

Anna-Maria Nurmi

Kaduilta liikuntasaliin

Toimintatutkimus hiphop-tanssista
osana lukion liikuntakasvatusta



STUDIES IN SPORT, PHYSICAL EDUCATION AND HEALTH 184

Anna-Maria Nurmi

Kaduilta liikuntasaliin

Toimintatutkimus hiphop-tanssista
osana lukion liikuntakasvatusta

Esitetään Jyväskylän yliopiston liikuntatieteellisen tiedekunnan suostumuksella
julkisesti tarkastettavaksi yliopiston Liikunnan salissa (L304)
syyskuun 28. päivänä 2012 kello 12.



JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

JYVÄSKYLÄ 2012

Kadulta liikuntasaliin

Toimintatutkimus hiphop-tanssista
osana lukion liikuntakasvatusta

STUDIES IN SPORT, PHYSICAL EDUCATION AND HEALTH 184

Anna-Maria Nurmi

Kadulta liikuntasaliin

Toimintatutkimus hiphop-tanssista
osana lukion liikuntakasvatusta



JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

JYVÄSKYLÄ 2012

Editors

Marita Poskiparta

Department of Health Sciences, University of Jyväskylä

Pekka Olsbo, Ville Korhakangas

Publishing Unit, University Library of Jyväskylä

Cover pictures by Antti Nurmi and Joonas Toroi

URN:ISBN:978-951-39-4838-2

ISBN 978-951-39-4838-2 (PDF)

ISBN 978-951-39-4837-5 (nid.)

ISSN 0356-1070

Copyright © 2012, by University of Jyväskylä

Jyväskylä University Printing House, Jyväskylä 2012

ABSTRACT

Nurmi, Anna-Maria

From street to gym class. Action research on hip hop dance as part of physical education in high school.

Jyväskylä: University of Jyväskylä, 2012, 85 p.

(Studies in Sport, Physical Education and Health,

ISSN 0356-1070; 184)

ISBN 978-951-39-4837-5 (nid.)

ISBN 978-951-39-4838-2 (PDF)

Summary

The aim of the study was to investigate students' experiences of hip hop dance and to explore the outcome when students act as peer teachers in hip hop classes. This action research case study, conducted in a high school, was multidisciplinary in nature, and included physical education, youth studies and dance pedagogy. Data from student questionnaires, diaries and interviews and the teacher-researcher's diary were analyzed by qualitative thematic analysis, content analysis and phenomenological method, as described by Amedeo Giorgi, in order to explore students' experiences of hip hop dance and of peer teaching. The study was conducted in a Finnish mid-sized high school and it comprised two phases. In Phase I, a curriculum for a hip hop club was planned and implemented. The participants were 22 high school student girls. In Phase II, a PE hip hop dance course was created and included in the high school's curriculum. The students on the course had a possibility to teach each other in pairs. The participants were 27 high school student girls and the teacher-researcher. Every student was offered the possibility to teach, but this option was mostly exercised by students who had attended the hip hop club the previous year. These students are referred as the old students. One year after the PE course had finished, further data were collected in the form of students' essays (N = 12) on their memories of the hip hop club and PE course. The Phase I results indicated that, in the hip hop club, the students' sense of community and sense of competence was increased, and a bridge built between the school culture and hip hop culture. In Phase II, status differentials among the students on the course affected sense of community. Criticism was leveled at the peer teachers, and it was especially hard for the old students to get used to peers in the role of teachers. However, towards the end of the course a more positive attitude was observed, with most of the old students reporting that the PE course had been worth doing after all. Despite the criticism at the start of the course, the benefits of engaging students through urban youth cultures through teaching and peer teaching was productive and worth trying.

Keywords: physical education, hip hop, school culture, youth culture, sense of community

Author's address

Anna-Maria Nurmi
Department of Sport Sciences
PL 35 (Viveca)
40014 Jyväskylän yliopisto
annmaki@jyu.fi

Supervisors

Professor Mirja Hirvensalo
Department of Sport Sciences
University of Jyväskylä

Professor Hannu Itkonen
Department of Sport Sciences
University of Jyväskylä

Lecturer, PhD Ulla Klemola
Department of Teacher Education
University of Jyväskylä

Reviewers

Docent, PhD Vesa Puuronen
Department of Social Sciences
University of Eastern Finland

Unit manager PhD Kaarlo Laine
Foundation for Sport and Health Sciences

Opponents

Docent, PhD Riitta Asanti
Department of Teacher Education
University of Turku

ALKUSANAT JA KIITOKSET

Tämä tutkimus sai alkunsa vuonna 2004 samaan aikaan, kun aloitin työni liikunnan ja terveystiedon opettajana. Tunsin olevani etuoikeutettu, kun sain työskennellä innostuneiden ja liikunnallisesti aktiivisten oppilaiden kanssa. Liikuntatunneilla mielenkiintoni kohdistui kuitenkin liikunnallisesti vähemmän aktiivisiin oppilaisiin, ja halusin tarjota heille jotain muuta perinteisten liikuntalajien rinnalle. Hiphop-tanssilla oli moneen epäaktiiviseen oppilaaseen suurempi vaikutus kuin ennalta osasin odottaa. Koululiikuntaa aina inhonneiden oppilaiden hymy ja motivoituneisuus liikuntatunnilla palkitsivat parhaiten ja ne ovat itselleni tämän tutkimuksen merkityksellisin ydin.

Väitöstutkimukseni teon lähestyessä loppuaan haluan osoittaa kiitokseni niille julkisille tahoille ja henkilöille, joiden avulla tämä prosessi on edennyt tähän pisteeseen. Suurimmat kiitokset osoitan oppilailleni, jotka jakoivat kokemuksensa kanssani; tämän tutkimuksen tekeminen ilman heitä ei olisi ollut mahdollista. Erityisen kiitollinen olen siitä, että sain opettaa juuri heitä kaksi ensimmäistä vuottani liikunnanopettajana. Oppilaideni aktiivisuus ja myönteisyys kannustivat myös minua työssäni ja tutkimuksen tekemisessä.

Kiitos opetusministeriölle, jonka kolmivuotisen apurahan turvin pystyin jäämään tutkijaksi syksyllä 2006. Kiitos Urheiluopistosäätiölle, jonka matka-apuraha helpotti matkaani New Yorkiin syksyllä 2006. Puoli vuotta New Yorkissa mahdollisti syventymisen hiphop-kulttuuriin niin käytännössä kuin teoriassa. Kiitos myös Jyväskylän yliopiston rehtorille kaksivuotisesta apurahasta, joka antoi minulle mahdollisuuden keskittyä täysillä tutkimukseni loppuvaiheeseen. Kiitos Jyväskylän yliopistolle liikkuvuusmäärärahaa, jonka avulla pääsin Brisbaneen Australiaan tutustumaan sikäläiseen liikunnanopettajakoulutukseen ja kirjoittamaan väitöskirjani yhteenvetolukua.

Ohjaajiani professori Mirja Hirvensaloa, professori Hannu Itkosta ja liikuntapedagogiikan lehtori Ulla Klemolaa kiitän tekstieni kriittisestä kommentoinnista, yhteistyöstä ja avusta tutkimukseni eri vaiheissa. Ohjaajien tuki ja kannustus ovat tutkijan jaksamisen kannalta tutkimusprosessin kulmakiviä. Erityisesti kiitän Mirjaa hänen tuestaan tutkimukseni alku- ja loppuvaiheessa.

Työni esitarkastajille yhteiskuntatieteiden tohtoreille Kaarlo Laineelle ja Vesa Puuroselle haluan osoittaa kiitokseni työni huolellisesta esitarkastuksesta ja napakoista mutta kannustavista huomautuksista.

Yhteenveto-osan tarkasta kielenhuollosta haluan kiittää filosofian lisensiaatti Paula Sajavaaraa. Kiitän häntä myös tuesta ja kuuntelemisen taidosta.

Liikuntatieteen, terveystieteen, erityispedagogiikan ja psykologian alan kollegani ovat olleet tärkeä peilauspinta ja tuki tutkimuksen teon kaikissa vaiheissa. Emeritusprofessori Martti Silvennoista haluan kiittää siitä, että hän tutkijan urani alkuvaiheessa kommentoi tutkimussuunnitelmaani ja näytti tutkimukselle teoreettista suuntaa. Liikuntatieteiden lisensiaatti Jukka Virtaa ja liikuntatieteiden tohtori Antti Lainetta haluan kiittää teksteihini paneutumisesta ja rakentavista huomautuksista, antoisista tieteellisistä keskusteluista sekä myös vähemmän tieteellisistä keskusteluista. Kiitos tutkija Anna Rytivaaralle yhteisis-

tä metodisista ja teoreettisista pohdinnoista, tiedonhakuavusta sekä ystävyyydestä. Psykologian tohtori Marja Kokkosta kiitän ystävyyydestä ja rohkaisevasta kannustuksesta tutkimusprosessini tärkeillä viime metreillä. Kiitos Marjalle myös kollegiaalisuudesta ja mutkattomasta yhteistyöstä. Kiitos terveystieteiden tohtori Leena Paakkarille yhteisistä pohdinnoista, tutkimukseni sisältöjen selkiyttämisestä ja suunnan kirkastamisesta sekä ystävyyydestä.

Ystävääni Piia Jaatista haluan kiittää yli kahden vuosikymmenen kestäneestä ystävyyydestä, joka on ollut voimavara jokapäiväisessä jaksamisessa. Hänen ystävyytensä, huumorinsa ja iloisuutensa ovat pelastaneet monta päivää. Kiitos myös tekstieni kärsivällisestä lukemisesta, jolta hän ei voinut välttyä hiihtolomilla Iso-Syötteellä.

Kiitos yhtiökumppanilleni, kollegalleni ja ystävälleni Karoliina Lahdenperälle, jonka ymmärtäväsyyden ansiosta olen voinut panostaa kahteen isoon tehtävään yhtä aikaa. Ilman Karoliinan työpanosta en olisi voinut lähteä Australiaan viimeistelemään tätä työtä.

I also want to thank the University of Queensland in Brisbane, Australia, where I finished my PhD with a Jyväskylä University mobility grant. Special thanks to Louise McCuaig and Sally Coore who were wonderful colleagues, helping me and driving me around Brisbane. I will never forget the hospitality that I received.

Anttia haluan kiittää tuesta ja rakkaudesta koko pitkän prosessin aikana. Kiitän yhteisistä hetkistämme ja huumoristasi, joka on auttanut jaksamaan arjessa. Kiitän myös auttavaisuudestasi ja ymmärtäväsyydestäsi hektistä elämäntilannettani kohtaan.

Omistan väitöskirjani äidilleni, ystävälleni ja esikuvalleni, joka on uskonut minuun ja kykyihini aina.

"Voittajat eivät koskaan häviä ja häviäjät eivät koskaan voita."
-Nietzsche-

Jyväskylässä juhannusaattona 22.6.2012

Anna-Maria Nurmi

VÄITÖSKIRJATUTKIMUKSEN OSAJULKAISUT

- I Nurmi, A.-M. & Itkonen, H. 2010. Nuorisokulttuurista liikettä – hiphop-tanssin rantautuminen Suomeen. Teoksessa H. Roiko-Jokela & E. Sironen (toim.) *Suomen Urheiluhistoriallisen Seuran vuosikirja*. Helsinki: Minerva, 167–190. Review-arvioitu.
- II Nurmi, A.-M. & Hirvensalo, M. 2007. Hip hop-kerho lukion liikunnanopetuksessa – silta nuorisokulttuurista koulukulttuuriin. *Liikunta & Tiede* 44(6), 38–42. Review-arvioitu.
- III Nurmi, A.-M. 2009. Ruumiskokemus voimaantumisen lähteenä – kaksi erilaista tarinaa koulun hiphop-kerhosta. *Nuorisotutkimus* 27(2), 29–41. Review-arvioitu.
- IV Nurmi, A.-M., Hirvensalo, M. & Klemola, U. "The atmosphere in the class was nice even though the teachers were my friends" – The status of peer teachers during a hip hop class in PE. *European Physical Education Review*. (Lähetetty arvioitavaksi.)

KUVIOT

KUVIO 1	Toimintatutkimuksen ajallinen eteneminen, tutkimuksen kaksi sykliä, kohdejoukot sekä aineistot ja niiden käyttö artikkeleissa.....	36
---------	--	----

TAULUKOT

TAULUKKO 1	Artikkelien tutkimustehtävät, aineistot ja analyysi	42
TAULUKKO 2	Esimerkki sisällönanalyysin kriteeristöstä	45
TAULUKKO 3	Opiskelijoiden kokemukset apuopettajista: sisällönanalyysin kategoriat ja alakategoriat.....	52

SISÄLLYS

ABSTRACT

ALKUSANAT JA KIITOKSET

VÄITÖSKIRJATUTKIMUKSEN OSAJULKAISUT

KUVIOT JA TAULUKOT

SISÄLLYS

1	JOHDANTO.....	11
2	VUODET TUTKIMUKSEN PARISSA.....	16
	2.1 Miten tanssista ja sen opettamisesta tuli osa minua?	16
	2.2 Tanssijasta tutkijaksi.....	17
3	TUTKIMUKSEN TARKOITUS JA TUTKIMUSTEHTÄVÄT.....	20
4	TUTKIMUKSEN TEOREETTINEN VIITEKEHYS.....	22
	4.1 Hiphop-kulttuuri ja sen historialliset vaiheet.....	22
	4.1.1 Hiphop-tanssin eri tyylit	24
	4.1.2 Hiphop-tanssin tie valtakulttuuriin.....	26
	4.2 Yhteisöllisyys tavoitteena	27
	4.2.1 Yhteisö ja yhteisöllisyys	27
	4.2.2 Yhteisöllisyys suomalaisessa koulukulttuurissa	28
	4.3 Liikuntakasvatus koulussa.....	30
	4.3.1 Opetussuunnitelmien tavoitteet ja muuttuva liikuntakulttuuri	30
	4.3.2 Ruumiillisuus ja voimaantuminen koulun liikunnassa	31
5	MENETELMÄLLISET VALINNAT	35
	5.1 Toimintatutkimus	35
	5.2 Toimintatutkimuksen toteutus	38
	5.3 Aineiston keruu.....	40
	5.4 Aineiston analyysi	41
6	TULOKSET JA NIIDEN POHDINTA.....	46
	6.1 Hiphop-kulttuurin tulo Suomeen (I)	46
	6.2 Hiphop-kerho koulussa - silta nuorisokulttuurista koulukulttuuriin (II)	49
	6.3 Ruumiskokemus voimaantumisen lähteenä (III).....	50
	6.4 Oppilasopettajien status koulun hiphop-tanssitunneilla (IV).....	52
7	POHDINTA	55
	7.1 Hiphop-tanssin mahdollisuudet osana koulun liikunnanopetusta	55
	7.2 Tutkimuksen luotettavuus, menetelmälliset valinnat ja eettisyys ...	58

7.3	Johtopäätökset.....	62
7.3.1	Suomalaisen liikunnanopetuksen ja koulun tulevaisuus.....	62
7.3.2	Jatkotutkimusaiheita.....	63
	SUMMARY.....	65
	LÄHTEET.....	68
	LIITTEET.....	78

1 JOHDANTO

Tutkimuksessani tarkastelin, millaisia kokemuksia lukion oppilailla on suositusta hiphop-tanssista ja sen oppimisesta koulukulttuurin sisällä. Lisäksi halusin selvittää oppilaiden mahdollisuutta toimia hiphop-tanssin apuopettajina sekä sitä, miten oppilaat kokevat apuopettajat hiphop-tanssikurssilla.

Nykyinen liikuntakulttuuri muuttuu vauhdikkaasti. Liikuntakulttuurin tutkija Aaltonen (2007) painottaa, että nykyisessä liikuntakulttuurissa korostuvat aiempaa enemmän nuorten omaan toimintaan ja kulttuuriin perustuvat liikuntalajit. Liikuntakulttuurin muutoksesta kertoo myös 1970-luvun lopussa tehty eri liikuntamuotoja käsitellyt kysely suomalaisille nuorille, jossa vastaukseksi saatiin noin 70 eri liikuntalajia. Kun sama kysely toistettiin 1990-luvulla, lajeja oli jo toista sataa (Laakso 2003.) Nuorisokulttuuristen lajien ilmaantumisen myös liikunnan alueelle luo tarpeen tutkia oppilaiden kokemuksia näistä uusista liikuntamuodoista myös koulun ja liikunnanopetuksen näkökulmasta: nopeasti muuttuvassa liikuntakulttuurissa liikunnanopettajat ovat uudenlaisen haasteen edessä.

Liikuntakulttuuri on ymmärrettävä osana yhteiskuntaa, johon vaikuttavat niin poliittiset olosuhteet, taloudelliset edellytykset kuin luonnonolot (Itkonen & Koski 2000, 62). Liikuntakulttuurin ja urheilun nopea eriytyminen 1980-luvulta alkaen on tehnyt liikuntakulttuurista joustavamman ja mahdollistanut uusien lajien rantautumisen Suomeen (Itkonen 1996, 226–239). Liikuntakulttuurin muutos on vaikuttanut myös arvoihin, mikä näkyy käytännössä erilaisissa liikuntaliikkeissä ja -seuroissa. Tämä arvomuutos on saattanut johtaa liikunnan kilpailullisuuden kyseenalaistamiseen ja vaihtoehtoisten liikuntamuotojen syntymiseen. (Itkonen 1996, 31–32.)

Uusi liikuntakulttuuri tuo mukanaan uudenlaisia liikunnan harrastajia. Nämä harrastajat eivät ole Wheatonin (2004, 2–10) mukaan kaavoihin kangistuneita tai kilpailuun orientoituneita, vaan he luonnehtivat harrastustaan enemmän elämäntapana. Liikuntalaji on heille väylä omaperäiseen elämäntyylisiin, identiteetin rakentamiseen ja sosiaalisten verkostojen luomiseen.

Uudet nuorisokulttuuriset liikuntamuodot ovat vallanneet tilaa myös perinteisessä liikuntakulttuurissa. Nuorisokulttuurisissa liikuntamuodoissa koros-

tuvat yhteisöllisyys ja nuorten itsensä tekemä kulttuuri. Nämä liikuntamuodot eroavat valtalajeista muun muassa suhtautumisessa harrastuspaikkoihin. (Harinen, Itkonen & Rautopuro 2006, 9–10.) Uusia nuorisokulttuurisia liikunnan lajeja ovat muun muassa Suomessa vielä lähes tuntematon rope skipping sekä skeittausta, lumilautailu, bleidaus, parkour ja hiphop. Hiphopissa on sinänsä kyse jo lähes viisikymmentä vuotta vanhasta kulttuurista ja ilmiöstä, joka on saanut kaupallisen median ansiosta uudenlaisen nosteen ja palannut 1990-luvulla nuorten omaksi kulttuuriksi.

Hiphop-kulttuuri sai alkunsa Yhdysvalloissa 1960- ja 1970-lukujen taitteessa. Sen alkuperäisinä elementteinä olivat MC:n (*master of ceremonies*) ja DJ:n (*disc jockey*) taidot, graffitit ja breikkitaanssi (*breakdance*). Elementteistä breikki toimi hiphopin jäänmurtajana synnyinmaassaan Yhdysvalloissa kuin myös Suomessa 1980-luvun loppupuolella. Lähes kaikki suomihopparit aloittivat breikkaamalla, vaikka moni siirtyikin graffitien tai musiikin puolelle (Tuittu & Isomursu 2005, 22).

Hiphop-kulttuuria on Suomessa sen historian alkuvaiheessa tutkittu verrattain vähän. Heiskasen ja Mitchellin (1985) nuorisokulttuureja käsittelevässä tutkimuksessa ei hiphopista ole vielä havaintoja. Sen sijaan vuonna 1989 ilmestynyt Lähteenmaan helsinkiläisiä nuorisokulttuureja käsittelevä tutkimus sisältää jo mainintoja graffitien maalaamisesta. Tällöin hiphop-kulttuuri oli jo osa nuorten jengitoimintaan liitettyä harrastusta. (Lähteenmaa 1989, 57–58.) Vuonna 1991 julkaistu Lähteenmaan helsinkiläisiä nuorisoryhmiä jäljittävä raportti kertoo jo nimellään (Hiphoppareita, lähiöläisiä ja kultturelleja) hiphop-kulttuurin huomioimisesta myös Suomessa (Lähteenmaa 1991, 50).

Vaikka hiphop-kulttuuri levisi eri puolille maailmaa, se oli silti ainutkertaista synnyinseudullaan New Yorkin Bronxissa, jossa se oli saanut alkunsa nuorten omana katujen kulttuurina. Median kiinnostuttua ilmiöstä tietoisuus hiphop-kulttuurin olemassaolosta ja sen elementteistä alkoi levitä kaikkialle. Suomessa elementteistä breikki sai suurimman suosion, ja niin kuin muuallakin maailmassa, se siirtyi suoraan osaksi tanssikoulujen tuntitarjontaa. Varsinainen katukulttuuri jäi Suomessa marginaaliseen asemaan, kuten sinä aikana tehdyistä tutkimuksista voidaan lukea (Lähteenmaa 1989; Lähteenmaa 1991; Tuittu & Isomursu 2005). Matkatessaan eri puolille maailmaa hiphop-kulttuuri oli jo saanut kaupalliset kasvonsa ja hiphopin alkuperäiset elementit lähtivät erkanaamaan toisistaan.

Hiphopin elementit ovat 2000-luvulle tullessa alkaneet kiinnostaa enemmän myös suomalaisia tutkijoita. Suomessa on tutkittu muun muassa breikkareiden hiphop-kulttuuriin lataamia merkityksenantoja (Mäkelä 2007), freestyle-rapin ilmenemismuotoja (Palonen 2008) sekä Itä-Helsingin tuottamaa hiphoppia (Kärnä 2008). Nuorisokulttuurin tutkimuksissa hiphop on noussut alakulttuurisena ilmiönä esiin muun muassa Salasuon (2005) pääkaupunkiseudun nuorisokulttuureja käsitelleessä tutkimuksessa. Salasuo toteaa tutkimuksessaan, että nuoret kiinnittyvät alakulttuureihin ilman sukupolvitietoisuutta. Lisäksi hänen mukaansa nuorten elämää leimaa yksilöllisyys, sirpaleisuus, elämyshakuisuus sekä jatkuva identiteetin rakennus.

Yhdysvalloissa hiphop-kulttuuri ja sen elementit ovat olleet tutkijoiden kiinnostuksen kohteena jo 1980-luvulta lähtien ja erityisesti 2000-luvulla hiphop-kulttuurin eläessä uutta nousukauttaan osana populaarikulttuuria. Hiphop-kulttuurin mahdollisuuksia osana kouluopetusta on Yhdysvalloissa tutkittu jo 1980-luvun lopulta lähtien, ja muun muassa El Puente Academy Brooklynissa otti hiphop-kulttuurin mukaan opetussuunnitelmaan jo 1990-luvun alussa. Tällä hetkellä hiphop-kulttuuria voi opiskella Yhdysvalloissa yli 300:lla eri kurssilla yli kymmenessä yliopistossa. (Hall 2009.) Viimeaikainen hiphop-tanssi tutkimus on lähinnä keskittynyt tanssivammojen tarkasteluun (Ojofeitimi, Bronner & Woo 2012) sekä siihen parantaako hiphop-tanssi monikulttuuristen nuorten hyvinvointia (Beaulac, Kristjansson & Calhoun 2012).

Yhdysvalloissa hiphop-kulttuurin tuominen osaksi koulua on oppilaiden etnisten taustojen vuoksi tärkeää. Moni oppilas elää kotonaan hiphop-kulttuurin keskellä ja kokee hiphop-kulttuurin edelleen sinä valkoiseen hegemoniaan kohdistuneena protestina (Riley 2005), jollaiseksi se aikoinaan syntyi. Siksi koulujen on tärkeää ottaa huomioon se maailma, jossa nuoret elävät. Meillä Suomessa oppilaiden etniset taustat eivät ole niin monimuotoiset kuin Yhdysvalloissa, vaikka maahanmuuttajien määrät luokissa koko ajan lisääntyvätkin. Silti moni nuori kokee kuuluvansa hiphop-kulttuurin ympärille syntyneeseen yhteisöön tai tuntee jonkin hiphopin elementeistä omakseen. Tätä seikkaa ympäristö ei voi väheksyä. Mäkelän (2007, 36–37) mukaan hiphop-kulttuurilla voidaankin nähdä olevan erilaisia merkityksiä. Osalle hiphop-kulttuuriin liittyminen on ohimenevä nuoruuden ilmiö, toisille elämäntapa ja keino ilmaista itseä.

Hiphop-kulttuurin elementeistä hiphop-musiikkia tai rap-musiikkia osana koulun opetussuunnitelmaa on Yhdysvalloissa tutkittu paljon (mm. Bronwen 2010; Ginwright 2004; Morrel & Duncan-Andrade 2002; Stovall 2006). Yhdysvaltalaisista tutkijoista Stovall käytti tutkimuksensa aineistona hiphop-musiikin sanoituksia, joita äidinkielen tunnilla yhdessä lukio-opiskelijoiden kanssa kriittisesti pohdittiin. Bronwen tutki vastaavasti rap-musiikkia osana äidinkielen runokurssia. Kummassakin tutkimuksessa todettiin, että hiphop-kulttuuri on syytä huomioida yhtenä opetuksen väylänä, koska se koskettaa oppilaiden arkipäivää. Suomessa Malinen (2008, 2011) on tutkinut kuvataideopetuksen ja graffitien vuorovaikutusmahdollisuuksia. Hän toi tapaustutkimuksessaan graffitit osaksi koulun kuvataideopetusta, minkä oppilaat ottivat myönteisesti vastaan. Malisen (2011) mukaan graffitit ovat nuorelle identiteetin rakennusväline: graffitien kautta nuoret hakevat kunnioitusta omalta yhteisöltään. Samaa mieltä on myös Komonen (2010), joka omassa tutkimuksessaan tutki graffitiharrastajia osana alakulttuuria. Graffitien maalaamisen syyt ovat Komosen mukaan moninaiset, vaikka yhteisiäkin nimittäjiä löytyy. Muun muassa itseilmaisuus, näkyvyys ja kaveriporukkaan kuuluminen ovat tärkeitä graffitiharrastuksen takana olevia motiiveja.

Hiphop-kulttuurin elementeistä breikin ja hiphop-tanssin tutkimus on selvästi paitsiossa. Tähän voi olla syynä se, että hiphop-tanssia ei mielletä sen populaarin luonteen takia osaksi hiphop-kulttuuria, vaan sen ajatellaan olevan

yksi tanssimuoto muiden joukossa. Myös moninaisten tanssitermien käyttö hankaloittaa hiphop-tanssin tai samaa tarkoittavien käsitteiden paikantamista osaksi hiphop-kulttuuria. Hiphop-tanssin synonyymeinä käytetään ainakin *streetdancea*, katutanssia, hiphoppia tai pelkästään hoppia. Näistä termeistä *streetdance* ja katutanssi ovat toistensa synonyymejä, ja niillä tarkoitetaan koko laajaa katutanssikulttuurin kirjoa. Hiphop-tanssi, hiphop tai hoppi ovat yksi ja sama tanssimuoto, joka kuuluu yhtenä tanssimuotona katutanssilajeihin. Hiphop-tanssi voidaan vielä jakaa kahteen tyyliin: vanhaan eli *old school* ja uuteen eli *new school*. Näistä *old school* tarkoittaa nimensä mukaisesti sitä vanhempaa hiphop-tanssia, joka aikoinaan syrjäytti breikin. *Old schoolin* syntyessä hiphop-tanssissa monella liikkeellä oli nimi, kuten *MC Hammer* tai *Bobby Brown* (molemmat jalkaliikkeiden nimiä), ja tuolloin hiphopissa keskityttiin paljolti jalkaliikkeisiin. *New schoolilla* puolestaan tarkoitetaan uudempaa hiphop-tanssia, jossa kehon käyttö on kokonaisvaltaisempaa ja joka ottaa vaikutteita monista muista lajeista ja tanssityyleistä.

Tässä tutkimuksessa termiä hiphop-tanssi käytetään lähinnä *new school* -tyylin merkityksessä, vaikka tutkimuskohteina olleiden kerhon ja kurssin liikkeessä oli paikoitellen myös *old schoolin* vivahteita. Uuden sisällön, hiphop-tanssin, lisäksi tutkittavaan kouluun tuotiin opetuskokeilu, jossa oppilaat osallistuivat opettamiseen apuopettajina. Kokeilu perustui ajatukseen, että oppilaiden tietotaitoa erilaisissa nuorisokulttuurisissa sisällöissä voisi hyödyntää myös koulussa. Liikuntakasvatuksen painoalueet koulussa ovat nykypäivänä nimenomaan opetusmenetelmissä ja sisällöissä sekä joustavuudessa ja yksilöllisten valintojen mahdollistamisessa (Heikinaro-Johansson & Telama 2005).

Hiphop-kulttuurin yleistymisen on tehnyt kulttuurin tutuksi kaikille, ja siihen liittyminen on ikään kuin helpottunut. Mäkelän (2007) haastattelemat breikkarit kokivat hiphopin kaupallisuuden kahtiajakautuneesti: toisten mielestä kaupallistuminen edisti lajin leviämistä, ja toiset taas olivat sitä mieltä, että lisääntyvä kaupallisuus ei edistä lajia. (Mt.) Joka tapauksessa hiphop-kulttuurin popularisoituminen on lisännyt huomasti ainakin breikin ja hiphop-tanssin harrastajamääriä.

On selvää, että nykynuoret elävät keskellä populaarikulttuuria ja sosiaalistuvat maailmaan sen kautta. Median voima sosiaalistajana voi olla valtava, eikä sen osuutta pidä aliarvioida. Populaarikulttuurin huomioiminen koulussa voisi toimia uutena näkökulmien lähteenä, josta voisi oppia mutta jota voisi myös kritisoida. (Kiilakoski 2007.) Laine (1997, 145–146) korostaakin, että nuorten kokemukset ja koulun sosiaalinen konteksti pitäisi saada mahtumaan kouluoppimiseen. Koulussa oppiminen muotoutuu helposti välineelliseksi ja yksilökeskeiseksi suorittamiseksi, ja siksi koulun institutionaalisessa ympäristössä populaarikulttuurilla voisi yhteisöllisyyden lisääjänä olla oma paikkansa.

Tässä tutkimuksessa hiphop-tanssi tuotiin osaksi koulua ja koulun liikunnan opetusta. Merkitysten ja kokemusten tuottamiseksi nykypäivän koulun pitää uudistua (Laine 2000, 163) ja koulua kehitettäessä nuorten kokemusmaailman tulisi olla avainasemassa (Volanen 1991). Hiphop-tanssi yhtenä nuorisokulttuurin ja populaarikulttuurin elementtinä edustaa nuorten omaa koke-

musmaailmaa. Populaarikulttuurin ainekset voivat antaa tärkeitä osaamisen ja merkityksellisyyden tunteita (Laine 2000, 154), kun asia koetaan itselle merkitykselliseksi.

Tutkimusraportti koostuu seitsemästä pääluvusta. Aluksi kuvaan lyhyesti omaa tanssitaustaani, matkaani tutkijaksi sekä tutkimusaiheen hahmottumista. Luvussa kolme määrittelen tutkimukseni tarkoituksen ja tutkimustehtävät artikkeleittain. Luvussa neljä esittelen tutkimukseni teoreettisen viitekehyksen ja keskeiset käsitteet ja luvussa viisi menetelmälliset valintani toimintatutkimuksen aineiston keruusta sen analysointiin. Luvussa kuusi kokoon tärkeimmät tulokset ja niiden pohdinnat yhteen artikkeleittain. Luvussa seitsemän tarkastelen johtopäätöksiä, joihin kuuluvat hiphop-tanssin mahdollisuuksien tarkastelu koulussa, tutkimukseni luotettavuuden ja eettisyyden pohdinta sekä jatkotutkimusaiheet.

2 VUODET TUTKIMUKSEN PARISSA

Kuvaan seuraavassa lyhyesti omaa taustaani ja sitä, miten koko tutkimusprosessi sai alkunsa. Toimintatutkimuksessa olen itse tutkijaopettajan kaksoisroolissa kiinteä osa tutkimusprosessia (Heikkinen 2006), ja siksi oma taustani ja omat valintani ovat olennaisia myös tutkimuksen kannalta.

2.1 Miten tanssista ja sen opettamisesta tuli osa minua?

Aloitin balettiharrastuksen vuonna 1984 Katariina Uurron tanssistudiolla, ja tuolla samalla tiellä olen edelleen. 1990-luvun alussa aloitin jazztanssin, ja 1999 liikunnanopettajaopintojeni takia Jyväskylään muutettuani mukaan tuli myös hiphop-tanssi. Tanssin ohella olen aina liikkunut paljon; myös jalkapallo ja yleisurheilu olivat pitkään rakkaita harrastuksiani. Tanssi kuitenkin vei mennessään, ja erityisesti esiintymiset olivat se kohokohta, joka antoi paljon lisäpotkua harjoitteluun.

Jyväskylään muutettuani tanssin harrastamiseen tarjoutui aivan erilaiset mahdollisuudet kuin mihin olin pienen kaupungin tyttönä tottunut. Hiphop-tanssista tuli itselleni lajina poikkeuksellinen: se tuntui heti omalta. Se tunne, jonka bassoista ja löysistä biiteistä sain, oli voimaannuttava. Opiskeluaikana treenaaminen oli iso osa viikkorytmiäni, ja hiphopin SM- ja MM-kisat tulivat noina vuosina tutuiksi. Samoihin aikoihin 1990-luvun lopulla hiphop-kulttuurin toinen aalto lähti Suomessa nousuun. Aloittaessani tutkimusta vuonna 2004 hiphop-tanssi oli jo kiinteä osa mediaa ja muuta populaarikulttuuria.

Valmistuttuani liikunnanopettajaksi 2004 muutin töiden perässä pienelle paikkakunnalle Länsi-Suomeen, jossa keräsin myös väitöskirjani aineiston. Pienellä paikkakunnalla omaan treenaamiseen ei ollut mahdollisuutta, mutta opettamiseen sitäkin enemmän. Noiden kahden vuoden aikana työskennellessäni liikunnan ja terveystiedon sekä tanssin opettajana ymmärsin, että opettaminen oli "se minun juttuni". Opettamisessa parasta on oppilaiden energisyys ja in-

nostuneisuus. Uusien taitojen opettaminen oppilaalle, joka ei niitä usko koskaan oppivansa, on vaativaa mutta lopulta todella palkitsevaa, kun näkee hymyn oppilaan kasvoilla. Oppilaiden kehittyminen palkitsee ja viestii minulle opettajana siitä, että jotain olen tehnyt oikein. Oppilaan onnistuessa myös minä onnistun opettajana. Myös muutokset asenteissa palkitsevat silloin, kun pystyy kannustamaan aina liikuntaa inhonneen oppilaan jonkin liikuntalajin pariin.

Kerättyäni aineiston päätin ohjaajani Mirja Hirvensalon kannustuksesta hakea opetusministeriön liikuntatieteen jaostolta apurahaa. Sen saatuani toteutin pitkäaikaisen haaveeni intensiivisestä tanssin treenaamisesta. Hain New Yorkiin Broadway Dance Centerin ISVP (International Student Visa Program) -ohjelmaan ja treenasin siellä tanssia melkein puoli vuotta. Samalla aloitin tutkimustyöni lukemalla tutkimuskirjallisuutta ja tutustumalla hiphop-kulttuuriin niin teoriassa kuin käytännössä. New Yorkissa minusta muotoutui se tanssija, joka olen tänä päivänä. Tuona aikana saamistani kokemuksista ammennan vielä tällä hetkellä. New Yorkin tanssikulttuurin eloisuus, monipuolisuus ja taso tekivät minuun lähtemättömän vaikutuksen. Siksi palaan sinne joka vuosi treenaamaan.

New Yorkista palattuani muutin takaisin Jyväskylään tekemään jatko-opintoja. Aloitin myös tanssin opettamisen Jyväskylän Tanssiopistossa. Tanssiopistolla tutustuin Karoliina Lahdenperään, josta tuli ystäväni, yhtiökumppanini ja kollegani. Vuonna 2010 perustimme Cooma Dance Academyn, jossa saan toteuttaa unelmaani paitsi tanssin opettamisesta myös omasta tanssikoulusta.

2.2 Tanssijasta tutkijaksi

Hiphop-tanssin valitsin tutkimusaiheekseni kahdesta syystä. Ensimmäinen syy oli oma tanssitaustani ja kokemukseni hiphop-tanssista. Minulle hiphop-tanssi edusti tanssimuotona ilmaisurikasta ja vahvaa tulkintaa, jonka voimakkaat ja maskuliiniset liikkeet olivat minulle uutta. Tunsin, että pystyn ilmaisemaan itseäni aivan uudella tavalla. Toisena syynä hiphop-tanssin valitsemiseen oli sen suosio ja huomio mediassa, minkä vuoksi arvelin sen kiinnostavan myös tulevia oppilaitani lukiossa. Oletukseni siis oli, että oppilaat haluaisivat kokeilla hiphop-tanssia sen mediassa saaman suosion takia. En kuitenkaan tiennyt, saisivatko oppilaat hiphop-tanssista niitä samoja onnistumisen elämyksiä, joita olin itse saanut, ja innostuisivatko he lajista, vai loppuisiko heidän kiinnostuksensa tanssilajiin jo ensimmäisten kokeilukertojen jälkeen.

Hiphop-tanssilla ja koko katutanssikulttuurilla on moneen muuhun tanssilajiin verrattuna mielenkiintoinen tausta. Se on syntynyt nuorten omaksi alakulttuuriksi ja siirtynyt sittemmin osaksi valtakulttuuria. Halusin kokeilla koulussa jotakin sellaista tanssimuotoa, joka voisi koskettaa myös tämän vuosituhannen nuoria ja antaisi heille yhtä voimaannuttavia kokemuksia kuin itse olen tanssin kautta kokenut. Mielestäni hiphop-tanssi antaisi mahdollisuuden elää koulussa myös nuorten omaa, koulun ulkopuolista elämismailmaa.

Tutkimusaiheeni nousi siis elämäni olennaisesta osasta: tanssista. Valmistuttuani liikunnanopettajaksi tiesin haluavani jatkaa heti jatko-opintoihin. Yhteisöllisyyden vahvistamiseksi pidän tärkeänä suomalaisen koulun ja koululiikunnan kehittämistä nimenomaan nuorten omasta elämismaailmasta käsin. Lisäksi itseni kehittäminen ja haastaminen on minulle ominaista. Näistä syistä jatko-opinnot olivat luonteva jatko perustutkinnolle.

Matkani liikunnanopettajasta ja tanssijasta tutkijaksi on ollut monivaiheinen. Lähtökohtani ovat liikuntapedagogisessa koulutuksessa, ja opetusfilosofiani lähtee ajatuksesta, että liikunnan tulee mukautua yksilöön eikä yksilön liikuntaan. Opetusfilosofiaani pohjaten uskon, että liikuntalajeja tulisi tarjota monipuolisesti, jotta elinikäinen liikunnan harrastaminen voisi saada alkunsa. Oppilaiden innostuneisuus hiphop-tanssista ja muista uusista tarjoamistani lajeista vahvasti käsitystäni: liikuntaa tulee muokata yksilön tarpeisiin sopivaksi.

Tutkimuksen tekemisen olen kokenut hyväksi vastapainoksi tanssille ja sen opettamiselle. Ymmärrykseni tieteestä ja tieteen tekemisestä on kasvanut matkan varrella, vaikka sanonta ”mitä enemmän tietää, sitä vähemmän tietää” on tässä vaiheessa paikallaan. Opiskelin tutkimusprosessini kuluessa sosiologian perus- ja aineopinnot ja nuorisokulttuurin perusopintoja, jotta ymmärtäisin paremmin tutkimukseeni liittyviä käsitteitä ja ilmiöitä. Tutkimukseni loppuvaiheessa aloitin vielä sosiologian syventävät opinnot, jotka toivat uutta ymmärrystä tutkimukseni keskeisiin käsitteisiin ja teoriaan. Esimerkiksi ymmärrys tanssin ruumiillisuuden ja kehollisuuden olennaisuudesta oman tutkimukseni teorian kannalta hahmottui minulle vasta sosiologian opinnoissani, vaikka emeritusprofessori Martti Silvennoinen sanoi minulle saman jo vuonna 2004 ensimmäisessä jatko-opintoseminaarissa. Oma ymmärrykseni vaati tuolloin vielä lisää lukemista ja oman tutkimuskentän hahmottamista, ennen kuin käsitin, mistä tutkimuksessani oli kyse.

Laadullinen tutkimus on ollut toinen laaja ymmärrystä vaativa kenttä. Sen ihmeellinen maailma johdatti minut ensin toimintatutkimuksen, kokemuksellisen oppimisen ja kokemusten tutkimisen kautta fenomenologiaan ja vielä lopuksi hermeneutiikkaan. Teinpä yhden retken myös grounded theoryn puolelle todetakseni, että kyseessä on kokonaisvaltainen tapa tehdä tutkimusta. Siihen kelkkaan ei voi hypätä kesken matkan.

Toisen ihmisen kokemusten ymmärtäminen ja tulkitseminen avautui tämän tutkimuksen aikana minulle ihan uudella tavalla. Tanssijan tai tanssinopettajan identiteetillä tulkitseminen asioita toisin kuin tutkijan tai liikunnanopettajan identiteetillä. Koen edelleen vaativaksi näiden eri identiteettien välillä siirtyilemisen. Tutkimuksessa olen kuitenkin vahvasti läsnä kokonaisena, en vain yhdellä tai kahdella eri identiteetillä. Koko tutkimukseni koostuu minun, oppilaideni tuottaman aineiston ja teoreettisen viitekehyksen summasta. Atte Oksanen (2006, 36) on osuvasti todennut:

(...) tutkija voi antaa hahmoa maailmalle, mutta hän ei voi vangita sitä kokonaisuudessaan.

Toivottavasti pystyn hahmottamaan tutkimusmatkani vaiheita ja välittämään kokemuksia mahdollisimman autenttisesti tämän työn lukijalle.

3 TUTKIMUKSEN TARKOITUS JA TUTKIMUSTEHTÄVÄT

Tutkimuksen tarkoituksena oli tarkastella lukion oppilaiden kokemuksia hiphop-tanssista ja sen oppimisesta osana lukion liikuntaa ja koulukulttuuria. Selvitin myös tanssin herättämiä ruumiillisuuden ja voimaantumisen sekä yhteisöllisyyden kokemuksia. Lisäksi perehdyin Aira Samulinin haastattelun avulla hiphopin alkuvaiheisiin Suomessa, jotta ymmärtäisin ilmiötä kokonaisvaltaisemmin. Tutkimuksen ensimmäinen vaihe keskittyi hiphop-tanssiin tutustumiseen ja tanssin oppimiseen hiphop-kerhon avulla. Halusin tuoda kouluun nuorisokulttuurisen liikuntamuodon ja selvittää sen toimivuutta koulun liikunnassa. Toinen vaihe keskittyi hiphop-tanssin oppimisen lisäksi oppilaiden rooliin apuopettajina. Toisessa vaiheessa selvitin, miten oppilaat kokevat apuopettajat liikunnan yksilötanssikurssilla.

Tutkimustehtävät olivat seuraavat:

Vaihe 1:

1. Miten hiphop-kulttuuri rantautui Suomeen ja mitä mahdollisia yhtymäkohtia sillä on hiphop-tanssin akkulturoitumiseen koulukulttuuriin? (I)
2. Miten oppilaat kokevat hiphop-tanssin ja sen oppimisen osana koulun jokapäiväistä kulttuuria? (II)
3. Miten hiphop-tanssin kaltainen nuorisokulttuurinen ruumiillisuuden muoto toimii voimaannuttavan kokemuksen välineenä? (III)

Vaihe 2:

4. Miten oppilaat kokevat apuopettajat, ja muuttuvatko oppilaiden väliset suhteet ja apuopettajien status ryhmässä heidän uuden roolinsa takia? (IV)

Tutkimustehtävän perässä oleva luku viittaa artikkeliin. Väitöskirjatutkimus perustuu neljään artikkeliin.

Tutkimustehtävät ja -kysymykset tarkentuivat tutkimusprosessin aikana. Tutkimuksen alussa keskityin oppilaiden kokemuksiin hiphop-tanssista nuorisokulttuurisena liikuntamuotona koulun sisällä. Ensimmäisen vuoden aikana oppilaiden innostuksen ja kehityksen vaikutuksesta kypsyi ajatus oppilaiden mahdollisuudesta opettaa hiphop-tanssia toisilleen. Oppilaiden myönteiset kokemukset ensimmäisen vuoden kerhosta mahdollistivat yksilötanssikurssin kehittämisen osaksi liikunnan opetussuunnitelmaa. Kurssilla kaikille oppilaille annettiin mahdollisuus opettaa toisiaan. Mahdollisuuteen tarttuivat suurimmaksi osaksi ne oppilaat, jotka olivat edellisellä vuonna osallistuneet hiphop-kerhoon. Yksilötanssikurssilla halusin antaa oppilaille siihenastista aktiivisemmän ja vastuullisemman roolin ja selvittää, miten apuopettaminen koulukontekstissa toimii.

4 TUTKIMUKSEN TEOREETTINEN VIITEKEHYS

Tässä luvussa esittelen tutkimukseni taustan ja keskeiset käsitteet. Aluksi avaan hiphop-kulttuurin historiaa ja sen matkaa valtakulttuurin tietoisuuteen. Esittelen hiphop-tanssiin kuuluvia tyynejä ja tanssimuotoja sekä määrittelen hiphop-tanssiin kuuluvat käsitteet. Jatkan yhteisöllisyyden käsitteen määrittelemisellä ja pohdin sen olemusta nykyisessä suomalaisessa koulukulttuurissa. Tarkastelen liikuntakasvatusta ja sen sisältöjä valtakunnallisessa opetussuunnitelmassa. Käsittelen myös liikuntaan ja tanssiin olennaisesti liittyvää ruumiillisuutta ja voimaantumisen kokemuksia. Lopuksi tarkastelen tyttötutkimusta ja tyttöjen ruumiillisuutta.

4.1 Hiphop-kulttuuri ja sen historialliset vaiheet

Jotta hiphop-tanssia voisi ymmärtää paremmin, on tunnettava ne hiphop-kulttuurin vaiheet, joiden kautta hiphop-tanssi on siirtynyt osaksi nuorten omaa kulttuuria ja sitä tietä osaksi liikuntakulttuuria. Hiphopin juuret ovat mustan väestön katukulttuurissa (Riley 2005). Hiphop-kulttuuri syntyi 1960- ja 1970-lukujen vaihteessa mustien jengien katukulttuurina New Yorkin köyhässä Bronxissa, jossa työttömyys 1970-luvulla lähti voimakkaaseen nousuun. (Chang 2006, 13; Szwed 1999, 3–11.) Jengikulttuureilla on Amerikassa pitkät perinteet: ne voidaan jäljittää aina 1800-luvulle asti. Jo tuolloin jengit vastasivat nuorten sosiaaliin tarpeisiin. (Price 2006.) Jengien määrä kasvoi Amerikassa 1970-luvulla räjähdysmäisesti ja niistä alkoi rikollisuuden lisääntyessä tulla yhä kasvava haitta (Fricke & Ahearn 2002, 3–4). Yli sataan muodostuneeseen jengiin kuului yli 11 000 jäsentä (Chang 2006, 50).

Hiphop-tanssi on osa laajempaa hiphop-kulttuuria, joka muodostuu neljästä eri taidonlajista: graffiteista, DJ:n ja MC:n taidoista sekä b-boyn eli tanssijan taidoista. Kuten edellä todettiin, hiphop-kulttuuri pohjautuu pitkälti jengikulttuuriin ja aikaan, jolloin jengit alkoivat merkitä kaupungin alueita omikseen territorialismin nimissä käyttämällä tageja eli nimimerkkejä. Tagit muuttuivat

myöhemmin taitavien piirtäjien käsissä graffiteiksi. Vuosi 1973 on graffitien historiassa taitekohta: kirjaimet seinillä ja metrojen kyljissä alkoivat muuttua isommiksi, värikkäämmiksi ja taiteellisemmiksi. (Castleman 2004, 21; Fricke & Ahearn 2002, 3–20.) Myös media löysi graffitit, ja samalla alkoi kilpailu graffitien koosta ja mahdollisimman hankalasta ja näyttävästä sijainnista (Castleman 2004; Cooper 1984, 14, 17). Liikkuvat juna- ja metrovaunut saavuttivat maalauskohteina erityisen suosion. Näiden isojen pintojen käsittely edellytti myös yhteistoimintaa, ja nuoret graffitiharrastajat alkoivat muodostaa ryhmiä. (Hilamaa & Varjus 2000, 146–147.)

Jamaikalaisyntyinen Clive Campbell aka Kool Herc loi pohjan DJ:n toiminnalle. Muutettuaan New Yorkiin 1970-luvulla hän kiinnostui äänilevyjen soittamisesta. Hän kehitteli uuden tyylin soittaa levyjä miksaten kappaleiden alut ja loput yhteen niin, että varsinaista siirtymäkohtaa kappaleesta toiseen oli vaikea erottaa. Tätä siirtymää alettiin kutsua *break*-kohdaksi. Näin Kool Hercistä tuli ensimmäinen DJ. (Driver 2000, 231; Price 2006, 21–22; Hebdige 2004, 224–225.) DJ:n soittaessa levyjään alkoivat tanssijat kerääntyä hänen ympärilleen tekemään niin sanottua jalkatyöskentelyä (*footwork*). Tanssijat saivat nimityksen *b-boy*, jonka arvellaan saaneen alkunsa nimityksistä *break-boy*, *beat-boy* tai *bronx-boy*. Vuosikymmen myöhemmin nimityksiin lisättiin vielä *b-girl*. Soittaessaan levyjä jameissa DJ otti avukseen myös MC:n, jonka tarkoituksena oli innostaa ihmisiä tanssimaan ja samalla tukea DJ:n toimintaa. MC toimi eräänlaisena tunnelmanluojana. (Price 2006, 34–36; Isomursu 2003, 296.)

Breikki (*breakdance*) alkoi 1970-luvulla saada sijaa Bronxin mustien ja hispaninuurten leikkimielisenä kilpailuna (Banes 2004, 13). Breikin juuret voidaan kuitenkin jäljittää aina 1700-luvun Afrikkaan asti, jolloin afrikkalaiset ja eurooppalaiset tanssityylit alkoivat orjuuden myötä sekoittua toisiinsa. Orjat tanssivat ympyrämuodostelman keskellä tehden hyppyjä, loikkia, piruetteja, pudotuksia ja eri rytmityksiä. Orjien omistajat järjestivät usein kilpailuja, ”battleja”, joissa paras tanssija palkittiin. (Holman 2004, 32–33.) Breikin liikekielessä oli ja on samoja elementtejä kuin 1700-luvun orjien tanssissa. Lisäksi ”batlaaminen” ympyrämuodostelmassa on edelleen osa nykypäivänkin breikkiä ja osa muita hiphop-kulttuurin tanssilajeja.

Lähihistoriassa breikin edeltäjänä voidaan pitää *lindyhopia*. Lindyhop on amerikkalainen swingmusiikkiin tanssittava paritanssi, joka sai alkunsa 1920-luvulla New Yorkin pohjoisosassa Harlemissa mustan väestön keskuudessa. Ilmiönä lindyhop muistuttaa paljon breikkiä, mutta eroaa siitä lähes täysin liikekieleltään ja -ilmaisultaan. Tanssiin kuuluvat heitot, hyppyt, kärrynpyörät ja nopeat pyörähdykset. Monet lindyhopin tanssijoista kuuluivat jengeihin, ja myös jengielämä tuotiin osaksi tanssilattioita, joilla kilpailtiin paremmuudesta. (Craine & Mackrell 2000, 300; Driver 2000, 136–140.) 1930-luvulla lindyhop levisi valkoisten tanssijoiden tietoisuuteen. Valkoiset kutsuivat lindyhopia *jitterbugiksi*, ja se sai suuren suosion 1980–1990-luvuilla muun muassa Yhdysvalloissa ja Isossa-Britanniassa. (Craine & Mackrell 2000, 300; Driver 2000, 140–141.)

Breikin atleettisuus ja kilpailullisuus kiehtoivat nuoria; myös Bronxin jengit kiinnostuivat breikistä (Banes 2004, 13; Driver 2000, 231). Jengit löysivät

breikistä vaihtoehdon väkivallalle, ja heidän toiminnallaan batlauksen traditiosta tuli kiinteä osa breikkiä (Fricke & Ahearn 2002, 3–4). Jenginuoret alkoivat haastaa toisiaan väkivaltaisten tappeluiden sijaan breikkikilpailuihin (*breakdance battle*), joita varten b-boyt alkoivat harjoitella yhdessä ja jengi-nimitys vaihtui crewksi (Driver 2000, 231).

Breikki toimi 1970-luvulla katujen ja yökerhojen välisenä linkkinä, mikä vaikutti merkittävästi siihen, että breikki ja laajemmin koko hiphop-kulttuuri siirtyivät vähemmistöjen katukulttuurista osaksi valtakulttuuria. Voimakkaiden, näyttävien ja vaativien liikkeiden ansiosta breikki kiinnosti myös mediaa. (Driver 2000, 230; Forman 2004, 10.) Newyorkilainen Village Voice -lehti teki 1980-luvulla breikistä artikkelin, jossa ensimmäisen kerran yhdistettiin hiphop-kulttuurin elementit. Näin median kiinnostus hiphop-kulttuuriin oli herännyt; samoihin aikoihin media alkoi käyttää nimityksiä breikki ja hiphop-kulttuuri. (Price 2006, 21.) Median kiinnostuttua ilmiöstä breikki alkoi menettää suosiotaan Bronxin nuorten keskuudessa (Driver 2000, 233).

Breikin tuloa valtakulttuurin tietoisuuteen siivitti myös elokuva *Flashdance* vuonna 1983, jossa b-boyt breikkasivat ensimmäisen kerran valkokankaalla. Seuraavana vuonna elokuvateattereihin ilmestyi muita hiphop-kulttuurista kertovia elokuvia kuten *Beat Street*, *Style Wars* ja *Wild Style*. (Forman 2004, 10; Fernando 1994, 18.) 1980-luvun puolivälissä Amerikassa hiphop-tyyliset tanssiliikkeet, joissa liikekieli perustuu reggaehen, souliin ja kamppailulajeihin, ilmestyivät musiikkivideoille ja hiphop-tanssi alkoi syrjäyttää b-boyille ominaisen breikin (Driver 2000, 230–234). Hiphop-tanssissa tarvitaan lujaa jalkatyötä, ja se on liikevarastoltaan breikkiin verrattuna laajempi ja vähemmän kilpailullinen. (Driver 2000, 230–234.)

4.1.1 Hiphop-tanssin eri tyylit

Hazard-Donald (2004) määrittelee hiphop-tanssin alkuperäisiksi muodoiksi breikin lisäksi kaksi eri tyyliä: waackin (*waacking*) ja raptanssin (*rap dance*). Alkuperäisten tanssityylien jälkeen hiphopin eri tyyliä on syntynyt paljon, eikä kaikkia ole merkitty vielä edes kirjallisuuteen. Alkuperäisistä tyyleistä waackingin arvellaan kehittyneen ensimmäisenä, ja joidenkin mukaan breikki on suora jatke waackingille. Breikissä mediaa kiinnostivat näyttävät liikkeet ja atleettisuus, ja se toimii edelleen hiphop-kulttuurin keulakuvana.

Waack tai waacking sai alkunsa 1960-luvun lopussa tai 1970-luvun alussa Yhdysvaltojen länsirannikolla. Se otti vaikutteita kauniista, naisellisesta liikkumisesta ja käytti musiikkina usein diskomusiikkia. Waackingin juuret ovat homoyökerhoissa, joissa homomiehet pukeutuivat naisiksi ja liikkuivat naisellisesti musiikin tahtiin. Waacking saavutti myös valtavirran, ja 1970-luvulla sitä tanssittiin Yhdysvaltojen länsirannikolla lähes jokaisessa yökerhossa. Waackingissa käytetään paljon käsiliikkeitä, joissa kädet viedään nopeasti ääriasentoihin ja palautetaan takaisin kehon keskustaan. Marraskuussa 2008 perustettiin tanssikoulu The Imperial House of Waacking, ja sen jälkeen välillä syrjässä ollut waacking on saanut takaisin 1970-luvun suosionsa. Nykyään waacking kuuluu

monen tanssikoulun tarjontaan ja sitä tanssitaan yökerhoissa eri puolilla maailmaa. (Too much flavour for me.)

Hazard-Donaldin (2004) nimeämässä raptanssissa on kyse niistä ”vanhan koulun tyylistä” eli old school -tyylistä. Se on hiphop-tanssin alkuperäinen tyyli, joka aikoinaan syrjäytti breikin. Raptanssi on atleetin yksilötanssimuoto, joka tanssitaan rapmusiikkiin. Se on lähes kokonaan improvisaatiota, ja sen liikkeissä korostuvat maskuliinisuus ja voima.

Hazard-Donaldin tanssityylimäärittelyn ulkopuolelle jäävät muun muassa hiphop-genreen kuuluvat *voguing*, *funk*, *locking*, *popping*, *electric boogie*, *krumping* ja *house*. Hiphopin eri tyyleistä on niukasti kirjoitettua tekstiä, ja yleensä tyylien määritelmässä ja luonnehdinnoissa on vaihtelua, mikä johtuu tyylien sekoittamisesta ja matkasta ympäri maailmaa. Useimmat näistä tyyleistä saivat alkunsa 1960- ja 1970-luvuilla.

Waackingia muistuttava tanssityyli voguing on peräisin 1960-luvulta New Yorkin Harlemista mustien ja latinojen tanssisaleista. Voguing on saanut nimensä amerikkalaisen Vogue-lehden mukaan, sillä voguing saa inspiraationsa mallimaailman poseerauksista ja kauniista, linjakkaista käsistä ja vartalon liikkeistä. Waackingin tapaan voguingia tanssivat alun perin miehet; valtavirran huomion voguing saavutti Madonnan kappaleen ja musiikkivideon *Vogue* myötä. Waackingiin verrattuna voguingiin kuuluu enemmän asentoja ja poseerausta. (Too much flavour for me.)

Funk-tanssityyli ja musiikki syntyivät Yhdysvaltain länsirannikolla 1960-luvun lopulla. Funk-musiikki on yhdistelmä soulia, jazzia ja rhytm & bluesia (R & B). Funk-tyyliin kuuluvat tanssityyleistä alaryhminä locking ja popping. Kaikki nämä tyylit ovat osa hiphop-tanssigenreä.

Locking syntyi alun perin Yhdysvaltojen länsirannikolla, mutta eteni nopeasti myös itäosalle, kun breikkarit omaksuivat sen liikekieltä omaan harjoitteluunsa (Driver 2000, 231). Locking sai alkunsa 1960-luvun lopussa, kun Don Campbell yritti tanssia funk-tyylin liikkeitä niissä kuitenkin epäonnistuen. Alkuaan locking oli nimeltään Campbellocking; nimitys perustuu ”lockaukseen” eli liikkeiden lukitsemiseen. Nopeassa tempossa tehtävät käsiliikkeet pysäytetään hetkeksi, minkä jälkeen jatketaan samassa nopeassa tempossa. Tanssityyliltään locking on energinen ja koominen, ja pukeutumisessa käytetään usein paljon värejä, hattuja ja persoonallisia vaatteita. (Banes 2004.) Locking käyttää musiikkina usein funk-musiikkia.

Popping on lockingista kehitelty tyyli (Driver 2000, 232). Siinä jännitetään nopeasti käsien, jalkojen tai keskivartalon lihaksia. Poppingia tanssitaan aina musiikin rytmiä mukaillen eri asennoissa ja liikkeissä. (Banes 2004.) Poppingia muistuttavia tekniikoita ovat muun muassa robottityyli ja *waving*, jotka ovat niin sanottuja old school -versioita. Robottityylissä on tärkeää kontrolloida liikkeet niin hyvin, että liikehdintä muistuttaa robotin liikehdintää. Wavingissa lihasjännitys kulkee aaltomaisina liikkeinä kehossa muistuttaen aaltoa tai matoa. Poppingissa käytetään usein samaa batlauksen traditiota kuin breikissä.

Electric boogie on Electric Boogaloo -ryhmän 1970-luvulla kehittämä tanssityyli (Banes 2004). Electric boogaloo tanssitaan yleensä funk-musiikkiin, ja

jalkaliikkeet ovat siinä keskeisinä. Siinä käytetään paljon lantion, polvien, jalkojen ja pään rullauksia. Electric boogaloo muistuttaa tyyliltään poppingia.

Krumping tai krumpin syntyi 1970-luvulla Yhdysvaltain länsirannikolla. Krumping on vahvasti ilmaisullinen, vapaa ja aggressiivinen tanssimuoto. Se linkittyy vahvasti jengielämään ja aikaan, jolloin jengit alkoivat väkivallan sijasta purkaa turhautumistaan ja aggressioitaan muilla tavoilla.

House-tanssi on 1970-luvun diskotanssin kulta-ajan jälkeen Yhdysvaltain itäosalla syntynyt tanssityyli. Musiikiltaan house on paljon lähempänä diskomusiikkia kuin hiphop-musiikkia; nykyään se käyttää musiikkina house-musiikkia. House-tanssi on kuitenkin 2000-luvulla linkittynyt vahvasti osaksi katutanssimuotoja siksi, että se on suosittu paljolti katutanssijoiden keskuudessa. Housessa keskitytään jalkatyöskentelyyn, lattialla tehtäviin liikkeisiin ja keskivartalon liikkeisiin. Jacking on houselle ominainen koko vartalosta lähtevä jatkuva liike.

4.1.2 Hiphop-tanssin tie valtakulttuuriin

Hiphop-tanssiin liittyvät käsitteet eivät ole yksiselitteisiä. Käsitteiden käytössä on paljon eroja määrittelijän ja lähtökohdan mukaan. Jos määritellään hiphop-tanssia tanssityylin harrastajan näkökulmasta, lopputulos on todennäköisesti erilainen kuin hiphop-kulttuurin keskellä eläneen tai elävän näkökulmasta.

Hiphop-kulttuuri syntyi miehisen afroamerikkalaisuuden epävarmuudesta aikana, jolloin ero rikkaiden ja köyhien välillä kasvoi dramaattisesti ja vähemmistöjen inkluusio Amerikassa väheni (Hazard-Donald 2004). Hiphop-tanssi ja alkuperäiset tyylit, kuten waacking ja breikki, ovat saaneet alkunsa tältä pohjalta. 1960–70-luvuilla hiphop-kulttuurin syntyessä ei ollut tanssin harrastajia, oli vain kulttuurin eläjiä. Hiphop oli tuolloin elämäntapa, jota ilmennettiin vaatteilla, väreillä ja symboleilla, joilla myös liitettiin omaan jengiin (Talarico 2008). Hiphop-kulttuurin samoin kuin myös hiphop-tanssin synnyssä on lisäksi merkittävää se, että se oli kokonaan miehinen kulttuuri. Naiset tulivat mukaan vasta raptanssin myötä. (Rohan 2006.)

