

LAPSUUDEN HAAVEESTA TOTTA:

AIKUISBALETIN OPETUS-OPPIMISPROSESSI ENSIASKELEISTA PIRUETTIIN

Teija Häyrynen

Liikuntapedagogiikan

lisensiaatintutkimus

2003

Liikuntakasvatuksen laitos

Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Teija Häyrynen. Lapsuuden haaveesta totta: aikuisbaletin opetus-oppimisprosessi ensiaskeleista piruettiin. Liikuntapedagogiikan lisensiaatintutkimus. Jyväskylän yliopisto. 2003. 159 s.

Tämän tutkimuksen tarkoitus oli tutkia aikuisbaletin opetus-oppimisprosessia taiteen perusopetusta antavassa Tanssiopisto Sarassa vuosina 1999-2001. Tutkimusintressini kohdistui aikuisille suunnattuun tanssipedagogiikkaan. Tutkimustehtävänä on kuvata aikuisten, vasta-alkavien harrastajien opetus-oppimisprosessia. Tutkimuksen keskeiset kysymykset olivat: millaisia oppimistuloksia aikuisbaletin oppimisprosessi tuotti ja miten oppiminen oli havaittavissa. Lisäksi tutkimuksen tehtävänä oli selvittää, mitä kokemuksia aikuisbaletti herätti oppijoissa. Toteutetun opetus-suunnitelman pohjana oli valtakunnallisen taiteen perusopetuksen klassisen baletin opetussuunnitelma, johon oli liitetty luovan tanssin ja kehon huollon sisältöjä Laban-Bartenieffin ja Pilatesin mukaan. Tanssijoiden oppimiskokemukset huomioitiin aikuisbaletin opetussuunnitelman suunnittelussa ja toteutuksessa.

Tämä toimintatutkimus toteutettiin kvalitatiivisilla tutkimusmenetelmillä. Tutkimuksessa korostuivat käytännönläheisyys, tilannesidonnaisuus ja tutkijan sekä tutkittavien tiivis yhteistyö. Mukana oli 19 naista ja yksi mies, jotka olivat tutkimuksen käynnistyessä 18-50 –vuotiaita. He asettivat emotionaalisia ja fyysisiä tavoitteita harrastukselleen. Tutkimuksessa mukana olleet oppijat osallistuivat kerran viikossa tanssitunnille. Lisäksi he olivat mukana tanssiproduktion valmistamisessa ja esityksissä. Aineistoa kerättiin yhteensä 126:sta tapahtumasta kolmen lukuvuoden ajan. Tutkimusaineistona olivat tanssijoiden kirjoittamat oppimispäiväkirjat, temaattiset elämäkerta-esseet ja opettaja-tutkijan työpäiväkirja. Pääaineisto muodostui oppijoiden kirjallisesta tuotoksesta, sillä heidän näkemyksensä olivat lähtökohtana sekä aikuisbaletin pedagogisessa kehittämisessä että tässä tutkimuksessa. Oppituntien ja esitysten aikana otetut valokuvat, videot ja keskustelut täydensivät muuta aineistoa. Aineisto edellytti visuaalista ja sanallista analyysiä. Labanin liikeanalyysillä ja Bartenieffin menetelmää käyttäen tutkin nähtyä liikettä ja tanssivaa kehoa oppituntien ja esitysten aikana sekä kuvista että videoilta. Oppimispäiväkirjojen ja elämäkerta-esseiden avulla tavoiteltiin oppijoiden tanssikokemusten syvällistä ymmärrystä. Opettaja-tutkijan toiminnan teoreettisena lähtökohtana olivat humanistinen ihmiskäsitys sekä konstruktivistinen tiedon- ja oppimiskäsitys. Aineistoanalyysin käynnistyttyä tulkintateoriat auttoivat opetus-oppimisprosessin esille nostamien ilmiöiden selvittämistä.

Oppimisprosessin tuloksia tarkastellaan suhteessa asetettuihin tavoitteisiin, käsitykseen omasta tanssijuudesta, representaatioihin eli opitun soveltamiseen sekä esitysten ja tanssin synnyttämiin kokemuksiin. Tutkimustulosten perusteella opetus-oppimisprosessin keskeisiksi tekijöiksi nousivat tanssin synnyttämät kokemukset sekä se, että arviointi koettiin tärkeäksi ja sitä toivottiin lisää. Osallistujat kokivat kauneutta, iloa, uutuutta, nautinnollisuutta, keskittyneisyyttä ja rauhaa aikuisbaletin oppimisprosessin aikana. Negatiivisia kokemuksia oli aineistossa niukasti. Kahden mukana olleen tanssijan oppimisprosessin syvempi analyysi toi esiin oppijoiden käsitykset aikuisbaletista harrastuksena ja heidän persoonallisen suhteensa tähän tanssimuotoon. Tarkastelu toi esiin, että tanssin oppimisprosessilla oli merkitystä suhteessa omaan minään ja muuhun elämään. Tutkimus osoitti, että baletti soveltuu aikuisena harrastuksensa aloittaville henkilöille ja siitä voi syntyä pitkäaikainen harrastus. Lisäksi tutkimus osoitti, että reflektio ja verbalisointi johtivat oman tietorakenteen uudelleen konstruointiin ja edistivät tanssin oppimisprosessia. Konstruktivistinen ja humanistinen lähtökohta osoittautuivat aikuisten tanssinharrastajien opetuksessa toimivaksi. Tätä osoitti osallistujien sitoutuneisuus harrastukseensa.

Avainsanat: tanssi, baletti, pedagogiikka, aikuisdidaktiikka, liikeanalyysi

SISÄLLYS

TIIVISTELMÄ

1	JOHDANTO	5
2	TUTKIMUKSEN LÄHTÖKOHDAT	9
2.1	Tanssipedagoginen tutkimus ja tanssin hahmottaminen.....	9
2.2	Baletin traditio	12
2.3	Aikuisbaletin muotoutuminen tässä tutkimuksessa	14
2.4	Tanssin kehollisuus	17
2.5	Mitä tanssitieto ja –taito ovat?	19
2.6	Tutkijan suhde tutkimusaiheeseen.....	20
3	TUTKIMUSTA OHJAAVAT TEORIAT	23
3.1	Konstruktivistinen tiedon- ja oppimiskäsitys	24
3.1.1	Prosessiorientoitunut oppiminen.....	26
3.1.2	Sosiaalinen konstruktionismi	28
3.1.3	Kokemus ja dialogi oppimisessa.....	30
3.2	Aikuisdidaktinen näkökulma tanssin oppimiseen.....	31
3.3	Humanistinen ihmiskäsitys	34
4	TUTKIMUSTEHTÄVÄT.....	37
5	TUTKIMUKSEN VIITEKEHYS	39
6	TUTKIMUSMENETELMÄT	43
6.1	Tutkimusaineiston hankinta	45
6.2	Tutkimusaineiston käsittely	50
6.2.1	Tutkimuksessa käytetty liikeanalyysimenetelmä.....	51
6.2.2	Fenomenologinen asenne	53
6.2.3	Visuaalinen aineiston analyysi.....	55
6.2.4	Kirjallisen aineiston analyysi.....	57
6.3	Tutkimukseen osallistuneet oppijat.....	60
6.4	Tutkimuksen eettinen näkökulma	62
7	OPETUS-OPPIMISPROSESSIN TOTEUTTAMINEN	65
7.1	Tanssijoiden esittämät tavoitteet aikuisbaletille	65
7.2	Toteutuneiden opetussisältöjen teemat	67
7.3	Käytetyt opetusmenetelmät.....	68

7.4 Arviointi.....	70
7.5 Miten oppiminen oli havaittavissa?	76
7.5.1 Keholliset muutokset	76
7.5.2 Laadulliset muutokset.....	79
7.5.3 Henkiset muutokset.....	82
8 SUVIN JA VUOKON TARINAT	86
8.1 <i>Välillä on tullut luovuttamismieliala</i>	86
8.2 <i>Olen oppinut iloitsemaan osaamisestani</i>	91
9 OPPIMISTULOKSET	96
9.1 Tavoitteiden saavuttaminen ja käsitys omasta tanssijuudesta	96
9.2 Esiintyminen ja sen valmistusprosessi.....	98
9.3 Representaatiot.....	102
10 KOKEMUKSET AIKUISBALETISTA.....	104
10.1 Kauneuden kokemus	106
10.2 Ilon ja nautinnon kokemus	109
10.3 Keskittyneisyyden kokemus	110
10.4 Rentouden kokemus	112
11 TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUS	114
12 POHDINTA	120
LÄHTEET.....	132

LIITTEET

Liite 1 Aikuisbaletin ensimmäisen lukuvuoden jaksosuunnitelmat ja luovan tanssin ja kehonhuollon kurssi	142
Liite 2 Aikuisbaletissa huomioidut Labanin liiketeorian periaatteet	152
Liite 3 Aikuisbaletissa huomioidut Bartenieff Fundamentals –periaatteet	155
Liite 4 Aikuisbaletissa huomioidut Pilates –menetelmän keskeiset periaatteet.....	158

1 JOHDANTO

Olen tutkinut aikuisbaletin opetusta ja oppimista taiteen perusopetusta antavassa tanssiopistossa. Opettaja-tutkijana olen jakanut opetus-oppimisprosessin yhdessä 20:n aikuisena baletin aloittaneen harrastajan kanssa. Harrastajien lapsuusajan haaveena oli ollut tanssia balettia. Unelma toteutui vasta aikuisena, kun tanssinopetusta on ollut helpommin saatavilla. Tutkimusintressini kohdistui aikuisiin tanssiharrastajiin ja heille suunnattuun tanssipedagogiikkaan. Tutkimukseni lähti käytännön tarpeesta, sillä tanssinopettajan työtä tukevaa tanssipedagogista tai aikuisdidaktista tutkimusta ja kirjallisuutta on vähän. Aikuisten tanssiharrastajien määrä on kasvanut viimeisen kymmenen vuoden aikana ja sama suunta näyttää jatkuvan (Taiteen perusopetuksen vuosikirja 2000; 2002). Tutkimuksellani haluan myös kiinnittää huomiota aikuisten tanssi-harrastukseen ilmiönä, koska sitä on tutkittu vähemmän kuin lasten- ja ammattiin johtavaan tanssikoulutusta.

Yleisen mielikuvan mukaan balettia pidetään vaativana ja tunnollisten tyttöjen harrastuksena. Stereotyyppiset mielikuvat tanssijasta juontavat juurensa lähihistoriaamme. Valtakunnallisessa taidekasvatusseminaarissa vuonna 1966 todettiin, että syy vähäiseen aikuisten tanssi- ja esteettisen liikunnan harrastamiseen on siinä, että tanssitaide ei luontaisesti sovellu suomalaisille. Seminaarin raportissa todetaan, että: ”*Kansan luontumuksista on tutkimusten puutteessa (ja muutenkin) vaarallista ja vanhanaikaista puhua, mutta sillä tavalla kuin venäläiset, espanjalaiset tai unkarilaiset eivät suomalaiset ilmaise itseään tanssilla*” (Laurila 1966, 178-179). Lisäksi noina aikoina tehokas tanssikasvatuksen ohjaus ja organisointi olivat puutteellisia.

Aikuisbaletin harrastajat ovat yli 18 – vuotiaita ja useimmiten naisia. Osa heistä on tanssinut balettia lapsena, mutta joukossa on myös vasta aikuisiässä harrastuksen aloittavia ihmisiä, kuten tässä tutkimuksessa mukana olleet tanssijat. Useat heistä haluavat ilmaista itseään tanssien ja kokea esteettisiä elämyksiä sekä fyysistä pätevyyttä, jota he ehkä ovat jääneet kaipaamaan aiemmissä harrastuksissaan. (Häyrynen 2000.) Aikuisille suunnatulla baletinopetuksella ei ole yhtenäistä valtakunnallista opetussuunnitelmaa, vaan jokainen opettaja muokkaa opetuksensa haluamallaan tavalla tanssin perusopetuksen balettia käsittelevän opetussuunnitelman pohjalta (Tanssin perusopetuksen opetussuunnitelma 1989). Tässä tutkimuksessa toimintaani johti ajatus, että aikuisbaletissa on tavoitteena kehittää tanssijan kosketusta omaan kehoon. Tämä tarkoittaa yhteyden syntymistä fyysisen ja psyykkisen minän välille. Opetussisältönä oli Vaganova -metodin mukainen baletin opetussuunnitelma, jota sovellettiin aikuiselle harrastajalle. Lisäksi opetukseen integroitiin Laba-

nin metodin mukaan luovaa tanssia ja kehon huoltoa, joka noudatti Bartenieffin ja Platesin menetelmiä.

Suomalaisten tanssituntemus on lisääntynyt viimeisten vuosikymmenten aikana. Nykyään Suomessa katsotaan, harrastetaan, esitetään, opiskellaan ja tutkitaan tanssia enemmän kuin koskaan aiemmin. Tyypillisin suomalainen tanssinharrastaja on edelleen alle 18-vuotias tyttö, joka harrastaa jazztanssia tai balettia (Nieminen 1998, 28). Laki taiteen perusopetuksesta astui voimaan 1983. Siinä on maininta myös aikuisille suunnatusta tanssitaiteen opetuksesta. Taiteen perusopetus on osa suomalaista koulutusjärjestelmää, joka mahdollistaa tavoitteellisen ja suunnitelmallisesti etenevän opetuksen organisoimisen yhtenäisen lainsäädännön pohjalta kaikille taiteen aloille. Pyrkimyksenä on tarjota laadukas ja tavoitteellinen harrastusväylä kaiken ikäisille kansalaisille. Aikuisille suunnatun tanssiopetuksen tavoitteena ei ole ammatillinen koulutus, vaan luoda halukkaille mahdollisuus monipuoliseen ja tavoitteelliseen tanssiharrastukseen ja avartaa oppijan käsitystä taiteen monipuolisuudesta (Taiteen perusopetuksen tanssin opetussuunnitelma 2002). Tanssikoulujen ja -opistojen lisäksi aikuisoppilaitokset, täydennyskoulutus sekä työväen- ja kansalaisopistot tarjoavat tanssin opetusta eri tasoisille aikuisryhmille. Myös koulujen tanssinopetus on saanut uutta sisältöä valinnaisaineiden ja tanssidiplomitoiminnan myötä.

Yhteiskunnan ja työelämän muutoksen seurauksena elinikäistä oppimista arvostetaan. Tämä heijastuu myös vapaa-ajan liikuntaharrastuksiin. Lisääntynyt kansalaisten liikuntatietous ja -harrastus ovat monipuolistaneet liikuntakulttuuria tuoden vanhojen suosikkilajien joukkoon uusia lajeja. Erityisesti naiset harrastavat enemmän liikuntaa kuin aiemmin (Godenhjelm, Anttila, Vihko & Uutela 1999, 43). Tutkimukset osoittavat, että aikuiset liikunnan harrastajat ovat yhä enemmän kiinnostuneita liikuntamuodoista, joissa tavoitellaan kehon ja mielen harmoniaa (Birkel 1998, 23). Käytännöstä saamani kokemuksen mukaan tanssista kehittyy usein pitkäaikainen harrastus. Nykyaikainen tanssipedagogiikka korostaa oppijan motorisen, sosiaalis-emotionaalisen ja kognitiivisen persoonallisuuden osa-alueen kehittämistä eri ikäkausina (Anttila 1991; 1994, 18). Lisäksi kokonaisvaltaisuus edellyttää luovuuden ja esteettisyyden tiedostamista osana tanssikasvatusta.

Tanssipedagoginen tutkimustyö on vasta käynnistymässä Suomessa (Hämäläinen 1999, 13). Opetusmenetelmät ja -sisällöt, joilla eri ikäisten ja tasoisten tanssijoiden persoonallisuuden eri osa-alueiden tasapainoista kehittymistä tapahtuu ovat vielä muotoutumassa ja kaipaavat lisätutkimus-

ta. Tämän tutkimuksen tarkoituksena on tarkastella aikuisten, vasta-alkavien harrastajien opetus-oppimisprosessia. Tutkimuksen aikana keskeisiksi kysymyksiksi tarkentuivat: miten aikuisbaletin oppiminen oli havaittavissa, millaisia oppimistuloksia aikuisbaletin opetus-oppimisprosessi tuotti ja mitä kokemuksia aikuisbaletin oppimisprosessi herätti oppijoissa?

Päämääräni on ollut sekä aikuisbaletin opetus-oppimisprosessin tutkiminen että sen toiminnan samanaikainen kehittäminen. Pyrin kuvaamaan aikuisbaletin opetus-oppimisprosessia ilmiönä ja tutkimaan, kuinka oppiminen oli havaittavissa. Lisäksi tavoitteeni on ymmärtää harrastajien oppimiskokemuksia, joita he ilmensivät kirjoittamalla ja liikkumalla. Aluksi lähtökohtani oli käytännön läheinen: miten saamalla lisää tietoa tanssin oppimisesta ja oppijoiden kokemuksista, voisin kehittää omaa opetustani ja parantaa aikuisten tanssin harrastajien oppimisen edellytyksiä. Tutkimuksen edetessä kiinnostukseni on laajentunut myös yleisiin tanssipedagogisiin kysymyksiin.

Tutkimus oli luonteeltaan laadullinen, ja se noudattaa toimintatutkimuksen periaatteita. Keräsin tutkimusaineistoa opetuksen käynnistymisestä lähtien kolmen lukuvuoden ajan 1999-2001. Aineiston analyysi edellytti visuaalista ja sanallista lukutaitoa. Tutkimuksen pääaineistona olivat tanssijoiden kirjoittamat oppimispäiväkirjat, temaattiset elämäkerta-esseet ja osallistuvaan havainnointiin perustuva opettaja-tutkijan työpäiväkirja, joita tuki valokuva- ja videoaineisto. Tutkimusote oli monimetodinen, sillä olen käyttänyt eri aineistoja rinnakkaisina, toisiaan täydentävinä menetelminä.

Tutkimuksen taustateorianä oli humanistinen ihmiskäsitys sekä konstruktivistinen tiedon- ja oppimiskäsitys. Tutkimuksen edetessä käytin tulkintateorioita aineistosta nousseiden ilmiöiden selvittämiseksi. Lähtökohtana on ollut aineistolähtöinen analyysi, jossa teoria pyritään konstruoimaan aineistosta käsin. Tanssijoiden liikettä havainnoin Labanin liikeanalyysin ja Bartenieff Fundamentals –menetelmän avulla. Fenomenologinen asenne oli mukana luovan liikunnan tunteilla ja syventyessäni aineistoon valituilla katselu- ja lukukerroilla.

Baletin opetus perustuu traditioihin, jotka ovat periytyneet sukupolvelta toiselle. Tämän päivän tanssiopetus, niin kuin opetus yleensäkin, on sidoksissa aikakauteensa ja siinä vallitsevaan kulttuuriin, arvoihin, ihmis- sekä oppimiskäsitykseen. Taidekasvatuksessa on alettu kiinnittää huomiota oppijan sisäiseen todellisuuteen: psyykkis-henkiseen prosessiin ja taiteelliseen itseilmaisuun (Sava 1993). Behavioristisen tieto- ja oppimistradition vaikutus on ollut ja on edelleen

suuri klassisen baletin opetuksessa, mutta lisääntynyt konstruktivistinen lähestymistapa on muuttamassa perinteitä. Kokemukseni aikuiskoulutuksen opettajana vahvisti uskoani siihen, että konstruktivistinen lähtökohta on vaihtoehtoinen tapa opettaa tanssia. Tämän tutkimuksen lähtökohtina olivat oppijoiden keskeinen asema oppimistilanteissa ja heidän kokemustensa huomioiminen opetusta kehitettäessä. Oppilaiden kokemuksia pidetään arvokkaana lähdemateriaalina myös pedagogisen kehittämisen ja tavoitteellisen oppimisen kannalta. Koulu- ja valmennuskokemusten tutkimus, joissa oppija itse on keskeinen tiedonlähde on viime aikoina lisääntynyt (Kuusela 2001; Nikander 2002; Rovio 2002; Rusanen 2002).

2 TUTKIMUKSEN LÄHTÖKOHDAT

2.1 Tanssipedagoginen tutkimus ja tanssin hahmottaminen

Suomalainen ja ulkomainen tanssin tutkimus on luonteeltaan monitieteellistä, koska tanssia on vaikea lähestyä vain yhden tieteenalueen tai teoreettisen selitysmallin avulla (Minton 2000; Pakkanen, Parviainen, Rouhiainen & Tudeer 1999, 9). Tanssia on tutkittu esimerkiksi kasvatuksen, taiteen, antropologian, filosofian ja sosiologian näkökulmista (Parviainen 1994, 3). Keskeisiä 1990-luvun tanssintutkimuksen teemoja ovat olleet tanssiin liittyvät kokemukset, tanssin poliittiset ulottuvuudet, sukupuoliuus ja tanssivaa kehoa koskevat kysymykset (Pakkanen ym. 1999, 9). Tanssipedagoginen tutkimustyö on vasta käynnistymässä Suomessa ja sen tarve on ilmeinen (Anttila 1997; Hämäläinen 1999, 13). Tanssipedagoginen tutkimus on tapahtunut pääsääntöisesti lastentanssin, koulujen tanssin opetuksen tai ammattiin johtavan tanssikoulutuksen kontekstissa. Pedagogiikan määrittelen Patrikaisen (1999, 74-77) mukaisesti sellaisiksi organisoinneiksi ja toimenpiteiksi, joilla opettaja pyrkii oppilaan oppimisen ja ihmisenä kasvamisen edistämiseen asettamiensa tavoitteidensa suunnassa. Tähän liittyvää päätöksentekoa Patrikainen nimittää opettajan pedagogiseksi ajatteluksi. Se voidaan rinnastaa myös reflektioksi, jonka perustana ovat tietoiset ja tiedostamattomat uskomusjärjestelmät. Pedagogiikka on siten laajempi käsite kuin opettaminen. Siihen sisältyy olennaisesti myös opettajan ja oppilaiden välinen vuorovaikutus.

Pakkasen (2001) mukaan tanssin opetussuunnitelmat ovat pääosin syntyneet Suomessa alun perin yksityisissä tanssikouluissa, jotka ovat vapaasti voineet tehdä omat opetussuunnitelmansa. Jokainen opettaja on valinnut tunneilleen opetusmenetelmät ja –sisällöt, joista hän rakentaa opetuksensa soveltuvan kokonaisuuden (Viitala 1998, 34-45). Anttila (1991) tuo esille, että tanssinopetuksen tulee olla tavoitteellista, jota opetussuunnitelma ohjaa. Hän nostaa esille myös tanssinopetuksen sosiaalisten tavoitteiden ja vuorovaikutuksen merkityksen. Ylönen pitää (2001) tärkeänä, että tanssin opettajat pohtivat myös teoreettisesti opetusta, kuten oman opettajuuden lähtökohtia sekä ihmis- ja oppimiskäsitystä. Lasten ja nuorten tanssikokemusten sekä asenteiden merkitys tanssikasvatuksessa on ollut myös tutkimusintressinä. Tutkimukset osoittavat, että tietoa tanssin antamista kokemuksista ja merkityksistä voidaan käyttää hyödyksi tanssikasvatusta kehittämisessä ja oppilaita motivoitaessa. (Sanderson 2000; Stinson 1987, 1990, 1997; Wennström 1998.)

Aikuisten tanssiharrastusta ja -pedagogiikkaa koskeva tutkimus on niukkaa. Alan kirjallisuutta on myös vähän. Yhtenä syynä on se, että aikuiset harrastajat eivät kuulu koulututkimuksen eivätkä ammattiin johtavan koulutuksen piiriin. Aikuisten tanssinopetus on jäänyt myös opetussuunnitelmassa vähäiselle huomiolle, vaikka aikuisharrastajien määrä on kasvanut viimeisten kymmenen vuoden ajan taiteen perusopetusta antavissa oppilaitoksissa (Taiteenperusopetuksen vuosikirja 2000; 2002). Saatavilla oleva tieto on kuitenkin rohkaisevaa: koskaan ei ole liian myöhäistä aloittaa tanssiharrastusta. Asiantuntevassa ohjauksessa iäkäskin harrastaja hyötyy fyysisesti, henkisesti ja sosiaalisesti tanssiharrastuksestaan. (Beal & Berryman-Miller 1988; Birkel 1998.)

Olen peilannut tutkimukseni tanssipedagogiikkaa koskevia kysymyksiä ja tuloksia Hämäläisen (1999), Pasanen-Willbergin (2000) ja Salosaaren (2001) tanssialan väitöskirjoihin ja artikkeleihin sekä Anttilan (1994; 1997) artikkeleihin. Tanssin kehollisuutta ja tuottamia merkityksiä olen pohjinnut Parviaisen (1994; 1995; 1997; 2002) kirjoittamien artikkelien avulla. Hänen fenomenologinen näkökulmansa tanssin tutkimiseen olen kokenut innostavaksi ja haasteelliseksi. Liikuntakasvatuksen alueelta Kuuselan (2001) ja Rovion (2002) tutkimukset sekä Rusasen (2002) ilmaisukasvatuksen alueen väitöskirja ovat tukeneet ajatustani siinä, että oppijoiden kokemukset voivat olla pedagogisen kehittämistyön lähtökohtina. Hämäläisen (1998) ja Siljamäen (2002) tutkimukset ovat vahvistaneet käsitystäni, että konstruktivistinen oppimiskäsitys ja Labanin liikeanalyysimenetelmä ovat käyttökelpoisia tanssinopetuksessa sekä tanssipedagogiikan kehittämisessä. He korostavat tutkimuksissaan oppijoiden itsearviointitaitojen, kokemusten reflektoinnin ja arviointivastuun merkitystä. Tanssipedagogisten tutkimusten mukaan arviointi on koettu haasteelliseksi ja puutteelliseksi tanssikasvatuksessa (Benn 1989; de Bruyn 1991; Martin, Hodges Kulinna & Cothran 2002; Van Gyn & O'Neil 1991). Van Gynin ja O'Neilin (1991, 45) mukaan tanssikasvatuksen arviointia vaikeuttavat epäselvät opetussuunnitelmat, tavoitteet ja käsitteet. Lisäksi opettajille ei ole selvää, kohdistuuko arviointi taidolliseen vai ilmaisulliseen puoleen. Tanssin arviointia koskevat tutkimukset ovat pääsääntöisesti tehty lasten ja nuorten parissa. Ne ovat kuitenkin olleet hyödyllisiä tämän tutkimuksen kannalta. Olen saanut niistä vahvistusta käsitykselleni, että tanssin arviointi on kokonaisvaltainen prosessi, jossa tanssijan arviointiin osallistuvat monipuolisesti opettaja ja itse tanssija.

Tanssin muotoutumiseen tässä tutkimuksessa ovat vaikuttaneet alan tutkimukset, kirjallisuus ja käytännön antama kokemus. Tanssi on monin tavoin osa inhimillistä elämää: esittävää taidetta, sosiaalista vuorovaikutusta ja uskonnollisia rituaaleja. Olennaista Parviaisen (1994, 3; 1997, 140) mukaan on tanssin hahmottaminen siitä kontekstista käsin, josta se syntyy. Jokainen kulttuuri

omana aikakautenaan itse määrittää, mitä tanssi merkitsee ja kuka on tanssija. Tanssi kulttuuri-sena käytäntönä on tekemisen kautta jatkuvasti muuntuva. Silti yksittäisellä tanssijalla on omat yksilölliset tavoitteensa ja päämääränsä tanssissaan. Hän voi luoda uusia merkityksiä ja tekemisen tapoja sekä jopa vaikuttaa traditioihin ja muuttaa käytäntöjä. Tämän tutkimuksen kohteena oleva tanssi syntyi, kun 20 aikuista ihmistä aloitti heille uuden harrastuksen. Tanssiliikkeistönä oli klassinen baletti sellaisena kuin se aikuisen tanssijan ilmaisemana lähti syntymään erilaisuutta sallivassa ja luovuutta tukevassa oppimisilmapiirissä.

Sheets-Johnstone (1979, 5-15) määrittelee fenomenologisesta näkökulmasta, mitä tanssi on ja kuinka se tapahtuu. Hänen näkemystensä takana on vaikutuksia Merleau-Pontyn fenomenologisesta filosofiasta, jonka mukaan ihminen on tietoinen maailmasta ja itsestään kehonsa välityksellä. Sheets-Johnstone kuvaa tanssi-ilmiota ihmisen sisältäpäin tapahtuvana ja kehollisena liikkeenä, jossa tanssi ja tanssija ovat yhtä. Sarje (1992, 53) selventää, että silloin tanssija ei mieti, mitä hänen kehonsa tekee tai mitä hän tekee kehollaan, koska häntä ei voi erottaa tanssista. Jos tanssija on erillinen tanssistaan, niin tanssista tulee ulkokohtaista suorittamista. Laban totesi (Hodgson & Preston-Dunlop 1990, 17), että ihmisen tunteiden, ajattelun ja liikkumisen välillä vallitsee jatkuva vuorovaikutus. Erityisesti siihen tulee kiinnittää huomiota silloin, kun tanssitekniikka perustuu tarkasti määriteltyyn liikkeistöön kuten baletissa. Tanssijan huomio saattaa keskittyä 'oikein tekemisen' -tavoitteluun niin, että hänen ajatuksissaan ei ole tilaa tanssin herättämille kokemuksille.

Anttila (1994, 7) sekä Stinson, Blumenfield-Jones ja van Dyke (1990, 13) määrittelevät tanssikasvatuksen kokonaisvaltaiseksi toiminnaksi, jossa tanssia käytetään kasvatuksen ja yksilön koko persoonallisuuden kehittymisen apuna. Anttila (1994, 24-27) liittyy tanssimääritelmään tanssin antamat kokemukset ja merkitykset. Hänen mukaansa yksilön oma asenne ja kokemus ovat ratkaisevia, kun tarkastellaan tanssin olemusta. Olen samaa mieltä kuin Anttila siitä, että tanssissa fyysinen toiminta, tunne ja ajattelu kietoutuvat yhteen. Hän vertaa liikkeen ja tanssin eroa ja toteaa, että liike muuttuu tanssiksi kun se tiedostetaan ja siihen keskitytään. Tanssija itse antaa lopulta liikkeelleen merkityksen. Näin ollen osa tanssijan taidosta on kykyä sulautua tanssiinsa.

Tanssin jäsentämisessä ja ymmärtämisessä olen saanut tukea Hanna'n (1987) tanssinäkemyksestä. Hän korostaa tanssin tarkoitusta ja merkitystä, joka on suhteessa harkittuun rytmiin, kulttuurista nouseviin lainalaisuuksiin, sanattomaan ja esteettiseen liikkeeseen. Nämä ominaisuudet yhdessä tekevät eron tanssin ja muun liikunnan välille. Myös Humphrey'n (1959) esittämät tanssiteosten

ideat auttavat ymmärtämään tanssia ja sen merkitystä ihmiselle. Humphrey kirjoittaa, että aiheet tanssiin nousevat eri lähteistä: elämäkokemuksesta, musiikista, draamasta, legendoista, historiasta, psykologiasta, kirjallisuudesta, rituaaleista, uskonnosta, kansanperinteestä, yhteiskunnallisista kysymyksistä, fantasiasta, tunteista, tanssitekniikoista, muista taiteista tai abstrakteista lähteistä. Nämä Humphrey'n luettelemat tanssin lähteet voidaan Lämsän (1997, 99) mielestä ottaa myös tanssitutkimuksen kohteeksi. Ne voidaan nostaa esille myös silloin, kun tarkastellaan tanssi-ilmiötä ja tutkitaan tanssin merkityssisältöjä.

Useat tanssimääritelmät korostavat tanssissa ajan ja tilan ykseyttä. Woytek (1998) tarkastelee tanssia baletin näkökulmasta. Hänen mukaansa tanssin erityisyys syntyy sen rajoituksista ja hetkessä elävästä luonteesta. Tanssi elää vain ajassa ja muistoissa, jotka tanssija saa yhä uudestaan etsiä ja löytää. Tanssin katoavaa ja hetkellistä luonnetta voidaan pitää myös sen vahvuutena. Hetkellisyyden vuoksi tanssi on kiinni ajassa, kehossa sekä kulloisessakin historiallisessa elämämuodossa. Se on mukana myös muutoksen prosessissa. (Parviainen 1995, 37.) Sheets-Johnstonen (1979) mukaan tanssi on aina sidoksissa aikaan ja tilaan, koska sen erityispiirteenä on kineettisyys; se on energiavirtaa tilassa ja kehossa. Fenomenologinen ajattelun mukaan ajallisuus ja avaruudellisuus ovat ihmisen keholliseen olemassaoloon liittyviä myötäsyntyisiä ominaisuuksia.

Parviainen (1994, 53) toteaa, että kysymykseen mitä tanssi on, ei voi koskaan lopullisesti vastata. Tanssi syntyy ihmisessä ja ihminen muuttuu koko ajan, siksi tanssi syntyy yhä uudelleen ihmisen muuttumisen myötä. Kivikaudella ihminen tanssi ilmaistakseen tunnetilojaan, kokeakseen yhteisöllisyyttä ja tunteakseen liikkumisen iloa. Ajan myötä nämä tanssit vakiintuivat ja ne voitiin liittää kuvaamaan elämän tärkeitä tapahtumia kuten syntymää, kuolemaa tai suhdetta luontoon. (Sach 1963.) Tämän päivän aikuisbaletin harrastaja kokee samoja asioita tärkeiksi syikseen tanssiharrastukselleen. Tanssin kehitys on tehnyt täyden kehän. Nykyajan ihminen voi ilmaista inhimillisiä tarpeitaan eri tanssimuotojen avulla riippumatta iästä, sukupuolesta tai fyysisistä tekijöistä. Yhä useampi harrastaja uskaltaa näin tehdä. (Ensign 1988, 8.)

2.2 Baletin traditio

Baletin kulttuuri ja traditio ovat vuosisatoja vanhoja. Baletin perusta on noussut eurooppalaisesta hovikulttuurista 1600-luvulta. Kaksi vuosisataa myöhemmin pyrkimys yhä suurempaan keveyteen nosti tanssijat varpaille. Varvastanssin taiteellisena tavoitteena on ilmavuuden ja keveyden saavuttaminen. (Kerensky 1981.) Baletin kehollisen tekemisen perinne kuljettaa käsitteellistä ja ke-

hollista tietoa sukupolvelta toiselle. Taidetanssimuodot ja erityisesti baletti ovat sidoksissa tyylinormistoon, mikä asettaa tarkat vaatimukset keholle. Yksilöllisiä poikkeavuuksia ei juurikaan ole otettu huomioon. Yleiset visuaaliset ja esteettiset mieltymykset määräävät sen, miltä tulisi näyttää. Tässä suhteessa baletin maailma on ankara. (Pasanen-Willberg 2000, 41; Preston-Dunlop 1998, 67-69.)

Baletista on tullut kansainvälinen taidetanssimuoto, jonka asema taidemaailmassa on vahva (Repo 1989, 49). Baletin traditionaalinen treenausmetodi on tarkka ja huolellisesti muokattu. Se perustuu systemaattisesti etenevään liikkeistöön eli harjoitusohjelmaan. Sitä noudatetaan lähes samalla tavalla ympäri maailman. Yhtenäisyyttä lisää ranskankielinen terminologia, joka nimeää baletin asennot ja liikkeet (Glasstone 2001; Kerensky 1981). Baletilla on neljä eri tyyliä: venäläinen, ranskalainen, tanskalainen ja italialais-englantilainen, joilla on omat erityispiirteensä (Kerensky 1981, 24). Suomalaisen baletin pedagogiset ja esteettiset juuret ovat venäläisessä Vaganova –metodissa.

Nykyajan baletissa on edelleen samoja piirteitä kuin menneinä vuosisatoina. Baletin liikekieli välittää keveyttä, harmoniaa, symmetriaa ja kurinalaisuutta. Balettitanssija kannattaa vartalonsa suorana ja ylösnostettuna. Käsivarret ovat kaarevat, avoimet ja ilmaisuvoimaiset. Jalkatyöskentely perustuu aukikierrettyihin viiteen perusasentoon, joiden kautta kulkevat kaikki baletin tarkasti määritellyt askelkuviot. Jalat ovat voimakkaat sekä ojennuksissa että joustoissa. Alaraajojen laaja jousto (plié) mahdollistaa elastisen liikelaadun, lennokkaat hypyt ja pehmeän alastulon. Alaraajojen aukikierto lonkkanivelistä lähtien sallii koko kehon tasapainoisen liikkumisen: eteen, taakse, sivuille, viistoon ja kiertäen. Euroopan hovien ajoilta baletin liikekieli on monipuolistunut ja akrobaattisuus on lisääntynyt. (Jacob 1981, 115-117.) Balettitekniikan kehittyminen vaatii tanssijan kehon linjauksen jatkuvaa harjoittamista. Kehon linjaus tarkoittaa vahvaa keskivartalon kantamista sekä tietoista, biomekaanisesti luontevaa koko kehon järjestäytymistä jalkateristä päähän asti. Hyvässä linjauksessa tanssijan raajat, vartalo ja pää ovat harmonisessa suhteessa toisiinsa nähden sekä paikallaan olevissa asennoissa että liikkeen aikana noudattaen baletin estetiikkaa. Balettitanssi vaatii myös kehon liikkuvuutta, jotta liikeradat olisivat isoja ja näyttäviä. (Glasstone 2001; Kerensky 1981, 21-32.) Tanssijalta vaaditaan fyysisten ominaisuuksien lisäksi myös itsekuuria, pitkäjänteisyyttä, ilmaisutaitoa ja taiteellisuutta (Buckroyd 2000, 35-37).

Baletti mielletään yleisesti lasten ja ammattitanssijoiksi tähtäävien harjoitusmuodoksi. Balettiharjoittelun soveltuvuutta aikuisille ei ole erityisesti pohdittu, eikä tätä harjoittelumuotoa ole juuri

tarjottu aikuisille kuin vasta viime aikoina. Miller uskoo, että aikuisbaletin kysyntä on lisääntynyt baletin haasteellisuuden vuoksi. Lisäksi baletissa kiehtoo klassinen musiikki ja sen antama hyvä olo. (Helsingin Sanomien haastattelu 30.12.2002.) Vuosisatojen ajan hioutuneesta harjoittelumetodista on hyötyä eri liikuntalajien harrastajille ja eri ikäisille liikkujille. Esimerkiksi tanko-harjoittelun johdonmukainen ohjelma sopii soveltaen voimistelijoiden, luistelijoiden ja aikuis-harrastajien ohjelmaksi.

Baletin traditio on saanut paljon kritiikkiä osakseen luonnottomuudesta ja estetiikan rajoittuneisuudesta (Aalten 1995; Parviainen 1994, 35-36; 1997, 140; Raatikainen 1998, 16; Suhonen 1991, 11-20). Baletin kehokäsitys ja maailmankuva tuntuvat tämän päivän yhteiskunnassa vieraalta. Baletin esteettinen ja harmoninen liikekieli kiinnostavat kuitenkin edelleen sekä yleisöä että harrastajia (Repo 1989; Smolander 1994). Yhä useammat aikuiset liikunnanharrastajat ovat myös halukkaita harrastamaan eri taidetanssimuotoja, etsien niistä kehon ja mielen sopusointua ja ykseyttä (Birkel 1998, 23).

Laban totesi (Newlove 1993, 15), että todellinen tanssi joutui eksykseen esittävän taidetanssin syntyessä, koska tanssi menetti samalla tärkeän roolinsa yhteisössä ja etäännytti tavallisista ihmisistä. Näen tanssikulttuurin kehittymisen jatkumona, jossa vanha ja uusi sulautuvat toisiinsa rikastaen toisiaan sekä synnyttäen uutta. Tanssikulttuurin tulisi ulottua ihmisen olemiseen alusta alkaen, lapsesta vanhukseen ja niihin yhteisöihin, joissa ihminen on. Traditio ei ole muuttumaton tila, vaan yksittäinen tanssija, tanssinopettaja ja koreografi voivat vuorovaikutuksessa keskenään ja yleisön kanssa muovata tanssiperinnettä uudella tavalla. Preston-Dunlop (1998, 8-9) toteaa, että ei ole olemassa yhtä koodia ja toimintatapaa tehdä tanssia. Jopa jokainen yksittäinen tanssi voi luoda oman tyyliensä ja representaationsa. Länsimaista tanssikulttuuria rikastavat jo nyt liikuntarajoitteisten, vammaisten ja ikääntyvien esiintyvät tanssiryhmät ja yhteisöt (Preston-Dunlop 1998, 69). Tanssiyleisön saattaa olla helpompi samaistua näkemäänsä ja kokemaansa, jos esiintyjät edustavat erilaisia ihmisiä. Uudella vuosituhannella länsimaisen tanssin haasteena on se, kuinka hyvin se onnistuu suuntautumaan nykyihmisen tuntojen ja ajatusten ilmaisuun.

2.3 Aikuisbaletin muotoutuminen tässä tutkimuksessa

En ollut etsimässä tutkimusaihetta. Olin kiinnostunut tanssin opettamisesta kaiken ikäisille ja erilaisille ihmisille, koska mielestäni tanssi kuuluu kaikille. Tämä tutkimusaihe syntyi, kun 60 uteliasta aikuista astui tanssiopiston ovesta sisään marraskuussa 1998 avoimien ovien päivinä. Tans-

siopisto tarjoaa taiteen perusopetusta kaiken ikäisille tanssiharrastajille Jyväskylässä. Vierailijat olivat tulleet tutustumaan aikuisbalettiin - useimmat ensimmäistä kertaa elämässään – sillä seurauksella, että uusi vasta-alkavien aikuisbalettiryhmä perustettiin osallistujien pyynnöstä kevätlukukauden 1999 alussa.

Olin opettanut balettia eri ikäisille ja tasoisille harrastajille jo vuosia, mutta tämä ryhmä oli ainutkertainen. He olivat aikuisia ja ensikertalaisia baletin suhteen. Olin vapaa suunnittelemaan aikuisryhmän opetussuunnitelman parhaaksi katsomallani tavalla. Pedagogisen kehittämisen lähtökohdiana pidin oppilaiden oppimiskokemuksia. Halusin kehittää itseäni myös opettajana. Mieltäni askarrutti, millaista on hyvä aikuisbaletin opetus ja miten konstruktivistinen tiedon- ja oppimiskäsitys soveltuvat baletin opetukseen. Olin kiinnostunut tutkimaan, kuinka baletti soveltuu vasta-alkaville aikuisharrastajille ja mitä kokemuksia se heissä synnyttää.

Aikuisbaletin opetussuunnitelma perustui nykyvenäläisen baletin kahden ensimmäisen luokan opetusohjelmaan. Kahdella ensimmäisellä peruluokalla opetetaan baletin liikkeiden peruselementit yksinkertaisessa muodossa (Laristo 1988; Rumjantseva 1999; Tanssin perusopetus 1989). Tähän tutkimukseen tekemäni opetussuunnitelma huomioi aikuisen kehon erityispiirteet. Se poikkesi lasten ja nuorten baletin opetusohjelmasta siten, että siinä käytettiin jalkojen viiden asennon sijaan kolmatta asentoa, tanssijat eivät tähänneet varvastanssiin ja nivelten liikkuvuudessa vältettiin äärimmäisiä liikeratoja. Opetussuunnitelma poikkesi myös sen suhteen, että balettitekniikan vaatima lihasharjoittelu tapahtui perinteisen tankoharjoittelun lisäksi lattialla Bartenieff- ja Pilates -menetelmien mukaan. Lisäksi tuntisuunnitelmissa korostuivat tanssiosuunnitelmien ja –ilmaisun osuus tekniikkaharjoittelun ohella. Opetussuunnitelman toteutuksessa oli keskeistä, että oppijat kiinnittivät tietoisesti huomiota omaan oppimiseensa ja itsearviointiin.

Traditionaalinen baletin opetus on opettajajohtoista. Aikuisbaletin opetuksessa käytettiin erilaisia työtapoja suorasta, opettajajohtoisesta epäsuoraan oppijakeskeiseen opetukseen. Liikuntapedagogiikassa kaikki työtavat ovat tärkeitä eikä yhdellä työtavalla voi saavuttaa kaikkia opetuksen tavoitteita (Heikinaro-Johansson & Kolkka 1998, 46-47; Mosston & Ashworth 1994, 29-31, 191-196). Samansuuntaisia ajatuksia taidekasvatuksen opetusmenetelmistä on esittänyt Sava (1993) ja tanssikasvatuksesta Anttila (2001, 137).

Ihmiskehon luonnollista kauneutta ja ilmaisuvoimaa ei mielestäni voi supistaa vain yhden tekniikan sisään. Tässä tutkimuksessa baletin opetusohjelmaan integroitiin lisäksi Labanin menetelmän

mukaisesti luovaa liikettä ja kehonhuoltoa, joka noudatti Barenieffin ja Pilatesin menetelmiä. Labin ja Bartenieffin liiketeoriat toimivat myös balettiliikkeiden opettamisen keinoina, liikeanalyysin pohjana ja kielenä, jolla kommunikoin tanssijoiden kanssa. Pidin lähtökohtana Pasanen-Willbergin (2000, 35) näkemystä siitä, että tanssijan kehoa ei tulisi välineellistää irralliseksi instrumentiksi, mielen jatkeeksi, jonka opettaja tai koreografi saa muovattavakseen. Tässä tutkimuksessa eri liikemenetelmät ovat keinoja lisätä kehon omaa osaamista ja avata keholliselle ilmaisulle uusia mahdollisuuksia. Salosaari (1997, 62; 2001)

on tutkinut, voiko baletin opetuksen traditionaalista muotoa muuttaa. Sain rohkeutta hänen tutkimustuloksistaan, jotka osoittivat, että vanhaa traditiota ei tarvitse hylätä, vaan kehitys synnyttää fuusion, jossa perinne alkaa soveltuvien osin elää nykypäivää. Sovelsin perinteistä baletin sisältöä, monipuolistin opetusmetodia ja muutin tavoitteita aikuisharrastajille sopiviksi yhteistyössä oppijoiden kanssa.

Tutkimuksen ensimmäinen vaihe on raportoitu liikuntapedagogiikan laudaturtyönä (Häyrynen 2000). Siinä on esitetty aikuisbaletin ensimmäisen vuoden opetussuunnitelma ja sen soveltuvuus aikuisharrastajille. Tutkimuksen nimi: "Lapsuuden haaveesta totta – aikuisbaletin opetus-oppimisprosessi ensiaskeleista piruettiin" viittaa tanssipedagogiseen näkökulmaan ja siihen, että osallistujien enemmistön lapsuusajan haave oli ollut saada tanssia balettia. Tämä tutkimus tukee Varilan (1999, 40) esittämää tutkimustulosta, jonka mukaan aikuiskoulutukseen osallistumisen motiivina voi olla koulutuksen yhteydessä esiintyneet tunteet.

Tämä on se pikkutyön haave, joka vihdoinkin toteutui. Kun näin lehtijutun, en epäröinyt hetkeäkään lähteä mukaan. Pidän baletista, jota olen nähnyt esim. TV:stä. Klassinen tai yleensä erilainen musiikki saa minut liikkumaan kotonakin. Tämä saa luovan ihmisen irti.

(Mari 15.1.1999)

Olen aina halunnut tanssia balettia pikkutyöstä lähtien. Piti saada toteuttaa oma haave, unelma. Tunnilla rauhoittuu, pääsee pois normaaleista kuvioista, saa nauttia liikkumisesta, liikkeistä ja musiikista. Tasapaino kehittyy, löytyy uusia lihaksia, ryhdin, kokonaisvaltaisen hyvän olon.

(Tuulia 15.1.1999)

Tässä tutkimuksessa toteutuva aikuisbaletin opetus muotoutui käytännön ja teorian yhteisvaikutuksesta. Jo lähtötilanteessa pedagogisen kehittämisen perustana oli mukana olevien aikuisten omat kokemukset tanssin oppimisesta. Oppijoiden kokemusten pohjalta opettaja voi ymmärtää

syvemmin opetusta ilmiönä ja tavoittaa niitä merkityksiä, joita he oppimiskokemuksilleen antavat. Oppilaiden kokemuksia pidetään nykyään tärkeänä lähdemateriaalina pedagogiikkaa kehitettäessä (Rusanen 2002, 20). Tämä ajattelu on yhdenmukainen konstruktivistisen oppimiskäsityksen kanssa, jossa oppija itse rakentaa oman käsityksensä oppimisen kohteesta. Konstrukttiivinen malli oppimisesta oli heräte, josta oli hyötyä oman työni kehittämiseen.

Halusin antaa aikaa tanssijoille ja itselleni opettaja-tutkijana tekemällä pitkän intervention, jotta tanssin oppimiseen liittyvät ilmiöt kehittyisivät ja nousisivat esille analysoitaviksi. Pitkän aikavälin oppimistulokset alkoivat rikastuttaa tutkimusaineistoa: kehon tunteminen, liikeanalyttiset oivallukset, emotionaaliset kokemukset, tanssikäsitteiden sisäistäminen sekä niistä puhuminen ja kirjoittaminen helpottuivat kolmantena lukuvuotena. Meille oli syntynyt yhteinen kieli ja perinne.

Huhtikuussa 2001 ryhmä oli valmis esiintymään julkisesti tanssikonsertissa ”Sauna on lämmin” yhdessä Mieskuoro Sirkkojen kanssa. Koreografia syntyi tarinallisen idean pohjalta yhteistyössä tanssijoiden kanssa. Esityksen valmistamisprosessin ja neljän näytöksen antamat kokemukset rikastuttivat tutkimukseen osallistujia ja tutkimusaineistoa. Lopetin systemaattisen aineistonkeruun, kun osallistujat olivat tanssineet aikuisbalettia kuusi lukukautta eli kolme vuotta. Tämän jälkeen halusin etäisyyttä aineistoon. Tammikuussa 2002 aloitin aineiston analyysin ja tutkimuksen raportoinnin.

2.4 Tanssin kehollisuus

Käsitykseni kehosta pohjautuu fenomenologiseen ihmiskäsitykseen. Keholla tarkoitan Parviaisen (2002, 36) määrittelyn mukaisesti fyysistä subjektia, joka toimii, liikkuu ja havainnoi. Käytän tutkimuksessani käsitettä keho ruumis-sanan sijaan, koska se on analoginen opetuksessa käyttämäni kielen kanssa. Keho viittaa elävään kehoon. Ruumiilla voidaan tarkoittaa joko elävää tai kuollutta ruumista. (Parviainen 1994, 21.)

Tässä tutkimuksessa tutkin sekä näkyvässä olevaa, tanssivaa kehoa että liikkujan kokemuksia. En voi sivuuttaa mieltä, koska keho on kietoutunut yhteen mielen kanssa (Heinämaa 2000, 56). Tukeudun Parviaisen (1999, 90) esittämään käsitykseen siinä, että näkyvällä ja koetulla keholla on yhteys toisiinsa. Laban käsitti ihmiskehon kolmen tekijän yhteytenä, johon kuuluivat ruumis (body), mieli (mind) ja henki (spirit). Jokainen näistä tekijöistä on suhteessa kehon tekemään liikkeeseen ja myös vaikutuksessa toisiinsa. Se näkyy kaksisuuntaisena prosessina: me tunnemme ja

ajattelumme, mikä vaikuttaa kehomme liikkeeseen ja toisinpäin. Hän käytti vertausta sanoen, että on mahdotonta kävellä pitkänä sekä avoimena ja tuntea olonsa samalla masentuneeksi. (Hodgson & Preston-Dunlop 1990, 17).

Merleau-Ponty (1987) teki fenomenologisessa filosofiassaan jaon elettyyn eli koettuun kehoon ja objektikehoon. Merleau-Ponty (1987, 97) kirjoitti, että elävä, tietoinen kehomme on se, joka avaa maailman meille. Kehoina olemme sitoutuneita maailmaan sekä ajallisesti että avaruudellisesti, mitä Merleau-Ponty kutsuu ihmisen situaatioksi. Situaatio rajaa maailmasta sen, johon ihminen on suhteessa ja väistämättä kietoutuneena kuten maantieteellisiin olosuhteisiin, taloudelliseen tilanteeseen, kulttuuriin, ihmisiin ja arvostuksiin. Liikunnassa ja tanssissa ollaan tekemisissä ihmisen kehollisen olemisen erilaisten ilmenemismuotojen kanssa. Klemolan (1991, 51) mukaan objektikeho on kehomme esineenä tarkasteltuna. Katsoessamme toista näemme hänen objektikehonsa. Näemme pinnan ja kehon rakenteen, joka rakentuu luustosta, lihaksista ja muista elinjärjestelmistä. Fysiologia, urheiluvalmennus ja biomekaniikka tutkivat objektikehoa (Parviainen 1999, 90-91). Parviainen (2002, 39) toteaa, että kehon esineellistäminen on yhä enemmän tunkeutuksessa myös taidetanssiin. Tanssijan tekninen taito on riippuvainen fysiologisista tekijöistä kuten voimasta, hapenottokyvystä, kimmoisuudesta, elastisuudesta ja palautumiskyvystä. Tanssijat eivät kuitenkaan toimi yksin objektikehon varassa, vaan he työskentelevät kehollista tietoa tuottaen ja hyödyntäen.

Klemola (1991) viittaa Heideggeriin sanoessaan, että kehona emme ole maailmassa kuin esineet, vaan teemme maailmamme. Kehona olemiseen liittyy Heideggerin mukaan kaksi avaruudellista tasoa: objektiivinen avaruus ja koettu avaruus. Koettu avaruus, jonka ihminen on ikään kuin päästänyt sisäänsä, tarkoittaa kehon tarkastelua sisäpuolelta käsin. Se on Heideggerin mukaan aina erilainen kuin objektiivinen avaruus, jolloin kehoa tarkastellaan ulkoapäin. Tässä tutkimuksessa nimitän objektikehoa näkyväksi kehoksi, jonka voimme aisteilla havaita. Klemolan (1991, 51-55) mukaan objektiivisen kehotarkastelun vastakohta on koettu eli eletty keho. Klemola puhuu itsen projektista, joka vastaa Parviaisen (2002, 36-37) minätekniikka -käsitettä. Parviainen viittaa Foucaultiin todetessaan, että minätekniikat mahdollistavat itsen kuuntelun ja kehittämisen. Ihmiset voivat tietyillä harjoituksilla vaikuttaa kehoonsa, ajatuksiinsa, käytökseensä ja olemisen tapansa. Kun keholliset muutokset ovat silmin havaittavissa, on samalla tapahtunut myös kokemuksellisia muutoksia (Parviainen 1995). Käsitelmäni mukaan tanssi kuuluu ilmaisun ja itsen projekteihin, koska siinä pyritään kehittämään sensitiivisyyttä kehon kokemisessa. Nimitän tätä kehon kuunteluksi. Kehoaan kuuntelemalla ihminen saa kosketuksen koettuun kehoon.

2.5 Mitä tanssitaito ja -tieto ovat?

Oppimisen tarkastelu edellyttää paneutumista tiedon olemukseen (Tynjälä 2000, 23). Kun tarkastellaan tanssinoppimista, niin mukaan tulee myös taidon olemuksen selvittäminen. Rauste-von Wright (1996, 8) toteaa, että *nykynäkemyksen mukaan taidon ja tiedon oppimisessa ei ole ratkaisevaa eroa – molemmissa ymmärtäminen on keskeistä*. Filosofian tietoteoriassa tieto on liitetty kieleen. Ihmisen tieto ja taito on ymmärretty liittyvän kielelliseen ajatteluun. Länsimainen tiede tiedon järjestelmänä on vahvasti kirjoitetun varassa, jossa keholliset taidot ovat jääneet kuriositeetin rooliin. (Parviainen 1997, 133.)

Tässä työssä käytettyjen tanssitaito ja -tieto käsitteiden johtojatoksena on Parviaisen (1997, 143-144; 2002, 36) esittämä näkemys siitä, että tanssijan taito ja tieto ovat kehollisia sekä suhteessa ihmisen kokonaisuuteen. Parviaisen mukaan tanssitaito on sitoutunut tanssijan koko kehoon, hänen koko keholliseen olemassaolonsa ja se on laajempi käsite kuin tekniikka. Parviainen määrittelee keholliseksi tiedoksi tanssijan harjoittelussa saamat oivallukset. Siihen kuuluvat myös harjoittelun kautta saavutettu taito ja kehon hallinta tekniikkana. Tanssijan kehollinen tieto syntyy kehon kuuntelun ja herkistymisen kautta, joka edellyttää liikkumista ja harjoittelua. Tanssitieto voidaan jakaa keholliseen tietoon ja käsitteelliseen tietoon. Keholliseen tietoon kuuluvat esimerkiksi liikkeen ja kehon hallinta, taito ja herkkyys tanssia toisten kanssa, tilan hahmotus, kehollinen kommunikaatiotaito ja tanssiteosten valmistamiseen liittyvät taidot. Tanssin käsitteellistä tietoa ovat muiden muassa tanssin historia, ihmisen anatomia ja fysiologia, biomekaniikka, taiteen filosofia ja tanssiteosanalyysi. Parviainen nostaa esille myös oman tekemisen ja tanssitiedon reflektoinnin tärkeyden sekä tanssin perinteen kriittisen tarkastelun. Tanssitiedon arvostaminen tuo tanssikoulutukseen tervetulleen sanallisen ja käsitteellisen kommunikaation, mikä laajentaa tanssijakuvaa kohti ajattelevaa kokonaista ihmistä (Parviainen 1997, 143-145.)

Tanssin taitajaksi kehittyä vain tanssimalla, tekemisen ja liikkumisen kautta. Tanssitietoutta tarvitaan tanssin ymmärtämisen sekä oppimisprosessin laajentamiseen ja syventämiseen. (Parviainen 1997, 145.) Tanssinoppija harjoittelee ja samanaikaisesti tulkitsee kokemaansa liikettä liiketunteuksiinsa dialogissa opettajan kanssa. Opettajan ratkaistavaksi jää käsitteellistetäänkö tai verbalisoidaanko oppijan liikekokemusta. Pasanen-Willbergin (2000, 43) mukaan näin käy harvoin tanssikoulutuksessa.

2.6 Tutkijan suhde tutkimusaiheeseen

Kvalitatiivisessa tutkimuksessa tutkija on itse tutkimusväline. Tutkijana minulla on eettinen velvollisuus kertoa tulkintoihin vaikuttavista seikoista – niin pitkälle kuin olen tietoinen niistä. Tynjälän mukaan tämä tarkoittaa sitä, että tutkimusraportin täytyy sisältää tietoja myös tutkijasta. Hän toteaa, että kaikki henkilökohtainen tieto, joka voi vaikuttaa aineiston hankintaan, analyysiin ja tulkintaan on tuotava esille. (Tynjälä 1991, 395). Savan (1993, 15) mukaan opettajien tulisi käyttää paljon aikaa oman taide-, ihmis-, opetus- ja oppimiskäsityksen pohtimiseen. Myös Tynjälä (2000, 17) nostaa esille opettajan persoonallisuuden merkityksen oppimisprosessin taustavaikuttajana.

Tanssiminen, sen oppiminen sekä opetus ovat minulle tuttuja ja läheisiä asioita. Aloitin esiintymisen, tanssisommitelmien teon ja tanssin opettamisen 16-vuotiaana Jyväskylän kaupunginteatterin balettikoulussa balettimestari Pirkko Kumpusen epäpätevänä apuopettajana. Siihen mennessä olin ollut seitsemän vuotta klassisen baletin koulutuksessa samassa koulussa. Mallina oli perinteinen oppipoikajärjestelmä, jossa noviisina osallistuin aluksi tanssinopettajan työhön tarkkaillen ammattilaisen työtä. Vähitellen tiedon ja taidon karttuessa sain yhä enemmän vastuuta. Myöhemmin siirryin balettimestari Seija Simonen-Swanströmin balettikouluun oppilaaksi ja apuopettajaksi. Tynjälän (2000, 64) mukaan oppipoikajärjestelmässä sosiaalistutaan tietyn kulttuurin ajattelutapoihin. Tässä tapauksessa tanssi- ja opetuskäsitykseeni vaikutti uusvenäläinen klassinen balettikoulutus, jota vahvisti Kuopio tanssii ja soi -balettikurssit 1970-1980-luvuilla. Viimeiset 20 vuotta olen opettanut tanssia Tanssiopisto Sarassa sekä toiminut tanssijana ja koreografina. Lisäksi opetan sosiaali- ja terveystieteiden oppilaitoksessa tanssia, liikuntaa, anatomiaa ja fysiologiaa eri tasoille oppijoille, erityisryhmiin kuuluville sekä nuoriso- että aikuiskoulutuksessa. Opettajakokemukseni erilaisista opiskelijaryhmistä ja opetussisällöistä avasivat monipuolisia näkökulmia ihmiskehoon ja kehollisen ilmaisuun. Se on vaikuttanut minuun myös tanssinopettajana.

