

## **AMMATTITAITOINEN TANSSINOPETTAJA?**

**Jyväskylän yliopiston tanssipedagogiikan opiskelijoiden käsityksiä hyvästä  
tanssinopettajasta ja tanssinopettajan opetustaitojen tärkeydestä**

**Hanna Lumijärvi**

Liikuntapedagogiikan

pro gradu -tutkielma

Kevät 2008

Liikuntatieteiden laitos

Jyväskylän yliopisto

## JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Liikuntatieteiden laitos/liikunta- ja terveystieteiden tiedekunta

LUMIJÄRVI, HANNA: Ammattitaitoinen tanssinopettaja? Jyväskylän yliopiston tanssipedagogiikan opiskelijoiden käsityksiä hyvästä tanssinopettajasta ja tanssinopettajan opetustaitojen tärkeydestä.

Pro gradu -tutkielma, 60 s., 9 s. liites.

Liikuntapedagogiikka

2008

---

Pro gradu -tutkielmani tarkoituksena oli selvittää Jyväskylän yliopiston tanssipedagogiikan opiskelijoiden käsityksiä hyvän tanssinopettajan ominaisuuksista ja tanssinopettajan opetustaitojen tärkeydestä. Tutkimuksessa tarkasteltiin myös taustatekijöiden; sukupuolen, pääaineen ja tanssiharrastustaustan yhteyttä koettuihin hyvän tanssinopettajan ominaisuuksiin ja tanssinopettajan opetustaitojen tärkeyteen.

Tutkimus oli luonteeltaan laadullis-määrällinen. Tutkimusaineistona oli kyselylomake, jossa kartoitettiin hyvän tanssinopettajan ominaisuuksia avoimella kysymyksellä ja tanssinopettajan erilaisten opetustaitojen tärkeyttä 6-portaisella Likert-tyyppisellä asteikolla. Tutkimusaineisto kerättiin Jyväskylän yliopiston liikuntatieteiden laitoksella tanssipedagogiikan tuntien yhteydessä vuonna 2006. Tutkimukseen osallistui 89 tanssipedagogiikan opiskelijaa. Opiskelijoiden listaamat hyvän tanssinopettajan ominaisuudet luokiteltiin kirjallisuuden perusteella 16 luokaksi. Khiin neliötestillä tarkasteltiin sukupuolen, opiskelijoiden pääaineen sekä tanssiharrastustaustan yhteyttä koettuihin hyvän tanssinopettajan ominaisuuksiin. Tanssinopettajan taitoja kartoittavassa mittarissa olleet 53 taito-osiota tiivistettiin 12 summamuuttujaksi. Sukupuolen, pääaineen sekä tanssiharrastustaustan yhteyttä taitoulottuvuuksien koettuun tärkeyteen analysoitiin t-testillä.

Tanssipedagogiikan opiskelijoiden mielestä hyvä tanssinopettaja on innostava ja kannustava, ammattitaitoinen, pedagoginen osaaja, luova sekä kaikkia oppilaita huomioiva. Hyvä tanssinopettaja on lisäksi rytmitajuinen, selkeä, empaattinen ja kärsivällinen sekä positiivinen ja huumorintajuinen. Tanssipedagogiikan opiskelijoiden mielestä tanssinopettajan tärkeimpiä taitoja olivat oppilaiden huomiointiin ja vuorovaikutukseen, oman toiminnan tuntemiseen, kannustamiseen ja ilmapiirin luomiseen sekä sisältöjen ja työtapojen valintaan liittyvät taidot. Lisäksi tärkeiksi koettuja taitoja olivat ryhmänhallintaan ja organisointiin, musiikin tuntemiseen, tehtävien antoon sekä turvallisuuden huomiointiin liittyvät taidot. Sukupuolella, opiskelijoiden pääaineella tai tanssiharrastustustalla ei ollut juurikaan yhteyttä koettuihin hyvän tanssinopettajan ominaisuuksiin tai tanssinopettajan taitojen tärkeyteen.

Hyvän opettajan kuvaan verrattuna rytmitajuisuus on tärkein erityisominaisuus tanssinopettajalle. Muilta osin tämän tutkimuksen tulokset ovat hyvin yhteneviä aiemmissä tutkimuksissa sekä opetus- ja tanssikirjallisuudessa esitettyihin hyvän opettajan ja opettajan tarvitsemien opetustaitojen kuvauksiin. Tutkimustuloksista voidaan ajatella olevan hyötyä kaikille tanssia opettaville. Esimerkiksi tanssipedagogiikan opinnoissa voitaisiin pyrkiä vahvistamaan tärkeiksi koettuja taitoja.

Avainsanat: tanssi, opetus, opetustaito, tanssipedagogiikka

## SISÄLLYS

1 JOHDANTO .....	5
2 MITÄ ON TANSSI? .....	7
2.1 Tanssin määritelmiä .....	7
2.2 Tanssi kasvattajana vs. taiteena.....	9
2.3 Tanssikulttuurit .....	11
3 OPETTAJAKSI KEHITTYMINEN .....	13
3.1 Opettajuus .....	13
3.2 Opettajan opetustaidot.....	14
3.3 Opettajan persoonallisuus .....	16
3.4 Hyvän opettajan kriteerit.....	18
4 TANSSIN OPETTAMINEN .....	21
4.1 Tanssin opetus koulussa.....	21
4.2 Liikunnan ja tanssin opettajuus.....	22
4.3 Tanssia opettavien koettu pätevyys.....	24
4.4 Hyvän tanssinopettajan kriteerit.....	27
5 TANSSINOPETTAJIEN KOULUTUS SUOMESSA .....	30
5.1 Tanssiopintoja tarjoavat oppilaitokset.....	30
5.2 Tanssiopinnot Jyväskylän yliopistossa .....	30
6 TUTKIMUKSEN TARKOITUS JA TUTKIMUSONGELMAT.....	32
7 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS .....	33
7.1 Tutkittavat .....	33
7.2 Tutkimuksen kulku ja tutkimusmenetelmät .....	34
7.3 Aineiston analyysimenetelmät .....	36
7.4 Tutkimuksen luotettavuus .....	39
8 TULOKSET .....	42
8.1 Tanssipedagogiikan opiskelijoiden näkemykset hyvän tanssinopettajan ominaisuuksista.....	42
8.2 Sukupuolen, pääaineen ja tanssiharrastustaustan yhteydet koettuihin hyvän tanssinopettajan ominaisuuksiin.....	43

8.3 Tanssipedagogiikan opiskelijoiden näkemykset tanssinopettajan erilaisten taitojen tärkeydestä.....	43
8.4 Sukupuolen, pääaineen ja tanssiharrastustaustan yhteydet tanssinopettajan erilaisten taitojen tärkeyteen .....	45
9 POHDINTA .....	47
LÄHTEET .....	53
LIITTEET .....	61
Liite 1 Kyselylomake .....	61
Liite 2 Sukupuolen, pääaineen ja tanssiharrastustaustan yhteydet koettuihin hyvän tanssinopettajan ominaisuuksiin ( $\chi^2$ ).....	66
Liite 3 Opiskelijoiden näkemykset tanssinopettajan erilaisten taitojen tärkeydestä (ka) .....	67
Liite 4 Sukupuolen, pääaineen ja tanssiharrastustaustan yhteydet tanssinopettajan erilaisten taitojen tärkeyteen (t-testi).....	69

## 1 JOHDANTO

Valtakunnallisen perusopetuksen ja lukion opetussuunnitelman mukaan tanssinopetus sisältyy koulussa liikunnanopetukseen. Musiikki- ja ilmaisuliikunta sekä tanssit muodostavat yhden keskeisistä liikunnanopetuksen sisältöalueista. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 246–247; Lukion opetussuunnitelman perusteet 2003, 207). Tanssi näkyy koulussa lisäksi yläasteiden ja lukioiden valinnaisten kurssien sekä tanssin lukiodiplomin muodossa (Nieminen 2003, 221). Tanssia opettavat peruskoulussa ja lukiossa pääasiassa luokan- ja liikunnanopettajat. Heillä on hyvät mahdollisuudet viedä tanssikasvatusta kaikkien lasten ulottuville peruskouluihin ja lukioihin. Niemisen (2001, 6) mukaan koulun tanssiopetuksen sisältö ja laajuus riippuvat pitkälti liikuntaa opettavien opettajien tanssin opetussisältöjen hallinnasta sekä heidän motivaatiosta ja asenteista. Näin ollen tanssinopetuksen sisältö ja määrä saattavat vaihdella runsaasti. Mielestäni olisi tärkeää, että kaikki liikuntaa opettavat ymmärtäisivät tanssikasvatuksen monet hyödyt ja rohkaistuisivat kokeilemaan omaa luovuuttaan tanssissa. Anttilan (1994, 17–18) mukaan luova liikunta ja ilmaisuliikunta ovat tärkeitä osa-alueita kehittämään muun muassa lasten ja nuorten luovuutta, vuorovaikutustaitoja sekä suhdetta omaan kehoon.

Tämän tutkimuksen teoriaosan on tarkoitus selvittää monipuolisesti tanssia ja sen opettamiseen liittyviä asioita. Tuon esiin aluksi tanssin erilaisia määritelmiä sekä tanssikasvatuksen historiaa ja nykytilaa Suomessa. Kerron, kuinka tanssin merkitys vaihtelee eri kulttuureissa ja minkälainen tanssikulttuuri vallitsee omassa yhteiskunnassamme, jossa tanssiin liittyy esimerkiksi vahva sukupuolijakautuneisuus. Näiden lisäksi perehdyn opettajana kehittymiseen ja opettajuuteen, opettajan opetustaitoihin ja persoonallisuuteen sekä hyvän opettajan käsitteeseen. Lopuksi yhdistän tanssin ja opettamisen edellä mainituilla opetukseen liittyvillä alueilla sekä kerron tanssipedagogiikan opinnoista Suomessa ja erityisesti Jyväskylän yliopiston liikuntatieteiden laitoksella..

Erilaisia opettajuuksia on yhtä paljon kuin on opettajia. Käsitteet hyvästä opettajuudesta muuttuvat ajan sekä vallalla olevien trendien ja arvostusten mukaan. (Kaikkonen 1999, 85–90.) 2000-luvun alussa opettajuus ja sen muutokset ovat nousseet yhä

enemmän esiin. Opettajan osaamisalue on edelleen laajentumassa ja ammattitaidon teollinen perusta tulee olemaan yhä monimuotoisempi. Opettaja toimii muun muassa suunnittelijana, aineiston toimittajana, terapeutina ja ryhmädynamiikan specialistina. Myös arvot, etiikka ja sivistys ovat tärkeitä asioita, jotka tulisi ottaa huomioon opettajuuden muutoksen keskellä. (Sallila 2004, 8.) Yleisten opettajuuden muutosten valossa on kiinnostavaa tutkia, onko tanssinopettajuudessa tapahtunut muutoksia. Tarvitseeko tanssinopettajankin olla monitoimipakkaus, joka hallitsee kaikki mahdolliset opetustaidot hyvin?

Kaikilla on varmasti kokemuksia hyvistä ja huonoista opettajista. Hyvän opettajan kriteereitä löytyy kirjallisuudesta paljon. Esimerkiksi Dewar (2002, 61–67) on kirjoittanut omaan kokemukseensa ja aikaisempiin tutkimuksiin perustuen opettajalle tärkeistä ominaisuuksista, joita ovat muun muassa empaattisuus, suvaitsevuus, innostuneisuus ja organisointikyky. Myös tanssikirjallisuudessa on hyvän tanssinopettajan ominaispiirteitä, mutta ne ovat useimmiten tanssipedagogiikan asiantuntijoiden laatimia. Tässä tutkimuksessa oli mielenkiintoista tutkia koettuja hyvän tanssinopettajan ominaisuuksia sekä tanssinopettajan erilaisten opetustaitojen tärkeyttä tanssipedagogiikkaa opiskelevilta. Tanssipedagogiikan opinnot Jyväskylän yliopistossa ovat valinnaisia opintoja, joten osallistumalla näihin opintoihin opiskelijat osoittavat olevansa motivoituneita ja kiinnostuneita tanssista sekä sen opettamisesta. Opiskelijoilla saattaa olla tanssiharrastustausta, jossa he ovat saaneet vaikutteita erilaisilta tanssinopettajilta. Myös tanssipedagogiikan opinnoissa he ovat saaneet kokemuksia erilaisten tanssinopettajien opetuksesta. Useimmiten opiskelijat ovat kuitenkin vasta-alkajia omalla tanssinopettajaurallaan.

## 2 MITÄ ON TANSSI?

### 2.1 Tanssin määritelmiä

Tanssin määrittäminen ei ole yksiselitteistä. Sana tanssi tuo kaikille mieleen hyvin erilaisia mielikuvia: joku voi kuvitella ballerinaa lavalla, toinen nuoria tanssimassa diskossa ja kolmas askelkuvioita latotansseissa (Stinson 1988, 2). Tanssi voi olla fyysistä, kulttuurista, sosiaalista, psykologista, taloudellista, poliittista, vuorovaikutteista tai kehonkielellä toteutettua liikettä ja käyttäytymistä (Hanna 1979, 3–6). Myös Fowler (1977, 2–3) kuvaa tanssin tarkkaa määrittämistä sanallisesti mahdottomaksi; jokaisella ihmisellä on omakohtainen tanssikäsitys. Siljamäki (2003, 213) toteaa itselle merkityksellisten tanssimisen kokemusten soveltuvan samalla tavalla niin lapsille ja nuorille kuin keski-ikäisille ja iäkkäille. Tanssimisesta nauttimista eivät estä myöskään sukupuoli, vamma tai sairaus. Tanssiminen voi olla jollekin monimutkaisten liikesarjojen oppimista, toiselle fyysisen kunnon kehittämistä ja kolmannelle tanssissa merkitsee sen esteettisyys. Tällaisia henkilökohtaisesti merkittäviä kokemuksia ei voi asettaa arvojärjestykseen.

Anttilan (1994, 25) mukaan tanssissa materiaalina on liike, jota tanssija ilmaisee kehollaan. Mikä tahansa liike voi olla tanssia. Liikkeen ulkoiset ominaisuudet eivät vaikuta siihen, onko joku liike tanssia vai ei. Keskeistä on se, miten tanssija paneutuu liikkeeseen ja mitä aistimuksia liike tuottaa. Yksinkertainen liike, kuten kävelyaskel, voi olla tanssia, kun askeleen ottaja tekee sen tarkoituksellisesti ja syventyy sen herättämiin kineettisiin aistimuksiin. Ratkaisevinta on siis liikkujan oma kokemus. Siljamäki (2003, 211–217) on samaa mieltä Anttilan kanssa liikkeen merkityksestä tanssissa. Hän kirjoittaa lisäksi, että tanssija arvioi usein tanssiaan kuin ulkopuolisen silmin. Tämä saa aikaan monenlaisia tuntemuksia, esimerkiksi mielihyvää tai häpeää. Tanssiessa olisi kuitenkin pyrittävä unohtamaan omien onnistumisten tai epäonnistumisten tarkkailu, jolloin liikkeiden suorittamisen sijaan tanssissa yhdistyisivät sisäiset kokemukset ja ilmaisu. Vasta silloin liikkeistä on tullut tanssia.

Tanssin perinteisiä elementtejä ovat tila, aika ja voima. Kirjallisuudessa myös keho tai sen vuorovaikutukselliset suhteet esiintyvät usein tanssin elementtien joukossa.

(Kassing & Jay 2003, 117–118; Joyce 1980, 2–4). Laban (1980, 77) on tunnetussa liike-analysissään määritellyt liiketekijöiksi tilan, ajan, painon ja virtauksen. Hanna (1979, 245–246) on puolestaan määritellyt tanssin rakennetta ja tyyliä seuraavien kategorioiden avulla: tila, rytmi, dynamiikka ja kehon luonteenomainen käyttö. Tila pitää sisällään myös muoto-käsitteen ja rytmi sisältää aika- ja virtauskäsitteet. Dynamiikkaa selventävät puolestaan voiman, energian sekä jännitys-rentous -vaihtelut. Kehon käyttöä voidaan pitää myös tanssin instrumenttina.

Musiikki on usein tärkeä osa tanssia. Sama liike voi tuntua aivan erilaiselta ilman musiikkia kuin musiikin kanssa. Musiikin luonne vaikuttaa myös liikkeen luonteeseen. Tanssija ikään kuin keskustelelee liikkeillään musiikin kanssa. Musiikki voi antaa myös voimaa ja intoa tanssiin. (Vainio 2005, 155.) Musiikin ohella Palttala, Tulkki & Vakkuri (2004, 35) ovat nostaneet erityisesti rytmien merkittäväksi tekijäksi tanssissa. Sen avulla tanssija tekee muuttuvia tai toistuvia liikkeitä. Laineen (1995, 5-6) mukaan tanssi kehittää rytmittäjää, mutta voi parhaimmillaan myös syventää musiikin eri elementtien tuntemusta. Musiikin lisäksi tanssilla on läheiset sidokset muihin taiteen osa-alueisiin, kuten kuvaamataiteisiin, teatteriin ja ilmaisutaitoon.

Tanssimuodot ja -tyylit kuuluvat keskeisenä osana tanssin määrittämiseen. Anttila (1994, 9) kirjoittaa tanssin laajasta kentästä, joka jakautuu esittävään ja osallistuvaan tanssiin sekä niiden välimuotoihin. Esimerkkejä esittävästä tanssista ovat klassinen baletti, jazztanssi, moderni tanssi, tanssiteatteri ja showtanssi. Perinteisiä osallistuvia tansseja ovat muun muassa heimo- ja rituaalitanssi, seurataanssi, luova tanssi, kasvatuksellinen tanssi ja tanssiterapia. Breakdance ja hip hop ovat syntyneet osallistuvana tanssina, mutta siirtyneet sittemmin selvästi esittävän taiteen puolelle. Myös kansantanssi ja historiallinen tanssi ovat alun perin olleet osallistuvaa tanssia ja nimenomaan sosiaalisen kanssakäymisen väline, mutta nykyään niitä esitetään paljon. Lasten tanssi, kilpatanssi ja etniset tanssit voivat olla sekä osallistuvaa että esittävää tanssia.



## 2.2 Tanssi kasvattajana vs. taiteena

Suomen tanssikasvatus on kehittynyt modernin tanssin rinnalla 1900-luvulla (Anttila 1994, 7). Pakkasen (2001, 9–11) mukaan suomalainen tanssitaidekasvatus painottui ennen toista maailmansotaa Maggie Gripenbergin kehittämään rytmikkaan ja liikuntataiteeseen. Tanssitaidekasvatus on saanut alkunsa yksityisissä tanssikouluissa, mutta Gripenbergin edustama vapaa tanssi yleistyi myös jonkun verran yleissivistävissä kouluissa. Klassisen baletin edustajat eivät olleet kiinnostuneita viemään klassista balettia koulujen opetusohjelmiin. Ennen 1900-luvun puoliväliä näkyi jo selkeä kilpailullinen asetelma vapaan tanssin ja klassisen baletin edustajien välillä, mistä esimerkkinä Suomen tanssitaiteilijainliitto jakautui balettijaostoon ja vapaan tanssin jaostoon vuonna 1945.

Toisen maailmansodan jälkeen raja klassisen ja vapaan tanssin sekä koulu- ja taidetanssin välillä säilyi edelleen. Monet liikunnanopettajat olivat kuitenkin innokkaita niin vapaan tanssin kuin klassisen baletinkin harrastajia. Oman osansa kahtiajakoon toi myös Hilma Jalkasen naisvoimistelu. Jalkanen kritisoi vapaata tanssia ja korosti voimistelun tärkeää asemaa liikuntakasvatuksessa. Myöhemmin 1900-luvulla omia vaikutteita suomalaiseen tanssikasvatukseen on haettu amerikkalaisilta modernin tanssin edustajilta, kuten Grahamilta, Cunninghamilta ja Labanilta sekä kotimaiselta tanssitaiteilija ja -pedagogi Jorma Uotiselta. (Pakkanen 2001, 12–17.)

Tanssikasvatus on levinnyt kouluissa 1970-luvun alusta alkaen erityisesti tanssiryhmien vierailuiden ansiosta. Näiden ammattilaisten vierailijoiden lisäksi tanssitaidekasvatusta levittivät ne liikunnan- ja luokanopettajat, joilla oli omia kokemuksia tanssin harrastamisesta. (Pakkanen 2001, 17.) Niemisen (2003, 221) mukaan tilanne on nykyäänkin hyvin pitkälti se, että koulujen tanssinopetuksen sisältö ja laajuus riippuvat ensi sijassa liikunnanopettajien tanssin opetussisältöjen hallinnasta sekä heidän motivaatiostaan ja asenteistaan.