1980-luvun alkupuolella media kiinnostui breikistä, ja kohta se oli televisioon välityksellä osa jokaisen amerikkalaisen elämää. Breikkiä saattoi nähdä paitsi elokuvissa myös mainoksissa ja sarjoissa. (Watkins 2005.) Median mukaantulo muutti hiphop-kulttuuria lopullisesti; se ei ollut enää katujen kulttuuria. Hiphop-tanssin kannalta muutos oli merkittävä. Ammattilaistanssijat ottivat tyylin omakseen ja alkoivat kehittää ja täydentää sitä. Ero katujen kulttuuriin, jossa jengit taistelivat jokapäiväisestä selviytymisestään, oli suuri. Ammattilaistanssijoille hiphop oli väylä edistää omaa uraa. (Talarico 2008.)

Ensimmäistä kertaa hiphop-kulttuurin historiassa hiphop-tanssia tanssivat ne, jotka eivät kuuluneet hiphop-kulttuuriin eivätkä välttämättä tienneet siitä mitään. Kuitenkin tanssimalla ja kehittämällä hiphop-tanssia tanssin ammattilaisista tuli osa hiphop-kulttuuria. (Hazard-Donald 2004.) Hiphopista tuli osa valtakulttuuria ja osa tanssikoulujen opetusohjelmaa. Ammattilaisten mukaantulo tarkoitti myös sitä, että hiphop-tanssi alkoi levitä nopeammin; pian sitä harrastettiin tanssikouluissa eri puolilla maailmaa.

Suomeen hiphop tuli 1980-luvun loppupuolella. Suomessa hiphop oli pääosin nimenomaan tanssikouluissa harrastettavaa breikkiä, mutta Mikkosen (2004, 29–30) mukaan Helsingissä ja parissa muussa kaupungissa oli muutamia kymmeniä niitäkin nuoria, jotka löysivät breikin lisäksi graffitit ja hiphop-musiikin. Breikin opetus alkoi Helsingin Tanssiopistossa vuonna 1984 (Tuittu & Isomursu 2005, 22), ja samoihin aikoihin myös Aira Samulinin tanssikoulu aloitti breikin opetuksen. Tämä niin sanottu hiphopin ensimmäinen aalto oli Suomessa verrattain lyhyt; toiminta oli elinvoimaisinta vuosina 1986–1989. Toinen aalto alkoi vuonna 1997 B-boy Hypnoticin palattua Yhdysvalloista ja aloitettua breikin opetuksen Helsingissä Tanssivintillä (Tuittu & Isomursu 2005, 25). Tällä breikin aallonharjalla olemme edelleen.

Hiphop-tanssin leviäminen osaksi valtakulttuuria ja osaan tanssikouluja on saanut aikaan sen, että sitä voidaan käsitellä kuten mitä tahansa tanssimuotoa erillään siitä alkuperäisestä kontekstista, jossa se syntyi. Hiphop-tanssissa tanssija ilmentää tunteitaan ja energiaansa samalla kun hän käyttää eri tyylejä tanssiessaan ja heijastaessaan yhteiskunnallisia ilmiöitä. (Talarico 2008.) Nämä määritelmät sopivat yhteen myös Hannan (1979) esittämien tanssin määritelmien kanssa. Hannan mukaan tanssi on elämän ilmentymä, joka näkyy muun muassa sosiaalisissa suhteissa, oppimisessa, viestinnässä, poliittisessa dynamiikassa ja muutoksessa. Tämä määritelmä on tärkeä, koska se linkittää hiphop-tanssin harrastajat eri maailman kolkista osaksi nykyistä hiphop-kulttuuria (Talarico 2008). Hiphop on nykyään osa valtakulttuuria ja harrastusmuotona kaikkien ulottuvilla. Sara Hirn, katutanssilajien ammattilainen, on sitä mieltä, että vaikuttavinta katutanssin ymmärryksessä on sen merkitys harrastajille: ”se on muuttanut niin paljon ihmisten elämää, luonut mielettömiä tanssijoita ja persoonia” (Hacklin 2003, URB 03, 11).

Hiphop-tanssin ja koko hiphop-kulttuurin historiassa yhteiskunnallisesti merkittävää on sen synnyttämä yhteisöllisyys ja yhteenkuuluvuus. Hiphop tarjosi syntyessään yhteisön, johon katujen nuoret tunsivat kuuluvansa ja joka oli jotakin heidän omaansa. Osana valtakulttuuria hiphop voi tarjota vielä tänäkin päivänä tätä samaa yhteisöllisyyttä tuomalla samanmieliset ja yhteiset kiinnostuksen kohteet jakavat ihmiset yhteen.

4.2 Yhteisöllisyys tavoitteena

4.2.1 Yhteisö ja yhteisöllisyys

Yhteisöllisyys on tutkimuksessani keskeisessä asemassa, koska halusin antaa opiskelijoille yhteisöllisyyden kokemuksia yhteisen kiinnostuksen, hiphop-tanssin, kautta. Yhteisöllisyys voidaan Antikaisen ym. (2003) mukaan määritellä kahdella tavoin. Yhteisöllisyys voi olla toiminnallista, jolloin yhteenkuuluvuuden tunne syntyy yhteisestä päämäärästä, jota kohti pyritään yhdessä. Yhteisöllisyys voi olla myös symbolista, jolloin se ilmenee jaettuina uskomuksina, kokemuksina ja tunteina. Yhteisöllisyys ei tällöin rajoitu vain tietyn alueen ihmi-

siin. Tässä tutkimuksessa opiskelijoiden kokema yhteisöllisyys alkoi symbolisena, mutta sai loppua kohti enemmän toiminnallisia piirteitä, kun harjoittelimme yhteistä esitystä.

Hyypän (2002, 50–51) mukaan yhteisöllisyys edellyttää löyhiä sosiaalisia siteitä yhteisön jäsenten välillä, sillä vahvat siteet voivat johtaa ryhmään kuulumattomien syrjintään ja epädemokratiaan. Yhteisöllisyyden synnyssä onkin tärkeää, että jokaisella yhteisön jäsenellä on mahdollisuus esittää omat mielipiteensä yhteisöä koskevista asioista ja olla tekemässä yhteisiä päätöksiä. (Tirr 1998, 20).

Kingston, Mitchell, Florin ja Stevenson (1999) ovat tutkineet yhteisöllisyyttä nykyajan naapurustoasumisessa. Heidän mukaansa yhteisöllisyydessä on ennen kaikkea kysymys ympäristön sijaan yksilöstä ja siitä, minkälainen tarve hänellä on kuulua johonkin yhteisöön (mt.) Siten yhteisöllisyys perustuu aina jonkin yksilöistä muodostuvan yhteisön tuntemuksiin ja kokemuksiin. Yhteisölle ei ole kuitenkaan olemassa tarkkaa määritelmää. Huuskon (1999, 17–18) mukaan yhteisön ominaisuuksia ovat henkilökohtainen ja säännöllinen vuorovaikutus, jäsenten keskinäinen tuntemus ja yksimielisyys siitä, ketkä kuuluvat yhteisöön. Yhteisön ominaisuuksiin kuuluu myös se, että jäsenten yhteisöön kuulumisessa on eroja ja että yhteisön perustehtävän kannalta yhteisöllä on riittävästi yhteistä todellisuutta.

Koulu on esimerkki yhteisöstä, jossa muodostuu monia erilaisia sosiaalisia suhteita, eroja ja yhteisyyttä. Työyhteisönä koulun tulisi toimia kannustavana oppimisympäristönä, jonka tavoitteena on työskentelyn kehittämisen lisäksi yhteisöllisyyden edistäminen. (Gordon & Lahelma 2003.) Yhteisöllisyyteen, joka on lukion opetussuunnitelmassa yksi päämäärästä, pyritään sellaisen toimintakulttuurin avulla, joka korostaa koko yhteisön jäsenten vastuuta ja on avoin yhteistyölle ja vuorovaikutukselle yhteiskunnan kanssa sekä maailmassa tapahtuville muutoksille. Opiskelijoilla pitää olla mahdollisuus osallistua oman työyhteisönsä kehittämiseen muun muassa oppilaskuntatoiminnan kautta. (Lukion opetussuunnitelman perusteet 2003.) Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2004) yhteisöllisyys on osa arvopohjaa, jota perusopetuksen tulisi edistää.

4.2.2 Yhteisöllisyys suomalaisessa koulukulttuurissa

Suomessa perusopetuksen opetussuunnitelmassa (2004) koulukulttuuri määritellään toimintakulttuuriksi, joka vaikuttaa merkittävästi koulun kasvatukseen ja opetukseen ja sitä kautta oppimiseen. Tavoitteena on, että koulun käytännöt johdonmukaisesti tukevat kasvatus- ja opetustyön tavoitteiden saavuttamista. Sahlberg ja Leppilampi (1996, 85) määrittelevät koulukulttuurin puolestaan vuorovaikutuskulttuuriksi, joka muodostuu opettajien, oppilaiden ja hallinnon yhteisestä toiminnasta ja siihen liittyvistä odotuksista.

Lukion opetussuunnitelman yhtenä päämääränä on yhteisöllisyyden edistäminen, mutta edistävätkö luokattomuus ja lukion työskentelytavat yhteisöllisyyttä? Lehtinen (2004, 58) kritisoi koulun nykyisiä mahdollisuuksia luoda yhteisöllisyyttä. Hänen mielestään suurin ongelma ovat koulun perinteiset työ-

kentelytavat ja opetussuunnitelman rakenne. Opetussuunnitelma on rakennettu palvelemaan suurten tietomäärien opettamista. Monimutkaisten kokonaisuuksien oppiminen tai opitun soveltaminen saattaa jäädä toteutumatta. Yhteisöllisten työtapojen näkökulmasta tarkasteltuna ryhmissä ratkaistavat yksinkertaistetut ongelmat eivät tarjoa oppilaille edellytyksiä vuoropuheluun ja yhteisen, uuden tiedon omaksumiseen (mt.) Myös Arvaja (2005) pitää koulun toimintakulttuuria yhteisöllisyyden näkökulmasta ongelmallisena: nykyinen toimintakulttuuri ei tue yhteisöllistä oppimista.

Yhteisöllisen oppimisen esteenä on Lehtisen (2004, 58) mukaan myös koulun arviointikulttuuri, joka vaikeuttaa yhteisöllisten työskentelytapojen nousemista keskeisiksi toimintamalleiksi. Arviointi kohdistuu koulussa ensisijaisesti yksilöön jo pelkästään sen takia, että opettajan on helpompi arvioida sellaista osaamista, johon hän on omalla opetuksellaan suoraan vaikuttanut. Yksilöön keskittyvä koulukulttuuri ei anna välttämättä tarpeeksi tilaa tai mahdollisuuksia yhteisöllisten kokemusten syntymiselle. Perusopetuksen tämänhetkinen opetussuunnitelma (2004) on edeltäjiinsä verrattuna yksityiskohtaisempi antaessaan arvioinnista tarkempia ohjeita. Opetussuunnitelmassa esitetään muun muassa hyvän osaamisen kriteerit.

Myös Niemi (2008) kritisoi arviointikulttuuria ja suomalaisen koulun kilpailua tukevaa ilmapiiriä, jossa oppimista arvioidaan ja yksilöiden suoritukset nostetaan keskeiseksi asiaksi. On tosin otettava huomioon, että osalle oppilaista on luonnollisempaa työskennellä yksilöinä, mutta kuten Lehtinen (2004, 58) toteaa: yksilöllisyyden ja koulun kasvatustavoitteiden välille olisi löydettävä tasapaino ja pyrittävä opettamaan sellaisia sosiaalisia taitoja, joita tarvitaan ryhmiin liittymisessä.

Yhteisöllisyyden tavoittelu koulussa vaatii Rautiaisen (2008, 15) mukaan demokraattista kasvualustaa, jossa opiskelijoilla tulisi myös koulussa olla ”kansalaisyhteisöä”. Osallisuus päätöksiin voisi lähentää opiskelijoita ja koko muuta virallista koulua. Näin oppilaiden omilla kokemuksilla ja mielipiteillä olisi väliä. Korhonen (2006, 68) ehdottaakin näkökulman vaihdosta. Katse tulisi suunnata yksilöstä kulttuuriseen lapsuuteen eli niihin ilmiöihin, jotka kiinnostavat nykypäivän lapsia ja nuoria ja joihin kasvattajien tulisi ottaa kantaa. Olisi siis tärkeää huomioida niitä ilmiöitä, jotka ympäröivät nykynuoria.

Samaa mieltä on Laine (2000, 163), jonka mukaan koulun institutionaalisuus tulisi avata kohti kokemuksellisuutta. Tällöin voitaisiin lisätä yhdessä pohdimista ja purkaa suorittajakeskeisyyttä. Merkitysten ja kokemusten tuottamiseksi uudistusten tulisi alkaa jo opetussuunnitelmasta, koska niin kuin Laine (2000, 192) kiteyttää: koulun opetussuunnitelmat elävät omaa elämäänsä kaukana nuorten arjesta, ja siksi koulun pedagogisessa toiminnassa on vaikea hyödyntää nuorten eri elämänpiireihin liittyviä kokemuksia. Monissa tutkimuksissa on todettu, että nuoret pitävät koulua vieraannuttavana instituutiona (Anderson & Maehr 1994; Hargreaves ym. 1996; Johnson, Farkas & Bers 1997) tai paikkana, jossa nuorten yhteisöllisyyden tarvetta aliarvioidaan (Osterman 2000). Nuorten oman maailman huomioiminen on nykypäivän koulussa paitsiossa (Tolonen 2001, 256). Yhdyn silti Nuutisen (2004) ajatukseen siitä, että populaa-

rikulttuuri ja nuorten oma maailma ovat joka tapauksessa koulussa läsnä. Kyse on siitä, miten koulu niihin haluaa suhtautua.

4.3 Liikuntakasvatus koulussa

4.3.1 Opetussuunnitelmien tavoitteet ja muuttuva liikuntakulttuuri

Liikuntakasvatuksella tarkoitetaan kaikkea sellaista toimintaa, joka tarkastelee liikuntaan liittyviä ilmiöitä kasvatuksen näkökulmasta (Laakso 2007). Tässä tutkimuksessa ”liikuntakasvatuksella koulussa” tarkoitan koulupäivän aikana tapahtuvaa liikuntaa, jonka liikunnanopettaja tai luokanopettaja järjestää. Tähän määritelmään sisältyy sekä yhteiskunnallinen että yksilön näkökulma. Yhteiskunnan kannalta on tärkeää huolehtia yksilön toimintakyvystä ja fyysisestä kunnosta. Yksilölle edellisten lisäksi tärkeiksi nousevat muun muassa sosiaaliset ja esteettiset kokemukset (Laakso 2007) sekä yhteistyötaitojen kehittyminen, mahdollinen itsetunnon lisääntyminen ja stressin lieventyminen (Graham, Holt-Hale & Parker 2010, 4–5).

Lukion opetussuunnitelman perusteissa (2003) määritellään liikunnanopetuksen tehtäväksi edistää terveellistä ja aktiivista elämäntapaa sekä ohjata opiskelijaa ymmärtämään liikunnan merkitys kokonaisvaltaiselle hyvinvoinnille. Tavoitteena on liikunnan avulla vahvistaa sosiaalisia taitoja ja yhteenkuuluvuutta sekä ohjata vastuullisuuteen. Opetussuunnitelma tähdentää, että monipuolisella liikunnanopetuksella luodaan pohja omaehtoiselle liikuntaharrastukselle. Liikunnanopetuksen sisällöissä monipuolisuuden lisäksi tulee ottaa huomioon vuodenaajat ja paikalliset olosuhteet. (Lukion opetussuunnitelman perusteet 2003, 205.)

Perusopetuksen opetussuunnitelmassa (2004) liikunnanopetuksen lajisäältä pohjautuu kansalliseen liikuntaperinteeseen, ja lukion opetussuunnitelma (2003) ottaa niin ikään liikuntamuotoja valittaessa huomioon suomalaisen liikuntaperinteen. Kansallisen liikuntaperinteen tuntemus on eittämättä osa jokaisen suomalaisen yleissivistystä, mutta koskettavatko kymmeniä vuosia vanhat liikuntalajit nykypäivän nuoria? Palomäki ja Heikinaro-Johansson (2011) huomauttavatkin, että monipuolisten lajisäältäöjen lisäksi on tärkeää huomioida, että opetuksen sisällöt elävät ajassa ja uudistuvat tarpeen mukaan, jotta liikunnanopetus voi kohdata nuorten oman arjen ja maailman. Liikuntakasvatus on yksi niistä oppiaineista, joissa nuorten omaa maailmaa olisi liikuntakulttuurin toimintaympäristöjen kautta suhteellisen helppo ottaa mukaan osaksi koulun arkea. Kansallisen liikuntaperinteen rinnalle tulisi opetussuunnitelmaan tuoda nuorten oma elämämaailma ja siihen sisältyvä liikuntakulttuuri.

Liikuntakulttuuri ja sen osana liikunnanopetus ovat monessa maassa globalisaation lisääntyessä merkittävässä murroksessa. Nuorten lisääntyneet matkustusmahdollisuudet, internet ja muuttunut vapaa-ajan kulttuuri ovat omalta osaltaan vauhdittaneet murrosta. (Brandl-Bredenbeck 2005.) Nykyään liikunta-

lajit leviävät nopeasti maasta toiseen, kun entistä useammalla nuorella on pääsy täysin uudenaikaisiin oppimisympäristöihin.

Palomäen ja Heikinaro-Johanssonin (2011) liikunnan perusopetuksen oppimistulosten seuranta-arviointitutkimuksessa (n = 1619) liikuntatunnin lajisäältä oli oppilaille tärkein tunnin kiinnostavuutta ja mieluisuutta määrittelevä tekijä. Oppilaat nimesivät koululiikunnan yleisimmiksi sisällöiksi erilaiset joukkueina pelattavat palloilulajit, kuten salibandyn, koripallon, jalkapallon ja lentopallon. Lisäksi lähes kaikki oppilaat olivat saaneet opetusta yleisurheilussa, kuntopiirissä, kuntovoimistelussa, suunnistuksessa ja luistelussa. Poikien kolme mielisintä lajia olivat jääkiekko, salibandy ja jalkapallo, kun taas tyttöjen kolme suosituinta lajia olivat salibandy, pesäpallo ja tanssi- ja musiikkiliikunta.

Nuorten omiin oppimisympäristöihin ja nuorisokulttuurisiin liikuntalajeihin koulun tulisi asennoitua mahdollisuuksina uudistaa myös omia rutiineja (Aittola 1998). Nuoret elävät moniulotteisessa maailmassa, johon kuuluvat keskeisesti nuorten omat elinpiirit: harrastukset, media ja muut populaarikulttuurin ilmiöt. Media voi tarjota näkökulmia, joista koulu tai vanhemmat eivät uskalla puhua. Tärkeää on, että kasvattajat näkevät median voiman sosiaalistajana. Vanhemmilla ei ole enää oikeutta päättää, mitä viestejä nuoret saavat, sen sijaan heillä on mahdollisuus tukea nuorten kokemusmaailmaa (Kiilakoski 2007) ja olla mukana turvallisina ja tietoisina aikuisina nuorten maailmassa.

Populaarikulttuuriset ainekset voivat antaa elämyksellisesti tärkeitä osaamisen, merkityksellisyyden ja hallinnan tunteita ja kokemuksia (Laine 2000, 154). Tämä nuorten oma kokemusmaailma olisi saatava osaksi paitsi liikuntakasvatusta myös koko koulua. Vaikka liikunta on edelleen pidetyin oppiaine koulussa (Airu, Tuominiemi, Välimaa, Villberg & Kannas 2009), on nuorisokulttuuristen liikuntamuotojen avulla mahdollista vaikuttaa myös laajemmin koulussa viihtymiseen (Nurmi 2009). Tämä olisi tärkeää, sillä suomalaisten 13–15-vuotiaiden nuorten koulutyytyväisyys on maailman alhaisimpia (Currie ym. 2001/2002, 43).

4.3.2 Ruumiillisuus ja voimaantuminen koulun liikunnassa

Liikuntaan ja erityisesti tanssiin liittyy olennaisena ruumiillisuus, koska ainoat työskentelyvälineet ovat keho ja mieli. Ruumiin ja sielun erillisyyden ongelmaa ovat koskettelleet useat filosofit. Kartesiolainen ruumiskäsitys perustuu ajatukseen, että ruumiillinen minä ja henkinen minä (sielu) ovat erillään toisistaan. Vaikka ruumis ja sielu ovat erilliset, ne kuitenkin muodostavat yhden kokonaisuuden. (Descartes 1956, 44, 83.) Nietzschen ajatukset yhtenevät joiltain osin kartesiolaisen ajattelun kanssa, mutta Nietzsche näki tanssin keinona palauttaa ihmisen omaan ruumiillisuuteensa. Tanssin avulla oli mahdollista pelastautua kartesiolaisen dualismin aiheuttamasta mielen ja ruumiin erottamisesta. (Parviainen 1994, 15–16.)

Eichberg (1987, 32) hahmottaa ruumiillisuuden ympäröivästä yhteiskunnasta lähtien. Liikuntamuodot olivat alkuaan kaikkien käsillä, ja niitä harjoitettiin vapaassa tilassa, kuten metsässä ja niityillä. Vasta 1600–1700-luvuilla aate-
listo alkoi erottautua harjoituksissaan vapaasta tilasta ja kehitteli hallikulttuurin:

tanssia salissa, biljardia salongissa ja ratsastusta maneesissa. Ihminen suuntautuu maailmaan näin ruumiinsa kautta, ja yhteiskunta on se tila, jossa tämä suuntautuminen tapahtuu. Kansanomaisten liikuntamuotojen siirtyminen vapaasta tilasta kohti rajatumpaa aluetta on ruumiillisuuden käsitteen ymmärtämisessä esimerkki yhteiskunnan roolista.

Ruumiillisuus on ymmärrettävä laajana käsitteenä (Aapola 2001); siinä yhdistyvät kokeminen, tietäminen, tekeminen, aikominen ja vuorovaikutus. Siinä korostuvat yhteys toisiin ihmisiin ja ympäristöön sekä erityisesti se, mitä ihminen tuntee ja tietää omassa ruumiissaan ja sen välityksellä. (Hyvönen 2003.) Ruumiillisuus on Hebdigen (1988, 31–32) mukaan keskeistä myös nuorisokulttuureissa, jotka hänen mukaansa kulminoituvat nimenomaan ruumiiseen, ulkonäköön, asentoihin ja pukeutumiseen. Sankarin (1994) mukaan ruumis on juuri se, joka auttaa yhteiskuntaan integroitumisessa tai tekee sopeutumisen tai sulautumisen mahdolliseksi.

Ruumiillisuus koskettaa tyttöjä eri tavalla kuin poikia. Tyttöjen elämässä ruumiillisuus on tyttöjen sosiaalisen elämän keskiössä monin tavoin. (Kangas 1997, 134–136; Tolonen 2001.) Alkujaan tyttötutkimus antoi tytöille puheenvuoron ja loi uusia tulkintoja tyttöjen kulttuurisista käytännöistä. Tyttöjen omia kulttuureja tutkittaessa on huomattu, että tytöille on ominaista muun muassa ”sukkulointi” eri nuorisoryhmissä. (Lähtenmaa 2002.) Tällä Lähtenmaa tarkoittaa sitä, että tyttöjen kulttuurit eivät sijoitu vain tyttöjen huoneisiin vaan tytöt käyttävät paljon kaupunkitiloja ja liittyvät sujuvasti moniin eri ryhmiin (ks. myös Ojanen 2008). Tyttötutkimukset ovat painottaneet sukupuolten erilaisia koulukokemuksia ja poikien aseman korostumista luokkatilassa (Lähtenmaa 2002).

Poikien asema korostui myös hiphop-kulttuurissa sen alkuaikoina. Hiphop-kulttuurin vahva maskuliininen hegemonia ei mahdollistanut naisten osallistumista kulttuuriin. Oikeastaan kaikki hiphop-kulttuurin elementit olivat miesten hallinnoimia: jengit olivat Bronxissa miesvaltaisia, DJ:inä ja MC:nä toimivat miehet ja breakdance tanssimuotona vetosi fyysisyydellään enemmän miehiin. Hiphop-tanssin syrjäytettyä breakdancea myös naiset omaksuivat hiphop-kulttuurin omakseen ja sittemmin naisräppärit ja DJ:t ovat vakiintuneet hiphopin kulttuurimaisemaan. (Rohan 2006.)

Naisten mukaantulo hiphop-kulttuuriin saattaa olla myös sukupolviin liittyvä ilmiö. 1990-luvulla ilmiölle on annettu nimi ”uudet tytöt” (ks. Tolonen 2001), joka viittaa pärjääjättyttöihin. Heidän tyttöydessään yhdistyy sekä maskuliiniset että feminiiniset piirteet kuin myös perinteinen ja moderni. Tämä saattaa kuitenkin esimerkiksi koulussa näkyä tyttöjen kapinointina heille ennalta annettua kiltin ja tunnollisen tytön leimaa vastaan. (ks. Lähtenmaa 2002; Ojanen 2008.) Ulkonäköön liittyvissä tutkimuksissa on todettu, että ruumis on tytöillä hyvin keskeinen identiteetin peilauspinta (Välimaa 2001; Wilska 2001). Sosiaaliset ja moraaliset normit kontrolloivat pääosin naisen ruumista (Wilska 2001). Tolosen (2001) mukaan koulu on esimerkki julkisesta tilasta, jossa oman ruumiillisuuden muotoutuminen tapahtuu muiden katseiden kautta.

Liikunta oppiaineena eroaa ruumiillisuutensa takia huomattavasti muista koulun oppiaineista. Koulun liikunnassa, jossa kaikki toiminnot ovat suoraa puuttumista ruumiiseen, ruumis on keskeisessä asemassa (Kosonen 1998, 98). Bergin (2008) mukaan koululiikunta perustuukin ruumiin arviointiin ja arvostukseen. Ruumis on koulun liikunnassa resurssi, jonka avulla liitytään ja erotaudutaan eri kentille ja ryhmiin. Ruumiillisuuteen ja koulun liikuntaan kuuluu keskeisesti fyysinen pääoma: se mitä osaan ja mihin pystyn. Koulu instituutiona on kuitenkin perinteisesti arvostanut fyysisen pääoman sijaan menestymistä lukuaineissa (mt.), vaikka mielekkään liikunnan avulla on mahdollista luoda ryhmään kuulumisen tunnetta ja onnistumisen kokemuksia.

Tässä tutkimuksessa hiphop-tanssiin tutustumisella ja uusien taitojen oppimisella pyrin antamaan opiskelijoille onnistumisen kokemuksia. Onnistumisen kokemukset liikuntatunneilla ovat erittäin arvokkaita voimaantumisen kannalta. Onnistumisen kokemuksia saavuttaakseen oppilaan on uskottava itseensä ja asioihin, joita hän tekee. Onnistuminen on vahvasti sidoksissa hyväksymiseen, luottamukseen ja ilmapiiriin. (Siitonen 1999.) Onnistumisen kokemuksesta seuraa parhaimmillaan voimaantumisen tunne: oppilas tuntee olevansa taitava ja arvokas (Aho 1997, 57).

Voimaantumisen (*empowerment*) käsite on tutkimuksellisesti vielä aika nuori käsite. Sitä on käytetty etenkin hoitotieteissä (esim. Kiikkala ym. 2000; Kuokkanen 2003), mutta myös opettajan ammatillisen pätevyyden kehittämisessä (esim. Neufeld & Grimmet 1994; Garman 1995; Bell & Gilbert 1996; Kohonen 1997; Siitonen 1999). Käsitteen määrittelyssä on vielä paljon epäselvyyttä. Voimaantumisen synonyyminä käytetään usein valtaistumista (ks. Kuokkanen 2003; Isopahkala 2004), ja Siitosen ja Robinsonin (2001) mukaan kyseessä onkin moniulotteinen konstruktio. Voimaantumisen käsitettä käytettäessä tulee selvittää, onko käsitteen perustana voima- vai valta-käsite (Siitonen & Robinson 2001). Tutkimukseni kannalta voimaantumisen käsite on olennainen: ymmärrän voimaantumisen ihmisestä itsestään lähteväksi prosessiksi (Heikkilä-Laakso & Heikkilä 1997; Rodwell 1996; Siitonen 1999), mutta se on myös kontekstisidonnaista (Zimmerman 1995).

Voimaantuminen on myös persoonallinen ja sosiaalinen prosessi (Heikkilä-Laakso & Heikkilä 1997, 352; Siitonen 1999, 86; Zimmerman 1995), jossa yksilö pystyy vaikuttamaan ympäristöönsä ja kokee kuuluvansa johonkin ryhmään (Siitonen 1999). Voimaantumisprosessissa ihmiset saavat mahdollisuuden kontrolloida omaa kohtaloaan ja vaikuttaa oman elämänsä päätöksiin. Voimaantuminen muodostuu sarjasta kokemuksia, joista yksilö oppii tunnistamaan päämääränsä ja saavuttamaan ne. (Zimmerman 1995.) Voimaantuminen on henkilökohtainen prosessi, joka pohjautuu identiteettiin ja jota ei voi siirtää toiselle. (Neufeld & Grimmet 1994; Siitonen 1999; Kiikkala ym. 2000).

Voimaantuessaan nuori tuntee osaavansa ja pitää omaa rooliaan merkittävänä. Osaamisen tunne ja oman itsen arvostaminen antavat nuorelle itsevarmuutta, jonka avulla nuori uskaltaa tuoda ilmi omalle toiminnalleen asettamiin odotuksiin sekä arvioida toiminnan toteutumista osana yhteisöä. (Gretschel 2002, 90-91.) Koulun liikunnassa vastuun saaminen esimerkiksi apuopettajan

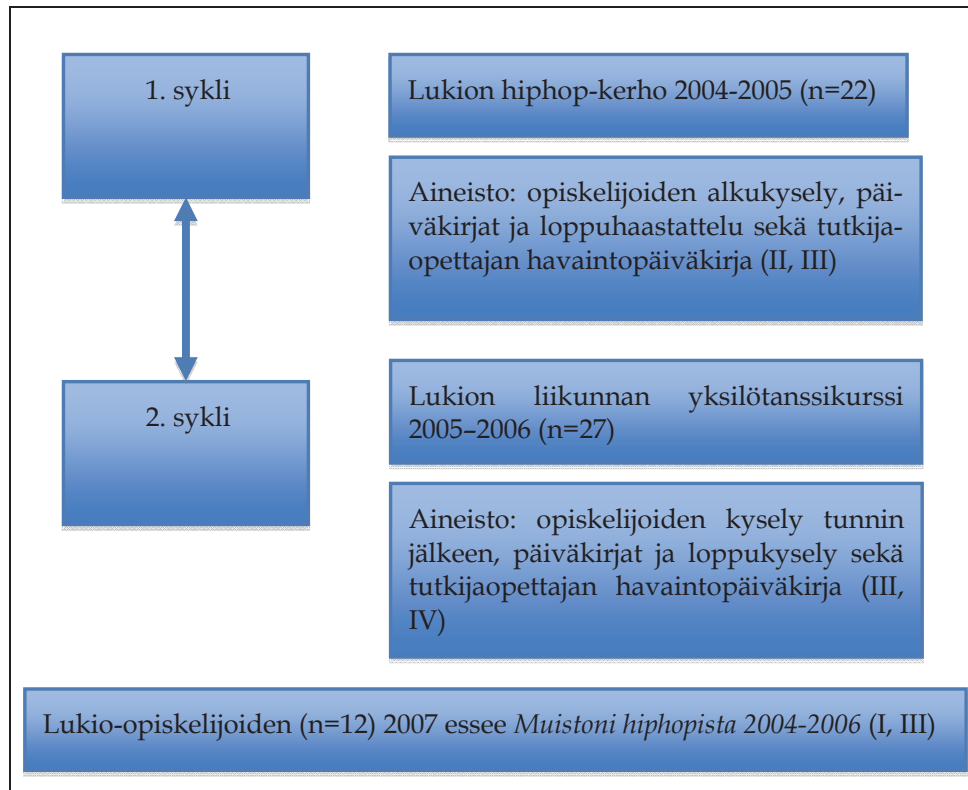
roolista ja itsensä toteuttaminen nuorisokulttuuristen liikuntalajien välityksellä voisivat olla väylä voimaannuttaviin kokemuksiin ja kouluyhteisössä viihtymiseen.

5 MENETELMÄLLISET VALINNAT

5.1 Toimintatutkimus

Metodisesti tutkimukseni on laadullinen toiminta- ja tapaustutkimus (Eskola & Suoranta 1998, 126–130). Toimintatutkimuksen tavoitteena on tuottaa tietoa käytännön kehittämiseksi (Heikkinen 2006) ja sen tausta on hermeneutiikassa ja tutkittavan yhteisön toiminnan ymmärtämisessä (Maurer & Githens 2010). Toimintatutkimuksessa ymmärtäminen ja tulkinta kietoutuvat yhteen hermeneuttiseksi prosessiksi (Heikkinen 2006). Tarkoitukseni oli tutkia opiskelijoiden kokemusten kautta hiphop-tanssin toimivuutta koulukontekstissa. Halusin selvittää, onko nuorten oman maailman huomioon ottamisella koulussa merkitystä opiskelijoille itselleen.

Toimintatutkimusta kuvataan sykliseksi kokonaisuudeksi, jossa yhteen suunnitelmaan perustuvaa kokeilua seuraa kokemusten pohjalta kehitetty uusi suunnitelma. Näin kokeilujen ja käytännön vuoropuheluna muodostuu eräänlainen spiraali (Heikkinen 2006). Toimintatutkimuksen syklisyys toteutui työssäni kahdessa syklissä. Ensimmäinen sykli oli lukuvuoden 2004–2005 aikana pidetty hiphop-kerho, ja toinen sykli oli lukuvuotena 2005–2006 pidetty liikunnan yksilötanssikurssi. Opiskelijoiden kokemukset ja omat havaintoni hiphop-kerhosta ohjasivat toisen syklin suunnittelua. Tutkimuksesta muotoutui itsereflektiivinen prosessi, jonka avulla kehitin yhdessä opiskelijoiden kanssa hiphop-kerhon toimintaa (vrt. Ladkin 2007). Kuviossa 1 havainnollistuvat toimintatutkimukseni ajallinen eteneminen, tutkimuksen kaksi sykliä, kohdejoukot sekä aineistot ja niiden käyttö artikkeleissa.



KUVIO 1 Toimintatutkimuksen ajallinen eteneminen, tutkimuksen kaksi sykliä, kohdejoukot sekä aineistot ja niiden käyttö artikkeleissa

Toimintatutkimus tutkii aina jotakin tapausta ja on siten yksi tapaustutkimuksen alalaji (Lehtonen 2007). Tapaustutkimuksen peruslähtökohtana on tuottaa tietoa ilmiöstä, prosesseista ja merkityksistä, jotka ovat sidoksissa aikaan ja paikkaan. Tapaustutkimuksen katsotaan juuri opetuksen prosessiluonteen takia soveltuvan hyvin opetusta koskevien kysymysten tarkasteluun. (Peltola 2007.) Tapaustutkimuksellisuus näkyy tutkimuksessani usealla eri tavalla. Hiphop-kerho ja yksilötanssikurssi muodostavat omat tapauksensa ja kummankin syklin oppilaat ovat omia tapauksiaan. Kolmannessa artikkelissa tarkastelemani kaksi opiskelijaa nostan omaksi tapaukseksi muusta aineistosta.

Toiminta- ja tapaustutkimukselle tyypillisesti olen hyödyntänyt tutkimustyössä erilaisia tiedonkeruun ja analyysin tapoja (Saarela-Kinnunen & Eskola 2001). Aineistona ovat opiskelijoiden kyselyt, päiväkirjat, haastattelut ja esseet sekä tutkijaopettajan havaintopäiväkirja. Koska aineistossa on kumpanakin vuonna ollut samoja oppilaita, olen pyrkinyt valitsemaan analyysimenetelmät monipuolisesti menetelmätriangulaation mukaisesti, unohtamatta aineiston ja tapauksen luonnetta.

Ilmiön kokonaisvaltaisessa ymmärtämisessä olennaista on se teoria ja ymmärrys, jonka välityksellä ilmiötä tulkitseen. Tutkimukseni oppimisteoreettisena lähtökohtana on kokemuksellinen oppimiskäsitys (Kolb 1984). Kokemuk-

sellinen oppiminen oli vahvasti läsnä hip hop-tanssin opetuksessa niin hip hop-kerhossa kuin yksilötanssikurssilla. Kokemuksellisen oppimisen mallissa oppiminen nähdään ikään kuin kehämäisinä sykleinä. Oppimistapahtuma on jatkuvasti kehittyvä toiminnallinen prosessi, joka aktivoi oppijaa. Oppimisen lähtökohtana on omakohtainen kokemus, mutta pelkkä kokeminen ei vielä takaa oppimista. Oppimista tapahtuu havainnoinnin, tietoisien pohtimisen ja ilmiön ymmärtämisen kautta. (Kupias 2001, 16–17.)

Kokemuksen ymmärrän fenomenologisen lähestymistavan mukaisesti, jossa tieto perustuu kokemukseen ja maailmaa on tutkittava kokemusten kautta (Husserl 1965; Giorgi 1985). Tämä lähestymistapa sopii ihmisten kokemusten tutkimiseen (Husserl 1965; Giorgi 1985; Giorgi 2000; Rauhala 1996; Heidegger 1992; Perttula 2000; Paley 1997). Husserlin (1965) mukaan kokemus on aina kokemusta jostakin. Kokemus ymmärretään eräänlaiseksi suhteeksi. Kokemus sisältää tajuavan subjektin ja hänen tajunnallisen toimintansa sekä kohteen, johon tuo toiminta suuntautuu. Kokemusta voidaan kutsua myös merkityssuhteeksi. Kokemuksen rakenne on siten juuri tämä suhde, joka liittyy subjektin ja objektin yhdeksi kokonaisuudeksi. (Perttula 2006.)

Giorgin (1985) fenomenologisen käsityksen mukaan tärkeää on kohdata tutkimusaineisto ilman tutkijan ennakoasenteita ja -käsityksiä tutkittavista. Toisten ihmisten kokemusten ymmärtäminen ja tulkitseminen ei ole helppoa. Jotta pystyin tutkijaopettajana kohtaamaan opiskelijoiden kokemukset, minun oli ensin yritettävä tunnistaa omat esioletukseni ja -ymmärrykseni (Latomaa 2006). Omat ennako-oletukseni ja -ymmärrykseni koskivat hiphop-tanssin mahdollisuuksia koulun liikunnassa: en tiennyt miten se toimisi enkä tiennyt miten opiskelijat siihen suhtautuisivat. Toisaalta oletin, että hiphop-tanssi olisi sisällöltään toivottu, mutta epäilin, toimisiko se kaikilla opiskelijoilla.

Omien lähtökohtien ymmärtäminen voi auttaa jossain määrin vapautumaan niiden ohjaavuudesta, ja samalla lähtökohtien ymmärtäminen on uusi perusta omalle ymmärrykselle (vrt. Varto 1992). Yhdyn kuitenkin Gadamerin (1977, 240–241) näkemykseen siitä, että objektiivisuus ei ole mahdollista, vaan tutkijan omat ennakoasenteet värittävät aina tulkintaa. Ennakkoluulot voidaan kuitenkin nähdä myönteisinä siinä mielessä, että tutkija voi niiden avulla muodostaa pohjan tulkittavien tekstien ymmärtämiselle. Siten ennako-oletukset ovat välttämättömiä, jotta tekstiin päästään käsiksi.

Opiskelijoiden kokemusten tulkitsemisessa hermeneuttinen lähestymistapa (Gadamer 2004) auttoi minua ymmärtämään kokemuksia kokonaisvaltaisesti. Hermeneutiikassa tieto muodostuu ihmisen ja ulkoisen todellisuuden välisessä suhteessa, minkä vuoksi niitä ei voi erottaa toisistaan (Heidegger 2000). Ihminen on Heideggerin mukaan aina sidoksissa omaan olemiseensa eli hän on aina suhteessa johonkin. Ymmärtäminen ja tulkinta saavat merkityksensä juuri ihmisen tavasta olla maailmassa. Hermeneutiikka tulkintana merkitsee kaikkea ymmärtämistä, jota ihmisellä täällä olostaan on. (Heidegger 2000; Niskanen 2005, 103–106.)

Toimintatutkimusprosessin aikana ymmärsin opiskelijoiden kokemusten muodostuvan heidän suhteestaan todellisuuteen. Heidän todellisuutensa ei ol-

lut minun todellisuuteni, vaan he kokivat sen omista lähtökohdistaan, johon vaikuttivat heidän menneisyytensä ja tapansa kohdata maailma. Jokaisella oppilaalla oli oma tapansa olla maailmassa.

5.2 Toimintatutkimuksen toteutus

Toimintatutkimukseni tavoitteena oli tuoda nuoria kiinnostava ilmiö, hiphop, kouluun. Opetukseni teoreettisena pohjana oli kokemuksellinen oppiminen (Dewey 1963; Kolb 1984). Toimintatutkimukseni muodostui kahdesta peräkkäisestä syklistä. Ensimmäinen sykli alkoi syksyllä 2004 hiphop-kerholla, jossa kehitin yhdessä opiskelijoiden kanssa lukion hiphop-kerhon opetussuunnitelman. Kerho toimi koko lukuvuoden ajan, ja koko vuoden osallistumisesta oli myös mahdollista saada soveltavan liikuntakurssin (LI3) kurssisuoritus. Kerhoon tuli 28 opiskelijaa, joista 22 halusi osallistua tutkimukseeni ja käydä kerhossa koko vuoden. Kerho mukaili lukion viittä jaksoa siten, että se pidettiin kerran viikossa; koeviikoilla ei kuitenkaan ollut tuntia.

Kerhon tavoitteena oli antaa opiskelijoille mahdollisuus tanssia hiphopia ja saada tanssista onnistumisen kokemuksia. Lisäksi tavoitteena oli tanssitaitojen kehittyminen, yhteisöllisyyden synnyttäminen sekä opiskelijoiden itsenäisyyden kasvattaminen. Päiväkirjojen välityksellä opiskelijoilla oli kerhossa myös aktiivinen rooli; heidän palautteensa pohjalta muokkasinkin tulevien jaksosten sisältöjä. Opetin kerhossa hiphop-tanssin sisältöjä opiskelijoiden toiveiden mukaan. Opiskelijoiden toiveet vaihtelivat maskuliinisesta "gansta"-hiphopista aina todella feminiiniseen, jopa showmaiseen hiphoppiin.

Olin kiinnostunut opiskelijoiden kokemuksista, siitä, miten he kokevat palan hiphop-kulttuuria koulukulttuurin sisällä. Opiskelijoiden aktiivisuus ja nopea oppiminen kerhossa yllättivät minut täysin. Olin yllätynyt myös siitä, miten nopeasti opiskelijat omaksuivat hiphopin löysät vaatteet ja tyylin. Oma vaikutustani ja esimerkkiäni ei voi sulkea pois. Pukeutumisellani ja tanssityylilläni vaikutin heihin ehkä enemmän kuin uskoinkaan. Ryhmään kuulumistaan opiskelijat halusivat osoittaa hankkimalla yhteiset hupparit, joihin painettiin ryhmän nimi.

Ensimmäisten jaksojen aikana kerhossa keskityttiin liikekielen opetteluun, ja tästä syystä opetus eteni melko opettajajohtoisesti. Kun opiskelijoiden taitotaso nousi, opetusmenetelmät muuttuivat myös heitä aktivoivaan suuntaan. Opiskelijat työstivät tunneilla omia koreografioitaan, joita otettiin mukaan myös ryhmän esityksiin. Opiskelijat saivat mahdollisuuden esiintyä joulujuhlassa, oppilaskunnan päivässä keväällä sekä kevätjuhlassa. Esiintymisten läheisyydessä opiskelijat halusivat harjoitella lisää, joten kerhotuntien lisäksi pidettiin muutamia ylimääräisiä harjoituskertoja.

Ensimmäisestä syklistä saadut positiiviset kokemukset kannustivat minua luomaan liikunnan opetussuunnitelmaan uuden syventävän kurssin: yksilötanssikurssin (LI8). Koulumme oli liikunta- ja tanssimyönteinen, mikä helpotti paljon tekemääni opetuskokeilua. Olen vieläkin kiitollinen koulumme rehtoril-

le saamastani tuesta niin opettajana kuin tutkijana. Kurssia suunnitellessani käytin apuna edellisen vuoden kerhon opiskelijoiden päiväkirjoja ja haastatelluita sekä omaa havaintopäiväkirjaani. Kurssin sisältönä oli useita tanssilajeja, kuten nykytanssia, balettia ja showtanssia, vaikka kurssi pääosin rakentuikin hiphop-tanssin ympärille. Toimintatutkimukseni toinen sykli ajoittui syksyyn 2005. Kurssi oli lukujärjestyksessä hajautettuna toiseen ja kolmanteen jaksoon.

Kurssista teki erilaisen lukion liikuntakurssin se, että opiskelijat saivat mahdollisuuden opettaa toisiaan. Nähtyäni oppilaiden aktiivisuuden ja vastuullisuuden omista koreografioistaan: halusin tarjota oppilaille mahdollisuuden apuopettajana toimimiseen. Tutkijana olin kiinnostunut edelleen opiskelijoiden kokemuksista miten he kokevat opettamisen niin apuopettajan kuin oppilaan näkökulmasta. Kurssin tavoitteena oli rohkaista opiskelijoita aktiivisuuteen ja itsenäisyyteen sekä antaa heille mahdollisuus opettaa ensimmäistä kertaa. Tässäkin syklissä halusin antaa opiskelijoille onnistumisen kokemuksia. Kurssilla oli opiskelijoita edellisvuoden hiphop-kerhosta, joista jäljempänä puhun vanhoina opiskelijoina, ja sellaisia, jotka eivät hiphop-kerhoon osallistuneet. Heistä käytän nimitystä uudet opiskelijat.

Kurssille osallistui 27 opiskelijaa, joista 13 vanhaa ja 14 uutta opiskelijaa. Mahdollisuus opettamiseen annettiin kaikille. Kolmetoista halusi koettaa apuopettajana toimimista. Heistä yhdeksän oli vanhoja opiskelijoita ja kolme uutta opiskelijaa. Lopulta uusista opiskelijoista vain yksi opetti, kaksi sairastui opeuspäivänään. Opiskelijat opettivat tunnit pareittain. Apuopettajapari suunnitelti tunnin sisällöt ja valitsi tunnille musiikit. Minun apuani sai käyttää opetuksen suunnittelussa niin paljon kuin oli tarpeen. Toiset apuopettajat tarvitsivat paljon minun tukeani ja varmistusta tekemiinsä valintoihin, toiset apuopettajat eivät tarvinneet apuani juuri ollenkaan.

Yksilötanssikurssi alkoi minun opetuksellani. Kolmella ensimmäisellä kerralla käytiin läpi hiphopin alkeita. Neljännestä kerrasta eteenpäin opetuksesta vastasivat apuopettajat; he opettivat 90 minuutin tunnista 60 minuuttia, ja loput 30 minuuttia jäi minulle. Tunnin rakenne jäi apuopettajien päätettäväksi, mutta usein tunnilla tehtiin alkulämmittelyn lisäksi muutamaa liikkuvaa tanssisarjaa lattian poikki sekä loppukoreografiaa. Apuopettajien opettaessa olin sivussa seuraamassa tai oppilaana mukana. Tunnin aikana en puuttunut opetukseen millään tavalla. Apuopettajat saivat palautteeni tunnin jälkeen, ja opiskelijoiden palautteista kokosin myös jokaiselle apuopettajaparille opiskelijapalautteen.

Kurssin aikana työstettiin yhtä pidempää koreografiaa, jossa oli myös opiskelijoiden omia koreografioita mukana. Koreografia esitettiin itsenäisyyspäivän gaalassa.

Toimintatutkimus oli prosessi, jota opiskelijat ja minä veimme yhdessä eteenpäin. Ensimmäinen sykli muokkasi yksilötanssikurssin sisältöjä ja opetustapoja ja rohkaisi minua opettajana antamaan aktiivisemmän aseman oppilaille apuopettajan roolissa. Tämä toimintatutkimus ja hiphop-tanssin opetuskokeilu koulussa johtivat siihen, että kyseisessä koulussa on vielä tänäkin päivänä liikunnan yksilötanssikurssi kurssitarjottimella.

5.3 Aineiston keruu

Keräsin aineiston vuosina 2004–2006 työskennellessäni länsisuomalaisessa keskisuudessa lukiossa liikunnan ja terveystiedon opettajana. Lisäksi vuonna 2007 keräsin vielä esseeaineiston, jossa oppilaat muistelivat vuosien 2004–2006 hiphop-tunteja.

Tutkimukseni ensimmäisen syklin aineiston keräsin hiphop-kerhosta 2004–2005. Aineiston keruu kerhosta alkoi aloituskyselyllä (liite 2), jonka oppilaat täyttivät ennen kuin kerho alkoi. Aloituskysely suuntasi myös kerhon sisältöjen suunnittelua, koska pystyin ottamaan oppilaiden toiveet huomioon. Oppilaat toivat toiveitaan ja kokemuksiaan esiin myös päiväkirjoissa (liitteet 3 ja 4), jotka kirjoitettiin jokaisen jakson päätteeksi. Päiväkirjat sisälsivät apukysymyksiä sekä täysin avoimen osan. Päiväkirjat toimivat aina seuraavan jakson suunnittelun pohjana, ja siksi yksikään jakso ei ollut sisällöltään samanlainen. Lukuvuoden lopussa oppilaat osallistuivat yksilöhaastatteluun (liite 5).

Tutkimuksen toinen sykli oli lukuvuonna 2005–2006 liikunnan opetussuunnitelmaan kehittelemäni liikunnan yksilötanssikurssi. Opiskelijat vastasivat kurssilla jokaisen apuopettajan opetuskerran jälkeen kyselyyn (liite 6) ja kirjoittivat päiväkirjaa (liite 7) kotona. Opiskelijat täyttivät myös kurssin loppukyselyn (liite 8).

Kirjoitin tutkijaopettajan havaintopäiväkirjaa kummassakin syklissä. Tätä aineistoa olen käyttänyt opiskelijoiden kokemusten tulkitsemiseksi varmistaen tekemieni tulkintojen luonteen sekä kerhon ja yksilötanssikurssin sisältöjä suunnitellessani. Kummassakin syklissä halusin päästä kiinni opiskelijoiden kokemuksiin hiphop-tanssista, sen oppimisesta ja opettamisesta. Keräsin toisessa syklissä aineiston sekä opiskelijoilta että apuopettajilta. Tässä väitöstutkimuksessa keskityn vain ensimmäiseen. Olen siis kiinnostunut opiskelijoiden kokemuksista ja siitä, miten he reagoivat, kun opettajana toimii samanikäinen tai lähes samanikäinen opiskelija.

Kun vuonna 2007 esittelin ensimmäisestä syklistä saatuja tuloksia ohjaajaleni Mirja Hirvensalolle, hän ehdotti, että keräisin vielä yhden aineiston opiskelijoilta. Aineistonhankintatavaksi muotoutui muistelmasessee, jonka avulla sain varmistusta omille tulkinnoilleni oppilaiden kokemuksista. Tavoitteeni oli tavoittaa kaikki sekä kerhoon että yksilötanssikurssille osallistuneet opiskelijat (n = 30). Onnistuin jäljittämään 21 opiskelijan yhteystiedot. Heille lähetin sähköpostin, jossa pyysin heitä kirjoittamaan esseen aiheesta *Muistoni hiphopista vuosina 2004–2006*. Opiskelijoista 12 vastasi kirjoitelmapyyntöni. Näistä kahdestoista opiskelijasta yhdeksän osallistui sekä hiphop-kerhoon että yksilötanssikurssille, yksi osallistui vain hiphop-kerhoon ja kaksi vain yksilötanssikurssille.

5.4 Aineiston analyysi

Aineiston analyysimenetelmät on valittu aineiston luonne ja tutkimuskysymys huomioiden. Tavoitteena on ollut myös ilmiön kokonaisvaltainen ymmärtäminen monipuolisten analyysimenetelmien avulla (Flick 2002, 227). Lopulta erilaisia laadullisia analyysitapoja valikoitui kolme: teemoittelu (Eskola & Suoranta 2000), sisällönanalyysi (Tuomi & Sarajärvi 2002; Mayring 2000) ja Amedeo Giorgin fenomenologinen metodi (Virtanen 2006). Kaikki käytetyt analyysitavat ovat tekstiaineiston sisältöön kohdistuvaa analyysia, jossa läpikäytyt vaiheet poikkeavat toisistaan. Kolmannessa artikkelissa käyttämäni aineisto menee muiden artikkelien aineistojen kanssa osittain päällekkäin, koska nostin kaksi opiskelijaa omiksi tapauksikseen ja käytin kaikkea aineistoa, jonka olin heiltä kerännyt. Muissa artikkeleissa jokaisessa on eri aineisto. Taulukossa 2 on esitelty artikkeleittain tutkimuskysymys sekä analyysitapa, jolla kysymykseen on haettu vastausta.

TAULUKKO 1 Artikkelien tutkimustehtävät, aineistot ja analyysi

ARTIKKELI	TUTKIMUSTEHTÄVÄ	AINEISTO	ANALYYSI
Artikkeli I	Miten hiphop-kulttuuri rantautui Suomeen ja mitä mahdollisia yhtymäkohtia sillä on hiphop-tanssin akkulturoitumiseen koulukulttuuriin?	Aineistona lukion opiskelijoiden muistelmiesseet 2007(n=12) hiphop-kerhosta ja yksilötanssikurssista (20 sivua, 1,5 rivivälillä 12 fontilla, Times New Roman) Aira Samulinin haastattelu valaisemassa hiphop-kulttuurin tuloa Suomeen. (29 sivua, 1,5 rivivälillä 12 fontilla, Times New Roman)	Teemoittelu (Eskola & Suoranta 2000).
Artikkeli II	Miten opiskelijat kokevat hiphop-tanssin ja sen oppimisen osana koulun jokapäiväistä kulttuuria?	Opiskelijoiden (n=22) alkukyselyt, päiväkirjat ja loppuhaastattelu lukion hiphop-kerhosta 2004-2005. (169 sivua, 1,5 rivivälillä 12 fontilla, Times New Roman)	Sisällönanalyysi (Tuomi & Sarajärvi 2002).
Artikkeli III	Miten hiphop-tanssin kaltainen nuorisokulttuurinen ruumiillisuuden muoto toimia voimaannuttavan kokemuksen välineenä?	Aineistona kahden opiskelijan hiphop-kerhon 2004-2005 alkukysely, päiväkirjat, loppuhaastattelu sekä toisen opiskelijan muistelmiessee 2007. (24 sivua, 1,5 rivivälillä 12 fontilla, Times New Roman)	Amedeo Giorgin fenomenologinen metodi (Virtanen 2006).
Artikkeli IV	Miten opiskelijat kokevat apuopettajat, ja muuttuvatko valtasuhteet ja status ryhmässä?	Aineistona opiskelijoiden (n=27) päiväkirjat ja kyselyt lukion liikunnan yksilötanssikurssin 2005-2006 hiphop-tunneilta. (116 sivua, 1,5 rivivälillä 12 fontilla, Times New Roman)	Sisällönanalyysi (Mayring 2000).

Tutkimusaineistojen analyysissä käytin kolmea analyysitapaa. Ensimmäisessä artikkelissa analysoin opiskelijoiden esseet aineistolähtöisesti teemoittelemalla (Eskola & Suoranta 2000). Luin aineiston useita kertoja läpi ja yritin hahmottaa, mistä opiskelijat kirjoittavat. Aineiston litteroinnin jälkeen nostin aineistosta teemoja ja jokaisen teeman alle lisäsin tutkittavien suoria lainauksia. Vähitellen aineistosta hahmottui useita teemoja, jotka yhdistin kolmeksi pääteemaksi. Liitin kunkin ison teeman yhteyteen kaikki siihen liittyvät tutkittavien suorat lainaukset, koska opiskelijoiden esseissä oli samoja sisältöjä. Opiskelijoiden esseisiin käsittelemät teemat johdattivat minut niihin aihepiireihin ja ilmiöihin, joita opiskelijat kokivat hiphop-tanssin kautta. Opiskelijoiden muistelmista nousivat teemat ruumiillisuus ja identiteetti, elämäntyyli-ilmiöt ja yhteishenki.

Ensimmäisessä artikkelissa käytettiin Aira Samulinin haastatteluaineistoa valaisemaan hiphop-kulttuurin tuloa Suomeen. Hiphopin alkutaipaleesta Suomessa on vain vähän kirjoitettua tekstiä; siitä suurin osa on saatu tallennetuksi haastattelemalla alkuaikojen breikkareita ja opettajia. Käyttämämme historiallinen dokumentaatio on siis paljolti muistelutietoa. Samulinin haastattelua on käytetty tukemaan opiskelijoiden esseistä ja historiallisesta dokumentaatiosta tehtyjä havaintoja. Aira Samulin on kiistatta yksi hiphop-tanssin ja laajemmin koko suomalaisen tanssikulttuuriin pioneereista. Hänen muistojaan ja näkökulmiaan ei voi jättää huomiotta puhuttaessa hiphop-kulttuurin ja erityisesti hiphop-tanssin tulosta Suomeen. Siksi haastattelin häntä ja hyödynsin hänen muistojaan ensimmäisen artikkelini lähteenä. Muistelutietoa hyödynnetään yleisimmin juuri sellaisena lähteenä, jonka avulla saadaan tietoa ja tulkintoja todellisuudesta (Ukkonen 2000).

Toisessa artikkelissa aineisto analysoitiin aineiston laajuuden takia aineistolähtöisesti sisällönanalyysillä. Sisällönanalyysillä on mahdollista muodostaa aineistosta tiivistetty kuvaus. (Tuomi & Sarajärvi 2002.) Aineistona olivat opiskelijoiden alkukyselyt, päiväkirjat ja loppuhaastattelu lukion hiphop-kerhosta 2004–2005. Aineiston lukemisen ja litteroinnin jälkeen analyysiyksiköt hahmotuivat, ja teksti ryhmiteltiin niiden avulla. Analyysiyksikkönä toimi sana, esimerkiksi viihtyvyys. Näin muodostuivat ensimmäiset alateemat, joihin liitin tutkittavien suoria lainauksia analyysiyksikön suunnassa. Sisällönanalyysi jatkui teemoittelulla siten, että alateemat yhdisteltiin suuremmiksi kokonaisuuksiksi, yläteemoiksi. Lopulta yläteemat yhdistyivät kolmeksi opiskelijoiden kokemuksiä kuvaaviksi pääteemoiksi: pätevyyden kokemukset, yksilöllisyys ja kahden kulttuurin kohtaaminen. Sisällönanalyysi perustuu tutkijaopettajan omaan tulkintaan ja päättelyyn. Siten olin tutkijaopettajana subjektiivisine kokemuksineni osa tutkimusta. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 115; Tynjälä 1991, 395).

Kolmannen artikkelin analyysi perustui Amedeo Giorgin fenomenologiseen metodiin, jossa pyritään saamaan esille tutkittavan välitön kokemus (Virtanen 2006). Aineistona olivat kahden opiskelijan hiphop-kerhon alkukyselyt, päiväkirjat ja loppukyselyt sekä toisen opiskelijan kirjoittama muistelmasesee. Fenomenologisen metodin avulla minun oli mahdollista luoda kummankin opiskelijan yhteinen tarina ja ymmärtää sen avulla heidän erilaisia kokemuksiin. Giorgin fenomenologisessa metodissa (Giorgi 1985; Virtanen 2006) on viisi

vaihetta. Ensimmäiseksi tutustuin huolellisesti aineistoon ja etsin aineistosta kokonaisnäkemyksiä pyrkien eläytymään tyttöjen kokemuksiin. Toiseksi erotin aineistosta merkitysyksiköt, jotka ilmaisevat tutkittavan ilmiön kannalta olennaisen. Merkitysyksikkö on tutkimustehtävän kannalta keskeinen tutkittavan lause tai ajatuskokonaisuus. Kolmanneksi käänsin jokaisen merkitysyksikön tutkittavan kieleltä tieteenalani yleiselle kielelle. Jokaisen lauseen yhteyteen kirjasin myös opiskelijan tekstin, jotta alkuperäisen ja käännöksen yhteys oli näkyvissä. Neljänneksi muodostin käännetyistä merkitysyksiköistä yksilökoh-taisen merkitysverkoston sijoittamalla yksiköt toistensa yhteyteen. Näin syntyi kummankin opiskelijan oma tarina. Viimeiseksi kirjoitin yleisen merkitys-verkoston, opiskelijoiden yhteisen tarinan, joka koostuu opiskelijoiden kertomuk-sista. Säilytin yhteyden kummankin opiskelijan tarinaan koko analyysin ajan. Tyttöjen yhteisestä tarinasta etsin tutkijaopettajana tutkimustehtävän mukaisia merkitystihentymiä, jotka läpäisivät sekä yksilölliset että yhteisen tarinan. Mer-kitystihentymät ovat tutkimustehtävän suunnassa olevia teemoja, joista mo-lemmat opiskelijat puhuvat. Kahden opiskelijan yhteisestä tarinasta hahmottui neljä merkitystihentymää: käsitys itsestä, taitojen oppiminen, harjoittelun mer-kitys ja ryhmässä viihtyminen.

Neljännessä artikkelissa aineisto analysoitiin aineistolähtöisesti sisällön-analyysillä (Mayring 2000). Sisällönanalyysissä keskityin tekstin merkityksiin ja ilmausten ja sisällön keskinäisiin suhteisiin. Aineistolähtöisen sisällönanalyysin tarkoituksena oli muodostaa tutkimuskysymyksestä johdettu kriteeristö (tau-lukko 2). Tämä kriteeristö määrittää analyysiyksikön ja ne näkökulmat, jotka tekstistä otetaan huomioon. Analyysiyksikkönä oli tutkittavien koko lause tai ilmaisu, joka vastasi kysymykseen ”Miten opiskelijat kokivat apuopettamisen?” Analyysiyksikön avulla muodostin aineistolle koodaussäännöt, joiden avulla selkeytin kategorioita. Kriteeristön avulla kategoriat johdettiin askel askeleelta ja alustavat kategoriat muokattiin pää- ja alakategorioiksi. Pääkategorioita hahmottui kuusi: kriittisyys, tottuminen, positiivisuus, sosiaaliset suhteet, ver-tailu ja ryhmähenki. Alakategorioita hahmottui seitsemäntoista.

TAULUKKO 2 Esimerkki sisällönanalyysin kriteeristöstä

KATEGORIA	ALAKATEGORIA	MÄÄRITELMÄ	ESIMERKKI	KOODAUS-SÄÄNTÖ
B) Tottuminen	B1) Mieliteiden muuttuminen negatiivisesta positiivisempaan suuntaan	Opiskelijat raportoivat, että apuopettaminen oli hyvä asia, kunhan siihen ensin tottui	<p>”Tähän alkaa jo tottua. Ei oo enää niin kriittinen.” (Uusi oppilas, kysely, opetus-kerta II)</p> <p>”Oli kivaa, tuntuu et kerta kerralta tykkään enemmän. Tietty se on myös tottumiskysymys.” (Vanha oppilas, kysely, opetus-kerta IV)</p>	Erityisesti vanhat opiskelijat olivat kurssin alussa kriittisiä apuopettajia kohtaan. Kahden ensimmäisen apuopettajakerran jälkeen opiskelijat alkoivat tottua ja suhtautuivat asiaan positiivisemmin.

