työtavaksi motorisen taidon harjoitteluprosessissa.

Eriytin tutkimusryhmässäni myös Mosstonin itsearviointimenetelmään perustuvalla työtavalla. Sovelsin tästä kaksi erilaista mallia, joita kokeilin tutkittavien kanssa. Ensimmäisessä mallissa oppilaat arvioivat omaa onnistumistaan tunnin lopussa kirjallisesti. Sen tarkoituksena oli saada oppijat pohtimaan omien tuntemuksiensa perusteella sitä, miten edistyminen kohti henkilökohtaisia tavoitteita oli onnistunut. Tässä kohtaa oppilaiden apuna olivat kirjallisesti laaditut tuntikohtaiset tavoitteet.

Toisessa itsearviointimuodossa avuksi otettiin tunnilla kuvattu videomateriaali. Koska videon hyödyntäminen vei ajallisesti kauemmin, arviointiin käytettiin kokonainen balettitunti. Myös tässä työtavassa oppijat refleктоivat kirjallisesti kehitystään, erona kuitenkin mahdollisuus nähdä omaa tekemistään. Tässä itsearviointimallissa pyrkimys oli suhteuttaa oma edistyminen koko vuodelle asetettuihin henkilökohtaisiin tavoitteisiin. Jokaisella oli oma oppimisvihko, johon itsearviointi kirjattiin.

Vihkojen hyvänä puolena oli se, että oppilaat pystyivät kirjoituksiensa perusteella seuraamaan omaa kehittymistään. Opettajan näkökulmasta oppilaiden kirjoittamat tekstit taas auttoivat hahmottamaan, kuinka syvällä tasolla kunkin oppilaan ymmärrys oli menossa. Joku saattoi kirjoituksissa toistaa kaavamaisella tavalla sanasta sanaan sen, mitä oli kuullut opettajan tunnilla sanovan. Toinen taas analysoi tavoitteita ja tekemistä syvemmin pystyen näkemään yhteyksiä eri asioiden välillä. Koin, että näiden vihkoista saatujen tietojen avulla pystyin paremmin ohjaamaan oppilaita yksilöllisistä lähtökohdista käsin. Varsinainen eriyttäminen tässä mallissa tapahtui henkilökohtaisilla tehtävillä tai sellaisella palautteella, jolla pyrin ohjaamaan oppilasta itsensä arvioinnissa. Kirjoitin nämä tehtävät ja palautteet oppilaiden itsearviointiin perusteella vihkoihin.

Tällä tavoin ohjasin yksilöitä tarttumaan niihin asioihin, jotka olivat heille kulloinkin kehityksen kannalta tärkeitä. Välillä vihkoista nousi selkeästi esiin joku oppilasta erityisesti kiinnostava tavoite. Tällöin poimin tiedon vihkosta ja ohjasin yksilöä sen työstämiseen tunnilla. Silloin oppilaan oppiminen yleensä tehostui, koska hänellä oli oman kiinnostuksensa kautta erityinen motivaatio

kyseistä tavoitetta kohtaan. Opetuksen eriyttäminen itsearvioinnin kautta oli dialoginen työtapana ja koin, että se edisti oppilaiden sisäisten mallien täydentymistä ja oppimisen eheytymistä.

Ongelmanratkaisu ja eriyttävä opetus baletinopetuksen eriyttämisessä

Myös ongelmaratkaisumenetelmää on mahdollista käyttää yhtenä baletinopetuksen eriyttämisen työtapana. Itse käytin kyseistä menetelmää esimerkiksi silloin, kun tavoitteenani oli saada oppilaiden tuntikohtaiset tavoitteet toteutumaan myös esitystanssissa. Käytännössä tämä tapahtui varsin yksinkertaisesti. Ennen kuin tanssin harjoittelu alkoi, pyysin jokaista oppijaa miettimään, miten hän voi hyödyntää omaa tuntitavoitettaan kyseisessä tanssissa. Tämän jälkeen oppilailla oli aikaa työstää asetettua ”ongelmaa” itsenäisesti, käyden ratkaisuehdotuksia kehossaan läpi. Kun oppilaat suorittivat tehtävää, oli minulla jälleen aikaa havainnoida ja antaa yksilöllistä palautetta. Ongelmanratkaisun jälkeen pidettiin yleensä pienimuotoinen tehtävän purku. Tällöin jokainen sai kertoa jonkin esimerkin siitä, miten omaa tavoitettaan pystyy hyödyntämään osana esitystanssia. Pysin tällä työtavalla eriyttämällä edistämään opitun soveltamista eli tehostamaan oppimisen siirtovaikutusta. Kun opetusta eriytetään hyödyntämällä oppijan henkilökohtaista tavoitetta ja ongelmanratkaisua, opetuksella on yksilön näkökulmasta mahdollisuus eheytyä. Toisaalta tämä työskentelytapa auttoi myös osaltaan koko ryhmää koskevien perustavoitteiden, kuten yhtenäisten esitysnumeroiden toteutumista.

