

KUNHAN EI MITÄÄN TANGOJA TANSSITA!
TOIMINTATUTKIMUS PERUSKOULUN 8.-LUOKAN POIKIEN
TANSSIKASVATUSJAKSOSTA
Niina Wiemers

Liikuntapedagogiikan pro gradu -tutkielma
Kevät 2006
Liikuntatieteiden laitos
Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Wiemers Niina. ”Kunhan ei mitään tangoja tanssita!” – Toimintatutkimus peruskoulun 8.-luokan poikien tanssikasvatusjaksosta. Liikuntapedagogiikan pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. 2006. 77 sivua.

Tutkimuksessa suunniteltiin perusopetuksen 8. luokan pojille sopiva tanssikurssi ja arvioitiin sen toimivuutta. Tutkimustehtävänä oli selvittää miten pojat kokivat tanssinopiskelun. Tutkijana pyrin ymmärtämään poikien tanssikasvatukseen liittyviä kysymyksiä. Olin kiinnostunut siitä, millaisia oppimiskokemuksia pojilla oli ja miten mieluisaksi he kokivat tanssinopiskelun, kokivatko he oppivansa kurssilla jotain uutta ja haluaisivatko he liikuntatunneille enemmän pojille suunnattua tanssia.

Tutkimus on toimintatutkimus, jonka suunnittelu, toteutus ja aineiston keruu suoritettiin keväällä 2000. Tutkimukseen osallistui yksi perusopetuksen kahdeksannen luokan poikien liikuntaryhmä. Pojille opetettiin tanssia yhteensä kymmenen tuntia, käytännössä viisi kaksoistuntia. Opetetut tanssimuodot olivat nykytanssi, street dance ja breakdance, afrikkalainen tanssi sekä ilmaisuliikunta. Aineisto koostui poikien täyttämistä kyselylomakkeista ja opettajan tutkijanpäiväkirjasta.

Tutkimuksen mukaan suurin osa pojista suhtautui myönteisesti tanssiin ja koki oppivansa uutta tanssijakson aikana. Varsinkin breakdancea toivottiin sisällytettävän koulujen tanssinopetukseen. Poikia kiehtoi muun muassa vauhti, fyysiset harjoitteet ja oman liikkeen tuottaminen.

Opettajan on tärkeää olla innostunut, koska se vaikuttaa myönteisesti ilmapiiriin ja oppimiseen. Myös ryhmän lähtö- ja taitotaso tulee huomioida, jotta saadaan onnistumisen elämyksiä.

Tanssipedagogista tutkimusta on tehty vain vähän. Tämän tutkimuksen mukaan tanssia voidaan opettaa menestyksekkäästi peruskoulussa osana koululiikuntaa.

Avainsanat: konstruktivismi, oppimisprosessi, tanssi, pojat

SISÄLLYS

1	JOHDANTO	
2	MITÄ ON TANSSI?	7
	2.1 Tanssi käsitteenä	7
	2.2 Tutkimukseen valitut tanssimuodot	9
3	TANSSIKASVATUS	16
	3.1 Tanssin asema koulussa	18
	3.2 Tanssi osana liikuntakasvatusta	20
	3.3 Poikien tanssi	21
4	OPETUS-OPPIMISPROSESSIA OHJAAVAT TEORIAT	25
	4.1 Humanistinen ihmiskäsitys	25
	4.2 Konstruktivistinen oppimiskäsitys	26
	4.3 Tehtäväsuuntautuneisuus	28
5	TUTKIMUSKYSYMYKSET	29
6	TUTKIMUKSEN METODOLOGIA	30
	6.1 Kohderyhmän kuvailu	30
	6.2 Tutkimuksen luonne	30
	6.3 Aineiston hankinta	32
	6.4 Aineiston käsittely ja tulkinnat	33
	6.5 Luotettavuus	35
7	KURSSIN SUUNNITTELU JA TOTEUTUS	37
	7.1 Kurssin suunnittelu	38
	7.2 Kurssin rakenne	39
	7.3 Tuntien rakenne ja opetusmenetelmät	40
	7.4 Kurssin toteuttamisen kuvaus	40
8	KURSSIN TOTEUTUKSEN ARVIOINTIA	50
	8.1 Oppilaiden arviointia tanssikurssista	50
	8.2 Opettaja-tutkijan arviointia poikientanssikurssista	58
9	POHDINTA	62
	LÄHTEET	68
	LIITTEET	73

1 JOHDANTO

Tanssi-innostukseni alkoi jo lapsena. Muistan vieläkin elävästi ne hetket, kun pikkutyttönä tanssin itsekseni kotimme työhuoneessa. Viihdyin siellä useita tunteja soittaen levyiltä suosikkisävelmiä. Liikuin musiikin tahdissa ja keksin omia tanssiliikkeitä. Se oli parasta, mitä tiesin. Opettelin myös musiikkivideoilta koreografioita ja erityisesti minua inspiroi elokuvat Flashdance ja Fame. Kotipaikkakunnallani ei ollut mahdollista käydä tanssitunneilla, mutta voimisteluryhmässämme teimme omia koreografioitamme ja esiinnyimme paljon erilaisissa juhlissa ja tapahtumissa. Kun aloitin liikuntapedagogiikan opinnot, aloin opiskella myös tanssipedagogiikkaa. Eri tanssitekniikat tulivat mukaan vasta tässä vaiheessa. Olin intoa täynnä ja opiskelin tanssia niin paljon kuin mahdollista. Erityisesti kiinnostuin nykytanssista, joka on minulle edelleen tärkein ja läheisin tanssimuoto.

Kiinnostuin opiskelujeni alkuvaiheessa poikien tanssimisestä ja heille suunnatusta tanssinopetuksesta. Vuonna 1998 pääsin seuraamaan Haapajärvelle Marketta Viitalan toimintaa ja hänen organisoimaansa tanssitapahtumaa, jossa oli muun muassa pojille omia tanssitunteja ja lasten ja nuorten itse tekemien koreografioiden näytös. Samana viikonloppuna tututuin myös Vantaan Tanssiopiston poikiin ja poikien tanssinopetuksen pioneeriin Isto Turpeiseen. He olivat tulleet samaan tapahtumaan. Turpeinen kertoi heidän toiminnastaan yleisötilaisuudessa, jossa pojat myös esiintyivät. Näistä kokemuksista innostuneena aloitin ensimmäisen tutkimussuunnitelman laatimisen. Suunnittelin meneväni mukaan erään ilmaisupainotteisen koulun tanssinopetusprojektin tutkimisessa. Hanke kuitenkin peruuntui.

Samana vuonna kun tutkimusprojekti peruttiin, olin aloittanut nykytanssituntien opettamisen Jyväskylän yliopiston opiskelijoille tarkoitettussa yliopistoliikunnassa. Tunneilla kävi vakituisesti muutama tanssista innostunut poika, jotka kertoivat minulle kuinka he olisivat halunneet kokeilla tanssia jo paljon aikaisemmin. Nämä tanssin aikuisiällä aloittaneet opiskelijapojat saivat ajatukseni kääntymään. Miksi en tutkisi niin sanottuja tavallisia poikia, joilla tanssikokemuksia on vähän tai yksipuolisesti? Miksi en antaisi pojille uusia kokemuksia ja laajentaisi heidän tietoaan siitä, miten monipuolista

tanssi voi olla? Koulujen yleisessä liikuntaohjelmassa on hyvin vähän tanssia ja poikien saama tanssikasvatus jää usein vain muutamaan paritanssikertaan (Luukko 1999).

Perustelu poikien tanssitarpeelle on sama kuin tytöille; tanssi harjoittaa kehoa kokonaisuutena. Monet liikuntalajit harjoittavat kehoa monipuolisesti, mutta tanssi tuo liikuntaan mukaan ilmaisullisuuden ulottuvuuden. Luovuus, herkkyyys, spontaanisuus ja intuitio, jotka korostuvat tanssissa, ovat kaikille tärkeitä, myös pojille. (Anttila 1994, 22; Purcell 1994, 7.)

Tanssin tutkimus on Suomessa nuorta. Se on tosin mennyt viime vuosikymmeninä askeleita eteenpäin, mutta on kuitenkin edelleen marginaalisessa asemassa. Tanssin opettamista on tutkittu vasta vähän. Vielä vähemmän on tutkittu poikien tanssin opetusta. Poikien tanssiasenteita on kyllä selvitetty. Laakso ja Neal (1987) tutkivat sekä amerikkalaisten että suomalaisten tyttöjen ja poikien tanssiasenteissa tapahtuneita muutoksia neljän tanssitunnin jälkeen. Lehikoisen väitöskirja *Stepping 'Queerly'? Discourses in Dance Education for Boys in Late 20th Century Finland* puolestaan tarkastelee suhtautumista poikien tanssiin kriittisen miestutkimuksen ja tanssintutkimuksen näkökulmista. Poikatanssin hyvää tarkoittavista oppisisällöistä ja opetusmenetelmistä huolimatta poikien tanssinopetus näyttäytyy vielä usein kuitenkin sukupuolisen ja seksuaalisen vallankäytön alueena. Tutkimuksen mukaan Suomessa tanssia harrastava poika panee itsensä alttiiksi ennakkoluuloille, koska tanssi mielletään naismaiseksi harrastukseksi. (Lehikoinen 2005.)

Sukupuolien kiinnostus jakaantuu eri tanssimuodoissa eri tavalla, ja poikien tanssiminen herättääkin ihmisissä usein ristiriitaisia ajatuksia. Tutkimukseni lähtökohtana ei ole kuitenkaan korostaa tanssin feminiinisyyttä tai poikien tanssiasenteiden kielteisyyttä, vaan tarjota pojille monipuolisia tanssikokemuksia, jotta he pystyisivät rakentamaan itselleen kuvan siitä mitä tanssi voi olla.

Tutkimus oli toimintatutkimus ja se rajattiin käsittelemään yläasteikäisten poikien tanssikokemuksia, koska yleisesti tätä ikäluokkaa pidetään haasteellisena opettaa ja motivoida. Valitsin tutkimuskouluksi yläasteen, joka oli minulle ennestään tuttu ja siellä toimi tutut liikunnanopettajat, joiden kanssa oli helppo tehdä yhteistyötä. Tutkimusryhmäksi valittiin yhdessä poikien liikunnanopettajan kanssa yksi kahdeksannen luokan

poikien liikuntaryhmä. Liikuntaryhmä valittiin sillä perusteella, että yhteishenki oli hyvä ja ryhmässä vallitsi liikuntamyönteinen ilmapiiri. Liikunnanopettajan mukaan murrosikäisten poikien käytös ja olemus muuttui tyttöjen seurassa epävarmaksi, joten sekaryhmätyöskentelyä, jossa pojat ja tytöt olisivat toimineet yhdessä, ei edes harkittu. Näin pystyttiin keskittymään vain pojille suunnattuun tanssinopetukseen. Ennen kuin varsinainen tanssijakson tavoitteiden ja sisältöjen suunnitteluvaihe alkoi, pojilta kysyttiin mitä he tanssista ajattelivat ja minkälaisia odotuksia heillä tanssijaksolta oli.

Jyväskylän yliopiston liikuntakasvatuksen laitoksella on viime aikoina tehty runsaasti tanssitutkimusta (esim. Häyrynen 2003, Happonen & Meriläinen 2003, Mäkinen 2003, Nieminen 1998, Siljamäki 2002, Ylönen 2000). Tämä tutkimus jatkaa laitoksen tanssipedagogista tutkimussuuntausta, jolle on ominaista toimintatutkimusstrategia ja tanssin opetus-oppimisprosessin tarkastelu laadullisen tapaustutkimuksen keinoin.

2 MITÄ ON TANSSI ?

2.1 Tanssi käsitteenä

Tanssi on luonnollinen tapa ilmaista kehon liikkeillä erilaisia tunteita ja elämyksiä (Murtorinne 1994). Tanssille ominainen läsnäolon ja kehollisuuden kokeminen viehättää monia ihmisiä rotuun, kulttuuriin, sukupuoleen sekä ikään katsomatta (Sarje 1995). Joillekin tanssi on osa sosiaalista vuorovaikutusta, toisille tanssi voi merkitä esteettistä kokemusta tai fyysisen kunnon ylläpitämistä. Yksi tärkeistä tanssimotiiveista on myös ilon ja virkistyneen kokeminen.

Yhteistä kaikelle tanssille on käsitys siitä, että tanssi on ajassa ja tilassa tapahtuvaa liikettä (Murtorinne 1994). Toinen yhdistävä ja keskeinen tekijä tanssille on rytmi. Se voi olla joko liikkeen ajoituksen, energian ja laadun tuottamaa sisäistä rytmiä tai ulkoista, esimerkiksi musiikin rytmiä.

Tanssin ja kulttuurin yhteys on kiinteä. Tanssi heijastelee ja myös muokkaa kulttuuria, jossa se elää. Ylösen (2002) mukaan tanssin yhteiskunnallisia yhteyksiä voidaan tarkastella kolmitasoisesti. Ensimmäinen taso on kulttuurinen. Se antaa tanssille puitteet ja kasvu-alustan. Tanssiantropologien mukaan tanssimisella on yhteiskunnallisia tehtäviä, joita tanssi-ihmiset eivät itse aina edes tiedosta. Tanssikulttuurin perinteitä siirtyy uusille sukupolville ja tanssin sosiaalistava vaikutus on voimakas. Toinen taso on sosiaalinen. Yhteisön jäsenet tietävät, miten ja milloin tanssiminen on sallittua. Eri kulttuureilla on omat sosiaaliset merkityksensä tanssille. Suomessa tanssia harrastetaan tanssilavoilla ja ravintoloissa, ja se on myös osa koulujen tanssi- ja liikuntakasvatusta. Länsimaissa tanssi on leimattu naiselliseksi, harva suomalainen mies harrastaa tanssia. Kolmas taso on yksilöllinen kokemuksellisuus. Joku nauttii haastavasta tekniikkapainotteisesta tanssin harrastamisesta, kun taas toiselle tanssin ilmaisullinen puoli on tärkeintä. (Ylönen 2002.)

Koska tanssin kenttä on niin laaja ja monialainen, käsitettä on rajattava, jotta tiedetään mistä tai minkälaisesta tanssista on kyse. Tanssia kategorisoidessa puhutaan mieluummin tanssimuodoista kuin tanssityyleistä. Muoto on tyyliä laajempi käsite, se voi pitää sisällään

erilaisia tyylejä (Nieminen 1998, 21). Tanssimuotoja voidaan luokitella eri tavoin ja eri perustein. Luokitteluperusteina on käytetty historiaa, maantiedettä, ikää, taitotasoa tai koulutusastetta. Tanssia voi luokitella myös tanssijoiden lukumäärän tai tanssimuodostelman perusteella: soolo-, pari-, ryhmä-, rivi- ja piiritanssit. Yleisimmin tanssi jaotellaan sen tarkoituksen ja historiallisen kehityksen mukaan esittävään ja osallistuvaan tanssiin. (Nieminen 1998, 21.) Jaottelusta huolimatta monet tanssimuodoista esiintyvät sekä esittävän että osallistuvan tanssin puolella.

Anttila (1994) on jaotellut tanssin kentän seuraavasti. Moderni tanssi, postmoderni tanssi, uusi tanssi, nykytanssi, tanssiteatteri, klassinen baletti, karakteritanssi, jazztanssi, steppi ja showtanssi luetaan kuuluvaksi *esittävän tanssin* eli taidetanssin piiriin. (Anttila 1994, 9.) Tässä tapauksessa on esittävän tanssin ja taidetanssin termi laajennettava käsittämään myös viihteellinen tanssi. Taiteen lähtökohdista taidetanssin tärkeimpinä tehtävinä voidaan pitää luovuutta, ilmaisua, taide-elämyksiä ja kommunikointia (Nieminen 2002). Sen pyrkimyksenä on käsitellä kaikkia ihmiselämään ja ympäristöön liittyviä asioita (Viitala 1999, 14). Tanssiteoksen intentiona voi olla toiminnan selittäminen (imitaatioteoria), kauniiden linjojen etsiminen (formalismi), intentionaalisen kehon projekti (fenomenologia) tai viittaussuhteiden hierarkian muodostaminen (Goodmanin teoria) (Sarje 1992, 67-70).

Luova tanssi, kasvatuksellinen tanssi, heimo- ja rituaalitanssit, seuratanssit ja tanssiterapia ovat lähes puhdasta *osallistuvaa tanssia* ja esiintymistä tapahtuu hyvin harvoin tai ei ollenkaan (Anttila 1994, 9). Osallistuvalla tanssilla on tyypillistä sen yhteisöllinen luonne. Tanssi on sosiaalisen kanssakäymisen väline sekä sosiaalinen aktiviteetti. (Hännikäinen & Suni 2002, 22.)

Street dance ja breakdance ovat syntyneet osallistuvana tanssina, katukulttuurin osana. Tämä tanssimuoto on kuitenkin siirtynyt osittain jo esittävän tanssin puolelle, esim. musiikkivideoihin. (Anttila 1994, 9.)

Lastentanssi, kilpatanssi ja etniset tanssit ovat tanssimuotoja, jotka voivat olla sekä esiintyvää että osallistuvaa tanssia. Vaikka lastentanssia ehkä yleisesti pidetään osallistuvana, on lasten esityksiä verraten paljon mm. tanssikoulujen oppilasnäytöksissä. (Anttila 1994, 9.)

Kansantanssi ja historiallinen tanssi ovat luonteeltaan osallistuvaa tanssia, eli tanssi on sosiaalisen kanssakäymisen väline. Nykyään kansantansseja myös esitetään paljon, kun taas historiallisia tansseja esitetään satunnaisesti. (Anttila 1994, 9; Viitala 1999, 13.)

Kaikkia edellä mainittuja tanssimuotoja voi käsitellä tanssikasvatuksessa, joko itse tehden tai vastaanottaen katsojana. Tanssikasvatuksen alkuvaiheessa tanssin osallistuva luonne painottuu, myöhemmin esittävän tanssin merkitys tanssikasvatuksessa kasvaa. (Anttila 1994, 9.)

2.2 Tutkimukseen valitut tanssimuodot

Nykytanssi. Moderni tanssi, joka pyrkii kohti luonnollisempaa, vapaampaa ja ilmaisullisempaa tanssitapaa, syntyi vastalauseeksi klassisen baletin täsmälliselle määritellyille muodoille (Hännikäinen & Suni 2002, 26; Lehikoinen 1997, 76). Modernista tanssista käytetään nykyään myös nykytanssi-termiä, joka tulee brittienglannin sanasta *contemporary dance* (Lehikoinen 1997). Nykytanssi on ikään kuin aina ajankohtainen, sen hetkinen tanssisuuntaus. Suomessa nykytanssi ja modernin tanssi ovat melko lailla synonyymejä toisilleen, mutta joidenkin opetussuunnitelmien mukaan nykytanssi pitää sisällään myös jazztanssin (Lehikoinen 1997). Tässä tutkimuksessa nykytanssiin ei sisällytetty jazztanssia.

Jos ollaan tarkkoja käsitteiden kanssa, tulisi termi moderni tanssi rajoittaa tarkoittamaan ainoastaan amerikkalaista noin 1920-luvulta 1960-luvulle esiintynyttä vakavaa näyttämötanssia, jonka kehittäjinä mm. Martha Graham, Doris Humphrey ja Charles Weidman toimivat. Samanaikaisesti Saksassa kehittyi oma ekspressionistinen taidetanssin suuntaus *ausdrucktanz*, jonka edustajia olivat mm. Mary Wigman, Rudolf von Laban, Harald Kreutzberg ja Kurt Joos. Nämä aikansa pioneerit eivät kutsuneet tyyli-suuntaansa moderniksi tanssiksi, vaan termi kehittyi myöhemmin. (Lehikoinen 1997.) Modernin tanssin kehittäjistä jokainen pyrki kehittämään omaa tanssi-ilmaisuaan luomalla liikemateriaalia, joka vastoin klassisen tanssitradition perinnettä pyrki syntymään koreografien omista liikefilosofisista lähtökohdista. Näin jo modernin tanssin alkuvaiheessa sen perusominaisuudeksi kiteytyi moninaisuuden ja individualismin

korostaminen. Esimerkiksi Humphreyn liikefilosofisena lähtökohtana voidaan nähdä nietzscheläinen jako dionyysiseen kaatumiseen (fall) ja apolloniseen tasapainoon pyrkimiseen (recovery). Nämä perusasiat ilmenevät Humphreyn mukaan niin hengityksessä kuin kaikessa muussakin liikkeessä. Kuolema on liikkumattomuus seistessä tai maassa maatessa, se mitä tapahtuu näiden kahden pisteen välillä on tanssia. (Lehikoinen 1997; Suhonen 1991.)

Nykykoreografit ja nykytanssitekniikoiden kehittäjät ovat ryhtyneet yhdistelemään pehmeiden tekniikkojen, kontakti-improvisaation ja tiimityöskentelyn menetelmiä rajuun fyysisyyteen sekä huippuunsa hiottuun akrobaattisen taituruuteen. Monet teokset jotka seuraavat uusia polkuja, eivät tyydy esittelemään liikettä liikkeen itsensä vuoksi, vaan teoksien monista merkkikerroksista voidaan lukea useampia eri tulkintoja. (Lehikoinen 1997.)

Kasvatuksellisessa mielessä nykytanssi on monipuolista fyysistä harjoittelua, yksilöllistä ilmaisun kehittämistä eri tekniikoita ja tyyliä hyödyntäen (Lehikoinen 1997). Keskeistä on hengityksen ja liikkeen suhde, painovoiman, tilan, ajan ja dynamiikan vaihtelun käyttö liikkeessä.

Street dance ja breakdance. Street dance on syntynyt osallistuvana tanssina osana katukulttuuria (Anttila 1994, 9). Street dance eli katutanssi on hyvin laaja yleiskäsite. Puhutaan myös urbaanista tanssista. Esimerkkejä erilaisista katutanssin muodoista ovat breakdance, locking, popping, ticking, hip hop ja electric boogie. (Hietanen 2004.) Suurin osa musiikkivideoilla nähtävistä tanssisarjoista kuuluu urbaanin tanssin -kategoriaan. Tarjolla on nykyään myös Video Clip -tanssitunteja, joilla kopioidaan koreografioita musiikkivideoilta.

Hiphop ja street ovat hip hop -kulttuuriin voimakkaasti sidoksissa olevia tanssilajeja. Jokaisella opettajalla on oma tyylinsä ja oma tapansa opettaa, joten nämä kaduilla kehittyneet tekniikat muuttavat muotoaan ja kehittyvät jatkuvasti. Se street dance, mitä tässä tutkimuksessa opetettiin, on lähimpänä hip hoppia. Street dance tunnilla opetettiin myös breakdancen alkeita ja akrobatiaa. En kuitenkaan käytä tutkimuksessa hip hop -

termiä, koska sen käyttäminen on ongelmallista. Se on enemmän kuin tanssityyli, se on oma kulttuurinsa.

“Hip-Hop is the creative urban culture composed of music, dance, art, and style. The music is made from DJ’s and MC’s. The dancers are called B-Boys and B-Girls. The artwork is from Aerosol Artists and their art is called Graffiti. And the styles are endless. These Elements compose Hip-Hop.”

(Elemental Hip Hop.)