6 TULOKSET JA NIIDEN POHDINTA

6.1 Hiphop-kulttuurin tulo Suomeen (I)

Hiphop-kulttuurin rantautuminen Suomeen näyttäisi käynnistyneen 1980-luvun loppupuolella. Lähes kaikki ensimmäisen sukupolven suomihopparit aloittivat breikkaamalla, vaikka siirtyivätkin myöhemmin esimerkiksi graffitien tai hiphop-musiikin maailmaan. Breikki toimi Suomessa Yhdysvaltojen tapaan koko hiphop-kulttuurin jäänmurtajana. (Tuittu & Isomursu 2005, 22.)

Myös Aira Samulinin koulu aloitti breikin opetuksen 1980-luvun alussa. Samulin kävi säännöllisin väliajoin New Yorkissa kouluttautumassa ja haistelemassa sieltä tanssiin uusia tuulia. Poikkeuksellista tuossa ajassa oli se, että New Yorkissa breikki oli tuolloin vielä katujen kulttuuria, kun taas Suomessa sitä opetettiin alusta alkaen tanssikouluissa. (Aira Samulinin haastattelu 12.2.2010.)

Hiphopin tietä muoti-ilmiöksi koko maailmassa ja myös Suomessa siivitti vuonna 1983 elokuva *Flashdance*, jossa nähtiin breikkiä ensimmäisen kerran valkokankaalla. Seuraavana vuonna sai ensi-iltansa *Beat Street*. Syksyllä 1984 breikin opetus alkoi myös Helsingin tanssiopistossa, jossa opettajana toimi Charles Salter. (Tuittu & Isomursu 2005, 22–23.)

Salterin ja Samulinin tulkinnat samasta ilmiöstä poikkesivat tuntuvasti toisistaan. Afroamerikkalaisessa kulttuurissa kasvaneelle Salterille breikki oli gettolähtöistä nuorisokulttuuria, kun taas Samulinille se oli enemmänkin showmaailmaa ja tanssia. Isomursun haastattelemat breikkaarit totesivatkin, että ensimmäiset breikin SM-kisat olivat heidän mielestään vasta vuonna 1987, kun Aira Samulin ja Marco Bjurström olivat jääneet pois tuomaristosta. (Tuittu & Isomursu 2005, 23–24.)

Hiphop-kulttuuri näyttää jo alun alkaen jakautuneen kahdenlaisen toimintaympäristön aktiivisuudeksi. Tanssikoulujen poikkeavien tulkintojen lisäksi syntyi myös tietynlainen hiphopin suomalainen katukulttuuri. Breikkiä opetettiin Helsingin tanssiopistossa ja Samulinin tanssikoulussa. Toinen tärkeä miljöö tanssikoulujen ohella oli Helsingin rautatieaseman lähistön City-käytävä, jossa

kokoontuivat graffitimaalarit esitellen myös breikkaustaitojaan. Monet hoppersit harrastivat hiphop-musiikkia, graffiteja ja breikkiä. (Mikkonen 2004, 36.)

Tärkeä hiphopin levittämisen tila oli Helsingin Ruoholahden Lepakko, jossa järjestettiin ensimmäiset hiphop-jamit vuonna 1986. Seuraavana vuonna organisoitiin sekä breikin että Helsinki Graffitin ensimmäiset SM-kisat. Kilpailut huipentuivat isoihin jameihin, joista tuli vuotuinen perinne. Niissä graffiti-taiteilijoille ja breikkareille tarjoutui tilaisuus hankkia mainetta omiensa parissa. Jameissa arveltiin olleen vuosittain jopa 600–700 osanottajaa. Lepakon jameissa oli vierailijoita myös Turusta, Tampereelta, Jyväskylästä, Hämeenlinnasta ja jopa Rovaniemeltä. (Mikkonen 2004, 38–39; Tuittu & Isomursu 2005, 25.)

Suomalaisen hiphop-kulttuurin ensimmäinen aalto oli vahvimmillaan vuosina 1986–1989. Jameja järjestettiin vielä 1990-luvun, mutta vuosi vuodelta ilmapiiri niissä alkoi väsähtää ja oli lähinnä nostalginen. Viranomaiset käynnistivät tositoimet graffiteja vastaan, eikä tämä ilmaisumuoto enää houkuttanut uusia harrastajia. (Tuittu & Isomursu 2005, 25.) Suomen hiphopin toinen aalto alkoi vuonna 1997, jolloin B-boy Hypnotic palasi Suomeen Yhdysvalloista ja alkoi opettaa breikkiä Tanssivintillä. Tätä vaihetta suomalaisessa hiphop-tanssissa eletään edelleenkin.

Suomeen tullessaan hiphop-kulttuuri ja sen perusosat olivat muotoutuneet kiinteäksi kokonaisuudeksi, josta moni nuori löysi jonkin itseään kiinnostavan ilmaisumuodon, oli kyse sitten musiikista, graffitien maalaamisesta tai breikkaamisesta. Hiphop-kulttuurin elementtien kautta nuoret ilmensivät omaa elämäntyyliään, työstivät omaa identiteettiään ja muodostivat omia ryhmiään, joihin he tunsivat kuuluvansa. Samalla tavalla nykyneuret toteuttavat itseään hiphop-kulttuurissa.

Tässä tutkimuksessa opiskelijoiden muistelmista oli luettavissa samankaltaisia teemoja. Vuonna 2007 kerätyissä esseissä tyttöjen muistot liittyvät 1) ruumiillisuuteen ja identiteettiin, 2) elämäntyyli-ilmiöihin ja 3) yhteishenkeen.

Ensimmäinen lukukausi meni lajiin tutustuessa, ja siihen kiinnostuessa. Niihin aikoihin kolusin kovasti hiphop-aiheisia nettisivuja, ja myös koko koulussamme alkoi valita jonkinlainen hiphop-kulttuuri. Löysät housut, ”lökärit”, ym. yleisty tosi vauhdilla. (Nelli, muistelmasessee)

Ruumiillisuus ja identiteetti -teemaan kuuluivat oman kehon kokonaisvaltainen liikuttaminen sekä erilaiset onnistumisen kokemukset, joita tanssi ruumiillisena toimintana opiskelijoissa sai aikaan. Onnistumisen kokemuksiin liittyi paitsi hiphop-kerhon vapaaehtoisuus myös se, että opiskelijat kokivat pystyvänsä vaikuttamaan tavoitteisiinsa. Kerhossa hiphopin muodot ja sisällöt antoivat välineitä oman identiteetin prosessointiin, ja samalla oma ruumiillisuus alkoi hahmottua. Opiskelijat suhtautuivat kriittisesti sekä omaan tanssimiseensa että yleisemminkin itseensä. Yksi opiskelijoista muisteli pitkien raajojensa takia oman kehonsa sopimattomuutta hiphopiin, ja toinen prosessoivat oman peilikuvasa hyväksymistä. Akkulturoituminen hiphop-tanssiin tapahtui oman ruumiillisuuden välityksellä ja niihin kokemuksiin ja elämyksiin perustaen, joita ruumiillisuuskokemukset tytöissä synnyttivät.

Akkulturaatiolla tarkoitetaan yksinkertaisimmillaan kulttuuriin sulautumista. Olennaista akkulturaatiossa on ryhmien jatkuva kulttuurinen ja psykologinen kohtaaminen. Akkulturaation seurauksena ryhmien kulttuurit muuttuvat, jolloin myös ihmisten toiminnat alkavat poiketa alkuperäisestä.

Elämäntyyliin liittyvät ilmiöt olivat tyttöjen muistoissa selvästi laajempi sisältökokonaisuus. Näihin ilmiöihin lukeutuivat musiikki, yhtäläinen vaatetus, kerhon ja kurssin ei-koulumaisuus sekä oman tyylin löytäminen. Musiikista opiskelijat muistelivat hyviä kappaleita ja hiphopille tyypillisiä rytmityksiä. Musiikin lisäksi samanlainen vaatetus koettiin tärkeäksi, ja monelle vaatetus olikin tärkeä ryhmään kuulumisen symboli: ryhmään kuuluminen haluttiin tehdä selväksi myös ryhmän ulkopuolella liikuttaessa. Hiphop-kerho koettiin myös ei-koulumaiseksi, ja se olikin opiskelijoille tervetullutta muun koulukäynnin vastapainoa. Hiphop-kulttuuriin kiinteästi liittyvät elämäntyyli-ilmiöt olivat keskeisiä tekijöitä, jotka mahdollistivat akkulturoitumisen hiphop-kulttuuriin ja -tanssiin. Yhdenmukainen vaatetus, ryhmään kuuluminen ja kerhon ei-koulumaisuus saivat aikaan sen, että osa oppilaista koki sosiaalistuneensa uudenlaiseen kulttuuriin.

Yhteishenki-teema sisälsi mainintoja sekä positiivisesta yhteishengestä ja ryhmään kuulumisesta että kilpailusta ja vertailusta, joita ryhmän sisällä joidenkin opiskelijoiden mielestä esiintyi. Hiphop-kerhossa yhteishenki oli erityisen hyvä. Ryhmä oli tanssitaustaltaan ja -taidoiltaan hyvin homogeeninen, mikä varmasti osaltaan lisäsi yhteenkuuluvuuden tunnetta. Yksilötanssikurssilla kokemukset yhteishengestä sen sijaan jakoivat mielipiteitä. Osa opiskelijoista koki yhteishengen kumpanakin vuonna erittäin hyväksi, osa sen sijaan tunsu erityisesti toisen vuoden yksilötanssikurssilla, että yhteishenkeä häiritsivät kilpailu ja jopa vertailu. Yksilötanssikurssilla tähän vaikuttivat apuopettajien mukaantulo ja se, että osa opiskelijoista oli osallistunut edellisenä vuonna hiphop-kerhoon. Yksilötanssikurssin lähtökohdat olivat siis erilaiset, ja näytti siltä, että nämä uudet, eriarvoiset roolit aiheuttivat kilpailua ja vertailua ryhmän sisällä (käsitteisiin tartutaan viimeisessä artikkelissa, jossa käsitellään opiskelijoiden kokemuksia apuopettajuudesta). Vaikka kilpailu kuuluu yhtenä elementtinä hiphop-kulttuuriin ja on olennainen osa breikkiä, on muistettava, että se tapahtuu muut hyväksyvässä ilmapiirissä.

Opiskelijoiden muisteluesseistä oli luettavissa koulun ja nuorisokulttuurin kohtaamisen vaiheet: valikointi, omaksunta, liittäminen, kompensatio, poisjätö sekä yhdistyminen. Opiskelijat muokkasivat olemassa olevista ja uusista aineksista oman hiphop-kulttuurin, joka toimi koulukulttuurin sisällä ja ohessa. Tyttöjen oma kulttuurityyppi ei edustanut puhdasta katujen kulttuuria mutta ei ollut myöskään puhtaasti kaupallista kulttuuria. Tyttöjen esseiden mukaan se oli jotakin siltä väliltä: opettajan organisoimaa ja samalla heidän itsensä tuottamaa.

Lukion tyttöjen oma kulttuuri koulussa syntyi heidän omasta toiminnastaan, ja he akkulturoituivat hiphop-kulttuurin niihin muotoihin ja sisältöihin, joihin he halusivat mukautua ja joihin oli mahdollista akkulturoitua formaalissa kouluympäristössä.

6.2 Hiphop-kerho koulussa - silta nuorisokulttuurista koulukulttuuriin (II)

Täällä muuten ei ole verhoa ykkösten, kakkosten ja kolmosten välillä, vaikka muulloin se koulussa ilmenee. Täällä kaikki on samaa ryhmää, se tuo luottavaisen olon/mielen (Hiphop-kerhon II jakson päiväkirja).

Hiphop-kerho alkoi syyskuussa 2004 ja päättyi kevätkuulaesiintymiseen luvun vuoden lopussa 2005. Opiskelijoiden kokemukset hiphop-kerhosta jakaantuivat aineistossa kolmeen teemaan: 1) osaamisen kokemuksiin, 2) yhteisöllisyyteen ja 3) kahden kulttuurin kohtaamiseen.

Suurelle osalle opiskelijoista tanssiminen ja erityisesti hiphopin tanssiminen oli uutta. Uuden asian oppiminen sinänsä antoi opiskelijoille onnistumisen ja osaamisen kokemuksia. Osaamisen tunne oli keskeinen voimavara, kun opiskelijat tekivät havaintoja itsestään kerhossa.

Opiskelijat saivat lisää onnistumisen ja osaamisen kokemuksia julkisista esiintymisistä joulujuhlissa, keväällä oppilaskunnan päivänä sekä kevätkuulassa. Opiskelijat suunnittelivat ja harjoittelivat esiintymisiä itsenäisesti ja aktiivisesti. He pitivät koreografian harjoittelua koko ryhmää sitovana tehtävänä, ja saavuttaakseen tavoitteensa he harjoittelivat innokkaasti hyppytunneilla ja koulun jälkeen omalla ajallaan. Lopulliseen koreografiaan sisällytettiin opiskelijoiden omia koreografioita. Nämä esiintymiset olivat vapaaehtoisia ja tärkeitä tapahtumia. Ne mainittiin erikseen jokaisen oppilaan loppuhaastattelussa.

Yksi opiskelijoista kirjoitti kuitenkin kaikissa päiväkirjoissaan viihtyvänään ryhmässä huonosti. Hänen viihtymättömyytensä liittyi osaamisen kokemuksiin, joita hän ei ollut kerhon aikana saanut. Hän koki olevansa ryhmän huonoin tanssija, ja se vähensi hänen viihtymistään ryhmässä. Tuntui siltä, että opiskelijan epävarmuus omasta itsestään ja mahdolliset aikaisemmat kielteiset kokemukset koululiikunnasta vaikeuttivat hänen kykyään ottaa vastaan myönteistäkin palautetta. Siten myös osaamisen kokemukset olivat niukempia. Tämän opiskelijan kokemuksiin keskityn kolmannessa artikkelissa.

Hiphop-kerhon alkuvaiheessa ryhmän yhteisöllisyyden tunne ei ollut vielä erityisen vahva. Ryhmässä oli opiskelijoita lukion kaikilta luokka-asteilta, joten he eivät tunteneet toisiaan vielä kovin hyvin. Kuitenkin mitä pidemmälle kerhovuosi eteni, sitä voimakkaammin opiskelijat tunsivat, että he eri luokka-asteistaan huolimatta kuuluvat samaan ryhmään.

Tutkijaopettajan näkökulmasta opiskelijoiden käyttäytyminen muuttui kerhon aikana rennommaksi ja ryhmähenki tiivistyi. Opiskelijat uskalsivat esimerkiksi tanssia toistensa edessä, koska ilmapiiri tunneilla koettiin vapautuneeksi ja turvalliseksi: virheet olivat sallittuja. Yhteisöllisyyden ja viihtyvyyden paranemiseen saattoi vaikuttaa myös opiskelijoiden omien taitojen kehittymisen ja siitä seuraava itseluottamuksen lisääntyminen.

Kevätkuulaesitystä harjoiteltaessa ryhmän yhteisessä ”jutussa” mukana oleminen koettiin merkitykselliseksi. Tämä näkyi esimerkiksi siinä, että opiskelijat pyysivät lisää harjoituskertoja. He halusivat onnistua esityksessä, jota he

myös odottivat innokkaasti. Kevätjuhlaesitys oli monelle opiskelijalle ensimmäinen esiintyminen koko koulun edessä. Esityksen onnistuminen, oman itsensä ylittäminen lavalla ja ryhmän tuki antoivat opiskelijoille pätevyyden ja onnistumisen kokemuksia.

Aineistossa kohtasivat koulu- ja nuorisokulttuuri. Hiphop-kerho toimi tässä kontekstissa valtakulttuurin sisällä olevana alakulttuurina, joka muodostui opiskelijoiden keskinäisestä vuorovaikutuksesta. Hiphop-kerhosta saadut kokemukset toivat vaihtelua koulupäivään, ja opiskelijat kokivat yhtä opiskelijaa lukuun ottamatta hiphop-tanssin koulussa omakseen. Koulun ja opettajien haasteena onkin, miten populaarikulttuurin tuotteita, nuorten omaa elämismääntä, voidaan sopivina annoksina sisällyttää opetukseen.

6.3 Ruumiskokemus voimaantumisen lähteenä (III)

Pidin tärkeänä koettaa tehdä liikkeitä kunnolla pelkäämättä, miltä näytän tai mitä muut ajattelevat. Ajattelin, että kehityn, kun annan kaikkeni peliin (Liisa, muistelmaessee 2008).

Kolmannessa artikkelissa tarkastelin kahden opiskelijan, Liisan ja Tarun, kokemuksia hiphop-tanssista. Liisan ja Tarun yhteisestä tarinasta hahmottui neljä merkitystihentymää: 1) käsitys itsestä, 2) taitojen oppiminen, 3) harjoittelun merkitys ja 4) ryhmässä viihtyminen. Kaikki merkitystihentymät kietoutuvat voimaantumiskokemukseen.

Liisan ja Tarun käsitykset itsestään olivat joiltain osin hyvin samanlaiset. Molemmat tytöt pitivät itseään ryhmän heikoimpina tanssijoina. Liisasta tuntui kerhon alussa, että hän ei pysynyt muiden mukana. Hän toivoikin alussa, että kerhossa ei tehtäisi mitään vaikeaa. Näin hän määritteli oman kykynsä suorittua ainoastaan helpoista asioista. Liisa kuitenkin viihtyi kerhossa. Liisan mielestä opettajan kannustus ja innostus tekivät hiphopin harrastamisesta mielekästä. Taru puolestaan toivoi huonommille tanssijoille omaa ryhmää, jolloin hän voisi olla yksi heistä. Tarulla ei mielestään ollut tanssijan lahjoja.

Kerhon edetessä Liisa koki kehittyvänsä, ja hän löysikin tanssityylin, josta piti. Kaikki vaikea oli Liisan mielestä kerhossa parasta, koska siinä huomasi kehityksensä. Liisa päätti tulla kevätnäytökseen, sillä hän halusi voittaa itsensä ja kasvattaa itsetuntoaan. Kerholla oli siis Liisan itsensä mukaan myönteisiä vaikutuksia hänen itsetuntoonsa.

Tarun käsitys itsestään ja siten pätevyyden kokemukset kerhosta olivat pääosin kielteisiä. Kerhon alussa hänellä oli tunne, ettei hän osannut mitään, ja ensimmäisen jakson päiväkirjassa hän totesi kerhossa olevan kivaa, jos osaa tanssia. Toisaalta Tarun päiväkirjamerkinnöissä oli lähes aina jotain ristiriitaa: hän koki osaavansa, oppineensa ja kehittyneensä, mutta piti itseään koko ajan ryhmän huonoimpana tanssijana. Lisäksi Taru vertasi kaikissa päiväkirjoissaan itseään muihin sen sijaan, että olisi arvioinut omaa henkilökohtaista kehitystään. Tarun ryhmässä viihtymistä vähensi se, että hän tunsikin itsensä ulkopuoliseksi.

Hän päätti viimeisessä jaksossa, ettei halua osallistua kevätnäytökseen, koska hän pelkäsi epäonnistuvansa.

Taitojen oppiminen oli sekä Liisalle että Tarulle tärkeää. Molemmat tytöt huomasivat oppineensa uusia taitoja, mutta vain Liisa koki kehityksensä myönteisenä. Liisa mielsi kerhon tanssityylin omakseen. Vaikka Tarukin huomasi kehittyneensä ja oppineensa uutta, hän ei saanut edistymisestään myönteisiä kokemuksia. Tarun mielestä muut oppivat häntä nopeammin.

Liisa ei kaivannut oppijana niin paljon opettajan kannustusta kuin Taru. Liisa kirjoitti kolmannen jakson päiväkirjassaan oppimisen olleen tehokasta. Tarulle kolmas jakso oli siihen mennessä mukavin, koska hiphop-tanssi ei ollut hänelle enää niin vaikeaa kuin ennen. Tarun kehitys jatkui samanlaisena viimeisessä eli neljännessä jaksossa. Hän kuitenkin peilasi omaa oppimistaan jälleen toisiin tyttöihin, mikä näkyi kolmannen jakson päiväkirjassa, jossa Taru totesi, että muiden paremmuus ei ole häntä paljoa ärsyttänyt.

Taitojen oppimisessa harjoittelun merkitys oli kummallekin tytölle tärkeää. Tanssimisessä kehittymisen arvo kävi ilmi kummankin tytön kokemuksista. Liisa mainitsi kaikissa päiväkirjoissaan, että hän olisi halunnut harjoitella liikkeitä enemmän kotona. Näin hän olisi onnistunut koulussa paremmin. Tutkija-opettajan näkökulmastani Liisalla oli vahva halu onnistua ja kehittyä hiphop-tanssissa. Liisa löysi tanssista liikunnan ilon, ja samalla hän huomasi rohkeutensa lisääntyvän. Ulkoisen olemuksen muutos oli muillakin liikunnankursseilla selvästi havaittavissa. Liisa piti erityisesti vaikeista liikkeistä, koska niissä huomasi kehityksen.

Taru taas olisi halunnut harjoitella tunneilla lisää sellaisia liikkeitä, jotka sujuivat häneltä jo aika hyvin. Myös Tarun kehitys harjoittelun myötä oli selvästi havaittavissa, ja kolmannessa jaksossa hän myönsikin, että harjoittelemalla kehittyy. Yleisesti Taru ei kuitenkaan halunnut myöntää omaa kehitystään, ja tämä teki minulle opettajana palautteen antamisen hankalaksi, koska myönteinen palaute ei tuntunut menevän perille. Vaikka Taru ei kokenutkaan kehittyneensä tanssijana, hän oli silti sitä mieltä, että harjoittelemalla voi hiphopissa kehittyä.

Liisa ja Taru kokivat ryhmän eri tavalla: Liisa viihtyi ryhmässä, Taru taas ei. Taru kuvasi viihtymistään ryhmässä lähes aina muiden tyttöjen paremmuudesta muistuttaen. Hän siis työsti identiteettiään kielteisen erottautumisen kautta. Parin ensimmäisen jakson aikana Liisa viihtyi ryhmässä hyvin; tosin hän totesi, että vieläkin paremmin voisi viihtyä. Kolmannessa jaksossa Liisa koki ryhmähengen parantuneen, ja viimeisessä jaksossa hänellä oli ryhmässä todella hauskaa. Sen sijaan Taru viihtyi ryhmässä huonosti joka jaksossa.

Liisan viihtyvyys ryhmässä tuntui lisääntyvän sitä mukaa, mitä paremmaksi tanssijaksi hän koki kehittyvänsä. Taru ei kokenut kehittyvänsä ollenkaan, eikä todennäköisesti siksi myöskään viihtynyt ryhmässä. Taru piti muita oppilaita parempina ja omaa itseluottamustaan huonona.

Tässä tapauksessa hiphop-tanssi koulussa ei tuottanut voimaannuttavaa kokemusta molemmille tytöille. Kahden opiskelijan erilaiset ruumiillisuuskokemukset selittävät heidän erilaisia voimaantumiskokemuksiaan hiphop-

kerhossa; Liisan ja Tarun oman ruumiin tulkinnat olivat erilaiset. Vaikka nuorten maailmankuvan muodostumisessa populaarikulttuurilla ajatellaan olevan mahdollisuus tarjota merkittäviä samastumiskohteita, se ei jokaisen nuoren kohdalla ole itsestäänselvyys. Nuoret ovat yksilöitä, eivät massaa. Koulun olisi kuitenkin hyvä ottaa huomioon myös populaarikulttuurin merkitys nuorten kokemusmaailmassa ja asennoitua siihen uutena oppimisympäristönä.

6.4 Oppilasopettajien status koulun hiphop-tanssitunneilla (IV)

Heiltä puuttuivat ammattilaisen otteet. (Vanha oppilas 6, kysely, opetuskerta I)

Yksilötanssikurssilla tutkimuksen toisessa syklissä oppilaat saivat mahdollisuuden toimia apuopettajina. Opiskelijoiden ilmi tuomissa kokemuksissa apuopettajista näkyi vahvasti se, oliko opiskelija uusi vai vanha opiskelija. Opiskelijoiden kokemuksia selitti kuusi kategoriaa ja 17 alakategoriaa, jotka on esitetty taulukossa 3.

TAULUKKO 3 Opiskelijoiden kokemukset apuopettajista: sisällönanalyysin kategoriat ja alakategoriat

KATEGORIAT	A KRIITTISYYS	B TOTTUMINEN	C POSITIIVISUUS	D SOSIAALISET SUHTEET	E VERTAILU	F RYHMÄHENKI
ALA-KATEGORIAT	A1 Työmäärän jakautuminen A2 Itseluottamus A3 Heikkojen opiskelijoiden taso määrää A4 Taitavien opiskelijoiden taso määrää A5 Äänenkäyttö, palautte ja ohjeet A6 Epäaitous	B1 Asenteenmuutos negatiivisesta positiivisemmäksi	C1 Apuopettajien positiivinen asenne C2 Kurssi on hauska C3 Hyvät opettajaominaisuudet	D1 Apuopettajan persoona D2 Apuopettaja on samanikäinen kaverini D3 Apuopettajat ovat opiskelijoiden yläpuolella	E1 Oikea opettaja on parempi E2 Apuopettajat ovat ajanhukkaa	F1 Huono ryhmähenki F2 Hyvä ryhmähenki

Opiskelijoiden kokemukset apuopettajista jakoutuivat kuuteen pääkategoriaan ja seitsemääntoista alakategoriaan. Opiskelijat suhtautuivat apuopettajiin kriittisesti (A). Vanhat opiskelijat olivat selvästi kriittisempiä kuin uudet opiskelijat.

Kriittisyys kohdistui vahvimmin apuopettajien työmäärän jakautumiseen. Opiskelijat reagoivat todella kriittisesti, jos apuopettajien työmäärä opetuksen aikana ei jakautunut tasapuolisesti. Opiskelijat olivat sitä mieltä, että jokaisen apuopettajan velvollisuus on nähdä vaivaa opettamansa tunnin onnistumiseksi. Myös apuopettajien liiallinen itseluottamus tai sen puute sai osakseen paljon kritiikkiä.

Myös vanhojen ja uusien opiskelijoiden taitotasosta opiskelijat kirjoittivat kriittisesti. Uusien opiskelijoiden mielestä tunnit oli joskus suunniteltu liiksi vanhojen opiskelijoiden taitotason mukaan, ja vanhat opiskelijat taas kokivat, että tuntien vaikeustaso määräytyi uusien opiskelijoiden mukaan. Lisäksi opiskelijat suhtautuivat kriittisesti apuopettajan äänenkäyttöön, palautteenantoon, ohjeisiin ja aitouteen.

Apuopettajien läsnäolo vaati opiskelijoilta paljon tottumista (B). Opiskelijoille oli uutta, että heidän kaverinsa toimivat kurssilla apuopettajina. Kurssin edetessä asenteet muuttuivat positiivisempaan suuntaan. Opiskelijat suhtautuivat apuopettajiin myös myönteisesti (C) esimerkiksi silloin, jos he kokivat, että apuopettajat olivat heitä kohtaan myönteisiä ja kannustavia. Uudet opiskelijat kuvasivat apuopettajia myönteisemmin kuin vanhat.

Sosiaaliset suhteet (D) vaikuttivat mielipiteisiin apuopettajista. Apuopettajien suosio oli yhteydessä siihen, minkälaista palautetta hän opiskelijoilta sai ja pidettiinkö häntä hyvänä apuopettajana. Oppilaiden päiväkirjoista on luettavissa, että jos apuopettaja oli pidetty liikuntatuntien ulkopuolella, hän todennäköisesti sai myös myönteistä palautetta. Jos hän ei ollut suosittu persoona, hänen apuopettajana saamansa palaute oli todennäköisesti kriittistä. Myös apuopettajan ikä nousi oppilaiden kirjoituksissa esiin. Erityisesti vanhat opiskelijat kokivat samanikäiset apuopettajat outona. Vanhat opiskelijat suhtautuivat samanikäisiin apuopettajiin kielteisesti jo ennen varsinaista tuntia, kun taas uudet opiskelijat pitivät samanikäisyyttä myönteisenä asiana. Vanhat opiskelijat kirjoittivat apuopettajien olevan ylimielisiä tai mainitsivat, jos he eivät olleet. Vanhat opiskelijat katsoivat ylimielisyyden apuopettajuuteen kuuluvaksi luonteenpiirteeksi.

Apuopettajia verrattiin (E) oikeaan opettajaan erityisesti kahden ensimmäisen opetuskerran aikana. Ahkerimpia vertailijoita olivat vanhat opiskelijat. He halusivat apuopettajien suoriutuvan opetuksestaan samalla tavalla kuin oikea opettaja.

Kokemukset ryhmähengestä (F) jakoivat ryhmää paljon. Vanhat ja uudet opiskelijat kokivat ryhmän eri tavalla. Vanhojen opiskelijoiden mielestä ryhmähenki ei ollut yhtä hyvä kuin aikaisempana vuonna kerhossa. Kertoessaan huonontuneesta ryhmähengestä vanhat opiskelijat liittivät sen tavalla tai toisella apuopettajiin. Uudet opiskelijat taas kokivat ryhmähengen ensisijaisesti positiivisesti lukuun ottamatta kahta opiskelijaa, jotka olivat epävarmoja viihtymisestään ryhmässä. He kuitenkin ilmoittivat viihtyvänsä hyvin jo toisen apuopettajakerran jälkeen. Uudet opiskelijat katsoivat apuopettajien taitotason alhaisuuden parantavan ryhmähenkeä, koska heihin oli helppo samastua. Osa

vanhoista opiskelijoista raportoi kurssin lopussa, että apuopettajiin tottumisen jälkeen ryhmähenkikin parani.

Näiden tulosten perusteella voidaan todeta, että apuopettajuus ei tässä ryhmässä toiminut niin hyvin kuin se olisi voinut toimia. Vanhojen ja uusien valtasuhde sekä erilaiset statukset, kuten apuopettaja-status tai uusi oppilas – status, kurssilla tekivät kurssin lähtökohdasta vaikean. Apuopettaja-metodia käytettäessä olisi kurssin alussa syytä käsitellä koko ryhmän kanssa pedagogisia näkökulmia ja opiskelijoiden eri rooleja. Myös opiskelijoiden tietoisuutta apuopettamisen mahdollisuudesta tulisi lisätä. Lisäksi apuopettajien tulisi saada enemmän apua opettajalta ryhmän ohjeistamiseen, palautteeseen ja motivointiin.

Vaikka Suomessa apuopettamista on tutkittu verrattain vähän, Yhdysvalloissa ja muualla Euroopassa tutkimuksia on tehty suhteellisen paljon. Opiskelijoiden ja oppilaiden roolista apuopettajina tai tuutoreina on näissä tutkimuksissa puhuttu muun muassa termeillä *peer teaching* (Wallhead & O’Sullivan 2007) ja *peer tutoring* (Dyson 2001; Dyson 2002; Ensegueix & Lafont 2010) sekä *peer assisted learning* (PAL), joista varsinkin viimeksi mainitun käyttömahdollisuuksia on tutkittu monessa koulu- ja oppiainekontekstissa. (Mm. Walberg 1990; Topping 1998; Falchikov & Goldfinch 2000; Butler & Hodge 2001; Heron, Welsch & Goddard 2003.) Näissä tutkimuksissa on muun muassa saatu selville, että oppilaiden rooli apuopettajina lisää osallisuutta, tuo luottamusta, on hauskaa ja lisää palautteen määrää (Butler & Hodge 2001; Dyson 2001; Dyson 2002). Wallheadin ja O’Sullivanin (2007) tutkimuksessa oppilaat sitoutuivat opettaviin tehtäviin paremmin, mutta eivät oppineet sisältöjä yhtä hyvin kuin oikean opettajan opettaessa.

Suomessa *vertaisopetus*-termiä on käytetty tutkimuksissa, jotka käsittelevät tilanteita, joissa oppilaat oppivat keskenään eli vertaisten kesken ilman varsinaista apuopettajan roolia. Esimerkiksi Rannisto (2010) tutki opiskeluun ja oppimiseen liittyvää vuorovaikutusta erityisopetuksen oppitunneilla. Hän keskittyi varsinkin siihen, miten oppilaat ohjasivat, haastoivat ja tukivat toisiaan. Oppilaiden toimimista varsinaisina apuopettajina ei ole siis aikaisemmin tutkittu. Oppilailta voisi kuitenkin tiedollisesti ja taidollisesti olla paljon annettavaa esimerkiksi liikuntakasvatuksen sisältöihin heidän erilaisten lajiharrastusten vuoksi.

7 POHDINTA

7.1 Hiphop-tanssin mahdollisuudet osana koulun liikunnanopetusta

Tutkimuksessa tarkasteltiin lukion opiskelijoiden kokemuksia hiphop-tanssista ja sen oppimisesta osana koulun liikunnanopetusta. Lisäksi halusin selvittää, millaisia mahdollisuuksia opiskelijoilla olisi toimia apuopettajina sekä sitä, miten opiskelijat kokevat apuopettajat hiphop-tanssikurssilla. Tutkimus osoitti, että lukiossa opiskelijoiden oma hiphop-kulttuuri syntyi heidän omasta toiminnastaan ja että he akkulturoituivat hiphop-kulttuurin niihin sisältöihin, joihin he halusivat ja joihin sopeutuminen oli mahdollista formaalissa kouluympäristössä. Vaikka hiphop-tanssi ruumiillisena ja nuorisokulttuurille ominaisena liikunnan muotona loi koulussa yhteisöllisyyttä ja antoi positiivisia kokemuksia, se tuotti paljon myös ristiriitaisia kokemuksia. Opiskelijoiden kokemukset hiphop-kerhosta ja yksilötanssikurssista poikkesivat huomattavasti toisistaan. Hiphop-kerhosta saadut kokemukset olivat yhtä opiskelijaa lukuun ottamatta lähes pelkästään myönteisiä, kun taas yksilötanssikurssilta saatuihin kokemuksiin liitettiin paljon myös kielteisiä ilmauksia. Yksilötanssikurssin apuopettajasetelma vaati opiskelijoilta tottumista; alun kriittisyys ja negatiivisuus vaihtuivat kurssin loppua kohden myönteisemmiksi.

Opiskelijoiden akkulturoitumisessa hiphop-kulttuuriin koulun sisällä korostui kulttuurien kohtaamisen vuorovaikutuksellisuus: koulun normit ja formaali ympäristö vaikuttivat osaltaan siihen, mihin hiphop-kulttuurin piirteisiin opiskelijat kiinnittyivät. Opiskelijoiden oma hiphop-kulttuuri koulussa rakentui elämäntyylin liittyvien piirteiden ympärille. Näitä olivat musiikki, yhdenmukainen vaatetus ja liikekieli sekä kurssin ei-koulumaisuus. Musiikki oli monelle opiskelijalle tärkeä tekijä sekä kerhossa että kurssilla. Koulussa saattoi kuulla myös sitä musiikkia, jota he kuuntelivat vapaa-ajallaan. Lisäksi musiikki sai uuden merkityksen hiphop-tanssin liikekielestä. Vaatetus oli monelle opiskelijalle erityisesti kerhossa tärkeä asia. Wilskan (2001) ja Aaltosen (2001) mukaan ulkonäkö yhdistää samaan sosiaaliseen tai alakulttuuriseen ryhmään kuuluvia.

Ryhmän samanlaisia huppareita ja löysiä housuja opiskelijat käyttivät mielellään myös vapaa-ajallaan ja osoittivat näin ympäristölle kuulumisensa ryhmään. Kerhon ja kurssin ei-koulumaisuus teki vaikutuksen moneen opiskelijaan ja he kertoivat koko koulunkäynnin muuttuneen mielekkäämmäksi, kun kouluvii-kossa oli jotain, mitä he erityisesti odottivat. Muistelmaesseessään kolme opiskelijaa kertoi, että näinä kahtena vuotena koulussa alkoi vallita omanlaisensa hiphop-kulttuuri, johon tytöt tunsivat kuuluvansa.

Yhteisöllisyys, kokemukset ryhmän yhteishengestä ja onnistuminen nousivat teemoina vahvasti esiin sekä hiphop-kerhossa että yksilötanssikurssilla. Hiphop-kerhossa opiskelijat olivat aktiivisia toimijoita koreografioiden suunnittelussa ja kurssin sisältöihin vaikuttamisessa. Opiskelijoilla oli hiphop-tanssin suhteen samankaltainen lähtötilanne: kukaan opiskelijoista ei ollut harrastanut aikaisemmin kyseistä tanssilajia. Tällä oli varmasti merkitystä yhteisöllisten kokemusten synnyssä. Hiphop-kerhossa opiskelijoilla oli mahdollisuus olla mukana tekemässä ja suunnittelemassa itse sellaisia sisältöjä, joita he pitivät mielekkäinä. Brock, Rovegno ja Oliver (2008) ovat tutkimuksissaan havainneet, että oppilaat nauttivat koulun liikunnanopetuksesta enemmän, kun heillä on tunne, että he saavat äänensä kuuluviin ja tuntevat kuuluvansa johonkin.

Ostermanin (2000) mukaan koulua tulisikin kehittää enemmän yhteisöllisyyden suuntaan, koska oppilaat, jotka tuntevat kuuluvansa yhteisöön, ovat motivoituneempia ja sitoutuneempia koulunkäyntiin. Hiphop-kerho koulussa loi opiskelijoille koulun sisällä yhteisön, johon he tunsivat kuuluvansa. Opiskelijat muistelivat muistelmaesseessään tärkeää hiphop-musiikkia sekä ryhmän yhteisiä huppareita, joista tuli heille vahva ryhmään kuulumisen symboli. Lisäksi monelle opiskelijalle hiphop-tanssi loi tunteen kerhon ei-koulumaisuudesta, mikä koettiin positiivisena asiana ja mikä teki koko koulunkäynnistä mielekkäämpää. Yhteinen koreografia, niin hiphop-kerhossa kuin yksilötanssikurssilla, ja sen esittäminen koulun juhlissa oli koko ryhmälle merkittävä tapahtuma ja monelle opiskelijalle ensimmäinen esiintymiskokemus. Onnistumisen kokemukset hiphop-tanssin oppimisen lisäksi myös itsensä ylittämistä esiintyessä innostivat opiskelijoita entisestään.

Opiskelijoiden onnistumisen kokemukset hiphop-kerhossa ja kurssilla liittyivät vahvasti ruumiillisuuteen ja itselle merkityksellisen asian oppimiseen. Erityisesti opiskelijoiden Tarun ja Liisan kokemuksissa korostuivat ruumiillisuuskokemukset. Tarun kielteiset kokemukset itsestään ja omasta osaamisestaan saivat aikaan sen, että hän ei viihtynyt kerhossa. Liisa taas tunsikin kehittyvänsä ja oppivansa, ja hän sai kerhosta paljon onnistumisen kokemuksia. Oppiminen ja osaaminen johtivat Liisan voimaantumiseen. Hänen tanssinsa ja olemuksensa muuttuivat varmemmiksi. Tanssissa ruumiillisuus on vahvasti läsnä, sillä ainoana työskentelyvälineenä ovat tanssijan ruumis ja mieli ja siksi onnistuminen ja epäonnistuminen koetaan voimakkaana. Samasta syystä muutkin opiskelijat saivat voimakkaita onnistumisen kokemuksia. Moni opiskelija opetteli ensimmäistä kertaa paitsi hiphop-tanssia, myös muuta tanssia. Tanssin kokonaisvaltaisuus valkeni opiskelijoille uutena ilmiönä, jossa piti olla läsnä koko ruumiillaan. Lisäksi hiphop-tanssi edusti opiskelijoille tanssilajia,

jota he olivat jo kauan halunneet harrastaa mutta johon ei ollut tullut tilaisuutta. Yhdessä nämä asiat tuottivat opiskelijoille voimakkaita onnistumisen kokemuksia. Moni opiskelija pohti muistelmassaan omaa ruumiinkuvaansa ja sen kehittymistä hiphop-tanssin kokemuksesta. Moni heistä oivalsi myös, että olennaista oli löytää varmuus omasta tyylistä.

Hiphop-kerhossa syntynyt vahva yhteisöllisyys ja yhteenkuuluvuuden tunne säröilivät liikunnan yksilötanssikursseilla varsinkin kurssin alkuvaiheessa. Kurssin sisältö oli hiphop-kerhoon verrattuna ratkaisevasti erilainen, kun joistakin opiskelijoista tuli kurssin apuopettajia. Opettajan statuksen antaminen joillekin opiskelijoille muutti kurssin asetelmaa perinteisistä koulun liikuntakursseista, joissa opettaja vastaa opetuksesta. Osa opiskelijoista koki oman asemansa jotenkin uhatuksi. Samanikäisten luokkatoverien opettaja-status oli etenkin edellisen vuoden kerhoon osallistuneille opiskelijoille vaikeaa, ja heidän suhtautumisensa apuopettajiin oli kurssin alussa varsin kriittistä. He ollettivat apuopettajien opetuksen olevan samantasoista kuin oikean opettajan aina palautetta, tunnin rakennetta, opetusmenetelmiä ja äänenkäyttöä myöten.

Aikaisemmissa apuopettajuutta käsitelleissä tutkimuksissa oppilaiden roolin apuopettajana havaittiin lisäävän esimerkiksi osallisuutta ja luottamusta (ks. Butler & Hodge 2001; Dyson 2001; Dyson 2002). Tässä tutkimuksessa osallisuutta apuopettajien kanssa kokivat uudet opiskelijat, vanhempien opiskelijoiden ensimmäinen reaktio sen sijaan oli kielteinen. Apuopettajiin tottuminen vei aikaa joiltain kahden ensimmäisen opetuskerran verran, ja jotkut vanhoista opiskelijoista eivät tottuneet ajatukseen ollenkaan. Toisen apuopettajaopetuskerran jälkeen opiskelijoiden suhtautuminen muuttui myönteisemmäksi. Kaksi vanhaa opiskelijaa kirjoitti asenteensa apuopettajia kohtaan olevan vähemmän kriittinen kuin alussa. Mielenkiintoista on, miksi erityisesti vanhoilta opiskelijoilta vaati aikaa tottua apuopettajiin? Uusista opiskelijoista apuopettajat olivat lähinnä positiivinen asia, koska heihin saattoi samastua ja he tuntuivat olevan enemmän opiskelijoiden tasolla. Vanhat opiskelijat raportoivat tottumisesta selvästi enemmän.

Yksi mahdollinen syy siihen, miksi apuopettajiin piti ensin tottua, voi löytyä opiskelijoiden välisistä voimasuhteista koulukulttuurin sisältä. Opiskelijat katsoivat olevansa keskenään tasavertaisessa asemassa, ja kun tuota asemaa horjutettiin, he reagoivat voimakkaasti. Vanhat opiskelijat katsoivat olevansa tasa-arvoisia apuopettajina toimivien hiphop-kerholaisten kanssa eivätkä pitäneet heidän erityisastemastaan opettajina. Kyse voi olla myös siitä, että apuopettajakäytäntö on suomalaisessa koulussa verrattain uusi asia. Siksi opiskelijat eivät osanneet suhtautua tämänkaltaiseen työskentelyyn. Monessa muussa apuopettajuutta tarkastelleessa tutkimuksessa tulokset ovat olleet myönteisiä ja tätä työskentelytapaa puolustavia (ks. Walberg 1990; Topping 1998; Falchikov & Goldfinch 2000; Butler & Hodge 2001; Heron, Welsch & Goddard 2003; Dyson 2001, 200).

Lukion opetussuunnitelmassa korostetaan opiskelijoiden omaa aktiivisuutta ja vastuullisuutta. Apuopettajien käyttö liikunnanopetuksessa voisi olla yksi vaihtoehto nostaa opiskelijoiden vastuullisuus ja aktiivisuus tärkeään ase-

maan ja samalla hyödyntää heidän tietotaitoaan nuorisokulttuurin liikuntalajeissa. Opiskelijoiden oman elämismailman konkreettinen huomioon ottaminen opetussuunnitelmassa saattaisi mahdollistaa onnistumisen kokemuksia myös niille, jotka eivät menesty koulussa perinteisissä akateemisissa aineissa.

Hiphop-tanssin, kuten minkä tahansa muun nuorisokulttuurille ominaisen liikuntamuodon, avulla voitaisiin luoda yhteisöllisyyttä ja yhteenkuuluvuutta koulukulttuurin sisällä. Nuorten oman elämän huomioiminen koulussa voisi sitouttaa nuoria kouluun ja antaa heille myönteisiä kokemuksia koulusta ja koululiikunnasta. Sillä voisi olla kauaskantoiset seuraukset ei vain kansanterveydellisesti, vaan myös laajemmin yhteiskunnallisesti. Merkityksellisistä positiivisista kokemuksista nuorten itsetunto voisi vahvistua ja he saisivat luottamusta omiin kykyihinsä.

7.2 Tutkimuksen luotettavuus, menetelmälliset valinnat ja eettisyys

Laadullisessa tutkimuksessa on tärkeää, että luotettavuutta tarkastellaan koko tutkimusprosessin näkökulmasta (Eskola & Suoranta 1998; Kiviniemi 1999, 79). Tutkimusta arvioidaan kokonaisuutena, ja siksi luotettavuutta arvioitaessa tutkimuksen eri vaiheiden tarkkaan selostamiseen kiinnitetään huomiota (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2004). Perinteisesti tutkimuksen arvioinnissa on käytetty reliabiliuden ja validiuden käsitteitä. Laadullisen ja määrällisen tutkimuksen luotettavuutta ei kuitenkaan voida arvioida samoilla käsitteillä (Eskola & Suoranta 1998), koska laadullinen tutkimus tuottaa tutkittavaan ilmiöön yhden totuudesta (Tynjälä 1991). Siitä syystä laadullisen tutkimuksen luotettavuutta mittaamaan on ehdotettu validointia, jossa kuvataan ymmärrystä lisäävää prosessia (Heikkinen & Syrjälä 2006). Tarkastelen tutkimukseni luotettavuutta validoinnin arviointiperusteiden reflektiivisyyden, dialektisuuden ja toimivuuden avulla (mt).

Oman tutkijaopettajaroolini reflektointi läpi tutkimusprosessin on keskeistä, koska olen kiinteä osa tutkimusta. Tutkimuksen objektiivisuus muodostuu tutkijan omasta subjektiivisuudesta (Eskola & Suoranta 1998, 17, 211). Tynjälä (1991) korostaakin, että kaikki henkilökohtainen ja ammatillinen tieto, joka voi vaikuttaa tutkimukseen, on tuotava esille. Omien lähtökohtien ja esiyymmärryksen tiedostaminen on tärkeää. (Heikkinen & Syrjälä 2006; Tynjälä 1991.) Tutkimuksessani olen kuvannut oman taustani, esioletukseni sekä näkökulmat, joista olen aineistoa tarkastellut. Olen pyrkinyt tiedostamaan, että kaikkien valintojeni taustalla vaikuttaa oma identiteettini ja sen rakentumisprosessi. Kokemukseni, arvoni ja asenteeni ovat vahvasti läsnä tulkinnoissani. Valintani teoreettisesta viitekehystä aineiston analyysiin ja edelleen raportointiin pohjautuvat omaan subjektiivisuuteeni. Joku toinen tutkija saattaisi lähestyä aineistoa jostakin toisesta näkökulmasta.

Reflektiivisyysperiaatteen mukaisesti myös suhteeni aineistoon on merkityksellinen. Kaksoisroolini tutkijaopettajana sijoittaa minut opettajan roolissani keskelle toimintaa, mutta samalla minun tulisi pystyä tekemään objektiivisia tulkintoja keräämästäni aineistosta. Tämän ongelman ratkaisemiseksi keräsin mahdollisimman monipuolisen aineiston, jotta voisin varmistaa ymmärtäneeni ja tulkinneeni oikein. Myöhemmin keräämäni esseeaineisto toimi ikään kuin tulkintojeni varmistuksena: opiskelijat kirjoittivat muistojaan tekemiäni tulkintojen suunnassa. Lisäksi kirjoitin koko tutkimusprosessin ajan havaintopäiväkirjaa, johon kirjasin mahdollisimman tarkasti havaintojani kerhossa ja yksilötanssikurssilla. Tätä havaintopäiväkirjaa käytin tulkintojeni tukena. Eskola ja Suoranta (2000, 223) huomauttavat, että tutkijan samastuminen tutkimuskohteeseensa on yksi toimintatutkimuksen onnistumisen edellytys. Tällöin toiminta ja tutkimus sulautuvat toisiinsa.

Dialektisuusperiaatteella Heikkinen ja Syrjälä (2006) tarkoittavat sitä, että tutkimusraportissa tutkittavien äänet päästetään kuuluviin mahdollisimman autenttisine. Artikkeleissani olen käyttänyt paljon opiskelijoilta suoria lainauksia kyselyistä, haastatteluista ja päiväkirjoista. Halusin näin todentaa ja vahvistaa tekemiäni tulkintoja mutta myös antaa opiskelijoille autenttisen äänen.

Tutkimuksen toimivuutta arvioitaessa kiinnitetään huomiota tutkimuksesta saatavaan hyötyyn ja vaikutuksiin, kuten osallistujien voimaantumiseen. Tutkimuksen pätevyuden arviointi liitetään näin pragmaattisuuteen: toimiva on totta. (Heikkinen & Syrjälä 2006.) Heikkinen ja Syrjälä (2006, 157) toteavatkin, että parhaimmillaan tutkimus voimaannuttaa ja antaa osallistujille uskon omiin kykyihinsä. Hiphop-tanssin onnistumisen kokemuksista syntynyt usko omiin kykyihin ja siitä syntyneet voimaantumiskokemukset auttavat luottamaan tähän tutkimukseen.

Tutkimus saattaa osoittaa kokeillun käytännön myös toimimattomaksi. Tutkija sortuu helposti kaunistelemaan tuloksia, vaikka epäonnistumiset tuottavat usein arvokasta tietoa (Heikkinen & Syrjälä 2006.) Tässä tutkimuksessa hiphop-tanssi ei saanut samankaltaista voimaantumista aikaan kaikissa oppilaisissa kuten Liisan ja Tarun tapaukset osoittavat. Samankaltaisesta lähtötilanteesta huolimatta kahden opiskelijan kokemukset hiphop-kerhosta olivat hyvin erilaiset. Tämä tulos on arvokas kertoessaan, että hiphop-tanssi nuorisokulttuurille ominaisena liikuntamuotona ei kuitenkaan koskettanut kaikkia tähän tutkimukseen osallistuneita nuoria. Tämä seikka on otettava huomioon hiphop-tanssia kouluun tuotaessa.

Tutkimukseni kohteena olivat opiskelijoiden kokemukset. Kokemuksen tutkimus liittyy vahvasti fenomenologiseen perinteeseen, ja fenomenologiseen lähestymistapaan kuuluu olennaisena aineiston hankintatavan avoimuus. Käytettyjen kysymysten tulee antaa tilaa tutkittaville, jotta he voivat liittää vastauksensa mielikuviaan ja kokemuksiaan. (Giorgi 1985; Virtanen 2006.) Tämän tutkimuksen rajoituksena voidaan pitää sitä, että aineiston hankintatapa kyselyillä, haastatteluilla ja päiväkirjoilla ei ollut niin avointa kuin sen olisi fenomenologian hengessä pitänyt olla. Tutkittavieni iän huomioiden pelkäsin, että täysin avointa aineistonhankintatapaa käyttäen saan vastaukseksi ”ihan kivaa” tai

muuta yhtä merkityksetöntä. Halusin toteuttaa avoimuutta kuitenkin niin hyvin kuin pystyin, ja siksi kumpanakin vuonna kyselyissä oli strukturoitujen kysymysten lisäksi avoimempia kysymyksiä. Lisäksi kumpanakin vuonna yhtenä aineiston hankintatapana oli yksi täysin avoin osa päiväkirjan, haastattelun tai kyselyn avoimen osan muodossa. Perttulan (2006) näkemyksen mukaan tutkija voi käyttää mitä tahansa hyväksi katsomaansa tapaa hankkia empiiristä aineistoa.

Aineiston hankinnan järjestykseen olisi yksilötanssikurssilla pitänyt kiinnittää enemmän huomiota. Opiskelijat vastasivat ensin kyselyyn ja kirjoittivat kotona päiväkirjaa. Koulussa täytetty kysely aihealueillaan saattoi ohjata päiväkirjan kirjoitusta kotona. Tutkimusta olisi voinut myös laajentaa ottamalla olemassa olevan aineiston rinnalle sekä kerhossa että yksilötanssikurssilla observointiaineiston, jonka avulla olisi ollut mahdollista syventää ymmärrystä opiskelijoiden kokemuksista.

Fenomenologiseen lähestymistapaan liittyy tämän tutkimuksen kannalta toinenkin merkittävä epäkohta. Fenomenologinen aineisto tulisi hankkia niin, että tutkijan vaikutus tutkittavien kokemuksiin on mahdollisimman vähäinen (Virtanen 2006). Gadameriin (1997, 240–241) viitaten en kuitenkaan usko, että absoluuttinen hermeneuttinen objektiivisuus on mahdollista. Tutkijan omat ennakoasenteet ja käsitykset värittävät aina tulkintaa. Tutkijaopettajana omaa vaikutustani opiskelijoiden kokemuksiin en luonnollisesti voi sulkea pois, koska opin tuntemaan tytöt hyvin vuoden ja osan koko kahden vuoden aikana. Toisaalta keskinäinen luottamuksemme mahdollisti rehellisen ja avoimen kirjoitustavan esimerkiksi päiväkirjoissa ja esseissä.

Tutkimuksen luotettavuutta on mahdollista lisätä erilaisten menetelmien, tietolähteiden ja teorioiden yhdistämisellä, triangulaatiolla (Tuomi & Sarajärvi 2002, 141–142). Triangulaation mukaisesti pyrin lisäämään luotettavuutta monipuolisen aineiston keruun ja systemaattisen analyysin ja tulkinnan avulla. Analyysi- ja aineistonkeruumenetelmien monipuolisuus heijastaa pyrkimystäni ymmärtää ilmiötä mahdollisimman kokonaisvaltaisesti (Flick 2002, 227).

Opiskelijoiden kokemusten tarkastelussa käytin aineisto-, menetelmä- ja analyysi triangulaatiota (Eskola & Suoranta 2000, 68; Tuomi & Sarajärvi 2002, 142–143). Kolme erilaista tekstin sisällön analyysimenetelmää – teemoittelu, sisällönanalyysi ja Amedeo Giorgin fenomenologinen menetelmä – tukevat analyysi triangulaatiota ja lisäävät tutkimuksen luotettavuutta. Analyysi triangulaatiota käytetään yleensä kun kyseessä on yksi ja sama aineisto (Tuomi & Sarajärvi 2002, 142–143). Tässä tutkimuksessa kolmannen artikkelini aineisto meni osittain päällekkäin muiden aineistojen kanssa, ja siitä syystä katsoin luotettavuuden nimessä tarpeelliseksi ottaa Amedeo Giorgin fenomenologisen metodin analyysimenetelmäksi.

Tutkimuksen vahvistuvuutta ja siirrettävyyttä testasin vertaamalla tuloksia aikaisempiin tutkimustuloksiin. Suomessa nuorisokulttuurisia liikuntamuotoja tai nuorisokulttuurin eri muotoja koulussa on tutkittu varsin vähän. Vähän on tutkittu myös opiskelijoiden ja oppilaiden apuopettajuutta. Kansainvälisesti apuopettajuutta on sen sijaan tutkittu paljon, mutta lähes yksinomaan kvantita-

tiivisesti ja usein opettajien taitojen oppimisen näkökulmasta. Nuorisokulttuuria ja hiphop-kulttuuria koulussa on taas kansainvälisesti tutkittu melko paljon. Tämän tutkimuksen opiskelijoiden kokemuksissa oli havaittavissa näiden tutkimusten kanssa yhtäläisyyksiä. Tulosten siirrettävyys toimintatutkimuksessa ei kuitenkaan ole helppoa, koska tutkimus on sidoksissa siihen kontekstiin ja aikaan, jossa se on toteutettu. Tutkimus voi silti syventää tutkittavan ilmiön tuntemusta (Suojanen 1992, 53–54).

Tutkimuseettisen neuvottelukunnan 2002 julkaisemissa peruseriaatteissa tutkijoita ohjeistetaan asianmukaisiin tiedeyhteisön toimintatapoihin ja tiedonhankinta-, tutkimus- ja arviointimenetelmiin sekä muiden tutkijoiden saavutusten raportointiin. Lisäksi hyvään tieteelliseen käytäntöön kuuluvat tutkimuksen huolellinen suunnittelu, toteutus ja raportointi, tutkimusryhmän jäsenten asema, oikeudet ja osuus tekijyydestä, rahoituslähteiden raportointi sekä hyvä hallintokäytäntö. (Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausten käsitteleminen 2002, 3.)

Tutkimuksessani olen pyrkinyt noudattamaan näitä hyvän tieteellisen käytännön periaatteita. Aineistoa kerätessäni kerroin opiskelijoille, mihin sitä aion käyttää, ja pyysin heiltä luvan käyttää tutkimuksessani heidän tekstejään ja haastattelujaan. Niitä opiskelijoita, jotka eivät halunneet osallistua tutkimukseen, pyysin ilmoittautumaan minulle ennen kerhon ja kurssin alkua. Hiphop-kerhossa opiskelijoista yksi ei halunnut osallistua tutkimukseen; häneltä en aineistoa kerännyt. Yksilötanssikurssilla kaikki halusivat osallistua tutkimukseen. Tiedotin myös opiskelijoiden vanhemmille tutkimukseni vapaaehtoisuudesta ja sen etenemisestä. Aineistoa kerätessäni kiinnitin huomiota kyselylomakkeen kysymyksiin, jotta saisin luotettavia vastauksia. Olen pyrkinyt kuvaamaan tutkimuksen vaiheet tarkasti ja täsmällisesti, jotta lukija pystyisi arvioimaan niiden luotettavuutta. Aineiston käsittelyssä ja analyysissä olen pyrkinyt huolellisuuteen ja läpinäkyvyyteen. Aineisto on säilytetty turvallisesti, ja olen analysoinut aineiston itse.

Tutkimukseni raportoinnissa olen käyttänyt paljon opiskelijoiden tekstejä sitaatteina kuvaamaan ilmiötä ja todentamaan tulkintaani. Sitaahteissa olen muuttanut opiskelijoiden nimet. Tästä huolimatta opiskelijoiden tunnistettavuus on mahdollista, koska aineistoni on rajattu yhteen kouluun ja yhteen koulun sisällä toimivaan ryhmään. Varsinkaan poikkeavan kokemuksen kuvauksessa opiskelijan anonyymius ei ole täysin varma.

Säännöllisellä julkaisutoiminnalla olen halunnut varmistaa tutkimukseni avoimuuden ja jatkuvan tieteellisen arvioinnin (Mäkinen 2006, 102). Tieteelliseen kirjallisuuteen perehtyminen ja muiden tutkijoiden saavutusten selostaminen on ollut kiinteä osa tutkimustani. Tutkijaksi kehittämisessä tärkeintä ovat olleet lisäksi tutkijakollegoiden kanssa käydyt tieteelliset keskustelut, joissa oman tutkimuksen eettisiä näkökulmia on voinut peilata.

7.3 Johtopäätökset

7.3.1 Suomalaisen liikunnanopetuksen ja koulun tulevaisuus

Tutkimukseni taustalla on yhteiskunnan liikuntakulttuurin muutos: nuorisokulttuurille ominaisten lajien ilmestyminen perinteisten lajien rinnalle. Oma kiinnostukseni yhteen nuorisokulttuuriseen liikuntamuotoon, hiphop-tanssiin, on tämän tutkimuksen yksi olennainen lähtökohta. Halusin selvittää, millaisia kokemuksia nuorisokulttuuriin kuuluvan lajin tuominen kouluun saa opiskelijoissa aikaan ja onko apuopettajaroolin avulla mahdollista tehdä opiskelijoista aktiivisia toimijoita.

Lukion opetussuunnitelmassa (2003) mainitaan sosioemotionaaliset tavoitteet kuten yhteenkuuluvuus, myönteiset elämykset ja vastuun kantaminen, joita vahvistetaan liikunnan avulla. Apuopettajamenetelmä on yksi mahdollisuus lisätä vuorovaikutteisuutta liikuntatunnilla. Opiskelijoiden rooli apuopettajina lisää opiskelijoiden vastuuta ryhmässä ja tekee heistä aktiivisia toimijoita. Samanikäinen tai lähes samanikäinen opettaja toimii parhaimmillaan yhteisöllisyyttä lisäävänä, kannustavana, ja sellaisena, johon on helppo samastua.

Johanssonin, Heikinaro-Johanssonin ja Palomäen (2011) yhdeksäsluokkalaisten kiinnostusta koululiikuntaan selvittäneessä tutkimuksessa ryhmähenki, yhdessä toimiminen ja hauskuus muodostivat oppilaiden mielissä koululiikunnan oleellimmaksi ulottuvuudeksi. Sosiaalinen yhteenkuuluvuus ja sen tukeminen olivat oppilaiden näkökulmasta tärkeitä. Yhteenkuuluvuuden ja yhteisöllisyyden kokemuksiin liikuntatunnilla voidaan päästä paitsi opiskelijoiden aktiivisemmän roolin kautta, mutta myös nuoria kiinnostavien lajien kautta.

Opetussuunnitelma (2003) huomioi lajien monipuolisuuden, mutta samalla toteaa, että suomalainen liikuntaperinne tulee ottaa huomioon valittaessa liikuntamuotoja. Opetussuunnitelmassa esitetyt tavoitteet fyysis-motorisista ominaisuuksista, fyysisestä kunnosta sekä terveellisestä ja aktiivisesta elämästä voidaan saavuttaa nuoria itseään kiinnostavien lajien avulla. Liikunnanopetuksen yhtenä merkittävänä tavoitteena on tehdä liikunnasta osa nuoren elämää niin, että liikunnallinen elämäntapa jatkuisi koulun jälkeenkin. Johanssonin, Heikinaro-Johanssonin ja Palomäen (2011) tutkimuksessa liikuntatunnin laji nousi tärkeimmäksi tekijäksi, joka määritteli koululiikunnan mielekkyyttä. Myönteiset kokemukset ja elämykset vahvistavat liikuntaharrastuksen jatkuvuutta. Jos liikunta ei ole mielekäästä, se ei jatku kovin kauan.

Jos joku olisi sanonut minulle että otan valinnaisen liikunnan lukiossa, ja vielä tanssikurssin, olisin sanonut että se ihminen on täysin väärässä. Toisin kuitenkin kävi. Innostuin hirveästi liikunnasta lukiossa hiphopin ja opettajan innostuksen myötä ja ajattelin että olisihan se ihan mukava kokeilla muitakin tansseja. (Oppilas, yksilötanssikurssi 2005-2006.)