Anttila (1994, 7–13) kuvaa tanssikasvatusta laaja-alaiseksi ja kokonaisvaltaiseksi toiminnaksi, jossa huomion kohteena on tanssitaidon ja -tiedon lisääminen sekä tanssi-ilmaisun kehittäminen. Tanssikasvatus eroaa tanssinopetuksesta juuri sen laajuuden takia. Tanssinopetus on perinteisin menetelmin toteutettua tanssitekniikoiden ja -taitojen

opetusta, joka kohdistuu johonkin selkeästi määriteltyyn tanssityyliin tai -muotoon. Tanssikasvatus pyrkii laajempaan, kaikille tanssimuodoille yhteisten peruselementtien ja -taitojen opiskeluun. Olennaista tanssikasvatuksen toteuttamisessa on toiminnan tavoitteellisuus, jäsenyntyneisyys, monipuolisuus, vaihtelevuus ja laatu kokonaisuudessaan. Tanssikasvatuksella on myös kaksi päämäärää. Tanssikasvatus kehittää oppilasta ihmisenä ja toisaalta oppilaan vastaanottamis-, tulkitsemis- ja luomiskykyjä tanssitaiteessa. Kokonaisuudessaan tanssikasvatus auttaa siis oppilaita ymmärtämään, vastaanottamaan, tulkitsemaan, analysoimaan ja luomaan tanssia.

Anttilan (1994, 11–13) mielestä tanssin kasvatuksellista merkitystä ja kasvatuksellisia mahdollisuuksia ei ole oivallettu tarpeeksi Suomessa. Tanssikasvatuksen asemaa on heikentänyt jo pitkään kahden eri lähestymistavan ristiriidat ja ”joko-tai” -asetelma. Ristiriidat johtuvat kasvatuksen mallin ja esteettisen näkökulman edustajien erilaisista näkemyksistä. Ensimmäinen perusristiriita heidän välillään on ihmisen kehittämisen ja tanssin kehittämisen välillä, johon kuuluu asetelma ”tanssi liikkeenä” vai ”tanssi taiteena”. Edellinen korostaa tanssin tukevan yleistä kehitystä ja sen kuuluvan luontevana osana muuhun liikuntakasvatukseen. Jälkimmäinen korostaa taiteellista ja esteettistä kehitystä sekä tanssin itsenäistä asemaa. Toinen ristiriita liittyy siihen, onko kysymys oppimisesta tanssin avulla vai tanssin oppimisesta. Edellinen arvostaa tanssin käytännöllisiä ja välineellisiä vaikutuksia inhimilliseen kehitykseen. Esteetikot pitävät tanssin tarkoitusta ammatillisena ja esteettisenä ja heidän mielestään tanssi on arvo itsessään. Anttilan (1994, 11–13) mukaan molemmat arvostukset liittyvät kiinteästi toisiinsa.

Toisaalta parin viime vuosikymmenen aikana on saatu viitteitä myös siitä, että tanssikasvatusta arvostetaan. Esimerkiksi Luukko (1999, 16–17) totesi 1990-luvun lopussa, että Opetushallitus on huomioinut sekä tanssin taiteellisen että kasvatuksellisen merkityksen tärkeyden koulussa suunnittelemalla tanssidiplomin lukion kurssitarjontaan. Myös Nieminen (2003, 221) viittasi 2000-luvun alussa samaan todetessaan tanssin kysynnän ja varsinkin yläasteiden ja lukioiden valinnaisten tanssikurssien lisääntyneen viime vuosina. Anttila (1996, 32) puolestaan kirjoitti jo yli kymmenen vuotta sitten, että tanssi on uuden joustavamman opetussuunnitelman ansiosta vihdoinkin saamassa jalansijaa koulussa. Silloinen uusi opetussuunnitelmakäytäntö loi perusedellytykset tanssikasvatuksen toteuttamiselle peruskoulussa.

### 2.3 Tanssikulttuurit

Tanssia voi pitää maailmanlaajuisena käyttäytymisen muotona. Se ei ole kuitenkaan universaalisti samanlaista käyttäytymistä, vaikka tanssin materiaali sekä liiketekijät ovat samanlaisia kaikkialla. Tanssi on kulttuurisidonnaista ja sen muoto ja merkitys vaihtelee eri kulttuureissa. (Hanna 1979, 30–32.) Myös Ylönen (2003, 201–207) painottaa, että tanssin ja kulttuurin välissä on kiinteä yhteys. Tanssi heijastelee ja muokkaa kulttuuria, jossa se elää. Tanssi kytkeytyy tiiviisti yhteiskunnalliseen todellisuuteemme; kulttuurin arvot ja traditiot muokkaavat tanssien tyylejä, mutta toisaalta tanssikin peilaa ja voi osittain myös muuttaa yhteisön arvoja ja asenteita.

Ylönen (2003, 201–207) on tarkastellut tanssia kulttuurisella, sosiaalisella ja yksilöllisellä tasolla. Tanssikulttuurit jakautuvat viitteellisesti länsimaiseen (eurooppalainen ja pohjoisamerikkalainen tanssi) ja ei-länsimaiseen (aasialainen, afrikkalainen, latinalaisamerikkalainen ja Australian alkuperäiskansojen tanssi) perinteeseen. Tällainen jako perustuu tanssin moninaisuuden kuvaamiseen ja siihen, miten tanssia arvostetaan ja miten se näkyy ihmisten jokapäiväisessä elämässä. Jako ottaa huomioon myös maantieteelliset ja muut esimerkiksi liikekielen kulttuuriset erot. Sosiaalisella tasolla tanssia tarkastellaan esimerkiksi sen mukaan, ketkä tanssivat ja miten. Tanssin yksilölliset kokemukset ulottuvat Ylösen mukaan kolmelle tasolle; tanssin voi kokea esteettisenä taidemuotona, sosiaalisena tapahtumana tai uskontoon liittyvänä rituaalina. Tanssijan omat kokemukset ja niiden tulkitseminen ovat kuitenkin kaikissa kulttuureissa yksilöllisiä.

Suomessa tanssi nähdään muun muassa musiikin ja kuvataiteen ohella yhtenä taiteen ja kulttuurin osa-alueena (Palttala ym. 2004). Tanssilla ei silti ole itsenäistä asemaa koulun taideaineena, kuten musiikilla ja kuvaamataidolla on (mm. Raiskio 1995, 36). Tanssinopettajat ovat kyllä ehdottaneet tanssia itsenäiseksi oppiaineeksi kouluihin, mutta ongelma on noussut huoli siitä, kenen vastuulle tanssin opettaminen kouluissa jää (Nieminen 2001, 8). Esimerkiksi luokanopettajien koulutukseen kuuluu vain hyvin vähän tanssiopintoja, jolloin ei voida olettaa luokanopettajilta erityistä pätevyyttä ja ymmärrystä tanssin opettamisessa. Pätevien tanssinopettajien myötä tanssin arvostus kouluissa saattaisi nousta. (Koponen 2004, 14.)

Tanssikulttuuriin liittyy sukupuolijakautuneisuus. Pojat harrastavat tanssia vähemmän kuin tytöt, mikä näkyy myös tanssinopettajaksi hakeutumisessa. Esimerkiksi liikunnanopettajakoulutuksessa tanssipedagogiikkaan erikoistuva opiskelija on edelleen lähes poikkeuksetta nainen. (Nieminen 2001, 6.) Anttila (1994, 68–69) perustelee poikien vähää tanssinharrastamista vahvasti feminiinisillä kulttuurisilla ja stereotyyppisillä käsityksillä. Hänen mukaan tanssiharrastuksen aloitus vaatii pojilta ja heidän vanhemmiltaan ennakkoluulottomuutta ja avoimuutta. Pojat eivät yleensä innostu tyttömaisistä mielikuvista, keveän liikelaadun korostamisesta tai fyysisten kontaktien vähäisyydestä tanssissa, vaan he kaipaavat esimerkiksi temppuja ja akrobatiaa. Pojat ovat kuitenkin usein itsevarmempia liikkumisessaan ja uskaltavat ehdottaa uusia toimintamahdollisuuksia, jolloin tytöt voivat oppia pojilta esimerkiksi rohkeutta ja omaperäisyyttä. Jotta poikia saataisiin tanssin pariin enemmän, tanssinopetuksessa tulisi ottaa huomioon poikien kiinnostuksen kohteena olevat asiat, joita ovat esimerkiksi vauhti ja luovuus. (Anttila 1994, 68–69.) Tätä on jossain määrin jo osattukin hyödyntää. Esimerkiksi Hännikäinen ja Randelin (2001, 18) ovat todenneet, että break dancen tuominen kouluun on lisännyt myös poikien kiinnostusta tanssiin.

### 3 OPETTAJAKSI KEHITTYMINEN

#### 3.1 Opettajuus

Opettajaksi kehittyminen on monivaiheinen ja pitkä prosessi. Opettajaksi ei valmistuta jossakin vaiheessa, vaan opiskelu jatkuu läpi elämän. Prosessin vauhti vaihtelee esimerkiksi sen mukaan, millaisissa olosuhteissa ja tilanteissa opettaja toimii. (Vilpa 1993, 152; Heikkinen 1999, 60–61; Kyriacou 1992, 16.) Opettajana kasvaminen vaatii jatkuvaa sisäistä kehittämistyötä, tavoitteiden tarkastelua ja jatkuvalle arvioinnille altistumista (Isohookana-Asunmaa 1993, 136–139).

Yliopistojen opettajankoulutuslaitoksissa opettajaksi opiskeleva saa monipuolisen teoreettisen koulutuksen ja sitä kautta pohjan päteväksi opettajaksi. Koulutus sisältää opetusharjoittelua, jonka tarkoituksena on se, että opiskelija saa sellaiset perustaidot ja asenteet, että hän voi koko elämän jatkuvalla kouluttautumisellaan jatkaa kasvuaan yhä paremmaksi opettajaksi. (Vilpa 1993, 150.) Isohookana-Asunmaa (1993, 136–138) korostaa myös opettajankoulutuksen prosessiluonnetta, jossa kokonaisuuden muodostavat teoria ja käytäntö, opetusharjoittelu, tutkimus ja opettaminen sekä oppimateriaalin ja opetussuunnitelmien laatiminen. Opettajakoulutus pyrkii antamaan tuleville opiskelijoille valmiudet arvioida kriittisesti ja laaja-alaisesti kasvatukseen liittyviä ongelmia.

Opettajuus tarkoittaa jokaisen opettajan henkilökohtaista käsitystä opettajana olemisesta. Opettajuuden luonnetta on haastava eritellä tarkemmin, sillä jokaisella opettajalla on toiminnassaan hyvin laaja-alainen ja erilainen suhdeverkosto. Opettaja rakentaa siis itse oman opettajuutensa. Se ei kuitenkaan rakennu tyhjästä, vaan siihen tarvitaan mukaan sosiaalista kanssakäymistä ja vuoropuhelua toisten ihmisten kanssa. Myös perinteet ovat ohjaamassa oman opettajuuden rakentumista. (Heikkinen, Moilanen & Räihä 1999, 7–9.)

Erilaisia opettajuuksia on yhtä paljon kuin on opettajia. Käsitykset hyvästä opettajuudesta muuttuvat ajan ja vallalla olevien trendien ja arvostusten mukaan. 1990-luvun lopulta alkaen yhteiskunnassa on vallinnut tehokkuus-ajattelu, joka on leimannut myös

opettajuuden käsityksiä. Opettaja on aktiivinen toimija, jonka toimintaan kuuluu muun muassa kehittämistä, vaikuttamista, kasvattamista ja vastuunottoa. (Kaikkonen 1999, 85–90.) Myös Välijärvi (1999, 101) kirjoitti 1990-luvun lopulla muuttuvasta opettajuudesta. Tulevaisuuden opettajuus on hänen mukaansa taitoa ohjata oppijaa omien tietojen kartuttamiseen ja kykyä motivoida oppijaa läpi elämän jatkuvaan itseohjautuvaan opiskeluun. Tällaiset päämäärät haastavat myös opettajia uudistumaan työssään. Haasteita opettajuuteen tuo myös ”pedagoginen tulosvastuu” lähiyhteisölle. Tällöin opettajalta vaaditaan kykyä yhdistää omia pedagogisia pyrkimyksiään yhteiskunnan asettamiin odotuksiin.

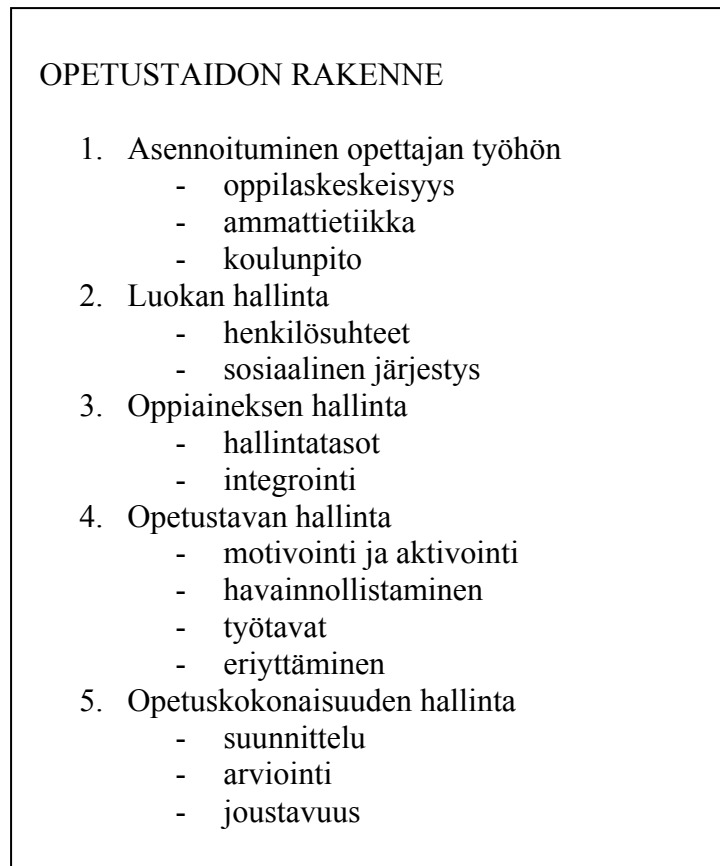
2000-luvun alussa opettajuus ja sen muutokset ovat nousseet yhä enemmän esiin. Opettajan osaamisalue on edelleen laajentumassa ja ammattitaidon tieteellinen perusta tulee olemaan yhä monimuotoisempi. Opettaja toimii muun muassa suunnittelijana, aineiston toimittajana, terapeuttina ja ryhmädynamiikan specialistina. Opettajat kaipaavat keskustelua edessä olevista haasteista ja vaatimuksista, mutta samalla myös opettajuuden muutoksesta ja syvimmästä luonteesta. Lisäksi arvot, etiikka ja sivistys ovat tärkeitä asioita, jotka tulisi ottaa opettajuuden muutoksen keskellä huomioon. (Sallila 2004, 8.)

### 3.2 Opettajan opetustaidot

Opettamisessa, didaktiikassa ja pedagogiikassa tunnetaan erilaisia opettajan opetustaitoja. Lahdes (1997, 125–150) on kirjassaan jaotellut opetuksen perustaitoja neljään ulottuvuuteen, jotka ovat hänen mukaansa välttämätön osa opettajan ammattitaitoa. Näitä ovat viestintätaidot, ihmissuhdetaidot, sosiaalisen järjestyksen taidot sekä motivointi- ja aktivointitaidot. Opetustaitoja on kuitenkin hankala käsitellä irrallisena osana opettamista, sillä opetustaidoilla on yhteyksiä persoonallisuuden piirteisiin (tarkemmin seuraavassa luvussa 3.3), oppimistyyleihin, opetusmenetelmien käyttöön ja opetustilanteiden hallintaan.

Ekola (1988, 112–113) on esittänyt opetustaidolle määritelmän, jonka mukaan opetustaito on muun muassa kykyä huomioida sosiaalis-emotionaalinen tila, ohjata ja tukea tavoitteellista ja motivoitunutta oppimista, toimia oppilaiden edellytyksistä lähtien sekä

evaluoinnin ja palautteen avulla hienosäätää oppimistilanteisiin liittyviä asioita tarpeen mukaan. Vähätalo (1990, 22) on puolestaan selkiyttänyt seuraavasti opetustaidon rakennetta; opetustaito muodostuu viidestä osataitokokonaisuuden ryhmästä, joita ovat asennoituminen opettajan työhön sekä luokan, oppiaineksen, opetustavan ja opetuskokonaisuuden hallinta (Ks. Kuvio 1).



KUVIO 1. Opetustaidon rakenne osataitokokonaisuuksiksi ryhmiteltynä (mukailtu Vähätalo 1990, 22)

Kyriacoun (1992, 5–11) mukaan opetustaitoja tarkasteltaessa kolme keskeistä elementtiä ovat tieto, päätöksenteko ja toiminta. Hän listaa myös yksityiskohtaisemmin tarkoituksenmukaisia opetustaitoja menestyksekkäässä opetuksessa. Näiden taitokokonaisuuksien yläkäsitteitä ovat suunnittelu ja valmistautuminen, varsinainen opetus, luokan hallinta ja -organisointi, ilmapiiri, kuri ja järjestys, oppilaiden huomiointi ja -arviointi sekä oman toiminnan reflektointi ja arviointi. Edellä mainittujen kokonaisuuksien

opetustaitoja ei voi pitää täysin irrallisina kokonaisuuksina, sillä ne menevät osittain päällekkäin. Esimerkiksi joustava siirtyminen harjoituksesta toiseen vaatii niin luokan-hallintaa kuin kurin ja järjestyksen ylläpitoa. Tärkeää on kuitenkin huomata, että useat taidot vaativat vuorovaikutusta oppilaiden kanssa, joten niiden harjoittelu vaatii käytännön kokemuksia opettaja-oppilas-välisissä vuorovaikutustilanteissa.

Nieminen ja Varstala (2004, 35–42) ovat tutkineet liikunnanopiskelijoiden kokemia opettamisen perustaitoja. Heidän aineistossaan opettamisen perustaidot ryhmittäytyivät neljäksi eri ulottuvuudeksi: 1. suunnittelu, instruktio ja palaute, 2. vuorovaikutustaidot, motivointi ja arviointi, 3. erityisoppilaiden kohtaaminen sekä 4. liikkeen rytmittäminen. Tutkimuksen päähavaintona oli, että opiskelun loppuvaiheessa olevien opiskelijoiden koetut opetustaidot olivat kaikilla neljällä opetusulottuvuudella parempia kuin opintonsa aloittavilla. Varstalan (2003, 152) aiemman tutkimuksen perusteella on myös hyvä huomioida opetustaitojen rinnakkaisuus sekä käytön että kehittymisen suhteen. Varstala on esittänyt liikunnanopetuksen opetus-oppimisprosessin vaiheisiin liittyen seuraavia opettajan toimintoja: tehtävän selittäminen, oppilaan suorituksen havainnointi sekä oppilaan suorituksen ohjaaminen ja palautteen antaminen. Kaikkien näiden aikana opettaja saattaa käyttää useita opetustaitojaan päällekkäin, kuten esimerkiksi suoritusta havaitessaan opettaja voi motivoida, arvioida ja antaa palautetta.

### 3.3 Opettajan persoonallisuus

Opettajan persoonallisuus kattaa yksilön fyysiset ja psyykkiset piirteet, jolloin persoonallisuus on käsitteenä laaja. Persoonallisuus koostuu kognitiivisista, affektiivisista ja motorisista tekijöistä. Kaikki yksilöt ovat erilaisia, joten opettajien persoonallisuuden piirteet vaihtelevat opettajayksilön mukaan. (Viljanen 1992, 58.)

Opettajan soveltuvuuden piirteitä on eri aikoina etsitty yksilön persoonallisuudesta, sen rakenteesta ja kehittymisestä. Persoonallisuus yhdistetään usein myös yhdeksi tärkeäksi henkilökohtaiseksi tekijäksi, joka vaikuttaa opettajanuran valintaan. (Viljanen 1992, 56–60.) Opettajaan yhdistettyjä persoonallisuuden piirteitä ovat muun muassa



kärsivällisyys, rohkaisevuus, huolellisuus, huumorintajuisuus, luotettavuus, ystävällisyys, kohteliaisuus, iloisuus ja täsmällisyys (Vähätalo 1990, 16).

Vasunnan (2004, 147–149) mukaan ohjaajan olemuksesta ja persoonallisuudesta voidaan esittää suuntaviivoja ja kasvuvirikkeitä, mutta ei kuitenkaan vaatimuksia, millainen opettajapersoonallisuuden tulee olla. Hänen esimerkissään voimistelun ohjaajalla tulisi olla muun muassa kiinnostusta aineeseen sekä oppilaisiin, innostavuutta, optimismia, kykyä nähdä asioita sellaisena kuin ne ovat sekä uskallusta katsoa itseään rehellisesti ja sitä kautta kehittyä ihmisenä. Ohjaajalla tulisi olla myös joustavuutta syntyvissä tilanteissa, kuuntelemisen taitoja sekä kykyä itsenäiseen ajatteluun ja ratkaisuihin. Ohjaajan olisi hyvä olla reipas, raikas, reilu ja sopivan temperamenttinen, mutta silti oma itsensä.