Kokeilin baletinopetuksen eriyttämisen yhtenä menetelmänä myös Mosstonin luokituksen eriyttävää opetusta. Koska koko baletin tekniikka perustuu siihen, että liikkeestä muodostuu pikkuhiljaa vaikeampi, eriyttävän opetuksen työtapana tuntui varsin luontevalta ja helpolta. Sen käyttö ei vaatinut ollenkaan niin paljon valmistelua kuin muiden tapojen. Oikeastaan kyseinen työtapana tuli tilanteisiin yleensä spontaanisti silloin, kun tarvetta sille oli. Esimerkiksi, kun yksinkertaiset piruetit viidennestä asennosta sujuivat osalla jo hienosti, saatoin todeta, että kun yksi piruetti onnistuu helposti, voi kokeilla kahta.

Pääasiallisesti eriyttävän opetuksen työtavan käyttö onnistui hyvin, koska ryhmässä olevilla tytöillä oli varsin realistinen käsitys omista taidoistaan. Oli kuitenkin muutamia sellaisia tilanteita, joissa oppijan kriittisyys omaa tekemistä kohtaan oli niin suuri, ettei hän ymmärtänyt vihjettä haasteen lisäämisestä. Satunnaisia olivat myös ne kerrat, kun oppijat alkoivat tällaisen tilanteen kautta yrittää jotain oman taitotasonsa reilusti ylittävää.

Työtavoilla eriyttämisen tulokset

Selvitin tekemässäni kyselyssä oppilaiden kokemuksia työtavoilla eriyttämisestä. Yhdeksästä oppilaasta kahdeksan koki erilaiset työtavat miellyttävänä keinoina henkilökohtaisten tavoitteiden ja tehtävien saavuttamisessa. Yksi ei ollut muiden kanssa täysin samaa mieltä, mutta ei osannut perustella kokemustaan (taulukko 4).

TAULUKKO 4. *Koen opetuksen yksilöimisen erilaisilla työtavoilla epämiellyttäväksi: Olisin mieluummin tehnyt aina samoja harjoituksia muiden kanssa ja tähdännyt samoihin tavoiteasioihin.*

Vastausvaihtoehdot	Tutkimusryhmän oppilaiden vastaukset
1. Täysin samaa mieltä	
2. Jokseenkin samaa mieltä	
3. Osittain eri mieltä	1
4. Täysin eri mieltä	8

Taulukon 4 esittämiä vastauksia oppilaat perustelivat keskenään samansuuntaisesti. Yksi oppilaista sanoi yksilöimisen olevan hyödyksi itselleen kirjoittaen seuraavasti: ”En kokenut sitä epämiellyttäväksi laisinkaan, päinvastoin koin sen eduksi itselleni.” Toinen taas näki yksilöimisen koko ryhmän etuna todeten: ”Tykkäsin tämän syksyn työskentelytavasta todella paljon, ja mielestäni kukaan ei olisi kehittynyt näin hyvin ilman yksilöintiä.” Kolmas kertoi yksilöimisen hyödyn olevan siinä, ettei tarvitse vertailla itseään muihin. ”Tämä työskentelytapa on tuntunut paljon paremmalta, ja on tuntenut menevänsä koko ajan eteenpäin. Eikä ole tarvinnut vertailla muihin jolloin pystyy paljon paremmin keskittymään omaan kehittymiseen.”

Kun vastauksia lukee, käy ilmi, että oppilaat ovat kokeneet opetuksen eriyttämisen oppimista edistävänä. Toisaalta he ovat myös sisäistäneet opetuksen eriyttämisen idean eivätkä ole ajatelleet tällaista työskentelyä leimaavana tai arvottavana. Uskon tämän myönteisen asenteen kum-

puavan pitkälti keskusteleavasta työskentelytavastani. Perustelin oppilaille jatkuvasti käyttämiäni eriyttämisyjärjestelyitä heidän yksilöllisen kehittymisensä näkökulmasta. Kerroin, miksi toimimme kyseisellä tavalla ja miten tällainen työskentely edistää henkilökohtaisten tavoitteiden saavuttamista. Ajattelen, että avoin ja rehellinen keskustelu auttoi oppilaita näkemään opetuksen eriyttämisen myönteisenä. Tämä huomio selvittää, että eriyttämistoimintojen perustelemisella voidaan vaikuttaa siihen, miten oppilaat kokevat opetuksen eriyttämisen.