Tietoni ja taitoni opettamisesta ja kehon toiminnasta laajenivat opiskeltuani liikunnanopettajaksi. Opiskelin Jyväskylän yliopiston liikuntatieteellisessä tiedekunnassa vuosina 1976-1982 liikunta-pedagogiikkaa, -fysiologiaa ja anatomiaa sekä ihmiskehon biomekaniikkaa. Tanssikäsitykseni muuttui, kun aloitin nykytanssiopinnot 1978. Sain vaikutteita useiden tanssitaiteilijoiden ja –pedagogien opetuksesta: Tarja Sara, Tarja Taponen-Yoken, Clay Taliaferro, Jorma Uotinen, Carolyn Carlsson, Anzu Furucava ja Alan Danielson. Myös 1989-1991 viettämäni aasialaisen tans-

sin opintovuodet Laosin valtion tanssikoulussa avarsi käsitystäni siitä, mikä merkitys traditiolla ja kulttuurilla on ajattelutapoihin, kehollisuuteen ja tanssiin.

Viimeisen viiden vuoden aikana merkittävimmät tanssin suunnannäyttäjät ovat minulle olleet tanssi- ja taidepsykoterapeutti Marcia Plevin, tanssitaiteilijat Mirja Tukiainen ja Ervi Siren. Heidän humanistinen ja luovaa prosessia korostava lähestymistapansa on avannut minulle uusia näkymiä tanssitaiteeseen ja sen opettamiseen. Heidän koulutuksessaan olen oivaltanut, kuinka tärkeää tanssissa on kehon sisäisen herkkyyden tiedostaminen ja sen siirtäminen osaksi ulkoista ilmaisua ja mitä oppimisprosessi merkitsee oppijalle itselleen. Ajatusteni taustalla on käsitys, että tanssi ja luova toiminta kuuluvat kaikille ikään, sukupuoleen, fyysiseen tai henkiseen ominaisuuteen katsomatta.

Mielestäni tanssitaiteessa on kysymys kehollisen, kokemuksellisen ja ilmaisullisen aineksen kokonaisuudesta riippumatta siitä, mistä erityisestä tanssityylistä tai –muodosta on kyse. Liike muuttuu taiteeksi vasta, kun se tiedostetaan ja siihen liitetään mielikuvat, tunne ja ajattelu. Liikkumisen taiteelliset ominaisuudet eivät yksin tee liikkeestä taidetta, vaan liikkujan liikekokemus on ratkaiseva. Teknisesti yksinkertainen käden liike voidaan tehdä ulkoiselta muodoltaan samalla tavalla, mutta liikelaatu syntyy sisäisen kokemuksen ja keskittymisen kautta. Yhdyn Anttilan (1994, 25) näkemukseen siinä, että tanssikasvatuksessa tarvitaan sekä funktio-naalista että ekspressiivistä liikeharjoittelua. Funktionaalisella liikkeellä on ulkoinen tarkoitus sekä tavoite ja se vaatii motorista taitoa. Ekspressiivinen liike tulee liikkujan sisäisten kokemusten ja tunteiden heijastamina. Näin määriteltynä tanssikasvatus sopii kaikille ihmisille.

Käsitykseni tanssista ja opettamisesta on muuttunut 20-vuotisen opettajana ja tanssijana toimimisen aikana ympärillä olevan yhteiskunnan ja kulttuurin muuttumisen mukana. Kun oppimiskäsitys muuttui behavioristisesta konstruktivistiseksi, jouduin pohtimaan uudestaan, mitä opettaminen ja oppiminen on. Oppiminen ei ollutkaan opitun toistoa vaan opitun henkilökohtaista ymmärtämistä, ja oppijan autonomisuuden kunnioittaminen nousi keskeiseksi tavoitteeksi oppimaan oppimisen filosofiassa (Rauste-von Wright & von Wright 1994; Tynjälä 2000, 115). Olin itse kasvanut ja oppinut dualistisessa oppimisilmapiirissä, jossa oppimistapahtuma oli nähty opettajan ja oppijan kannalta erikseen toteutuvana tapahtumana. Perinteinen tanssinopettaja noudatti tarkoin määriteltyjä opetussuunnitelmia, joissa oli vähän tilaa yksilöllisille sovellutuksille (Hämäläinen 1999, Pasanen-Willberg 2000, 41). Konstruktivistinen malli oppimisesta muutti ja kehitti työskentelyäni opettajana. Jatko-opintoni Jyväskylän yliopiston liikuntakasvatuksen laitoksella ovat avanneet

uusia näkökulmia niihin pedagogisiin kysymyksiin, joihin opettajan työssä olen törmännyt. Olen hakenut toimintamallia, jossa oppimistapahtuma kehittyisi oppijoiden ja opettajan yhteiseksi tutkimusmatkaksi, kummankin roolista käsin. Uskon siihen, että oppijan menestys on riippuvainen lahjakkuuden ja aktiivisuuden lisäksi opettajan sekä oppimisympäristön taidosta järjestää oppimistilanteita. Opetuksessa on tärkeää ohjata oppijoita itsenäiseen työskentelyyn sekä itsensä kehittämiseen, ja näin mahdollistaa kasvu itsenäisiksi oppijoiksi. Pidän tärkeänä, että oppijalle kehittyy opitun tiedon ja taidon kautta reflektiivinen kyky sisältä päin ohjata omaa tekemistä ja itse arvioida sitä. Parhaimmillaan opetus-oppimisprosessi on siinä mukana olevien yhteinen kehitysmahdollisuus.

3 TUTKIMUSTA OHJAAVAT TEORIAT

Tanssin opetus-oppimisprosessin teoretisointi on minulle ennen kaikkea selkiyttämistä ja ymmärryksen lisäämistä siitä, miten käsitteellistää tanssia sekä sen opettamista ja oppimista. Gynin ja O’Neilin (1991, 45) mukaan tanssin käsitteet kaipaavat selkiyttämistä. Viitala (1998, 10-15) toteaa, että tanssin käsitteistö on vasta muotoutumassa suomenkielelle. Perinteinen tanssisanasto on lainattu ranskan ja englannin kielestä. Tanssikulttuurin nopea kehittyminen ja tyyli-suuntien jatkuva muutos luovat uusia käsitteitä, jotka voivat olla kansainvälisestikin epäselviä. Käsitteet ovat ajattelun välineitä ja keskeisiä kaikessa kommunikaatiossa (Gröhn & Jussila 1992, 190). Teoreettisen ja käsitteellisen pohdinnan avulla voidaan edistää tanssinopetusta ja tanssikulttuuria. Tutkivan opettajan roolissa otin huomioon sekä käytännön että teorian. Huomasin todeksi Niikkon (2001, 194) näkemyksen siitä, että opetustyössä tutkimus, kokeilu, kehittäminen ja toiminta voidaan nähdä luontevaksi tavaksi sitoa yhteen teoria ja käytäntö sekä ajattelu ja toiminta.

Eskolan (2001, 136-138) mukaan on olemassa erilaisia vaihtoehtoja siihen, miten tutkija suhtautuu teoriaan. Yksi näkökulma on aineistolähtöinen analyysi, jolloin teoria pyritään konstruoimaan aineistosta. Toinen on teorialähtöinen analyysi, jolloin lähdetään teoriasta ja palataan siihen empirian jälkeen. Tässä tutkimuksessa olen käyttänyt molempia suhtautumistapoja. Lähtökohtanani olivat konstruktivistinen tiedon- ja oppimiskäsitys sekä humanistinen ihmiskäsitys. Konstruktivistinen oppimiskäsitys tarkentui vähitellen sosiaalisesti konstruktio nismiksi, kun aineiston analyysivaiheessa tutkimusilmiössä alkoi näkyä osallistujien vuorovaikutuksen synnyttämiä merkkejä. Näiden teorioiden pohjalta olen pyrkinyt opetusta rakentamaan ja oppimista ymmärtämään.

Olen törmännyt kuitenkin opetus-oppimisprosessin sekä aineiston moninaisuuden vuoksi sellaisiin kysymyksiin, että olen tarvinnut ongelman käsittelyyn aputeorioita, joita nimitän tulkintateorioiksi. Kiinnostuin prosessorientoituneen oppimisen mallista, kun huomasin aikuisbaletin oppijoissa halukkuutta sitoutua pitkään luovaan prosessiin sekä taiteelliseen kasvuun. Dialoginen kommunikaatiomenetelmänä toimi tässä tutkimuksessa vuorovaikutuksen mallina. Aineistanalyysin yhteydessä useat pienet teorit toimivat tulkintakehyksinä esiin nousseille tanssikokeuksille.

3.1 Konstruktivistinen tiedon- ja oppimiskäsitys

Konstruktivismi on monimerkityksinen käsite, jota käytetään puhuttaessa tiedosta ja sen rakentumisesta, oppimisesta ja opettamisesta (Aho 1997, 21). Konstruktivistisen tiedonkäsityksen mukaan tiedon luonne on suhteellinen. Jokainen yksilö havainnoi ja rakentaa havaintojensa sekä aikaisemman kokemuksensa ja tietämyksensä pohjalta oman todellisuutensa. (Patrikainen 1999, 155.) Konstruktivistisen tiedonkäsityksen mukaan totta on käytännössä toimiva ja elinkelpoiseksi osoittautuva tieto (Tynjälä 1999b, 25-26).

Humanistisen konstruktivismiin luoja Novak (2002, 98-99) painottaa, että sekä ihmisen oppiminen että tiedon luominen perustuvat mielekkääseen oppimiseen. Mielekkäässä oppimisessa on kolme edellytystä, joista ensimmäinen on merkityksellinen aikaisempi tieto, johon oppija liittyy uuden opittavan aineksen. Toiseksi opittavan aineksen tulee olla merkityksellistä muuhun tietoon nähden. Kolmanneksi oppijan itse tulee päättää oppia mielekkäästi, jolloin hän tietoisesti ja tarkoitushakuisesti päättää liittyy uuden tiedon ja taidon hänelle ennestään olevaan merkitykseen. Tynjälä (1999b, 41-42) esittää saman suuntaisia näkemyksiä. Hänen mukaansa konstruktivismiin keskeisiä käsitteitä ovat assimilaatio eli rikastaminen ja akkomodaatio eli uudelleen muovaaminen. Assimilaatio on kognitiivinen prosessi, jossa uusi havainto, tieto tai kokemus liitetään olemassa olevaan skeemaan eli sisäiseen malliin siitä, mitä eri asiat tarkoittavat, miten ne toimivat ja miten tapahtumat etenevät. Akkomodaatio eli uudelleen muovaaminen tapahtuu puolestaan tilanteissa, jossa havainnot ja kokemukset eivät sovi yhteen aikaisempien skeemojen kanssa. Mielekkäs oppiminen on perusta ajattelun, tunteiden ja toiminnan rakentavalle eheytymiselle, joka johtaa voimien lisääntymiseen, sitoutumiseen ja vastuuntuntoon. Ne ovat kolme erilaista oppimisen aluetta, jotka yhdessä edistävät henkilön taitoa ymmärtää kokemuksiaan. Hyvä opettaja ohjaa oppijaa mielekkääseen oppimiseen pohtimalla merkityksiä yhdessä oppijan kanssa. (Novak, 2002, 17-29.)

Oppimisen ydin on rekonstruktio prosessi, jossa oppija rekonstruoi aiempia käsityksiään ja tietoaan sen pohjalta, miten hän reflektoi omaa toimintaansa ja sen tuloksia (Rauste-von Wright & von Wright 1994, 117). Reflektio on toimintaa, jonka avulla oppija tarkkailee ja pohtii omia tunteitaan, ajatuksiaan ja toimintatapojaan (Patrikainen 1999, 154). Silloin yksilön henkinen kasvu ja toimintatavan muuttuminen tapahtuu tietoisesti. Tajunta on reflektiivinen, joten ihminen pystyy tietoiseen kokemustensa pohdintaan. (Ojanen 2000, 29, 61.) Voidakseen reflektoida omaa ajatteluaan yksilön täytyy tulla tietoiseksi omista ajatteluprosesseistaan. Itsereflektio edellyttää oman sisäisen toiminnan tiedostamista ja tulkintaa; omien intentioiden ja motiivien ottamista tarkastelun kohteeksi pyrkien oman toimintansa jäsentyneeseen arviointiin (Patrikainen 1999, 154). Sitä mu-

kaa kun oppija itsereflektoin avulla analysoi tietojaan ja taitojaan, hän saa uusia mahdollisuuksia niiden käytölle uusilla alueilla. Se tukee tavoitteellista oppimista. (Rauste von Wright & von Wright 1994, 30-31, 68-69.)

Oppimiskäsityksellä tarkoitetaan niitä perusolettamuksia, joita tehdään oppimisprosessin luonteesta, ja jotka säätelevät opettajan toimintaa (Rauste von Wright & von Wright 1994, 146). Konstruktivistinen oppimiskäsitys korostaa sitä prosessia, jossa oppija itse rakentaa omaa ymmärrystään ja oppii ymmärtämään asioita entistä paremmin (Lahdes 1997; Patrikainen 1999, 154; Rauste von Wright & von Wright 1994, 17; Tynjälä 1999b, 21-22). Konstruktivistisen oppimiskäsitysten eri suuntaukset pitävät luovia, konstruktivisia ja reflektiivisiä toimintoja tärkeinä oppimisen piirteinä toistamisen ja muistamisen sijasta. Konstruoinnin kautta yksilöt ja yhteiskunta rakentavat kuvaansa maailmasta ja myös itse tätä maailmaa (Tynjälä 1999a, 13-14; Rauste von Wright 1997, 17). Konstruktivismiin eri suuntauksia yhdistää se, että kaikissa niissä ihmiset, joko yksilöinä tai yhteisöinä, nähdään aktiivisina toimijoina. Oppijoiden aktiivisuus ja itseohjautuvuus ovat taitoja, joita on opiskeltava. Oppijassa pyritään herättämään omiksi koettuja, opittuun asiaan liittyviä kysymyksiä, omaa kokeilua ja ongelmanratkaisua. Tavoitteena on ymmärtämisen lisääntyminen. Oppimisprosessi on aina sidoksissa siihen toimintaan, kontekstiin ja kulttuuriin, jossa opetus tapahtuu ja missä oppia käytetään. (Rauste von Wright & von Wright 1994, 33; 1997, 17). Emootiot ovat tärkeä osa konstruktivistista oppimiskäsitystä. Oppijan tunne-elämä tulisi olla osa oppimistapahtumaa siten, että motivaatio, tuntemukset, mielikuvat ja asenteet sitoutuvat osaksi opittavaa tietoa. (Novak 2002, 18; Patrikainen 1999, 53-57).

Varilan (1999, 85-93) mukaan aikuisdidaktiikan opetus-oppimistapahtuma on pääsääntöisesti näyttäytynyt tunteiden autiomaana. Motivoitua aikuisopiskelua ymmärretään paremmin toiminnan tavoitteista ja tuloksista käsin. Opetuksessa tunteet voivat toimia käyttäytymistä energisoivana ja oppimiseen kannustavana tekijänä. Varilan mukaan emootio ja kognitio kulkevat vuorovaikutteisina, välillä toinen toista näkyvämpänä, mutta rytmisenä kokonaisuutena. Sava (1993, 19) ja Hämäläinen (1998, 198) nostavat tunne-elämykset sekä sellaiset inhimilliset tekijät kuten mielikuvituksen ja intuition keskeiseen asemaan taidekoulutuksen oppimisprosesseissa. Oppimisen kannalta myönteinen tunnetila on tärkeä. Opittu palautuu mieleen usein siihen liittyvien emootioiden ja mielikuvien kautta.

Perinteisessä taiteen opetuksessa ja erityisesti tanssinopetuksessa vallitseva oppisuunta on ollut behavioristinen suuntaus, jossa opetusmenetelmät perustuvat mallisuoritusajatteluun sekä opetet-

tavien taitojen tarkkaan näyttämiseen ja ohjaukseen (Hämäläinen 1999, 14; Sava 1993). Tiedon ajatellaan perustuvan ulkoiseen aistihavaintoon, jota jäljitellään tarkasti. Behavioristisessa tanssi-pedagogiikassa on korostunut opettajan eksperttirooli. Opettaja on saattanut olla ainoa asioiden esittäjä ja tiedonvälittäjä tanssisalissa. Traditionaalisen tanssinopetuksen etuna on Viitalan (1998, 34) mukaan sen selkeys ja nopeus. Opettaja opettaa tanssin liikkeistön oppilaille, jota seuraa sen harjoittelu opettajajohtoisesti. Oppimistulokset ovat selkeästi havaittavissa ja palaute nopeasti annettavissa, koska tavoitteena on etukäteen määritelty malli. Myös Sava (1993, 19-20) toteaa, että taiteellisen toiminnan kuten tanssin ja musiikin lainalaisuudet on hyvä oppia asiantuntijalta kurinalaisesti ja mahdollisimman pikkutarkasti. Tämä edellyttää tanssinopettajalta hyvää opetus alan hallintaa sekä selvää käsitystä anatomiasta, biomekaniikasta ja niiden sovellutuksista eri opetus-tilanteissa. Savan mielestä oppija ei kuitenkaan ole oman työnsä subjekti, jos hänellä ei ole ajatuksellista vastuuta työstään ja oppimastaan. Hämäläinen (1998; 1999, 74) nostaa myös esille oppilaan autonomisuuden ja subjektiivisuuden merkityksen tanssin opetuksessa.

Smith-Autard (1997) suosittelee vaihtelevien opetusmenetelmien käyttöä kasvatuksellisen tanssin opetuksessa. Opetusmenetelmien yhdistelmämuoto on perusteltua myös aikuisbaletin opetuksessa, koska aikuiset ovat valmiita kurinalaiseen ja tavoitteelliseen tekniikan oppimiseen, mutta tarvitsevat myös aktiivisen oppijan roolin. Tynjälän (1999b, 14-15) mukaan oppimiskäsitykset eivät aina ole samallakaan henkilöllä samanlaisia vaan ne vaihtelevat tilanteiden mukaan joustavasti. Erilaiset oppimiskäsitykset eivät välttämättä ole ristiriidassa keskenään, vaan niiden avulla avautuu erilaisia näkökulmia opittavaan ilmiöön. Oleellista on, että opettaja itse on tietoinen käyttämistään menetelmistä. Tanssinopettajan olisi hyvä olla tietoinen erilaisista pedagogisista lähestymistavoista ja ymmärtää mitä valitsee ja mitä siitä seuraa. Tanssinopettajan pedagogisen lähestymistavan pohjalla tulisi olla hänen tanssi-, tiedon- ja oppimiskäsityksensä. (Hämäläinen 1998, 206; Sarje 1997.)

3.1.1 Proessorientoitunut oppiminen

Rauste-von Wright ja von Wright (1994, 15-19) ilmaisevat konstruktivistisen oppimisen prosessi-luonteen seuraavasti: *Ihmisen ns. kognitiiviset toiminnot kuten havaitseminen, muistaminen ja ajatteleminen nivoutuvat toisiinsa saumattomasti. Ihmiselle ominainen informaation prosessointi on jatkuva, kokonaisvaltainen prosessi. Se (voi) aiheuttaa muutoksia tiedoissamme, käsityksissämme, taidoissamme ym.* Oppiminen on prosessi, jossa sen eri osien erottaminen toisistaan on keinotekoista. Yksittäinen tieto saa tulkintansa kokonaisuudesta, jossa se esiintyy. Ellei tunne

kontekstia, ei voi ymmärtää yksittäistä tietoa tarkoituksenmukaisella tavalla. Asiat ja ilmiöt saavat oikean tulkintansa ja merkityksensä vain kokonaisuuden osina. (Ollila 1997, 120.) Tässä tutkimuksessa oppimisprosessi syntyi, kun oppimistapahtumat liittyivät ajallisesti ja sisällöllisesti kumulatiivisesti toisiinsa synnyttäen kokemusten prosessinomaisuuden.

Prosessiorientoituneessa eli aktivoivassa opetuksessa kiinnitetään huomiota opettavien sisältöjen lisäksi oppijoiden oppimisprosessiin. Sen keskeisiä piirteitä ovat oppimisprosessin tukeminen, oppijoiden aktiivisuutta korostava ote ja merkitysorientoituneen oppimisilmapiirin synnyttäminen. (Tynjälä 2000, 124.) Ojane n (2000, 50) korostaa aktiivisessa opetuksessa opettavan sisällön organisointia ja toteuttamistavan laatua. Opetettavan asian tulisi liittyä oppijan todelliseen elämään ja sillä tulisi olla sovellutusarvoa. Oman toiminnan kautta oppiminen aktivoi oppijaa. Siihen kuuluu myös mahdollisuus kokeilla ja etsiä uutta ilman uhkaa. Oppijoiden oma tavoitteiden asettelu ja mahdollisuus vaikuttaa omaan toimintaan virittävät aktiivisuuteen. Prosessorientoitunutta opetusta edistävät motoristen, kognitiivisten, metakognitiivisten ja emotionaalisten toimintojen huomiointi (Novak 2002, 240).

Metakognitiivisilla taidoilla tarkoitetaan toiminnan tavoitteellisen ohjauksen taitoja. Metakognitiivisilla tiedoilla tarkoitetaan omia kognitiivis-emotionaalisia prosesseja koskevaa tietoa, joiden pohjalta yksilö voi reflektoida ja oppia säätelemään omaa toimintaansa (Patrikainen 1999, 154; Rauste-von Wright & von Wright 1994, 49). Metakognitio on ihmisen tietoisuutta omista ja myös toisen kognitiivisista toiminnoista kuten havaitsemisesta, ajattelusta, oppimisesta, muistamisesta ja tietämisestä. Novakin (2002, 240) mukaan metakognitiivisten taitojen huomiointi on osa laadukasta oppimista ja suorituksen parantamista, jota ei vielä ole kasvatuksellisessa kehittämissä työssä täysin huomioitu.

Oppijoiden tanssietous sekä ymmärrys omista metakognitiivisista toiminnoista kuten havaitsemisesta, muistamista, ajattelusta, oppimisesta ja tietämisestä tukevat tanssitaidon kokonaisvaltaista kehittymistä. Erityistä merkitystä niillä on aikuisille suunnatussa tanssiopetuksessa. Tanssinoppimisessa metakognitiivisten taitojen avulla oppija on tietoinen siitä, mitkä taidot ja tiedot ovat hyödyllisiä liikkeen suorittamisen kannalta ja miksi. Esimerkiksi tanssijan tekemä jousto eli plié –harjoitus tehdään jokaisella tanssitunnilla, koska plié on mukana liikuttaessa tilassa, hyppyissä ja alastuloissa. Oppijalle on hyödyllistä oppia havainnoimaan, kuinka hän ja muut tanssijat käyttävät plié-liikettä tanssiessaan. Jouston havainnointi ja tiedostaminen kehittää liikelaatua ja vähentää vammautumisen riskiä.

Hämäläinen (1998, 197-206) on tutkinut prosessorientoitunutta mallia koreografian opetuksessa, mikä innosti minua soveltamaan mallia myös tanssinharrastajien opetuksessa. Hän painottaa, että taiteelliseen työhön liittyy sekä luova prosessi että tuotos. Emootio on mukana tässä oppimisprosessissa. Hänen mielestään vapaat liikekokeilut ja improvisaatio ovat prosessorientoituneen mallin keskeisiä työmuotoja koreografiopiskelijoilla. Ne auttavat pääsemään kosketuksiin tunteiden ja mielikuvien kanssa. Luovan prosessin harjoittaminen kehittää oppijan luovuutta ja saa aikaan taiteellisen kasvun. Myöhemmässä vaiheessa opintoja painotetaan myös tuotoksen merkitystä, jolloin toistettavan liikemateriaalin tuottaminen ja muotoaminen ovat keskeisellä sijalla. Hämäläisen mukaan (1998, 197) prosessorientoituneessa mallissa oppimiskäsitys on oppilas-keskeinen. Mallin tavoitteena on tukea oppijan kykyä tarkastella ja arvioida omaa oppimisprosessiaan. Sisäinen palaute on ulkoista tärkeämpää, siksi opiskelijaa tulisi rohkaista olemaan itse oman työnsä arvioija ja luottamaan omaan sisäiseen palautteeseen. Sisäiseen palautteeseen luottaminen on myös oleellinen osa taiteellista kasvuprosessia, jossa tähdätään siihen, että oppija löytää oman tyylinsä ja ilmaisutapansa. (Hawkins 1991.)

3.1.2 Sosiaalinen konstruktionismi

Konstruktivistinen oppimiskäsitys sisältää kognitiivisen, emotionaalisen ja toiminnallisen elementin lisäksi tiedon sosiaalisen rakentumisen. Yksilön oppiminen tapahtuu sosiaalisessa yhteisössä opettajan ja opiskelijaryhmän kanssa, vaikka oppiminen on yksilöllistä (Ojanen 2000, 41.) Viime ja tämän vuosikymmenen aikana kognitiivisen tutkimuksen rinnalle on muodostunut tutkimusparadigma, jossa oppiminen nähdään ensisijaisesti sosiaalisena ja kulttuurisidonnaisena ilmiönä. Oppimista tarkastellaan silloin tilannesidonnaisena sosiaalisena toimintana. (Tynjälä 2000, 21.) Sosiokonstruktivismin mukaan todellisuus on yksilöiden välisessä vuorovaikutuksessa tuotettu sosiaalinen konstruktio. Todellisuutta ylläpidetään ja muunnetaan ihmisten välisen keskustelun kautta. (Tynjälä 2000, 55.) Tieto liittyy silloin aina sosiokulttuuriseen taustaan. Oppiminen on yksilöllistä, mutta oppimisprosessi tapahtuu suurella määrällä yhteisössä. Oppiminen on aina tilannesidonnaista ja vuorovaikutuksen tulosta. (Tynjälä 1999b, 162-163.) Sosiokonstruktionismin lähtökohtana ei ole yksilö eikä ulkoinen maailma, vaan kieli. Tynjälä viittaa Gergenin ajatukseen kirjoittaessaan, että todellisuutta ylläpidetään ja muunnetaan ihmisten välisen keskustelun kautta.

Baletin todellisuus on elänyt vuosisatoja ihmisten välisessä kielessä ja heidän ajatuksissaan traditioon kiinnittyneenä. Suuren yleisön balettikeskustelua voi kuvata edelleen stereotyyppiseksi.

Esimerkkinä stereotyyppisestä mielikuvasta on sanomalehti Keski-suomalaisen (14.4.2002) uutisointi Rolling Stonesin solistin Mick Jaggerin baletti-harrastuksen aloittamisesta 58-vuotiaana. Toimittaja kirjoitti, että: ”Ainakaan vielä Jagger ei sentään ole uhannut keikoilla vaihtaa Little Red Roosteria Joutsenlampeen.” Toimittaja ei nostanut baletti-harrastuksen tarjoamaa fyysistä ja taiteellista hyötyä esille. Jagger itse perusteli balettituntejaan sillä, että hän haluaa olla huippukunnossa uuden kiertueen alkaessa. Yhteisö, jossa elämme ajattelee kuitenkin, että baletin harrastaja on ensisijaisesti tunnollinen pikkutyttö (Nieminen 1998a; 1998b).

Sosiaalisen konstruktionismin mukaan yhteisö on niiden merkitysten takana, joiden valossa todellisuus avautuu meille. Ihminen on kulttuuriolento, mikä luo merkitykset intersubjektiivisiksi. Se yhdistää yhteisön eri jäseniä, sillä yhteisön jäsenille syntyy yhteisiä piirteitä ja yhteisiä merkityksiä. Opettajalla ja oppilaitoksella on tärkeä panos merkitysprosessin syntymisessä ja edistämisessä. Oppiminen on aina sidoksissa kontekstiinsa ja laajempaan kulttuuriin, jossa oppiminen tapahtuu. (Tynjälä 2000, 59-63.) Tässä tapauksessa oppimisen ympäröivän kulttuurin muodostivat oppijat, opettaja, tanssiopisto, suomalainen ja länsimainen tanssitraditio sekä viimekädessä ympäröivä yhteiskunta.

Tämän tutkimuksen aikuisbaletin harrastajat eivät aloittaneet harrastustaan tyhjästä, vaikka baletti oli heille uusi harrastus. Aaltola (1998, 45) korostaa, että uusien tietojen ja taitojen omaksuminen kytkeytyy kokemukseen ja toimintaan, joka korostuu erityisesti elinikäisessä oppimisessa. Tämän tutkimuksen tanssijat aloittivat aikuisbaletin keskeltä todellisuutta, jossa 1600-luvulta kehittynyt tieto baletista vaikutti. Harrastajilla oli aikaisempia tietoa ja uskomuksia baletista sekä muista tanssimuodoista. Heillä oli myös tietoa ja kokemusta kehosta sekä sen toiminnasta, mikä oli lähtökohta aikuisbaletin oppimiselle. Tanssijoiden aiemmat tiedot kehon rakenteesta ja toimintamekanismeista auttoivat kehon hahmottamisessa ja baletin liikekielen mukaisessa kehon hallinnassa. Toisaalta joidenkin jo omaksuttujen fyysisten toimintatapojen poisoppiminen oli tarpeellista. Tynjälä (2000, 61) kehottaa ottamaan opetuksen lähtökohdaksi oppijan olemassa olevat tiedot, käsitykset ja uskomukset opiskeltavasta ilmiöstä. Aikuisbaletin käynnistyessä keskustelimme lähinnä päiväkirjojen välityksellä baletista, tanssista ja kehosta. Useimmilla mukana olevilla oppijoilla oli ennen tanssiharrastuksen aloittamista käsitys, että aikuisena ei enää voi oppia tai aloittaa baletin harrastusta. Osallistujien tieto kehon toiminnasta ja linjauksesta olivat myös osittain ristiriidassa vallitsevan tanssin biomekaanisten käsityksen kanssa. Esimerkiksi käsitys vatsalihasten käytöstä vartalon ojennuksessa poikkesi siitä, miten se ymmärretään tanssikinesio-

logiassa. Tanssijoiden käsitysten tiedostaminen auttoi minua opettajana ymmärtämään oppijoiden ajattelua ja toisaalta se vei oppimisprosessia eteenpäin.

3.1.3 Kokemus ja dialogi oppimisessa

Deweyn (1938) yksi keskeisistä käsitteistä on kokemus. Hän näki kasvatuksen peruskysymykseksi yksilön kokemuksen tavoittamisen, mikä ylläpitää kasvuprosessia. Jokainen kokemus liittyy aikaisempiin kokemuksiin ja on historiallisesti ja kulttuurisesti sidoksissa yhteisöön. Jokainen kokemus jättää jäljen kokijaan. Vaikutus voi kohdistua kokijan asenteisiin tai toimintatapoihin. Dewey totesi, että kokemuksella voi joskus olla kasvatuksen ja kehittymisen kannalta myös kielteisiä vaikutuksia: tuhoavia ja kapeuttavia. Kasvattava kokemus on reflektiivinen ja sen tavoitteena on pyrkimys reflektion avulla kehittää tietoisuutta (Ojanen 2000, 117). Tanssikasvatuksessa se merkitsee sitä, että oppija palaa aikaisempiin kehollisiin kokemuksiinsa ja niiden tulkintoihin. Oppija pyrkii vapautumaan epärationaalisista uskomuksista, tottumuksista ja traditiosta. Oppijalla on saattanut olla käsitys, että hän on huono liikkuja aikaisempien liikuntakokemusten perusteella. Uusi oppimistilanne voi avata oppijalle uuden näkökulman omaan kehoonsa ja liikkeeseen, joka muuttaa aiempaa kokemusta. Jokainen uusi kokemus muokkaa myös käsitystä tulevasta. Kasvattavan kokemuksen kriteerinä Dewey pitää kokemuksen prosessinomaisuutta. Yksittäiset kokemukset liittyvät silloin kumulatiivisesti toisiinsa. (Dewey 1938, 25-35.)

Humanistinen konstruktivismi korostaa oppimista kokemusten muuttumisena ja ihmisen kykyä luoda uusia merkityksiä. Tämä johtaa tunteiden ja kognition tarkasteluun osana oppimisprosessia. Ihminen sulattaa reflektion avulla uudet oppimiskokemukset aikaisempiin merkitysperspektiiveihinsä, jolloin uusi tulkinta alkaa ohjata myöhempää ymmärrystä. Kokemukset eivät ole erillisiä, vaan ne liittyvät toisiinsa. Tämä yhdistää konstruktivismin ja kokemuksellisen oppimisen. (Novak 1993; Ojanen 2000, 42.) Konstruktivistisen oppimiskäsityksen myötä on kokemuksellista oppimista alettu tutkia ja hyödyntää erityisesti aikuiskoulutuksessa. Aikuinen pystyy tietoisesti ja johdonmukaisesti kiinnittämään huomiotaan omaan oppimiseensa sekä arvioimaan sitä kriittisesti. Kokemuksellisessa oppimisessa on kyse oppijan itsensä luomien mielikuvien ja merkitysten ymmärtämisestä. Kokemuksiaan prosessoimalla ja tulkitsemalla oppija kykenee hahmottamaan maailmaa ja asemaansa siinä. Kun inhimillinen kasvu ymmärretään merkityksellisten kokemusten jatkumona, nousevat keskeisiksi käsitteiksi dialogi ja merkitys. (Ojanen 2000, 95, 99.)

Käsite 'dialogos' tarkoittaa sananmukaisesti erillään oloa, mutta myös välissä olevaa. Dialoginen suhde viittaa suhteen molemminpuolisuuteen. Sen perusta on filosofiassa ja eksistentiaalisessa fenomenologiassa. Dialogisuudessa kuuluvat kaksiaänisyys ja vuoropuhelu. Ihmisen kasvu ja kehitys mahdollistuvat dialogissa, yhdessä toisten kanssa. Opettajan ja oppijoiden kesken dialogi nostaa esille kokemuksen työstämistä uudenlaisen ymmärryksen saavuttamiseksi. Keskustelussa kuuluu inhimillinen yhteys toiseen, kokonaiseen ihmiseen. Dialogissa kuunnellaan todellisuuksia arkiajattelua syvemmällä tiedostamisen tasolla. Parhaimmillaan se johtaa siihen, että ihmiset tarkkailevat omia ajatuksiaan ja näkevät omat stereotypiansa kuten puheen ja toiminnan ristiriidan. (Ojanen 2000, 11, 60-63). Dialoginen kommunikaatiomenetelmä edellyttää erityislaatuista asennetta mukanaolijoilta. Oppijoilta se edellyttää opitun reflektointitaitoa. Opettajalta se edellyttää jokaisen oppijan tunnistamista ainutlaatuisena yksilönä. Tietojen ja taitojen lisäksi opettaja tarvitsee oppijoiden kasvun edistämiseen myös persoonallisuuttaan.

Päästäkseni dialogiin tanssijoiden kanssa, minun täytyi ottaa heidät huomioon opetuksessani ja olla kiinnostunut heidän erilaisuudestaan. Tässä tarinassa jokainen osallistuja oli pääroolissa. Se edellytti avointa vuorovaikutusta opettaja-tutkijan ja osallistujien välillä, jotta ymmärrys jokaisen osallistujan perspektiivistä suhteessa tanssiin syntyisi. Sitä kautta minulle avautui näkymiä heidän ajatusmaailmaansa, tunteisiinsa ja arvostuksiinsa. Dialogisuuteen kuuluvat myös avoimuus ja halu ymmärtää toista. Näitä ominaispiirteitä vaaditaan molemmilta osapuolilta, jos tavoittelemme itselle jotain vierasta tapaa ajatella, tuntea tai katsoa maailmaa. Dialogi edellyttää toisen kunnioittamista ja vastuullisuutta omasta toiminnasta. Tämä suhtautumistapa edellytti tiukkojen roolien purkamista. Minä opin tanssijoilta ja he oppivat minulta. En ollut suhteemme ainut aktiivinen osapuoli, eikä oppija ollut vain kohde. Dialogissa oppimisessa oppijat ovat oppimisen aktiivisia subjekteja samoin kuin konstruktivistisessä oppimisessä (Laine & Kuhmonen 1998, 136-139). Ojanen (2000, 61) toteaa, että dialogisessa suhteessa ihminen ja muu maailma eivät erotu kahdeksi erilliseksi navaksi, joita voisi analysoida irrallaan toisistaan. Tässä tutkimuksessa se merkitsee, että tutkimuksessa mukana olevan ryhmän ja opettaja-tutkijan välinen dialogi tulee tunnustaa tutkimukseen vaikuttavana tekijänä.

3.2 Aikuisdidaktinen näkökulma tanssin oppimiseen

Oppimista tapahtuu monella tavalla kautta elämän. Opetus-oppimisprosessien painopiste on ollut perinteisesti lapsuudessa ja nuoruudessa, mutta nopeasti muuttuvassa maailmassa aikuiskoulutuksen tarve ja mahdollisuudet ovat lisääntyneet. Elinikäisestä kasvatuksesta ja myöhemmin elin-

ikäisestä oppimisesta alettiin puhua Suomessa 1960-luvulla. Tanssin opetussuunnitelmiin se tuli monta vuosikymmentä myöhemmin. Elinikäisellä oppimisella tarkoitetaan kaikkea ihmisen elin-aikaista oppimista riippumatta siitä, missä tai miten se tapahtuu (Tuomisto 1991, 142). Elinikäistä oppimista tukee ihmiskäsitys, jonka mukaan ihmisellä on pyrkimys kehittyä koko elämän ajan ja jonka mukaan ihmisen halu sekä kyky oppia säilyvät läpi elämän (Koro 1996, 23; Rauste-von Wright & von Wright 1994, 50). Viimeisten vuosikymmenien aikana kasvatustieteellinen tutkimus on osoittanut, että ihminen voi oppia uusia asioita sekä taitoja myös lapsuuden ja nuoruuden jälkeen (Aaltola 1998, 48-50; Koro 1996; Rauste-von Wright & von Wright 1994, 71-74). Perinteisen koulutusjärjestelmän rinnalle on tullut aikuisoppilaitoksia, jatko- ja täydennyskoulutusta sekä vapaan sivistystyön piirissä tapahtuvaa koulutusta, joissa opetetaan myös liikuntaa ja tanssia.

Oppimisen lainalaisuudet ja perusmekanismit eivät vaihtelee ikäryhmittäin kovin paljon, vaikka aikuisdidaktiikkaan liittyy omaleimaisuutta ja aikuisten opettaminen poikkeaa lasten opetuksesta (Varila 1999, 29). Rauste-von Wright ja von Wright (1994, 64-67) nostavat esille kolme elämänkaaren oppimisen ehdoissa tapahtuvaa muutosta. Näkyvin oppimisedellytysten muutos liittyy yksilön fyysiseen kasvuun ja kehitykseen. Toiseksi oppimisen edellytykset muuttuvat jatkuvasti sikäli, että uuden oppiminen rakentuu aina aiemmin opitun perustalle. Kun yksilö oppii tietoja ja taitoja, hänen edellytyksensä oppia myös uusia asioita lisääntyvät. Kolmas oppimisen edellytyksissä tapahtuvien muutosten säätelijä on ympäristön asettamat tehtävät ja odotukset. Edellä kuvatuissa kolmessa suhteessa oppimisen ehdot muuttuvat läpi koko elämänkaaren. Nopeimmillaan muutokset ovat lapsuudessa. Aikuiskoulutuksessa on olennaista, että oppijan valmiudet ja kokemus otetaan huomioon, mikä edellyttää joustavuutta opetuksessa ja tavoitteiden asettelussa. Kun kyseessä on aikuinen oppija, hänet nähdään informaation valikoijana, käsittelijänä ja tulkitsijana, mikä tukee elinikäisen oppimisen henkeä (Koro 1996; Ojanen 2000, 39; Varila 1999). Elinikäiseen oppimisen käsitteeseen kytkeytyy uusi tiedonkäsitys ja konstruktivistinen oppimiskäsitys. (Aaltola 1998 48-50; Rauste-von Wright & von Wright 1994, 71-74).

Knowles (1975) on tutkinut aikuisten ja lasten opettamisen lainalaisuuksien eroja. Hänen kehittämänsä andragogiikka käsittelee aikuisten opetus-oppimisprosessin ominaispiirteitä. Varilan (1999, 54) mielestä andragogisessa didaktiikassa on mielekkäitä näkökulmia itseohjautuvuus, elämäkokemus ja opitun sovellutusarvo. Mielestäni aikuisten tanssinopetuksessa tulee ottaa huomioon, että vanhetessaan ihminen muuttuu itseohjautuvaksi. Koro (1996, 26) painottaa, että itseohjautuvuus ei tarkoita suppeasti ulkoa ohjatun vastakohtaa tai opetustapaa ja –menetelmää, vaan se on yhteydessä opettajan ihmiskäsitykseen, tieto- ja oppimiskäsitykseen sekä opettajan ta-

paan kohdata oppija kokonaispersoonallisuutena. Tässä tutkimuksessa itseohjautuvuus kytkeytyi humanistiseen ihmiskäsitykseen ja konstruktivismiin.

Andragogiikan mukaan aikuisilla on laaja ja yksilöllinen elämäkokemus, joka toimii oppimisen resurssina (Knowles 1975). Uuden oppiminen – ei myöskään tanssin oppiminen – ala täysin alusta. Tanssinoppija heijastaa uuden tanssimuodon jo olemassa olevaan keholliseen tietoonsa ja taitoonsa. Aiemmin opittu muodostaa tulkintaperustan, jonka varassa uusia asiakokonaisuuksia jäsennetään. Aaltolan (1998, 50) mukaan tehokas oppiminen edellyttää kokemuksellista jatkuvuutta, jonka puitteissa uusia tilanteita voidaan hahmottaa ja myös selvittää ristiriitoja. Baletti oli tässä tutkimuksessa mukana oleville aikuisoppijoille uusi tanssimuoto, mutta heillä oli aiempaa kokemusta, tietoa ja taitoa kehon käytöstä kuten tasapainosta, hyppäämisestä ja liikkeellä ilmaise- misesta. Tehokas tanssinopetus merkitsee sitä, että asiat esitellään tavalla, joka vastaa oppijan omaa tapaa tarkastella todellisuutta. Tässä tapauksessa siihen liittyy myös suhtautuminen omaan kehotyöskentelyyn. Tehokas opetus ottaa huomioon oppijoiden elämäkokemuksen olipa kyseessä lapset tai aikuiset.

Aikuisten kokemukselliset tiedot ja taidot ovat yleensä laajempia kuin nuorilla. Ne ovat myös usein syvemmälle juurtuneita. Siten ne voivat vaikeuttaa sellaisen uuden tiedon omaksumista, joka ei ole nivottavissa olemassa olevaan tietoon. Tanssin aikuisopetuksessa on syytä huomioida, että automatisoituja rutiineja, myös fyysisiä tottumuksia, on vaikea muuttaa. Esimerkiksi aloittelevan tanssijan pystyasennon linjaus saattaa olla erilainen kuin tanssin estetiikka edellyttää. Kehonosien asettuminen suoraan pystylinjaan kehittyy ensin paikallaan olevissa asennoissa ja myöhemmin liikkeen aikana. Toistuvan harjoittelun jälkeen tanssija oppii löytämään tasapainoisen pystyasennon myös puolivarpailla tanssiessaan. Opitut taidot voivat luonnollisesti myös unohtua harjoittelun puutteessa.

Kolmas Knowlesin (1975) esittämä andragogiikan piirre on se, että aikuiset pitävät mielekkäänä oppimisena sitä, jolla on sovellutusarvoa. Tanssi antaa kokemuksia ja fyysisiä taitoja, joita oppijat voivat käyttää hyväkseen ja jäsentää uudelleen erilaisissa yhteyksissä kuten muissa harrastuksissa, työssä ja elämässä yleensä.

Varilan (1999, 139-144) käsitys nykyisestä aikuisdidaktisesta tutkimuksesta ei ole positiivinen. Aikuisdidaktiikan Varila (1999, 39) määrittelee tietoiseksi ja tarkoitushakuiseksi sosialisointiprosessin optimalisointia tutkivaksi tieteenä, jonka sovellettavuus on suuri. Määritelmä on katta-

va ja se vapauttaa aikuisdidaktiikan paikan, tilan ja välittömän vuorovaikutuksen vaatimuksista. Monet nykyiset didaktiikan määritelmät ovat hänen mielestään aikuiskasvatustieteen näkökulmasta puutteellisia, koska niissä korostuu perinteinen lähiopetus. Kuitenkin 1990 –luvulla aikuisdidaktiikassa korostuivat oppimisympäristö –ajattelu, verkostoituminen ja itseohjautuvuus. Aikuisdidaktiikan on kyettävä kattamaan kaikki erilaiset oppimisympäristöt, kuten formaalin eli tutkintotavoitteisen ja ei-formaalin opiskelun. Lisäksi sen piiriin kuuluvat tavoitteellinen työssä oppiminen, täydennyskoulutus sekä satunnaisoppiminen, joka on itsestään tapahtuvaa ja huomaamatonta. Koro (1996, 22) nostaa myös esille sen, että aikuisille on järjestettävä laadukkaita oppimismahdollisuuksia koulutusjärjestelmän lisäksi muussa elinympäristössä kuten harrastuksissa, työssä ja kotona.

3.3 Humanistinen ihmiskäsitys

Humanistinen teoria ei pyri selittämään, kuinka oppiminen tapahtuu. Suuntaus korostaa ihmisen ainutlaatuisuutta sekä itseohjautuvuutta ja painottaa oppivan yksilön tukemista oppimisprosessissa (Rauste von Wright & von Wright 1994, 157). Humanistinen käsitys ihmisestä sisältää ajatuksen vapaasta ja itseohjautuvasti toimimaan pyrkivästä aikuisesta. Itseohjautuvuus tulkitaan tavoitteeksi, jonka saavuttamista opetuksessa tuetaan kaikin keinoin. Pyrkimyksenä on vapautua pakotteista, kun kyseessä ovat aikuisille järjestetyt oppimismahdollisuudet. Heille tulisi luoda mahdollisuus suureen itsenäisyyteen, toisaalta tukeen, ohjaukseen, neuvontaan ja ryhmätoimintaan. Aikuisen oppijan oma asia on, miten hän nämä mahdollisuudet käyttää. (Koro 1996, 27-30.)

Novak (1993; 2002, 47-48) korostaa oppimista kokemusten muuttumisena. Ihminen kykenee luomaan uusia merkityksiä. Tietoon maailmankuvan muokkaajana kuuluvat Novakin mukaan myös ihmisen uskomukset. Tieto on toimintaa ja käsittää aina merkityksen. Humanistinen oppiminen perustuu oppijan kokemuksiin ja itsereflektioon, jolloin oppijan omien ajatusten, tunteiden, toimintatapojen ja oppimisen pohdinta johtaa yksilön toiminnan jäsentyneeseen arviointiin (Patrikainen 1999, 154).

Ihmisellä on luontainen oppimiskyky, jolle opettaja luo soveliaat oppimistilanteet. Opettajan tehtävänä on olla resurssina ja opastajana oppimisprosessin eri vaiheissa. Auttajan rooliin samautuminen merkitsee, että kouluttaja hyväksyy valikoimatta oppijan. Lisäksi suhde oppijaan ei ole autoritaarinen vaan empaattinen. Humanistiseen näkemykseen kuuluu myös se, että opettaja näkee sekä oppilaan että itsensä ainutlaatuisena yksilönä vuorovaikutusprosessissa. (Vaherva &

Ekola 1986, 29-32.) Tässä suhteessa dialoginen opetusmalli ja humanistinen ihmiskäsitys tukevat toisiaan oppimistilanteessa.

Humanistisen psykologian yksi merkittävimmistä vaikuttajista on Maslow, joka korosti yksilön ainutlaatuisuutta. Maslow'n (1971) mukaan ihmisellä on monenlaisia tarpeita, haluja ja motiiveja. Terveelle ihmiselle on luonteenomaista luova, itsensä toteuttamisen tarve. Jokaisen tulisi voida toteuttaa tätä myötäsyntyistä tarvettaan, mutta valitettavasti ympäristö usein tukahduttaa sen. Myös Hämäläisen (1998, 198) prosessorientoituneessa koreografian opetusmallissa yksi lähtökohta on se, että jokaisella on luovaa potentiaalia. Tämä näkökulma tukee tutkimuksen johtajatusta: tanssi kuuluu kaikille luovuuden luonnollisena purkautumistienä.

Aikuiskoulutuksen yksi keskeisin kasvatusfilosofia on ollut humanistinen kasvatusfilosofia, jossa ihmiselle annetaan ehdoton arvo (Elias & Merriam 1980). Varilan (1999, 26-27) mielestä humanistinen kasvatusfilosofia on nimenomaan tunnekasvatuksen filosofiaa; siinä tunteet ovat kaiken lähtökohta, mitta ja perusta. Hän toteaa, että kasvatuksen on edistettävä yksilön tarpeiden, arvojen sekä tunteiden tiedostamista ja todellistumista. Näin ollen oppijan kokemukset ja tunteet ovat humanistisessa kasvatusfilosofiassa arvokkain mitta. Siinä kasvatus nähdään prosessina, jonka kuluessa ja jonka seurauksena ihminen oppii elämään. Siinä kyseenalaistetaan liian rajoittunut ja lyhytnäköinen kasvatus, jossa painotetaan mukautumista ja sopeutumista vallitsevaan kulttuuriin.

Traditionaalinen tanssipedagogiikka ja baletti ovat saaneet kritiikkiä osakseen mallisuoritukseen perustuvista opetusmenetelmistään. Parviaisen (1994, 51) mukaan länsimaisissa tanssiteknikoissa, kuten esimerkiksi baletissa, ei voi puhua humanistisesta ihmiskäsityksestä, koska keho on muokattu suhteessa tanssin estetiikkaan eikä ihmistä ole otettu huomioon kokonaisvaltaisesti. Tanssin fenomenologinen tarkastelu kritisoi sitä, että tanssissa kiinnostaa se, miltä tanssi näyttää. Parviaisen (1994, 18) mielestä estetiikassa kehollisuus tarkoittaa yleensä kehon asettamista katsottavaksi, jolloin tanssia tulkitaan katsojan näkökulmasta. Yksilön kokonaispersoonallisuuden, tietoisuuden ja itsensä toteuttamisen parantaminen on kehityksen ja jatkuvuuden kannalta tärkeää niin tanssipedagogiikassa kuin esittävässä tanssitaiteessa.

Taiteellisten oppimiskäsitysten suuntauksista humanistinen lähestymistapa kohdistuu oppijan sisäisiin prosesseihin. Silloin taidekasvatuksessa korostuvat itsensä toteuttaminen ja taiteen itseilmaisullisuus. (Sava 1993, 18.) Hämäläinen (1999, 21) mainitsee, kuinka humanistiseen ihmiskäsitykseen tukeutuva tanssinopetus rohkaisee yrittämään. Se saattaa olla eduksi tanssiopintojen al-

kumetreillä. Lintusen (1987, 12) mukaan humanistinen tanssinäkemys painottaa ihmismielen ja ruumiin kaikkien rikkaiden mahdollisuuksien löytämistä. Opettaja auttaa ja innostaa tanssijaa löytämään itsensä ja omat mahdollisuutensa. Humanistisista lähtökohdista katsottuna tanssikasvatus on keino, joka edistää oppijan itsensä toteuttamista, auttaa löytämään keskeisiä elämänarvoja ja kokonaispersoonallisuuden kehittymistä.

Varilan (1999, 36) mielestä humanistisessa aikuisdidaktiikassa yksilö on koulutuksen lähtökohta ja päämäärä, viimeinen mitta ja perustus. Oppimiskokemus on ollut vaikuttava ja hyödyllinen vasta, kun oppija on kokenut saavansa jotakin aitoa siitä itselleen. Uskon, että jokaisella tanssiharrastukseen hakeutuvalla on luovuutta, ilmaisukykyä ja tanssitaitoa, jota hän halutessaan kykenee kehittämään koulutuksen tuella. Se saattaa aluksi vaatia aikuisilta tanssinharrastajilta sekä psyykkisiä että fyysisiä voimavaroja, koska oppimisessa ovat aikuisen elämän rasitteet ja tunteet mukana. Tunteiden merkitystä painotetaan humanistisessa didaktiikassa niin paljon, että tunteiden tiedostaminen, jäsentäminen ja niiden jakaminen opettajan sekä muiden oppijoiden kanssa otetaan huomioon opetuksen suunnittelussa ja toteutuksessa (Varila 1999, 26-27).

Humanistisen kasvatuksen perimmäinen tarkoitus on myötävaikuttaa hyvän ja suhteellisen onnelliseksi itsensä kokevan ihmisen synnyttämiseen, joka kokee elämänsä luovaksi ja tarkoituksenmukaiseksi. Tämä tavoite ohjaa näkemään oppimista prosessina, jossa oppija itse asettaa omat kehitystavoitteensa. Humanismin näkökulmasta itseohjautuvuus on tavoite, jota oppimisprosessissa tuetaan kaikin keinoin. Se ei kuitenkaan tarkoita yksin oppimista tai heitteille jättöä. Humanistisen ihmiskäsityksen mukaista on tukea aikuista oppijaa silloin, kun hänen omat voimavaransa eivät riitä. (Koro 1996, 29.) Humanismia ja itseohjautuvuutta yhdistää tavoite saavuttaa toiminta, joka mahdollisimman vähän estäisi yksilöä kehittämästä itseään omasta olemassaolostaan käsin. Rauhalan (1983, 165) mukaan: *Ulkoisin pakkokeinoin ihmistä on vaikea henkistää.* Kun kyse on aikuisista oppijoista, se edellyttää mahdollisuutta suureen itsenäisyyteen ja toisaalta tukeen, ohjaukseen, neuvontaan ja ryhmätoimintaan (Koro 1996, 30).

4 TUTKIMUSTEHTÄVÄT

Tämän tutkimuksen lähtöasetelma oli aluksi sangen väljä. Eskola ja Suoranta (1998, 36) kuvaavat tutkimuksen luonnollisen prosessin etenevän ilmiön ihmettelystä tutkimusideaan ja siitä kohti tutkimuskysymysten tarkempaa määrittelyä. Tarkastelin ensin, mitä aikuisbaletti on ja tiedustelin osallistujilta, miksi he halusivat ryhtyä tanssimaan balettia? Mitä-kysymys on ontologisen kysymisen perusmuoto. Pyrin sillä todellisuuden jäsentämiseen, jotta opettajana saisin tietoa oppijoi-

den lähtökohdista. Miksi-kysymys puolestaan nojaa ajatukseen, että todellisuus on kausaalinen (Laine & Kuhmonen 1998, 59-60). En saanut kuitenkaan vastausta, josta olisi auennut säännönmukainen syy-seuraus -ketju, vaikka valtaosa aikuisbaletin aloittavista osallistujista sanoi baletin olleen heidän lapsuusajan haaveensa. Miksi-kysymys korvautui myöhemmin kysymyksellä: miten aikuinen päätyi aikuisbaletin harrastajaksi? Tällä kysymyksellä halusin tavoittaa aikuisen ajattelun ajallista kehittymistä ja löytää perusteluja tanssin harrastamisen jatkamiselle. Opetus-oppimisprosessin edetessä ja metodologisten näkökulmien selventyessä, tutkimukseen tuli uusia näkökulmia mukaan. Tutkittava ilmiö näyttäytyi minulle yhä moni-ilmeisempänä ja se kaipasi lisää selvitystä ja tutkimusta. Pohdin, millaisilla opetusmenetelmillä ja oppisisällöillä aikuisten tanssitaitoa voi kehittää, miten analysoida muutosprosesseja tanssijoissa ja millaisia oppimistuloksia syntyy. Tutkimuksen edetessä yhä kiinnostavammaksi nousivat kysymykset: mistä kokemuksista tanssijat kirjoittivat, miten tanssijat ilmensivät kokemuksiaan ja mitä merkityksiä tanssijat antoivat harrastukselleen. Nämä kysymykset ovat fenomenologiselle filosofialle ominaisia ja ohjaavat tutkimaan ilmiötä kokemuksellisesta perspektiivistä.

Laadullista tutkimusta voi kuvata prosessorientoituneeksi ongelmanratkaisusarjaksi, jossa tutkimuksen eri elementit kuten tutkimustehtävä, teorianmuodostus, aineistonkeruu ja analyysi joustavasti kehittyvät tutkimuksen edetessä (Kiviniemi 2001, 68). Kvalitatiivisessa tutkimuksessa on sopeuduttava siihen, että ongelmat saattavat muuttua tutkimuksen edetessä (Hirsjärvi & Hurme 2000, 114). Käytännössä tämä ilmeni siten, että tutkimustehtävät muotoutuivat tutkimuksen kuluessa samalla, kun oma tietoisuuteni tutkijana kehittyi opetus-oppimisprosessin aikana. Kiviniemi (2001, 69) edellyttää tutkijalta, että hän tiedostaa oman tietoisuutensa kehittymisen tutkimuksen kuluessa ja hänellä on myös valmiuksia tutkimuksellisiin uudelleen linjauksiin. Minua auttoi tutkimuksellisessa oppimisprosessissa ja oman tietoisuuden kehittämisessä aika. Mielestäni suunnitteluun, toteutukseen ja arviointiin käytetty aika on lisännyt tämän tutkimuksen luotettavuutta ja antanut siihen syvyyttä. Aika on myös pelkistänyt tutkimuksen tavoitteita, pakottaen kysymään yhä uudestaan: mitä, miksi ja miten tutkin.

Tutkimuksen tarkoitus ja tutkimuskysymykset ovat tarkentuneet tutkimuksen edetessä. Laajan tutkimustehtävän ja epätäsmällisen kiinnostuksen kohteen tilalle on muotoutunut täsmällisempiä kysymyksiä. Tämän tutkimuksen tarkoitus on kuvata aikuisbaletin harrastajien opetus-oppimisprosessia siihen vaikuttavien pedagogisten muuttujien avulla. Tutkimuskysymykset avaavat tutkimusilmiöön pedagogisen ja oppijoiden kokemuksellisen näkökulman. Etsin aineisosta

tanssijoiden kokemuksia aikuisbaletin oppimisprosessista pyrkien löytämään tutkimukseen osallistuvien ajattelua sekä ilmiön olemusta. Haen vastausta seuraaviin tutkimuskysymyksiin:

1. Miten aikuisbaletin oppiminen oli havaittavissa?
2. Millaisia oppimistuloksia aikuisbaletin opetus-oppimisprosessi tuotti?
3. Mitä kokemuksia aikuisbaletin oppiminen synnytti oppijoissa?

5 TUTKIMUKSEN VIITEKEHYS

Oppiminen on kokonaisvaltainen tapahtuma, jossa eri pedagogiset muuttujat limittyvät toisiinsa. Oppimiseen vaikuttavien tekijöiden analyttinen tarkastelu ja erottelu auttavat ymmärtämään sitä oppimisen monimutkaisuutta, joka on ollut tämän tutkimuksen kohteena. Tutkimuksen viitekehys perustuu Dunkin ja Biddlen (1974) sekä Heikinaro-Johanssonin (1995, 24-26) ja Tynjälän (2000, 16-17) esittämään opetuksen prosessimalliin. Malli sisältää kolme pedagogista muuttujaa, joista ensimmäinen on opetuksen taustatekijät. Siihen kuuluvat oppijoiden ja opettajan ominaisuudet sekä oppimisen konteksti. Tässä tutkimuksessa mukana olevien tanssijoiden taustatekijöitä olen kuvannut tutkimusmenetelmiä käsittelevässä kappaleessa 6.3. Esioletukseni on kappaleessa 2.6, josta voi lukea tanssi- ja opettajataustani sekä käsitykseni opettajuudesta ja opetettavasta aineksesta. Toimintaani vaikuttivat humanistinen ihmiskäsitys sekä konstruktivistinen tiedon- ja oppimiskäsitys, joita olen selvittänyt tutkimusta ohjaavassa teoriaosassa.