Monissa opettajuuteen liittyvissä tutkimuksissa on käytetty Myers-Briggsin persoonallisuutta selvittävää tyyppiluokittelua (Myers-Briggs Type Inventory = MBTI). Siinä persoonallisuudet tyyppitellään erilaisten psykologisten itsearviointimittarien avulla neljäksi kahdensuuntaiseksi ulottuvuudeksi. Näitä ulottuvuuksia ovat: E=Extraversion (ekstrovertti) vs. I=Introversion (introvertti), S=Sensing (aistien kautta havainnoiva) vs. N=Intuition (intuitiivinen), T=Thinking (ajatteleva) vs. F=Feeling (tunteva) sekä J=Judging (järjestelmällinen) vs. P=Perceiving (spontaani). Näistä kirjaimista on mahdollista muodostaa 16 erilaista opettajatyypin yhdistelmää. (Rushton, Morgan & Richard 2007, 432–435.)

Esimerkiksi Rushton, Morgan ja Richard (2007, 432–441) tutkivat MBTI:n avulla persoonallisuustyyppejä sellaisilta opettajilta, jotka olivat ehdolla Yhdysvaltojen Floridassa vuoden parhaiden opettajien tittleihin. Aikaisemmat tutkimukset olivat osoittaneet, että tehokas opettaja oli perinteisesti ollut tyyppiä ISFJ. Heidän tutkimuksessaan palkinnonsaajiksi esitetyt opettajat osoittautuivat kuitenkin edustavan enemmän muotoa ENFP, mikä tutkimusryhmän mukaan vahvisti uutta näkemystä tehokkaan opettajan kuvasta. Tällainen opettaja on esimerkiksi idealisti, luova, energinen ja hauska. He elävät spontaanisti ja osaavat joustaa erilaisissa tilanteissa. He arvostavat erilaisia yksilöitä ja persoonallisuuksia. Opettajana he käyttävät paljon erilaisia opetusmenetelmiä ja kannustavat oppilaita mielikuviin ja luovuuden käyttöön. Myös oppilaat tuntevat että

ENFP-tyyppinen opettaja ymmärtää heitä ja auttaa heitä ratkomaan ongelmia. (Rushton, Morgan & Richard 2007, 432–441.)

Persoonallisuus liittyy läheisesti hyvän opettajan kuvaan (josta tarkemmin seuraavassa luvussa 3.4). Hyvän opettajan ominaisuudet jakautuvat karkeasti ammattitaitoihin (osa- taidot) sekä persoonallisuuteen. Monesti hyvä opettaja määrittellään mieluummin juuri opettajan persoonallisuuden piirteisiin liittyvinä tekijöinä kuin varsinaiseen opettami- seen liittyvinä tekijöinä. (Vähätalo 1990, 11.) Persoonallisuuden tärkeydestä opettajalle kertovat lisäksi esimerkiksi seuraavat maininnat: ”hyvä opettaja on ennen kaikkea vahva persoona” ja ”persoonallisuus on opettajan tärkein työväline” (Isohookana-Asunmaa 1993, 139; Atjonen 1998, 20).

### 3.4 Hyvän opettajan kriteerit

Hyvän opettajan ominaisuuksia ovat muun muassa ystävällinen, maltillinen, asiallinen, opetusaiheensa ja -aineensa hallitseva, innostava, motivoiva, huolehtiva, turvallinen, iloinen, huumorintajuinen, inhimillinen (mm. omat virheensä tunnustava), auttava, opastava, kannustava, avoin, kokeilunhaluinen, innovoiva, taitava (mm. työtapojen va- rioinnissa, työrauhan järjestämisessä ja kommunikoinnissa), kuunteleva, yhteistyöhalui- nen ja -kykyinen, empaattinen, omanarvontuntoinen, pohtiva sekä persoonallinen (Vilpa 1993, 150–151; ks myös Dewar 2002, 61–67). Adjektiivien listaa voisi edelleen jatkaa, mutta luettelo on varsin mittava jo tällaisenaan. Rehellinen opettaja tiedostaa, ettei hän pysty täyttämään näitä kaikkia kriteerejä ainakaan pysyvästi. Kuitenkin on paljon hyviä opettajia. (Vilpa 1993, 150–151.)

Suonio (1993, 144) on adjektiivilistan sijaan kiteyttänyt hyvän opettajan ominaisuuksia seuraavasti; hyvä opettaja sallii itselleen vapauden kunnioittaa omaa persoonallisuut- taan, käyttää ammattitaitoaan, rakastaa oppilaitaan ja työtään, uudistua, innostua, onnis- tua ja epäonnistua sekä oppia jatkuvasti uutta myös niiltä, jotka on itselle annettu. Atjo- nen (1998, 20) on puolestaan tiivistänyt, että hyvät opettajat ovat tehty optimismista, vaikuttamistahdosta, ammatillisen kehittymisen hingusta ja empatiasta eli tavallisena aikuisena toimimisen kyvystä.

Kuten edeltä käy ilmi, hyvän opettajan määrittelyminen ei ole yksiselitteistä. Kari (1996, 50) on perustellut tätä muun muassa sillä, ettei ole olemassa vain yhtä onnistumisen ulottuvuutta. Opetuksen laatuun vaikuttavat sekä opettajan persoonallisuus että hänen opetusmenetelmälliset valmiudet. Uusikyläkin (2006, 57) korostaa, että on monenlaisia hyviä opettajia ja että erilaisille oppilastyypeille sopivat parhaiten nimenomaan erilaiset opettajapersoonat erilaisine temperamentteineen. Myös Suonion (1993, 145) mukaan opettajien tulee olla erilaisia. Jokaisella hyväksi opettajaksi haluavalla opettajalla tulee olla kuitenkin terve itsetunto, luottamus itseensä sekä sellainen sisäinen voima ja herkkyys, että pystyy kannattamaan ja kannustamaan oppilaitaan. Huono itsetunto purkautuu toisten alistamisena ja valta on siten vaarallista sellaisen ihmisen käsissä.

Hyvää opettajaa määriteltäessä on perusteltua puhua myös ihanneopettajasta, jolloin etsitään niitä ominaisuuksia, joita hyvältä opettajalta edellytetään. Lähes kaikki arvostetut persoonallisuuden piirteet (ystävällinen, sosiaalinen, huolellinen, siisti, terve, ripeä, tietorikas, sopeutuva, oikeudenmukainen, huumorintajuinen, kärsivällinen, harkitseva jne.) on liitetty ihanneopettajan henkilökuvaan. (Kari 1996, 50; Viljanen 1992, 56.) Kuitenkin on tärkeä huomata, että vaikka ihanneopettajalle onkin asetettu monia yleisiä piirteitä, käytännössä piirteet näyttäytyvät kaikilla persoonallisella ja ainutlaatuisella tavalla. Onnistunut opetus muodostuu, kun opettaja kehittää ja muokkaa opettajuuttaan tilannesidonnaisesti esimerkiksi perustuen omiin tietoihin, uskomuksiin, kokemuksiin ja persoonallisuuteen sekä vuorovaikutukseen erilaisten oppilaiden kanssa erilaisissa opetusympäristöissä. (Kindsvatter, Wilen & Ishler 1987, 322.)

Hyvän opettajan ominaisuudet vaihtelevat yhteiskunnan muutoksen mukana (Isohookana-Asunmaa 1993, 137). Esimerkiksi Atjonen (1998, 20) on kirjoittanut kärjistäen, kuinka joskus opettajan tuli olla julkikristillisesti vakaumuksellinen, toisinaan yhteiskunnallisesti valveutunut, ajoittain opetusteknisesti tehokas tai esimerkiksi humanistisesti avarakatseinen persoona. Toisaalta ihanneopettajan ominaisuuksien painotuserot johtuvat paitsi yhteiskunnasta myös muun muassa erilaisista pedagogisista ihmiskäsityksistä, luokkatasoista ja eri oppiaineista (Lahdes 1997, 257).

Nykyopettajan tulee olla valpas kansainvälistymisen, tietotekniikan, ympäristökysymysten ja ylipäätään uusien asioiden suhteen. Opettajan tulee olla myös kykenevä

kylvämään tätä tiedonjanoa oppilaisiin. (Atjonen 1998, 20.) Kuitenkin jo 1990-luvun alkupuolella Isohookana-Asunmaa (1993, 140) mainitsi, kuinka opettaja ei ole enää tiedonsiirtäjä, vaan enemmänkin ohjaaja, kasvattaja, suunnittelija ja ideoija. Siitä kymmenen vuotta myöhemmin opettajan osaamisalue oli edelleen laajentumassa ja ammattitaidon tieteellisen perustan ennustettiin muuttuvan yhä monimuotoisemmaksi (Sallila 2004, 8).

Toisaalta kirjallisuudessa on kirjoitettu myös sen puolesta, että hyvän opettajan kriteerit pysyvät ennallaan vuodesta toiseen. Esimerkiksi Sahlman (1997, 4–5) toi esiin artikkelissaan Kari Uusikylän esittämiä hyvän opettajan kriteereitä, jotka ovat voimassa hänen mukaansa niin nykyisessä kuin tulevaisuudenkin koulussa. Hyvä opettaja on kutsumusopettaja, joka arvostaa tekemäänsä työtä lasten parhaaksi. Hän tuntee ihmisen kasvua ja tiedostaa, kuinka suuri vaikutus hänen työllään saattaa olla lapseen ja nuoriin. Hyvä opettaja ymmärtää opetuksen eettisen luonteen, kunnioittaa oppilasta sekä oivaltaa, että opettaminen on luonteeltaan kahden persoonan välistä vuorovaikutusta eikä kaupankäyntiä tai palvelutuotantoa. Hyvän opettajan tulee kasvatustieteen ammattilaisena yhdistää tieteellisyyttä käytännön opetukseensa sekä kyetä kriittiseen, kyseenalaiseen ja itsenäiseen tiedontarkasteluun. Hän pystyy muun muassa harkitsemaan, mikä on oppilaan ja kasvatuksen kannalta oikein ja ymmärtämään jokaisen oppilaan ihmisarvoa ja omaa persoonallisuutta. Lisäksi hyvän opettajan tulee luonnollisesti hallita opetuksen perustaidot, kuten kommunikointitaidot, opetusmenetelmien käyttö ja oppilaiden motivointikeinot. (Sahlman 1997, 4–5.)

Tuore tutkimus liikunta-alan opiskelijoiden käsityksistä hyvän liikunnanopettajan ominaisuuksista kertoo, että monet edellä kuvatuista hyvän opettajan ominaisuuksista pätevät edelleen myös liikunnanopettajaan. Liikunta-alan yliopisto- ja ammattikorkeakouluopiskelijoiden mukaan tärkeimmät ominaisuudet olivat ammattitaitoinen, motivoiva, positiivinen ja innostunut, vuorovaikutustaitoinen, reilu sekä esimerkillinen. Neljäsosa opiskelijoista mainitsi lisäksi, että hyvä liikunnanopettaja on pedagoginen osaaja, empaattinen ja johtamistaitoinen. Vähemmän mainintoja saivat, mutta kuitenkin selviksi hyvän liikunnanopettajan luokiksi muodostuivat, luova, sosiaalinen, ajassa elävä, organisointitaitoinen, yhteistyökykyinen sekä huumorintajuinen. (Nieminen & Junnila 2007.)

## 4 TANSSIN OPETTAMINEN

### 4.1 Tanssin opetus koulussa

Valtakunnallisen perusopetuksen ja lukion opetussuunnitelman mukaan tanssinopetus sisältyy koulussa liikunnanopetukseen. Musiikki- ja ilmaisuliikunta sekä tanssit muodostavat yhden keskeisistä liikunnanopetuksen sisältöalueista. Neljännen luokan päättyessä hyvä osaaminen tämän sisältöalueen osalta merkitsee sitä, että oppilas osaa ilmaista itseään liikunnan avulla ja liikkua rytmin tai musiikin mukaan. Peruskoulun päättöarvioinnissa hyvän osaamisen kriteerinä on se, että oppilas osoittaa toiminnassaan ymmärtävänsä rytmin merkityksen liikunnassa ja tanssissa. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 246–247.) Myös lukion opetussuunnitelman liikunnan pakollisten kurssien keskeisissä sisällöissä mainitaan tanssi eri muodoissaan (Lukion opetussuunnitelman perusteet 2003, 207). Tanssi näkyy koulussa lisäksi yläasteiden ja lukioiden valinnaisten kurssien sekä tanssin lukiodiplomin muodossa (Nieminen 2003, 221).

Koulujen tanssinopetus muodostuu ilmaisuliikunnasta, rytmikasta, paritansseista, vanhojen tansseista, kansantansseista sekä nuorisotansseista (mm. hip hop ja street dance). Myös jazztanssi ja moderni tanssi saattavat sisältyä koulujen tanssinopetukseen. (Nieminen 2001, 7.) Tyttöjen ja poikien tanssinopetuksen sisältö ja määrä saattavat kuitenkin vaihdella kouluissa runsaasti. Luukko (1999, 16–17) toteaa, että poikien tanssillinen kasvatus jää monesti vain muutamaan viikkoon ennen joulua, jolloin tytöt ja pojat tanssivat yhdessä pari- ja piiritansseja.

1990-luvun puolivälin tienoilla Turun taiteen ja viestinnän laitoksen kokoama koulutanssityöryhmä selvitti mahdollisuuksia aloittaa tanssitaidekasvatusta kouluissa. Työryhmä laati tanssitaidekasvatuksen toteuttamiseksi kouluun soveltuvan tanssin opetussuunnitelman perusteet sekä sitä tukevan virikemateriaalipaketin. Tämän opetussuunnitelman mukaan alaluokilla keskeisiä sisältöalueita ovat tanssi-ilmaisu, tanssitaiteen tuntemus sekä tanssi, yhteisö ja kulttuuri. Sisältöalueet limittyvät teemoihin, joita ovat luova tanssi, suomalainen kansantanssi, tutustuminen taidetanssitraditioon, tanssi ja näyttämö sekä tanssi ja seuratavat. (Laine 1995, 8.) Se, miten hyvin tanssitaidekasvatus on toteutunut alaluokilla, on kuitenkin epäselvää. Muun muassa Luukko (1999, 16)

mainitsee, että oppilaan luovuutta kehittävään tanssiin käytetään koulun liikuntatunneilla käytännössä harvittavan vähän aikaa.

Koulun tanssiopetuksen sisältö ja laajuus riippuvat pitkälti liikuntaa opettavien opettajien tanssin opetussisältöjen hallinnasta sekä heidän motivaatiosta ja asenteista (Nieminen 2001, 6). Myös Viitala (1998, 23) mainitsee, että tanssin osuus liikunnanopetuksessa on nykyisellään opettajan harkinnan varassa ja jää valitettavan usein monien muiden liikuntalajien, kuten palloilulajien ja aerobicin jalkoihin. Luukon (1999, 16–17) mukaan tanssin opetusmahdollisuudet ovat kouluissa ajallisestikin hyvin rajalliset, sillä koulut pyrkivät mahdollisimman monipuoliseen liikuntatarjontaan.

Tanssikasvatuksen sisällyttäminen kaikkien lasten koulukasvatukseen voi muokata ja rikastaa kulttuuria monella tavalla. Tanssikasvatus antaa oppilaille vaihtoehtoisia itsensä toteuttamisen ja ilmaisemisen keinoja. Tanssi voi vaikuttaa syvällisesti lasten kehitykseen rikastaen heidän elämänsä ja käsitystään kulttuurista ja taiteesta. (Anttila 1996, 32.) Kokonaisvaltainen tanssikasvatus kehittää muun muassa motorisia taitoja, kehontuntemusta ja -hallintaa, luovuutta, esteettistä tajua, sosiaalisuutta sekä myönteistä minäkäsitystä (Frömel, Stratton, Vasendova & Pangrazi 2002, 26; Anttila 1994, 17–18). Myös Niemisen (2001, 7) tutkimuksessa liikunnanopettajat perustelivat tanssin tärkeyttä koululiikunnassa esimerkiksi sillä, että tanssi kehittää koordinaatiota, opettaa sosiaalisia taitoja, mahdollistaa tyttöjen ja poikien välisen kontaktin sekä on hyvä tapakasvatuksen väline ja kulttuurin säilyttämisen keino.

#### 4.2 Liikunnan ja tanssin opettajuus

Kuten muidenkin aineiden opettajien myös liikunnanopettajan toimenkuva on yhteiskunnallisen kehityksen myötä jatkuvissa muutospaineissa. Liikunnan asema on muuttunut paljon viimeisten vuosikymmenten aikana. Urheiluperinteinen, kilpailua painottava liikuntakulttuuri on muuttunut koko väestön terveydestä ja hyvinvoinnista huolehtivaksi toiminnaksi. Liikunnanopettaja on nykyään laaja-alainen hyvinvoinnin asiantuntija, jolta vaaditaan luovuutta, joustavuutta sekä kykyä kohdata erilaisuutta ja muutoksia. Vallalla oleva konstruktivistinen oppimiskäsitys ohjaa myös liikunnanopettajaa, jolloin

opettajan tulee ymmärtää oppilaan oman ajattelun ja aktiivisuuden merkitys. (Laakso 2003, 21–22.)

Numminen ja Laakso (2001, 12–15) puhuvat liikunnanopettajan kahdesta opettajuudesta. Teknokraattinen opettajuus sisältää ammattipätevyyttä, jossa opettaja hallitsee opettamansa oppiaineen ja pystyy ”teknisesti” siirtämään asettamansa opetustavoitteet ja -sisällöt oppilaisiinsa. Tämän vastapainoksi opettaja tarvitsee kuitenkin myös demokraattista opettajuutta, jonka perustan muodostaa oppivan yhteiskunnan teoria. Tällöin opettaja ja oppilaat ovat enemmän vuorovaikutuksessa keskenään. Muita keskeisiä arvoja ovat avoimuus uusille ajatuksille, kuunteleminen, uusien näkökulmien esittäminen, uusien ongelmien pohdinta sekä kriittinen arviointi.

Siedentop (1991, 11–12) on selittänyt liikunnan opettajuuden kehittyvän vaiheittain. Ensimmäiselle vaiheelle on ominaista, että opettajaharjoittelija tai opettaja keskittyy pääasiassa omaan toimintaansa ja kokee itsensä epävarmaksi toimiessaan auktoriteettina. Toisessa vaiheessa opettajaharjoittelija osaa antaa esimerkiksi palautetta oppilaille, vaikka palaute on vielä hyvin yksinkertaista ja samaa asiaa toistavaa. Seuraavassa vaiheessa opettajaharjoittelija pystyy keskittymään useampaan asiaan kerralla. Esimerkiksi palautteenannon lisäksi hän pystyy huomioimaan oppilaiden ohjaamista paremmin. Neljännessä vaiheessa opettajaharjoittelija hallitsee erilaisia tilanteita sekä osaa antaa oikeanlaista ja tilanteeseen sopivaa palautetta. Viimeisessä eli viidennessä vaiheessa opettajaharjoittelija on edellisiin vaiheisiin verrattuna entistä varmempi ja taitavampi. Hän aistii oppilaitaan ja ilmapiiriä paremmin ja pystyy lisäksi ennakoimaan erilaisia tilanteita.

Opettajuuden kehittymisestä vaiheittain ei olla kuitenkaan täysin samaa mieltä. Esimerkiksi Nieminen, Ahonen ja Tamminen (2007, 30–37) totesivat, etteivät opettajuuden eri vaiheet ole välttämättä toisistaan irrallisia vaan ne menevät osittain limittäin. Heidän tutkimuksessaan opetusharjoittelijat kuvasivat omaa ja muiden harjoittelijoiden tanssinopetusta hyvin eri tavoin. Opiskelija saattoi kuvailla aluksi vain asioita, kuten sisältöjä ja tapahtumia tunnilla, jotka osoittivat tyypillisyyttä kokemattomalle ja alkavalle opettajalle. Toisaalta sama opiskelija saattoi muissa pohdinnoissa kuvailla oppilaiden kasvatustavoitteita ja muita sellaisia asioita, jotka kertoivat jo melko kypsästä opettajuudesta.

Siljamäen (2003, 213) mukaan tanssin opettajuus kypsyy henkilökohtaisten tanssi- ja oppimiskäsitysten myötä. Näiden pohjalla ovat omilta opettajilta omaksutut käsitykset tanssista sekä opettajan koko elämänhistoria. Henkilökohtainen tanssikäsitys suuntaa opetuksen tavoitteiden ja sisältöjen painotusta, työtapojen valintaa ja käyttöä sekä tanssiedon välittämisen määrää ja laatua. Oppimiskäsitys sisältää perusolettamuksia oppimisprosessin luonteesta, joita ovat muun muassa se, mitä oppiminen on, miten oppiminen tapahtuu ja miten opettaja voi edistää oppimista. Myös Hämäläinen (2004, 370) on sitä mieltä, että opettajan opetuksen lähtökohdat ja tavoitteet muodostuvat ihmis- ja oppimiskäsitysten pohjalta. Hän mainitsi lisäksi, että näiden muotoutumiseen vaikuttavat opettajan käsitys kehosta ja sen toiminnasta sekä opettajan esteettiset käsitykset ja arvostukset, jotka puolestaan saavat olennaisesti vaikutteita tanssinopetuksen traditioista ja muuttuvista trendeistä.