Breakdance sai alkunsa 70-80-luvun vaihteessa New Yorkin South Bronxin ghetossa, missä jengit keksivät uuden tavan selvitellä välejään ilman väkivaltaa. Liikkeen kautta Bronxin nuoret löysivät uuden tavan ilmaista itseään. (LaBoskey 2001.) 80-luvulla liikekieli vakiintui ja breakdance alkoi kehittyä selkeämmin tanssin suuntaan. Vaikutteita liikekieli sai mm. taistelulajeista. 80-luvun puolella välissä breakdance koki hetken hiljaiselon, mutta se tuli jälleen muotiin 90-luvun puolella, erityisesti Euroopassa, jossa lajia kehitettiin akrobaattisempaan suuntaan. Breakdancen suuri suosio Euroopassa synnytti suosion uudestaan myös sen syntyseuduilla. Euroopan tyylistä poiketen amerikkalaiset pitivät luovuutta ja jokaisen b-boyn omaa ainutlaatuista tyyliä tärkeimpänä. (Jasani 1997.)

Breakdance sisältää monia eri osa-alueita. *Groundrock uprocks, toprock, footwork* ja *powermoves* ovat yläkäsitteet niille liikesarjoille, jotka rakennetaan ja harjoitellaan mahdollisimman persoonallisiksi. *Groundrockilla* tarkoitetaan kaikkia lattiatasossa tapahtuvia liikkeitä. *Uprock* ja *toprock* tehdään nimensä mukaisesti ylhäällä jalkojen päällä. Erona näillä kahdella on se, että *uprocks* on eräänlainen kaksintaistelu tanssin muodossa, kun taas *toprock* koostuu erilaisista tanssiaskelista. *Footworkissa* tanssitaan matalana käyttäen sekä käsiä että jalkoja, esim. *sixstep, threestep, twostep*. *Powermoves* tarkoittaa akrobaattisia temppuja ja perusliikkeitä, kuten *backspin* ja *headspin*. (Happonen & Meriläinen 2003, 8; Jasani 1997; LaBoskey 2001.)

Breakkaajille järjestetään paljon kilpailuja ympäri maailmaa. Break-ryhmät (crew) ja soolotanssijat taistelevat paremmuudestaan taidoilla. Akrobatian ja temppujen

hallitsemisen lisäksi b-boylla tulee olla omaperäinen tyyli. Tanssijan tulee hämmentää vastustaja ennennäkemättömillä tempuillaan ja huikaisevilla taidoillaan. (Jasani 1997.)

Erilaisten kilpailujen lisäksi b-boyt ovat saaneet näkyvyyttä näyttämöillä myös täällä Suomessa. Bomfunk MC'sin mukana kulkenut Savage Feet -tanssiryhmä on tästä hyvä esimerkki. Toinen esimerkki on Helsingissä vuosittain järjestettävä URB-festivaali, joka keskittyy kaupunkikulttuurin ilmiöihin ja erityisesti katu- ja klubitanssiesityksiin ja -näytöksiin. URB tarjoaa nuorille myös ilmaisia tanssikursseja. Osittain URB järjestetään Kiasman lavalla. (Hietanen 2004.) Tunnettu urbaanin tanssin edustaja Topi Tateishi ihmetteleeekin tätä ilmiötä:

“On ihan överliläppä, että Suomessa nykytaiteen museo järjestää festarit, joissa pyörii tällaisia taiteellisesti kouluttamattomia lököpöksyjä. Ne arvostaa meidän juttuja taiteena yhtäläillä kuin pippeliveistoksia siellä sisällä.”

(Hietanen 2004.)

Hip hop on viime vuosina kaupallistunut ja Music Televisionin kautta se tavoittaa nuorison maailmanlaajuisesti. Musiikkivideot vaikuttavat ja rohkeimmat uskaltavat jopa väittää, että musiikkivideot eivät ole vain kuvakulttuurin uudistuvien ja kehittyvien muoto vaan myös voimakkain nuorten asenteiden ja arvojen luoja ja ylläpitäjä (Karvonen 1998). Tämä on myös yksi syy, miksi katutanssit ja varsinkin breakdance kiehtovat nuorisoa yhä enemmän. Suomessa breakdance-tuntien opetus on lisääntynyt eri tanssikouluissa (Tanssikouluhakemisto 2006). Erilaisissa lasten ja nuorten tanssitapahtumissa näkyy myös innokkaita breakdancen harrastajia. Breakdance on erinomainen laji kehittämään kehonhallintaa, voimaa, ketteryyttä, koordinaatioita ja rytmitajua. Lajille ominaista on ryhmään kuuluminen. Sekä sosiaalisuus että oman persoonan ja tyylin vahvistaminen voivat olla hyviä välineitä itseluottamuksen vahvistumiselle.

Koululiikuntaliiton Power Mover -projekti on tehnyt koululaistanssin eteen töitä vuodesta 1996. Se on tuonut tanssin uudella tavalla kouluihin. Videoiden ja koulutusten avulla kouluilla opetellaan vuosittain teematanssi, johon kaikilla oppilailla on mahdollisuus osallistua. Power Mover -toimintaan kuuluu myös oppilaiden Oman tanssin kilpailu. Viime

vuosina on myös Power Moverin puolella huomattu poikien lisääntynyt kiinnostus katutansseja kohtaan. (Koululiikunta 2003.)

Happonen ja Meriläinen (2003) ovat tehneet pioneerityötä tutkiessaan breakdancen soveltuvuutta aikuisopiskelijoille. He perustelevat lajin soveltuvuutta aikuisille sen monipuolisuudella. Olen samaa mieltä heidän kanssaan siitä, että varsinkin breakdance tarjoaa mahdollisuuden saada myös poikia tanssin pariin (Happonen & Meriläinen 2003, 79).

Afrikkalainen tanssi. Afrikkalainen tanssikulttuuri on rikas ja monivivahteinen, mutta sen määrittely on vaikeaa Afrikan eri kulttuurien kirjosta johtuen. (Siljamäki 1999). Yhdistävä tekijä afrikkalaisessa, kuten muissakin etnisissä tansseissa on se, että ne ovat luonteeltaan sosiaalisia ja yhteisöllisiä. (Siljamäki 2001). Afrikkalaisella tanssilla on aina jokin tarkoitus. Tyyli ja dynamiikka vaihtelee sen mukaan mitä halutaan ilmaista. Tanssi voi kuvata esimerkiksi luonnonilmiöitä, työntekoa tai ihmisen elämään liittyviä keskeisiä tapahtumia. (Siljamäki 1999.)

Emme voi “siirtää” afrikkalaisen tanssin yhteisöllisyyttä suomalaiseen kulttuuriin sellaisenaan, samanlaisena kuin se alkuperäisessä kontekstissaan esiintyy. Tanssiminen liittyy kattavammin erilaisiin yhteisöllisiin rituaaleihin uskonnollisista juhlista elämänkaaren tärkeisiin siirtymiin. Tällaista afrikkalaista tanssia, sen alkuperäisessä tarkoituksessa ja muodossa, ei ole tarkoituksenmukaista edes yrittää ottaa osaksi suomalaista tanssipedagogiikkaa. (Siljamäki 2001.) Vaikka tanssi ei ole samanlaista kuin Afrikassa, tanssija voi kuitenkin aistia afrikkalaisen kulttuurin tunnelmia: nauttia rytmeistä, monipuolisesta liikekielestä, energiasta ja yhteenkuuluvuuden tunteesta (Siljamäki 1999). Afrikkalaisessa tanssissa improvisaatiolla on keskeinen rooli ja yksilölliselle ilmaisulle annetaan paljon tilaa. Opetettaessa afrikkalaista tanssia Suomessa jokaisen tanssijan oman, persoonallisen liikeilmaisun hyväksyminen on tärkeää. Tämä mahdollistaa tanssijoiden herkistymisen omalle keholle, asennoille sekä niiden virittämille aistikokemuksille. (Siljamäki 2001.)

Afrikkalaisen tanssin soveltuu hyvin tanssikasvatukseen, koska tekninen suoritus ja taito eivät ole pääroolissa, vaan tunnelma ja tanssista nauttiminen. Opetus voi lähteä liikkeelle

perusliikuntataidoista, kuten kävelystä ja juoksusta. Peruseriaatteita ovat rentous, polvien koukistettu asento ja maahan päin suuntautuvat liikkeet, myöhemmin mukaan lisätään rintakehän, selän, lantion, pään ja käsien liikkeitä. (Siljamäki 1999.)

Ilmaisuliikunta. Ilmaisuliikunnan määrittäminen on vaikeaa. Ilmaisuliikunnalle läheisiä käsitteitä ovat esimerkiksi luova tanssi, luova liikunta, tanssi-ilmaisu, liikeilmaisu ja kasvatuksellinen tanssi. Nämä termit eivät ole synonyymeja keskenään, mutta niillä on paljon yhdistäviä tekijöitä. Niissä käytetään pitkälti samoja työmuotoja ja niillä on samoja tanssikasvatuksellisia päämääriä. (Nieminen 2002.)

Pidän itsensä ilmaisua ja oman liikkeen tuottamista jokaisen ihmisen oikeutena. Siitä saatu kinesteettinen palaute on itselle hyvin palkitsevaa. Jos pystyt liikkumaan, osaat tanssia. Kaikki liike voi olla tanssia. Liike voi olla ulkoisesti arkipäiväinen, mutta kinesteettinen tietoisuus ja syventyminen tekee siitä tanssia. Tanssi-ilmaisussa tarvitaan sekä funktionaalista eli ulkoisen tarkoituksen ja päämäärän omaavaa liikettä että ekspressiivistä liikettä, joka heijastaa sisäistä tilaa, tunteita. (Anttila 1994, 25.) Tärkeimpänä tavoitteena on löytää oma keho, sen mahdollisuudet ja rajoitukset. Luovan tanssin ja tanssi-ilmaisun perustana on hetkestä kumpuava luonnollinen liike, joka ei ole sidottu mihinkään tanssimuotoon tai -tekniikkaan, itse tapahtuma on tärkein. (Viitala 1999, 17.)

Ilmaisullisen tai luovan tanssin opetuksen periaatteena on, että oppilaat tuottavat liikkeet itse annettujen ohjeiden, rajojen ja aiheiden pohjalta. Luonnollisista liikelaaduista ja kokonaisvaltaisista ja tutuista liikkeistä muovataan, hiotaan ja yhdistellään uusia liikelaatuja ja liikeratoja. (Anttila 1994, 27.)

Rudolf Laban (1879-1958) on vaikuttanut voimakkaasti länsimaiseen tanssikasvatukseen, mutta hänen alkuperäiset tavoitteensa ovat hämärtyneet ajan kuluessa (Anttila 1994, 28). Labanin liikefilosofia ei tutki vain liikettä vaan ihmistä kokonaisuutena. Ihmisen tietoisuuden perustana ovat erilaiset kosketusaistilla saadut aistimukset, mutta tärkein aisti on kuitenkin kehon liikkeistä ärsykeitä saava kinesteettinen aisti. Koska kehon ja mielen välillä on vuorovaikutussuhde, tietynlainen liikeyhdistelmä johtaa tietynlaiseen psyykkiseen reaktioon ja päinvastoin. Liike on ihmisen peruskokemista ja myös keino kommunikoida ihmisten kesken. Liikkeet ovat alkuperäinen ja arkkityyppinen kieli, josta

kaikki muut kielet ovat myöhemmin kehittyneitä, mutta ovat silti rajoittuneempia muotoja. (Sarje 1992, 34-35.)

Labanin liikeanalyysi käsittelee sekä liikkeen sisältöä että muotoa. Labanin liikeanalyysissä on keskeistä effort-teoria, joka analysoi liikettä motivoivaa voimaa. Liikkeen aiheuttajaa kutsutaan nimellä *effort* (yritys). Se on liikeaistimus, ajatus tai tunne, josta liike saa alkunsa. Siihen liittyy neljä liiketekijää: paino (voimakkuus/keveys), tila (tilankäyttö suoraviivaisesti/harhailleen), aika (ajankäyttö äkkinäisesti/pitkitetysti), virtaus (liikevirran sidottu/vapaa laatu). Tapa, jolla liikkeessä käytetään painoa, tilaa, aikaa ja virtausta, antaa kullekin effortille ominaisen voiman, muodon, keston ja rytmin. Vaikka yksittäisissä liikkeissä tai tanssityylissä saattaakin korostua jokin näistä neljästä liiketekijästä, ovat ne silti kaikki liikkeen osatekijöitä. (Sarje 1992, 36.)

Ilmaisuliikunta toimii tanssikasvatuksen tavoitteiden suuntaisesti. Näistä tavoitteista voi lukea seuraavasta kappaleesta, jossa tanssikasvatusta tarkastellaan lähemmin Tässä tutkimuksessa käytän ilmaisuliikunta-termiä, koska ilmaisullisuus korostui siinä mitä tunnilla teimme. Tanssi-sanankorvasin liikunta-sanalla, koska yhdessä tunnissa emme ehtineet syventyä kinesteettiseen tietoisuuteen liikkeestä, mikä olisi ollut tanssille ominaista.

3 TANSSIKASVATUS

Kokonaisvaltainen tanssikasvatus, jossa ilmaisulla ja luovalla työskentelyllä on keskeinen osuus, perustuu tietoon yksilönkehityksestä ja kehon rakenteesta, kehon liikemahdollisuuksista ja liikeanalyysistä, kun taas käsite tanssinopetus yhdistetään yleensä pelkän tanssitekniikan ja -taitojen opettamiseen. (Anttila 1994, 7, 18; Williams 1990).

Tanssikasvatukseen liittyy voimakas taipumus luokitella eri lähestymistapoja sen mukaan, nähdäänkö tanssi yleistä kehitystä tukevana liikuntamuotona vai taiteellista ja esteettistä kehitystä korostavana toimintana. Tanssikasvatus voi Anttilan (1994) mielestä palvella molempia päämääriä. Jäykkä erottelu taiteellisten ja yksilön kehitykseen liittyvien tavoitteiden välillä johtaa keinotekoiseen ristiriitaan, kun tavoitteena on kokonaisvaltaisuus. (Anttila 1994, 12-13.)

Olen samaa mieltä Anttilan kanssa siitä, että tanssikasvatuksen tavoitteiden on oltava sopusoinnussa yleisesti hyväksytyjen kasvatustavoitteiden kanssa. Lisäksi tavoitteissa on huomioitava kehon ja liikkeen merkitys tanssin välineenä ja materiaalina. (Anttila 1994, 18.) Tanssikasvatuksen tavoitteiden jäsentelyä selkiyttää niiden hierarkkisuus. Tavoitteet voidaan jakaa kolmelle tasolle: *yleiset tavoitteet, persoonallisuuden osa-alueiden tavoitteet ja sisältöalueiden tavoitteet.*

Yleiset tavoitteet liittyvät oppilaan kokonaispersoonallisuuden kehittämiseen ja ne toteutuvat pitkällä aikavälillä. Niiden toteutumista voi olla vaikea havaita tai mitata, sillä niihin vaikuttavat oppilaan koko elämäntilanne ja muut oppimiskokemukset. Tanssikasvatuksen tehtävä on tukea näitä tavoitteita, mutta sen on yksin mahdoton toteuttaa niitä. (Anttila 1994, 19.)

Tanssikasvatuksen yleisiä tavoitteita ovat persoonallisuuden eri osa-alueiden kokonaisvaltainen ja tasapainoinen kehittyminen, yksilöllisten taipumusten kehittäminen, luovien kykyjen ilmentäminen ja itsensä toteuttaminen, toiminnallisen, aktiivisen elämänasenteen ja pysyvän liikuntaharrastuksen säilyttäminen, uteliaisuuden ja tiedonhalun tukeminen, sosiaalisen kanssakäymisen oppiminen ja toisten kunnioitus,

mielenterveyden tukeminen ja itsetunnon kehittyminen sekä esteettisen tajun kehittäminen. (Anttila 1994, 19.)

Persoonallisuuden osa-alueiden tavoitteet liittyvät sisäisiin ominaisuuksiin ja ne eroavat selkeästi toisistaan. Puhutaan psykomotorisesta, sosiaalis-affektiivisesta ja kognitiivisesta alueesta. Kokonaisuus on osiensa summa, eikä mitään osa-aluetta tule siitä syystä jättää huomioimatta. Tanssikasvatuksessa näihin alueisiin pyritään vaikuttamaan konkreettisen toiminnan kautta ja keskipitkällä aikavälillä. (Anttila 1994, 19.)

Psykomotorisia tavoitteita ovat kinesteettisen aistin ja tasapainoaistin herkistäminen ja kehittäminen, aistimusten yhdentyminen (sensorinen integraatio), aisti-liike -yhteyksien kehittäminen, motoristen taitojen ja koordinaatiokyvyn kehittäminen sekä fyysisen suorituskyvyn kehittäminen. Sosiaalis-affektiivisia tavoitteita ovat kehonkaavan jäsentyminen, myönteisen minäkäsityksen, itseluottamuksen ja itsenäisyyden tukeminen, luovuuden, intuitiivisuuden ja spontaaniuden kehittäminen, sosiaalisuuden ja suvaitsevaisuuden tukeminen, sukupuolten välisen tasa-arvon kannustaminen ja esteettisten arvojen kunnioittaminen. Kognitiivisia tavoitteita ovat kyky sulattaa ja tulkita aistitietoa, käsitteellisen ja luovan ajattelun kehittyminen, oppimisvalmiuksien kehittyminen, esteettisen havaintokyvyn kehittyminen. (Anttila 1994, 19.)

Sisältöjen tavoitteet liittyvät havaittaviin ominaisuuksiin ja taitoihin, jotka voidaan saavuttaa suhteellisen lyhyessäkin ajassa. Nämä ovat tanssikasvatuksen välittömiä tavoitteita, joihin pyritään jokaisella tunnilla ja opetuksen sisältö määräytyy näistä tavoitteista käsin. Sisältöalueiden tavoitteisiin kuuluu *keho* (kehon osat ja muoto), *toiminta* (nonlokomotoriset ja lokomotoriset liikkeet, hyyt, pyöriminen, liikkumattomuus), *tila* (oma ja yhteinen tila), *dynamiikka* (voima, aika, tila, virtaus) ja *sosiaaliset suhteet* (yhteistyön muodot ja kontaktin lajit). (Anttila 1994, 19.)

Olen samaa mieltä Anttilan (1997) kanssa siitä, että tavoitteiden ja sisältöjen yksityiskohtainen erittely auttaa opettajaa jäsentämään ajatteluaan, jolloin varmistetaan se, että opetus on vaihtelevaa ja monipuolista. Jotta tanssikasvatuksen tavoitteisiin päästäisiin, tulee työtapojen suunnata opettajajohtoisesta opetuksesta oppilaskeskeiseen, behavioristisesta oppimiskäsityksestä konstruktivistiseen.

Tanssikasvatuksessa ihminen nähdään itse ymmärtävänä ja osallistuvana oppijana, joka haluaa olla mukana muullakin tavalla kuin opetuksen objektina (Viitala 1999, 32). Oppija soveltaa kokemuksiaan ja aiemmin opittuja taitoja ja tietoja uusiin tilanteisiin. Taiteellinen oppiminen on kokonaisvaltainen tapahtuma, jossa yksilölliset aistikokemukset ja käsitteet ovat keskinäisessä vuorovaikutuksessa. Oppimisen tulee tapahtua vuorovaikutuksessa toisten oppilaiden, opettajan ja ympäröivän taide-elämän ja muun yhteiskunnan kanssa. (Taiteen perusopetuksen tanssin laajan oppimäärän opetussuunnitelman perusteet 2002.)

Hyvä opiskeluympäristö tukee oppijan kasvua ja oppimista sekä mahdollistaa työskentelyn myönteisessä ilmapiirissä. Oppimisympäristöt ovat kokonaisvaltaisia toimintaympäristöjä, jotka muodostuvat monista eri tekijöistä: ympäristöstä, oppijoista ja opettajista sekä erilaisista oppimisnäkemyksistä ja toimintamuodoista. Oppimisympäristö tulee luoda sellaiseksi, että se vahvistaa oppimisessa tarvittavia taitoja, vuorovaikutustaitoja, aloitekykyä ja pitkäjänteisyyttä. (Taiteen perusopetuksen tanssin laajan oppimäärän opetussuunnitelman perusteet 2002; Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994).

3.1 Tanssin asema koulussa

Perinteisesti tanssi on koulussa sisällytetty liikunnanopetukseen. Vaikka tanssi on monipuolinen liikuntalaji ja erittäin arvokas kasvatusmuoto se on jäänyt muiden lajien varjoon (Viitala 1999, 23). Tanssinopetuksen tavoitteet eivät ole jäsentyneet riittävästi ja siitä syystä opettajat eivät ole pystyneet määrittelemään tanssinopetukselle riittävän selkeitä päämääriä. Opetuksen ilmaisulliset ja esteettiset tavoitteet jää monesti saavuttamatta. (Williams 1990.)

Williamsin (1990) mukaan koulutanssin asema on heikko, koska opettajat eivät arvosta tai ymmärrä tanssikasvatusta tarpeeksi ja päteviä opettajia on liian vähän. Anttilan (1994) ja Viitalan (1999) mielestä ihanteellisinta olisi, jos kouluissa olisi tanssiin erikoistuneita opettajia, ja että tanssi itsenäisenä aineena kuuluisi kaikkien koulujen opetusohjelmaan (Anttila 1994, 6; Viitala 1999, 23). Anttila kuitenkin painottaa, että ennen kuin tähän päästään, koulun on kannustettava muita kasvattajia, luokanopettajia, liikunnanopettajia ja musiikinopettajia, kokeilemaan tanssikasvatuksen toteuttamista. (Anttila 1994, 6, 76.)

Tanssikasvatuksen opiskeleminen ja täydennyskouluttautuminen on mahdollista esimerkiksi Jyväskylän yliopistossa ja Jyväskylän avoimessa yliopistossa.

Taidekasvatuksen merkitys ihmisen persoonallisuuden kehitykselle ja henkiselle kasvulle on viime vuosina ymmärretty. Päättäjien taholla on lähdetty kehittämään niitä keinoja, jolla tanssikasvatus saataisiin kaikkien lasten ulottuville eikä vain niiden, joiden vanhemmat ovat aktiivisia ja joiden kodit sijaitsevat siellä missä tanssinperusopetus ja tanssikoulut ovat saavutettavissa. Peruskoulun ja lukion taidekasvatuksen kehittäminen eli tanssinperusopetuksen tuominen kouluun on varmin keino alueellisen tasa-arvon saavuttamiseksi. (Tanssinopetustyöryhmän muistio 1991, 4.)

Suomessa lähinnä tanssinopettajien keskuudessa on käyty keskustelua siitä, kenen vastuulla koulujen tanssinopetuksen tulisi olla. Nieminen (2001) toteaa, että kysymys on taidepoliittinen, koulutuspoliittinen ja myös työvoimapolitiittinen. Tanssinopettajan ammattiin valmistuu opettajia teatterikorkeakoulun pedagogilinjan lisäksi myös useammasta ammattikorkeakoulusta. Niemisen (2001) mielestä on luonnollista, että nämä ammattitaitoiset opettajat toivovat tanssia omaksi oppiaineekseen kouluihin; oppiaineeksi, jota he itse haluaisivat opettaa. (Nieminen 2001.)

Niemisen (2001) tekemän tutkimuksen mukaan suurin osa liikunnanopettajista oli sitä mieltä, että tanssille ei tule tarjota mitään erityisasemaa koulussa, vaan se on yksi liikunnanosa-alue tasavertaisena muiden alueiden kanssa. Viidennes tutkimukseen osallistuneista naisista toivoi kuitenkin koulun tarjoavan vapaasti valittavia kursseja tanssista, jotta oppilailla olisi mahdollisuus opiskella tanssia laajemminkin. Ainoastaan kymmenen prosenttia halusi tanssin omaksi oppiaineekseen, jota opettaisi joko liikunnanopettaja niin halutessaan tai ulkopuolinen tanssinopettaja. (Nieminen 2001.) Liikunnanopettajiksi opiskelevilla oli samansuuntaisia ajatuksia (Hännikäinen & Suni 2002, 86).

