

LAPSIKESKEINEN TANSSI – LASTEN KOKEMUKSIA TANSSISTA,
ERITYISHUOMIO ARVIOINNISSA

Terhi Mikkonen

Liikuntapedagogiikan

pro gradu -tutkielma

Kesä 2003

Liikuntakasvatuksen laitos

Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Terhi Mikkonen. Lapsikeskeinen tanssi – lasten kokemuksia tanssista, erityishuomio arvioinnissa. Jyväskylän yliopisto. Liikuntapedagogiikan pro gradu –tutkielma, 68 s.

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli kartoittaa 7-8-vuotiaiden balettia tai luovaa tanssia harrastavien lasten kokemuksia heidän tanssiharrastuksestaan. Lähestymistapa aiheeseen oli lapsikeskeinen eli lapsi nähtiin aktiivisena ja osaavana subjektina. Erityishuomio kiinnitettiin tanssin arviointiin, ja lapsen aktiivista roolia haluttiin korostaa kokeilemalla itsearviointimenetelmää.

Tutkimus oli luonteeltaan pääasiassa laadullinen, ja tavoitteena oli pyrkiä tilastollisen yleistettävyyden sijasta ilmiön ymmärtämiseen. Koska lapsen ääni haluttiin tuoda kuuluviin, tutkimusmenetelmäksi valittiin teemahaastattelu. Tutkimukseen osallistui 11 tyttöä, joista viisi harrasti balettia ja kuusi luovaa tanssia. Tytöt olivat jyvaskyläläisen Tanssiopisto Saran oppilaita. Kaikki haastattelut tehtiin huhtikuussa 2003 tanssituntien yhteydessä. Litteroinnin jälkeen haastattelut analysoitiin teemoittelemalla ja kvantifioimalla. Tanssin arviointipuolta tutkittiin haastattelun lisäksi itsearviointilomakkeen avulla. Haastatteluaineiston analyysin tueksi lapsia pyydettiin piirtämään tai kirjoittamaan kotona aiheesta Minä ja tanssi.

Tutkimus osoitti, että erityisesti esiintyminen tekee tanssista lapsille mieluisan harrastuksen. Perheellä ja ystävillä näytti olleen suuri vaikutus lasten myönteiseen suhtautumiseen tanssiin ja harrastuksen aloittamiseen. Ristiriitaisimpia tuntemuksia herätti tankoharjoittelu ja venyttely. Osa lapsista koki ne vähemmän miellyttäväiksi, mutta toisaalta niistä myös pidettiin. Tutkimuksessa kokeiltu itsearviointimenetelmä tuntui toimivan, ja lapset pitivät oman tanssinsa arvioinnista. Lapset arvioivat omat taitonsa tanssin eri osalualueilla melko hyväksi tai erinomaisiksi. Itsearvioinneissa ei juurikaan ollut eroja luovan tanssin ja balettiryhmän välillä. Oli myös havaittavissa, että lapset vertasivat omia taitojaan muiden tyttöjen taitoihin. Arvioinnin ja liikkeiden korjaamisen lapset käsittivät hyvin konkreettisiksi toimenpiteiksi.

Koska esiintymisen tärkeys nousi selvästi esiin tyttöjen haastatteluissa, tähän tanssin osaluueeseen pitäisi kiinnittää enemmän huomiota tanssituntia ja opetussuunnitelmia laadittaessa. Tämä on tärkeää varsinkin, jos halutaan edetä kohti lapsikeskeistä tanssikasvatusta. Lapsikeskeisyys voitaisiin huomioida paremmin myös arvioinnissa. Erityisesti erilaisia itsearviointimenetelmiä käyttämällä ja soveltamalla lapsen aktiivisuutta tanssitunnilla voitaisiin lisätä.

Avainsanat: tanssikasvatus, baletti, lapsikeskeisyys, arviointi, esiintyminen

SISÄLLYS

1 JOHDANTO	5
2 LAPSI TANSSII	7
2.1 Mitä tanssi on? – kohti tanssin olemusta	7
2.1.1 Kasvatuskeino	7
2.1.2 Taidemuoto	8
2.2 Mahdollisuudet tukea lapsen kehitystä	9
2.3 Tanssikasvatuksen tavoitteet	10
2.4 Katsaus eri tanssimuotoihin	11
2.4.1 Luovan tanssin ominaispiirteitä	11
2.4.2 Baletin ominaispiirteitä	12
2.5 Lasten suhtautuminen tanssiin	13
3 LAPSIKESKEINEN KASVATUS	14
3.1 Lapsikeskeisyyden ydin	14
3.2 Mistä kaikki sai alkunsa?	15
3.3 Mitä lapsikeskeiseltä kasvattajalta vaaditaan?	16
3.4 Lapsikeskeinen tanssi	17
4 TANSSIN ARVIOINTI	19
4.1 Mitä arvioinnilla tarkoitetaan?	19
4.2 Arvioinnin merkitys	19
4.2.1 Oppilaalle	19
4.2.2 Opettajalle	20
4.3 Miten tanssia voi arvioida?	21
4.3.1 Arvioinnin kohteet tanssissa	21
4.3.3 Lapsi aktiivisena osallisena arvioinnissa	22
4.3.4 Opettajan keinot ja mahdollisuudet	24
4.4 Tanssin arvioinnin ongelmallisuus	25
5 TUTKIMUSTEHTÄVÄT	27
6 TUTKIMUSMENETELMÄT	29
6.1 Tutkimuksen luonne	29
6.2 Kohderyhmä	29
6.3 Aineiston keruu	30
6.3.1 Haastattelut	30
6.3.2 Arviointilomakkeet	32
6.3.3 Piirustus- / kirjoitustehtävä	33
6.4 Aineiston analyysi	34
6.4.1 Haastattelut	34
6.4.2 Arviointilomakkeet	36
6.4.3 Piirustus- / kirjoitustehtävä	36
6.5 Luotettavuustarkastelu	37
6.6 Tutkimuksen eettisyys	39
7 TULOKSET	41
7.1 Tanssi viehättää lasta monista syistä	41
7.1.1 Lapsi haluaa esiintyä ja olla huomion kohteena	41

7.1.2. Tanssiva ympäristö, tanssiva lapsi.....	43
7.1.3 Tanssi muiden harrastusten joukossa.....	44
7.1.4 Omat jutut tanssitunnilla mieluisia	45
7.2 Aina tanssitunnillakaan ei ole kivaa ja ”Välillä vähä väsyttää.”	46
7.3 Tanssivat lapset ja oman tanssin arviointi	48
7.3.1 Omat taidot arvioitiin hyväksi	48
7.3.2 Lasten näkemyksiä tanssin arvioinnista.....	49
7.3.3 Kokemuksia itsearviointikokeilusta.....	49
7.4 Lähemmäs lapsinäkökulmaa piirustusten kautta	51
8 POHDINTA	53
LÄHTEET	57
LIITTEET	62

1 JOHDANTO

Kiinnostus tanssia kohtaan lisääntyy koko ajan, ja tanssia harrastetaan yhä enemmän. Tanssin eri osa-alueilta on jo jonkin verran tutkimustietoa, ja tanssipedagoginen tutkimus on lisääntynyt viime vuosina myös täällä Suomessa. Lasten tanssia on kuitenkin tutkittu vielä melko vähän. On jopa kysytty, voiko lasten tanssia edes tutkia tieteellisesti (Ericson 1997). On myös kiistelty siitä, kuuluuko tanssi ensisijaisesti taiteisiin vai liikuntaan, ja osittain tästä syystä tutkimus on jäänyt vähäiseksi (Sanderson 2000, 97). Tällä tutkimuksella halusin ainakin osittain paikata tutkimustiedon puutetta. Tutkimukseni tarkoituksena oli selvittää, miten lapset kokevat tanssiharrastuksensa. Halusin kuulla lasten näkemyksiä ja kokemuksia niin harrastuksen mahdollisista myönteisistä kuin kielteisistäkin puolista. Perehdyin myös tanssin arviointiin ja lapsen mahdollisuuksiin osallistua siihen. Näkökulmani aiheeseen oli lapsikeskeinen eli halusin korostaa lapsen aktiivista roolia tanssissa. Tutkimukseeni sisältyi itsearviointikokeilu, jollaista ei ilmeisesti ole aiemmin tutkittu tanssikasvatuksessa.