Oppimisen kontekstiin sisältyvät oppimisympäristö, opetussuunnitelma ja arviointimenetelmät. Oppimisympäristönä oli Tanssiopisto Sara ja sen yleiset toimintaperiaatteet. Opetussuunnitelman pohjana oli Vaganova-metodin mukaisen baletin ensimmäisen ja toisen luokan opetussisältö lukuun ottamatta varvastanssia ja baletin viidettä asentoa (Laristo 1988; Tanssin perusopetuksen opetussuunnitelma 1989). Opetukseen oli integroitu harjoituksia sekä lisätty erilliskursseja luovasta tanssista ja kehonhuollosta Laban-Bartenieff- ja Pilates-menetelmien mukaan. Ensimmäisen lukuvuoden aikuisbaletin jaksosuunnitelmat on esitetty liitteessä 1. Liitteissä 2-4 on esitetty Labanin, Bartenieffin ja Pilatesin liiketeorioiden lähtökohdat tässä tutkimuksessa. Opetuksen taustatekijät vaikuttavat oppijan oppimisprosessiin, mutta vaikutukset eivät ole suoria, vaan oppijan havainnot ja tulkinnat muokkaavat niitä (Tynjälä 2000, 17).

Mallin toinen pedagoginen muuttuja on itse oppimisprosessi, joka sisältää tavoitteet, toteutetut aikuisbaletin opetussisällöt, käytetyt opetusmenetelmät ja oppijan oppimisen. Lisäksi siihen kuuluu arviointi, jossa korostui sekä opettajan että oppijoiden reflektiivinen ote. Tässä tutkimuksessa tavoitteisiin pyrittiin prosessorientoituneen oppimisen mallin mukaan. Siinä keskeisenä tekijöinä ovat oppijan toiminnan, kognition, emotion ja metakognition huomiointi oppimistapahtumassa (Novakin 2002, 24). Tässä tutkimuksessa malliin sisältyi lisäksi ajatus motivoitumisesta pitkäkestoiseen oppimisprosessiin. Aikuisbaletin opetuksen pitkän aikavälin tavoitteena oli tanssijuuden kokonaisvaltainen kehittyminen. Tanssijuudella tarkoitan ihmisessä olevaa yksilöllistä ominaisuutta sekä identiteetin osaa, jota hän ilmaisee tanssillaan. Tanssijuuden laatuun vaikuttavat yksi-

lön tanssitaito ja –tieto, jotka ovat Parviaisen (1997, 143-144) määritelmän mukaisesti kehollisia ja suhteessa ihmisen kokonaisuuteen. Tanssijuus muuttuu ihmisen ikääntymisen myötä, ja sitä voi suunnitelmallisella tanssinopetuksella kehittää. Aikuisbaletin lyhyen aikavälin tavoitteena oli kehittää oppijoiden taitoa tanssia balettia, lisätä heidän kehon tuntemustaan ja liikeilmaisutaitoaan sekä tietoisuuttaan tanssin yleisistä periaatteista. Opetuksen tavoitteena oli samalla huomioida heidän valmiutensa, kokemuksensa ja opitun soveltamismahdollisuutensa oppimisprosessin edetessä.

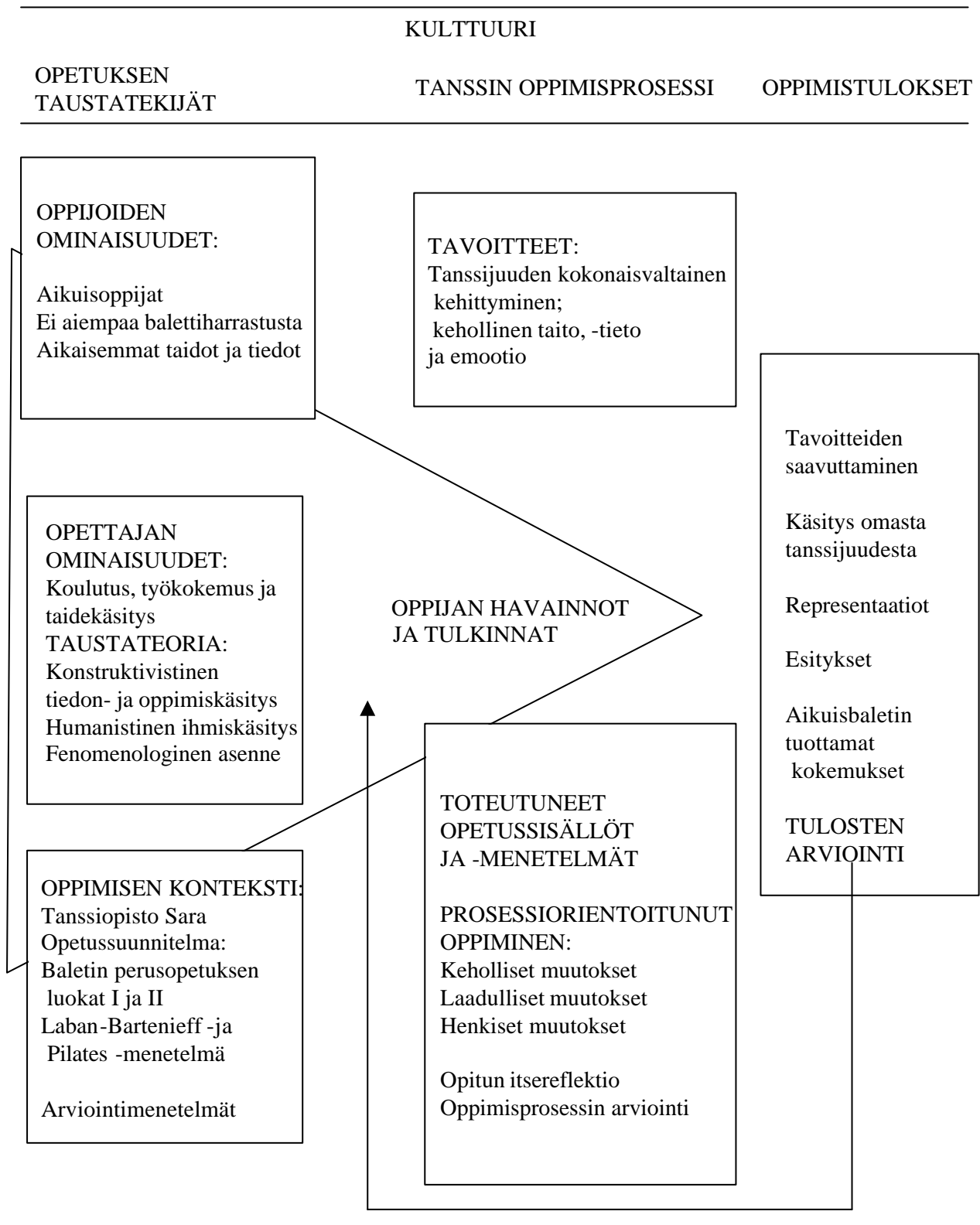
Tynjälän (2000, 12-14) mukaan oppiminen on toistavaa toimintaa, johon liittyvät tiedon ja taidon lisääntyminen, muistaminen ja soveltaminen. Oppiminen nähdään kehittymisenä tai muuttumisenä eli transformaationa oppijan ajattelussa ja toiminnassa. Savan (1993, 16) esittämät tanssitaiteen oppimisen muutosilmiöt ovat olleet tämän tutkimuksen tarkastelumallina. Hän mainitsee, että tanssin oppimisessa on kyse ainakin kolmesta muutoksesta: määrällisestä, laadullisesta ja henkisestä muutoksesta.

Kolmas pedagoginen muuttuja liittyy oppimisen tuloksiin ja niiden arviointiin. Oppimistuloksia ovat aikuisbaletin oppimisprosessista aiheutuneet seuraukset ja opitut asiat. Tässä tutkimuksessa oppimistuloksia olivat muutokset oppijoiden tanssitaidossa ja -tiedossa, syntyneet käsitykset omasta tanssijuudesta, representaatiot eli kyky soveltaa opittua taitoa ja tietoa omassa elämässä, esitykset sekä aikuisbaletin tuottamat kokemukset. Nuoli oppimisen tuloksista takaisin oppijan havaintoihin ja tulkintoihin kuvaa sitä, että oppimistulokset ja niistä saatu arviointi sekä oppimiskokemukset vaikuttavat edelleen oppijan tulkinnan kautta hänen uusissa oppimistilanteissaan.

Konstruktivistisessä oppimiskäsityksessä arviointi kytkeytyy osaksi koko oppimisprosessia, siksi arviointi kytkeytyi koko prosessiin, jokaiselle oppitunnille ja oppimistulosten tarkastelun yhteyteen. Arviointi oli laadullista ja siihen osallistuivat sekä opettaja-tutkija että oppijat. Tanssijat arvioivat opetukseen liittyviä asioita ja he refleктоivat omaa oppimistaan ja kokemuksiaan. Arviointi tapahtui Labanin liikeanalyysin, havainnoinnin, kyselyjen, keskustelujen ja oppimispäiväkirjojen avulla.

Pedagogisiin muuttujiin vaikuttaa ympäröivä kulttuuri, joka on sidoksissa sosio-kulttuurisiin ja –historiallisiin tekijöihin, kuten traditioon, talouteen, kulttuuri- ja koulutuspolitiikkaan (Dunkin & Biddlen 1974; Heikinaro-Johansson 1995, 26; Tynjälä 2000, 19).

Tanssin oppiminen tapahtuu kulttuurin tuottamilla ehdoilla. Tanssinoppiminen ei ala alusta, vaan aloittelevat oppijat astuvat keskelle tanssiperinteen jatkumoa (Parviainen 1995, 34; 1997, 139). Aikuisbaletin taustalla vaikuttanutta baletin traditiota käsittelin kappaleessa 2.2. Tutkimuksen viitekehys on esitetty kuvassa 1.



Kuva 1. Tutkimuksen viitekehys

6 TUTKIMUSMENETELMÄT

Menetelmä tarkoittaa tässä yhteydessä ajattelutapaa ja tutkimusotetta sekä myös teknisesti säännönmukaista aineiston käsittelytapaa. Empiirisessä tutkimuksessa menetelmät ovat tutkijan työssä keskeisessä asemassa (Laine 2001, 31). Tutkimusmenetelmiä valitessani mietin niiden käytettävyyttä suhteessa tutkimusasetelmaan, tutkittavaan joukkoon ja tutkimustehtävään. Tutkimuskohde oli oma oppilasryhmäni. Opettajana huomioin sen, että aikuisbaletin oppijat olivat ensisijaisesti oppimassa tanssia, vaikka olivatkin halukkaita tulemaan tutkimukseen mukaan. Aineiston hankinta ja muu tutkimustoiminta ei saanut viedä liikaa aikaa tai energiaa tanssijoilta. Käytännössä se merkitsi sitä, että oppituntien aikana kirjallisten tutkimukseen liittyvien töiden ja keskustelujen aika oli rajallinen. Menetelmien lopulliseen valintaan vaikuttivat myös eettiset kysymykset, joita tarkastelin sekä opettajan että tutkijan näkökulmasta. Tutkittavien yksityisyys ja identiteetti tulee huomioida tutkimuksen joka vaiheessa (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 1997, 182-185). Tanssi on henkilökohtainen ja avoin ilmaisumuoto, joka on hedelmällistä turvallisessa ja luottamuksellisessa ilmapiirissä. Tanssivan kehon havainnointi ja arviointi vaativat opetustilanteessa hienovaraisuutta ja pedagogista taitoa.

Tämä tutkimus on toteutettu laadullisella tutkimusotteella. Muut tutkimusmenetelmät rajasin ulkopuolelle, vaikka olin tietoinen, että samalla luovun osasta kerättävissä olevaa tietoa. Tutkimuksen laadullinen luonne näkyy ensinnäkin tutkimuslinjassa (Eskola & Suoranta 1998). Tutkimuslinjani on subjektiivinen, koska halusin päästä läheiseen vuorovaikutukseen oppijoiden kanssa. Tämän tutkimuksen keskeinen työväline on opettaja-tutkija eli minä itse. Olen pyrkinyt avoimella, osallistuvalla ja empaattisella toiminnalla tavoittamaan tutkittavien näkökulmaa sekä sulautumaan siihen. Avoimuudella tarkoitan avointa työskentelyilmapiiriä, tiedottamista, mutta myös opettajana avoimuutta kasvaa, ottaa vastaan ja käsitellä palautetta, poikkeavia mielipiteitä sekä sietää ja käsitellä kritiikkiä. Empaattisella toimintatavalla opetus tilanteessa tarkoitan sekä verbaalista että kinesteettistä vuorovaikutusta, jonka tavoitteena on toisen ihmisen huomioiminen ja dialogin syntyminen. Tutkimuksen lähtökohtana oli menetelmien ja prosessin analysoinnin perusteellisuus sekä opetus-oppimisprosessin riittävä ajallinen kesto. Laadullisessa tutkimuksessa osallistuvaan havainnointiin ja muuhun aineiston hankintaan käytetty aika voi vaihdella huomattavasti (Eskola & Suoranta 1998, 62-63, 104; Pyörälä 1995). Tässä tutkimuksessa se kesti kolme vuotta, koska jokainen lukuvuosi tuotti uutta tietoa tutkimusilmiöstä ja antoi vastauksia tutkimuskysymyksiin.

Tämä on toimintatutkimus, jolla pyritään kehittämään tutkimuksessa mukana olevien oppijoiden tanssitaitoa ja aikuisharrastajille suunnattua tanssipedagogiikkaa. Kuuselan (2002) ja Luukkosen (2001) peruskouluun sijoittuneet liikuntapedagogiset toimintatutkimukset sekä Rovion (2002) joukkuevalmennuksen sijoittuva toimintatutkimus ovat antaneet suuntaa tämän tutkimuksen toteuttamiselle. Niissä käytännön ja teorian yhdistäminen on antanut syvälle suuntautuvaa tietoa tutkimuksessa mukana olevien toiminnasta ja auttanut löytämään keinoja sen kehittämiseen.

Carr ja Kemmis (1983, 152) määrittelevät toimintatutkimuksen itsereflektoivan tutkimuksen muodoksi, jossa osallistujat pyrkivät lisäämään tietoa omissa kasvatuksellisissa käytänteissään, näiden käytänteiden teoreettisessa ymmärtämisessä sekä toimintaolosuhteiden kehittämisessä. Carr ja Kemmis (1983, 155) asettavat kolme kriteeriä toimintatutkimukselle. Ensimmäiseksi tutkimuksen tarkoituksena tulee olla ryhmän toiminnan tai sosiaalisen kohteen kehittäminen. Toiseksi tutkimuksessa mukana olevien tulee osallistua aktiivisesti kaikkiin tutkimusprosessin vaiheisiin. Kolmanneksi tämän kehittämistoiminnan on edettävä spiraalimaisena suunnittelu-, toiminta-, havainnointi ja reflektointivaiheiden sykleinä. Tämä tutkimus vaikutti tutkittavaan yhteisöön pyrkien kehittämään sen toimintaa. Yhdessä tanssijoiden kanssa toteutimme asetetut päämäärät ja pyrimme synnyttämään uusia toimintamalleja sekä muuttamaan totuttuja tapoja parempaan suuntaan.

Eskola ja Suoranta (1998, 129) toteavat, että toimintatutkimuksen idea on synnyttää muutos parempaan. Tämä tutkimus oli käytännöllisten ongelmien ja kysymysten ratkaisemista, jossa opettaja-tutkija ohjasi mukana olevia oppijoita kehittämään tanssitaidon lisäksi itsessään taitoja arvioida ja reflektoida omaa toimintaansa. Näiden taitojen avulla he vähitellen kehittyvät yhä itsenäisemmiksi tanssinharrastajiksi, mikä näkyi esimerkiksi itsenäisesti tehtyinä koreografioina, esiintymisinä ja muihin tanssimuotoihin ja -kursseihin osallistumisena.

Kolmas toimintatutkimuksen kriteeri koskee kehittämistoiminnan spiraalimaisuutta. Kemmisin (Kemmis 1985; Kemmis & McTaggart 1988, 11-13) kehittämässä toimintatutkimuksen spiraalimaisesti etenevässä mallissa suunnittelu, toiminta, havainnointi ja reflektointi seuraavat toisiaan jatkuvana prosessina. Prosessin kulku on sidoksissa osallisten kokemuksiin. Opetusoppimisprosessi eteni tässä tutkimuksessa yhdessä tutkimuksen teon kanssa, joten tutkimus vaikutti opetukseen ja päinvastoin. Jokainen lukukausi oli yksi sykli, jonka avulla kehitin tätä tutki-

musta. Tutkimuksessani oli kaksi isoa sykliä, joiden kautta päädyin tämän tutkimuksen lopullisiin tuloksiin. Ensimmäinen iso sykli oli aikuisbaletin opetussuunnitelman suunnittelu, toteutus ja arviointi kolmelle ensimmäiselle lukukaudelle, jonka raportoin sivulaudaturtyönä (Häyrynen 2000). Koska tanssin oppimisprosessi tapahtuu hitaasti, oppimisen tuottamat tulokset kehittyivät havaittavaksi pitkällä aikavälillä ja aineisto tuotti uutta tietoa, katsoin tarkoituksen mukaiseksi jatkaa tutkimusta. Tutkimuksen toinen iso sykli oli neljännen, viidennen ja kuudennen lukukauden kokonaisuus, joka päättyi esiintymiseen. Tutkimuksen suurien syklien ja syklien sisällä tapahtui lukuisia pikku-syklejä. Pikku-syklit olivat viisiviikkoiset jaksosuunnitelmat, jotka sisälsivät suunnittelun, toteutuksen, havainnoinnin ja arvioinnin. Ensimmäisen lukuvuoden jaksosuunnitelmat on esitetty liitteessä 1. Pienten syklien avulla pystyin muovaamaan aikuisbaletin opetussisältöä, edistämään oppilaiden itsearviointi- ja reflektiotaidon kehittymistä, omaa osallistuvaa havainnointia sekä työpäiväkirjan kirjoittamista.

Toimintatutkimuksella katsotaan olevan kaksi keskeistä tavoitetta: kehittäminen ja vaikuttaminen. Tutkimuksella pyritään vaikuttamaan käytännön toimintojen kehittymiseen, osallistujien toimintojensa ymmärryksen lisääntymiseen ja toimintatilanteen kehittymiseen. (Carr & Kemmis 1983, 154-155.) Kehittämisen ja vaikuttamisen lisäksi toimintatutkimuksen on tuotettava myös uutta tietoa ja kehitettävä teoriaa ja saatava tämä tieto julkisesti arvioitavaksi (Heikkinen & Jyrkämä 1999). Halusin tutkimuksen avulla kiinnittää huomiota aikuisharrastajille suunnattuun tanssi-pedagogiikkaan, kehittää sitä sekä omaa opettajuuttani. Tutkimuksen tarve syntyi pitkäaikaisen käytännön kokemuksen pohjalta. Olin tanssinopettajana tietoinen, että aikuisten tanssinharrastajien määrä on kasvamassa ja heille suunnattu opetus oli jäänyt vähäiselle huomiolle opetussuunnitelmissa ja alan tutkimuksissa. Taiteen perusopetuksen vuosikirjassa (2002, 15) todetaan, että uutena ryhmänä ovat tulleet aikuiset eli yli 16-vuotiaat taiteen perusopetuksen opiskelijat, joiden määrä on selvästi kasvussa. Vuonna 2002 tanssin perusopetukseen kuuluvista tanssinharrastajista 19% oli aikuisopetukseen kuuluvia henkilöitä. Taiteen perusopetuslain 1 §:n mukaan opetus korostaa kuitenkin ensisijaisesti alle 15-vuotiaille suunnattua tavoitteellista opetusta. (Taiteen perusopetuksen vuosikirjan 2002, 15).

6.1 Tutkimusaineiston hankinta

Aineistonhankinta käynnistyi välittömästi, kun aikuisbaletin opetus alkoi. Päätin kerätä oman aineiston, koska olin kiinnostunut juuri näistä aikuisbaletin oppijoista ja vastaavaa aineistoa eikä alan tutkimusta ollut muutoin tarjolla. Aineistonhankinta tuli tapahtua eettisiä periaatteita noudat-

taen, joustavasti ja tavalla, joka antaisi tietoa tutkimusilmiöstä siihen osallistuvien oppijoiden näkökulmasta käsin. Jo tutkimuksen käynnistyessä ennakoisin, että aineiston hankinta kestäisi useamman lukuvuoden. Yhdyn Anttilan (1997) ja Savan (1993) käsitykseen, että tanssin- ja taideaineiden oppimisen aiheuttamat muutokset ihmisessä ovat eritasoisia riippuen siitä, onko havainnot tehty lyhyen vai pitkän aikavälin jälkeen. Olin kiinnostunut molemmista.

Käytin erilaisia menettelytapoja ja tekniikoita aineiston kokoamisessa sekä analysoimisessa. Hirsjärvi ja Hurme (2001, 38-39) toteavat monien tutkijoiden puhuvan eri menetelmien yhdistämisen puolesta, jota nimitetään monimetodiseksi lähestymistavaksi. Aineiston hankinta useaa menetelmää käyttäen ei ollut ongelmaton. Monimetodinen lähestymistapa saattaa synnyttää erilaisia vastauksia ja näennäinen varmuus oikeasta vastauksesta katoaa (Hirsjärvi ja Hurme 2000, 39). Olen pyrkinyt menetelmiä yhdistämällä luomaan juuri tähän tutkimukseen tarkoituksenmukaisen tiedonhankintamenetelmän, joka antaisi monipuolisen käsityksen tutkimusilmiöstä sekä tukisi samalla opetus-oppimisprosessia. Tutkimuksen edetessä eri aineiston hankintamenetelmät toivat tutkimusilmiöstä esiin osittain samoja, mutta myös erilaisia puolia. Eri tavalla hankitut aineistot olivat erilaisessa asemassa analyysivaiheessa, koska en käyttänyt aineistoa tasapuolisesti vaan tarkoituksenmukaisesti suhteessa tutkimuskysymyksiin ja taustateoriaan.

Aineiston hankinta tapahtui lukuvuosina 1999-2001, jona aikana minulla oli tanssijoiden kanssa 129 yhteistä tapahtumaa. Tietoa tuottivat sekä oppijat että opettaja-tutkija. Tieto on muodostunut dialogisesti ollen sidoksissa kontekstiinsa. Opettaja-tutkijana pyrin tiedostamaan paikkani ja oman tarinani tutkimuksellisessa kokonaisuudessa. Valitsin paikkani mahdollisimman läheltä tutkimuskohdetta. Tässä tutkimuksessa usean menetelmän käyttö osoittautui tarkoituksenmukaiseksi menettelyksi. Olen käyttänyt osallistuvaa havainnointia, oppilaiden päiväkirjoja, temaattista elämäkertaa-esseettä ja opettajan työpäiväkirjaa. Nämä olivat tämän tutkimuksen pääaineiston hankintatapoja. Lisäksi tutkimusaineistoa täydensivät oppitunneilla ja esityksissä otetut valokuvat ja videot. Neljännen lukuvuoden alussa tein vielä tarkentavan kyselyn aikuisbaletin merkityksistä osallistujille, vahvistaakseni tekemäni analyysin paikkansa pitävyyttä. Ensimmäisen kolmen lukukauden aikana tanssijat täyttivät myös kolme puolistrukturoitua kyselyä, joita pidin erityisen arvokkaina ja suuntaa-antavana opetuksen sekä tutkimuksen käynnistysvaiheessa. Oppijat arvioivat niissä opetusta sekä aikuisbaletin antamia fyysisiä ja psyykkisiä vaikutuksia heille itselleen. Tanssijoiden kokemukset aikuisbaletin vaikutuksista on raportoitu sivulaudaturtyössäni (Häyrynen, 2000).

Tanssijat pitivät henkilökohtaista päiväkirjaa aikuisbaletin oppimiskokemuksista opetuksen käynnistymisestä lähtien. Lisäksi he kirjasivat liikekokemuksensa ylös luovan tanssin kurssilla. Oppimispäiväkirjojen kirjoittamiseen oli kolme syytä: ensiksi oppijat kirjoittivat niitä itselleen, oman oppimisensa seuraamiseksi, toiseksi he osallistuivat opetuksen suunnitteluun päiväkirjojen välityksellä ja kolmanneksi he kirjoittivat tutkimusta varten. He kirjoittivat ensimmäisen opintovuoden aikana viiden viikon välein sekä vapaasti että annettujen teemojen mukaan. Yksi opetusjakso kesti viisi viikkoa, jonka aikana on tietyt tanssilliset tavoitteet ja sisällöt. Tiesin, että tanssin oppimisesta ja kokemuksista kirjoittaminen on vaikeaa, siksi annoin aluksi apukysymyksiä kirjoittamisen helpottamiseksi: Millaisia fyysisiä tuntemuksia koit tänään? Miten liikut omasta mielestäsi? Mitä tunteita ja mielikuvia tanssi herätti sinussa? Mitä odotat ja tavoittelet seuraavalta opintojaksolta? Onko opetus vastannut odotuksiasi? Mitä aikuisbaletti merkitsee sinulle? Apukysymysten avulla ohjasin oppijoita pohtimaan, millaista ajattelua, toimintaa ja tunteita liittyi heidän tanssinoppimiseensa. Kirjoittaminen tapahtui heti oppituntien jälkeen tanssikoulussa tai kotona. Kirjoitusta syntyi kullakin kerralla A5-ruutuvihtoon ½-2 sivua. Toisen ja kolmannen lukuvuodenaikana päiväkirjojen kirjoittaminen harveni, koska en halunnut sen vievän aikaa tanssimiselta. Toisesta vuodesta lähtien tanssijat kirjoittivat kokemuksistaan keskimäärin kaksi kertaa lukukaudessa. Olin oppinut havainnoimaan oppijoita tehokkaammin, koska opiskelin Labanin liikeanalyysia samaan aikaan ja tutkimuksen myötä analyysitaitoni oli harjaantunut. Tiesin mihin kohdistaa huomioni. Lisäksi tunsin, että ryhmän ja siten myös oppituntien ilmapiiri oli avoin, mikä rohkaisi yhteisiin keskusteluihin.

Toisen ja kolmannen lukuvuoden lopussa tein tanssijoille kaksi temaattista kyselyä, joilla halusin selvittää, mitä merkityksiä tanssijat antavat harrastukselleen. Kyselyillä halusin myös tarkentaa oppijoiden kokemukset tanssiproduktion työstämisestä ja esiintymisestä. Tanssijat kirjoittivat myös 1-3 liuskaa temaattista elämäkertakirjoitusta aiheesta 'Minä ja tanssi'. Elämäkertakirjoitus toi aineistoon mukaan menneen ajan näkökulman mukana olevien henkilöiden ja tanssin suhteesta. Useat tanssijoista kirjoittivat nykyisyyden lisäksi siitä, miten he lapsena ja nuorena ovat kokeneet kehonsa ja tanssin. He käsittelivät teksteissään myös vanhempien, sisarusten ja ystävien suhtautumisesta heidän tanssiharrastukseensa. Osa kirjoitti myös tulevaisuuden tanssimista koskevista suunnitelmistaan ja haaveistaan.

Tanssijoiden tuottama tekstiaineisto oli runsas ja rikas. Jokaisen oppijan kokemukset olivat ainutkertaisia, eikä toinen ihminen voi täysin tavoittaa niitä. Kaikki ne kokemukset, jotka tanssijat ovat minulle kertoneet, puhuneet ja tanssineet ovat minulle arvokkaita. Otan ne sellaisina vastaan. En

lähde arvioimaan kirjoituksen, puheen, tanssitun tanssin sekä kokemuksen vastaavuutta. Olen ymmärtänyt heidän kertomuksensa omista lähtökohdistani käsin pyrkien olemaan tarkkaavainen havainnoija, lukija ja kuuntelija. Tanssijoiden tuottama aineisto innosti minua opettajana ja tutkijana. Sain siitä ideoita aikuisbaletin opetussuunnitelman kehittämiseen sekä ratkaisuja tutkimustehtävään.

Työpäiväkirjani perustui osallistuvaan havainnointiin. Kirjasin ylös havainnot tutkimuksen kulukseni, omat tuntemukseni, reaktioni ja reflektointini. Työpäiväkirjaan liittyi myös opettajan työpäiväkirja, jossa olivat tavoitteet, tuntisuunnitelmat, lyhyesti havainnot ja kokemukset oppituntien päätyttyä sekä liikeanalyttiset huomiot. Pidin jokaisesta tanssijasta oppilaskorttia, johon keräsin huomioita hänen edistymisestään, haasteistaan ja muista havainnoista. Seurasin tanssijoiden kehontuntemuksen, liikehallinnan, itseluottamuksen ja ilmaisun kehittymistä. Lisäksi tein merkintöjä tanssijoiden innostuneisuudesta, energian käytöstä ja sosiaalisuudesta. Tein muistiinpanoja oppilaskorttiin viiden viikon välein eli opetusjaksoittain tai tarvittaessa. Liikeprofiilin laadinnassa käytin Anttilan (1994, 70) esittämää ideaa ja Labanin liikeanalyysia. Jokaisesta oppijasta syntyi tanssijaprofiili, jota hyödynsin opetustyössäni sekä tutkimuksessa. Olen kirjoittanut kolme A4 -vihkoa työpäiväkirjatekstiä, joissa on myös piirustuksia tanssijoiden kehoista ja tilankäytöstä. Opettaja-tutkijatyöpäiväkirjojen systemaattinen pito oli tärkeää, koska tutkimusprosessi kesti suhteellisen kauan ja tutkittavassa ilmiössä tapahtui muutoksia.

Koin todeksi Kiviniemen (2001, 68-84) kuvauksen siitä, että laadullinen tutkimus on prosessi, jossa jo aineistonhankintamenetelmät vievät tutkijan lähelle tutkittavia henkilöitä. Tutkimukseni tiedonhankinta on strukturoimatonta ja aineisto ilmaisultaan lähinnä tekstiä, kuvia ja liikettä. Tanssijoiden oppimispäiväkirjoja lukiessani näkökulma laajeni. Kantavaksi ajatukseksi muodostui opetus-oppimisprosessin tutkiminen ensisijaisesti tutkimieni henkilöiden omasta suunnasta, jolloin oppimispäiväkirjat ja temaattiset esseet muodostuivat keskeiseksi aineistoksi. Olin tietoinen siitä, että runsas aineistonhankinta ja useiden näkökulmien mukana kuljettaminen tekee tehtävästäni vaikean. Opetus-oppimisprosessin tutkimus on moniulotteista. Se näyttäytyy erilaiselta eri näkökulmista. Pyrkimykseni on näiden eri näkökulmien purkaminen mahdollisimman näkyväksi tutkimustehtävien asettamissa rajoissa.

Tutkimusprosessiin ja aineistonhankintaan käytetty aika muodostui yhdeksi tämän tutkimuksen metodiseksi ulottuvuudeksi. Empiirisen vaiheen pituuden määräsi tanssin oppimisprosessin luonne. Tanssi-ilmaisussa on kyse ruumiin ja mielen ykseydestä (Hodgson & Preston-Dunlop 1990,

17; Laban & Ullmann 1975). Sen löytäminen vaatii aikaa ja muutos oppijassa tapahtuu hitaasti. Asiat tapahtuvat ja tulevat vastaan sitten, kun niiden aika on. Päätin kerätä aineistoa niin kauan kuin se tuotti uusia näkökulmia tutkimuskysymyksiin. Oppijoiden tanssitaito kehittyi ja he kehittivät lisäksi kirjoittamisessa, itsearvioinnissa ja reflektioidossa oppimisprosessin edetessä, kuten alla olevista päiväkirjanäytteistä voi lukea:

Keskilinja oli vaikea löytää läpi salin tehtävissä harjoituksissa, koska se piti löytyä niin nopeasti. Muutenkin jalkaterä piti pitää koko ajan 'leveänä' maassa, jos halusi olla horjumatta. En tiennyt, että minulla on näin huono tasapaino.

(Armi 19.2.1999)

Uusia sarjoja opetellessa huomaa, että käsi tulee vähän kuin muiden perässä, ennen kuin liikkeet jaloissa alkavat hahmottua ja käteenkin pystyy kiinnittämään huomiota. Keskilinja hahmottuu aina vaan vähän paremmin, vaikkei lantio vielä olekaan ihan paikallaan.

(Armi 28.9.2000)

Kirjoittaja arvioi omaa liikkumistaan ensimmäisessä sitaatissa vartalon keskilinjan hallinnan sekä tukijalan jalkaterän kautta. Lähtökohta on hyvä, koska halutun tasapainon hallinta lähtee keskustasta periferiaan sekä tietoisesta maakontaktista käsin kehittymään (Bartenieff & Lewis 2001). Puolentoista vuoden tanssiopintojen kulutta Armi analysoi omaa liikkumistaan yhä useamman kehonosan ja niiden välisten suhteiden kautta. Hän osaa käsitellä keskilinjan hallintaa myös sen keskeisen osan eli lantion suhteen. Sama tanssija pohti päiväkirjassaan suhdettaan esiintymiseen ja uskaltamiseen seuraavasti:

Olen aina ihaillut tanssijoita: kehon hallintaa, notkeutta ja pelkämätöntä tapaa heittäytyä musiikin vietäväksi. Tanssia tunteella niin, ettei mikään 'pidättele'. Odotan, että voi sielultaan tuntea olevansa edes vähän tanssija, sellainen, millaiseksi olen aina halunnut tulla, mutten koskaan ole rohjennut.

(Armi 11.3.1999)

Tanssiini on tullut ihan alkutunteihin verrattuna varmuutta, mutta vielääkään ei kuitenkaan luota itseensä tarpeeksi, ei osaa tai uskalla antautua ihan täysin liikkeen vietäväksi. On upeaa, että tämä on myös antanut huimasti itsevarmuutta muillakin elämän alueilla.

(Armi 14.10.1999)

Sain ensimmäistä kertaa tunnetta, ihan oikeaa tunnetta, sielusta asti mukaan liikkeeseen. Kiitos.
(Armi 4.11.1999)

Kirjoittaja on kaivannut itseltään liikeilmaisuuksiin rohkeutta ja uskallusta lisää ensimmäisen lukuvuoden aikana. Hän kirjoittaa passiivimuodossa, joka saa tunteen, että hän ohittaa itsensä ja tarkkailee ilmiötä sivusta. Hänen päiväkirjatekstinsä saa kuitenkin uuden sävyn lukuvuoden lopulla. Tekstiin tulee minä-muoto ja samalla hän löytää liikkeen ja tunteen yhteyden. Tanssija on antanut merkityksen kokemalleen (Parviainen 1997). Kolmen lukuvuoden aikana Armin kirjoittama reflektiivinen pohdinta oppimisprosessista samoin kuin muiden tanssijoiden kirjoitukset vaikuttivat tutkimustehtävien lopulliseen muotoutumiseen ja toivat lisätietoa niiden ratkaisuun. Olen tulkinut sen merkitykselliseksi tutkittavan ilmiön kannalta. Eskola (2001, 136) korostaa, että aineistojen avulla tutkija voi löytää uusia näkökulmia tutkimusilmiöstä, eikä vain todentaa ennestään epäilemäänsä. Esimerkiksi tutkimustehtävät muuttuivat. Aluksi oletin tutkimusaineiston vievän aineistoanalyysin kohti aikuisbaletin aikaansaamia fyysisiä vaikutuksia, mutta aineistosta nousivat vahvasti esille oppijoiden emotionaaliset kokemukset. Tämä aiheutti sen, että arvioin uudelleen tutkimuksen teoreettista viitekehystä, tutkimustehtäviä ja aineistoanalyysia.

6.2 Tutkimusaineiston käsittely

Tutkijan roolini korostui kahden aineiston tarkastelussa. Yhtäältä katsoin tanssijoiden näkyvää kehoa, liikettä ja ilmaisua ulkopuolelta käsin oppitunneilla, tanssiesityksissä, valokuvista ja videoilta. Toisaalta pyrkimykseni oli saada kosketus myös tanssijoiden näkymättömään kehoon, jotta tanssijoiden kehon sisäpuolelta tulevat kokemukset tulisivat esille. Aineisto vaati sekä katseen tulkintaa ja visuaalista lukutaitoa että kirjoitetun tekstin kielellistä ymmärrystä. Visuaalisen ja kielellisen aineiston rinnakkaisuus teki tutkimusaineistosta rikkaan ja toisiaan täydentävän. Yhdyn Anttilan (1994, 31) näkemykseen, että liikelaatujen aistiminen ja tunteminen kehossa sekä toisaalta niiden sanallinen kuvaaminen lähestyvät samaa asiaa eri puolilta ja ovat haasteellista. Sen lisäksi mielestäni tanssijan liikkeen havainnoiminen ja kyseisen tanssijan esittämä sanallinen tulkinta omasta tanssikokemuksesta valottavat samasta asiasta kaksi toisiaan täydentävää puolta.

Aineiston käsittelyssä olen pyrkinyt Kiviniemen (2001, 68) esittämän mallin mukaisesti kokonaisvaltaisuuteen siten, että tutkittavaa ilmiötä tarkastellaan suhteessa sen kontekstiin ja siihen liittyviin erityispiirteisiin. Tässä tutkimuksessa aineiston käsittelyllä tarkoitan aineiston lukemista, katsomista ja erilaisia analyysivaiheita. Analyysivaiheita olivat kuvailu, erittely, yhdistely ja tul-

kinta (Hirsjärvi & Hurme 2000, 143-152). Analysointi tapahtui aineistolähtöisesti siten, että siinä olleet teemat ovat johdatelleet ja kirkastaneet tutkimuksen johtoajatusta. Haasteeksi koin aineiston runsauden. Koska laadullinen aineisto on lähes loppumatonta, tulee Eskolan ja Suorannan (1998, 64-65) mukaan keskeiseksi aineiston mahdollisimman tarkka raja. Tässä tutkimuksessa rajasin aineistoa tarkastelemalla sitä tietyistä teoreettisistemetodologisista näkökulmista. Tarkastelua ohjasivat tutkimustehtävät ja teoreettinen viitekehys. Metodologisesti tutkimusaineiston käsittelyä rajoivat laadullinen tutkimusote ja päätös toimia ilman tutkimuksessa mukana olevien tanssijoiden tyypittelyä tai luokittelua.

Aineiston analyysi käynnistyi sitä mukaan kun sitä syntyi. Hyödynsin saatuja tuloksia viipymättä opetus-oppimisprosessin kehittämiseksi. Toisaalta muutokset opetuksessa synnyttivät uutta aineistoa tutkimukselle ja aiheuttivat tutkimuksellisia uudelleen linjauksia. Huomasin, että tutkimus rikasti opetusta ja muutokset opetuksessa ruokkivat tutkimustyötä. Esimerkiksi aineistoanalyysi osoitti tanssijoiden kiinnostuksen esiintymistä kohtaan. Perinteisen toimintatavan mukaan aikuisten ryhmät eivät ole tanssiesityksissä mukana. Aineiston antama tieto rohkaisi minua muuttamaan käytäntöä ja järjestin tutkimuksessa mukana oleville esiintymistilaisuuksia. Oppijoiden esiintymiskokemukset olivat luettavissa tanssijoiden oppimispäiväkirjoissa ja nähtävissä liikeilmaisissa, mikä heijastui edelleen tutkimustuloksiin. Koin todeksi Eskola ja Suorannan (1998, 130) huomion, että toteutettavan muutoksen ei tarvitse olla ulkopuolisen ideoimaa, vaan asianomaiset itse voivat omaa toimintaa reflektoida ja aktiivisella osallistumisella saada kehitystä aikaan. Tästä syntyi oppimistapahtuma myös opettaja-tutkijalle.

6.2.1 Tutkimuksessa käytetty liikeanalyysimenetelmä

Tanssijoiden liikeanalyysi perustui Labanin analyysimenetelmään ja Bartenieffin menetelmään. Laban-Bartenieff -liikeanalyysi on laadullista ja kuvailevaa. Menetelmässä tarkastellaan kehon käyttöä ja havaittavissa olevan liikkeen laadullisia elementtejä. Laban tutki ajan (time), tilan (space), voiman (weight) ja virtauksen (flow) liiketekijöitä, joiden yhteisvaikutuksesta syntyvät erilaiset liikelaadut. Tietoisuus näistä liiketekijöistä ja niiden suhteesta toisiinsa on Labanin analyysissä olennaista. (Bartenieff & Lewis 2001; Laban & Ullmann 1975.)

Käytin Laban-Bartenieff- liikeanalyysia aikuisbaletin tunneilla tapahtuvan tanssin, esityksien, luovan tanssin ja kehontuntemusharjoitusten analyysiin. Tein analyysia oppituntien aikana sekä videoilta ja valokuvista. Liikeanalyysia tehdessäni pyrin havainnoimaan näkemäni tanssin ja liik-

keen niin kuin se minulle ilmeni sillä hetkellä. Lisäksi käytin omia sanallisia ilmaisuja kuvattessani tanssijoiden liikkumista ja joskus piirsin heistä kuvia. Kiinnitin huomiota tanssijoiden kehon osiin, niiden välisiin suhteisiin ja koko kehon käyttöön. Havainnointikohteena olivat kehon muoto ja toiminta, sekä kehon suhde suuntiin, tasoihin ja lattiaan. Tilan käytössä olen kiinnittänyt tanssijoiden oman kinesfäärin käytön lisäksi huomiota siihen, kuinka tanssijat käyttävät ympäröivää tilaa. Laban jakaa tilan kehon ympäröivään tilaan eli kinesfääriin, johon liikkuja yltää liikkumatta paikaltaan sekä yleiseen tilaan. Liikkuva ihminen kuljettaa kinesfääriään mukanaan yleisessä tilassa. (Hämäläinen 1999, 45; Sarje 1992, 36.) Voima-liiketekijän analyysissä olen huomionnut erilaisen voimalaatujen ilmenemistä liikkeessä ja kehossa. Viratus-liiketekijän analyysi on kohdistunut pidätetyn ja vapaan virtauksen ilmenemiseen tanssijan liikkeissä.

Tanssiessaan balettia liikeanalyysin lähtökohtana oli klassisen baletin estetiikka ja tekniikka. Luovan tanssin analyysissä tavoitteeni oli toimia ilman ennakkoluuloja ja vakiintunutta ajattelua balettitanssijasta. Esitysten liikeanalyysi oli suhteessa koreografian liikkeelliseen muotoon. Analyysissä en luokitellut liikkeitä, enkä hakenut oikeita tai vääriä suorituksia, vaan kysymysten avulla pyrin suuntaamaan huomioni liiketekijöihin, liikelaatuihin ja liikkeen kannalta oleelliseen kohteeseen. Labanin liikeanalyysin avainkysymykset on esitetty liitteessä 2 ja Bartenieff fundamentals –periaatteet liitteessä 3. Esimerkiksi, kun analysoin tanssijan voima-liiketekijää baletin pienissä hyppyissä havainnoin, kuinka erilaiset voiman laadut ilmenevät liikkeessä, sen osissa ja kehossa. Kiinnitin huomioni siihen, oliko vahva ja terävä voiman laatu hyppyjen jalkatyöskentelyssä ja pehmeä voiman laatu käsivarsissa. Luovassa tanssissa havainnoin, millainen voimankäyttö oli tanssijalle tyypillistä, tapahtuiko tanssin aikana energian ja voiman vaihtelua ja mitä mielikuvia eri voimalaadut synnyttivät. Tässä tutkimuksessa liikeanalyysi ei tuottanut taulukoita, vaan kirjoitettua tekstiä oppilaskortteihin. Tulososassa on esitetty Suvin ja Vuokon tarinat, jotka ovat kaksi esimerkkiä siitä, miten hyödynsin Labanin liikeanalyysiä tanssijoiden liikeprofiilien luomisessa.

Liikeanalyysissä olen nojautunut Preston-Dunlopin (1986; 1998) esittämiin ajatuksiin ja luovan liikkeen opettajani Marcia Plevinin opastukseen. Kävin itse Plevinin Labanin liikeanalyysikoulutusta samaan aikaan (1998-2001), kun keräsin tutkimusaineistoa tähän tutkimukseen. Opiskelin analyysia sekä teoreettiselta että käytännön näkökannalta. Olin myös itse liikeanalyysin kohteena. Koulutus ohjasi minua harjoittamaan avoimuutta maailmaa, mutta myös itseäni kohtaan. Huomasin, että jouduin purkamaan monia lukkoon lyömiäni käsityksiä ja tutkimaan asioita uudelleen. Esimerkiksi oivalsin, mikä merkitys reflektoinnilla oli kehollisen taidon harjoittami-

sessä. Koulutus muistutti minua myös nähdyksi tulemisen ja intuitiivisuuden roolista kehotyökentelyssä ja elämässä yleensä. Koin oman analyysikoulutukseni innostavaksi ja hyödylliseksi tämän tutkimuksen teon kannalta.

Valitsin Laban-Bartenieff –liikeanalyysimenetelmän, koska sitä ovat käyttäneet lukuisat tanssijat, koreografit ja tanssiterapeutit pyrkiessään ymmärtämään, tutkimaan sekä kehittämään ihmisen kehonkäyttöä ja liikkumista. Liikeanalyysin etuna on sen selkeys ja systemaattisuus. (Bartenieff & Lewis, 2001; Minton 1989, 102-103.) Valintaan vaikutti lisäksi se, että olin käyttänyt Laban-Bartenieff –liikeanalyysia useita vuosia työssäni, mutta ilman tutkivaa otetta. Olin kokenut sen pedagogisesti hyödylliseksi ja halusin tutkia liikeanalyysin käyttömahdollisuutta aikuisbaletissa.

Liikeanalyysisä tanssivan kehon anatomisen ja biomekaanisen tarkastelun lähtökohtana olivat Bartenieffin ja Pilatesin menetelmät (Ahonen 2001; Bartenieff & Lewis 2001; Hackney 1998; Robinson & Thomson 1997). Sovelsin Pilates –menetelmää erityisesti tanssijoiden kehon keskusta-alueen käytön ja linjauksen analyysissa. Pilates-menetelmän keskeiset sisällöt tämän tutkimuksen kannalta on esitetty liitteessä 4. Otin Bartenieffin ja Pilatesin menetelmät mukaan, koska olin itse kokenut ne hyödyllisiksi kehon tuntemuksen sekä tanssiteknisen taidon kehittymisen kannalta. Lisäksi ne sopivat aikuisille ja aloitteleville tanssinharrastajille. Olen opiskellut näitä kehotekniikoita kotimaassa ja Lontoon Laban Center’ssä järjestetyillä kursseilla 1980-luvulta lähtien, jonka jälkeen ne ovat olleet myös osa omaa harjoitusohjelmaani.

6.2.2 Fenomenologinen asenne

Laadulliselle tutkimukselle tyypilliseen tapaan tässä tutkimuksessa ei ollut hypoteesia. Tutkija ei ole silloin lyönyt lukkoon ennakko-olettamuksia tutkimuskohteestaan tai tuloksista. (Eskola & Suoranta 1998, 19-20). Mielessäni oli fenomenologinen asenne, kun aloitin tutkimuksen. Parviainen (1999, 84-85) viittaa Husserliin sanoessaan, että fenomenologisessa asenteessa välitön kokemus eli intuitio on merkittävä. Husserl toteaa, että fenomenologisen asenteen tavoitteena on kyseenalaistaa sekä arkipäivän asenne että teoreettinen asenne. Fenomenologi ottaa etäisyyttä maailmasta olemalla sitoutumatta maailman olemassaoloon ja siirtää syrjään eli “asettaa sulkeisiin” sen sisältämät oliot. Sulkeistamisen tarkoituksena on, että tutkija välttyy nojautumasta uskoomuksiin, ennakkoluuloihin ja tietoihin (Heinämaa 2000, 74).

Fenomenologinen asenne tarkoitti tässä tutkimuksessa otetta, jossa pyrin näkemään tarkasteltavan ilmiön sellaisena kuin se ensisijaisesti minulle näyttäytyi. Pyrin sulkeistamaan eli siirtämään syrjään stereotyyppisen kuvan balettitanssijoista, jotta löytäisin intuitiivisen kokemuksen. Keskityin ottamaan vastaan tanssijat, heidän tanssinsa ja oppimispäiväkirjojen välittämät kokemukset ennen tieteellistä tai stereotyyppistä ennakoasennetta. Siihen liittyi pyrkimys ottaa huomioon ihmisen koko olemus. Opettajana pyrin pyyhkimään pois mielestäni baletin oppikirjojen antaman kuvan siitä, miltä balettitanssijan tulisi näyttää tai miten balettitanssijan tulisi liikkua. Fenomenologinen asenne oli tietoisesti mukana, kun perustin tutkimuksessa mukana olevan ryhmän. Se oli mukana myös valituilla analyysikerroilla, kun pyrin tavoittamaan välitöntä kokemusta tutkimusaineistosta. Näin tapahtui esimerkiksi silloin, kun analysoin luovan liikunnan kurssia ja katselin ensimmäisen kerran video- ja kuva-aineistoa. Saamani kokemuksen reflektointi tapahtui välittömästi näiden havaintokertojen jälkeen. Fenomenologinen asenne oli myös mukana, kun pyysin tanssijoita kirjoittamaan omasta kekokokemuksestaan oppimispäiväkirjoihin ja luin kirjoituksia. Kirjoittamisen lähtökohtana oli, että oppijat kuvasivat tanssituntien aikana syntyneitä kokemuksiaan vapaasti omin sanoin ja välittömästi oppituntien jälkeen.

Parviaisen (1999, 90) mielestä Labanin liikeanalyysi ei ole ristiriitainen fenomenologisen metodin kanssa. Hän ei suosittele kuitenkaan niiden rinnakkaista käyttöä, koska ne ovat lähtökohdiltaan erilaiset. Kaipasin kuitenkin eri menetelmien välistä vuoropuhelua tanssista. Tanssin merkitysisältöjen etsiminen on Parviaisen (1994, 4) mukaan pyrkimystä hahmottaa tanssia ihmisen kokonaisuutta läpäisevänä toimintana, josta käsityksemme on kadonnut objektikehoa korostavassa länsimaisessa kulttuurissa (Parviainen 2002, 37). Juuri tässä suhteessa fenomenologinen asenne tarjosi avartavan perspektiivin Labanin tanssikäsityksen lisäksi. Olen pitänyt sitä tärkeänä sekä tutkijan että opettajan työn kannalta. En ole vertaillut eri teorioita, vaan antanut niiden täydentää toisiaan. Ne ovat avanneet erilaisia näkökulmia samaan tutkimuskohteeseen: Laban-Bartenieffin näkemyksen kautta tarkastelu on ollut lähinnä kehon havainnointia ulkoapäin, kun taas fenomenologinen lähtökohta on mahdollistanut tutkia kehollisuutta sisältä päin. Mielestäni tässä ei ole ristiriitaa, koska tanssissa on kyse ruumiin ja mielen ykseydestä.

Tanssijoiden kirjoittamat monitasoiset päiväkirjatekstit ja 'Minä ja tanssi' -esseet vahvistivat käsitystäni, että aineisto kaipasi laaja-alaista analyttistä näkökulmaa, jossa näkyvä ja koettu keho ovat molemmat läsnä. Eri analyysimenetelmien rinnakkainen käyttö ei ole ollut ongelmatonta. Minua auttoi se, että selvitin itselleni etukäteen, milloin käytin Laban-Bartenieff-liikeanalyysiä ja milloin havainnoin aineistoa fenomenologinen asenne mielessäni. Päätin painottaa Laban-

Bartenieff –analyysimenetelmää, koska se tuntui minulle luontevammalta. Fenomenologinen asenne oli kuitenkin läsnä silloin, kun en etsinyt oikeaa tai väärää suorittamista, vaan otin vastaan näkemäni tanssin ja annoin sen synnyttämälle välittömälle kokemukselle arvon. Kirjoitin kokemukseni välittömästi työpäiväkirjaani. Parviainen (1999, 86) toteaa, että fenomenologisen kuvauksen avulla pyritään kuvaamaan ilmiötä kaikessa sen rikkaudessaan ja löytämään mahdollisimman tarkasti kuvauksia, jotka ilmaisevat välitöntä havaintoa. Olen samaa mieltä Pasanen-Willbergin (2000, 23) kanssa siinä, että fenomenologinen lähtökohta tanssin analyysissä on vaativaa, eikä siihen voi kuin pyrkiä. Koin eduksi sen, että minulla oli kokemusta autenttisesta liikkeestä. Olin myös luovan liikkeen koulutuksessa harjoitellut ihmisen liikkeen havainnointia ja todistamista ilman arvottavaa asennetta. Fenomenologinen asenne kannusti minua luottamaan omaan havaintooni ja ohjasi havainnon tiedostamiseen, josta oli hyötyä tanssinopetuksen kehittämisessä.

6.2.3 Visuaalinen aineistoanalyysi

Kielellisen ja visuaalisen aineiston rinnakkaisuus teki tutkimusaineistosta mielenkiintoisen ja toisiaan täydentävän. Seppänen (2001, 21-22) on todennut, että visuaalinen ja kielellinen eivät ole toistensa vastakohtia vaan kiinteästi toisiinsa liittyviä psyyken ulottuvuuksia. Perusteluiksi hän antaa kolme näkökulmaa: mielen tiedostamattomassa kerroksissa on mahdotonta erottaa kielellistä ja kuvallista, kielellinen on kuvallista psyyken tietoisellakin tasolla ja koska kielellinen on aina visuaalista on myös visuaalinen kielellistä. Yhdyn Seppäsen ajatukseen siinä, että vasta kun kielen avulla realisoi visuaalisen kokemuksen, ymmärtää mitä näkee, mutta silti tästä kokemuksesta jää paljon kielen ulottumattomiin. Mielestäni tämä pätee tanssiin, koska tanssi on visuaalinen taidemuoto, jota ei myöskään voi täysin sanallisesti selittää.

Käytin aineistona 120 valokuvaa ja 3 videota. Ulkopuolinen valokuvaaja kuvasi ensimmäisen lukuvuoden aikana balettitunnin tanko-, keskilattia- ja tanssi-ilmaharjoituksia sekä kolmannen lukuvuoden tanssiesityksiä. Valokuvat skannattiin digitaaliseen muotoon, mikä on mahdollistanut kuvien yksityiskohtaisen tarkastelun, rajaamisen ja suurentamisen. Videot on taltioitu toisen ja kolmannen lukuvuoden oppitunneilta sekä esityksestä. Sekä kuvista että videolta pystyi havaitsemaan aikuisbaletin harrastajien kehonhallintaa, liikkeen sisäistämistä ja ilmaisun kehittymistä. Valokuva vangitsee hetken ja paljastaa kohteensa, koska kuva pysäyttää liikkeen. Video sallii puolestaan ohi kiihtyvän hetken uudelleen tarkastelemisen ja jokaisen kuvassa olijan havainnoinnin. Käytimme kuvia ja videoita myös yhteisten palautekeskustelujen

käynnistäjinä, mikä viritti keskustelua ja edisti reflektiota. Tanssijat saivat myös kotonaan tutkia videomateriaalia.

Empiiristen havaintojen mukaan valokuvia on opittava tulkitsemaan ennen kuin niistä voi löytää informaatiota (Seppänen 2001, 168). Opettelin valokuvien lukutaitoa katselemalla kuvia useaan kertaan eri näkökulmista: biomekaanisilla analyysikerroilla keskityin kehon linjauksiin anatomisia maamerkkejä apuna käyttäen ja tutkiessani ilmaisua, keskityin kasvojen ilmeisiin sekä kehon asennon välittämiin viesteihin. Kuvista ja videolta voi nähdä myös tanssijoiden ilmaisutaidon ja liikkeen sisäistämisen taidon. Tanssijan kasvoista voi lukea keskittymisen ja sen, oliko liikkuja löytänyt merkityksen tekemälleen. Kun tutkin tanssijan suhdetta tilaan, keskityin henkilön kinesfääriin ja ympäröivän tilan käyttöön. Valokuva- ja videoanalyysissä sekä oppituntien aikana tehdyissä havainnoissa oli apuna Laban-Bartenieff –liikeanalyysimenetelmä (Bartenieff & Lewis 2001, 230-262; Laban & Ullmann 1975), Pilates -metodi (Ahonen 2001; Putkisto 2001; Robinson & Thomson 1997) ja yleiset tanssikinesiologiset sekä biomekaaniset käsitykset (Fitt 1988). Nimitän tätä visuaaliseksi analyysiksi.

Tanssijoiden vartalon linjauksien ja kehonhallinnan arviointi perustuu ihmisen anatomian ja biomekaniikan tuntemukseen. Bartenieffin (Bartenieff & Lewis 2001; Fitt 1988) mukaan analyysin anatomisina maamerkkeinä ovat ihmiskehon luuston keskeiset pisteet, joihin liikkeen tuottamisen kannalta tärkeät lihakset kiinnittyvät. Kävimme tanssijoiden kanssa yhdessä maamerkit läpi tunnistellen ne kehosta. Lisäksi tanssijat suorittivat Bartenieffin liikeharjoituksia kehonhuollon tunteilla. Pyrkimykseni oli selvittää ja havainnollistaa tanssijoille, mitä kehosta tarkastellaan silloin, kun arvioidaan tanssijan teknisiä taitoja. Havainnoin erityisesti seuraavia kehon alueita ja niiden maamerkkejä paikallaan olevissa asennoissa ja liikkeen aikana: olkapäät, kylkikaari, lonkkaluuden etu- ja takakärjet, pään sekä kaularangan asento, lannerangan kaari, lapaluuden sijainti, raajojen nivelkulmat ja vipuvarsien linjaukset. Havainnointini kohdistui myös kehonosien muodostamaan kokonaisuuteen eli siihen kuinka eri osat ketjuuntuvat alhaalta ylös ja sivulta toiselle sekä diagonaalisuuntiin läpi kolmiulotteisen kehon.

Oppitunneilla tapahtuvan havainnoinnin lisäksi katsoin kuvista ja videolta olivatko tanssijoiden olkapäät ja lonkkaluut symmetrisesti samalla tasolla sekä oliko rintakehän yhteys lantiorenkaaseen luonteva, mikä on keskivartalon kannatuksen edellytys. Keskivartalon kannatuksen analyysissä käytin Pilatesin liiketeoriaa apunani, jossa lähtökohtana on kaikkien vatsalihaskerrosten hahmottaminen sekä pallean ja lantiopohjan lihasten koordinaatio suhteessa keskivartalon lihasten

käyttöön (Ahonen 2001). Vartalon oikea vertikaalilinjaus näkyi kuvissa silloin, kun tanssijoilla oli lantio, rintakehä ja pää samalla pystyakselilla riippumatta siitä, olivatko he liikkeessä vai pysähtyneessä asennossa. Tanssijoiden tasapainon hallinta välittyi kuvista katsomalla, kuinka hyvin he asettavat kehon raskaimman osan eli lantion tukipisteen päälle ja kuinka kehon muut osat rakentuvat suhteessa lantioon. Ylä- ja alaraajojen linjauksiin vaikuttivat tanssijoiden lantio- ja hartia-areenkaan hallintataito ja raajojen nivelkulmien kineettinen tiedostaminen suhteessa eri tasoihin.