3.2 Tanssi osana liikuntakasvatusta

Suoritusmotivaatio suuntaa yksilöitä toimimaan niillä alueilla, joilla he tuntevat olevansa päteviä. Tästä voidaan olettaa, että opettajat opettavat mieluiten niitä asioita, jotka he tuntevat hallitsevansa hyvin. Tämä asettaa haasteen liikunnanopettajakoulutukselle, jotta liikunnanopettajat kokisivat tanssitaitonsa sekä tanssinopetustaitonsa riittävän hyväksi. (Nieminen 2001.)

Hännikäisen ja Sunin (2002, 86) mukaan liikuntakasvatuksen opiskelijat halusivat kehittää rytmikka- ja tanssiopintojaan. Eniten toivottiin tuntimäärän lisäämistä. Opetusharjoittelun osuutta haluttiin myös nostaa, kun taas pari- ja seurataanssien hallitsevuutta opetuksessa laskea.

Liikunnanopettajakoulutus on sama naisille ja miehille, mutta Niemisen (2001) tutkimuksessa tuli esille, että naisilla oli miehiä positiivisempi asenne tanssiin. Samansuuntaisia olivat liikunnanopiskelijoita koskevat tulokset Hännikäisen ja Sunin tutkimuksessa (2002, 85). Osa miesopettajista oli sitä mieltä, että pojilla on negatiivinen asenne tanssiin ja heitä on vaikea motivoida siihen. Tutkimuksessa tuli esille, että näillä miesopettajilla itsellään oli negatiivinen asenne tanssiin eikä välttämättä heidän oppilaillaan. (Nieminen 2001.)

Liikunnanopettajat pitivät tärkeimpänä tanssimuotona paritansseja. Vanhat tanssit ja rytmikka, joka on musiikkiliikunnan osa-alue, koettiin myös tärkeiksi. Luovaa tanssia, kansantanssia, nykytanssia eikä nuorisoa kiinnostavaa street dancea pidetty liikunnanopettajien keskuudessa kovinkaan tärkeänä. Yleisesti ottaen tärkeysjärjestys oli sama kuin liikunnanopettajakoulutuksen tanssinopetuksen tuntijaossa. Pari- ja seurataansseja opetettiin opiskelujen aikana tuntimääräisesti eniten joten arvostus siirtyi kouluun samansuuntaisena. (Nieminen 2001.) Pitää ottaa huomioon, että tutkimuksessa selvitettiin vuosina 1991, -92, -95 ja -96 valmistuneiden liikunnanopettajien mielipiteitä. Silloin pakollisiin kursseihin ei sisällynyt esimerkiksi afrikkalaista tanssia ja street dancea, liikuntapedagogiikan pääaineopiskelijoille avoimilla tanssipedagogiikan kursseilla niitä kyllä pystyi vapaavalintaisesti opiskelemaan. (Nieminen 2001.)

Niemisen (2001) mukaan liikunnanopettajakoulutuksen tanssiopintoja pidettiin melko hyvinä. Lähes kolmannes opettajista toivoi lisää opetustunteja nuorisotansseihin, paritansseihin ja vanhoihin tansseihin. Jatkokoulutusta toivottiin tanssinopettamisesta ja motivoinnista. Miesopettajat toivoivat jatkokoulutusta nimenomaan paritanssista vaikka pitivätkin sitä vahvimpana osaamisalueenaan. (Nieminen 2001.)

Uusia tanssimuotoja ja -tyylejä syntyy kaiken aikaa ja nuoriso on usein trenditietoisempaa kuin opettajansa. Aikaansa seuraava liikunnanopettaja tuntee varmasti tarvetta kehittää ja kouluttaa itseään sekä uusien että aikaisemmin oppimiensa tanssimuotojen osalta ehkä enemmän kuin monien muiden liikuntalajien kohdalla. Tämän päivän opit eivät ole riittäviä viiden tai kymmenen vuoden päästä. (Nieminen 2001.) Liikunnanopiskelijat arvostivatkin koulutuksessaan juuri ajan seuraamista. He haluaisivat tarjota oppilailleen nykyaikaisia ja innostavia tanssikursseja. (Hännikäinen & Suni 2002, 85.)

3.3 Poikien tanssi

Vaikka poikien kiinnostus tanssiin on kasvanut, ei mistään joukkoharrastuksesta voi vielä puhua. Joukkuepelit ja skeittaus kiinnostavat poikia tanssia enemmän. (Kirjastolehti 2002). Miksi niin harvat pojat harrastavat tanssia? Yksi syy tähän lienee se, että kulttuuriset ja stereotyyppiset käsitykset tanssista ovat vahvasti feminiinisiä. Tanssiharrastuksen aloittaminen vaatii ennakkoluulottomuutta ja avoimuutta sekä pojilta että heidän vanhemmiltaan. (Anttila 1994, 68; Viitala 1999, 26.) Toinen syy on yksinkertaisesti se, että pojille ei tarjota tanssia samassa mittakaavassa kuin tytöille. Pienemmillä paikkakunnilla ei ole tanssikouluja ja tanssinopetus on liikunnanopettajan vastuulla. Jos liikuntatunneilla tanssinopetusta on vähän tai ei ollenkaan, pojat eivät saa tietää mitä mahdollisuuksia tanssi monipuolisena lajina heille voisi tarjota.

Poikien kohdalla opettajan taito valita oikeat harjoitteet korostuu. Pojille tulisi tarjota rajuja ja herkkiä, humoristisia ja vakavia, kanta-aottavia ja hassuttelevia, teknisiä ja elämystahakuisia harjoitteita oikeassa suhteessa oikeaan aikaan poikien ikäkausi ja kehitysvaihe huomioon ottaen. Pojat nauttivat voimakkaasta, nopeatempoisesta liikkumisesta, jopa

tietynasteisesta rajuudesta, temppuja ja akrobatiaa unohtamatta. Jokaisella pojalla on mahdollisuus onnistua eikä virhesuorituksia lasketa. (Anttila 1994, 69; Viitala 1999, 28.)

Suomessa poikien tanssin eteen on tehty työtä jo pidemmän aikaa, mutta 90-luvun lopulla poikien tanssi nousi erikoishuomion kohteeksi. Vuonna 2002 tanssitaiteen alan lastenkulttuurin valtionpalkinto myönnettiin neljälle, erityisesti poikien tanssin piirissä menestyksekkäästi toimineelle, tanssikasvattajalle Ilkka Lammelle, Aarne Mäntylälle, Isto Turpeiselle ja Minna Palokangas-Sirviölle. Heidän työskentelynsä eri puolilla maata on nostanut poikien tanssin esille ja kehittänyt onnistuneita malleja poikien saattamiseksi tanssin pariin ja rohkaisemiseksi tavoitteelliseen, säännölliseen tanssin opiskeluun ja esitystoimintaan. (Artemix 2002.)

Ilkka Lampi on toiminut Suomen Kansallisoopperan Balettikoulussa sekä opettajana että sen johtajana. Hän toi 1980-luvulla poikien tanssikoulutukseen poikia kiinnostavat taistelulajit ja seikkailubaletit, mutta lisäksi myös urheilulliset elementit. Hän on ollut vaikuttamassa poikien tanssiharrastukseen Kuopio Tanssii ja Soi -tapahtuman poikien tanssileirin johtajana ja hänen tuloksellisen työn tukipilarina on myös hänen ilmeinen erikoistaitonsa luoda pojille haasteellisia koreografioita ilman turhaa uhomentaliteettia. (Artemix 2002.)

Aarne Mäntylä on yli kymmenen vuoden aikana kehittänyt Vantaan Tanssiopistoa yksiköksi, joka tunnetaan nimenomaan suurista poikaryhmistä ja yleisöä puhuttelevista teoksistaan. Hänen toimintansa Suomen Tanssioppilaitosten Liitto ry:n puheenjohtajana antaa mahdollisuuden välittää poikien tanssinopetuksen uusia ideoita kentälle ja toisaalta aistia kentän akuutit tarpeet. Isto Turpeinen on myös toiminut yli kymmenen vuoden ajan Vantaan Tanssiopistossa. Hän toteutti yhteistyössä Aarne Mäntylän kanssa laajan kokeilun poikien tanssinopetuksesta päiväkodeissa, jonka tuloksia Vantaan Tanssiopiston suuret poika ryhmät ovat. Isto Turpeinen on kehittänyt oman opetusmallinsa “raakalautametodin“, jossa pojat saavat edetä kukin omaan tahtiinsa ja opetus etenee täysin poikien ehdoilla. (Artemix 2002.)

Minna Palokangas-Sirviö on 1980-luvulta asti toiminut Kajaanin Tanssiteatterin yhteydessä toimivien lasten ja nuorten ryhmien opettajana ja koreografina. On pitkälle

hänen ansioitaan, että Kajaanin kaltaisessa pienehkössä kaupungissa poikien tanssi on lähes luonnollinen osa harrastustoimintaa ja poikien tanssiesitykset suosittua ohjelmistoa. Treenimuotoina on esimerkiksi pehmojalkapalloa, hip hoppia ja capoiëraa. Hän on kehittänyt oman mallinsa poikaryhmien opetukseen ja saanut monet pojat hakeutumaan breakdance-pohjaista perustaa monipuolisempaan tanssikoulutukseen, jonka ansiosta heille on auennut tie myös alan kansainvälisiin tapahtumiin. Palokangas-Sirviö on monessa mielessä oiva esimerkki siitä, että nainen voi menestyksekkäästi johdattaa poikia tanssin maailmaan, ja että edistyksellistä ja ennakkoluulotonta taidekasvatustyötä tehdään myös pienemmillä paikkakunnilla. (Artemix 2002; Tanssikasvattajat jakoivat valtion palkinnon 2002; Tawast 2002.)

Hannele Niiranen on työssään Vantaan Tanssiopistolla miettinyt kysymystä olisiko miesopettaja sittenkin paras vaihtoehto poikaryhmien opettajaksi. Naisopettaja ei voi antaa miehen mallia, mutta hän voi antaa sekä hyvän toimintamallin että innostavan kokemuksen tanssista ja ryhmässä toimimisesta. Niiranen pohtii opettamista:

”Naiseus ei ole este opettamiselle, tärkeitä on osata olla läsnä tilanteessa, kuunnella ja arvostaa poikien omia juttuja. Poikien maailmassa liikkuvat erilaiset hahmot kuin tyttöjen maailmassa. Luontaista on halu kokeilla ja kokea, halu heittäytyä. Hetkessä pienestäkin asiasta syntyy suuri seikkailu.”

(Popeda 2002)

Toimivan poikien tanssiryhmän taustalla on innokas opettaja. Jos opettaja ei ole täysillä mukana ja oman asiansa takana, ei poikienkaan innostuminen tanssista ole taattua (Spurgeon 1988). Poikien opettaminen ei vaadi erityisvalmiuksia vaan enemmänkin erityispersoonallisuuksia, joilla on kasvatuksellista näkemystä ja rohkeutta kohdata haasteita.

Toinen asia, jolla poikien tanssikiinnostusta voisi herätellä, on tanssin ja urheilun yhdistäminen. California Staten liikuntatieteen laitoksella tehtiin 80-luvun vaihteessa mielenkiintoinen tutkimus. Yliopiston koripallojoukkue harjoitteli modernin tanssin tekniikkaa ennen kauden alkamista kolme kertaa viikossa. Tutkimuksella selvitettiin oliko tanssiharjoittelulla vaikutusta pelikaudella sattuviin yleisiin nivelsiteiden revähdyksiin.

Tanssin tekniikkaharjoittelulla oli merkitystä: yhdenkään koripalloilijan nivelsiteille ei sattunut kauden aikana mitään. (Griffith 1981.) Tanssitekniistä tietämystä kannattaisikin käyttää hyödyksi muidenkin kuin vain tanssijoiden. Siitä olisi hyötyä esimerkiksi urheiluille pojille, mutta myös muille.

Käsite ”poikien tanssi” on sekä suututtanut että ihastuttanut tanssiväkeä ja lasten vanhempia. Tarvitaanko pojille oma pedagogiikka, tarvitaanko heille omat liikkeet? Vantaan Tanssiopisto on yhdessä Balettioppilaitoksen kanssa julkaissut *Popeda*, poikien tanssipedagogiikka –työryhmän muistion vuonna 2002. Siihen tutustumalla saa käsityksen, mitä tämä pojille suunnattu tanssin ”erityispedagogiikka” on. Ainakin se sisältää rajumpaa energian purkua kuin tyttöjen tanssiopetus keskimäärin. (Popeda 2002; Tawast 2002.)

Tanssin opettamista on tutkittu vasta vähän, vielä vähemmän poikien tanssin opetusta. Poikien tanssia on tutkittu lähinnä tanssiasenteiden (Laakso & Neal 1987; Lehtikoinen 2005;), fysiologisten ominaisuuksien (Griffith 1981) ja tanssikasvatuksen (Anttila 1997; Sarje 2001) näkökulmista. Monissa tutkimuksissa tutkittavat olivat sekaryhmiä ja vertailua tehtiin tyttöjen ja poikien välillä joko asenteiden, tekemisen ja luovuuden suhteen. Tärkeä havainto on mielestäni myös se, että poikientanssiin liittyvistä tutkimuksista suurin osa on määrällisiä. Laadullista tutkimusta tanssin opetus-oppimisprosessista on viime vuosina tehty mutta pojat eivät ole olleet niissä pääosassa (Häyrynen 2003, Happonen & Meriläinen 2003, Siljamäki 2002). Pelkästään poikien tanssin opetus-oppimisprosessia kuvaavaa tutkimusta ei ole Suomessa aiemmin tehty.

4 OPETUS-OPPIMISPROSESSIA OHJAAVAT TEORIAT

Ihminen luo näkemyksiään arvojen pohjalta (Hakala 1999, 46). Opettajuus nousee samasta perustasta, samasta arvomaailmasta ja samasta maailmankuvasta, jota itse edustaa. Myös käsitys tiedosta vaikuttaa siis siihen, minkälainen kuva opettamisesta ja oppimisesta on, sekä siitä miten ymmärtää oppimisen tapahtuvan (Hakala 1999, 48).

Opetus ei ole vain tiedon ja taidon opettamista, vaan tavoitteet, arviointi, tunteet ja kasvatus yhdistyvät opetustapahtumassa. (Patrikainen 1999, 34-35.) Kansanen (2004, 37) viittaa Koskenniemeen ja Häliseen sanoessaan, että opetus on interaktiotapahtuma, joka sijoittuu koulun elämänpiiriin ja joka tähtää oppilaiden persoonallisen kehityksen edistämiseen kasvatustavoitteiden määrittämässä suunnissa. Interaktiota, jonka ydin on kommunikaatio ja toiminta, voidaan pitää opetustapahtuman perustavimpana käsitteenä. Olennaista siinä on vähintään kahden ihmisen yhteistoiminta. Interaktio on sosiaalinen tapahtuma, johon myös oppilaiden keskinäinen vuorovaikutus kuuluu. (Kansanen 2004, 37.) Interaktio ymmärretään tavallisesti vuorovaikutukseksi. Vaikka Kansanen (2004, 38) sanoo vuorovaikutus-sanankäytön olevan ongelmallinen, käytän sitä tässä työssä interaktio-sanankäytön sijasta, koska se on suomenkielessä tunnetumpi ja yleisemmin käytössä.

Humanistis-konstruktiiivinen lähestymistapa korostaa oppimisprosessin arvoa. Oppimistilanne ei ole ainoastaan väline tarkkojen ennalta määrättyjen tavoitteiden saavuttamiseksi, vaan sillä on arvo sinänsä. (Hakala 1999, 58.) Olen Hakalan (1999) kanssa samaa mieltä myös siinä että, jokainen oppimistilanne on arvokas hetki, jonka kulkua ei voi, eikä ole edes mielekästä pyrkiä kaavoittamaan täysin valmiiksi etukäteen. Tällöin tilaa osataan antaa myös yllättäville ja ennalta suunnittelemattomille kasvu-tilanteille.

4.1 Humanistinen ihmiskäsitys

Humanistisuus korostaa ihmisyyden, ihmisen subjektiivisuuden ja kasvupyrkimysten kunnioittamisen merkitystä oppijan jatkuvan oppimisen kannalta (Hakala 1999, 58).

Suuntaus ei pyri selittämään kuinka oppiminen tapahtuu, vaan siinä tuetaan itseohjautuvuutta ja oppivan yksilön tukemista oppimisprosessissa (Rauste-von Wright & von Wright 1994, 157).

Humanistinen oppiminen perustuu oppijan kokemuksiin ja itsereflektioon, jolloin oppilaan omien ajatusten, tunteiden, toimintatapojen ja oppimisen pohdinta johtaa yksilön toiminnan jäsentyneeseen arviointiin (Patrikainen 1999, 154). Oppilaan sisäiset prosessit, jotka taidekasvatuksessa korostuvat itsensä toteuttamisena ja taiteen itseilmaisullisuutena, saavat tukea humanistisen lähestymistavan kautta (Sava 1993). Hämäläinen (1999, 21) mainitsee humanistiseen ihmiskäsitykseen tukeutuvan tanssinopetuksen rohkaisevan yrittämään, mikä on eduksi varsinkin tanssiopintojen alkuvaiheessa. Häyrysen (2003, 127-128) tutkimuksesta nousee esille se, kuinka humanistisen oppimiskäsityksen mukainen opetus luo turvallisen, rohkaisevan, motivoivan ja sekä kokonaisvaltaista oppimista edistävän ilmapiirin. Humanistisen tanssinäkemyksen mukaan oleellista on ihmisen kokonaispersoonallisuuden kehitys. Teknistä täydellisyyttä ei pidetä tärkeimpänä tavoitteena. (Lintunen 1987.)

4.2 Konstruktivistinen oppimiskäsitys

Oppimiskäsitykseen kuuluu tietoteoreettisten perusoletusten lisäksi myös pedagogisia näkemyksiä siitä, miten oppiminen tapahtuu ja miten sitä voidaan parhaiten edistää. Oma käsitykseni tästä perustuu konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen. Se korostaa prosessia, jossa oppija itse rakentaa omaa ymmärrystään ja oppii ymmärtämään asioita entistä paremmin (Patrikainen 1999, 154; Rauste-von Wright & von Wright 1994, 17; Tynjälä 1999, 22). Tämän oppimiskäsityksen keskeinen ajatus on se, että opettaja ei voi siirtää tietoa suoraan oppijaan, vaan oppija konstruoi sen itse. Hän valikoi, rakentaa ja tulkitsee tietoa ympäröivästä maailmasta aikaisempien, kokemuksiensa, uskomuksiensa ja arvojensa perusteella. Tällöin oppiminen on oppilaan omaa aktiivista ja kognitiivista toimintaa. (Patrikainen 1999, 61-62.)

Vaikka vastuu omasta oppimisesta annetaan oppijalle itselleen, opettajan tehtävä on luoda mahdollisuudet jatkuvalla uudelle oppimiselle. Opettaja muuttuu tiedonjakajasta tiedon

rakennusprosessin virittäjäksi ja ohjaajaksi. Vaativaksi tämän tekee se, että opettamansa asian ja siihen liittyvien taitojen lisäksi opettajalta vaaditaan kykyä ymmärtää ja tukea erilaisten oppijoiden erilaisia oppimisprosesseja. (Rauste-von Wright & von Wright 1994, 160-161.) Opettajan on hallittava opetus-oppimisprosessin teoria siten, että hänen on mahdollista tehdä ja tarkentaa opetussuunnitelmaa ja reflektoida omaa toimintaansa ja suunnata oma ja oppilaiden tarkkaavaisuus tavoitteiden suuntaiseksi. (Rauste-von Wright & von Wright 1994, 160-161). Koska opetus-oppimisprosessi on sekä opettajan ja oppilaiden että oppilaiden välinen vuorovaikutusprosessi, edellytetään opettajalta ihmissuhdetaitojen hallintaa (Rauste-von Wright & von Wright 1994, 201; Lintunen 2002).

Konstruktivismin eri suuntausten välillä on painotuseroja. Suuntaukset eroavat toisistaan erityisesti sen suhteen, onko niiden keskeisenä mielenkiinnon kohteena yksilöllinen vai sosiaalinen tiedon konstruointi. (Tynjälä 1999, 38.) Oma ajatukseni tiedon ja oppimisen käsittämisestä ajautuu edellä mainittujen näkemysten välille ja sisältää aineksia molemmista ajattelutavoista. Tällöin puhutaan *symbolisesta interaktionismista*, jonka mukaan merkitys on sosiaalisen symbolin tuote ja se syntyy ihmisten välisessä tulkinnallisessa vuorovaikutusprosessissa. (Tynjälä 1999, 50.)

Symboliseen interaktionismiin pohjautuvassa oppimisen tutkimuksessa pyritään ottamaan huomioon sekä yksilöllinen tiedon konstruointi että oppimisen sosiaalinen dynamiikka. Ihmiset määrittelevät ja tulkitsevat toistensa toimintoja ja ottavat huomioon oman toiminnan suunnittelussa myös sen, mitä muut tekevät. Ihmiselle on ominaista, että hän pystyy asettumaan toisen ihmisen asemaan ja näkemään myös itsensä ikään kuin toisen ihmisen silmin. Tämä edellyttää kuitenkin sitä, että merkitykset ovat yhteisiä tai ainakin ne koetaan yhteisiksi tai jaetuiksi. Jaettuun, yhteiseen ymmärrykseen voidaan päästä vain sosiaalisen vuorovaikutuksen kautta. (Tynjälä 1999, 51.) Lähestymistapa pyrkii selittämään, miten yksilöistä muodostuva ryhmä vuorovaikutuksellisesti rakentaa merkityksiä koululuokan tai opetusryhmän tasolla ottaen samalla huomioon sen, että jokainen yksilö ryhmän sisällä rakentaa myös oman ainutlaatuisen merkityksensä asioille. (Tynjälä 1999, 52).

Konstruktivistisen oppimiskäsityksen omaava opettaja voi käyttää oppilaskeskeisten työtapojen ohella opettajajohtoisia työtapoja. Oppimiskäsityksen kannalta olennaista on se, miten opettaja olettaa oppimisen tapahtuvan. (Siljamäki 2004.)

4.3 Tehtäväsuuntautuneisuus

Humanistisesti väritynyt tanssinopetus luo hyvän pohjan tehtäväsuuntautuneelle motivaatioilmastolle. Kaksi jälkimmäistä käsitettä kuuluvat tavoiteorientaatioteorian viitekehykseen, jota paljon käytetään liikunnanopetuksen psykologisessa tutkimuksessa. Tavoiteorientaatioteorian mukaan koetun pätevyyden kokeminen ja osoittaminen on liikuntamotivaation kulmakivi (Jaakkola 2002.) Tavoiteorientaatiolla tarkoitetaan tavoitteiden ja niiden ohjaamien toimintapyrkimysten kokonaisuutta (Tynjälä 1999, 102). Se on eräänlainen kognitiivinen suodatin, jonka kautta havainnoidaan ympäröivää maailmaa (Jaakkola 2002). Oppilaan motivaation ja hyvinvoinnin kannalta oleellista on kuitenkin se, osoitetaanko pätevyyttä tehtävä- vai minäsuuntautuneesti, itsevertailuun vai normatiiviseen vertailuun perustuen (Jaakkola 2002; Lintunen 2002).