Tanssinopettajaksi kasvaminen vie aikaa. Henkilökohtainen kehittyminen samoin kuin kokemuksen ja ammattitaidon kasvaminen siivittävät tanssinopettajaa yhä paremmaksi tanssinopettajaksi. Kehittymistä edistää myös kokeneiden tanssinopettajien toiminnan tarkkailu ja ymmärtäminen, jolloin heidän taitojaan on mahdollista omaksua itselle. (Kassing & Jay 2003, 107.) Anttila (1994, 72) muistuttaa kuitenkin, että oman opetus-tyylin löytäminen on tärkeä osa tanssin opettajuuden kehittymistä. Esikuvien jäljittely ei tue omaa henkilökohtaista kasvua. Tärkeätä olisi oman persoonallisuuden tuominen omaan opetukseen.

#### 4.3 Tanssia opettavien koettu pätevyys

Opettajat eivät todennäköisesti opeta sitä hyvin, mitä eivät ymmärrä tai arvosta. Toisaalta opettajat eivät myöskään arvosta sitä, mitä eivät ymmärrä kunnolla. (Anttila 1994, 13.) Myös Nieminen (2001, 6–7) on todennut, että opettajat opettavat mieluiten niitä asioita, jotka he tuntevat hallitsevansa hyvin. Opettajien omat asenteet tanssiin heijastuvat heidän käsityksissään oppilaiden tanssiasenteista. Samoin opettajien oma tanssiasenne on yhteydessä koettuun opetustaitoon. Liikunnanopettajan tulisi kuitenkin tarjota oppilailleen monipuolisia liikuntakokemuksia ja opettaa näin ollen myös itselleen vähemmän vahvoja liikuntamuotoja. Opettajan pätevyyden kokemuksiin niin tanssissa



kuin muissakin oppiaineissa voidaan vaikuttaa opettajankoulutuksella. (Nieminen 2001, 6.)

Koettu pätevyys (perceived competence) tarkoittaa yksilön omia henkilökohtaisia tuntemuksia kyvyistään ja taidoistaan. Nämä tuntemukset muodostuvat, kun yksilö on vuorovaikutuksessa ympäristönsä kanssa. (Lintunen 1995, 16.) Monet tutkijat (mm. McKiddie & Maynard 1997, 325; Sarlin 1995, 20–21) ovat kirjoittaneet Harterin minäkäsityksen ulottuvuuksista, joista yksi on koettu pätevyys. Harterin (1978, 58) mukaan yksilö, joka kokee itsensä päteväksi tietyllä alueella, on myös erityisesti motivoitunut kyseisellä alueella. Liukkonen (1998, 12) puolestaan kirjoittaa, että itsetunto määrittyy sen mukaan, miten yksilön kokema pätevyys on yhteydessä haluun onnistua tietyllä alueella.

Nieminen ja Varstala (2000, 263–265) ovat tutkineet nais- ja miesliikunnanopettajien koettua pätevyyttä tanssinopettamisessa. Tutkimuksessa oli mukana 180 liikunnanopettajaa, jotka olivat opettaneet keskimäärin kuusi vuotta. Tulokset osoittivat, että vain 13 % liikunnanopettajista ilmoitti tanssin olevan heidän vahvin taitoalue, kun taas 39 % ilmoitti vahvimaksi osaamisalueekseen palloilun. Liikunnanopettajat kokivat kuitenkin henkilökohtaiset tanssitaitonsa yleisesti hyväksi tai erinomaiseksi (75 % vastanneista). Vastaajista 68 % piti myös omia tanssin opetustaitojaan hyvinä tai erittäin hyvinä.

Nais- ja miesliikunnanopettajien koettu pätevyys tanssissa erosi Niemisen ja Varstalan (2000, 266) tutkimuksessa jonkin verran. Tutkimuksen mukaan naisopettajat kokivat henkilökohtaiset tanssitaitonsa hieman paremmaksi kuin miehet, mutta koetuissa opetustaidoissa ei yllättäen ollut merkitsevää eroa. Eri tanssimuotojen opettamisessa koettu pätevyys naisten ja miesten välillä erosi suuresti lukuun ottamatta paritanssien opettamista, jonka sekä naiset että miehet kokivat osaavansa opettaa hyvin. Myös rytmiikan opettaminen sujui hyvin sekä miehiltä että naisilta, vaikka naiset kokivat opetustaitonsa rytmiikassa selvästi paremmiksi kuin miehet. Kansantansseissa, nuorisotansseissa (hip hop/street dance), ilmaisuliikunnassa ja modernissa tanssissa miehet kokivat opetustaitonsa huomattavasti heikommiksi kuin naiset.

Myös liikunnan- ja luokanopettajaksi opiskelevien koettua pätevyyttä tanssissa on tutkittu. Niemisen, Varstalan, Hännikäisen ja Sunin (2003, 319) tutkimuksen mukaan

liikunnanopiskelijat arvioivat omat henkilökohtaiset tanssitaitonsa paremmiksi kuin tanssinopetustaidot. Tanssitaidot koettiin keskimääräisesti melko hyvinä kun taas tanssinopetustaidot olivat vain tyydyttyvät. Naiset kokivat tanssitaitonsa paremmiksi kuin miehet, mutta koetuissa tanssinopetustaidoissa ei sukupuolten välillä ollut merkitsevää eroa. Tutkimuksessa verrattiin myös henkilökohtaisia tanssi- ja tanssinopetustaitoja palloilun vastaaviin taitoihin. Palloilu oli selvästi tutumpi laji opiskelijoille ja erityisesti miesten kokema pätevyys sekä henkilökohtaisissa taidoissa että opetustaidoissa oli selvästi palloilussa parempi. Naisilla erot olivat pienemmät ja naiset arvioivat palloilun henkilökohtaiset taitonsa jopa hieman tanssitaitojaan heikommiksi.

Tanssitaidot ja pätevyys tanssinopetuksessa koettiin myös Carneyn ja Chedzoyn (1998, 19–31) tutkimuksessa selkeästi heikommaksi kuin esimerkiksi palloilun tai uinnin taidot ja opetuspätevyys. Kuitenkin opettajaksi opiskelevista reilu puolet koki omat taitonsa ja jopa 75 % koki tanssin opetustaitonsa hyviksi tai erittäin hyviksi ajatellen suoriutumista opetussuunnitelmaan kuuluvasta tanssinopetuksesta. Tutkimuksesta kävi myös ilmi, että henkilökohtainen taito oli positiivisessa yhteydessä opetuspätevyyden kokemiseen, ja että erityisesti yliopistossa saatu tanssinopetus sekä aikaisempi tanssinopetus ja -harrastus olivat yhteydessä koettuun tanssin opetustaitoon.

Rolfe ja Chedzoy (1997, 222–226) tutkivat opettajaopiskelijoiden kokemuksia tanssin oppimisesta ja -opetuksesta. Pieni enemmistö opiskelijoista koki itsensä varmaksi tanssinopetuksessa, mutta toisaalta vain hieman yli puolet tutkittavista oli opettanut tanssia opetusharjoitteluissa. Tutkimuksesta ei kuitenkaan selvinnyt kuinka varmuus tanssinopetuksessa jakautui sukupuolittain. Myöhemmin muun muassa Rolfe (2001, 157–171) sekä MacLean (2007, 103–112) ovat selvittäneet tarkemmin tekijöitä, jotka vaikuttavat tanssin opettamisessa koettuun varmuuteen. Tutkimuksista tuli ilmi, että esimerkiksi aiemmat kokemukset tanssin harrastamisesta ja tanssin opettamisesta, tanssinopetuksen seuraamisesta sekä opetuksista saadusta palautteesta olivat yhteydessä tutkimuksissa mukana olleiden opettajaopiskelijoiden varmuuteen tanssiopetuksessa.

McCormack (2001, 7–13) on tutkinut ensimmäisen vuosikurssin liikunnanopettajaksi opiskelevien asenteita ja pätevyyden kokemuksia tanssiopetuksessa ja -taidoissa. Tutkittavat osallistuivat reflektiivisiä työtapoja, kuten kirjoittamista, ryhmäkeskustelua sekä kyselyjä sisältävälle tanssikurssille, mikä oli positiivisessa yhteydessä kaikkiin

tutkimuksessa mitattuihin asenne- ja taitomittareihin. Tutkittavien varmuuden kokeminen tanssinopettamiseen lisääntyi hieman, mutta erityisesti opiskelijoiden kokema valmius tanssin opettamiseen kasvoi kurssin myötä selvästi. Sukupuolierot näkyivät myös tässä tutkimuksessa; naisopiskelijoiden asenteet ja varmuus tanssinopetuksessa olivat myönteisempiä kuin miesten, vaikka miesopiskelijoidenkin asenteet muuttuivat myönteisemmiksi ja varmuus lisääntyi kurssin aikana.

#### 4.4 Hyvän tanssinopettajan kriteerit

Samoin kuin hyvälle opettajalle myös hyvälle tanssinopettajalle on lukuisia määrittelyjä. Lähes poikkeuksetta tanssikirjallisuudessa esiin tulleiden hyvän tanssinopettajan määritelmien mukaan pätevään ja tehokkaaseen tanssinopettamiseen liittyy opettajan tieto ja taito tanssista ja tekniikasta (mm. Stinson 1993, 45–46; Williams 1989, 194). Usein kirjallisuudessa mainittuja yleisiä hyvän tanssinopettajan ominaisuuksia ovat myös kyky suunnitella koreografioita ja tansseja, rytmittää liikettä, hallita pedagogisia perustaitoja, huomioida oppilaiden taso, olla valmis muutoksille sekä välittää oppilaista ja ymmärtää oppilaita (Fortin 1993, 34–35; Stinson 1993, 46–47).

Tarvitseeko hyvän tanssinopettajan olla sitten huipputanssija? Esimerkiksi Stinson (1993, 45) korostaa, että opettaa voi ilman huipputanssijan ominaisuuksiakin. Hyvä opettaja tarvitsee muun muassa tietoa tanssista, anatomiasta ja kinesiologiasta. Kuitenkin riittävä oma taito tekniikassa on suotavaa. Myös Tawastin (2002, 14–15) haastattelien tanssioppilaitosten edustajien mukaan hyvältä tanssipedagogilta vaaditaan paitsi monipuolista tanssin ammattiosaamista, myös esimerkiksi yhteistyötaitoja, kommunikaatiotaitoja, johtamis- ja organisaatiokykyä, aloitteellisuutta, pitkäjänteisyyttä sekä kykyä muuntaa joustavasti toimintamallejaan sekä kunnioittaa ja hyväksyä erilaisuutta. Hyvä tanssinopettaja myös ymmärtää olevansa mielipidevaikuttaja, kasvattaja, taiteilija sekä itsekin ikuinen oppija.

Täydellistä tekniikkaa ei painota myöskään Joycen (1984, 4–8) kuvaus tehokkaasta tanssinopettajasta. Lastentanssia opettavalle kaksi tärkeintä ominaisuutta ovat persoonallisuus ja kyky motivoida. Motivointia ovat muun muassa opettajan oma

innostuneisuus, ystävällisyys, oppilaista välittäminen ja kiinnostuneisuus, huumori sekä kannustaminen. Opettaja motivoi oppilaitaan myös opetuksen vaihtelevuudella, osamalla kehittää liikkeitä tarpeeksi helposta alkaen, havainnoimalla ja korjaamalla oppilaiden tekemistä sekä käyttämällä erilaisia ja monipuolisia liikkeitä ja musiikkeja. Anttila (2006, 45) vahvistaa lisäksi, että opettajana onnistuminen on enemmän kuin ”oikeaoppisen” opetustilanteen luomista ja ennalta suunniteltujen tavoitteiden toteuttamista. Oppilaille voi tarjota tekniikkapainotteisen opetuksen sijasta kokonaisvaltaista, elämyksellistä ja yhteisöllistä oppimista. Anttilan mukaan onnistuneessa opettaja-oppilassuhteessa sekä opettaja että oppilas opettavat ja oppivat.

Hartojoki (2004, 9–11) on selvittänyt omassa tutkimuksessaan ihannekuvaa tanssinopiskelijasta, mikä liittyy mielestäni olennaisesti myös tanssinopettajan ihanteeseen. Tutkimukseen osallistuneiden tanssinopiskelijoiden mielestä hyvän tanssinopiskelijan olemusta hallitsee suhde työntekoon. Hänellä on hyvä työmoraali ja hän täyttää kaikki hyvälle työntekijälle nyky-yhteiskunnassa asetettavat vaatimukset. Ihanteellinen tanssinopiskelija on muun muassa kärsivällinen, tunnollinen, ahkera, periksi antamaton ja vastuullinen. Lisäksi hän on aktiivinen, oma-aloitteinen, eteenpäin pyrkivä ja oppimishaluinen sekä sosiaalinen, ystävällinen ja yhteistyökykyinen. Luovuuden ihanne, esiintymiskyvyn ja ilmaisun arvostaminen tulivat esiin tanssin taiteelliseen luonteeseen liittyvinä ominaisuuksina. Kehollisuuteen sisältyviä ihanteita olivat puolestaan oman kehon hyväksyminen ja terve itsetunto, liikunnallisuus, hyväkuntoisuus sekä hoikkuus.

Lopuksi tuon esiin Fowlerin (1977, 32–33) pätevän tanssinopettajan määritelmän, sillä se kuvaa mielestäni hyvin opettajan tarvitsemaa laajaa ja monipuolista osaamiskenttää. Pätevällä tanssinopettajalla tulisi olla ensinnäkin laaja tieto monipuolisesti koko tanssitaiteen alueelta sekä syvällistä tietämystä ja harjoittelukokemusta ainakin yhdestä tanssimuodosta. Tanssinopettajan tulee kommunikoida oppilaiden kanssa, ymmärtää heitä erilaisina yksilöinä sekä inspiroida ja ohjata heidän kasvuaan. Hänen tulee osata ottaa huomioon oppilaiden tarpeet ja kiinnostukset. Pätevällä tanssinopettajalla on edellytykset suunnitella johdonmukaisesti etenevä tanssin opetussuunnitelma sekä tanssitunteja. Tanssinopettaja tekee yhteistyötä muiden aineiden kollegoiden kanssa sekä on kiinnostunut edistämään yleisesti opetusta kaikkien oppilaiden hyväksi. Pätevyyteen kuuluu laaja-alaista kulttuurista ja humanista ymmärrystä, joka pohjautuu tanssitaiteen kunnioitukseen. Tanssinopettaja on innokas tekemään yhteistyötä koulun ulkopuolella ja

hyödyntää näitä yhteisön voivaroja opetuksessaan. Kaiken lisäksi tanssinopettajalla tulee olla riittävästi tietoa muista taiteen aloista, jotta hän ymmärtää kuinka tanssi kuuluu taiteisiin ja on kokonaisvaltaisen taiteen kehityksen hyväksi. Kaikki nämä ominaisuudet vaativat Fowlerin (1977, 32–33) mukaan tanssinopettajalta akateemisia tanssinopettajan opintoja.

## 5 TANSSINOPETTAJIEN KOULUTUS SUOMESSA

### 5.1 Tanssiopintoja tarjoavat oppilaitokset

Teatterikorkeakoulun tanssi- ja teatteripedagogiikan laitos on ainoa ylempi korkeakoulu Suomessa, joka kouluttaa tanssinopettajia (Ahonen 2004, 25). Teatterikorkeakoulu panostaa taiteilijakeskeisyyteen ja taiteilijuuden löytämiseen. Kandidaatin tutkinto on pääasiallisesti tanssijan koulutusta, mutta se antaa vahvan perustan opettaja- ja koreografiopinnoille. Teatterikorkeakoulusta valmistunut maisteri on koulutuksellisesti pätevä opettamaan tanssia peruskoulussa ja lukiossa. (Tawast 2002, 14–17.)

Kolme ammattikorkeakoulua kouluttaa tanssinopettajia Suomessa: Turun ammattikorkeakoulu, Oulun seudun ammattikorkeakoulu ja Savonia-ammattikorkeakoulu (Ahonen 2004, 25). Ammattikorkeakoulujen tavoitteena on kouluttaa tanssinopetusta ja tanssitaitetta edistäviä taideopettajia. Opiskelijoiden tähtäimessä on laaja-alainen työskentely tanssitaiteen perusopetuksessa ja tanssin ammatillisella toisella asteella sekä opetus- että siihen liittyvissä esiintymis- ja koreografiatehtävissä. (Tawast 2002, 14–15.)

Korkeakoulujen lisäksi tanssinopettajan tai -ohjaajan opintoja tarjoavat eri urheilu- ja liikuntaopistot kuten Itä-Suomen liikuntaopisto Joensuussa (Ahonen 2004, 25). Tanssiopintoja sisältyy toki myös liikunnanopettajankoulutukseen Jyväskylän yliopistossa sekä jonkin verran luokanopettaja- ja varhaiskasvatuskoulutukseen näitä koulutuksia tarjoavissa yliopistoissa ympäri Suomen (Anttila 1994, 6).

### 5.2 Tanssiopinnot Jyväskylän yliopistossa

Jyväskylän yliopiston liikunta- ja terveystieteiden tiedekunta tarjoaa tanssipedagogiikan erikoistumisopintoja. Liikuntapedagogiikkaa pääaineena lukevilla on avoin oikeus tanssipedagogiikan erikoistumisopintoihin. Jyväskylän yliopiston muiden kuin liikuntapedagogiikkaa pääaineena lukevien opiskelijoiden on haettava oikeus tanssipedagogiikan erikoistumisopintoihin. Haku tapahtuu keväisin ja valinta tapahtuu tasokokeen

perusteella. (Liikunta- ja terveystieteiden tiedekunnan liikunta- ja terveystieteiden opinto-opas 2005–2007, 11.)

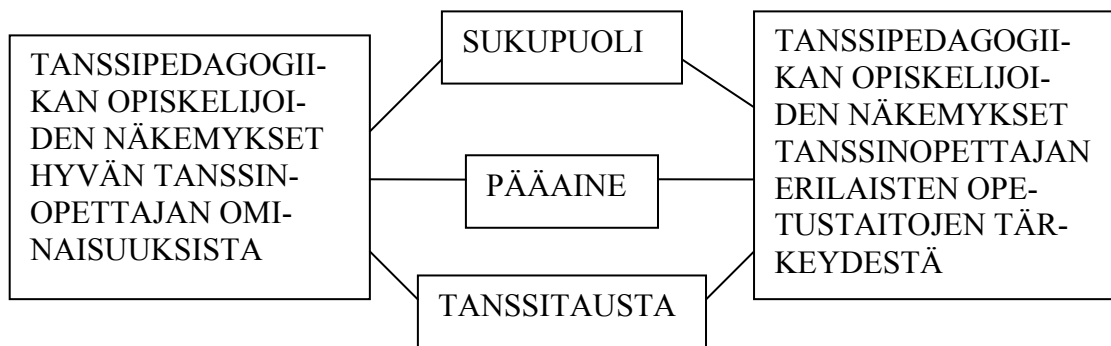
Tanssipedagogiikan erikoistumisopinnot ovat laajuudeltaan 35 opintopistettä, mutta niitä voi suorittaa kuinka paljon tahansa yhden ja 39 opintopisteen väliltä. Erikoistumisopintojen tavoitteena on antaa valmiuksia tanssin soveltamiseen kasvatuksen eri alueilla. Opintojen lähtökohtana ovat taidekasvatus, sosiaalinen kasvatus sekä kulttuuri- ja liikuntakasvatus. Erikoistumisopinnot muodostuvat käytännön opetuksesta, teoriaopetuksesta ja opetusharjoittelusta. Opinnoissa opiskelijat perehtyvät muun muassa tanssikasvatukseen ja lastentanssiin, eri tanssimuotoihin, tanssin historiaan ja kinesiologiaan sekä tanssiterapiaan ja musiikkiin tanssissa. (Liikunta- ja terveystieteiden tiedekunnan liikunta- ja terveystieteiden opinto-opas 2005–2007, 34.)

Tanssipedagogiikkaan erikoistuessaan liikunnanopettajaksi opiskeleva saa laajemman näkemyksen tanssista. Niemisen ja Varstalan (2000, 266) tutkimuksen mukaan ne liikunnanopettajat, jotka olivat suorittaneet tanssin erikoistumisopinnoita vähintään kymmenen opintopistettä, pitivät tanssia tärkeämpänä osana koulujen liikuntaa kuin muut liikunnanopettajat. Myös heidän tanssiasenteensa ja koettu pätevyytensä tanssissa oli myönteisempi. Lisäksi he ilmoittivat opettavansa koulussa enemmän tanssia kuin muut opettajat.

Tanssipedagogiikkaa opiskelevat pääasiassa naisopiskelijat. Miesopiskelijat valitsevat harvoin tanssipedagogiikkaan kuuluvia kursseja. Ainoastaan paritanssi- ja musiikkikurssit kiinnostavat miesopiskelijoita. (Niemi 2001, 8.) Myös Niemisen ja Varstalan (2000, 265) tutkimus osoitti tanssipedagogiikan erikoistumisopintojen naisvaltaisuuden; tutkimuksen opettajista ainoastaan 10 % oli suorittanut tanssipedagogiikan erikoistumisopinnot loppuun (35 op) ja he kaikki olivat naisia. Yhteensä tanssipedagogiikan erikoistumisopintoja oli opiskeluajallaan valinnut 19 % tutkimukseen osallistuneista liikunnanopettajista.