6.2.4 Kirjallisen aineiston analyysi

Tanssijat kirjoittivat oppimisprosessin synnyttämiä kokemuksiaan päiväkirjoihinsa välittömästi oppituntien jälkeen. Tanssijoiden kirjoitukset ovat olleet heidän koetun kehon hahmottamisen lähtökohtana. Rusasen (2002, 13) toteaa, että opettaja kyllä tietää mitä ryhmässä tapahtuu, mutta hän ei voi nähdä oppilaiden pään sisään ja nähdä mitä he ajattelevat. Lukiessani kirjoituksia olen käyttänyt fenomenologista asennetta kokemuksen ja merkityksen ymmärtämisessä.

Koska välittömästi tunnin jälkeen minulla oli harvoin mahdollisuus vaihtaa suullisesti kokemuksia ryhmän kanssa, kävin oppimispäiväkirjoja lukien ja tutkijapäiväkirjaa kirjoittaen dialogia tanssijoiden kanssa. Dialogi oppijoiden ja opettaja-tutkijan päiväkirjojen välillä oli hyödyllistä opetuksen kehittämiseksi. Se paljasti omia ennakkoluulojani ja rohkaisi minua uudistamaan opetustani. Luin rinnakkain heidän kokemuksiaan ja omia havaintojani. Esimerkiksi tanssissa keskeisen ylösnoston oppimisen kommentointi oli saman suuntainen tekemieni liikeanalyysien ja heidän päiväkirjakuvausten pohjalta. Huomattavaa on kuitenkin, että tanssijat analysoivat liikkumistaan sekä fyysisestä että emotionaalista näkökulmasta. He kuvasivat liikkeen tai asennon tuottamaa merkityssisältöä, kuten eräs osallistuja kirjoitti vartalon ylösnostosta: *Joka kerran kun suoristan keskirungon tunnen, että olen henkisesti suurempi ja pidempi*. Oppijoiden kokemukset vahvistivat käsitystä siitä, että tanssissa keho ja mieli kietoutuvat toisiinsa.

Kirjallisen aineiston analyysissä Eskolan (1998) ajatukset antoivat minulle suuntaa siitä, kuinka lähestyä päiväkirja- ja omaelämäkerrallista tekstiä ja miten eri tavoin tanssi näissä tarinoissa merkityksellisesti elämää. Eskolan (1998, 69-70) mukaan tutkijan tulee lukea elämäkertatekstiä empaattisesti, jotta hän saisi käsityksen tutkittavasta ilmiöstä ja tavoittaisi viestijän kirjoittamaansa sisällyttämän merkityksen. Luin, katsoin ja analysoin oppimispäiväkirja-aineistoa sitä mukaan, kun sitä syntyi aikuisbaletin opetuksen käynnistyessä. Samaan aikaan perehdyin alan tutkimuksiin ja

kirjallisuuteen. Syrjälä (1994, 94) painottaa, että laadullisessa tutkimuksessa analyysi vahvistuu, kun tutkija koko tutkimusprosessin ajan tarkastelee aineistoaan, pohdiskelee, täsmentää tutkimustehtäväänsä ja lukee kirjallisuutta.

Luin yhä uudelleen tanssijoiden kirjoitusta pyrkien olemaan avoin ja ottamaan vastaan sen, mistä asioista tanssijat kertoivat. Eskola (1998) painottaa ensimmäisen lukukerran ja toistuvien lukukertojen merkitystä. Järjestin rauhallisen jakson ensimmäiselle koko tutkimusaineistoa koskevalle lukukerralle vuoden 2002 alussa. Luin silloin ensimmäistä kertaa tanssijoiden kirjoittamat 'Minä ja tanssi' -esseet ja kokemukset 'Sauna on lämmin' -harjoitusprosessista ja esityksistä. Keräsin tanssijoiden tuottaman aineiston ja oman työpäiväkirjani, valokuvat ja videot eteeni. Luin ja katsoin koko aineistoa useaan kertaan kokonaisuutena. Ensimmäisillä luku- ja katselukerroilla mielessäni oli fenomenologinen asenne. Kävin läpi yhden tanssijatapauksen kerrallaan perehtyen häntä koskevaan aineistoon siinä ajallisessa järjestyksessä, missä aineistoa oli syntynyt. Tuloksena oli alkuhurmio, jossa tunnistin innostusta, tunteita ja rohkeita assosiaatioita. Oivalsin, miten kolmen vuoden tanssin oppimisprosessi oli vaikuttanut oppijoihin. Eskolan ajatusten rohkaisemana annoin vaikutteiden tulla ja kirjasin ne tutkijapäiväkirjaani. Ensimmäisellä lukukerralla näkee jotain, mitä myöhemmin ei huomaa. Seuraavilla lukukerroilla tutkimusta ohjaavat teoriat, tutkimustehtävät ja metodinen näkemys ohjasivat lukemistani. Jokainen lukukerta nosti esille uusia ajatuksia ja kysymyksiä. Eskola (2001, 136) sanoo, että aineisto vauhdittaa tutkijaa, mutta toisaalta pätee Eskolan (1998) toteamus, että elämäkertatutkimuksen kaltainen tulkitseva tutkimus on aina keskenäinen.

Kvalitatiivisen aineiston analyysiä ja tulkintaa kuvatessaan Mäkelä (1990, 46) pitää tärkeänä sitä, että tutkimuksessa tuodaan konkreettisesti esille, miten aineiston kanssa on menetelty. Kirjoitetun aineiston analyysi oli aluksi lähinnä tutkimusilmiötä kuvailevaa ja lopulta tulkintaa, joka Hirsjärven ja Hurmeen (2000, 144) mukaan on oleellinen osa kvalitatiivista tutkimusraportointia. Useiden lukukertojen jälkeen etsin piirteitä, jotka toistuivat päiväkirjoissa. Lukuvaihe oli interaktiivista. Esitin aineistolle tutkimustehtävän kannalta kiinnostavia kysymyksiä, kuten: miksi kirjoittaja harrastaa aikuisbalettia, millaisia tavoitteita hän on asettanut, millaisia kokemuksia ja tuloksia se on tuottanut ja mitä merkityksiä hän antaa tanssiharrastukselle? Kysymyksien esittäminen auttoi minua pysymään tutkimustehtäväni asettamissa rajoissa. Vähitellen aloin nähdä päiväkirja-aineistossa teemoja, joihin tanssijoiden kirjoitukset oli mahdollista sijoittaa. Merkitsin eri teemat erivärisillä huomiokynillä päiväkirjoihin ja lisäsin omia merkintöjä marginaaliin. Poimin kunkin oppijan teemat, jotka viittasivat aikuisbaletin antamiin kokemuksiin ja merkityksiin yh-

deksi kronologiseksi tarinaksi. Lisäksi poimin kirjoituksista oppimisprosessiin liittyviä asioita, kuten mainintoja tavoitteista, oppimisesta, opettajasta, representaatioista, oppimistuloksista ja arvioinnista. Tarkastelin näin syntyneitä tekstiaineistoa yhdessä kyseisestä henkilöstä otettujen valokuvien, videoiden ja työpäiväkirjani muistiinpanojen kanssa. Kiinnitin huomiota Hirsjärven ja Hurmeen (2000, 143) esittämiin aineiston sisällöllisiin teemoihin, kuten: prosessin jatkuvuuteen, muutokseen, käännekohtiin, toiminnan säännönmukaisuuteen ja suhteisiin.

Analyysia tehdessäni pyrin löytämään aineiston olennaisen sisällön. Samaan aikaan syvennyin tutkimusta ohjaavaan teoriaan. Rungas aineisto ja sen monimetodinen lähestymistapa aiheutti minulle ajoittain ongelmia. Muistutin usein itseäni siitä, mitä tutkin ja miten. Haasteellista oli esimerkiksi luopua stereotyyppisestä ajattelusta silloin, kun ensimmäisen kerran luin yhtä tanssijaa koskevan kirjallisen aineiston fenomenologisella asenteella. Välttääkseni ajatusteni harhailua, luin samaan aikaan fenomenologista kirjallisuutta.

Tässä tutkimuksessa aikuisbaletin oppimisprosessi oli kokemus, josta on tehty merkitysanalyysi. Poimin teksteistä tanssijoiden mainitsema asioita, ilmiöitä, kokemuksia ja etsin merkityksiä. Löysin yhtäläisyyksiä; sanoja, jotka toistuivat eri oppijoilla läpi oppimisprosessin. Tutkin missä ympäristössä ja asiayhteydessä nuo sanat ilmaistiin. Yksittäiset sanat kertovat tutkijalle, mitkä asiat hallitsevat ihmisen ajattelua (Hirsjärvi & Hurme 2000, 53). Kirjoituksissa toistuvat sanat peilasivat tanssijoiden kokemusmaailmaa. Aineistonanalyysi oli edennyt erittelyvaiheeseen, jossa lähdin luomaan kokonaiskuvaa tutkittavasta ilmiöstä uudessa perspektiivissä. Eskola ja Suoranta (1998, 170-171) kuvaavat laadullisen aineiston ilmaisuihin ja sanastoihin kohdistuvaa analyysitapaa sanastanalyysiksi. Tässä tutkimuksessa sanastanalyysi toi esille tanssin tuottamia kokemuksia kirjoitetusta aineistosta sekä nosti esille ydinasiat laajasta ja monitasoisesta tutkimusaineistosta.

Analyysin seuraava vaihe oli yhdistäminen ja karsinta, jossa tein lopulliset tulokset. Tavoitteena oli saada vastauksia tutkimustehtäviin ja kuvata säännönmukaisuutta, joka pätee koko aineistoon yksilön tarinaa sivuuttamatta. Yhdistin tekemäni sanastanalyysin johtopäätökset visuaalisen- ja liikeanalyysin johtopäätöksiin. Yhdistäminen vahvisti ja täydensi niitä. Varsinkin visuaalinen analyysi tuki muita analyysimuotoja. Sanastanalyysi täydensi liike- ja visuaalista analyysia ja toi tuloksiin uusia näkökulmia. Sanastanalyysi vaikutti myös tanssijaprofiilin lopulliseen muotoutumiseen. Sanastanalyysi yhdessä visuaalisen- ja liikeanalyysin kanssa tuotti tutkimustuloksia, jotka mahdollistivat aikuisbaletin opetus-oppimisprosessin kuvauksen.

6.3 Tutkimukseen osallistuneet oppijat

Opetuksen käynnistyessä aikuisbalettiryhmään valittiin ilmoittautumisjärjestyksessä 28 ensimmäistä aikuista ilman luokituksia tai ehtoja. Joukossa oli 27 naista ja yksi mies. Heistä kahdeksan henkilöä lopetti harrastuksensa ensimmäisen lukukauden aikana. Lopettamisen syitä olivat raskaus, paikkakunnan vaihtaminen, opiskelukiireet, työesteet ja baletin sopimattomuus. Yksi keskeyttäjästä kirjoitti siitä, miten hänen arkikiireensä ja baletin riittämätön fyysinen kuormittavuus saivat hänet lopulta luopumaan baletista.

En ole ihan varma jatkamisesta: pienet lapset, ylityöt, aikapula yms. Mutta kiinnostaa kyllä. Miehen kuluttaako tämä yhtä paljon energiaa kuin aerobic, jossa olen jo käynyt. Toivon enemmän hiikää.

(Marita 15.1.1999)

Tutkimuksen alussa tiedustelin oppijoilta vain nimen, yhteystiedot, syntymäajan ja aikaisemmat harrastukset. Aikuisille suunnattu taiteen perusopetus on avointa kaikille halukkaille kansalaisille. Osallistujien luokittelu perhetaustan, ammatin tai aiemman koulutuksen mukaan ei ole taiteen perusopetuksen toimintamallin mukaista. Halusin välttää mukana olevien luokittelua myös siksi, että kyseessä oli laadullinen tutkimus. En myöskään tutkinut osallistujien persoonallisuutta ja sen yhteyttä tanssinoppimiseen.

Kerroin tanssijoille, että käytän heidän oppimispäiväkirjojaan tutkimusaineistona ja he saavat viime kädessä itse päättää, mitä he kirjoittavat. Rohkaisin heitä kirjoittamaan taustastaan, terveydentilastaan, odotuksistaan ja tavoitteistaan, koska ne vaikuttavat oppimiseen ja tutkittavaan ilmiöön. Rohkaisin heitä myös kirjoittamaan tanssiin ja liikuntaan liittyvistä kokemuksistaan ja tuntemuksistaan. "Minä ja tanssi"-esseessä useimmat kirjoittivat laajasti elämänvaiheistaan kuten lapsuudestaan, opinnoistaan, nykyisyydestään ja tulevaisuudensuunnitelmistaan. He kirjoittivat myös heille tärkeistä ihmisistä, jotka liittyivät heidän tanssi- tai kehollisiin kokemuksiinsa. Oppijoiden taustan tunteminen teki yksilöllisten tarpeiden huomioinnin mahdolliseksi opetustilanteessa. Kirjoitusten, yhteisten keskustelujen ja tanssituntien tuloksena olen luonut kuvan jokaisen tanssijan henkilökohtaisesta taustasta.

Tanssijat olivat koulutuksen käynnistyessä 18 – 50 vuotiaita, ja heistä lähes puolet oli yli 30-vuotiaita. Missään vaiheessa oppimisprosessia he eivät nostaneet ryhmän ikäjakaumaa esille, vaan se näytti olevan heille luonnollinen asia. Ryhmään kuului myös äiti ja tytär. Kaksi sukupolvea ja eri-ikäiset tanssijat opiskelivat tanssia omista lähtökohdistaan ilman kilpailua tai keskinäistä vertailua. Opettajan näkökulmasta katsottuna osallistujien ikäero ei aiheuttanut mainittavia erityisky-symyksiä. Yksi syy homogeenisen ryhmän muodostumiseen oli mielestäni se, että ikäeroista huo-limatta kaikki aloittivat baletin oppimisen alusta. He elivät tanssinoppimisessa samaa kehitysvai-hetta. Tätä näkemystä vahvisti osallistujien kirjoittamat oppimiskokemukset ryhmähengestä.

Pasanen-Willberg (2000, 210-214) toteaa, että puhuttaessa tanssijan iästä voisimme mieluiten pu-hua tanssijan kehon sen hetkisestä tilasta. 20-vuotias tanssija on erilainen kuin 50-vuotias. Nuori tanssija voi olla kokenut jotakin mitä vanhempi ei ja päinvastoin. Tanssijan ikäkysymystä voi lä-hestyä tarkastelemalla henkisen kehityksen ja kasvun suuntaa. Eri ikäiset ihmiset saattavat olla samassa kehitysvaiheessa tanssijoina, vaikka fyysinen ikäero olisikin suuri.

Tämän tutkimuksen kohteena olleiden aikuisten henkilökohtaiset taustat olivat hyvin erilaisia. Erilaisuutta aiheuttivat ikäjakauma, elämänvaihe, koulutustausta ja ammatti. Osalla oli vakituinen ammatti, toiset opiskelivat tai etsivät vasta paikkaansa yhteiskunnassa. Myös osallistujien lap-suusajan ja nykyiset perhetaustat olivat erilaisia. Mukana oli yksin eläviä aikuisia, vanhempiensa kanssa asuvia nuoria, pienten tai aikuisten lasten äitejä, raskaana olevia naisia, eronneita ja per-heellisiä ihmisiä. Mukana oli myös tutkimuksen aikana synnyttäneitä äitejä. Osallistujilla ei ollut aiempaa baletti-harrastusta, mutta osa oli harrastanut muita liikuntamuotoja. Joillakin perhe oli kannustanut taide- ja liikuntaharrastuksiin, mutta joukossa oli myös niitä, joiden vanhemmat oli-vat suhtautuneet kielteisesti erityisesti tanssiin. Yhteistä osallistujille oli tanssin arvostaminen, vaikka kaikki eivät pitäneet liikuntaa sinällään elämänsä kannalta tärkeänä. Moni heistä oli saanut jo lapsuudessa tai nuoruudessa myönteisiä kokemuksia tanssilavoilta, diskosta, koulun tanssi-kerhosta, tanssiesityksistä tai kotona yksin tanssiessaan. Vaikka baletti oli heille uusi tanssimuoto, lähes kaikki kokivat siinä ensi hetkestä lähtien tuttuuden tunnetta sekä kosketusta lapsuuteen. La-ban kirjoittaa, että ihminen ilmaisee itseään liikkuen, koska hän tyydyttää sisällään olevaa myö-täsyntyistä tarvettaan. Lapsen liikkeessä mielen, ruumiin ja hengen yhteys on selkeästi esillä; *mo-vement was life itself*. Kun ihminen vanhenee, hänen spontaani ilmaisevan liikkumisen tarpeensa ja siitä iloitseminen vähenee, koska työn sekä yhteiskunnallisen aseman aiheuttama stressi kuor-mittaa aikuisen kognitiivista osa-aluetta. (Newlove 1993, 11.) Myös Maslowin (1971) mukaan luova itsensä toteuttaminen on synnynnäinen osa ihmistä, jonka kulttuuri valitettavasti usein on-nistuu tukahduttamaan.

Oppijoiden fyysiset taidot ja tiedot lähtötilanteessa olivat erilaisia, mutta se ei haitannut opetus-oppimisprosessia, koska jokainen työskenteli omista lähtökohdistaan käsin. Se että mukana oli yksi mies, ei myöskään vaatinut erityisratkaisuja. Tanssikoulutuksessa on tavallista, että ryhmässä on mukana vain yksi tai kaksi poikaa tai miestä. Tanssijoiden taustojen eroja tärkeämpänä pidin sitä, että heidän kehonsa ja asenteensa tanssiin oli saman suuntainen. Lisäksi heitä yhdisti halu oppia tanssimaan balettia ja arvostus kehotyöskentelyä kohtaan. Koin myönteisesti heidän rohkeutensa ja kykynsä heittäytyä tanssin vietäväksi. Nämä olivat tärkeitä lähtökohta yhteiselle oppimiselle.

6.4 Tutkimuksen eettinen näkökulma

Eettinen näkökulmani on luettavissa tutkimukseni johtojatuksesta: tanssi kuuluu kaikille (vrt. Anttila 1994, 1997; Lintunen 1987; Smith-Autard 1997; Viitala 1998). Tässä tutkimuksessa eettisyys koskee sekä opettajan että tutkijan tekemää työtä. Opettajan työssä eettisyys tarkoittaa kykyä ja pyrkimystä tehdä perusteltuja moraalisia valintoja suhteessa omaan ja oppilaan hyvään sekä kykyä toimia vastuullisesti suhteessa valintoihin (Patrikainen 1999, 153). Eettisyyttä olen toteuttanut tässä tutkimusprosessissa siten, että olen halunnut toimia esittämälläni taustateorian edellyttämällä tavalla.

Halusin välttää tutkimusjoukon eli aikuisbaletin harrastajien luokittelun ja kategorisoinnin, koska ihmisten lokerointi tutkimustulosten perusteella erilaisiin tyyppeihin tuntui eettisesti ristiriitaiselta tässä tutkimuksessa. Fenomenologinen asenne ja humanistinen ihmiskäsitys edellyttivät minua ottamaan tanssijat vastaan yksilöinä ja sellaisina kuin he olivat juuri silloin. Jokainen aikuisbaletin harrastaja oli tullut oppimaan tanssia omista, toisiinsa nähden hyvinkin erilaisista lähtökohdista käsin. En ollut halukas luokittelemaan ryhmää fyysisten tai ilmaisullisten taitoerojen pohjalta. Tutkimuksen mielenkiinto kohdistui siihen, olivatko aikuisbaletin harrastajat löytäneet yksilöllisiä päämääriä ja tavoitteita tanssiharrastukselleen sekä olivatko he tunnistaneeet oman liikkumisensa merkityksiä tanssinoppimisen tiellä.

Tutkimuksen eettisyys ulottuu myös tutkijan ja hänen tutkimiensa ihmisten väliseen suhteeseen. Tutkimuksessa mukana olevien määrittäminen on keskeinen tutkimuksellinen valinta, joka tulee esille käytetyissä käsitteissä. Käsitteelliset valinnat sisältävät tutkimuskohdetta arvottavia sitoumuksia. Käytän aineistoni tutkimusjoukosta nimitystä aikuisbaletin harrastajat. Nimike

viitaa valikoituneeseen aikuisryhmään, jolla oli se erityispiirre, että he ovat aloittaneet balettiharastuksen aikuisina. Kutsun heitä myös tanssijoiksi, koska he ovat tanssineet silloin, kun olen havainnoinut heitä. He ovat myös oppijoita, koska he opiskelevat itselleen uutta taitoa suunnitelmallisessa ja tavoitteellisessa opetuksessa, joka on suunnattu aikuisille (vert. Koro 1996; Varila 1999). Koen, että minun ja tanssijoiden välillä vallitsi toisia kunnioittava ja avoin vuorovaikutus, jota päiväkirjatyöskentely edisti. He uskalsivat ilmaista myös epäilynsä minulle:

Toivottavasti sinä annat rehellistä palautetta, etkä päästä esitykseen, jos liikehdintäni näyttää kovin tökeröltä.

(Aliisa 8.3.2001)

Täällä olen alusta saakka saanut tuntea, että sinä hyväksyt minut ja meidät sellaisina kuin olemme, tasavertaisesti.

(Suvi 6.5.1999)

Tutkijalla tulee olla lupa tehdä tutkimusta ja sen tulisi tapahtua avoimesti (Lipson 1994). Tutkimuksessa mukana olleet tanssijat ja tanssiopiston kollegat ovat olleet tietoisia, että teen tutkimusta aikuisbaletista. Olen parhaani mukaan toiminut heidän luottamuksensa arvoisesti. Tiedotin tutkimukseen osallistujille säännöllisesti toimistani ja kaikki halukkaat saivat lukea sekä kommentoida tutkimuksen väliraporttia. Tämän tutkimuksen ovat lisäksi lukeneet ja kommentoineet Piia Säpyskä ja Tarja Yliselä, jotka kuuluivat tutkimuksen kohteena olevaan aikuis balettiryhmään. Tanssijat ovat nähneet heistä otetut videot ja kuvat, joista olemme yhdessä keskustelleet. He ovat antaneet minulle luvan kuvien, videon ja tekstien käyttöön. Koen heidän osallistuneen tutkimukseen ja sen pohdintaan yhdessä kanssani myös päiväkirjojensa kautta, joissa he käsittelevät oppimisprosessiaan ja tanssia.

Tutkijalla on velvollisuuksia tutkimukseen osallistujia kohtaan sekä tutkimuksen aikana että sen jälkeen (Lipson 1994). Lähtökohtani on osallistujien kunnioitus, joten säilytän hankkimani tiedon luottamuksellisesti ja kunnioitan heidän yksityisyyttään. Anonymiteetin olen varmistanut jättämällä pois arkaluontoisia asioita ja mahdollisesti tunnistettavaa tietoa. Osallistujien nimet on muutettu.

Tutkimuksessa mukana olleet henkilöt ovat saaneet tutkimuksen aikana ajattelua aktivoivia tehtäviä, josta he ovat tuottaneet minulle runsaasti kirjoitettua aineistoa. Tämä on vienyt heidän ai-

kaansa ja energiaansa, eikä se ole tyypillistä ja odotettua harrastajien tanssinopetuksessa. Tutkimuksen vastavuoroisuus on eettinen kysymys, jota tutkijan tulisi miettiä (Lipson 1994). Mielestäni pitkällä aikavälillä tanssijat hyötyivät siitä, että heti aikuisbaletin opiskelun käynnistyessä he omaksuivat prosessorientoituneen oppimistavan. Siihen kuuluvat oppijan itsereflektiivisyyden, metakognitiivisen tietoisuuden ja aktiivisuuden kehittäminen, jotka tukevat oppijan syväsuuntautunutta ja merkitysorientoitunutta oppimista (Tynjälä 2000, 124). Pidän etuna myös sitä, että tii-viin vuorovaikutuksemme vuoksi reagoin heidän palautteeseensa herkästi ja havainnoin heitä tarkasti. Oppijat kokivat sen myönteiseksi ja sain siitä positiivista palautetta. Tanssijoille tarjoutui tutkimuksen puitteissa tilaisuuksia osallistua ylimääräiseen, maksuttomaan kehonhuolto-, luova tanssi- ja koreografiaopetukseen, mikä syvensi ja auttoi heidän tanssiopintojaan.

Tutkimuksesta on saattanut olla tanssijoille myös haittaa, koska olin kolmoisroolissa. Olin opettaja, tutkija ja uuden toimintatavan oppija. Opettaja-tutkijana minulla oli kahden roolin haasteet, jotka eivät aina olleet saman suuntaisia. Keräsin tanssituntien aikana tutkimusaineistoa, joka vei aikaa itse tanssilta. Videointi ja valokuvaus saattoivat häiritä tunnin kulkua ja vaivata jonkun tanssijan mieltä, vaikka he olivat antaneet luvan kuvaukseen. Oppituntien aikana tutkijan osani vaati sellaista havainnoinnin tarkkuutta ja suuntaa, joka ei ole tyypillistä opettajalle. Tutkimuksen kannalta oli tärkeää, että etukäteen tehty suunnittelutyö myös toteutui tunneilla. Mietin, tekikö se oppitunneista välillä liian suunnitelmiin sidottuja ja tavoitteellisia. Toisaalta opin tästä kokemuksesta myös sen, että ilman tutkivan opetuksen otetta, en olisi kyennyt vastaamaan oppijalähtöisiin tavoitteisiin ja toiveisiin sillä tasolla kuin nyt oli mahdollista.

Tutkiva ote paljasti omassa opetuksessani toimintatapoja, joiden tiedostaminen ja kehittäminen edisti tanssijoiden oppimista. Kaikki se huomio ja innostus, jota koin tutkimusryhmää ja –ilmiötä kohtaan oli todennäköisesti hyödyksi tanssijoille.

Täysin ongelmatonta ei ollut tutkimuksellisesta otteesta luopuminen. Tutkimusaineiston keräämisvaihe kesti kolme lukuvuotta, jonka aikana meille kehittyi intensiivinen toimintakulttuuri, jota väritti sekä tutkijan että osallistuvien tanssijoiden tutkiva asenne. Koen, että sama ilmapiiri elää vieläkin tanssitunneillamme, vaikka olen heille nyt ainoastaan tanssinopettaja.

7.1 Tanssijoiden esittämät tavoitteet aikuisbaletille

Tämän tutkimuksen viitekehyksen mukaisesti oppimisprosessi sisältää tavoitteet, toteutuneet opetussisällöt, oppimisen ja arvioinnin. Opetuksen tavoitteita olivat laatimassa sekä oppijat että opettaja, sillä opetuksen onnistumista ja oppimismotivaatiota lisää se, että oppijat omaksuvat ja tuntevat omakohtaiseksi oppimistavoitteet (Rauste-von Wright & von Wright 1994, 35). Lisäksi elinikäisessä oppimisessa oppijan oma tavoitteenasettelu nousee oppimisen ydintekijäksi (Aaltola 1998, 44). Oppijoiden kirjoittamista tavoitteista selvisivät heidän itselleen asettamansa päämäärät, jotka huomioin opetussuunnitelman toteuttamisessa.

Ensimmäisen lukuvuoden aikana tanssijoiden esittämät oppimistavoitteet olivat luonteeltaan sekä fyysisiä että emotionaalisia. Vuotta myöhemmin asetetut tavoitteet pysyivät muuten samansuuntaisina, mutta osa tanssijoista kirjoitti pyrkivänsä opitun taidon ja tiedon siirtämiseen myös elämän muille alueille. Yksi tanssija halusi tanssista ammattia. Tämä osoitti sen, että oppijat olivat sisäistäneet oppimaansa ja olivat valmiita opitun tiedon ja taidon transferille muussakin kontekstissa kuin siinä, missä asia oli opittu (Rauste-von Wright & von Wright 1994, 69).

Yhdistävänä teemana tanssijoiden esittämässä tavoitteissa kolmen vuoden aikana olivat tanssista nauttiminen ja kehon liikehallinnan kehittyminen. Merkille pantavaa oli, että kukaan ei tavoitellut painon pudotusta tai kehon muokkausta, jotka ovat yleisiä liikuntaharrastuksen tavoitteita. Tulos vahvistaa Niemisen (1998c) tutkimustulosta, jossa selvitettiin tanssiharrastajien motiiveja. Hänen tutkimus osoitti, että yleisen käsityksen ja monien ammattitanssijoita koskevien tutkimustulosten vastaisesti painonpudotus ei ollut tärkeimpiä motiiveja eri tanssimuotojen harrastajille.

*Ensimmäinen tavoite ja tärkein on se, että saisin takaisin sen pikkutyttönä olleen improvisaatio-
taidon, jonka olen kadottanut matkan varrella. Yksi tavoite on myös, että pystyn vapautumaan:
tanssimaan huolettomasti.*

(Katariina 15.11.1999)

*Tavoitteeni on saada sielultani tuntea olevani edes vähän tanssija, sellainen millaiseksi olen aina
halunnut tulla, mutten ole koskaan rohjennut.*

(Armi 11.3.1999)

Armi sisäisti tavoitteensa ja kulki kohti päämääräänsä. Hän aloitti kahden muun tanssimuodon harjoittelun aikuisbaletin ohella. Tanssijaprofiilin mukaan Armin kehitys oli monipuolista ja selvää niin fyysisellä, emotionaalaisella kuin sosiaalisella alueella. Kahden vuoden kuluttua hän esitti julkisesti oman soolotanssinsa, josta hän sai hyvän palautteen. Armi osallistui itse myös koreografian tekemiseen.

Tavoitteeni on kehittää lihaksia, ihan konkreettista siis, ja tietysti tasapainoa ja karkeamotoriikkaa. Lisäksi ehdoton ykkönen on se, että saan ilmaista itseäni keholla. Se vapauttaa aivan täysin eri tavalla kuin soittaminen tai laulaminen.

(Päivi 28.10.1999)

Tavoitteenani on lisätä liikkuvuutta ja edelleen parantaa liikkeen hallintaa. Ja nautintoa edelleen, tanssillisuutta, ilmaisukykyä.

(Anja 28.10.1999)

Vuoden kuluttua Päivi ja Anja kirjasivat tavoitteensa tulevalla opintovuodelle 2000 seuraavasti:

Tänään tuntui erityisen 'tanssijalta'. Paitsi se JUOKSU! Siinäpä tavoite: oppia juoksemaan! Haluan ja ilmeisesti voin toteuttaa tavoitteita tulevaisuudessa myös ammatillisesti. Odotan sitä todella.

(Päivi 10.2.2000)

Tavoitteena edelleenkin nauttia liikkumisesta musiikin tahdissa, liikkeiden hallinta ja niiden saumaton sujuvuus ovat teknisenä tavoitteena. Ja näiden taitojen siirtäminen tanssiin. Joskus olen jopa miettinyt, miten omaan työhöni voisin yhdistää näitä kokemuksiani.

(Anja 4.10.2000)

Osa ryhmän jäsenistä laajensi tanssiopintojaan osallistumalla tanssialan koulutuksiin ja muiden tanssimuotojen tunneille. Eräät suunnittelivat tanssin hyödyntämistä työssään: kasvatuksen-, musiikin- ja psykologian alalla. He laajensivat tai suunnittelivat laajentavansa tanssiopintojaan ammatillisen lisäkoulutuksen suuntaan. Aikuisbaletin pitkän aikavälin tavoite oli saavutettu heidän kohdallaan. Heidän kehollinen taito ja -tieto oli kehittynyt laaja-alaisesti. Lisäksi heidän tanssiharastuksensa oli saanut pitkäjänteisen ja tavoitteellisen suunnan.

7.2 Toteutuneiden opetussisältöjen teemat

Toteutuneisiin opetussisältöihin vaikuttivat aikuisbaletin opetussuunnitelma, opetuksen tavoitteet ja aineistoanalyysin antamat tulokset. Koska pidin oppijoiden esittämiä kokemuksia merkittävänä pedagogisen kehittämisen kannalta, huomioin ne opetussisältöjen teemoja toteuttaessani. Esimerkiksi kun kolmantena vuotena osa ryhmästä asetti tavoitteekseen puhtaamman teknisen suorittamisen, lisäsin opetussisältöihin linjausharjoittelua ja kehon biomekaniikan tutkimista.

Toteutunut opetus rakentui toisiinsa nojautuvista ydinopetussisällöistä, joiden teemoittamiseen käytin osittain Suomen Tanssioppilaitosten Liiton nykytanssin ohjeistoa (2001). Toteutuneet opetussisällöt olivat: keskittyminen, kehon biomekaniikan eli rakenteen, toiminnan sekä fysiikan lakien vaikutusten tutkiminen, linjausharjoitukset, liiketekijöiden (tila, aika, voima ja virtaus) harjoittaminen, esiintyminen ja tanssijuuden reflektointi. Kaikki oppisisällöt, esiintymistä ja reflektointia lukuun ottamatta, olivat mukana jossain muodossa jokaisella oppitunnilla läpi koulutuksen. Opetussisällöt vaikuttivat toisiinsa ja olivat osittain päällekkäisiä. Niiden ajallinen järjestys vaihteli, koska ne sisälsivät aineksia myös toisistaan. Esimerkiksi linjaukseen keskittyminen eri alkuaikoina ja liikkuen tilassa on samalla tilan liiketekijäharjoitus. Lisäksi se on biomekaaninen harjoitus, jos tanssija tutkii kehon ja painovoiman vuorovaikutusta. Opettaja ratkaisee, mihin huomio harjoituksessa kohdistuu.

Oppisisältöjen toteutus tapahtui klassisen baletin kontekstissa, koska tanssijat käyttivät liikekielenä ensisijaisesti baletin liikkeistöä. Laban-Barteniff- ja Pilates- menetelmät tukivat kehon biomekaanisen toiminnan tuntemista, linjausta, kehonkäyttöä tanssi-ilmallisissa ja siten myös tanssijoiden baletin liikekielen oppimista. Baletissa käytetyt ranskalaiset termit nimesivät ja täsmensivät liikkeistön, mutta ne olivat aloitteleville harrastajille vieraita ja vaikeasti muistettavia. Kehon anatomiset ja biomekaaniset sekä labanilaiset käsitteet ovat puolestaan aikuisoppijoille osittain tuttuja, omasta kehosta paikallistettavia ja kokeiltavissa olevia. Tanssin monipuolinen verbalisointi antoi oppijoille kielen käsitellä tanssikokemusta, mikä auttoi opitun reflektointia.

Tanssijuuden kokonaisvaltainen oppiminen on kehollisen taidon ja tiedon jatkuva konstruoinnin prosessi. Oppimista auttoi opetussisältöjen teemojen tiedostaminen ja sisältöjen välisten yhteyksien löytäminen ja opitun aktiivinen siirtäminen eli transferi omaan tanssiin. Aktiivinen transferi perustuu oppijan tavoitteellisiin pyrkimyksiin luoda edellytyksiä transferille oppimisen aikana sekä hyödyntää aiemmin opittua kokemusta uusissa tilanteissa (Rauste-von Wright & von Wright 1994, 47). Tanssin oppiminen rakentuu portaittain. Aiemmin oivallettuun ja sisäistettyyn sulautuu

uusi oivallus ajallaan, jota Tynjälä (1999b, 41-42) nimittää assimilaatioksi eli rikastamiseksi. Eräs tanssija kirjoitti, kuinka hän oivalsi siirtää oppimansa vartalon pystysuoran linjauksen paikallaan olevasta asennosta piruettiin ja edelleen liikkuvaan sarjaan. Uusia oppimistilanteita syntyi eri oppisisältöjen kautta ja niitä yhdistämällä. Ne voivat avata oppijalle uuden näkökulman omaan kehoon ja liikkeeseen, joka muuttaa aiempaa kokemusta. Jokainen uusi kokemus muokkaa myös käsitystä tulevasta. Jos oppimiskokemukset rakentuvat prosessiksi, niin kyseessä on Deweyn (1938, 25-35) määrittelemä kasvattava kokemus. Yksittäiset kokemukset liittyvät silloin kumulatiivisesti toisiinsa. Kasvattavan kokemuksen kriteerinä Dewey pitää kokemuksen prosessinomaisuutta. Kasvattava kokemus on myös reflektiivinen (Ojanen 2000, 117).

Joskus oppiminen tapahtuu akkomodaation eli uudelleen muovaamisen kautta, jolloin havainnot ja kokemukset eivät sovi yhteen aiemmin opitun kanssa (Tynjälä 1999b, 41-42). Aikuisbaletin oppimisessa akkomodaatio näkyi esimerkiksi silloin, kun tanssijat joutuivat oppimaan pois itselleen jo sisäistetyyn tavan ojentaa vartaloon. Tanssin estetiikan mukainen ojennus edellytti useimmilta tanssijoilta erilaista lihastyötä ja pään kannatusta, kuin mihin he olivat tottuneet. Tanssijat mukauttivat ja muovasivat skeemojaan eli sisäisiä mallejaan ryhdistään uuteen muotoon. Seurauksena syntyi uusi skeema ja uusi tapa ojentaa vartalo.

Opetussisältöjen teemojen ajoitukseen ja määrään vaikuttivat opetukselle asetetut tavoitteet sekä oppijoiden kokemukset, joita seurasin aineistoanalyysin avulla. Esimerkiksi, kun tanssijat kokivat loman jälkeen yhteyden kehoonsa etäiseksi painotin opetuksessa keskittymistä. Esityksen valmistamisen yhteydessä painotin opetussisältöä, jossa tanssijat tutkivat liikkeensä suhdetta eri liiketekijöihin. Merkittävää on, että yksikään sisältö ei ole koskaan lopullisesti valmis, vaan niitä syvennetään ja laajennetaan opetuksessa yhä uudelleen. Tanssijan kehollinen taito ja tieto on jatkuvassa muutostilassa, johon vaikuttavat monet seikat, kuten ikääntyminen, terveydentila, harjoittelun laatu ja määrä.

7.3 Käytetyt opetusmenetelmät

Tässä tutkimuksessa opetusmenetelmien valintaan vaikutti konstruktivistinen tiedon- ja oppimiskäsitys sekä tanssikasvatuksen edustajien näkemys siitä, että tanssia tulisi opettaa myös oppijalähtöisesti eikä pelkkänä tekniikkana (vert. Anttila 1991, 1994; Joyce 1984; Laban & Ullmann 1975; Smith-Autard 1997; Stinson ym. 1990; Viitala 1998). Suhtaudu kriittisesti baletin traditionaaliseen, behavioristiseen opetusmalliin, jossa opettaja on mestari, jota oppilaat

jäljittelevät ulkokohtaisesti. Käytin opetuksessani sekä oppija- että opettajakeskeisiä opetusmenetelmiä. Oppijakeskeisten opetusmenetelmien käytön teki luontevaksi se, että aikuisdidaktiikkaan ja elinikäisen oppimisen käsitteeseen kytkeytyy luontevasti konstruktivistinen oppimiskäsitys sekä oppijan aktiivisuutta korostava ote (Aaltola 1998, 44). Oppijakeskeisyydellä tarkoitetaan konstruktivistisen oppimisilmapiirin lisäksi sitä, että oppitunneilla tehty liike ja tanssittu tanssi on oppijoiden omaksi kokemaa. Lisäksi se synnyttää liikkujalle mielenkiintoisia kysymyksiä, omia kokeiluja ja ongelmanratkaisuja. Konstruktivistinen oppimiskäsitys toteutui baletin tekniikan oppimisessa siten, että oppijalla oli aktiivinen rooli opittavan liikkeen ja liikesarjan havaitsemisessa. Havaitsemisprosessi voi myös olla konstruktivistista toimintaa. Tiedon valikointia ja tulkintaa säätelevät havaittajan käsitykset, tavoitteet, odotukset, emootiot sekä fysiologiset tekijät, kuten neuromuskulaarijärjestelmä. (Rauste-von Wright & von Wright 1994, 23-28.)

Smith-Autard (1997) liittää oppijakeskeisten opetusmenetelmien rinnalle opettajajohtoisen menetelmän silloin, kun opetetaan tiettyä täsmällistä tekniikkaa. Sama näkemys on luettavissa myös Heikinaro-Johanssonin ja Kolkan (1998), Hämäläisen (1999), Joycen (1984) ja Viitalan (1998) pohdinnoissa. Vaihtelevien opetusmetodien käyttö tässä tutkimuksessa oli perusteltua, koska aikuiset olivat valmiita tavoitteelliseen tekniikan oppimiseen, mutta halusivat myös aktiivisen roolin tanssin sisäistämisen ja kehon kuuntelun oppimisessa. On tärkeää, että opettaja tiedostaa pedagogisen ajattelunsa, joka on vuorovaikutteisen opetuksen keskeinen elementti (Patrikainen 1999, 17).

Lähtökohtani uuden liikemateriaalin opetuksessa oli kertoa ja näyttää oppilaille baletin liikkeet noudattaen traditionaalisia sääntöjä mahdollisimman hyvin. Tanssijat havainnoivat ja konstruivat annetut liikkeet lähinnä näkö-, kuulo- ja kinesteettisen aistin avulla, minkä jälkeen he tanssivat liikemateriaalin sisäistämällään tavalla. Sitä seurasivat toistuvat kokeilut, joita ohjasin sekä suullisesti että manuaalisesti. Tanssijoiden oppimisprosessia oli rakentamassa aistintoimintojen lisäksi kieli, johon Labanin menetelmä antoi sanoja ja ilmauksia baletin terminologian ja omien sanallisten kuvauksien lisäksi. Sosiokonstruktivismiin mukaan oppiminen on aina tilannesidonnaista ja vuorovaikutuksen tulosta, johon vaikuttaa myös puhuttu kieli. Oppiminen on myös yksilöllistä, mutta oppimisprosessi tapahtuu suuressa määrin yhteisössä. (Tynjälä 1999, 162-163.) Aikuisbaletin opetus-oppimisprosessissa kielellä oli tärkeä osuus tanssijuuden rakentamisessa, koska reflektointi tapahtui kirjoittamalla.

Oppiminen synnytti balettitanssia, joka oli yhteisen liikkeistön mukaista, mutta jonka viimeistelyssä ja tulkinnassa näkyi jokaisen tanssijan oma jälki. Esimerkiksi suuri hyppy eli grad jeté on eri näköinen 50-vuotiaalla kuin 18-vuotiaalla tanssijalla. Liikeanalyysi osoitti, että hyppyjä kuitenkin yhdisti sama askelkuvio ja molemmat tanssijat pyrkivät suuruuden ja lennokkuuden kokemukseen. Kirjallisen aineiston mukaan molemmat tanssijat olivat kokeneet suuret hyppyt lennokkaina ja myönteisinä. Otin vastaan oppijoiden tanssiman baletin sellaisena, kuin he sen oman tulkintansa kautta ilmaisivat. Lopputuloksena syntyi yksilöllisiä tulkintoja samasta koreografiasta, joissa havaitsin eri ikäisyyttä ja vaihtelevia elämäntarinoita. Työpäiväkirjani osoittaa, että pidin näkemästäni ja se sai minut joskus liikuttumaan.

7.4 Arviointi

Tanssin arvioinnin määrittelen de Bruynen (1996, 33), Schiemerin (1996, 26) ja van Gynin & O’Nielin (1991, 44) mukaan kokonaisvaltaiseksi ja systemaattiseksi prosessiksi, jossa kerätään tietoa oppijan edistymisestä. Tanssijan arviointiin osallistuvat monipuolisesti sekä opettaja että tanssija itse. Monipuolisella arvioinnilla tarkoitan sitä, että arviointi perustui sekä selkeisiin baletin tekniikan ja estetiikan mukaisiin kriteereihin, Labanin liikeanalyysiin ja lisäksi valituilla keroilla fenomenologiseen asenteeseen. Arvioinnissa oli keskeistä se, kuinka tanssija kehittyi taidoissaan, tiedoissaan ja asenteissaan aiempaan verrattuna, eikä heitä vertailtu toisiin tanssijoihin (vert. Martin ym. 2002, 19; Schiemer 1996, 26; Stinson 1990, 46). Bennin (1989) tutkimuksen mukaan kokonaisvaltainen ja määriteltyihin kriteereihin perustuva tanssin arviointi on luotettavaa, kun arvioijina ovat kokeneet tanssinopettajat. Novakin (2002, 227) mukaan arviointi kohdistuu erityisesti tanssikouluissa fyysiseen suorittamiseen. Yhdyn Novakin (2002, 239) ajatukseen, että tanssijan ajattelun, tunteiden ja toiminnan täytyy eheytyä rakentavasti, jotta hän voi kehittyä taitavaksi liikkujaksi. Hänen mukaan on tärkeää tunnistaa kognition ja emotion osuus taitavassa suorituksessa, siksi arvioinnin tulisi kohdistua tanssijan kokonaispersoonaan eikä vain psykomotoriseen osa-alueeseen.

Oppijan edistymistä on tarkasteltu Tynjälän (2000, 19) esittämän näkemyksen mukaisesti erityisesti oppimistulosten laadun ei määrän suhteen. Se tarkoittaa huomion kohdistamista siihen, millä tavalla ja miten syvällisesti tanssijat ovat oppineet ja mitä laadullisia muutoksia oppijoiden tanssijuudessa on tapahtunut. Liikeanalyysin lisäksi arvioin liikekommunikaatiotaitoa, mitä merkityksiä tanssi on oppijoille antanut ja kuinka he ovat soveltaneet opittua muualla elämässään. Esimerkiksi tanssiesityksessä se tarkoitti arvioinnin kohdistamista tanssisuorituksen lisäksi siihen, kuinka hy-

vin tanssija oli sisäistänyt esitettävän aiheen, kuinka hän kykeni ilmaisemaan sen katsojille ja miten hän kommunikoi liikkeen avulla muiden mukana olevien kanssa. Oppimisprosessin edettyä kolmanteen lukuvuoteen arviointi perustui yhä enemmän myös baletin tekniikan ja estetiikan mukaisiin kriteereihin.

Tässä tutkimuksessa kävi todeksi Rauste-von Wrightin ja von Wrightin (1994, 183) huomio siitä, että ihmisen toiminta on tavoite- ja palautehakuista. Oppijat sekä opettaja halusivat saada tietoa toimintansa tuloksista ja seurauksista sekä siitä, olivatko he edenneet kohti tavoitteita. Koska arviointiin ja palautteeseen liittyvät asiat nousivat voimakkaasti esille oppijoiden päiväkirjateksteissä, käsittelen sitä tarkemmin.

Tanssitutkimukset osoittavat, että tanssin arviointi koetaan haastavaksi (Benn 1989; de Bruyn 1991; Martin ym. 2002; Van Gyn & O'Neil 1991). Taiteen perusopetuksen vuosikirjassa (2002, 25) oppilaan arviointiohjeet eivät anna riittävästi tukea opettajille. Siinä todetaan, että: *Oppilaan arvioinnilla pyritään ohjaamaan ja kannustamaan opiskelua sekä kehittämään oppilaan edellytyksiä itsearviointiin. Oppilaan työskentelyä tulee arvioida monipuolisesti. Oppilaan arvioinnista ja todistukseen merkittävistä tiedoista päättää opetushallitus.* Van Gynin ja O'Neilin (1991, 42-45) mukaan tanssin arviointia vaikeuttavat epäselvät tavoitteet ja käsitteet sekä arvioinnin kohteen epätietoisuus. Myös tässä tutkimuksessa arviointi osoittautui haasteelliseksi. Arvioinnin lähtökohtana olivat lyhyen ja pitkän aikavälin tavoitteet. Yhdessä tutkivan otteen kanssa selkeät tavoitteet toivat apua arviointiin. Lisäksi välittömästi käynnistynyt aineistoanalyysi sekä alan tutkimuksiin ja kirjallisuuteen tutustuminen ratkaisivat arvioinnissa olleita ongelmia.

Kehollinen taito ja tieto ovat monitasoisia ilmiöitä, joiden ymmärtäminen ja arviointi ovat vaativia tehtäviä. Niiden arviointi on olennainen osa oppimisprosessia ja se kuuluu tanssinopettajan lisäksi myös oppijalle itselleen (Anttila 1994, 70-71). Tanssikasvatuksessa oppimisen tuloksia arvioi perinteisesti opettaja. Muiden koulutusalojen suuntaus, jossa oppija itse arvioi oppimistaan ja kokemustaan, ei ole vielä yleistynyt tanssikasvatuksessa.

Annoin tanssijoille suoraa palautetta oppituntien aikana tehdyistä haavainnoista ja myöhemmin kokoavaa palautetta, joka perustui oppijoiden tanssijaprofiiliin. Tanssijaprofiiliin vaikuttivat havaintojeni ja liikeanalyysin lisäksi oppijoiden itsearviot omasta tanssijuudesta, joita seurasin oppimispäiväkirjoista. Itsearviointi oli aluksi useimmille vaikeaa ja osalle vierasta, mutta sen har-

joittelu tuotti tulosta, kuten Marian kolmen lukuvuoden aikana kirjoittamat päiväkirjaotteet osoittavat:

Miten olen päässyt tavoitteisiini? Olisi helpompi jos joku muu arvioisi sen. Vielä joutuu keskittymään niin paljon koreografiaan, ettei omien liikkeiden tarkkailuun ennätä oikein peilistä. Kädet tuntuvat etsivän paikkojaan, ryhti on toivon mukaan parantunut. Ainakin se löytyy nykyisin nopeammin ja helpommin. Vatsakin tulee kannatteluun mukaan. Tavoitteena on edelleen 'ylväs olemus' joka tulisi huomaamatta ja automaattisesti kun tanssitunnille tulee.

(Maria 10.2.2000)

Kirjoittaja tarvitsee ulkoista kuvaa eli peiliä saadakseen palautteen tekemälleen. Tanssin ja kehonkuuntelu sisältäpäin ei ollut vielä avautunut tässä vaiheessa oppimista. Hän tiedosti epäröinnistään huolimatta saavuttaneen keskustan kannatuksen ja tarvitsevansa lisäoppia käsien liikkeitöihin. Uuden harrastuksen alkuvaiheessa oppijat tarvitsivat erityisen paljon opettajan kannustavaa palautetta. Harrastusta vahvistavia tekijöitä olivat ulkoinen kiitos, tuki ja sisäisesti koetut palkinnot kuten ilo, nautinto, hyvänolon tunne ja mielekkyyden kokemus. Sama kirjoittaja jatkaa vuoden koulutuksen jälkeen:

Enemmän rakentavaa palautetta tuntien aikana kaikille sekä positiivista että negatiivista; virheitä oppii parhaiten. Ja jos asentoja 'kädestä pitäen' korjaa –oikea liike jää liikemuistiin!

(Maria 30.4.2001)

Tässä tutkimuksessa arvioitiin myös opettajan toimintaa, opetussuunnitelmaa ja toteutuneita opetussisältöjä. Tanssijat arvioivat opetusta pääasiassa oppimispäiväkirjojen välityksellä, mutta myös kyselylomakkeilla. Tanssijat ovat esittäneet olevansa tyytyväisiä opettajaansa ja oppimisympäristöönsä. Opetuksen käynnistyessä he olivat ihastuneet lähes kaikkeen. Minun oli vaikea löytää negatiivisia huomautuksia tai kritiikkiä palautteesta. Tulkitsen sen johtuvan siitä, että monella oppijalla oli taustalla lapsuusajan haave ja into oppia tanssimaan balettia. Se saattoi vaikuttaa informaation havainnointiin ja tulkintaan kaunistuen sitä. Toisen lukuvuoden jälkeen, kun balettiharrastus oli jo tullut tutuksi heille, tanssijat esittivät avoimesti toiveitaan lähinnä opetussisältöjen ja opettajan antaman palautteen suhteen:

Meitä on paljon, iso ryhmä, mutta tieto ja ohjaus siitä miten korjata / paikata / peittää heikot kohdansa ja kehittyä tanssijana olisi kovasti tervetullutta.

(Mirjami 3.5.2001)

Käy vaan edelleen korjaamassa asentoja ihan reilulla kädellä tai jos et ehdi niin 'kiljaise' nimellä jos se auttaisi...

(Päivi 17.1.2002)

Palautetta on kiva saada ja tietenkin myös negatiivista eli korjausta.

(Lotta 15.1.2002)

Tanssijoiden toiveen mukaisesti kiinnitin erityistä huomiota palautteen antamiseen. Otin käyttöön opettajan antaman ja itsearvioinnin ohelle paripalautteen ja koko ryhmää koskevaa arviointia. Tässä tutkimuksessa todentui Heikinaro-Johanssonin ja Kolkan (1998, 47) näkemys, että paripalautte ja itsearviointi kehittää oppilaiden havainnointitaitoa, monipuolistaa palautteen antoa, kehittää itsenäisyyttä ja reflektiotaitoa. Oppijat seurasivat toistensa pienimuotoisia tansseja ja antoivat niistä palautetta. Tärkeä osa itse- ja vertaisarviointia olivat oppituntien ulkopuolella käydyt pukuhuonekeskustelut. Katsoimme myös esitysvideon ja arvioimme sitä yhdessä. Arvioin myös ryhmää kokonaisuudessaan ja pyrin siihen, että ryhmä tunnistaisi harjoitusten ydinkohdat ja niiden yhteydet tanssitaitoon. Arvioinnin yhteyteen liitin tanssin kognitiivisen aineksen opetusta.

Kiinnitin huomiota myös oman liikkumiseeni oppituntin aikana. Pyrin kulkemaan ja vaihtamaan paikkaani siten, että olisin jokaisen tanssijan fyysisessä läheisyydessä tasavertaisesti, jotta vuorovaikutus olisi läheinen ja näkisin jokaisen tanssijan yhtä hyvin. Ohjasin tanssijoita sekä suullisesti että manuaalisesti. Marian tavoin moni oppija koki, että virheistä oppii parhaiten Harkitsin tarkkaan, mitä virheitä korjasin ja missä vaiheessa. Opetuksen alkuvaiheessa en korjannut jokaista virhettä, vaan suorituksen onnistumisen ja fyysisen terveyden kannalta haittaavat tekijät. Perustelin ratkaisua sillä, että tanssijoilla oli parempi mahdollisuus kokeiluihin ja kokemusten vastaanottamiseen, kun heidän ei tarvinnut ajatella ja pelätä virheiden tekemistä. Luotin myös siihen, että tanssijuuden oppiminen on taidon ja tiedon jatkuva konstruoinnin prosessi. Kaikkea ei voi oppia yhdellä kertaa. Liikkeiden tultua tutuimmiksi ohjasin tanssijoita kohti puhtaampaa teknistä suoritusta. Marian itsearviointitaito kehittyi huomattavasti, sillä kaksi vuotta myöhemmin hän arvioi itseään seuraavasti:

Tanssivuoden 2001 miellyttävin kokemus on se, että huomaan kehittyneeni: kuntoni, ryhtini ja kestävytyeni ym. ovat parantuneet. Edistyminen viimekertaiseen verrattuna: selviydyn vaikeasta-

kin ohjelmasta ja yleensäkin tankotyöskentelystä. On myös mukava kuulla, kuinka koko ryhmä on parantanut suoritustaan esim. viimekerrasta tietyissä liikesarjoissa.

(Maria 15.1.2002)

Omassa työpäiväkirjassani huomaan käsitelleeni useaan otteeseen arviointia ja palautetta. Henkilökohtaisen ja suoran palautteen antaminen jokaiselle oppijalle oppitunnin aikana oli rajoitettua käytettävän ajan takia, mutta pyrkimykseni oli huomata jokainen tanssija. Välillä kirjoitukseni on ollut huolestunut, koska aikaa ei ollut riittävästi palautteen antamiseen. Tanssijoiden viesteistä ymmärsin, että palautteen saaminen oli tanssijoille tärkeää, ja siksi sille tuli järjestää aikaa oppitunneilla. Joskus palautteen antaminen on ollut yhteinen pysähtyminen ja jaettu oivallus oppijan kanssa. Tämän tutkimuksen antaman aineiston pohjalta uskon, että juuri oppimisen arviointi on yksi keskeisimpiä vaikuttavia tekijöitä koko oppimisprosessin onnistumisessa.

En ehdi, en ennätä, vaikka näen korjattavaa. Liike meni jo. Pysäytänkö tanssin... ei annoin mennä, tuntia oli enää 5 minuuttia jäljellä. Tänään en takerru yksityiskohtiin.

(Opettajan työpäiväkirja 22.4.1999)

Haimme ja veivasimme kymmeniä kertoja lonkan koukistusta, hyvää syvää vekkiä nivusiin. Yhdessä se löytyi. Olimme molemmat iloisia. Nyt Vuokon jalka nousee helpommin.

(Opettajan työpäiväkirja 15.9.2001)

Tutkimuksen aikana oma arviointitaitoni kehittyi ja monipuolistui. Koin todeksi Anttilan (1994, 71) ja de Bruyn (1991, 35) huomion, että arviointi auttaa opetuksen suunnittelua. Se suuntasi huomioni oppimisen ongelmakohtiin ja auttoi minua kehittämään opetustani uusille alueille. Konstruktivistinen pedagogiikka auttoi minua kehittämään arviointia. Rauste-von Wright ja von Wrightin (1994, 8-18) mukaan ei riitä, että opettaja opettaa tietoja ja taitoja, vaan hänen tulee myös luoda edellytykset jatkuvalla uuden oppimiselle. Tähän ei päästä ilman oppijan autonomisuutta, jossa korostuu oppijan oma vastuu omasta oppimisesta. Myös arvioinnin vastuu on sekä opettajalla että oppijalla itsellään, kummankin omasta roolista käsin. Tämä oivallus kehitti aikuisbaletin opetusta, oppimista ja arviointia. Opettajan tehtävä oli paitsi tiedon ja taidon jakaminen, myös itsenäiseen oppimiseen ohjaaminen. Tiedostin myös sen, että minun ei tarvinnut tavoitella täydellisyyttä. Dialogin avulla kehitin opetusta juuri tämän ryhmän näkökulmasta mielekkääseen suuntaan. Oikeiden suoritusten ja taiteellisen osaamisen arviointivastuu oli meillä kaikilla. Silloin

oppijat eivät olleet koko ajan riippuvaisia opettajan palautteesta, vaan heissä kehittyi sisäistä motivaatiota sekä vastuuta omasta toiminnasta ja oppimisesta (Hämäläinen 1999, 74). Myös Siljamäki (2002) korosti tutkimuksessaan oppijoiden itsearviointitaitojen, kokemusten reflektoinnin ja arviointivastuun merkitystä. Aktiivinen oppija kykenee tarvittaessa hakemaan tietoa ja taitoa muualtakin kuin yhden opettajan opista, mikä on lisäksi suotavaa. Se toteutui tässä tutkimuksessa useiden tanssijoiden kohdalla. Ymmärsin, että mitä enemmän tanssijat itse olisivat oman toimintansa subjekteja, sitä paremmat mahdollisuudet heillä oli myös arvioida itseään suhteessa asettamiinsa tavoitteisiin sekä oppimiskontekstiin.

Tanssijoiden tekemät oppimistehtävät, kuten koreografiaharjoitelmat ja tanssiesitys 'Sauna on lämmin' tarjosivat hyvän tilaisuuden oppimistuloksen arviointiin. Arviointiin osallistuivat opettaja, eräät oppilaitoksen muut opettajat, oppijat itse, osa yleisöstä ja kriitikko. Aineistoanalyysi osoitti, että tanssijat olivat kolmantena lukuvuotena halukkaita ja valmiita saamaan palautetta tanssitaidostaan muiltakin henkilöiltä kuin omalta opettajalta.

Ihmettelen miksi emme ole saaneet kielteistä palautetta, sillä emme me voi niin hyviä vielä olla, ei todellakaan!

(Maria 15.5.2001)

Viimeisestä esityksestä jäi paras fiilis, kun sai omilta kavereiltaan kehuja kommentteja.

Täytyy myöntää, että nautin lavalla olost.

(Mirjami 15.5.2001)

Katselijana ja kuulijana voin sanoa, että pidin erittäin paljon esityksestä! Se oli hyvä, erilainen kokonaisuus. Tanssijat olivat kehittyneet loistaviksi ilmaisemaan ja 'heittäytymään'. Loistava koko juttu!