Tehtäväsuuntautuneet oppilaat kokevat pätevyyttä silloin, kun he kehittyvät omissa taidoissaan, yrittävät kovasti tai tekevät yhteistyötä toisten oppilaiden kanssa. Pätevyyden kokeminen ei ole riippuvainen toisten oppilaiden suorituksista tai omasta menestymisestä suhteessa toisiin. (Jaakkola 2002.) Tehtäväsuuntautuneella oppilaalla on usko siihen, että yrittämisen määrä ja toiminnan lopputulos ovat yhteydessä toisiinsa, eikä hän lannistu epäonnistumisesta vaan jatkaa, kunnes on itse tyytyväinen suoritukseensa (Tynjälä 1999, 103).

Pojat ovat vahvemmin minä-suuntautuneita kuin tytöt (Palokari 2004). Mielestäni onkin tärkeää, että poikia ohjataan tehtäväsuuntautuneisuuteen. Jos suurin osa oppilaista on tehtäväsuuntautuneita, kehittyy myös ilmasto helposti tehtäväsuuntautuneemmaksi. Tämän suuntaisella motivaatioilmastolla on todettu olevan yhteys tehtäväsuuntautuneisuuden lisäksi koettuun pätevyyden tunteeseen, lisääntyneeseen sisäiseen motivaatioon, viihtymiseen, osallistumishalukkuuteen ja yrittämiseen. (Jaakkola 2002). Nämä tekijät luovat kestäväää pohjaa koko iän kestäväälle liikunnallisuudelle (Lintunen 2002).

5 TUTKIMUSKYSYMYKSET

Tutkimuksessa oli sekä tutkimus- että kehittämistehtävä. Tutkimuksessa suunniteltiin perusopetuksen 8. luokan pojille sopiva tanssikurssi, ja arvioitiin sen toimivuutta.

Täsmälliset tutkimuskysymykset olivat:

1. Minkälaisia oppimiskokemuksia pojilla oli?
 - 1.1 Miten mieluisaksi pojat kokivat tanssinopiskelun?
 - 1.2 Minkälaisia asioita pojat tunsivat oppineensa kurssilla?
 - 1.3 Minkälaista tanssia he haluaisivat koulussa tanssia?

2. Minkälaisia kokemuksia tukija-opettajalla oli tanssin opetus-oppimisprosessista?

6 TUTKIMUKSEN METODOLOGIA

6.1 Kohderyhmän kuvailu

Tutkimus toteutettiin ja aineisto kerättiin keväällä 2000. Tutkimukseen osallistui yksi Keuruun yläasteen kahdeksannen luokan poikien liikuntaryhmä, joka koostui kahden eri rinnakkaisluokan oppilaista. Poikien liikunnanopettaja oli kysynyt pojilta haluisivatko he osallistua tanssinopetuksen kehittämiseen ja samalla itse tanssikurssille. He olivat kiinnostuneita ja halukkaita osallistumaan.

Ryhmässä oli 20 poikaa, joista 17 osallistui tutkimukseen. Pojista yksi ei osallistunut uskonnollisen vakaumuksensa takia ja hän meni liikuntatunneilla lenkille. Kahdelle muullekin pojalle kehitettiin vaihtoehtoisia tekemistä tanssikurssin ajaksi toisesta kerrasta alkaen. Päädyimme ratkaisuun poikien oman liikunnanopettajan kanssa. Nämä pojat eivät opettajan mukaan juuri osallistuneet liikuntatunneilla opetukseen, joten oli oletettavaa ettei tanssikaan heitä kiinnostaisi. Tanssitunneilla lavan reunalla istuskelu ja katsominen saattaa häiritä osallistujia, joten keksimme heille muuta tekemistä.

Yläasteikäisistä valittiin kahdeksasluokkalaiset, koska heidän ikäluokkansa edustaa yläasteikäisten keskiarvoa eli 14-vuotiaita. Kyseinen liikuntaryhmä valittiin sillä perusteella, että yhteishenki oli hyvä ja ryhmässä vallitsi liikuntamyönteinen ilmapiiri. Liikunnanopettajan mukaan murrosikäisten poikien käytös ja olemus muuttui tyttöjen seurassa epävarmaksi, joten sekaryhmätyöskentelyä, jossa pojat ja tytöt olisivat toimineet yhdessä, ei edes harkittu. Näin pystyttiin keskittymään vain pojille suunnattuun tanssinopetukseen.

6.2 Tutkimuksen luonne

Tämä tutkimus kuuluu laadullisten tapaustutkimusten jaottelun mukaisesti toimintatutkimuksen piiriin (Syrjälä, Ahonen, Syrjäläinen & Saari 1994, 16-18). Ihmisen elämään ja oppimiseen kytkeytyvässä toimintatutkimuksessa on kyse ennen kaikkea

tavasta lähestyä tutkimuskohdetta eikä niinkään määrätystä tutkimusmenetelmästä (Aaltola & Syrjälä 1999).

Toimintatutkimuksen tarkoituksena on tuoda esille uutta tietoa toiminnasta, mutta samalla kehittää sitä (Heikkinen & Jyrkämä 1999). Lähtökohtana on, että ne ihmiset, joita tutkimus koskee, toteuttavat yhdessä kehittämishanketta sen täysivaltaisina jäseninä (Kiviniemi 1999). Toimintatutkimus on sosiaalinen prosessi. Siinä liikuntaan ja toimitaan sekä yksilöllisellä että sosiaalisella tasolla, joka muodostaa yksilöiden oppimisen perustan. Tutkimus pyrkii vaikuttamaan lähinnä kolmeen alueeseen: yhteisöjen toimintatapoihin, osallistujien oman toiminnan ymmärtämiseen sekä tutkijan että osallistujien näkökulmasta ja itse toimintatilanteen kehittymiseen. (Aaltola & Syrjälä 1999.) Toimintatutkimus on tilanne- ja ympäristökeskeistä, usein monen ihmisen yhteistä ongelmanratkaisua (Syrjälä ym. 1994, 31) Näin ollen tieto ei ole pysyvää, vaan se kehittyy jatkuvasti. Näitä periaatteita noudattaessaan toimintatutkimus muodostuu parhaimmillaan osallistujien yhteiseksi oppimisprosessiksi. (Aaltola & Syrjälä 1999.)

Toimintatutkimus yhdistää opettajan ja tutkijan roolit toisiinsa (Syrjälä ym. 1994, 25). Tässä tutkimuksessa olin sekä tanssinopettajan että tanssintutkijan rooleissa. Tutkimukseni tarkoituksena oli kehittää poikien kanssa poikien liikuntatunneille sopivaa tanssinopetusta. Sekä pojat että minä osallistuimme eri tutkimusvaiheisiin, vaikutimme omilla havainnoillamme ja kommentteillamme tutkimuksen ja tanssikurssin kulkuun.

Carr ja Kemmis (1983, 152) määrittelevät toimintatutkimuksen itsereflektoivan tutkimuksen muodoksi, jossa osallistujat pyrkivät lisäämään tietoa omissa kasvatuksellisissa käytänteissään, näiden käytänteiden teoreettisessa ymmärtämisessä sekä toimintaolosuhteiden kehittämisessä.

Carr ja Kemmis (1983, 155) asettavat kolme kriteeriä toimintatutkimukselle. Ensimmäiseksi tutkimuksen tarkoituksena tulee olla ryhmän toiminnan tai sosiaalisen kohteen kehittäminen. Toiseksi tutkimuksessa mukana olevin tulee osallistua aktiivisesti kaikkiin tutkimusprosessin vaiheisiin. Kolmanneksi tämän kehittämistoiminnan on edettävä spiraalimaisena suunnittelu-, toiminta-, havainnointi- ja reflektiovaiheiden sykleinä.

Ensimmäisen toteutusvaiheen tulisi olla vasta alkua jatkuvalle kehittämistyölle ja sen ideoinnille ja sille miten toimintakäytäntöjä tulisi muuttaa. Eri osa-alueet eivät aina etene mallin mukaisessa järjestyksessä, vaan limittyvät ja menevät toistensa kanssa päällekkäin. (Kiviniemi 1999.) Spiraalin tavoin etenevä malli pyrkiikin antamaan vain periaatteellisen yleiskuvan toiminnan etenemisestä (Heikkinen & Jyrkämä 1999). Prosessi on altis reagoimaan toiminnassa ilmeneviin muutoksiin eikä toimintatutkimuksen muotoa tästä syystä tule pitää tutkimuksen onnistumisen kriteerinä. Kriteeri on pikemminkin se, kuinka vahva on tutkimukseen osallistuvien halu kehittää toimintaa. (Kiviniemi 1999.) Pro gradu -opinnäytteen puitteissa oli mahdollista toteuttaa kurssi vain kerran. Jatkossa on tapana toistaa tutkimusjakso ja siten kerätä lisätietoa ja kokemusta toteutuksesta ja opetus-oppimisprosessista.

6.3 Aineiston hankinta

Ennen kuin varsinainen tanssikurssin tavoitteiden ja sisältöjen suunnitteluvaihe alkoi, pojilta kysyttiin mitä he tanssista ajattelivat ja minkälaisia odotuksia heillä tanssijaksolta oli. Aineisto koostui tutkijan päiväkirjasta ja poikien kyselylomakkeesta, jota he täyttivät jokaisen tunnin lopuksi. Viimeisen tunnin lopussa tuntikohtaisen kyselyn ohessa tutkittavat täyttivät myös loppukyselyn. Kaikki kyselyt olivat henkilökohtaisia, tutkittavat täyttivät ne itsenäisesti ja nimettöminä. Tuntikohtaiset kyselyt ja loppukysely oli nidottu yhdeksi paketiksi, josta pystyin lukemaan saman oppilaan ajatuksia eri tanssitunneista. Tutkimuksessa ei käytetä nimiä, joten poikien yksityisyyttä ei loukata.

Tutkija-opettajan havaintopäiväkirja. Täytin päiväkirjaa jokaisen tunnin jälkeen, välillä myös juuri ennen tuntia, koska halusin purkaa ajatuksiani johonkin. Päiväkirjassani on pohdintaa myös suunnitteluvaiheesta. Kirjoitin päiväkirjaan siitä, kuinka harjoitteet olivat onnistuneet ja oliko tuntikohtaisiin tavoitteisiin päästy. Edellä mainittujen havaintojen lisäksi kirjasin päiväkirjaan kaikenlaiset tunteeni ja ajatukseni, oppilaiden kommentit sekä heidän käyttäytymiseensä liittyvät asiat. Tunneilla oli mukana myös poikien oma liikunnanopettaja. Tuntien jälkeiset keskustelut hänen kanssaan laajensivat näkökulmaani tunnin kulusta. Lainaukset päiväkirjastani on merkitty nimikirjaimillani NH. Tutkijanpäiväkirjaa kirjoitin 24 sivua, jotka olivat kokoa A5- ja käsinkirjoitettu.

Alkukysely. Molempien luokkien pojat täyttivät alkukyselyn oman luokkansa kanssa. Myös luokkien tytöt osallistuivat kyselyn täyttämiseen, koska he olivat samassa luokkatilassa poikien kanssa ja halusivat täyttää sen myös. Tyttöjen vastauksia ei käytetä tässä tutkimuksessa, ainoastaan poikien, koska tarkoitus ei ole tehdä vertailua sukupuolien välillä. Alkukyselyn avulla kartoitettiin mm. mitä pojat ajattelevat tanssista ja mitä odotuksia ja toiveita heillä on tanssikurssilta (liite 1).

Tuntikohtaiset kyselyt. Jokaisen tunnin loppuun jätettiin aikaa, että pojat saivat rauhassa täyttää kyselylomakkeen. Kysymykset olivat muodoltaan avoimia ja niiden tarkoituksena oli antaa vastauksia siihen minkälaisia oppimiskokemuksia pojilla oli (liite 2). Poikien tuntikohtaiset kyselyt kerättiin 20.4.-11.5.2000 välisenä aikana.

Loppukysely. Loppukyselylomake täytettiin viimeisen tunnin ja viimeisen tuntikohtaisen kyselyn yhteydessä. Tällä kyselyllä haluttiin tarkentaa sitä, mitä mieltä pojat olivat kurssista kokonaisuutena: mitä oli jäänyt mieleen, olivatko asenteet tanssia kohtaan muuttuneet, halusivatko pojat enemmän tanssia liikuntatunneille ja jos halusivat niin mitä tai minkälaista sen heidän mielestään tulisi olla (liite 3).

6.4 Aineiston käsittely ja tulkinat

Tutkimuksessani käytin aineistona alkukyselyä, tuntiarviointeja ja loppuyhteenvetoa sekä havaintopäiväkirjaani. Toimintatutkimukselle on ominaista, että tutkimus etenee spiraalimaisena kehänä suunnittelun, toiminnan ja reflektoinnin kautta (Kiviniemi 1999). Tutkimusaineistoa tuotettiin koko tutkimusprosessin ajan, ja alustava tulosten käsittely alkoi yhtä aikaa aineiston keräämisen kanssa. Aineiston analysointia ja tulkintaa on siis tapahtunut koko tutkimuksen ajan.

Ensimmäinen aineiston käsittely alkoi heti alkukyselyjen täyttämisen jälkeen. Sain käsityksen siitä mitä pojat ajattelivat tanssin olevan, ja mitä toiveita ja odotuksia heillä tanssikurssin suhteen oli. Tämä analyysivaihe oli suuntaa antava ja sen tarkoituksena oli täsmentää tutkimustehtävää ja se vaikutti omalta osaltaan kurssin suunnitteluun (Kiviniemi 1999). Laadullisessa tutkimuksessa aineiston analysointi etenee aineistonkeruun päätyttyä

usein analyyttisen ja synteettisen vaiheen kautta, ja niin myös tässä tutkimuksessa (Kiviniemi 1999).

Olen ehtinyt lukea päiväkirjaani monta kertaa kurssin loputtua. Kun keväällä 2000 keräsin aineiston, luin päiväkirjaani ja tein analyysiä ja tulkintoja, mutta en saanut aloitettua raportointivaihetta. Samaan tilanteeseen jouduin usein kuluneen kuuden vuoden aikana. Aikaa kului, koska suoritin muun muassa draamakasvatuksen opintoja, päättöharjoittelun ja sain lapsen. Pääsyynä oli kuitenkin se, että en tiennyt miten päästä eteenpäin vaiheesta, johon oli juuttunut. En ikinä uskonut selviäväni tästä tutkielmasta.

Suuren avun tutkielmani loppuun saattamisessa sain lukemalla muita laadullisia tutkimuksia. Huomasin, että analyysivaiheestakin selviää, kun minulla on erivärisiä yliviiwaustusseja, vihko, kynä ja hiukan kärsivällistä järjestelmällisyyttä. Luin päiväkirjaani uudestaan monta kertaa, mutta nyt niin että minulla oli tutkimuskysymykset mielessäni. Alleviivasin päiväkirjastani opettajan toimintaan, tunnin ilmapiiriin, tavoitteisiin, oppilaiden osallistumiseen, oppimiseen ja liikkumiseen liittyvät asiat eri värein. Joihinkin kohtiin tuli useampi värikoodi. Tämän jälkeen poimin ja kirjoitin alleviivatut asiat omien teemojensa alle. Sen jälkeen peilasin niitä tutkimuskysymyksiin ja sain aikaan mind map -tyyppisen ratkaisun. Edellä mainitut kuusi teemaa kutistui kolmeksi pääteemaksi: opettajan toiminta, oppilaiden toiminta, oppiminen. Näitä asioita käsittelen kurssin arviointia käsittelevässä kappaleessa. (Anttila 1999.)

Poikien kyselylomakkeiden käsittely ja luokittelu oli nopeampaa. Tutkimuskysymykset olivat jo kyselylomakkeessa, joten se rajasi aineiston käsittelyä, ja sitä kautta teki tästä selkeämmin analysoitavan. Poikien vastaukset olivat hyvin ytimekkäitä ja monelta oli mielipiteensä perustelu jäänyt tekemättä. Poikien vastaukset kuuluivat osallistumisen ja oppimisen -pääteemoihin.

Analyttisessä vaiheessa aineisto luokitellaan ja jäsennetään systemaattisesti eri teema-alueisiin ja koodataan osiksi, jotta ne ovat helpommin tulkittavia. Analysoinnin synteettisessä vaiheessa keskeistä on löytää kantava temaattinen kokonaisrakenne, joka kannattaa koko aineistoa. Tavoitteena on löytää ne keskeisimmät käsitteet, joiden valossa

runsastakin aineistoa voidaan tarkastella ja tutkimustehtävän kannalta epäolennaista aineistoa karsia pois. (Kiviniemi 1999.)

6.5 Luotettavuus

Tutkimukseni tarkoituksena oli kehittää poikien liikuntatunneille sopivaa tanssinopetusta. Kaikilla tutkimukseen osallistuvilla oli omat havaintonsa ja kokemuksensa; kaikki olivat osallistuvia subjekteja. Tutkija-opettajan ja oppijoiden kokemukset sekä havainnot kietoutuivat toisiinsa. Yhdessä ne vaikuttivat tämän tutkimuksen lopputulokseen. (vrt. Häyrynen 2003, 116.)

Laadullisessa tutkimuksessa tutkija on subjekti, ja hänen tulee myöntää, että hän on tutkimuksensa keskeinen tutkimusväline. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa objektiivisuus syntyy nimenomaan oman subjektiivisuuden tunnistamisen kautta. Luotettavuuden arviointi koskee koko tutkimusprosessia. (Eskola & Suoranta 1998, 17, 211.)

Toimintatutkimuksella saavutettu tieto on tulkinta jostain näkökulmasta. Toimin tutkimuksessa subjektina ja tutkimuksen kannalta on tärkeää, että kaikki tutkijaa koskeva henkilökohtainen tieto, joka voi vaikuttaa aineiston keräämiseen, analyysiin ja tulkintaan on tuotava esille (Tynjälä 1991, 395). Olen tässä tutkimuksessa kirjoittanut näkyville itseni, ihmiskäsitykseni, ajatukseni ja esioletukseni sekä opetukseeni vaikuttavat teoriat. Opettaja-tutkija roolissa pyrin ymmärtämään, miksi ajattelen niin kuin ajattelen, miksi toimin kuten toimin (Heikkinen & Jyrkämä 1999).

Käytin tutkimuksessa aineistotriangulaatiota saadakseni kokonaisvaltaisemman, kattavamman ja luotettavamman kuvan tutkimuskohteesta (Eskola & Suoranta 1998, 69-71). Hankin aineistoa monipuolisilla tiedonkeruumenetelmillä. Sekä tutkimukseen osallistujat että tutkija-opettaja itse tuotti aineistoa tutkimukseen, jotta tutkimuksen subjektiivisuus pienenesi. Tunneilla mukana olleen liikunnanopettajan kanssa käymäni keskustelut pienensivät myös havaintojeni subjektiivisuutta. Toimintatutkimukselle on tyypillistä, että se pyrkii tekemään tutkimusta mahdollisimman lähellä käytäntöä. Vaikka tulin kouluun ulkopuolisena tutkijana, en pyrkinyt jäämään ulkopuoliseksi tarkkailijaksi,

vaan osallistuin tanssin tutkimiseen opettajan roolissa. Toisaalta en ollut täysin ulkopuolinen tutkija, koska koulu, jossa tutkimus tehtiin, oli vanha kouluni. Koulun rakenteet eivät muutu hetkessä. Uskon, että koulu on jättänyt minuun jälkensä.

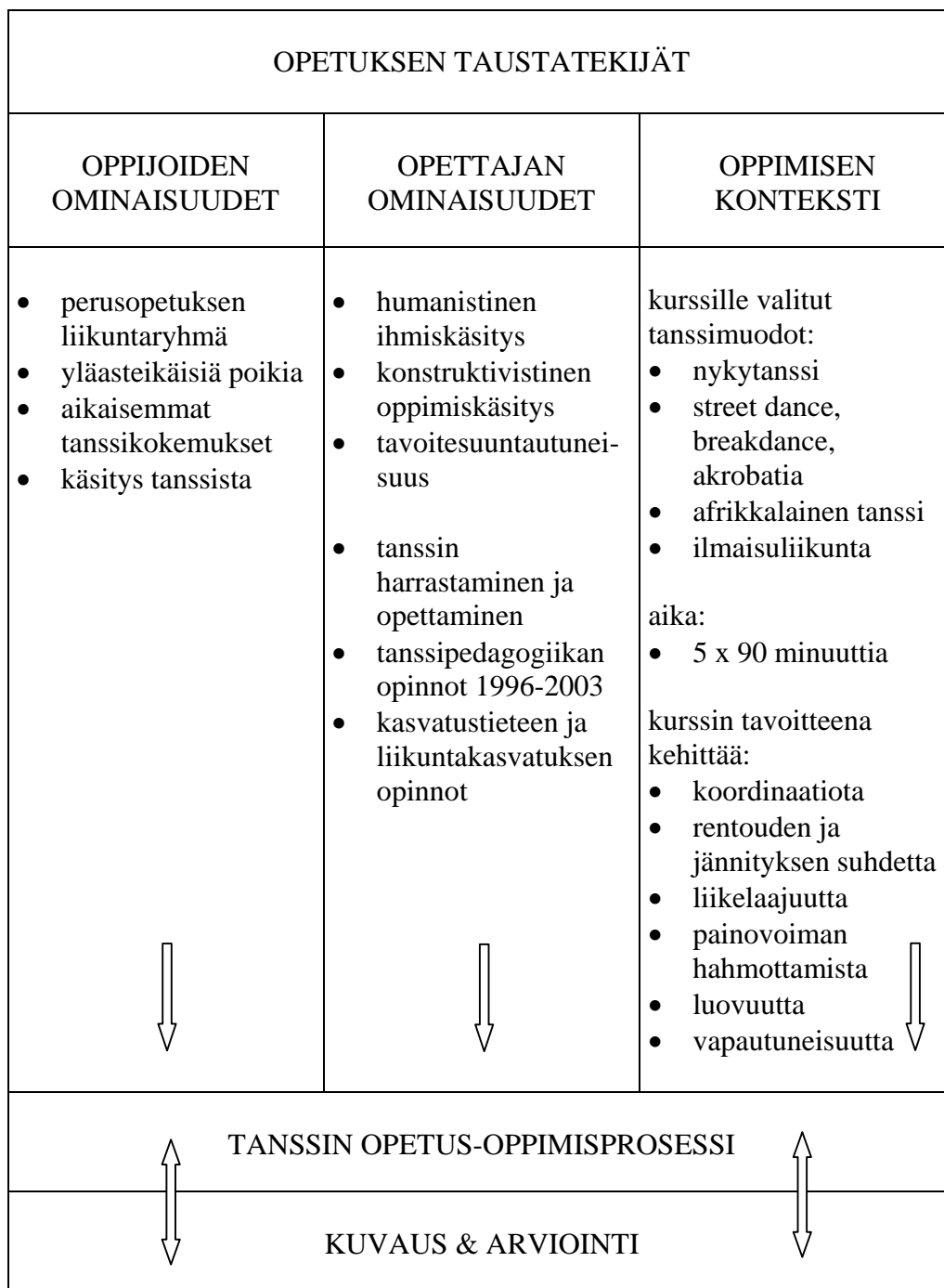
Voisiko tutkimus toteutua samanlaisena, jollain toisella ryhmällä? Tutkimukseen osallistuneet pojat olivat mukana toiminnan ja tuntemuksien kautta. Heidän kokemuksensa ovat henkilökohtaisia, joten siltä osin tutkimus ei voisi toistua samanlaisena.