Lisäksi selvitin, kuinka hyödylliseksi oppilaat kokivat erilaisilla työtavoilla eriyttämisen suhteessa muihin yksilöintikeinoihin. Kuten taulukosta 5 voi havaita, työtapojen eriyttämistä ei yleisesti pidetty yhtä merkittävänä kuin tavoitteilla, tehtävillä ja palautteella eriyttämistä. Työtavoista merkittävimpänä pidettiin itsearviointia. Uskon itsearvioinnin suosion liittyvän voimakkaasti siihen, että useat oppilaat nostivat oman tekemisensä katsomisen kehityksen kannalta keskeiseksi. Toiseksi tärkeimmäksi koettiin tehtäväopetus, kun taas ongelmanratkaisu ja pariohjaus eivät saaneet juurikaan kannatusta. Toisaalta on huomattava, että itsearviointia ja tehtäväopetusta käytettiin opetusjaksolla määrällisesti enemmän kuin pariohjausta ja ongelmanratkaisua. Tämä varmasti vaikuttaa oppilaiden vastauksiin ja osaltaan myös selittää niitä.

TAULUKKO 5. Oppilaiden kokemus työtavoilla yksilöimisen tärkeydestä, suhteessa muihin käytettyihin keinoihin

Kuinka tärkeäksi vastaaja koki kyseisten työtapojen yksilöimisen oppimisen edistämisessä?	Tuntivideot/ oppimisvihkot (itsearviointi)	Tavoite-ryhmät (tehtäväopetus)	Tehtävän ratkaisu ryhmissä/ yksin (ongelman ratkaisu)	Parityös-kentely (pariohjaus)
1. tärkein	1			
2. tärkein	1	2		
3. tärkein	4			
4. tärkein	2	1		
5. tärkein	1	3		1
6. tärkein		2	1	
7. tärkein			1	1
8. tärkein			2	2
9. tärkein			2	
ei ollenkaan tärkeä		1	3	5

Taulukosta 5 voi havaita, että mielipiteet erilaisten työtapojen käytöstä opetuksen eriyttämisessä jakaantuivat aika laajalle. Uskon tämän johtuvan kahdesta syystä. Ensinnäkin jokainen on oppijana erilainen, ja näin ollen kaikki työtavat eivät voi olla parhaita mahdollisia kaikille. Toiseksi oppilaiden voi olla vaikea hahmottaa työtapojen hyötyä erikseen, koska niitä ei voida opetustilanteessa täysin irrottaa tavoitteilla, tehtävillä ja palautteilla eriyttämisestä.

Opettajan näkökulmasta kuitenkin havaitsin, että työtapojen eriyttäminen toimii oppimisen edistämisenä vaikuttaen muun muassa myönteisesti oppilaiden itseohjautumiseen. Kun opetuksessa käytetään muitakin kuin komentotyylistä opetusta, oppijat oppivat itseohjautumaan ja ottamaan va-

tuuta oppimisestaan. Vastuun ottaminen on tärkeä taito, jota ei nykypäivänä voida pitää itsensä selvyytenä. Vaikka itseohjautuminen ja vastuu ovat ensisijaisesti oppijan tulevaisuuden kannalta tavoiteltavia, ei kannata unohtaa niiden merkitystä onnistuneessa opetuksen eriyttämisessä.

Mitä paremmin ryhmän jäsenet ovat ohjattavissa itsenäiseen työskentelyyn, sitä enemmän opettajalla jää aikaa auttaa oppilaita henkilökohtaisesti. Voidaankin sanoa, että ilman erilaisten työtapojen käyttöä on vaikea hyödyntää kaikkia niitä mahdollisuuksia, mitä tavoitteilla, tehtävillä ja palautteilla eriyttäminen voi tarjota. Tästä syystä myös erilaisten työtapojen hyödyntäminen ja niiden käytön eriyttäminen on olennainen osa opetuksen eriyttämistä ja yksilöintiä.