(Suvi 28.4.2001)

Oppimistulokset ja oppijan niistä saama arviointi sekä kokemukset vaikuttavat edelleen oppijan tulkintojen ja havaintojen kautta hänen uusissa oppimistilanteissa. Näin oppiminen alkaa muodostua prosessiksi, jossa toistuvat kehitystrendit seuraavat toisiaan. (Tynjälä 2000, 19.) Tanssitaidon arviointi on aina samalla kehollisuuden eli liikkujan itsensä arvioimista, joten se vaatii opettajalta pedagogista taitoa. Mielenkiintoista on seurata oppijan kehollista oppimisprosessia ja niitä oivalluksia, jotka ovat oppijan muutoksen avaimia tanssinoppimisen tiellä. Tässä tutkimuksessa muka-

na olleet oppijat ovat nostaneet päiväkirjoissaan esille palautteen ja nähdyksi tulemisen merkityksen. Aineiston analyysi osoitti, että mielekkäät oppimiskokemukset, joissa oppijat itse ovat aktiivisesti mukana ja joihin liittyy monipuolista opettajan ja oppijoiden tekemää arviointia tukevat tanssiharrastajien sitoutumista pitkäkestoiseen oppimisprosessiin.

7.5 Miten oppiminen oli havaittavissa?

Käsitteenä oppiminen on moniulotteinen ja laajasisältöinen, jossa kognitiivinen, emotionaalinen ja motorinen oppiminen ovat vuorovaikutuksessa keskenään (Novak 2002, 37). Tynjälän (2000, 12-14) mukaan oppiminen on eräänlaista toistavaa toimintaa, johon liittyvät tietojen lisääntyminen, muistaminen ja soveltaminen. Toisaalta oppiminen nähdään kehittymisenä tai muuttumisenä eli transformaationa oppijan ajattelussa ja toiminnassa. Tanssimaan oppiminen näkyy muutoksena oppijoiden persoonallisuuden eri osa-alueilla: motorisella, sosiaalis-emotionaalisella ja kognitiivisella alueella (Anttila 1994, 20.) Muutokset tapahtuvat pitkällä aikavälillä ja ne ovat vaikeasti mitattavissa, mikä vaatii kärsivällisyyttä sekä oppijalta että opettajalta.

Savan (1993, 16) mukaan oppimisessa jokin tekijä lisääntyy tai muuttuu. Hänen mukaan taiteen oppimisessa kyseessä on ainakin kolme muuttumisen ilmiötä. Määrällinen muutos viittaa tanssin oppimisessa kehonhallinnan, taidon ja tiedon lisääntymiseen. Nimitän sitä keholliseksi muutokseksi. Laadullisessa muutoksessa tanssijan liikelaatu on aiempaa ilmaisullisempaa, aistikkaampaa ja teknisempää. Rakenteellinen muutos näkyy oppijan taiteellisessa sekä luovassa ajattelussa ja mielikuvien käytössä. Nimitän sitä henkiseksi muutokseksi. Käytän Savan esittämiä tanssitaiteen oppimisen muutosilmiöitä tutkimustulosten jäsentämisessä.

7.5.1 Keholliset muutokset

Tutkin kehollisen taidon ja tiedon kehittymistä liikeanalyysin, kuva-aineiston sekä kirjallisen analyysin avulla. Ensimmäisen lukuvuoden aikana kiinnitin huomiota erityisesti seuraaviin baletin vaatimiin fyysisiin taitoihin: vartalon kannatukseen, tasapainotaitoon, lonkkanivelen aukikiertoon, kehon linjaustaitoon ja liikesujuvuuteen. Kehonhallinta näkyi ensin vartalon kannatuksena, tasapainon löytämisenä paikallaan olevissa asennoissa sekä alaraajojen liikkeissä eteen ja sivulle. Käsisivarsien, kaulan ja pään liikehallinnat kehittyivät hitaammin. Tanssijat oppivat ylläpitämään itselleen luontevaa alaraajan aukikiertoa ensin paikallaan olevissa asennoissa sekä jalan liikesuunnissa eteen ja sivulle. Kolmannen lukuvuoden aineistoanalyysi osoitti, että aukikierto oli edelleen

osalle tanssijoista haasteellista ylläpitää liikesarjojen aikana tukijalassa, pyörivässä liikkeessä sekä alaraajan suuntautuessa taaksepäin. Taaksepäin suuntautuneet liikkeet, pyörähdykset ja kierrot aiheuttivat ongelmia koko kehon hallinnalle. Liikesujuvuutta vaikeutti myös tanssiminen tilassa epäsuo rasti kuten kaartaen ja suuntia muuttaen sekä takaperin liikkuminen.

Useat tanssijat mainitsivat iloitsevansa tasapainotaidon ja ryhdin kehittymisestä sekä käsivarsien ja jalkojen liikemahdollisuuksien löytymisestä jo ensimmäisen lukukauden aikana. Vartalon alue eli lantion, vatsan ja rinnan muodostama kokonaisuus sekä alaraajat olivat usein esillä kirjoituksissa. Useat kirjoittivat kehotuntemuksistaan yhdessä painovoimaan vaikuttavien lakien ja henkisen tunnetilan kanssa. Kirjoituksissa todentuivat Labanin (Laban & Ullmann 1975) toteamukset siitä, että liikkuminen vaikuttaa mielentilaan ja päinvastoin. Alla olevasta Vuokon kirjoituksesta on luettavissa prosessorientoituneella oppimisen piirre, jossa oppimistapahtumaan yhdistyvät sekä kognitio että emotio tuottaen kokonaisvaltaisen oppimiselämyksen, joka liittyy myös oppijan elämään (vert. Ojanen 2000; 50; Tynjälä 2000; 125):

Pystyn hengittämään ja keskittymään paremmin, kun ajattelen vartalon keskilinjaa. Tunnen itseni varmaksi sekä henkisesti että fyysisesti. Jalat venyivät ainakin puoli metriä. Olen kokonainen.
(Vuokko 18.2.1999)

Toisena lukukautena tanssijoiden kirjoituksiin tuli yhä enemmän kehon eri osien liikekuvauksia. He kirjoittivat halusta hallita kehoa kokonaisuutena sekä myös sen hienomotoriikkaa kuten sormien asentoa, polven ja nilkkojen ojentamista. He alkoivat tiedostaa, mistä funktionaalisessa liikkeessä on kyse ja osasivat liittää sen kehonsa biomekaniikkaan. Alla olevan keski-ikäisen kirjoittajan koordinaatio on kehittynyt jo kolmen ensimmäisen kuukauden jälkeen tuntuvasti. Hän osaa myös osuvasti arvioida itseään:

Tänään tuntui hyvältä. Vaikka en ehtinyt treenaamaan kotona. Tuntui kuin alkaisin löytämään ja nauttimaan tankoliikkeistä kokonaisvaltaisemmin. Ikään kuin kädet olisivat löytäneet muun ruumiin, eri ruumiinosat löytäisivät toisensa – mikä nautinto. Tanssi ei jää pelkäksi punnertamiseksi. Asennon saa pysymään. Tiedän vaistomaisesti missä vika jos tasapaino ei onnistu – pystyn korjaamaan asentoa jo itsekin.
(Marja 11.3.1999)

Osallistujien oppimispäiväkirjoista pystyi seuraamaan osallistujien tanssitietouden kehitystä. Toisena lukukautena kirjoituksiin ilmestyi yhä enemmän tanssikäsitteitä kuten virtaus ja kannatus, joita he olivat oppineet tanssitunneilla. Ranskan kielistä balettiterminologiaa he eivät käyttäneet kirjoituksissaan missään vaiheessa, vaikka käytin sitä tunneilla ja he ymmärsivät termien merkityksen. Syyksi arvelen sen, että termien oikeinkirjoitus oli tanssijoille epäselvä ja kuullun ymmärtäminen on eri asia kuin termeillä puhuminen ja niiden käyttö kirjoituksessa. Tilanteen olisin voinut korjata antamalla tanssijoille baletin terminologiasta kirjalliset ohjeet.

Opetuksen edetessä lähes kaikkien kirjoitus muuttui kuvailevammaksi ja monisanaisemmaksi. Kirjoitukset välittivät viestin siitä, että kehon anatomisen rakenteen ja toiminnan tuntemus sekä oman kehon kuuntelutaito olivat kehittyneet. Lukiessani kirjoituksia sain sellaisen vaikutelman, että he refleктоivat mielellään kokemuksiaan kirjallisesti. Eräs tanssija kertoi järjestäneensä itselleen rauhallisen ajan kynttilän valossa joululomallaan ja kirjoittaneensa kokemuksistaan. Sain myös ylimääräisiä kirjeitä, tekstiviestejä ja kortteja, joissa mukana olevat kirjoittivat tunteuksistaan ja kuulumisistaan.

Tanssijat tarkastelivat tanssiharrastuksen merkitystä eri näkökulmista. Fyysisten ja emotionaalisten kokemusten rinnalle alkoi ilmestyä kolmantena lukuvuotena ryhmän merkityksen kuvausta. Tynjälän (2000, 55) mainitsema huomio siitä, että sosiokonstruktivistisen mallin mukaisesti oppiminen on yksilöllistä, mutta oppimisprosessi tapahtuu suuressa määrin yhteisössä, alkoi näkyä. Osa mainitsi soveltavansa oppimaansa tietoa ja taitoa jo muualla elämässään, kuten työssään, vapaa-aikanaan tai muissa harrastuksissaan. Tanssitietoudessa ja –taidossa tapahtunut muutos näkyi kolmantena lukuvuotena siten, että tanssijat kirjoittivat päiväkirjoissaan aistimisesta, liikkeen herättämistä mielikuvista, tunteista ja muistoista. Mielikuvien käytön lisääntyminen saattoi johtua siitä, että tanssi synnytti enemmän tunteita, silloin kun oppijan koko energia ei ollut sidottu tanssin tekniseen suorittamiseen. Toisaalta he olivat tottuneet ja oppineet refleктоimaan liikekokemuksiaan sanalliseen muotoon. Useammille oli kehittynyt taito löytää kehotyöskentelyn aikana tunteita, tiedostaa ne ja kirjoittaa niistä. Hämäläisen (1998, 206) mukaan edellä mainituilla tekijöillä on yhteyttä oppijoiden luovan prosessin käynnistymisen kanssa.

Oppimispäiväkirjojen perusteella tanssijoiden käsitykset baletista ja tanssista yleensä muuttuivat monimerkityksellisiksi; he oppivat selittämään suhdettaan tanssiin eri näkökulmista. Tämä on merkki oppimisesta. Tynjälän (2000, 56-57) mukaan sosiaalisen konstruktivismin yhtenä kantavana voimana on Vygotskyn ajatukset kielen merkityksestä vuorovaikutustilanteessa ja oppimis-

prosessissa. Kieli on merkkisysteemi, joka toimii ajattelun työvälineenä. Oppitunneilla dialogissa käytetty kieli tarjoaa välineitä henkiselle oppimisprosessille ja ajattelun kehittymiselle. Kieli voi auttaa oppijaa organisoimaan ja eksplikoimaan ajatuksensa, jolloin opettaja ja muut oppijat voivat osallistua keskusteluun ja ohjata oppimista. Yhteinen kieli vähentää ulkopuoliseksi joutumisen tunnetta. Tanssikokemuksen saattaminen kielelliseen muotoon oppimisprosessin aikana ei ole kuulunut perinteiseen tanssinopetukseen. Se saattaa kuitenkin auttaa oppijaa näkemään opiskeltavan ilmiön monelta eri näkökannalta ja auttaa samalla oman tietorakenteen uudelleen konstruoinnissa, mikä edistää tanssin oppimista.

Oppimispäiväkirjoista oli luettavissa, kuinka tanssijat analysoivat oppimiaan tietojaan ja taitojaan saaden uusia mahdollisuuksia niiden käytölle. Ojanen (2000, 29) toteaa, että reflektio johtaa henkiseen kasvuun ja toimintatavan muuttumiseen. Tässä tutkimuksessa reflektio oli yksi keino, jolla tanssijat kehittivät tanssijuuttiaan. Kehittyminen oli nähtävissä ja luettavissa heidän tanssistaan ja kirjoituksistaan. Yhdyn Parviaisen (1997, 145) näkemykseen, että tanssijan oman toiminnan ja tanssitiedon reflektio laajentavat ja syventävät tanssitaitoa ja –tietoa, mikä on tervetullut lisä tanssipedagogiikkaan.

7.5.2 Laadulliset muutokset

Havainnoin tanssijoiden liikelaadun kehittymistä liikeanalyysin avulla, jota visuaalinen analyysi ja oppimispäiväkirjojen kirjoitukset sekä vahvistivat että täydensivät. Tekninen tanssitaito ja ilmaisutaito kehittyivät kehollisten muutosten myötä vähitellen ja yksilöllisesti. Laadulliset muutokset näkyivät toisena lukuvuotena baletin perusliikkeistön yksilöllisenä omaksumisena ja linjauksen hallinnan kehittymisenä. Tämä helpotti liikkeiden sitomista lyhyiksi liikesarjoiksi ja pieniksi tansseiksi. Eri kehonosien samanaikaisen käytön haasteellisuus ja askelien vaatima koordinaatio oli usein esillä päiväkirjateksteissä. Ne tuottivat päänvaivaa, ja myös iloa kun tanssija oli oppinut jotain konkreettista kuten uuden liikkeen tai liikesarjan.

Seuraavat aikuisbaletin harrastajan päiväkirjaotteet kuvaavat, kuinka aikuisbaletin oppimisprosessi on edennyt eräältä oppijalta kolmen vuoden aikana. Alussa baletin liikekieli on tuntunut vieraalta ja tanssia on häirinnyt uskalluksen puute. Vuoden harjoittelun jälkeen tanssija on löytänyt jo oman tavan tanssia balettia; hän on sisäistänyt tekemäänsä, joka edellyttää sekä määrällistä että laadullista muutosta lähtötilanteeseen verrattuna. Kolmannen harrastusvuoden lopulla hän kirjoittaa nauttivansa tanssimisesta jopa yleisön edessä.

Ulkokierto oli hakuteillä, samoin pään asento sekä päkiä-varvas-kuvio. Ensi vuonna haluaisin löytää itsestäni tanssin vapauden ja rentouden. Ylipäättänsä liikkeen hallintaa ja luottamusta omaan itseen.

(Maria 6.5.1999)

Liikkeet alkavat tuntua tutuilta, ei enää niin vierailta kuin viime vuoden syksyllä. Alkaa löytyä oma tapa tehdä liikkeitä. Löydän enemmän uskallusta, ujous alkaa pikkuhiljaa jäädä pois. Uskaltaa tanssia. Sitä yllättää itsensä iloisesti.

(Maria 14.10.1999)

Tanssiesitykset olivat uskomatonta riemua, jännitystä (mukavassa, myönteisessä merkityksessä), hienoa onnistumisen tunnetta, suurta hupia. Kokemuksena esitykset olivat todella hienoja. En olisi uskonut, että joskus esiinnyn yleisölle. Olin yllätynyt rohkeudestani panna itseni alttiiksi muiden katseille ja arvosteluille ja että jopa nautin siitä! Nyt tiedän että olisin pystynyt vaativampaankin osaan. Miesten kanssa oli mukavaa tehdä yhteistyötä.

(Maria 15.5.2001)

Kun kysyin Marialta, miten hän on jaksanut harrastaa aikuisbalettia jo yli kolme vuotta, hän vastasi: *Olen saanut muuta ajateltavaa opiskelun oheen ja olen toteuttanut oman haaveeni (osata tanssia balettia). Hyvä ryhmä ja kannustava opettaja innostaa jatkamaan. Miellyttäviä kokemuksia ovat olleet ne, kun olen huomannut kehittyneeni (kunto, ryhti, kestävyys ja esiintymistaito ovat parantuneet). Se kannustaa kun huomaa edistyneen edelliseen tuntiin verrattuna ja kun selviytyy vaikeistakin ohjelmista. Pidän tankotyöskentelystä.*

(Maria 15.1.2002)

Marian kohdalla oppiminen on edennyt konkreettisesta fyysisestä suorittamisesta tanssi-ilmaisuun saakka. Hän tiedostaa sekä uskaltaa tuoda tanssijuutensa esille. Hänen kohdallaan tanssinnoppiminen on saanut aikaan kehollisia ja laadullista muutoksia. Lisäksi henkiset muutokset ovat käynnistymässä.

Muistaminen on yksi osoitus oppimisesta (Sava 1993, 16). Se on edellytys tanssitaidon määrälliselle ja laadulliselle kehitykselle. Opettajan työpäiväkirjassani on huomioita ryhmän liikemuistista. Kahden ensimmäisen lukuvuoden aikana olen kirjoittanut siitä, miten vaikeaa tanssijoiden on

muistaa tunneilla opeteltavia liikesarjoja, liikesuuntien ja ympäröivän tilan käyttöä. Yhtenä syynä on se, että baletin liikekieli ja taidetanssi eivät olleet osallistujille entuudestaan tuttuja, joten heillä ei ollut aiemmin opittua mallia kehomuisteissaan. Aineisto osoitti, että kukaan tanssijoista ei maininnut mitään liikemuistista ja sen aiheuttamasta ongelmasta. Tulkitsin sen johtuvan siitä, että opettajana en nostanut asiaa selvästi esille ensimmäisen lukuvuoden aikana. En antanut tanssijoille mahdollisuutta huomata liikemuistin merkitystä tanssin oppimiselle, vaan helpotin heidän muistamistaan ohjaamalla ja näyttämällä itse oppitunneilla liikesarjoja. Näin tehdessäni siirsin vastuun tanssijoilta pois ottaessani muistajan roolin itselleni. Ymmärsin toimineeni pedagogisesti väärin ja muutin toimintatapaani. Jotta tanssija olisi oman työnsä subjekti, tulee hänen myös muistaa oma tanssinsa. Uuden liikkeistön opettelu ja muistaminen vie aikaa ja vaatii kärsivällisyyttä, mutta palkitsee harrastajan ja myös opettajan.

Kolmantena lukuvuotena huomasin tanssijoiden liikemuistissa selvää kehitystä, mikä helpotti oppimista, ohjaamista ja lisäsi tanssin iloa. Liikemuisti kehittyi samaan aikaan kun valmistimme tanssiproduktiota. Luultavasti tanssijoiden motivaatio auttoi muistamisessa ja lisäksi se, että käytin narratiivista otetta koreografian lähtökohtana. Tarinan tapahtumien mukaan tanssiminen helpotti liikemuistia.

Ilmaisutaidon kehittyminen liittyy tanssinoppimisen laadulliseen muutokseen. Tanssijat osasivat mielestäni keskittyä ja ilmaista itseään hyvin koulutuksen alussa pidetyllä erillisellä luovan tanssin kurssilla. Olin yllättynyt, kuinka kaikki mukanaolijat heittäytyivät rohkeasti liikkeen ja mielikuvien vietäviksi. Osallistujien kirjoittamat kokemukset vahvistivat sitä käsitystä, että luovan ilmaisun kurssi avasi heille uuden näkökulman tanssiin. Vastaavaa rohkeutta ja ilmaisutaitoa en ollut havainnut heidän aikuisbalettitunneillaan. Tämä oli odotettavissa, koska balettituntien luonne vaatii muotoon sitoutunutta kehon käyttöä eli funktionaalisen liikeaineuksen hallintaa. Oikein tekemisen halu oli tanssijalla mielessä silloinkin, kun tunnilla oli vapaita liikekokeiluja. Tanssijoiden uskallus ilmaista ja löytää erilaisia liikelaatuja balettitunneilla kehittyivät vasta myöhemmin toisen lukuvuoden jälkeen. Ensin ilmaisu löytyi lopputunnin tanssisarjoihin ja lopulta myös keskilattiaharjoitteluun. Ilmaisutaidon ja aistikkeuden kehitystä edisti tanssiproduktion valmistusprosessi. Se näkyi selvästi niiden tanssijoiden kohdalla, joilla liikkumisen laadullisessa osaamisessa oli puutteita. Eräs tanssija ylti parhaimpaansa näytöksissä. Tanssijoiden oppimispäiväkirjat vahvistivat havaintojani.

Laadulliset muutokset olivat riippuvaisia kehollisten taitojen ja tietojen kehittymisestä, mikä antaa tukea sille ajatukselle, että tanssitekniikan opetuksen ohella tulisi olla erillistä opetusta kehonhallinnasta ja tanssi-ilmaisusta sekä luovasta liikkeestä. Anttilan (1994, 25) mukaan riittävä kehonhallinta on tanssi-ilmaisun edellytys, jos tanssija tavoittelee selkeää muotoa. Arnheim (1983, 10) laajentaa samaa ajatusta toteamalla, että havaitseminen, ajattelu ja muotoaminen eli tuotoksen tekeminen toimivat toisistaan riippuvaisina luovassa prosessissa, ja siksi niitä tulisi harjoittaa samanaikaisesti. Tämä tutkimuksen mukaan aikuisbaletin harrastajat hyötyivät siitä, että tanssitekniikan opetuksen ohella oli luovan ilmaisun ja kehon tuntemuksen koulutusta heti opetuksen käynnistymisestä lähtien.

7.5.3 Henkiset muutokset

Luovan ja taiteellisen ajattelun muuttuminen, joita nimitän henkisiksi muutoksiksi, olivat vaikeasti havaittavissa. Niiden arviointi oli minulle haastava tehtävä, johon käsitteen määrittely toi apua. Savan (1993, 16) mukaan henkiset muutokset näkyvät oppijan taiteellisessa sekä luovassa ajattelussa ja mielikuvien käytössä. Henkisten muutosten määrittelyyn olen saanut tukea Hämäläisen (1998, 206) tanssitiedon ja -taidon oppimisen pohdintoista. Hän toteaa, että tanssitaiteen oppimisessa tiedot liittyvät aisteihin, tunteisiin, mielikuviin ja luovan prosessin luonteeseen. Taidot liittyvät kykyyn löytää kehosta tunteita sekä mielikuvia ja antaa liikkeiden syntyä ilman tietoista tuottamista ja valintaa. Hämäläinen viittaa tässä yhteydessä koreografian oppimiseen, mutta mielestäni samat elementit ovat kyseessä tanssin oppimisessa yleisesti siinä vaiheessa, kun tanssijan oppimisprosessi on saanut aikaan henkisiä muutoksia.

Tässä tutkimusaineistossa henkisissä muutoksissa oli yksilöllisiä eroja. Ne eivät olleet selkeästi riippuvaisia tanssijan kehollisesta tai laadullisesta kehityksestä. Tutkimustulosten yleispiirteenä oli, että luova ja taiteellinen ajattelu kehittyi hitaasti. Se oli aineistossa nähtävissä selkeästi vasta kolmantena lukuvuotena. Poikkeuksia oli, kuten erään tanssijan kuvauksesta kolmen opetuskuukauden kuluttua voi havaita. Hän kuvasi kinesteettisiä mielikuviaan, jotka syntyivät luovassa tanssissa värejä ajattelemalla. Tanssija kuvasi liikekokemustaan rikkaasti ja mielikuvia käyttäen, mikä osoitti tunteen liittymistä toimintaan, tietoon ja kokemukseen. Kirjoitus osoittaa, että hän on taitava ja luova kirjoittaja. Tekstistä voi lukea kyseisen henkilön aistisen kehon ja maailman suhteesta, joka johti ajattelun kautta seuraavaan lopputulokseen:

Valkoinen; tuulessa lepattavat silkkihuivit ympärilläni, kuin lumi tai pilvet. Itse olin mukana leijumassa, avaruudessa taas. Punainen; lämmöstä huolimatta veri valkoisella hangella; ikuisesti menetetty ystävä. Ponnistelin povi surussa ja löysin härkätaistelijan punaisen viitan liehumassa edes takaisin, ylös ja alas. Erotica, häivähdys. Vihreä; metsän keskellä pieni nurmiaukea, turvapaikka, pyhyys. Sininen; meri ja taivas yhtä ja samaa. Olin aalloissa tavoitteena tähdet. Violetti; yksi orvokki kämmenellä siitä kiittäen kohti kokonaista ketoa, rauha.

(Kaisla 31.3.1999)

Kaisla aisti värien synnyttämät mielikuvat fyysisesti, tilallisesti tietyissä paikoissa sekä suunnissa, kehonosissa ja muodoissa. Hän liitti kinesteettiseen kokemukseen myös liikevirtauksen kuvauksen ja merkityksen. Tekstistä voi lukea myös syntyneen mielikuvan yhteyden elettyyn kokemusaailmaan. Kuvauksesta on luettavissa Parviaisen (1995, 33-37) näkemys siitä, että tanssille on ominaista monien aistien käyttö sekä useiden aistikanavien aktivointi. Tanssiessaan Kaisla on aistinnut koko kehollaan, jossa on mukana myös näkö-, kuulo-, maku- ja hajuaisti. Keho on ollut tunteva, muistava ja tietävä (Hämäläisen 1998, 198-200).

Päiväkirjatekstien ja kyselyjen perusteella luovan sekä taiteellisen ajattelun liittäminen tanssiin oli aluksi vierasta ja haastavaa. Luova ajattelu, mielikuvien käyttö ja niiden yhdistäminen liikkeeseen onnistui kuitenkin erillisellä luovan liikkeen tunteilla. Kaikki osallistujat kirjoittivat kurssin kokemuksestaan myönteisesti.

Rankka, mutta todella ihanat tunnit. Olo oli todella voimakas, tosin välillä vieläkin tuntuu siltä, että teenkö oikein kaikki asennot. Tällaisia tunteja voisi olla enemmänkin – IHANAA: Tästä saa uusia välineitä varsinaiseen tanssimiseen paljon paremmin kuin vain pelkästään tanssimalla.

(Liina 11.3.1999)

Liinan kommentista voi lukea, kuinka luova liikunta on auttanut häntä sisäistämään tanssin ekspressiivistä ainesta. Hän oli saanut kosketuksen sisäiseen tilaansa ja tunteisiinsa. Hän pystyi kokemuksensa pohjalta siirtämään oppimansa myös tanssitekniikkatunneille. Kirjoittajaa vaivasi kuitenkin väärin tekemisen pelko, joka on todennäköisesti peräisin aikuisbalettitunneilta, joissa tavoitellaan tiettyä muotoa ja suoritustapaa.

Aikuisbalettitunneilla luovat lähtökohdat ja kontaktin ottaminen toisiin tuottivat ensimmäisen lukukauden aikana ajoittain hämmennystä. Punnitsin tarkkaan missä yhteydessä ja kuinka usein otin

tunneilla luovaa ainesta mukaan. Osa tanssijoista toivoi sitä enemmän ja osa oli tyytyväinen silloiseen määrään. Vain yksi tanssijoista kirjoitti toivovansa vähemmän ekspressiivistä ainesta ja sen tilalle enemmän: *rankkuutta, hyppyjä ja tankoharjoituksia*.

Aineistoanalyysi osoitti, että tanssiproduktion valmistusprosessi ja esitykset olivat ratkaisevia tekijöitä osallistujien ilmaisutaidon ja luovan ajattelun kehittymisessä. Oppijat osoittivat sen tanssiltaan ja päiväkirjateksteillään, joissa oli kuvauksia uuden kokemisesta, mielikuvien käytöstä ja totuttujen rajojen ylittämisestä. Esityksien jälkeen keskustelimme ryhmän kanssa, mikä olisi tulevan lukuvuoden ekspressiivisen ja funktionaalisen oppiaineen suhde. Osa tanssijoista oli sitä mieltä, että kolmannen lukuvuoden alussa aloitettu esityksen harjoittelu ei tukenut teknisten taitojen kehittymistä riittävästi. Eräs tanssija koki tekniikkansa jopa taantuneen kyseisenä lukukautena.

Esitysprojekti oli mielenkiintoinen ja antoisa, mutta se söi hieman liikaa "tanko-aikaa" ja hyppyjä.

(Lotta 10.5.2001)

Päädyimme lisäämään tankoharjoituksia, koska useimmat mukanaolijat pitivät niitä hyödyllisinä ja mieluisina. Huomasin, että valtaosalla oli sama tankopaikka läpi lukuvuoden. Tankoharjoittelu on turvallista ja luo myönteisen rutiinin tanssinoppimiseen. Tanssija voi aina pitää siitä kiinni tai tarvittaessa nojautua sitä vasten eikä tasapainon menettämisen vaaraa ole. Lisäksi tanssija tietää, mitä tangolla tapahtuu eikä siinä tarvitse olla toisten katseiden kohteena. Juuri tankoharjoittelu tekee baletista aikuisille sopivan tanssimuodon.

Toisaalta valtaosa tanssijoista halusi tunteihin edelleen tanssi-ilmaisuutta, joten päätimme työstää tunneilla pienimuotoisia tansseja. Uuden esityksen valmistamisen siirsimme tulevaisuuteen, koska se vie paljon aikaa itse baletin liikkeistön harjoittelemiselta.

Tämän tutkimuksen puitteissa voin vain arvella, onko aikuisbaletti muuttanut osallistujien kokemuksia ja näkemyksiä tanssitaiteesta, ovatko he oppineet uusia puolia itsestään ja tanssitaiteesta, ja onko aikuisbaletin harrastaminen ollut yhdistävä linkki heidän elämismaailmansa ja taide-tanssimaailmansa välillä. Tutkimusaineiston mukaan valtaosa tanssijoista on aikuisbaletin myötä oppinut itsestään jotain uutta, kuten *henkistä selkärankaa, lapsenomaista tanssin iloa tai kau-
neutta*. Osa tanssijoista kirjoitti oppineensa pitämään klassisesta musiikista. Harva kirjoitti esittä-

västä tanssitaiteesta tai sen merkityksestä hänelle itselleen. Syynä tähän saattaa olla tanssiesitysten niukka paikallinen tarjonta. Toisaalta arvelen, että kiinnostus esittävää tanssitaidetta kohtaan syntyy, kun oppijoiden oma näkemys tanssitaiteesta vahvistuu.

8 SUVIN JA VUOKON TARINAT

Kuvaan tutkimusaineiston pohjalta kahden tanssijan oppimisprosessin vaihteita ja heidän suhdettaan tanssiin sekä mukana oleviin ihmisiin. Tarinoissa tulee esille aikuisbaletin oppimisprosessin luonne sekä Suvin ja Vuokon tanssijaprofiilit. Lisäksi tarinat kuvaavat, millaiseksi tanssijat ovat kokeneet oppimiskykynsä, motivaationsa ja oppimisorientaationsa. Analysoin ensin Suvin tarinan, joka innostuneesta alusta huolimatta lopetti aikuisbaletin kahden ja puolen vuoden jälkeen. Valitsin Suvin tarinan, koska se poikkesi muista tarinoista lopettamisen vuoksi. Toisena on Vuokon tarina, jossa analysoin harrastustaan edelleen jatkavan tanssijan oppimisprosessia.

8.1 Välillä on tullut luovuttamismieliala

Suvi, nuori aikuinen aikuisbaletin harrastaja oli pienestä pitäen ollut kiinnostunut tanssista, joka oli ollut hänen *“sisällään jossakin muodossa”* ja tullut ulos luovana ilmaisuna. Hän ihaili klassisen baletin maailmaa ja sen tanssijoita, joita hän on seurannut pienestä pitäen. Hän ei kuitenkaan ollut harrastanut aiemmin tanssia lyhyitä tanhu- ja jazz-tanssikokeiluja lukuun ottamatta. Lavatanssit avasivat hänelle uuden tanssimaailman ja myös henkisen, fyysisen ja sosiaalisen kasvun mahdollisuuden. Toinen *tärkeä löytö* hänen elämässään oli aikuisbaletti, joka *avasi uuden syvällisen maailman*. Hänen tavoitteenaan oli *oppia uskaltamaan tanssia, vapautua ilmaisemaan itseään ja kertomaan tanssin kautta* sekä saada notkeutta lisää. Ensimmäinen aikuisbaletin lukuvuosi oli kirjoittajalle palkitseva. Hän arvioi edistymistään sekä emotionaalisella että motorisella osa-alueilla. Hän tuntee oppineensa ja osaavansa, mutta samalla välillä pettyneensä itseensä.

Keskilinjan löytäminen ei ole ollut minulle kovin vaikeaa. Se on oikeastaan löytymässä jo aika hyvin ja tuntuu, että pystyn kannattelemaan kroppaani oikein hyvin; kunhan tasapainoa saa kehittymään lisää. Kehossa tuntui hyvältä. Teki hyvää notkistella tangolla. Vetreytymistä ja halua vetreytyä lisää! Tuntui kivalta myös liidellä – tuli taas tanssijafüilis ja halu vapautua, lähteä lentoon! Kun vaan uskaltaisin ja kehtaisin itseni kanssa vapautua.

(Suvi 18.2.1999)

Olen saanut kokea paljon hyviä juttuja vaikka välillä myös pettymistä omien kykyjen rajallisuuden, rohkeuden puutteeseen ja sellaiseen...Tämä koko baletti juttu on elämän tähän asti merkittävämpiä asioita ja elämyksiä, mitä mulle on tapahtunut.

Olet ihana, taitava pedagogi!.

(Suvi 6.5.1999)

Hän mainitsi löytäneensä keskilinjan, mikä on tasapainon ylläpitämisen ja varmuuden tunteen edellytys (Laban & Ullmann 1975). Hänen odotuksensa ja tavoitteensa painoutuivat emotionaaliseen alueelle, joihin hän oli mielestään osittain päässyt. Ensimmäisen lukukauden oppisisältöjen luova tanssi vastasi hänen odotuksiaan. Hän oli saavuttanut *tanssin ja ilmaisun vapautta*. Hänen vertauksensa lentämiseen ja elämän tunteeseen sekä terapeuttiseen kokeemukseen osoittavat oppimisen tulkintojen olleen myönteisiä. Tanssituntien muusta sisällöstä hän nosti esille venytykset, mutta jätti huomiotta baletin liikkeistön kokonaan.

Tanssi on tuntunut taas kesän jälkeen mahtavalta, vaikka välillä onkin väsyttänyt. Olo on ollut notkeampi ja kypsempi. Tavoitteeni tulevalta on ennen kaikkea oppia uskaltaa tanssia. Että voisin vapautua ilmaisemaan itseäni ja kertoa tanssin kautta. Myös notkeuden toivon lisääntyvän.

(Suvi 28.10.1999)

Seuraavana lukuvuonna Suvi tunsu edelleen kehittyneensä, mikä on motivaation kannalta ole-naista (Tynjälä 2000, 17). Hän asetti tulevan lukukauden tavoitteiksi jälleen uskaltamisen, ilmaisun ja liikkuvuuden, mitkä olivat hänen vahvuuksiaan jo entuudestaan uskallusta lukuun ottamatta. Baletin liikeharjoituksista hän kirjoitti niukasti, mutta mainitsi askelien olevan liian nopeita hänelle.

En ole asettanut itselleni oikeastaan mitään tavoitteita tälle kaudelle. Olen käynyt nyt niin harvoin tunnilta, koska raskaan työni takia voimat eivät ole riittäneet. Valitettavasti näin on käynyt.

(Suvi 4.5.2000)

Tärkeä paalu oman kasvuni kannalta on ollut aikuisbaletin aloittaminen. Se avasi uuden syvällisen maailman, josta olen nauttinut. Se on merkinnyt minulle hyvin paljon henkisesti ja fyysisesti – paljolti sinun ansioistasi! Olen saanut kokea iloa ja vapautta ja itsenäisyyttä, luovuutta, mutta myös väsymistä, räsytystä ja omien rajojen vastaan tuleamista.

(Suvi: Minä ja tanssi-essse, 4.5.2000)

Uuden työn aloittaminen aiheutti kirjoittajalle elämän muutoksen ja ajankäytön ongelmia, mikä vei voimia. Kirjoittajalle ei jäänyt energiaa käydä säännöllisesti tanssitunneilla, mikä haittasi oppimista. Ongelmaa lisäsi se, että oppisisällöt painottuivat toisena lukuvuonna keskittymistä vaativaan baletin liikkeistön oppimiseen. Suvin ensisijaisena tavoitteena ei ollut baletin liikekielen taitaminen, vaan uskallus tanssia. Hänen havaintonsa ja tulkintansa omasta oppimisestaan muuttuivat yhä kielteisimmiksi. Ehkä hän vertasi tanssitaitoaan nuoruuden aikaisiin mielikuviin eikä ollut tyytyväinen näkemäänsä ja kokemaansa. Se puolestaan laski motivaatiota, mistä seurasi haluttomuus asettaa itselle oppimistavoitteita, joka edelleen vähensi motivaatiota. Rauste-von Wrightin ja von Wrightin (1994, 35) mukaan oppijan omien tavoitteiden asettaminen motivoi oppimisprosessissa. Toisaalta Suvi oli tiedostanut taitonsa ilmaista itseään tanssien. Suvi oli muuttunut oppimisen myötä: hän oli oppinut ilmaisun vapautta. Opettajan hän mainitsee usein tärkeänä ja kannustavana tekijänä omassa oppimisprosessissaan, mutta muut tanssijat hän mainitsee vasta viimeisenä lukukautena. Ryhmytymistä heikensi hänen kohdallaan osaksi se, että hän oli paljon poissa tunneilta. Innostus aikuisbalettia kohtaan alkoi hiipua, kunnes tieto esiintymismahdollisuudesta innosti kirjoittajaa uudestaan. Hän kävi tunneilla niin usein kuin kertomansa mukaan vain töiltään pääsi.

Näin esiintymisen kynnyksellä jännittää ja arveluttaa omien kykyjen puolesta. Välillä on tullut luovuttamismieliala...Häiritsee kun opin niin hitaasti, enkä aina hahmota kaikkea.

(Suvi 29.3.2001)

On ollut taas kiva olla mukana. Tuntuu että voimia ja intoa oli nyt enemmän. 'Sauna' -esityksen harjoittelu antoi uutta virtaa ja tuntui hienolta olla mukana sellaisessa. Jotkut askelkuviot oli vaikeita ja edettiin liian nopeasti minun hitaaseen hahmottamiseen nähden.

(Suvi 10.5.2001)

Kirjoittaja ei tullut esiintymään, vaan seurasi esityksen yleisön joukossa. Poisjäämisen syy oli mielestäni poissaoloista johtuva epävarmuuden tunne. Hän oli tavoitellut aikuisbaletin avulla uskallusta, mutta sen saavuttaminen oli jäänyt vielä kesken. Esityksien jälkeen hänellä oli vertaisarvioijana tärkeä rooli. Hän antoi palautetta esityksestä koko ryhmälle. Hänen arviossaan oli erityistä painoarvoa, koska hän oli yksi ryhmän jäsenistä ja hän oli ollut mukana myös harjoitusprosessissa. Hän oli nauttinut esityksestä ja kiitti tanssitovereitaan. Suvi sanoi, että tanssijat olivat kehittyneet lähtötilanteeseen verrattuna loistaviksi ilmaisussaan ja he kykenivät heittäytymään

esityksen tapahtumiin. Hän oli kokenut yleisön joukossa tanssijoiden ryhmähengen ja yhteisöllisyyden tunnetta. Suvin suhde muihin ryhmän jäseniin oli kehittynyt myönteiseen suuntaan.

Kirjoittaja lopetti aikuisbaletin harrastamisen 2,5 vuoden harrastamisen jälkeen, vaikka hän oli saanut paljon positiivisia kokemuksia, viihtyi ryhmässä ja piti opettajan opetustyylistä. Lopettamisen syytä oli varmaankin useita. Ensinnäkin Suvi ei maininnut tavoitteissaan baletille tyypillisestä liiketaitojen kehittymisestä juuri mitään. Hänen kokemuksensa omasta baletin liikekielen oppimistaidoistaan oli heikko läpi koulutuksen, mikä laskee motivaatiota ja saa aikaan epävarman olon. Baletin muotokieleen sidoksissa olevan liikkeistön harjoittelu lisääntyi vähitellen. Tämän opiskelu tuotti Suville myös pettymyksiä. Hänen tanssijan laadulleen ei ollut ominaisinta baletin askelkuvioita, jotka vaativat koordinaatiota ja nopeutta. Hänen vahvuutensa oli vapaa ilmaiseva liike. Suvin suhde tanssiin oli henkilökohtainen ja terapeutin, johon baletin asettamat kriteerit eivät sopineet. Toisaalta uusi ansiotyö vei häneltä voimia, eikä tanssiharrastus pystynyt lataamaan uutta energiaa tilalle. Luultavasti lisääntyvät poissaolot helpottivat lopettamis päätöksentekoa. Tanssin opetus ja oppiminen perustuu vaiheittaiseen etenemiseen, jossa edellisen tunnin liikemateriaali luo pohjaa seuraavalle oppitunnille. Oppimisen ja motivaation kannalta on keskeistä oppijoiden säännöllinen osallistuminen oppitunneille. Opettajana pyrin motivoimaan tanssijoita tulemaan säännöllisesti tunneille suunnittelemalla oppisisällöt siten, että ne kertautuivat ja kehittyivät tunnilta toiselle muodostaen oppimiskokonaisuuksia. Harjoitusaikataulu laadittiin yhdessä ja pitkälle aikavälille eteenpäin, jotta tanssijoiden oli helpompi sovittaa se muuhun elämään. Aikuisharrastajaryhmien sitoutumista vaikeuttivat työajat, perheen ja muun elämän aiheuttama kiire. Tälle ryhmälle sopi parhaiten myöhäinen harjoitteluaika kello 19-20 arkipäivänä.

Työpäiväkirjani ja muun aineistoni pohjalta Suvi oli kehityskelpoinen ja herkkä, ilmaisullinen tanssin harrastaja, joka liikkuessaan huomioi toiset empaattisesti. Hänen tanssijaprofiiliaan olen kuvannut seuraavasti: Suvin ekspressiivinen liike välitti tunteen, että hän sai helposti kosketuksen sisäisiin kokemuksiinsa. Kehon hallinta ja tanssin tekniikkaharjoittelu auttoi häntä saamaan varmuutta ja uskallusta ilmaista itseään myös baletin liikekielellä. Labanin liiketekijöiden avulla kuvasin häntä näin: Suvilla oli aktiivinen asennoituminen tilaan, jossa oli tilaan antautumisen tunnetta. Hän käytti mielellään epäsuoraa ja kaarevaa liikettä ilman täsmällisiä rajoituksia. Hän nau-tiskeli liikkeestä tilassa, jota vahvasti kasvoilla usein oleva hymy. Suvin liikevirtausta kuvasin sujuvaksi ja vapaaksi. Liike lähti helposti käyntiin, mutta sen täsmällinen pysäyttäminen oli joskus vaikeaa. Hänen voimankäyttönsä oli tasaista energiavirtaa ja välitti ilmavan tunteen. Valoku-

vat ja video osoittivat, että hänellä oli taito ylläpitää vahva maakontakti, pystyasento ja kehon linjaukset. Hänen ajankäyttöään kuvasin tasaiseksi, jossa harvoin oli aksentteja ja impulsseja.

Hän pyysi päiväkirjassaan, että: *Liikettä ja sarjaa voisi kyllä näyttää hitaammin ja useampaan kertaan, että tällainen hitaamminkin oppiva ehtisi aina tajuta kaikki jutut...* (6.5.1999). Opettajana vastasin viestiin eriyttämällä tanssitunnin sisältöjä siten, että koordinaation helpottamiseksi harjoitukset saattoi tehdä ilman käsien liikkeitä. Tanssijat saivat myös itse valita, tanssivatko he koko jalalla vai puolivarpailla sekä mitä liikelaajuutta he käyttivät. Esimerkiksi jalan korkea heitto oli yksilöllinen ja suhteellinen asia. Harjoittelimme myös samaa tuntisarjaa pidempään, jotta toistomääriä tuli enemmän ja mahdollisimman moni sai onnistumisen elämyksen. Pidin myös tärkeänä, että jokaisella tanssitunnilla oli vapaan ja luovan tanssin ainesta mukana.

Suvi olisi saattanut jatkaa aikuisbaletin harrastustaan, jos olisin opettajana kyennyt auttamaan häntä muuttamaan hänen oppimisstrategiaansa. Kun jälkepäin pohdin, mitä olisin voinut tehdä toisin, niin mieleeni tulee kaksi toimintatapaa. Ensinnäkin olisin voinut auttaa häntä tiedostamaan hänen vahvuutensa ja kehittämisalueensa selkeämmin eriteltyinä. Hän kiinnitti mielellään omassa tanssissaan huomiota hänelle jo vahvoihin alueisiin kuten ilmaisuun ja notkeuteen, mutta oppimishaasteita hän käsittelee niukasti. Olisin voinut nostaa esille palautteessani funktionaalisen liikkeen harjoittelun merkityksen. Hän mainitsi yhtenä heikkoutenaan hitauden. Hitaus on aikaliiketekijään kuuluva ominaisuus, joka on suhteessa voimaan, tilaan ja virtaukseen. Liikkujan asenne aikaan on suhteellinen ja henkilökohtainen asia. Liikkujan asenne aikaan heijastuu hänen asenteeseensa liikkeeseen ja liikkeen dynaamisiin tekijöihin. Kyseisellä tanssijalla oli antautuva eli tuhlaava asenne aikaan, mikä ilmeni liikkeen koettuna hitautena. Tästä syntyi mietiskelevä ja haaveileva vaikutelma. (Anttila 1994, 30; Bartenieff & Lewis 2001, 51-57; Laban & Ullmann 1975, 23, 81-82; Newlove 1993, 57-63.) Klassisen baletin liikkeistölle on ominaista tasainen, herkästi kontrolloitu voimankäyttö, mikä sopi Suvin aikakäsitykseen. Toisaalta baletin jalkatyöskentely vaatii rytmikästä voimankäyttöä ja suoraviivaista tilankäyttöä, mikä tuottaa nopeaa ja äkkinäistä liikettä. Olisin voinut ohjata Suvia tutkimaan luovan liikkeen keinoin hänelle vieraampaa ajan- ja voimankäyttöä. Kirjaamalla ne oppimistavoitteiksi ja työstämällä niitä mielessä ja kehossa, hän olisi saattanut paremmin hyväksyä itsessään olevan aikatekijälaadun ja myös kehittää sitä uuteen suuntaan. Se olisi voinut johtaa siihen, että Suvi olisi vaihtanut baletin johonkin toiseen tanssimuotoon, kuten moderniin tanssiin.

Toinen asia, jonka olisin voinut tehdä toisin opetuksessani on kahdenkeskinen keskustelu. Huomasin vasta jälkepäin Suvin kirjoituksia lukiessani, että hän olisi halunnut keskustella tanssimisestä minun kanssani. Oppituntien puitteissa se ei ollut mahdollista, mutta olisin ehkä voinut käydä hänen kanssaan keskustelua päiväkirjan välityksellä. Dialogimme olisi syventynyt, jos olisin kirjoittanut hänelle viestejä ja kommentteja oppimispäiväkirjaan. Oppimispäiväkirja on monikäyttöinen, ja sitä voi hyödyntää opetuksessa muutenkin kuin itsereflektion välineenä (Koro1994).

Suvi mainitsi aikuisbaletiharrastuksen olleen yksi tärkeä muutoksen tekijä hänen elämässään, joka oli vienyt häntä elämässään myönteiseen suuntaa niin fyysisellä, henkisellä kuin sosiaalisellakin alueella. Nämä olivat aikuisbaletin antamia oppimistuloksia hänen kohdallaan. Tanssin laadulliset vaihtelut herättävät tanssijassa tunteita ja ajatuksia. Tunteen ja liikkeen vuorovaikutus on kaksisuuntainen prosessi (Anttila 1997, 25-26). Suvin tapauksessa mielen ja kehon dialogi oli käynnistynyt. Hän uskoi, että tanssi tulee olemaan tärkeä tekijä hänen elämässään tästä eteenpäin joko lavatanssien, tanhun, aikuisbaletin tai jonkun uuden tanssilajin muodossa. Hän sai kosketuksen *sisällään olevaan tanssijaan* ja tunsikin nyt paremmin sen laadun ja miten se halusi tanssia. Aikuisbaletin oppimisprosessi antoi hänelle kokemuksen, jonka seurauksena hänen tanssijuutensa kehittyi. Tulevaisuudessa Suvi havainnoi ja tulkitsee uutta oppimisaluetta eri lähtökohdista käsin kuin tämän tutkimuksen alussa.

8.2 Olen oppinut iloitsemaan osaamisestani

Vuokon, keski-ikäisen aikuisbaletin harrastajan elämässä tanssi on ollut aina tärkeässä osassa. Hän ei ollut harrastanut mitään tanssimuotoa tai muutakaan liikuntaa erityisesti, mutta tanssista ja erityisesti baletista hän on aina haaveillut. Ensimmäisen aikuisbalettituntin jälkeen hän koki *positiivisen järkytyksen*. *En osannut kuvitella, että se laji löytyisi tuosta noin, yks kaks*. Hän koki aikuisbaletin heti omaksi lajikseen. Vuokko kuvaa suhdettaan tanssiin lähes samoin sanoin kuin Suvi: *Jospa tämä on ollut syvällä minussa ihan pienestä asti, kun en silloin päässyt tanssimaan balettia*.

Vuokko oli aktiivinen ja kehittyvä aikuisbaletinharrastaja alusta lähtien. Hän arvioi ja reflektoi ensimmäisen lukukauden oppimistuloksiaan päiväkirjassaan monipuolisesti:

Pystyn hengittämään ja keskittymään paremmin, kun ajattelen keskilinjaa. Tunnen itseni varmaksi sekä henkisesti että fyysisesti. Olen kokonainen. Tasapaino varpaille noustessa on huomattavasti

parempi. Tuntui mahtavalta kun ei huoju sinne tänne. Alkaa olla sellainen olo, että tässähän oppii ihan todella oman kroppansa hallintaa. Alkaa olla terveesti itsevarma olo.

(Vuokko 18.2.1999)

Tanko tuntuu edelleen parhaimmalta, kai se antaa jotenkin turvaa. Mukavat tutut liikkeet tuntuivat hyvältä. Tuntui hyvältä kun muistinkin jotain. Katse alkaa löytää käsien mukaan. Mahtavaa löytää kerta kerralta itsestään aina vain jotakin uutta. Alkutunnin kävely oli aika hämmentävä, mutta opettaa avautumaan ja katsomaan ihmisiä silmiin. Paljon hymyjä. Tunnen kehittyneeni valtavasti lukukauden aikana: tasapaino, itsevarmuus, ilo – kaikki tulee helpommin pintaan. Olen oppinut iloitsemaan osaamisestani ja minusta on ihanaa kun osaan nauttia tästä kaikesta. Minusta tuntuu, että mitä enemmän käyn täällä sitä rauhallisemmaksi tulen! Tämä on hyvä ryhmä, jonka toivoisi pysyvän koossa myös ensi syksynä.

(Vuokko 11.3.-6.5.1999)

Vuokko aloitti aikuisbaletin opinnot avoimin mielin ilman ennakko-odotuksia tai –paineita. Hänen omassa tavoitteenasettelussaan *rajojen rikkominen* ja keskilinjan löytäminen olivat ensisijalla. Hänen havaintonsa ja tulkintansa ensimmäisen lukukauden oppimisprosessista olivat aineiston perusteella myönteisiä. Ainoa negatiivinen maininta oli venytysten aiheuttama kireyden tunne. Hänen päiväkirjatekstinsä osoitti, että hän kykeni itse arvioimaan ja refleктоimaan tekemistään laaja-alaisesti. Itsearviointi ja -reflektion edistäminen ja syventäminen oppimista (Tynjälä 2000; Raustevon Wright & von Wright 1994). Hän kiinnitti huomiota eri persoonallisuuden osa-alueilla tapahtuvaan edistymiseen sekä oppimistuloksiin; hän huomioi motorisia, emotionaalisia ja sosiaalisia muutoksia itsessään, mikä Anttilan mukaan (1997, 121-124) on kokonaisvaltaisen tanssin oppimisen piirre. Hän osasi antaa itselleen myönteistä palautetta edistyessään eri persoonallisuuden alueilla, josta syntyi oppimisen iloa. Erityisesti hän iloitsi tasapainoisen pystyasennon oppimisesta, joka heijastui myös henkiseksi vakauden tunteeksi. Tästä hän kirjoittaa päiväkirjassaan läpi oppimisprosessin. Laban (Barteniff & Lewis 2001; Newlove 1993, 24-25) kirjoitti siitä, kuinka ihmisen liikkeestä tai kehon asennosta välittyvä liikekokemus on yhteydessä liikkujan emotionaaliseen osa-alueeseen. Yhteys kinesteettisten aistimusten ja toiminnan, tunteiden sekä ajatusten välillä yhdistää sisäisen olemuksen ulkoiseen liikkeeseen. Kun sisäinen liike ja kehon liike ovat keskenään vuorovaikutuksessa, saavat liikkeet merkityksen ja sisällön. (Anttila 1997, 25-26.)

Vuokko piti sekä luovan ilmaisuuden että baletin liikekielestä, mikä osoitti hänen monipuolisuuttaan. Tanssissa tarvitaan sekä ekspressiivistä että funktionaalista liikettä (Anttila 1994, 25). Toistuvat

ja keskittymistä vaativat tankoharjoitukset hän koki miellyttävinä ja turvallisina. Hän löysi niistä fyysisen puolen lisäksi myös tunnetta ja laatua. Hän kirjoitti tangolla keveyden ja venymisen kokemisesta: *Mikä siinä on, että olo on kevyt vaikka fyysinen minä voi näyttää toista! Jalat venyivät ainakin puoli metriä.* Liikkeen laatutekijän tiedostaminen kehossa välittyy kokemiseen (Laban & Ullmann 1975). Kun Vuokko saavutti haluamansa laadun, niin se muuntui yhdeksi mielen ja ruumiin kokemukseksi. Hän oli antanut merkityksen liikkeelle.

Tämä aikuisbaletin lukuvuosi on tuonut sisälleni hurjasti uusia asioita. Olen lapsellisen iloinen ja tyytyväinen, että olen vihdoinkin löytänyt oman lajini. En edes osaa tarkemmin määritellä, mikä tässä kiehtoo. Ehkä se on musiikki, liikkeet, henkinen hyväolo, tunne että oppii, osaa ja uskaltaa. Tai se, että baletissa tunnen itseni höyhenen kevyeksi ja palaan lapsuuteen. Tai sanotaan että olen ajaton. Tunnen olevani kokonaisesti minä. Tunnen itsevarmuutta. Monella tapaan on hyvä olla.

(Vuokko 15.1.2000)

Maslowin (1971) mukaan jokainen ihminen voi olla luova. Kypsä itseään toteuttava ihminen on samaan aikaan vahva aikuinen ja leikkivä lapsi. Hänellä on myönteinen minäkuva. Mielestäni Vuokon tapauksessa näkyi, että hän hyväksyi itsensä ja vapautui havainnoimaan sekä käyttämään energiansa tanssiin. Hän ei pelännyt missään vaiheessa osakseen tulevaa arvostelua tai epäilyä. Tanssiesityksen valmistusprosessi ja esiintymiset olivat Vuokolle myönteinen ja innostava kokemus. Hän korosti sen yhteydessä ryhmähengen kasvua ja kuinka se antoi tanssille merkitystä.

Olin utelias ja alussa ehkä hieman epäuskoinenkin. Harjoitusten kuluessa innostus ja motivaatio kasvoi kasvamistaan. Esitykset olivat alusta saakka mahtava kokemus ei vain itselle vaan myös koko ryhmälle. Aloimme olla "me", mikä on mielestäni tosi tärkeitä. Huomasin tanssijana mikä voima ryhmässä on. Joka esitys antoi jotain lisää. Tällaista en ole ennen kokenut. Ainakin itselläni on taas toisenlainen ote tanssiin. Kiitos kun uskalsit ottaa meidät tähän mukaan.

(Vuokko 5.5.2001)

Kirjoittajan tanssin oppiminen näkyi persoonallisuuden eri osa-alueiden muutoksina. Motorisella alueella hänen tasapainonsa ja liikesujuvuutensa kehittyivät asteittain ja loivat uskoa kehittymiseen. Sosiaalis-emotionaalisella alueella itseluottamus kasvoi ja luova ilmaisutaito olivat palinkinto harjoittelusta. Koulutuksen edetessä hänestä kasvoi tanssija, joka osasi nauttia myös ryhmässä toimimisesta. Hän kirjoitti 'Sauna' -esityksestä seuraavasti: *Ei ollut yksinomaan vitsi, kun*

hoimme, että 'pääasia kun tiimi toimii'. Lisäksi oli hauskaa kun odotimme seuraavaa esiintymisvuoroa, jammailimme kaikki lämpiössä. Minusta tuntuu että meistä jokaisesta yksin ja yhdessä on kuoriutunut esiin jotain uutta. Kognitiivisella alueella Vuokon käsitteellisen tietouden lisääntyminen ja tanssitaiteen ymmärtämisen kasvaminen olivat kannustava palaute oppimisesta. Hän oli kiinnostunut koreografian työstämisestä ja esityksen rakentamisesta yhteistyössä laulajien ja ohjaajan kanssa. Vuokossa tapahtui myös oppimisen tuloksena laadullista muutosta, mikä viittasi hänen kohdallaan aiempaa ilmaisullisempaan, aistikkaampaan ja teknisempään liikelatuun (Sava 1993, 16). Innostusta aikuisbaletin harrastukseen lisäsi myös se, että hän piti opettajan persoonasta ja käytetyistä opetusmenetelmistä. Hän kykeni kiinnittämään huomiota omaan oppimisprosessiinsa kognitiivisella, metakognitiivisella ja emotionaalilla tasolla. Hän haki yhteyksiä eri oppisisältöjen ja -kokonaisuuksien välillä, kuten tekniikkaharjoittelun ja esityksen välille. Metakognitiivisiin toimintoihin kuuluvat hänen taitonsa seurata omaa oppimisprosessiaan ja reflektoida sitä. Hänellä oli hyvä sisäinen motivaatio: hänellä oli tunne aikuisbaletin oppimisen hyödyistä, tarpeellisuudesta ja mielekkyydestä. Tämä kaikki yhdessä tuki Vuokon oppimisprosessia ja lisäsi hänen aktiivisuuttaan entisestään.

Arvioin aineistoanalyysin perusteella Vuokon tanssijaprofiilin seuraavasti: Hänen asenteensa tilan käyttöön oli kontrolloiva ja kinesfääri harvoin avautui periferiaan saakka, mutta tilan kaikki suunnat ja tasot olivat käytössä. Hän käytti rohkeasti ympäröivää tilaa ja mielellään suoraviivaisesti. Suora liike- ja pidätetty energialaatu olivat hänelle ominaiset, mistä seurasi vaikutelma täsmällisestä ja määrätietoista liikkumisesta. Hänelle oli ominaista selkeä fokuksen käyttö. Ajan käytön suhteen Vuokko oli moni-ilmeinen. Hän asennoitui luontevasti sekä hitaaseen että nopeaan tekemiseen, josta seurasi liikkeen dynaaminen laatu. Hänelle oli haasteellista tuottaa impulsiivista ja aksentoituvaa liikettä suhteessa liikkeen aikatekijään. Sama pätee myös voiman käytössä. Hänelle oli ominaista määrällisen voiman vaihtelujen käyttäminen ulottuvuuksilla: kevyt – voimakas, mutta energian purkautuminen haki vielä vivahteitaan. Tasainen energiavirta onnistui paremmin kuin pulssi- ja heilurimainen energian purkaus. Vuokon liikevirtaus oli hallittua, josta syntyi kontrolloidun asenteen tunne omaa liikettä kohtaan.