## 6 TUTKIMUKSEN TARKOITUS JA TUTKIMUSONGELMAT

Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää Jyväskylän yliopiston tanssipedagogiikan opiskelijoilta, minkälaisia ovat heidän mielestään hyvän tanssinopettajan ominaisuudet ja kuinka tärkeitä erilaiset opetustaidot ovat heidän mielestään tanssinopettajalle. Lisäksi tutkimuksessa selvitetään, onko taustatekijöillä kuten sukupuolella, pääaineella ja tanssiharrastustaustalla yhteyttä koettuihin hyvän tanssinopettajan ominaisuuksiin ja tanssinopettajan erilaisten opetustaitojen tärkeyteen. (Kuvio 2.)



KUVIO 2. Tutkimuksen viitekehys.

Tarkennetut tutkimuskysymykset ovat:

1. Millainen on tanssipedagogiikan opiskelijoiden mielestä hyvä tanssinopettaja?
2. Kuinka tärkeitä erilaiset opetustaidot ovat tanssipedagogiikan opiskelijoiden mielestä tanssinopettajalle?
3. Onko sukupuolella, opiskelualalla tai tanssiharrastustaustalla yhteyttä koettuihin hyvän tanssinopettajan ominaisuuksiin ja tanssinopettajan erilaisten opetustaitojen tärkeyteen?



## 7 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

### 7.1 Tutkittavat

Tutkittavat olivat Jyväskylän yliopiston tanssipedagogiikan opintoja kevään tai syksyn 2006 aikana suorittavia opiskelijoita. Otokseen kuului 89 opiskelijaa, joista 77 (87 %) oli naisia ja 12 (13 %) miehiä. Opiskelijoiden keski-ikä oli 23 vuotta; iät vaihtelivat 19 ja 32 vuoden välillä. Suurin osa opiskelijoista oli liikuntapedagogiikkaa pääaineena opiskelevia (66 %, 59 opiskelijaa), joille tanssipedagogiikan opinnot ovat vapaavalintaisia opintoja. Muut Jyväskylän yliopiston opiskelijat joutuvat hakemaan tanssipedagogiikan opintoihin suoritusoikeuden keväisin järjestettävien pääsykokeiden kautta. Muista suurimman ryhmän muodostivat kasvatustieteiden tiedekunnan yhdeksän opiskelijaa (pääaineena kasvatustiede tai luokanopettajan koulutus). Muut tutkittavat (21 opiskelijaa) edustivat seuraavia Jyväskylän yliopiston koulutusaloja: liikunnan yhteiskuntatieteet, valmennus- ja testausoppi, erityispedagogiikka, puheviestintä, terveystieteet, taide- ja musiikkikasvatus, psykologia, filosofia, englannin kieli, kulttuuriantropologia, taloustieteet ja tietotekniikka. (Taulukko 1.)

TAULUKKO 1. Opiskelijat sukupuolen ja pääaineen mukaan.

Sukupuoli	Liikuntapedagogiikka	Muut	Yht.
Nainen	50	27	77
Mies	9	3	12
Yht.	59	30	89

Tutkittavista reilu puolet (47 opiskelijaa, 53 %) suoritti tanssipedagogiikan opintoja ensimmäistä vuotta. Kyselyn ajankohdasta riippuen opiskelijat olivat ehtineet tehdä tanssiopintoja jo lähes koko lukuvuoden ajan (kyselyyn keväällä vastanneet) tai vasta pari viikkoa (kyselyyn syksyllä vastanneet). Toista vuotta tanssipedagogiikkaa opiskelevia oli 21 ja kolmatta vuotta opiskelevia 11. Loput kymmenen opiskelijaa olivat opis-

kelleet tanssipedagogiikkaa neljästä seitsemään vuotta. Tanssipedagogiikan suoritettujen opintojen opintoviikkomäärä vaihteli nollan ja 20 välillä. Keskimäärin opiskelijat olivat suorittaneet kolme ja puoli opintoviikkoa. Kolmasosalla ei ollut mitään suorituksia tanssipedagogiikasta. Muita kuin Jyväskylän yliopiston tarjoamia tanssiopintoja oli kaikista vastaajista suorittanut vain seitsemän opiskelijaa.

Tanssin harrastustaustaa oli puolestaan reilusti yli puolella vastanneista (69 %, 61 opiskelijaa). Tanssiharrastuneisuuden pituudet jakautuivat seuraavasti: 21 opiskelijaa oli harrastanut tanssia yli kymmenen vuotta, 16 opiskelijaa viidestä kymmeneen vuoteen ja 17 opiskelijaa yhdestä viiteen vuotta. Loput seitsemän opiskelijaa olivat harrastaneet tanssia alle vuoden. Kaikista vastanneista yhteensä 23:lla oli kokemusta tanssinopettamisesta, kun taas muuta opetus-, ohjaus- tai valmennuskokemusta oli 63 opiskelijalla. Tutkittavista peräti 78 piti melko tai erittäin todennäköisenä sitä, että he tulevat opettamaan tanssia tulevaisuudessa.

## 7.2 Tutkimuksen kulku ja tutkimusmenetelmät

Aloitin tutkimuksen suunnittelun syksyllä 2005. Tutkimuksen ohjaaja, LitT Pipsa Nieminen, oli tällöin valmistelemassa liikunnanohjaaja- ja liikunnanopettajaopiskelijoille liikuntakasvatuksen tavoitteisiin, opetustaitoihin ja hyvän liikunnanopettajan ominaisuuksiin liittyvää tutkimusta. Minua kiinnosti enemmän tanssin opetustaidot sekä hyvän tanssinopettajan ominaisuudet, joten tutkimuksen suunnittelussa lähdin liikkeelle omien mielenkiintojeni yhdistämisestä Niemisen tutkimushankkeeseen. Tämä johti siihen, että tässä tutkimuksessa käytetyt mittarit ovat osittain samoja kuin Niemisen edellä mainitussa tutkimuksessa. Pyrin säilyttämään mittarit tässä tutkimuksessa mahdollisimman samoina kuin ne olivat Niemisen tutkimuksessa, mikä mahdollistaisi näiden kahden aineiston vertailua. Muutokset tämän tutkimuksen mittareihin olivat lähinnä sanamuotojen vaihtamiset (esim. liikunta-sanat tanssi-sanoiksi) sekä tanssinopettamiseen keskeisesti liittyvien osioiden lisäykset ja tanssiin soveltumattomien osioiden poistamiset.

Suoritin tutkimuksen aikana tanssipedagogiikan opintoja, joten alusta alkaen oli selvää, että aineistonkeruu sujuisi kohtalaisen vaivattomasti tanssipedagogiikan tunneilla.

Tutkimusmenetelmäksi valitsin kyselyn, koska se soveltui tutkimuksen tarkoitukseen parhaiten ja sillä pystyisin tavoittamaan mahdollisimman suuren joukon. Tutkimusaineiston valintatapaan vaikutti myös tutkimuksen liittyminen Niemisen projektiin.

Suoritin kyselylomakkeen esitestauksen huhtikuussa 2006 projektiseminaariryhmässäni. Esitestaukseen osallistui yhteensä viisi opiskelijaa, joista kolme opiskeli tanssipedagogiikkaa. Esitestauksen perusteella tein muutamia kysymysten ymmärtävyyttä parantavia korjauksia pääasiassa lomakkeen taustatietoja kartoittaviin osioihin. Kokonaisuudessaan esitestauksesta selvisi kyselylomakkeen soveltuvuus ja tarkoituksenmukaisuus tässä tutkimuksessa.

Keräsin tutkimusaineiston Jyväskylän yliopiston tanssipedagogiikan tuntien yhteydessä keväällä 2006 (viikot 12–13) ja syksyllä 2006 (viikot 39–40). Keräsin aineistoa kaikilla tanssipedagogiikan tunneilla, jotka järjestettiin edellä mainituilla viikoilla. Tavoitteena oli tavoittaa kaikki ne opiskelijat, jotka suorittavat edes yhtä kurssia keväällä tai syksyllä 2006. Kyselyyn vastaaminen oli vapaaehtoista ja opiskelijat täyttivät kyselyn paikan päällä joko tunnin alussa tai lopussa. Kyselyyn vastaamiseen kului aikaa noin 10–20 minuuttia. Mikäli opiskelija ei ehtinyt täyttää kyselyä tunnin yhteydessä, hän täytti sen tunnin jälkeen tai seuraavalla osallistumallaan tanssipedagogiikan tunnilla. En antanut lomakkeita kotona täytettäväksi. Tällä halusin varmistaa, että lomakkeet täytetään ja palautetaan.

Tämä tutkimus oli luonteeltaan määrällinen, mutta analysointivaiheessa käytin myös laadullista luokittelumenetelmää. Tutkimuksessa käyttämäni kyselylomake (Liite 1) sisälsi kolme mittaria, joista kahta mittaria käytettiin tässä tutkimuksessa. Tämän tutkimuksen mittareita olivat:

- 1) *Hyvän tanssinopettajan ominaispiirteitä* kartoittava mittari, jossa vastaaja luetteli avoimesti viisi hyvän tanssinopettajan ominaispiirrettä vapaassa järjestyksessä. Mittari oli täysin sama kuin Niemisen tutkimuksessa, lukuun ottamatta Niemisen kyselyn hyvä liikunnanopettaja -näkökulmaa (tässä tutkimuksessa hyvä tanssinopettaja).

2) *Tanssinopettajan erilaisten opetustaitojen tärkeyttä* kartoittava mittari, jossa 53 opetustaidon tärkeyttä arvioitiin 6-portaisella Likert-tyyppisellä asteikolla (1=ei lainkaan tärkeä, 2=melko epäolennainen, 3=jonkin verran tärkeä, 4=tärkeä, 5=ilman muuta tärkeä ja 6=ehdottoman tärkeä). Mittarin pohjana oli Niemisen tutkimusprojektiin kuuluva liikunnanopettajan opetustaitojen tärkeyttä kartoittava 45 taito-osiota käsittävä mittari. Tähän tutkimukseen lisättiin seuraavat kahdeksan taito-osiota:

- kannustaa oppilaita
- kannustaa oppilaita tuottamaan itse liikettä
- hyödyntää oppilaiden erilaisuutta opetuksessa
- hyväksyä epäonnistumiset osana oppimista
- käyttää oppilaiden luovuutta vaativia tehtäviä
- hyväksyä oma rajallisuus opettajana
- kohdata oppilaat samanarvoisina yksilöinä
- ”panna itsensä likoon”/heittäytyä täysillä tuntiin

Lisäksi kartoitin kyselylomakkeessa opiskelijoiden taustatietoja, kuten ikää, sukupuolta, pääainetta ja opiskeluvuotta yliopistossa sekä tanssin opiskelu-, harrastus- ja opetustaustaa, muuta opetus- tai ohjauskokemusta ja koettua todennäköisyyttä toimia tanssinopettajana tulevaisuudessa. Taustakysely oli pääasiassa strukturoitu, mutta se sisälsi muutamaa avoimen kysymyksen.

### 7.3 Aineiston analyysimenetelmät

Aineisto koodattiin ja analysoitiin SPSS 14.0 for Windows -ohjelmalla. Taustamuuttujien perusteella tutkittavista muotoutui kuva iän, sukupuolen, pääaineen, tanssipedagogiikan opintoviikkojen, tanssin harrastus- ja opetustaustan mukaan sekä lisäksi sen, kuinka todennäköisenä tutkittavat kokivat opettavansa tanssia tulevaisuudessa. Kuvaileva tieto tutkittavista esitettiin kappaleessa 7.1 frekvenssien, prosenttiosuuksien ja keskiarvojen avulla.

Hyvän tanssinopettajan ominaisuuksia kartoittavan mittarin analysointia varten opiskelijoiden kirjaamat ominaisuudet luokiteltiin teorian perusteella 16 luokkaan. Ominaisuuksia analysoitiin frekvenssien ja prosenttiosuuksien avulla sekä vertailtiin khiin neliötestillä sukupuolen, pääaineen sekä tanssin harrastustaustan perusteella. Tutkimuksessa käytetyt hyvän tanssinopettajan luokat olivat:

1. **Ammattitaitoinen;** asiantunteva, lajitaidot ja -tiedot osaava, hyvä tanssitaito, teknisesti taitava, monipuolinen liikevalikoima
2. **Rytmitajuinen;** liikkeen rytmittämistaito, musikaalinen, käyttää monipuolista musiikkia
3. **Pedagoginen osaaja;** osaa opettaa, hallitsee opetusmenetelmät ja käyttää niitä monipuolisesti, valmisteleo tunnit hyvin, tavoitteellinen, organisointitaitoinen, kyky eriyttää
4. **Johdonmukainen;** ei etene liian nopeasti, antaa oppilaille aikaa oppia, aloittaa tarpeeksi helposta, osaa yksinkertaistaa/monimutkaistaa liikkeitä
5. **Palautteenantotaitoinen;** antaa positiivista ja rakentavaa palautetta, osaa korjata virheasennot, antaa henkilökohtaista palautetta
6. **Vuorovaikutustaitoinen;** ottaa kontaktia oppilaisiin, sosiaalinen
7. **Selkeä;** antaa ohjeet ja näyttää selkeästi, hyvä ilmaisemaan asiansa
8. **Innostava ja kannustava;** motivoiva, rohkaisee heittäytymään, kannustaa omaan ilmaisutapaan, luo hyvän ilmapiirin, tarjoaa positiivisia kokemuksia
9. **Kaikkia oppilaita huomioiva;** tasapuolinen, huomaavainen, ottaa erilaisia oppijoita huomioon, tuntee ryhmän
10. **Empaattinen ja kärsivällinen;** ymmärtäväinen, kuunteleva, helposti lähestyttävä, pitkäjänteinen, rauhallinen
11. **Vaativa ja tarkka;** ei päästä liian helpolla
12. **Luova;** kekseliäs, mielikuvituksellinen, idearikas, joustava, mukautumiskykyinen
13. **Positiivinen ja huumorintajuinen;** iloinen, pirteä, reipas, hauska
14. **Persoonallinen;** aito, itsevarma
15. **Itseään kehittävä;** halu kehittyä, innovatiivinen, reflektiivinen
16. **Aktiivinen ja innostunut työstään;** nauttii ja on kiinnostunut opettamisesta, aktiivinen, energinen

Tanssinopettajan opetustaitojen tärkeyttä kartoittavan mittarin 53 taito-osiota tarkasteltiin aluksi keskiarvojen perusteella. Koska faktorianalyysi ei osoittautunut toimivaksi, muuttujat tiivistettiin kirjallisuuden perusteella summamuuttujiksi, joille laskettiin luotettavuus (Cronbachin alfa). Luotettavia summamuuttujia ( $\alpha > 0.6$ ) muodostui yhteensä 12. (Taulukko 2.) Kahdeksan taitoa jäi yksittäisiksi, sillä niiden yhdistäminen toisiinsa tai jo muodostettuihin summamuuttujiin ei saanut aikaan riittävää luotettavuutta. Summamuuttujia ja yksittäisiksi jääneitä taitoja tarkasteltiin edelleen keskiarvojen ja t-testin avulla.

TAULUKKO 2. Summamuuttujat luotettavuuksineen (Cronbachin alfa)

<b>Summamuuttuja</b>	<b><math>\alpha</math></b>
<b>Musiikin tunteminen</b>	0.78
- yhdistää musiikki liikkeeseen opetustilanteessa	
- analysoida musiikin rytmiä ja rakennetta	
- valita sopivaa musiikkia tanssiin/voimisteluun	
- käyttää omaa ääntä liikkeen rytmittäjänä	
<b>Teorian soveltaminen</b>	0.77
- soveltaa teoretietoa tanssinopetukseen	
- soveltaa anatomis-fysiologista tietämystä	
- soveltaa biomekaanisia periaatteita opetukseen	
<b>Tanssiopetuksen suunnittelu</b>	0.76
- suunnitella ja harjoituttaa tanssiesitys	
- suunnitella tanssitunti	
- suunnitella pidempi tanssijakso	
- järjestää tanssinäytös/-tapahtuma	
<b>Erityisoppilaiden kohtaaminen</b>	0.75
- työskennellä erityisoppilaiden kanssa	
- kohdata häiriökäyttäytyjiä	
- hyödyntää oppilaiden erilaisuutta opetuksessa	
- tunnistaa oppimisvaikeudet	
<b>Oppilaiden huomioiminen ja vuorovaikutus</b>	0.75
- luoda vuorovaikutteinen opetustilanne	
- luoda oppilaisiin hyvä suhde	
- kuunnella aidosti oppilaita	
- kohdata oppilaat samanarvoisina yksilöinä	
<b>Yhteistyö koulussa ja koulun ulkopuolella</b>	0.73
- luoda yhteyksiä kulttuurialan toimijoihin	
- luoda suhteita koulun ulkopuolisiin liikuntatoimijoihin	
- toimia erilaisissa koulujärjestelmissä ja tuntea niiden vaatimukset	
- työskennellä muiden opettajien kanssa	
- tuntea koululainsäädäntö	
<b>Oman toiminnan tunteminen</b>	0.72
- hyväksyä oma rajallisuus opettajana	
- reflektoida kriittisesti omaa opetusta	
- hyväksyä epäonnistumiset osana oppimista	

(jatkuu)

## TAULUKKO 2. (jatkuu)

<b>Summamuuttuja</b>	<b><math>\alpha</math></b>
<b>Ryhmän hallinta ja organisointi</b>	<b>0.72</b>
- organisoida opetustilanteita tunnin aikana	
- hallita opetettava ryhmä	
- eriyttää opetusta	
<b>Tehtävien anto</b>	<b>0.71</b>
- käyttää oppilaan luovuutta vaativia tehtäviä	
- antaa haasteellisia oppimistehtäviä	
- helpottaa/vaikeuttaa tehtävää yllättäen	
- antaa selkeästi tehtävän instruktio	
<b>Sisältöjen ja työtapojen valinta</b>	<b>0.67</b>
- valita sopivat sisällöt eri-ikäisille ja eritaitoisille oppilaille	
- valita ja käyttää tarkoituksenmukaisia työtapoja	
- ymmärtää oppilaiden oppimisprosessia	
<b>Kannustaminen ja ilmapiirin luominen</b>	<b>0.67</b>
- luoda positiivinen ilmapiiri	
- kannustaa oppilaita	
- kannustaa oppilaita tuottamaan itse liikettä	
- käyttää huumoria opetuksessa	
- ”panna itsensä likoon”/heittäytyä täysillä tuntiin	
- motivoida tanssikielteisiä oppilaita	
<b>Turvallisuuden huomioiminen</b>	<b>0.62</b>
- huomioida turvallisuus opetustilanteissa	
- antaa ensiapua	

Lisäksi yksittäisiksi jääneitä taitoja olivat:

- antaa tarkoituksen mukaista palautetta
- käyttää oppimista edistävää AV/IT tekniikkaa
- arvioida oppilaan suoritusta
- hallita eri tanssimuotojen tekniikat
- analysoida kriittisesti median antamaa kuvaa tanssista
- arvostella ja antaa arvosanoja todistukseen
- nähdä nopeasti suoritusvirheet ja niiden syyt
- toimia eettisten periaatteiden mukaan

#### 7.4 Tutkimuksen luotettavuus

Tutkimuksen luotettavuustarkastelut ovat oleellinen osa tutkimusta ja tutkimuksen luotettavuus on suoraan verrannollinen käytettyjen mittarien luotettavuuteen. Luottavuuden osoittamisessa käytettyjä termejä ovat reliabiliteetti ja validiteetti. Reliabiliteetti viittaa

tutkimuksen toistettavuuteen; mittari on reliaabeli, jos tutkimusta toistettaessa saataisiin melko samanlaisia vastauksia. Validiteetti kertoo puolestaan sen, mitataanko sitä, mitä on tarkoitus mitata. Validiteettia voidaan tarkentaa vielä ulkoisen ja sisäisen validiteetin avulla. Ulkoinen validiteetti tarkastelee tutkimuksen yleistettävyyttä. Sisäinen validiteetti voidaan edelleen jakaa muun muassa sisällön validiteetiksi, käsitevaliditeetiksi ja kriteerivaliditeetiksi. Sisällön validiteetin osalta tarkastellaan tutkimuksessa käytettyjä käsitteitä. Käsitevaliditeetin tarkasteluun kuuluu yksittäisen käsitteen operationalisointi. Kriteerivaliditeetin osalta mittarista saatuja arvoja voidaan verrata esimerkiksi samalla mittarilla saatuihin toisiin arvoihin. (Metsämuuronen 2005, 64–66.)

Tutkimuksen toistettavuuden kannalta tässä tutkimuksessa on huomioitava hyvän tanssinopettajan ominaisuuksien tulkinta. Monet opiskelijoiden vastaamista ominaisuuksista olivat moniselitteisiä, mikä jätti minulle tutkimuksen tekijänä tulkinnan varaa. Tämä tarkoittaa sitä, että jos opiskelijoita pyydetäisiin toistamaan hyvän opettajan ominaisuuksien listaaminen, joku ominaisuus saisi mahdollisesti uuden tulkinnan ja saattaisiin luokitella sen siten toiseen luokkaan. Tällaisia tulkinnanvaraisia ominaisuuksia olivat esimerkiksi selkeä, kiinnostunut sekä taitava. Vastaja on saattanut tarkoittaa esimerkiksi kiinnostuneisuuden osalta opettajan kiinnostuneisuutta työstään, oppilaistaan tai esimerkiksi pedagogista asioista, jolloin eri merkityksen mukaan ominaisuuden voisi asettaa eri luokkiin. Kuitenkin vain murto-osa ominaisuuksista oli tulkinnanvaraisia. Satunnaisvirheet kuuluvat myös reliabiliteetin tarkasteluun. Tällaisia satunnaisvirheitä saattaa tulla esimerkiksi tutkimuksen tekijän huolimattomuudesta aineistoa syötettäessä ja analysoitaessa. Tässä tutkimuksessa aineisto tarkistettiin ennen analysointia, jotta havaittaisiin mahdolliset lyöntivirheet aineiston koodauksessa. Analysoitaessa käytettiin erityistä tarkkaavaisuutta, jotta satunnaisvirheiden määrä jäisi minimiin.