6.5 Yhteenveto baletinopetuksen eriyttämiskeinoista

1. Millä keinoilla opetuksen eriyttämistä voidaan toteuttaa klassisen baletin opetuksessa?

Tapoja klassisen baletin taitojen opetuksen eriyttämiseen on useita. Löysin tutkimukseni avulla kuitenkin neljä selkeää keinoa, jolla klassisen baletin opetuksen eriyttämistä voidaan toteuttaa. Keinoja ovat yksilöidyt tavoitteet, tehtävät, palautteet ja työtavat. Kategorisoin baletin opetuksen eriyttämisen mahdollisuudet näihin neljään keinoon, kun huomasin, että käyttämäni eriyttämistavat liittyivät aina joihinkin näistä.

Jokaisen keinoon sisällä on useita erilaisia mahdollisuuksia toteuttaa opetuksen eriyttämistä. Keinot eivät siis tarkoita ainoastaan yhtä tapaa, vaan sisältävät muun muassa kaikki ne tavat, jotka aikaisemmin tässä työssäni esittelin. Lisää mahdollisuuksia eriyttämiseen löytyy, kun edellä mainittuja keinoja ja niihin sisältyviä tapoja yhdistetään ja käytetään rinnakkain.

Koska kaikkien eriyttämiskeinojen käyttämisessä on tulosten mukaan omat hyvät puolensa, voidaan olettaa, että niiden käyttö rinnakkain on oppimisen näkökulmasta tehokkainta. Eriyttämiskeinojen hyödyntäminen vastavuoroisesti mahdollistaa sen, että keinot tehostavat toistensa vaikutusta. Tällöin eriyttäminen on tasoltaan syvempää ja kokonaisvaltaisempaa.

2. Mikä on opetuksen eriyttämisen merkitys oppijoiden motivaation kannalta?

Näyttää siltä, että opetuksen eriyttämisen vaikutus oppijoiden motivaatioon on varsin myönteinen. Kun tavoitteet, tehtävät ja palautteet ovat henkilökohtaisia ja omalle taitotasolle sopivia, into har-

joittelua kohtaan vahvistuu. Tämä ei ollut yksin minun kokemukseni vaan myös oppijat olivat asiasta samaa mieltä. Sen voi havaita taulukkoon 6 kerätyistä vastauksista.

TAULUKKO 6. Oppilaiden vastaukset väitteeseen: opetuksen yksilöiminen vaikutti myönteisesti motivaatioon opiskella balettia

Vastausvaihtoehdot	Tutkimusryhmän vastaukset
1. Täysin samaa mieltä	8
2. Jokseenkin samaa mieltä	1
3. Osittain eri mieltä	
4. Täysin eri mieltä	

Yksi väittämän kanssa täysin samaa mieltä ollut oppilas perusteli vastaustaan seuraavasti:

Täytyy myöntää, että en ollut alkusyksystä kovin motivoitunut opiskelemaan balettia enkä jaksanut oikein olla täysillä mukana. Palautekeskustelut ym. yksilöllisten tavoitteiden laatiminen antoivat minulle tosi paljon lisämotivaatiota ja halua oppia ja kehittyä lisää - -.

Tämä vastaus kiteyttää ajatukseni siitä, että opetusta yksilöimällä ja eriyttämällä voidaan vaikuttaa myönteisesti oppijoiden motivaatioon. Tämä on merkittävä tulos, koska ilman motivaatiota oppiminen todennäköisesti kariutuu.

3. Miten opetuksen eriyttäminen vaikuttaa yksilön kokonaisvaltaiseen oppimiseen ja kykyyn itseohjautua?

Opetuksen eriyttäminen vaikuttaa tutkimustulosten mukaan yksilön kokonaisvaltaiseen oppimiseen myönteisesti. Se edistää yksilöiden näkökulmasta taitojen ja tietojen hahmottamista kokonaisuuksina eli eheyttää oppimista. Uskon tämän johtuvan kahdesta syystä. Ensiksi oppilaan on helpompi käsitellä tavoitteita, tehtäviä ja palautteita, kun ne soveltuvat omalle taitotasolle ja muodostavat toisiaan tukevan kokonaisuuden. Toiseksi eriyttämällä pystytään yksilöimään opetus niin, että se vastaa yksilön oppimisen kannalta tarkoituksenmukaisia ja mielekkäitä kokonaisuuksia.

sia. Tällöin opetus on oppilaalle henkilökohtaisempaa, jolloin opittavat asiat ovat omakohtaisuuden vuoksi helpompi hahmottaa kokonaisuuksina.