Tanssiesitysten ja niissä otettujen valokuvien sekä videon perusteella arvioin, että Vuokko kehittyi kahden ja puolen vuoden koulutuksen aikana taiteellis-esteettiseen suuntaan. Hän kehittyi sekä funktionaalisessa että ekspressiivisessä liikkumisessa. Hänen tanssissaan välittyi kehollisen, kokemuksellisen ja ilmaisullisen aineksen yhteys. Vuokon tanssiin päti Anttilan (1994, 24) huomio siitä, että: *Liikkeen tiedostaminen ja siihen syventyminen tekevät liikkeestä tanssia.* Vuokolle oli

kypsymässä ekspressiivisen liikkeen synnyttämä persoonallinen kehon kieli, jonka edellytys on riittävä funktionaalisen eli ulkoista tavoitetta ja tarkoitusta hakevan liikkeen taitaminen. Vuokon tekninen taitaminen ja kehon hallinta olivat riittävästi kehittyneet, jotta sisäisen tunteen ilmaisu tanssin avulla oli mahdollista. Hänen liikkeensä on puhuttelevaa, koska siitä välittyi hänen oma liikekokemuksensa. (vert. Anttila 1994, 25.) Tanssin oppiminen eteni hänen kohdallaan sisäistämisen vaiheeseen. Itse hän ilmaisi asian 2,5 vuoden koulutuksen jälkeen: *Vahvuutenani pidän siitä, että olen jotenkin 'syventänyt' omaa tanssiani.* Hän löysi jälleen uuden tason oppimisessaan, joka motivoi häntä oppimisprosessissa eteenpäin.

Vuokon suhde tanssiin oli luonnollista ja kokonaisvaltaista; se tuotti hänelle fyysistä, psyykkistä ja sosiaalista iloa. Hän oli sinut kehonsa ja liikkumisensa kanssa. Hän suhtautui alun epäröinnin jälkeen myönteisesti ryhmään, ja koulutuksen edetessä hän nosti esille ryhmässä oppimisen merkitystä. Hän toimi ryhmässä kannustajana ja ilmapiirin luoja. Opettaja oli hänelle tärkeä, mutta hän osasi tehdä itsenäisiä ratkaisuja ja kykeni toimimaan itseohjautuvasti.

Yksi tärkeä asia, joka tuottaa iloa on se, että jaksat kannustaa meitä ja olla iloisella mielellä. Olet oikeasti läsnä ja se on hyvä asia se. Liian paljon on ollut matkan varrella niitä, jotka eivät oikeasti välitä – ottavat mutta eivät anna.

(Vuokko 15.1.2000)

Vuokon oppimisprosessin analyysin perusteella aikuisbalettia voi suositella kaikille keski-ikäisille baletista kiinnostuneille ihmisille. Lisäksi se on esimerkki siitä, miten oppimispäiväkirjan avulla tehty oppimisen reflektio tukee tanssijuuden kokonaisvaltaista kehittymistä osana tanssin oppimisprosessia.

Oppimistulosten merkitys oppimisessa on keskeinen, koska tulosten ja niistä saamansa arvioinnin sekä kokemuksen perusteella oppija tekee tulkintoja, jotka vaikuttavat uusissa oppimistilanteissa. Oppimisen tuloksia on tanssikoulutuksessa arvioitu perinteisesti suoritusten avulla, joissa tanssijat luokitellaan taitotasojen mukaan (Novak 2002, 239-240). Tanssin oppimistulokset eivät aina ole välittömästi havaittavissa tai suoraan mitattavia luonteeltaan (Pasanen-Willberg 2000, 42). Tuloksia syntyy eri tasoilla, ja ne syntyvät sekä lyhyellä että pitkällä aikavälillä (Anttila 1997, 121-124). Yhdyn Parviaisen (1995, 34) näkemykseen, että parhaimmillaan tanssiharjoittelun tuloksena syntyy tanssija, joka on löytänyt kehonsa yhtä aikaa tuntevana, älyllisenä ja ajattelevana kokonaisuutena. Tähän tulokseen ei mikään tanssiteknikka yksin johda, vaan siihen vaaditaan yksilön itsereflektiota, ponnisteluja ja oivalluksia harjoittelun kuluessa.

9.1 Tavoitteiden saavuttaminen ja käsitys omasta tanssijuudesta

Tässä tutkimuksessa oppimistuloksia tarkasteltiin suhteessa asetettuihin tavoitteisiin. Lyhyellä aikavälillä syntyneitä oppimistuloksia ovat kehollisen tiedon ja taidon lisääntyminen, josta seuraa ymmärrys kehon toiminnasta tanssin välineenä sekä liikkeestä tanssin materiaalina. Myös kommunikaatiotaito ja sosiaalisten suhteiden luominen ryhmässä on oppimistulosta. Pitkällä aikavälillä tapahtuvia oppimistuloksia ovat kokonaispersoonassa tapahtuvat muutokset, kuten luovuuden ja itseilmaisun taidon kehittyminen sekä esteettisen ja käsitteellisen ajattelun kypsyminen. Siihen kuuluvat myös tanssin merkityksen ymmärtäminen. (Anttila 1997, 121-124; Sava 1993, 16.) Kun oppija kiinnittää huomiota omiin eri tasoihin oppimistuloksiinsa alkavat kokemukset kasaantua ja synnyttää positiivista oppimisen kehitystrendiä.

Keskeisiä oppimistuloksia ovat oppijan itsensä asettamien tavoitteiden saavuttaminen sekä hänen oma käsityksensä itsestään oppijana (Tynjälä 2000, 19). Tässä tutkimuksessa tanssijat asettivat lukuvuosittain itselleen tavoitteita ja muodostivat oman käsityksensä opituista asioista sekä taitojen oppimisesta, jotka he kirjasivat ylös oppimispäiväkirjoihinsa ja kyselylomakkeisiin. Tanssijoiden itselleen asettamat tavoitteet olivat henkilökohtaisia ja erilaisia. Esimerkiksi Armi asetti itselleen tavoitteeksi ensimmäisenä lukuvuotena *rohkeuden, sielun vapautumisen ja liikevarmuuden kasvun*. Hänen kohdallaan konkreettista oppimistulosta syntyi viiden lukukauden jälkeen, kun hän esitti soolotanssin julkisessa tilaisuudessa.

Tanssijat kokivat puolentoista vuoden koulutuksen jälkeen saavuttaneensa lyhyen aikavälin tavoitteet. Oppimistuloksena se tarkoitti kehollisen tiedon ja taidon lisääntymistä sekä itsetunnon ja

minäkäsityksen kehittymistä siten, että heidän käsityksensä omasta tanssijuudestaan olivat kehittyneet myönteiseen suuntaan ja saavuttaneet uuden tason. Tulokset on raportoitu sivulaudaturtyössä (Häyrynen 2000).

Parviainen (1995, 34) toteaa, että: *Tanssin harjoittelu muotoutuu tieksi, jonka määränpää ei ole ennustettavissa.* Tanssin harjoittelusta seuraa muutos sekä kehossa että koko yksilössä. Muutos voi joskus olla hyvin syvällistä ja se vaatii aikaa. Pitkällä aikavälillä syntyneet oppimistulokset alkoivat näkyä toisen opintovuoden jälkeen. Osa suhtautui itseensä lempeästi ja realistisesti, ja asetti tavoitteeksi lukukaudesta toiseen tanssista nauttimisen ja ilon. Heidän tanssinsa ekspressiivinen puoli oli kehittynyt ja funktionaalinen puoli riittävä, jotta tanssiminen oli mahdollista tässä ryhmässä. Kolmannen lukuvuoden jälkeen osa tanssijoista suhtautui kriittisemmin itseensä, ja tavoitteli puhtaampaan teknistä suorittamista.

Aikuisbaletin myötä omat tavoitteeni ovat kasvaneet. Minulle ei enää riitä, että teen liikkeet vähän sinne päin, vaan haluan tehdä ne oikein. Täytyy myöntää, että olen alkanut haaveilla voivani tulevaisuudessa yhä enemmän käyttää tanssia myös työssäni.

(Pilvi 15.1.2002)

Tanssin suhteen olen tullut kriittisemmäksi, niin muiden kuin itsenikin suhteen. Haluaisin kehittyä, mutta yksi tunti viikossa ei oikein tahdo riittää. En ole löytänyt muuta väylää itseilmmaisulle. Tanssi kiinnostaa minua entistä enemmän ja mietin voinko myös hyödyntää sitä joskus työssäni.

(Anja 15.1.2002)

Heidän kohdallaan oppimistulos oli uusi suhtautumistapa tanssia kohtaan, josta seurasi kriittinen asenne ja halu soveltaa tanssia muilla elämänalueilla. He hakeutuivat tanssin lisäopintoihin, jota he hyödynsivät työssään. Pilvi ilmaisi olevansa tyytymätön tanssitekniseen taitoonsa, joka ei kehittynyt riittävästi kerran viikossa käydyillä aikuisbalettitunneilla. Hänen kohdallaan oli luonnollista, että hän lisäsi viikottaisia tanssituntejaan. Anja kirjoitti myös seuraavansa ja ymmärtävänsä tanssitaideita enemmän, joka on *merkittävä sivutuote elämässä.* Hän myös mainitsi lopettaneensa pitkäaikaisen aerobic-harrastuksen motivaation puutteeseen. Hänessä oli tapahtunut oppimisen seurauksena muutos, josta seurasi vanhasta luopumista ja uuden vastaanottamista. Parviainen (1995, 334) toteaa, että tanssin harjoitteluprosessi muuttaa tekijän olemisen kokonaisuutta ja tämä muutos on silmin nähtävissä sekä kehollisena muutoksena että kokemuksellisenä muutok-

senä. Aikuisbaletti muutti ryhmän jäseniä ja sen seurauksena heille syntyi erilaisia tapoja hahmottaa tanssia. Kolmannen lukuvuoden jälkeen tanssijoiden asettamat tavoitteet olivat osittain samankaltaisia, mutta niissä oli tapahtunut myös muutoksia. Osa tanssijoista kaipasi lisää tanssiteknistä taitoa, joten viikottaisten harjoitustuntien lisääminen ja toteutetun opetussuunnitelman painottaminen baletin funktionaaliseen alueeseen on ajankohtaista. Kirjoittaessani tätä tutkimusta aikuisbaletin viides lukuvuosi on käynnistynyt. Yksi heidän ilmaisemansa tavoite on pysynyt edelleen samana: saada nauttia ja iloita tanssista.

9.2 Esiintyminen ja sen valmistusprosessi

Koko ryhmän yhteiset tanssiesitykset keväällä 2001 olivat oppimistuloksia. Julkisen esityksen valmistaminen ja toteutus vaativat kehollisen taidon lisäksi esteettisen ja taiteellisen ajattelun kehittymistä sekä uskallusta, jotka olivat koulutuksen pitkän aikavälin tavoitteita. Aineistoanalyysi osoitti, että ‘Sauna on lämmin’ –esityksen valmistusprosessi ja esitykset olivat merkityksellisiä kaikille mukana oleville, siksi käsittelen sitä tarkemmin. Se oli esimerkiksi siitä, miten tutkimusaineiston analyysi synnytti ideoita ja uusia ratkaisuja.

Huomasin, että useat tanssijat käsittelivät esiintymisen ja nähdyksi tulemisen aihetta päiväkirjoissaan. Esitimme pieniä tuntisarjoja toisillemme tanssituntien aikana ensimmäisestä lukukaudesta lähtien. Esiintymiset jännittivät monia, mutta samalla ne kiehtoivat heitä.

Ihanaa ihanaa ihanaa! Tunsin itseni tanssijaksi ja sain elää omaa elämäni, kulkea omaa polkuani tanssin kautta, löytää omaa itseäni lisää. Jännitti kyllä esiintyä jopa omalle ryhmälle ja välillä sekosin kuvioissa. Tunne oli kuitenkin tärkeintä.

(Suvi 6.5.1999)

Nähdyksi tuleminen ja toisen tanssijan havainnointi ovat tanssin harrastajalle palkitsevaa. Nähdyksi tulemisen tarve on ihmisen peruskokemus ja lapselle se merkitsee samaa kuin olla olemassa (Adler 1987). Lapsuudesta tuttua nähdyksi tulemisen kaipuuta voi tyydyttää tanssiharrastuksella. Katsoessamme toista tanssijaa, näemme jotakin myös itsestämme, koska havaintomme on heijastusta omasta itsestämme (Wennström 1998, 116). Katsojana voi toimia opettaja, ryhmän muut jäsenet tai yleisö. Videot, valokuvat ja jopa peili voivat myös toimia nähdyksi tulemisen välineinä, mutta ne eivät korvaa elävää ihmistä. Tanssiharrastuksen haasteena on järjestää sellaisia op-

pimiskokemuksia, ettei harrastaja koe torjutuksi tulemista, väheksyntää tai häpeää. Tämä vaara liittyy liikuntaan helposti, koska se on niin avointa ja muille näkyvää toimintaa.

Aikuisbaletti käynnisti oppijoissa luovan prosessin. Se tapahtui eri oppijoilla eri aikaan. Luovan prosessin seurauksena kaikki tanssijat olivat valmiita ja halukkaita synnyttämään tuotoksen kolmantena lukuvuotena. Hawkinsin (1991, 79) mukaan muodon antaminen aistimalleen tai mielikuvituksen tuotteelleen on inhimillinen tarve.

Olin iloisesti yllättynyt kuultuani mahdollisuudesta päästä esiintymään. Muistoja pikkutyön maailmasta, jolloin nautin esiintymisestä. Tosin en saanut olla prinsessa, vaan kääpiö. Nyt pääsisin taas esiintymään ja ehkä 'prinsessaksi'. Samalla hirvittävä epävarmuus. Onko minusta siihen, epäonnistunko, olenko naurettava vanheneva 'primadonna', joka ei osaa pysyä poissa näyttämöllä. Ristiriitainen asia siis. Kuitenkin innostus on päällimmäisenä. Halu kokeilla omia kykyjä näyttämöllä. 70-luvulla olen varsinaisesti viimeksi esiintynyt suurelle yleisölle kuoron kanssa. Joku tuntuu aina vetävän minua näyttämölle, vaikka jännitän ja pelkään sitä valtavasti.

(Anja 7.3.2001)

Ihana nähdä innostus ja ilo toisten tanssituntilaisten kasvoissa kun harjoittelemme esitystämme varten. En olisi uskonut, että tanssisin yleisölle tai että tulen tanssimaan ja esiintymään. Hiukan jännittää, mutta olen valmis ottamaan haasteen vastaan. Tuntuu todella mukavalta, ryhmää yhdistävältä, touhuta yhdessä yhteisen päämäärän eteen.

(Maria 25.2.2001)

'Sauna on lämmin' - produktion harjoitukset käynnistyivät tammikuussa 2001 ja sitä esitettiin neljä kertaa saman vuoden huhtikuussa yhteistyössä mieskuoro Sirkkojen kanssa. Musiikista vastasi kuoronjohtaja Juha Holma ja ohjaaja Erkki Teittinen teki käsikirjoituksen sekä ohjasi esityksen. Koreografian tein yhdessä tanssijoiden kanssa siten, että tanssijat tuottivat osan liikemateriaalista itse ja osan tansseista annoin heille valmiina. Tanssien viimeistely esityksen muotoon tapahtui yhteistyön hengessä. Esityksen aihepiiri oli mielestäni sopiva tälle ryhmälle. Esityksen teemat: sauna, suomalaisuus, rantamaisema ja EU-direktiivit olivat tanssijoiden kokemusmaailmasta. Tanssit tarjosivat mahdollisuuden monipuoliseen liike- ja tunneilmaisuun huumorista vakavaan ja kevyestä voimakkaaseen ilmaisuun.

Osa koreografiasta syntyi Hämäläisen (1998; 1999) käyttämää prosessorientoitunutta mallia soveltaen. Malliin liittyy ajatus, että jokaisella ihmisellä on luovaa potentiaalia (Hämäläinen 1999, 107). Se sopi mielestäni lähes kaikille tutkimuksessa mukana olleille oppijoille. Malli painottaa aistien ja tunteiden käyttöä sekä kehollisen tiedon merkitystä tietojen ja taitojen sijaan. Lisäksi se painottaa prosessin merkitystä oppimisessa, tukee taiteellista kasvua ja hylkää arvottavan palautteen. Nämä piirteet olivat lähtökohtia myös tämän ryhmän opetuksessa.

Mallin lähtökohtana on Hawkinsin (1964) viisivaiheinen koreografian opetus- ja oppimisenäkemys, johon kuuluvat aistiminen, tunteminen, mielikuvien syntyminen, muuntaminen ja muotoaminen. Aistimisen vaiheessa tanssijoiden näkö, kuulo, maku, haju ja koko kinesteettisesti aistiva keho virittyi vastaanottamaan viestejä sauna –maailmasta. Aistiharjoitukset stimuloivat tunteita ja mielikuvien syntymistä, mikä on keskeistä taiteellisessa työskentelyprosessissa (Hämäläinen 1998, 202). Aisti- ja mielikuvaharjoitukset toteutuivat muistelun, keskustelun, tarinan ja liikekeilujen avulla. Seuraava vaihe oli muuntaminen, jossa yhdessä tanssijoiden kanssa muunsimme koetut tunteet ja sisäiset mielikuvat liikkeelliseen muotoon. Aikuisoppijan eletty elämä ja kehon tietous auttoivat tämän vaiheen läpiviennissä. Viimeisenä vaiheena oli muotoaminen, jossa liikesarjat ja tanssin osat muotoutuivat toistettavaksi, rytmiseksi kokonaisuudeksi.

Prosessimalliin perustuvan opetuksen taustalla on ajatus, että oppija saa viipyä pitkään tekijän roolissa eikä valmista tuotosta edellytetä syntyvän liian aikaisin. Tässä tutkimuksessa koreografian työstämistä häirtäsi käytettävissä oleva rajallinen aika, mikä oli odotettavissa aikuisten harrastajien erilaisten aikataulujen ja elämäntilanteiden johdosta. Ratkaisimme aikapulan siten, että harjoittelu-aikataulua oli koko kevätlukukauden 2001. Tanssijoille ei tullut ylimääräisiä iltaharjoituksia, koska koreografiaharjoitukset olivat heti aikuisbalettituntien jälkeen 30:n minuutin lisäajalla. Luotin siihen, että oppimista ja liikkeiden sisäistämistä tapahtuisi myös oppituntien ulkopuolella. Lukukauden lopulla harjoittelu tiivistyi ja tanssien muotoaminen tapahtui viikonloppuharjoitusten yhteydessä yhdessä kuoron kanssa opettajan johdolla. Osa tansseista syntyi tanssijoiden oman muotoamisen tuloksena, jolloin opettajan tehtävä oli pääasiassa houkutella liike esiin ja selkiyttää sitä kysymysten avulla. Näin syntyi kolmen tanssijan tekemä ‘Kiuas ja höyry’ –tanssi sekä osia koko ryhmän esittämiin tansseihin kuten ‘Rantamaisema’ – ja ‘Brysselin kiire’ –osat. Osan tansseistamme tein itse lähes valmiiksi, koska käytettävissä oleva aika asetti rajoitukset keiluille ja yhteissuunnittelulle. Lisäksi sain palautetta tanssijoilta, että valmistusprosessi oli ajoittain sekava ja he halusivat mukaan opettaja-johtoista selkeyttä.

Esityksen valmistusprosessi osoitti todeksi Hämäläisen (1998, 109) ajatuksen, että prosessi-orientoitunut malli koreografian opettamisessa ja oppimisessa vapautti tanssijat tekniikkatunneilla omaksutusta liikekielestä. Lopputuloksena oli omaperäinen liikekieli, jota ei olisi saavutettu jos opettaja olisi tuottanut itse koko liikemateriaalin tai jos liikkeistö olisi poimittu balettitunneilta. Olen Hämäläisen kanssa samaa mieltä siitä, että malli vapauttaa tanssijoita ottamaan riskejä, ylitämään rajojaan ja löytämään uutta. Prosessorientoitunut malli sopii Hämäläisen (1998, 109) mielestä aloittelevalle koreografille, koska siinä ei ole tuottamisen pelkoa. Mielestäni se toimi useimpien kohdalla perinteisen opettajajohtoisin mallin lisäksi myös tässä tutkimuksessa, jossa mukana olleet tanssijat olivat aloittelijoita sekä tanssijoina että oman liikkeen muotoajina. Mallin toteuttaminen vaatii kuitenkin aikaa, mikä saattaa vähentää sen käyttökelpoisuutta tanssin harrastajien parissa. Huomasin, että oli tarpeellista antaa ylimääräistä ohjausta niille tanssijoille, jotka eivät olleet kiinnostuneita oman liikkeen tuottamisesta ja kokeilusta. Oman liikkeen tuottamisen pelkoa pyrin vähentämään sillä, että ilmoitin osallistujille tanssiproduktion koreografian vastuun olevan minulla.

Tanssijoiden päiväkirjamerkinnot osoittivat, että koreografian valmistusprosessi ei ollut kaikille osallistujille helppoa. Liikkeen hakeminen, muuntaminen ja muotoamisen vaiheet herättivät joissakin tanssijoissa väsymistä, pitkästymistä ja uskon puutetta, mikä on tyypillistä luovalle työskentelylle. Osa tanssijoista puolestaan nautti juuri näistä työskentelyvaiheista.

Harjoitusvaiheet tanssikoululla antoivat käsityksen tanssin luomisprosessista; siitä mitä se vaatii ja miten koreografi aistii liikettä ja pyrkii luomaan niillä mielikuvaa toisille katsojille. Harjoitusvaihe oli yllättävän rasittavaa tai rankkaa psyykkisesti, kun en pystynyt hahmottamaan kokonaisuutta esitykseen, koreografiaa muokattiin jatkuvasti jne. Alussa podin motivaation puutetta, mutta kun pääsin tanssiesitykseen sisälle ja näin koko esityksen rakenteen, nautin.

(Rauni 30.4.2001)

Tunnelmat ehtivät vaihdella harjoitusvaiheen aikana. Alussa innostus oli suuri; Jee, pääsemme keikalle! Varsinaisen työ alkaessa innostus hiipui; Jaa, tällaista tämä nyt on! Ihmettelin joidenkin ryhmäläistemme jatkuvaa, palavaa intoa. Itseäni harmitti kun jotkut tanssit ja askelkuviot eivät tuntuneet toimivan. Mielessä kävi ajatus, kehtaako tällaista mennä esittämään. Mutta ajan mittaan jutut loksahdivat kohdalleen ja tansseista alkoi muodostua mukava, toimiva kokonaisuus.

Epäilyt esityksen onnistumisesta kaikkosi. Into palasi. Varsinkin kun pääsimme harjoittelemaan kuoron kanssa ja saimme esiintymiskuteet, aloin jo odottaa näytöksiä .

(Aliisa 5.5.2001)

Koreografian tekeminen oli ihan uutta. Oli mukava huomata sen eri vaiheet; ensin mielessä oli kaikki sekaisin, sitten työtä, työtä ja työtä, että kaikki saatiin järjestykseen. Harjoituksissa oli kiiva, että tanssi vielä 'eli', ettei kaikkea oltu lyöty lukkoon. Oli mielenkiintoista etsiä oman panoksen paikkaa.

(Armi 30.4.2001)

Seurasin tanssijoiden tunteita harjoitusprosessin aikana sekä päiväkirjojen välityksellä. Tarvittaessa ohjasin ja annoin valmista liikemateriaalia enemmän kuin olin aluksi aikonut sekä eriytin opetusta. Päätin pitää kiinni prosessorieitoituneesta mallista kaikkien osallistujien kanssa. Joillakin tanssijoilla tämä tarkoitti vain pieniä tanssiosioita. Uskoin, että tanssijat huomaavat prosessin lopuksi oppineensa luovasta prosessista ja taiteellisesta kasvusta jotakin uutta. Luotin siihen, että mukana olleet oppijat pystyvät kestämään tässä vaiheessa oppimisprosessia myös negatiivisia tunteita. Useimmat tanssijat kirjoittivat, että esitykset ja koreografian tekoprosessi opettivat heille tanssitietoa ja -taitoa, mitä tavalliset tanssitunnit eivät tarjoa. Osa tunsi, että heidän luovuutensa ja taiteellinen kasvunsa alkoivat kehittyä esitysten valmistusprosessissa. Tanssijat pitivät esityksiä konkreettisina oppimistuloksina, joista kaikkien oppijoiden tekemät havainnot ja tulkinnat olivat myönteisiä. Tynjälän (2000, 17) mukaan se motivoi ja edistää tulevaa oppimista. Tässä tapauksessa esitys oli palkitseva kokemus myös sen vuoksi, että se lisäsi ryhmän yhteishenkeä. Tanssijat saivat muilta opettajilta ja oppilaitoksen ulkopuolelta olevilta henkilöiltä positiivista palautetta esityksestään. Seuraavan lukukauden alkaessa ainoastaan yksi tanssija oli päättänyt lopettaa harrastuksensa.

9.3 Representaatiot

Opitun soveltaminen muualla kuin oppimisympäristössä on tulos oppimisesta. Konstruktivismin eräs keskeinen pedagoginen seuraus on monipuolisten representaatioiden kehittäminen (Raustevon Wright & von Wright 1994, 127-128; Tynjälä 2000, 64). Useista oppimispäiväkirjoista saatiin lukea jo toisen lukukauden jälkeen, että oppijoilla oli halu soveltaa opittua oppimisympäristön ulkopuolella vapaa-ajallaan ja työssään.

Tukeakseni tanssijoiden tietorakenteiden monipuolisia kytkeviä ja representaatiota, olen käyttänyt erilaisia esitystapoja, oppimistilanteita ja näkökulmia aikuisbaletin opetuksessa. Esimerkiksi vartalon ylösnostoa tanssijat opiskelivat baletin teknisestä, Laban-Bartenieff –menetelmästä, anatomisesta ja ilmaisullisesta näkökulmasta. Eräälle oppijalle siitä avautui henkistä ja fyysistä tasapainoa auttava tekijä, toinen oppija löysi yhteyden lantionpohjan lihasten hallintaan ja sitä kautta jokapäiväiseen hyvinvointiin. Osa oppijoista mainitsi vievänsä ryhdikkään vartalon kannatuksen arkipäiväänsä ja liikkeellisen vuorovaikutustaidon tanssiparketille. Eräs tanssija mainitsi lihasvoiman, koordinaation ja liikkuvuuden lisääntymisen vaikuttaneen myönteisesti hänen kävelytaitoonsa liukkaan kelin aikana. Hän koki alaraajoissa ja erityisesti nilkoissa kepeyttä ja varmuutta samaan aikaan, mikä antoi *arkisillekin askelille lennokkuutta*. Tynjälän (2000, 63) mukaan konstruktivismista seuraa ajatus, että faktatkin opitaan parhaiten silloin, kun ne liitetään aikaisempaan tietoon, laajempiin mielekkäisiin kokonaisuuksiin ja aitoihin todellisen elämän tilanteisiin ja ongelmiin. Opittujen asioiden kytkeminen omaan muuhun elämään tukee sitoutumista oppimisprosessiin. Oppija kokee hyötyvänsä opinnoistaan. Mielestäni aikuisbaletin oppiminen on juuri sellaista kehitysohjelmaa, jossa tunnilla opittu siirtyy kehon mukana oppimisympäristön ulkopuolelle luontevasti.

Esiintyminen oli myös opitun taidon ja tiedon transferia uudessa tilanteessa. Samalla opitut sisällöt tulivat esille uudesta näkökulmasta esiintymistilanteessa. Armi kirjoitti siitä, miten hän ei esiintyessään vastannut ainoastaan omasta tanssillisesta osuudestaan, vaan hän ilmaisi osana ryhmää.

Esityksen työstäminen ja esiintymiset ovat olleet tosi opettavaista, kun on yhdessä muiden kanssa saatava koko ryhmä toimimaan ja ilmaisu välittymään yleisölle. Ei voikaan tanssia vain minä itse ja itselleen niin kuin tunneilla. On ollut ihanaa opetella unohtamaan oma itsensä ja muuttua hassuksi uimariksi, euroedustajaksi tai romanttiseksi rantakoivutytyksi.

(Armi 2.5.2001)

10 KOKEMUKSET AIKUISBALETISTA

Novakin (2002, 48) mukaan eri asioille antamamme merkitykset ovat tulos yksilöllisestä kokemusten sarjasta, joten merkityksemme vaihtelevat ainakin jossakin määrin. Opettajalla, oppilaitoksella ja muilla ryhmän jäsenillä on tärkeä panos merkitysprosessin syntymisessä ja edistämisessä. Jokaisen yksilön kokemusten tutkimus paljastaa myös jotakin yleistä, koska yhteisö on yksilön merkitysmaailman takana. Tämä tutkimus kohdistui niihin kokemuksiin, joita tutkimuksessa mukana olleet saivat aikuisbaletista. Merkitykset ovat yksilöllisiä, mutta niissä on myös yhteisiä piirteitä, jotka peilaavat tässä ajassa ja paikassa elävien muiden aikuisten tanssin harrastajien merkitysmaailmoja.

Novak (2002, 47) toteaa, että varhaislapsuudesta lähtien ihmisen kokemus on jatkuvaa merkityksen etsimistä. Hänen mukaansa ei kuitenkaan ole selvää, miksi tai miten ihmiset muodostavat tapahtumien tai kohteiden merkitykset. Ilmiöiden ja asioiden merkitys riippuu siitä, mitä ihminen jo ennestään tietää niistä. Merkitys muovautuu kokemustemme pohjalta, johon sisältyy ajattelua, toimintaa ja tunnetta. (Novak 2002, 47-48.)

Tässä tutkimuksessa tutkittiin aikuisbaletin antamia kokemuksia harrastajille. Tuloksena syntyneet kokemukset on ymmärrettävä suuntaa-antaviksi vihjeiksi siitä laajasta ja kerroksellisesta kokemusmaailmasta, joka ihmiselle syntyy silloin kun hän tuntee. Buckroyd (2000, 35) on tutkinut tanssin opiskelijoiden emootiota. Hän toteaa, että monet heistä tanssivat, koska se on keino ilmaista tunteita, fantasioita ja sisäisiä haluja. Tanssien opiskelijat ovat voineet työskennellä luovasti ja mielikuvitustaan käyttäen, mikä on saanut heidät kokemaan olevansa eläviä. Tämän tutkimuksen tanssijat pitivät myös tärkeänä saada ilmaista tunteita, käyttää mielikuvitustaan ja useimmat halusivat myös työskennellä luovasti. Näin tehden he ovat kokeneet itsensä eheiksi ja virkistyneiksi.

Tanssin merkitysten ymmärtäminen on tanssin soveltamisen ohella pitkällä aikavälillä tapahtuva oppimistulos (Anttila 1997, 121-124; Sava 1993, 16). Tässä tutkimuksessa tanssijat kirjoittivat kokemuksistaan koko kolmevuotisen oppimisprosessin ajan. Kokemuksia voi kuvata rikkaiksi ja vaihteleviksi. Yhteistä niille oli se, että kokemukset liittyivät positiiviseen ja mielihyvää tuottavaan tunnetilaan. Negatiivisia kokemuksia oli aineistossa vähän. Alkuinnostus oli voimakas. Päiväkirjoista oli luettavissa uuden oppimisen iloa, ennen kokematon liikkuamiseen liittyvää emotionaalista ja esteettistä nautintoa sekä intoa oppia lisää. Tulkitsemme sen johtuvan uutuuden vieh-

tyksestä, uuteen harrastukseen liittyvistä suurista odotuksista ja myönteisestä ennakkokäsityksestä balettia kohtaan. Koulutuksen edetessä oppijoiden kokemukset olivat edelleen suurimmaksi osaksi myönteisiä. Joukossa oli yksi tanssija, joka kirjoitti kokeneensa tunneilla myös tuskaa. Tuska liittyi toimintaan lihaskireyden tunteeseen ja hankalan liikesarjan oppimiseen. Silti hän kirjoitti samassa asiayhteydessä kokevansa *tanssin keveyden hurmaa*. Hänen tavoin muidenkin kirjoittajien ikävät kokemukset kuten kireys, pettymys tai väsymys liittyivät fyysiseen toimintaan, elämän muuhun murrokseen kuten sairastumiseen tai ihmissuhdekriisiin.

Otan esille oppimisprosessin aikana useasti ja monille tanssijoille syntyneitä kokemuksia. Osa niistä oli samansuuntaisia, joita olin myös itse kirjoittanut ylös työpäiväkirjaani ja nähnyt valokuva-aineistosta sekä videoista. Sellaisia olivat keskittyminen, tyytyväisyys ja ilo. Mutta vasta oppimispäiväkirjojen analyysin jälkeen rohkenin nostaa niin vahvat kokemukset kuin kauneuden ja nautinnollisuuden esille, vaikka omat opettaja-tutkijan havaintoni olivat saman suuntaiset. Oppitunneilla, esityksissä ja valokuvissa olin nähnyt kauneutta ja nautinnollisuutta tanssijoiden ilmaisussa ja ilmeissä. Rentoutuneisuus puuttui omista havainnoistani. Tämä todistaa todeksi Rusasen (2002, 13) huomion, että opettaja ei voi tietää kaikkea, mitä oppijan päässä liikkuu.

Ryhmäkeskusteluissa tanssijat nostivat erilaisia asioita esille kuin kirjoituksissaan. He puhuivat mielellään kehon fyysisistä asioista, kuten nivelten alueen tuntemuksistaan, liikkuvuudestaan ja lihasvoimastaan. Tämän tutkimuksen tulokset tukevat Rusasen (2002, 308) tuloksia siinä suhteessa, että kirjoittaen tehty reflektointi on vanhemmille oppijoille helpompaa kuin puhuen ilmaiseminen. Rusanen käytti oppilaiden päiväkirjoja yhtenä tutkimusmenetelmänä lukiolaisten ilmaisutaidon oppimista tutkiessaan. Olen samaa mieltä Rusasen kanssa siitä, että oppimispäiväkirjat sopivat oppimisprosessin seurantaan. Oppimispäiväkirjojen välityksellä sain paljon arvokasta, opetusta tukevaa tietoa oppijoista, jota ilman olisin jäänyt perinteistä opetusmenetelmää käyttäen.

Kokemukset: kauneus, nautinto, ilo, keskittyneisyys ja rentoutuminen olivat luettavissa läpi kolmevuotisen oppimisprosessin useista eri tanssijoiden tuottamista kirjoituksista. Käsittelen niitä jatkossa tarkemmin. Uutuuden kokeminen oli esillä ensimmäisen lukukauden aikana, 'Minä ja tanssi' -esseissä ja esiintymisestä kirjoitettaessa. Tanssijat kuvasivat uutuuden tunteen positiivisena kokemuksena. Se liittyi joko heille uuteen tanssiharrastukseen tai uuden näkökulman löytämiseen itseen tai liikuntaan aikuisbaletin myötä.

Kaipasin valtavasti oppia jotain uutta. Olen kuin uudelleen syntynyt. Olen tainnut vihdoin löytää ison osan itseäni.

(Päivi 4.5.2001)

On aivan upeaa kokeilla jotakin uutta ja ihmeellistä.

(Aliisa 10.9.1999)

10.1 Kauneuden kokemus

Useat tanssijat kuvasivat tanssikokemustaan kauneuden käsitteellä. Käsittelen kokemusta kauneudesta laajemmin, koska se oli mukana monen tanssijan kirjoituksessa läpi kolme vuotta kestäneen oppimisprosessin. Lisäksi olen kiinnostunut kauneuden kokemisesta oppimisprosessin yhteydessä siksi, että alan kirjallisuudessa tai tutkimuksissa se ei ole juuri esillä. Se avasi uuden näkökulman tanssin antamiin merkityksiin ja vaikutti tässä tapauksessa aikuisbaletin opetus sisältöihin. Tanssijat liittivät kauneus-sanat tanssin, liikkeen tai asennon antamaan kinesteettiseen kokemukseen tai näkemiseen. Tanssi on visuaalista ja siksi se vetoaa katsojan silmään tarjoten kauneutta ja esteettistä nautintoa (Wennström 1998, 83). Kauneus oli myös joillakin tanssijoilla mukana kuvaamassa aikuisbaletille asetettuja tavoitteita tai oppimistuloksia.

Tavoitteeni on oppia käyttämään päätä ja käsiä kauniisti niin, että tankotyöskentelystäkin tulisi tanssia.

(Marja 30.4.2001)

Toiveeni ja haaveeni on, että joskus pystyisin itse tuottamaan kaunista tanssia, balettia, kauniilla asennoilla, hypyillä ja liikesarjoilla. Ja vain omaksi ilokseni! Vielä upeampaa olisi jos joskus pystyisin tämän tanssin esittämään ylpeänä ystävilleni ja sukulaisilleni.

(Maria 20.12.1999)

Tanssijat käyttivät kaunis-sanaa kuvaamaan sekä tunnetilaa että fyysistä olemusta. Kauneus oli myös mukana, kun eräät oppijat kuvasivat ryhmähenkeä ja muistoja yhteisestä tekemisestä.

Kaunista, niin kaunista. Rakastan musiikin ja liikkeen saumattomasta yhteydestä, joka on alkanut löytyä. Hallitun liikkeen intensiivinen kauneus, mitä ihailin jo Moskovan baletissa, on nyt osa mi-

nunkin elämäni. Tätä voi sitten mummona mielikseen muistella (tosin aion mummonakin tanssia).

(Anja 23.12.1999)

Tanssi on ihana harrastus, joka antaa harmoniaa, kauneutta, jossa mieli lepää ja saa nauttia omista onnistumisen elämyksistä.

(Mari 15.5.2000)

Mitä tarkoittaa liikkeen kauneus? Mitä tarkoittaa, jos jokin on kaunis? Laine ja Kuhmonen (1998, 149-157) pohtivat kauneuden olemusta Kantin esittämien ajatusten ja Platonin Hippias -dialogin pohjalta. Platonin mukaan kauneus-käsite ei avaudu niin, että tutkittaisiin erilaisia kauniita asioita. Kauniin asennon ja liikkeen määrittäminen lienee yhtä tarpeetonta. Jokainen kokee kauneuden omalla tavallaan. Arvelen, että baletin kauneus on sidoksissa sen harmoniseen ja lyyriseen vaikutelmaan. Baletissa käytetään myös selkeitä linjoja ja symmetriaa, jotka saattavat viehättää sekä tanssijaa että katsojaa. Myös liike voi tuntua kauniilta, kun siihen yhdistyy rytmi ja tunne, kuten käsivarsien avaus baletin toiseen asentoon eli sivulle auki. Kädet ovat silloin kaareutuneet symmetrisesti ja syli on avoin.

Sain kosketuksen kauneuteen siinä liikkeessä, jossa nopeasti avasimme käsivartemme ja samalla rinta, kaula ja kasvat ottivat vastaan ilmaa. Baletissa on kauniita asentoja. Näen niitä muilla tanssijoilla, opettajalla ja itsellenikin.

(Eveliina 17.5.01)

Laban (Hodgson & Preston-Dunlop 1990, 17) kirjoitti, että mielentila, kehon tila ja liikelaatu ovat vuorovaikutuksessa keskenään. Jos liikkuja näkee tietyn asennon kauniina, niin se heijastuu myös kauneuden kokemuksena hänen mieleensä ja päinvastoin, kuten edellä kirjoittanut tanssija kuvasi.

Platon etsi kauneuden ideaa, kauneutta itseään, eli sitä, mikä tekee kaikki kauniit asiat kauniiksi. Platonin mielestä kauneuden idea ei löydy kauniina pitämistämme esineistä. Kant ajatteli, että esteettinen kokemus syntyy ihmisessä, kun hän katselee tai kuuntelee jotain kohdetta määrättyllä tavalla. Kauneuden kokemuksessa on kyse ihmisen määrätynlaisesta suhtautumistavasta kohteeseen. (Laine & Kuhmonen 1998, 151-153.) Kaunis tanssikokemus edellyttää, että kokijalla on olemassa erityinen suhtautumistapa liikkeeseen, asentoon ja kehoon. Kun tanssija kokee kauneutta liikkeessään, kauneus tulee hänestä itsestä. Kun katsoja näkee kauneutta tanssijassa, niin kau-

neus syntyy jälleen hänessä itsessään. Kauneuden syntymisessä määräävää on suhde kahden tekijän välillä.

Kantin mukaan objektiivisesti kaunista ei ole olemassa. Kauneus ei ole esineen ominaisuus. (Laine & Kuhmonen 1998, 154-155.) Tämän teorian pohjalta kauneus ei myöskään ole määrätty asento tai liike tanssissa. Jokainen esine, asento tai liike on yksilöllinen ja erilainen. Vasta kun niihin liittyy kauneuden idea, ne nähdään kauniina. Kauneuden idean määrittelee jokainen ihminen itse. Näkemykseni mukaan tanssija itse on paras asiantuntija sanomaan, milloin hän itse on kokenut ja nähnyt kauneutta omassa tai toisen liikkeessä. Näin ollen kauneus on katsojan silmissä ja kauneuden kokeminen on kokijan mielessä. Tanssinopetus voi auttaa oppijaa siinä, että hän oppii löytämään kauneuden idean liikkeessä ja kykenee ottamaan sen vastaan sekä ilmaistamaan kauneutta.

Kant on antanut esteettiselle suhtautumistavalle joitakin määritelmiä: Me etsimme kauneuden kokemuksessa vapaata ja 'intressitöntä' mielihyvää (Laine & Kuhmonen 1998, 153). Eräs ryhmän tanssija kirjoitti pyyteettömyydestä yhdessä tanssikokemuksensa kanssa. Kauneuden tarkoitus on siinä itsessään. Kantin mukaan esteettisessä suhteessa ei haeta käytännöllistä hyötyä. Kantin käsite 'intressittömyys' tarkoittaa sanontaa 'kaunis turhuus', kuten kirjailija Mika Waltari oivallisesti käyttää. Kehoa ei käytetä mihinkään hyötykäyttöön silloin, kun siihen ollaan esteettisessä suhteessa. Keho ylläpitää toiminnoillaan elämää. Liike on yksi välttämättömistä kehon toiminnoista. Fyysisestä kunnosta huolehtiminen erilaisten harjoitusten avulla antaa meille lisää elinvoimaa. Kehollinen kauneuden kokemus ei välttämättä ole missään suhteessa kehon tarkoituksen mukaiseen käyttöön. Kehon esteettinen kokemus voi liittyä kehon muotoon, asentoon, liikkeeseen, jolla ei ole esteettiselle silmälle muuta tarkoitusta kuin tulla katselluksi ja koetuksi. Oppimispäiväkirjojen analyysi osoitti, että tässä tutkimuksessa fyysiseen kuntoon tai ulkonäköön liittyvät asiat olivat vähemmän esillä kuin emotionaaliset tekijät.

Kun muistelen mennyttä kevättä ja esityksiä tulee paljon, paljon kauniita ajatuksia mieleeni.

Vaikka vasta näin vähän aikaa on kulunut, niin valokuvia katsellessa mieli on haikea. Esitykset lähensi meidän tanssipurukkaa ja antoi yhteisiä kauniita muistoja.

(Armi 15.5.2001)

Aikuisbaletti yhdisti ryhmän jäseniä. Yhteisö vaikuttaa osaltaan myös jäseniensä kauneuden mallin, idean, muotoutumiseen. Opettajan kauneuskäsityksellä oli myös oma vaikutuksensa. Esteetti-

syyden kokemisessa oli luettavissa samankaltaisuutta. Kauneuden kokeminen ei näin ollen olekaan täysin yksilöllinen, vaan myös yhteisöstään riippuvainen. Yhteisö vaihtaa mielipiteitä ja kokemuksia, mikä vaikuttaa jäsenen kauneuskäsitykseen.

10.2 Ilon ja nautinnon kokemus

Käsittelen ilon ja nautinnon yhdessä, koska ne liittyivät tanssijoiden kirjoituksissa usein samaan asiakokonaisuuteen. Ilo oli oppijoiden kokemuksissa läsnä läpi kolmivuotisen oppimisprosessin. Usein se mainittiin luovien työtapojen yhteydessä ja näytöksestä kirjoitettaessa. Työpäiväkirjassani on runsaasti havaintoja tanssijoiden ilosta ja tyytyväisyydestä, joita valokuvat vahvistavat. Ilo liitetään usein nauruun, leikkiin ja hullutteluun (Rusanen 2002, 131). Tässä tapauksessa ilo ei ollut niinkään kuultavaa naurua oppitunneilla, vaan se oli luettavissa vireänä ilmeenä kasvoilla ja valppautena keholla. Iloa toi onnistuminen, uuden oppiminen, luominen ja ryhmään kuuluminen. Iloa ja nautintoa tuottivat myös tietyt liikkeet, tanssit, musiikki ja improvisaatioharjoitukset. Moni kirjoitti nauttivansa klassisesta musiikista. Tarantella, charleston, keinuva liike, rytmiharjoitukset, yllätyksellinen musiikkivalinta ja hassut mielikuvat mainittiin ilon lähteinä. Useilla tanssijoilla ilo oli olotila, joka tuntui tanssitunnin jälkeen. Tunnin jälkeen se jätti *nautinnollisen, energisen, onnellisen ja hyvän olon*. Tanssiproduktion esittämisen ryhmä- ja menestyskokemus olivat merkittäviä ilon aiheuttajia.

Tykkään niin kovasti tanssia. Tekemiseen löytyy pyyteetön ilo ja nautinto.

(Pilvi 5.5.2001)

Oppimisprosessin edetessä tanssijat kuvasivat nautintoaan ja iloaan syvästi. Tunne oli saanut sisäistyneen piirteen, joka oli oppimisen myötä kehittynyt tulos.

Tanssi on tullut jotenkin syvemmäksi, siitä osaa jo ottaa sisäisen ilon irti.

(Vuokko 5.5.2002)

Tanssi on ihana harrastus, joka vaatii hermoja ja keskittymistä, mutta jossa mieli lepää ja saa nauttia ja iloita omista onnistumisen tunteistaan.

(Eveliina 5.5.2001)

Rusanen (2002, 133) nostaa ilon kokemisen ja tyytyväisyyden tunteen yhdessä esille. Ne liittyvät kokemukseen hyvin tehdystä työstä. Kysymyksessä on taito olla tasapainossa omien kykyjen ja oppimistehtävän suhteen. Itselle sopivan haasteen kohtaaminen kehittää, ja siitä selviäminen saa aikaan ilon ja nautinnon tunteen. Aikuisbaletin oppijat kokivat iloa ja nautintoa ponnisteltuaan ja selviytyessään haastavasta tehtävästään kuten esiintymisestä. Opettajan tehtävä on tarjota oppijoille sellaisia tehtäviä, joissa he saavat sekä ponnistella että kokea onnistumisen iloa. Baletin liikekieli on ylöspäin suuntautuvaa ja keveyteen pyrkivää ja sellaisena vastakohta esimerkiksi masentuneen ihmisen tavalle liikkua. Saattaa olla niin, että baletin liikekieli valaisi osallistujien mieltä ja ilmeni ilon kokemuksina.

Tanssin ilo ja liikunnan ilo on asetettu yleisesti opetussuunnitelmien oppimistavoitteiksi, mutta Varilan (1999, 118) mukaan se ei ole itsestäänselvyys aikuiskoulutuksessa. Tunteiden ja erityisesti ilon merkitys koulutuksessa tulisi kuitenkin hänen mukaansa käsittää voimavaraksi. Mieli-alan on todettu vaikuttavan yksilön ajattelutapaan ja ajattelun laatuun. Positiivinen mieliala lisää ajattelun divergenttisuutta, vapaiden assosiaatioiden määrää ja halukkuutta riskinottoon. Tämä lisää oppimismotivaatiota. (Varila 1999, 91.) Tässä tutkimuksessa moni oppija itse asetti ilon sekä nautinnon saamisen oppimistavoitteekseen.

10.3 Keskittyneisyyden kokemus

Keskittyminen oli suunnitelmallisesti ja tavoitteellisesti läsnä jokaisella tanssitunnilla ja koko koulutuksessa. Keskittyminen opetussisältöjen teemana tarkoittaa arkitodellisuuden poissulkeamista sekä mielen ja kehon aktivointia liikevalmiuteen ja aistimiseen. Se on lähtökohta tanssitunnille ja liikkeen kokemiselle. Traditionaalisessa balettikoulutuksessa *révérance* on ollut alku- ja loppurituuali, joka on kehystänyt jokaisen oppitunnin. Aikuisbaletin tunneilla oli erilaisia liikeharjoituksia, joiden avulla mielen aktivointi keskittymisen tilaan viritettiin.

Tanssitunnilla käytettiin mielikuvia halutun liikesuorituksen virittäjinä. Esimerkiksi kannatetun ylösnoston eli seisomisen yksinkertaiselta tuntuva olotila muuttui haasteelliseksi ja tanssin kanalta tarkoituksenmukaiseksi, kun oppija ajatteli mielikuvaa, jossa jalat olivat juurevasti maassa ja pääläelä suihkusi energiavirta ylös kohti avaruutta. (vert. Robinson & Thomson 1997, 16.) Oppimispäiväkirjat ja havaintoni osoittivat, että kaikki tanssijat kykenivät keskittymään hyvin siihen, mitä kulloinkin oltiin tekemässä. Yleinen oppimisilmapiiri oli keskittynyt. Syynä tähän oli tietoisien tavoitteen asettelun lisäksi se, että he olivat aikuisia, motivoituneita oppijoita. Myös oppimis-

tehtävät olivat riittävän vaativia sekä usein mielikuvia ja tunteita ruokkivia. Rusanen (2002, 148) tutki ilmaisutaidon oppimisprosessia ja toteaa, että vain silloin, kun oppitunnilla on keskittynyt ilmapiiri voi syntyä oppijoille kokemuksia, jotka laadultaan ovat ehyitä ja kokonaisia. Mitä keskittyneempää toiminta on oppimistilanteessa, sen parempaan lopputulokseen päästään (Rusanen 2002, 148). Tätä tutkimustulosta voi soveltaa moneen oppiaineeseen ja liikuntamuotoon.

Kaikki tässä tutkimuksessa mukana olleet kirjoittivat keskittyneestä mielentilastaan, jonka he kokivat positiiviseksi. Yksi tanssija vertasi keskittyneisyyden tilaansa tyhjennysharjoitukseen. Keskittymisestä kirjoittaessaan joissakin tapauksissa oli mainittu myös ilon ja nautinnon tunteet.

Olen tosi tyytyväinen tästä yhdestä tunnista viikossa, jolloin minun ei tarvitse miettiä mitään työhön tai muuhunkaan liittyvää, koska joudun 100%:sti keskittymään siihen, mitä tunnilla tehdään. En ehdi murehtia mitään. Huomasin jo ensimmäisen tanssivuoden aikana, että tanssitunnit virkistivät minua henkisesti todella paljon. Ensimmäisen tanssitunnin jälkeen olin ensimmäistä kertaa pitkiin, pitkiin aikoihin iloinen ja onnellinen ihan aidosti.

(Kaisla 10.12.1999)

Kaisla oli henkilökohtaisten syiden vuoksi joutunut olemaan välillä pois tunneilta, ja ponnistellut saadakseen toiset oppijat kiinni. Keskittymisen taito, taito käyttää itsereflektiota oppimisen tukena ja tunteiden tiedostaminen olivat hänen vahvuuksiaan, mikä auttoi tanssijuuden kehittämisessä.

Keskittyneisyyden tila ei ole aina pysyvä niin kuin ei ole tanssijuudenkaan laatu. Saavutettu taito voi kadota, koska ihminen on psykofyysinen kokonaisuus. Eveliina kehittyi nopeasti ensimmäisen lukuvuoden aikana, mutta totesi vuoden lopulla:

Vaikka koko syksyn on tuntunut, etten ole päässyt samaan keskittymiseen ja osaamiseen kuin keväällä, tuntuu silti hyvältä tulla tunneille. Haluan löytää itsestäni uudelleen tasapainon, varmuuden ja suoruuden. En tiedä mistä ne löytyvät, mutta täältä sitä haen. Tunnit rauhoittavat ja saavat sisäisen rauhan ja hyvänolon.

(Eveliina 28.10.1999)

10.4 Rentouden kokemus

Rentoutumisen ja rauhan kokeminen oli yleistä tässä tutkimuksessa, vaikka se ei ollut mukana opetussuunnitelman tavoitteissa. Tanssijat tunsivat rentoutumisen miellyttävänä kokemuksena. Oppituntien aikana ei ollut varsinaisia rentousoharjoituksia kuin yhden kerran kolmen vuoden aikana. Päinvastoin, oppitunnit olivat ajoittain fyysisesti raskaita, aina keskittymistä vaativia ja energiaa kuluttavia. Oppijat mainitsivat rentoutumisen tunteen yhdessä mielen rauhan, vapautumisen, nautinnon ja keskittyyneisyyden kanssa, kuten edellä siteeratusta kirjoituksesta on luettavissa. Tässä toteutuu Varilan (1999) esittämä huomio siitä, että tunteet eivät useinkaan esiinny puhtaina yksittäisinä tuntemuksina, vaan sulkevat sisäänsä joukon tuntemuksia. Rentoutuneisuus liittyi kirjoituksissa usein fyysisistä rasitusta ja lihasvoimaa vaatineen suorituksen jälkeiseen oloilaan:

Baletti on yhtäaikaa nautinnollista, raskasta ja voimakkuuden tunnetta herättävää, mutta samalla tunnin jälkeen huomaa, että se rauhoitti ja rentoutti.

Liina (15.12.2000)

Tämä oli Liinan kokemus, vaikka hän samalla tunsikin raskaan työnsä vuoksi itsensä tavallista väsyneemmäksi. Väsymyksestä huolimatta hän jaksoi käydä säännöllisesti tunneilla, koska tunneilta sai *mielihyvää ja ilmapiiri oli valoisa sekä iloinen*. Liikkeen laatu on Labanin (Laban & Ullmann 1975) mukaan yhteydessä liikkujan mieleen. Osa tanssijoista yhdisti tietoisesti vapaan ja rentoutuneen liikelaadun tavoittelemaansa mielentilaan, kuten Maria ilmaisee toisen lukuvuoden tavoitteessaan:

Ensi vuoden tavoitteeni on löytää itsestäni vapautunut ja rentoutunut liikevirtaus. Ylipäätensä tavoitteeni on luottamuksen ja vapautuneisuuden lisääntyminen omaan itseän.

(Maria 6.5.1999)

Rentoutumisen tunteeseen liittyi mielihyvän ja nautinnon kokemus, kuten Raunin kirjoitus osoittaa:

On aivan ihanaa kun pystyy rentoutumaan aivan täysin jossakin paikassa eli täällä. Nautin tunteista. Se on ihanaa, että voi unohtaa täysin kaikki muut asiat tanssiessaan.

Rauni (15.12.2000)

Rentoutumisen kokemista ei yleensä yhdistetä balettituntiin. Kokemus oli yllättävä, koska baletti on muotoon sidottu ja vaatii tanssijalta tarkkuutta sekä staattista, asentoa ylläpitävää aktiivisuutta

koko tunnin ajan. Tulkitseen rentouden kokemuksen tässä tutkimuksessa olevan yhteydessä fyysisen rasittumisen lisäksi tunneilla olevaan keskittyneisyyden ja hyväksyvään ilmapiiriin. Keskittyyessään ihminen rajaa arkitodellisuuden pois mielestään ja suuntaa aktiivisuutensa täysin tiettyyn rajattuun tekemiseen. Se antaa rentoutuneen olotilan ja vastapainon kiireiselle, virikkeiselle arjelle. Keskittyneisyys on luonteenomaista balettitunneille. Mutta joskus keskittymiseen liittyy myös suorituspaineeet ja kilpailuhenki, jotka estävät rentoutumisen.

Kun oikein keskittyy liikkeisiin ja tanssii niin unohtaa kaiken muun, mitä päivän aikana on ollut mielessä. Tanssi on ollut erittäin rentouttava harrastus.

(Aliisa 15.12.2001)

Lindhin (1998, 81-82) mukaan rentoutuminen on yhteydessä oppimiseen. Rentoutuneessa tilassa tietoisuus on voimakas, itsehallinta kasvaa, energiataso on korkea, aistihavainnot syvenevät ja suoritustaso kohoaa. Uusikylä toteaa (1999, 65-66), että Maslowin mukaan huippukokemus on tapahtuma, jossa ihmisen minuus häviää, ihminen tuntee suurta nautintoa tekemästään ja kadottaa ajan ja paikan tajun. Myöhemmin Csikszentmihalyin kehitti flow-käsitteen, mikä on huippukokemuksen synonyymi. Flow (=virtaus) kuvaa luovan prosessin subjektiivista kokemusta. Se on samanlainen eri alojen edustajilla. Flow-kokemuksen ydin on siinä, että ihminen oppii suuntaamaan energiansa tietoisesti itselleen arvokkaaseen toimintaan. Näin tapahtui useimmille aikuisbaletin tanssijoille. He kykenivät sijoittamaan tarkkuutensa tanssiinsa. Ihmisen oma minuus on lähellä tarkkaavaisuuden keskusta, siksi tunne minuudesta on eheä ja elämänlaatua parantava. Kun jokin tehtävä on sopusoinnussa ihmisen itselleen asettamien tavoitteiden kanssa, psyykinen energia virtaa helposti. Kyseessä on silloin flow-ilmiö. Ihmisen ei tarvitse murehtia, hän tuntee olevansa täynnä tarmoa ja tekeminen tuntuu helpolta. (Uusikylä 1999, 65-66.) Edellä esitettyjä flow'n piirteitä oli luettavissa oppimispäiväkirjoista ja havaittavissa tanssijoista ajoittain.

Oppijoiden kirjoituksista voi päätellä, että oppituntien ilmapiiri tuki vapautuneisuutta ja rentouden tunnetta. Heidän ei tarvinnut pelätä muita tanssijoita tai opettajaa. Konstruktivistinen oppimisympäristö korostaa oppijälähtöisyyttä ja henkilökohtaista kokemista. Humanistinen ihmiskäsitys arvostaa yksilön ainutlaatuisuutta. Tunnilla työskenneltiin tavoitteellisesti, mutta ilman kilpailua tai pakkoa. Lisäksi oppijat saivat palautetta toiminnastaan. Tämä rohkaisi ja antoi ajoittain mielihyvän tunnetta, mikä oli useiden tanssijoiden oppimistavoitteena.

Tanssimisen ja siitä syntyvän kokemuksen kuvaus kirjoittamalla tai puhumalla ei ole helppoa. Preston-Dunlop (1998) toteaa, että tanssista kirjoittaminen ja liikkeen kuvaaminen sanoin on yhtä haastava tehtävä kuin muurin ylittäminen ilman tikkaita. Vaikka tanssin sanallinen ilmaisu ei koskaan täysin vastaa kehokokemusta, halusin oppijoiden kokemukset kirjoitettuna, koska pyrkimykseni oli saada tietoa tanssin opetus-oppimisprosessista heidän näkökulmastaan käsin. Tutkimusprosessin aikana olen tullut siihen johtopäätökseen, että tutkimustulosten tulkinta ei voi olla täysin objektiivista, mutta se ei voi olla myöskään täysin subjektiivista. Tutkimuksen teko oli luova prosessi, johon tutkija-opettajana antauduin henkilökohtaisten ja kollektiivisten vaikuttimien kanssa. Tässä tutkimuksessa tutkija ja tutkittavat havainnoivat ja tulkitsevat samaa ilmiötä: aikuisbaletin opetus-oppimisprosessia omien kokemustensa ja havaintojensa pohjalta. Molemmat olivat osallistuvia subjekteja, jotka tuottivat tutkimusaineistoa. Tutkija-opettajan ja oppijoiden kokemukset sekä havainnot kietoutuvat toisiinsa. Yhdessä ne vaikuttavat tämän tutkimuksen lopputulokseen.

Eskolan ja Suorannan (1998, 211) mukaan laadullisen tutkimuksen lähtökohtana on tutkijan avoin subjektiviteetti. He (1998, 17) toteavat, että kvalitatiivisessa tutkimuksessa objektiivisuus syntyy nimenomaan oman subjektiivisuuden tunnistamisen kautta. Tynjälä (1991, 395) painottaa, että kaikki tutkijaa koskeva henkilökohtainen tieto, joka voi vaikuttaa aineiston keräämiseen, analyysiin ja tulkintaan on tuotava esille. Olen tiedostanut olevani mukana tässä tutkimuksessa subjektiivisine kokemuksineni, siksi olen kirjoittanut itseni näkyville ja kertonut lukijoille arvostukseni ja asenteeni. Olen kirjoittanut esille esioletukseni ja opetukseni taustalla vaikuttavat teoriat sekä ihmiskäsitykseni.