Tutkimuksen validiteetin osalta ulkoinen validius on hyvä; tutkimus edustaa kattavasti tanssipedagogiikan opiskelijoiden näkemyksiä. Kysely toteutettiin kahden viikon aikana kaikilla tanssipedagogiikan kursseilla sekä keväällä että syksyllä, joten kyselyillä tavoitettiin kaikki vuonna 2006 tanssipedagogiikkaa Jyväskylän yliopistossa suorittavat opiskelijat. Sisällön validiteetista tässä tutkimuksessa kertovat tutkimuksessa käytetyt käsitteet. Tämän validiteetin luotettavuutta tässä tutkimuksessa parantaa se, että käytetyt taito-osion summamuuttujat ja hyvän tanssinopettajan ominaisuuksien luokittelu perustuivat kirjallisuuteen. Lisäksi summamuuttujiksi kelpuutettiin vain riittävän luotettavan

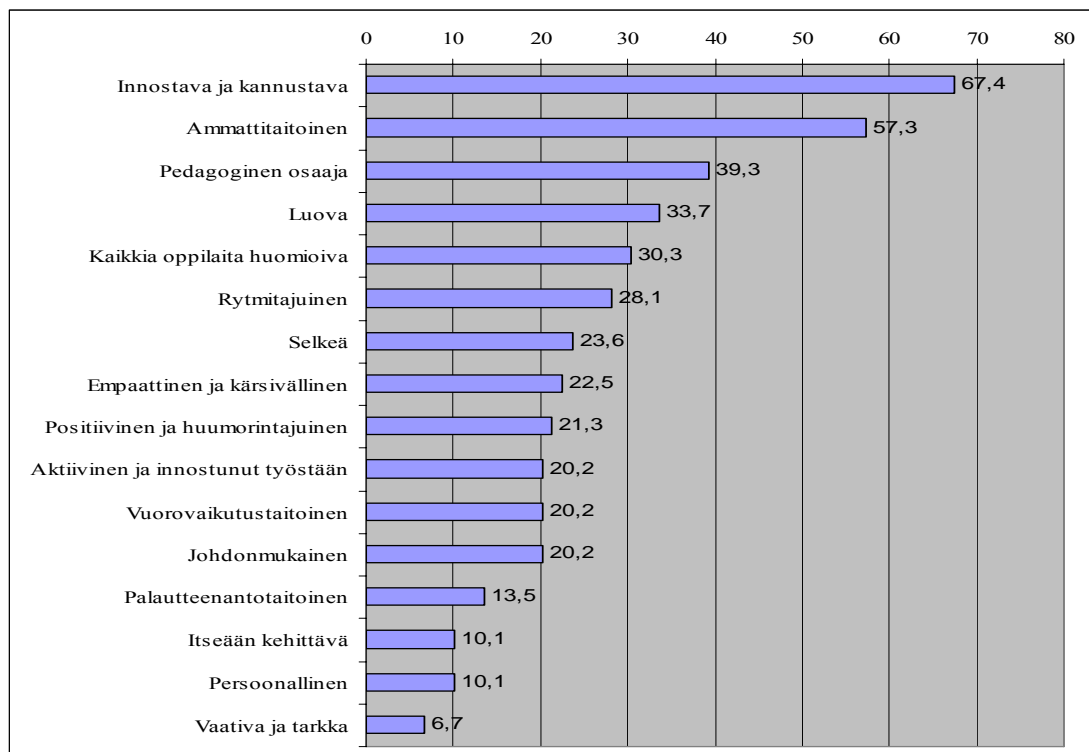


Cronbachin alfa -kertoimen ( $\alpha > 0.6$ ) saaneet summamuuttajat. Taito ja ominaisuus olivat tutkimuksen mittarien keskeisimmät käsitteet. Taitomittarissa 53 taito-osiota oli annettu valmiiksi, mikä jätti opiskelijoille vähän tulkinnan varaa. Ominaisuus on puolestaan käsitteenä moniselitteisempi, mikä näkyikin sekä persoonallisuuden piirteiden että varsinaisten opetustaitojen esiintymisenä opiskelijoiden vastaamissa hyvän tanssinopettajan ominaisuuksissa. Kriteerivaliditeettia tässä tutkimuksessa vahvistaa se, että mittareita oli käytetty aiemmin hyvän liikunnanopettajan käsitysten sekä liikunnanopettajan taitojen tärkeyden tutkimuksissa. Tutkimukseen kuului lisäksi esitestaus, jonka perusteella kyselylomakkeeseen tehtiin tarpeelliset kysymysten ymmärtävyyttä parantavat muutokset. Esitestauksessa todettiin myös mittareiden soveltuvuus ja tarkoituksenmukaisuus tähän tutkimukseen.

## 8 TULOKSET

### 8.1 Tanssipedagogiikan opiskelijoiden näkemykset hyvän tanssinopettajan ominaisuuksista

Tanssipedagogiikan opiskelijoiden mielestä hyvä tanssinopettaja on ennen kaikkea innostava ja kannustava sekä ammattitaitoinen. Reilusti yli puolet opiskelijoista mainitsi nämä ominaisuudet. Noin kolmasosan mielestä hyvä tanssinopettaja on myös pedagoginen osaaja, luova, kaikkia oppilaita huomioiva ja rytmittäjä. Reilu viidesosa opiskelijoista listasi puolestaan hyvän tanssinopettajan ominaisuuksien joukkoon selkeyden, empaattisuuden ja kärsivällisyyden, positiivisuuden ja huumorintajuisuuden. Viidesosan mielestä hyvä tanssinopettaja on lisäksi aktiivinen ja innostunut työstään, vuorovaikutustaitoinen sekä johdonmukainen. Noin kymmenesosa listasi hyvän tanssinopettajan ominaisuuksiksi palautteenantotaitoinen, itseään kehittävä, persoonallinen sekä vaativa ja tarkka. (Kuvio 3.)



KUVIO 3. Hyvän tanssinopettajan ominaisuudet (%)

## 8.2 Sukupuolen, pääaineen ja tanssiharrastustaustan yhteydet koettuihin hyvän tanssinopettajan ominaisuuksiin

Khiin neliötestillä todettiin, että sukupuolella ja koetuilla hyvän tanssinopettajan ominaisuuksilla ei ollut pääsääntöisesti tilastollisesti merkitsevää yhteyttä. Ainoastaan sukupuolen ja ammattitaitoisuuden välillä oli yhteys ( $\chi^2=5.92$ ,  $p=.02$ ). Naisopiskelijat mainitsivat ammattitaitoisuuden hyväksi tanssinopettajan ominaisuudeksi useammin kuin miesopiskelijat. (Liite 2.)

Opiskelijoiden pääaineella ja heidän näkemyksillään hyvän tanssinopettajan ominaisuuksista ei ollut niin ikään juurikaan yhteyttä. Kuitenkin opiskelijan pääaineella oli merkitsevä yhteys tanssinopettajan positiivisuuteen ja huumorintajuisuuteen ( $\chi^2=5.81$ ,  $p=.02$ ) sekä itseään kehittävyteen ( $\chi^2=4.87$ ,  $p=.03$ ). Liikuntapedagogiikan opiskelijat mainitsivat positiivisuuden ja huumorintajuisuuden selvästi useammin kuin muiden alojen opiskelijat. Muiden alojen opiskelijat mainitsivat puolestaan itsensä kehittämisen tärkeäksi ominaisuudeksi useammin kuin liikuntapedagogiikan opiskelijat. Jälkimmäisen taidon kohdalla khiin neliötestin virhepäätelmän riskitason ehto ei täyttynyt, joten tulosta voidaan pitää vain suuntaa antavana. (Liite 2.)

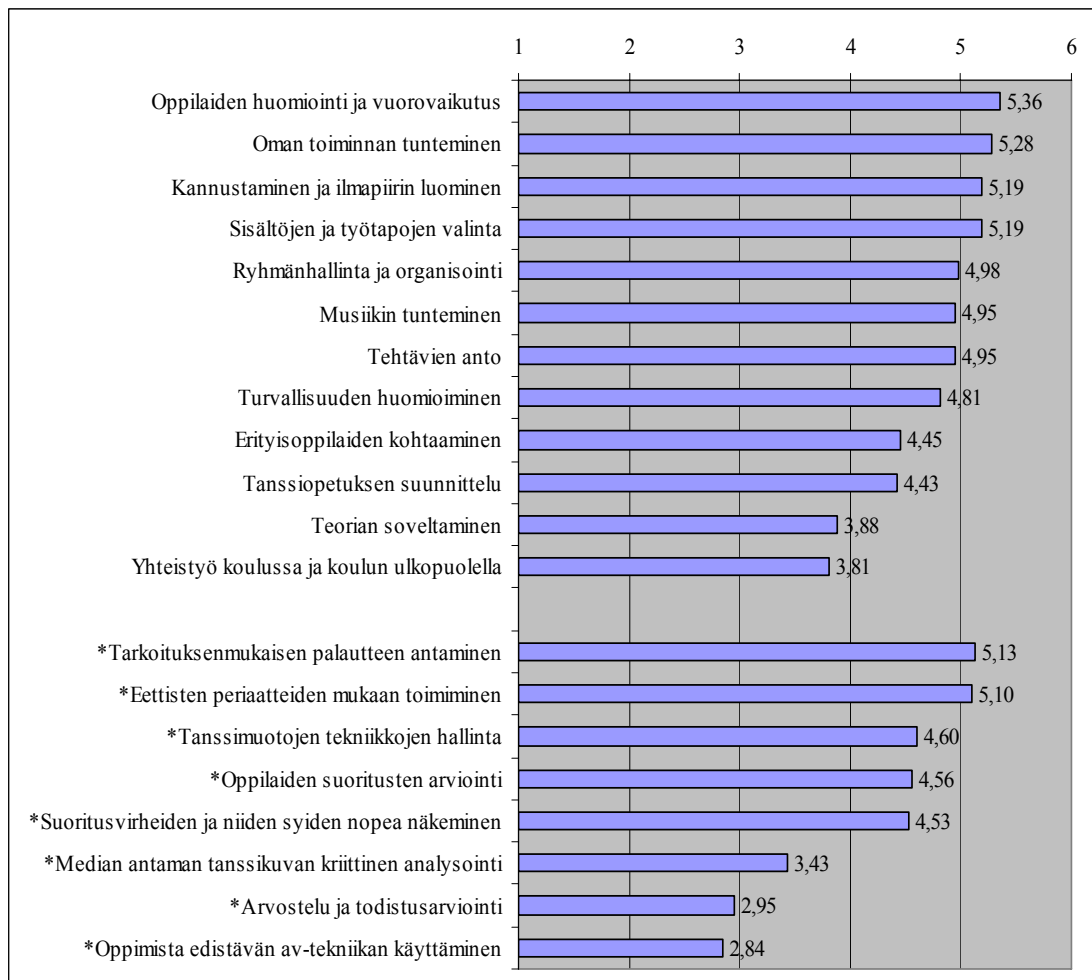
Tanssiharrastustaustan ja hyvän tanssinopettajan ominaisuuksien välillä ainoa yhteys oli rytmittäjyydessä ( $\chi^2=4.41$ ,  $p=.04$ ). Ne opiskelijat, joilla ei ollut aiempaa tanssiharrastustaustaa, mainitsivat rytmittäjyyden useammin hyvän tanssinopettajan ominaisuudeksi kuin tanssiharrastustaustaa omaavat. (Liite 2.)

## 8.3 Tanssipedagogiikan opiskelijoiden näkemykset tanssinopettajan erilaisten taitojen tärkeydestä

Tanssipedagogiikan opiskelijoiden näkemykset tanssinopettajan erilaisten taitojen tärkeydestä vaihtelivat keskiarvojen 2.84 ja 5.70 välillä (keskihajonnat 0.53–1.27). Opiskelijoiden mielestä kaikista 53 taidosta tanssinopettajalle olisi tärkeintä luoda positiivinen ilmapiiri (ka 5.70), kannustaa oppilaita (5.70), valita sopivat sisällöt eri-ikäisille ja eritaitoisille oppilaille (5.60), kohdata oppilaat samanarvoisina yksilöinä (5.55) sekä

hyväksyä epäonnistumiset osana oppimista (5.52). Arvostella ja antaa arvosanoja todistukseen sekä käyttää oppimista edistävää AV/IT tekniikkaa olivat opiskelijoiden mielestään vähiten tärkeitä taitoja tanssinopettajalle (2.95 ja 2.84). (Liite 3.)

Opetustaitojen summamuuttujien vertailussa tärkeimpinä taitoulottuvuuksina pidettiin oppilaiden huomiointia ja vuorovaikutusta (5.36) sekä oman toiminnan tuntemista (5.28). Kannustaminen ja ilmapiirin luominen (5.19) sekä sisältöjen ja työtapojen valinta (5.19) olivat myös hyvin tärkeiksi koettuja taitoulottuvuuksia. Vähiten tärkeitä taitoulottuvuuksia olivat teorian soveltaminen (3.88) sekä yhteistyö koulussa ja koulun ulkopuolella (3.81). Toisaalta nämäkin taidot koettiin kuitenkin tärkeiksi. (Kuvio 4.) Kuviossa neljä on opetustaitojen summamuuttujien lisäksi mukana myös yksittäiset taidot. Niistä tarkoituksenmukaisen palautteen antaminen (5.13) ja eettisten periaatteiden mukaan toimiminen (5.10) koettiin hyvin tärkeiksi.



\*yksittäiset taidot

KUVIO 4. Tanssinopettajan opetustaitojen tärkeys (summamuuttujien sekä yksittäisten taitojen keskiarvot)

#### 8.4 Sukupuolen, pääaineen ja tanssiharrastustaustan yhteydet tanssinopettajan erilaisten taitojen tärkeyteen

Mies- ja naisopiskelijoiden näkemykset tanssinopettajan erilaisten opetustaitojen tärkeydestä eivät eronneet toisistaan. Kahta taitoulottuvuutta lukuun ottamatta myöskään eri pääainetta opiskelevien tanssipedagogiikan opiskelijoiden näkemykset eri taitojen tärkeydestä eivät eronneet toisistaan. Muiden alojen pääaineopiskelijat pitivät teorian

soveltamista ( $p=.000$ ) sekä turvallisuuden huomioimista tärkeämpänä ( $p=.002$ ) kuin liikuntapedagogiikan opiskelijat. (Liite 4.)

Koettujen tanssinopettajan opetustaitojen tärkeys erosi kahden taitoulottuvuuden osalta myös tanssiharrastustaustan mukaan. Tanssiharrastustaustaa omaavat pitivät teorian soveltamista huomattavasti tärkeämpänä ( $p=.000$ ) kuin tanssia harrastamattomat Tanssiharrastustaustaiset pitivät myös tanssiopetuksen suunnittelua tärkeämpänä ( $p=.008$ ) kuin tanssia harrastamattomat. (Liite 4.)

## 9 POHDINTA

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, minkälaisia ovat Jyväskylän yliopiston tanssi-pedagogiikan opiskelijoiden mielestä hyvän tanssinopettajan ominaisuudet ja kuinka tärkeitä erilaiset opetustaidot ovat heidän mielestään tanssinopettajalle. Lisäksi tutkimuksessa selvitettiin, onko taustatekijöillä kuten sukupuolella, pääaineella ja tanssihar-rastustaustalla yhteyttä koettuihin hyvän tanssinopettajan ominaisuuksiin ja tanssinopettajan opetustaitojen tärkeyteen.

Tämän tutkimuksen mukaan hyvän tanssinopettajan kaikkein tärkeimmät ominaisuudet ovat innostavuus ja kannustavuus sekä ammattitaitoisuus. Seuraavaksi tärkeimpiä hyvän tanssinopettajan ominaisuuksia olivat tanssipedagogiikan opiskelijoiden mielestä peda-goginen osaaminen, luovuus sekä kaikkien oppilaiden huomiointi. Näitä ominaisuuksia on esitetty hyvän opettajan ja hyvän tanssinopettajan ominaisuuksiksi myös kirjallisuus-nessa. Esimerkiksi Stinson (1993, 45–46) ja Fowler (1977, 32–33) ovat korostaneet tanssinopettajan tarvitsemaa tietoa ja taitoa tanssista ja tekniikasta. Joycen (1984, 4–8) mukaan tanssinopettajalle tärkeitä ominaisuuksia olivat muun muassa juuri motivointi ja kannustaminen. Pedagogisen osaamisen tärkeydestä ja siihen tässä tutkimuksessa liite-tyistä opetuksen perustaidoista, kuten opetusmenetelmien käytöstä, löytyy kirjallisuus-desta useita mainintoja (mm. Fortin 1993, 34–35; Sahlman 1997, 4–5). Luovuutta yhte-nä tärkeänä hyvän liikunnanopettajan ominaisuutena pitivät puolestaan esimerkiksi lii-kunta-alan opiskelijat Niemisen ja Junnilan (2007) tutkimuksessa.

Hyvä tanssinopettaja on tanssipedagogiikan opiskelijoiden mielestä lisäksi rytmitajuinen, selkeä, empaattinen ja kärsivällinen sekä positiivinen ja huumorintajuinen. Rytmien ja musiikin tärkeys tanssissa on nostettu esiin lähes kaikessa tanssikirjallisuudessa (mm. Palttala, Tulkki & Vakkuri 2004, 35). Toisaalta rytmitajun merkitystä yleisesti hyvän opettajan ominaisuudeksi ei ole korostettu, joten sitä voidaan pitää erityisominaisuutena nimenomaan tanssinopettajalle. Empaattisuus ja positiivisuus ovat puolestaan sekä hy-vän tanssinopettajan että ylipäätään hyvän opettajan ominaisuudeksi. Esimerkiksi Joyce (1984, 4–8) on maininnut tanssinopettajan tärkeiksi ominaisuuksiksi ystävällisyyden, oppilaista välittämisen ja huumorin käytön. Myös liikunta-alan opiskelijat mainitsivat

empaattisuuden, positiivisuuden ja huumorintajuisuuden hyvän liikunnanopettajan ominaisuuksiksi (Nieminen & Junnila 2007). Selkeydestä opettajan taitona ei löydy kirjallisuudessa sellaisenaan juurikaan mainintoja. Kuitenkin selkeyden voidaan ajatella kuuluvan yleiseen pedagogiseen osaamiseen, vaikka se tässä tutkimuksessa onkin asetettu monien opiskelijoiden vastausten perusteella omaksi luokakseen.

Suurin osa tässä tutkimuksessa esitetyistä tanssinopettajan 53 opetustaidosta koettiin ”ilman muuta tärkeäksi” tai ”ehdottoman tärkeäksi” (arvot 5 ja 6 asteikolla 1–6). Tärkeimpinä taitoulottuvuuksina pidettiin selvästi oppilaiden huomiointiin ja vuorovaikutukseen, oman toiminnan tuntemiseen, kannustamiseen ja ilmapiirin luomiseen sekä sisältöjen ja työtapojen valintaan liittyviä taitoja. Näihin neljään ulottuvuuteen liittyviä taitoja korostetaan myös kirjallisuudessa mainituissa opettajan tarvitsemissa opetustaidoissa. Sosiaalisuutta ja ihmissuhdetaitoja ovat korostaneet muun muassa Lahdes (1997, 125–150) sekä Nieminen ja Varstala (2004, 35–42). Oman toiminnan tuntemiseen liittyen esimerkiksi Kyriacou (1992, 5–11) mainitsi, että opettajan tulisi reflektoida ja arvioida omaa toimintaansa. Opettajan tulee myös toimia oppilaiden edellytyksistä lähtien ja hallita siihen liittyen pedagogisia taitoja, kuten tarkoituksenmukaisten sisältöjen ja työtapojen valitseminen (Ekola 1988, 112–113; Vähätalo 1990, 22). Motivointia ja kannustusta ovat korostaneet poikkeuksetta lähes kaikki opettajan opetustaidoista kirjoittaneet.