Itseohjautumiseen opetuksen eriyttäminen näyttää vaikuttavan henkilökohtaisten tavoitteiden sekä erilaisten työtapojen hyödyntämisen kautta. Tavoitteet auttoivat oppilaita itseohjautumaan, koska ne selkiyttivät sitä, mitä kunkin oppilaan tuli sillä hetkellä työstää. Erilaisilla työtavoilla eriyttäminen opetti oppilaita toimimaan itsenäisesti ja yhteistoiminnallisesti. Kun oppilaat ymmärsivät, että opettaja ei voi ohjata yhtä aikaa kaikkia henkilökohtaisesti, he oppivat myös ottamaan vastuuta ja tekemään päätöksiä omaan oppimiseen liittyen. Voidaan siis todeta, että opetuksen eriyttäminen vaikutti myönteisesti oppilaiden kykyyn itseohjautua.

4. Voiko opetuksen eriyttäminen vaikuttaa yksilön omanarvontunteen myönteiseen kehitykseen?

Kyselystä nousi esille vastaus tähän kysymykseen, jota itse pohdin, mutta en esittänyt tutkittavalle ryhmälle. Yksi tutkimukseni lähtökohdista oli oppilaslähtöinen ryhmän ohjaaminen kunnioittaen jokaisen oppijan ihmisarvoa. Tarkoituksena oli tarjota jokaiselle yksilölle oikeus oppia omista lähtökohdista ja kokemus siitä, että hän on tärkeä. Kyselyn vastauksien perusteella opetuksen eriyttäminen vaikutti myönteisesti oppilaiden kokemukseen siitä, että he ovat arvokkaita. Yksi oppilas kirjoitti seuraavasti. ”Tiesi, että juuri minun oppiminen ja eteenpäin kehitys on opettajalle tärkeää. Se tsemppas tosi paljon.” Toinen oppilas nosti esiin kokemuksen siitä, että kaikista välitetään. ”Kun opetus on yksilöllistä, niin tulee sellainen olo että opettaja haluaa, että jokainen kehittyy omassa tavoitteissaan ja haluaa auttaa kehittymään niissä.” Myös kolmas oppilas yhtyy kirjoituksessaan kokemukseen välittämisestä. ”On helpompi kehittyä ja korjata virheitä, kun saa yksilöllistä palautetta. Silloin myös tuntee itsensä tärkeäksi.” Mielenkiintoista oli, että näinkin moni oppilaista oli kirjoittanut aiheesta, vaikka en sitä kyselyssä varsinaisesti kysynyt. Vastauksien perusteella voidaan päätellä, että opetuksen eriyttäminen vaikutti ryhmän oppilaiden omanarvontunteeseen myönteisesti. Tämä taas antaa vastauksen opinnäytetyöni alussa pohtimaani kysymykseen siitä, voiko opetuksen eriyttäminen vaikuttaa yksilön myönteisen kasvun tukemisessa.

7 YHTEENVETO JA POHDINTAA

Tässä työssä selvitin opetuksen eriyttämisen mahdollisuuksia klassisen baletin opetuksessa. Lisäksi tarkastelin, miten eriyttäminen vaikuttaa oppilaiden oppimiseen, motivaatioon ja kykyyn itseohjautua. Seuraavaksi kokoan keskeiset tutkimustulokset oppilaiden ja opettajan näkökulmasta. Lopuksi tarkastelen löytyneitä keinoja ja pohdin, miten tutkimustyö ja tulokset vastasivat omia odotuksiani.

7.1 Oppilaan näkökulmasta

Oppilaiden näkökulmasta opetuksen eriyttäminen osoittautui todella positiiviseksi oppimista edistävaksi työskentelytavaksi. Sen myönteinen vaikutus voidaan tiivistää neljään seikkaan: oppimiseen, motivaatioon, itseohjautumiseen ja omanarvontunteeseen. Näistä neljästä kolmea ensimmäistä pyrin selvittämään tutkimuksessani. Viimeinen oli minulle henkilökohtaisesti tärkeä lähtökohta, mutta se ei kuulunut alun perin tutkimuskysymyksiini.

Oppiminen näkyi tutkittavassa ryhmässä henkilökohtaisten kehitystavoitteiden ennakkoa arvioitua nopeampana saavuttamisena, tietojen ja taitojen kokonaisvaltaisena ymmärtämisenä sekä kykyinä soveltaa opittua itsenäisesti. Eriyttäminen edisti oppimista ja opitun eheytymistä tarjoten oppilaille mahdollisuuden etenemiseen omista henkilökohtaisista lähtökohdista.

Motivaatio näkyi oppilaissa tahtona saavuttaa asetetut tavoitteet sekä haluna kehittää itseään annetun palautteen pohjalta. Kun tavoitteet, tehtävät ja palautteet yksilöitiin, oppimistilanteet koettiin omalle taitotasolle sopivan haasteellisina. Sopiva taitotaso ja ohjauksen henkilökohtaisuus vaikuttivat taas myönteisesti oppilaiden motivaatioon.