Tutkimusotteeni oli laadullinen, vaikka paikoin hyödynsin myös määrällisiä menetelmiä. Tässä tutkimuksessa korostuivat omat subjektiiviset tulkintani, enkä voinut saavuttaa tieteen ihannoimaa objektiivisuutta ainakaan sen perinteisessä merkityksessä. En edes tavoitellut tilastollista yleistettävyyttä, vaan pyrin ymmärtämään syvällisesti juuri tätä tutkimaani ilmiötä ja kohderyhmää. Pyrin kuvaamaan mahdollisimman tarkasti tutkimukseni eri vaiheita, jotta lukija voisi paremmin ymmärtää tulkintojani. Tuon myös esiin oman tanssihistoriani, ja sen mahdolliset vaikutukset päätelmiini.

Lapsikeskeisen kasvatuksen juuret juontavat satojen vuosien taakse, mutta viime vuosina siitä on alettu käydä yhä enemmän keskustelua. Yhtenä syynä tähän lienee suosiotaan kasvattanut konstruktivistinen oppimiskäsitys (esim. Rauste-von Wright & von Wright, 1994), jolla on paljon yhtäläisyyksiä lapsikeskeisyyden käsitteen kanssa. Konstruktivismin mukaan oppilas itse aktiivisesti osallistuu oppimisprosessiin jäsentelemällä uutta tietoa aiempien tietojensa ja kokemustensa pohjalta. Perinteinen behavioristinen oppimiskäsitys on jo ainakin osittain väistymässä myös tanssikasvatuksesta. Behaviorismin mukaan oppilas on melko passiivisessa roolissa, ja oppiminen perustuu opettajan näyttämän mallin toistamiseen.

Lapsikeskeisessä kasvatuksessa on tärkeää antaa lapselle puheenvuoro ja kuunnella aktiivisesti, mitä sanottavaa lapsella on (Karlsson 2000). Tästä syystä valitsin tutkimusmenetelmäksi haastattelun. Osa haastatteleistani tytöistä oli hieman ujoja ja hiljaisia, mutta halusin tässä raportissani tuoda myös heidän äänensä kuuluviin. Halusin, että puhe lapsikeskeisyydestä ei jäisi tutkimuksessani pelkäksi sanahelinäksi. Lasten näkemykset on tärkeä huomioida jo tanssin opetussuunnitelmia laadittaessa, jos halutaan toteuttaa lapsikeskeistä tanssikasvatusta. Tiedustelin lasten näkemyksiä tanssin myönteisistä ja myös kielteisistä puolista mahdollisimman monelta kannalta, ja sainkin hyvin antoisia vastauksia haastattelurunkoni teemojen ympärille. Tanssin maailmassa on monia asioita, jotka kiehtovat lasta ja joiden takia lapsi haluaa tanssia.

Tanssia käsittelevässä kirjallisuudessa tanssin tavoitteet on kirjattu melko selkeästi, mutta arvioinnin osa-aluetta on käsitelty melko vähän. Arviointia voidaan pitää oppimisen edellytyksenä, ja sen avulla voidaan seurata, miten tavoitteiden saavuttamisessa on edistytty. Sen vuoksi myös lasten tanssia tulisi arvioida. Myös lapsi itse voi osallistua arviointiin. Arvioinnin avulla lapsi, vanhemmat ja tanssinopettaja saavat arvokasta tietoa oppimisprosessin edistymisestä. (de Bruyn 1991, 33; Schiemer 1996, 26.) Arviointiin tulisikin kiinnittää enemmän huomiota tanssikasvatuksen piirissä, ja pitäisi kehittää erilaisia arviointimenetelmiä. Itsearviointimenetelmä, jota kokeilin tässä tutkimuksessa voisi olla yksi mahdollinen arviointitapa tanssikasvatuksessa.

Tämä tutkimus on kurkistus lasten tanssin maailmaan, johon lapset itse meidät johdattavat.

2 LAPSI TANSSII

2.1 Mitä tanssi on? – kohti tanssin olemusta

Olen haastavan ja suorastaan mahdottoman tehtävän edessä pyrkiessäni muotoilemaan tanssista tiiviin, mutta informatiivisen määritelmän. Kirjallisuudessa on runsaasti erilaisia määritelmiä tanssille. Lähes jokaisella tanssiin perehtyneellä tutkijalla, opettajalla ja itse tanssijalla tuntuu olevan oma määritelmänsä tanssille. Viitalan (1998, 12) mukaan tanssi on Suomessa monelta kannalta vielä niin nuori asia, että sen suomenkielinen sanasto ei vielä ole ehtinyt vakiintua. Varsinkin lasten ja nuorten tanssin yhtenäisen käsitteistö on kansainvälisestäikin vasta kehitymässä, ja se hankaloittaa yhtenäisten määritelmien laatimista. Sarjen (1992, 10) mielestä tanssista on turha yrittää tehdä yleispäteviä ja tiivistettyjä määritelmiä, sillä niissä ei voida tavoittaa tanssin monisyistä olemusta. Ongelmalliseksi tanssin määrittelyn tekee hänen mukaansa myös tanssin jatkuvasti muuttuva luonne.

Tanssin monissa määritelmissä on kuitenkin paljon myös yhteisiä piirteitä. Tanssi nähdään usein keinona ilmaista itseään tarkoituksellisen ja rytmillisen liikkeen avulla (esim. Fowler 1977; Hanna 1979; Haskell 1969). Liikkeen sisäinen tarkoitus on Stinsonin (1993, 3) ja Hannan (1979) mukaan erityisen tärkeää, sillä mikä tahansa arkipäiväinen liike ei sellaisenaan ole tanssia. Stinsonin (1993, 3) mukaan alle kouluikäiset tanssioppilaat ovatkin osuvasti määritelleet tanssin liikkeeksi, jossa on taikaa. Tanssin käsitteen määrittelyä on usein koitettu havainnollistaa erilaisten jaotteluiden avulla. Seuraavaksi esittelen jaottelutavan, jossa tanssi nähdään toisaalta kasvatukseen ja toisaalta taidemuotona. En tavoittele mahdotonta ja pyri kaikenkattavaan tanssin määritelmään. Sen sijaan rajaan käsitteen määrittelyn niihin osa-alueisiin, jotka katson tämän työn kannalta tärkeimmiksi.