Yksittäisten taito-osoiden tärkeyttä tarkasteltaessa huomattiin, että kaikki aiemmin esitetyt tanssipedagogiikan asiantuntijoiden listaamat taidot eivät kuitenkaan saaneet vahvistusta tässä tutkimuksessa. Esimerkiksi usein kirjallisuudessa esitettyä koreografioiden suunnittelutaitoa (mm. Fortin 1993, 34–35) ei koettu tässä tutkimuksessa erityisen tärkeäksi. Tähän saattaa olla syynä se, että opettajaksi opiskelevat tulevat todennäköisesti opettamaan tanssia kouluissa, joissa koreografioiden suunnittelu ei ole välttämättä niin tärkeässä asemassa kuin se voi olla esimerkiksi tanssiopistoissa. Koulussa opettavalle opettajalle hyvin oleellisena voidaan pitää myös arvosteluun liittyviä taitoja, kuten suoritus- ja todistusarviointia, mutta ne taidot koettiin tässä tutkimuksessa tanssinopettajalle keskivertoa vähemmän tärkeäksi. Tämä saattaa johtua tanssin luonteesta, sillä tanssia ei koeta niin suorituskeskeiseksi lajiksi kuin esimerkiksi monia palloilulajeja, joissa lasketaan maaleja tai yleisurheilua, jossa otetaan aikaa tai mitataan pituutta. Huomion arvoista oli lisäksi se, että vaikka kannustamiseen liittyvät taidot koettiin yleisesti



erittäin tärkeäksi, pidettiin tanssikielteisten oppilaiden motivointia kuitenkin muihin taitoihin verrattuna vähemmän tärkeänä. Toisaalta päinvastaisesti huomattavan tärkeiksi tässä tutkimuksessa koettiin tanssinopettajan inhimillisyyteen liittyen epäonnistumisten ja oman rajallisuuden hyväksyminen, minkä luulisi rohkaisevan etenkin tanssinopettajauraansa aloittelevia opettajia.

Tässä tutkimuksessa esiin tulleiden hyvän tanssinopettajan ominaisuuksien sekä tärkeiksi koettujen tanssinopettajan taitojen väliltä löytyi selviä yhteneväisyyksiä. Tärkeimmiksi koettuja opetustaitoja, kuten oppilaiden huomiointi, kannustaminen ja työtapojen valinta, on kärkipäässä myös hyvän tanssinopettajan ominaisuuksien listalla. On kuitenkin hyvä huomata, että opiskelijoiden mainitsemien hyvän tanssinopettajan ominaisuuksien joukossa on monia selvästi enemmän opettajan persoonan liittyviä ominaisuuksia kuin taitomittarissa esiintyvät opettamiseen liittyvät opetustaidot. Tämä vahvistaa Vähätalon (1990, 11) näkemystä siitä, että hyvän opettajan ominaisuudet muodostuvat sekä opettajan persoonallisuudesta, joita ovat esimerkiksi positiivisuus ja empaattisuus, että opetustaidoista, kuten lajitiedot ja palautteenantotaidot.

Tutkimusaineistoni kattoi laajasti Jyväskylän yliopiston tanssipedagogiikan opiskelijat. Kuitenkin tilastolliseen tarkasteluun tutkimusjoukko ( $n=89$ ) oli melko pieni. Khiin-neliötestin ja t-testin tuloksia voidaankin pitää enemmän suuntaa antavina kuin yleistettävinä, sillä vertailuryhmät tutkimusjoukon sukupuolen, pääaineen ja tanssiharrastustustaan mukaan jäivät pieniksi. Kuten tulososioissa todettiin, muutamia yhteyksiä sukupuolen, pääaineen ja tanssiharrastustustaan mukaan todettiin silti sekä koetuissa hyvän tanssinopettajan ominaisuuksissa että tanssinopettajan erilaisten taitojen tärkeydessä. Näihin yhteyksiin löytyi pääsääntöisesti tukea aiemmista tutkimuksista. Osaa yhteyksistä pystyi myös selittämään loogisesti. Joku yhteys oli lisäksi ristiriidassa aiempiin tutkimuksiin nähden.

Ristiriidassa aiempiin tutkimuksiin oli esimerkiksi se, että naiset mainitsivat tässä tutkimuksessa ammattitaitoisuuden hyvän tanssinopettajan ominaisuudeksi useammin kuin miehet. Niemisen ja Junnilan (2007) tutkimuksessa miehet mainitsivat ammattitaitoisuuden hyvän liikunnanopettajan ominaisuudeksi selvästi useammin kuin naiset. Tässä tutkimuksessa sukupuolen ja ammattitaitoisuuden välinen ristiriitainen yhteys voi ainakin osittain johtua miesten ( $n=12$ ) pienestä määrästä. Rytmitajuisuuden ja

tanssiharrastustaustan välinen yhteys on puolestaan loogisesti selitettävissä. Tanssia harrastamattomat saattavat kokea rytmitajuisuuden tärkeämmäksi ja mahdollisesti heille itselleen uudeksi ja haastavaksi ominaisuudeksi. Tanssiharrastustaustaiset saattavat kokea rytmitajuisuuden liiankin itsestään selväksi. Tästä syystä he eivät välttämättä maininneet sitä viiden tärkeimmän ominaisuuden joukkoon.

Liikuntapedagogiikan ja muiden aineiden opiskelijoiden välisiä näkemuseroja saattaa puolestaan selittää erot opiskelukäytänteissä. Muiden kuin liikuntapedagogiikkaa pääaineena opiskelevien mielestä teorian soveltaminen oli tärkeämpää kuin liikuntapedagogiikan opiskelijoiden mielestä. Vaikka teoria kuuluu olennaisena osana liikunnan opintoihin, opiskelijat saattavat kokea aineen kuitenkin käytännönläheisemmäksi. Toisaalta liikunnan opinnoissa teoria yhdistyy käytännön lajiharjoitteluun alusta alkaen, joten liikunnanopiskelijoille teorian soveltaminen saattaa olla enemmän itsestään selvää kuin muiden alojen pääaineopiskelijoille. Myös turvallisuuden huomioimiseen liittyen eri aineiden opiskelu- ja opetusympäristöt saattavat selittää eroa. Liikunnanopiskelijat saavat opinnoissaan monipuolisesti kokemuksia eri lajeista eikä tanssia välttämättä koeta lajiksi, jossa vaadittaisiin yhtä paljon turvallisuuden huomioimista kuin esimerkiksi telinevoimistelussa ja uinnissa. Muiden aineiden opiskelijoille turvallisuus saattaa näytettyä tärkeämpänä tanssitunnilla verrattuna omiin opiskeluympäristöihin.

Tutkimuksen kriittisenä vaiheena koin sekä hyvän opettajan ominaisuuksien että tanssinopettajan opetustaitojen luokittelun. Opiskelijat olivat maininneet lähes 200 erilaista hyvän tanssinopettajan ominaisuutta, joista osaa pystyi tulkitsemaan monella tavalla. Tutkimuksen toistettavuuden kannalta tämä tarkoittaa sitä, että jos kysyisin opiskelijoilta uudelleen samoja hyvän tanssinopettajan ominaisuuksia esimerkiksi haastatteleamalla, samat ominaisuudet saattaisivat saada toisen merkityksen ja sitä kautta eri luokan. Moniselitteiseksi ominaisuudeksi koin esimerkiksi selkeyden. Selkeä voidaan tulkita tarkoittamaan muun muassa selkeää ulosantia, selkeää (ja johdonmukaista) etenemistä, selkeää organisointia tai selkeää opetusta yleensä. Myös opiskelijoiden mainitsemat ammattitaitoinen ja asiantunteva ovat käsitteinä hyvin laajoja. Niiden voidaan ajatella sisältävän monia kokonaisia ominaisuusluokkia, kuten rytmitajun, pedagogisen osaamisen, johdonmukaisuuden ja palautteenantotaidon. Tätä vahvistaa Hämäläisen (2004, 375) huomio siitä, että asiantuntijuuteen liittyy esimerkiksi kyky kommunikointiin ja vuorovaikutukseen sekä ohjeiden ja palautteen antoon. Moniselitteisten hyvän

tanssinopettajan ominaisuuksien tulkitsemisessa sekä tanssinopettajan eri taitojen luokittelussa käytin tutkimuksen tekijänä harkinta- ja päätäntävaltaa, jonka perustana oli kuitenkin aikaisempi kirjallisuus. Tanssinopettajan opetustaitojen summamuuttujien luotettavuus tarkastettiin lisäksi Cronbachin alfa -kertoimella.

Koen, että tästä tutkimuksesta voi olla paljon hyötyä käytännössä. Tutkimusta voidaan pitää tarpeellisena, sillä tanssinopettamisesta koulussa on melko vähän aikaisempaa tutkimustietoa. Tanssiammattilaiset ovat määritelleet aiemmin hyvää tanssinopettajaa, mutta muuten hyvän tanssinopettajan kuvasta ei ole tehty tutkimuksia. Tämän tutkimuksen tulokset antavat ajankohtaista tietoa siitä, kuinka monipuolisena osaajana hyvä tanssinopettaja nähdään nykyään ja kuinka useita eri taitoja koetaan tärkeiksi tanssinopettajalle. Erityisesti koen tutkimuksen hyödylliseksi kaikille tanssia opettaville opettajille ja tanssin opettamista opettaville kouluttajille. Esimerkiksi tanssipedagogiikan opinnoissa voitaisiin kiinnittää huomiota tärkeiksi koettujen taitojen vahvistamiseen. Liikuntaa opettaville opettajille sekä liikunnan- ja luokanopettajaopiskelijoille tämä tutkimus toivottavasti rohkaisee siitä, että tanssinopettamisessa ei vaadita liikunnanopettamiseen verrattuna juurikaan erilaisia opetustaitoja. Aikaisempiin tutkimuksiin verrattuna ainoastaan rytmittajuus nousi liikunnanopettajan tarvitsemaan osaamisalueeseen verrattuna tanssinopettajalle tärkeäksi erityistaidoksi. Ammattitaitoa, pedagogista osaamista ja vuorovaikutustaitoja tarvitsevat kaikki opettajat.

Tässä tutkimuksessa selvitettiin vain tanssipedagogiikan opiskelijoiden näkemyksiä hyvästä tanssinopettajasta ja tanssinopettajan taitojen tärkeydestä, joten tulokset eivät ole yleistettävissä muihin. Jatkossa olisi mielenkiintoista tutkia hyvän tanssinopettajan käsityksiä ja taitojen tärkeyttä muilta kohderyhmiltä ja saada näin vertailupohjaa tanssipedagogiikan opiskelijoiden näkemyksiin. Esimerkiksi Teatterikorkeakoulussa tai muissa oppilaitoksissa tanssinopettajaksi opiskelevien näkemysten vertaaminen tämän tutkimuksen opiskelijoiden näkemyksiin voisi olla mielekästä. Vertailua voisi tehdä myös esimerkiksi tanssipedagogiikkaa suorittamattomien liikuntapedagogiikan opiskelijoiden tai liikunnasta poikkeavan ryhmän, kuten tanssipedagogiikkaa suorittamattomien luokanopettajaopiskelijoiden kanssa. Tällöin saataisiin näkökulma tulevilta opettajilta, jotka vastaavat liikunnan- ja tanssinopettamisesta koulussa. Opiskelijoiden lisäksi erilaista vertailupohjaa voisi tuoda jo alalla toimivien tanssia ja liikunta opettavien opettajien näkemykset. Opettajankoulutus, opettajuus ja opettajan rooli koulussa ovat muuttuneet

viimeisten vuosikymmenten aikana, minkä luulisi näkyvän myös eri sukupolvien käsityksissä hyvän tanssinopettajan ominaisuuksista ja erilaisten opetustaitojen tärkeydestä.

## LÄHTEET

Ahonen, P. 2004. Tanssin opettajan arkipäivää. *Tanssi* 1, 22–25.

Anttila, E. 1994. Tanssin aika – Opas koulujen tanssikasvatukseen. Helsinki: Liikuntatieteellisen Seuran julkaisu 139.

Anttila, E. 1996. Opetuspaketti kouluihin – Kuka opettaa tanssia uudessa opetussuunnitelmassa? *Tanssi* 1, 32.

Anttila, E. 2006. Taiteen voimalla – Taidekasvatuksen mahdollisuudet suomalaisessa peruskoulussa. *Kasvatus* 1, 44–52.

Atjonen, P. 1998. Mistä on hyvät opet tehty? *Opettaja* 14, 20.

Carney, C. & Chedzoy, S. 1998. Primary student teacher prior experiences and their relationship to estimated competence to teach the National Curriculum for Physical Education. *Sport, Education and Society* 3, 19–36.

Dewar, K. 2002. On being a good teacher. *Journal of hospitality, leisure, sport & tourism* 1, 61–67. <http://www.hlst.ltsn.ac.uk/johlste/vol1no1/practice/0014.pdf>. Viitattu 10.7.2007.

Ekola, J. 1988. II osa/2. Didaktisesti ajatteleva opettaja. Teoksessa T. Vaherva & J. Ekola (toim.) *Aikuisten opettamisen taito*. Helsinki: Yleisradio.

Fortin, S. 1993. The knowledge base for competent dance teaching. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance* 11–12, 34–38.

Fowler, C. B. 1977. *Dance as education*. Washington D.C.: National Dance Association, an Association of the American Alliance for Health, Physical Education and Recreation.

- Frömel, K., Stratton, G., Vasendova, J. & Pangrazi, R.P. 2002. Dance as a fitness activity – The impact of teaching style and dance form. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance* 5, 26–30.
- Hanna, J. L. 1979. *To dance is human: A theory of nonverbal communication*. Austin, Texas: University of Texas Press.
- Harter, S. 1978. Effectance motivation reconsidered. Toward a developmental model. *Human Development* 21, 34–64.
- Hartojoki, J. 2004. Virkeä kuin kukka – Tanssikasvatuksen arvot ja ihanteet. Teoksessa A. Sarje (toim.) *Tanssitutkimuksia Kuopiosta 2003: tanssin arvoista ja harrastajien tanssikokemuksista*. Savonia-ammattikorkeakoulun julkaisusarja C 1. Kuopio: Savonia-ammattikorkeakoulu, Kuopion musiikki- ja tanssiakatemia, 7–12.
- Heikkinen, H. 1999. Tulla opettajaksi – tulla siksi mitä olet. Teoksessa H. Heikkinen, P. Moilanen & P. Räihä (toim.) *Opettajuutta rakentamassa: kirjoituksia Jouko Karin 60-vuotispäivänä*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, 47–63.
- Heikkinen, H., Moilanen, P. & Räihä, P. 1999. Opettajuuden rakentumisen elementtejä. Teoksessa H. Heikkinen, P. Moilanen & P. Räihä (toim.) *Opettajuutta rakentamassa: kirjoituksia Jouko Karin 60-vuotispäivänä*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, 7–9.
- Hämäläinen, S. 2004. Tanssin tekniikkaopetus – tavoitteena kuuliainen keho vai kehoon kuunteleva tanssija? Teoksessa R. Mietola & H. Outinen (toim.) *Kasvatustieteen päivien 2003 julkaisu osa 4/5*, 368–377.
- Hännikäinen, R. & Randelin, M. 2001. Liikunnanopiskelija arvostaa ajan seuraamista tanssiopinnoissa. *Liikunta & Tiede* 2, 18–21.
- Isohookana-Asunmaa, T. 1993. Hyvä opettaja 1. Teoksessa O. Luukkainen (toim.) *Hyväksi opettajaksi: kasvu ja kasvattaminen*. Juva: WSOY, 136–143.

- Joyce, M. 1980. First steps in teaching creative dance to children. Palo Alto, CA: Mayfield Publishing Company.
- Joyce, M. 1984. Dance technique for children. Palo Alto, CA: Mayfield Publishing Company.
- Kaikkonen, P. 1999. Hyvä vai huono opettaja? Teoksessa H. Heikkinen, P. Moilanen & P. Räihä (toim.) Opettajuutta rakentamassa: kirjoituksia Jouko Karin 60-vuotispäivänä. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, 85–90.
- Kari, J. 1996. Opettajan ammatti ja kasvatustietoisuus. Helsinki: Otava.
- Kassing, G. & Jay, D. M. 2003. Dance teaching methods and curriculum design. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Kindsvatter, R., Wilen, W. & Ishler, M. 1987. Dynamics of effective teaching. New York and London: Longman.
- Koponen, E. 2004. Peruskouluopettajien mielikuvat tanssista – vaikuttivatko ala-asteen ja yläasteen opettajien stereotypiat tanssista koulutanssin asemaan? Teoksessa A. Sarje (toim.) Tanssitutkimuksia Kuopiosta 2003: tanssin arvoista ja harrastajien tanssikokemuksista. Savonia-ammattikorkeakoulun julkaisusarja C 1. Kuopio: Savonia-ammattikorkeakoulu, Kuopion musiikki- ja tanssiakatemia, 13–17
- Kyriacou, C. 1992. Essential teaching skills. Hemel Hempstead: Simon & Schuster Education.
- Laakso, L. 2003. Liikuntakasvatuksen ja liikuntapedagogiikan perusteet. Teoksessa P. Heikinaro-Johansson, T. Huovinen & L. Kytökorpi (toim.) Näkökulmia liikuntapedagogiikkaan. Helsinki: WSOY, 14–23.
- Laban, R. 1980. The mastery of movement. (4<sup>th</sup> edition). Plymouth: Macdonald and Evans.

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

Laine, V. (toim.) 1995. Koulu tanssii 1–2. Helsinki: Opetushallitus.

Liikunta- ja terveystieteiden tiedekunnan liikunta- ja terveystieteiden opinto-opas 2005–2007. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

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. Jyväskylä: University of Jyväskylä.

Liukkonen 1998. Enjoyment in youth sports: A goal perspectives approach. LIKES – Research Reports on Sport and Health 114. Doctoral thesis, University of Jyväskylä. Jyväskylä: LIKES.

Lukion opetussuunnitelman perusteet 2003. Helsinki: Opetushallitus.

Luukko, T. 1999. Tanssi kasvattaa, tanssi innostaa, tanssi kehittää, tanssi yhdistää. *Liikunnanopettaja* 3–4, 16–17.

MacLean, J. 2007. A longitudinal study to ascertain the factors that impact on the confidence of undergraduate physical education student teachers to teach dance in Scottish schools. *European Physical Education Review* 13, 99–116.

McCormack, A. C. 2001. Using reflective practice in teaching dance to preservice physical education teachers. *European Journal of Physical Education* 6, 5–15.

McKiddie, B. & Maynard, I. W. 1997. Perceived competence of schoolchildren in physical education. *Journal of Teaching in Physical Education* 16, 324–339.

Metsämuuronen, J. 2005. Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä. Helsinki: International Methelp.



Nieminen, P. 2001. Liikunnanopettaja tanssinopettajana: Oma osaaminen heijastuu asenteisiin ja oppilaisiin. *Liikunta & Tiede* 2, 4–8.

Nieminen, P. 2003. Tanssin monet kasvot. Teoksessa P. Heikinaro-Johansson, T. Huovinen & L. Kytökorpi (toim.) *Näkökulmia liikuntapedagogiikkaan*. Helsinki: WSOY, 218–231.

Nieminen, P., Ahonen, R. & Tamminen, S. 2007. Matkalla opettajuuteen. Tanssipedagogiikan opiskelijoiden kokemuksia lastentanssin opetusharjoittelukurssista. *Liikunta & Tiede* 6, 30–37.

Nieminen, P. & Junnila, L. 2007. Finnish sport students' perception of the important competencies of a qualified PE teacher. Paper presented at 12<sup>th</sup> European congress of Sport psychology. September, 2007. Halkidiki.

Nieminen, P. & Varstala, V. 2000. A study of male and female physical education teachers' perceived competence in dance and their opinions about dance in schools and in physical education teacher education. Teoksessa T. Arnold (toim.) *Facing Change: Proceedings of the AIESEP World Sport Science Congress 2000*. School of Health & Human Performance, Central Queensland University. Rockhampton, 263–271.

Nieminen, P. & Varstala, V. 2004. Eri vuosikursseilla opiskelevien liikunnanopiskelijoiden kokemat opettamisen perustaidot. *Liikunta & Tiede* 6, 35–42.

Nieminen, P., Varstala, V., Hännikäinen, R. & Suni, M. 2003. PE students' estimated competence in dance and their general thoughts about dance. Teoksessa *Breaking boundaries: dances, bodies and multiculturalism*. Special edition with the proceedings of the 9<sup>th</sup> Dance and the Child International Conference. Faculdade Social de Bahia. Salvador Ba, 317–324.

Numminen, P. & Laakso, L. 2001. *Liikunnan opetusprosessin A, B, C*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

- Pakkanen, P. 2001. Tanssitaide koulukulttuurin kuokkavieraana – Liikkeitä suomalaisen tanssitaidekasvatuksen historiasta 1900–1992. *Liikunta & Tiede* 2, 91–97.
- Palttala, P., Tulkki, H. & Vakkuri, M. 2004. *Kulta: taide ja kulttuuri*. Helsinki: Otava.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. Helsinki: Opetushallitus.
- Raiskio, P. 1995. On aika tunnustaa tanssi taideaineeksi. *Opettaja* 12, 36.
- Rolfe, L. 2001. The factors which influence primary student teachers' confidence to teach dance. *European Physical Education Review* 7, 157–175.
- Rolfe, L. & Chedzoy, S. 1997. Student teachers' perceptions of teaching dance in primary schools. *European Journal of Physical Education* 2, 218–227.
- Rushton, S., Morgan, J., & Richard, M. 2007. Teacher's Myers-Briggs personality profiles: identifying effective teacher personality traits. *Teaching and Teacher Education: an International Journal of Research and Studies* 4, 432–441.
- Sahlman, H. 1997. Hyvän opettajan kriteerit pysyvät. *Opettaja* 21, 4–5.
- Sallila, P. 2004. Johdannoksi. Teoksessa P. Sallila & A. Malinen (toim.) *Opettajuus muutoksessa*. Helsinki: Kansanvalistusseura, 7–14.
- Sarlin, E-L. 1995. Minäkokemuksen merkitys liikuntamotivaatiotekijänä. *Studies in Sport, Physical Education and Health* 40. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Siedentop, D. 1991. *Developing teaching skills in physical education*. Mountain View, CA: Mayfield Publishing Company.
- Siljamäki, M. 2003. Tanssin oppiminen – enemmän kuin askeleita. Teoksessa P. Heikinaro-Johansson, T. Huovinen & L. Kytökorpi (toim.) *Näkökulmia liikuntapedagogiikkaan*. Helsinki: WSOY, 211–217.