Toimintatutkimus tutkii jotain tiettyä kohdetta ja siksi siitä saatu tieto ei ole suoraan yleistettävissä. Opetus-oppimisprosessit voivat kuitenkin toistua myös muilla poikien tanssitunneilla. Siinä mielessä tulokset saattavat olla siirrettävissä myös muuhun yhteyteen.

Laadullisessa tutkimuksessa tutkijan tekemä mahdollisimman tarkka selvitys tutkimuksen kulusta ja sen aikana tehdyistä ratkaisuksista lisäävät tutkimuksen luotettavuutta (Eskola & Suoranta 1998, 209). Olen pyrkinyt johdonmukaiseen ja yksityiskohtaiseen tutkimuksen kuvaamiseen, jotta lukija voisi luoda kuvan tutkimuksen luotettavuudesta.

7 KURSSIN SUUNNITTELU JA TOTEUTUS

Tutkimuksen keskeiset tausta- ja toteutukseen liittyvät tekijät on koottu kuvioon 1.



KUVIO 1. Tutkimuksen keskeiset käsitteet.

7.1 Kurssin suunnittelu

Kurssin suunnitteluun vaikutti poikien tanssikurssin opetussuunnitelma, pedagogiset periaatteeni ja oma tanssitaustani. Tanssikurssin suunnittelu oli vaikeaa. Kertoja oli rajallinen määrä, vain viisi 90 minuutin tuntia, joten paljon piti pudottaa pois siitä mitä olisin halunnut opettaa pojille.

Jotta pojilla olisi ollut mahdollisuus vaikuttaa kurssin suunnitteluun, tein heille alkukyselyn, jossa he saivat kertoa mitä he kurssilla haluaisivat tehdä. Alkukyselyssä kartoitin myös poikien ajatuksia tanssista ja heidän aikaisempia tanssikokemuksiaan.

Alkukyselyssä pojat kirjoittivat mitä tanssi heidän mielestään oli (liite 1). Suurimman osan mielestä tanssi oli musiikin ja liikkeen yhdistämistä. Kaksi poikaa mainitsi tanssista taiteellisen ja sosiaaliseen puolen. Toiveiden osalta hajontaa oli enemmän. Osalla pojista ei ollut mitään odotuksia tai toiveita kurssilta. Kaksi toivoi, että tunneilla olisi hauskaa, ja yksi samansuuntainen toive oli, että kaikki menisi hyvin. Yksi ilmoitti halunsa oppia tanssimaan ja toinen oppia ylipäättään jotain uutta. Kaksi mainintaa tuli sisällöllisistä toiveista. Toinen poika halusi jotain modernia ja toinen vaati “kuhan ei mitään tangoja tanssita, niin kaikki on hyvin“. Yksi pojista ilmoitti ettei osallistuisi kurssille uskonnollisen vakaumuksensa takia.

Toiveita ja tekstiä tuli vähän, joten kurssin suunnittelu jäi melkein kokonaan minulle. Kurssin tanssimuodot valitsin siten, että ne soveltuivat hyvin tanssikasvatukseen; ne olivat erilaisia ja antoivat tanssista mahdollisimman laajan ja monipuolisen kuvan. Suunnittelussa otin huomioon, että kyseessä oli poikaryhmä, jolla ei ollut aiempaa kokemusta kurssilla opetettavista tanssimuodoista.

Kurssin tavoitteet määräytyivät tanssikasvatuksen sisältöalueiden tavoitteitten mukaan (liite 4). Sisällöt rakensin tavoitteista käsin niin, että pojat voisivat niistä kiinnostua. Olettamukset siitä, mistä pojat pitäisivät tein sen pohjalta, mitä olin itse kokenut, nähnyt ja lukenut.

Myös omat taitoni vaikuttivat kurssin suunnitteluun. Tanssimuotojen ja tuntien sisältöjen valintaan vaikuttivat eniten omat vahvuusalueeni. Nykytanssista ja ilmaisuliikunnasta pidän itse eniten. Valitsin ne ensimmäiseksi ja viimeiseksi kerraksi, jotta pystyin aloittamaan kurssin varmana siitä mitä olin tekemässä, ja lopettamaan kurssin mahdollisimman varman päälle. Olen tehnyt näitä tanssimuotoja eniten ja saanut niistä itselleni eniten, joten se vaikuttaa vahvana opetuksessani. Pidän toki omia tanssi- ja tanssinopetustaitojani katutansseissakin hyvinä, mutta olen aika rajoittunut osaamiseni suhteen: electric boogie, popping ja ticking eivät suju minulta. Afrikkalainen tanssi on tanssimuodoista osaamiseni ja opetustaitojeni suhteen heikoin, koska olen tanssinut sitä vähiten. Se on mielestäni vaikeaa. Kurssia aloittaessani ja myös sen kuluessa koin oman lajiosaamiseni ja pedagogiset taidot riittäviksi tätä poikien tanssijaksoa ajatellen.

7.2 Kurssin rakenne

Kurssille valittiin ensinnäkin tanssimuotoja, joita koulu ei ollut pojille aiemmin tarjonnut. Pojat olivat jo aiemmin liikuntatunneillaan tanssinut pari- ja seuratansseja, joten en aikonut tarjota heille mitään sen suuntaista. Toiseksi pojille tuli antaa mahdollisimman monipuolinen kuva tanssista, jotta heillä olisi mahdollisuus arvioida tanssimuotojen sopivuutta itselleen ja sitä kautta muille saman ikäluokan pojille. Tutkimusryhmän pojille opetettiin tanssia yhteensä kymmenen tuntia, eli käytännössä viisi kaksoistuntia. Tanssimuodoista kurssille valittiin ensimmäiselle kerralle nykytanssi, toiselle ja kolmannelle kerralle street dance ja breakdance, neljännelle kerralle afrikkalainen tanssi ja viidennelle kerralle ilmaisuliikunta. Lisäksi kurssin kolmanteen kertaan sisällytettiin akrobatiaa.

Kurssin tavoitteet asetin kattamaan koko jakson (liite 4). Tavoitteena oli kehittää koordinaatiokykyä ja liikelaajuutta, omaksua taloudellinen tapa liikkua sekä hahmottaa painovoiman käyttö liikkeessä. Tavoitteena oli myös luovuuden, vapautuneisuuden, rohkeuden ja uskaltamisen lisääminen.

7.3 Tuntien rakenne ja opetusmenetelmät

Tunneilla ei ollut varsinaisesti mitään tiettyä rakennetta, vaan jokainen tunti oli omanlaisensa. Tunneissa oli kuitenkin samoja elementtejä, kuten lämmittely, tanssitekniikka, venyttely ja kehonhuolto.

Alkulämmittelyssä teimme harjoitteita ja leikkejä, joilla pyrimme parantamaan ryhmän sosiaalisia taitoja ja tunnin ilmapiiriä, ja kertosimme joitain edellisen kerran asioita. Tekniikkaosiossa kävimme läpi tanssimuodoille ominaisia perusasioita erilas harjoittein ja opetusmenetelmin. Venyttelyä ja venytyksiä yhdistin moniin eri liikkeisiin ja liikesarjoihin. Tavoitteena oli lisätä kehon liikkuvuutta, jotta pojat pystyisivät liikkumaan rennommin satuttamatta itseään ja näin ollen nauttimaan liikkumisesta enemmän. Kehonhuolto-osiossa teimme lihaskuntoon ja -tasapainoon liittyviä harjoitteita.

Joka tunnin alussa kerroin mikä oli tunnin aihe ja minkälaisia tavoitteita siihen liittyi. Joka kerta muistutin poikia heidän roolistaan tutkimuksessa. Oli tärkeää, että he antoivat palautetta, oli se sitten hyvää tai huonoa.

Tunneilla oppimistilanne pyrittiin pitämään oppilaslähtöisenä. En halunnut tukeutua liiaksi opetussuunnitelmaani vaan halusin elää tilanteen mukaan. Opetusmenetelmät valittiin tavoitteiden, harjoitusten ja ajankäytön mukaan. Opettajajohtoisesti teimme kaikki sarjat ja muissa harjoitteissa käytin tekemisen lähtökohtana poikien ideoita ja ehdotuksia. Ilmaisuliikunnan tunnilla roolini oli enemmänkin vain tehtävän antaja, joka piti pojat toimeliaina.

7.4 Kurssin toteuttamisen kuvaus

Nykytanssi, 20.4.2000 . Poikien tanssikurssi alkoi. Koululla on kaksi liikuntasalia. Tanssitunnit pidettiin pienemmässä salissa, joka oli tulevan kesän aikana menossa remonttiin, niin kuin koko muukin koulun vanha puoli.

Pojat olivat jo paikalla, kun tulimme liikunnanopettajan kanssa saliin. He istuivat lavan reunalla hiljaisina. Näytti kuin heitä olisi jännittänyt. Minua ainakin jännitti paljon. Jo ennen nimenhuutoa yksi poika oli jo poistunut lenkille. Hän ei tulisi osallistumaan kurssille uskonnollisen vakaumuksensa takia.

Istuimme lattialla piirissä. Kaksi poikaa jäi lavan reunalle. Liikunnanopettaja keskusteli poikien kanssa kurssille osallistumisesta, ja pojat istuivat reunuksella koko tunnin. Nimenhuudon ja esittelyjen jälkeen puhuttiin tanssijakson tavoitteista ja poikien roolista tutkimuksessa. Muutama ehtikin heti kysyä, että oliko tunneille pakko osallistua. Selvensin pojille, että tärkeintä tutkimuksessa oli vapaaehtoisuus. Heti sivulauseessa kuitenkin painotin poikien merkitystä tanssintutkimisessa ja sitä kuinka rehelliset mielipiteet, negatiiviset mukaan lukien, olivat tärkeitä tutkimusaineistoa

Ensimmäisellä tunnilla oli nykytanssia. Tunti rakentui perusliikuntataidoista juoksun, hypyn ja pyörimisen varaan. Näiden lisäksi tehtiin selän rullailuja, vartalon kiertoja ja heilautuksia. Näitä aineksia käyttämällä saatiin aikaan pieniä “tekniikkasarjoja” ja erilaisia liikkuvia harjoituksia.

Alkuvirittäytymisenä teimme ongelmanratkaisukykyä ja yhteistoimintaa parantavan “vankilanmuuri“-leikin. Suuri voimistelupatja oli käännetty pystyyn ja kaikkien vankikarkureiden tuli päästä muurin yli toiselle puolelle. Sääntöihin kuului, että auttaa sai vain muurin juurelta. Liikkua sai ainoastaan muurin yli, sivuja tai seinää ei saanut käyttää apuna. Pojat lähtivät leikkiin mukaan hieman epäröiden, mutta innostuivat tehtävästä sen jälkeen, kun muurin ylitys vaikeutui avustajien huvettua muurin toiselle puolelle. Muuri olisi saanut olla näille pojille korkeampi. Näytti siltä, että haastavuus toi mielenkiintoa leikkiin. Vaikeustason nostaminen vaatii samalla kaikkien oppilaiden yhteistyötä eikä sivuun vetäytyjiä ehkä tulisi niin paljon. Joku ihmetteli, että kuinka tämä liittyy tanssiin. Kerroin, että leikillä oli enemmänkin ryhmän lämmittämiseen liittyviä tavoitteita.

Leikin aikana olin saanut luotua poikiin vuorovaikutussuhteen. Kommunikointi oli luontevaa ja turha jännittäminen oli poistunut.

Siirryimme keskilattialle. Tarkastelimme omia seisoma-asentojamme. Kerroin pääpiirteet kehon linjauksesta. Poikien piti laittaa silmät kiinni ja viedä huomio asentoon ja tasapainoon. Painoa lähdettiin siirtelemään jalkaterän eri kohtiin, aluksi varovasti ja sitten reilummin. Poikien piti pyrkiä pitämään linjaus, lantiota ei saanut työntää eteen tai taakse. Sitten siirryttiin rohkeusvaiheeseen. Paino piti viedä eri suuntiin niin pitkälle kuin uskalsi. Pojilla oli rohkeutta, osa kaatui eteen jopa suurin vartaloin käsien varaan. Huomautin, että kaikki tekevät omalla tasollaan. Pojat miettivät kuinka pitkälle voisi taaksepäin kaatua. Ehdotin taakse muutamaa kiinniottajaa, ja näytin kuinka varmistus kannattaisi tehdä. Muutama poika koitti kaatumista taakse suurin vartaloin. Tämä vaatii rohkeutta, mutta ennen kaikkea luottamusta kiinniottajiin. Osa pojista oli aktiivisia ja innoissaan, osa vetäytyi nurkkia kohti ja nojailemaan seiniin.

Rullaussarjassa yhdisteltiin selän rullausta, takareisien venytyksiä, etunojapunnerruksia ja polven nopeita koukistuksia (kehon reagointi). Aluksi yritimme tehdä sarjaa laskuihin, mutta luovuimme niistä ja teimme sarjaa sen mukaan mitä sanoin seuraavaksi tulevan. Osa innostui tästä kovin, koska se oli heidän mielestään niin rankkaa. Muutama ei nauttinut tekemisestä ollenkaan. Poikien polvinotkahdukset ja ylävartalon reagointi niihin oli todella rentoa ja vaivatonta. Takareidet olivat kaikilla, yhtä lukuun ottamatta, todella kireät.

Vatsalihassarja koostui hitaista istumaan nousuista (selän rullaus), jalkojen viennistä olan yli ja jalkojen heilautuksesta puolelta toiselle (päinmakuulta jalkojen heilautus etukautta takaisin päin makuulle, vuorotellen oikea, vasen). Olan yli menoa piti harjoitella paljon ennen kuin kaikki oppivat sen. Annoin pojille aikaa harjoitella ja kävin neuvomassa kinesteettisesti mihin suuntaan liike menee. Kun liiketekijät osattiin siirryimme tekemään liikkeitä sarjana. Pojilla oli aika huonot vatsalihakset. Toisaalta liikkeet olivat pojille uusia ja lihaksia käytettiin eritavalla kuin pojat olivat tottuneet. Tähän osallistuivat kaikki. Liikkuvat harjoitukset tehtiin salin päästä päähän rivissä neljä poikaa rinnakkain. Kaikki liikkeet vaativat ketteryyttä ja kehonhallintaa. Suurin osa liikkeistä tehtiin matalana käyttäen sekä käsiä että jalkoja. Teimme myös samaa olan yli menoa kuin vatsalihassarjassa, mutta jatkuvana. Se onnistui upeasti. Pojat olivat kuin jotain alkulimaa, niin sulavasti he sen tekivät. Vaikein "pikkumies" onnistui vain muutamalta. Siinä edettiin toispolvi-istunnossa heittäen yläjalkaa niin, että liike suuntautuu eteenpäin, toisella kädellä tuetaan lattiaan alajalan suuntaan (vuorotellen oikea, vasen). Liike oli pojille liian vaikea,

mutta silti suurin osa jaksoi innostua. Osa pojista vetäytyi näyttämön reunalle istumaan. He tulivat takaisin mukaan, kun pyysin.

Räiskäisyheilautukset olivat vuorossa seuraavana. Ideana oli antaa kierron, heilautuksen ja pyörimisen viedä mukanaan. Paino pidettiin matalalla, polvet reilusti koukussa. Kädet viskattiin sivulta sivulle tiettyssä liikkeen rytmissä ja välillä annettiin heilautuksen viedä itsensä ympäri. Sama toistettiin sivulta ylös, etukautta alas ja antaa liikkeen pudota lattiaan ja lattialta samalla energialla ylös. Pojat olivat tässä mielettömän hyviä. Liike oli rentoa, eikä turhan hallittua. He eivät arastelleet pudota lattialle. Kaikki tekivät, vaikkakin muutama arasteli.

Lopuksi pelattiin vielä juoksupeliä. Sääntö numero yksi oli, ettei keneenkään saanut törmätä, ja sääntö numero kaksi oli, että rintamasuunta oli koko ajan pidettävä kaikilla samaan suuntaan. Liikkumistavat olivat juoksu eteen ja taakse, laukka sivuille molempiin suuntiin. Pojat pelasivat taitavasti, mutta väsymys alkoi painaa. Tämä on rasittava harjoite muutenkin. Sen paikka olisi voinut olla jossain muussa vaiheessa tuntia ehkä jo alussa.

Loppuvenyttelyn pojat tekivät parin kanssa. Ohjeeksi annoin, että venyttele koko keho. Aikaa ei ollut tosin enää paljoa jäljellä, joten venyttely osuus jäi vain viiden minuutin mittaiseksi.

Kokonaisuudessaan tunti meni hyvin ja ilmapiiri oli välitön ja pojat innostuivat liikkumaan niin, että heille tuli hiki. Pojat osallistuivat paremmin kuin osasin odottaa. Luulin, että useampi olisi vetäytynyt lavan reunalle. Oli positiivista, että pojat, jotka eivät olleet suuresti kiinnostuneita, osallistui kuitenkin parhaansa mukaan, vaikkakin välillä puolella teholla.

Kaksi poikaa istui näyttämön reunalla koko tunnin ajan ja he vetivät välillä muitakin poikia reunalle huilaamaan, varsinkin rankkojen harjoitteiden jälkeen, mutta nämä tulivat takaisin heti, kun heitä pyysin. Sovimme poikien opettajan kanssa että, seuraavalla tunnilla laittaisimme kaksi passiivista poikaa lenkille ja kokeilisimme olisiko sillä vaikutusta muiden poikien tekemiseen.

Street dance ja breakdance, 26.4.2000. Kolme poikaa lähti lenkille ja yksi poika merkittiin poissaolleeksi. Tunti aloitettiin kertaamalla edellisen tunnin ketteryys- ja kehonhallintaliikkeitä sukkulaviestin muodossa. Ajattelin käyttää poikien kilpailullisuutta hyväksi, jotta tunti saataisiin käynnistettyä vauhdikkaasti. Pojat jaettiin paidan värien mukaan neljään eri joukkueeseen, joten joka joukkueessa oli neljä henkeä. Viestit aloitettiin helpommilla etenemistavoilla, jotka loppua kohden tulivat rankemmiksi. Tässä ketteryysharjoittelussa pärjäsi erinomaisesti poika, joka ei ollut erityisen urheilullinen. Muutama saman joukkueen poika ehti moittia häntä ennen kuin kisa oli edes alkanut. Oli mahtavaa nähdä hymy pojan kasvoilla, kun hän huomasi pärjäävänsä, ja kuinka hymy vain leveni, kun kaikki muutkin huomasivat sen ja kehuivat häntä vilpittömästi. Pojat olivat innoissaan ja muutama hihkui tajunneensa miten joku liike olisikin helpompi tehdä. Kehuin poikia sukkelasta liikkumisesta.

Aloitimme street dance -sarjaa. Näytin pojille mitä tulisimme tekemään ja heidän silmät laajenivat innostuksesta. Sain ilmeisesti arvostusta, kun osasin itsekin jotain. Sarja tehtiin hip hop -musiikkiin. Yksi syy musiikkivalintaani oli se, että hip hop oli tarpeeksi hidastempoista, ja toinen syy se, että se yleensä kiinnostaa nuorisoa.

Kaikki pojat osallistuivat sarjan opetteluun. Opetin sen perinteisesti opettajajohtoisesti ja liike liikkeeltä. Aluksi pojat hieman epäröivät, mutta pikkuhiljaa he alkoivat notkautella polviaan. Vaikka rytmi välillä hukassa se ei haitannut ketään, kaikki tekivät, suurin osa jopa todella innoissaan. Sarjassa vaikeinta taisi olla juuri rytmin ja tempon seuraaminen. Vaikka musiikki oli hidas, jotkut pojat kokivat tempon olevan liian nopea. Myös liikkeiden muistaminen oli vaikeaa.

Sixstep osoittautui pojille kuitenkin niin hankalaksi ettei kärsivällisyys kaikilla riittänyt sen harjoitteluun. Ja kunkin tuntui parilta loppuvan. Freeze-asennoista pojat innostuivat ja alkoivat heti kehitellä omia versioitaan. Tasapaino löytyi yllättävän nopeasti, mutta muutamaa poikaa häytti voiman puute. "Mahapotku" onnistui myös niiltä jotka eivät saaneet sixsteppiä edes alulle, ja he olivat itseensä tosi tyytyväisiä. Harjoitteluun käytettiin reilusti aikaa. Kiersin neuvomassa poikia henkilökohtaisesti. Pojat olivat rohkeita, kun kysyivät apua oppimiseen. Kun sixstep ja paras oma freeze-asento valittu, yhdistimme ne sarjan loppuun. Tanssisarja sujui hyvin.

Lopuksi venyttelimme niin, että jokainen näytti vuorollaan jonkun venytyksen. Ohjailin venytyshetkeä kyselemällä mitä lihasta kyseinen liike venyttää.

”Pojat olivat ihania, kun he pitivät ryhmänä huolta siitä, että kaikki saivat keksittyä jonkun liikkeen.” (NH)

Siihen tunti olikin hyvä lopettaa, kaikki näyttivät ihan tyytyväisiltä. Lopuksi pojat saivat vielä pelata koripalloa, mutta he vain tekivät ja keksivät omia akrobaattisia temppujaan. Yksi poika kysyi onko paikkakunnalla breakdance-kerhoa. Hän oli myös kiinnostunut lähtemään Jyväskylään asti tanssikouluun. Minulle jäi tunnista tosi hyvä mieli.

Street dance, breakdance, akrobatia, 27.4.2000. Tunnilla olivat kaikki läsnä. Tunti ei ollut varsinainen poikien liikuntatunti, vaan toisen luokan pojilla olisi ollut äidinkieltä ja toisella luokalla biologiaa. Olimme saaneet rehtorilta ja kyseisten aineiden opettajilta suostumuksen poikkeusjärjestelyyn. Tunti koostui vanhan kertaamisesta ja uusista jutuista: uprockingista, ja akrobatiaharjoituksista.

Pojat jaettiin pelikorttien avulla kolmeen ryhmään, yhdessä ryhmässä oli viisi ja kahdessa kuusi poikaa. Aloitimme leikillä, jonka tarkoituksena oli, että kaikki ryhmäläiset mahtuisivat annetuille pelialustoille. Alustoja oli kolmea eri kokoa, ja leikki eteni suurimmasta pienimpään. Ensimmäiseen mahtuivat kaikki ihan helposti. Toisen alustan kohdalla tuli protestia siitä, että yhdessä ryhmässä oli vain viisi henkeä. Ehdotin, että kuuden hengen joukkueista yksi olisi ”joukkueen johtaja“, jonka ei tarvitse mahtua alustalle, mutta sitäkin enemmän toimia ryhmän aivoina. Pojat ottivat ehdotuksen vastaan ja kisailu jatkui. Yksi joukkue turhautui ja lopetti kesken. Kaksi muuta joukkuetta yritti tosissaan ja saivat ratkaistua tehtävän. Kaikki pojat lähtivät liikkeelle siitä, että he vain seisoivat. Loppuvaiheessa poikia oli toistensa harteilla ja reppuselässä, yksi käsin seisonnassa. Viimeinen alusta oli niin pieni, että kaikki luovuttivat heti. Tässä tuli hahmotettua ongelmanratkaisun kautta kehon monipuolisuutta.

Sitten kertosimme sarjaa. Pojat saivat aluksi itse muistella miten se meni. Olin käytettävissä, jos joku halusi kysyä sarjasta jotain. He olivat ihmeissään, että mitä heidän pitäisi tehdä. Ohjasin poikia menemään pieniin ryhmiin ja miettimään yhdessä minkälaisia

liikkeitä edelliskerran sarjassa oli. Harjoittelu ei onnistunut ja pojat pyysivät, että voisimme käydä sarjaa yhdessä läpi. Suostuin. He osasivat paremmin kuin edellisellä kerralla, ja huomasivat sen itsekin ja olivat tyytyväisiä. Edellisen tunnin pois ollut poika oppi sarjan nopeasti. Hänellä näytti olevan rytmi hallussa.