Koulun ulkopuolella maailma muuttuu nopeasti, samoin muuttuu liikuntakulttuuri. Jos halutaan pyrkiä myönteisiin kokemuksiin, elämyksiin ja yhteenkuuluvuuteen, liikuntaan asennoitumisen kannalta saattaisi ehkä olla tarkoituk-

senmukaisempaa valita liikuntalajeja enemmän nuorten elämästä kuin perinteestä. Tämä on tärkeä kysymys myös liikunnanopettajakoulutusta kehitettäessä. Miksi lajisältöjen tulisi olla samat 1980- ja 2010-luvuilla? Nuoret elävät erilaisessa maailmassa nyt kuin parikymmentä vuotta sitten, jolloin liikuntakulttuurin murros oli vasta alkuvaiheessa.

Nykyinen liikunnanopetus reagoi muuttuvaan liikuntakulttuuriin hitaasti. Ajan hengen soisi näkyvän myös liikunnanopettajakoulutuksessa ja varsinkin täydennyskoulutuksessa unohtamatta silti perinnelajien osuutta liikunnan opetuksesta. Hyvään suomalaiseen liikunnanopettajakoulutukseen luulisi voitavan lisätä aineksia muuttuvasta liikuntakulttuurista. Yhteen opettajaan vaikutetaan vain peruskoulutuksen ja -jatkokoulutuksen kautta. Vaikka opettaja ei itse pyysisikään jokaisen nuorisokulttuurisen virtauksen mukana, hänellä olisi yhtenä tietoisena vaihtoehtona antaa mahdollisuus oppilailleen toteuttaa itseään esimerkiksi juuri apuopettajuudessa.

Lasten ja nuorten lisääntyvä ylipaino ja fyysisen kunnon heikkeneminen on ongelma useissa kehittyneissä maissa, ja se on keskusteluttanut myös Suomessa. Koululiikunta on ainoa toiminta-alue, jossa kaikki lapset ja nuoret kohdataan. Liikuntatuntien määrällä voidaan vaikuttaa vain vähän, mutta niiden laadulla sitäkin enemmän. Olen sitä mieltä, että koululiikunnan tärkein tehtävä on sosiaalistaa lapset ja nuoret liikuntaan. Suomalainen koulu menestyy hyvin PISA-tutkimusvertailussa (PISA 2009). Suomalaisen korkeatasoisen koulutuksen jatkuvuuden kannalta olisi yhtä tärkeää menestyä myös fyysisen ja henkisen hyvinvoinnin mittauksissa.

7.3.2 Jatkotutkimusaiheita

Oppilaiden ja opiskelijoiden kasvattaminen liikuntaan nähdään opetussuunnitelmassa yhtenä koulun keskeisenä tehtävänä. Jotta koululiikunnan sisällöt vastaisivat oppilaiden elämismailmaa, tutkimusta oppilaita motivoivista nuorisokulttuurisista lajeista tarvitaan lisää. Nykypäivänä oppilaat oppivat paljon myös koulun ulkopuolella, ja sama pätee myös koulun liikuntaan. Tämä tarkoittaa sitä, että koulun liikuntaa tulee kehittää lasta ja nuorta motivoivaan ja sosialistavaan suuntaan (Heikinaro-Johansson & Telama 2005). Tulevaisuudessa haluaisin koulun liikuntatunneilla vertailla nuorisokulttuurisia ja perinteisiä liikuntalajeja toisiinsa. Mitkä lajit motivoivat ja kiinnostavat oppilaita eniten? Muuttuuko sisältöjen kiinnostavuus siirryttäessä alakoulusta yläkouluun ja edelleen lukioon? Myös erilaisten nuorisokulttuuristen liikuntamuotojen, kuten parkourin ja breakdancen, oppimisprosessi on kiinnostava. Parkour ja breakdance ovat molemmat vahvaa fysiikkaa vaativia nuorisokulttuurilajeja. Mielenkiintoista olisi tutkia, miten paljon oppimisprosessissa on samanlaisuutta.

Liikuntatuntien sisällöillä ja lajivalinnoilla on suuri merkitys onnistumisen kokemusten ja niiden avulla elinikäisen liikunnallisen elämäntavan löytymisen kannalta. Opetussuunnitelmatyöhön tarvitaan ymmärrystä nuorten elämismailmasta ja siihen liittyvistä nuoriso- ja populaarikulttuurin ilmiöistä. Nuorten kokemusmaailman tulisi olla yksi koulun kehittämisen lähtökohta. Kyse on

nuorten voimaantumisesta. Kun sisältö koetaan omakohtaisesti merkitykselliseksi, se herättää halun toimia ja osallistua.

SUMMARY

The purpose of the study was to investigate student's experiences of hip hop dance and the learning of it in a Finnish high school. The purpose was also to explore the outcome when students act as peer teachers in hip hop classes. Society is undergoing rapid change, and school is no exception (Hinde 2004). School culture is constantly being reconstructed and shaped through reflection and the world in general. Teachers face growing student heterogeneity and young people's culture has a stronger position in their lives than ever.

This action research case study was multidisciplinary in nature, and included physical education, youth studies and dance pedagogy. The study comprised two Phases. In Phase I, a hip hop club was developed and implemented in the high school in the academic year 2004–2005. The second article of this dissertation, *Hip hop-kerho lukion liikunnanopetuksessa – silta nuorisokulttuurista koulukulttuuriin* [Hip hop club in high school physical education – a bridge between youth culture and school culture] focuses on the students' experiences of hip hop dance in the hip hop club. The club aimed at promoting students' growth in independence, participation, and creativity. The participants were 22 high school student girls who joined the club voluntarily. The club ran for one academic year, meeting once a week excluding test weeks.

The data consisted of student questionnaires and interviews and the teacher-researcher's diary. The data were analyzed using content analysis, which focuses on the meanings and messages of the text. The unit of analysis determines what is taken into account from the text. In this analysis, the unit of analysis was a sentence or a phrase that answered the research question "How did the students experience hip hop dance and the learning of it inside the school culture?" The results indicated that students' sense of competence and sense of community gained in strength, and that a bridge was created between the school culture and hip hop culture.

The third article *Ruumiskokemus voimaantumisen lähteenä – kaksi erilaista tarinaa koulun hiphop-kerhosta* [Two students, two experiences – identity work in a school hip hop club] focuses on two students in the hip hop club. The students had very similar starting points for the club but a very different kind of experience. Both students were shy and quiet and they had never danced hip hop before. I was interested in of the different experiences they reported and what led to these.

The data consisted of the two students' questionnaires and interviews and the essay that one of the student's wrote (the essays are dealt with in the first article). The data were analyzed using the phenomenological method of Amedeo Giorgi, which has five stages. First, I read the data through thoroughly, and second I extracted the parts of the text that answer the research question, "How can hip hop dance work as a way of empowerment". The third phase includes a translation of the text into the language of the researcher. The fourth phase is the story of each student separately and last phase is the story of both students.

The results indicated that hip hop as a dance form is not an empowering phenomenon for every young person. One student had a very positive experience of hip hop dance, reporting that she gained a strong belief in herself and her abilities. She enjoyed the group and wanted to train hard and to improve in hip hop dance, and she did. The other student, in turn, felt that she wasn't as good as the others. She wrote that hip hop dance is kind of nice but she was still the worst and didn't enjoy being in the group. It is clear that for many students, youth cultural forms like hip hop are an important setting for constructing their identity. It also has to be remembered that young people are individuals, with differing experiences and differing backgrounds. In the present instance, hip hop dance wasn't an empowering phenomenon for both of the students.

In Phase II, a PE dance course for inclusion in the curriculum was developed that mainly trained hip hop dance but also included other dance forms, such as jazz dance and modern dance. The course was held in the academic year 2005–2006. In this course students acted as peer teachers in pairs. The possibility to teach was open to everyone, but was taken up mainly by students who had attended the hip hop club (Phase I). These students are referred to as the old students, while those who didn't participate in the hip hop club are referred to as the new students. The PAL strategies (Peer Assisted Learning) previously reported have focused principally on quantitatively demonstrating the effectiveness of the method with traditional instruction (Ward & Lee 2005). The submitted article "*The atmosphere in the class was nice even though the teachers were my friends*" – *The status of peer teachers during a hip hop class in PE* qualitatively explores the outcome when students act as peer teachers in hip hop classes in PE. Specifically, the study focuses on how the tutees experienced peer teaching. The data, drawn from student diaries, questionnaires and interviews, were analyzed using inductive content analysis. This analytical method allows formulate a criterion of definition that is derived from the research question. In this study, the unit of the analysis was a whole sentence or a phrase that answered the question "How did the students experience peer teaching?" The unit of analysis helped to construct the coding rules for the data that clarified the categories.

Analysis of the data revealed six main categories describing student experiences. These were A) Critical view, B) Getting use to, C) Positive attitude, D) Social relations, E) Comparisons to the formal teacher, and F) Group spirit. The students experienced peer teaching differently, mainly depending on whether they were old or new students, and this difference was related to status in the group in two important ways. First, there was the status of old vs. new student, and second there was the status of peer teacher. The new students were more positive and saw many positive sides to peer teaching right from the start of the course. The old students had to get used to peer teaching the most and consequently were more critical. The power relations between the new and the old students remained unchanged during the course. In the minds of the old students, the peer teachers hadn't earned their teacher status as they lacked the manner and the qualities which either a real teacher would have or which the formal teacher had and to whom the peer teachers were explicitly compared.

However, this initially rather negative attitude became increasingly positive as the course proceeded. The students wrote a lot about getting used to peer teachers. These results indicate that when using peer teaching, it is important to concentrate on pedagogical factors at the beginning of the course so that every student and peer teacher is fully cognizant with their role. Based on these results, some simple recommendations for peer teaching in PE can be made. It is clear that students' awareness of peer teaching should be increased and that some basic rules for the class should also be created together with the students.

The first article *Nuorisokulttuurista liikettä: hiphop-tanssin rantautuminen Suomeen* [From youth culture to movement - early stages of hip hop dance in Finland] provides the overall framework for the study. The purpose of the article was to outline the early history of hip hop in Finland through an interview with Aira Samulin and to report on the process of acculturation between the school culture and hip hop dance. The data consisted of student essays (N = 12) in which they wrote about their memories of the hip hop club and PE course and the interview with Aira Samulin. The essays were collected over a year after the PE course had ended. The data were analyzed using thematic analysis. The research question was "How did the students acculturate to hip hop dance inside the school culture?" All the themes related to the research question were pieced together to form a comprehensive picture of the students' acculturation process.

Three themes emerged from the data which describe the acculturation process: 1) body image and identity, 2) lifestyle phenomena, and 3) sense of community. Students felt strong experiences of body image through hip hop dance. In the club, the different styles of hip hop dance gave student's tools with which to process their identity and at the same time students' own body image started to form. Acculturation to hip hop dance evolved through body image and through experiences that were born because of experiences with their body. Lifestyle phenomena were also important in the acculturation process. Similar clothing, a sense of community with the group and the fact that hip hop club didn't feel like school made the acculturation to hip hop possible. Hip hop dance appeared individually to every student, while their own hip hop culture inside the school culture emerged in terms of the formal school context.

Hip hop culture and dance is known to be the creation of young people and an environment where they can be creative. Teachers' understanding of urban youth culture is still very rare, but a transition is presumably in process, as young teachers who have lived their youth surrounded by popular culture became teachers or educators. This study shows that hip hop dance can be brought into the school context and that students can relate to the phenomenon. This study also shows that students have very strong beliefs about teaching inside school, simply because that is what they are familiar with. Youth cultures and popular culture have many unused dimensions and contents that can be used in teaching and in teacher education (Irizarry 2009). The benefits of engaging students in teaching and in peer teaching through urban youth cultures can be productive and worth trying.

LÄHTEET

- Aaltonen, K. 2007. Liikunta nuorisokulttuurina. Teoksessa T. Hoikkala & A. Sell (toim.) Nuorisotyötä on tehtävä. Menetelmien perustat, rajat ja mahdollisuudet. Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseuran julkaisuja 76, 320-326.
- Aaltonen, S. 2001. Ruumiin rajat ja sukupuolinen häirintä. Teoksessa A. Puuronen & R. Välimaa (toim.) Nuori ruumis. Helsinki: Gaudeamus, 107-120.
- Aapola, S. 2001. "Liian varhaisen" ruumiillisen kehityksen ongelma. Teoksessa A. Puuronen & R. Välimaa (toim.) Nuori ruumis. Helsinki: Gaudeamus, 30-44.
- Aho, S. 1997. Minä. Teoksessa S. Aho & K. Laine (toim.) Minä ja muut. Kasvaminen sosiaaliseen vuorovaikutukseen. Helsinki: Otava, 16-67.
- Aira, T., Tuominiemi, A.-M., Välimaa, R., Villberg, J. & Kannas, L. 2009. Terveystieto oppilaiden kokemana - tuloksia oppilaskyselystä. Teoksessa L. Kannas, H. Peltonen & T. Aira (toim.) Kokemuksia ja näkemyksiä terveystiedon opetuksesta yläkouluissa. Terveystiedon kehittämistutkimus osa I. Jyväskylän yliopisto. Terveystiedon tutkimuskeskus. Helsinki: Opetushallitus, 37-52.
- Aittola, T. 1998. Aikuisten oppiminen arkielämän ympäristöissä. Teoksessa P. Sallila & T. Vaherva (toim.) Arkipäivän oppiminen. Aikuiskasvatuksen 39. vuosikirja. Helsinki: Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen tutkimuksen seura, 59-89.
- Anderman, E. M. & Maehr, M. L. 1994. Motivation and schooling in the middle grades. *Review of Educational Research*, 64(2), 287-309.
- Antikainen, A., Rinne, R. & Koski, L. 2003. Kasvatussosiologia. Helsinki: WSOY.
- Arvaja, M. 2005. Collaborative knowledge construction in authentic school contexts. University of Jyväskylä. Institute for Educational Research. Research 14.
- Banes, S. 2004. Breaking. Teoksessa M. Forman & M. A. Neal (toim.) That's the joint. The hip-hop studies reader. New York: Routledge, 13-20.
- Beaulac, J., Kristjansson, E. & Calhoun, M. 2012. "Bigger than hip-hop?" Impact of a community-based physical activity program on youth living in disadvantaged neighborhood in Canada 14(8), 961-974.
- Bell, B. & Gilbert, J. 1996. Teacher development: A Model from science education. Washington DC: Falmer Press.
- Berg, P. 2008. Ruumiin resurssit ja mahdollisuudet koulun liikunnanopetuksessa ja liikuntaharrastuksissa. Teoksessa T. Tolonen (toim.) Yhteiskunta ja sukupuoli. Tampere: Vastapaino, 198-223.
- Brandl-Bredenbeck, H. P. 2005. Comparative physical education - Why, what and how? Teoksessa U. Pühse & M. Gerber (toim.) International comparison of physical education. Concepts, problems, prospects. Aachen: Meyer & Meyer Sport, 19-31.

- Brock, S. J., Rovegno, I. & Oliver, K. L. 2009. The influence of student status on student interactions and experiences during a sport education unit. *Physical Education and Sport Pedagogy* 14(4), 355–375.
- Bronwen, E. L. 2010. The tale of the talent night rap: Hip-hop culture in schools and the challenge of interpretation. *Urban Education* 45(2), 194–220.
- Butler, S. & Hodge, S. 2001. Enhancing student trust through peer assessment in physical education. *Physical Educator* 58(1), 30–39.
- Castleman, C. 2006. The politics of graffiti. Teoksessa M. Forman & M. A. Neal (toim.) *That's the joint*. New York: Routledge, 21–29.
- Chang, J. 2006. *Can't stop won't stop. A history of the hip hop generation*. New York: St. Martin.
- Csikszentmihalyi, M. & Segela-Csikszentmihalyi, I. 1995. *Optimal experience. Psychological studies of flow in consciousness*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Currie, C., Roberts, C., Morgan, A., Smith, R., Settertobulte, W., Samdal, O. & Rasmussen, V. (toim.) 2002. *Young people's health in context. Health behaviour in school-aged children (HBSC) study: international report from the 2001/2002 survey*. *Health Policy for Children and Adolescents* 4.
- Craine, D. & Mackrell, J. 2000. *The Oxford dictionary of dance*. Oxford University.
- Descartes, R. 1956. *Teoksia ja kirjeitä*. Suom. J. A. Hollo. Helsinki: WSOY.
- Dewey, J. 1963. *Experience and education*. New York: Macmillan.
- Driver, I. 2000. *A century of dance. A hundred years of musical movement from waltz to hip hop*. London: Hamlyn.
- Dyson, B. 2001. Cooperative learning in an elementary physical education program. *Journal of Teaching in Physical Education*, 20(3), 264–281.
- Dyson, B. 2002. The implementation of cooperative learning in an elementary physical education program. *Journal of Teaching in Physical Education*, 22(1), 69–85.
- Eichberg, H. 1987. *Liikuntaa harjoittavat ruumiit*. Suom. E. Sironen. Tampere: Vastapaino.
- Ensergueix, P. J. & Lafont, L. 2010. Reciprocal peer tutoring in a physical education setting: influence of peer tutor training and gender on motor performance and self-efficacy outcomes. *European Journal of Psychological Education* 25, 222–242.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.
- Falchikov, N. & Goldfinch, J. 2000. Student peer assessment in higher education: A meta-analysis comparing peer and teacher marks. *Review of Educational Research* 70(3), 287–322.
- Fernando, S. H. 1994. *The new beats. Exploring the music, culture and the attitudes of hip-hop*. New York: Doubleday.
- Flick, U. 2000. *Episodic Interviewing*. Teoksessa M. Bauer & G. Gaskell (toim.) *Qualitative researching with text, image and sound. A practical handbook*. Sage: London, 75–92.

- Forman, M. 2004. "Hip hop ya don't stop": Hip-hop history and historygraphy. Teoksessa M. Forman & M. A. Neal (toim.) *That's the joint*. New York: Routledge, 9-20.
- Fricke, J. & Ahearn, C. 2002. *Yes yes ya'll*. Oral history of hip hop's first decade. USA: Da Capo.
- Gadamer, H. G. 1977. *Philosophical hermeneutics*. Berkeley: University of California.
- Gadamer, H. G. 2004. *Hermeneutiikka. Ymmärtäminen tieteessä ja filosofiassa*. Suom. I. Nikander. Tampere: Vastapaino.
- Garman, N. B. 1995. The Schizophrenic rhetoric of school reform and the effects on teacher development. Teoksessa J. Smith (toim.) *Critical discourses on teacher development*. New York: Cassell, 23-38.
- Ginwright, S. A. 2004. *Black in school: Afrocentric reform, urban youth, and the promise of hip-hop culture*. New York: Teachers College Press.
- Giorgi, A. 1985. The phenomenological psychology of learning and the verbal learning tradition. Teoksessa A. Giorgi (toim.) *Phenomenology and psychological research*. 12. painos. Pittsburgh: Duquesne University, 8-22.
- Goleman, D. 1995. *Emotional intelligence*. New York: Bantam Books.
- Gordon, T. & Lahelma, E. 2003. Vuorovaikutus ja ihmissuhteet informaalissa koulussa. Teoksessa E. Lahelma & T. Gordon (toim.) *Koulun arkea tutkimassa*. Helsingin kaupungin opetusviraston julkaisusarja A1:2002, 8- 10.
- Graham, G., Holt-Hale, S. A. & Parker, M. 2010. *Children moving: A reflective approach to teaching physical education*. 8. painos. Boston, MA: McGraw-Hill Higher Education.
- Gretschel, A. 2002. Kunta nuorten osallisuusympäristönä. Nuorten ryhmän ja kunnan vuorovaikutussuhteen tarkastelu kolmen liikuntarakentamisprojektin laadunarvioinnin keinoin. Jyväskylän yliopisto. *Studies in Sport, Physical Education and Health* 85.
- Hacklin, S. 2003. Tanssi Sara "lil flex" Hirn. *URB 03. Urbaani festivaali*. (3), 11.
- Hall, M. R. 2009. Hip-hop education resources. *Equity and Excellence in Education* 42(1), 86-94.
- Hanna, J. D. 1979. *To dance is human: a theory of nonverbal communication*. The University of Chicago Press.
- Hargreaves, A., Earl, L. M. & Ryan, J. 1996. *Schooling for change: Reinventing education for early adolescents*. Bristol, PA: Falmer Press.
- Harinen, P., Itkonen, H. & Rautopuro, J. 2006. *Asfalttiprinssit - tutkimus skeittareista*. Liikuntatieteellisen Seuran julkaisu 159. Helsinki.
- Hazzard-Donald, K. 2004. Dance in hip-hop culture. Teoksessa M. Forman & M. A. Neal (toim.) *That's the joint! The hip-hop studies reader*. New York: Routledge.
- Hebdige, D. 2004. The New York connection. Teoksessa M. Forman & M. A. Neal (toim.) *That's the joint. The hip-hop studies reader*. New York: Routledge, 223-232.
- Hebdige, D. 1988. *Hiding in the light*. London & New York: Routledge.

- Heidegger, M. 1992. Being and time. Englanniksi kääntäneet J. Macquarrie ja E. Robinson. Blackwell. Oxford, UK: Blackwell. (Alkuperäisteos: Sein und Zeit 1927. Tübingen: Max Niemeyer.)
- Heidegger, M. 2000. Oleminen ja aika. Suom. R. Kupiainen. Jyväskylä: Gummerus.
- Heikinaro-Johansson, P. & Telama, R. 2005. International comparison of physical education: Finland. Teoksessa U. Pühse & M. Gerber (toim.) International comparison of physical education. Concepts, problems, prospects. Aachen: Meyer & Meyer Sport, 250–271.
- Heikkinen, H. L. T. 2006. Toimintatutkimuksen lähtökohdat. Teoksessa H. L. T. Heikkinen, E. Rovio & L. Syrjälä (toim.) Toiminnasta tietoon. Toimintatutkimuksen menetelmät ja lähestymistavat. Helsinki: Kansanvalistusseura, 16–38.
- Heikkinen, H. L. T. & Syrjälä, L. 2006. Tutkimuksen arviointi. Teoksessa H. L. T. Heikkinen, E. Rovio & L. Syrjälä (toim.) Toiminnasta tietoon. Toimintatutkimuksen menetelmät ja lähestymistavat. Helsinki: Kansanvalistusseura, 144–162.
- Heikkilä-Laakso, K. & Heikkilä, J. 1997. Innovatiivisuutta etsimässä. Irtiottoa keskinkertaisuudesta. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisusarja B 57.
- Heiskanen, I. & Mitchell, R. 1985. Lättähatuista punkkareihin: suomalaisen valtakulttuurin ja nuorisokulttuurien kohtaamisen kolme vuosikymmentä. Helsinki: Otava.
- Heron, T. E., Welsch, R. G. & Goddard, Y. L. 2003. Tutoring programs applied in non-academic subject areas: An analysis of skills, methodology and results. Remedial and Special Education 24(5), 288–300.
- Hilamaa, H. & Varjus, S. 2000. Musta Syke. Funkin, diskon ja hiphopin historia. Helsinki: Like.
- Hinde, E. R. 2004. School culture and change: An examination of the effects of school culture on the process of change. Essays in Education 12.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2004. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Tammi.
- Holman, M. Breaking and the New York City breakers. Muodossa <https://www.msu.edu/user/okumurak/styles/pop.html>
Luettu 15.11.2011.
- Husserl, E. 1965. Phenomenology and the crisis of philosophy. (Englanniksi kääntänyt Quentin Lauer). New York: Harper & Row.
- Huusko, J. 1999. Opettajayhteisö koulun omaleimaisten vahvuuksien hahmottajana, käyttäjänä ja kehittäjänä. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja 49.
- Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausten käsitteleminen 2002. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan julkaisuja. Muodossa http://www.tenk.fi/hyva_tieteellinen_kaytanta/Hyva_Tieteellinen_FIN.pdf
Luettu 12.12.2011.
- Hyvönen, P. 2003. Ruumiillisuus verkko-opiskelussa. Teoksessa R. Rajala & H. Sinevaara-Niskanen (toim.) Kasvatuksen yhteisöt – uupumusta, häirintää

- vai yhteisöllistä kasvua? Kasvatustieteen päivät 2002. Lapin yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja 3.
- Hyyppä, M. T. 2002. Elinvoimaa yhteisöstä. Sosiaalinen pääoma ja terveys. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Irizarry, J. G. 2009. Drawing from hip-hop and urban youth culture to inform teacher education. *Education and Urban Society* 41(4), 489-515.
- Isomursu, A. 2003. Breikkaus on mun elämäntapa. Teoksessa H. Saarikoski (toim.) *Tanssi, tanssi: kulttuureja ja tulkintoja*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 295-329.
- Isopahkala, U. 2004. Mitä reflektointi ja valtaistuminen työelämässä tarkoittavatkaan? Kasvatustieteen päivien 2004 verkkojulkaisu. http://joypub.joensuu.fi/publications/other_publications/kasvtied_paivat/kasvtied.pdf
Luettu 3.11.2011.
- Itkonen, H. 1996. Kenttien kutsu, tutkimus liikuntakulttuurin muutoksesta. Helsinki: Gaudeamus.
- Itkonen, H. & Koski, P. 2000. Liikuntakulttuurin muutos Raisiossa ja Varkaudessa: vertaileva näkökulma. Teoksessa H. Itkonen, J. Heikkala, K. Ilmanen & P. Koski (toim.) *Liikunnan kansalaistoiminta. Muutokset, merkitykset ja reunaehdot*. Liikuntatieteellisen Seuran julkaisu 152, 57-72.
- Johansson, N, Heikinaro-Johansson, P. & Palomäki, S. 2011. Kohtaavatko peruskoulun opetussuunnitelman tavoitteet ja oppilaiden kiinnostus liikunnanopetuksessa? Teoksessa S. Laitinen ja A. Hilmola (toim.) *Taito- ja taideaineiden oppimistulokset – asiantuntijoiden arviointia*. Helsinki: Opetushallitus raportit ja selvitykset 11.
- Johnson, J., Farkas, S. & Bers, A. 1997. *Getting by: What American teenagers really think about their schools*. New York: Public Agenda.
- Kangas, I. 1997. Naisten vaihdevuosien ja vanhenemisen tulkinnat. Helsinki: Gaudeamus.
- Kingston, S., Mitchell, R., Florin, P. & Stevenson, J. 1999. Sense on community in neighborhoods as a multi-level construct. *Journal of Community Psychology* 27(4), 681-694.
- Kiikkala, I., Immonen, T., Sohlman, B., Ahonen, J. & Siitonen, J. 2000. Sosiaali- ja terveydenhuollon työntekijä muutosten pyörteissä. *Dialogi* 6, 4-9.
- Kiilakoski, T. 2007. Kasvu moneen suuntaan - kriittinen pedagogiikka ja nuorisotyö. Teoksessa T. Hoikkala & A. Snell (toim.) *Nuorisotyötä on tehtävä. Menetelmien perustat, rajat ja mahdollisuudet*. Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseuran julkaisuja 76, 57-77.
- Kiviniemi, K. 1999. Toimintatutkimus yhteisöllisenä projektina. Teoksessa H. L. T. Heikkinen, R. Huttunen & P. Moilanen (toim.) *Siinä tutkija missä tekijä. Toimintatutkimuksen perusteita ja näköaloja*. Jyväskylä: Atena, 68-81.
- Kiviniemi, K. 2001. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli. *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. Jyväskylä: PS-kustannus, 68-84.

- Kohonen, V. 1997. Koulun muutosprosessit ja opettajien ammatillinen kasvu. OK- projektin näkökulmia. Teoksessa P. Kaikkonen & V. Kohonen (toim.) *Elävä opetussuunnitelma 1: Koulujen ja yliopiston yhteinen toimintatutkimus opettajuuden ja opetussuunnitelman kehittymisestä*. Tampereen yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Julkaisusarja A9, 269-295.
- Kolb, D. A. 1984. *Experiential learning: Experience as the source of learning development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Komonen, P. 2010. Graffiti. Maalarin vaiheet alakulttuurissa ja toiminnan luonne. Helsingin yliopisto. Sosiologian pro gradu -tutkielma.
- Korhonen, M. 2006. Sukupolven merkitys vuorovaikutussuhteissa. Teoksessa K. Karila, M. Alasuutari, M. Hännikäinen, A. R. Nummenmaa & H. Rasku-Puttonen (toim.) *Kasvatusvuorovaikutus*. Tampere: Vastapaino, 183-197.
- Kosonen, U. 1998. Koulumuistoja naiseksi kasvamisesta. *Yhteiskuntatieteiden, valtio-opin ja filosofian julkaisuja 21*. Jyväskylän yliopisto: Sophi.
- Kuokkanen, L. 2003. Nurse empowerment. A model of individual and environmental factors. Turun yliopiston julkaisuja D558. *Medica-Odontologica*.
- Kupias, P. 2000. *Oppia opetusmenetelmistä*. Helsinki: Educa Instituutti.
- Kärnä, J. 2008. Lähelle on pitkä matka. Tutkielma Itä-Helsingin hiphopista. Helsingin yliopisto. Sosiaali- ja kulttuuriantropologian pro gradu -tutkielma.
- Laakso, L. 2007. Liikuntakasvatuksen ja liikuntapedagogiikan perusteet. Teoksessa P. Heikinaro-Johansson & T. Huovinen (toim.) *Näkökulmia liikuntapedagogiikkaan*. Helsinki: WSOY, 16-24.
- Ladkin, D. 2007. Action research. Teoksessa C. Seale, G. Gobo, J. Gubrium & D. Silverman (toim.) *Qualitative research practice*. London: Sage, 478-490.
- Laine, K. 1997. Ameba pulpetissa. Jyväskylän yliopisto. *Yhteiskuntatieteiden, valtio-opin ja filosofian julkaisuja 13*.
- Laine, K. 2000. Koulukuvia. Koulu nuorten kokemistilana. Jyväskylän yliopisto. *SoPhi 43*.
- Latomaa, T. 2006. Ymmärtävä psykologia: Psykologia rekonstruktivisena tieteenä. Teoksessa J. Perttula & T. Latomaa (toim.) *Kokemuksen tutkimus. Merkitys – tulkinta – ymmärtäminen*. Helsinki: Dialogia.
- Lehtinen, E. 2004. Oppimisympäristöt. Teoksessa E. Vitikka & O. Saloranta-Eriksson (toim.) *Uudistuva perusopetus. Näkökulmia opetuksen ja opetussuunnitelman kehittämiseen*. Helsinki: Opetushallitus, 17-22.
- Lehtonen, P. 2007. Tapaus- ja toimintatutkimuksen yhdistäminen. Teoksessa M. Laine, J. Bamberg & P. Jokinen (toim.) *Tapauksittomien tutkimusten taito*. Helsinki: Gaudeamus, 245-253.
- Lukion opetussuunnitelman perusteet 2003. Helsinki: Opetushallitus.
- Lähteenmaa, J. 1989. Kohti helsinkiläisiä nuoriokulttuureja. *Esitutkimus. Helsingin kaupungin tilastokeskuksen tutkimuksia ja selvityksiä 1*.
- Lähteenmaa, J. 1991. Hip-hoppareita, lähiölläisiä ja kultturelleja. Nuorisoryhmistä 80-luvun lopun Helsingissä. Helsingin kaupunki. Nuorisosiain keskus. Julkaisuja 1.

- Lähteenmaa, J. 2002. Tyttöjä pelastamassa. Mistä ja miksi? Teoksessa S. Aaltonen & P. Honkatukia (toim.) *Tulkintoja tytöistä*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 271–286.
- Malinen, P. 2008. Graffitisota kuvataideopettajan näkökulmasta. *Pohdintaa maalaamiseen liittyvien merkitysten ja kuvataideopetuksen suhteesta*. *Nuorisotutkimus* 28(3), 13–26.
- Malinen, P. 2011. Kannu vie – kohti taidetta? Graffitikokemus sekä graffitin ja kuvataideopetuksen vuorovaikutus. Rovaniemi: Lapin yliopisto. *Acta Universitatis Lapponiensis* 215.
- Maurer, M. & Githens, R. P. 2010. Toward a reframing of action research for human resource and organization development. Moving beyond problem solving and toward dialogue. *Action Research* 8(3), 267–292.
- Mayring, P. 2000. Qualitative content analysis. *Forum: Qualitative social research sozialforschung* 1(2). <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1089/2386>
Luettu 16.3.2011.
- Mikkonen, J. 2004. Riimi riimistä. Suomalaisen hiphop-musiikin nousu ja uho. Helsinki: Otava.
- Morrell, E. & Duncan-Andrade, J. M. R. 2002. Promoting academic literacy with urban youth through engaging hip-hop culture. *English Journal* 91(6), 88–92.
- Mäkelä, M. 2007. Mustien meininkiä sinisissä suomiverkkareissa: breikkareiden merkityksenantoja hiphop-kulttuurista ja break-tanssista. Jyväskylän yliopisto. Liikuntapedagogiikan pro gradu -tutkielma.
- Mäkinen, O. 2006. Tutkimusetiikan ABC. Helsinki: Tammi.
- Neufeld, J. & Grimmett, P. P. 1994. The authenticity for struggle. Teoksessa P. P. Grimmett & J. Neufeld (toim.) *Teacher development and the struggle for authenticity. Professional growth and restructuring in the context of change*. New York: Teacher College Press, 205–232.
- Niemi, R. 2008. Osallisuus koulussa: sanahelinää vai opetusta rikastuttava mahdollisuus? Teoksessa M. Lanas, H. Niinistö & J. Suoranta (toim.) *Kriittisen pedagogiikan kysymyksiä 2*. Tampereen yliopiston kasvatustieteen laitos, 121–147.
- Niskanen, S. 2006. Hermeneuttisen psykologian tieteenfilosofinen traditio. Teoksessa J. Perttula & T. Latomaa (toim.) *Kokemuksen tutkimus*. Helsinki: Dialogia, 89–114.
- Nurmi, A.-M. 2009. Yhteisöllisyyttä tavoittamassa – nuorten omien kulttuurien mahdollisuudet nykypäivän koulussa. Teoksessa O.-P. Moisio & J. Suoranta (toim.) *Kriittisen pedagogiikan kysymyksiä 3*. Tampereen yliopiston kasvatustieteiden laitos, 91–104.
- Nuutinen, P. 2004. Nuoret – koulu – tulevaisuus. Teoksessa J. Enkenberg, E. Savolainen & P. Väisänen (toim.) *Tutkiva opettajankoulutus – taitava opettaja*. Joensuun yliopisto. Savonlinnan opettajankoulutuslaitos, 261–270.
- Ojanen, K. 2008. Tyttö tutkimuksen tytöt: keskusteluja tyttöiden moninaisuudesta ja tyttöjen vallasta. *Elore* 15(1), 1–17.

- Ojofeitimi, S., Bronner, S. & Woo, H. 2012. Injury incidence in hip hop dance. *Scandinavian Journal of Medicine & Science in Sports* 22(3), 347–355.
- Oksanen, A. 2006. Haavautuva minuu: Väkivallan barokki kontrolliyhteiskunnassa. Tampere University Press. Nuorisotutkimusseuran julkaisuja 68.
- Osterman, K., F. 2000. Students' need for belonging in the school community. *Review of Educational Research* 70(3), 323–367.
- Paley, J. 1997. Husserl, phenomenology and nursing. *Journal of Advanced Nursing* 26(1), 187–193.
- Palomäki, S. & Heikinaro-Johansson, P. 2011. Liikunnan oppimistulosten seuranta-arviointi perusopetuksessa 2010. Koulutuksen seurantaraportti 4. Helsinki: Opetushallitus.
- Palonen, T. 2008. Vapaata mielenjuoksua. Suomenkielisen freestyle-rapin ilmenemismuodot, estetiikka ja kompositio. Helsingin yliopisto. Kulttuurintutkimuksen pro gradu -tutkielma.
- Parviainen, J. 1994. Tanssi ihmisen eksistenssissä. Filosofinen tutkielma tanssista. Tampereen yliopisto. Filosofisia tutkimuksia Tampereen yliopistosta 51.
- Peltola, T. 2007. Empirian ja teorian vuoropuhelu. Teoksessa M. Laine, J. Bamberg & P. Jokinen (toim.) *Tapaustutkimuksen taito*. Helsinki: Gaudeamus, 111–129.
- Perttula, J. 2000. Kokemuksesta tiedoksi: fenomenologisen metodin uudelleen muotoilua. *Kasvatus* (31)5, 428–442.
- Perttula, J. 2006. Kokemus ja kokemuksen tutkimus: Fenomenologisen erityistieteen tieteenteoria. Teoksessa J. Perttula & T. Latomaa (toim.) *Kokemuksen tutkimus. Merkitys - tulkinta - ymmärtäminen*. Helsinki: Dialogia, 115–162.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. Helsinki: Opetushallitus.
- PISA 2009. Equally prepared for life? How 15-year-old boys and girls perform in school. Programme for International Student Assessment. OECD.
- Price, E. G., III. 2006. *Hip hop culture*. New York: ABC-Clío.
- Rannisto, A.-R. 2010. Oppiminen vertaisten kesken. Keskusteluanalyttinen tutkimus oppilaiden vuorovaikutuksesta erityisopetusympäristöissä. Eri-tyispedagogiikan pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kasvatus-tieteiden laitos.
- Rauhala, L. 1996. *Tajunnan itsepuolustus*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Rautiainen, M. 2008. Keiden koulu? Aineenopettajaksi opiskelevien käsityksiä koulukulttuurin yhteisöllisyydestä. Jyväskylän yliopisto. *Jyväskylä studies in Education, Psychology and Social research* 350.
- Riley, A. 2005. The rebirth of tragedy out of the spirit of hip hop: a cultural sociology of gangsta rap music. *Journal of Youth Studies* 8(3), 297–311.
- Rodwell, C. M. 1996. An analysis of the concept of empowerment. *Journal of Advanced Nursing* 23(2), 305–313.
- Rohan, K. 2006. Hip-Hop imaginaries: a genealogy of the present. *Journal for Cultural Research* 10(3), 237–257.
- Saarela-Kinnunen, M. & Eskola, J. 2001. Tapaus ja tutkimus = tapaustutkimus. Teoksessa J. Aaltola ja R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin I*.

- Metodien valinta ja aineistonkeruu. Virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS-Kustannus, 158-168.
- Sahlberg, P. & Leppilampi, A. 1994. Yksinään vai yhteisvoimin? Yhdessä oppimisen mahdollisuuksia etsimässä. Helsinki: Yliopistopaino.
- Sankari, A. 1994. Ruumis ja kuntosalit. Narsismista kuntourheiluksi. Teoksessa K. Eskola, K. Jokinen, J. Kotkavirta & E. Vainikkala (toim.) Uusi aika. Kirjoituksia nykykulttuurista ja aikakauden luonteesta. Jyväskylän yliopisto. Nykykulttuurin tutkimusyksikkö, 162-173.
- Siitonen, J. 1999. Voimaantumisteorian perusteiden hahmottelua. Oulun yliopisto. Oulun opettajankoulutuslaitos. Julkaisusarja E 37. Väitöskirja.
- Siitonen, J. & Robinson H. 2001. Pohdintaa voimaantumisesta. Teoksessa L. Järvisalo (toim.) Muutoksen kautta kasvuun. <http://www.voimaantuvasuomi.org/sirob.pdf> Kotilo ry:n julkaisuja, 61-72. Luettu 10.2.2012.
- Stovall, D. 2006. We can relate: hip-hop culture, critical pedagogy, and the secondary classroom. *Urban Education* 41(6), 585-602.
- Szwed, John, F. 1999. The real old school. Teoksessa A. Light (toim.) The vibe history of hip hop. New York: Three Rivers, 3-11.
- Talarico, A. 2008. "Pop lock and drop it": Defining Hip hop dance and culture in the past and present. 2009 Honors Council of the Illinois Region Papers. Muodossa <http://dc.cod.edu/hcir2009/1> Luettu 4.11.2011.
- Tirri, K. 1998. Koulu moraalisen yhteisönä. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 187.
- Tolonen, T. 2001. Nuorten kulttuurit koulussa: ääni, tila ja sukupuolten arkiset järjestykset. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseuran julkaisuja 10.
- Topping, K. 1998. Peer assessment between students in colleges and universities. *Review of Educational Research* 68(3), 249-276.
- Too much flavour 2me. The interview of Aus Ninja. Muodossa <http://toomuchflavour.co.uk/site2/what-is-waacking-aus-ninja-imperial-house-of-waacking-on-the-differences-between-waacking-and-vogue/> Luettu 3.11.2011.
- Tuittu, N. & Isomursu, A. 2005. Breikkaus on mun elämäntapa. Teoksessa H. Saarikoski (toim.) Tanssi, tanssi: kulttuureja ja tulkintoja. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 295-329.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2002. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.
- Tynjälä, P. 1991. Kvalitatiivisten tutkimusmenetelmien luotettavuudesta. *Kasvatus* 22(5-6), 387-398.
- Töttö, P. 2004. Syvällistä ja pinnallista. Teoria, empiria ja kausaalisuus sosiaali-tutkimuksessa. Tampere: Vastapaino.
- Ukkonen, T. 2000. Muistitieto tutkimuksen kohteena ja aineistona. *Elore* 7(2). Muodossa http://cc.joensuu.fi/~loristi/2_00/ukk200.html Luettu 7.11. 2011.
- Varto, J. 1992. Laadullisen tutkimuksen metodologia. Helsinki: Kirjayhtymä.

- Virtanen, J. 2006. Fenomenologia laadullisen tutkimuksen lähtökohtana. Teoksessa J. Metsämuuronen (toim.) Laadullisen tutkimuksen käsikirja. Helsinki: International Methel, 149-213.
- Volanen, M. 1991. Uusi sukupolvi - uusi koulu? Teoksessa T. Hoikkala (toim.) Törmäävät tulkinnat. Kirja nuorista ja nuoruudesta. Helsinki: Gaudeamus, 225-229.
- Välimaa, R. 2001. Nuoret ja ulkonäön merkitys. Teoksessa A. Puuronen & R. Välimaa (toim.) Nuori ruumis. Helsinki: Gaudeamus, 89-106.
- Walberg, H. J. 1990. Productive teaching and instruction: Assessing the knowledge base. *Phi Delta Kappan* 71(6), 470-478.
- Wallhead, T. & O'Sullivan, M. 2007. A didactic analysis of content development during the peer teaching tasks of a sport education season. *Physical Education and Sport Pedagogy* 12(3), 225-243.
- Watkins, S. C. 2005. Hip hop matters. Boston: Beacon.
- Wheaton, B. 2004. Introduction: mapping the lifestyle sport-scape. Teoksessa B. Wheaton (toim.) Understanding lifestyle sports: Consumption, identity and difference. London: Routledge, 1-28.
- Wilska, T.-A. 2001. Tuotteistettu nuoruus kulutusyhteiskunnassa. Teoksessa A. Puuronen & R. Välimaa (toim.) Nuori ruumis. Helsinki: Gaudeamus, 60-70.
- Zimmerman, M. A. 1995. Psychological empowerment: Issues and illustrations. *American Journal of Community Psychology* 23(5), 581-599.

LIITTEET

LIITE 1 Kerhon aloitusmainos

**HALUATKO TANSSIA HIPHOPPIA KOKO VUODEN JA SUORITTAAM
SAMALLA LIIKUNTA 3 -KURSSIN?**

JOS VASTAUKSESI ON **KYLLÄ**,
TULE INFOTILAISUUTEEN PE 20.8. KLO
12:n VÄLITUNNILLA. TAPAAMME
LIIKUNTASALISSA. JOS KERHO
KIINNOSTAA SINUA MUUTEN KUIN
LIIKUNTA 3 – KURSSINA, TULE SIINÄKIN
TAPAUKSESSA!



KYSEESSÄ ON HIPHOP-KERHO, JOKA KOKOONTUU KERRAN VIIKOSSA
(NÄILLÄ NÄKYMIN TO 16-17 TAI 16-18) KOKO VUODEN AJAN (PAITSI
KOEVIIKOILLA).

HUOM! LIIKUNTA 3 -KURSSIN VOI EDELLEEN SUORITTAAM MYÖS
PERINTEISENÄ LAJIKURSSINA.

TERVETULOAM SUORITTAMAAM LI3 -KURSSIAM JOKO HIPHOPIN MERKEISSÄ
TAI PERINTEISENÄ LAJIKURSSINAM!

T: ANNA

LIITE 2 Hiphop-kerhon 2004–2005 aloituskysely

Tämän kyselyn tarkoituksena on selvittää, mitä toivot ja odotat tältä kerholta. Vastaathan kysymyksiin mahdollisimman avoimesti!

1. Henkilötiedot

Etunimet: _____

Sukunimi: _____

Ikä: _____ vuotta

2. Mikä sai sinut innostumaan tästä kerhosta?

3. Harrastatko jotakin liikuntamuotoa/joitakin liikuntamuotoja? Mitä ja kuinka kauan olet sitä/niitä harrastanut?

4. Harrastatko jotakin tanssia tai oletko harrastanut? Mitä ja kuinka kauan?

5. Mitä odotat tältä kerholta?

6. Haluatko sanoa vielä jotain muuta?

Kiitos!

Hiphop-terveisin

Anna

LIITE 3 Hiphop-kerhon jaksojen I-IV päiväkirja

Vastaa seuraaviin kysymyksiin mahdollisimman omakohtaisesti, niin kuin kirjoittaisit omaan päiväkirjaasi. Kerro omista tuntemuksistasi avoimesti, vältä yleisellä tasolla kirjoittamista. Kirjaa ylös kaikenlaiset fiilikset. Kirjoita nimenomaan näistä hiphop-tunneista, ei tanssitunneista yleisesti. Yritä vastata kysymyksiin konkreettisesti, esim. miltä juuri tietyt liikkeet ja harjoitukset ovat tuntuneet. Päiväkirjasi on ehdottoman luottamuksellinen, ja sen näkee vain opettaja.

1. Mikä sinusta on tuntunut kaikkein mukavimmalta tällä jaksolla? Miksi?
2. Mikä sinusta on tuntunut kaikkein tylsimmältä tällä jaksolla? Miksi?
3. Olisitko halunnut tehdä jonkin asian toisin tällä jaksolla? Miksi?
4. Onko hiphop-ryhmän yhteishenki muuttunut tämän jakson aikana? Jos on, miten?
5. Miten olet viihtynyt tässä ryhmässä?
6. Miten muut ryhmäläiset ovat mielestäsi viihtyneet tässä ryhmässä?
7. Miltä hiphopin tanssiminen on sinusta tuntunut? Kerro mahdollisimman konkreettisesti, millaiset liikkeet ovat olleet helppoja tai vaikeita sinulle?

Kiitos vastauksistasi!

LIITE 4 Hiphop-kerhon V jakson päiväkirja

Vastaa seuraaviin kysymyksiin mahdollisimman omakohtaisesti, niin kuin kirjoittaisit omaan päiväkirjaasi. Kerro omista tuntemuksistasi avoimesti, vältä yleisellä tasolla kirjoittamista. Kirjaa ylös kaikenlaiset fiilikset. Kirjoita nimenomaan näistä hiphop-tunneista, ei tanssitunneista yleisesti. Yritä vastata kysymyksiin konkreettisesti, esim. miltä juuri tietyt liikkeet ja harjoitukset ovat tuntuneet. Päiväkirjasi on ehdottoman luottamuksellinen, ja sen näkee vain opettaja.

1. Mikä sinusta on tuntunut kaikkein mukavimmalta tällä jaksolla? Miksi?
2. Mikä sinusta on tuntunut kaikkein tylsimmältä tällä jaksolla? Miksi?
3. Olisitko halunnut tehdä jonkin asian toisin tällä jaksolla? Miksi?
4. Onko hiphop-ryhmän yhteishenki muuttunut tämän jakson aikana? Jos on, miten?
5. Miten olet viihtynyt tässä ryhmässä?
6. Miten muut ryhmäläiset ovat mielestäsi viihtyneet tässä ryhmässä?
7. Miltä hiphopin tanssiminen on sinusta tuntunut? Kerro mahdollisimman konkreettisesti, millaiset liikkeet ovat olleet helppoja tai vaikeita sinulle?
8. Onko sinulla ehdotuksia, miten kerhon sisältöä voisi parantaa? (sisällöt, tavoitteet)?
9. Kirjoita omia näkemyksiäsi ja ajatuksiasi kerhon opetuksesta, sisällöistä ja muista kerhoon liittyvistä asioista. Kaikki mielipiteet ovat tervetulleita!

Kiitos vastauksistasi!

LIITE 5 Hiphop-kerhon loppuhaastattelurunko

Haastattelurunko teemoittain 2004–2005

1. Hiphop-kerhon kohokohdat ja vähiten kiinnostavat asiat

OPETTAJAN TOIMINTA

2. Kerhon ajankohta ja muut järjestelyt
3. Hiphop-tanssin oppiminen (opetettiinkö sopivalla tavalla, ymmärsitkö opettajan ohjeet useimmiten, opetettiinkö liian pitkiä pätkiä kerralla/ liian lyhyitä, saiko itse vaikuttaa opetuksen sisältöön tarpeeksi/liian paljon)
4. Opettajan kannustaminen, eriyttäminen ja motivointi
5. Opetuksen sisällöt ja taso

OPPILAAN KEHITTYMINEN

6. Hiphopin eri tyylit (miten olet hiphop-tanssin kokenut ja oletko löytänyt oman tyylin?)
7. Kehittyminen hiphop-tanssissa
8. Liikkeet/eri tyylit (mikä miellyttäneet eniten)
9. Hiphop-kulttuuri, mitä se on?
10. Hiphop-tanssin apuopettaminen ensi vuonna

LIITE 6 Yksilötanssikurssin 2005–2006 oppilaskysely

Nimi: _____

Luokka: _____

1. Mitä opit tunnilla?

2. Missä apuopettaja mielestäsi onnistui parhaiten? Missä olisi ollut parantamisen varaa?

3. Miltä tuntui, kun opettajan apuna toimi oppilas?

4. Mikä oli tunnissa parasta?

5. Vapaita kommentteja kaikesta tuntiin liittyvästä (musiikki, sarjat, näytöt, palaute ym.).

Kiitos vastauksistasi!

LIITE 7 Yksilötanssikurssin 2005–2006 oppilaspäiväkirja**PÄIVÄKIRJA**

Kerro omista tuntemuksistasi avoimesti, niin kuin kirjoittaisit päiväkirjaa. Vältä yleisellä tasolla kirjoittamista. Kirjaa ylös kaikenlaiset fiilikset. Älä välitä oikeinkirjoituksesta tai sanavalinnoista. Kirjoita nimenomaan tästä hiphop-tunnista, ei tanssitunneista yleisesti. Päiväkirjasi on ehdottoman luottamuksellinen, ja sen näkee vain opettaja.

Kiitos!

LIITE 8 Yksilötanssikurssin 2005–2006 loppukysely

1. Arvioi kurssin sisältöä. Miten paljon sait itse vaikuttaa kurssisisältöihin?

2. Arvioi kurssin opetusta. Mikä oli hyvää ja missä olisi parannettava?

3. Arvioi Li8-kurssin tärkeyttä omassa lukujärjestyksessäsi.

Loput kysymykset ovat niille, jotka toimivat kurssilla apuopettajina.

4. Omasta opetuksestasi on nyt kulunut aikaa. Miten kuvailisit omaa opetustasi nyt?

5. Muuttiko oma opetuksesi ryhmän suhtautumista sinuun tai sinun suhtautumistasi ryhmään? Miten?

Kiitos vastauksistasi!

ORIGINAL PAPERS

I

NUORISOKULTTUURISTA LIKETTÄ - HIPHOP-TANSSIN RANTAUTUMINEN SUOMEEN

Nurmi, Anna-Maria & Itkonen, Hannu 2010

Suomen urheiluhistoriallisen seuran vuosikirja 2010, 167-190.

Julkaistu Suomen Urheiluhistoriallisen seuran luvalla

Anna-Maria Nurmi & Hannu Itkonen

Nuorisokulttuurista liikettä: hiphop-tanssin rantautuminen Suomeen (ref.)

Nuorison yhteiskunnallinen asema muuttui ratkaisevasti toisen maailmansodan jälkeisinä vuosikymmeninä (Itkonen & Nurmi 2008, 17). Perinteen merkitys nuorison elämän jäsentäjänä ja suuntaajana oheni ratkaisevasti 1960-luvulta alkaen. Nuorisokulttuurin läpimurto jo 1950-luvulta alkaen merkitsi sitä, että populaarimusiikki tuotettiin ja tyyleineen jäseni aiemmasta poiketen nuorten elämänmenoa (Kaarninen 2006, 9–13). Television yleistyminen ja nuorille suunnatun populaarikulttuurin laajeneminen johti puolestaan kulttuuristen virikkeiden kulkeutumisen nopeutumiseen. Etenkin nuorisokulttuurin eriytyessä 1970- ja 1980-luvuilla rock ja muut musiikkityylit muodostuivat yhä keskeisemmiksi nuorten ryhmiä erottaviksi tekijöiksi (Puuronen 2003, 385). Muutoksen myötä myös nuorison liikkumisen muodot ja ruumiillisuuden tulkinnat ovat olleet jatkuvassa käymistilassa.

Yksi nopeimmin ja laajimmin levinnyt nuorisokulttuurin muoto on ollut hiphop, elämäntyyllinen kokonaisuus, johon sisältyy niin ruumiillista toimintaa kuin muutakin kulttuurista merkityksenantoa.

Artikkelimme päätavoitteena selvitämme hiphop-kulttuurin rantautumista Suomeen. Tarkennettuina tutkimuskysymyksinä esitämme: 1) Millaisia vaiheita hiphopin Suomeen rantautuminen piti sisällään? 2) Keitä olivat ne pioneirit, jotka toivat hiphopin Suomeen? 3) Miten hiphop-kulttuuri muuttui rantautuessaan Suomeen? 4) Miten hiphop-tanssi akkulturoitui koulukulttuuriin?

Tarkastelumme painopiste on hiphop-kulttuurin ruumiillisuudessa eli erityisesti tanssissa. Jotta hiphop-kulttuurin merkitystä voisi ymmärtää paremmin, on tunnettava ne vaiheet, joiden kautta se on siirtynyt yhdeksi populaarikulttuurin ilmiöksi. Tästä johtuen käsittelemme myös jonkin verran hiphop-kulttuuria kokonaisuutena.

Selittäessämme hiphopin rantautumista Suomeen hyödynnämme akkulturaatiopohdintoja, joita on käytetty tutkittaessa musiikkituotteiden leviämistä. Oletamme, että akkulturaatiotarkastelu soveltuu hyvin hiphopin kaltaisen monimuotoisen kulttuurituotteen leviämisen jäljittämiseen. Akkulturaatiotarkastelun ohessa katsahdamme lyhyesti myös niihin yhteiskunnallisiin reunaehtoihin, jotka vaikuttavat kulttuurien kulkeutumiseen. Tämän jälkeen esittelemme artikkelimme menetelmälliset ratkaisut. Tutkimusaineistomme koostuu hiphopin vaiheita käsittelevästä kirjallisesta dokumentaatiosta, Aira Samulinin haastattelusta sekä lukion hiphop-kerhoon ja -kurssille osallistuneiden lukiolaistytöjen esseistä. Esitelyämme hiphopin kansainvälisen synty- ja laajenemishistorian käymme tarkastelemaan hiphopin rantautumista Suomeen. Tulososiossa käsittelemme oppilaiden muistelmista nousseita merkityksiä. Lopuksi esitämme tulkinnat ja pohdinnat.

Kulttuurien kulkeutuminen

Akkulturaation käsitteellä on pitkä historiansa. Alun perin käsitettä hyödynsivät antropologit. Robert Redfield, Ralph Linton ja Melville J. Herskovitz käyttivät akkulturaation käsitettä tutkimuksissaan jo 1930-luvun puolivälissä. Antropologien tulkitsemana akkulturaation avulla tutkittiin eri kulttuureihin kuuluvien ihmisten keskinäistä kohtaamista. Olennaista akkulturaatiossa on ryhmien jatkuva kulttuurinen

ja psykologinen kohtaaminen. Akkulturaatioon seurauksena ryhmien kulttuurit muuttuvat, jolloin myös ihmisten toiminnat alkavat poiketa alkuperäisestä.

Lähtökohtaisesti akkulturaation käsite tarjoilee sangen yleistasoisen näkemyksen kulttuurien kohtaamisesta. Tulkintamme mukaan tästä seuraa ainakin kolme asiaa. Ensinnäkin käsitettä on käytetty kuvaamaan sekä ryhmä- että yksilötason ilmiöitä. Ryhmätasolla akkulturaatio merkitsee niitä muutoksia, joita tapahtuu taloudellisissa, sosiaalisissa ja kulttuurisissa käytännöissä. Yksilötasolla on kyse ihmisten henkilökohtaisen käyttäytymisen ja asenteiden muutoksesta. Toiseksi akkulturaatio on sen laaja-alaisuuden vuoksi käytetty hyvinkin erilaisten yhteiskunnallisten ilmiöiden tutkimisessa. Suomessa akkulturaatiota hyödyntäen on tutkittu muun muassa maahanmuuttajien sopeutumista, urheiluseuratoiminnan muutosta ja musiikkikulttuurin muotojen leviämistä (Laitila 2006; Itkonen 1991; Jalkanen 1989). Kansainvälisessä tutkimuksessa akkulturaation käsite on löytänyt tiensä muun muassa urheilukulttuurien antropologiseen tarkasteluun (Blanchard & Cheska 1985).

Kolmanneksi akkulturaatiokäsitteen yleisyydestä johtuen sitä on käytetty varsin tutkimuskontekstuaalisesti. Tämä tarkoittaa sitä, että kussakin tapauksessa on pitänyt tarkemmin määritellä käsitteen istuttaminen tutkimuksen palvelukseen. Artikkelissamme tunnemme syvää sukulaisuutta Pekka Jalkasen tutkimukseen, jossa selvitettiin suomalaisen jazzkulttuurin murrosta 1920-luvun Helsingissä (Jalkanen 1989). Jalkasen linjaukset ovat suunnanneet pohdintojamme hiphopin rantautumisen jäljitystyössä.

Jalkanen korostaa akkulturaation käsitteeseen sisältyvää kulttuurien kohtaamisen vuorovaikutuksellisuutta. Kun alkuaikoina käsitteellä oli diffuusiopainotus eli korostettiin kulttuurien leviämistä, on etenkin 1950-luvulta alkaen käsitettä käytetty pitkäaikaisemmän ja välitöntä molemminpuolista kontaktia vaativan tapahtuman kuvaamiseksi. Herskovitsin akkulturaatioteoretisointiin tukeutuen Jalkanen näkee akkulturaation tuloksena syntyvän kolmenlaista kehitystä: hyväksyntää, omaksuntaa ja torjuntaa. (Jalkanen 1989, 9–10.)

Hiphopin Suomeen kulkeutumisen kannalta on kiinnostavaa myös Jalkasen esiin nostama Peter Murdock'n etnomusikologinen teoretisointi, jonka mukaan kulttuurin muutos etenee neljänä tapahtumana: in-

novaationa, sosiaalisena hyväksyntänä, valikoivana eliminointina ja integraationa (Jalkanen 1989, 11). Myös etnomusikologi Wolfgang Laade (1971) näkee kulttuurien kulkeutumisessa tietyt osaprosessit. Hänen akkulturaatioteoretisointinsa viisi osaprosessia ovat valikointi, omaksumista ja liittäminen, kompensatio, poisjättö ja yhdistyminen. Kyseisten tapahtumien ja osaprosessien mielessä pitäminen on hyödyllistä kartoitettaessa niitä valintoja, joita hiphopin Suomeen kuljettajat ovat tehneet.

Nostamme esiin vielä yhden Jalkasen käyttämän käsitteen eli kulttuurifuusion. Antropologisena alakäsitteenä kulttuurifuusiolla tarkoitetaan ”eräänlaista valikoivaa akkulturaatiota, jossa vanhojen ja uusien ainesten välille luodaan tasapaino ja syntyy tavallaan uusi kulttuurityyppi”. Omassa tutkimuksessaan Jalkanen osoittaa, että suomalaisen jazzkulttuurin murroksen ydintapahtuma oli kulttuurifuusion muodostuminen, kun kansallisen ja afroamerikkalaisen populaarimusiikin välisen valikoivan sulautumisen tuloksena syntyi erään pääkaupunkiseudun osakulttuurin piirissä uusi kansallinen jazzkulttuurityyppi eli haitarijazz. (Jalkanen 1989, 12–13.)

Akkulturaation kriitikot ovat syyttäneet käsitteen käytön johtaneen usein mekaanisiin tulkintoihin. Arvostelu on kohdistunut erityisesti siihen, että kahden kulttuurin kohtaaminen on nähty irrallisena muista yhteiskunnallisista tapahtumista. Akkulturaatiota ei tule tarkastella yhteiskunnallisessa tyhjiössä hiphopinkaan osalta. Andy Bennett (2000, 138–150) on osoittanut, kuinka nimenomaan hiphop on tyypillisesti ja samanaikaisesti globaali ilmiö, jota tuotetaan lokaalissa todellisuudessa. Hiphopin rantautuessa paikalliseen toimijat tekevät tulkintaa kansainvälisestä, jolloin syntyy glokaali kulttuurimuodostuma. Esimerkkinään Bennett käyttää vertailua, jossa hän osoittaa hiphopin poikkeavan lokalisoitumisen Frankfurt am Mainissa ja Newcastlella. (Mt.) Hiphop on saanut erilaisen sisällön myös maiden välisessä vertailussa. Esimerkiksi itävaltalainen hiphop muodostui sisällöltään poliittisemmäksi kuin saksalainen (Verlan & Loh 2002, 317).

Kulttuurien kulkeutumisessa on olemassa tietyt ehdot ja rajoitukset. Peter Webb on tutkiessaan hiphopia globaalina kulttuuri-ilmiönä nostanut esiin Pierre Bourdieun ja David Harvey’n teoretisoinnit. Bourdieuhun tukeutuen Webb esittää, kuinka kulttuurisilla kentillä, joille uudet kulttuurituotteet pyrkivät on kyse myös vallasta. Vaikka

kulttuureilla onkin suhteellinen autonomiansa, mikä tahansa levittäytymisen ei ole mahdollista. Harvey on puolestaan esittänyt, kuinka yksilöiden on ratkaisuja tehdessään otettava huomioon oma tilanteensa kaikkine sosiaalisine, poliittisine ja kulttuurisine tekijöineen. Näihin näkemyksiin pohjaten Webb esittää, kuinka Britanniassa hiphopista kehitettiin omanlaisensa variaatio, jota kutsuttiin triptropiksi. (Webb 2007, 119–129.)

Kulttuurien kulkeutumista tarkasteltaessa on tunnistettava myös siirtyvä kulttuuri. Juha Suorannan (2005, 191) mukaan hiphop ei ole mikään monoliittinen kulttuurimuoto. Yhtäältä hiphop näyttytykin kulttuuriteollisuuden rahantekovälineenä, tyhjentämismekanismina ja näppäränä pedagogisena rahantekoautomaattina. Toisaalta hiphop voi hyvinkin edustaa nuorison ikäikäistä aikalaiskapinaa. (Mt.) Hiphopin moniaineisuus on syytä ottaa huomioon etenkin, kun tiedetään kulttuurimuodon markkinallistuneen jo kotimaassaan Yhdysvalloissa. Tämä tapahtui hiphopin siirtyessä itärannikolta länsirannikolle, jossa kulttuurimuoto markkinallistettiin osaksi kulttuuriteollisuutta. Näin ollen hiphopista oli jo ennen Suomeen kulkeutumistaan olemassa ainakin kaksi pääsuuntausta eli karkeasti ilmaisten katujen ja kaupallisuuden olomuotonsa.