2.1.1 Kasvatuskeino

Monien muiden tanssintutkijoiden tavoin Anttilalla (1994, 11) on oma näkemyksensä siitä, mitä tanssi on. Anttilan käyttämä tanssin jaottelu- ja määrittelytapa soveltuu myös tähän tutkimukseen, sillä hän on perehtynyt nimenomaan lasten tanssiin. Hän esittelee

luokittelutavan, jossa tanssia voi tarkastella utilitaristisesta tai esteettisestä näkökulmasta. Utilitaristisen näkemyksen mukaan tanssi on lähinnä väline ihmisen kehittämiseen ja apukeino kasvatuksessa. Anttilan (1994, 7) mukaan tanssikasvatus on laajempi käsite kuin tanssin opetus. Tanssin opetuksessa painottuvat kasvatustieteellisen näkökulman sijasta tekniikoiden ja taitojen opettaminen, mutta tanssikasvatusta hän sitä vastoin pitää kokonaisvaltaisempaan toimintana. Myös Stinson, Blumenfield-Jones ja van Dyke (1990, 13) määrittelevät tanssikasvatuksen kokonaisuudeksi, joka muodostuu kaikista niistä menetelmistä, joissa tanssia käytetään kasvatuksen apuna niin tanssikouluissa kuin tavallisissa kouluissa kaikilla luokka-asteilla.

Lasten tanssitunnilla on monia kasvatuksellisia tilanteita. Siellä opitaan toimimaan toisten lasten kanssa ja noudattamaan ryhmän yhteisiä sääntöjä. Tanssitunnilla opitaan myös ottamaan vastuuta, sietämään kritiikkiä ja kestäämään epäonnistumisia turvallisessa ympäristössä. (Viitala 1998, 19.) Tanssikasvatuksella on monia yhtymäkohtia kasvatuksen tavoitteisiin yleisellä tasolla. Kasvatuksen peruspilarit kuten pyrkimys omaehtoisen toiminnan lisäämiseen ja oppimiseen kokemuksen kautta sekä ryhmässä toimimisen taidot ovat olennainen osa myös tanssikasvatuksen tavoitteita. (Anttila 1994, 10.)

2.1.2 Taidemuoto

Kun tanssia tarkastellaan ennemmin taiteen kuin kasvatuksen kannalta, korostuvat tanssin esteettiset tekijät. Esteettisen näkemyksen mukaan tanssi on ensisijaisesti taidetta ja sen vuoksi itsessään arvokasta ja tärkeää. (Anttila 1994, 11.) Myös Fowlerin (1977, 2-3) mielestä tanssi on sellaisenaan arvokas kokemus, ja hän korostaa tanssin kulttuurista arvoa. Tanssia taidemuotona ei saa määritellä liian tiukkojen raamien sisään, sillä se saattaa Sarjen (1992, 10) mukaan hidastaa taiteen kehitystä. Kunkin aikakauden taidevirtaukset antavat leimansa tanssiin, ja siitä syystä pysyvää määritelmää taidetanssille on vaikea luoda. Jo vuosisatojen ajan tanssia on kuitenkin pidetty itsenäisenä taiteenalana. Tanssissa yhdistyy ominaisuuksia runoudesta, maalaustaiteesta, musiikista ja pantomiimista. (Sarje 1992, 70.)

Esteettisyys on olennainen osa useimpia tanssin määritelmiä. Tanssia taidemuotona käsittelevässä kirjallisuudessa esiintyy usein esteettisen kehityksen käsite. Kyky kommunikoida kehon avulla on yksi esteettisen kehityksen ulottuvuus. Tällöin on kyse

esteettisestä tuottamisesta. Toisena ulottuvuutena on pidetty esteettistä ymmärtämistä. Tällä tarkoitetaan kykyä ilmaista kielellisesti niitä ajatuksia ja tunteita, joita tanssin havainnointi on herättänyt. (van Gyn & O'Neil 1991, 41.) Jotta tanssinopettaja voi tukea lasten esteettistä kehitystä, hänen täytyy rakentaa tanssitunti lapsille merkityksellisten teemojen ympärille. On tärkeää, että lapset tuntevat liikkeet tärkeiksi ja omikseen. (Stinson 1993, 3-4.)

De Bruynin (1991, 33) mielestä lasten on tärkeää päästä kosketuksiin taiteiden kanssa, ja juuri tanssin avulla lasten on helppo tutustua taiteen maailmaan. Taiteilla voidaan edistää lapsen havainnoinnin ja ongelmanratkaisukyvyyn kehitystä, sekä helpottaa stressitilanteiden hallintaa. Lisäksi taiteet edistävät lapsen luovuutta ja opettavat tehokkaampia kommunikointitaitoja (Simmons 1997, 351).

2.2 Mahdollisuudet tukea lapsen kehitystä

Tanssin kokonaisvaltaisen luonteen vuoksi sen avulla on mahdollista tukea lapsen kehitystä monipuolisesti (esim. Hanson 1990; Sarje 2001). Viitalan (1998, 12) mukaan tuskin millään muulla taidemuodolla voi olla yhtä paljon edullisia vaikutuksia lapsen kehitykseen kuin juuri tanssilla. Myös Stinson (1993, 4-9) on samoilla linjoilla, vaikka hän toteaa, että näitä vaikutuksia on tutkittu valitettavan vähän.

Tanssiessaan lapset oppivat arvioimaan tilaa ja suuntia sekä nopeuttaan ja voiman käyttöönsä. Tanssi lisää tietoisuutta paitsi ympäristöstä myös omasta kehosta ja näin lapsi voi tanssin avulla tutustua omaan kehoonsa ja sen vahvuuksiin ja heikkouksiin. (Hanson 1990, 34; Stinson 1993, 4; Viitala 1998, 12.) Kehon tuntemuksen lisääntyessä lapsi voi rohkeammin ilmaista itseään liikkeen avulla. Erityisesti esiintymismahdollisuudet voivat lisätä lasten rohkeutta ja itsevarmuutta (Sarje 2001, 22).

Tanssi voi myös monin tavoin tukea lapsen sosiaalista kehitystä. Tanssin avulla voidaan esimerkiksi oppia kunnioittamaan toisia. (Stinson 1993, 5.) Myös Hansonin (1990, 34) ja Sarjen (2001, 22) mukaan tanssiharrastus kehittää lasten kykyä ottaa toiset huomioon ja toimia sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. Toisaalta kognitiivisten prosessien kuten ongelmanratkaisukyvyyn, luovan ajattelun ja keskittymiskyvyn kehittäminen on mahdollista

tanssin avulla (Chen 2001; Stinson 1993, 4-5). Simmons (1997, 356) mukaan tanssin oppiminen voi edistää myös muuta oppimista.

2.3 Tanssikasvatuksen tavoitteet

Anttilan (1994, 11) mukaan tanssikasvatuksella on kaksi toisiaan tukevaa ja yhteenkuuluvaa päämäärää. Toisaalta tanssikasvatuksen tavoitteena on kehittää tanssijaoppilasta ihmisenä. Toisena päämääränä on kehittää tanssijaa monipuolisena tanssitaiteen vastaanottajana, tulkitsijana ja luoja. Ahlstenin (1999, 96) mukaan lasten tanssin tavoitteisiin kuuluu myös liikkumisen ilo, ja hän painottaa lapsen kokonaisvaltaisen kehityksen huomioimista tanssin tavoitteissa.