Akrobatiaosuus toteutettiin niin, että sai itse valita mitä temppua halusi harjoitella. Minä toimin tempuissa avustajana yhdessä liikunnanopettajan kanssa. Akrobatia ei tuntunut toimivan kaikkien kohdalla, vaikka tehtävät oli eriytetty taitotason mukaan. Jotkut eivät innostuneet, koska he kokivat etteivät he osaa voimistelua. Itsetunto oli heillä maassa. Jotain sattui käteen jotain selkään. Break-liikkeitä pojat treenasivat ilman kehotustakin, varsinkin freeze- asentoja, eivätkä malttaneet taaskaan lähteä tunnilta pois.

Pojat olivat väsyneempiä kuin edellisellä tunnilla ja se heijastui koko tuntiin. Edellisellä tunnilla oli luultavasti vaikutusta tähän kertaan. Välissä oli vain yksi päivä. Harjoitteet olivat suhteellisen rankkoja eivätkä pojat olleet varmastikaan toipuneet vielä edellisen kerran fyysisyydestä.

Afrikkalainen tanssi, 4.5.2000. Tunti alkoi samoissa merkeissä kuin edellinenkin tunti. Kolme poikaa lähti lenkille ja muiden kanssa aloitettiin tunti kertomalla tunnin tavoitteista ja sisällöistä. Lämmittelynä oli tällä kerralla kaksintaistelut. Aluksi taisteltiin parin kanssa siitä kumpi saa kahdessa minuutissa enemmän kosketuksia toisen polviin ja sitten kahdessa minuutissa kosketuksia selkään. Sitten vaihdettiin paria ja otettiin sama uusiksi. Lopuksi kysyin selvisikö joku ottelusta ilman, että kukaan sai kosketusta. Sellaisia ei ollut.

Aloitimme afrotunnin seuraavaa johtajaa -tyyppisesti. Ideana oli se, että kuljetaan salissa vapaasti opettajan näyttämällä tavalla. Teimme erilaisia tasahyppyjä, yhdistimme ylävartalon liikkeitä kävelyyn, askelsimme sivulta sivulle ja yhdistimme siihen käsiä ja ylävartaloa. Pojat eivät innostuneet tanssista ollenkaan ja vetäytyivät penkille istumaan aina, kun tekemiseen tuli pienikin tauko. Koko tunti meni poikien maanitteluun ja motivointiin. Musiikin rytmit ja oma rumpuryhmäkään ei innostanut heitä. Pojat kyselivät, että miksi tällaista tehdään? Ja valittivat, että pää tulee kipeäksi

Salissa kävi rehtori muutaman rakennusmestarin ja lehtinaisen kanssa. Aivan kuin seinän laidalla olleet penkit olisivat imaisseet pojat istumaan, kun ovi avautui. Rehtori sanoi, että jatkakaa vaan ja lehtinaiset pyysivät saada ottaa jopa kuvia. Pojat olivat selkeästi kauhuissaan. Sanoin pojille, että he saavat istua rauhassa kunnes ylimääräiset lähtevät. Istuimme penkeillä kymmenisen minuuttia ja juttelimme niitä näitä.

Kun vierailijat olivat lähteneet. Jatkoimme tanssia nyt opettajajohtoisesti. Tarkoituksena oli tutustua uusiin liikkeisiin. Niistä ja myös tunnilla aiemmin opetelluista liikkeistä olisi ollut tarkoitus rakentaa omatekoinen koreografia yhdessä poikien kanssa. Poikien sanoja lainatakseni "hytkyimme" vielä hetken. Tuntisuunnitelmassa oli siis vielä paljon jäljellä, mutta ne jäivät toteutumatta, koska luovutin.

Lopputunnin pelasimme koripalloa. Vaikka pojat suhtautuivat afrotuntiin nihkeästi, koripallopelin hurahaessa käyntiin tunnelma nousi taas kattoon.

Ilmaisuliikunta, 11.5.2000. Tunnin suunnittelemisen koin vaikeaksi, koska edellisellä tunnilla olin kokenut epäonnistuvani.

"Pitäisi kai tehdä helppoja ja konkreettisia harjoituksia, joihin poikien olisi helppo lähteä mukaan. Haluan kuitenkin sisällyttää tuntiin keskittymistä vaativan rentousharjoituksen. Saas nähdä, kuinka pojat siihen reagoivat, nauravatko he minut tunnilta pihalle vai makaavatko he lattialla keskittyen itseensä." (NH)

Pojat tulivat tunnille hymyillen. Samat kaksi poikaa laitettiin taas lenkille, koska eivät halunneet osallistua ja kaksi poikaa olivat urheilukentällä 2000 metrin testijuoksussa. Kerroin tunnin sisällöstä ja aloitimme Greenpeace-leikillä, jossa ryhmästä kolmasosa oli poliiseja ja loput itsepäisiä mielenosoittajia, jotka olivat takertuneet toisiinsa (suojeltavan puun ympärille). Poliisien tehtävänä oli irrottaa ja raahata mielenosoittajat putkaan, jossa heidät aivopestiin, jonka jälkeen he muuttuivat poliiseiksi. Pojat innostuivat niin, että leikimme tätä samaa kolme kierrosta, niin että kaikki saivat aloittaa poliiseina. Lisää ei voitu enää leikkiä, kun pojat alkoivat olla rampoja. Leikki oli raju, mutta kenellekään ei käynyt pahasti. Pojat olivat kuitenkin innoissaan tästä fyysisestä leikistä ja siitä kuinka yhdellä sattui käteen ja toisella jalkaan. Minun piti odottaa poikien pulinan loppumista

ennen kuin pääsin kertomaan seuraavasta leikistä. Tämä leikki oli hyvä ryhmähengen kannalta, koska kukaan ei jäänyt syrjään tai joutunut leikistä pois, ja toisen koskettaminen tuli kuin itsestään, eikä näistä pojista sitä kukaan arkaillutkaan.

“Valokuva” -leikki, jossa ideana oli hahmottaa tilaa ja muotoa onnistui myös. Kaikki olimme aktiivisesti mukana leikissä, ja jokainen meni “kuvaan” ainakin kerran. Tämä leikki paljasti kenellä oli rohkeutta, leikkimielistä ja mielikuvitusta. Välillä jotkut “kuvat” naurattivat poikia kovasti ja tunnelma vapautui entisestään. Pojat kuitenkin miettivät välillä pitkään, kuinka he asettuisivat asetelmaan ja leikki ei rullannut samaan tahtiin kuin olin tottunut.

“En tiedä häiritsikö leikin hitaus poikia, mutta itse olin hieman pitkästyneenä. Ehkä heillä on sellaista varautuneisuutta oman liikkeen tuottamisessa. Tai sitten he eivät ole ehkä tottuneet tämän tapaisiin harjoituksiin koulussa tai yleensäkin.” (NH)

Ne pojat, jotka olivat muutenkin eniten äänessä ja aktiivisia menivät piirin keskelle rohkeasti ja useita kertoja. Tämä leikki ei olisi luultavasti onnistunut näin hyvin, jos edeltävää leikkiä ei olisi ollut, jos se olisi epäonnistunut tai jos aktiiviset ja voimakkaammat persoonat olisivat vastustelleet leikkimistä.

Yhden pojan hartaasta toivomuksesta teimme muutaman pyramidin välipalaksi. Osa pojista ei osallistunut mutta katsoivat kylläkin kiinnostuneina. Osan pyramideista teimme minun johdollani ja lopuksi pojat saivat keskenään suunnitella ja toteuttaa oman versionsa. He luultavasti yllättyivät siitä, että pyramidien teko ei ollutkaan ihan helppo juttu, koska eivät jaksaneet kiinnostua tasapainoilusta pitkään.

Kolmessa ryhmässä kehoista rakennettiin erilaisia teknisiä laitteita ja kulkuneuvoja. Ryhmät keksivät mitä koneita he halusivat olla ja sitten toteuttivat ne. Pojat olivat mukana tosissaan ja tuotokset kuvasivatkin hyvin sitä mitä piti.

Samoissa ryhmissä jatkoimme luottamusharjoitusta eli “nakin pussitusta”. Uskovainenkin poika oli saanut testin juostua ja yllätyksekseni tuli mukaan leikkiin. Kun oli hänen vuoronsa olla “nakkina”, hän putosi, koska yhden parin ote lipsahti. Onneksi ei käynyt

kuinkaan, ja hänen “pussituksensa“ otettiin onnistuneesti uudestaan, muiden kannustamana.

Rentoutusharjoitus näytti ainakin ulospäin sujuvan hyvin. Pojat makasivat ja olivat ihan hiljaa. Nauhalta tuli sateen ääntä ja sen mukaan teimme mielikuvamatkaa.

Lopuksi söimme jäätelöt ja pojat keskittyivät loppupalautteiden kirjoittamiseen.

8 KURSSIN TOTEUTUKSEN ARVIOINTIA

Tutkimuksen tavoitteena oli kehittää yläasteikäisille pojille sopiva tanssikurssi. Arvioinnissa peilaan tutkimuskysymyksiin: minkälaisia oppimiskokemuksia pojilla oli ja minkälaisia kokemuksia tukija-opettajalla oli tanssin opetus-oppimisprosessista.

Ensiksi käsittelen arviointia poikien ja sen jälkeen opettaja-tutkijan näkökulmasta. Poikien kohdalla jokainen tunti on tässä arvioitu erikseen, jotta kokonaisuus muodostuisi mahdollisimman selkeäksi. Opettaja-tutkijan arviossa kurssia on kuvattu kolmen esille nousseen pääteeman näkökulmasta.

8.1 Oppilaiden arviointia tanssikurssista

Oppilaiden äänellä oli suuri rooli tutkimuksessa. He saivat esittää toiveitaan kurssin sisällön suhteen ja arvioida ja kommentoida tanssitunteja ja kokonaista kurssia. Tässä esitetyt arviot perustuvat poikien kirjoittamiin sekä tuntikohtaisiin kyselyihin että loppukyselyihin. Vastauksia etsittiin kysymyksiin: miten mieluisaksi pojat kokivat tanssinopiskelun, mitä pojat olivat oppineet kurssilla ja minkälaista tanssin tulisi heidän mukaansa liikuntatunneilla olla?

Poikien osallistumisessa oli huomattava ero silloin, kun he oikein pitivät jostain ja silloin, kun he inhosivat jotain tekemistä. Pojat olivat hieman vieraskoreita. Vaikka afro oli jotain sellaista, jonka tanssimisen he olisivat halunneet lopettaa, he eivät silti lopettaneet. Tykkääminen oli kiinni lähinnä siitä oliko asia ennestään tuttua. Tuttu tuntui heistä turvallista. Street dancea pojat olivat nähneet eniten ja siitä he myös innostuivat eniten. Nykytanssissa ja ilmaisuliikunnassa oli tuttuja elementtejä perusliikkumisesta mutta myös toisista lajeista ja omista harrastuksista. Afrikkalaisessa tanssissa liikkeiden lähtökohdat olivat aivan samat, mutta tapa jolla liikkeet tehtiin pelotti poikia. Oletuksena oli, että ruumiillinen rasitus kiehtoisi poikia. Tämä ajatus sai tukea toteutetusta tutkimuksesta. Fyysisesti rasittaviin harjoituksiin ryhmä osallistui innokkaasti. Yksilöllisesti kokemukset erosivat kuten tulee ilmi tuntikohtaisissa kappaleissa.

Nykytanssi. Yhdeksän pojista sanoi pitäneensä nykytanssista. Kuusi pojista ei pitänyt nykytanssista. Kuusi pojista arvioi oppineensa jotain uutta, ja kolme arvioi ettei oppimista ollut tapahtunut. Helppoa nykytanssi oli kolmelle, vaikeaa viidelle ja sekä vaikeaa että helppoa kahdeksalle pojalle. Viisi poikaa haluaisi ja seitsemän ei haluaisi osallistua samantapaiselle tanssitunnille uudestaan. Viisi pojista epäröi, eivätkä he tienneet mielipidettään asiaan.

Liikuntaa monta kertaa viikossa harjoittelevat pojat olivat kiinnostuneita kaikesta fyysisestä ja rankasta, mitä tunnilla tehtiin. He kokivat tekemisen hyödylliseksi itselleen ja kunnolleen. Yksi pojista kävi päivittäin Jyväskylässä jääkiekkoharjoituksissa. Hän piti erityisesti fyysisistä harjoitteista. Hänen tekemistään häittäsi hieman se, että edellisen illan voimaharjoitukset tuntuivat jaloissa.

“Punnerrus jutut oli hyviä. Reidet oli kipeät, koska Jyväskylässä oli ollut kova puntti.”

“Oli ihan kivaa ja hyödyllistä varsinkin ne lihaskunto jutut oli jees.”

“Joskus tanssin voi yhdistää kuntoiluun, PIDIN.”

Uuden kokeminen oli motivoiva asia. Osa niistä jutuista, joita teimme perustui ihan jokapäiväiseen liikemateriaaliin, kuten seisomiseen ja juoksemiseen. Pojille paljastui arkisista asioista uusia puolia. Toisaalta taas osa asioista, joita tunnilla teimme oli uutta. Olan yli menot ja muut temput kiehtoivat. Onnistumisen tunne tuli siitä, että ne olivatkin helpompia kuin miltä näyttivät.

“Pidin koska en ollut ennen tehnyt kaikkia noita juttuja.”

“Liikkeet olivat jänniä ja uusia.”

“Osa oli helpompaa miltä näytti, osa vaikeampaa. Opin ajattelemaan tästä uudella tavalla.”

Nykytanssitunnista ei tykätty, koska lihakset ja luunpäät kipeytyivät tai liikkeet olivat liian rankkoja. Tunnilla tehtiin asioita, joita tanssitunneilla yleensä kehitellään hitaammin ja useamman kerran ajan. Nyt kaikki pojat eivät ehtineet omaksua rentoutta ja taloudellista

liikkumistapaa, joten he saivat itsensä kipeiksi. Osa pojista oli aika huonokuntoisia, joten se fyysisyys, josta urheilevat pojat nauttivat, oli heikkokuntoisemmille tukalaa.

“...koska paikat oli kipeet niiden liikkeiden jälkeen ja ne oli vaikeita.”

“En tykänny. Siinä tarvittiin vatsalihaksia ja sillee..”

“En. Siinä sattui selkään kun piti pyöriä lattialla.”

“Kun tehtiin takaperin kuperkeikkoja niin sattuu selkärankaan.”

Osa ei halunnut edes yrittää. Asenne oli niin negatiivinen, että tunnin harjoitteista oli vaikea löytää mitään kivaa tai hyödyllistä. Tekeminen koettiin turhana. Pojat eivät saaneet tunnista itselleen mitään.

“Sen takia, että se oli tyhmää pyörimistä ja liikesarjoja, joilla ei tee yhtään mitään.”

“En pidä, ei kiinnosta.”

Osalle liikkeet olivat liian vaikeita. Liikkeet olivat uusia, joten aikaa hahmottamiseen olisi tarvittu enemmän. Yksi tunti oli lyhyt aika kunnolla syventyä yhteen tanssimuotoon. Jos tunteja olisi ollut enemmän, oppimista olisi varmasti koettu myös enemmän. Ne, jotka sanoivat tanssimisen olleen helppoa, kertoivat tehneensä samanlaisia tai samantapaisia asioita omissa harrastuksissaan. Pojat huomasivat yhteyksiä lajin välillä. He mainitsivat esimerkkeinä painin ja jääkiekkoharjoitukset. Tanssi vaatii samalla tavalla voimaa, ketteryyttä ja kehon hallintaa kuin muutkin liikuntalajit.

“Oli aika vaikeeta, ehkä siksi kun ei ollut tehnyt aikasemmin. Kyllähän sitä jotain oppi.”

“Oli aika helppoa, kun olen tarvinnut Jypissä ketteryyttä ja rytmitajua, ja olen niitä harjoitellut, mutta en kyllä samanlaisia.”

“Helppoo koska vähän on noita tullu tehty painissa.”

“Sekä vaikeaa, että helppoa. Jotkut liikkeet vaativat tasapainoa ja voimaa.”

Tunnilla soitetulla musiikilla oli merkitystä. Olin valinnut musiikin harjoituksiin niin, että musiikki ja sen rytmi tukisivat liikettä mahdollisimman hyvin. Tunnilla liikkuminen oli vauhdikasta ja välillä jopa rajua, joten musiikki oli sen mukaista. Rullailusarjassa haettiin sitkeää ja pehmeää liikettä. Siihen valitun Massive Attackin Mezzanine-levyn musiikki oli

tummaa ja pehmeää. Olin valinnut tunnille sekä pojille hieman tuntemattomampien artistien musiikkia että pojille tuttua musiikkia, esimerkiksi Nirvanaa ja Metallicaa. Olin tarkoituksella valinnut raskaampaa musiikkia, koska ajattelin poikien siitä innostuvan.

“Joo, se oli hyvän musan tahdittamaa.”

Pojat ajattelivat, että nykytanssi voisi tuoda vaihtelua liikuntatunteihin. He kokivat että sitä kautta oppisi lisää uusia asioita. Tunti oli aika lattiatyöskentelypainotteinen. Painija poika oli tottunut pehmeään painimattoon, ja koki että nykytanssi sattuu liikaa. Samaa mieltä oli moni muukin. Osaa tanssi ei kiinnostanut ollenkaan.

“Ehkä. Mutta ei ole ainakaan vapaa-aikana aikaa.”

“En ehkä, jos aina on noin kova lattia.”

“Kyllä. Tanssiin olisi kiva tutustua muutenkin ja oppia uutta.”

“Hyvä homma. Vaihtelua liikuntaan.”

“Kyllähän sitä uudelleen ’kurssin’ kävis.”

“En, siinä sattui paikkoihin.”

“Ei kiinnosta.”

“En! Koska en pidä tanssista.”

Street dance, breakdance ja akrobatia. Suurin osa pojista piti street dancesta ja breakdancesta. Vain kolme poikaa ei pitänyt tunnin toiminnasta. Kymmenen poikaa kertoi oppineensa jotain uutta. Neljä poikaa piti tunnilla tehtyjä asioita helppoina ja seitsemän vaikeana. Kaksitoista pojista haluaisi osallistua samantapaiselle tanssitunnille uudestaan, kaksi ei haluaisi ja kolme oli epävarmoja osallistumishalustaan.

Liikkeet ja temput kiehotivat poikia. Eniten oli kommentoitu juuri breakdancea. Moni koki, että oli “siistiä” ja “coolia” osata sitä. Breakdancen alkeisasiat eivät olleet pojille helppoja, ja moni poika turhautui, kun harjoittelimme esimerkiksi sixsteppiä. Silti siitä tykättiin. Askeliin oppiminen ja kehon hallinta oli haastavuuden takia palkitsevaa. Poikien liikemuisti ei ollut hyvä, ja se teki sarjan opettelusta vaikeaa, mutta kiinnosti kuitenkin poikia.

“Kyllä ainakin breikin askeleista ja niistä muistakin. Ne oli vaan kivoja.”

“Sai tehdä kaikkia liikkeitä.”

“Joo! Oppii kehon hallintaa ja muutenkin mukavaa.”

“Oishan se mukavaa osata breikkiä tai jotain street dancea (ulkoa).”

“Joo, se oli coolia.”

“KYLLÄ. Haastavaa ja näyttävää.”

Oppiminen oli pojille taidon oppimista. Liikkeiden ja teknisten asioiden oppiminen teki harjoittelusta motivoivaa. Oppilaat huomasivat kehittyvänsä ja saivat siitä lisämotivaatiota. Toisaalta jotkut kokivat tanssin liian vaikeaksi ja kokivat, että eivät oppineet mitään. Joissain harjoituksissa ja liikkeissä vaadittiin myös voimaa ja kuntoa, että jaksoi opetella.

“Opin liikkeitä ja tekniikoita ym.”

“Liikkeissä sai väännellä jalkoja ja käsiä joka paikkaan ja liikkeet vaativat voimaa, tasapainoa ja harjoittelua. Opin uusia liikkeitä, six steppiä ja freeze, ym ym.”

“Se oli kohtuu vaikeeta alussa, mutta muuttui sitten helpommaksi.”

“En koska se oli liian vaikeaa.”

Melkein kaikkien poikien mielestä varsinkin breakdancea tulisi tarjota liikuntatunneilla. Se oli uutta, erilaista, kivaa ja “siistiä”, mikä motivoi oppilaita. Jotkut mieltivät, että voisivat harrastaa sitä myös vapaa-aikanaan.

“Se oli just siisti!”

“Jännää, kivaa, uutta.”

“Jos olis tilaisuus kyllä, varmaan vapaa-aikana on.”

“Se näyttää jännältä - oppii lisää.”

“Se on kivaa ja haastavaa.”

“Tää on hyvä juttu!”

“En. Naurettavaa!!!”

“No ehkä voi harkita.”

Akrobatia. Pojat eivät vastanneet kolmannen tunnin kyselylomakkeeseen yhtä perustellusti kuin aiempiin kyselykertoihin. He vetosivat siihen, että vastaukset olivat samanlaisia kuin edellisellä tunnilla. Yksitoista poikaa piti tunnista. Osalle tunti oli helppo, osalle vaikeaa. Moni piti tuntia sekä helppona että vaikeana. Kaksi poikaa sanoi oppineensa uutta. Seitsemän pojista haluaisi osallistua samantapaiselle tanssitunnille uudestaan ja vain yksi poika ei halunnut. Kuusi poikaa ei tiennyt kantaansa.

Tällä tunnilla viihtyivät paremmin ne oppilaat, jotka osasivat akrobaattisia temppuja jo ennestään ja ne joilla oli rohkeutta kokeilla temppuja. Tämäkin aihe oli sellainen jota pitäisi kehittää monena eri kertana, että kaikki kokisivat oppivansa jotain.

“Siellä sai hyppiä trampalla ja muutenkin se on hienoa ja haastavaa ruumiin hallitsemista.”

“Pidin koska oon harrastanut iteki.”

“Opin takaperin voltin, eiku siis se kuperkeikka homma, vai mikä se oli.”

“Ei aina helppoa. Vaati kehittelyä ja harjoitusta.”

Afrikkalainen tanssi. Vain yksi pojista piti afrikkalaisesta tanssista. Loput kuusitoista poikaa eivät innostuneet tästä tanssimuodosta. Neljä poikaa piti tanssia helppona, seitsemän vaikeana ja kaksi ei osannut sanoa. Yksi pojista mainitsi oppineensa uutta ja neljä poikaa sanoi ettei mitään oppimista ollut tapahtunut. Yksi pojista haluaisi osallistua afrikkalaisen tanssin tunnille uudestaan, mutta loput eivät.

Liikkeitten outous sai pojat vierastamaan afrikkalaista tanssia. Liikkeet aiheuttivat heille muun muassa päänsärkyä ja erilaisia kiputiloja. Tanssi oli niin vierasta, että pojat eivät kiinnostuneet siitä.

“Liikkeet oli aika pimeitä.”

“Se oli outoa hyppimistä ja pyörimistä.”

“Vähän liian outoo mulle.”

“Ei ollut innostavaa.”

“Pää meni sekaisin.”

“Se oli hullua (siitä tuli niska kipeeks).”

Vain yksi poika halusi tanssia afroa jatkossakin, ja mielellään myös koulussa. Muut pojat eivät halunneet afrikkalaista tanssia liikuntatunneille. He olivat mielipiteissään selkeitä.