Laadullisessa tutkimuksessa tutkimuksen luotettavuutta lisää tutkijan tekemä, mahdollisimman tarkka selvitys tutkimuksen kulusta ja sen aikana tehdyistä ratkaisuista (Eskola & Suoranta 1998, 209; Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 1997, 214). Olen pyrkinyt lisäämään tutkimusraportin luotettavuutta esittämällä tutkimuksen kulun mahdollisimman tarkasti. Tässä tutkimuksessa tutkimusilmiön havainnointi ja aineiston hankinta kesti kolme rikasta vuotta. Tutkimusraportiksi muutettuna se on pitkä kertomus, siksi tuon esille tutkimusilmiön kannalta keskeiset tapahtumat ja asiat. Olen pyrkinyt johdonmukaiseen kuvaukseen siten, että tutkimuksen teoreettiset lähtökohdat ja niiden liittyminen tutkimustehtäviin ovat esillä niin kuin ne toimintatutkimusprosessin edetessä muotoutuivat. Tässä tapauksessa se on tarkoittanut konstruktivismin ja humanismin vaikutusta aikuisbaletin opetus-oppimisprosessiin sekä eri tulkintateorioiden mukaan tuloa aineistoanalyysin yhteydessä. Lisäksi olen kuvannut tutkimuksessa mukana olevia henkilöitä, tapahtumia, aineiston hankintaa ja tulkintaprosessia tarkasti, esimerkkejä sekä suoria lainauksia käyttäen. Tavoitteena

oli seikkaperäinen kuvaus tutkimusprosessista, jotta lukija voisi luoda kuvan tutkimuksen luotettavuudesta. Raporttia kirjoittaessani olen ollut tietoinen tutkimuksen eettisestä näkökulmasta. Tutkimuksessa mukana olevien tanssijoiden yksityisyys ja loukkaamattomuus on ollut kirjoitetun kuvauksen lähtökohtana.

Olen soveltanut työssäni aineistotriangulaatiota saadakseni kokonaisvaltaisen ja kattavan kuvan tutkimuskohteesta (Eskola & Suoranta 1998, 69-70). Hankin aineiston monipuolisilla tiedonhankintamenetelmillä, joihin osallistuivat sekä opettaja että oppijat. Näin varmistin, että tutkimus tulisi moniulotteiseksi ja subjektiivisuus pienenisi. Hirsjärvi ja Hurme (2000, 186) painottavat, että reliaabelius koskee laadullisessa tutkimuksessa tutkijan toimintaa: tutkimuskohteena olevien tuottamaa aineistoa tärkeämpi on tutkijan tekemän analyysin onnistuminen. Ei ole olemassa yhtä mitaria, jolla tanssia voitaisiin luotettavasti arvioida. Jokainen tanssi on erilainen eri tanssijalle ja katsojalle. Tanssin arviointi on sidoksissa arvioijan omaan kokemusmaailmaan, tanssi- ja taidekäsitteeseen (Hämäläinen 1999, 164). Pysin lisäämään tanssin arvioinnin luotettavuutta käyttämällä aineisto-, näkökulma- ja teoriatriangulaatiota. Olen pyrkinyt lisäämään tutkimuksen uskottavuutta tarkastelemalla tutkimuksen kulkua ja tutkimusilmiötä sekä opettaja-tutkijan että oppijoiden näkökulmasta katsottuna. Lisäksi olen tuonut esille tutkimuksessa mukana olevat tanssijat esille sekä ryhmänä että yksilöinä. Tarkastelen tanssivaa ihmistä sekä nähdyn kehon että koetun kehon näkökulmasta, jotta oppimisprosessin lopuksi syntyneet tulokset kattaisivat mukana olevien yksilöiden koko persoonallisuuden kirjon.

Tanssin oppimisprosessin tulosten tarkastelu eri näkökulmista oli tässä tapauksessa hedelmällistä. Sain Labanin liikeanalyysillä ja Bartenieff Fundamentals –menetelmällä tietoa kehollisesta ja liikkeen laadullisesta muutoksista tanssijoissa. Lisäksi käytin tanssijoiden omia kirjoituksia oppimiskokemuksista. Tanssin antamat kokemukset paljastuivat oppijoiden kirjoituksista, joita lukiesani mielessäni oli fenomenologinen asenne. Fenomenologinen lähtökohta liikkeen tutkimiseen oli minulle uusi ja haastava. Labanin, Bartenieffin ja Pilatesin liiketeorioita olen käyttänyt aiemmin lähtökohtanani liikkeen opettamisessa ja arvioinnissa.

Oletan, että pitkä opettajaurani liikunnan, tanssin sekä aikuisten parissa ja omakohtaiset kokemukseni tanssijana auttoivat minua tulkintojen teossa. Olen opettanut aikuisbalettia erilaisilla opetusmenetelmillä jo kymmenen vuotta ennen kuin aloitin tässä tutkimuksessa mukana olleen ryhmän kanssa. Aineiston analyysivaiheessa huomasin, että eri menetelmillä kerätyt aineistot tukivat

ja täydensivät toisiaan. Varsinaista ristiriitaa eri aineistojen välillä en havainnut missään vaiheessa.

Konstruktivismiin mukaan totuus ja todellisuus rakentuvat jatkuvasti. Onnistuessaan tutkimus osaltaan muokkaa tutkijan käsitystä todellisuudesta. Totta on sellainen väite, joka vastaa tosiasioiden tilaa. (Huttunen, Kakkori & Heikkinen 1999.) Kvalitatiivisessa tutkimuksessa oletetaan, että todellisuuksia voi olla useita ja tutkimus tuottaa tietyn näkökulman ilmiöstä (Tynjälä 1991). Tässä tutkimuksessa pyrin kuvaamaan tosiasioiden tilaa tuomalla tarkasti esille oppimisprosessin kontekstisidonnaisuuden. Kerroin, kuinka kaikki tapahtui todellisuudessa tietyn ajan ja paikan määrittämässä hetkessä. Myös Alasuutari (1994, 215-217) painottaa, että kuvauksen tulee päteä mahdollisimman hyvin hankitussa tutkimusaineistossa. Vaikuttaakseni tulosten totuusarvoon olen kuvannut mahdollisimman tarkasti tutkimuksen vaiheita, aineiston hankintaa, käytettyjä menetelmiä ja tulkinnan perusteita. Olen käyttänyt mukana tanssijoiden suoria lainauksia oppimispäiväkirjoista, jotta lukijalla olisi mahdollisuus luoda kuva aikuisbaletin oppimisprosessista suoraan ilman tutkijan tulkintaa. Lukija voi suorien lainauksien kautta myös nähdä, mistä tulkintani ovat syntyneet.

Eskola ja Suoranta (1998, 65-68) korostavat tutkijan pyrkimystä kuvata ilmiö perusteellisesti ja kattavasti. Samalla tulkintojen tulisi olla kestäviä ja syviä. Tutkimusilmiön kuvausta toteutin jo sivulaudatur –työni (Häyrynen 2000) raportoinnissa, jossa tutkin aikuisbaletin opetussuunnitelman soveltuvuutta harrastajille. Olen pyrkinyt kattavaan kerrontaan ottamalla huomioon oppimisprosessiin liittyvät tekijät monelta eri näkökannalta katsottuna: taustan, prosessin, oppimistulosten sekä vaikuttavan kulttuurin kannalta katsottuna. Tutkimusraportissani olen pyrkinyt perusteelliseen, totuudenmukaiseen ja syvään kuvaukseen. Tutkimusprosessi on ollut aineistolähtöinen, siksi olen edennyt tutkimusaineiston ehdoilla. Luotettavuutta olen pyrkinyt lisäämään myös sillä, että rationaalisen ajattelun ohella luova ajattelu, intuitio ja tunne ovat olleet keskeisessä asemassa tämän tutkimuksen aineiston keruussa ja analyysissä.

Totuusarvoa olen lisännyt sillä, että opettaja-tutkijana olen rakentanut tutkimusprosessin niin, että olen päässyt mahdollisimman lähelle oppijoita ja opetustapahtumaa. Raunion (1999, 286-287) mukaan tutkijan osallistumisesta on se etu, että tutkittavien henkilöiden kanssa voidaan luoda luottamuksellinen suhde. Tanssin oppimisen aiheuttamat muutokset ihmisessä tapahtuvat pitkällä aikavälillä ja niiden havainnointi on vaativa tehtävä. Katson että edellytykseni tehdä oikeita johtopäätöksiä paranivat, koska vietimme yhdessä kolme lukuvuotta ja jaoimme oppimisprosessin

tuomat kokemukset. Näin olen helpommin ymmärtänyt tutkimusilmiötä sekä tanssijoiden kirjoituksia, viestejä ja puhetta.

Luotettavuuden tueksi tutkijan on Mäkelän (1990) mukaan hyvä miettiä, milloin kerätty aineisto on riittävä ja kattava, jotta tulkinnat eivät perustuisi satunnaisiin poimintoihin tutkimusaineistosta. Myös Grönforsin (1982, 175-176) mukaan aineiston reliabiliteettia voidaan parantaa havainnointikertoja lisäämällä. Tämän tutkimuksen luotettavuutta lisää se, että havaintojen ja kokemusten hankinta on tapahtunut opetus-oppimisprosessin käynnistymisestä lähtien ja olen seurannut sitä systemaattisesti kolmen lukuvuoden ajan. Tanssin oppiminen vaatii toistoa, harjoitusta ja aikaa. Tutkimuksen aikataulun lyhentäminen olisi voinut jättää osan tietoa piiloon ja heikentää sen luotettavuutta. Tutkimusaineisto on monipuolista koostuen sekä kirjallisesta, suullisesta ja kuvallisesta aineistosta. Aineiston ovat tuottaneet sekä opettaja-tutkija että oppijat itse.

Tynjälän (1991, 395) mukaan tutkijan ja tutkittavien läheinen suhde voi muodostua totuusarvon uhkaksi. Välttääkseni tämän tiedostin tutkija-opettajan reflektiivisen otteen merkityksen luotettavuuden kannalta. Tutkimusprosessin aikana tarkkailin itseäni opettajana ja tutkijana, seurasin reaktioitani ja tuntemuksiani. Pidin sekä tutkija- että opettajan työpäiväkirjaa. Merkittävä vaikutus oli myös keskusteluilla tutkija- ja opettajakollegojen kanssa tutkivasta opettajuudesta. Koin luotettavuuden kannalta mielekkääksi, että hain etäisyyttä tutkimusaineistoon pitämällä analyysitaukoa ryhmän tanssiesityksen jälkeen puoli vuotta. Vasta tauon jälkeen aloitin koko aineiston analyysin ja raportin kirjoittamisen.

Tutkijan kulttuuriset kahleet tarkoittavat Ilmosen (2001, 109) mukaan fyysistä ja symbolista ympäristöä, jossa tutkija työskentelee. Kun tutkija työskentelee omassa työyhteisössään on vaarana valikoiva havainnointi ja subjektiivisuus. Tässä tutkimuksessa olin tutkija-opettajana osa tutkimusilmiötä ja tiedostin sen. Pohdin tutkimusprosessin aikana suhdettani työympäristöön sekä tutkimuskohteeseen. Arvioin myös kriittisesti omaa toimintaani opettajana. Aineistoanalyysin seurauksena huomasin, että tutkimustulokset eivät kaikilta osin olleet työyhteisössäni vallitsevan käytännön eikä minun totutun toimintatavan mukaisia. Muutin käytäntöä omalta kohdaltani tulosten antamien vihjeiden mukaan. Koko tutkimusprosessin ajan koin, että työyhteisöni antoi minun vapaasti suunnitella ja toteuttaa tutkimukseen liittyviä ideoita, vaikka ne ajoittain poikkesivat totutusta toiminnasta.

Tutkimuksen sisäinen validiteetti on riippuvainen siitä, miten hyvässä sopusoinnussa tutkimuksen teoreettisfilosofiset lähtökohdat, käsitteelliset määrittelyt ja menetelmälliset ratkaisut ovat keskenään (Eskola & Suoranta 1998, 214). Sisäinen validiteetti osoittaa, kuinka hyvin tutkija hallitsee tieteellisen otteen ja tieteenalansa. Sisäistä validiteettia olen pyrkinyt saavuttamaan perehtymällä alan kirjallisuuteen ja tutkimuksiin. Lisäksi olen käynyt keskusteluja tutkijoiden ja tanssialan ammattilaisten kanssa, jotka ovat käsitelleet saman suuntaisia ongelmia kuin tässä tutkimuksessa. Tutkimukseni teoreettis-filosofisten lähtökohtien pohdinta, käsitteellisten määrittelyjen ja menetelmällisten ratkaisujen suunnittelu käynnistyi heti, kun päätin aloittaa aikuisbaletin tutkimisen vuonna 1999. Aloitin tanssitaiteen täydennyskoulutuksen Helsingin Teatterikorkeakoulun aikuislinjalla 2002, jotta voisin perehtyä tutkimuksen tekohetkellä korkeakoulussa opettavaan tanssinopetukseen. Halusin myös keskustella tanssitaiteesta, sen opettamisesta ja liikeanalyysistä minulle uuden tanssiyhteisön kanssa.

Havaintojen ja arvioinnin tukena olivat keskustelut asiantuntija-arvioija, tanssipedagogi Tarja Saran kanssa. Hän oli myös itse mukana aikuisbalettitunneilla ensimmäisenä lukuvuonna. Hänen kanssaan käymäni kahdenkeskeiset keskustelut koskivat aikuisbaletin opetus-oppimisprosessia ja erityisesti tunneilla käytettyjä opetussisältöjä sekä –menetelmiä. Tutkimuksessa mukana olevien tanssijoiden lisäksi tutkimuksen väliraportin lukivat ja kommentoivat kaksi yli 10 vuotta aikuisbalettia harrastanutta henkilöä, jotka eivät kuuluneet tutkimusjoukkoon. Tässä tutkimuksessa mukana olleet tanssijat Tarja Yliselä ja Piia Säpyskä lukivat tämän tutkimuksen ja antoivat minulle arvokasta palautetta. He olivat yhtä mieltä esitettyjen asioiden kanssa, jotka koskivat aikuisbaletin opetus-oppimisprosessia. Ryhmän esityksen 'Sauna on lämmin' arvioivat lisäksi sanomalehti Keski-suomalaisen kriitikko, osa yleisöstä ja tanssialan kollegat, joiden kanssa kävin keskusteluja esityksien jälkeen. Mielestäni ulkopuolisten arvioijien kanssa käydyt keskustelut olivat tutkimuksen kannalta merkityksellisiä, koska he pystyivät arvioimaan tutkimusta ja siihen liittyviä asioita ulkopuolisin silmin ja nostamaan palautteellaan uusia näkemyksiä esille.

Tutkimukseni eri vaiheissa käytin tutkijatriangulaatiota (Eskola & Suoranta 1998, 70). Kävin oivalluksia herättäviä keskusteluja ohjaajani Taru Lintusen kanssa koko tutkimusprosessin ajan. Hänellä on sekä metodologinen että sisällöllinen asiantuntemus tutkimusaiheesta. Hän kävi myös tutustumassa aikuisbalettitunteihin ja näki ryhmän esityksen, josta kävimme kahdenkeskeisiä keskusteluja. Esitellessäni tutkimuksen eri vaiheita ja tuloksia sekä toimintatutkijoiden että tanssitutkijoiden seminaareissa, sain vahvistusta osalle käsityksistäni ja tuloksistani sekä

ohjeita kriittiselle ajattelulle. Keskustelut tutkijakollegani Mariana Siljamäen kanssa fenomenologiasta ja Labanin liikeanalyysistä vahvistivat käsitystäni niiden toimivuudesta tanssinopetuksessa.

Laadullisen tutkimuksen ulkoinen validiteetti eli yleistettävyys tarkoittaa tutkimustulosten siirrettävyyttä (Eskola & Suoranta 1998, 213). Laadullisessa tutkimuksessa ei voida tehdä samanlaisia empiirisesti yleistäviä päätelmiä kuin määrällisessä tutkimuksessa. Tämän tutkimuksen perusteella ei voida osoittaa, että aikuisbaletin oppiminen antaisi samoja tuloksia toisessa kontekstissa. Tanssin opetus-oppimisprosessi on aina sidoksissa niihin ihmisiin, jotka ovat olleet mukana oppimistapahtumassa. Yhdyn Patrikaiseen (1999, 65) siinä, että opettaminen on työtä, joka on voimakkaasti sidoksissa opettajan persoonaan. Syntyneiden tulosten perusteella voi kuitenkin todeta, että balettiharrastuksen voi aloittaa aikuisena ja siitä voi tulla pitkäaikainen harrastus, joka kehittää osallistujaa kokonaisvaltaisesti.

Syrjänen (1994, 102-103) käyttää siirrettävyydestä nimitystä luonnollinen yleistäminen. Se tarkoittaa, että lukija saa itse yleistää tutkimustuloksia omaan tilanteeseensa. Opettajakokemukseni ja mukana olleiden tanssijoiden antaman palautteen perusteella voin sanoa, että osa tutkimustuloksista on siirrettävissä tanssinopetukseen yleensä ja myös muihin aikuisille suunnattuihin liikuntamuotoihin. Sellaisia ovat esimerkiksi esiintymisen ja arvioinnin merkitys aikuis-harrastajan tanssinoppimisessa. Ohjatuissa aikuisten liikuntaryhmissä voidaan tukea harrastukseen sitoutumista ja sen jatkamista kiinnittämällä huomiota oppimisen prosessorientoituneeseen luonteeseen, arvioinnin merkitykseen ja nähdyksi tulemisen tarpeeseen. Jos kyseessä ovat nuoret tanssinharrastajat tai ammattiopintoihin tähtäävät oppilaat uskon heidänkin hyötyvän aktiivisesta oppijan roolista, opitun reflektiosta, oppimispäiväkirjan pitämisestä ja monipuolisesta palautteen saannista. Heidän kohdallaan pedagogiset muuttujat poikkeavat aikuisharrastajiin verrattuna siinä määrin, että tämän tutkimuksen tulokset eivät ole heidän tapaukseensa suoraan siirrettävissä. Kokemukset ja arvioinnin tulokset voivat vaihdella hyvin paljon eri oppimisympäristöissä ja konteksteissa. Jokainen oppija lähtee omasta taustastaan rakentamaan oppimisprosessiaan, jossa ainutlaatuiset oppimistulokset syntyvät. Tulosten siirrettävyyteen toiseen kontekstiin vaikuttaa se, miten samankaltaisia nämä kontekstit ovat keskenään. Olen pyrkinyt lisäämään tutkimuksen siirrettävyyttä sillä, että olen kuvannut tutkimusympäristön, aineiston, tutkimusmenetelmät ja opetus-oppimisprosessin tarkasti.

Niiden perusteella lukija voi tehdä omat johtopäätöksensä tulosten siirrettävyydestä.

Olen tutkinut aikuisbaletin opetus-oppimisprosessia taiteen perusopetusta antavassa tanssiopistossa kolmen lukuvuoden ajan. Tutkin myös, millaisiksi tanssinharrastajat kokemuksensa kirjoittaen kuvasivat. Opetussuunnitelma sisälsi aikuisille aloitteleville harrastajille sovellettua klassista balettia sekä opetussisältöihin integroitua ja erilliskursseina toteutettua luovaa tanssia ja kehon huoltoa. Tarkoitukseni oli kuvata aikuisbaletin opetus-oppimisprosessia siihen vaikuttavien pedagogisten muuttujien kautta. Labanin liikeanalyysillä ja Bartenieff Fundamentals -menetelmällä tutkin tanssijoiden liikettä ja oppimisesta seuranneita muutoksia. Lisäksi pyrin välttämään stereotyyppistä ajattelua balettitanssijoista fenomenologisella asenteella. Osallistuvan havainnoinnin, oppimispäiväkirjojen ja temaattisten elämäkerta-esseiden kautta pyrkimykseni oli päästä mukana olevien tanssijoiden kokemusten syvempään ymmärtämiseen. Opettaja-tutkijana koen saavuttaneeni oppijoiden luottamuksen. Olin lähellä tutkimusilmiötä ja mukana siinä kontekstissa, jossa aikuisbaletin pedagogiikkaa yhdessä tanssijoiden kanssa kehitettiin, ja jossa heidän kokemuksensa syntyivät. Tutkimus etsi vastauksia siihen, kuinka prosessorientoituneeseen oppimiseen tähtäävä tanssinoppiminen oli havaittavissa, millaisia tuloksia se tuotti ja mitä kokemuksia se synnytti oppijoissa.

Kvalitatiivisessa tutkimuksessa tietoa pidetään kontekstuaalisena eli yhteyksistä riippuvaisena. Todellisuus rakentuu ihmiselle jostakin näkökulmasta, ja tiedon pätevyys rakentuu tutkijan ja tutkimuskohteen välisestä suhteesta. (Huttunen ym. 1999.) Laadullisen tutkimuksen mukaisesti olen tutkimukseni keskeinen tutkimusväline ja luotettavuuden kriteeri. Olin osa tutkittavaa todellisuutta ja vuorovaikutusta, jonka avulla sain tietoa tutkimusilmiöstä. Minulle oli sekä etua että haittaa että toimin samanaikaisesti sekä opettajana että tutkijana. Raunion (1999, 286-287) mukaan tutkijan osallistumisesta on se hyöty, että tutkittavien kanssa voi syntyä läheinen ja luottamuksellinen suhde. Tässä tutkimuksessa koin näin tapahtuneen. Toisaalta opettajan työ vaati huomioni ja toimintani kohdistamista käytännön pedagogisiin kysymyksiin, kuten oppitunnin organisointiin. Se vei huomiotani pois tutkijan tehtävistä. Opettajana menin myös fyysisesti mukaan harjoituksiin, jolloin en voinut täysipainoisesti tutkijana havainnoida oppijoita. Olin tietoinen kaksoisroolini haasteellisuudesta. Havaintojen tarkkuuteen pyrin sillä, että kirjasin huomioni ylös heti oppituntien jälkeen työpäiväkirjaani. Tarkensin havaintojani tunneilla ja esityksissä otettuihin valokuva- ja videoaineistoihin sekä oppilaiden kirjoituksiin. Lisätäkseen tutkimuksen luotettavuutta päätin kerätä aineistoa riittävän pitkään erilaisilla menetelmillä ja etsiä niistä vastauksia tutkimuskysymyksiin erilaisia analyysimenetelmiä käyttäen.

Fenomenologinen asenne tarkoitti tässä tutkimuksessa sitä, että pyrin näkemään tarkasteltavan ilmiön sellaisena kuin se ensisijaisesti minulle näyttäytyi ja pyrin ottamaan huomioon ihmisen koko olemuksen. Opetus-oppimisprosessin aikana pyrin välttämään nojautumasta uskomuksiin, ennakkoluuloihin ja tietoihin, jotka perinteisesti muodostavat balettianssijan kuvaa ja baletin pedagogista mallia. Fenomenologisen sulkeistamisen koin vaativaksi, koska sitä ei voi täysin saavuttaa, voi vain pyrkiä sitä kohti. Fenomenologisen asenteen avulla olen etsinyt ymmärrystä tanssin merkityksestä tutkittaville. Tanssin merkityssisältöjen etsiminen on Parviaisen (1994, 4) mukaan pyrkimystä hahmottaa tanssia ihmisen kokonaisuutta läpäisevänä toimintana, josta käsityksemme on kadonnut objektikehoa korostavassa länsimaisessa kulttuurissa (Parviainen 2002, 37). Juuri tässä suhteessa fenomenologinen asenne lisäsi tämän tutkimuksen luotettavuutta ja tarjosi avartavan perspektiivin Labanin liikeanalyysin lisäksi. Olen pitänyt sitä tärkeänä sekä tutkijan että opettajan työn kannalta. Liikeanalyysia tehdessäni en ole vertaillut eri teorioita, vaan pikemminkin antanut niiden täydentää toisiaan. Ne ovat avanneet erilaisia näkökulmia samaan tutkimuskohteeseen: Labanin ja Bartenieffin esittämien näkemysten kautta tarkastelu on ollut kehon ulkopuolista havainnointia, kun taas fenomenologisella asenteella olen tutkinut kehollisuutta sisältä päin. Mielestäni tässä ei ole ristiriitaa, koska tanssissa on kyse ruumiin ja mielen ykseydestä (Bartenieff & Lewis 2001; Laban & Ullmann 1975).

Fenomenologinen metodi painottaa kokemuksen olemuksen selvittämistä etsimällä ilmiön ‘olemusta’ erilaisista kokemuksista johdettujen yhtäläisyyksien kautta (Häkkinen 1996, 11). Tanssijoiden kirjoittamat kolmen vuoden oppimiskokemukset muotoutuivat oppimistarinoiksi. Tässä tutkimuksessa nuo tarinat on yhdistetty, sillä yhden yhtenäisen juonen sijasta tarinassa voi olla erilaisten näkökulmien polyfoniaa (Ollila 1997, 114). Yksi kertomus tuottaa helposti yleistetyn kuvan ryhmästä. Välttääkseni tämän, pyrin nostamaan esille myös tutkimustuloksissa nousseet poikkeamat, jotta yksilöiden eriytyvät tarinat ja näkökulmat eivät hukkuisi.

Fenomenologinen metodi ei ole kaavamainen aineistonkeruu ja –analyysiväline, vaan se on sidoksissa kokonaiseen verkostoon kysymyksiä ja niiden ratkaisuja. Metodi vaatii tutkijalta jatkuvaa perusteiden pohdintaa läpi tutkimusprosessin esiin tulevien ongelmien yhteydessä. Keskeisiä filosofisia kysymyksiä ovat selvittää millainen ihminen on tutkimuskohteena eli ihmiskäsitykseen liittyvät asiat sekä miten tuollaisesta kohteesta voidaan saada tietoa ja millaista se on luonteeltaan eli tiedonkäsitykseen liittyvät valinnat. (Laine 2001, 26.) Näitä kysymyksiä pohdin heti tutkimuksen käynnistyttyä tavatessani ensimmäisen kerran tutkimuksessa mukana olleet oppijat. Toteutettu aikuisbaletin opetus perustui konstruktivistiseen oppimis- ja tiedonkäsitykseen. Tarkoitukseni oli

tukea aikuisharrastajan tanssinoppimista kokonaisvaltaisesti humanistisen ihmiskäsityksen pohjalta ja aikuisen oppijan erityispiirteet huomioiden.

Traditionaalinen baletinopetus on tapahtunut behavioristisen oppimiskäsityksen mukaan. Se ei ole antanut oppijalle juurikaan mahdollisuutta kokeilla opetettua liikettä omassa kehossaan, vaan siinä on korostanut virheiden välttäminen, suorittaminen ja korjaaminen. Tällä pedagogiikalla on tavoiteltu virtuositeettia. (Salosaari 2001, 40.) Aiempi kokemukseni muiden oppiaineiden aikuis-kouluttajana kannusti minua kokeilemaan konstruktivistista lähtökohtaa baletin aikuisopetuksessa. Konstruktivistinen lähestymistapa tämän tutkimuksen toteutuksessa ei ollut ongelmallista, vaan pikemminkin haasteellista ja opettajaa sekä oppijoita motivoivaa. Tutkimuksen tekoa innosti mukana olevien tanssijoiden tuki ja tanssiopiston lupa irrottautua perinteisestä baletin opetuskaavasta. Kokeilua helpotti tietoisuus siitä, että tämän koulutuksen tavoitteena ei ollut kehittää ammattiin tähtääviä tanssijoita, vaan motivoituneita harrastuksensa parissa viihtyviä tanssin harrastajia. Vaikka tanssijoiden teknisen taituruuden kehitys oli opetuksen käynnistyessä tois sijainen tavoite, sen osuus kasvoi oppimisprosessin edetessä oppijoiden toiveesta. Tämä antaa viitteitä siihen, että konstruktivistinen näkökulma sopisi myös kun opetuksen tavoitteena tanssitekninen taituruus.

Tutkimuksen aikana jouduin usein pohtimaan, miten konstruktivismi toteutuu tanssipedagogiikassa. Tässä tutkimuksessa konstruktivismi tarkoitti oppijan aktiivisen roolin kunnioittamista oppimisen suunnittelussa, toteutuksessa ja arvioinnissa. Se, että tanssijat olivat aktiivisia ei vähentänyt opettajan aktiivista toimintaa. Huomasin tanssinopettajana toimivani edelleen ohjaajana ja kannustajana, mutta lisäksi tiedottajana, valmistelijana ja tutkijana. Ennen kaikkea uusi lähestymistapa tanssinopettamiseen vei minut lähelle oppijoita. Tiivis vuorovaikutus tuotti ideoita opetukseen ja kehitti sekä opettajaa että opetussuunnitelmaa.

Oppitunneilla käytin sekä oppijakeskeisiä että opettajajohtoisia opetusmenetelmiä. Vaihtelevien työtapojen käyttö synnytti motivoituneen ilmapiirin, joka sopi aikuisten tanssin opetukseen. Koulutuksen alussa suunnittelin käyttäväni oppijakeskeisiä työtapoja enemmän kuin käytännössä pystyin toteuttamaan. Oppimispäiväkirjojen palautteen ja havaintojeni pohjalta huomasin monien pedagogien (Anttila 1994; Hämäläinen 1998; Smith-Autard 1997; Viitala 1998), Savan (1993) sekä Heikinaro-Johanssonin ja Kolkan (1998) näkemyksen siitä, että tarkka, ennalta määritelty askel-sarja tai teknistä taitoa vaativa suoritus on hyvä opettaa opettajajohtoisesti piti paikkansa myös aikuisbaletin opettamisessa. Menetelmän etuna olivat nopeus, tehokkuus ja organisoinnin helppo-

us. Lisäksi tanssijat oppivat opettajajohtoisesti baletin liikkeistön samalla tavalla ja kehon biomekaniikan kannalta turvallisesti. Se ei sulkenut pois konstruktivismiin pitämistä lähtökohtana tanssinopetuksessa.

Konstruktivistinen oppimiskäsitys toteutui baletin tekniikan oppimisessa siten, että oppijalla oli aktiivinen rooli opittavan liikkeen ja liikesarjan havaitsemisessa. Havaitsemisprosessi voi myös olla konstruktivistista toimintaa. Raustevon Wrightin ja von Wrightin (1994, 23) mukaan konstruktivistisessa käsityksessä korostuu havaitsijan aktiivinen osuus havaitsemisprosessissa. Oppija valikoi ja tulkitsee oppimaansa omista lähtökohdistaan käsin. Opetettavan baletin liikesarjan näyttö ja suullinen selitys sisältää runsaasti informaatiota, josta tanssija kykenee valikoimaan vain osan. Valikoinnin määrä ja laatu vaihtelevat eri ihmisillä. Jo tämä pakottaa valikointiin. Opetettavan liikkeen havaitseminen on tulkitsevaa ja palkitsevaa: tanssija näkee ja kuulee havaitsevansa ilmiön eli kehon tekemän liikkeen jonakin. Havaintomme saavat merkityksen sen kautta, että ne kytetään aiemmin opittuun, tulkitaan aiemmin opitun perusteella ja vallitsevaan kontekstiin liittyvänä.

Aikuisille harrastajille suunnatussa tanssipedagogiikassa on omaleimaisuutta ja se poikkeaa lasten ja ammattiin tähtäävästä opetuksesta. Yhdyn Varilan (1999, 54) käsitykseen, että aikuisdidaktiikassa korostuvat itseohjautuvuus, elämäkokemus ja opitun sovellutusarvo. Tässä tutkimuksessa itseohjautuvuus kytkeytyi humanistiseen ihmis- ja konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen. Lähtökohtana oli Koron (1996, 27-30) näkemys humanistisesta ihmiskäsityksestä, joka sisältää ajatuksen vapaasta ja itseohjautuvasta aikuisesta, joka luottaa itseensä ja kehitysmahdollisuuksiinsa. Tässä tutkimuksessa itseohjautuvuus toteutettiin dialogisessa vuorovaikutuksessa sekä oppijan reflektiivistä ajattelua aktivoimalla. Toiminnan tasolla se tarkoitti pyrkimystä vapautua pakotteista ja tiedostaa suhteen molemminpuolisuus. Itseohjautuvuuden ja humanismin ajatukseen kuului toimintaa, joka mahdollisimman vähän estäisi yksilöä kehittämästä itseään omasta olemassaolostaan käsin. Koron (1996, 27-30) mukaan käsitykseen liittyy myös ajatus siitä, että kaikki aikuisoppijat eivät ole itseohjautuvuudessa yhtä pitkällä. Tämän tutkimuksen tanssijoista osalla oli valmiuksia ja halukkuutta itsenäiseen kehotyöskentelyyn ja osa tarvitsi enemmän opettajan tukea ja ohjausta. Oppijaa ei jätetty yksin vaan humanismin näkökulmasta itseohjautuvuus oli tavoite, jonka saavuttamista opetus tuki.

Tanssijuuden kokonaisvaltaista kehittämistä pohdin koko opetus-oppimisprosessin ajan. Etsin vastausta siihen, mitä se tarkoitti heidän kohdallaan, jotka aloittivat baletin vasta aikuisena. Vaikka tanssijuus ei ole iästä riippuva inen, se on siihen yhteydessä. Koin haasteena käytettävän ajan ja opettavan sisällön yhteensovittamisen. Aikaisemmista tutkimuksista sain vain vähän apua, koska niitä oli niukasti ja niiden konteksti ei vastannut tätä tapausta. Yhdyn Anttilaan (1994; 1997) siinä, että kehittyäkseen tanssijana kokonaisvaltaisesti, tanssikasvatuksen tulisi sisältää motorisia, kognitiivisia ja emotionaalisia tavoitteita. Tätä ajatusta tukee Novakin (2002, 24) esittämä mielekkään oppimisen malli, joka muodostuu toiminnan, kognition ja emotionin yhteen sovittamisesta. Tanssijoiden oppimispäiväkirjat auttoivat opetuksen sisältöjen suunnittelussa ja toteutuksessa. Tanssijat kirjoittivat esimerkiksi siitä, mitä he oppivat eri opetussisältöjen teemoista ja kuinka niitä tulisi heidän mielestään painottaa suhteessa toisiinsa.

Klassisen baletin liikekieli on kehittynyt vuosisatojen ajan taidetanssimuodoksi, jonka estetiikka korostaa harmoniaa, keveyttä, taitavaa jalkatekniikkaa ja esteettisiä linjauksia. Päämäärään voi päästä vain pitkäjänteisellä ja kurinalaisella harjoittelulla. Aikuisena balettiharrastuksen aloittanut tanssija voi hyötyä baletin treenausmetodista, jos hänen omat lähtökohtansa huomioidaan, kuten esimerkiksi iän vaikutus fyysisiin tekijöihin ja oppimiseen. Aikuisbaletin opetussuunnitelma ja toteutuneiden opetussisältöjen teemat osoittautuivat toimiviksi. Suunnitelma oli riittävän yksinkertainen ja antoi oppijoille mahdollisuuden vaikuttaa siihen koulutuksen edetessä. Aikuis-harrastajat ohjattiin baletin maailmaan baletin systemaattista harjoitusmenetelmää soveltaen ja siihen Labanin, Bartenieffin ja Pilatesin metodeja liittäen. Tämän tutkimuksen yksi keskeinen tulos oli se, että aikuisena baletin aloittaneet harrastajat hyötyivät luovan tanssin ja kehonhuollon integroinnista baletin opetukseen. Luovan tanssin ja kehonhuollon avulla tanssijoiden kokemus kehostaan monipuolistui, rohkaisi heitä ja todennäköisesti helpotti baletin tekniikan oppimista. Saman suuntaisia tuloksia sai Salosaari (2001) tutkiessaan Labanin menetelmän sekä Whittier (2002) tutkiessaan Laban-Bartenieff – menetelmän integrointia baletin opetukseen ammatillisella koulutustasolla. Lisäksi tämä tutkimus osoitti, että Laban-Bartenieff- ja Pilates-menetelmä vahvisti kognition ja emotionin osuutta tanssin oppimisprosessissa.

Käytin useampia liikemenetelmiä opetuksessani, koska kehonkäytön moninaisuuteen voi paremmin tarttua sen ulottuvuuksia jäsentävillä erilaisilla liiketeorioilla. Konstruktivistisen tietokäsityksen mukaan mitään lopullista totuutta ja oikeaa käsitystä ei olekaan, vaan tutkittavaa asiaa voi tarkastella erilaisten vaihtoehtoisten teorioiden ja selitysmallien kautta (Tynjälä 2000, 73). Sovelsin tätä näkökulmaa sekä omaan tutkivaan otteeseeni että opetukseeni. Esimerkki tiedon

ja taidon aktiivisesta rakentamisesta useita menetelmiä käyttäen oli keskivartalon ylösnoston oppiminen ja käsittäminen. Baletin traditionaalisessa opetuksessa ylösnostoa on haettu ojentamalla selkäranka mahdollisimman suoraksi ja pitkäksi. Virheellisesti omaksuttu asento korostaa liikaa pakaralihasten ja suoran vatsalihaksen supistusta sekä rinta- ja kaularangan ojentumista (Fitt 1988, 65-75). Bartenieffin metodilla keskivartalon kokonaisvaltainen, orgaaninen liike ja yhteys muuhun kehoon painottuvat sekä selkärangan normaalit kaaret ovat tietoisesti esillä (Bartenieff & Lewis 1988; Hackney 1998). Pilatesin menetelmä puolestaan nostaa esiin keskivartalon hallinnassa syvien lihasten merkitystä, jolloin poikittaisen vatsalihaksen ja hengityksen osuus on ratkaiseva (Ahonen 2001; Putkisto 2001; Robinson & Thomson 1999). Tavoitteena oli opittavien sisältöjen yhteyksien löytäminen, ydinasioiden tiedostaminen ja opitun soveltaminen.

Mielestäni Tynjälän (2000, 125) esittämä ajatus siitä, että tietäminen ja looginen struktuuri auttavat oppijoita jäsentämään asioita ja lisäävät oppimisen motivaatiota soveltuu myös toimintaa ja tunteita koskettavaan tanssin oppimiseen. Tämä tutkimus osoitti, että tanssitietouden esille nostaminen koulutuksen alusta lähtien oli oppimista edistävää ja motivoivaa. Tulos on todennäköisesti sovellettavissa myös muihin tanssimuotoihin ja eri ikäryhmiä koskevaksi. Lisääntynyt tieto tuki tanssijoiden itseohjautuvuutta ja itsearviointikykyä. Tiedon jakaminen ja ohjaaminen sen itsenäiseen hankintaan ovat mielestäni myös tanssinopettajan keskeisiä velvollisuuksia.

Aineistoanalyysin ja kirjallisuuteen tutustumisen jälkeen toteutuneiden opetussisältöjen teemat muotoutuivat väljästi Suomen tanssioppilaitosten liiton tekemää nykytanssin ohjeistoa (2001) mukailleen. Sen ydinoppiaineekset olivat: keskittyminen, oman kehon biomekaniikan tutkiminen, linjaus, Labanin liiketekijät, esiintyminen ja opitun reflektointi. Nämä opetussisältöjen teemat nojautuvat toisiinsa ja sisältyvät jokaiseen tuntiin esiintymistä ja reflektointia lukuun ottamatta. Vaiheittain edeten ydinoppiaineekset vaikeutuvat ja tanssijat kehittyivät rakentaen kehollista taitoaan ja tietoaan konstruktivistisen käsityksen mukaisesti. Malli sisältää ajatuksen, että tanssija voi aina oppia uutta ja kehittää jo olemassa olevaa taitoa ja tietoa. Tämä tekee oppimisesta tavoitteellista, mikä lisää motivaatiota. Tanssiharrastuksesta voi tulla prosessinomainen ja pitkäaikainen, niin kuin tässä tutkimuksessa tavoiteltiin ja kuinka useimmille oppijoille kävi.

Erilaisten taustojen, elämäntilanteiden ja toteutuneen opetussuunnitelman johdosta oppiminen muotoutui erilaiseksi eri tanssijoilla, mikä oli odotettua ja hyväksyttävää. Erilaisuus ei haitannut oppimista, vaan rikasti sitä. Oppimistulokset osoittivat, että tanssijoiden keholliset, laadulliset ja

henkiset ominaisuudet kehittyivät asetettujen tavoitteiden suuntaisesti. Tutkimusaineiston mukaan kaikki mukanaolijat olivat oppineet baletin perusteet ja edenneet kohti asettamia tavoitteita. Lisäksi valtaosa tanssijoista oli oppinut jotain uutta itsestään sekä oppinut tiedostamaan tanssin antamia kokemuksia ja merkityksiä itsessään. Lisäksi aineistosta tuli esille tanssijoiden osoittama tyytyväisyys opetussisältöjä ja opetusta kohtaan. He olivat motivoituneita ja sitoutuneita harrastukseensa. Motivaatiota kuvaa se, että poissaolojen määrä oli alhainen ja raskaana olevat tanssijat palasivat ryhmään synnytyksen jälkeen. Lisäksi myöhemmin muualle muuttaneet hakeutuivat paikallisiin aikuisbalettiryhmiin tai muiden tanssimuotojen pariin.

Koska tutkimuksessa ei ollut vertailuryhmää voim vain arvella kuinka paljon enemmän tanssitekniisiä taitoja tutkimuksessa mukana oleva ryhmä olisi oppinut perinteisellä baletin opetus tavalla, jossa kehon fyysinen harjoittaminen on keskeisellä sijalla. Olisiko heidän baletin liikevarastonsa kolmen lukuvuoden jälkeen laajempi, hienomotoriikkansa kehittyneempi, tekninen taitonsa puhtaampaa ja baletin estetiikan mukainen linjaus ja koordinaatio taidokkaampaa? Jos näin olisi tapahtunut, niin olisiko se lisännyt tai vähentänyt tanssin sisäistämistä, kehollista tietoutta ja myönteisiä kokemuksia? Todennäköisesti havaittavissa olevat oppimisen tulokset olisivat toisenlaisia.

Tanssikokemuksen saattaminen kielelliseen muotoon ei kuulu perinteiseen tanssinopetukseen eikä harrastajien ohjaukseen. Tässä tutkimuksessa tulokset osoittivat, että opitun verbalisointi ja siitä kirjoittaminen auttoivat tanssijoita näkemään opiskeltava ilmiö monelta eri kannalta. Se johti oman tietorakenteen uudelleen konstruointiin ja edisti tanssin oppimisprosessia. Kehollinen taito ja tietäminen ovat monitasoisia ilmiöitä, joiden oppiminen ja reflektointi ovat vaativia tehtäviä. Aikuisbaletin opetus-oppimisprosessissa ajattelu ja tanssista kirjoittaminen oli yksi ydintekijä, koska pyrkimyksenä oli opitun reflektointi. Kokemuksen reflektointi ja sen kirjoittaminen oppimispäiväkirjaan syventävät oppimista ja vahvistavat opitun asian tiedostamista (Ojanen 2000, 29). Labanilaiset liikeilmaisut, Bartenieffin ja Pilatesin kehon biomekaaniset käsitteet, niistä syntyneet mielikuvat ja osallistujien omat ilmaukset antoivat kielen ajatella sekä verbalisoida tanssia. Koulutuksen aikana meille kehittyi yhteinen kieli puhua tanssista, mikä lisäsi yhteisymmärrystä. Myös Salosaari (1997, 71) on kirjoittanut siitä, kuinka Labanin käsitteet ja niiden herättäminen mielikuvien voi lisätä opettajan ja oppilaiden kommunikaatiota balettitunneilla. Sosiaalinen konstruktionismin lähtökohtana on kieli. Sen mukaan todellisuutta ylläpidetään ja muunnetaan ihmisten välisen keskustelun kautta. (Tynjälä 2000, 59-63.) Tutkimuksessa mukana olevan ryhmän tanssitaidon ja -tiedon rakentumiseen vaikuttivat opettajan ja oppijoiden verbaalinen ja nonverbaalinen dialogi.

Osallistuessaan ryhmän toimintaan yksilöt omaksuivat sen jäsenten arvoja, asenteita, käsityksiä, toimintatapoja ja tässä tapauksessa liikkumista. Se yhdisti ryhmän jäseniä. Tanssijoille syntyi yhteisiä piirteitä, kokemuksia ja merkityksiä, jotka oli nähtävissä tutkimustuloksissa. Tiedon ja taidon tuottaminen dialogin kautta on uutta oppimis kulttuuria, joka kiinnostaa minua sekä tutkijana että opettajana jatkossa.

Tutkimuksen tärkeimmät tulokset ovat aikuisbaletin opetus-oppimisprosessista esille nousseet kolme aihetta: arvioinnin keskeisyys oppijoille sekä tanssin oppimistuloksista esiintyminen ja tanssin antamat kokemukset. Tanssijat käsittelivät arviointia ja palautteen saantia usein oppimispäiväkirjoissaan. Käytetyt arviointimenetelmät olivat sidoksissa konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen (Rauste von Wright & von Wright 1994, 15.19; Tynjälä 2000, 65). Tästä johtuen arviointi oli osa oppimisprosessia ja läsnä jokaisella oppitunnilla. Arvioinnin lähtökohtana olivat tanssijoiden itsensä ja opettajan asettamat tavoitteet. Oppijan edistymistä tarkasteltiin oppimistulosten laadun suhteen, jolloin keskeisiä kysymyksiä olivat: millä tavalla ja miten syvällisesti oppijat olivat oppineet sekä mitä laadullisia muutoksia oppijoiden tanssijuudessa oli tapahtunut.

Tutkimustulokset osoittivat, että opetuksen arviointi ja henkilökohtaisen palautteen saaminen oli onnistuneen opetus-oppimisprosessin kannalta keskeinen tekijä. Tulokset osoittivat, että oppijat olivat opetuskokonaisuuteen tyytyväisiä, mutta he kaipaivat enemmän henkilökohtaista arviointia omasta kehittymisestään. Opettajan tuki ja rohkaisu olivat tärkeitä. Heillä oli myös tarve tulla nähdyksi. Koin haasteelliseksi palautteen ja arvioinnin antamisen oppituntien aikana, koska ryhmä oli suuri, opetettava aines tanssijoille uutta ja vaativaa sekä oppitunti lyhyt. Toisaalta se oli kiinnostava kehittämistehtävä. Kehitin arviointia samanaikaisesti kirjallisuuteen tutustumisen ja aineistoanalyysin kanssa. Päädyin konstruktivistisen pedagogiikan mukaiseen malliin, jossa arviointivastuun katsotaan kuuluvan sekä opettajalle että oppijoille kummankin roolista käsin (Rauste von Wright & von Wright 1994). Tämä ei syntynyt itsestään, vaan se edellytti tanssijoilta itsearviointitaidon ja reflektiivisyyden kehittymistä opettajan johdattelemana. Lisääntyvä tanssitaito ja -tieto muuttivat oppimisprosessia ja arviointia myönteisesti. Oppijoiden itsearviointitaito kehittyi, mikä johti siihen, että he eivät olleet koko ajan riippuvaisia opettajan palautteesta. Tutkimustulokset vahvistavat aiempaa käsitystä siitä, että tanssia koskevan opetussuunnitelman kehittämisessä tulisi kiinnittää huomiota tanssin opetuksen arviointimenetelmiin (vert. de Bruyn 1991; Martin ym. 2002; Van Gyn & O'Neil 1991). Traditio naalisessa tanssikasvatuksessa oppimistuloksia ovat olleet suoritukset, joita opettaja on arvioinut (Novak 2002, 239). Tanssissa on kysymys kuitenkin muustakin kuin suorittamisesta. Muiden koulutusalojen suuntaus, jossa käytetään oppijan itsear-

viointia ja vertaisarviointia ovat tämän tutkimuksen tulosten mukaan suotavia myös tanssin opetuksessa. Aikuisbaletin oppijoiden itsearviointitaitoa edisti heidän reflektiivisen ajattelunsa kehittyminen. Reflektiotaito oli puolestaan yhteydessä tanssitaidon ja –tiedon kehittymiseen, sekä siihen, että oppijoille oli kieli, jolla ilmaista ajatuksiaan. Arvioinnin pohdinta antoi myös minulle opettaja-tutkijana arvokasta tietoa mukana olleiden oppijoiden taidoista ja tiedoista, mikä johti oman opettajuuteni arviointiin ja opetukseni tehostamiseen. Huomasin myös, että aikuisbaletin opetuksen suunnittelu ja toteuttaminen oli helpompaa tehokkaamman arvioinnin myötä. Tanssikasvatuksen arviointimenetelmien kehittäminen on kiinnostava ja ajankohtainen jatkotutkimusaihe, joka kytkeytyy laajempaan tanssipedagogiseen kehittämistarpeeseen.

Tämän tutkimuksen toinen keskeinen tulos koskee aikuisbaletin opetus-oppimisprosessin oppimistuloksia. Tanssin oppimistulokset ovat vaikeasti mitattavia ja havaittavia. Tässä tutkimuksessa oppimistulokset liittyivät seuraaviin asioihin: tanssijoiden käsitys omasta tanssijuudestaan, asetettujen tavoitteiden saavuttaminen, opitun representaatiot eli soveltaminen omassa elämässä, ryhmän tanssiesitykset ja koko oppimisprosessista saadut kokemukset. Oppimistulosten keskeistä merkitystä osoittavat oppimispäiväkirjojen runsaat ja monitasoiset kirjoitukset. Mukana olevat kirjoittivat esiintymisestä ja tanssin synnyttämistä kokemuksista. Lisäksi he pohtivat tavoitteiden saavuttamista ja tanssin soveltamista elämän muilla alueilla.

Aineistoanalyysi osoitti, että ryhmän esittämät tanssinäytökset harjoituksineen olivat merkityksellisiä kaikille mukana oleville tanssijoille. Tanssiesityksen rakentaminen aloittelevan harrastajaryhmän kanssa ei ollut ongelmaton, mutta tutkimustulokset osoittivat sen hyödylliseksi. Esityksen harjoitusprosessi vei aikaa tanssitunneilta, joten baletin tekniikkaharjoituksiin jäi vähemmän aikaa. Koreografian synnyttämisessä sovelsin Hämäläisen (1998; 1999) käyttämää prosessorientoitunutta mallia, joka painottaa prosessin merkitystä oppimisessa. Se sopi soveltaen tässä tapauksessa. Tanssiesityksen valmistaminen ja esiintyminen olivat tanssijoille uusi kokemus. Oppijat tarvitsivat ohjausta ja aikaa esityksen sisäistämiseen. Tavoitteena oli, että tanssittu tanssi olisi heidän omansa. Harjoitusprosessi jakaantui pitkälle aikavälille, koska useimpien mukana olevien luova ja taiteellinen ajattelu sekä valmius esiintymiseen kypsyivät ajan myötä. Hawkinsin (1991, 79) näkemys siitä, että muodon antaminen aistimalleen ja mielikuvalleen on inhimillinen tarve osoittautui todeksi esityksen syntyprosessissa. Esiintyminen kehitti liikemuistia, ilmaisukykyä, luovaa ja taiteellista ajattelua sekä tanssitietoutta. Lisäksi se synnytti tunteita, kokemuksia ja positiivista ryhmähenkeä, mikä motivoi tanssijoita jatkamaan harrastustaan. Monivaiheinen ja oppijälähtöisyttä korostanut prosessorientoitunut malli aiheutti myös harjoitteluvaiheessa turhautune-

suutta ja epäilyjä joillekin tanssijoille. Esityksien jälkeiset kirjoitukset osoittivat kuitenkin kaikkien olleen tyytyväisiä lopputulokseen. Esiintymiseen liittyvä toiminta tyydytti myös oppijoiden nähdyksi tulemisen tarvetta ja lisäsi palautteen antoa.

Tanssin synnyttämien kokemusten ymmärtäminen on pitkällä aikavälillä tapahtuvia oppimistuloksia (Anttila 1997, 121-124; Sava 1993, 16). Tanssi on kokonaisvaltaista toimintaa. Novakin (2002, 47) mukaan jokainen kokemus sisältää ajattelua, tunnetta ja toimintaa, mutta se miksi ja miten ihmiset muodostavat tapahtumien ja kohteiden merkitykset on moniselitteisempää. Kulakin aikuisbaletin oppijalla oli oma ainutlaatuinen kokemusten sarjansa, josta hän on rakentanut itselleen omat yksilölliset merkityksensä. Kokemusten ja merkitysten kääntäminen kirjoitettuun muotoon on haastavaa. Sanat eivät koskaan täysin vastaa liikekokemusta. Tanssin kirjoittamisesta koreografi Deborah Hay sanoi Tanssi-lehden (2003/1) haastattelussa aiheita käsittelevällä Sivuskele-festivaalilla, että: *Kirjoittaminen on yksi tapa kertoa sekä itselle että muille, miksi tanssii ja mitä tanssii*. Hän kannusti tanssijoita kirjoittamaan suhteestaan omaan kehoon. Tämän tutkimuksen tulosten perusteella voin suositella kirjoittamista sekä tanssinopettajille että -oppijoille. Tässä tutkimuksessa kirjoittaminen tuki osallistujien reflektiivistä ajattelua, mikä kehitti sekä oppijoiden tanssijuutta että opettajan opetustaitoa.

Tutkimuksessa esille tulleissa tanssin synnyttämässä kokemuksissa oli samankaltaisuutta. Se tuli kirjoituksista selvästi esille. Useat osallistajat kokivat kauneutta, iloa, nautintoa, uutuutta, keskittyneisyyttä ja rauhaa aikuisbaletin oppimisprosessin aikana. Wennström (1998) tutki tyttöjen nykytanssikokemuksia ja sitä millaisiksi tytöt kokemuksensa kirjoittaen kuvasivat. On mielenkiintoista huomata, että tytöt ja aikuiset tanssinharrastajat kokivat samoja positiivisia tunteita kuten iloa, uutuuden tunnetta, itse keksimisen riemua ja nautintoa. Tyttöjen esittämiä negatiivisia kokemuksia ei ollut aikuisten kirjoituksissa. Olen pohtinut kielteisten kokemusten niukkuutta ja tullut siihen johtopäätökseen, että niitä oli todennäköisesti vähän ja lukuisat myönteiset kokemukset vaimensivat niiden esille nousemisen. Arvelen, että konstruktivistinen oppimiskäsitys ja humanistinen ihmiskäsitys rakensivat positiivisen oppimisilmapiirin, jossa baletin oppiminen oli suotuisaa käynnistää aikuisten kanssa. Lisäksi aikuiset ovat tottuneet hillitsemään negatiivisia tunteitaan. He eivät ehkä halunneet jakaa niitä yhtä suorasanaisesti kuin positiivisia kokemuksiaan, koska he tiesivät opettajan lukevan heidän oppimispäiväkirjansa.

Kaikki tutkimuksessa mukana olleet kirjoittivat keskittyneestä mielentilastaan, jonka he kokivat positiiviseksi. Keskittyminen oli yksi oppimistavoite, joka oli suunnitelmallisesti läsnä jokaisella

oppitunnilla. Keskittyminen tarkoitti mielen ja kehon virittämistä liikevalmiuteen ja aistimiseen. Tanssijat kirjoittivat keskittymisen yhteydessä myös mielen tyhjenemisestä, rauhasta, nautinnosta ja ilon tunteesta. Tunteet eivät usein esiinny puhtaina yksittäisinä tuntemuksina, vaan sulkevat sisäänsä joukon tuntemuksia (Varila 1999).

Tietyt liikkeet, tanssit, musiikki ja luovat tanssiharjoitukset tuottivat mukana oleville oppijoille ilon ja nautinnon kokemuksia. Iloa tuottivat uuden oppiminen, luominen ja ryhmään kuuluminen. Monet kirjoittivat tanssitunnin jälkeisestä ilon ja rentouden olotilasta. Tulkitseen sen tarkoittavan myös sitä, että he olivat tyytyväisiä omiin suorituksiinsa oppitunneilla. Kysymyksessä on taito olla tasapainossa omien kykyjensä ja oppimistehtävien kanssa. Itselle sopivan haasteen kohtaaminen kehittää, ja siitä selviäminen saa aikaan ilon ja nautinnon tunteen. Opettajan tehtävä on valita opetussisältö siten, että oppijat saavat sekä ponnistella että kokea onnistumisen iloa. Baletin asteittain vaikeutuva ja laajeneva liikkeistö tarjosi tähän soveltuvan metodin. Luova tanssi täydensi balettia tuoden yllätyksiä, vaihtelua ja lisäsi ryhmän vuorovaikutusta. Tässä tutkimuksessa moni oppija itse asetti ilon sekä nautinnon saamisen oppimistavoitteekseen.

Useat tanssijat kuvasivat tanssikokemuksiaan kauniiksi. He kirjoittivat, että tanssin, liikkeen ja asennon välittämä kinesteettinen kokemus oli kaunista ja palkitsevaa. Joillekin oppijoille oppitunneilla nähty liike, kehon asento ja menneen lukuvuoden muistelu herätti kauniita ajatuksia. Tanssi on visuaalista ja vetoaa katsojan silmään tarjoten esteettistä nautintoa. Tanssille on ominaista myös muiden aistikanavien, kuten kinesteettisen ja kuuloaistin aktivoituminen. Ne voivat myös välittää miellyttäviä ja esteettisiä kokemuksia. Kun tanssija itse kokee kauneutta liikkueksaan, on hänellä erityinen suhtautumistapa liikkeeseen, asentoon ja kehoon. Kauneus tulee hänestä itsestään. Kauneuden syntymisessä määräävää on suhde kahden tekijän välillä (vert. Laine & Kuhmonen 1998, 151-153). Kun kyseessä on tanssijan kokema kauneus, nuo kaksi tekijää ovat liikkujan mieli ja liikkuva keho. Laban (Hodgson & Preston-Dunlop 1990, 17) kirjoitti, että mieli, keho ja liikelaatu ovat vuorovaikutuksessa keskenään. Jos liikkuja näkee tai tuntee tietyn asennon kauniina, niin se heijastuu kauneuden kokemuksena hänen mieleensä ja päinvastoin. Baletin liikekieli on harmoniaa, linjakkuutta ja keveyttä korostavaa, joka suuntautuu ylöspäin. Lisäksi balettissa käytetään klassista musiikkia, joka tukee liikekielen estetiikkaa. Tutkimustulokset vahvistivat käsitystä, että tanssin oppimisprosessi on tunteita koskettavaa. Näin ollen tanssin opetus voi auttaa oppijaa löytämään ja ottamaan vastaan tunteita. Tanssi on myös yksi kanava tunteiden ilmaisuun.

Kokemukset, tunteet ja niiden kautta oppiminen kiinnostavat minua edelleenkin tutkijana ja opettajana. Oppiminen on oppijalle käsittääkseni sitä merkityksellisempää, mitä enemmän hänellä on kokemuksia oppimisessa. Tunteet voivat avata oppimisessa väylän tietoisuuden pimennossa oleviin osiin (Varila 1999, 85-95). Toisaalta taitavan suorituksen edellytyksenä on kognition ja emotion yhteys (Novak 2002, 240). Mielenkiintoista olisi lisäksi selvittää, kuinka eri tanssimuodot löytäisivät paikkansa ja harrastajansa julkisen liikuntatoimen piirissä. Tämän tutkimuksen myötä olen tullut siihen tulokseen, että tanssin harrastajamäärät kasvaisivat ja se rikastuttaisi liikuntakulttuuriamme, jos eri tanssimuodot olisivat mukana julkisessa tarjonnassa eri ikäisille kansalaisille.