Taiteen perusopetuksen opetussuunnitelman mukaan tanssin opetus on suunnitelmallista ja tavoitteellista toimintaa. Pyrkimyksenä on, että oppilas kokee ja myös ymmärtää tanssin moniulotteisena ilmiönä. Tanssin opetus jakaantuu opetussuunnitelman mukaan valmentaviin opintoihin, perusopintoihin, aikuisopintoihin ja syventäviin opintoihin. (Taiteen perusopetuksen vuosikirja 2000, 56). Tanssikasvatuksen tavoitteet taiteen perusopetuksessa on kirjattu järjestelmälliseksi kokonaisuudeksi ja opetuksen tavoitteet on määritelty seuraavasti:

1. Tuottaa tanssin harrastelijalle iloa ja virkistystä.
2. Kehittää monipuolisia valmiuksia, jotka tukevat tanssin harrastamista sekä mahdollistavat ammattiopintoihin siirtymisen.
3. Rohkaista omakohtaiseen tanssi-ilmaisuun.
4. Kehittää sosiaalisia taitoja.
5. Kehittää tanssin keinoin keskittymiskykyä, herkkyyttä, eläytymiskykyä, itseluottamusta, viestintäkykyä ja ryhmässä toimimisen kykyä.
6. Saavuttaa kyky vastaanottaa ja kokea tanssi omana taiteenalana ja hahmottaa se osana taiteen kokonaisuutta.

(Taiteen perusopetuksen vuosikirja 2000, 56-57.)

Esittelin tässä nämä niin sanotut ylhäältä päin annetut tavoitteet, jotta lukija voi tutkimukseeni perehtyessä peilata lasten omia tavoitteita ja näkökulmia tanssista suhteessa

näihin tavoitteisiin. Liikuntakasvattajan näkökulmasta oli mielenkiintoista havaita, että tanssikasvatusta käsittelevissä teoksissa tanssin taidolliset ja kuntotavoitteet saivat vain vähän huomiota tai ne puuttuivat jopa kokonaan.

2.4 Katsaus eri tanssimuotoihin

Teen lyhyen katsauksen luovan tanssin ja baletin ominaispiirteisiin, sillä tutkimukseeni osallistui lapsia näiden kummankin tanssimuodon parista. Omat ennako-oletukseni ja tulkintani pohjautuvat osittain näille lajeille ominaisiin piirteisiin. Näiden tanssimuotojen taustojen tunteminen helpottanee lukijaa tulkintojeni ymmärtämisessä laajemmissa yhteyksissä.

2.4.1 Luovan tanssin ominaispiirteitä

Luovan tanssin määrittely on yhtä vaikeaa kuin luovan toiminnan määrittely yleensäkin. Luova liike on kuitenkin sisältynyt tanssiin jo ennen kuin siitä on tietoisesti alettu keskustella. Luova tanssi perustuu luonnolliseen liikkeeseen, joka ei ole sidoksissa mihinkään tiettyyn tanssilajiin tai tanssitekniikkaan. Luovassa tanssissa saattaa kuitenkin olla ominaisuuksia eri tanssimuodoista. (Viitala 1998, 13-17.) Joycen (1980, 2) jaottelun mukaan luova tanssi muodostuu neljästä peruselementistä ja niiden erilaisista yhdistelmistä. Nämä peruselementit ovat keho, tila, aika ja voima. Idea tähän jaotteluun tuli alun perin Rudolf Labanilta.

Joycen (1980, 1-6) mukaan luovan tanssin ensisijaisena tavoitteena on kommunikoida liikkeen avulla. Hän korostaa myös, että luovassa tanssissa ei ole oikeaa tai väärää tapaa tanssia eikä tiettyjä rutiineja, jotka pitäisi opetella. Tanssitaidot ja osaaminen lisäävät kommunikointimahdollisuuksia, mutta ne eivät ole tanssimisen edellytys. Joyce pitää luovaa tanssia ja sen mahdollisuuksia ylivertaisina muihin lajeihin verrattuna, sillä luovassa tanssissa on mukana kokonaisvaltaisesti sekä keho että ajatukset. Luovaa tanssia harrastaessaan lapsi voi oppia, että tanssi ei ole ainoastaan erilaisten askelten opettelua ja toistamista. Lapsi voi oppia ilmaisemaan itseään eri tavoin liikkeen avulla, vapaasti tanssien. Tanssi-ilmaisu onkin tärkeä osa luovaa tanssia (Anttila 1994, 9).

Luovassa tanssissa korostuu koko prosessin eikä niinkään lopputuloksen merkitys. Luovan tanssin tulisi olla olennainen osa lasten ja nuorten tanssin opetusta. Luova tanssi on hyvin lähellä lastentanssin käsitettä. Lastentanssin avulla lapsella on mahdollisuus tutustua tanssin maailmaan. Tavoitteena lasten tanssissa on saada kokemuksia niin erilaisista tanssimuodoista kuin tanssin tekemisen tavoista. Lapsille pyritään antamaan mahdollisimman kokonaisvaltainen kuva tanssista. Lasten tanssissa on erityisen tärkeää esitystilanteen kokeminen ja sosiaalisten taitojen oppiminen. (Viitala 1998, 13-22.)

2.4.2 Baletin ominaispiirteitä

Baletin perusluonteen ymmärtämiseksi on tärkeää tuntea sen historiallista kehityskaarta. Klassisella baletilla on pitkä historia, ja sen valtakautena voidaan pitää 1600- ja 1700-lukua (Sarje 1992, 70). Tuon ajan baletit olivat hyvin erilaisia kuin nykyisin esitettävät. Esitykset kestivät tuolloin jopa useita tunteja. Poikkeuksetta tanssijat esiintyivät mahtavissa puvuissa, jotka koristeellisuudessaan vaikeuttivat jopa liikkumista. Ludvig XIV:n valtakautena baletti sai entistä enemmän huomiota. Tämä Aurinkokuninkaanakin tunnettu hallitsija oli suuri baletin ystävä, ja hänen luvallaan Ranskaan perustettiin tanssiakatemia 1661. Noihin aikoihin baletin luonteessa tapahtui paljon muutoksia. Tanssijat alkoivat käyttää aukikierrettyä jalkojen asentoa tanssiessaan ja balettiin alkoi kehittyä oma sanastonsa. Aukikierto ja maailmanlaajuisesti yhtenäinen ranskankielinen liikesanasto ovat säilyneet nykypäiviin asti, ja ne ovat tärkeä osa klassisen baletin luonnetta. (Ambrosio 1999, 47-50.)

1700-luvulla baletissa tapahtui jälleen muutoksia. Aiemman tekniikkapainotteisuuden sijasta haluttiin kiinnittää yhä enemmän huomiota tanssin tarkoitukseen ja sanomaan. Balettiesityksissä oli tavoitteena tarjota yleisölle voimakkaita tunne-elämyksiä. Toisin kuin luova tanssi klassinen baletti onkin enemmän esittävä kuin osallistuva tanssi. (Ambrosio 1999, 48; Anttila 1994, 8-9.) 1800-luku oli baletissa muiden taiteenalojen tavoin romantiikan aikaa. Romantiikan ajan kuuluisia baletteja kuten Giselleä esitetään yhä tänä päivänä. Tyypillistä tuon ajan baleteissa oli teemojen ammentaminen saduista sekä myyttiset hahmot ja paikat. Tarinallisuus ja juonellisuus ovat tyypillisiä piirteitä klassisessa baletissa edelleen. Pantomiiimin avulla tanssijat ilmaisevat esittämänsä hahmon

tunteita, ja auttavat yleisöä juonen seurannassa. Ominaista tälle tanssimuodolle on myös se, että tanssi ja musiikki kulkevat tiiviisti rinnakkain. Tärkeä osa baletin luonnetta on lisäksi naistanssijoiden varvastossut. Tossut on suunniteltu niin, että tanssija voi seistä suoraan varpaidensa päällä. (Ambrosio 1999, 47-51).