Itseohjautuminen näkyi tunnilla oma-aloitteisena tehtävien ja palautteiden työstämisellä. Eriyttäminen vaikutti tähän ohjaamalla oppilaita itseohjautuvuuteen henkilökohtaisten tavoitteiden ja erilaisten työtapojen avulla. Ohjatut työtavat ja henkilökohtaisesti laaditut tavoitteet antoivat oppilaille turvallisen ympäristön harjoitella vastuun ottamista.

Omanarvontunne ja sen vahvistuminen näkyi oppilaiden rohkaistumisena. He uskalsivat ottaa vastuuta omasta oppimisestaan ja luottaa siihen, että he osaavat työskennellä oman itsensä ke-

hittämiseksi. Eriyttäminen ja yksilöiminen vaikuttivat omanarvontunteen vahvistumiseen henkilökohtaisen huomioimisen kautta. Yksilöllinen tukeminen ja kannustaminen saivat oppilaat kokemaan itsensä tärkeiksi.

Koska havainnot ovat oppilaiden kannalta hyvin myönteisiä, tutkimus osoittaa, että opetuksen eriyttäminen on tuloksellinen tapa oppimisen edistämiseksi. Näihin tuloksiin perustuen opetuksen eriyttäminen voidaan katsoa oppilaan kannalta toivotunlaiseksi työskentelytavaksi. On kuitenkin todettava, että tuloksia ei voida tämän tapaustutkimuksen perusteella pitää yleispätevinä, ainoastaan suuntaa antavina.

7.2 Opettajan näkökulmasta

Opettajan näkökulmasta opetuksen eriyttämisen tulokset eivät olleet yksiselitteisesti yhtä myönteisiä kuin oppilaiden kannalta. Kun ajatellaan pelkistetysti opettajan perustehtävää, voidaan sen todeta olevan oppimisen edistäminen. Tähän tarkoitukseen opetuksen eriyttäminen tarjoaa tutkimustulosten mukaan erinomaiset mahdollisuudet. Mikäli eriyttämistä tarkastellaan tämän perustehtävän tiimoilta, voidaan todeta, että opetuksen eriyttäminen on opettajan kannalta loistava työväline.

Perustehtävän toteuttaminen ei kuitenkaan onnistu ilman jatkuvaa suunnittelu- ja arviointityötä. Havainnot tutkimuksen aikana osoittavat, että opetuksen eriyttämisen toteuttaminen lisää tätä työmäärää runsaasti. Näin käy, koska eriyttävässä opetuksessa oppija huomioidaan yksilönä jokaisessa työvaiheessa. Suunnitteluvaiheessa mietitään henkilökohtaiset tavoitteet ja orientaatit sekä pohditaan, vaativatko tehtävät ja työtavat eriyttämistä. Toteutusvaiheessa arvioidaan jatkuvasti oppilaiden yksilöllistä kehitystä, perustellaan eriyttämisratkaisuja ja annetaan henkilökohtaista palautetta.

Jatkuva ja yhtä aikaa laaja-alainen eriyttäminen on opettajan näkökulmasta varsin suuritöistä. Tutkimuksen aikana huolen aiheeksi nousikin se, muodostuuko eriytetty opetus opettajalle pitkällä aikavälillä liian raskaaksi. Uskon, että tämä on riski, jos opettajalla on useita ryhmiä samanaikaisesti ja hän pyrkii toteuttamaan eriyttämistä kokonaisvaltaisesti käyttäen useita erilaisia keinoja. Onkin syytä miettiä, onko eriyttämistä kaikkien ryhmien kanssa tarpeellista viedä yhtä monimuotoiselle asteelle. Opetusta kun on mahdollista eriyttää eri tasoilla sen mukaan, käytetäänkö keinoja yksinään irrallisina vai yhdessä vastavuoroisina.

Yhteenvedona voidaan todeta, että positiivista opettajan näkökulmasta on se, että opetuksen eriyttäminen tarjoaa erinomaisen mahdollisuuden oppimisen edistämiseen. Haittapuolena taas opettajan lisääntynyt työmäärä, joka voi johtaa uupumiseen.