Stinson, S. 1988. *Dance for young children: Finding the magic in movement*. Reston, VA: The American Alliance for Health, Physical Education, Recreation and Dance.

Stinson, S. W. 1993. Realities, myths, and priorities: Teacher competencies in dance. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance* 11–12, 45–48.

Suonio, K. 1993. Hyvä opettaja 2. Teoksessa O. Luukkainen (toim.) *Hyväksi opettajaksi: kasvu ja kasvattaminen*. Juva: WSOY, 144–149.

Tawast, M. 2002. Opiskelijan opittava aktiiviseksi. *Tanssi* 1, 14–17.

Uusikylä, K. 2006. *Hyvä, paha opettaja*. Helsinki: Minerva.

Vainio, L. 2005. Musiikin tuntemus. Teoksessa J. Ahonen, E. Anttila, T. Jalkanen, A. Jouhtinen, K. Kontunen, H. Renvall, T. Suhonen & L. Vainio *Tanssioppilaan kirja*. Helsinki: Opetushallitus, 153–200.

Varstala, V. 2003. Liikunnanopettajan toiminta eri työtavoissa. Teoksessa P. Heikinaro-Johansson, T. Huovinen & L. Kytökorpi (toim.) *Näkökulmia liikuntapedagogiikkaan*. Helsinki: WSOY, 151–161.

Viitala, M. 1998. *Tanssia elämyksen ehdoilla, lasten ja nuorten tanssin luovia prosesseja*. Helsinki: Svoli-Palvelu.

Viljanen, E. 1992. *Koulumestarin koulutus. Opettajankasvatuksen perusteita*. Jyväskylä.

Vilpa, E. 1993. Hyvä opettaja 3. Teoksessa O. Luukkainen (toim.) *Hyväksi opettajaksi: kasvu ja kasvattaminen*. Juva: WSOY, 150–156.

Vähätalo, P. 1990. *Opettajan ammattitaidon kriteereistä ja sen hallintaan ohjaamisesta*. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisusarja B:32. Turku: Turun yliopiston Turun opettajankoulutuslaitos.

Väljärvi, J. 1999. Opettajan muuttuva asiantuntijuus. Teoksessa H. Heikkinen, P. Moilanen & P. Räihä (toim.) Opettajuutta rakentamassa: kirjoituksia Jouko Karin 60-vuotispäivänä. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, 101–106.

Williams, G. M. 1989. Dance education for young children. A review of principles and practice. *Early Child Development and Care* 47, 177–203.

Ylönen, M. 2003. Kulttuuri luo tanssia – tanssi luo kulttuuria. Teoksessa P. Heikinaro-Johansson, T. Huovinen & L. Kytökorpi (toim.) Näkökulmia liikuntapedagogiikkaan. Helsinki: WSOY, 201–210.

## LIITTEET

### Liite 1 Kyselylomake

Hei!

Teen pro gradu -tutkimusta hyvän tanssinopettajan ominaisuuksista ja tanssinopettajan opetustaidoista. Tämän kyselyn tarkoituksena on selvittää Jyväskylän yliopiston tanssipedagogiikan opiskelijoiden näkemyksiä hyvän tanssinopettajan ominaisuuksista, tanssikasvatuksen eri tavoitteiden tärkeydestä sekä tanssia opettavan henkilön eri opetustaitojen tärkeydestä.

Toivon, että vastaat jokaiseen kysymykseen juuri oman näkemyksesi mukaan. Vastauksesi ovat arvokkaita tutkimuksen kannalta. Kiitos tärkeästä avustasi!

Hanna Lumijärvi, liikuntapedagogiikan opiskelija

## TAUSTATIEDOT

### Perustiedot

1. Ikä \_\_\_\_\_ vuotta
2. Sukupuoli:  nainen  mies
3. Pääaine Jyväskylän yliopistossa: \_\_\_\_\_
4. Opiskelen Jyväskylän yliopistossa tällä hetkellä \_\_\_\_\_ vuotta

### Tanssin opiskelu-, harrastus- ja opetustausta

5. Olen opiskellut tanssipedagogiikan opintoja Jyväskylän yliopistossa tähän mennessä (kevät 2006 mukaan lukien) \_\_\_\_\_ lukuvuotena
6. Olen suorittanut tanssipedagogiikan opintoja Jyväskylän yliopistossa n. \_\_\_\_\_ ov / \_\_\_\_\_ op
7. Oletko opiskellut tanssipedagogiikkaa/tanssiopintoja muualla kuin Jyväskylän yliopistossa?  
 En  
 Kyllä, Missä? \_\_\_\_\_  
Yhteensä \_\_\_\_\_ vuotta, keskimäärin \_\_\_\_\_ tuntia viikossa

**8. Oletko harrastanut tanssia vapaa-ajalla?**

- En → Siirry kysymykseen 9.
- Kyllä,

**a) Kuinka kauan olet harrastanut tanssia?**

- alle vuoden
- 1-5 vuotta
- 5-10 vuotta
- yli 10 vuotta

**b) Mitä tansseja olet harrastanut ja kuinka säännöllisesti?**

Silloin tällöin - Jonkin verran - Säännöllisesti

- |  |                          |                          |                          |                          |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| <input type="checkbox"/> Klassinen baletti             | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| <input type="checkbox"/> Jazz/moderni/nykytanssi       | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| <input type="checkbox"/> Show/break/street/hiphop      | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| <input type="checkbox"/> Etninen (afro/itämainen yms.) | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| <input type="checkbox"/> Kilpatanssi                   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| <input type="checkbox"/> Kansantanssi                  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| <input type="checkbox"/> Lavatanssi/seuratanssi        | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| <input type="checkbox"/> Muu, mikä? _____              | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

**9. Oletko opettanut tanssia opiskeluittesi ulkopuolella?**

- En
- Kyllä, Kuinka kauan olet opettanut tanssia?
  - alle vuoden
  - 1-2 vuotta
  - 3-5 vuotta
  - yli 5 vuotta

**10. Onko sinulla muuta opetus-/ohjaus-/valmennuskokemusta opiskeluiden ulkopuolelta?**

- Ei
- Kyllä, Minkälaista kokemusta?
  - Olen toiminut liikunnanopettajana \_\_\_\_\_ vuotta (1/2 vuoden tarkkuudella)
  - Olen toiminut luokanopettajana \_\_\_\_\_ vuotta (1/2 vuoden tarkkuudella)
  - Olen toiminut liikunnanohjaajajana \_\_\_\_\_ vuotta (1/2 vuoden tarkkuudella)
  - Olen valmentanut/toiminut ohjaajana seurassa \_\_\_\_\_ vuotta (1/2 vuoden tarkkuudella)

**11. Kuinka todennäköisenä pidät, että tulet opettamaan tanssia tulevaisuudessa?**

- Erittäin todennäköisenä
- Melko todennäköisenä
- Epätodennäköisenä
- Tiedän varmuudella, että en tule opettamaan tanssia

**Mainitse viisi hyvän tanssiopettajan ominaisuutta**

- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_

**Tanssin opettaminen edellyttää erilaisia taitoja, joiden tärkeydestä on olemassa erilaisia näkemyksiä. Mikä on sinun näkemyksesi seuraavien taitojen tärkeydestä?**

**Arvioi jokaisen taidon tärkeyttä merkitsemällä rasti (X) arviointisi mukaan skaalalla 1 - 6. (1 = ei lainkaan tärkeä; 2 = melko epäolennainen; 3= jonkin verran tärkeä; 4 = tärkeä; 5 = ilman muuta tärkeä; 6 = ehdottoman tärkeä)**

	ei lain- kaan tärkeä	melko epä- olen- nainen	jonkin ver- ran tärkeä	4 tärkeä	5 ilman muuta tärkeä	eh- dot- toman tärkeä
	1	2	3	4	5	6
<b><i>Tanssia opettavalla henkilöllä tulisi olla taito...</i></b>						
1. tunnistaa oppimisvaikeudet	___	___	___	___	___	___
2. antaa tarkoituksenmukaista palautetta	___	___	___	___	___	___
3. ymmärtää oppilaiden oppimisprosessia	___	___	___	___	___	___
4. antaa ensiapua	___	___	___	___	___	___
5. arvioida oppilaan suoritusta	___	___	___	___	___	___
6. kannustaa oppilaita	___	___	___	___	___	___
7. soveltaa anatomis-fysiologista tietämystä	___	___	___	___	___	___
8. käyttää oppimista edistävää AV / IT tekniikkaa	___	___	___	___	___	___
9. hallita opetettava ryhmä	___	___	___	___	___	___
10. käyttää huumoria opetuksessa	___	___	___	___	___	___
11. hallita eri tanssimuotojen tekniikat	___	___	___	___	___	___
12. analysoida kriittisesti median antamaa kuvaa tanssista	___	___	___	___	___	___
13. arvostella ja antaa arvosanoja todistukseen	___	___	___	___	___	___
14. työskennellä erityisoppilaiden kanssa	___	___	___	___	___	___
15. kannustaa oppilaita tuottamaan itse liikettä	___	___	___	___	___	___
16. suunnitella ja harjoituttaa tanssiesitys	___	___	___	___	___	___
17. motivoida tanssikielteisiä oppilaita	___	___	___	___	___	___
18. yhdistää musiikki liikkeeseen opetustilanteessa	___	___	___	___	___	___
19. antaa selkeästi tehtävän instruktio	___	___	___	___	___	___
20. eriyttää opetusta	___	___	___	___	___	___
21. antaa haasteellisia oppimistehtäviä	___	___	___	___	___	___
22. analysoida musiikin rytmiä ja rakennetta	___	___	___	___	___	___
23. nähdä nopeasti suoritusvirheet ja niiden syyt	___	___	___	___	___	___
24. valita ja käyttää tarkoituksenmukaisia työtapoja	___	___	___	___	___	___
25. hyödyntää oppilaiden erilaisuutta opetuksessa	___	___	___	___	___	___

***jatkuu...***



ei lain- kaan tärkeä	melko epä- olen- nainen	jonkin ver- ran tärkeä	tärkeä	ilman muuta tärkeä	eh- dot- toman tärkeä
-------------------------------	----------------------------------	---------------------------------	--------	--------------------------	--------------------------------

1	2	3	4	5	6
---	---	---	---	---	---

***Tanssia opettavalla henkilöllä tulisi olla taito...***

26. luoda oppilaisiin hyvä suhde	___	___	___	___	___	___
27. suunnitella pidempi tanssijakso	___	___	___	___	___	___
28. luoda yhteyksiä kulttuurialan toimijoihin	___	___	___	___	___	___
29. huomioida turvallisuus opetustilanteissa	___	___	___	___	___	___
30. tuntee koululainsäädäntö	___	___	___	___	___	___
31. työskennellä muiden opettajien kanssa	___	___	___	___	___	___
32. suunnitella tanssitunti	___	___	___	___	___	___
33. valita sopivat sisällöt eri-ikäisille ja eritaitoisille oppilaille	___	___	___	___	___	___
34. kohdata häiriökäyttäytyjiä	___	___	___	___	___	___
35. hyväksyä epäonnistumiset osana oppimista	___	___	___	___	___	___
36. käyttää omaa ääntä liikkeen rytmittäjänä	___	___	___	___	___	___
37. toimia erilaisissa koulujärjestelmissä ja tuntee niiden vaatimukset	___	___	___	___	___	___
38. järjestää tanssinäytös / -tapahtuma	___	___	___	___	___	___
39. organisoida opetustilanteita tunnin aikana	___	___	___	___	___	___
40. toimia eettisten periaatteiden mukaan	___	___	___	___	___	___
41. soveltaa teoriatietoa tanssinopetukseen	___	___	___	___	___	___
42. luoda positiivinen ilmapiiri	___	___	___	___	___	___
43. helpottaa / vaikeuttaa tehtävää yllättäen	___	___	___	___	___	___
44. luoda vuorovaikutteinen opetustilanne	___	___	___	___	___	___
45. käyttää oppilaan luovuutta vaativia tehtäviä	___	___	___	___	___	___
46. soveltaa biomekaanisia periaatteita opetukseen	___	___	___	___	___	___
47. kuunnella aidosti oppilaita	___	___	___	___	___	___
48. reflektoida kriittisesti omaa opetusta	___	___	___	___	___	___
49. valita sopivaa musiikkia tanssiin/voimisteluun	___	___	___	___	___	___
50. hyväksyä oma rajallisuus opettajana	___	___	___	___	___	___
51. kohdata oppilaat samanarvoisina yksilöinä	___	___	___	___	___	___
52. ”panna itsensä likoon” / heittäytyä täysillä tuntiin	___	___	___	___	___	___
53. luoda suhteita koulun ulkopuolisiin liikuntatoimijoihin	___	___	___	___	___	___

**KIITOS TÄRKEÄSTÄ AVUSTA!**

Liite 2 Sukupuolen, pääaineen ja tanssinharrastustaustan yhteydet koettuihin hyvän tanssinopettajan ominaisuuksiin ( $\chi^2$ )

Hyvän tanssinopettajan ominaisuus	Sukupuoli		Pääaine		Tanssiharrastustausta	
	$\chi^2$	p-arvo	$\chi^2$	p-arvo	$\chi^2$	p-arvo
Innostava ja kannustava	0.00	.95	1.76	.18	0.00	.95
Ammattitaitoinen	<b>5.92</b>	<b>.02*</b>	0.67	.41	0.89	.35
Pedagoginen osaaja	1.19	.28	0.01	.92	0.88	.35
Luova	0.47	.49	0.18	.67	1.39	.24
Kaikkia oppilaita huomioiva	1.23	.27	0.86	.35	0.56	.46
Rytmitajuinen	0.19	.66	2.92	.09	<b>4.41</b>	<b>.04*</b>
Selkeä	0.73	.39	0.24	.63	0.11	.74
Empaattinen ja kärsivällinen	0.05	.82	0.02	.89	0.15	.70
Positiivinen ja huumorintajuinen	1.19	.28	<b>5.81</b>	<b>.02*</b>	0.32	.57
Aktiivinen ja innostunut työstään	0.11	.74	0.00	.97	0.89	.35
Vuorovaikutustaitoinen	1.22	.27	1.33	.25	0.14	.71
Johdonmukainen	0.20	.66	1.33	.25	0.58	.45
Palautteenantotaitoinen	0.32	.57	1.65	.20	0.27	.60
Itseään kehittävä	1.56	.21	<b>4.87</b>	<b>.03*</b>	0.40	.53
Persoonallinen	1.56	.21	0.52	.47	0.02	.90
Vaativa ja tarkka	2.17	.14	0.76	.38	0.01	.92

\*p<.05

## Liite 3 Opiskelijoiden näkemykset tanssinopettajan erilaisten taitojen tärkeydestä (ka)

<b>Tanssinopettajan taidot</b>	<b>ka</b>	<b>kh</b>
Luoda positiivinen ilmapiiri	5.70	0.53
Kannustaa oppilaita	5.70	0.59
Valita sopivat sisällöt eri-ikäisille ja eritaitoisille oppilaille	5.60	0.65
Kohdata oppilaat samanarvoisina yksilöinä	5.55	0.72
Hyväksyä epäonnistumiset osana oppimista	5.52	0.74
Kuunnella aidosti oppilaita	5.49	0.74
Suunnitella tanssitunti	5.36	0.86
Luoda vuorovaikutteinen opetustilanne	5.33	0.78
”Panna itsensä likoon” / heittäytyä täysillä tuntiin	5.29	0.80
Hyväksyä oma rajallisuus opettajana	5.29	0.87
Antaa selkeästi tehtävän instruktio	5.25	0.79
Käyttää omaa ääntä liikkeen rytmittäjänä	5.21	0.94
Hallita opetettava ryhmä	5.20	0.83
Yhdistää musiikki liikkeeseen opetustilanteessa	5.19	0.82
Kannustaa oppilaita tuottamaan itse liikettä	5.16	0.78
Huomioida turvallisuus opetustilanteissa	5.16	0.89
Antaa tarkoituksenmukaista palautetta	5.13	0.87
Valita ja käyttää tarkoituksenmukaisia työtapoja	5.12	0.88
Valita sopivaa musiikkia tanssiin/voimisteluun	5.11	0.82
Organisoida opetustilanteita tunnin aikana	5.10	0.88
Toimia eettisten periaatteiden mukaan	5.10	0.97
Luoda oppilaisiin hyvä suhde	5.08	0.81
Reflektoida kriittisesti omaa opetusta	5.04	0.94
Käyttää oppilaan luovuutta vaativia tehtäviä	4.93	0.89
Ymmärtää oppilaiden oppimisprosessia	4.85	0.90
Helpottaa / vaikeuttaa tehtävää yllättäen	4.85	1.06
Hyödyntää oppilaiden erilaisuutta opetuksessa	4.76	0.95
Antaa haasteellisia oppimistehtäviä	4.75	0.90
Käyttää huumoria opetuksessa	4.69	1.16
Kohdata häiriökäyttäytyjiä	4.66	1.02
Eriyttää opetusta	4.64	1.13
Motivoida tanssikielteisiä oppilaita	4.62	0.96
Hallita eri tanssimuotojen tekniikat	4.60	1.02

(jatkuu)

## Liite 3 (jatkuu)

<b>Tanssinopettajan taidot</b>	<b>ka</b>	<b>kh</b>
Arvioida oppilaan suoritusta	4.56	0.96
Työskennellä muiden opettajien kanssa	4.54	1.00
Nähdä nopeasti suoritusvirheet ja niiden syyt	4.53	1.09
Suunnitella pidempi tanssijakso	4.48	0.93
Antaa ensiapua	4.47	1.22
Analysoida musiikin rytmiä ja rakennetta	4.28	1.13
Soveltaa teoretietoja tanssinopetukseen	4.22	1.01
Työskennellä erityisoppilaiden kanssa	4.22	1.13
Suunnitella ja harjoituttaa tanssiesitys	4.19	1.27
Tunnistaa oppimisvaikeudet	4.13	1.08
Soveltaa anatomis-fysiologista tietämystä	4.03	0.98
Järjestää tanssinäytös / -tapahtuma	3.85	1.06
Tuntea koululainsäädäntö	3.78	1.22
Toimia erilaisissa koulujärjestelmissä ja tuntee niiden vaatimukset	3.73	1.04
Luoda suhteita koulun ulkopuolisiin	3.64	1.05
Analysoida kriittisesti median antamaa kuvaa tanssista	3.43	1.13
Soveltaa biomekaanisia periaatteita opetukseen	3.36	1.07
Luoda yhteyksiä kulttuurialan toimijoihin	3.36	0.94
Arvostella ja antaa arvosanoja todistukseen	2.95	1.06
Käyttää oppimista edistävää AV / IT tekniikkaa	2.84	0.97

Liite 4 Sukupuolen, pääaineen ja tanssinharrastustaustan yhteydet tanssinopettajan erilais-  
ten taitojen tärkeyteen (t-testi)

Summamuuttuja	Sukupuoli		Pääaine		Tanssiharrastus- tausta	
	t-arvo	p-arvo	t-arvo	p-arvo	t-arvo	p-arvo
Oppilaiden huomiointi ja vuorovaikutus	0.99	.343	-1.52	.132	-0.55	.583
Oman toiminnan tunteminen	1.10	.276	-1.36	.178	-0.21	.833
Kannustaminen ja ilmapiirin luominen	1.15	.274	-0.48	.631	-1.28	.206
Sisältöjen ja työtapojen valinta	1.29	.200	-1.77	.080	-0.72	.471
Ryhmänhallinta ja organisointi	1.13	.261	1.11	.270	0.55	.581
Musiikin tunteminen	1.35	.181	-0.93	.354	-1.61	.110
Tehtävien anto	0.74	.459	-0.62	.538	-0.77	.445
Turvallisuuden huomioiminen	0.78	.440	<b>-3.27</b>	<b>.002**</b>	-1.69	.098
Erityisoppilaiden kohtaaminen	-0.15	.879	-0.29	.977	1.60	.112
Tanssiopetuksen suunnittelu	1.11	.270	-1.85	.068	<b>-2.72</b>	<b>.008**</b>
Teorian soveltaminen	0.19	.850	<b>-3.82</b>	<b>.000***</b>	<b>-4.08</b>	<b>.000***</b>
Yhteistyö koulussa ja koulun ulkopuolella	-0.18	.854	-0.67	.506	-0.24	.811

\*\*p<.01      \*\*\*p<.001