2.5 Lasten suhtautuminen tanssiin

Lasten suhtautuminen tanssiin on usein sitä myönteisempää ja avoimempaa, mitä aikaisemmassa vaiheessa he ovat saaneet kokemuksia tanssista ja tutustuneet tanssin maailmaan. Riittävän varhaisessa vaiheessa aloitetun tanssiharrastuksen avulla on ehkä mahdollista myös ehkäistä kulttuurillemme tyypillistä kehokieleisyyttä ja toisaalta ilmaisun estyneisyyttä. (Anttila 1994, 10.) Kaikki lapset eivät kuitenkaan suhtaudu tanssiin myönteisesti. Sarje (1997, 325) toteaa, että tyttöjen suhtautuminen tanssiin vaikuttaa myönteisemmältä kuin poikien. Tähän saattaa vaikuttaa stereotyyppinen käsitys, jonka mukaan tanssi kuuluu enemmän tytöille kuin pojille. Sarje (2001, 24) arvelee monien tanssia koskevien ennakkoluulojen johtuvan kokemusten vähyydestä.

Lapset näyttävät suhtautuvan erityisen myönteisesti juuri esiintymiseen (esim. Sarje 2001, 23). Lähes kaikki lapset haluavat esiintyä ja tulla huomatuksi, ja Kekäläinen (1999, 177) pohtiikin tuota esiintymisen arvoitusta. Lapsen esiintymishalu saattaa hänen mukaansa olla jonkinlaista huomion ja hyväksynnän hakemista. Hän löytää esiintymisvietistä myös eräänlaisia narsismin piirteitä; onhan esiintyjä yleisön katseen kohteena ja saa mielihyvää siitä. Viitalan (1998, 58-59) mukaan esitykset ja niihin harjoitteluun tarjoavat lapsille haasteita ylittää itsensä ja ovat siksi motivoivia. Toisaalta lapsi haluaa ehkä palkita opettajansa hyvällä lopputuloksella, hienolla esityksellä.

Neal & Dineur (1991) havaitsivat tutkimuksessaan, että opettajan positiivinen suhtautuminen tanssiin vaikutti myönteisesti myös oppilaiden asenteisiin. Opettajan omilla tanssitaidoilla ei sen sijaan ollut suurtakaan merkitystä asenteisiin. Opettajan lisäksi myös vanhemmat ja sisarukset vaikuttavat voimakkaasti lapsen suhtautumiseen tanssiin. Joskus vanhempien vaikutus saattaa olla niin suuri, että lapsi tulee tanssitunnille vain siksi, koska hänen vanhempansa, useimmiten äiti, niin haluavat. (Macara & Alves 1997, 223.)

3 LAPSIKESKEINEN KASVATUS

3.1 Lapsikeskeisyyden ydin

Hytönen (1997, 9) määrittelee lapsikeskeisen kasvatuksen lapsesta käsin lähtemisen pedagogiikaksi. Hän mainitsee lapsikeskeisyyden olennaisiksi piirteiksi muun muassa lapsen yksilöllisyyden ja ainutkertaisuuden kunnioittamisen sekä yksilöiden välisen tasa-arvon ihanteen. Lapsikeskeisyys ei kuitenkaan ole yksiselitteinen käsite. Chung ja Walsh (2000) kokosivat yhteen lapsikeskeisyyden määritelmiä, ja löysivät yhteensä yli neljäkymmentä erilaista määritelmää tälle käsitteelle. Määritelmässä oli paljon yhteisiä piirteitä, mutta niiden painotukset vaihtelivat. Joissain niistä painotettiin lapsen moraalisen kehityksen huomioimista kasvatuksessa, toisissa taas lasten kokemusten tärkeyttä tai lasten omien kiinnostusten kohteiden huomioimista.

Lapsikeskeisyys vastaa pitkälti oppilaskeskeisyyden käsitettä. Näitä käsitteitä yhdistää kasvatettavakeskeinen kasvatusilmasto. Tämän vastakohta on kasvattajakeskeinen kasvatusilmasto. Nämä erilaiset kasvatusilmastot luokitellaan kasvattajan ja kasvatettavan välisen vuorovaikutuksen ominaispiirteiden perusteella. Autoritäärisessä kasvattajakeskeisessä kasvatusilmastossa valtasuhteet ovat selvästi näkyvissä. Kasvattaja tekee tällöin suurimman osan päätöksistä kysymättä juurikaan kasvatettavan mielipidettä. (Viljanen 1982, 35-36.) Tällöin voidaan puhua myös aikuislähtöisyydestä. Sen mukaan aikuinen tuntee ja tietää parhaiten lasten kehitykselliset tarpeet ja osaa siksi myös parhaiten tehdä kasvatusta koskevat valinnat. (Kinos & Luoma 2001, 48.) Perinteisessä suomalaisessa kasvatuksessa voi havaita paljon juuri autoritäärisen kasvatuksen ihmiskuvalla ominaisia piirteitä kuten tottelevaisuus ja vaatimattomuus (Viljanen 1982, 36).

Lapsikeskeisyydestä puhuttiin varsinkin 1900-luvun lopulla monissa yhteyksissä, vaikka käsitteen tarkoitusta ei oltu välttämättä edes sisäistetty (Niiranen & Kinos 2001, 75). Kinos ja Luoma (2001, 47) kritisoivat tämän tyyppistä muoti-ilmiötä, jossa lapsikeskeisyyden käsitteeseen suhtaudutaan varsin kritiikittömästi. Myös Hytösen (1997, 10) mukaan lapsikeskeisyyden käsite tavoitteinen on vasta muotoutumassa Suomessa. Koska lapsikeskeisyys on niin laaja ja monitasoinen käsite, jotkut haluavat korvata sen lapsilähtöisyyden käsitteellä. Lapsilähtöisyydellä tarkoitetaan lapsen kasvun ja kehityksen

tukemista huomioiden hänen yksilöllisyytensä, yhteistoiminnan merkitystä unohtamatta. Lapsilähtöisyydessä lapsen tarpeet ja kiinnostuksen kohteet ovat kasvatuksen lähtökohtia, ja tavoitteena on lapsen entistä aktiivisempi rooli päätöksenteossa. Tällöin on tärkeää luottaa lapseen ja kunnioittaa hänen mielipiteitään. (Kinos & Luoma 2001, 46-48.) Tämän määritelmän perusteella lapsilähtöisyys on pitkälti päällekkäinen käsite lapsikeskeisyyden kanssa.

Useat näkemykset, joissa lapsi nähdään aktiivisena toimijana ja vastuullisena omasta osaamisestaan perustuvat konstruktivismiin (Niiranen & Kinos 2001, 75). Juuri konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaan oppilas itse on aktiivinen tiedonhankkija ja osallinen oppimisprosessissa. Oppilaan aiemmat tiedot ja kokemukset vaikuttavat uuden oppimiseen. Opettaja on konstruktivismiin mukaan lähinnä oppimisen ohjaaja ja kannustaja. (esim. Rauste-von Wright & von Wright, 1994.) Aikuislähtöisessä kasvatuksessa korostuu konstruktivismiin sijasta behavioristinen oppimiskäsitys (Kinos & Luoma 2001, 47).