“En enää ikinä tanssi afroa.”

“En tiennyt, että tanssiminen voisi olla niin tylsää.”

Ilmaisuliikunta. Kolmetoista poikaa suhtautui ilmaisutuntiin myönteisesti ja loput neljä negatiivisesti. Pojista kymmenen koki, että tunnin jutut olivat helppoja ja kolme koki ne vaikeiksi. Kaksi sanoi oppineensa uutta. Muutama mainitsi tehneensä samantapaisia juttuja ilmaisutaidossa.

Perusteluja viihtymiselle oli erilaisia. Se, että tunneilla oli kivaa oli tärkeitä. Myönteinen ilmapiiri lisäsi tunnilla viihtyvyyttä ja oppijat saivat myönteisiä kokemuksia.

“Kyllä oli hauskaa!!!”

Pojat kokivat myönteisenä sen, että heidän toiveitaan kuunneltiin ja toiveitaan toteutettiin. Tuntisuunnitelma jousti tarvittaessa ja tunnin kulkua muokattiin yhdessä.

“Kyllä, pyramidin tekemisestä.”

“Joo, pyramidin takia.”

“Se oli todella kivaa, sai tehdä pyramidin. Jees!!!.”

Fyysiset leikit kiinnostivat kaikkia poikia. Pojat nauttivat, kun saivat olla toistensa kimpussa fyysisesti, saivat käyttää voimaansa. Yleensä tällaiset rajut leikit eivät ole sallittuja koulussa, ja se osaltaan lisäsi leikin kiinnostavuutta. Säännöissä pysyminen (toista ei saanut satuttaa) ei tuottanut ongelmia. Jos jotain sattui niin, se tapahtui ”mielenosoittajan” roolissa, kun takertujia yritettiin irrottaa toisistaan. Yleensä ”mielenosoittaja” luovutti siinä vaiheessa, kun häntä alkoi sattua. Leikkiminen otettiin tosissaan mutta hymyissä suin. Leikkimistä pojat eivät kokeneet missään vaiheessa lapselliseksi. Kukaan ei kurssin edetessä käyttänyt sanaa lapsellinen, vaikka olin odottanut kuulevani jotain sen suuntaisia kommentteja.

“Se oli ihan hauskaa, sai käyttää voimaa, repimistä, riuhtomista.”

“Oli kivoja leikkejä.”

“Se oli hauskaa ja sai tehdä jotain pimeetä.”

Pojat tykkäsivät keksiä omia juttuja. Koneitten rakentaminen koettiin mukavana tekemisenä. Luovuus ja sen käyttäminen koettiin tärkeäksi. Oman liikkeen tuottaminen esimerkiksi valokuvaus-leikissä lisäsi kehotuntemusta muodon hahmottamisen kautta. Koneiden rakentaminen lisäsi myös kehonkuvan hahmotusta; oma liike (koneen osa) toimii suhteissa toisten liikkeisiin (muihin koneen osiin) muodostaen toimivan kokonaisuuden (kone). Tekeminen ja liikkeet kumpusivat oppilaista itsestään. Näin tekeminen oli aina omalle keholle sopivaa, ei liian helppoa eikä liian vaikeaa.

“Sai ite keksiä miten esittää.”

“Ei ne ollut tansseja.”

Loppukysely. Viimeisellä kerralla pojat kertoivat haluaisivatko he enemmän tanssia liikuntatunneille perinteisten seuratanssien lisäksi. Kahdeksan pojista halusi breakdancea ja hip hoppia, muutamalle oli sama mitä tanssia se olisi ja yksi oli ehdottomasti sitä mieltä että jotain tanssia voisi olla, mutta se ei saisi olla afrikkalaista tanssia. Kaksi poikaa oli ehdottomasti tanssia vastaan. Ensimmäistä kertaa mainittiin, ettei tanssi ole poikien laji.

“Kyllä, ehkä hip hoppia. Se oli kivaa ja siinä oppii kehon hallintaa.”

“Enemmän breakkiä, hip hoppia ja streettiä. Siitä jaksaa olla kiinnostunut.”

“Kyllä ja mielellään just tommosia erilaisia mut ei mitää AFROA!”

“En todellakaan haluaisi, tanssiminen ei ole poikien laji.”

Asenne tanssia kohtaan muuttui kurssin aikana osalta ryhmää. Yhdeksän sanoi, että asenne tanssia kohtaan oli muuttunut myönteisempään suuntaan. Negatiivisemmaksi ei kukaan maininnut asenteensa kääntyneen. Osalla asenne oli pysynyt samana kuin ennen kurssia. Kiinnostus breakdancea kohtaan vahvistui. Joku oli oivaltanut tanssin taiteellisen puolen. Käsitys siitä, että tanssi on vaikeaa, murtui muutamalla pojalla.

“Ajattelen samoin, sillä en ole ennenkään pitänyt tanssia mitenkään vastenmielisenä. ELI PIDÄN TANSSISTA!! Mut ku on noita harrastuksia niin paljon, jalis, lätkä, paini...”

“Oli kivempaa kuin luulin”

“On muuttunut, tää oli paljon siistimpää ku normaalisti”

“Kyllä. Osaa breikata ja jotain pätkiä muistaa vieläkin. Ja olihan nää ihan hauskoja tunteja.”

“Break, hip hop ja street on alkanut kiinnostaa. Se on kivaa”

“En ajattele samalla lailla; jotkut tanssit ovat ihan hauskoja, kuten esim. hip hop.”

“Ennen ajattelin, että tanssi on vain tanssia. Nyt tiedän, että se on myös esim. taidetta ja liikuntaa.”

“On jonkin verran muuttunut parempaan suuntaan”

“On muuttunut, koska oppii uusia asioita”

“En ajatellut samanlailla koska luulin että se alkaa vaikeammilla liikkeillä mutta se alkoikin helpoilla liikkeillä!”

8.2 Opettaja-tutkijan arviointia poikien tanssikurssista

Tässä kappaleessa arvioin opetus-oppimisprosessia opettaja-tutkijan näkökulmasta.

Aineistosta nousi esiin asioita, jotka luokittelin kahden pääteeman alle: opettajan toiminta ja oppiminen. Opettaja toimita -osuudessa käsittelen opettamiseen liittyviä asioita, joilla ole merkitystä tämän kurssin opetus-oppimisprosessissa. Oppimista käsitellään suhteessa kurssin tavoitteisiin.

Opettajan toiminta. Suunnittelu oli tärkeä osa tätä kurssia. Opetin poikia, joita en ollut ennen tavannut. Olin opettanut kyllä poikia, mutta en tanssia poikaryhmälle. Ryhmän tunteminen ennestään olisi helpottanut sekä suunnittelua että itse opettamista. Tanssi on herkkä laji. Jos olisin tuntenut pojat, olisin tiennyt kuinka suhtautua esimerkiksi oppilaisiin, jotka vetäytyivät tunnilla sivuun, kun siihen saivat mahdollisuuden. Ryhmä tuntui suurelta, koska en tuntenut poikia alussa ollenkaan. Kurssin loppua kohti aloin erottamaan selkeämmin minkälaisia persoonia pojat olivat. Mutta se oli pintapuolista ja heidän käytökseensä perustuvaa tulkintaa.

Palautteen antaminen nousi tärkeään rooliin tuntien aikana. Poikien kyselylomakkeissa palautteeseen liittyviä kommentteja ei ollut, mutta päiväkirjaani olin merkinnyt havaintoja siihen liittyen. Pysin opetuksessa siihen, että kaikki saivat minulta mahdollisimman paljon henkilökohtaista palautetta. Itsenäinen, pari- ja pienryhmäharjoittelu antoivat mahdollisuuden neuvoa, auttaa, korjata ja kehua sekä motivoida poikia. Jokainen oli taidoiltaan erilainen, joten paras palaute oli mielestäni henkilökohtainen. Sillä minkälaista palautetta annetaan on merkitystä. Opettajan on tärkeä antaa palautetta alentamatta oppilaidensa itsearvostusta (Lintunen 1987).

Ryhmän jäsenet olivat tuttuja toisilleen ja ilmapiiri ryhmässä oli hyvä jo ennestään. Olin innostunut tanssinopettaja ja se vaikutti osaltaan myönteisen ilmapiirin syntyyn. Poikien liikunta- ja tanssimyönteinen asenne oli tärkein tekijä myönteisen ilmapiirin rakentumisessa. Pojat keskittyivät tanssimiseen eikä suuria järjestyshäiriöitä ollut. He kannustivat toisiaan ja kaikki hyväksyttiin sellaisina kuin olivat. Epäonnistumisen pelkoa ei ollut, tai se ei ainakaan näkynyt päällepäin. Ilmapiiri antoi hyvät puitteet oppimiselle. Häyrysen (2003, 127-128) mukaan humanistisen oppimiskäsityksen mukainen opetus luo turvallisen, rohkaisevan, motivoivan ja sekä kokonaisvaltaista oppimista edistävän ilmapiirin.

Harjoitteiden vaikeustason määrittäminen oli vaikeaa, koska ryhmä oli minulle uusi, enkä ollut opettanut yläasteikäisille pojille tanssia aikaisemmin. Pojat motivoituivat harjoituksista, jotka olivat heidän tasolleen sopivia. He eivät turhautuneet tasolleen sopivissa harjoitteissa ja oppimisen kokemus saatiin nopeasti, millä oli merkitystä seuraavaan harjoitukseen asennoitumisella. Haastavimmista harjoitteista pojat vetäytyivät sivuun. Todennäköisesti he kokivat pätemättömydentunteita. (Lintunen 1995, 29-30.)

Konstruktivistinen ajatukseni opettamisesta antoi tilaa poikien toiminnalle. Teimme asioita heidän omista lähtökohdistaan. Puhdas konstruktivistinen opettaminen on tanssissa vaikeaa, jos opetetaan liikesarjaa tai tiettyä tekniikkaa. Kun aikaa on vähän mallin näyttäminen ja antaminen on melkein ainoa tapa opettaa asia. Koin, että oppilaiden itsenäinen ajatustyö aktivoitui kysymyksistä, joita esitin tunnilla opettamisen, harjoittelun ja palautteenannon yhteydessä. Konstruktivismi korostaa prosessia, jossa oppija itse rakentaa omaa ymmärrystään ja oppii ymmärtämään asioita entistä paremmin (Tynjälä

1999, 22). Moni koki asenteensa tanssia kohtaan muuttuneen. Tanssiminen antoi pojille mahdollisuuden tarkastella tanssia monipuolisesti ja tulkita siitä uudesta näkökulmasta. Keskeistä oli, että opettaja ei voi siirtää tietoa suoraan oppijaan, vaan oppija konstruoi sen itse. Oppiminen oli poikien omaa aktiivista ja kognitiivista toimintaa. (Patrikainen 1999, 61-62.)

Oppiminen. Koordinaation kehittyminen näkyi street dance -sarjaa tehtäessä. Varsinkin toisella kerralla huomasi kuinka kehitystä oli tapahtunut. Koordinaatio kehittyi myös nykytanssitunnin liikkeissä. Ehdimme tehdä liikkuvan osuuden kahdella kerralla, ja koordinaation kehittyminen oli huomattavissa. Sillä, että samaa asiaa tehdään enemmän kuin kerran, oli merkitystä. Pojat kokivat koordinaatiokyvyn puutteen turhauttavana. Monet pojat, jotka eivät heti oppineet liikettä tai askelkuviota, luovuttivat helposti. Käsivällisyys puuttui monelta.

Pojat tekivät alusta lähtien liikkeitä suhteellisen rennosti. Liikkumista oli mielenkiintoista katsoa. Pojat oivalsivat rentouden merkityksen liikkeen nopeuteen. Street dance -sarjassa tehtiin nopeita käännöksiä, joihin päästiin vain rentouden kautta. Osa onnistui tässä. Muistamisella ja liikkeiden uutuudella saattoi olla vaikutusta rentouden ylläpitämiseen. Liika yrittäminen vei rentouden pois nopeissa liikkeissä. Mitä vaikeampi liike, sitä jäykemmäksi poikien liikkuminen muuttui, ja se taas puolestaan vaikutti liikkeen oppimiseen heikentävästi. Esimerkiksi lattiatyöskentelyssä monen pojan rentous oli kateissa ja he valittivat, että liikkeet sattuivat. Tämä laski opetteluun motivaatioita.

Poikien rennolla tekemisellä oli yhteys liikelaajuuteen ja liikeradat olivatkin laajoja. Rentous auttoi tähän edistävästi. Esimerkiksi käsien heilautukset lähtivät olkanivelestä asti, kuitenkin liike ei virrannut sormiin saakka. Liikkeitä ei tehty loppuun asti viimeistellysti. Liikkeiden laadullisella puolella ei näyttänyt olevan yhteyttä oppimiseen kokemiseen.

Painovoiman kanssa leikkiminen kiinnosti poikia ja sen hahmottaminen onnistui hyvin. Poikien rennolla liikelaadulla oli positiivista vaikutusta tähänkin. Heilautukset, pudotukset, kaatumiset olivat upeita.

Pojilla oli tarve keksiä omia liikkeitä ja temppuja. Luovuus innosti tekemään ja kokeilemaan. Luovissa tehtävissä korostui oma tehtävä eikä vertailua toisiin tehty. Luovat harjoitukset vahvistivat tehtäväsuuntautuneisuutta.

Pojat uskaltautuivat yrittämään kaikkia tanssimuotoja. He olivat tunnilla vapautuneita ja valmiita kokeilemaan oudoltakin tutuvia asioita. Joillekin kuitenkin akrobaattiset temput olivat pelottavia eikä rohkeus riittänyt. Liikuntaryhmässä oli myönteinen ilmapiiri ja edesauttoi yrittämistä ja heittäytymistä uusiin ja ehkä outoihin tilanteisiin. Hyvä opiskeluympäristö tukee oppijan kasvua ja oppimista sekä mahdollistaa työskentelyn myönteisessä ilmapiirissä (Taiteen perusopetuksen tanssin laajan oppimäärän opetussuunnitelman perusteet 2002; Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994).

9 POHDINTA

Tutkimuksen tarkoituksena oli suunnitella yläasteikäisille pojille sopiva tanssikurssi ja arvioida sen toimivuutta. Olin kiinnostunut siitä, minkälaisia oppimiskokemuksia pojilla oli tanssista. Tutkimus on laadullinen tapaus- ja toimintatutkimus. Tutkimukseen osallistui yksi perusopetuksen kahdeksannen luokan poikien liikuntaryhmä, yhteensä 17 poikaa. Aineisto koostui poikien täyttämistä kyselylomakkeista ja opettajan tutkijanpäiväkirjasta.

Toimintatutkimuksen valinta tutkimusmenetelmäksi oli hyvä ratkaisu. Opettajatutkijana oli mahdollista päästä lähelle sitä, mitä tunteilla todella tapahtui. Samalla opettajana toimiminen antoi lisää kokemusta opettamisesta. Tutkijan rooli kuitenkin kärsi jonkin verran opettamisesta. Kun olin vuorovaikutuksessa yhden oppilaan kanssa, toinen oppilas jäi huomaamatta. Kun neuvoin yhtä liikkeissä, toinen oli vaarassa jäädä havainnoimatta. Kun tanssin itse, oli havainnoiminen vaikeaa. Kurssi olisi pitänyt videoida, jotta olisin saanut tukea havainnoilleni. En ottanut videota käyttöni, koska ajattelin poikien arastelevan sitä. Tämä asia minun olisi pitänyt varmistaa heiltä ennen kuin tein omia tulkintojani suunnitellessani kurssia.

Kyselylomakkeiden avoimet kysymykset antoivat pojille mahdollisuuden ilmaista itseään omin sanoin ja niistä paljastuikin asiaan liittyvien tunteiden voimakkuus. Poikien vastaukset ja perustelut olivat lyhyitä ja ytimekkäitä, mutta niistä selvisi kuitenkin tärkein: mitä he ajattelivat eri tanssimuodoista ja minkälaista tanssia he halusivat liikuntatunneille. Minulle oli yllätys, kuinka heikosti yläasteikäinen poika osasi kertoa miltä joku asia hänestä tuntui. Pojat eivät pystyneet perustelemaan, eivätkä vastaamaan miksi-kysymykseen. Ehkä minun olisi pitänyt lisäksi haastatella poikia, jotta olisin saanut heiltä pohdiskelevampia vastauksia.

Tutkimuksen luotettavuustarkastelu perustuu tässä tutkimuksessa tutkijan subjektiivisuuteen, aineistotriangulaatioon ja tutkimuksen yksityiskohtaiseen kuvaamiseen. Olen vaikuttanut tutkimuksen jokaiseen vaiheeseen ja pyrin kuvaamaan sen tutkimuksessa mahdollisimman hyvin lukijan näkyville. Tulokset ovat mielestäni siirrettävissä yläasteelle, jossa opettajana on innostunut ja ennakkoluuloton henkilö.

Tutkimus vahvisti käsityksiä siitä, että tanssia voidaan opettaa menestyksekkäästi peruskoulussa osana koululiikuntaa. Tutkimuksen tulokset osoittivat, että suurin osa pojista oli motivoituneita tanssimaan. Ryhmästä erottui selkeästi kaksi negatiivisesti asennoitunutta poikaa. He kuitenkin osallistuivat tunnin kulkuun. Toinen näistä pojista osoitti jakson loppuvaiheessa palautteiden perusteella pitäneensä luovista harjoituksista. Mielenkiintoista oli, kuinka uskovainen poika osallistui kesken tunnin ilmaisuliikuntaan, vaikka hän ei muihin tanssimuotoihin ollut osallistunut. Hän ei pitänyt sitä tanssina, niin kuin ei moni muukaan poika. Ehkä tämä johtuu siitä, että ilmaisuliikunnantunnilla teimme enemmän ilmaisuun ja kehoon liittyviä kuin oman liikkeen tuottamiseen liittyviä harjoitteita. Oman koreografian tekeminen, joka minulla oli suunnitteluvaiheessa yhtenä vaihtoehtona, olisi varmasti ollut “enemmän tanssia”.

Breakdance osoittautui suosikiksi. Kaikki pojista sanoivat nähneensä street dancea ja breakdancea televisiosta. Moni vielä erikseen mainitsi Music Televisionin tarjonnan. Tutkimuksessa nousi esille se, että poikia kiehtoivat temput ja akrobaattisuus. Tulos on samansuuntainen Anttilan (1994), Niirasen (Popeda 2002) ja Viitalan (1999) esittämien ajatusten kanssa. Heidän mukaan pojat nauttivat voimakkaasta, nopeatemppoisesta liikkumisesta, jopa tietynasteisesta rajuudesta, temppuja ja akrobatiaa unohtamatta (Anttila 1994, 69; Popeda 2002; Viitala 1999, 28).

Breakdance koettiin vaikeaksi, mutta silti kurssilla opittiin paljon uutta. Monet breakdance-liikkeet olivat haastavia, ja pojat yllättyivät siitä. Poikien innostus laantui sixstepin kohdalla, kun he eivät heti pystyneet tekemään sitä. Helpommat freeze-asennot ja poikien omat kehitelmät tempuista innostivat heitä. Suurin osa halusi breakdancea liikuntatunneille.

Happosen ja Meriläisen (2003) pro gradu -tutkielmasta on kiinnostuneille opettajille varmasti apua breakdancen viemisessä kouluun. Heidän tutkimuksensa on opetussuunnitelma breakdancen alkeiden opettamiseen. Alun perin opetussuunnitelma oli suunnattu aikuisopiskelijoille, mutta kurssi on siirrettävissä perusopetukseen ja toisen asteen kouluihin. Tämän tutkimuksen tulokset ovat samansuuntaisia Happosen ja Meriläisen (2003) tutkimuksen kanssa. Breakdance koettiin kiinnostavana. Se näkyi

oppilaiden innostuneessa asenteessa ja liikkeiden harjoittelussa vaikka tanssimuoto koettiin haastavana.

Nykytanssi ja ilmaisuliikunta olivat myös poikia kiinnostavia tanssimuotoja. Heitä viehätti fyysinen rasittavuus ja harjoitteiden mukavuus ja uusien elementtien kokeminen. Se, että lihaksiin ja luihin sattui koettiin hyvin negatiivisena. Viimeisen tunnin luovat harjoitukset eivät olleet poikien mielestä tanssia. Alkukyselyn mukaan suurin osa määritteli tanssin musiikin mukaan liikkumiseksi, ja tämä tunti poikkesi siitä määritelmästä täysin. Kolmetoista poikaa kokivat luovat harjoitteet positiivisina.

Monissa kommenteissa tuli esille se, että ilmaisharjoituksia pidettiin helppoina. Pätevyyden kokemisella on merkitystä tunnilla viihtymiselle (Jaakkola 2002; Lintunen 2002). Ehkä sillä, että luokan "suosituimmat" pojat olivat innolla mukana, oli vaikutusta arempien poikien mukaan lähtemiselle. Poikien asenteella oli vaikutusta tutkimuksen toteutukseen. Jos he olisivat asennoituneet tanssiin alusta lähtien negatiivisesti, ei koko tutkimus olisi välttämättä toteutunut.

Afrikkalainen tanssi sai kovan tuomion. Vain yksi poika piti tästä tanssimuodosta. Hän olikin ryhmästä kaikista tanssimyönteisin ja olisi halunnut alkaa harrastaa tanssia. On harmillista, ettei paikkakunnalla, jolla hän asuu, ole tarjolla mitään poikien tanssiin liittyvää. Hän oli hyvin reipas ja tuntui, että hänellä oli hyvä itsetunto. Hän ei mennyt muiden poikien mukaan vastarintaan, vaan oli innolla mukana – yksin.

Luulen, että kielteisyys afrikkalaista tanssia kohtaan johtui yksinkertaisesti siitä etteivät pojat olleet nähneet sitä missään. Se ei ollut tuttua ja turvallista, eikä heidän kaveripiirissä "siistiä". Jos MTV:n musiikkivideoissa tanssittaisiin afrikkalaista tanssia, kiinnostuisivatko pojat siitä sitten? Uskon, että negatiivista vaikutusta oli myös sillä, että afro ei ole minun vahvimpia tanssimuotojani. Olisivatko poikien asenteet olleet toisenlaiset, jos afrikkalainen huippumiestanssija olisi pitänyt tunnin ja djembe-rumpuryhmä olisi ollut säestämässä tuntia? Uskon, että siinä tapauksessa suurin osa olisi suhtautunut innostuneemmin afrikkalaiseen tanssiin.

Tässä tutkimuksessa, samoin kuin Happonen ja Meriläisen (2003) ja Häyrysen (2003) tutkimuksissa, nousi esille palautteenannon merkitys. Henkilökohtaisen palautteen saaminen on onnistuneen opetus-oppimisprosessin kannalta keskeinen tekijä. Opettajan tuella ja rohkaisulla on tärkeä merkitys. Oppilailla on tarve tulla nähdyksi. (Häyrynen 2003, 129.) Palautetta tulisi antaa sekä työskentelyn aikana että se jälkeen (Siljamäki 2004). Kurssi oli lyhyt. Jokainen kuitenkin kehittyi kurssin aikana. Oli hieno nähdä kuinka pojat itsekin huomasivat kehittyvänsä ja oppivansa uutta. Se teki kaikesta vielä merkityksellisempää.

Tämän tutkimuksen tuloksia voi hyödyntää poikien tanssinopetuksen suunnittelussa. Tutkimuksen mukaan poikien tanssin opetuksen tulisi olla poikia motivoivaa ja liikkeiden ja harjoitteiden tavoitteet saavutettavissa olevia. Tulini tutkimuksessani samaan tulokseen kuin Vantaan Tanssiopiston opettajat: tempu, rajuus ja voimaa vaativat liikkeet lisäävät poikien innostusta tanssia kohtaan (Popeda 2002).