Toimintatutkimus tarjoaa monipuolisia mahdollisuuksia tanssikasvatuksen kehittämiseksi sen käytännön läheisyyden vuoksi. Tämän tutkimuksen avulla reflektoin omia ammattikäytäntöjäni, kehitin opettajuuttani ja opin uutta opetettavasta sisällöstä. Uskon, että se koitui kaiken ikäisten oppilaitteni hyödyksi, koska kolmen vuoden seuranta osoitti aikuisbaletin olevan sekä mukana oleville oppijoille että opettajalle kehittävä ja myönteinen kokemus. Tutkimuksen tärkein johtopäätös on se, että aineistoanalyysin perusteella balettia voi hyvin suositella aikuisena harrastuksen aloittaville henkilöille, mikäli opetussuunnitelma ja –menetelmät huomioivat aikuisoppijan erityispiirteet. Tulos vahvistaa Niemisen (1997; 1998b) esittämää näkemystä siitä, että baletin opetuksessa käytettyjä menetelmiä ja tavoitteita tulisi kehittää, jos balettiharrastuksen pariin halutaan muitakin kuin lapsia ja nuoria. Tutkimusprosessin aikana aikuisbaletti sai julkisuutta, mikä lisäsi sen kysyntää ja johti uusien aloittavien ryhmien perustamiseen. On mielenkiintoista seurata, miten tanssitradiot muuttuu, kun tanssin pariin on yhä enemmän liittynyt aikuisia, ikääntyviä ja erityisryhmiin kuuluvia tanssijoita ja harrastajia.

LÄHTEET:

Aalten, A. 1995. Femininity as performance/performing femininity: Constructing the

- body of the ballerina. Teoksessa J. Adshead-Lansdale (toim.) *Border tensions: dance and discourse. Proceedings of the fifth study of dance conference.* University of Surrey 20.-23.4.1995. 11-18.
- Aaltola, J. 1998. Elinikäinen oppiminen: uusia kysymyksiä, uudistuvaa tietoa. Teoksessa O. Luukkainen (toim.) *Tulevaisuuden tekijät. Uuden opettajuuden mahdollisuudet.* Atena kustannus. Juva: WSOY. 43-65.
- Adler, J. (1987) Who is the witness? A description of authentic movement. *Contact Quarterly*, winter, 20-29.
- Aho, L. 1998. Koulu, opetus ja oppiminen. Teoksessa M.-L. Julkunen (toim.) *Opetus, oppiminen, vuorovaikutus.* Juva: WSOY.
- Ahonen, J. 2001. Julkaisematon opetusmateriaali. Pilates kehonhuoltotekniikka. *Dance health Finland'n järjestämä koulutus.* Kuopio 13.-15.6.2001.
- Anttila, E. 1991. Goals, contents and methods of dance education: Theoretical consideration and empirical observations. Teoksessa S. W. Stinson (toim.) *Proceedings of the 1991 Conference of Dance and the Child.* Salt Lake City: International University of Utah.131-145.
- Anttila, E. 1994. *Tanssin aika.* Helsinki: Liikuntatieteellisen Seuran julkaisu 139.
- Anttila, E. 1997. Tanssikasvatuksen tutkimuksen uudet haasteet. Teoksessa A. Sarje (toim.) *Näkökulmia tanssin opettamiseen; suomalaisten tanssitaiteilijoiden ja tanssin tutkijoiden kirjoituksia 1997.* Helsinki: Opetusministeriö, Kulttuuriosasto ja Turun taiteen ja viestinnän oppilaitos, 115-132.
- Alasuutari, P. 1994. *Laadullinen tutkimus.* 3. painos. Tampere: Vastapaino.
- Arnheim, R. 1983. Perceiving, thinking, forming. *Art Education*, March, 9-11.
- Barenieff, I. & Lewis, D. 2001. *Body movement: Coping with the environment.* (10th ed.) Amsterdam: Gordon and Breach Science Publishers.
- Beal, R. & Berryman-Miller, S. 1988. *Dance for the adult. The American alliance for health, physical education, recreation and dance.* Virginia: Association Drive Reston.
- Benn, T. 1989. Assessment in dance, an experiment on holistic versus criterion-referenced assessment. *Physical Education Review* 12 (1), 6-11.
- Birkel, D. A. G.1998. Activities for the older adult: integration of body and mind. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance* 69 (9), 23-28.
- de Bruyn, M. 1991. Applisations of arts propel in dance. Teoksessa S.W. Stinson (toim.) *Proceedings of the 1991 Conference of Dance and the Child.* Salt Lake

- City: International University of Utah. 33-40.
- Buckroyd, J. 2000. The student dancer. Emotional aspects of the teaching and learning of dance. London: Dance Books Ltd.
- Carr, W & Kemmis, S. 1983. Becoming critical: Knowing through action research. Victoria: Deakin University.
- Dunkin, M. J. & Biddle, B. J. 1974. The study of teaching. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Dewey, J. 1938/1951. Experience and Education. New York, NY: Mcmillan.
- Elias, J & Merriam, S. 1980. Philosophical foundations of adult education. Huntingon: Robert E. Krieg.
- Ensign, E. P. 1988. An overview of dance. Teoksessa R. Beal & S. Berryman-Miller (ed.) Dance for the adult. The American alliance for health, physical education, recreation and dance. Virginia: Association Drive Reston, 8-10.
- Eskola, J. & Suoranta J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.
- Eskola, J. 2001. Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat. Laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Jyväskylä: PS-kustannus, 133-157.
- Eskola, K. (toim.) 1998. Elämysten jäljellä. Taide ja kirjallisuus suomalaisten omaelämäkerroissa. Helsinki: Tietolipas 152. Suomalaisen kirjallisuuden seura. (61-229).
- Glasstone, R. 2001. Classical ballet terms. An illustrated dictionary. Great Britain: Dance books Ltd.
- Godenhjelm, P., Anttila, R., Vihko, V. & Uutela, A. (1999). Väestön liikunta Suomessa 1978-1997: Liikunta osa arjesta yhä useammalle. Liikunta ja tiede 1, 42-45.
- Grön, T. & Jussila, J. 1992. Laadullisia lähestymistapoja koulutuksen tutkimuksessa. Jyväskylä: Yliopistopaino.
- Grönfors, M. 1982. Kvalitatiiviset kenttätyömenetelmät. Helsinki: WSOY.
- Van Gyn, G. H. & O'Neil, D. V. 1991. Assessment of dance in education: Introduction to the year 2000. Teoksessa S.W. Stinson (toim.) Proceedings of the 1991 Conference of Dance and the Child. Salt Lake City: International University of Utah. 41-47.
- Fitt, S., S. 1988. Dance kinesiology. New York: Schirmer books.

- Hackney, P. 1998. Making connections. Total body integration through Bartenieff Fundamentals. Amsterdam: Gordon and Breach Publishers.
- Hanna, J. L. 1987. To dance is human. A theory of nonverbal communication. Chicago, IL: The University of Chicago Press.
- Hawkins, A. 1964. Creating through dance. New Jersey, NJ: Prentice Hall.
- Hawkins, A. 1991. Moving from within: A new method for dance making. Chicago, IL: A Capella books.
- Heinämaa, S. 2000. Ihmetys ja rakkaus. Esseitä ruumiin ja sukupuolen fenomenologiasta. Jyväskylä: Gummerrus.
- Heikinaro-Johansson, P. 1995. Including students with special needs in physical education. University of Jyväskylä. Studies in Sport, Physical Education and Health 39.
- Heikinaro-Johansson, P. & Kolkka, T. 1998. Koululiikuntaa kaikille. Soveltavan liikunnanopetuksen opas. Helsinki: Gummerus.
- Heikinaro-Johansson, P. 2001. Enemmän vapautta, vastuuta ja haasteita. Liikunta ja tiede 1, 4-9.
- Heikkinen, H. L. T. 2001. Toimintatutkimus – toiminnan ja ajattelun taitoa. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Jyväskylä: PS-kustannus, 170-185.
- Heikkinen, H. L. T. & Jyrämä, J. 1999. Mitä on toimintatutkimus? Teoksessa H. L. T. Heikkinen, R. Huttunen & P. Moilanen (toim.) Siinä tutkija missä tekijä. Toimintatutkimuksen perusteita ja näköaloja. Jyväskylä: Atena kustannus, 26-62.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2000. Teemahaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 1997. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Hodgson, J. & Preston-Dunlop, V. 1990. Rudolf Laban: An introduction to his work & influence. Great Britain: Northcote House.
- Humphrey, D. 1959. The art of making dances. New York, NY: Grove Press.
- Huttunen, R., Kakkori, L. & Heikkinen, L.T. 1999. Toiminta, tutkimus ja totuus. Teoksessa L.T. Heikkinen, R. Huttunen & P. Moilanen (toim.) Siinä tutkija missä tekijä. Toimintatutkimuksen perusteita ja näköaloja. Jyväskylä: Atena kustannus, 111-135.
- Häkkinen, K. 1996. Fenomenografisen tutkimuksen juuria etsimässä. Teoreettinen katsaus fenomenografisen tutkimuksen lähtökohtiin. Jyväskylä:

Yliopistopaino.

- Hämäläinen, S. 1998. Prosessorientoitunut malli koreografian opetuksen lähtökohtana. Teoksessa A. Sarje, U. Halonen & P. Pakkanen (toim.) Kirjoituksia koreografiasta. Tanssintutkimuksen vuosikirja 2. Mikkeli: Taiteen keskuustoimikunnan julkaisuja nro 24, 197-212.
- Hämäläinen, S. 1999. Koreografian opetus- ja oppimisprosesseista – kaksi opetusmallia oman liikkeen löytämiseksi ja tanssin muotoamiseksi. Teatterikorkeakoulun Tanssi- ja teatteripedagogiikan laitos. Acta Scenica 4.
- Häyrynen, T. 2000. Lapsuuden haaveesta totta: aikuisbaletin opetus-oppimisprosessi ensiaskeleista piruettiin. Jyväskylän yliopisto. Liikuntapedagogiikan sivulaudatur-tutkielma.
- Ilmonen, K. 2001. Eräs tie diskurssianalyysiin. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Jyväskylä PS-kustannus. 100-115.
- Jacob, E. 1981. Dancing. A guide for the dancer you can be. California: Addison-Wesley publishing company.
- Joyce, M. 1984. Dance technique for children. Mountain View, CA: Mayfield Publishing Company.
- Kemmis, S. 1985. Action research. Teoksessa T. Husen & T. Postlethwaiten (toim.) The international ensyklopedia of education research and studies. Oxford: Pergamon.
- Kemmis, S. & McTaggart, R. 1988. The action research planner. Deakin. Deakin University Press.
- Kerensky, O. 1981. The guide to ballet. Great Britain: Guinness Superlatives Limited.
- Kiviniemi, K. 2001. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Klemola, T. 1991. Liikunta tienä kohti varsinaista itseä. Liikunnan projektien fenomenologinen tarkastelu. Tampereen yliopisto, vol XII. Tampere: Jäljennepalvelu.
- Knowles, M. 1975. The modern practice of adult education. From pedagogy to andragogy. New York, NY: Association Press.
- Koro, J. 1994. Aikuinen oppimisensa ohjaajana. Itseohjattu oppiminen – aikuiskoulutuksen tavoite vai väline. Teoksessa A. Kajanto (toim.) Aikuisten oppimisen uudet muodot. Kohti aktiivista oppimista. Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen tutkimusseura. 4. Painos 1993. Saarijärvi: Gummerus. 21-

50.

- Kuusela, M. 2001. Tunnetaitojen opettaminen ja harjaannuttaminen – toimintatutkimus yläasteen kahdeksannen luokan tyttöjen liikuntatunneilla. Jyväskylän yliopisto. Liikuntapedagogiikan lisensiaatintutkimus.
- Laban, R. & Ullmann, L. 1950/1975. The mastery of movement. (3rd edition). Boston: PLAYS.
- Lahdes, E. 1997. Peruskoulun uusi didaktiikka. Keuruu: Otava.
- Laine, T. & Kuhmonen, P. 1998. Ajattelukirja filosofiaan. Jyväskylän yliopiston kirjaston julkaisuyksikkö. Jyväskylä: Yliopistopaino.
- Laine, T. 2001. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Jyväskylä: PS-kustannus, 26-43.
- Laristo, V. 1988. Klassisen baletin didaktiikka I-III luokka. Suomen tanssitaiteilijain liitto.
- Laurila, A. 1966. Taidekasvatus koulun jälkeen. Suomen kulttuurirahaston taidekasvatus seminaari. Jyväskylässä 13.-18.6.1966. Vammalan kirjapaino Oy, 178-192.
- Lindh, R. 1998. Mielikuvaoppiminen. Porvoo: WSOY.
- Lintunen, T. 1987. Kasvatuksellinen näkökulma tanssiin, 11-16. Teoksessa: M. Viitala (toim.) Lapsi tanssii. Oulu: Oulun läänin taidetoimikunta, 11-16.
- Lipson, J. 1994. Ethical issues in ethnography. Teoksessa J. Morse (toim.) Critical issues in qualitative research methods. Thousands Oaks: Sage, 333-355.
- Luukkonen, E. Esiopetuksen liikunnan opetussuunnitelman toteuttaminen perusopetuksen yhteydessä. Jyväskylän yliopisto: Liikuntakasvatuksen julkaisuja 3.
- Lämsä, J. 1997. Modernin tanssin koulutuksen rakentumisen problematiikkaa – tutkimuksen merkitys opetuksen lähtökohtia määriteltäessä. Teoksessa A. Sarje (toim.) Näkökulmia tanssin opettamiseen; suomalaisten tanssitaiteilijoiden ja tanssin tutkijoiden kirjoituksia. 88-104.
- Martin, J.J., Hodges Kulinna, P. & Cothran, D. 2002. Motivating students through assessment. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance* 73 (8), 18-19, 30.
- Maslow, A. 1971. The farther reacher of human nature. New York: The Viking Press.
- Merleau-Ponty, M. 1987. *Phénoménologie de la perception*. Paris: Gallimard.

- Minton, S. C. 1989. *Body & Self: Partners in movement*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Minton, S. C. 2000. Research in dance: Educational and scientific perspectives. *Dance Research Journal*, 32, 110-114.
- Mosston, M. & Ashworth, S. 1994. *Teaching Physical Education*. (4th ed) New York, NY: Macmillan.
- Mäkelä, K. 1990. Kvalitatiivisen aineiston arviointiperusteet. Teoksessa K. Mäkelä (toim.) *Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta*. Helsinki: Gaudeamus, 42-61.
- Newlove, J. 1993. *Laban for actors and dancers. Putting Laban's movement theory into practice: a step-by-step guide*. London: Nick Hern Books.
- Nieminen, P. 1997. Participation profiles and socialisation into dance among non-professional dancers. *Sport, Education and Society* 2 (2) 221-234.
- Nieminen, P. 1998a. Four dance subcultures. A study of non-professional dancers' socialization, participation motives, attitudes and stereotypes. Väitöskirja. University of Jyväskylä. *Studies in sport, physical education and health* 55.
- Nieminen, P. 1998b. Participation motives in relation to background and involvement variables among Finnish non-professional dancers. *Dance Research Journal* 30 (2) 53-68.
- Nieminen, P. 1998c. Motives for dancing among Finnish folk dancers, competitive ballroom dancers, ballet dancers and modern dancers. *European Journal of Physical Education* 3, 22-34.
- Niikko, A. 2001. Tutkiva opettaja ongelmanratkaisijana. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin I*. Jyväskylä: PS-kustannus. 186-202.
- Nikander, A. 2002. *Pelaajalle vastuuta – interventiotutkimus 17-19-vuotiaiden poikien jalkapallovalmennuksessa*. Jyväskylän yliopisto. Liikuntapedagogiikan lisensiaatintutkimus.
- Novak, J. 1993. Human constructivism. *International Journal of Personal Construct Psychology* 6, 167-193.
- Novak, J. 2002. *Tiedon oppiminen, luominen ja käyttö*. Suom. Mauri Åhlberg. PS-kustannus. Keuruu: Otavan Kirjapaino Oy.
- Ojanen, S. 2000. *Ohjauksesta oivallukseen. Ohjausteorian kehittelyä*. Helsingin yliopisto. Palmenia-kustannus.

- Ollila, M.-R. 1997. Moraalin tuolla puolen. Juva: WSOY-kirjapainoyksikkö.
- Pakkanen, P. 2001. Tanssin diplomi. *Tanssi* 4, 22-23.
- Pakkanen P., Parviainen J., Rouhiainen, L. & Tudeer, A. 1999. Askelmerkkejä tanssin historiasta, ruumiista ja sukupuolesta. Teoksessa P. Pakkanen, J. Parviainen, L. Rouhiainen & A. Tudeer (toim.) *Askelmerkkejä tanssinhistoriasta, ruumiista ja sukupuolesta*. Helsinki: Taiteen keskustoimikunta. Tanssintutkimuksen vuosikirja 3, 9-11.
- Parviainen, J. 1994. Tanssi ihmisen eksistenssissä. Filosofinen tutkielma tanssista. Tampereen yliopisto. *Filosofisia tutkimuksia*, vol 51.
- Parviainen, J. 1995. Taideteoksen kehollisuus. Kehollisuuden ja tanssiteoksen olemuksesta. *Niin & näin*, 2(4), 33-37.
- Parviainen, J. 1997. Taito, kehomuisti ja kehollinen tieto. Teoksessa A. Sarje (toim.) *Näkökulmia tanssin opettamiseen. Suomalaisten tanssitaiteilijoiden ja tanssin tutkijoiden kirjoituksia*, 133-150.
- Parviainen, J. 2002. Tekniikan ulottuvuudet nykytanssissa. *Liikunta ja tiede*, 39 (1) 34-40.
- Pasanen-Willberg, R. 2000, Vanhenevan tanssijan problematiikasta dialogisuuteen – koreografian näkökulma. Tanssitaiteen taiteellispainotteisen tohtorintutkimuksen kirjallinen osuus. *Acta scenica* 6. Teatterikorkeakoulu. Helsinki: Yliopistopaino.
- Patrikainen, R. 1999. Opettajuuden laatu. Ihmiskäsitys, tiedonkäsitys ja oppimiskäsitys opettajan pedagogisessa ajattelussa ja toiminnassa. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Preston-Dunlop, V. 1986. *Handbook for dance in education*. United Kingdom: Longman Group.
- Preston-Dunlop, V. 1998. *Looking at dances*. Great Britain: The Bath Press. First published Verve Publishing.
- Putkisto, M. 2001. *Pilateksella vahvaksi*. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Pyörälä, E. 1995. Kvalitatiivisen tutkimuksen metodologiaa. Teoksessa J. Leskinen (toim.) *Kvalitatiivisen tutkimuksen risteysasemalla*. Helsinki: Ykköspaino, 11-25.
- Raatikainen, A. 1998. Artikkelissa R. Rauhamaa (toim.) *Tanssin rimaa korkeammalle*. *Tanssi* 3, 15-17.
- Rauhala, L. 1983. *Ihmiskäsitys ihmistyössä*. Helsinki: Gaudeamus.

- Raunio, K. 1999. Positivismi ja ihmistiede. Sosiaalitutkimuksen perustat ja käytännöt. Helsinki: Gaudeamus.
- Rauste-von Wright, M. & von Wright, J. 1994. Oppiminen ja koulutus. Juva: WSOY.
- Rauste-von Wright, M. 1996. Kun kasvatusta kolahtaa. Liikunta ja tiede 5, a4-a8.
- Rauste-von Wright, M. 1997. Opettaja tienhaarassa. Konstruktivismia käytännössä. Juva: ATENA.
- Repo, R. 1989. Tanssien tulevaisuuteen. Tutkimus suomalaisten tanssitaiteen legitimaatiosta ja tanssin koulutusjärjestelmän vakiintumisesta. Taiteen keskustoimikunnan julkaisuja, 6. Helsinki: Taiteen keskustoimikunta.
- Robinson, L. & Thomson, G. 1999. Body control the Pilates way. London: Macmillan Publishers Ltd.
- Rovio, E. 2002. Joukkueellinen yksilöitä. Toimintatutkimus psyykkisen valmennuksen ohjelman suunnittelusta, toteuttamisesta ja arvioinnista poikien jääkiekkoukkueessa. Väitöskirja. Liikunnan ja kansanterveyden julkaisuja 133.
- Rumjantseva, M. 1999. Klassisen baletin didaktiikka IV-V. Suomen tanssitaiteilijain liitto. Oy Edita Ab.
- Rusanen, S. 2002. Koin traagisia tragedioita. Yläasteen oppilaiden kokemuksia ilmaisutaidon opiskelusta. Väitöskirja. Teatterikorkeakoulu, tanssi- ja teatteripedagogiikan laitos. Acta scenica 11. Helsinki: Yliopistopaino.
- Sachs, C. 1963. World history of the dance. New York, NY: W.W. Norton & Company.
- Salosaari, P. 1997. Balettitunnilla merkityksiä ja elämyksiä etsimässä ja luomassa. Teoksessa A. Sarje (toim.) Näkökulmia tanssin opettamiseen. Suomalaisten tanssitaiteilijoiden ja tanssin tutkijoiden kirjoituksia. 62-73.
- Salosaari, P. 2001. Multiple embodiment in classical ballet. Educating the dancer as an agent of change in the cultural evolution of ballet. Teatterikorkeakoulu. Acta scenica 8. Väitöskirja. Helsinki: Yliopistopaino.
- Sanderson, P. 2000. The development of dance attitude scales. Educational Research 42 (1), 91-99.
- Sarje, A. 1992. Tanssin henki. Tanssin taidefilosofisia tulkintoja. Liikuntatieteellisen seuran julkaisu 132. Tampere.
- Sava, I. 1993. Taiteellinen oppimisprosessi. Teoksessa I. Porna & P. Väyrynen (toim.) Taiteen perusopetuksen käsikirja. Helsinki: Suomen Kuntaliitto. 15-43.

- Schiemer, S. 1996. Efficient and effective assessment techniques. *Journal of physical education, recreation and dance* 67 (9), 26-28.
- Seppänen, J. 2001. Katseen voima. Kohti visuaalista lukutaitoa. Nuorisotutkimusverkosto julkaisuja 17. Tampere: Vastapaino.
- Sheets-Johnstone, M. 1979. *The phenomenology of dance*. London: Dance books Ltd.
- Siljamäki, M. 2002. Afrikkalaisen tanssin oppimistapahtuma. Tapaustutkimus lukion liikunnan valinnaiskursista. Jyväskylän yliopisto. Liikuntapedagogiikan lisensiaatintutkimus.
- Smith-Autard, J. M. 1994/1997. *The art of dance in education*. London: A&C Black.
- Smolander, A. 1994. Tanssitaiteen määrällinen koulutustarveselvitys. Teatterikorkeakoulun työryhmien muistio. Helsinki: Teatterikorkeakoulu. Tanssitaiteenlaitos.
- Stinson, S. (1987) 'Research as art: New directions for dance educators' in *dance: The New Zealand Experience*, pp. 217-18. New Zealand: daCi.
- Stinson, S. W., Blumenfeld-Jones, D & Van Dyke, J. (1990) *Voices of young women dance students: An interpretative study of meaning in dance*. *Dance Research Journal* 22 (2), 13-22.
- Stinson, S. W. (1997) *A question of fun: adolescent engagement in dance education*. *Dance Research Journal*, Congress on Research in Dance, Fall 1997, 29(2): 49-69.
- Suhonen, T. (toim.) 1991. *Hetken vangit. Koreografien ja tanssikriitikkojen kirjoituksia*. Teatterikorkeakoulun julkaisusarja 12. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Suomen Tanssioppilaitosten Liiton nykytanssin ohjeisto. 2001.
- Syrjälä, S. 1994. Tapaustutkimus opettajan ja tutkijan työvälineenä. Teoksessa L. Syrjälä, S. Ahonen, E. Syrjäläinen & S. Saari (toim.) *Laadullisen tutkimuksen työtapoja*. Helsinki: Kirjayhtymä, 9-66.
- Taiteen perusopetuksen tanssin laajan oppimäärän opetussuunnitelman perusteet. 2002. Määräys 38/011/2002. Opetushallitus 2002. Helsinki: Edita Prima Oy.
- Taiteen perusopetuksen vuosikirja. 2000. Ismo Porna (toim.) Helsinki: Suomen kuntaliiton painatuskeskus.
- Taiteen perusopetuksen vuosikirja. 2002. Ismo Porna (toim.) Helsinki: Suomen kuntaliiton painatuskeskus.
- Tanssin perusopetuksen opetussuunnitelma. 1989. Opetusministeriön työryhmän

- muistio 1989: 27. Helsinki: 1989.
- Tuomisto, J. 1991. Elinikäisen kasvatuksen kehittäminen – lähtökohtia ja ongelmia. *Aikuiskasvatus*, 142-149.
- Tynjälä, P. 1991. Kvalitatiivisten tutkimusmenetelmien luotettavuudesta. *Kasvatus*, 22 (5/6), 387-398.
- Tynjälä, P. 1999a. Towards expert knowledge? A comparison between a constructivist and a traditional learning environment in university. University of Jyväskylä. Institute for Educational Research.
- Tynjälä, P. 1999b. Oppiminen tiedon rakentamisena. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Tynjälä, P. 2000. Oppiminen tiedon rakentamisena. Helsinki: Tammi.
- Uusikylä, K. & Piirto, J. 1999. Luovuus. Taito löytää, rohkeus toteuttaa. Juva: WSOY.
- Vaherva, T. & Ekola, J. 1986. Aikuisten opettamisen taito. Helsinki: Yleisradio.
- Varila, J. 1999. Tunteet ja aikuisdidaktiikka. Tunteiden aikuisdidaktisen merkityksen teoreettinen ja empiirinen jäljitys. Joensuun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 74.
- Wennström, M-L. 1998. Tyttöjen tunteiden ruumiillistuminen nykytanssikokemuksissa. Liikuntapedagogiikan lisensiaatintutkimus, liikuntakasvatuksen laitos. Jyväskylän yliopisto.
- Whittier, C. 2002. Integrating Laban movement analysis and Bartenieff Fundamentals into the ballet classroom. International association for dance medicine & science. New York October 2002. 25-27.
- Viitala, M. 1998. Tanssia elämyksen ehdoilla. Helsinki: Savoli- Palvelu Oy.
- Woytek, P. 1998. The art of teaching classical ballet. London: Dance Books Ltd.
- Värri, M. 1990. Liha kokoavana kokemuksena. J. Varto (toim.) Liikunnan filosofia. Eri tarkastelukulmia. Filosofisia tutkimuksia Tampereen yliopistosta XIII. Tampereen yliopiston jäljennepalvelu. 11-26.
- Ylönen, M. 2001. Ammattina ruumiinkokemusten tuottaminen – näkökulmia liikunnan opetukseen. *Liikunta & Tiede*, 38 (2), 26-29.

Liite 1(1)

AIKUISBALETIN ENSIMMÄISEN LUKUVUODEN JAKSOSUUNNITELMAT JA
LUOVAN TANSSIN JA KEHONHUOLLON KURSSI

Lukuvuosi 14.1. – 16.12.1999: 30 x 60 min aikuisbalettia ja
4 x 60 min luovan tanssin ja kehonhuollon tiiviskurssi.

Paikka: Tanssiopisto Sara sali 1.

Opettaja: Teija Häyrynen

I JAKSO (14.1. – 11.2.1999)

Opetuksen painopistealueet viideksi viikoksi: Baletin peruselementit ja kosketus omaan tanssi-
juuteen. Erityishuomio teemoihin: keskittyminen ja linjaus.

Jakson tavoitteet:

- oikean vartalon asennon ja ylösnoston löytäminen
- tasapainon kehittäminen
- jalkojen luonnollisen aukikierron löytäminen
- vapautuminen tanssi-ilmaisuun

Oppisisällöt:

Alkuharjoitus:

- zardas: piirissä painonsiirtoja eteen, sivulle, taakse ja vaihtoaskel
 - sama alkaen toisella jalalla – vaihtoaskelpolkkaa vapaasti tilas-
sa – uudelleen piiriin ja alusta sama uudelleen.

Tankoharjoitukset:

- vartalon oikea asento ja ylösnosto
- jalkojen VI, I ja II asento
- käsien perus-, I, III, ja II asento
- pään pystyasento
- demi-plié VI, I ja II asento
- relevè demi-pointe VI, I ja II asento
- battement tendu I:stä eteen, sivulle ja taakse
- battement tendu jeté I:stä eteen, sivulle ja taakse
- taivutus lantiosta eteen 90 astetta
- taivutus yläselästä taakse

Liite 1(2)

Keskilattiaharjoitukset (en face):

- adagio: demi-plié ja relevé demi-pointe I:ssä ja II:ssa asennossa yhdistettynä kävelyyn vapaassa tilassa
- temps levé sauté I:ssä ja II:ssa asennossa
- allegro: pas echappé I:stä II:een yhdistettynä vaihtoaskelpolkkiaan vapaassa tilassa
- kehonhuoltoharjoitus: keskivartalon kannatusta vahvistava staattinen lihasharjoitus punnerrusasennossa 25/35/45 sekunttia
- syvien vatsalihasten, lantion pohjan ja pallean käyttö ylösnoston tukena (Pilates –menetelmä)

Tanssiharjoitus:

- valssi Tumma (musiikki: Nicholas Lens / The Fire Requim, Deliciae Meae): valssin peruskaskel avonaisessa tilassa ja valssiringissä liitettyä pitkään tasapainoon I:ssä arabesque:ssä

Loppuharjoitus eli révérence-kiitos:

- kehon pystyasennosta rullaus alas kyykkyyn ja takaisin ylös relevé demi-pointe VI:ssa asennossa

II JAKSO (18.2. – 25.3.1999)

Opetuksen painopistealueet viideksi viikoksi: Koordinaation kehittäminen käsivarsien ja jalkojen liikkeissä sekä jatketaan edellisen jakson painopistealueiden kehittämistä. Erityishuomio teemoihin: linjaus sekä oman kehon biomekaaninen tuntemus ja tietous.

Jakson tavoitteet:

- jatketaan edellisen jakson liikemateriaalin kehittelyä
- jalkojen ojennuksen kehittäminen
- käsivarsien hallinta
- tanssillisuus tasa- ja kolmijakoisessa musiikissa

Oppisisällöt:

Alkuharjoitus:

- vapaa liike tilassa: kävelyn, juoksun ja käsivarsien liikkeiden harjoitus I, III ja II asennoissa

Liite 1(3)

Tankoharjoitukset:

- samat kuin edellä tasa- että kolmijakoisessa rytmissä
- grand pliè I ja II asento
- battement tendu jetè piquè I:stä eteen, sivulle ja taakse
- relevè lent I:stä 45 astetta eteen, sivulle ja taakse
- grand battement jetè 60-90 astetta I:stä eteen, sivulle ja taakse
- taivutus lantiosta eteen 180 astetta

Keskilattiaharjoitukset (en face):

- adagio: demi-pliè ja relevè demi-pointe I:ssä ja II:ssa asennossa yhdessä käsien perus-, I, III ja II asentojen kanssa
- temps liè par terre eteen ja sivulle
- allegro hyppyharjoitelma: pas echappè I:stä II:een asentoon, polkka ja laukka
- kehonhuoltoharjoitus: oman sisä- ja aukikierron tutkiminen, lonkan koukistajien, pohkeiden ja takareisien venytykset

Tanssiharjoitus:

- keskiaikainen espanjalainen piiritanssi (musiikki: Antonio Martin Coll, El villano): kanta-varvas hyppyaskeleen ja vaihtoaskel hypypysarjan yhdistäminen piirissä käyntiin myötä- ja vastapäivään sekä piirin sulkemiseen ja avaamiseen. Tanssi loppuu parin kanssa kisapyörintään.

Loppuharjoitus:

- vartalon rullaus alas ja ylös sekä käsivarsien I port de bras.

III JAKSO (8.4. – 6.5.1999)

Opetuksen painopistealueet viideksi viikoksi: Edellisten jaksojen liikemateriaalin puhtauden kehittäminen ja rohkeus käyttää henkilökohtaista ja yhteistä tilaa. Erityishuomio teemoihin: linjaus, tanssin liiketekijät, esiintyminen ryhmälle ja reflektio.

Jakson tavoitteet:

- edellä opittujen asentojen puhtaus sekä paikallaan olevissa asennoissa että liikkeessä

Liite 1(4)

- eri kehonosien liikeratojen tunteminen ja aktiivinen käyttö

- staattisen ja dynaamisen tasapainon tunteminen
- kehonasennon tiedostaminen ja ylläpitäminen paikallaan ja liikkeessä
- motivointi itsenäiseen kesäharjoitteluohjelmaan

Oppisisällöt:

Alkuharjoitus:

- salin poikki liikkuen hakien ensin tasapainoa tukijalan päälle ja sitten painopisteen siirtäminen tukipinnan yli heittäytyen juoksuun ja jälleen uusi tasapaino.

Tankoharjoitukset:

- samat kuin edellä, kohonuotin omaksuminen
- jalkojen III asento, asentojen sidonnat I, II ja III
- battement tendu III:sta en croix demi-pliè:llä
- demi-rond de jambe par terre en dehors ja en dedans
- jalan venytykset tangolla

Keskilattiaharjoitukset (en face):

- adagio: tangolla opituista liikesarjoista tehdään en face-harjoitelmia keskilattialla
- I arabesque à terre ja jalan nosto 30 astetta
- allegro: temps levè sauté III:ssa, changement de pieds, pas echappè III:sta ja pas chassè
- kehonhuoltoharjoitus: vatsalihasten harjoitus hitaalla rullauksella istumaan noususta selin makuulle ja takaisin istumaan nousten

Tanssiharjoitus:

- tango (musiikki: Kaksi kitaraa, venäläinen kansanlaulu), argentiinalaisen tangon perusaskelkuvio pitkin varvasaskelin, johon liitetään rond de jambe par terre kuvio ja tasapaino I:ssä arabesquessä sekä tasapainosta heittäytyminen juoksuun vapaassa tilassa.

Loppuharjoitus:

- keskittyminen kädennostoon ja painon tuntemiseen hengityksen ja parin antaman impulssin avulla
- kehonhuolto-ohjelma Pilates –menetelmän pohjalta kesälomaksi 1999. Erillinen vapaaehtoinen kehonhuollon teematunti.

IV JAKSO 26.8. – 30.9.1999

Opetuksen painopistealueet viideksi viikoksi: Edellisen lukukauden kertaus. Liikkeiden sitominen eli asentojen, liikkeiden ja liikesarjojen yhdistäminen kokonaiseksi tanssiksi.

Erityishuomio teemoihin: keskittyminen, linjaus ja liiketekijät.

Jakson tavoitteet:

- kyky yhdistää perusliikkeet yhtenäisiksi liikesarjoiksi
- kehonasennon tiedostaminen ja ylläpitäminen paikallaan ja liikkeessä
- kyky hahmottaa sekä muistaa liikesarjoja ja rytmejä
- suurien hyppyjen ponnistus- ja alastulotekniikan ymmärtäminen
- koordinaation kehittäminen pään, käsien ja jalkojen yksinkertaisissa liikkeissä

Oppisisällöt:

Alkuharjoitus:

- tangossa pliè, relevè ja jalkaterän vaiheittainen, huolellinen lämmittely kasvot tankoon päin

Tankoharjoitukset:

- samat kuin edellisessä jaksossa
- grand pliè I, II ja III asennossa
- pliè sutenu eteen ja sivulle
- rond de jambe par terre en dehors ja en dedans
- nilkan ojennetut asennot sur le cou-de-pied devant ja derrière
- gattement retirè ja passè
- battement frappè
- pas tombè

Liite 1(6)

- III port de bras pienellä yläselän taivutuksella

Keskilattiaharjoitukset:

- adagio: II ja III port de bras yhdistettynä askeliin ja opittuihin asentoihin
- pas de bourrée changè
- allegro: sissonne simple, harppa- ja askelhyppy
- kehonhuoltoharjoitus: lonkkanivelen käytön tunnistaminen sekä nilkan ojennus ja koukistus

Tanssiharjoitus:

- tarantella perinteisen liikekielen mukaan piiri- ja paritanssina

Loppuharjoitus:

- luova tanssi, jossa katse eli focus seuraa kämmenellä olevaa silkkipaperikerää liikkeen kiertäessä eri tasoja ja tilaa välillä pysähtyen pysähtyneeseen asentoon (musiikki: Saint-Saëns, Joutsen)

V JAKSO (7.10. – 11.11.1999)

Opetuksen painopistealueet viideksi viikoksi: Oman persoonallisen tanssi-ilmaisuuden vahvistaminen. Erityishuomio teemoihin: liiketekijät, esiintyminen ja reflektio.

Jakson tavoitteet:

- liikkeen eri voimavaihtelun tiedostaminen
- omiin liikemahdollisuuksiin luottaminen ja niistä nauttiminen
- vapautuneisuus
- pyörimistaidon kehittäminen

Oppisisällöt:

Alkuharjoitus:

- kehon nivelten ”öljyäminen” pehmeällä pyörittävillä liikkeillä ylhäältä alaspäin (musiikki: Grieg, Arietta)

Tankoharjoitukset:

- kehitetään edelleen edellisen jakson tankoharjoituksia
- battement fondu à terre ja 45 astetta en croix
- grand battement jeté 60-90 astetta en croix

Liite 1(7)

Keskilattiaharjoitukset:

- adagio: tangossa opituista liikesarjoista tehdään enface- harjoitelmia
- piruetti pään oikean käytön kanssa pyöriminen pienin askelin, pique-askel ja piruetti yhdellä jalalla sekä valmistava harjoitus III:stä kokojalalle
- I arabesque 45 astetta, II ja III arabesque à terre
- allegro: pas de bourrée
- kehonhuoltoharjoitus: yläselän leveyden tiedostaminen

Tanssiharjoitus:

- Lemmensurua (musiikki: Kreisler, Liebbesleid), valssin keinuvaan rytmiin liittäen 4. ja 5. jakson uusia keskilattia liikeharjoituksia, hitaita käännöksiä, isoja hyppyjä, miimisiä käsien liikkeitä sekä tiedostettua katseen käyttöä ilmentäen musiikin melankolista tunnelmaa. Tanssijat esiintyvät toisilleen kahdessa ryhmässä ja antavat palautetta näkemästään.

Loppuharjoitus:

- keskittyminen yhden- ja kahdenjalan tasapainoon pitäen yllä kehon vertikaali linjaus.

VI JAKSO (18.11. – 16.12.1999)

Opetuksen painopistealueet viideksi viikoksi: Varmuuden ja oman persoonallisen tanssillisen laadun löytäminen aikuisbaletin perusliikemateriaaliin.

Erityishuomio teemoihin: keskittyminen, linjaus ja tanssin liiketekijät.

Jakson tavoitteet:

- tanssillisuuden kehittäminen tekniikkaharjoituksissa
- liikemuistin ja täsmällisyyden kehittäminen
- kyky nauttia omasta persoonallisesta liikesuorituksesta

Liite 1(8)

Oppisisällöt:

Alkuharjoitus:

- suoraviivainen ja ympäri kulkeva juoksu (musiikki: Prokofiev, Romeo ja Julia, Morning dance)

Tankoharjoitukset:

- kehitellään edelleen edellisen jakson harjoituksia ja yhdistellään niitä toisiinsa
- balancoir 30 astetta
- käännösharjoitukset tankoon päin
- parivenytys: pari nostaa suorittajan aukikierrettyä jalkaa eteen ja sivulle sekä tarkkailee kehon hallintaa

Keskilattiaharjoitukset:

- osa tankoharjoituksista siirretään jakson lopulla keskilattialle
- adagio: kävelyn sekä I:n ja II:n port de bras yhdistäminen
- piruetin valmistavaharjoitus III:sta ja II:sta en dehors
- allegro: pas glissade ja pas assemblè
- kehonhuoltoharjoitus: pohkeiden, reiden lähentäjien ja aukikiertäjien vahvistus ja venytys, Pilates: syvien vatsalihasten staattinen harjoitus.

Tanssiharjoitus:

- Valotanssi (musiikki: Madredeus, O Paraíso, a Andorinha da Primavera), valoisaa tunnelmaa ilmaistaan tilassa kaartuvalla käynnillä, laajoilla käsien avauksilla, vartalon sivu- ja taaksetaivutuksilla, piruetti en dehors, sitovina liikkeinä ovat kepeät pas de bourrée ja pas coupé. Tanssi suoritetaan sekä oikealla että vasemmalla puolella.

Loppuharjoitus:

- port de bras eteen-, taakse- tai sivutaivutuksella

Keskivartalon ja lonkan seudun kehonhuolto-ohjelma joululomaksi.

LUOVAN TANSSIN JA KEHONHUOLLON KURSSI (31.3. ja 20.5.1999):

Kurssin painopistealueet:

Koko kehon integroitunut liikkuminen sekä funktionaalisen ja ekspressiivisen liikkeen sulautuminen liikeilmaisiksi.

Kehon sisältä ja ulkoa tulevan impulssin vuorovaikutuksen tutkiminen.

Erityishuomio teemoihin:

Labanin liiketekijät, keskittyminen, reflektiio, esiintyminen toisille tanssijoille ja toisten tanssin havainnointi.

Alkuharjoitukset:

- kehorytmiikkaharjoitukset
- irlantilaista rivitanssia mukailleen
- liikeleikkiä keholla ja eri kehonosilla, vaihtelevasti tilaa käyttäen, erilaisella voimalla sekä virtauksella
- eri kehonosien liikemahdollisuuksiin tutustuminen ja kehon liikkeellinen kehityskaari Bartenieffin mukaan

Liikkeen tuottaman kokemuksen peilaaminen kuvaksi piirtäen, värittäen ja kirjoittaen:

- oman kehon kuvan piirtäminen 1:1 koossa paperille haluamassaan asennossa, johon saa piirtää, kirjoittaa tai värittää kehon viestittämiä tunteita kurssin liikeharjoituksista.

Mielikuva- ja luovaharjoitus:

- värirentoutuminen opettajan lausuman väreistä kertovan kehollisen tarinan mukaan ja sen antamien mielikuvien purkaminen paperille omaan kehokuvaan.
- suojelusenkelitanssi, jossa toinen parista tanssii silmät kiinni ja toinen toimii suojelusenkelinä. Suojelusenkeli varjelee tanssijaa törmäyksiltä sekä havainnoi suojattinsa liikelaatua antaen tanssin lopuksi palautteen näkemästään tanssijalle (musiikki: Piazola)

Liite 1 (10)

Loppupiiri ja reflektointi:

- eri kehonosien rentoutuneen painon löytäminen pystyasennossa hengityksen avulla
- reflektointi ja oppimispäiväkirjoihin merkinnät
- keskustelu tunnin tuottamista kokemuksista ja havainnoista

Kehonhuollon tunti:

- keskittymis- ja liiketietoisuusharjoituksia
- liikkeen täsmällinen suorittaminen
- vapaan liikkeen harjoituksia eri kehonosille samaan aikaan kun toinen kehonosa on tietoisessa hallinnassa (mind-body-control)
- keskivartalon hallinta ja linjausharjoituksia: lantion ja vatsalihasten kontrolli syvillä ja alavatsalihaksilla sekä ala- ja keskiselän lihaksistolla.
- hengittäminen liikkeen aikana
- liikkeiden virtaus

Liite 2(1)

AIKUISBALETISSA HUOMIOIDUT LABANIN LIIKETEORIAN PERIAATTEET:

Laban (1879-1958) loi ja kehitti liiketeorian sekä tanssikäsityksen, joka ei tutki vain liikettä vaan ihmistä kokonaisuutena (Sarje 1992, 35-36). Labanilainen liiketeoria auttaa tanssinopettajaa ja koreografia ymmärtämään kehon laadullisia ja tilallisia liikemahdollisuuksia tarjoamalla keinon analysoida liikettä tarkasti ja monipuolisesti (Hämäläinen 1999, 44). Kokemukseni oli, että Labanin liikeanalyysi antoi turvallisen, teoreettisen rakenteen tanssivan ihmisen tutkimuksen lähtökohdaksi. Tanssi on ilmaisu liikkeen keinoilla, ja liike tapahtuu tilassa tietyllä voimakkuudella, tietyssä ajassa ja tietyllä virtauksella. Laban kehoitti havainnoimaan liikkujan kehon, tilan ja dynaamisen energian laatua. Kehon käytössä kiinnitetään huomiota kehon osiin, niiden välisiin suhteisiin ja koko kehon käyttöön. Laban kirjoitti ajan (time), tilan (space), voiman (weight) ja virtauksen (flow) liiketekijöistä, joiden yhteisvaikutuksesta syntyvät erilaiset liikelaadut.

Aikuisbaletin liikeanalyysissä tarkastelin tanssijoiden kehonkäyttöä suhteessa eri kehonosiin: päähän, vartalon, ylä- ja alaraajojen käyttöä ja suhdetta toisiinsa sekä koko kehoon. Tarkastelussa kohdistin huomioni kehonosien rakenneosiin. Vartalon rakenneosat ovat selkäranka ja rintakehä. Yläraajat rakentuvat hartiaarenkaasta, olkavarresta, kyynärvarresta ja kädestä. Alaraajat muodostuvat lantioarenkaasta, reidestä, säärestä ja jalasta. Tässä tutkimuksessa kehonkäytön analyysissä kiinnitin huomioita alla oleviin tekijöihin:

- Kehonosien suhde toisiinsa ja koko kehoon.
- Kehon suhde ympäristöön, toisiin ihmisiin ja alustaan.
- Kehon tasapaino: pysyvä- ja menetetty tasapaino.
- Kehon muodot: symmetriset-asymmetriset, kurvit, suorat, kulmat ja kierretty muoto.
- Kehon suhde lokomotoriseen liikkeeseen, jossa keho siirtyy paikasta toiseen yhteisessä tilassa.
- Kehon suhde nonlokomotoriseen liikkeeseen, joka tapahtuu liikkujan kinesfäärissä.
- Kehonkäyttö tanssijan tila-avaruudessa ja omassa kinesfäärissä. Tarkastelu kohdistui kolmentason: pysty-, nuoli- ja vaakatason sekä niiden muodostaman kokonaistilan eli ikosaedrin suhteen.

Liite 2(2)

Labanin mukaan liike voi tapahtua pysty- (vertical), nuoli- (sagital) ja vaakatasossa (horizontal). Opetuksessa ja analyysissä käytin Labanin liiketeoriaan perustuvia avainkysymyksiä. Tila-

liiketekijän arvioinnissa kiinnitin huomiota seuraaviin kysymyksiin, joilla pyrin lisäämään tanssijoiden tietoisuutta liikkeestä:

- Mikä kehonosa tai -osat liikkuvat ja mikä kehonosa vie liikettä?
- Millaisin nivelkulmin eri kehonosat ovat suhteessa toisiinsa?
- Kuinka kehon pystylinja rakentuu eri kehonosista ja niiden suhteesta lattiapintaan?
- Millainen on kehon linjaus ja profiili edestä katsottuna?
- Kuinka suuri on kehon liikelaajuus?
- Mihin silmien kiintopiste eli focus suuntautuu?
- Onko liikkeen suhde kinesfääriin sentraalinen, perifeerinen vai transversaalien?
- Kuinka tanssija käyttää yleistä tilaa liikesarjan tai tanssin aikana?
- Mikä on kehon painopisteen rata liikkeen aikana?
- Missä kulmassa liike tehdään yleisöön nähden?

Aika-liiketekijän arvioinnissa huomioin seuraavia osatekijöitä:

- Mikä on liikkeen kesto?
- Kuinka eri kehonosat liikkuvat ajallisesti suhteessa toisiinsa?
- Missä kehonosassa on liikeimpulssi?
- Mikä on liikkeen perussyke?
- Kuinka tempon, rytmisyyden ja tahtiosoituksen vaihtelu tapahtuu?
- Esiintyykö liikkeessä etuiskuja ja aksentteja?
- Kuinka liikkeen musikaalisuus yhtyy säestykseen?

Voima-liiketekijän arvioinnissa huomioin seuraavia tekijöitä:

- Kuinka erilaiset voiman laadut (terävä, pehmeä, heikko ja vahva) ilmenevät liikkeessä ja sen osissa?
- Kuinka energian ja voiman vaihtelu tapahtuu liikkeen aikana?
- Mitä mielikuvia erilaiset voimalaadut antavat?

Virtaus- liiketekijän arvioinnissa huomioin seuraavia tekijöitä:

- Onko liikevirtaus pidätettyä (bound flow) vai vapaata (free flow)?
- Millaisen tunteen erilaiset liikevirtauslaadut antavat?

Liite 2(3)

- Jatkuuko liikevirtaus kehosta ulos- vai sisäänpäin?

Esityksen valmistusprosessissa tanssijat harjoittivat sisäistä asennettaan virtaukseen (vapaa/pidätetty), voimaan (voimakas/kevyt), aikaan (yhtäkkinen/jatkuva) ja tilaan (suora/epäsuora) sekä niiden ja liikelaatujen yhteyttä ilmaisuun. Esityksen valmistaminen vaati liikemateriaalin hallinnan lisäksi tanssijan kehollisen virittyneisyyden, tilankäytön hahmottamisen, voimankäytön dynamiikan ja ilmaisullisen aineksen yhteen sovittamisen. Kaikkea tätä voi nimetä Labanin liiketekijöiden yhdistämistä kuvaava käsite effort (yritys, pyrkimys), joka kuvaa liikkeen dynamiikkaa. Effort-käsite perustuu sekä mielen että ruumiin yhteiseen pyrkimykseen saada aikaan liikettä. Se on liikettä motivoiva ja käynnistävä tekijä sekä viittaa siihen, miten liike esitetään. Taustalla voi vaikuttaa liikeaistimus, tunne tai ajatus. (Hackney 1998, 10; Sarje 1992, 36.)

Liite 3(1)

AIKUISBALETISSA HUOMIOIDUT BARTENIEFF FUNDAMENTALS -PERIAATTEET:

Tanssijoiden kehon toiminnan ja -huollon opetus perustui Bartenieffin (s. 1900) ja Pilatesin (s. 1880) liiketeorioihin. Menetelmät auttavat tuntemaan omaa liikkuvaa kehoa orgaanisena kokonaisuutena ja ne soveltuvat aikuiselle liikkujalle. Menetelmillä on sekä yhtäläisyyttä että ne täydentävät toisiaan. Pilates hyödyntää erityisesti syviä lihasryhmiä, kehon koukistusta sekä kaikkia lihastyötapoja (Ahonen 2001). Bartenieff -menetelmä harjoittaa kiertoja, spiraaleja ja kehoa kokonaisvaltaisesti.

Bartenieff oli Labanin oppilas ja jatkoi Labanin liikeanalyysin kehittämistä edelleen työskennellessään fysioterapeuttina. Bartenieff Fundamentals -kehonhuoltomenetelmän lähtökohtana on luonnollinen, kokonaisvaltainen, ihmiskehon biomekaniikkaa kunnioittava liikkumistapa, jossa hyväksytään liikkujan yksilöllisyys ja persoonallinen ilmaisu. Menetelmä koostuu yksinkertaisista perusliikkeistä ja liikeradoista, jotka vahvistavat kehon osien välistä yhteyttä sekä kehon yhteyttä ympäröivään tilaan ja maailmaan. Erityinen huomio kiinnitetään myös energian käyttöön ja liikkeen laatuun. Tavoitteena on liikkujan kokonaispersoonallisuuden kehittyminen. (Hackney 1998, 31.)

Bartenieff Fundamentals -menetelmä perustuu ajatukseen, että oppiminen on luova prosessi, jossa ei ole olemassa yhtä ainoaa tapaa opettaa oikein. Tämä edellyttää opettajalta laaja-alaista ilmaisu- liikunnan ja kehon biomekaniikan ymmärtämistä, jotta hän kykenee ohjaamaan oppijat yksilöllisesti tunnistamaan kehonsa kapasiteetin ja sen käytön. Opetus on luonteeltaan moni-ilmeistä, mikä oli tavoitteena myös tämän tutkimuksen opetuksessa. Oppimistavat vaihtelevat riippuen yksilöistä ja heidän oppimisprosessin vaiheistaan. Tanssija voi joskus oppia liikettä tehokkaimmin kinesteettisen kanavan avulla toistaen liikeharjoituksia, toisinaan taas emotionaalisen kokemisen ja ilmaisun kautta. Toisaalta sama oppija voi tietyssä vaiheessa oppimisprosessiaan saavuttaa uuden taitotason älyllisen ajattelun kautta, jolloin opetus tulee suunnata kognitiivisille toiminnoille. Bartenieff käytti opetuksessaan useita erilaisia keinoja, jotta oppijan sisäinen kehontuntemus löytäisi yhteyden ulkoiseen liikeilmaisuun. Näitä keinoja ovat: anatomian ja biomekaniikan tietous, mielikuvien käyttö sekä metaforat. (Bartenieff & Lewis 1988; Hackney 1998, 31-33.) Oppiminen tapahtui kuitenkin aina toiminnallisesti, omakohtaisen kokemuksen kautta: "Action! Moving with intent is the key" (Hackney 1998, 4). Edellä mainitut

Liite 3(2)

Bartenieffin näkemykset olivat lähtökohtia aikuisbaletin opetuksessa sekä yksittäisillä oppitunneilla että erillisinä tavoitteellisina jaksoina lukukauden aikana.

Hackney (1998, 39-50) esittää Bartenieff Fundamentals -periaatteet, jotka ovat olleet osana aikuisbaletin opetuksessa seuraavasti:

- Koko kehon yhteys: kehon eri osat ovat yhteydessä toisiinsa ja muodostavat kokonaisuuden. Muutos yhdessä kehonosassa saa muutoksen aikaan koko muussa kehossa. Kun opimme ymmärtämään ja tuntemaan kehonosien yhteyden toisiinsa hallitsemme koko kehon integroidun liikkumisen paremmin.
- Hengityksen merkitys: hengitys tukee liikettä ja kehon rytmiä sekä on elämän ehto. Hengitys toimii automaattisesti, mutta ei aina tarkoituksenmukaisesti ja sitä voi oppia.
- Maan vetovoiman tiedostaminen: ihminen liikkuu suhteessa alustaan ja maan vetovoimaan, joka on kehoa kannattava voima.
- Kehon yhteyksien progressiivinen kehitysmalli: kehon liikkeellinen kehityskaari vastasyntyneestä aikuiseksi eli ryömimisestä kävelyyn. Siihen kuuluvat hengitys, meritähti-vaihe (distaaliosien yhteys napaan), pää-häntä yhteys (selkäranka), kehon ylä-alaosa yhteys (homologous), oikean-vasemman kehonpuoliskon yhteys (homolateraali) ja ristiin kulkeva yhteys (contralateraali).
- Aikomus: mieli ja ruumis muodostavat kokonaisuuden, jossa aikomus eli sisäinen asenne (inner attitude) käynnistää tietoisesti tai alitajuisesti neuromuskulaarijärjestelmän kautta liikkeen. Liikkeellinen aikomus voi tarkentua suhteessa kehoon, dynamiikkaan (effort), kehon muotoon tai tilan käyttöön.
- Monikerroksisuus: liikkeessä on kyse koko orgaanisen kehon ja kaikkien liiketekijöiden yhteisvaikutuksesta samaan aikaan (body, effort, shape and space), josta syntyy tarkoituksenmukainen toiminta ja ilmaisu.
- Sisäisen ja ulkoisen vuorovaikutus: kehon sisäinen impulssi saa ulkoisen muodon, mutta myös kehon yhteys ulkoiseen maailmaan vaikuttaa kehon sisälle eli ulkoinen heijastuu sisäiseen ja päinvastoin. Tästä syntyy liikkeen tarkoitus.
- Funktionaalinen ja ekspressiivinen liike: ne ovat läheisessä yhteydessä toisiinsa ja saavat yhdessä aikaan liikkeen tarkoituksen.
- Ponnistelun ja palautumisen kierto: rasituksen jälkeen seuraa luonnollinen palautumisvaihe, joka aikana keho täydentää varastoja ja ylläpitää elinvoimaa.

Liite 3(3)

- Liikkeen muotoaminen: liike muotoutuu vaiheittain, joka alkaa sisäisellä aikomuksella, josta seuraa lihasten aikaan saaman kineettisen ketjun reagointi ja itse liikefraasin toteutuminen.

Lopuksi on palautuminen tehdystä liikkeestä. Aikomus määrää lopullisen liikkeen laadun, joten se on liikeharjoittelun kannalta keskeinen vaihe.

Yksilön ainutkertaisuus: fyysinen harjoitteluprosessi on ennalta arvaamaton, henkilökohtainen matka, johon vaikuttavat yksilön persoonallisuus ja sosio-kulttuurinen konteksti. Ei ole olemassa yhtä ainoaa menetelmää ja tapaa, jolla kehon resurssit saataisiin käyttöön.

AIKUISBALETISSA HUOMIOIDUT PILATES –MEMETELMÄN KESKEISET PERIAATTEET:

Pilates loi kehon kuntouttamismenetelmän, joka on myöhemmin kehittynyt edelleen ja levinnyt ympäri maailman kaikenlaisien liikkujien kuten kilpaurheilijoiden, kuntoilijoiden ja kuntoutuksessa olevien pariin. Pilates tutustui myös tanssin maailmaan, johon Laban johdatteli hänet. Pilates -tekniikassa on kyse kehon ja mielen yhteisestä harjoittamisesta sekä muutoksesta. Harjoitteleluohjelma koostuu lattialla tehtävistä liikesarjoista. Harjoitusten tavoitteena on liikkeen tarkan suuntaamisen välityksellä korjata ja parantaa kehon linjausta, voimatasapainoa ja liikkuvuutta. Harjoitukset tehdään päin- tai selinmakuulla, jolloin keho vapautuu pystyasennon aiheuttamalta kuormitukselta ja helpottaa liikekoordinaation tarkentamista. Pyrkimyksenä on palauttaa kehon tasapaino. Pilatesin mukaan ihminen ei ole koskaan liian vanha parantamaan lihastasapainoaan ja oppimaan kehonhallintaa. Pilates-tekniikka painottaa syvien lihasten merkitystä kehonhuollossa ja hyvän, hallitun ryhdin kehittämisessä. (Ahonen 2001; Putkisto 2001; Robinson & Thomson 1997.)

Pilates- ja Bartenieff- metodeilla on yhteneviä tavoitteita ja periaatteita. Metodit korostavat henkilön keskittymisen merkitystä ja kehon herkkää aistimista liikesuorituksen aikana. Yhteistä on myös ajattelutapa, joka korostaa liikkuvien kehonosien liittymistä yhdeksi integroiduksi kehonkonaisuudeksi. Molemmissa on kyse siitä, miten liikkua ja tanssia omassa kehossa sekä käyttää lihaksia hallitusti, liikkujalle itselle edullisesti. Metodien liikeharjoittelu tähtää lihaksiston hallintaan, jossa lihakset oppivat tukemaan kehoa myös jokapäiväisissä toiminnoissa taloudellisesti ja tehokkaasti. (Ahonen 2001; Bartenieff & Lewis 1988; Hackney 1998; Putkisto 2001; Robinson & Thomson 1997.)

Tässä tutkimuksessa Pilates -menetelmää käytettiin erityisesti kehon keskusta-alueen hallinnan kehittämiseen, tanssijan linjauksen parantamiseen sekä kotivoimisteluohjelman pohjana. Aikuisbaletin opetussisältöihin vaikuttivat erityisesti seuraavat näkemykset:

- Keskittyminen ja tietoisuus: kun liikkeeseen lisää tietoisuuden ja tuntuman, niin keho pystyy oppimaan ja muuttamaan liiketottumuksiaan.

Liite 4(2)

- Hallinta (mind-body-control): kyseessä on kehonhallintamenetelmä, joka sopii tanssin tai muun liikemuodon oheisharjoitteluksi ja kaiken ikäisille ihmisille. Kehonhallinta on kokonaisvaltaista ja tarkoituksenmukaista siten, että tietyn kehonosan hallinta vapauttaa kehon toisen osan täysin vapaan liikkeen samaan aikaan.
- Keskivartalon käyttö: menetelmän avain on lantion ja vatsalihasten kontrolli syvillä- ja alavatsalihaksilla sekä ala- ja keskiselän lihaksistolla.
- Koordinaatio: liikkeet ketjuuntuvat nivelien välityksellä kokonaisvaltaiseksi ja orgaaniseksi koko kehon liikkeeksi.
- Liikkeen täsmällinen toteuttaminen: toistoja merkityksellisempää on täsmällinen suoritus.
- Hengitys: liike alkaa uloshengityksellä ja syvien vatsalihasten aktivoitumisella.
- Liikkeiden virtaus ja jatkuminen: liikkeet suoritetaan virtaavalla energialla.