3.2 Mistä kaikki sai alkunsa?

Lapsikeskeisellä kasvatuksella on jo satojen vuosien perinteet. Tämän kasvatuskäsityksen isänä voidaan pitää ranskalaista Jean Jacques Rousseaut. Hän esitti lapsikeskeisen kasvatuksen ydinkohdat teoksessaan *Émile* eli kasvatuksesta, joka ilmestyi vuonna 1762. Tässä lapsikeskeisen pedagogiikan syntyyn keskeisesti vaikuttaneessa teoksessa painotetaan lapsuuden arvoa sellaisenaan. Kasvattaja ei saisi puuttua lapsen luontaiseen kehitykseen, vaan hänen pitäisi luottaa lapsen kehityksen itseohjautuvuuteen. (Hytönen 1997, 9,15.)

Näkyvämmiin lapsikeskeinen kasvatusta nousi esiin kuitenkin vasta 1900-luvun alussa (Hytönen 1997, 9), kun kasvatuksen uudistajat ympäri maailmaa kritisoivat voimakkaasti autoritääristä kasvattajakeskeistä kasvatusta. Muutokset kohti lapsikeskeisempää kasvatusta olivat voimakkaita, ja 1900-luku onkin nimetty kasvatuksen historiassa lapsen vuosisadaksi. Muutokset näkyivät esimerkiksi lapsen tarpeiden, edellytysten ja toiveiden aiempaa parempana huomiointina kasvatustapahtumaa suunniteltaessa. (Viljanen 1982, 36.) Lapsikeskeinen kasvatusta sai runsaasti vaikutteita vaihtoehtopedagogiikoista. Vaikutteita tuli muun muassa montessori- ja steiner-pedagogiikoista. Myös freinet- ja

Reggio Emilia- pedagogiikalla on ollut oma osuutensa lapsikeskeisen kasvatuksen kehityshistoriassa. (Kinos & Luoma 2001, 48.)

1900-luvun lapsikeskeisessä pedagogiikassa saattoi Bruhnin (1973, 8-21) mukaan ainakin teoriassa erottaa kolme pääsuuntausta, aktiivisuuspedagoginen, vapauspedagoginen ja sosiaalipedagoginen, jotka käytännön kasvatustyössä olivat kuitenkin tiiviisti sidoksissa toisiinsa. Aktiivisuuspedagogien mielestä lapsen aktiivisuutta ja omatoimisuutta oli tärkeää korostaa. He halusivat luopua opetusmenetelmistä, joissa lapset olivat yksipuolisesti tiedon vastaanottajan ja omaksujan roolissa. Erityisen tärkeinä aktiivisuuspedagogit pitivät käden töitä, joissa lapset näkivät konkreettisesti työnsä tuloksen. Vapauspedagogit halusivat kunnioittaa lasta itsenäisenä, autonomisena yksilönä. Perinteisen koulupakon sijasta lapselle haluttiin antaa vapaus oma-aloitteiseen työskentelyyn omien intressiensä ohjaamana. Sosiaalipedagogit korostivat nimensä mukaisesti kasvatuksen sosiaalista puolta, ja pitivät yhteistyötä tärkeänä sosiaalisen tunne-elämän kehittämisessä.

3.3 Mitä lapsikeskeiseltä kasvattajalta vaaditaan?

Lapsi on edelleen melko passiivisessa roolissa yhteiskunnassamme, vaikka vaatimuksia lapsikeskeisen kasvatuksen suuntaan onkin jo alettu esittää voimakkaasti (Alanen 2001, 165; Karlsson 2000, 13-14). Kun halutaan parantaa lapsen asemaa ja edistää lapsikeskeisyyttä, olisi tärkeää kysyä lapselta itseltä hänen omaa mielipidettään. Pitäisi yhä enemmän tutkia ja selvittää lasten arkisia kokemuksia ja saavutuksia sekä niiden merkitystä lapselle. Perinteisestihän lasta ja hänen maailmaansa tutkittaessa lapsen näkemyksiä on tiedusteltu hänen huoltajaltaan tai muulta lähellä olevalta aikuiselta eikä lapselta itseltään. (Alanen 2001, 166-168.)

Lapsen ja aikuisen rooleja kasvatuksessa ei saa nähdä mustavalkoisesti. Yksipuolinen aikuis- tai lapsikeskeisyyden korostaminen saattaa helposti johtaa yksipuolisiin kasvatuskäytäntöihin. Aikuinenkin siis saa tuoda ideoitaan esiin, vaikka perinteisesti on ajateltu, että lapsikeskeisen pedagogiikan toiminnan sisällöt tulee lähteä lapsesta. Tärkeää on muistaa aikuisen vastuun merkitys. Lapsen perusturvallisuuden tunteen vuoksi on tärkeää, että aikuinen asettaa ne rajat, joiden puitteissa lapsi voi toimia. (Aho & Laine 1997, 50; Kinos 1993, 43-44; Kinos & Luoma 2001, 50.)

Kasvattajalle ei voi antaa valmiita malleja lapsikeskeisen kasvatuksen toteuttamiseen. Kasvattajan on kuitenkin oltava riittävän herkkä, jotta hän pystyy havaitsemaan lapsen todelliset tarpeet ja tukemaan hänen kehitystään. Kasvattajan täytyy toisaalta antaa lapselle riittävästi tilaa leikkiä yksin tai toisten lasten kanssa, mutta hänen täytyy kuitenkin olla myös lapsen lähellä ja läsnä tarvittaessa. (Kinos & Luoma 2001, 49-50.)

Kasvatus ei ole muusta yhteiskunnasta ja kulttuurista irrallaan. Yhteiskunnallinen ilmapiiri ja vallitsevat arvot vaikuttavat voimakkaasti kasvatukseen. Viljanen (1982, 36) arveleekin juuri arvojen muuttumisen vaikuttaneen eniten lapsikeskeisen kasvatuksen suosion nousuun. Hänen mukaansa autoritäärisyyden väheneminen on nähtävissä myös yhteiskunnan muilla alueilla. Lapsikeskeisyys ominaispiirteineen kertookin jotain nykykulttuuristamme kasvatusta laajemmasta mielessä (Alanen 2001, 165).

3.4 Lapsikeskeinen tanssi

Nykäsen (1996) mukaan lapsikeskeisessä liikunnassa ja urheilussa lähtökohtana ei ole lajien ja tekniikoiden opettaminen vaan lapsi, jonka kehitystä pyritään kokonaisvaltaisesti tukemaan. Lapsikeskeisestä tanssista on vielä melko vähän kirjallisuutta. Nykäsen määritelmää voisi soveltaa lasten tanssiin siten, että tanssi on lasta varten eikä lapsi tanssia varten. Lapsi ei ole myöskään pelkkä objekti, jolle opetetaan tietyt askeleet. Hän on sen sijaan aktiivinen subjekti, jonka omat kiinnostuksen kohteet huomioidaan. Stinson ym. (1990, 13) ovat huolissaan tällaisen lapsinäkökulman puuttumisesta useimmilta tanssitunneilta. Jos lasten ääntä ei päästetä kuuluviin myös tanssitunnilla, opettaja ei voi tietää, mitä tanssi lapsille merkitsee eikä ymmärtää heidän kokemuksiaan.