Tutkimusmenetelmät

Laadulliselle aineistolle on tyypillistä ilmaisun rikkaus ja monitasoisuus (Alasuutari 1999, 84). Laadulliseen tutkimukseen kuuluu usein myös tarinallisuus, johtuen paljolti laadullisten aineistojen muodosta. Tarinallisuutta tai narratiivisuutta pidetäänkin yhtenä ihmiselle tyypillisenä tapana ymmärtää todellisuutta, sillä jäsenämme kokemuksiamme rakentamalla niistä tarinoita (Eskola & Suoranta 2000, 22). Toisaalta inhimillisillä kokemuksilla on eräänlainen esinarratiivinen luonne. Näin narratiivinen tietoisuutemme ikään kuin muokkaa tapaamme kokea elämäntapahtumia juonellisina kokonaisuuksina. Elämämme on tämän mukaan tarina, vaikka sitä ei koskaan kerrottaisikaan. Tähän perustuen tarinoita pidetään mekittävinä ja antoisina tutkimusaineistoina.

(Saarenheimo 1994, 221–222.) Tarinallisuus on sikäli osa tutkimustamme, että osa aineistoamme on tarinoiden muodossa. Lukion oppilaat ja Aira Samulin muistelevat elämäänsä ja muodostavat muistoistaan tarinoita. Oppilaiden muistelmat ovat rajatumpia niiden rajoituksessa vain hiphop-kerhoon ja lukion yksilötanssikurssiin. Samulinin tarina on omaelämäkerrallisempi keskittyen tanssiin ja omaan uraan sen parissa.

Aineistomme on muistitiedonvaraista tietoa. Esseiden kirjoitushetkellä aikaa oppilaiden hiphop-kerhosta oli kulunut vajaa kolme vuotta ja yksilötanssikurssista vajaa kaksi vuotta. Samulin puolestaan muisteli 30–60 vuoden takaisia tapahtumia. Aineistona muistitieto ei ole kuitenkaan autenttinen keino palata tiettyyn hetkeen menneisyydessä (Pöysä 1997, 51) eli muistiaineistosta voi ainoastaan lukea käsityksiä tai tulkintoja asioista ja tapahtumista (Apo 1995, 183). Muistitiedon ollessa tutkimuskohteena, tutkijan tulee pohtia kuka muistaa, kenestä ja missä tarkoituksessa (Pöysä 1997, 51).

Hiphopin alkutaipaleesta Suomessa on vain vähän kirjoitettua tekstiä, josta suurin osa on saatu taltioitua haastattelemalla alkuaikojen breikkareita ja opettajia. Käyttämämme historiallinen dokumentaatio on siis paljolti muistelutietoa. Aira Samulin on kiistämättä yksi hiphop-tanssin ja laajemmin koko suomalaisen tanssikulttuuriin pioneereista. Hänen muistojaan ja näkökulmiaan ei voi jättää huomioimatta puhuttaessa hiphop-kulttuurin ja erityisesti hiphop-tanssin tulosta Suomeen. Muistelutietoa hyödynnetään yleisimmin juuri lähteenä, jonka avulla saadaan tietoa ja tulkintoja todellisuudesta (Ukkonen 2000).

Aineistoa hankkiessamme haastattelimme Aira Samulinia. Oppilaiden esseiden (n=12) osalta aineistonhankinnan teki A-M Nurmi lähestymällä entisiä oppilaitaan vuoden 2007 lopussa sähköpostilla, jossa tyttäjä pyydettiin tuottamaan vapaa kirjoitelma aiheesta ”Muistoni hiphop-kerhosta ja yksilötanssikurssilta vuosina 2004–2006”. Oppilaat olivat osallistuneet lukuvuonna 2004–2005 hiphop-kerhoon ja lukuvuonna 2005–2006 yksilötanssikurssille, jossa kerhon oppilaat opettivat hiphop-tunnit pareittain. Aira Samulinia lähestyttiin kirjeitse ja haastatteluaika sovittiin puhelimitse.

Suunnittelimme yhdessä Aira Samulinin temahaastattelun rungon. Itse haastattelutilanne eteni kuitenkin paljolti haastateltavan ehdoilla. Hänellä oli tarina, jonka hän halusi kertoa. Tuossa tarinassa sivuttiin lä-

hes kaikkia niitä teemoja, joihin olisimme teemahaastattelulla toivoneet vastauksia. Emme keskeyttäneet haastateltavan tarinaa kuin muutaman kerran, sillä tavoitteenamme oli päästä käsiksi Samulinin tulkintoihin.

Analyysimenetelmänä hyödynsimme aineistolähtöistä teemoittelua. Samulinin litteroidun haastatteluaineiston pituus oli 23 sivua (1,5 rivivälillä ja 12 fontilla). Oppilaiden sähköisesti lähettämät esseet muunnettiin yhtenevään muotoon. Pituudeltaan oppilaiden aineisto oli 18 sivua (1,5 rivivälillä ja 12 fontilla). Tekstinkäsittelyn jälkeen A-M Nurmi keskittyi aineistojen lukemiseen ja teemoitteluun. Useamman lukukerran jälkeen sekä oppilaiden esseistä että Samulinin muistelmista hahmottui teemoja, jotka laitettiin teemakortiston muotoon ja kunkin teeman alle lisättiin tutkittavien suoria lainauksia.

Oppilaiden muistelmista hahmottui kolme akkulturaatioon kytkeytyvää teemaa: ruumiillisuus ja identiteetti, elämäntyylliset ilmiöt ja yhteishenki. Samulinin haastattelun laajuudesta johtuen osa hänen muistelmistaan esiin nousseista teemoista tullaan sisällyttämään myöhemmin julkaistavaan artikkeliin. Tässä artikkelissa Samulinin haastatteluaineistoa on käytetty valaisemaan hiphop-kulttuurin tuloa Suomeen.

Monenkirjavaa, kansainvälistä

Hiphop-kulttuurin monenkirjavuuteen ovat sen maantieteellisten juurien ohella vaikuttaneet hiphopin varhaisaikojen toimijat, joiden etniset taustat ovat varsin värikkäät. Esimerkiksi Bronxin katujen toimijoista valtaosa oli lähtöisin Puerto Ricosta. Niinpä hiphopiin kulkeutui erilaisia kulttuurisia aineksia ja kulttuurimuotoa voidaan jo lähtökohdiltaan pitää monikulttuurisena ilmiönä.

Katukulttuurina hiphopin juuret löytyvät jengien toimista 1960-luvun lopun ja 1970-luvun alun New Yorkin köyhässä Bronxissa (Szwed 1999, 3–11). Sinällään jengien historia yltää aina 1800-luvulle asti, jolloin jengit täyttivät nuorten sosiaaliset tarpeet ja toimivat välittävänä ”perheenä”, jota kaikilla ei ollut. (Price 2006, 8). Jengien tarkoituksena oli usein myös suojella naapurustoa – erityisesti lapsia ja vanhuksia – van-daaleilta ja huumeiden välittäjiltä. Väkivalta alkoi vähitellen kuulua jen-

gien toimintaan sekä itsepuolustuksen että koston merkeissä. 1970-luvulle tultaessa väkivalta oli kiinteä osa jengien toimintaa. Samalla jengien määrä kasvoi räjähdysmäisesti ja niiden olemassaolosta tuli rikollisuuden myötä kasvava haitta. (Fricke & Ahearn 2002, 3–4). Yli satiaan muodostuneeseen jengiin kuului yli 11 000 jäsentä, joista 70 % oli puertoricolaisia ja loput mustia (Chang 2006, 50).

Jengien toimintaan liittyi oleellisena osana tagit, joita tuotettiin territorialismin nimissä. Tagit olivat nimimerkkejä, joista jalostui taitavien piirtäjien käsissä taideteoksia – graffiteja. Vuotta 1973 pidetään taitekohdantana, jolloin kirjaimet seinillä muuttuivat isommiksi ja taiteellisemmiksi. Tuotoksia saattoi useimmiten ihailla metrovaunujen kyljissä. (Castleman 2004, 21; Fricke & Ahearn 2002, 3–20.) Graffititaiteen pioneerina pidetään 17-vuotiasta poikaa, joka käytti nimimerkkiä Taki 183. Hänestä tehty lehtiartikkeli innosti muita nuoria tämän uniikin ja kiehtovan harrastuksen pariin. Alkoi kilpailu graffitien koosta ja hankalimmasta sijainnista. (Castleman 2004, 21; Cooper 1987, 14, 17.) Junanvaunut saavuttivat erityisen suosion maalauskohteina, koska liikkuvat junat levittivät tageja tehokkaimmin maanlaajuisesti. Isojen pintojen käsittely loi yhteisöllisyyttä ja nuoret graffititaiteilijat alkoivat muodostaa ryhmiä. (Hilamaa & Varjus, 146–147.)

Samoihin aikoihin jamaikalaisnyntyinen Clive Campbell aka Kool Herc, joka muutti New Yorkiin 1970-luvulla, kiinnostui levyjen soittamisesta. Hän kehitti oman tyyliä soittaa levyjä miksaten kappaleiden alut ja loput yhteen niin, että varsinaista siirtymäkohtaa kappaleesta toiseen oli vaikea erottaa. Tätä siirtymää alettiin kutsua break-kohdaksi. Näin Kool Hercistä tuli ensimmäinen DJ (disc jockey). (Driver 2000, 231; Price 2006 21–22.) DJ:n soittaessa levyjään alkoivat tanssijat kerääntyä hänen ympärilleen tekemään niin sanottua jalkatyöskentelyä (footwork). Tanssijat saivat nimityksen b-boy, jonka merkitys oli joko break-boy, beat-boy tai bronx-boy. Myöhemmin nimityksiin lisättiin vielä b-girl. (Fricke & Ahearn 2002, 23.) DJ otti avukseen myös MC:n (master of ceremonies), jonka tarkoituksena oli innostaa ihmisiä tanssiin ja samalla tukea myös DJ:n toimintaa. MC toimi eräänlaisena tunnelmanluojana. (Price 2006, 34–36.)

1960-luvun lopulla mustat ja hispaninuooret aloittivat breikkauksen leikkimielisenä kilpailuna (Banes 2004, 13). Breakdancen juurien voi-

daan katsoa ulottuvan aina 1700-luvun Afrikkaan asti, jolloin afrikkalaiset ja eurooppalaiset tanssityylit sekoittuivat orjuuden myötä toisiinsa. Orjien tanssissa ympyrämuodostelmassa heidän liikkeissään toistuivat tulevalle breakdancelle ominaiset hyppyt, loikat, piruetit, pudotukset ja eri rytmitykset. Orjien omistajat järjestivät usein kilpailuja, battleja, joissa paras tanssija palkittiin. (Holman 2004, 32–33.) Breakdancen edeltäjänä voidaan pitää lindyhop nimistä tanssityyliä, joka on amerikkalainen swingmusiikkiin tanssittava paritanssi. Lindyhop alkoi 1920-luvulla New Yorkin pohjoisosassa Harlemissa. Tanssiin kuuluivat heitot, hyppyt, kärrynpyörät ja nopeat pyörähdykset. Monet tanssijoista kuuluivat jengeihin ja myös jengielämä tuotiin osaksi tanssilattioita, jolloin kilpailtiin paremmuudesta. (Craine & Mackrell 2000, 300; Driver 2000, 136–140.) 1930-luvulla lindyhop levisi Savoy-teatterin ulkopuolelle valkoisten tanssijoiden tietoisuuteen. Valkoiset muuttivat lindyhopin nimen jitterburgiksi ja se sai suuren suosion 1980–1990-luvuilla muun muassa Yhdysvalloissa ja Iso-Britanniassa. (Craine & Mackrell 2000, 300; Driver 2000, 140–141.)

Breakdancen atleettinen ja kilpailullinen luonne kiehtoi nuoria, ja myös Bronxin jengien kiinnostus heräsi (Banes 2004, 13; Driver 2000, 231). Breakdancesta tuli jenginuorten keskuudessa vähitellen vaihtoehto väkivallalle ja samalla batlauksen traditio sai alkunsa (Fricke & Ahearn 2002, 3–4). Jenginuoret alkoivat haastaa toisiaan väkivaltaisten tappelelujen sijaan. Breikkareiden harjoittellessa battleja jengi-nimitys muuttui crew:ksi. (Driver 2000, 231.)

1970-luvulla breikkaus muodosti katujen ja yökerhojen välisen linkin, mikä vaikutti merkittävästi hiphop-kulttuurin siirtymiseen katu-kulttuurista valtakulttuuriksi. Breakdance sai median huomion 1970-luvulla voimakkaiden, näyttävien ja vaativien liikkeiden ansiosta. (Driver 2000, 230; Forman 2004, 10.) Newyorkilainen Village Voice -lehti teki 1980-luvulla breakdancesta artikkelin, jossa ensimmäisen kerran yhdistettiin hiphop-kulttuurin elementit. Näin median kiinnostus hiphopiin oli herännyt ja samoihin aikoihin media keksi nimet breakdance ja hiphop-kulttuuri. (Price 2006, 21.) Pian hiphop -kulttuuri valloitti myös valkokankaan. Ensimmäisen kerran breakdancea nähtiin vuonna 1983 elokuvassa Flashdance. Seuraavana vuonna elokuvateattereihin ilmestyi hiphop -kulttuurista kertovia elokuvia kuten Beat Street. (Forman

2004, 10.) Myös graffiti sai huomiota osakseen valkokankaalla elokuvissa *Style Wars* ja *Wild Style* (Fernando 1994, 18). 1980-luvun puolivälissä Amerikassa hiphopin tanssiliikkeet ilmestyivät musiikkivideoille ja katuranssi alkoi syrjäyttää b-boyille ominaisen breakdancen (Driver 2000, 230–234). Samaan aikaan graffitien suosio hiipui ja vähitellen graffitien kohtalo oli sama kuin breakdancen; molempia harrastettiin innokkaammin Atlantin itäpuolella kuin niiden synnyinmaassa (Hilamaa & Varjus 2000, 147–149).

Hiphop-kulttuurin neljä eri taidon lajia fuusioituivat samanaikaisesti. MC:n, DJ:n ja b-boy:n taidot sekä graffitit muodostuivat hiphop-kulttuurin elementeiksi. (Fricke & Ahearn 2002, 3–5; Price, 2006, 21.) Hiphop-kulttuuri opetti Bronxin köyhille nuorille yksilöllisyyttä, erilaisuuden kunnioittamista ja ylpeyttä omasta itsestä. Hiphop-kulttuurista syntyi jotakin nuorten omaa ja he tunsivat olevansa osa ympäristönsä yhteisöllisyyttä. Samankaltaista tunnetta hiphop-kulttuuri voi tuottaa nykynuorille ympäri maailmaa.

Hiphopin tulo Suomeen

Nuorisokulttuurisena ilmiönä hiphopin rantautuminen Suomeen näyttäisi käynnistyneen 1980-luvun loppupuolella. Tanssi toimi jäänmurtajana koko hiphop-kulttuurille samaan tapaan kuin se oli toiminut Yhdysvalloissa. Lähes kaikki ensimmäisen sukupolven suomihopparit aloittivat breikkaamalla, vaikka moni löysikin oman juttunsa nopeasti graffitien tai musiikin puolelta. (Tuittu & Isomursu 2005, 22.)

Vuonna 1985 ilmestyneessä Ilkka Heiskanen ja Ritva Mitchellin suomalaisia nuorisokulttuureja erittelevässä tutkimuksessa hiphopista ei puhuta vielä mitään. Tutkimuksen aineisto oli kerätty vuosikymmenen alun vuosina. (Heiskanen & Mitchell 1985.) Jani Mikkonen esittää kirjoittaessaan suomalaisen hiphop-kulttuurin vaiheista, että juuri 80-luvun alussa Helsingissä ja parissa muussa suomalaisessa kaupungissa muutamat kymmenet nuoret löysivät breakdancen, graffitin ja hiphop-musiikin samoihin aikoihin. Yksi kyseinen Mikkosen mainitsemista nuorista oli Lontoossa syntynyt Raymond Ebanks, joka oli asettunut

Kontulaan jamaikalaisen isänsä ja suomalaisen äitinsä kanssa. Raymond sai vaikutteensa erityisesti elokuvista. Ebanksin keskeinen havainto oli kulttuurimuodon jakautuminen old school -tyyppiseksi aidoksi hiphopiksi ja toisaalta kaupallistetuksi median välittämäksi muoti-ilmiöksi. (Mikkonen 2004, 29–30.)

Hiphopin tietä muoti-ilmiöksi Suomessa siivitti elokuva Flashdance, jossa nähtiin Suomessakin ensimmäisen kerran breakdancea. Elokuvasa tanssinut Rock Steady Crew innosti nuoria ympäri maailman kokeilemaan breakdancea. Flashdancen jälkeen seuraavana vuonna ensi-iltansa Suomessa sai Beat Street -elokuva ja syksyllä 1984 Helsingin Tanssiopistolla alkoi breikin opetus. Opettajana toimi amerikkalainen electric boogien tanssija Charles Salter. Breakdance oli Tanssiopistolle onnistunut keino saada lisää poikia tanssin pariin. Elokuvat ja tiedon muruset muusta mediasta varmistivat sen, että Salterin tunnit tulivat täyteen. Ne, jotka eivät tunnille mahtuneet, istuivat salissa kuunteluoppilaina. Järjestely loppui lyhyeen, sillä kuunteluoppilaita syytettiin pukuhuoneiden sotkemisesta graffitein. (Tuittu & Isomursu 2005, 22–23.)

Myös Aira Samulinin koulu aloitti breakdancen opetuksen. Samulin oli perustanut ensimmäisen tanssikoulunsa 18-vuotiaana, mutta vaihtoi ympäristön painostuksesta pian tekstiilialalle. Myöhemmin Samulinin toinen tanssikoulu syntyi ikään kuin vahingossa Rytmikkäiden mannekiinien muotinäytöskoreografioiden siivittämänä. Samulin kävi säännöllisin väliajoin New Yorkissa kouluttautumassa, toisin kuin muut Suomen tanssinopettajat, jotka yleisimmin hakivat oppinsa Euroopasta. Poikkeuksellista tuohon aikaan oli se, että New Yorkissa breakdance oli vielä katujen kulttuuria, kun taas Suomessa sitä alettiin opettaa tanssikouluissa. Samulin kokosi New Yorkissa mustat lapset kadulta yhteen ja harjoitteli heidän kanssaan. (Aira Samulinin haastattelu 12.2.2010.)

Samulinin koululla oli sunnuntaisin vapaatreenaiaika, jossa breikkioppilaat kävivät harjoittelemassa. Koulussa järjestettiin myös tanssikilpailuja ja erilaisia tanssiesityksiä kuten Rytmikkäiden muotinäytöksiä. (Aira Samulinin haastattelu 12.2.2010.) Salterin ja Samulinin tulkinnat samasta ilmiöstä olivat varsin poikkeavat. Afroamerikkalaisen kulttuurin keskellä kasvanut Salter näki breakdancen ghettolähtöisenä nuorisokulttuurina, kun taas Samulinille se oli enemmänkin showmaailmaa ja tanssia. Isomursun haastattelemat breikkarit totesivatkin, että ensimmä-

mäiset breikin SM-kisat olivat heidän mielestään vasta vuonna 1987, kun Samulin Marco Bjurströmeinen oli jäänyt pois tuomaristosta. (Tuittu & Isomursu 2005, 23–24.)

Hiphop-kulttuuri näyttää jo alun alkaen jakautuneen kahdenlaisen toimintaympäristön toimeliaisuudeksi. Tanssikoulujen poikkeavien tulokintojen lisäksi syntyi myös tietynlainen hiphopin suomalainen katu-kulttuuri. Helsingin Tanssiopistossa ja Samulinin kouluissa opetettiin breikkausta. Toinen tärkeä miljöö tanssikoulujen ohella oli Helsingin rautatieaseman lähistön City-käytävä, jossa kokoontuivat graffitimaalarit esitellen myös breikkaustaitojaan. Monet hoppersit harrastivat sekä hiphop-musiikkia, graffiteja että breikkiä. Yksi ensimmäisistä graffitipioneereista oli Kimmo Hela-aro alias Spinner, joka koristeli 1984 Huopalahden aseman lähellä sijainneen ”pulutunnelin”. (Mikkonen 2004, 36.)

Tärkeä hiphopin levittämisen tila oli Helsingin Ruoholahden Lepakko, jossa järjestettiin ensimmäiset hiphop-jamit vuonna 1986. Seuraavana vuonna organisoitiin sekä breikin että Helsinki graffitin ensimmäiset SM-kisat. Kilpailut huipentuivat isoihin jameihin, joista tuli vuotuinen perinne ja joissa graffititaiteilijoille ja breikkareille tarjoutui tilaisuus hankkia mainetta omiensa parissa. Jameissa arveltiin olleen jopa 600–700 osanottajaa. Lepakon jameissa oli vierailijoita myös Turusta, Tampereelta, Jyväskylästä, Hämeenlinnasta ja jopa Rovaniemeltä. (Mikkonen 2004, 38–39; Tuittu & Isomursu 2005, 25.)

Suomalaisen hiphop-kulttuurin ensimmäinen aalto oli elivomaisinta vuosina 1986–1989. Vielä 1990-luvun alussa järjestettiin jameja, mutta vuosi vuodelta ilmapiiri niissä alkoi olla lähinnä nostalginen. Viranomaiset käynnistivät tositimet graffiteja vastaan, eikä kyseinen ilmaisumuoto enää houkuttanut uusia harrastajia. (Tuittu & Isomursu 2005, 25.) Suomen hiphopin toinen aalto sijoittuu vuoteen 1997, jolloin B-boy hypnotic palasi Suomeen Yhdysvalloista ja alkoi opettaa breikkiä Tanssivintillä. Tämän aallon harjalla suomalainen hiphop-tanssi edelleenkin ratsastaa.

Alakulttuureita ja nuorisoryhmiä

Vuonna 1989 ilmestyneessä helsinkiläisnuorten kulttuureja kartoittaneessa tutkimuksessa Jaana Lähteenmaa osoittaa, kuinka jengit olivat pienentyneet ja alakulttuurit vähentyneet sekä muuttaneet muotoaan. Alakulttuuristen ryhmien väheneminen merkitsi ennen kaikkea taiden, rokkareiden, punkkareiden ja hämyjen katoamista selkeästi erotettavina ryhminä. Aiempaa vankempaa jalansijaa nuorten harrastuksissa näyttivät tuolloin saaneen sekä rockharrastus että graffitien maalaus. (Lähteenmaa 1989, 57–58.)

Vuonna 1991 Lähteenmaa julkaisi helsinkiläisiä nuorisoryhmiä jäljittävän raportin, jonka pääotsikko on jo tapahtuneesta muutoksesta viestivä: Hiphoppareita, lähiöläisiä ja kultturelleja. Lähteenmaa nimittää tutkimuksessaan hiphoppareita bombaajiksi ja tulkitsee heidän toimintaansa graffititaiteilun, rap-musiikin ja breakdancen yhteenkietoutumaksi. Hiphopin alkuaskeleita otettiin Suomessa 1980-luvun puolivälin paikkeilla, jolloin virisi kiinnostusta breakdancea kohtaan. Toisena vaiheena Lähteenmaa pitää bombaamisen eli tagien ja graffitien maalailun yleistymistä. Etenkin vuoden 1987 jälkeen tagit ja graffitit lisääntyivät pääkaupunkiseudulla. Kesällä 1989 sekä nuoret itse että nuorisotyöntekijät arvioivat pääkaupunkiseudulla olevan parisen sataa hiphopparia. (Lähteenmaa 1991, 50.)

Lähteenmaan jäljittämistä hiphoppareista suurin osa oli poikia. Iältään he olivat pääasiassa 10–15-vuotiaita. Hiphopin ”läpilyöntivaiheessa” kulttuuriin vihkiytyneet hiphopparit tulivat ylemmän keskiluokan kodeista. Vuosien 1987–88 alkuvaiheen hiphoppareiden etujoukko kävi samaa helsinkiläistä luovuutta korostavaa erityiskoulua. Hiphoppariksi hakeutuminen näytti tapahtuneen pääsääntöisesti kavereiden kautta. Etenkin bombaamiseen oli saatettu innostua ulkomailta nähtyjen tagien ja graffitien innoittamana. Vaikutteita hiphopista oli saatu myös elokuvista, joita näytettiin 1980-luvun puolivälin tietämissä Helsingin kaupallisissa elokuvateattereissa. (Lähteenmaa 1991, 51–52.)

Helsinkiläisiä hiphoppareita tutkittuaan Lähteenmaa esittää tulokintanaan, että kulttuuri oli sekä vasta- että alakulttuurin yhdistelmä. Erityisen korostuneesti hiphoppareiden ideologiassa nousi esiin suvait-

sevaisuus ja antirasismi. Myös kapinaulottuvuus on löydettävissä, jolloin kyseessä oli ylemmän keskiluokan nuorten kapinointi oman kulttuurisen asemansa menettämistä vastaan. Yleisemminkin kyseessä saattoi olla nuorison kapinointi omien itsensä toteuttamisen mahdollisuuksien puolesta. (Lähteenmaa 1991, 67–68.) Hiphop-kulttuuri voi olla myös alakulttuurista, luovaa sopeutumista uuteen yhteiskunnalliseen tilanteeseen. Tulevaisuuden haaveiden epävarmaa toteutumista ei jääty odottelemaan, vaan haaveet toteutettiin omalla kulttuurisella toiminnalla tässä ja nyt. (Lähteenmaa 1995, 36–37.) Samalla tavalla omalla kulttuurisella toiminnalla toteutettiin haaveita hiphop-kerhossa ja yksilötanssikurssilla.

Osaksi lukujärjestystä

Tyttöjen muistot hiphop-kerhosta ja yksilötanssikurssista liittyivät ruumiillisuuteen ja identiteettiin, elämäntyyllisiin ilmiöihin ja yhteishengen. Ruumiillisuus ja identiteetti teemaan kuuluivat oman kehon kokonaisvaltainen liikuttaminen sekä erilaiset onnistumisen kokemukset, joita tanssi ruumiillisena toimintana oppilaissa sai aikaan. Akkulturoituminen hiphop-tanssiin tapahtui oman ruumiillisuuden kautta ja niiden kokemusten ja elämysten kautta, joita ruumiillisuuskokemukset tytöissä synnyttivät.

Elämäntyylliset ilmiöt oli selkeästi laajempi sisältö tyttöjen muistoissa, joihin lukeutuivat musiikki, yhteinen vaatetus, kerhon ja kurssin ei-koulumaisuus sekä oman tyylin löytäminen. Hiphop-kulttuuriin kiinteästi liittyvät elämäntyylliset ilmiöt olivat keskeisiä tekijöitä, jotka mahdollistavat osaltaan akkulturoitumisen kulttuuriin ja tanssiin. Yhteishenki-teema sisältää mainintoja sekä positiivisesta yhteishengestä ja ryhmään kuulumisesta että kilpailusta ja vertailusta, joita ryhmän sisällä joidenkin oppilaiden mielestä esiintyi. Kilpailu kuuluu yhtenä elementtinä hiphop-kulttuuriin ja hiphop-tanssiin. Kilpailu oli oleellinen osa breakdancea sen alkuaikoina ja on sitä edelleen tänäkin päivänä. Sen sijaan vertailu ei ole hiphop-kulttuurin arvojen mukaista.

Ruumiillisuus ja identiteetti

Ruumiillisuus on keskeistä paitsi tanssissa (Hanna 1979, 3–7) myös nuorisokulttuureissa, joissa ulkonäkö, asennot ja pukeutuminen ovat keskiössä (Hebdige 1988, 31–32). Ruumiillisuus ja identiteetti ovat sidoksissa toisiinsa, sillä nuoret työstävät identiteettiään nimenomaan ulkoisen olemuksensa kautta (Wilska 2001). Oppilaille hiphopin muodot ja sisällöt antoivatkin välineitä oman identiteetin prosessointiin ja samalla oma ruumiillisuus alkoi avautua. Oppilaat löysivät uusia puolia itsestään. ” (...) opin paljon ja ennen kaikkea nautin siitä, että sain tanssia ja tehdä kunnolla töitä kropallani, koska en koskaan ole ollut erityisen liikunnallinen ihminen.” (Aada.) Oppilaat suhtautuivat sekä omaan tanssimiseensa että yleisemminkin itseensä kriittisesti. Yksi oppilaista muisteli oman kehonsa sopimattomuutta hiphopiin pitkien raajojensa takia. Esseessään hän kuitenkin paikansi aiempaa tulkintaansa oivallisesti: ”(...) Ehkä se johtui osittain siitäkin, että murrosikä oli vasta siirtymässä taka-alalle, ja oman vartalon hyväksyminen vielä vaiheessa.” (Nelli.)

Oman vartalon hyväksyminen on tanssissa oleellista. Tanssiin kuuluu peilin edessä harjoittelu ja peilin kautta saa palautetta omasta edistymisestään. Peili on kuitenkin monelle nuorelle ahdistava ja vieras elementti koulun tanssitunnilla. Yksi oppilaista kuvasikin peiliin suhtautumistaan näin: ”Ei se [oma tanssi] koskaan näyttänyt hyvältä peilissä mielestäni, mutta en itseäni paljon seurannutkaan (jos olisin, en olisi viihtynyt tunneilla enää kauan!), vaan nautin liikkeestä itsestään, se tuntui hyvältä, tanssiminen oli kivaa.” (Liisa.)

Oppilaiden identiteetin prosessoinnissa onnistumisen kokemukset olivat tärkeitä. Monelle oppilaalle esitykset toivat mukanaan jännitystä. Kaikki oppilaat kokivat esityksen lopulta palkitsevana ja tärkeänä tapahtumana. ”(...) Yläasteella itsetuntoni heikkeni, enkä tuntenut enää koskaan pystyväni esiintymään yleisölle. Luokan edessä pidetyt esitelmät olivat tarpeeksi kauheita. Tanssiesitys oli mahdollisuus esiintyä kohtuullisen isolle yleisölle, eikä minun tarvinnut puhua, enkä ollut yksin. (...) Tunsin taas, että uskallan esiintyä enkä pelkää virheitä kaikkien edessä.” (Liisa.)

Onnistumisen tunteisiin liittyi myös se, että oppilaat kokivat hiphop-kerhon täysin vapaaehtoisena ja sellaisena, jossa tavoitteisiin pystyi vaikuttamaan. ”Mielestäni oli kuitenkin kivaa, ettei kerhosta tehty ihan täydellistä koulukurssia. Tai en muista saatiinko siitä kurssinumero, mutta normaalilta liikuntatunnilta se ei tuntunut. Tavoitteet sai asettaa ihan itse, tai paremminkin, jokainen tanssi oman asenteensa mukaan. - - kerho oli täysin vapaaehtoinen. Ja sen huomasi kyllä tunnelmasta! Eikä kenenkään tarvinnut olla huippu ollakseen hyvä.” (Nelli.)

Elämäntyylliset ilmiöt

Elämäntyyli ovat symbolisia ja niillä ilmaistaan persoonallista makua ja elämäntapaa. Elämäntyyli liittyvät muun muassa ulkomuotoon, esiintymiseen ja puhetapaan. (Förnäs 1998, 121–140.) Musiikki on tärkeä osa monen nuoren elämäntyyliä ja se on myös oleellinen osa tanssissa; liike syntyy ja lähtee musiikista. Musiikista oppilaat muistelivat hyviä kappaleita ja hiphopista tyypillisesti erottuvia rytmityksiä. ”Eritoten muistan edelleen tietyt biisit joiden kuuntelusta tulee mieleen Annan hiphop-tunnit ja se tajuton meininki mikä tunneilla oli. Hymy tulee vieläkin kasvoille kun muistelee tapahtunutta.” (Vilma.)

Yhteinen vaatetus oli monelle tytölle tärkeä ryhmään kuulumisen symboli: ”(..) Olin aina ollut kateellinen cheerleadereiden jne. yhteisistä paidoista, ja vihdoinkin sain itsekin kuulua johonkin vastaavaan (eikä haitannut vaikka joidenkin mielestä paidat olivat muka noloja! :D)” (Hilla.) Ryhmään kuulumisen haluttiin tehdä selväksi myös liikuttaessa ryhmän ulkopuolella: ”Pruhjuhousujahan käytti monet siihen aikaan. Mutta se hän oli sitten hienoo kun oli ne omat esiintymishupparit. Monet sitä ylpeenä piti päällensä tanssituntien ulkopuolellakin, itse kuuluin siihen porukkaan=”. ”(Meri.)

Yhteinen vaatetus ja ryhmään kuulumisen saivat aikaan sen, että oppilaat kokivat sosiaalistuneensa uudenlaiseen kulttuuriin: ”Ensimmäinen lukukausi meni lajiin tutustuessa, ja siihen kiinnostuessa. Niihin aikoihin kolusin kovasti hiphop-aiheisia nettisivuja, ja myös

koko koulussamme alkoi vallita jonkinlainen hiphop-kulttuuri. Löysät housut, ”lökärit”, ym. yleisty tosi vauhdilla.” (Nelli.) Nämä ”lökärit” ja muutenkin hiphopille ominainen löysä vaatetus antoi mahdollisuuden toteuttaa omaa tanssiaan ikään kuin muiden katseilta piilossa.

Vaikka hiphop-kerho ja yksilötanssikurssi toteutettiin koulukulttuurin sisällä, se ei tuntunut tytöistä koululta. ”Hiphop-kurssien tunnit oli aina päivänpiriste, ja ne mielsi enemmän harrastuksena kuin koululiikuntana. (...) Kaikki halusivat edetä eteenpäin ja oppia uutta. Mun mielestä hiphop kurssien kautta kaiken tanssin suosio ja arvostus nousi (...), ja hopista tuli vähän niinku ’muoti-juttu’. Aikasemmin se oli (...) melko tuntematon laji.” (Siiri.) Monelle tytölle kerhon ja kurssin ei-koulumaisuus toimivat tervetulleena vastapainona muun koulun sisällä. Samalla kyse oli uudenlaisen kulttuurimuodon tunkeutumisesta perinteiseen koulukulttuuriin. ”Tunneilla oli rento meininki, ei liian koulumainen, mikä oli vain hyväksi koska paineita ei ollut niin paljon mitä muilla tunneilla lukiossa. Hiphop-tunteja odotti todella paljon, koska ne olivat sopivan rento päätös rankalle koulupäivälle, joskus jopa kouluviikolle. Se antoi muutenkin puhtia jaksaa pakertaa koulussa ja lisäintoa muuhun liikuntaan.” (Vilma)

Into hiphopin tanssimiseen alkoi vähitellen näkyä useamman oppilaan kohdalla oman tyylin löytymisenä. Monien uusien oivalluksien kautta tytöt tunnistivat itsestään uusia puolia. ”Aloin pitää tanssimisesta yhä enemmän ja enemmän, itsetuntokin kasvoi kun sain rohkaisua ja kannustusta sekä kavereilta että opettajalta. Tajusin, että koko tanssimisen idea ei ole se, että tekee jokaisen liikkeen täsmälleen oikein, vaan se, että löytää oman tyykinsä (mitä korostettiin koko ajan;) ja tykkää siitä mitä tekee.” (Aada.)

Yhteishenki

Yhteishenki muodostuu ryhmän henkilöiden keskinäisessä vuorovaikutuksessa. Kun yhteenkuuluvuuden tunne on vahva, ihminen kokee olevansa hyväksytty ja pystyy toimimaan ryhmässä aktiivisesti (Aho 1997, 53). Yhteishengen voi ajatella olevan kiinteyden, ilmapiirin ja yh-

teenkuuluvuuden summa, joka muodostuu kun ryhmä tuntee toisensa ja luottaa toisiinsa (Schmuck & Schmuck 1997, 105).

Yhteishenki oli hiphop-kerhossa erityisen hyvä. Ryhmä oli tanssitaustaltaan ja – taidoiltaan hyvin homogeeninen, joka varmasti osaltaan lisäsi yhteenkuuluvuuden tunnetta. Yksilötanssikurssilla kokemukset yhteishengestä jakoivat mielipiteitä. Oppilaat kokivat yhteishengen hyvin eri tavalla. Monelle oppilaalle kumpanakin vuonna yhteishenki oli kuitenkin erityisen hyvä. ”Vain harvat varsinaiset liikkeet jäivät mieleeni tunteista. Lähinnä muistan vain yhdessäolon ja liikkumisen ilon. Oli mahtavaa kokeilla tanssiharrastusta, sillä olin aina halunnut tehdä niin.” (Hilla.) Ryhmässä toimiminen ja siihen kuuluminen olivat uusia asioita muutamalle oppilaalle. ”Tanssi oli ihan uus ja – erilainen juttu – mulle – verrattuna muihin harrastuksiin ja jotenkin – löysin kaikenlaista uutta taitoa ja rohkeutta itestäni. Täisi hiphop olla myös ensimmäinen harrastamani laji, jossa toimitaan ryhmänä. Ja esiintymisenhän olikin sitten ihan mahtavaa – Tuntuu jotenki tärkeeltä ja olin kovin ylpee omasta ja koko ryhmän esiintymisestä. – En siis todellakaan voi vähätellä sitä, kuinka paljon uusia kavereita tanssiminen toi mukanaan.” (Meri.)

Muutamalle oppilaalle tanssiminen toi mukanaan kilpailun ja jopa vertailun: ”Kuitenkin (...) huomasi välillä, – että toisinaan oli ehkä jonkinlaista kilpailua tai vertailua tms, mikä taas oli ihan väärin, koska kaikilla oli ihan erilaiset taustat tanssin suhteen.” (Siiri.) Yksilötanssikurssilla tähän vaikutti apuopettajien mukaantulo ja se, että osa oppilaista oli osallistunut edellisellä vuonna hiphop-kerhoon. Näin ollen lähtökohdat yksilötanssikurssille olivat erilaiset ja tuntui siltä, että nämä uudet, eriarvoiset roolit aiheuttivat kilpailua ja vertailua ryhmän sisällä.

Yhteenveto ja tulkinnot

Artikkelimme tavoitteena oli selvittää hiphop-kulttuurin ja erityisesti hiphop-tanssin rantaantumista Suomeen. Halusimme kartoittaa niitä mahdollisia vaiheita, joita hiphop-kulttuurin tulossa Suomeen esiintyi. Lisäksi halusimme tarkastella niitä pioneereja, jotka olivat mukana tuo-

massa hiphop-tanssia Suomeen ja toisaalta myös pohtia sitä, miten kulttuuri muuttui tullessaan eri mantereelle. Viimeiseksi halusimme myös tarkastella hiphop-tanssin akkulturoitumista kouluun oppilaiden muisteluksia aineistona hyödyntäen..

Hiphop-kulttuurin rantautuminen Suomeen tapahtui kymmenkunta vuotta myöhemmin kuin moniaineksisen kulttuurimuodon katsotaan syntyneen New Yorkin Bronxissa. Suomeen rantautumisen aikoihin hiphop oli paitsi toiminnoiltaan monimuotoista, se myös omasi moninaisen sosiaalisen kontekstuaalisuuden, jonka ääripäinä olivat auktoriteettien vastainen katukulttuuri ja toisaalta markkinallistettu kulttuurituote. Niinpä hiphopin leviäminen Suomeen toteutui kahta valtaväylää pitkin. Yhtäältä muutamissa suomalaisissa kaupungeissa syntyi katukulttuurista hiphopia, joka sisälsi kaikenlaista kulttuurimuodon toimeilaisuutta. Tällaisessa nuorisokulttuurisessa tulkinnassa tanssi oli ainoastaan yksi osa hiphopin kokonaisuutta. Toisena keskeisenä hiphopin rantautumisen väylänä toimivat tanssikoulut. Eri tanssikouluissa synnytyistä poikkeavista hiphopin tulkinnosta riippumatta toiminta oli lähtökohdiltaan aikuisjohtoista. Tanssikoulujen osalta voisimmekin puhua aikuisten organisoimasta nuorisokulttuurista. Esimerkiksi Aira Samulinin tuodessa tanssimuotoja Yhdysvaltain vierailuiltaan hän toimi samalla yhdenlaisena akkulturaatioagenttina, jonka tekemät tulkinnat vaikuttivat hiphopin muotojen ja sisältöjen Suomeen rantautumiseen.

Aineistomme ei anna mahdollisuuksia osoittaa yksiselitteisen tarkasti, kuinka kansalliset hiphopin toimijat ovat akkulturaatioprosessissa tuottaneet omaa hyväksyntäänsä, omaksuntaansa tai torjuntaansa. Hiphop-tanssin osalta voimme kuitenkin todeta, että globaalit hiphopin muodot toimivat ilmiöinä, joista osa hyväksyttiin sosiaalisesti, osalle suoritettiin valikointia ja osa integroitiin vallitseviin käytäntöihin lokaaleissa yhteyksissään. Etenkin lukuvuonna 2004–2005 hiphop-kerhosta kerätty tutkimusaineisto osoittaa koulun ja nuorisokulttuurin kohtaamisen vaiheet: valikoinnin, omaksunnan ja liittämisen, kompensaaion, poisjätön sekä yhdistymisen. Viime kädessä oppilaat muodostivat oman kulttuurinsa kerhon ja opettajan määrittämässä puitteissa. Yhteinen puukeutumistyyli tuki muodostunutta yhteisöllisyyden tunnetta ja oppilaat tunsivat kuuluvansa johonkin. (vrt.Nurmi & Hirvensalo 2007; Nurmi 2008.) Tämä sama tulos oli luettavissa myös tyttöjen muisteluksista.

Niin kuin hiphopissa hyvin usein käy, jokainen löytää oman hiphopinsa eri kautta ja sen sisältö muodostuu eri asioista (Nieminen 2003). Oppilaiden muistelmista selviää, että tyttöjen kohdalla voidaan myös puhua Jalkasen (1989) nimeämästä kulttuurifuusiosta. Tytöt muokkasivat olemassa olevista ja uusista aineksista oman hiphop -kulttuurinsa, joka toimi virallisen koulukulttuurin sisällä ja ohessa. Tyttöjen oma kulttuurityyppi ei edustanut puhdasta katujen kulttuuria, mutta ei ollut myöskään puhtaasti kaupallista kulttuuria. Tyttöjen muistoista selviää, että se oli jotakin siltä väliltä; jotakin samanaikaisesti organisoitua ja samalla jotakin heidän itsensä tuottamaa.

Tyttöjen tanssikerho merkitsi hiphop-kulttuurin ja perinteisen koulukulttuurin kohtaamista. Liikunnanopettaja teki valinnan siitä, mitä muotoja ja sisältöjä hän hiphop-kulttuurista kouluun toi. Ensimmäinen valinta oli tanssi, joka toi mukanaan myös musiikin. Sen sijaan löysän vaatetuksen oppilaat löysivät itse. Löysä vaatetus oli monelle oppilaalle se tekijä, joka alensi peiliin katsomisen kynnystä. Oppilaiden vaatetukseen eivät kuuluneet kalliit merkit ja viimeisimmän muodin mukaiset tossut, vaan sellainen vaatetus, jossa oli mukava tanssia ja jossa liike näytti hyvältä. Oppilaat tarttuivat hiphop-tanssissa nimenomaan liikkeeseen, sen ruumiillisuuteen ja sen kautta tuotettuihin elämyksiin. Osa elämästä oli myös hiphopin mukanaan tuoma ei-koulumaisuus, joka koettiin muussa koulutyössä jaksamista edistävänä yhteisöllisyytenä. Yhteishenki syntyi kuin huomaamatta hiphop-tanssin, musiikin ja yhteisen pukeutumistyylin kautta.

Samoja elementtejä Aira Samulin painotti arvioidessaan hiphop-kulttuurin merkityksiä nuorille. Samulinin mukaan hiphop on ”liike, musiikki ja pukeutumistyyli” (Aira Samulinin haastattelu 12.2.2010). Samulinin tulkintaa hiphop-kulttuurista on sanottu kaupallisemmaksi show-puolen tulkinnaksi, joka on vain tanssia (Tuittu & Isomursu 2005, 23–24). Vaikka aineistomme ei kykene antamaan vastausta kysymykseen, missä määrin ja millä intensiteetillä tytöt olivat vuorovaikutuksessa koulun ulkopuolisen hiphop-kulttuurin eri muotoihin ja sisältöihin, hiphop-tanssi oli kuitenkin juuri se, joka synnytti lukion tyttöjen keskuuteen yhteishenkeä, erilaisuuden sietämistä sekä musiikin, vaatetuksen ja ennen kaikkea tanssin tulkintoja.

Hiphop -kulttuuri, ja erityisesti breakdance, koki valtavan muutoksen siirtyessään mantereelta toiselle; breakdancesta tuli osa tanssikoulujen lukujärjestystä. Tanssikoulujen tehtävänä on ensisijaisesti tehdä toimintanaan taloudellisesti kannattavaa ja se tarkoittaa sellaisten tuntien tarjoamista, jotka myyvät. Tässä tullaan siihen ristiriitaan, että kulttuurimuoto, joka on syntynyt kadulla, ei voi pysyä samanlaisena sen siirtyessä aikuisten hallinnoimiin tiloihin. Hiphop-kulttuurin Suomeen tulossa oli selvästi nähtävissä kaupallisen ja ei-kaupallisen kulttuurimuodon välinen asetelma.

Tässä asetelmassa kaupallisuus tarkoitti ennen kaikkea sitä, että tanssikoulujen lukujärjestyksessä breakdance ja sittemmin hiphop-tanssi tavoitti todennäköisesti enemmän nuoria kuin se olisi katujen kulttuurina tavoittanut. Aira Samulin halusi tarjota nuorille mahdollisuuden harrastaa tanssia ikään, kokoon ja sukupuoleen katsomatta. Samulin näki breakdancessa tilaisuuden saada pojat tanssimaan. Breakdance osana tanssikoulua irrotti sen ikään kuin muusta hiphop-kulttuurista ja nuori saattoi harrastaa breakdancetta tietämättä hiphopin muista elementeistä mitään. Tänäkin päivänä moni nuori, joka harrastaa hiphop-tanssia/ breakdancetta ei ole lainkaan tietoinen hiphop-kulttuurin historiasta. Hän harrastaa sitä nimenomaan tanssin itsensä takia. Ja olisiko hiphop-kulttuuri voinut edes olla Suomessa tai missään muualla maailmassa sitä samaa katujen kulttuuria, mitä se oli aikanaan New Yorkissa?

Tyttöjen kokemuksia analysoidessamme voimme yhtyä Niemisen (2003) näkemykseen siitä, että jokaisella on lopulta oma hiphopinsa ja jokainen omaksuu siitä niitä asioita, joita hän kokee itselleen tärkeiksi ja ominaisimmiksi. Lukion tyttöjen oma kulttuuri koulussa syntyi heidän oman toimintansa kautta ja he akkulturoituivat hiphop-kulttuurin niihin muotoihin ja sisältöihin, joihin he halusivat ja joihin oli mahdollista akkulturoitua formaalissa kouluympäristössä.

Hiphop-tanssin Suomeen rantautumisen lisäksi olisi kiinnostavaa tutkia, kuinka kulttuurimuoto on levinnyt muissa maissa. Selvittämisen arvoista olisi esimerkiksi se, onko aikuisukupolvi ollut muissa maissa yhtä aktiivisessa roolissa hiphopin levitystyössä. Kannattaisipa tutkia myös sitä, kuinka hiphopin kaltaiset muut nuoris- ja ruumiinkulttuurin ilmiöt ovat rantautuneet Suomeen.

Lähteet

- Aho, Sirkku. (1997). ”Minä”, teoksessa S. Aho & Kaarina Laine (toim.) *Minä ja muut. Kasvamisen sosiaaliseen vuorovaikutukseen*. Helsinki: Otava, 16–67.
- Alasuutari, Pertti. (1999). *Laadullinen tutkimus*. Jyväskylä: Gummerus.
- Apo, Satu (1995): *Naisen väki. Tutkimuksia suomalaisten kansanomaisesta kulttuurista ja ajattelusta*. Helsinki: Hanki ja jää.
- Banes, Sally. (2004). ”Breaking”, teoksessa Murray, Forman & Mark, Anthony, Neal (toim.) *That's the joint. The hip-hop studies reader*. New York: Routledge, 13–20.
- Bennett, Andy. (2000). *Popular music and youth culture. Music, identity and place*. New York: Macmillan Press.
- Blanchard, Kendall & Cheska, Alyce Taylor. (1985). *The Anthropology of Sport. An Introduction*. Bergin & Garvey. South Hadley.
- Castleman, Craig. (2004). ”The politics of graffiti”, teoksessa Murray, Forman & Mark, Anthony, Neal (toim.) *That's the joint*. Emt., 21–29.
- Chang, Jeff. (2008). *Can't stop won't stop. Hip-hopin sukupolven historia*. Suomentanut Laura Haavisto. Helsinki: Like.
- Cooper, Martha. (1987). *Subway art*. London: Thames and Hudson.
- Craine, Debra & Mackrell, Judith. (2000). *The Oxford dictionary of dance*. New York: Oxford University.
- Driver, Ian. (2000). *A century of dance. A hundred years of musical movement, from mazz to hip hop*. London: Hamlyn.
- Eskola, Jari & Suoranta, Juha. (2000). *Joklatut laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.
- Fernando, S. H. (1994). *The new beats. Exploring the music, culture and attitudes of hip-hop*. New York: Doubleday.
- Forman, Murray. (2004). ”Hip hop ya don't stop: Hip-hop history and historygraphy”, teoksessa Murray, Forman & Mark, Anthony, Neal (toim.) *That's the joint*. Emt, 9–20.
- Hebdige, Dick. (2004). The New York connection. Teoksessa Murray, Forman & Mark, Anthony, Neal (toim.) *That's the joint. The hip-hop studies reader*. New York: Routledge, 223–232.
- Holman, Michael. Breaking and the New York City breakers. [viitattu 10.2.2008]. Saatavilla www-muodossa: URL:<http://www.msu.edu/user/okumurak/styles/pop.html>

- Fricke, Jim & Ahearn, Charlie. (2002). *Yes yes y'all. Oral history of hip hop's first decade.* USA: Da Capo.
- Förnäs, Johan. (1998). *Kulttuuriteoria. Myöhäismodernin ulottuvuuksia.* Tampere: Vastapaino.
- Hanna, Judith Lynne. (1979) *To dance is human: a theory of nonverbal communication.* Texas: University of Texas.
- Hebdige, Dick. (1988.) *Hiding in the light.* Lontoo & New York: Routledge.
- Hilamaa, Heikki & Varjus, Seppo. (2000). *Musta Sylee. Funkin, diskon ja hip hopin historia.* Helsinki: Like.
- Itkonen, Hannu (1991). ”*Tarmompaa poekjia ollaan*” – *Tutkimus suomalaisen urheiluseuran muutoksesta.* Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia. N:o 35. Sosiologia. Joensuu.
- Itkonen, Hannu & Nurmi, Anna-Maria (2009). ”Ruumiillisuuden ja liikkumisen monet muodot ja tulkinnat – Tapauksina skeittaus ja hip hop.” *Liikunta & Tiede* 45(4), 16–19.
- Jalkanen, Pekka (1989). *Alaska, Bombay ja Billy Boy. Jazzkulttuurin murros Helsingissä 1920-luvulla.* Suomen etnomusikologisen seuran julkaisu 2. Helsinki.
- Kaaminen, Mervi. (2006). ”Nuorisokulttuurin läpimurto”, teoksessa Häggman, Kai (toim.) *Täältä tulee nuoriso 1950–79.* Helsinki: WSOY.
- Laade, Wolfgang. (1971). *Gegenwartsfragen der Musik in Afrika und Asien: eine grundlegende Bibliographie.* Baden-Baden: Koerner.
- Laitila, Anna. (2006). *Haastattelututkimus korkeasti koulutettujen maahanmuuttajien sopeutumiskokemuksista Tampereella.* Sosiologian pro gradu –tutkielma. Tampereen yliopisto. Sosiologian ja sosiaalipsykologian laitos. Tampere.
- Szwed, John, F. (1999). ”The real old school”, teoksessa Alan Light (toim.) *The vibe history of hip hop.* New York: Three rivers press.
- Lähteenmaa, Jaana (1989). *Kolmi helsinkiläisiä nuorisokulttuureja. Esitutkimus.* Helsingin kaupungin tilastokeskuksen tutkimuksia ja selvityksiä 1989:1. Helsinki.
- Lähteenmaa, Jaana (1991). *Hip-hoppareita, läiviiläisiä ja kultturelloja. Nuorisoryhmiä 80-luvun lopun Helsingissä.* Helsingin kaupunki. Nuorisoasiainkeskus. Julkaisuja 1991:1. Helsinki.
- Lähteenmaa, Jaana (1995). *Postmodernit virtaukset ja helsinkiläinen nuorisokulttuuri.* Helsingin kaupungin tietokeskuksen tutkimuksia 1995:4. Helsinki.
- Mikkonen, Jani (2004). *Räimi riimistä. Suomalaisen hip hopmusiikin nousu ja ulko.* Otava. Keuruu.
- Nieminen, Matti. (2003). ”Ei ghettoja, ei ees kunnan katuja. Hip hop suomalaisessa kontekstissa”, teoksessa Saanisto, Kimmo (toim.) *Hyvää pabaa rock'n roll. Sosiologisia kirjoituksia rockista ja rockekulttuurista.* Helsinki: SKS, 168–190.

- Nurmi, Anna-Maria (2008). ”Populaarikulttuuri koulussa: hip hop sillanrakentajana nuorten kokemusmaailmassa”, teoksessa Maija Lanas, Hanna Niinistö & Juha Suoranta (toim.) *Kriittisen pedagogiikan kysymyksiä 2*. Tampere: Tampereen yliopiston kasvatustieteiden laitos, 149–166.
- Nurmi, Anna-Maria (2009). ”Ruumiskokemus voimaantumisen lähteenä – kaksi erilaista tarinaa koulun hiphop-kerhosta.” *Nuorisotutkimus* 27(2), 29–41.
- Nurmi, Anna-Maria & Hirvensalo, Mirja (2007). ”Hip hop -kerho lukion liikunnanopetuksessa – silta nuorisokulttuurista koulukulttuuriin.” *Liikunta & Tiede* 44 (6), 38–42.
- Price, Emmet, G III. (2006). *Hip hop culture*. USA: ABC-Clio.
- Puuronen, Vesa (2003). ”Pihaseista alakulttuureihin. Nuorten ryhmätoiminta Suomessa 1900-luvun jälkipuoliskolla”, teoksessa Sinikka Aapola & Mervi Kaaminen (toim.) *Nuoruden vuosia. Suomalaisen nuorison historia*. SKS. Jyväskylä, 373–395.
- Pöysä, Jyrki (1997). *Jätään synty: Tutkimus sosiaalisen kategorian muotoutumisesta suomalaisessa kulttuurissa ja itäsuomalaisessa metsätyöperinteessä*. Helsinki: SKS.
- Saarenheimo, Marja. (1994). Muisti ja kertominen. *Gerontologia* 8(4), 221–226.
- Schmuck, R. & Schmuck, P. (1997). *Group processes in the classroom*. 7. painos. Boston: McGraw-Hill.
- Suoranta, Juha (2005). ”Hiphopin poliittinen epäpuhtaus”, teoksessa Tommi Hoikkala, Sofia Laine & Jyrki Laine (toim.) *Mitä on tehtävä? Nuorison kapinan teoriaa ja käytäntöä*. Nuorisotutkimusverkosto / Nuorisotutkimusseura, julkaisuja 52. Helsinki: Loki, 183–203.
- Tuittu, Nina & Isomursu, Anne. (2005). *Breakaus on minun elämäntapa*. Helsinki: Maahenki.
- Ukkonen, Taina. (2000). ”Muistitieto tutkimuksen kohteena ja aineistona.” *Elore* 7(2). Muodossa: http://cc.joensuu.fi/~loristi/2_00/ukk200.html (luettu 2.4.2010 klo 17.30).
- Verlan, Sascha & Loh, Hannes (2002). *20 Jahre HipHop in Deutschland*. Höfen: Hannibal.
- Webb, Peter (2007). *Exploring the Networked Worlds of Popular Music*. New York: Routledge.
- Wilska, Terhi-Anna. (2001). ”Tuotteistettu nuoruus kulutusyhteiskunnassa”, teoksessa Anne Puuronen & Raili Välimaa (toim.) *Nuori nuoris*. Helsinki: Gaudeamus, 60–70.
- Haastattelu: Samulin, Aira 12.2.2010.

II

HIP HOP-KERHO LUKION LIIKUNNANOPETUKSESSA - SILTA NUORISOKULTTUURISTA KOULUKULTTUURIIN

Nurmi, Anna-Maria & Hirvensalo, Mirja 2007

Liikunta & Tiede 44(6), 38-42

Julkaistu Liikunta & Tiede-lehden luvalla

HIP HOP -KERHO LUKION LIKUNNANOPETUKSESSA – SILTA NUORISOKULTTUURISTA KOULUKULTTUURIIN

ANNA-MARIA NURMI, MIRJA HIRVENSALO

Yhteyshenkilö: Anna-Maria Nurmi, Liikuntatieteiden laitos, PL 35, 40014 Jyväskylän yliopisto
Puh: 014-260 2107, sähköposti: anna-maria.nurmi@sport.jyu.fi

TIIVISTELMÄ

Nurmi A.-M., Hirvensalo M. 2007. Hip hop -kerho lukion liikunnanopetuksessa – silta nuorisokulttuurista koulukulttuuriin. *Liikunta & Tiede* 44 (6), 38–42.

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää oppilaiden kokemuksia hip hop -tanssista ja sen oppimisesta. Toimintatutkimuksessa kehitettiin hip hop -kerhon opetussuunnitelma. Kerhon tavoitteita olivat oppilaiden aktiivisuus, itsenäisyys, taitojen kehittyminen ja yhteisöllisyys. Opetusohjelman laadintaa ohjasivat konstruktivistinen oppimiskäsitys ja kokemuksellisen oppimisen teoria.

Nuorten kulttuurin viihteellistyminen ja kaupallistuminen suuntaa nuoria aikaisempaa enemmän harrastuksiin, mediaan, kulutukseen ja kaveripiiriin. Koulu näyttää menettäneen asemaansa nuorten elämää jäsentävänä keskiönä. Opettajat ovat tuoneet esiin oman rajoittuneisuutensa nuorten kulttuuriin ymmärtämisessä. Hip hop -kerhon avulla nuorisokulttuurin ja koulukulttuurin välistä kuilua pyrittiin kaventamaan.

Tutkimus toteutettiin länsisuomalaisessa keski-ikäisessä lukiossa lukuvuonna 2004–2005. Hip hop -kerhon laajuus oli 37 tuntia. Kohdejoukkona olivat 15–20-vuotiaat tytöt (n=22) lukion 1–3. luokilta. Tutkimusaineisto koostui oppilaiden päiväkirjoista, haastatteluista ja kyselyistä sekä tutkijaopettajan päiväkirjasta, joiden analyysissä käytettiin sisällönanalyysiä. Hip hop -kerho synnytti kolmenlaisia kokemuksia. Oppilaiden pätevyyden kokemukset sekä yhteisöllisyyden tunne voimistuivat. Lisäksi koulu- ja hip hop -kulttuurin kohtaaminen tuli kokemuksissa esiin. Nuorisokulttuurin muotoja, kuten hip hop -tanssia, voi toteutetun tutkimuksen perusteella suositella yleisemminkin liikunnan opetuksen sisällöksi.

Avainsanat: nuorisokulttuuri, koululiikunta, tanssi, hip hop, toimintatutkimus

ABSTRACT

Nurmi A.-M., Hirvensalo M. 2007. Hip hop club in high school physical education – a bridge between youth culture and school culture. *Liikunta & Tiede* 44 (6), 38–42.

The purpose of this research was to investigate students' experiences of hip hop dance and the learning of it. In this action research study a curriculum for a hip hop club was developed. The aim of the club was to develop students' activity level, independence, dance skills, as well as sense of community. The theoretical starting points for this work were in constructivism and experiential learning.

Entertainment and commercial values are being emphasized in today's youth culture, leading young people more often than before towards hobbies, media, consumption and friends. School seems to have lost its central meaning in young people's lives, and teachers have expressed their limited competence in understanding youth culture. With the help of the hip hop club the aim was to narrow the gap

between youth culture and school culture.

The research was carried out in a mid-sized high school in Western Finland during the school year 2004–2005. The club offered 37 hours of activity. The research material consisted of 22 student diaries, interviews, surveys and the diary of the researcher-teacher, which were all analyzed using content analysis. Three different kinds of experiences were found. The students' sense of competence and sense of community gained strength, and school culture and hip hop culture were bridged in the students' experiences. According to the study, various forms of youth culture, such as hip hop dance, can well be recommended for a much wider use in physical education.

Keywords: youth culture, physical education, hip hop, dance, case study

JOHDANTO

Nuorten kulttuuri on kaupallistunut ja viihteellistynyt. Nuoret suuntautuvatkin aikaisempaa enemmän harrastuksiin, kulutukseen, kaveripiiriin ja mediaan. (Laine 1997, 15–20; Laine 2000, 99–102.) He viettävät paljon aikaa television, tietokonepelien ja virtuaalitekniikan parissa (Hutchby & Moran-Ellis 2001, 13–27; Kiviniemi 2000, 187; Luukkainen 1998, 166). Siten nuoria koskettavat erityisesti kaksi aikakauden keskeistä prosessia: yksilöllistyminen ja globalisoituminen (Beck 1997, 5–33).

Globalisoituminen, nuorisokulttuurin voimistuminen ja arvojen muutos eivät voi olla näkymättä myös nuorten liikuntaharrastuksissa. Urheilulajien monipuolistuminen, hauskanpito sekä uusien kehon habitukseen ja kulttuuriin liittyvien ilmiöiden syntyminen kuvastavat nykyistä liikuntakulttuuria (Koski 2000, 19–20). Esimerkiksi breakdance -harrastuksessa keho toimii kulttuuristen merkitysten fyysisenä väylänä (Jokinen 1989, 138–141). Tähtisen ym. (2002) mukaan liikuntakulttuuri kytkeytyy muun populaarikulttuurin tavoin myös yleisiin kulttuuriin ja yhteiskunnallisiin ilmiöihin. Tämä kulttuurin muutos merkitsee haastetta opettajalle, koulu yhteisölle ja liikunnalle oppiaineena. Koululiikunnan avulla kohdataan kaikki kouluikäiset nuoret ja lapset. Lisäksi liikunta on myös yksi pidetyimmistä oppiaineista koulussa. (Heikinaro-Johansson 2003, 106; Telama 1999.)