7.3 Eriyttämiskeinoista ja tutkimustyöstä

Kun aloin tekemään tutkimusta, minulla oli joitakin oletuksia, jotka perustin aikaisempiin kokemuksiini oppijana ja opettajana. Yhtenä hypoteesina oli se, että opetuksen eriyttäminen edistää baletin taitojen oppimista yksilön näkökulmasta. Tämä oletus osoittautui tutkimuksen aikana todeksi, ylittäen kuitenkin kaikki odotukseni. Eriyttämisen ja yksilöimisen vaikutukset yllättivät sekä kokonaisvaltaisuuudella, että ”tulospopeudella”.

Löytyneistä eriyttämiskeinoista eniten yllätti yksilöllisten tavoitteiden merkitys oppimisen edistämisessä. Se osoittautui kaikista merkittävimäksi keinoksi sekä minun että oppilaiden mielestä. Osasin kyllä odottaa, että omalle taitotasolle soveltuvista tavoitteista on oppimisessa hyötyä, mutta en ajatellut, että niiden merkitys on näin huomattava. Tutkimustulosten mukaan näyttää kuitenkin siltä, että yksilölliset tavoitteet ohjaavat oppilaiden tarkkaavaisuutta jatkuvasti ja selkeästi heille henkilökohtaisesti olennaisiin kehitystavoitteisiin. Tämä on keskeistä oppimisen kannalta, koska vain keskittymällä tarkasti saadaan aikaan oikein suoritettuja toistoja, jotka mahdollistavat motoristen taitojen oppimisen.

Hypoteesini merkittävimäksi eriyttämiskeinoksi oli alun perin yksilöllinen palaute. Tutkimustulokset kuitenkin kumosivat tämän osoittaen henkilökohtaiset tavoitteet palautetta tärkeämmäksi keinoksi. Oletus palautteen merkityksestä tuli aikaisemmista kokemuksista, joiden perusteella olin todennut, että palautteen eriyttäminen on tärkeä ja tuloksellinen osa yksilön oppimisen edistämässä. Toisaalta tavoitteiden ja palautteiden ero ei aina ole täysin selkeä. Palaute voi sisältää tavoitteiden asettamisen yhtä lailla kuin tavoitteen asettaminen palautteen antamisen. Tämän eron tulkinnanvaraisuus on varmasti vaikuttanut osaltaan myös kyselyn tuloksiin. Jälkikäteen pohdinkin, oliko tavoitteen asettamisen ja palautteen antamisen tutkiminen toisistaan irrallisina eriyttämiskeinoina paras mahdollinen vaihtoehto. Varsinkin, kun omien havaintojeni mukaan niiden käyttö oli tehokkainta silloin, kun ne toimivat yhteistyössä.

Tutkimuksen aikana havaitsin myös tehtävien eriyttämisestä mielenkiintoisen piirteen. Vaikka tehtävien ja tavoitteiden eriyttäminen selkeästi tukivat toinen toisiaan, ei tavoitteiden eriyttämisestä aina syntynyt tarvetta tehtävien eriyttämiseen. Tämä oli osittain ristiriidassa lukemani lähdekirjallisuuden kanssa, jossa painotettiin tavoitteiden ja tehtävien eriyttämisen voimakasta ja ehdotonta yhteyttä. Tutkimukseni kuitenkin osoitti, että baletinopetuksessa samat tehtävät voivat mahdollistaa useampien erilaisten tavoitteiden saavuttamisen erityisesti silloin, kun määrällisten tavoitteiden sijaan pyritään laadullisiin tavoitteisiin.

Sain tällä työllä vastauksia niihin kysymyksiin, joita alun perinkin halusin pohtia. Oma ymmärrykseni opetuksen eriyttämismahdollisuuksista ja niiden vaikutuksesta yksilön kehitykseen on tutkimuksen aikana yhtä aikaa laajentunut ja selkiytynyt. Tämä on hyvä alku työelämään siirtymistä ajatellen. Tutkimustyöni myötä ilmaantui kuitenkin paljon lisäkysymyksiä, joihin en vielä saanut vastauksia. Tällaisia kysymyksiä ovat muun muassa:

- 1) Voiko opetuksen eriyttämistä toteuttaa yhtä onnistuneesti myös tutkimusryhmääni nuorempien ryhmissä?
- 2) Voidaanko opetuksen eriyttämistä hyödyntää baletinopetuksessa laajemmin kuin motoristen taitojen opetuksessa (esimerkiksi taiteilijuuden herättämisessä)?
- 3) Kuinka laajalti opetuksen eriyttämistä on mahdollista toteuttaa opettajan työssä jaksamisen heikentymättä?