Vaikka pojat haluaisivat tanssia liikuntatunneilla, on liikunnanopettaja se joka ratkaisee tanssitaanko vai pelataanko. Jos opettaja valitsee aina perinteisimmän ja itselleen läheisimmän vaihtoehdon, hän unohtaa ketä varten hän koulussa toimii. Oppilas on etusijalla, ei opettajan henkilökohtaiset tarpeet ja asenteet. Paljon puhutaan siitä, tuleeko liikuntatunneilla esimerkiksi kokeilla uusia lajeja ja toteuttaa oppilaiden toiveita. Ne jotka sanovat ei, perustelevat vastauksensa sillä, että aina ei voi olla kivaa ja viihdyttävää. Jos liikunnanopetuksen tavoitteena on kannustaa lapsia ja nuoria elinikäisen liikunnallisuuden pariin, niin tuntien tulisi olla mukavia, motivoivia ja viihdyttäviä. Miesopettajilla on edelleen usein naisia vähemmän koulutusta tanssinopetuksesta. Jos miesopettaja ei itse pysty tai ei halua opettaa tanssia, josta nuoret ovat kiinnostuneita, hän voi tehdä yhteistyötä naisliikunnanopettajan kanssa. Miesopettaja voi vastavuoroisesti opettaa tytöille sitä lajia, jonka naisopettaja kokee opetustaidoiltaan heikoksi. Opettajan sukupuoli ei ole tärkein tekijä poikien innostamisessa, vaan se, että osaa asiansa (Neal 1987). Olisi kuitenkin mielenkiintoista, jos miesliikunnanopettaja opettaisi tanssia tytöille ja pojille, ja vastaava naisopettaja olisi erikoistunut palloiluun (Spurgeon 1988). Se rikkoisi rajoja ja avartaisi siten lasten ja nuorten käsityksiä vallitsevista sukupuolirooleista.

Tanssin opettamista on tutkittu vasta vähän, vielä vähemmän poikien tanssin opetusta. Poikien tanssia on tutkittu lähinnä tanssiasenteiden (Laakso & Neal 1987; Lehtikoinen 2004;), fysiologisten ominaisuuksien (Griffith 1981) ja tanssikasvatuksen (Anttila 1997; Sarje 2001) näkökulmista. Monissa tutkimuksissa tutkittavat olivat sekaryhmiä ja vertailua tehtiin tyttöjen ja poikien välillä joko asenteiden, tekemisen ja luovuuden suhteen. Tärkeä havainto on mielestäni myös se, että poikientanssiin liittyvistä tutkimuksista suurin osa on määrällisiä. Laadullista tutkimusta tanssin opetus-oppimisprosessista on viime vuosina tehty, mutta pojat eivät ole olleet niissä pääosassa (Häyrynen 2003, Happonen & Meriläinen 2003, Siljamäki 2002). Pelkästään poikien tanssin opetus-oppimisprosessia kuvaavaa tutkimusta ei ole Suomessa aiemmin tehty.

Miksi en käsitellyt tutkimuksessani homoutta, joka on leimannut miestanssia? Alkukyselyssä kukaan pojista ei tuonut asiaa esille. Loppukyselyssä vain yksi pojista mainitsi tanssin olevan tyttöjen laji, joten en kokenut aiheen kuuluvan tämän kouluympäristössä tehdyn tutkimuksen piiriin. Tutkimukseni lähtökohtana ei ollut korostaa tanssin feminiinisyyttä, vaan tarjota pojille monipuolisia tanssikokemuksia, jotta he pystyisivät rakentamaan itselleen kuvan siitä mitä tanssi voi olla. En usko, että pojat pitävät miespuolisia katutanssin harrastajia naisellisina – päinvastoin. Jyväskyläläinen Jussi Sirviö on yksi Suomen menestyneimmistä breakdance-tanssijoista. Hän ei näe mitään syytä, etteikö tanssi olisi miehinen harrastus. Hän ei näe syytä miksi mies ei voisi tanssia. (Mentula 2004, 16.)

Jos tekisin tutkimukseni uudestaan, niin tekisin sen edelleen toimintatutkimuksena, mutta opettaisin yläasteikäisten poikien ryhmää koko lukuvuoden ajan. Katsoisin esimerkiksi tapahtuvia muutoksia poikien koetussa kehotietoisuudessa, tanssitekniikassa ja ilmaisullisuudessa. Arvioinnissa antaisin enemmän vastuuta oppilaille. Samalla voisin tutkia itsearvioinnin kehittymistä kurssin aikana. En kuitenkaan usko, että tämä tutkimus olisi toteutettavissa liikunnanopetuksen yhteydessä. Poikien tanssikerhon perustaminen ja tämän tutkimuksen toteuttaminen koulussa olisi varmasti mahdollista. Tämä on toivottavasti vasta yksi sykli tulevassa poikientanssin kehittämistyössä.

Tanssi on liikettä, mutta myös taidetta. Tanssi on taidekasvatusta, mutta myös liikuntakasvatusta. Jos liikunta kuuluu kaikille, miksi tanssi ei voisi samalla tavoin kuulua

kaikille? (Anttila 1994, 4.) Tanssikasvatuksen tavoitteena on tukea oppilaan henkistä kasvua, lisätä hänen kehollista tietoisuuttaan ja sen avulla vahvistaa oppilaan oman identiteetin muotoutumista. Tanssin kautta on mahdollisuus kehittää oppilaan itsetuntemusta ja hänen ymmärtämystään muista ihmisistä ja ympäröivästä maailmasta sekä kehittää oppilaan tanssissa tarvittavia fyysisiä ja psyykkisiä ominaisuuksia ja taitoja tasapainoisesti ja monipuolisesti. (Taiteen perusopetuksen tanssin laajan oppimäärän opetussuunnitelman perusteet 2002.)

Tärkeä askel koulutanssin edistyvälle asemalle on opettajien koulutuksen kehittäminen. Olennaista on, että opettajat ja varsinkin liikunnanopettajat, innostuisivat tanssikasvatuksesta niin paljon, että hakeutuisivat kokeilemaan ja opiskelemaan aihetta itsenäisesti. Myönteistä on, että opiskelumahdollisuudet ovat lisääntyneet yhä enemmän. (Anttila 1994, 6.)

Jotta tanssikasvatus saataisiin osaksi perusopetuksen opetussuunnitelmaan, sille on löydettävä vahva perustelu. Yleisesti on lisättävä tietoa sen vaikutuksista ihmisen kehitykseen ja merkityksistä kulttuurimme kannalta. (Anttila 1994, 8; Williams 1990.) Jotta kohderyhmä ja opetus kohtaisivat toisensa onnistuneesti, kannattaisi tanssinopettajien etsiä opetukseensa sellaisia teemoja ja ideoita, jotka lapset ja nuoret voivat tuntea omikseen.

LÄHTEET

- Aaltola, J. & Syrjälä, L. 1999. Tiede, toiminta ja vaikuttaminen. Teoksessa H. L. T. Heikkinen, R. Huttunen & P. Moilanen (toim.) Siinä tutkija missä tekijä. Toimintatutkimuksen perusteita ja näköaloja. Jyväskylä: Atena-Kustannus, 11-24.
- Anttila, E. 1994. Tanssin aika. Opas koulujen tanssikasvatukseen. Helsinki: Liikuntatieteellisen Seuran julkaisu nro 139.
- Anttila, E. 1997. Tanssikasvatuksen tutkimuksen uudet haasteet. Teoksessa A. Sarje (toim.) Näkökulmia tanssinopettamiseen: suomalaisten tanssitaiteilijoiden ja tanssintutkijoiden kirjoituksia. Tanssintutkimuksen vuosikirja 1997. Opetusministeriö, Kulttuuriosasto ja Turun taiteen ja viestinnän oppilaitos, 115-132.
- Anttila, P. Laadullisen aineiston analyysin periaatteet. [viitattu 6.4.2004]. Saatavilla www-muodossa: <URL:<http://www.metodix.com/metodi/pirkko>>.
- Carr, W. & Kemmis, S. 1983. Becaming critical: Knowing through action reseach. Victoria: Deakin University.
- Elemental Hip Hop. [viitattu 14.4.2003]. Saatavilla www-muodossa: <URL:<http://www.b-boying.com>>.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.
- Griffith, B. R. 1981. Modern Dance for Basketball Players. Journal of Physical Education, Recreation and Dance, May, 32-34.
- Hakala, L. 1999. Liikunta ja oppiminen – Mitä merkitystä on kuperkeikalla? Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Happonen, M. & Meriläinen, S. 2003. Breakdanea aikuisille – alkeiskurssi ydinoppimismenetelmällä. Jyväskylän yliopisto. Liikuntakasvatuksen laitos ja Opettajankoulutuslaitos. Pro gradu -tutkielma.
- Heikkinen, H. L. T. & Jyrkämä J. Mitä on toimintatutkimus? Teoksessa H. L. T. Heikkinen, R. Huttunen & P. Moilanen (toim.) Siinä tutkija missä tekijä. Toimintatutkimuksen perusteita ja näköaloja. Jyväskylä: Atena-Kustannus, 25-62.
- Hietanen, M. 2004. Katutanssin sensuelli maestro. Image 5-6, 28.
- Hämäläinen, S. 1999. Koreografian opetus- ja oppimismallista – kaksi opetusmallia oman liikkeen löytämiseksi ja tanssi muodostamiseksi. Teatterikorkeakoulun Tanssi- ja teatteripedagogiikan laitos. Acta Scenica 4.

- Hännikäinen, R. & Suni, M. 2002. Liikunnanopettajaksi opiskelevien tanssiasenteet, käsitykset koetusta pätevydestä ja mielipiteet rytmikka- ja tanssikoulutuksesta sekä koulutanssista. Jyväskylän yliopisto. Liikuntakasvatuksen laitos. Pro gradu -tutkielma.
- Häyrynen, T. 2003. Lapsuuden haaveesta totta: aikuisbaletin opetus-oppimisprosessi ensiaskelista piruettiin. Liikuntatieteiden laitos. Jyväskylän yliopisto. Licensiaatintyö.
- Jaakkola, T. 2002. Hyvinvointia tukeva motivaatioilmasto liikunnanopetuksessa. Teoksessa P. Heikinaro-Johansson, T. Huovinen & L. Kytökorpi (toim.) Näkökulmia liikuntapedagogiikkaan. Helsinki: WSOY, 139-150.
- Jasani, R. 1997. Background of B-Boying. [viitattu 6.4.2004]. Saatavilla www-muodossa: <URL:<http://www.breakcheck.com/index.php?pg=Article&id=18>>.
- Karvonen, A-E. 1998. Videoviihdettä, olkaa hyvä! [viitattu 7.2.2006]. Saatavilla www-muodossa: <URL:http://www.helsinki.fi/lehdet/yolehti/1998_15/video.html>
- Kansanen, P. 2004. Opetuksen käsitemaailma. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Kiviniemi, K. 1999. Toimintatutkimus yhteisöllisenä projektina. Teoksessa H. L. T. Heikkinen, R. Huttunen & P. Moilanen (toim.) Siinä tutkija missä tekijä. Toimintatutkimuksen perusteita ja näköaloja. Jyväskylä: Atena-Kustannus, 63-84.
- Koululiikunta. 2003. Power Mover liikuttaa vuosittain 100000 oppilasta. Koululiikunta 3, 6.
- Laakso, L. & Neal, N. 1987. Amerikkalaisten ja suomalaisten peruskoululaisten tanssiasenteista. Liikunta & Tiede 4, 196-199.
- LaBoskey, S. 2001. Getting Off: Portrayals of Maskulinity in Hip Hop Dance in Film. Dance Research Journal 30 (2), 112-119.
- Laine, V. (toim.) 1997. Koulu tanssii 3-6. Opetushallitus.
- Lastenkulttuurin valtionpalkinnot jaettiin. 2002. [viitattu 11.2.2006]. Saatavilla www-muodossa: <URL:<http://www.artemix.net/artemixarkisto/main28201.html?id=1334&kid=9&arkisto=1>>
- Lastenkulttuurin valtionpalkinto Riitta Uusitalolle, Ilkka Lammelle, Aarne Mäntylälle, Isto Turpeiselle ja Minna Palokangas-Srviölle. 2002. [viitattu 7.4.2003]. Saatavilla www- muodossa: <URL:<http://www.kaapeli.fi/~fla/kirjastolehti/uutiset/valtion.html>>.
- Lehikoinen, K. 1997. Tutustuminen moderniin tanssiin. Teoksessa V. Laine (toim.) Koulu tanssii 3-6. Opetushallitus, 75-77.

- Lehikoinen, Kai 2005. *Stepping Queerly? Discourses in Dance Education for Boys in Late 20th-Century Finland*. Peter Lang, Oxford.
- Lintunen, T. 1987. Kasvatuksellinen näkökulma tanssiin. Teoksessa M. Viitala (toim.) *Lapsi tanssii*. Oulun läänin taidetoimikunta. Oulu: Painotupa Ky, 11-16.
- Lintunen, T. 1995. *Self-Perceptions, Fitness and Exercise in Early Adolescence: A Four-Year Follow-up Study*. *Studies in Sport, Physical Education and Health* 41. Jyväskylän yliopisto.
- Lintunen, T. 2002. Liikunta kouluikässä. Teoksessa P. Heikinaro-Johansson, T. Huovinen & L. Kytökorpi (toim.) *Näkökulmia liikuntapedagogiikkaan*. Helsinki: WSOY, 41-46.
- Luukko, T. 1999. Tanssi kasvattaa, tanssi innostaa, tanssi kehittää, tanssi yhdistää. *Liikunnanopettaja* 3-4, 16-17.
- Mentula, A. 2003. Tanssien nappuladiscoista huipulle. *Keskisuomalainen* 29.12.2003, 16.
- Murtorinne, T. 1994. Ilmaisun merkitys tanssissa. Teoksessa J. Lehtonen & H. Tantt-Knapp (toim.) *Draama. Nyt. Kirjoituksia ilmaisukasvatuksen alalta*. Jyväskylän yliopiston täydennyskoulutuskeskus tutkimuksia ja selvityksiä 14, 259-270.
- Neal, N. 1991. The Effects of Participation in Dance on the Attitudes of French Children as Measured by Domain Discrimination. *Dance Research Journal* 23 (2), 11-12.
- Nieminen, P. 1998. Four Dance Subcultures. A Study of Non-Professional Dancers' Socialization, Participation Motives, Attitudes and Stereotypes. *Studies in Sport, Physical Education and Health*, 55. Jyväskylän yliopisto.
- Nieminen, P. 2001. Liikunnanopettaja tanssinopettajana: oma osaaminen heijastuu asenteisiin ja oppilaisiin. *Liikunta & Tiede* 2, 6-8.
- Nieminen, P. 2002. Tanssin monet kasvot. Teoksessa P. Heikinaro-Johansson, T. Huovinen & L. Kytökorpi (toim.) *Näkökulmia liikuntapedagogiikkaan*. Helsinki: WSOY, 218-231.
- Palokari, S. 2004. Kilpailu kiihdyttää miestä. *Helsingin Sanomat* 7.6.2004, D1.
- Patrikainen, R. 1999. Opettajuuden laatu. Ihmiskäsitys, tiedonkäsitys ja oppimiskäsitys opettajan pedagogisessa ajattelussa ja toiminnassa. Jyväskylä: PS- Kustannus.
- Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet. 1994. Opetushallitus. [viitattu 11.4.2003]. Saatavana [www-muodossa: <URL:http://www.edu.fi/julkaisut/maaraykset/ops/perusopetus1_2kok3_9.pdf>](http://www.muodossa: <URL:http://www.edu.fi/julkaisut/maaraykset/ops/perusopetus1_2kok3_9.pdf>).
- Popeda. 2002. [viitattu 14.2.2006]. Saatavilla [www-muodossa: <URL:http://www.vantaantanssiopisto.fi/tekstit/opetustoiminta/popeda2002.doc>](http://www.vantaantanssiopisto.fi/tekstit/opetustoiminta/popeda2002.doc).

- Purcell, T. M. 1994. *Teaching Children Dance: Becoming a Master Teacher*. Champaign, IL: Human Kinetics Publishers.
- Rauste-von Wright, M. & von Wright, J. 1994. *Oppiminen ja koulutus*. Juva: WSOY.
- Sarje, A. 1992. *Tanssin henki. Tanssin taidefilosofisia tulkintoja*. Liikuntatieteellisen seuran julkaisu. 132. Tampere: Tammer-Paino Oy.
- Sarje, A. 1995. *Tanssin spektri – pyhästä tanssista taidetanssiin*. Teoksessa R. Ojala (toim.) *Esiintyjä – taiteen tulkki ja tekijä*. Porvoo: WSOY, 33-52.
- Sarje, A. 2001. *Koululaiset koreografeina – luova tanssi liikunnallisena vaihtoehtona*. *Liikunta & Tiede* 2, 22-25.
- Sava, I. 1993. *Taiteellinen oppimisprosessi*. Teoksessa I. Porna & P. Väyrynen (toim.) *Taiteen perusopetuksen käsikirja*. Helsinki: Suomen kuntaliitto, 15-43.
- Siljamäki, M. 1999. *Uusia elämyksiä koululiikuntaan – kuntoa ja kulttuuria Afrikkalaisesta tanssista*. *Liikunnanopettaja* 3-4, 10.
- Siljamäki, M. 2001. *Afrikkalainen tanssi ryhmäilmionä: Yksilöllisyydestä yhteisöllisyyteen – ja takaisin*. *Liikunta & Tiede* 2, 30-33.
- Siljamäki, M. 2002. *Afrikkalaisen tanssin oppimistapahtuma*. Tapaustutkimus lukion liikunnan valinnaiskursseista. Liikuntatieteiden laitos. Jyväskylän yliopisto. *Lisensiaatintyö*.
- Siljamäki, M. 2004. *Konstruktivismia tanssiopetukseen*. *Liikunta & Tiede* 1, 15-17.
- Spurgeon, D. 1988. *Dance for Boys*. *The ACHPER National Journal* 120, 19-20.
- Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. 1994. *Laadullisen tutkimuksen työtapoja*. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Suhonen, T. (toim.) 1991. *Hetken vangit. Koreografien ja tanssikriitikkojen kirjoituksia*. Teatterikorkeakoulun julkaisusarja nro 12. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Taiteen perusopetuksen tanssin laajan oppimäärän opetussuunnitelman perusteet. 2002. Opetushallitus. [viitattu 12.5.2004]. Saatavilla www-muodossa: <URL: <http://www.oph.fi/pageLast.asp?path=1,17627,927,14248>>.
- Tanssikasvattajat jakoivat valtion palkinnon. Poikien tanssikoulutus sai tunnustusta päättäjiltä. 30.10.2002. [viitattu 20.5.2003]. Saatavilla www-muodossa: <URL:<http://www.helsinginsanomat.fi/arkisto/juttu.asp?id=20021030K U5>>.
- Tanssikouluhakemisto. [viitattu 10.2.2006]. Saatavilla www-muodossa: <URL:<http://www.danceinfo.fi/tanssikoulut>>

- Tanssinopetustyöryhmän muistio. 1991. Opetusministeriön työryhmien muistioita 1991:15. Helsinki.
- Tawast, M. 2002. [viitattu 11.2.2006]. Saatavilla www-muodossa:
<URL:http://www.danceinfo.fi/lehti/2002/numero_4-2>.
- Tynjälä, P. 1999. Oppiminen tiedon rakentamisena. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Viitala, M. 1999. Tanssia elämyksen ehdoilla. Helsinki: Svoli-Palvelu Oy
- Williams, G. M. 1990. Rytmii rikkoo rajat. Liikunta & Tiede 5, 21-24.
- Ylönen, M. 2002. Kulttuuri luo tanssia - tanssi luo kulttuuria. Teoksessa P. Heikinaro-Johansson, T. Huovinen & L. Kytökorpi (toim.) Näkökulmia liikuntapedagogiikkaan. Helsinki: WSOY, 201-210.

Liite 1: Alkukysely**Tanssikysely**

Tyttö / poika (ympyröi)

Ikä _____

Kirjoita omin sanoin mitä tanssi sinun mielestäsi on.

Harrastatko tanssia?

Jos harrastat, niin millaista tanssia harrastat? Kuinka kauan olet tanssinut?

Mitä odotuksia ja toiveita sinulla on tulevalta tanssijaksolta?

Liite 2: Tuntikohtainen kysely

Arviointi tunnista

Ympyröi mikä kerta kyseessä:

nykytanssi / street dance I / street dance II / afro / ilmaisuliikunta

Oliko ennestään tuttua? (Tehnyt itse aikaisemmin, nähnyt tv:sta, nähnyt live-esityksiä...)

Piditkö?

Miksi?

Oliko tanssiminen vaikeaa vai helppoa?

Miksi?

Tunsitko oppivasi jotakin uutta?

Mitä?

Haluaisitko osallistua samantapaiselle tanssitunnille uudestaan?

Miksi?

Liite 3: Loppukysely

Kysely tanssijaksosta

Mitä jäi mieleen näistä viidestä tanssi kerrasta?

Ajatteletko tanssista samalla tavalla kuin ennen tanssijaksoa?

Onko asenteesi tanssia kohtaan muuttunut?

Miten?

Miksi?

Haluaisitko, että koulussa olisi enemmän tanssitunteja myös pojille?

Minkälaista tanssia?

Miksi?

Liite 4: Tanssikurssin tavoitteet

Tanssikurssin tavoitteet

- koordinaation kehittäminen
- kyky säädellä lihasjännitystä: rentous /jännitys, taloudellinen liikkuminen
- liikelaajuuden kehittäminen
- painovoiman hahmottaminen
- luovuuden lisääminen
- vapautuneisuuden, rohkeuden ja uskaltamisen kehittäminen

Nykytanssi / sisällöt:

“Vankilanmuuri“-leikki

Tekniikka:

- asento, linjaus, tasapaino, selän rullaus, etunoja, polvien notkautukset, pudotukset, venytykset

Vatsalihassarja

Liikkuvat sarjat / salin poikki:

- olan yli, pikkumies, tassuttelu, rapukävely, etunojassa eteneminen

Heilautus-sarja

Juoksu-peli

Venyttely

Street dance ja breakdance / sisällöt:

Viestit (kertaus edelliseltä kerralta)

Street dance -sarja

Alkeis breikkiä:

- freeze, sixstep, backspin

Mahapotku

Street dance, breakdance ja akrobatia / sisällöt:

Mahtumis-leikki

Street dance -sarjan kertaus ja lisäystä sarjaan

Uprocking

Isolation (ei tehty)

Break-kertaus

Kärrynpyörä: kahdella ja yhdellä kädellä, ilman käsiä, kyynärvarsilla

Takaperin kuperkeikasta käsille

Puolivoltti

Mahapotku

Afrikkalainen tanssi / sisällöt:

Kaksintaistelu-leikki

Seuraa johtajaa:

- kädet (pyöriytykset, avaukset), ylävartalo (ravistelut, isolaatiot, kierrot), tasahyppy, kävely, askellus sivulta sivulle, yhdistelmiä käsien ja jalkojen liikkeistä

Venyttely (ei tehty)

Oma koreografia (aloitettiin, mutta ei tehty loppuun)

Ilmaisuliikunta / sisällöt:

Greenpeace-leikki

Valokuva-leikki

Konopaja-leikki

Nakin pussitus -leikki

Rentoutus