Koulun ja nuorten suhde on muuttunut nuorisokulttuurin voimistumisen myötä. Health Behaviour in School-aged Children -tutkimuksen (Currie ym. 2001/2002, 43) mukaan 13–15-vuotiaiden nuorten koulutytytyväisyys on Suomessa maailman alhaisimpia. Nuoret eivät tarkastele maailmaa enää pelkästään koulun antamien välineiden avulla, vaan he arvioivat koulua myös maailmasta käsin ja sen antamien arvojen avulla (Aittola ym. 1995). Koulun lisäksi nuoret sosiaalistuvat liikuntaan seuroissa, tanssikouluissa, kaduilla ja pihilla (Aittola ym. 1995) ja saavat näissä ympäristöissä valittavakseen uusia liikuntamuotoja (Nupponen & Telama 1998). Tultaessa 2000-luvulle uusimpien suosiotaan kasvattaneiden lajien joukossa ovat muun muassa rullalautailu, lumilautailu ja uudet tanssimuodot

kuten esimerkiksi hip hop (Kansallinen liikuntatutkimus 2005–2006, 10).

Hip hop -kulttuuri syntyi jengisotien vaivaamassa köyhässä Bronxissa New Yorkissa 1970-luvulla (Fricke & Ahearn 2002, 3–5; Emmet & Price, 2006 21). Hip hop -kulttuurin perusarvot, yksilöllisyyden korostaminen, erilaisuuden sietäminen ja ylpeys omasta itsestä, antoivat nuorille jotakin omaa ja he tunsivat olevansa osa ympäristönsä sosiaalista ryhmää. Hip hop -kulttuuri otti omakseen neljä samaan aikaan kehittyntä taidon lajia; DJ:n-, mc:n- ja b-boyn eli tanssijan taidot ja graffitit. (Fricke & Ahearn 2002, 3–5; Emmet & Price, 2006 21.) Driverin (2000, 230-234) mukaan 1980-luvun puolivalisissa hip hop tyyliset tanssiliikkeet ilmestyivät musiikkivideoille ja hip hop -tanssi alkoi syrjäyttää b-boyleille ominaisen breakdancen. Hip hop -liikkeet perustuivat ja perustuvat nykyäänkin reggaeihin, souliin ja kampaailuleihin. Hip hop -tanssissa tarvitaan lujaa jalkatyötä ja vähemmän akrobatiaa. Se on breakdanceen verrattuna liikevarastoltaan laajempi ja vähemmän kilpailullinen. (Driver 2000, 230–234.)

Suomessa hip hop -kulttuuria on tutkittu Helsingin lähiöiden nuorisokulttuuri-ilmionä (Lähteenmaa 1991) sekä koululaistutkimuksessa (Saarinen 2003, 3-60), joka selvitti nuorten kokemuksia Power Mover -tanssista. Power Mover -tanssi, jossa on vaikutteita hip hop -tanssista, koettiin mukavaksi ja haastavaksi musiikin ja tanssin yhdistelmäksi. Niemisen (2003, 176) mukaan koululiikunnassa hip hop -kulttuurin ja -musiikin omaksumista helpottavat tv-sarjat, elokuvat ja musiikkivideot, joista oppilaat näkevät ammattitanssijoiden taidon näytteitä. Halu tanssilajin kokeiluun syntyy. Kansainvälisessä tieteellisessä tutkimuksessa (Cutler 1997) on tutkittu hip hop -kulttuurin vaikutusta valkoisten amerikkalaisten teini-ikäisten puhukieleen. Tutkimuksen mukaan nykypäivän nuoret rakentavat identiteettiään monella eri tapaa. Cutler (1997) toteaa, että hip hop -kulttuurin yhteinen puhukieli voi auttaa nuoria löytämään paremmin paikkansa ryhmässä.

Koulukulttuuria ja hip hop -kulttuuria vertailtaessa voidaan havaita kahden kulttuurin vastakohtaisuuksia. Koulussa vallitseva kulttuuri sisältyy koko yhteiskunnan kulttuuriin. Koulun toimintaan vaikuttavat koululainsäädäntö, opetus suunnitelmat sekä esimerkiksi järjestysäännöt (Suoranta 2005, 199) kun taas nuorisokulttuurissa korostuu omaehtoisuuden tunne ja itsemäärääminen (Helve 2005, 207). Nämä kahden kulttuurin vastakohtaisuudet voivat aiheuttaa ristiriitoja oppilaiden ja opettajien kohdatessa koulussa. Kiviniemi (2000, 106) tutkimuksessa opettajat ja opettajankouluttajat toivat esiin oman rajoittuneisuutensa nuorten kulttuurin ymmärtämisessä. Opettajat kokivat oman arvovaltansa sekä koulun arvovalan heikenneen, koulun vastaisen alakulttuurin voimistuneen sekä oppilaiden yksilöllisten erojen kasvun. Opetustyönsä kannalta opettajalle on tärkeää ymmärtää oppilaiden ajattelumaailmaa ja heidän vapaa-ajan kulttuuriaan. Opettajilla onkin edessään nuorten maailman ja kulttuurisen ympäristön ymmärtämisen haaste. (Kiviniemi 2000, 106.)

Tässä tutkimuksessa nuorisokulttuurin ja koulukulttuurin välistä kultiua pyrittiin kaventamaan tuomalla kouluun pala nuorten omaa kulttuuria – hip hop -kulttuuria. Hip hop -kulttuurin ja -tanssin kokemista nuorten osallisuuden näkökulmasta ei ole aikaisemmin tutkittu koulukontekstissa. Artikkelissa keskitytään oppilaiden kokemuksiin hip hop -tanssista ja sen oppimisesta osana koululiikuntaa. Tutkijaopettaja (ensimmäinen kirjoittaja) pyrkii selvittämään millaisia ilmiöitä hip hop -tanssin oppimiseen sisältyy ja miten koulu- ja nuorisokulttuuri näyttäytyvät aineistossa. Tutkimuksen viitekehysenä toimivat hip hop -kulttuurin ja koulukulttuurin vertailun lisäksi koulun toimintaympäristön muutostendenssit, joihin pyritään vastaamaan lukiossa toteutetun hip hop -kerhon toiminnassa (kuvio 1).

HIP HOP -KULTTUURI	KOULU
Omaehtoisuus	Koululait
Itsemäärääminen	Vierasääräytyneisyys
Vastarinta	Myötävirta
Uutta luova tehtävä	Säilyttävä tehtävä
Kaupallisuus	Julkisuus

(Suoranta 2005)

KOULUN TOIMINTAYMPÄRISTÖN MUUTOSTENDENSIT
Koulun/opettajan arvovalan mureneminen.
Nuorten kulttuurin monipuolistuminen, viihteellistyminen, kaupallistuminen.
Oppilaiden yksilöllisten erojen kasvu.

(Kiviniemi 2000)

HIP HOP -KERHON TAVOITTEET
Koulukulttuurin yhteisöllisyys.
Hip hop -tanssi yhdistävänä tekijänä nuorisokulttuurin ja koulun välillä.
Oppilaiden aktiivisuus/itse tekeminen.

KUVIO 1. Tutkimuksen viitekehys

TUTKIMUSAINEISTO JA -MENETLMÄT

Tutkimus oli laadullinen tapaus- ja toimintatutkimus (Eskola & Suoranta 2003, 126–130; Saarela-Kinnunen & Eskola 2001, 158–159), jossa keskityttiin opetus-oppimisprosessiin ja oppilaiden kokemukseen hip hop -tanssista. Tapaustutkimukselle luonteenomaisesti prosessia pyrittiin kuvaamaan kokonaisvaltaisesti (Saarela-Kinnunen & Eskola 2001, 158–159). Tutkimuksessa tutkijaopettaja kehitti lukion valinnaisen hip hop -kerhon opetusohjelman. Opetusohjelman laadintaa ohjasivat konstruktivistinen oppimiskäsitys (Tynjälä 1999) ja kokemuksellisen oppimisen teoria (Dewey 1963; Kolb 1984), jotka molemmat korostavat oppilaan aikaisempia kokemuksia ja toiminnan kautta opittuja tietoja ja taitoja. Hip hop -kerhon tavoitteina olivat oppilaiden aktiivisuus, itsenäisyys, taitojen kehittyminen ja yhteisöllisyys.

Tutkimus toteutettiin länsisuomalaisessa keskiuudessa lukiossa lukuvuonna 2004-2005. Tutkimuksen kohdejoukkona olivat 15–20-vuotiaat tytöt (n=22) lukion 1–3. luokilta. Oppilaat osallistuivat koko lukuvuoden ajan hip hop -kerhoon, joka toteutettiin kerran viikossa koulun jälkeen. Koko vuoden osallistumisesta sai liikunnan kursimerkinnän. Kerho jakautui lukion neljään eri jaksoon siten, että koeviikoilla ei ollut kerhoa. Yhden jakson aikana kerhoa oli 7–8 tuntia, yhteensä 37 tuntia. Jokaisen jakson päätteeksi opiskelijat kirjoittivat päiväkirjaa, joka sisälsi tutkija-opettajan laatimia apukysymyksiä. Tämän lisäksi opiskelijat täyttivät alkukyselyn ja osallistuivat loppuhaastatteluun. Tutkijaopettaja täytti myös omaa havaintopäiväkirjaansa koko vuoden ajan. Tanssimisen ja tanssin oppimisen kuvaaminen kirjoittamalla tai puhumalla oli haasteellista. Preston-Dunlop (1998) vertaa tanssista kirjoittamista muurin ylittämiseen ilman tikkaita. Tanssin tunnekokemus ei voi koskaan täysin vastata sanallista tai kirjoitettua ilmaisu. Tutkimuksen pyrkimyksenä oli kuitenkin saada tietoa opetus-oppimisprosessista oppilaiden näkökulmasta, joten oppilaiden päiväkirjat ja haastattelut olivat tutkimuksen merkittävien

lähdeaineisto.

Aineiston käsittely pohjautui sisällönanalyyysiin (Tuomi ja Sarajärvi 2002, 110–115), joka eteni seuraavasti. Ensiksi teksti- ja haastatteluaineisto litteroitiin. Litteroituja sivuja oli yhteensä 169 rivivälillä 1,5 kirjoitettuna. Toiseksi aineisto ryhmiteltiin analyysiyksiköiden avulla. Analyysiyksikkönä toimi sana, esimerkiksi viihtyvyys ja esiintyminen. Näin muodostuivat ensimmäiset alateemat. Teemoittelu jatkui siten, että alateemat yhdisteltiin suuremmiksi kokonaisuuksiksi, yläteemoiksi. Lopulta yläteemat tiivistyivät kolmeksi oppilaiden kokemuksia kuvaavaksi pääteemaksi: pätevyuden kokemukset, yhteisöllisyys ja kahden kulttuurin kohtaaminen. Sisällönanalyysi perustuu tutkijaopettajan omaan tulkintaan ja päättelyyn ja siten tutkijaopettaja on osa tutkimusta subjektiivisine kokemuksineen (Tuomi ja Sarajärvi 2002, 115; Tynjälä 1991, 395).

Tutkimuksen luotettavuutta pyrittiin parantamaan monipuolisella aineiston keruulla sekä systemaattisella aineiston analysoinnilla ja tulkinnalla. Tutkimuksen raportoinnissa on pyritty käsittelemään kaikki sellainen tieto, joka vaikutti aineiston keräämiseen, analyysiin ja tulkintaan. Tässä tutkimuksessa, niin kuin laadullisen tutkimuksen luonteeseen kuuluu, eivät empiirisesti yleistettävissä olevat päätelmät ole mahdollisia. Vaikka tämän tutkimuksen perusteella ei voida osoittaa, että hip hop -tanssin oppimisprosessi toteutuisi samalla tavalla jossakin muussa kontekstissa (Eskola & Suoranta 2003, 210), voivat prosessissa esintulleet ilmiöt kuitenkin auttaa opettajia ja tutkijoita aihealuetta kehitettäessä.

Tässä osatutkimuksessa keskityttiin oppilaiden kokemuksiin ja siten tutkijaopettajan oma työssä kehittymisen näkökulma rajautui pois. Tutkijaopettajan havaintopäiväkirja-aineistoa käytettiin vain oppilaiden kokemusten tutkimisessa. Jatkossa tutkimus pureutuu tutkijaopettajan omaan työssä kehittymiseen, joka on yksi toimintatutkimuksen tavoiteista. Oppilaiden kokemusten teemat nousivat aineistosta esiin sisällönanalyysin avulla. Analyysiä olisi kuitenkin rikastuttanut videoaineiston käyttö, joka olisi voinut syventää tutkittavaa ilmiötä. Erilaisiin videoanalyysimenetelmiin ja niiden antiin tutkimukselle on syytä jatkossa kiinnittää huomiota.

TULOKSET

Pätevyuden kokemukset

Oppilaiden saamat kokemukset kerhosta olivat monimuotoisia ja yksilöllisiä. Kaikille oppilaille yhteisiä olivat kuitenkin onnistumisen kokemukset ja elämykset. ”-- I jakson sarja oli helpompi, siis mun tasoo -> onnistumisen elämyksiä ☺” (II jakson päiväkirja). Perttulan (2006, 116–117) mukaan kokemukset syntyvät tajunnan valitessa kohteensa, jolloin kohde ilmenee oppilaalle jonakin ja hän kokee elämyksen. Joskus kokemuksen kohteen tunnistaa helposti ja joskus on vaikea käsittää, mistä kokemus tulee. Elämys on joka tapauksessa oppilaalle todellinen, vaikka kokemuksen kohde olisi epäselvä.

Suurelle osalle oppilaista tanssiminen ja erityisesti hip hopin tanssiminen oli uutta. ”Olen oppinut paljon uutta. Kun näkee peilistä, että joku liike menee hyvin, niin tulee onnistumisen iloa” (I jakson päiväkirja). Pätevyuden tunteet korostuivat onnistumisen kokemusten myötä. Myönteinen pätevyuden tunne oli keskeinen voimavara, kun oppilaat tekivät havaintoja itsestään kerhossa. Pätevyuden tunne liittyy motivaatioon ja psyykkiseen hyvinvointiin. Nämä korostuvat erilaisissa sosiaalisissa konteksteissa kuten koulun liikuntatunneilla. (Lintunen 1999, 117–119.)

Taitojen, uskalluksen ja rohkeuden karttuessa onnistumisen elämyksiä syntyi paljon, välillä kuitenkin epätoivokin valtasi mielen. Vastattaessa kysymykseen mikä oli vaikeinta, lähes kaikki oppilaat vastasivat ”No ne kaikki akrobatia jutut! ☹ en oikeen hallitse niitä, niin se on siinä varmaan päällimmäisenä syynä --” (III jakson päiväkirja). Akrobatiaa harjoiteltaessa oppiminen oli helposti havaittavissa

ja liikkeet tuntuivat alussa aina haasteellisilta, joten onnistumisen elämykset olivat myöhemmässä vaiheessa suuria. ”Olan yli heitto oli kivaa! ☺ Varmaa siis ku ainoa akrobatia mitä osasin jonkun verran” (IV jakson päiväkirja) ja ”Madot (maassa) ja akrobatia on ollu ihan mukavaa hommaa, ehkä siis kun siinä huomaa edistyksen suht helposti --” (II jakson päiväkirja).

Oman aktiivisuutensa kautta oppilaat saivat lisää pätevyuden kokemuksia. Kerhovuoden aikana heillä oli esiintymistilaisuus joulujuhlassa, keväällä oppilaskunnan päivänä sekä keväthuhlassa. Oppilaat toimivat esiintymisiä suunniteltaessa ja harjoiteltaessa itsenäisesti ja aktiivisesti. He harjoittelivat innokkaasti hyppyttuneilla ja koulun jälkeen omalla ajallaan saavuttaakseen tavoitteensa. Lopulliseen koreografiaan sisällytettiin oppilaiden omia koreografioita.

Osa esiintyvistä oppilaista oli tehnyt itselleen vaikean päätöksen esiintyessään koko koululle. ”Päätin tulla henkeäni uhaten vaikeen osaa tanssia kovin hyvin” (IV jakson päiväkirja) ja ”Haluan kasvattaa itse-tuntoani ja voittaa itseni” (IV jakson päiväkirja). Esiintymiset olivat vapaaehtoisia ja tärkeitä tapahtumia. Ne mainittiin erikseen loppuhaastattelussa, ”-- no kohokohtia varmaan tai siis ainakin nytten ollu jos me mennään oikeesti esittää se keväthuhlaan, niin se on varmaan ainakin tosi siistiä.”

Oppilaista yksi kirjoitti kaikissa päiväkirjoissaan viihtyvänsä ryhmässä huonosti. Hänen huono viihtyvytensä liittyi pätevyuden kokemuksiin, joita hän ei ollut kerhon aikana saanut. Hän ilmaisi asian ensimmäisen jakson päiväkirjassaan näin: ”-- olen kaikista huonoin tanssija tässä ryhmässä, joten se vähentää viihtyvyttäni.” Tuntuu siltä, että oppilaan epävarmuus omasta itsestään ja mahdolliset aikaisemmat negatiiviset kokemukset koululiikunnasta vaikuttivat hänen kykyään ottaa vastaan positiivistakin palautetta. Siten myös pätevyuden kokemukset olivat niukempia. ”Tuntuu, että palauteet eivät mene perille, ainakaan jos ne ovat positiivisia” (tutkijaopettajan havaintopäiväkirja 10.3.2005). Vielä neljännenkin jakson päiväkirjassaan hän kirjoitti viihtyneensä ryhmässä huonosti, koska hän koki muiden olevan paljon itseään parempia tanssijoita. Kuitenkin päiväkirjan lopuksi hän totesi: ”Hip hop on kuitenkin sellainen tanssilaji, mitä kaikki voivat oppia, eikä se loppujen lopuksi mullekaan ole mahdottoman vaikeaa ollut. Hip hop vaatii säännöllistä harjoittelua, jotta voi kehittyä. Ihan kivaa se on ollut.” Viimeisen jakson päiväkirjassa hän pohti oman viihtymättömyytensä syitä: ”Jos mulla olisi ollut enemmän rohkeutta ja parempi itseluottamus, olisi hip hopin tanssiminen ja kerhossa käyminen ollut mukavampaa.”

Yhteisöllisyys

Kokemuksellisesti tanssi on yksilöllinen ja siten sen ruumiillisuus ilmenee myös yksilöllisenä. Kuitenkin Hanna (1979, 3–5) ja Hoppu (2003, 20) näkevät, että tanssiin liittyy toisen ihmisen kohtaaminen, sosiaalisuus ja kulttuurisuus. Tanssi on ruumiillisuuden voimakas ilmenemismuoto, jossa yksilö, muut ihmiset ja yhteiskunta ovat läsnä. Nämä tanssin sisällöt toteutuivat myös hip hop -tanssissa oppilaiden kohdatessa toisiaan ja sosiaalistuessa toisiinsa tunnilla.

Hip hop -kerhon alkaessa yhteisöllisyyden tunne ei ollut vielä kovin voimakas. Kuitenkin mitä pidemmälle kerhovuosi eteni, sitä voimakkaammaksi yhteenkuuluminen kasvoi. ”En tuntenu parii ihmistä, mut ny sanotaan jo niinku moi käytävilläkin ja muutenki aina hyvä fiilis” (I jakson päiväkirja) ja ”-- enää ei ole vaikeaa eikä tunnu tyhmältä esittää liikkeitä toisille, eikä epäonnistuminen enää hirvittänyt niin paljon. Osa paremmin nauraa itellekin” (II jakson päiväkirja). Kerhossa oppilaat tunsivat itsensä samanarvoisiksi huolimatta siitä, millä luokka-asteella he olivat. ”Täällä muuten ei ole verhoa ykkösten, kakkosten ja kolmosten välillä, vaikka muulloin se koulussa ilmenee. Täällä kaikki on samaa ryhmää, se tuo luottavaisen olon/mielen” (II jakson päiväkirja).

Tutkijaopettajan näkökulmasta oppilaiden käyttäytyminen muuttui rennommaksi ja ryhmähenkii tiivistyi. ”Tunnilla on rento ilmapiiri ja tytöt

ovat todella rentoutuneet verrattuna syksyyn. Tuntuu, että rento ilmapiiri on osaltaan vaikuttanut siihen, että tytöt ovat tiivistyneet ryhmänä valtavasti – – (tutkijaopettajan havaintopäiväkirja 10.3.2005). Oppilaat uskalsivat esimerkiksi tanssia toistensa edessä. Ilmapiiri tunneilla koettiin vapautuneeksi ja turvalliseksi, sellaiseksi, jossa virheet olivat sallittuja. – – hellekään ei naurata eikä kukaan (edes opettaja) tuomitse jollei osaa jotain erityisen hyvin” (II jakson päiväkirja). Mahdollista on, että yhteisöllisyyden ja viihtyvyyden paranemiseen vaikutti oppilaiden omien taitojen kehittyminen ja sitä kautta heidän itseluottamuksensa kasvaminen. Lintusen (2004) ja Tynjälän (1999) mukaan koulun hyvinvoinnissa on kyse paitsi oppilaan henkilökohtaisten taitojen kehittämisestä myös yhteisöllisyydestä.

Keväällä keväthlaesitykseen harjoiteltaessa ryhmän yhteisessä ”jutussa” mukana oleminen koettiin merkitykselliseksi. Tämä näkyi esimerkiksi harjoituskertojen lisääntymisenä oppilaiden pyynnöstä; esityksessä haluttiin onnistua. Esiintymistä odotettiin innokkaasti: ”Esiintymisen on PARASTAI!” (IV jakson päiväkirja). Keväthlaesityksen kokosi oppilaat lopullisesti yhdeksi porukaksi: ”Varmaan tultu enemmän yhteenkuuluviksi, kun on ollut tää yhteinen tanssi, jonka kanssa on ollut paljon töitä!” © (IV jakson päiväkirja).

Kahden kulttuurin kohtaaminen

Tässä tutkimuksessa oppilaat olivat osa koulukulttuuria eli valtakulttuuria, samalla he kuuluivat alakulttuuriin: hip hop -kerhoon. Oppilaat jakoivat kerhon puitteissa samanlaisen normi- ja arvojärjestelmän ja heillä oli yhteisiä kulttuurisia ominaisuuksia. Hip hop -kulttuuri voidaan nähdä alakulttuurina, jolloin sillä tarkoitetaan vallitsevan kulttuurin sisällä olevaa ryhmää, joka jakaa joitakin valitsevan kulttuurin osia, mutta on kuitenkin selvästi valtakulttuurista erillään (Brake 1985, 5–8). Kulttuurilla on ryhmästä riippumatta aina todellisuutta konstruointia tehtävä ja kulttuurin avulla yksilöt ymmärtävät elämäntilanteidensa tapahtumia (Sahlberg 1998, 127–128).

Musiikki ja vaatteet johdattivat oppilaita omaksumaan hip hop -kulttuuria ja samalla sen omaksuminen toi vaihtelua koulupäivään mikä näin helpotti valtakulttuurissa, koulussa, elämistä. ”Musiikki oli heti saliin astuessa aivan mahtavaa!” (aloituskysely). Tyttöjen vaatteet olivat entistä löysempiä ja rennompia. Hip hopille tyypilliset ”– löysät vaatteet antaa turvallisemman olon myös niille oppilaille, jotka kokee olonsa peilin edessä epävarmaksi” (Tutkijaopettajan havaintopäiväkirja 10.3.2005). Kehon muoto ei ollut merkityksellinen vaan oma persoonallinen tanssityyli. Hip hop korostaa niin kulttuurina kuin tanssimuotona yksilöllistä omaa tyylää; tanssiessa liikkeitä pitää näyttää ja tuntua omilta. Jokaisen omaa tyylää tulee arvostaa (Fernando Jr 1994, 253–284). Tunneilla tuli tilanteita, jossa myös erilaisuuden ja paremmuuden sietäminen korostui: ”– välillä hämää kun toiset ovat paljon taitavampia kuin toiset – –” (IV jakson päiväkirja). Kaikki eivät tanssi samalla tavalla, eikä ollut tarkoituskaan.

Yhteisen alakulttuuriryhmään kuulumisen myötä oppilaat kokivat itseluottamuksensa kohentuneen myös muissa oppiaineissa. ”– oppilaat kertoivat, että muiden oppiaineiden tunneilla ei enää jännitä niin paljon, koska itseluottamus ja esiintymisvarmuus ovat lisääntyneet kerhossa tehtyjen esiintymisten myötä” (tutkijaopettajan havaintopäiväkirja 13.1.2005). Hip hop -kerhon kokemukset auttoivat jaksamaan muusakin koulutyössä. ”Tanssiminen on ollut ihanan virkistävää koulutyön välissä” © (III jakson päiväkirja).

Kerhon alusta asti tutkijaopettaja pyrki luomaan ilmapiirin, jossa hip hop -kulttuurin tyypillisimpiä positiivisia ominaisuuksia: suvaitsevaisuutta, yksilöllisyyttä, erilaisuutta ja ylpeyttä siitä, mitä itse on, olisi mahdollista tuoda esiin. ”– kaikilla saa ja pitää olla oma tyylitanssia hoppia. – – jos näkee jonkun tekevän jonkun jutun paremmin kuin itse, siitä kannattaa oppia ja ottaa asioita omaan tyyliin” (Tutkijaopettajan havaintopäiväkirja 9.9.2004). Oppilaat saivat tutkijaopettajan mielestä

’oman juttunsa’ koulun; ”Hip hop -kerho tuntuu olevan monelle todella tärkeä osa koulua ja niin kuin oppilaat ovat sen itse ilmaisseet ’tätä on kaivattu kauan’” (Tutkijaopettajan havaintopäiväkirja 13.1.2005).

JOHTOPÄÄTÖKSET JA POHDINTA

Tutkimuksen tarkoituksena oli tutkia oppilaiden kokemuksia hip hop -tanssista ja sen oppimisesta. Oppilaat saivat kerhosta positiivisia kokemuksia ja sitä kautta myös rohkeutta ja itseluottamusta, joka näkyi myönteisinä pätevyyden kokemuksina niin kerhossa kuin muissakin oppiaineissa. Tutkimuksen perusteella vaikuttaa siltä, että tanssin vapaus ja yksilöllisen tyylin korostaminen olivat yhteydessä oppilaiden myönteisiin kokemuksiin. Oppilaat saivat tehdä liikkeitä omalla tavallaan, rennosti ja ilman ylempään auktoriteetin antamaa tiukkalinjasta suoritushajetta.

Kerhon vapautuneella ja myönteisellä ilmapiirillä oli merkitystä yhteisöllisyyden tunteen muodostumisessa, joka kasvoi kerhon edessä. Yhdessä esiintyminen oli yhteisöllisyyden tunnetta lisäävä tekijä. Hip hop -kerhon ilmapiiri loi turvallisuuden tunnetta ja oppilaat tunsivat kuuluvansa samaan ryhmään luokka-aste-eroista huolimatta. Lukion opetussuunnitelmassa korostetaankin erilaisten yhteisöllisten opiskelumuotojen merkitystä lukio-opiskelussa (Lukion opetussuunnitelma 2003, 24).

Aineistossa koulu- ja nuorisokulttuuri kohtasivat. Hip hop -kerho toimi tässä kontekstissa ikään kuin valtakulttuurin sisällä olevana alakulttuurina, joka muodostui oppilaiden keskinäisestä vuorovaikutuksesta (vrt. McPherson ym. 1989, 252). Lähteenmaa (1991, 102) kokee alakulttuurien olemassaolon nuorten identiteetin työstämisessä tärkeäksi. Hänen tulkintansa mukaan ryhmään kuuluminen auttaa nuoria säilyttämään minäkuvansa myönteisenä sekä yleisemmin elämänsä mielekkäänä (Lähteenmaa 2001, 19). Toisen jakson päiväkirjassa yksi oppilaista kirjoitti: ”– ehkä on alkanu uskon itteensä enemmän.”

Hip hop -kerho ja siellä saadut kokemukset toivat oppilaille vaihtelua koulupäivään. Vaikutti siltä, että oppilaat kokivat hip hop -tanssin koulussa omakseen. Suoranta (2005, 199) näkee koulun haasteena sen, miten populaarikulttuurin tuotteet voidaan sisällyttää opetukseen. Koulun arvovallan murentuessa ja menettäessä samalla koskettavuuttaan tulee populaarikulttuurin tarjoamista samaistumiskohteista yhä merkittävämpiä nuorten maailmankuvan muodostajia (Kiviniemi 2000, 106; Suoranta 2005, 199). Opettajilla on edessään haaste nuorten kulttuurin ymmärtämisessä. Esimerkiksi liikunnanopettajilla ymmärtämistä helpottaisi perehtyminen nuorten suosiimiin uusiin liikuntamuotoihin ja niihin liittyviin ilmiöihin kuten musiikkiin. Sellaisetkin nuoret, jotka eivät muuten valitse vapaaehtoisia liikuntakursseja, voisivat innostua kursseista, joka tuntuu ’omalta’. Siten nuorisokulttuurin elementtejä kannattaisi sisällyttää syventäviin ja soveltaviin kursseihin muissakin oppiaineissa. Kun nuorisokulttuurin elementtejä sisällytetään koulukulttuuriin on oleellista turvata oppilaiden valinnan mahdollisuuden säilyminen.

Populaarikulttuurin tuotteiden tuominen kouluun vaatii koulukulttuurilta avarakatseisuutta. Nuorisokulttuuria sellaisenaan, millaisena se ilmenee ’kadulla’, ei kuitenkaan voida sisällyttää koulukulttuuriin. Tässä tutkimuksessa hip hop -kulttuurin positiiviset ilmiöt; tanssi, toisen kunnioittaminen ja yksilöllisyys tuotiin osaksi koulukulttuuria. Yhdymme Suorannan (2005, 201) näkemukseen: ”Hip hop on yksi aikakautemme ilmiö, jonka kanssa koulussakin on opittava elämään ja joka on otettava mukaan koulun maailmaan paitsi tutkien ja pohtien myös yhdessä tanssien ja laulaen”.

Haluamme kiittää Jyväskylän yliopiston liikuntadidaktiikan lehtori Ulla Klemolaa asiantuntija-avusta artikkelia työstettäessä.

LÄHTEET

- Aittola, T., Jauhiainen, J., Joki, H., Lainpelto, V., Partanen, R. & Tikkanen, J.** 1995. "Koulua käydään tulevaisuutta varten, vapaa-ajasta nautitaan nyt!" Koulun ulkopuolisten oppimisympäristöjen tarkastelua. Nuorisotutkimus 13(3), 33–44.
- Beck, U.** 1997. *Kinder der Freiheit: Wider das Lamento über den Werteverfall*. Teoksessa Beck, U. (Hg) *Kinder der Freiheit*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Brake, M.** 1985. *Comparative Youth Culture. The sociology of youth culture and youth subcultures in America, Britain and Canada*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Currie, C., Roberts, C., Morgan, A., Smith, R., Settertobulte, W., Samdal, O. and Rasmussen, V.** (ed.) Young people's health in context. Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) study: international report from the 2001/2002 survey.
- Cutler, C.** 1997. *Yorkville Crossing: a case-study of the influence of hip hop culture on the speech of a white middle class teenager in New York City*. New York University: Department of Linguistics.
- Dewey, J.** 1963. *Experience and education*. New York: Macmillan.
- Driver, I.** 2000. *A century of dance. A hundred years of musical movement, from waltz to hip hop*. London: Hamlyn.
- Emmet, G & Price III.** 2006. *Hip hop culture*. USA: ABC-CLIO.
- Eskola, J. ja Suoranta, J.** 2003. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.
- Fernando Jr, S., H.** 1994. *The new beats*. New York: Doubleday.
- Fricke, J. & Ahearn, C.** 2002. *Yes yes y'all. Oral history of Hip Hop's First Decade*. USA: Da Capo.
- Hanna, J. L.** 1979. *To dance is human: a theory of nonverbal communication*. Texas: University of Texas.
- Heikinaro-Johansson, P.** 2003. *Johdatus liikuntadidaktiikkaan*. Teoksessa P. Heikinaro-Johansson, T. Huovinen & L. Kytökorpi (toim.) *Näkökulmia liikuntapedagogiikkaan*. Helsinki: WSOY.
- Helve, H.** 2005. Nuorten arvojen, maailmankuvien ja katsomusten muutokset. Teoksessa Hoikkala, T., Laine, S. & Laine, J. (toim.) *Mitä on tehtävä? Nuorison kapinan teoriaa ja käytäntöä*. Nuorisotutkimusseura julkaisuja 52. Helsinki: Paino Kirjakes.
- Hoppu, P.** 2003. *Tanssintutkimus tienhaarassa*. Teoksessa H. Saarikoski (toim.) *Tanssi tanssi. Kulttuureja ja tulkintoja*. Tampere: Tammerpaino.
- Hutchby, I. & Moran-Ellis, J. (ed.)** 2001. *Children, technology and culture. The impacts of technologies in children's everyday lives*. London: Routledge Falmer.
- Jokinen, K.** 1989. Skeittaus, break ja muuttuva ruumiinkulttuuri. Teoksessa Hölkääjiä, sählääjiä, skeittaajia - opiskelijat ja nuoret liikunnanharrastajina, uuden liikuntakulttuurin edelläkävijöinä ja ruumiillisuuden muuttajina. Opiskelijoiden liikuntaliitto. Turku: Kirjapaino Jaari.
- Kansallinen liikuntatutkimus 2005–2006**. Lasten ja nuorten liikunta. SLU:n julkaisusarja 4/06.
- Kiviniemi, K.** 2000. Opettajan työtodellisuus haasteena opettajankoulutukselle: opettajien ja opettajankouluttajien käsityksiä opettajan työstä, opettajuuden muuttumisesta sekä opettajankoulutuksen kehittämishaasteista. Opetushallitus.
- Kolb, D. A.** 1984. *Experiential learning: experience as the source of learning development*. Englewood Cliffs, N. J.: Prentice-Hall.
- Koski, T.** 2000. Liikunta elämäntapana ja henkisen kasvun välineenä. Filosofinen tutkimus liikunnan merkityksestä, esimerkkinä jooga ja zen-budo. Tampereen yliopisto.
- Laine, K.** 1997. *Ameba pulpetissa. Yhteiskuntatieteiden, valtio-opin ja filosofian julkaisuja 13*. Jyväskylän yliopisto.
- Laine, K.** 2000. *Koulukuvia. Koulu nuorten kokemistilana*. Jyväskylän yliopisto.
- Lintunen, T.** 1999. *Development of self-perceptions during the school years*. Teoksessa Auweele, Y.V. (ed.) *Psychology for physical educators*. United States of America: Human kinetics.
- Lintunen, T.** 2004. *Sosioemotionaaliseen oppimiseen tunteita pulpetille*. Liikunta ja Tiede 41(4), 14–17.
- Lukion opetusunnitelman perusteet 2003**. Opetushallitus. Vammala: Vammalan kirjapaino.
- Luukkainen, O.** 1998. *Tulevaisuuden tekijät. Uuden opettajuuden mahdollisuudet*. Juva: WSOY.
- Lähteenmaa, J.** 1991. *Näkyvä nuorisokulttuuri – 50-luvulta tämän päivän ilmiöihin*. Teoksessa J. Lähteenmaa ja L. Siurala (toim.) *Nuoret ja muutos*. Helsinki: Hakapaino.
- Lähteenmaa, J.** 2001. *Myöhäismoderni nuorisokulttuuri. Tulkintoja ryhmistä ja ryhmiin kuulumisten ulottuvuuksista*. Helsinki: Hakapaino.
- Mc Pherson, B. D., Curtis, J. E. & Loy, J. W.** 1989. *The Social Significance of Sport. An introduction to the sociology of sport*. Illinois: Human Kinetics.
- Nieminen, M.** 2003. *Ei ghettoja, ei ees kunnan katuja. Hip hop suomalaisessa kontekstissa*. Teoksessa K. Saaristo (toim.) *Hyvää pahaa rock'n'roll*. Sosiologisia kirjoituksia rockista ja rockkulttuurista. Jyväskylä: Gummerus.
- Nupponen, H. & Telama, R.** 1998. *Liikunta ja liikunnallisuus osana 11-16-vuotiaiden eurooppalaisten nuorten elämää*. Liikuntakasvatuksen julkaisuja 1. Jyväskylä: Yliopistopaino.
- Perttula, J.** 2006. *Kokemus ja kokemuksen tutkimus: Fenomenologisen erityis-tieteen tieteenteoria*. Teoksessa Perttula, J. & Latomaa, T. (toim.) *Kokemuksen tutkimus. Merkitys – tulkinta – ymmärtäminen*. Vantaa: Dialogia.
- Preston-Dunlop, V.** 1998. *Looking at dances*. Great Britain: The Bath Press. First published Verve Publishing.
- Saarela-Kinnunen, M. & Eskola, J.** 2001. *Tapaus ja tutkimus = Tapaustutkimus*. Teoksessa Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. *Metodin valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. Jyväskylä: Gummerus.
- Saarinen, A.** 2003. *Oppilaiden ja opettajien kokemuksia Power Mower tanssi- ja sijoituksesta ja tanssista koulussa*. Kasvatustieteen pro gradu-tutkielma. Jyväskylän yliopisto, Chydenius-Instituutti.
- Sahlberg, P.** 1998. *Opettajana koulun muutoksessa*. Juva: WSOY.
- Suoranta, J.** 2005. *Hiphopin poliittinen epäpuhtaus*. Teoksessa Hoikkala, T., Laine, S. & Laine, J. (toim.) *Mitä on tehtävä? Nuorison kapinan teoriaa ja käytäntöä*. Nuorisotutkimusseura julkaisuja 52. Helsinki: Paino Kirjakes.
- Telama, R.** 1999. *Liikuntakasvatusta ja muuttuva maailma: Asema rakentuu vastuusta ja laadukkaasta opetuksesta*. Liikunta ja tiede 36(6), 44–47.
- Tynjälä, P.** 1991. *Kvalitatiivisten tutkimusmenetelmien luotettavuudesta*. Kasvatustieteiden tutkimus 22 (5/6), 387–398.
- Tynjälä, P.** 1999. *Oppiminen tiedon rakentamisena. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita*. Tampere: Tammerpaino.
- Tähtinen, J., Rinne, R., Nupponen, H. & Heinonen, O.** 2002. *Liikuntakulttuurin muutos ja elämäntyylien eriytyminen*. Liikunta ja tiede 39(1), 47–55.
- Tuomi, J. & Sarajarvi, A.** 2002. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Jyväskylä: Gummerus.

III

RUUMISKOKEMUS VOIMAANTUMISEN LÄHTEENÄ - KAKSI ERILAISTA TARINAA KOULUN HIPHOP- KERHOSTA

Nurmi, Anna-Maria 2009

Nuorisotutkimus 27(2), 29-41

Julkaistu Nuorisotutkimus-lehden luvalla

Ruumiskokemus voimaantumisen lähteenä – kaksi erilaista tarinaa koulun hiphop-kerhosta

Anna-Maria Nurmi

Liikuntalajit ovat viimeisten vuosikymmenten kuluessa lisääntyneet. Nykyinen liikuntakulttuuri on kokenut murroksen, jota kuvastaa kulttuuriin ja kehon habitukseen liittyvien uudenlaisten ilmiöiden syntyminen. Tämä murros näkyy myös koululiikunnassa, jossa liikunnanopettajien haasteena on uusien lajien jatkuva ilmaantuminen liikunnan kentälle. Liikuntakulttuurissa korostuvat aiempaa enemmän liikunnan nuorisokulttuuriset piirteet, ja nuorten omaan toimintaan ja kulttuuriin perustuvat liikuntamuodot ovat lisänneet suosiotaan. Oppilaiden kokemuksia nuorisokulttuurisista liikuntamuodoista on siten ajankohtaista tutkia. Oppilaiden kokemukset ovat oleellisia sekä liikunnanopetuksen että koulun kehittämisen näkökulmasta. Artikkelissani tarkastelen kahden lukio-opiskelijan erilaisia kokemuksia hiphop-tanssista koulun hiphop-kerhossa. Näihin kahteen erilaiseen kokemukseen perustuen hahmotan hiphop-tanssin kaltaisen nuorisokulttuurisen toiminnallisen ruumiillisuuden muodon mahdollisuuksia nuorten voimaannuttamisen välineenä.

Voimaantumisen ja voimaantumisen käsitteille ei toistaiseksi ole luotu yhtenäistä määritelmää. Tutkimuskirjallisuudessa näitä käsitteitä on määritelty monin eri tavoin, mutta kaikille määritelmille yhteinen ajatus on voimaantumisen lähteminen ihmisestä itsestään (Bell & Gilbert 1996; Fetterman 1996; Heikkilä-Laakso & Heikkilä 1997; Rodwell 1996). Itse käsitän voimaantumisen henkilökohtaiseksi, sosiaalseksi prosessiksi,

joka tapahtuu luontevimmin henkilön turvalliseksi kokemassa ympäristössä, missä hän tuntee itsensä hyväksytyksi ja tasa-arvoiseksi. Tällaisten tunnetilojen syntyminen taustalla on aina merkittäviä kokemuksia. Kokemus on **Perttulan** (2006) mukaan merkityssuhde, joka sisältää tajuavan subjektin, hänen tajunnallisen toimintansa ja kohteen, johon toiminta suuntautuu. Kokemus syntyy, kun tajunnallinen toiminta valitsee kohteensa ja ihminen kokee elämyksiä. Juuri elämyksissä

kohde ilmenee ihmiselle jonakin. Voimaantuminen kokemuksena ilmenee siten ihmiselle erilaisina emootioina.

Voimaantuminen on oleellista identiteetin muodostumisessa. Identiteetin muodostumista voidaan ajatella prosessina, joka edellyttää jatkuvaa menneisyyden ja ennakoitun tulevaisuuden työstämistä ja peilaamista nykymomentin tapahtumiin. Identiteettityö tapahtuu vuorovaikutuksessa sekä itsen että toisten kanssa. (Bauman 1999, 38.) Identiteetti ei pysy elämänkulussa samanlaisena, vaan se muuttuu ja sitä prosessoidaan jatkuvasti kysymällä kuka minä olen (Hall 2002, 223–225). **Hallin** mukaan identiteetin prosessoinnissa on olennaista sen muodostuminen erojen kautta. Erilaisuus voi olla sekä myönteistä että kielteistä vuorovaikutuksessa tapahtuvaa erottautumista toisista, mikä on oleellista muodostettaessa käsitystä itsestä. **Wilska** (2001) näkee, että nuoret työstävät identiteettiään sekä henkisesti että fyysisesti nimenomaan ulkoisen olemuksensa – ruumiin – kautta.

Ruumiillisuus on ymmärrettävä laajana käsitteenä (Aapola 2001), johon liittyy kokeminen, tietäminen, tekeminen, aikominen ja vuorovaikutus. Siinä korostuvat yhteys toisiin ihmisiin ja ympäristöön sekä erityisesti se, mitä ihminen tuntee ja tietää omassa ruumiissaan ja sen kautta. (Hyvönen 2003.) Ruumiillisuus on **Hebdigen** (1988, 31–32) mukaan keskeistä myös nuorisokulttuureissa, jotka hänen mukaansa kulmineituvat nimenomaan ruumiiseen, sen ulkonäköön, asentoihin ja pukeutumiseen. **Sankarin** (1994) mukaan ruumis on juuri se, joka auttaa yhteiskuntaan integroitumista tai tekee sopeutumisen tai sulautumisen mahdolliseksi. Ruumis on keskeisessä asemassa myös koulun liikunnassa, jossa kaikki toiminnat ovat suoraa puuttumista ruumiiseen (Kosonen 1998, 98). **Bergin** (2008) mukaan koululiikunta perustuukin ruumiin arviointiin ja arvostukseen. Ruumis on koulun liikunnassa resurssi, jonka

avulla liitytään ja erottaudutaan eri kentille ja ryhmiin.

Ruumiillisuuteen kuuluu keskeisesti fyysinen pääoma; se mitä osaan ja mihin pystyn. Koulu instituutiona on kuitenkin perinteisesti arvostanut fyysisen pääoman sijaan lukuaineissa menestymistä (Berg 2008). Mielekkään liikunnan avulla on kuitenkin mahdollista luoda sosiaalista ryhmään kuulumisen tunnetta ja onnistumisen kokemuksia.

Malinen (2008) pohtii artikkelissaan kuvataideopetuksen ja graffitien vuorovaikutusmahdollisuuksia. Hän toi omassa taustatutkimuksessaan graffitit osaksi koulun kuvataideopetusta, minkä oppilaat ottivat myönteisesti vastaan. Samalla tavalla koulun liikunnassa on tärkeää tarjota lajeja, jotka oppilaat tuntevat omikseen. Tämä on tärkeää myös, koska **Ziehen** (1991, 172) mukaan ”koulussa mahdollisuudet omanarvontuntoa kohottaviin kokemuksiin ovat käyneet symbolisesti ja psyykkisesti niukemmiksi”. Liikunnan ja nuorisokulttuuristen liikuntamuotojen avulla on mahdollisuus tuottaa merkityksellistä kokemuksellisuutta.

Merkityksellinen kokemuksellisuus oli tavoitteena myös **Savolaisen** (Seppänen 2005, 238–240) julkaisemattomassa Taideteollisen korkeakoulun lopputyössä, jossa hän tarkasteli lastenkodissa kasvaneiden tyttöjen voimaantumisen kokemuksia. Savolainen valokuvasi tyttöjä juuri niin kuin he itse halusivat. Hänen lähtökohtanaan oli näin nuorten oma maailma, jossa hän pyrki tutkijana tuottamaan toimijuutta auttamalla tutkimuskohteitaan selviytymään paremmin arjessa. Projektin tarkoituksena oli antaa tytöille mahdollisuus rakentaa identiteettiään. Savolainen (Seppänen 2005, 238–240) näkee, että identiteetin vahvistuessa sosiaalinen vuorovaikutus asettuu varmemmalle pohjalle ja näin päästään voimaantumisen kokemuksen ytimeen.

Voimaantumisen kokemusta tarkastellaan tässä artikkelissa hiphop-tanssin kautta.

Hiphop-tanssi on osa hiphop-kulttuuria, joka syntyi nuorten oman kulttuurin ilmentymänä jengisotien vaivaamassa köyhässä Bronxissa New Yorkissa 1960–70-luvuilla. Hiphop-kulttuurin neljä eri taidon lajia, DJ:n (disc jockey), MC:n (master of ceremonies) ja b-boyn eli tanssijan taidot sekä graffitit syntyivät lähes samanaikaisesti (Price 2006, 21). Oman tyylin luominen, yksilöllisyys ja toisten kunnioitus olivat jo tuolloin keskeisiä kulttuurin arvoja ja ovat sitä edelleen. Erityisesti graffitit ja tanssiminen ovat muotoutuneet populaarin kulttuurin nuorisokulttuuri-ilmiöiksi. Populaarikulttuurilla on nähty nyky-yhteiskunnassa olevan tärkeä sijansa nuorten identiteetin muodostumisessa (Suoranta 2005b, 150).

Tarkastelen tutkimuksessani opiskelijoiden kokemuksia hiphop-tanssista, sen oppimisesta ja opettamisesta koulukulttuurissa. Ensimmäisen tutkimusartikkelin (Nurmi & Hirvensalo 2007) tulokset osoittivat, että nuoret kokivat onnistumisten kautta pätevyyden kokemuksia osallistuessaan hiphop-kerhoon. Tässä artikkelissa selvitän, miten hiphop-tanssin kaltainen nuorisokulttuurinen ruumiillisuuden muoto voi toimia voimaannuttavan kokemuksen välineenä. Lukion hiphop-kerhossa opiskelijat tutustuivat hiphopin kulttuuriin sekä tanssityyliin ja -tekniikkaan. Opettajana tavoitteenani oli kerhossa kehittää opiskelijoiden itseilmaisua, sosiaalisia taitoja, koordinaatiota ja rytmittäjää.

Kokemuksellinen oppiminen toimintatutkimuksen lähtökohtana

Tutkimukseni on liikuntapedagoginen toiminta- ja tapaustutkimus (ks. Eskola & Suoranta 2003, 126–130), jossa keskityn opetuksen oppimisprosessiin ja opiskelijoiden koke-

muksiin. Tapaustutkimukselle tyypillisesti kuvaan prosessia kokonaisvaltaisesti ja lisäksi näin tutkittavan ilmiön ymmärtämistä (Saarela-Kinnunen & Eskola 2001, 158–159). Toimintatutkimukselle luonteenomaisesti keräsin tutkimusaineiston toiminnan aikana. Toimintatutkimuksen päämääränä ei ole pelkkä tutkiminen, vaan myös toiminnan, tässä tapauksessa hiphop-tanssin sisältöjen, samanaikainen kehittäminen. Toiminnan käsitteellä tarkoitan tässä tutkimuksessa opiskelijoiden ja opettajan yhteistoimintaa, jolloin perusideana on ottaa ne opiskelijat, joita tutkimus koskettaa, mukaan tutkimushankkeeseen sen täysivaltaisina jäseninä. (Eskola & Suoranta. 2003, 126–130; Heikkinen 2001, 170–172.)

Hiphop-kerhon oppimisteoreettisina lähtökohtina olivat konstruktivistinen oppimiskäsitys (ks. Tynjälä 1999) ja kokemuksellinen oppiminen (Dewey 1963; Kolb 1984). Molemmat suuntaukset korostavat opiskelijan aikaisempia kokemuksia sekä toiminnan kautta opittuja tietoja ja taitoja. Konstruktivistinen oppimiskäsitys perustuu ajatukseen, että ihminen oppii uutta yhdistämällä tietoa jo olemassa oleviin tietoihin ja taitoihin (Rauste-von Wright 1997, 11–14; Tynjälä 1999, 28–39). Konstruktivistisen oppimiskäsityksen periaatteet ovat yhteneväisiä kokemuksellisen oppimisen periaatteiden kanssa. Kokemuksellinen oppiminen on oppijaa aktivoiva toiminnallinen prosessi, jossa eri aistikanavien ja mielikuvien käyttö vahvistaa omakohtaista kokemusta. (Rauste-von Wright 1997, 20.)

Tutkimuksessa kehitin lukion liikuntaan valinnaisen hiphop-kerhon opetusohjelman. Kerho oli vapaaehtoinen ja kaikki lukion oppilaat olivat sinne tervetulleita. Osallistujilla oli vapaus jättäytyä pois kerhon aikana toteutettavasta tutkimuksesta ja silti käydä kerhossa. Kerhosta sai kurssimerkinnän, mikäli osallistui kerhoon koko vuoden. Tämän oppilaille suunnatun informaation lisäksi

lähetin jokaisen kerhoon tulleen opiskelijan kotiin tiedoksiannon tutkimuksestani ja omat yhteystietoni.

Kohdejoukko koostui 15–20-vuotiaista tytöistä (n = 22) lukion 1.–3. luokilta. Kerho toteutettiin lukuvuonna 2004–2005 keski-suudessa länsisuomalaisessa lukiossa, jossa toimin liikunnan- ja terveystiedon opettajana. Kerhon toiminta jakautui lukion viiteen eri jaksoon siten, että koeviikoilla ei ollut kerhoa. Yksi jakso kesti noin seitsemän viikkoa sisältäen koeviikon. Kerho alkoi lukion ensimmäisen jakson puolivälissä, jolloin kerholle jäi aikaa neljä kokonaista jaksoa. Yhden jakson aikana kerhoa oli 7–9 tuntia, yhteensä sitä oli 37 tuntia. Jokaisen jakson päätteeksi opiskelijat kirjoittivat päiväkirjaa, jota ohjasin kirjoittamista suuntaavilla apukysymyksillä. Lisäksi opiskelijat täyttivät alkukyselyn ja osallistuivat loppuhaastatteluun. Koko vuoden ajan pidin myös itse tutkijaopettajan havaintopäiväkirjaa. Tämän artikkelin tutkimusaineisto koostuu kahden lukion ensimmäisen vuoden opiskelijan, Liisan ja Tarun¹ (nimet muutettu), vastauksista alkukyselyyn, päiväkirjamerkinnoista ja haastatteluista sekä omasta havaintopäiväkirjastani. Monipuolisella aineistonkeruulla pyrin ymmärtämään oppilaiden kokemuksia mahdollisimman tarkasti.

Näiden kahden opiskelijan kokemukset on valittu analyysin kohteeksi siksi, että heidän tanssilliset lähtökohtansa kerhon alussa olivat yhtäläiset, mutta heidän voimaantumiskokemuksensa muotoutuivat kerhon kuluessa erilaisiksi. Lisäksi otin tutkimusaineistoon analyysin loppuvaiheessa mukaan Liisan alkuvuonna 2008 kirjoittaman *Muistoni hiphopista* -esseen, jota Taru ei halunnut kirjoittaa. Essee syvensi ymmärrystä Liisan kokemukseen hiphop-kerhosta ja vahvisti jo tekemiäni tulkintoja, mikä on aineistotriangulaation tavoitteena (Tuomi & Sarajärvi 2006, 140–142). Giorgin (1985) mukaan kokemuksen

kuvaus voidaan kirjoittaa myös vain yhden tutkittavan kokemuksen perusteella osana analysoitavana ollutta laajempaa aineistoa.

Suuntaviivat opiskelijoiden kokemusten tulkinnalle muotoutuivat jo kerhotoiminnan aikana. Ensimmäisen jakson päiväkirjoihin perehtyminen osoitti, että Taru ja Liisa kaipasivat kannustusta ja tukea enemmän kuin muut opiskelijat. Koko kerhon työskentelyn ajan keskityin erityisesti näiden kahden opiskelijan tukemiseen, mutta silti heidän kokemuksensa ja itseluottamuksensa muotoutuivat kerhon kuluessa hyvin erilaisiksi. Tämä ilmiö haastoi minut tutkijana pohtimaan, mitkä tekijät tuottivat tätä erilaista kokemusta.

Fenomenologinen ote voimaantumiskokemukseen

Fenomenologisessa tutkimuksessa aineiston hankintatavan avoimuus on tärkeää ja siksi kysymysten tulisi olla mahdollisimman avoimia, strukturoimattomia. Kysymyksen tulee antaa tilaa tutkittavalle, jotta hän voi liittää vastaukseensa kokemiaan mielikuvia ja elämyksiä. (Virtanen 2006.)

Vastaamista suuntaavat kysymykset päiväkirjoissa eivät kuitenkaan olleet niin avoimia kuin ne olisivat voineet olla. Päiväkirjoissa oli keskimäärin kaksi strukturoitua kysymystä sekä kuudesta kahdeksaan avoimempaa kysymystä, jotka käsittelivät kulunutta jaksoa ryhmässä viihtymisen ja hiphop-tanssin näkökulmasta. Tämän lisäksi päiväkirjassa oli täysin avoin osa. Tähän ratkaisuun päädyin, koska halusin varmistua vastauksiin tulevan muutakin kuin ”ihan kivaa”. Päiväkirja-aineistoa täydensivät oppilashaastattelut. Perttulan (2006) mukaan kokemuksia ei voi tutkia empiirisesti, elleivät tutkittavat jollain tavalla kuvaa kokemuksiaan. Tutkija voi käyttää mitä tahansa hyväksi katsomaansa tapaa hankkia

empiiristä tutkimusaineistoa. Tämän artikkelin tutkimustehtävän kannalta eniten informaatiota tuottivat muut kuin strukturoidut kysymykset.

Fenomenologinen aineisto tulee hankkia niin, että tutkijan vaikutus tutkittavien esiin tuomiin kokemuksiin on mahdollisimman vähäinen (Virtanen 2006). Oma vaikutustani opettajana oppilaiden kokemuksiin ei voi sulkea pois, koska lukuvuoden aikana opin tuntemaan kaikki ryhmän tytöt hyvin sekä kerhossa että muilla kursseilla. Lukuvuoden aikana keskinäinen luottamuksemme kasvoi, mikä näkyi oppilaiden päiväkirjojen avoimissa teksteissä.

Giorgin (1985) mukaan oleellista on kohdata tutkimusaineisto ilman tutkijan ennakoasenteita ja -käsityksiä tutkittavista. Toisten ihmisten kokemusten ymmärtäminen ei ole helppoa. Pystyäkseen tutkijana kohtaamaan opiskelijoiden kokemukset minun oli ensin yritettävä tunnistaa omat esioletukseni. (Lehtomaa 2006.) Omat ennako-oletukseni koskivat hiphop-tanssin mahdollisuuksia koulun liikunnassa: en tiennyt, miten se toimisi. Lisäksi näiden kahden opiskelijan kohdalla ennako-oletukseni oli se, ettei hiphop-tanssi voisi saada niin suurta roolia tyttöjen elämässä, että he kävisivät kerhossa koko vuoden. Näiden omien lähtökohtien ymmärtäminen voi auttaa jossain määrin vapautumaan niiden ohjaavuudesta ja samalla näiden lähtöoletusten ymmärtäminen on uusi lähtökohta omalle ymmärrykselle (Varto 1992). **Gadamerin** mukaan absoluuttinen hermeneuttinen objektiivisuus ei kuitenkaan ole mahdollista, vaan tutkijan omat ennakoasenteet värittävät aina tulkintaa. Ennakkoluulot voidaan kuitenkin nähdä myönteisinä siinä mielessä, että tutkija voi niiden avulla muodostaa luovan pohjan tekstien ymmärtämiselle. Siten ennako-oletukset ovat välttämättömiä, jotta tekstiin päästään käsiksi. (Gadamer 1977, 240–241.)

Aineiston analyysi pohjautui Giorgin fenomenologiseen metodiin (Giorgi 1985; Virtanen 2006), jossa on viisi vaihetta. Ensimmäiseksi tutustuin huolellisesti aineistoon ja etsin tutkimusaineistosta kokonaisnäkemyksiä pyrkien eläytymään tyttöjen kokemuksiin lukuisten lukukertojen kautta. Toiseksi erotin aineistosta merkitysyksiköt, jotka ilmaisevat tutkittavan ilmiön kannalta oleellisen. Merkitysyksikkö on tutkimustehtävän kannalta oleellinen tutkittavan lause tai ajatuskokonaisuus. Kolmanneksi käänsin jokaisen merkitysyksikön tutkittavan kieleltä tieteenalani yleiselle kielelle. Jokaisen lauseen yhteyteen kirjasin myös opiskelijan tekstin, jotta alkuperäisen ja käännöksen yhteys oli näkyvissä. Neljänneksi muodostin käännetyistä merkitysyksiköistä yksilökohtaisen merkitysverkoston sijoittamalla yksiköt toistensa yhteyteen. Näin syntyi kummankin opiskelijan oma tarina. Viimeiseksi kirjoitin yleisen merkitysverkoston, opiskelijoiden yhteisen tarinan, joka koostuu opiskelijoiden kertomuksista. Yhteys kummankin opiskelijan tarinaan säilytettiin kuitenkin koko analyysin ajan. Tämä tarina on seuraavassa luvussa tiivistettynä, jotta lukija saisi kuvaa opiskelijoista ja heidän toiminnastaan kerhossa. Yleisen merkitysverkoston, tyttöjen yhteisen tarinan, muodostamisen jälkeen etsin tutkijaopettajana voimaantumisen kokemuksen merkitystihentymiä, jotka läpäisivät sekä yksilökohtaiset että yhteisen tarinan. Merkitystihentymät ovat tutkimustehtävän eli voimaantumiskokemuksen suunnassa olevia teemoja, joista molemmat opiskelijat puhuvat.

Liisan ja Tarun yhteinen tarina

Liisa ja Taru aloittivat kerhon yhtäläiseltä lähtötasolta. Kokemukset hiphop-kulttuurista rajoittuivat heillä tietämykseen musiikista

eikä kumpikaan heistä ollut ennen tanssinut mitään tanssilajia. Liisa osallistui kerhoon, koska hän oli aikaisemmin harkinnut tanssia harrastukseksi, mutta ei ollut uskaltanut lähteä mukaan. Taru taas kaipasi uutta harrastusta. Liisan toive kerholle oli, että mitään vaikeaa ei tehtäisi ja Taru toivoi huonommille tanssijoille omaa sarjaa. Taru luokitteli itsensä huonoimpiin tanssijoihin jo ennen kuin kerho oli edes alkanut.

Samankaltaisesta lähtötasosta huolimatta tyttöjen kokemukset kerhosta muodostuivat hyvin erilaisiksi. Liisalle tanssiminen oli virkistävää koulutyön välissä ja hän löysi kerhon aikana tanssityylin, josta piti. Ensimmäisessä jaksossa Liisasta tuntui, ettei hän pysynyt muiden mukana, mutta se ei haitannut häntä. Akrobatialiikkeet olivat Liisan mielestä haasteellisia ja juuri siksi mahtavia. Liisa oli ahkera harjoittelija, joka soimasi itseään päiväkirjoissa siitä, että olisi pitänyt harjoitella vielä enemmän kotona. Liisan motto olikin, että harjoitus tekee mestarin. Liisan edistyminen hiphop-tanssissa loi halun näyttää muille ja hän halusi osallistua kevätnäytökseen. Hän halusi voittaa itsensä ja olla mukana ryhmän yhteisessä jutussa. Liisa myös koki, ettei olisi liikkunut niin paljon ilman hiphop-kerhoa.

Taru ei pitänyt itseään kerhossa hyvänä tanssijana ja vertasi itseään koko kerhon ajan muihin tyttöihin. Hän koki olevansa tanssitaidoiltaan heikompi muita ja se vähensi hänen viihtyvyyttään ryhmässä. Taru oli sitä mieltä, että jos hänellä olisi ollut enemmän rohkeutta ja parempi itseluottamus, olisi kerhossa käyminen ollut mukavampaa. Kolmas jakso oli Tarulle mieleinen, koska hiphop-tanssi ei ollut enää niin vaikeaa. Hänen mielestään hienointa jaksolla oli se, että hän oppi uutta ja kehittyi samalla myös vanhojen taitojen osaamisessa. Tästä huolimatta Taru teki neljännessä jaksossa päätöksen jättää osallistumasta kevätnäytökseen. Hän ei mielestään osannut sarjaa tarpeeksi hyvin ja lisäksi hän

pelkäsi epäonnistuvansa. Loppujen lopuksi Taru oli kuitenkin sitä mieltä, että kaikki voivat oppia hiphop-tanssia, jos vain harjoittelevat säännöllisesti.

Liisan ja Tarun yhteisestä tarinasta hahmottui neljä merkitystihentymää: 1) käsitys itsestä, 2) taitojen oppiminen, 3) harjoittelun merkitys ja 4) ryhmässä viihtyminen. Kaikki merkitystihentymät kietoutuvat voimaantumiskokemukseen.

Käsitys itsestä

Kerhon alussa Liisa ilmaisi käsityksensä itsestään toivomalla, ettei kerhossa tehtäisi mitään vaikeaa. Näin hän määritteli oman kykynsä suoriutua ainoastaan helpoista asioista. Vuoden 2008 muisteluisaan Liisa toteaa: ”En aikonut jatkaa kerhossa kauan. Siellähän kaikki osasivat jo tanssia, enkä minä ollut tanssinut koskaan mitään!” Taru puolestaan toivoi huonommille tanssijoille omaa ryhmää, jolloin hän olisi voinut olla yksi heistä: ”Paremmille ja huonommille tanssijoille olisi voinut tehdä erilaisen sarjan.” (I jakson päiväkirja 2004–2005.) Molemmat tytöt kokivat olevansa ryhmän heikoimmat tanssijat. Liisasta tuntui kerhon alussa, ettei hän pysynyt muiden mukana. Silti hän viihtyi kerhossa. Liisa koki, että opettajan kannustus ja innostus teki hiphopin harrastamisesta mielekäästä. Taru tiivistä omat tuntemuksensa itsestään näin: ”Olen ryhmän huonoin tanssija.” (II jakson päiväkirja 2004–2005.) Hänellä ei omasta mielestään ollut hyviä tanssijan lahjoja. *Lintusen* (2003) mukaan moni nuori kehittää itsestään kielteisen kuvan liikkujana. Tämä arvio voi olla täysin virheellinen; se voi kehittää nuorelle ajattelutavan, jonka mukaan liikuntataitoja ei voi kehittää, vaan ne on ikään kuin saatu synnynnäisenä ominaisuutena.