Kansainväliset tutkimustulokset kannustavat lapsen aktiivisen roolin lisäämiseen tanssikasvatuksessa. Tsekkiläisessä tutkimuksessa seurattiin opetustyylin vaikutusta oppilaiden asenteisiin tanssia kohtaan. Frömelin, Vasendovan, Strattonin ja Pangrazin (2002, 28) tutkimuksen mukaan lapset, joille annettiin vastuuta omasta oppimisesta suhtautuivat tanssiin positiivisemmin verrattuna ryhmään, jossa opettaja teki suurimman osan päätöksistä. Chenin (2001, 367) mukaan erityisesti kokeneet tanssinopettajat suosivat lapsikeskeistä opetustyyliä, ja he usein myös huomioivat aiemman tieto- ja kokemuspohjan vaikutuksen uuden oppimiseen. Chen kuvaili tutkimuksessaan tanssinopettajan käyttämiä konstruktivistisia keinoja tanssin opetuksessa. Nämä muistuttavat pitkälti lapsikeskeisen

kasvatuksen ominaispiirteitä. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen omaksunut tanssinopettaja ei esimerkiksi antanut lasten tanssille tarkasti rajattuja ohjeita, vaan hän jätti lasten omalle luovuudelle tilaa. Tyypillistä oli myös se, että hän kannusti oppilaita yhteistyöhön ja ideoiden jakamiseen.

Chenin (2001) tutkimuksen tavoin konstruktivismi oli yhtenä lähtökohtana myös Häyrysen (2000) aikuisbalettia koskevassa tutkimuksessa. Yhteistä näille tutkimuksille olikin luopuminen perinteisestä tiukasta opettajajohtoisuudesta tanssin opetuksessa. Näiden tutkimusten mukaan oppilaskeskeisyys soveltuu sekä lasten että aikuisten tanssinopetukseen ja tanssimuodoista niin luovan tanssin kuin klassisen baletin opetukseen.

4 TANSSIN ARVIOINTI

4.1 Mitä arvioinnilla tarkoitetaan?

Arviointi voidaan määritellä systemaattiseksi prosessiksi, jonka tarkoituksena on kerätä tietoa oppimisprosessin etenemisestä (Allen 2002, 25; de Bruyn 1991, 33; van Gyn & O`Neil 1991, 33; Schiemer 1996, 26). Tanssin arviointi voi olla määrällistä tai laadullista, ja se kuuluu jossain muodossa kaikkeen opetus- ja kasvatustoimintaan (Heinonen & Viljanen 1980). Arvioinnin avulla tarkastellaan niitä muutoksia, joita on tapahtunut oppilaan tiedoissa, taidoissa ja asenteissa opetus-oppimisprosessin seurauksena (Schiemer 1996, 26). On tärkeää suhteuttaa arviointi oppimiselle asetettuihin tavoitteisiin ja valita arviointimenetelmät arvioinnin tarkoituksen mukaan (Allen 2002, 25; Rauste-von Wright & von Wright, 1994, 191).

4.2 Arvioinnin merkitys

Arviointi on saanut viime aikoina yhä enemmän huomiota. Monet viimeaikaiset uudistukset opetusohjelmissa ovat liittyneet juuri arviointiin. (Martin, Kulinna & Cothran 2002; Purcell 1994.) Benn (1989, 6) toteaa tanssinopettajien käyttämiä arviointimenetelmiä koskevassa tutkimuksessaan, että arvioinnin tärkeys myös tanssissa on jo kauan sitten tunnustettu. Monissa yhteyksissä on painotettu, että arviointi on sekä oppilaan että opettajan kehittymisen kannalta tärkeää (Allen 2002, 30; Anttila 1994, 71; de Bruyn 1991, 35; Schiemer 1996, 28). Toisin sanoen arviointi tarjoaa mahdollisuuden niin oppimisen kuin opetuksen tukemiseen (Numminen & Laakso 2001, 101). Suomessa arvioinnin tärkeyden on ottanut esiin esimerkiksi Anttila (1994, 70). Hänen mukaan on turha asettaa lasten tanssille hienoja tavoitteita, jos oppimisen ja edistymisen arviointi laiminlyödään.

4.2.1 Oppilaalle

Arvioinnin ja saamansa palautteen avulla oppilaat saavat tärkeää tietoa omasta oppimisprosessistaan. Arvioinnin tarkoituksena ei ole asettaa oppilaita paremmuusjärjestykseen, vaan lisätä heidän tietoisuutta siitä, mitä he tekevät ja miten he

sen tekevät. Oppilaat voivat kokea arvioinnin mielekkääksi, jos oppilaiden välistä vertailua vältetään, ja arviointi suhteutetaan omaan kehitykseen ja oppimiseen. Tällä tavoin kohdistettu arviointi palvelee paremmin tehtäväsuuntautunutta ilmapiiriä, eikä kannusta lapsia keskinäiseen kilpailuun. Arvioinnin mielekkyyttä lisää myös se, että hyvästä yrityksestäkin annetaan positiivista palautetta. (Martin ym. 2002, 18-19,30; Stinson 1990, 46-47).

Martin ym. (2002, 19,30) näkevät arvioinnin mahdollisuutena oppilaiden motivointiin. Heidän mukaansa oppilaiden tyytymättömyys ja sitoutumattomuus liittyvät usein siihen, että oppilaat kokevat omat vaikutusmahdollisuutensa vähäisiksi. Oppilaiden aktivoiminen itsearviointiin voi täten olla myös motivointikeino. Itsearviointitaitoja kehittämällä on mahdollista ohjata oppilaita kohti itsenäisempää ajattelua ja oman elämänsä hallintaan. Arvioinnin avulla oppilaat voivat myös paremmin ymmärtää kovan työn ja harjoittelun merkityksen tavoitteiden saavuttamisen kannalta.

4.2.2 Opettajalle

Arviointi on tärkeää paitsi oppilaalle myös opettajalle. Arviointi auttaa opettajaa kiinnittämään huomiota ongelmakohtiin, ja näin ollen suuntaa opettajaa kehittämään opetustaan ja kokeilemaan ehkä vaihtoehtoisia menetelmiä. Arvioinnin avulla opettaja saa arvokasta tietoa oppilaan taidoista ja tiedoista, ja hän voi tältä pohjalta arvioida oman opetuksensa tehokkuutta. (Allen 2002, 30; Anttila 1994, 70-71; de Bruyn 1991, 35; Numminen & Laakso, 2001.) Arvioinnin ja antamansa palautteen avulla opettaja voi myös osoittaa olevansa oikeasti kiinnostunut oppilaastaan ja tämän oppimisprosessin seuraamisesta. Näin opettaja voi vahvistaa oppilaan itsetuntoa. (Stinson 1990, 44.) Arvioinnin monien hyötyjen vuoksi sitä olisikin pidettävä luonnollisena opetus-oppimisprosessia helpottavana tekijänä, eikä vain välttämättömänä pahana (Schiemer 1996, 28).