Näiden mielenkiintoisten ja minulle tärkeiden kysymysten äärellä voin vain todeta, että haluni tämän aiheen tutkimiseen ei ole vielä hiipunut. Aion jatkaa opetuksen eriyttämisen tarkastelua työelämässä niiden resurssien puitteissa, jotka minulla kulloinkin on käytettävissä. Haluan tätä kautta syventää omaa ymmärrystäni yksilöimisen mahdollisuuksista ja kehittää itseäni opettajana ja kasvattajana.

"On monia tapoja oppia ja opettaa. Sama lopputulos voidaan saavuttaa monella eri tavalla." (Salakari 2007, 193.)

LÄHTEET

Eloranta, V. 2007. Ydinkeskeinen motorinen oppiminen. Teoksessa P. Heikinaro-Johansson & T. Huovinen (toim.) Näkökulmia liikuntapedagogiikkaan. Helsinki: WSOY, 216–231.

Fredriksson, J. Ihanus, J. 1991. Lukion psykologia 1. 3-4. painos. Helsinki: Kirjayhtymä.

Hakala, L. 1999. Liikunta ja oppiminen: mitä merkitystä on kuperkeikalla? Jyväskylä: PS- kustannus.

Hammond, S. 2006. Piruetti, Baletin perusteet. Suom. Nikkilä, M. & Tunkkari, T. 5. painos. Jyväskylä: Art House.

Harjunen, E. 2002. Miten opettaja rakentaa pedagogisen auktoriteetin? Otteita opettajan arjesta. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura.

Huovinen, T. Rintala, P. 2007. Liikunnanopetuksen yksilöllinen toteuttaminen. Teoksessa P. Heikinaro-Johansson & T. Huovinen (toim.) Näkökulmia liikuntapedagogiikkaan. Helsinki: WSOY, 196–213.

Kaikkonen, M. & Lindh, A. 1990. Yhdyskuntaluokkatyöskentelyn teoreettinen lähestyminen ja käytäntö. Eräs malli eheytetystä kouluvuodesta 3-4 -luokkatasolla. Oulu: Oulun yliopisto.

Kauppila, R. 2003. Opi ja opeta tehokkaasti, psyykinen valmennus oppimisen tukena. Jyväskylä: PS- kustannus.

Kivikangas, A. 2003. Hyvän opetuksen sekä tuloksellisen oppimisen ehtoihin perustuva eriyttäminen ja yksilöiminen perusasteen 3-6 luokkien käsityö-oppiaineen opetuksessa. Turku: Turun yliopisto.

Kiviniemi, K. 2001. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikku-noita tutkimusmetodeihin II, Näkökulmia aloittavalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 68–83.

Koro, J. 1991. Eriyttämisen lähtökohdat. Teoksessa Eriyttäminen ammatillisessa koulutuksessa. Helsinki: VAPK- kustannus, 10, 24.

Lahdes, E. 1997. Peruskoulun uusi didaktiikka. Keuruu: Otava.

Malinen, P. 1992. Opetussuunnitelmat koulutyössä. Helsinki: VAPK-kustannus.

Miettinen, P. 1999. Liikkuva lapsi ja nuori. Jyväskylä: VK- Kustannus.

Nuutinen, L. 1988. Kansantanssin opettaminen. Haapajärvi: Vapaan sivistystoiminnan liitto.

Rogers, J. 2004. Aikuisoppiminen. Suom. T. Juvala. Helsinki: OY FINN LECTURA.

Salakari, H. 2007. Taitojen opetus. Saarijärvi: Eduskills Consulting.

Tervo, E. Pehkonen, M. Kalaja, T. 2007. Telinevoimistelu. Teoksessa P. Heikinaro – Johansson & T. Huovinen (toim.) Näkökulmia liikuntapedagogiikkaan. Helsinki: WSOY, 311–330.

Uusikylä, K. Atjonen, P. 2002. Didaktiikan perusteet. 1.- 2. painos. Helsinki: WSOY.

Varstala, V. 2007. Liikuntaopettajan toiminta eri työtavoissa. Teoksessa P. Heikinaro-Johansson & T. Huovinen (toim.) Näkökulmia liikuntapedagogiikkaan. Helsinki: WSOY, 125–139.

Viljanen, E. 1975. Opetuksen eriyttäminen. Helsinki: Kirjayhtymä.

Vuorinen, I. 1998. Tuhhat tapaa opettaa. 5. painos. Tampere: Resurssi.

- Vastauksiani saa hyödyntää Noora Kuurteen opinnäytetyössä
- Vastauksiani ei saa hyödyntää Noora Kuurteen opinnäytetyössä
allekirjoitus _____