Kerhon edetessä Liisa koki kehittyvänsä

ja hän löysikin tanssityylin, josta piti. Liisan kehitys ja varmuus omasta kehostaan näkyi myös hänen Muistelu-esseessään: ”Teimme shakeja ynnä muuta vastaavaa, ja vaikken sitä tahtonut myöntääkään (edes itselleni siis), minusta oli ihanaa tehdä liikkeet antaumuksella ja antaa vartaloni liikkua oikein naisellisesti (saatoin joskus jopa kuvitella, että voisin ehkä mahdollisesti joskus liikkeet kunnolla opittuani näyttää seksikkäältä tanssiessani)”. Kaikki haastava oli Liisan mielestä kerhossa parasta, koska siinä huomasi kehittyvänsä. Liisa päätti tulla kevätnäytökseen, koska hän halusi voittaa itsensä ja kasvattaa itsetuntoaan. Liisalle hiphop-tanssi tuotti ruumiillisena kokemuksena voimaantumisen tunteen samaan tapaan kuin valokuvauksen kohteena oleminen tuotti voimaantumisen kokemuksen Savolaisen (Seppänen 2005, 239) tutkimukseen osallistuneille tytöille. ”Koulun esitys oli minulle merkittävä etappi elämässäni (...) tunsin taas, että uskallan esiintyä enkä pelkää virheitä kaikkien edessä.” (Muistelu-esse 2008.) Liisalle kerho oli myös osa koulua. ”Tanssiminen on ollut ihanan virkistävää koulutyön välissä ☺.” (III jakson päiväkirja 2004–2005.) Liisan itsetuntoon kerholla oli myönteisiä vaikutuksia, ja hän muisteli niitä esseessään näin: ”Sain hyvää palautetta Annalta ja uskon itseeni nykyisin.”

Tarun käsitys itsestä ja siten kokemukset kerhosta olivat pääosin negatiivisia. Hän ei kokenut kerhon alussa osaavansa mitään, ja ensimmäisen jakson päiväkirjassa hän kirjoittikin: ”(...) jos osaa, on kivaa.” Minulle tutkijaopettajana tilanne oli yllättävä: ”Samassa päiväkirjassa hän kertoi pitävänsä tunteesta, että osaa jonkin liikkeen ja sitten kuitenkin käytännössä toteaa, että ei ole oppinut mitään!” (Opettajan havaintopäiväkirja 28.10.2004.) Tarun päiväkirjamerkinnot olivat lähes aina ristiriitaisia. Yhtäältä hän koki osaavansa, oppineensa ja kehittyneensä, mutta toisaalta hän piti itseään koko ajan

ryhmän huonoimpana tanssijana. Oman huonomuutensa hän koki vertaamalla itseään aina muihin sen sijaan, että olisi arvioinut omaa henkilökohtaista kehitystään. Tarun ryhmässä viihtymistä vähensi se, että hän tunsu itsensä ulkopuoliseksi: ”Tunnen, että en kuulu joukkoon.” (II jakson päiväkirja 2004–2005.) Hän kuitenkin totesi kolmannen jakson päiväkirjassaan: ”Mikään ei ole ollut tylsää.” Silti hän teki viimeisessä jaksossa päätöksen, ettei halua osallistua näytökseen keväthuhlassa, koska pelkäsi epäonnistuvansa. Kerhon loppuhaastattelussa Taru kertoi aikaisemmista kokemuksistaan poiketen, että hienointa kerhossa on ollut se, että ”(...) on oppinu koko ajan lisää ja sitten vanhojakin taitoja on pystynyt parantaan.”

Taitojen oppiminen

Taitojen oppiminen oli sekä Liisalle että Tarulle tärkeää. Hakalan (1999, 101) mukaan liikunnallinen taitavuus tai taitamattomuus on tärkeä tekijä lapsen ja nuoren elämässä. Molemmat tytöt huomasivat oppineensa uusia taitoja, mutta vain Liisa koki kehityksensä myönteisenä. Hän tunsu kehittyneensä tanssijana: ”Ihan se, että olen ollut tunneilla ja tehnyt liikkeitä on tuottanut edistystä. En ole edistynyt ihan hirveästi, mutta kuitenkin.” (III jakson päiväkirja 2004–2005.) Lisäksi Liisa mielsi kerhon tanssityylin omakseen: ”(...) gansta-henkisyys on ollut nappijuttu! En olisi käynyt koko kerhoa jos tyyli olisi ollut ”tyttömäisen pirtsakka.” (IV päiväkirja 2004–2005.) Liisalle oman tyylin löytyminen oli osa hänen voimaannuttavaa kokemustaan. Vaikka Tarukin huomasi kehittyneensä ja oppineensa uutta, hän ei saanut myönteisiä kokemuksia. Tarun mielestä muut oppivat häntä nopeammin.

Vaikka Liisa ja Taru olivat kerhon alussa kiinnostuneita oppijoita, he kaipasivat

opettajan tukea, kannustusta ja motivointia. **Metsämuurosen** (1997, 19–20) mukaan oppiminen on tehokasta silloin, kun se perustuu oppijan omaan haluun oppia uusia tietoja ja taitoja. Kerhon edetessä Liisan kiinnostus oppimiseen muuttui sitoutumiseksi. ”Liisalla on hirtittävä halua kehittyä koko ajan paremmaksi. Hän suorastaan ”imee” palautetta itseensä, jotta voisi olla parempi.” (Opettajan havaintopäiväkirja 20.1.2005.) Sitoutuneena oppilaana Liisalla oli sekä tiedollisia että taidollisia valmiuksia ottaa entistä suurempaa vastuuta omasta oppimisestaan. Niinpä Liisaa ei tarvinnut kerhon lopulla enää motivoida, koska hänen oma motivaationsa ohjasi toimintaa. (Ks. Hakala 1999, 84–85.) Liisa kirjoitti kolmannen jakson päiväkirjassaan oppimisen olleen tehokasta. Myös Tarulle kolmas jakso oli siihen mennessä mukavin, koska hiphop-tanssi ei ollut hänelle enää niin vaikeaa kuin ennen. Tarun kehitys jatkui samanlaisena viimeisessä eli neljännessä jaksossa. Hän kuitenkin peilasi omaa oppimistaan jälleen toisiin tyttöihin, mikä näkyy kolmannen jakson päiväkirjassa: ”(...) muiden paremmuus ei ole paljon ärsyttänyt.” (III päiväkirja 2004–2005.)

Harjoittelun merkitys

Harjoitellessaan hiphop-tanssin taitoja nuori saa mahdollisuuden tuottaa uudenlaista kokemuksellisuutta. Kokemuksellinen oppiminen viittaa opetusmalliin, joka perustuu aikaisempiin oppimiskokemuksiin (Räsänen 2000, 10). Taitojen kokemuksellisessa oppimisessa harjoittelun merkitys oli Liisalle ja Tarulle tärkeää. Tanssimisessä kehittymisen merkitys käy ilmi kummankin tytön kokemuksista. Liisa mainitsi kaikissa päiväkirjoissaan, että hän olisi halunnut harjoitella liikkeitä enemmän kotona. Näin hän olisi mielestään onnistunut koulussa paremmin. Tutkijaopettajan näkö-

kulmastani Liisalla oli vahva halu onnistua ja kehittyä hiphop-tanssissa. Liisa muisteli esseessään (2008) omaa harjoittelemistaan näin: ”Pidin tärkeänä koettaa tehdä liikkeet kunnon pelkäämättä, miltä näytän tai mitä muut ajattelevat. Ajattelin, että kehityn, kun annan kaikkeni peliin.” Liisa löysi hiphop-tanssista liikunnan ilon, ja samalla hän huomasi ruumiillisen tanssillisen rohkeutensa lisääntyvän. Ulkoisen olemuksen muutos oli muilla liikunnankursseilla selvästi havaittavissa. Liisa piti erityisesti haastavista liikkeistä, koska niissä huomasi kehityksen: ”Harjoitus tekee mestarin.” (III jakson päiväkirja 2004–2005.) Liisa kirjoitti Muistelu-esseessään, että eräs liike jäi hänelle kerhosta mieleen ja hän harjoittelee sitä kotona vieläkin. Omaan vaatimattomaan, mutta motivoituneeseen tyyliinsä tapaan hän kirjoittaa: ”En ole vieläkään oppinut, mutten lakkaa harjoittelemasta!”

Taru puolestaan olisi halunnut harjoitella tunneilla lisää sellaisia liikkeitä, jotka sujuivat häneltä jo aika hyvin. Tarun kehitys harjoittelun myötä oli myös selvästi havaittavissa, ja kolmannessa jaksossa hän myönsikin, että ”harjoittelu tekee koko ajan paremmaksi”. Yleisesti Taru ei halunnut myöntää omaa kehitystään, ja tämä teki opettajana tilanteeni hankalaksi. ”Taru ei ota vastaan positiivista palautetta ja tuntuu, että en saa häntä ymmärtämään miten paljon kehitystä on jo tapahtunut. Turhauttavaa!!!” (Havaintopäiväkirja 7.10.2004.) Vaikka Taru ei kokenutkaan kehittyneensä tanssijana, hän oli silti sitä mieltä, että hiphopissa voi kehittyä harjoittelemalla: ”Hip hop on kuitenkin sellainen tanssilaji, mitä kaikki voivat oppia, eikä se loppujen lopuksi mullekaan ole mahdottoman vaikeaa ollut. Hip hop vaatii säännöllistä harjoittelua, jotta voi kehittyä. Ihan kivaa se on ollut.” (Opettajan havaintopäiväkirja 28.10.2004.)

Ryhmässä viihtyminen

Liisa ja Taru kokivat ryhmän eri tavoin: Liisa viihtyi ryhmässä, Taru taas ei. Taru kuvasi viihtymistään ryhmässä lähes aina muiden tyttöjen paremmuuden kautta. Parin ensimmäisen jakson aikana Liisa viihtyi ryhmässä hyvin, todeten toki, että vielä paremminkin voisi viihtyä. Muistelu-esseessään (2008) Liisa kirjoitti: ”Ensimmäisellä kerralla taisin jo jäädä koukkuun. Liikunnan jälkeen tuli hyvä olo, ja huomasin viihtyvänä ryhmässä (...)” Kolmannessa jaksossa Liisa koki ryhmähengen parantuneen, ja viimeisessä jaksossa hänellä oli ryhmässä todella hauskaa. Sen sijaan Taru viihtyi ryhmässä joka jaksossa huonosti.

Taru ei kokenut kehittyvänsä juuri ollenkaan, eikä todennäköisesti siksi myöskään viihtynyt ryhmässä. Taru piti muita oppilaita parempina ja omaa itseluottamustaan huonona. Tarun ruumiillisuuskokemukset olivat ristiriitaisia ja pääosin kielteisiä. Myös **Liimakka** (2004) havaitsi ristiriitaisen ruumiillisuuskokemuksen tutkimillaan 17–18-vuotiailla tytöillä.

Taru kuvasi viihtymistään ryhmässä viimeisen jakson päiväkirjassa näin: ”En ole viihtynyt ryhmässä, koska sen jäsenet ovat mua paljon parempia tanssijoita. Jos mulla olisi ollut enemmän rohkeutta ja parempi itseluottamus, olisi hip hopin tanssiminen ja kerhossa käyminen ollut mukavampaa.” (IV jakson päiväkirja 2004–2005.)

Toisin kuin Tarun, tuntui Liisan viihtyminen ryhmässä paranevan sitä mukaa, mitä paremmaksi tanssijaksi hän koki kehittyvänsä. Keväällä kerhon lopussa Liisa viihtyi kerhossa hyvin ja tunsu, että ryhmässä on hauska olla. ”Meillä on älyttömän hauskaa! ☺.” (IV jakson päiväkirja 2004–2005.) Liisalle oli tärkeää osallistua kevätnäytökseen paitsi itsetunnon kehittämisen takia myös siksi, että ”on myös kiva olla mukana jossain ryhmän yhteisessä jutussa” (IV jakson päiväkirja 2004–2005).

Kaksi erilaista ruumiillisuuskokemusta

Olen tarkastellut artikkelissa kahden opiskelijan, Liisan ja Tarun, erilaisia kokemuksia lukion hiphop-kerhosta. He ovat kokeneet kerhon hyvin eri tavalla samankaltaisesta tansillisesta lähtötasostaan huolimatta. Heidän kokemuksiaan kerhossa kuvaa neljä merkitystihentymää: käsitys itsestä, taitojen oppiminen, harjoittelun merkitys ja ryhmässä viihtyminen. Kaikissa neljässä merkitystihentymässä Liisan ja Tarun kokemukset linkittyvät joko suoraan tai epäsuorasti heidän omaan ruumiillisuuskokemukseensa ja sitä kautta voimaantumiseen tai voimaantumatta jäämiseen. Tulkitsen näin tyttöjen kokemuksia heidän ruumiillisuutensa kautta.

Liisan voimaantumiskokemukset kerhosta tiivistyivät hänen muistelmaesseessään: ”Sain tunneilta itsetuntoa, uskalsin olla oma itseni ja uskalsin yrittää. En koko ajan ajatellut, miltä näytän tai mitä muut ajattelevat, ajattelin, kuinka kivaa minulla oli ja kuinka olin kehittynyt.” Liisa sai myönteisistä kokemuksista lisää itseluottamusta ja rohkeutta, ja hän tunsu kuuluvansa ryhmään. Tarun myönteiset kokemukset kerhosta olivat Liisaa vähäisempiä. Taru oli viesteissään kuitenkin ristiriitainen: hän katsoi oppineensa uusia asioita ja samalla hänestä tuntui, ettei hän osannut mitään.

Tarun ristiriitaiseen ja kielteisävytteiseen kokemukseen voi olla monia syitä. Tarun itsetunto ei hänen itsensä mukaan ollut hyvä. Tutkijaopettajan tulkintani mukaan Tarun huonommuuden tunne oli yhteydessä hänen ruumiillisuuteensa ja siihen liittyvään epävarmuuteen, joka on tyypillistä lähes kaikille teini-ikäisille ja erityisesti tytöille (ks. Raustevon Wright 1989). Myös **Välimaan** (2001) mukaan 15–16-vuotiaiden ulkonäköä koskeneissa tutkimuksissa ruumis nousi keskeiseksi identiteetin peilauspinnaksi. **Aaltosen** (2001) sukupuolihäirintää koskeneissa tutkimuk-

sessä yhdeksäsluokkalaiset tytöt kirjoittivat, että nuorena ahdistaa, koska suhde omaan ruumiiseen ei ole vielä selkiytynyt. Ahdistavuus vähenee, kun on oppinut hyväksymään itsensä sellaisena kuin on. Kosonen (2004) toteaaakin, että ulkonäköruumis säätelee naisen elämää. Siten ulkonäköongelmat voivat viedä pohjan itsearvostukselta.

Tarun itsearvostus oli ailahtelevaa, mikä näkyi niin, että yhtäältä Taru halusi tanssia ja huomasi oman kehityksensä, toisaalta hän taas oli omasta mielestään huono eikä oppinut mitään. Taru koki oman ruumiinsa ristiriitaisesti ja pohti, millainen hiphopin tanssimisen tapa oli hyväksyttävää. Siksi hän ei myöskään halunnut osallistua esitykseen, koska oli epävarma tyylistään ja pelkäsi epäonnistuvansa. Lisäksi hän kirjoitti: ”En myöskään halua esitellä tanssitaitejani lukiolaisille.” Liisan kokemukset omasta ruumiillisuudestaan olivat positiivisempia ja hän liittyi omalla tanssillisella rohkeudellaan muuhun ryhmään kiinteämmin kuin Taru. Ulkonäkö tai harrastus yhdistääkin samaan sosiaaliseen tai alakulttuuriseen ryhmään kuuluvia (Wilska 2001).

Yhteisenä harrastuksena hiphop-tanssi yhdisti kerhon oppilaita, ja he muodostivat sosiaalisen ryhmän. Taru ei kuitenkaan tuntenut kuuluvansa ryhmään. Hänen kielteiset kokemuksensa tanssista eivät tulkintani mukaan liittyneet niinkään tekniseen suorittamiseen, koska hän osasi kaikki askeleet ja koreografiat siinä missä muutkin vaan esteettiseen suorittamiseen eli siihen, miltä hän arvioi oman tanssinsa näyttävän. Aaltonen (2001) toteaaakin, että sekä tyttöjen että poikien ryhmään kuulumista määrittää vahvasti se, miltä ruumis näyttää. Tarun epävarmuus omasta ruumiillisuudesta ei antanut hänelle mahdollisuutta nauttia tanssista ja pitää sitä esteettisenä kokemuksena. Hänen oma ruumiillinen epävarmuutensa saattoi siten olla myös se tekijä, joka esti häntä kiinnittymästä hiphop-tanssin ympärille muodostuneeseen

yhteisöön. Hiphop-tanssiin kuuluu muiden tanssilajien tavoin fyysisyys ja siten ryhmään kuulumisenkin määrittäytyä tietyllä tavalla fyysisten tai muiden ulkoisten ominaisuuksien kautta. Sosiologisen ruumiillisuustutkimuksen tulkinnan mukaan ihmiset käyttävät ruumistaan osoittamaan elämäntapaansa. Siten ruumis on osa kulttuuria (Välilä 2001). Oman tulkintani mukaan Taru ei kiinnittynyt omassa ruumiillisuuskokemuksessaan muuhun ryhmään hiphop-kerhossa.

Ruumiillisuus on tärkeä ulottuvuus identiteettikokemuksena, eikä ruumiillisuutta voi irrottaa psykologisesta ja sosiaalisesta minuudesta (Järventie 1999). Tarusta itsestään tuntui siltä, että hän olisi viihtynyt kerhossa paremmin, jos hänellä olisi ollut enemmän samanlaista rohkeutta tanssia kuin muilla työillä. Toisin sanoen hänen oma ruumiillisuuskokemuksensa rajoitti hänen rohkeuttaan tanssissa, eikä hän kokenut olevansa osa ryhmää. Tämä Tarun itsensä tekemä vertailu muihin saattoi saada aikaan myös sen, että hän ei pystynyt suhteuttamaan omaa kehittymistään aikaisempaan tasoonsa. Taru työsti omaa identiteettiään nimenomaan kielteisen erottautumisen (Hall 2002, 223–225) kautta; hänen itseluottamuksensa pysyi kerhossa alhaisena ja hänen oli vaikea ottaa vastaan kannustusta ja positiivista palautetta. Hän ei siten saanut voimaantumisen kokemuksia.

Tulkitsin tyttöjen kokemuksia ruumiillisuuden kautta, koska oppilaiden teksteissä ruumiillisuuskokemukset osana identiteettityötä nousivat vahvasti esille. Aineistoa olisi voinut tulkita myös kulttuurisen kiinnittymisen kautta. Taru ei kuulunut muilla liikunnan kursseilla liikunnallisesti aktiivisiin oppilaisiin, mutta hän kuitenkin kävi hiphop-kerhossa koko vuoden. Siten kulttuurinen kiinnittyminen hiphop-kulttuuriin olisi voinut olla yksi syy Tarun kerhossa käymiseen. Ja toisaalta, kulttuurinen kiinnittyminen olisi voinut olla myös syy siihen, miksi Taru ei

viihtynyt kerhossa; hän ei kokenut hiphop-kulttuuria omakseen. Herääkin kysymys, voiko nuorisokulttuurinen liikuntamuoto toimia syrjäyttävänä tekijänä joidenkin oppilaiden kohdalla? Liisan kohdalla kulttuurinen kiinnostuminen näkyi gangsta-henkisen tanssityylin omaksumisessa.

Aineiston tulkinnan prosessimaisuus tekee siitä vain ”suhteellisesti pätevän” (Karjalainen 1991, 101–132). Siten joku toinen tutkija olisi voinut tehdä samasta aineistosta erilaisen tulkinnan. Aineiston systemaattinen tulkinta fenomenologisella otteella aineistotriangulaatiota hyödyntäen tukee kuitenkin tutkimuksen luotettavuutta. Fenomenologinen analyysimenetelmä antoi mahdollisuuden tutkia syvällisesti opiskelijoiden voimaantumisen kokemuksia. Aineisto valaisi kuitenkin rajallisesti tyttöjen aikaisempia ja nykyisiä kulttuurisia valintoja, jotka olisivat voineet antaa lisäymmärrystä tyttöjen kokemuksiin.

Artikkelissani yhdistin toimintatutkimuksen ja fenomenologisen aineiston analyysin, joiden ymmärrän olevan toisilleen vastakohtaiset siinä mielessä, että toimintatutkimuksen tarkoituksena on vaikuttaa toimintaan, kun taas fenomenologinen ote pyrkii olemaan vaikuttamatta. Toimintatutkimukseni sisälle syntyi kahden opiskelijan tapaus. Tapaustutkimukselle tyypillisesti paneuduin ilmiöön yksityiskohtaisesti. Tutkimustehtävässä, jonka kohteena olivat oppilaiden kokemukset, fenomenologinen aineiston analyysi mahdollisti syventymisen kahden opiskelijan kokemuksellisuuteen.

Erilaiset ruumiillisuus-kokemukset voimaantumiskokemusten erojen taustalla

Yhteenvedon voin todeta, että opiskelijoiden erilaiset ruumiillisuuskokemukset selittävät

heidän erilaisia voimaantumiskokemuksiaan hiphop-kerhossa; Liisan ja Tarun oman ruumiin tulkinnat olivat erilaiset. Oman ruumiin kokeminen vaihtelee iän mukana ja psykologisten egokehitystutkimusten pohjalta onkin väitetty, että tyttöjen varhaisuoruus on haavoittuvuuden aikaa, jolloin muun muassa itseä halventava ruumiskuva kehittyy (Rogers & Brown & Lyn & Mikel & Mark 1994). Kososen (1998, 10) mukaan koululiikunta on tärkeä tyttöjen konkreettisen ja symbolisen ruumiillisuuden muotoutumisen paikka. Hiphop-tanssi ruumiillisena toimeliaisuuden muotona mahdollisti voimaantumisen kokemuksen. Voimaannuttava kokemus on aina subjektiivinen kokemus ja siten Liisan ja Tarun osalta yksilölliset tulkinnat, valinnat ja teot nousivat voimaantumisessa ja itsetunnon kehittämisessä ratkaisevaan asemaan. Suoranta (2005a, 150–151) näkeekin koulun riittävän pysyvänä rakenteena suhteessa populaarikulttuuriin antaakseen oppilaille mahdollisuuden asettaa identiteettejä sosiaaliseen järjestykseen.

Tässä tapauksessa hiphop-tanssi koulussa yhtenä populaarikulttuurin muotona ei tuottanut voimaannuttavaa kokemuksellisuutta molempien tyttöjen kohdalla. Vaikka nuorten maailmankuvan muodostumisessa populaarikulttuurilla ajatellaan olevan mahdollisuus tarjota merkittäviä samastumiskohteita (ks. Kiviniemi 2000, 106; Suoranta 2005b), ei se jokaisen nuoren kohdalla ole itsestäänselvyys. Nuoret ovat yksilöitä, eivät massaa. Koulun olisi kuitenkin hyvä ottaa huomioon populaarikulttuurin merkitys nuorten kokemusmaailmassa ja asennoitua siihen uutena oppimisympäristönä, jonka avulla myös koulun omia rutiineja voisi uudistaa (Aittola 1998). Hiphop-tanssi ruumiillisena toimeliaisuutena voi tarjota paitsi identiteettityön kentän nuorille myös uudenlaisen mahdollisuuden sukupolvien väliselle vuoropuhelulle, mikä mahdollistuu esimerkiksi liikunnanopettajien

hiphop-tanssin taitojen ja tiedon lisäämisellä. Parhaimmillaan hiphop-tanssi voi toimia nuorisokulttuurisena ruumiin voimaannuttamisen välineenä.

Viitteet

- 1 Asianomaisilta on kysytty lupa artikkelin julkaisemiseen. Lisäksi Jyväskylän yliopiston eettisen toimikunnan sihteeri on esittänyt kantansa artikkelin aineiston keruun ja -raportoinnin eettisyydestä ja todennut sen ongelmatomaksi.

Lähteet

- Aaltonen, K. (2007): Liikunta nuorisokulttuurina. Teoksessa T. Hoikkala & A. Sell (toim.): Nuorisotyötä on tehtävä. Menetelmien perustat, rajat ja mahdollisuudet. Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimuseura julkaisuja 76, 320–326.
- Aaltonen, S. (2001): Ruumiin rajat ja sukupuolinen häirintä. Teoksessa A. Puuronen & R. Välimaa (toim.): Nuori ruumis. Helsinki: Gaudeamus, 107–120.
- Aapola, S. (2001): ”Liian varhaisen” ruumiillisen kehityksen ongelma. Teoksessa A. Puuronen & R. Välimaa (toim.): Nuori ruumis. Helsinki: Gaudeamus, 30–44.
- Aittola, T. (1998): Aikuisten oppiminen arkielämän ympäristöissä. Teoksessa P. Sallila & T. Vaherva (toim.): Arkipäivän oppiminen. Aikuiskasvatuksen 39. vuosikirja. Helsinki: KVS ja Aikuiskasvatuksen Tutkimuksen Seura, 59–89.
- Bauman, Z. (1999): Sosiologinen ajattelu. Suomentanut Jyrki Vainonen. Tampere: Vastapaino.
- Bell, B. & Gilbert, J. (1996): Teacher Development: A Model from Science Education. Washington DC: Falmer.
- Berg, P. (2008): Ruumiin resurssit ja mahdollisuudet koulun liikunnanopetuksessa ja liikuntaharrastuksissa. Teoksessa T. Tolonen (toim.): Yhteiskunta ja sukupuoli. Tampere: Vastapaino, 198–223.
- Dewey, J. (1963): Experience and Education. New York: Macmillan.
- Eskola, J. & Suoranta, J. (2003): Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino. (6. painos)
- Fetterman, D.M. (1996): Empowerment Evaluation: An Introduction to Theory and Practice. Teoksessa D.M. Fetterman, S.J. Kaftarian & A. Wandersman (toim.): Empowerment Evaluation: Knowledge and Tools for Self-Assessment and Accountability. London: Sage Publications, 3–46.

- Gadamer, H-G. (1977): Philosophical Hermeneutics. Berkeley: University of California.
- Giorgi, A. (1985): The Phenomenological Psychology of Learning and the Verbal Learning Tradition. Teoksessa A. Giorgi (toim.): Phenomenology and Psychological Research. Pittsburgh: Duquesne University Press, 8–22. (12. painos)
- Hakala, L. (1999): Liikunta ja oppiminen. Mitä merkitystä on kuperkeikalla? Opetus 2000. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Hall, S. (2002): Identiteetti. Suomentaneet ja toimittaneet Mikko Lehtonen & Juha Herkman. Tampere: Vastapaino.
- Hebdige, D. (1988): Hiding in the Light. Lontoo & New York: Routledge.
- Heikkilä-Laakso, K. & Heikkilä, J. (1997): Innovatiivisuutta etsimässä. Irrittoa keskinkertaisuudesta. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisusarja B57.
- Heikkinen, H. L. T. (2001): Toimintatutkimus – Toiminnan ja ajattelun taitoa. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.): Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineistonkeruu: vinkkejä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Hyvönen, P. (2003): Ruumiillisuus verkko-opiskelussa. Teoksessa R. Rajala & H. Sinevaara-Niskanen (toim.): Kasvatuksen yhteisöt – uupumusta, häirintää vai yhteisöllistä kasvua? Kasvatustieteen päivät 2002: Lapin yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja 3.
- Järventie I. (1999): Tutkimus 1990-luvun lasten perushoivasta, hyvinvoinnista ja lastensuojelupalvelujen käytöstä Helsingissä. Helsinki: STM.
- Karjalainen, A. (1991): Ammattitaidon myytti – rehtorin päänsärky? Latenttien merkitysstruktuurien ongelmatiikkaa eräillä Kajaanin kouluilla. Oulun yliopisto, kasvatustieteellisen tiedekunnan tutkimuksia 79.
- Kiviniemi, K. (2000): Opettajan työtodellisuus haasteena opettajankoulutukselle: opettajien ja opettajankouluttajien käsityksiä opettajan työstä, opettajuuden muuttumisesta sekä opettajankoulutuksen kehittämishaasteista. Helsinki: Opetushallitus.
- Kolb, D. A. (1984): Experiential Learning: Experience as the Source of Learning Development. Englewood Cliffs, Nj: Prentice-Hall.
- Koski, T. (2000): Liikunta elämäntapana ja henkisen kasvun välineenä. Filosofinen tutkimus liikunnan merkityksestä, esimerkkinä jooga ja zen budo. Tampereen yliopisto.
- Kosonen, U. (1998): Koulumuistoja naisiksi kasvamisesta. Yhteiskuntatieteiden, valtio-opin ja filosofian julkaisuja 21. Jyväskylän yliopisto: Sophi.
- Kosonen, U. (2004): Villejä ja hillittyjä ruumiita. Teoksessa E. Jokinen & M. Kaskisaari & M. Husso (toim.): Ruumis töihin! Käsite ja käytäntö. Tampere: Vastapaino.

- Lehtomaa, M. (2006): Fenomenologinen kokemuksen tutkimus: haastattelu, analyysi ja ymmärtäminen. Teoksessa J. Perttula & T. Latomaa (toim.): Kokemuksen tutkimus. Merkitys – tulkinta – ymmärtäminen. Vantaa: Dialogia.
- Liimakka, S. (2004): Nuori nainen, ongelmainen? Nuorten naisten ristiriitainen ruumisuhde. *Nuorisotutkimus* 22(1), 3–16.
- Lintunen, T. (2003): Liikunta kouluikässä. Teoksessa P. Heikinaro-Johansson & T. Huovinen & L. Kytökorpi (toim.): Näkökulmia liikuntapedagogiikkaan. Helsinki: WSOY, 41–46.
- Malinen, P. (2008): Graffitisota kuvataideopettajan näkökulmasta. Pohdintaa maalaamiseen liittyvien merkitysten ja kuvataideopetuksen suhteesta. *Nuorisotutkimus* 28(3), 13–26.
- Nurmi, A.-M. & Hirvensalo, M. (2007): Hip hop-kerho lukion liikunnanopetuksessa – silta nuorisokulttuurista koulukulttuuriin. *Liikunta & Tiede* 44(6), 38–42.
- Perttula, J. (2006): Kokemus ja kokemuksen tutkimus: Fenomenologisen erityistieteen tietenteoria. Teoksessa J. Perttula & T. Latomaa (toim.): Kokemuksen tutkimus. Merkitys – tulkinta – ymmärtäminen. Vantaa: Dialogia, 115–162.
- Price, E., G III. (2006): *Hip Hop Culture*. USA: ABC-Clío.
- Rauste-von Wright, M. (1989): Body Image Satisfaction in Adolescent Girls and Boys: A Longitudinal Study. *Journal of Youth and Adolescence* 18(1), 71–83.
- Rauste-von Wright, M. (1997): Opettaja tienhaarassa. *Konstruktivismia käytännössä*. Helsinki: WSOY.
- Rodwell, C.M. (1996): An Analysis of the Concept of Empowerment. *Journal of Advanced Nursing* 23(2), 305–313.
- Rogers, A. & Brown, L. & Mikel, T. & Mark, B. (1994): Interpreting Loss in Ego Development in Girls. Teoksessa A. Liebllich & J. Ruthellen (toim.): *The Narrative Study of Lives 2*. London: Sage Publications, 1–36.
- Räsänen, M. (2000): Sillanrakentajat. Kokemuksellinen taiten ymmärtäminen. *Taideteollisen korkeakoulun julkaisu A 28*. Jyväskylä: Gummerus.
- Saarela-Kinnunen, M. & Eskola, J. (2001): Tapaus ja tutkimus = Tapaustutkimus. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.): Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: Gummerus.
- Sankari, A. (1994): Ruumis ja kuntosalit. Narsismista kuntourheiluksi. Teoksessa K. Eskola & K. Jokinen & J. Kotkavirta & E. Vainikkala (toim.): Uusi aika. Kirjoituksia nykykulttuurista ja aikakauden luonteesta. *Nykykulttuurin tutkimusyksikkö*. Jyväskylän yliopisto, 162–173.
- Seppänen, J. (2005): Visuaalinen kulttuuri. Teoriaa ja metodeja mediakuvan tulkitsijalle. Tampere: Vastapaino.
- Suoranta, J. (2005a): Radikaali kasvatus. Helsinki: Gaudeamus.
- Suoranta, J. (2005b): Hiphopin poliittinen epäpuhtaus. Teoksessa T. Hoikkala, S. Laine & J. Laine (toim.): Mitä on tehtävä? Nuorison kapinan teoriaa ja käytäntöä. Helsinki: Loki, 183–203.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2006): Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.
- Tynjälä, P. (1999): Oppiminen tiedon rakentamisena. *Konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita*. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Varto, J. (1992): Laadullisen tutkimuksen metodologia. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Virtanen, J. (2006): Fenomenologia laadullisen tutkimuksen lähtökohtana. Teoksessa J. Metsämuuronen (toim.): *Laadullisen tutkimuksen käsikirja*. Helsinki: International Methelp, 149–213.
- Välimaa, R. (2001): Nuoret ja ulkonäön merkitys. Teoksessa A. Puuronen & R. Välimaa (toim.): *Nuori ruumis*. Helsinki: Gaudeamus, 89–106.
- Wilska, T.-A. (2001): Tuotteistettu nuoruus kulutusyhteiskunnassa. Teoksessa A. Puuronen & R. Välimaa (toim.): *Nuori ruumis*. Helsinki: Gaudeamus, 60–70.
- Ziehe, T. (1991): Uusi nuorisotutkimus. Epätavanomaisen oppimisen puolustus. *Suomentanut Raija Sironen & Jussi Tuorma*. Tampere: Vastapaino.

IV

PEER TEACHING DURING A PE HIP HOP COURSE IN FINNISH HIGH SCHOOL - A PEDAGOGICAL CHALLENGE FOR STATUS AND POWER

Nurmi, Anna-Maria, Hirvensalo, Mirja & Klemola, Ulla 2012

Submitted manuscript

Peer teaching during a PE hip hop course in Finnish high school – a pedagogical challenge for status and power

Nurmi, Anna-Maria^a, Hirvensalo, Mirja^b and Klemola, Ulla^c

^aDepartment of Sport Sciences University of Jyväskylä Finland

^bDepartment of Sport Sciences University of Jyväskylä Finland

^cDepartment of Teacher Education University of Jyväskylä Finland

Correspondence concerning this article should be addressed to

Anna-Maria Nurmi, Department of Sport Sciences,
University of Jyväskylä Finland, email: annmaki@jyu.fi

Abstract

Children learn from other children in the same way as young people learn from other young people, and yet students remain one of the most underused resources in teaching. In this action research study, the participants were 27 female high school students, ten of whom peer-taught hip hop dance. The peer teachers became active participants who were given responsibility by the teacher-researcher. In the data, which consisted of student diaries and questionnaires, peer teacher status occupied a key position, students experiencing the course differently depending on whether they were old students, who had participated in a hip hop club the previous year, or new students. The old students found it hard to grant their peers teacher status. This article describes the difficulties that a peer teaching experiment can encounter, but also how important the peer teaching was in engaging students in school PE through urban youth culture.

Keywords: peer teacher, status, hip hop dance, school culture

Introduction

Society is undergoing rapid change, and school is no exception (Hinde 2004). The school culture is constantly evolving and being constructed and shaped through reflections on life and the world in general. Teachers face growing student heterogeneity and group management is becoming increasingly challenging. (Enserqueix & Lafont 2010.) According to Enserqueix & Lafont (2010), one promising solution to these dilemmas is peer teaching. Peers can often be as or more effective than adult teachers (Metzler 2005, 337), while peer teaching also activates students, giving them more responsibility and promoting their level of task engagement. Peer teaching can take many forms, but one fundamental feature is clear: “to structure a learning environment in which some students assume and carry out many of the key operations of instruction to assist other students in the learning process”. (Metzler 2005, 337-363.) Peer teaching can also be defined as the acquisition of skill and knowledge through active help and support among status equals (Topping 2005, 631).

Peer teaching

Teaching strategies using peers are generally known as peer-assisted learning (PAL), and include teaching by tutoring, modeling and assessing along with approaches that include cooperative learning strategies (Cohen 1994). The same-age PAL system has been used in many different educational areas. Many studies have demonstrated the effectiveness of PAL in a variety of educational settings (Walberg 1990; Topping 1998; Falchikov & Goldfinch 2000; Heron, Welsch & Goddard 2003), including physical education (PE). Ward & Lee (2005), reviewing PAL studies in PE, found twenty-two studies on peer teaching in a direct instruction format and six cooperative learning (CL) studies. The 28 studies were categorized as peer tutoring (includes CL) (n = 18), class-wide peer tutoring (n = 1), peer-mediated accountability (n = 2) and peer assessment (n = 4). However, only three of the 28 studies were qualitative, and all three concerned cooperative learning, not peer teaching.

Peer tutoring (PT) occurs when students are arranged in pairs and instructed to assist their partner to complete instructional tasks (Ward & Lee 2005). Class-wide peer tutoring (CWPT) involves the whole class in the reciprocal roles of tutor and tutee (i.e. Johnson & Ward 2001). Peer-mediated accountability (PMA) shares many similarities with CWPT. The biggest difference is that in PMA students receive knowledge of the results but not feedback on technique (Ward & Lee 2005.) Peer assessment studies have also much in common with both PMA and PT; however, the authors of the four studies in this category conceptualized their studies specifically as assesment oriented. (Ward and Lee 2005.) Butler and Hodge (2001), for example, used a case study to investigate peer assessment during a softball unit in high school. The students reported that peer assessment enhanced feedback and increased trust. The collective findings of Ward and Lee (2005) suggest that regardless of the research methodology, PT is an effective instructional strategy to help students, with and without disabilities, learn motor skills.

Since Ward and Lee (2005), peer teaching research has been studied by Wallhead and O'Sullivan (2007). They define peer teaching in accordance with Siedentop's (1994) Sport Education (SE) model, where students gradually assume greater responsibility for learning within a range of student-centered learning strategies. In Wallhead and O'Sullivan's study, the participants demonstrated a high engagement and compliance with the intended content of the peer teaching tasks. However, the participants failed to learn higher order content during peer teaching primarily due to deficiencies in the peer teacher's ability to elaborate content through appropriate demonstration, error diagnosis and task modification.

Power and status

Many different issues affect the learning process in class whether teacher- or peer-led. One is the issue of power. Classroom power relations are to some extent determined by the institutional setting (Cazden 2001), and peers may not possess the necessary power. Power may become a problem when peer teacher status does not include the institutional teacher's rights to teach other students. This also affects the power relations that are constantly being negotiated in the interaction between the students themselves and between students and teacher (Thornborrow 2002; Manke 1997).

Power relations in a classroom are visible in the different statuses that students possess. Status also affects power relations and renews its existence. (Manke 1997.) Cohen (1994) defines status as "socially evaluated attributes of individuals for which it is generally believed that it is better to be in the high state than the low state". He identified three kinds of statuses: academic, social and peer status. The last two have relevance for the conceptual framework of peer teaching adopted here. The teacher-assigned formal status of a peer teacher, assigned by the teacher may be challenged by informal statuses concerning e.g., perceived popularity, ability to dance hip hop or attractiveness, and thus contribute to inequities during peer teaching as well as influence student interactions during group work generally (Cohen 1994). Cohen, Lotan, Scarloss & Arellano (1999, 84) also state that "Status characteristics become the basis for the group's expectations for competence for its members: low expectations for low-status students and high expectations for high-status students".

These classroom status characteristics are central to understanding student's social interactions and behaviour in a group. Brock, Rovegno & Oliver (2009) found that status influenced which students were silenced and whose opinions were acknowledged. These findings indicate the importance of understanding the role status plays during group work in the class so as to be able to recognize its negative impacts and forestall problems. Students' status was both defined by the student culture and defined their position in the school culture. It is important therefore for teachers to understand the world in which today's young people live and thus the different cultures that students bring into school with them.

The traditional school culture highlights certain academic skills and academic status (Wrigley 2006). A student who is good in the academic domain

usually enjoys high status in school. This means that often students with weak academic skills may be treated as low status students. Awareness of young people's lives and of different youth cultures would be one possible step towards providing opportunities in school for everyone, including the academically less successful.

Hip hop as a form of popular culture inside school

A currently popular cultural form is hip hop, which arose out of the gang-dominated street culture of 1970s New York. Hip hop dance is an essential part of the hip hop culture and it has its roots in breaking, waacking and rap dancing (Hazzard-Donald 2004). However, of these three hip hop dance forms, break dancing is the best known, because of its' competitive, pantomimic and acrobatic nature Hip hop culture and dance were initiated by young people in the streets, becoming a subculture where they could maintain the status they wanted. (Banes 2004.) Today, while hip hop culture has become a part of mainstream popular culture, it continues to offer a site that is young people's own, one where they can be creative and enjoy accomplishments that aren't possible in the adult world.

A few studies have reported on elements of popular culture as part of traditional school culture. Stovall (2006) studied whether hip hop could be utilized as a central theme in developing critical pedagogy in a secondary social studies curriculum, using rap music and hip hop lyrics as part of his teaching. He concluded that hip hop and other elements of popular culture relevant to young people can be brought into the curriculum. Osterman (2000) studied students' need to belong in the school community, concluding that belongingness is extremely important for students. Students who experience acceptance inside the school culture are more highly motivated and engaged in learning and more committed to school. Acknowledging popular culture and the life of young people could be one way of engaging students and causing them to feel accepted. Irizarry (2009) sees hip hop as having a far-reaching potential benefit that has important implications for teacher education. Teachers-to-be who have knowledge of urban youth culture also have the potential to positively influence students' opportunities and improve their own teaching practices in schools.

According to John (2003, 47) it is adults' rather than students' who have the power to develop institutions of education in both formal and informal ways. This is inescapably linked with control. Bronwen (2009) argues that despite increasing demands to integrate popular youth culture into the curriculum, few scholars have addressed the reluctance of teachers to respond positively. It is possible that such action can make a teacher feel vulnerable, as students' insider knowledge can shift the balance of authority and expertise.

In this study an aspect of popular culture was integrated into the school curriculum. A hip hop dance course was developed in physical education (PE) lessons and every student was welcome to join the class. During the course, ten of the 27 students acted as peer teacher-pairs teaching hip hop to the others. The method of peer teaching used most closely resembled the class-wide peer tutor-

ing model. Here, however, the roles were more semi-reciprocal, since not every student acted as a peer teacher. Some similarities can also be found with peer tutoring, where students are paired and receive feedback from their partner. The study draws on the thinking of Lengnick-Hall (1996) and Schneider & Bowen (1995) according to which student roles in school should be conceptualized in ways that go beyond traditional views of them as mere recipients of education: students should be more active and their voices should be heard.

Although knowledge has grown on the utility of PAL strategies within physical education, this teaching methodology has not been examined through a lens of power and social status and its effect on perceptions of learning. The purpose of this study was to explore what happens when students act as peer teachers in hip hop classes in PE. Unlike earlier studies, this study also focuses qualitatively on students' experiences. A narrative derived from inductive content analysis is utilized to yield themes of status and power that exist within peer teaching contexts and how they form and evolve. The study contributes to the ongoing debate (Falchikov & Goldfinch 2000; Heron, Welsch & Goddard 2003; Rohrbeck, Ginsburg-Block, Fantuzzo & Miller 2003; Ward & Lee 2005) on activating students as peer teachers. The main questions concern how the students experienced peer teaching, and how their statuses and power relations appeared during peer teaching.

Methods

Setting and participants

This study was part of a bigger action research study (Kemmis & McTaggart 2005). The formal teacher (first author) was an essential participant in the study. Hip hop dance as a form of physical activity was chosen because of the formal teacher's dance background (27 years). Her aim was to take youth culture better into account in PE classes. In addition, in the spirit of hip hop dance, she wanted to use peer teaching as a teaching strategy to encourage students to be active participants and active doers in the physical education class.

Action research (Miles & Huberman 1994) is a reflective process that also activates the participants and allows them to influence the content of the class. In the first study cycle a school hip hop club was established in the academic year 2004–2005. The club's aim was to support students' growth in independence, participation and creativity (Nurmi & Hirvensalo 2007). The students who attended the club are referred to in this paper as the old students. The second cycle, which was the object of this study, was a PE course in which peer teachers planned and carried out a hip hop class aided by the formal teacher. The students who attended only this PE course are referred as the new students. Students were thus active participants in both cycles. They also had a possibility to influence the club and course content of the club and the course.

The present participants were 27, 13 old and 14 new female high school students aged 15–19 and the formal teacher (figure 1). The course ran during

the academic year 2005–2006. The study site was a middle-sized high school in south-western Finland. The physical education course was elective. The course occupied 34 hours of which 18 were hip hop dance, taught mainly by peer teachers, and 16 other dance forms chosen by the students and taught by the formal teacher.

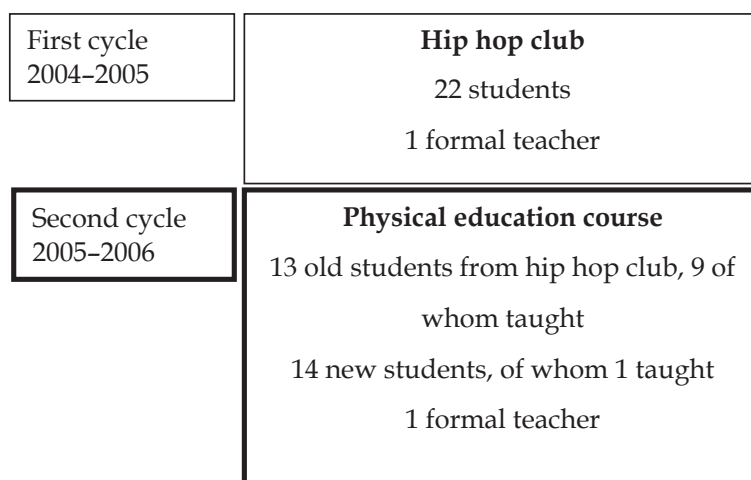


Figure 1 Hip hop club and hip hop course during 2004–2006

In the course, the students had an opportunity to teach each other hip hop in pairs. The goal was to encourage the students to be active and independent participants and to enable them to try teaching for the first time. Ten students wanted to try teaching and each chose their own teaching partner. Nine of these peer teachers were old students and one was a new student. The peer teachers were instructed to plan a hip hop dance class, that is create the movements and the routines taught with as much help from the formal teacher as they wanted. Help included suggesting steps or movements, choosing music or simply confidence-building support by the teacher. Some peer teachers requested more help and support in planning the class than others.

The formal teacher taught the first three hip hop classes, after which the peer teachers took over. The peer teachers taught a 60-minute class that included a warm-up, short dance routines performed diagonally across the floor and ended with a dance routine that was developed in every class. The students created the movements themselves. In this semi-reciprocal peer teaching procedure the peer teachers received face-to-face feedback from their formal teacher and written feedback from their peers after the class.

The tutees, received some instruction regarding their role as students. The formal teacher highlighted the fact that everyone is teaching for the first time and hence the tutees shouldn't be too judgmental. They were also told that they would answer a questionnaire after every peer teacher class and write a diary at home.

Data collection

The data were collected by the first author in two forms: student diaries and questionnaires. The diary, written at home, was returned in next week' class. The diary was a free writing on student-chosen topics. Diary entries per class varied in length from half to one-and-a-half pages (font 12, paragraph 1, 5), and totalled 116 pages (font 12, paragraph 1, 5). The after class questionnaire asked the students both to assess their own learning and to describe what they considered were the strengths and weaknesses of the peer-teacher pair and how they felt when their peers were teaching. They were also asked what was best in the class and invited freely to comment.

Data analysis

The data were analyzed by the first author using inductive content analysis, which means that the aspects of interpretation and the categories being developed remain as close as possible to the data and are formulated in terms of the data. That is, there were no theoretically derived aspects of analysis. (Mayring 2000.) According to Graneheim & Lundman (2004) and Mayring (2000), a basic issue when performing qualitative content analysis is to decide whether the analysis should focus on latent content, i.e. what the text talks about, or manifest content, i.e. what the text actually says. Here, the analysis focuses on the latent content, which deals with the relationship aspect and involves an interpretation of the underlying meaning of the text.

The main idea of inductive content analysis is to formulate a criterion of definition that is derived from the research question. This determines what aspects of the textual material are to be taken into account, e.g. what the unit of analysis will be. Here, the unit of analysis was a whole sentence or a phrase that answered the question "How did the students experience peer teaching?" The unit of analysis helped in constructing the coding rules for the data that clarified the categories. Following this criterion the data were worked through and tentative categories started to form and were deduced step by step. Within a feedback loop these tentative categories were revised and eventually reduced to main categories and sub-categories and checked for reliability. The step model is shown in Figure 2. (Mayring 2000.)

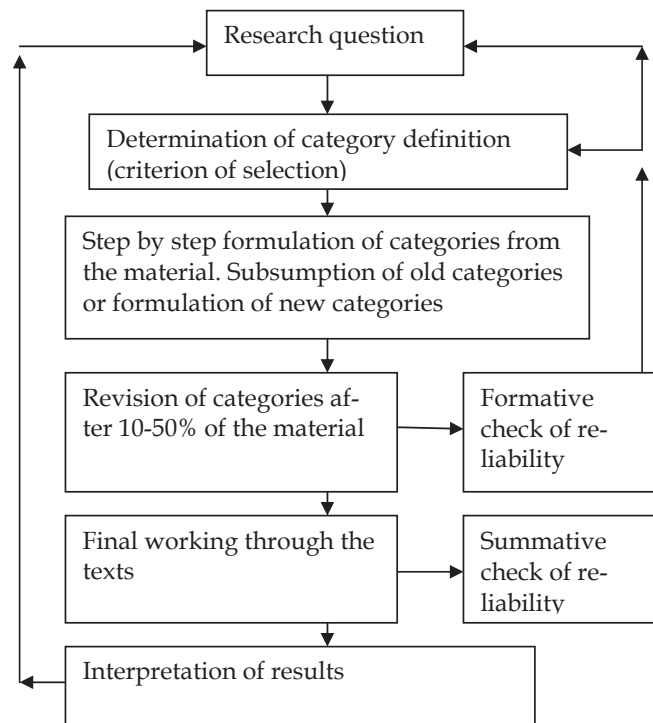


Figure 2 Step model of inductive category development (Mayring 2000).

Six categories and sixteen sub-categories emerged from the data Table 1.

Table 1 Categories and sub-categories

CATEGORIES	A CRITICAL VIEW	B GETTING USE TO	C POSITIVE VIEW	D SOCIAL RELATIONS	E COMPARISONS	F GROUP SPIRIT
SUB-CATEGORIES	A1 Division of labor A2 Self confidence A3 Weak students predetermine A4 Strong students predetermine A5 Voice, feedback and instructions A6 Phonicness	B1 Change of attitude from negative to more positive	C1 Peer teachers' positive attitude C2 The course is fun C3 Good teacher features	D1 Peer teacher's persona D2 Peer teacher is my same aged friend D3 Peer teachers are above us	E1 Formal teacher is better E2 Peer teachers are a waste of time	F1 Bad group spirit F2 Good group spirit

Table 2 presents an example of the coding agenda with category definitions, prototypical text passages and rules for distinguishing the different categories.

Table 2 Example of a coding agenda (Mayring 2000)

CATEGORY	SUB-CATEGORY	DEFINITION	EXAMPLES	CODING RULES
B) GETTING USE TO	B1 Change of attitude from negative to more positive	Students reported that the peer teaching was a good thing after they got used to it.	<p>"Well I have gotten use to it. I'm not that critical anymore." (New student 2, questionnaire, VI class)</p> <p>"It was nice. It feels like after each class I like it more and more. Of course it is all about getting used to it." (Old student 2, questionnaire, IV class)</p>	Students, especially the old ones, were highly critical of the peer teachers at the beginning of the course. After one or two peer teaching classes they started to write that it is a good thing now that they have gotten use to it
D) SOCIAL RELATIONS	D1 Peer teacher's persona	Peer teacher's persona and likeability outside PE had some affect on what kind of feedback she got or whether she was thought to be a good peer teacher	<p>"The beginning of the class was kind of stiff. My own (stupid I know) preconceptions were bothered me in the beginning (...) I'm bugged because of my preconceptions and little ashamed too. Can't be everyone's friend☺." (New student 2, questionnaire, I class)</p> <p>"I expected that the peer teachers would have taught something that Diana is especially good at and she could have been proud to teach it. But she was quite humble and demure." (Old student 6, questionnaire, II class)</p>	Aspects that relate directly to peer teachers persona or any comments on what kind of person she is thought to be

Results

The results are presented through students' status, which arose as a key concept when seeking to understand students' thoughts and writings. During the data analysis, differences between the old and new students' views started to emerge. Analysis of the old vs. new students' data clearly showed that the new students experienced many things differently from the old students. The results reported here include the six categories and sixteen sub-categories of the tutees' experiences of being taught by peers.

Numbers of students' judgments in every category are shown in Table 3. In each category individual students may have given more than one judgment.

Table 3 Frequency of judgments in every category

CATEGORIES	A CRITICAL VIEW	B GETTING USE TO	C POSITIVE VIEW	D SOCIAL RELATIONS	E COMPARISONS	F GROUP SPIRIT
Old students (n =13)	13/13	10/13	8/13	9/13	8/13	8/13
Critical judgments (fr =)	55	13	0	18	10	7
Positive judgments (fr =)	11	5	10	7	1	1
New students (n = 14)	9/14	4/14	12/14	6/14	7/14	9/14
Critical judgments (fr =)	2	3	0	1	2	1
Positive judgments (fr =)	7	12	22	5	7	14

The first category formed was labeled *Critical view (A)*. The students were rather critical of their peer teachers, especially the old students. The most criticism was leveled at the division of labor, meaning that the two peer teachers did not teach the same amount: *"The class was nice but what bothered me a lot was the fact that peer teacher's teaching wasn't equal"* (old student1, diary, class I). Teacher status entailed certain responsibilities, of which doing serious work was one: *"(...) In my opinion it's every teacher's responsibility to make an effort for their class"* (old student 4, diary, class III).

Self-confidence also attracted a lot of criticism, either because there was too much of it: "It seemed that Sandy took all the power and didn't let the other peer teacher do anything (...). Sandy had too much self-confidence regarding her own teacher skills" (old student 2, diary, class I); or it was lacking: "The peer teachers' lack of self-confidence bothered me all the time (...)" (old student 9, diary, class III).

There was a clash in skills between some of the old and new students. The old students sometimes felt that the class was built around the weaker students, which they found frustrating: "Occasionally it feels like we're repeating the same movement over and over again, but of course it's understandable as this is not an advanced group" (old student 3, questionnaire, class I). The new students felt that the class was sometimes too difficult and built around the stronger dancers: "The peer teachers were pretty good teachers but in the beginning of the class they could have taught the old and the new movements a little bit slower and more patiently" (new student 1, diary, class VI).

The students strongly criticized the peer teachers' voices, feedback and instructions. Although almost all the peer teachers were first-time teachers, a lot was demanded from them. The students wanted a loud and clear voice, accurate feedback, both critical and positive, and clear instructions at the right time: "Perhaps the instructions were given a bit timidly, i.e. they could have spoken louder and show the movements more clearly" (old student 4, diary, class IV). Peer teachers were also very often criticized for phoniness when they tried to give positive feedback: "They could have done better at least in the genuineness of their praise. At least I was annoyed by "wow", "superb" etc. which were said as if they were really surprised☺" (old student 4, questionnaire, class VI).

The second category was Getting used to (B). The students needed to get used to the fact that their peers are acting as teachers, and they also admitted this. The initial critical attitude became more positive moderated towards the end of the peer teacher classes. "Well I have gotten used to it. I'm not that critical anymore" (new student 2, questionnaire, class VI). The students' attitude towards peer teaching became more positive and they even liked it in the end. "It didn't feel uncomfortable at all ☺ I have gotten used to the situation." (old student 5, questionnaire, class III).

The students also expressed a positive attitude (C) towards the peer teachers. The students gave positive feedback if they felt that the peer teachers were positive towards them: "There was enough reiteration and the peer teachers were really supportive" (new student 3, questionnaire, class IV). The new students had the most positive attitude and many of them reported that the course and the peer teachers were fun: "By the way, this is super nice and I'm so glad I took this course" (new student 4, diary, class I).

The fourth category was Social relations (D). The peer teacher's persona influenced the feedback she was given and whether she was considered a good peer teacher. If the peer teacher was liked outside PE her post-teaching feedback was positive, and if she was not liked the feedback was stricter: "I expected that the peer teachers would have taught something that Diana (one of the peer teachers) is especially good at and she could have been proud to teach

it. But surprisingly she was quite humble and demure" (old student 6, questionnaire, class II); or "A big minus was that the peer teacher didn't answer all the questions. And because the peer teacher was a quiet girl the students felt pity for her and didn't want to tease her with questions" (old student 4, diary, class IV).

The peer teachers' age was an issue, especially for the old students, who found same-age peers as teachers strange. Many of the old students had a negative attitude beforehand towards their friends as peer teachers: "The atmosphere in the class was nice It was a nice even though the peer teachers were my friends" (old student 7, diary, class I). At the same time the new students felt that same-age peer teachers were more on their level and easier to relate to: "It was good that the peer teachers couldn't advise on everything straight away. It was easier to relate to them and the whole situation became easier" (new student 5, questionnaire, class II).

Many of the old students reported that either the peer teachers were arrogant or that it was a good thing that they were not. Arrogance was somehow automatically expected of a student acting as a peer teacher. "I don't have any identity problems because the peer teacher didn't act as if she was above us even though she was the teacher" (old student 4, questionnaire, class VI). The students were grateful if the peer teachers were not arrogant: "It was great that they admitted their mistakes and weren't TOO arrogant" (old student 2, diary, class II).

Comparisons to the formal teacher (E) occurred in the students' writings, especially during the first few peer teacher classes. The most active critics were the old students: "(...) This is nice for a change but of course the formal teacher is more credible" (old student 8, questionnaire, class I). The old students expected a lot from their peers as teachers, and comments like "They didn't have the professional touch" (old student 6, questionnaire, class I) were not unusual.

The last category was Group spirit (F), which divided the old and the new students. The old students felt that the group spirit wasn't as good as in the club: "The group spirit has changed and for the worse unfortunately" (old student 5, diary, class III). In reporting impaired group spirit, the old students were referring in some way to the peer teaching process. For example, some attributed this to the arrogant attitude of the peer teachers, and others to lack of respect for the peer teachers: "Some people think that they are above the others (...) I felt really bad when I heard some students mocking the peer teachers, saying that they can't count to music and can't do the movements correctly. No one's perfect (...) (old students 5, diary, class III).

The new students mostly reported a positive group atmosphere: "It's really relaxed- I don't have to be ashamed even though I do something wrong" (new student 3, questionnaire, class IV). However, initially, two new students felt unsure about the course but after the second peer teaching class reported enjoying themselves. The new students felt that because the peer teachers were more on their own skill level, this positively affected the atmosphere. Some of the old students reported improved group spirit at the end of the course, now that they had gotten used to the peer teaching.

Discussion

The purpose of this study was to explore students' experiences of peer teaching of hip hop within the PE curriculum by peer teacher pairs. Previous studies on PAL strategies have focused principally on quantitatively demonstrating its effectiveness compared with traditional instruction in motor learning (Ward & Lee 2005). This study approached the experiences of the tutees qualitatively. Their statuses and power relations appeared to be crucial in explaining their experiences during this peer teaching course. This action research reveals the pedagogical factors underlying the study findings.

The students experienced peer teaching differently mainly depending on whether they were old or new students. The 14 old students were more critical than the 13 new students. This finding relates to students' status in a group, and was evident in two ways. First, there was the status of old vs. new student, and second the status of peer teacher. The new students saw many positive sides to peer teaching from the outset of the course. The old students had to get used to the peer teaching the most and consequently were more unsatisfied with the atmosphere in the course. The power relations between the new and the old students remained unchanged during the course. Contrary to the findings of Butler and Hodge (2001), peer teaching didn't promote trust between these high school students. For the old students, the peer teachers hadn't earned their teacher status as they lacked the manner and qualities possessed by a real teacher or their formal teacher, with whom the peer teachers were unfavourably compared. The old students' expected good pedagogical teaching skills, self-confidence, and equality between teaching partners.

The old students' were more critical view in many respects. It was mainly this group who demanded equal teaching from each teacher of the pair. It seemed that the peer-teacher pair shouldn't be able to get off too lightly. These students also appeared to think that the status of a teacher has to be earned. Similar thinking was evident in the demands for a loud and clear voice, accurate feedback and clear instructions. All these are known to be traditional teacher skills that can be expected from a professional teacher. (Metzler 2005.) Possibly, the students expected these skills from their peers because they had been granted teacher status.

The students also seized upon teacher self-confidence. The peer teachers were criticized for either excess of it or lacking it. Excessive self-confidence was often interpreted as arrogance and as manifesting the belief that a peer teacher is above the other students. Lack of self-confidence elicited comments that the peer teacher wasn't teacher-like because of this. Either way the peer teacher was judged critically. The informal status of a peer teacher seemed to be so high in some student's minds that it was hard accord teacher status to one of their peers because, unlike the degree of liking by peers, peer status is also a construct based on power and status in the group (Lease, Kennedy & Axelrod 2002; Xie, Cairns & Cairns 1999). Many students seemed to think that peer teacher status gave these individuals too much power and status in the group.

Age was also a problem for the students, mainly for the old ones. The old students felt that the fact that the peer teacher was either a friend or a same-aged student was bizarre. This prompts the question of whether this attitude would have remained unchanged if everyone on the course had acted as a peer teacher. It is also possible that the old students might have felt obliged to compete with their fellow peer teachers simply because as old students they formed a special subgroup within the class.

In this study, teacher status inside the group was of such importance that it influenced which students were silenced and whose opinions were acknowledged, as stated by Brock et al. (2009). The old students wanted to silence the peer teachers, whom they felt were their equals. It seems that the old students didn't welcome the idea of dividing teacher status, and thus power, because they were used to the traditional way of teaching practised the previous year in the club. While it was hard for the old students to admit that the peer teachers could teach well, most of the new students found otherwise. The new students gave the peer teachers positive feedback on their good teacher features and most simply reported that they loved the course. The new students identified with the peer teachers and even reported they made learning hip hop dance easier. The new students did not share the same student status as the peer teachers and thus power was not an issue for them. This may, as suggested by Thornborrow (2002) and Manke (1997), be because the peer teachers were mainly old students.

In this study, the initial rather negative attitude became increasingly positive as the course went on. The students wrote much about getting used to peer teachers. This prompts the question, why was this necessary? In the Finnish school system peer teaching is relatively unknown, at least in the present mode where the peer teachers also planned the class. The reason may also concern the Finnish school culture. Although the Finnish National Curriculum (National Core Curriculum for Upper Secondary Schools 2003) expects an active role and decision making from students, the school as institution changes slowly. Physical education exemplifies a subject where peer teaching could enhance student activity and responsibility. The present results indicate that peer teaching could be incorporated into PE instruction in the national curriculum, despite the critical views of the old students in this study. In the future, it might be possible to forestall criticism of this kind by discussing teacher status and what it means with the students when introducing the course.

These observations reveal some of the difficulties and questions peer teaching can encounter, even though peer teaching has been found to work on many occasions (Walberg 1990; Topping 1998; Falchikov & Goldfinch 2000; Heron, Welsch & Goddard 2003). The possibility that these kinds of problems will arise should be acknowledged so that ways of minimizing them can be devised. For example, the peer teaching method could be developed in a more reciprocal way, with more power-sharing between peer teachers and participants. As Ward and Lee (2005) conclude, to be successful, students need training in PAL. The present study found that students' awareness of peer teaching should be raised and that ground rules for the class should be established to-

gether with the students. Because training takes time, it ought to be routine and incorporated into the structure of lessons. Before each lesson, examples of constructive feedback and criticism could have been given to the peer teachers by the formal teacher. The present results indicate that, when using peer teaching, there is a need to concentrate on pedagogical factors at the beginning of the course so that every student and peer teacher is fully cognisant with their role. In addition to content knowledge of hip hop, how to give instruction, feedback and encouragement to peers and organize the class are core questions. As Enserqueix and Lafont (2010) state, students should be sufficiently prepared before undertaking the role of a peer teacher.

In this study, the formal teacher organized the course and gave peer teacher status to specific voluntary students; this might have created problems. Hip hop culture and dance is known to be the invention of young people and a creative environment for them. In this study the whole process was organized by an authority figure, not the students themselves. As John (2003, 47) stated, educational institutions are guided by the views of adults. The outcome of the course would most probably have been different had the students organized the course themselves, or even the venue been other than a traditional school. But it should also be remembered that in the present case the peer-teacher students didn't yet have the requisite dance skills and needed help from the formal teacher in planning both the class and movements.

Should, then, student roles in school be conceptualized in ways that go beyond traditional views of them as recipients of education, as Lengnick-Hall (1996) and Schneider & Bowen (1995) suggest? According to this study, the answer is complex. First of all, the traditional school culture needs to see students more as doers. But what has to be understood is that whatever action takes place inside the school culture it has to have the support and supervision of an adult. Irizarry's (2009) view of using urban youth culture in teacher education is correct. Teachers' understanding of urban youth culture is still very poor. Youth cultures and popular culture have many unused dimensions and contents that can be used in teaching. A transition is presumably in process, as young teachers who have lived their youth surrounded by popular culture become teachers or teacher educators.

As in all qualitative research, these particular findings cannot be generalized since the data concerned one course in a specific school. The diary and the questionnaire data could have been collected in reverse order. The students answered the questionnaire first and then wrote the diary at home. The questionnaire items may have affected the student's choice of the topics in their diaries. The sole interpreter of the emerging themes was the first author, hence the collection of data on students' essays ($n = 12$) in 2007 to validate the themes. In the essays the critical view, getting use to, social relations and group spirit themes emerged strongly. It is also likely that another researcher, with a different focus, would have interpreted the data differently. However, the stages of the analysis were written down as accurately as possible so as to meet the criteria of transformability.

Conclusion

Despite these limitations this study yields important information on engaging students in PE and giving them a voice through popular culture in a traditional school context. In this study, peer teaching elicited different reactions in students depending on the student's history and status, the latter emerging as a key concept in seeking to understand students' thoughts and writings. The study confirms the finding of Cohen et al. (1999, 84): low expectations for low-status students and high expectations for high-status students. Here, peer teacher status was high status and much was expected of peer teachers. At times being a peer teacher even seemed to be a test that had to be passed. Consequently, the formal teacher needs to take the time to train students in the peer teaching strategy. This study shows that students hold very strong traditional beliefs about teaching in school possibly simply because that is what they are familiar with. As Jenkins, Clinton, Purushotma, Robinson and Weigel (2006) state: "We are moving away from a world in which some produce and many consume media, towards one in which everyone has a more active stake in the culture that is produced." The benefits of engaging students through urban youth cultures in teaching and in peer teaching could be highly productive and thus worth trying.

References

- Banes S (2004) "Breaking". M. Forman & M. A. Neal (eds.) *That's the joint. The hip-hop studies reader*. New York: Routledge, 13-20.
- Brock SJ, Rovegno I & Oliver KL (2009) The influence of student status on student interactions and experiences during a sport education unit. *Physical Education and Sport Pedagogy* 14: 355-375.
- Bronwen EL (2009) The Tale of the Talent Night Rap: Hip-Hop Culture in Schools and the Challenge of Interpretation. *Urban Education* 45: 194-220.
- Butler S & Hodge S (2001) Enhancing student trust through peer assessment in physical education. *Physical Educator* 58: 30-39.
- Cazden CB (2001) *Classroom discourse. The language of teaching and learning*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Cohen EG (1994) Restructuring the classroom: Conditions for productive small groups. *Review of Educational Research* 64: 1-35.
- Cohen EG, Lotan RA, Scarloss BA & Arellano AR.(1999) Complex instruction; Equity in cooperative learning classrooms. *Theory into Practice* 38: 80-86.
- d' Arripe-Longueville F, Gernigon C & Huet M, Cadopi M & Winnykamen F (2002) Peer tutoring in a physical education setting: Influence of tutor skill level on novice learners' motivation and performance. *Journal of Teaching in Physical Education* 22: 105-123.
- Dyson B (2001) Cooperative learning in an elementary physical education program. *Journal of Teaching on Physical Education*, 20: 264-281.

- Dyson B (2002) The implementation of cooperative learning in an elementary physical education program. *Journal of Teaching in Physical Education*, 22: 69–85.
- Ensergueix PJ & Lafont L (2010) Reciprocal peer tutoring in a physical education setting: influence of peer tutor training and gender on motor performance and self-efficacy outcomes. *European Journal of Psychological Education* 25: 222–242.
- Falchikov N & Goldfinch J (2000) Student peer assessment in higher education: A meta-analysis comparing peer and teacher marks. *Review of Educational Research* 70: 287–322.
- Graneheim UH & Lundman B (2004) Qualitative content analysis in nursing research: concepts, procedures and measures to achieve trustworthiness. *Nurse Education Today* 24: 105–112.
- Hazzard-Donald K (2004) Dance in hip-hop culture. In M. Forman & M.A. Neal (ed.) *That's the joint! The hip-hop studies reader*. New York: Routledge.
- Heron T E, Welsch RG & Goddard YL (2003) Tutoring programs applied in non-academic subject areas: An analysis of skills, methodology and results. *Remedial and Special Education* 24: 288–300.
- Hinde ER (2004) School Culture and Change: An Examination of the Effects of School Culture on the Process of Change. *Essays in Education* 12.
- Irizarry J G (2009) Drawing From Hip-Hop and Urban Youth Culture to Inform Teacher Education. *Education and Urban Society* 41: 489–515.
- Jenkins H, Clinton K, Purushotma R, Robinson AJ & Weigel M (2006) *Confronting the Challenges of Participatory Culture: Media Education for the 21st Century*. Retrieved March 16th 2011 from http://digitalllearning.macfound.org/atf/cf/%7B7E45C7E0-A3E0-4B89-AC9C-E807E1B0AE4E%7D/JENKINS_WHITE_PAPER.PDF
- John M (2003) *Children's rights and power. Charging up for a new century*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Johnson M & Ward P (2001) Effects of class-wide peer tutoring on correct performance of striking skills in 3rd grade physical education. *Journal of teaching in Physical Education* 20: 247–263.
- Kemmis S & McTaggart R (2005) Participatory action research. Communicative Action and the Public Sphere. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.) *The Sage Handbook of Qualitative Research* (3rd ed.), 559–603. USA: SAGE.
- Lease AM, Kennedy CA & Axelrod JL. (2002) Children's social constructions of popularity. *Social Development* 11: 87–109.
- Lengnick-Hall CA & Sanders MM (1997) Designing effective learning systems for management education; student roles, requisite variety, and practicing what we teach. *The Academy of Management Journal* 40: 1334–1368.
- Lengnick-Hall CA (1996) Customer contributions to quality: A different view of the customer-oriented firm. *Academy of Management Review* 21: 791–824.
- Manke MP (1997) *Classroom power relations: understanding student-teacher interaction*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Mayring P (2000) Qualitative content analysis. *Forum: Qualitative social research sozialforschung* 1. Retrieved March 16th 2011, from

- <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1089/2386>
- Metzler MW (2005) *Instructional models for physical education*. (2nd ed.) USA: Holcomb Hathaway.
- Miles MB & Huberman AM (1994) *Qualitative data analysis*. London: SAGE Publications.
- National Core Curriculum for Upper Secondary Schools (2003) Ministry of Education. Helsinki. Retrieved December 5th 2011 from http://www.oph.fi/download/47678_core_curricula_upper_secondary_education.pdf
- Nurmi A-M & Hirvensalo M (2007) Hip hop-kerho lukion liikunnanopetuksessa – silta nuorisokulttuurista koulukulttuuriin. *Liikunta & Tiede* 44: 38–42. [Hip hop club in high school physical education – a bridge between youth culture and school culture.]
- Osterman KF (2000) Students' need for belonging in the school community. *Review of Educational Research* 70: 323–367.
- Rohrbeck CA, Ginsburg-Block MD, Fantuzzo JW & Miller TR (2003) Peer-assisted learning interventions with elementary school students: A meta-analytic review. *Journal of Educational Psychology* 95: 240–257.
- Schneider B & Bowen DE (1995) *Winning the service game*. Boston, NA: Harvard Business School Press.
- Stovall D (2006) We can Relate: Hip-Hop Culture, Critical Pedagogy, and the Secondary Classroom. *Urban Education* 41: 585–602.
- Talarico A (2008) "Pop Lock and Drop it": Defining Hip hop Dance and Culture in the Past and Present. 2009 Honors Council of the Illinois Region Papers. Paper 1 from <http://dc.cod.edu/hcir2009/1>
- Thornborrow J (2002) *Power talk. Language and interaction in institutional discourse*. Harlow: Longman.
- Topping KJ (2005) Trends in peer learning. *Educational Psychology* 25: 631–645.
- Topping K (1998) Peer assessment between students in colleges and universities. *Review of Educational Research* 68: 249–276.
- Xie H, Cairns RB & Cairns BD (1999) Social networks and configurations in inner city schools : aggression, popularity and implications for student with EBD. *Journal of Emotional Behavior Disorders* 7: 147–156.
- Walberg HJ (1990) *Productive teaching and instruction: Assessing the knowledge base*. *Pdi Delta Kappan* 71: 470–478.
- Wallhead T & O'Sullivan M (2007) A didactic analysis of content development during the peer teaching tasks of a Sport Education season. *Physical Education and Sport Pedagogy* 12: 225–243.
- Ward P & Lee M-A (2005) Peer-Assisted Learning in Physical Education: A Review of Theory and Research. *Journal of Teaching in Physical Education* 24: 205–225.
- Wrigley T (2006) *Another school is possible*. London: Bookmarks Publications & Trentham Books.

STUDIES IN SPORT, PHYSICAL EDUCATION AND HEALTH

- 1 KIRJONEN, JUHANI, On the description of a human movement and its psychophysical correlates under psychomotor loads. 48 p. 1971.
- 2 KIRJONEN, JUHANI JA RUSKO, HEIKKI, Liikkeen kinemaattisista ominaispiirteistä, niiden psykofyysisistä selitysyhteyksistä ja näiden muutoksista psykomotorisen kuormituksen ja kestävyysharjoittelun vaikutuksesta. - On the kinematic characteristics and psychophysical correlates of a human movement and their changes during psychomotor loading and endurance conditioning. 156 p. 1971.
- 3 SARVIHARJU, PEKKA J., Effects of psycho-physical loading and progressive endurance conditioning on selected biochemical correlates of adaptive responses in man. 95 p. 1973.
- 4 KIVIAHO, PEKKA, Sport organizations and the structure of society. 54 p. 1973.
- 5 KOMI, PAAVO V., NELSON, RICHARD C. AND PULLI, MATTI, Biomechanics of skijumping. 53 p. 1974.
- 6 Meteli, Työolot, terveys ja liikuntakäyttäytymisen metallitehtaissa. Kartoittavan kyselyn aineistot ja toteuttaminen. 178 p. 1974.
- 7 TIAINEN, JORMA M., Increasing physical education students' creative thinking. 53 p. 1976.
- 8 RUSKO, HEIKKI, Physical performance characteristics in Finnish athletes. 40 p. 1976.
- 9 KIISKINEN, ANJA, Adaptation of connective tissues to physical training in young mice. 43 p. 1976.
- 10 VUOLLE, PAULI, Urheilu elämänsisältönä. Mennestyneiden urheilijoiden elämänura kilpailuvuosina - Top sport as content of life. 227 p. 1977.
- 11 SUOMINEN, HARRI, Effects of physical training in middle-aged and elderly people with special regard to skeletal muscle, connective tissue, and functional aging. 40 p. 1978.
- 12 VIITASALO, JUKKA, Neuromuscular performance in voluntary and reflex contraction with special reference to muscle structure and fatigue. 59 p. 1980.
- 13 LUHTANEN, PEKKA, On the mechanics of human movement with special reference to walking, running and jumping. 58 p. 1980.
- 14 LAAKSO, LAURI, Lapsuuden ja nuoruuden kasvuympäristö aikuisiän liikuntaharrastusten selittäjänä: retrospektiivinen tutkimus. - Socialization environment in childhood and youth as determinant of adult-age sport involvement: a retrospective study. 295 p. 1981.
- 15 BOSCO, CARMELO, Stretch-schortening cycle inskeletal muscle function with special reference to elastic energy and potentiation of myoelectrical activity. 64 p. 1982.
- 16 OLIN, KALEVI, Päätöksentekijöiden viiteryhmät kaupunkien liikuntapolitiikassa. - Reference groups of decision-makers in the sport politics of cities. 155 p. 1982.
- 17 KANNAS, LASSE, Tupakointia koskeva terveyskasvatus peruskoulussa. - Health education on smoking in the Finnish comprehensive school. 251 p. 1983.
- 18 Contribution of sociology to the study of sport. Festschrift Book in Honour of Professor Kalevi Heinilä. Ed. by Olin, K. 243 p. 1984.
- 19 ALÉN, MARKKU, Effects of self-administered, high-dose testosterone and anabolic steroids on serum hormones, lipids, enzymes and on spermatogenesis in power athletes. 75 p. 1985.
- 20 HÄKKINEN, KEIJO, Training and detraining adaptations in electromyographic, muscle fibre and force production characteristics of human leg extensor muscles with special reference to prolonged heavy resistance and explosive type strength training. 106 p. 1986.
- 21 LAHTINEN, ÜLLA, Begåvningshandikappad ungdom i utveckling. En uppföljningstudie av funktionsförmåga och fysisk aktivitet hos begåvningshandikappade ungdomar i olika livsmiljöer. 300 p. 1986.
- 22 SILVENNOINEN, MARTTI, Koululainen liikunnanharrastajana: liikuntaharrastusten ja liikuntamotiivien sekä näiden yhteyksien muuttuminen iän mukana peruskoululaisilla ja lukiolaisilla. - Schoolchildren and physically active interests: The changes in interests in and motives for physical exercise related to age in Finnish comprehensive and upper secondary schools. 226 p. 1987.
- 23 POHJOLAINEN, PERTTI, Toimintakykyisyys, terveydentila ja elämäntyyli 71-75-vuotiailla miehillä. - Functional capacity, health status and life-style among 71-75 year-old men. 249 p. Summary 13 p. 1987.
- 24 MERO, ANTTI, Electromyographic activity, force and anaerobic energy production in sprint running; with special reference to different constant speeds ranging from submaximal to supramaximal. 112 p. Tiivistelmä 5 p. 1987.
- 25 PARKATTI, TERTTU, Self-rated and clinically measured functional capacity among women and men in two age groups in metal industry. 131 p. Tiivistelmä 2 p. 1990.
- 26 HOLOPAINEN, SINIKKA, Koululaisten liikunta-aidot. - The motor skills of schoolboys and girls. 217 p. Summary 6 p. 1990.
- 27 NUMMINEN, PIRKKO, The role of imagery in physical education. 131 p. Tiivistelmä 10 p. 1991.
- 28 TALVIIE, ÜLLA, Aktiivisuuden ja omatoimivuuden kehittäminen fysioterapian tavoitteena. Kehittävän työntutkimuksen sovellus lääkintävoimistelijan työhön. - The development of activity and self-motivation as the aim of physiotherapy. The application of developmental work research in physiotherapy. 212 p. Summary 8 p. 1991.
- 29 KAHILA, SINIKKA, Opetusmenetelmän merkitys prososiaalisessa oppimisessa - auttamiskäyttäytymisen edistäminen

STUDIES IN SPORT, PHYSICAL EDUCATION AND HEALTH

- yhteistyöskentelyn avulla koululiikunnassa. - The role of teaching method in prosocial learning - developing helping behavior by means of the cooperative teaching method in physical education. 132 p. Summary 2 p. 1993.
- 30 LIIMATAINEN-LAMBERG, ANNA-ESTER, Changes in student smoking habits at the vocational institutions and senior secondary schools and health education. 195 p. Yhteenveto 5 p. 1993.
- 31 KESKINEN, KARI LASSE, Stroking characteristics of front crawl swimming. 77 p. Yhteenveto 2 p. 1993.
- 32 RANTANEN, TAINA, Maximal isometric strength in older adults. Cross-national comparisons, background factors and association with mobility. 87 p. Yhteenveto 4 p. 1994.
- 33 LUSA, SIRPA, Job demands and assessment of the physical work capacity of fire fighters. 91 p. Yhteenveto 4 p. 1994.
- 34 CHENG, SULIN, Bone mineral density and quality in older people. A study in relation to exercise and fracture occurrence, and the assessment of mechanical properties. 81 p. Tiivistelmä 1 p. 1994.
- 35 KOSKI, PASI, Liikuntaseura toimintaympäristössään. - Sports club in its organizational environment. 220 p. Summary 6 p. 1994.
- 36 JUPPI, JOEL, Suomen julkinen liikuntapolitiikka valtionhallinnon näkökulmasta vuosina 1917-1994. - Public sport policy in Finland from the viewpoint of state administration in 1917-1994. 358 p. Summary 7 p. 1995.
- 37 KYRÖLÄINEN, HEIKKI, Neuromuscular performance among power- and endurance-trained athletes. 82 p. Tiivistelmä 3 p. 1995.
- 38 NYANDINDI, URSULINE S., Evaluation of a school oral health education programme in Tanzania: An ecological perspective. 88 p. Tiivistelmä 2 p. 1995.
- 39 HEIKINARO-JOHANSSON, PILVIKKI, Including students with special needs in physical education. 81 p. Yhteenveto 4 p. 1995.
- 40 SARLIN, Eeva-Liisa, Minäkokemuksen merkitys liikuntamotivaatiotekijänä. - The significance of self perception in the motivational orientation of physical education. 157 p. Summary 4 p. 1995.
- 41 LINTUNEN, TARU, Self-perceptions, fitness, and exercise in early adolescence: a four-year follow-up study. 87 p. Yhteenveto 5 p. 1995.
- 42 SIPILÄ, SARIANNA, Physical training and skeletal muscle in elderly women. A study of muscle mass, composition, fiber characteristics and isometric strength. 62 p. Tiivistelmä 3 p. 1996.
- 43 ILMANEN, KALERVO, Kunnat liikkeellä. Kunnallinen liikuntahallinto suomalaisen yhteiskunnan muutoksessa 1919-1994. - Municipalities in motion. Municipal sport administration in the changing Finnish society 1919-1994. 285 p. Summary 3 p. 1996.
- 44 NUMMELA, ARI, A new laboratory test method for estimating anaerobic performance characteristics with special reference to sprint running. 80 p. Yhteenveto 4 p. 1996.
- 45 VARSTALA, VÄINÖ, Opettajan toiminta ja oppilaiden liikunta-aktiivisuus koulun liikuntatunnilla. - Teacher behaviour and students' motor engagement time in school physical education classes. 138 p. Summary 4 p. 1996.
- 46 POSKIPARTA, MARITA, Terveysneuvonta, oppimaan oppimista. Videotalenteet hoitajien terveysneuvonnan ilmentäjinä ja vuoro-vaikutustaitojen kehittämismenetelmänä. - Health counselling, learning to learn. Video-tapes expressing and developing nurses' communication skills. 159 p. Summary 6 p. 1997.
- 47 SIMONEN, RIITTA, Determinants of adult psychomotor speed. A study of monozygotic twins. - Psykomotorisen nopeuden determinantit identtisillä kaksosilla. 49 p. Yhteenveto 2 p. 1997.
- 48 NEVALA-PURANEN, NINA, Physical work and ergonomics in dairy farming. Effects of occupationally oriented medical rehabilitation and environmental measures. 80 p. (132 p.) 1997.
- 49 HEINONEN, ARI, Exercise as an Osteogenic Stimulus. 69 p. (160 p.) Tiivistelmä 1 p. 1997.
- 50 VUOLLE, PAULI (Ed.) Sport in social context by Kalevi Heinilä. Commemorative book in Honour of Professor Kalevi Heinilä. 200 p. 1997.
- 51 TUOMI, JOUNI, Suomalainen hoitotiedekeskustelu. - The genesis of nursing and caring science in Finland. 218 p. Summary 7 p. 1997.
- 52 TOLVANEN, KAIJA, Terveyttä edistävän organisaation kehittäminen oppivaksi organisaatioksi. Kehitysnäytökset ja kehittämistehtävät terveyskeskuksen muutoksen viritäjänä. - Application of a learning organisation model to improve services in a community health centre. Development examples and development tasks are the key to converting a health care. 197 p. Summary 3 p. 1998.
- 53 OKSA, JUHA, Cooling and neuromuscular performance in man. 61 p. (121 p.) Yhteenveto 2 p. 1998.
- 54 GIBBONS, LAURA, Back function testing and paraspinal muscle magnetic resonance image parameters: their associations and determinants. A study on male, monozygotic twins. 67 p (128 p.) Yhteenveto 1p. 1998.
- 55 NIEMINEN, PIPSA, Four dances subcultures. A study of non-professional dancers' socialization, participation motives, attitudes and stereotypes. - Neljä tanssin alakulttuuria. Tutkimus tanssinharrastajien tanssiin sosiaalistumisesta, osallistumismotiiveista, asenteista ja stereotyyppioista. 165 p. Yhteenveto 4 p. 1998.
- 56 LAUKKANEN, PIA, Iäkkäiden henkilöiden selviytyminen päivittäisistä toiminnoista. - Carrying out the activities of daily living among elderly people. 130 p. (189 p.). Summary 3 p. 1998.

STUDIES IN SPORT, PHYSICAL EDUCATION AND HEALTH

- 57 AVELA, JANNE, Stretch-reflex adaptation in man. Interaction between load, fatigue and muscle stiffness. 87 p. Yhteenveto 3 p. 1998.
- 58 SUOMI, KIMMO, Liikunnan yhteissuunnittelu-metodi. Metodin toimivuuden arviointi Jyväskylän Huhtasuo lähiössä. - Collaborative planning method of sports culture. Evaluation of the method in the Huhtasuo suburb of the city of Jyväskylä. 190 p. Summary 8 p. 1998.
- 59 PÖTSÖNEN, RIUKKA, Naiseksi, mieheksi, tietoiseksi. Koululaisten seksuaalinen kokemukseksi. HIV/AIDS-tiedot, -asenteet ja tiedonlähteet. - Growing as a woman, growing as a man, growing as a conscious citizen. 93 p. (171 p.). Summary 3 p. 1998.
- 60 HÄKKINEN, ARJA, Resistance training in patients with early inflammatory rheumatic diseases. Special reference to neuromuscular function, bone mineral density and disease activity. - Dynaamisen voimaharjoittelun vaikutukset nivelreumaa sairastavien potilaiden lihasvoimaan, luutihyeyteen ja taudin aktiivisuuteen. 62 p. (119 p.) Yhteenveto 1 p. 1999.
- 61 TYNJÄLÄ, JORMA, Sleep habits, perceived sleep quality and tiredness among adolescents. A health behavioural approach. - Nuorten nukkumistottumukset, koettu unen laatu ja väsyneisyys. 104 p. (167 p.) Yhteenveto 3 p. 1999.
- 62 PÖNKKÖ, ANNELI, Vanhemmat ja lastentarhanopettajat päiväkotilasten minäkäsityksen tukena. - Parents' and teachers' role in self-perception of children in kindergartens. 138 p. Summary 4 p. 1999.
- 63 PAAVOLAINEN, LEENA, Neuromuscular characteristics and muscle power as determinants of running performance in endurance athletes with special reference to explosive-strength training. - Hermolihasjärjestelmän toimintakapasiteetti kestävyysuorituskykyä rajoittavana tekijänä. 88 p. (138 p.) Yhteenveto 4 p. 1999.
- 64 VIRTANEN, PAULA, Effects of physical activity and experimental diabetes on carbonic anhydrase III and markers of collagen synthesis in skeletal muscle and serum. 77 p. (123 p.) Yhteenveto 2 p. 1999.
- 65 KEPLER, KAILI, Nuorten koettu terveys, terveiskäyttäytyminen ja sosiaalistumis-ympäristö Virossa. - Adolescents' perceived health, health behaviour and socialisation environment in Estonia. - Eesti noorte tervis, tervisekäitumine ja sotsiaalne keskkond. 203 p. Summary 4p. Kokkuvõte 4 p. 1999.
- 66 SUNI, JAANA, Health-related fitness test battery for middle-aged adults with emphasis on musculoskeletal and motor tests. 96 p. (165 p.) Yhteenveto 2 p. 2000.
- 67 SYRJÄ, PASI, Performance-related emotions in highly skilled soccer players. A longitudinal study based on the IZOF model. 158 p. Summary 3 p. 2000.
- 68 VÄLIMAA, RAILI, Nuorten koettu terveys kyselyaineistojen ja ryhmähaastattelujen valossa. - Adolescents' perceived health based on surveys and focus group discussions. 208 p. Summary 4 p. 2000.
- 69 KETTUNEN, JYRKI, Physical loading and later lower-limb function and findings. A study among male former elite athletes. - Fyysisen kuormituksen yhteydet alaraajojen toimintaan ja löydöksiin entisillä huippu-urheilijamiehillä. 68 p. (108 p.) Yhteenveto 2 p. 2000.
- 70 HORITA, TOMOKI, Stiffness regulation during stretch-shortening cycle exercise. 82 p. (170 p.) 2000.
- 71 HELIN, SATU, Iäkkäiden henkilöiden toimintakyvyn heikkeneminen ja sen kompensatio-prosessi. - Functional decline and the process of compensation in elderly people. 226 p. Summary 10 p. 2000.
- 72 KUUKKANEN, TIINA, Therapeutic exercise programs and subjects with low back pain. A controlled study of changes in function, activity and participation. 92 p. (154 p.) Tiivistelmä 2 p. 2000.
- 73 VIRMAVIRTA, MIKKO, Limiting factors in ski jumping take-off. 64 p. (124 p.) Yhteenveto 2 p. 2000.
- 74 PELTOKALLIO, LIISA, Nyt olisi pysähtymisen paikka. Fysioterapian opettajien työhön liittyviä kokemuksia terveysalan ammatillisessa koulutuksessa. - Now it's time to stop. Physiotherapy teachers' work experiences in vocational health care education. 162 p. Summary 5 p. 2001.
- 75 KETTUNEN, TARJA, Neuvontakeskustelu. Tutkimus potilaan osallistumisesta ja sen tukemisesta sairaalan terveysneuvonnassa. - Health counseling conversation. A study of patient participation and its support by nurses during hospital counseling. 123 p. (222 p.) Summary 6 p. 2001.
- 76 PULLINEN, TEEMU, Sympathoadrenal response to resistance exercise in men, women and pubescent boys. With special reference to interaction with other hormones and neuromuscular performance. 76 p. (141 p.) Yhteenveto 2 p. 2001.
- 77 BLOMQUIST, MINNA, Game understanding and game performance in badminton. Development and validation of assessment instruments and their application to games teaching and coaching. 83 p. Yhteenveto 5 p. 2001.
- 78 FINNI, TAIJA, Muscle mechanics during human movement revealed by in vivo measurements of tendon force and muscle length. 83 p. (161 p.) Yhteenveto 3 p. 2001.
- 79 KARIMÄKI, ARI, Sosiaalisten vaikutusten arviointi liikuntarakentamisessa. Esimerkkinä Äänekosken uimahalli. - Social impact assessment method in sports planning. - The case of Äänekoski leisure pool. 194 p. 2001.

STUDIES IN SPORT, PHYSICAL EDUCATION AND HEALTH

- 80 PELTONEN, JUHA, Effects of oxygen fraction in inspired air on cardiorespiratory responses and exercise performance. 86 p. (126 p.) Yhteenveto 2 p. 2002.
- 81 HEINILÄ, LIISA, Analysis of interaction processes in physical education. Development of an observation instrument, its application to teacher training and program evaluation. 406 p. Yhteenveto 11 p. 2002.
- 82 LINNAMO, VESA, Motor unit activation and force production during eccentric, concentric and isometric actions. - Motoristen yksiköiden aktivointi ja lihasten voimantuotto eksentrisessä, konsentrisessä ja isometrisessä lihastyössä. 77 p. (150 p.) Yhteenveto 2 p. 2002.
- 83 PERTTUNEN, JARMO, Foot loading in normal and pathological walking. 86 p. (213 p.) Yhteenveto 2 p. 2002.
- 84 LEINONEN, RAIJA, Self-rated health in old age. A follow-up study of changes and determinants. 65 p. (122 p.) Yhteenveto 2 p. 2002.
- 85 GRETSCHEL, ANU, Kunta nuorten osallisuusympäristönä. Nuorten ryhmän ja kunnan vuorovaikutussuhteen tarkastelu kolmen liikuntarakentamisprojektin laadunarvioinnin keinoin. - The municipality as an involvement environment - an examination of the interactive relationship between youth groups and municipalities through the quality assessment of three sports facilities construction projects. 236 p. Summary 11 p. 2002.
- 86 PÖYHÖNEN, TAPANI, Neuromuscular function during knee exercises in water. With special reference to hydrodynamics and therapy. 77 p. (124 p.) Yhteenveto 2 p. 2002.
- 87 HIRVENSALO, MIRJA, Liikuntaharrastus iäkkäänä. Yhteys kuolleisuuteen ja avuntarpeeseen sekä terveydenhuolto liikunnan edistäjänä. - Physical activity in old age - significance for public health and promotion strategies. 106 p. (196 p.) Summary 4 p. 2002.
- 88 KONTULAINEN, SAIJA, Training, detraining and bone - Effect of exercise on bone mass and structure with special reference to maintenance of exercise induced bone gain. 70 p. (117 p.) Yhteenveto 2 p. 2002.
- 89 PITKÄNEN, HANNU, Amino acid metabolism in athletes and non-athletes. - With Special reference to amino acid concentrations and protein balance in exercise, training and aging. 78 p. (167 p.) Yhteenveto 3 p. 2002.
- 90 LIIMATAINEN, LEENA, Kokemuksellisen oppimisen kautta kohti terveyden edistämisen asiantuntijuutta. Hoitotyön ammattikorkeakouluopiskelijoiden terveyden edistämisen oppiminen hoitotyön harjoittelussa. - Towards health promotion expertise through experiential learning. Student nurses' health promotion learning during clinical practice. 93 p. (164 p.) Summary 4 p. 2002.
- 91 STÄHL, TIMO, Liikunnan toimintapolitiikan arviointia terveyden edistämisen kontekstissa. Sosiaalisen tuen, fyysisen ympäristön ja poliittisen ympäristön yhteys liikuntaaktiivisuuteen. - Evaluation of the Finnish sport policy in the context of health promotion. Relationships between social support, physical environment, policy environment and physical activity 102 p. (152 p.) Summary 3 p. 2003.
- 92 OGISO, KAZUYUKI, Stretch Reflex Modulation during Exercise and Fatigue. 88 p. (170 p.) Yhteenveto 1 p. 2003.
- 93 RAUHASALO, ANNELI, Hoitoaika lyhenee - koti kutsuu. Lyhythoitoinen kirurginen toiminta vanhusten itsensä kokemana. - Care-time shortens - home beckons. Short term surgical procedures as experienced by elderly patients. 194 p. Summary 12 p. 2003.
- 94 PALOMÄKI, SIRKKA-LIISA, Suhde vanhenemiseen. Iäkkäät naiset elämänsä kertojina ja rakentajina. - Relation to aging. Elderly women as narrators and constructors of their lives. 143 p. Summary 6 p. 2004.
- 95 SALMIKANGAS, ANNA-KATRIINA, Nakertamisesta hanketoimintaan. Tapaustutkimus Nakertaja-Hetteenmäen asuinalueen kehittämistoiminnasta ja liikunnan osuudesta yhteissuunnittelussa. - From togetherness to project activity. A case study on the development of a neighbourhood in Kainuu and the role of physical activity in joint planning. 269 p. Summary 8 p. 2004.
- 96 YLÖNEN, MAARIT E., Sanaton dialogi. Tanssi ruumiillisena tietona. - Dialogue without words. Dance as bodily knowledge. 45 p. (135 p.) Summary 5 p. 2004.
- 97 TUMMAVUORI, MARGARETTA, Long-term effects of physical training on cardiac function and structure in adolescent cross-country skiers. A 6.5-year longitudinal echocardiographic study. 151 p. Summary 1 p. 2004.
- 98 SIROLA, KIRSI, Porilaisten yhdeksäsluokkalaisten ja kasvattajien käsityksiä nuorten alkoholin käytöstä ja alkoholinkäytön ehkäisystä. - Views of ninth graders, educators and parents in Pori, Finland on adolescent alcohol use and on preventing alcohol use. 189 p. Summary 3 p. 2004.
- 99 LAMPINEN, PÄIVI, Fyysinen aktiivisuus, harrastustoiminta ja liikkumiskyky iäkkäiden ihmisten psyykkisen hyvinvoinnin ennustajina. 65-84-vuotiaiden jyvaskyläläisten 8-vuotis seurau-tutkimus. - Activity and mobility as associates and predictors of mental well-being among older adults. 94 p. (165 p.) Summary 2 p. 2004.
- 100 RANTA, SARI, Vanhenemismuutosten eteneminen. 75-vuotiaiden henkilöiden antropometrinen ominaisuuksien, fyysisen toimintakyvyn ja kognitiivisen kyvykkyyden muutokset viiden ja kymmenen vuoden seuranta-aikana. - The progress of aging

STUDIES IN SPORT, PHYSICAL EDUCATION AND HEALTH

- processes. A 5- and 10-year follow-up study of the changes in anthropometrical characteristics and physical and cognitive capacities among 75-year-old persons. 186 p. Summary 2 p. 2004.
- 101 SIHVONEN, SANNA, Postural balance and aging. Cross-sectional comparative studies and a balance training intervention. - Ikääntyminen ja tasapaino. Eri ikäisten tasapaino ja tasapainoharjoittelun vaikuttavuus ikääntyneillä palvelukodissa asuvilla naisilla. 65 p. (106 p.) Yhteenveto 2 p. 2004.
- 102 RISSANEN, AARO, Back muscles and intensive rehabilitation of patients with chronic low back pain. Effects on back muscle structure and function and patient disability. - Selkälihakset ja pitkäaikaista selkäkkipua sairastavien potilaiden intensiivinen kuntoutus. Vaikutukset selkälihasten rakenteeseen ja toimintaan sekä potilaiden vajaakuntoisuuteen. 90 p. (124 p.) Yhteenveto 2 p. 2004.
- 103 KALLINEN, MAURI, Cardiovascular benefits and potential hazards of physical exercise in elderly people. - Liikunnan hyödylliset ja mahdolliset haitalliset vaikutukset ikääntyneiden verenkiertoelimiin. 97 p. (135 p.) Yhteenveto 2 p. 2004.
- 104 SÄÄKSLAHTI, ARJA, Liikuntaintervention vaikutus 3-7-vuotiaiden lasten fyysiseen aktiivisuuteen ja motorisiin taitoihin sekä fyysisen aktiivisuuden yhteys sydän- ja verisuonitautien riskitekijöihin. - Effects of physical activity intervention on physical activity and motor skills and relationships between physical activity and coronary heart disease risk factors in 3-7-year-old children. 153 p. Summary 3 p. 2005.
- 105 HÄMÄLÄINEN, PIIA, Oral health status as a predictor of changes in general health among elderly people. 76 p. (120 p.) Summary 2 p. 2005.
- 106 LIINAMO, ARJA, Suomalaisnuorten seksuaalikasvatus ja seksuaaliterveystiedot oppilaan ja koulun näkökulmasta. Arviointia terveyden edistämisen viitekehityksessä. - Sexual education and sexual health knowledge among Finnish adolescents at pupil and school level. Evaluation from the point of view of health promotion. 111 p. (176 p.) Summary 5 p. 2005.
- 107 ISHIKAWA, MASAKI, In vivo muscle mechanics during human locomotion. Fascicle-tendinous tissue interaction during stretch-shortening cycle exercises. - Venytysrefleksin muutokset liikkeessä ja väsymyksessä. 89 p. (228 p.) Yhteenveto 1 p. 2005.
- 108 KÄRKI, ANNE, Physiotherapy for the functioning of breast cancer patients. Studies of the effectiveness of physiotherapy methods and exercise, of the content and timing of post-operative education and of the experienced functioning and disability. - Rintasyöpäleikkätyjen toimintakyky ja siihen vaikuttaminen fysioterapiassa ja harjoittelussa. 70 p. (138 p.) Yhteenveto 3 p. 2005.
- 109 RAJANIEMI, VESA, Liikuntapaikkarakentaminen ja maankäytön suunnittelu. Tutkimus eri väestöryhmät tasapuolisesti huomioon ottavasta liikuntapaikkasuunnittelusta ja sen kytkemisestä maankäyttö- ja rakennuslain mukaiseen kaavoitukseen. - Sports area construction and land use planning - Study of sports area planning that considers all the population groups even-handedly and integrates sports area planning with land use planning under the land use and building act. 171 p. Summary 6 p. 2005.
- 110 WANG, QINGJU, Bone growth in pubertal girls. Cross-sectional and longitudinal investigation of the association of sex hormones, physical activity, body composition and muscle strength with bone mass and geometry. 75 p. (117 p.) Tiivistelmä 1 p. 2005.
- 111 ROPPONEN, ANNINA, The role of heredity, other constitutional structural and behavioral factors in back function tests. - Perimä, muut synnynäiset rakenteelliset tekijät ja käyttäytymistekijät selän toimintakykytesteissä. 78 p. (125 p.) Tiivistelmä 1 p. 2006.
- 112 ARKELA-KAUTIAINEN, MARJA, Functioning and quality of life as perspectives of health in patients with juvenile idiopathic arthritis in early adulthood. Measurement and long-term outcome. - Toimintakyky ja elämänlaatu terveyden näkökulmina lastenreumaa sairastaneilla nuorilla aikuisilla. Mittaaminen ja pitkäaikais tulokset. 95 p. (134 p.) Tiivistelmä 2 p. 2006.
- 113 RAUTIO, NINA, Seuruu- ja vertailututkimus sosioekonomisen aseman yhteydestä toimintakykyyn iäkkäillä henkilöillä. - A follow-up and cross-country comparison study on socio-economic position and its relationship to functional capacity in elderly people. 114 p. (187 p.) Summary 3 p. 2006.
- 114 TIIKKAINEN, PIRJO, Vanhuusiän yksinäisyys. Seuruututkimus emotionaalista ja sosiaalista yksinäisyyttä määrittävistä tekijöistä. - Loneliness in old age - a follow-up study of determinants of emotional and social loneliness. 76 p. (128 p.) Summary 2 p. 2006.
- 115 AHTIAINEN, JUHA, Neuromuscular, hormonal and molecular responses to heavy resistance training in strength trained men; with special reference to various resistance exercise protocols, serum hormones and gene expression of androgen receptor and insulin-like growth factor-I. - Neuromuskulaariset, hormonaaliset ja molekyyliset vasteet voimaharjoittelussa voimaurheilijoilla. 119 p. (204 p.) Yhteenveto 2 p. 2006.
- 116 PAJALA, SATU, Postural balance and susceptibility to falls in older women. Genetic and environmental influences in single and dual task situations. - Iäkkäiden naisten tasapainokyky yksinkertaisissa sekä huomion jakamista vaativissa tilanteissa ja kaatumisriski-perimän merkitys yksilöiden välisten erojen selittäjinä. 78 p. (120 p.) Yhteenveto 3 p. 2006.

STUDIES IN SPORT, PHYSICAL EDUCATION AND HEALTH

- 117 TIAINEN, KRISTINA, Genetics of skeletal muscle characteristics and maximal walking speed among older female twins. - Lihasvoiman ja kävelynopeuden periytyvyys iäkkäillä naiskaksosilla. 77 p. (123 p.) Yhteenveto 2 p. 2006.
- 118 SJÖGREN, TUULIKKI, Effectiveness of a workplace physical exercise intervention on the functioning, work ability, and subjective well-being of office workers – a cluster randomised controlled cross-over trial with one-year follow-up. - Työpaikalla tapahtuvan fyysisen harjoitteluintervention vaikuttavuus toimistotyöntekijöiden toimintakykyyn, työkykyyn ja yleiseen subjektiiviseen elämäntilaan – ryhmätasolla satunnaistettu vaihtovuorokoe ja vuoden seuranta. 100 p. (139 p.) Tiivistelmä 3 p. 2006.
- 119 LYYRA, TIINA-MARI, Predictors of mortality in old age. Contribution of self-rated health, physical functions, life satisfaction and social support on survival among older people. - Kuolleisuuden ennustetekijät iäkkäissä väestössä. Itsearvioidun terveyden, fyysisten toimintojen, elämään tyytyväisyyden ja sosiaalisen tuen yhteys iäkkäiden ihmisten eloonjäämiseen. 72 p. (106 p.) Tiivistelmä 2 p. 2006.
- 120 SOINI, MARKUS, Motivaatioilmaston yhteys yhdeksäsluokkalaisten fyysiseen aktiivisuuteen ja viihtymiseen koulun liikuntatunneilla. - The relationship of motivational climate to physical activity intensity and enjoyment within ninth grade pupils in school physical education lessons. 91 p. 2006.
- 121 VUORIMAA, TIMO, Neuromuscular, hormonal and oxidative stress responses to endurance running exercises in well trained runners. - Neuromuskulaariset, hormonaaliset ja hapettumisstressiin liittyvät vasteet kestävyysjuoksuharjoituksiin hyvin harjoitteleilla juoksijoilla. 93 p. (152 p.) Yhteenveto 3 p. 2007.
- 122 MONONEN, KAISU, The effects of augmented feedback on motor skill learning in shooting. A feedback training intervention among inexperienced rifle shooters. - Ulkoisen palautteen vaikutus motoriseen oppimiseen ammunnessa: Harjoittelututkimus kokeuttamattomilla kivääriampujilla. 63 p. Yhteenveto 4 p. 2007.
- 123 SALLINEN, JANNE, Dietary Intake and Strength Training Adaptation in 50–70 -year old Men and Women. With special reference to muscle mass, strength, serum anabolic hormone concentrations, blood pressure, blood lipids and lipoproteins and glycemic control. - Ravinnon merkitys voimaharjoittelussa 50–70 -vuotiailla miehillä ja naisilla. 103 p. (204 p.) Yhteenveto 3 p. 2007.
- 124 KASILA KIRSTI, Schoolchildren's oral health counselling within the organisational context of public oral health care. Applying and developing theoretical and empirical perspectives. 96 p. (139 p.) Tiivistelmä 3 p. 2007.
- 125 PYÖRIÄ, OUTI, Reliable clinical assessment of stroke patients' postural control and development of physiotherapy in stroke rehabilitation. - Aivoverenkiertohäiriöpotilaiden toimintakyvyn luotettava kliininen mittaaminen ja fysioterapian kehittäminen Itä-Savon sairaanhoitopiirin alueella. 94 p. (143 p.) Yhteenveto 6 p. 2007.
- 126 VALKEINEN, HELI, Physical fitness, pain and fatigue in postmenopausal women with fibromyalgia. Effects of strength training. - Fyysinen kunto, kipu- ja väsymysoireet ja säännöllisen voimaharjoittelun vaikutukset menopaussi-ian ohittaneilla fibromyalgiaa sairastavilla naisilla. 101 p. (132 p.) Yhteenveto 2 p. 2007.
- 127 HÄMÄLÄINEN, KIRSI, Urheilija ja valmentaja urheilun maailmassa. Eetokset, ihanteet ja kasvatustarpeet urheilijoiden tarinoissa. - An athlete and a coach in the world of sports. Ethos, ideals and education in athletes' narratives. 176 p. Tiivistelmä 2 p. 2008.
- 128 AIITASALO, MINNA, Promoting physical activity of working aged adults with selected personal approaches in primary health care. Feasibility, effectiveness and an example of nationwide dissemination. - Työikäisten liikunnan edistäminen avoterveydenhuollossa – työtapojen toteuttamiskelpoisuus ja vaikuttavuus sekä esimerkki yhden työtävän levittämisestä käytäntöön. 105 p. (161 p.) Yhteenveto 3 p. 2008.
- 129 PORTEGIJS, ERJA, Asymmetrical lower-limb muscle strength deficit in older people. - Alaraajojen lihasvoiman puoliero iäkkäillä ihmisillä. 105 p. (155 p.) Yhteenveto 3 p. 2008.
- 130 LAITINEN-VÄÄNÄNEN, SIRPA, The construction of supervision and physiotherapy expertise: A qualitative study of physiotherapy students' learning sessions in clinical education. - Opiskelijan ohjauksen ja fysioterapian asiantuntijuuden rakentuminen: Laadullinen tutkimus fysioterapiaopiskelijan oppimistilanteista työharjoittelussa. 69 p. (118 p.) Yhteenveto 3 p. 2008.
- 131 IIVONEN, SUSANNA, Early Steps -liikuntaohjelman yhteydet 4–5-vuotiaiden päiväkotilasten motoristen perustaitojen kehitykseen. - The associations between an Early Steps physical education curriculum and the fundamental motor skills development of 4–5-year-old preschool children. 157 p. Summary 4 p. 2008.
- 132 ORTEGA-ALONSO, ALFREDO, Genetic effects on mobility, obesity and their association in older female twins. 87 p. 2009.
- 133 HULMI, JUHA, Molecular and hormonal responses and adaptation to resistance exercise and protein nutrition in young and older men. - Voimaharjoittelun fysiologiset ja molekyylibiologiset vaikutukset lihaskasvun säätelyssä lisäproteiinia nautittaessa tai ilman. 109 p. (214 p.) Yhteenveto 2 p. 2009.

STUDIES IN SPORT, PHYSICAL EDUCATION AND HEALTH

- 134 MARTINMÄKI, KAISU, Transient changes in heart rate variability in response to orthostatic task, endurance exercise and training. With special reference to autonomic blockades and time-frequency analysis. - Sykevaihtelun muutokset ortostaattisessa testissä, kestävyysliikunnassa ja kestävyysharjoittelussa käyttäen hyväksi autonomisen säätelyn salpaus-kokeita ja aika-taajuusanalyysiä. 99 p. (151 p.) Yhteenveto 2 p. 2009.
- 135 SEDLIAK, MILAN, Neuromuscular and hormonal adaptations to resistance training. Special effects of time of day of training. 84 p. (175 p.) 2009.
- 136 NIKANDER, RIKU, Exercise loading and bone structure. 97 p. (141 p.) Yhteenveto 1 p. 2009.
- 137 KORHONEN, MARKO T., Effects of aging and training on sprint performance, muscle structure and contractile function in athletes. - Ikääntymisen ja harjoittelun vaikutukset nopeussuorituskykyyn, lihasten rakenteeseen ja voimantuotto-ominaisuuksiin urheilijoilla. 123 p. (211 p.) Tiivistelmä 5 p. 2009.
- 138 JAVANAINEN-LEVONEN, TARJA, Terveystenhoitajat liikunnanedistäjinä lastenneuvolatyössä. - Public Health Nurses as Physical Activity Promoters in Finnish Child Health Clinics. 104 p. (148 p.) Summary 6 p. 2009.
- 139 KLEMOLA, ULLA, Opettajaksi opiskelevien vuorovaikutustaitojen kehittäminen liikunnan aineenopettajakoulutuksessa. - Developing student teachers' social interaction skills in physical education teacher education. 92 p. (138 p.) Summary 4 p. 2009.
- 140 NIEMI, REETTA, Onks tavallinen koe vai sellainen, missä pitää miettiä? Ympäristö-lähtöisen terveystkasvatopedagogiikan kehittäminen narratiivisena toimintatutkimuksena. - Is this a normal test or do we have to think? Developing environmentally oriented health education pedagogy through narrative action research. 215 p. 2009.
- 141 VON BONSDORFF, MIKAELA, Physical activity as a predictor of disability and social and health service use in older people. - Fyysinen aktiivisuus toiminnanvajeuden ja sosiaali- ja terveyspalvelujen käytön ennustajana iäkkäillä henkilöillä 101 p. (134 p.) Yhteenveto 2 p. 2009
- 142 PALOMÄKI, SANNA, Opettajaksi opiskelevien pedagoginen ajattelu ja ammatillinen kehittyminen liikunnanopettajakoulutuksessa. - Pre-service teachers' pedagogical thinking and professional development in physical education teacher education. 118 p. (163 p.) Summary 3 p. 2009.
- 143 VEHMAS, HANNA, Liikuntamatkalla Suomessa. Vapaa-ajan valintoja jälkimodernissa yhteiskunnassa. - Sport tourism in Finland - leisure choices in the post-modern society. 205 p. Summary 10 p. 2010.
- 144 KOKKO, SAMI, Health promoting sports club. Youth sports clubs' health promotion profiles, guidance, and associated coaching practice, in Finland. 147 p. (230 p.) Yhteenveto 5 p. 2010.
- 145 KÄÄRIÄ, SANNA, Low back disorders in the long term among employees in the engineering industry. A study with 5-, 10- and 28-year follow-ups. - Metalliteollisuuden työntekijöiden alaselän sairaudet ikääntyessä: METELI-tutkimuksen 5-, 10- ja 28-vuotis-seurantatutkimus. 76 p. (102 p.) Yhteenveto 2 p. 2010.
- 146 SANTILA, MATTI, Effects of added endurance or strength training on cardiovascular and neuromuscular performance of conscripts during the 8-week basic training period. - Lisätyn voima- ja kestävyysharjoittelun vaikutukset varusmiesten hengitys- ja verenkiertoelimistön sekä hermo-lihasjärjestelmän suorituskykyyn kahdeksan viikon peruskoulutuskauten aikana. 85 p. (129 p.) Yhteenveto 2 p. 2010.
- 147 MÄNTY, MINNA, Early signs of mobility decline and physical activity counseling as a preventive intervention in older people. - Liikkumiskyvyn heikkenemistä ennakoivat merkit ja liikuntaneuvonta liikkumisvaikeuksien ehkäisyssä iäkkäillä henkilöillä. 103 p. (149 p.) Yhteenveto 2 p. 2010.
- 148 RANTALAINEN, TIMO, Neuromuscular function and bone geometry and strength in aging. - Neuromuskulaarinen suorituskyky luun geometrian ja voiman selittäjänä ikääntymisen yhteydessä. 87 p. (120 p.) Yhteenveto 1 p. 2010.
- 149 KUITUNEN, SAMI, Muscle and joint stiffness regulation during normal and fatiguing stretch-shortening cycle exercise. - Lihaskiinteyden säätely normaalin sekä väsyttävän venymis-lyhenemisyklityyppisen harjoituksen aikana. 76 p. (142 p.) Yhteenveto 1 p. 2010.
- 150 PIITULAINEN, HARRI, Functional adaptation of sarcolemma to physical stress. - Lihaskalvon toiminnallinen mukautuminen fyysisen kuormituksen. 103 p. (178 p.) Yhteenveto 2 p. 2010.
- 151 VILJANEN, ANNE, Genetic and environmental effects on hearing acuity and the association between hearing acuity, mobility and falls in older women. - Kuulon tarkkuuden periytyvyys ja yhteys liikkumiskykyyn sekä kaatumisiin iäkkäillä naisilla. 85 p. (116 p.) Yhteenveto 2 p. 2010.
- 152 KULMALA, JENNI, Visual acuity in relation to functional performance, falls and mortality in old age. - Heikentyneen näöntarkkuuden vaikutus toimintakykyyn, kaatumisiin ja kuolleisuuteen iäkkäillä henkilöillä. 98 p. (140 p.) Yhteenveto 3 p. 2010.

STUDIES IN SPORT, PHYSICAL EDUCATION AND HEALTH

- 153 NIVALA, SIRKKA, Kokemuksellinen vanhene-
minen sotainvalideilla. Suomalaisten so-
tainvalidien kokemus elämäkultustaan ja
ikäntymisestäään. - Disabled war veterans
and experiential ageing. Finnish disabled war
veterans and their experience of the course of
their lives and growing older. 178 p.
Summary 4 p. 2010.
- 154 RINNE, MARJO, Effects of physical activity,
specific exercise and traumatic brain injury
on motor abilities. Theoretical and pragmatic
assessment. 86 p. (134 p.) Tiivistelmä 2 p.
2010.
- 155 MIKKOLA, TUUJA, Genetic and environmental
contributions to bone structural strength in
postmenopausal women. - Perimän ja ympä-
ristötekijöiden vaikutus luun lujuuteen
vaihdevuosi-ikä ohittaneilla naisilla. 77 p.
(130 p.) Yhteenveto 2 p. 2010.
- 156 SALO, PETRI, Assessing physical capacity, dis-
ability, and health-related quality of life in
neck pain. 93 p. (132 p.) Yhteenveto 2 p. 2010.
- 157 RONKAINEN, PAULA, Towards powerful old age.
Association between hormone replacement
therapy and skeletal muscle. - Vaihdevuosi-
oireisiin käytettävän HRT:n yhteys luuranko-
lihaksiston rakenteeseen ja toimintaan. 118 p.
(170 p.) Yhteenveto 2 p. 2010.
- 158 KILPIKOSKI, SINIKKA, The McKenzie method in
assessing, classifying and treating non-
specific low back pain in adults with special
reference to the centralization phenomenon.
- McKenzién mekaaninen diagnostisointi- ja
terapiamenetelmä tutkittaessa, luokiteltaessa ja
hoidettaessa aikuisten epäspesifiä alaselkäkipua.
90 p. (130 p.) Yhteenveto 2 p. 2010.
- 159 MUTIKAINEN, SARA, Genetic and environmental
effects on resting electrocardiography and
the association between electrocardiography
and physical activity, walking endurance and
mortality in older people. - Lepo-EKG
-muuttujien periytyvyys sekä yhteydet
fyysiseen aktiivisuuteen, kävelykestävyyteen
ja kuolleisuuteen iäkkäillä henkilöillä. 84 p.
(131 p.) Yhteenveto 3 p. 2010.
- 160 VÖLGYI, ESZTER, Bone, fat and muscle gain in
pubertal girls. Effects of physical activity.
76 p. (138 p.) Tiivistelmä 1 p. 2010.
- 161 SILLANPÄÄ, ELINA, Adaptations in body com-
position, metabolic health and physical
fitness during strength or endurance training
or their combination in healthy middle-aged
and older adults. 113 p. (179 p.) Yhteenveto
3 p. 2011.
- 162 KARAVIRTA, LAURA, Cardiorespiratory, neu-
romuscular and cardiac autonomic adapta-
tions to combined endurance and strength
training in ageing men and women. - Yhdis-
tetyin kestävyys- ja voimaharjoittelun vaiku-
tukset hengitys- ja verenkiertoelimistön sekä
hermo-lihasjärjestelmän toimintaan ja sydä-
men autonomiseen säätelyyn ikääntyvillä
miehillä ja naisilla. 108 p. (178 p.) Yhteenveto
2 p. 2011.
- 163 HYNYNEN, ESA, Heart rate variability in
chronic and acute stress with special refer-
ence to nocturnal sleep and acute challenges
after awakening. - Sykevariaatiomittaukset
kroonisen ja akuutin stressin seurannassa
käyttäen hyväksi yöunen ja akuuttien
tehtävien aikaisia vasteita. 74 p. (109 p.)
Yhteenveto 3 p. 2011.
- 164 PAVELKA, BÉLA, Open Water as a Sportscape.
Analysis of canoeing in Finland for develop-
ing sport infrastructure and services. 116 p.
2011.
- 165 PESONEN, JYRI, Opettajat oppijoina. Toiminta
tutkimus liikunnanopettajien pätevyttämäs-
koulutuksen käynnistämisestä ja kehittämis-
sesestä. - Teachers as learners - An action
research on starting the development of
qualifying training for teachers of physical
education. 204 p. Summary 4 p. 2011.
- 166 BORREMANS, ERWIN, Asperger syndrome and
physical exercise. A study about senso-
motor profiles, physical fitness, and the
effectiveness of an exercise training program
in a group of adolescents with Asperger
syndrome. 111 p. (181 p.) Yhteenveto 3 p.
2011.
- 167 OJALA, KRISTINA, Nuorten painon koke-
minen ja laihduttaminen - Health Behaviour
in School-aged Children (HBSC) study ja
WHO-Koululaistutkimus. - Adolescents'
self-perceived weight and weight reduction
behaviour - Health Behaviour in School-
aged Children (HBSC) study, a WHO
Cross-National Survey. 151 p. (203 p.)
Summary 4 p. 2011.
- 168 RANTAKOKKO, MERJA, Outdoor environment,
mobility decline and quality of life among
older people. - Ulkoympäristötekijät, ulkona
liikkumisen heikkeneminen ja elämänlaatu
iäkkäillä ihmisillä. 86 p. (119 p.) Yhteenveto
3 p. 2011.
- 169 PÖLLÄNEN, EIJA, Regulation of gene expres-
sion and steroidogenesis in skeletal muscle
of postmenopausal women - With emphasis
on the effects of hormone replacement and
power training. 114 p. (182 p.) Yhteenveto 2
p. 2011.
- 170 YLI-PIIPARI, SAMI, The development of stu-
dents' physical education motivation and
physical activity. A 3.5-year longitudinal
study across grades 6 to 9. - Koululaisten
koululiikuntamotivaation ja fyysisen akti-
ivisuuden kehitys. 3.5 vuoden pitkittäistut-
kimus alakoulusta yläkouluun. 107 p. (218
p.) Yhteenveto 2 p. 2011.
- 171 BOITAS, REIJO, Motor control of fast volun-
tary elbow movements. Exercise-induced
muscle damage and soreness and learning
interventions. - Kyynärvarren nopeiden tah-
donalaisten liikkeiden motorinen kontrolli
harjoituksessa aiheutetun lihassoluvaurion
ja lihaskivun sekä oppimisen interventiona.
95 p. (206 p.) Yhteenveto 1 p. 2011.

STUDIES IN SPORT, PHYSICAL EDUCATION AND HEALTH

- 172 MA, HONGQIANG, Adaptation of bone to physical activity and diet-induced obesity. - Luun mukautuminen fyysiseen aktiivisuuteen ja ravinnon aikaansaamaan lihavuuteen. 146 p. (197 p.) Yhteenveto 1 p. 2011.
- 173 PAADELMA, MARKKU, Orthopedic manual therapy on low back pain with working adults; clinical tests, subclassification and clinical trial of low back pain. 98p. (131 p.) Tiivistelmä 2 p. 2011.
- 174 SAARI, AIJA, Inklusion nosteet ja esteet liikuntakulttuurissa. Tavoitteena kaikille avoin liikunnallinen iltapäivätoiminta. - Promotors and hindrances of inclusion in sports and physical activity - aiming at open-for-all after-school activities. 175 p. Summary 6 p. 2011.
- 175 WALLER, KATJA, Leisure-time physical activity, weight gain and health - A prospective follow-up in twins. - Vapaa-ajan liikunta, painonnousu ja terveys - yli 20 vuoden seurantatutkimus kaksosilla. 88 p. (120 p.) Yhteenveto 3 p. 2011.
- 176 XU, LETTING, Influences of muscle, fat and hormones on bone development in women. A cross-sectional and longitudinal study spanning three generations. 68 p. (98 p.) Tiivistelmä 1 p. 2011.
- 177 LIHAVAINEN, KATRI, Mobility limitation, balance impairment and musculoskeletal pain among people aged ≥ 75 years: A study with a comprehensive geriatric intervention. - Iäkkäiden henkilöiden kipujen yhteys liikkumiskyyn ja tasapainon hallintaan sekä laaja-alaisen geriatrisen intervention vaikutukset liikkumiskyyn. 90 p. (133 p.) Yhteenveto 2 p. 2012.
- 178 PAKKALA, INKA, Depressive symptoms, sense of coherence, physical activity and genetic factors among older people. - Masentuneisuus, koherenssi, fyysinen aktiivisuus ja geneettiset tekijät ikääntyneillä ihmisillä. 95 p. (142 p.) Yhteenveto 3 p. 2012.
- 179 PAAKKARI, LEENA, Widening horizons: A phenomenographic study of student teachers' conceptions of health education and its teaching and learning. 106 p. (158 p.) Yhteenveto 2 p. 2012.
- 180 SALLINEN, MERJA, Women's narratives on fibromyalgia, functioning and life events. - Naisten elämäntarinallisia kokemuksia fibromyalgiasta, toimintakyvystä ja elämäntapahtumista. 68 p. (119 p.) Yhteenveto 5 p. 2012.
- 181 KALAJA, TEPPO, Liikunnan aineenopettajakoulutuksen opiskelijavalinnat muutoksessa. - Student selection of Physical Education teacher program in the state of change. 202 p. Yhteenveto 5 p. 2012.
- 182 SIMULA, MIKKO, Luonnossa liikkumisen kulttuuriset representaatiot. Diskurssianalyysi suomalaisten luonnossa liikkumista käsittelevistä haastatteluista. - The cultural representations of outdoor activities in the nature. A discourse analysis of the interviews dealing with outdoor activities in the nature of the Finns. 215 p. Summary 3 p. 2012.
- 183 KALAJA, SAMI, Fundamental movement skills, physical activity, and motivation toward Finnish school physical education: A fundamental movement skills intervention. - Perusliikuntataidot, fyysinen aktiivisuus ja motivaatiotekijät koululiikuntaa kohtaan: perusliikuntataitointerventio. 87 p. (158 p.) Summary 1 p. 2012.
- 184 NURMI, ANNA-MARIA, Kadulta liikuntasaliin: toimintatutkimus hiphop-tanssista osana lukion liikuntakasvatusta. - From street to gym class. Action research on hip hop dance as part of physical education in high school. 85 p. (147 p.) Summary 3 p. 2012.