4.3 Miten tanssia voi arvioida?

4.3.1 Arvioinnin kohteet tanssissa

Tanssin arviointi on aina subjektiivista. Jokaisella tanssinopettajalla on oma tanssifilosofiansa, joka vaikuttaa myös arvioinnin kohteisiin eli asioihin, joihin opettaja kiinnittää huomiota. (Häyrynen 2000.) Myös tanssimuoto, jota lapset harjoittelevat vaikuttaa arvioinnin kohteisiin. Werner, Sweeting, Woods ja Jones (1992, 43) ottavat tarkastelunsa kohteeksi kansantanssin. Heidän mukaansa esimerkiksi tässä tanssimuodossa arviointi pitäisi kohdistaa kehon kannatukseen, vuorovaikutukseen parin kanssa ja siirtymisiin tanssin osasta toiseen. He myös korostavat, että lasten tanssin arviointi on ensisijaisesti laadullista. Tärkeää ei siis ole arvioida kuinka monia tanssiaskeleita tai liikesarjoja lapsille on opetettu. Enemminkin pitäisi arvioida sitä, miten ja kuinka hyvin he tanssivat. Tanssimuodosta riippumatta tanssin arvioinnin pitäisi olla jatkuva ja kokonaisvaltainen prosessi, joka alkaa siitä hetkestä, kun lapsi tulee tanssitunnille (Purcell 1994, 47).

Monet tanssiin perehtyneet tutkijat korostavat monipuolisuuden tärkeyttä arvioinnissa. Positiivista palautetta tulisi antaa myös sinnikkyudesta ja pitkäjänteisyydestä, eikä ainoastaan onnistuneista suorituksista. (Martin ym. 2002, 19.) Myös Anttila (1994, 70-71) pitää arvioinnin monipuolisuutta tärkeänä. Hänen mukaansa kognitiiviset ja sosiaaliset tekijät olisi arvioinnissa huomioitava fyysisten suoritusten rinnalla.

Tanssin arvioinnin subjektiivisen luonteen vuoksi yksiselitteisten arviointimenetelmien kehittäminen on hankalaa. Kirjallisuudessa on kuitenkin joitain neuvoja arvioinnin helpottamiseksi sekä mainintoja menetelmistä, joita tanssin ja yleensä esteettisten lajien arvioinnissa voidaan käyttää (Gyn & O'Neil 1991, 44). Toisaalta tanssia pidetään paitsi taidemuotona myös liikuntalajina (Sanderson 2000, 91). Tämän perusteella liikunnan arvioinnissa käytettävät menetelmät ovat luultavasti ainakin osittain sovellettavissa tanssin arviointiin.

4.3.2 Kriteereihin pohjautuva ja kokonaisvaltainen arviointi

Van Gynin ja O'Neilin (1991, 4) mukaan tanssin arviointi on kokonaisvaltainen prosessi. Sen vuoksi juuri tällaiseen holistiseen ajatteluun pohjautuvia arviointimenetelmiä pitäisi

kehittää. Heidän mukaansa tiukkoihin normeihin ja kriteereihin pohjautuvien arviointimenetelmien merkitys on vähenemässä. Benn (1989) vertaili kriteereihin pohjautuvaa ja kokonaisvaltaista tanssinarviointimenetelmää tutkimuksessaan. Hänen mukaansa kumpaakin menetelmää voi pitää luotettavana, jos arviointia suorittavat kokeneet tanssinopettajat.

Kriteereihin pohjautuva ja kokonaisvaltainen arviointi eivät ole toisiaan poissulkevia vaan useimmiten toisiaan tukevia menetelmiä. Vaikka opettaja esimerkiksi arvioisi tanssia ensin kokonaisvaltaisesti, hän saattaa tämän jälkeen arvioida jotain osaa suorituksesta tietyn kriteerin pohjalta. Tämä muodollisempi kriteeriin pohjautuva jälkiarvio joko tukee tai horjuttaa epämuodollisempaa kokonaisarviota. (Benn 1989.) Parhaaseen lopputulokseen päästään kumpaakin menetelmää käyttämällä (van Gyn & O'Neil 1991, 45). Anttila (1994, 70) kokee kuitenkin tanssia koskevat arviointikriteerit puutteelliseksi. Hän uskoo, että osaksi siitä syystä tanssin arviointi on jäänyt vähälle huomiolle.

4.3.3 Lapsi aktiivisena osallisena arvioinnissa

Lapsikeskeisestä näkökulmasta lapsi on tanssissa oppilaana aktiivinen toimija. Oppilaita voidaan aktivoida osallistumaan myös arviointiin. Oppilas voi osallistua arviointiin pohtimalla suoritustensa yhteyttä aiemmin opittuihin liikemalleihin ja arvioimalla liikkeiden yhtäläisyyksiä ja eroja. Tanssitunnilla oppilaat voivat arvioida omaa tanssitetouttaan ja sitä, miten he ovat oppineet ja luoneet itse tanssia. Myös tuntemusten arviointi on tärkeä osa itsearviointia tanssitunnilla. (Purcell 1994, 47-52.) Schiemerin (1996, 26) mukaan itsearvioinnin avulla voidaan kehittää oppilaiden kriittistä ja luovaa ajattelua. Omien oppimiskokemusten tietoista reflektointia voidaan pitää jopa oppimisen edellytyksenä (Vuohiniemi & Miettinen 1999, 181-182).

Purcellin (1994, 50) mukaan itsearviointia voidaan toteuttaa monin eri tavoin tanssitunnilla. Oppilaat voivat osallistua arviointiin esimerkiksi kyselylomakkeita täyttämällä. He voivat myös kirjoittaa kirjeen tai piirtää kuvan, joissa he arvioivat ja kuvaavat tanssikokemuksiaan. Purcell pitää myös kahdenkeskisiä keskusteluja opettajan kanssa tärkeinä itsearviointimenetelminä. Lapsen on helpoin arvioida fyysisiä

ominaisuuksia, joten itsearvioinnin harjoittelu kannattaa aloittaa niitä arvioimalla (Aho & Laine 1997, 51).

Itsearvioinnin lisäksi myös vertaisarviointi on oppilasta aktivoiva arviointimenetelmä. Papaionnoun ja Goudaksen (1999, 63) mukaan tietyillä opetustyyliillä ja erityisesti vertaisarviointia käyttämällä on mahdollista lisätä oppilaiden välistä vuorovaikutusta. He mainitsevat esimerkkinä vuorovaikutustyylin, jossa oppilailla on mahdollisuus toimia opettajan roolissa ja arvioida toistensa suorituksia. Myös Siljamäen (2001) mukaan tanssitunneilla käytetyillä yhteistyömuodoilla on mahdollista edistää ryhmän sisäistä kommunikointia.

Vertaisarviointia voidaan suorittaa tanssitunnilla pareittain tai pienissä ryhmissä. Oppilaat voivat tällöin itse asettaa arviointikriteerit ja tavoitteet, jotka he haluavat saavuttaa. Näin heillä on mahdollisuus olla aktiivisemmin osallisina oman oppimisprosessin ohjaamisessa ja suunnittelussa. (Purcell 1994, 50.) Vertaisarvioinnin onnistumisen kannalta on tärkeää, että oppilaat pitävät myös virheitä osana oppimista, ja uskaltavat pyytää ja ottaa vastaan arvioita omasta suorituksestaan toisilta oppilailta (Numminen & Laakso 2001, 104). Oppilaiden työskennellessä yhdessä ryhmät kannattaa pitää melko pieninä. Toiminta on tällöin tehokkaampaa ja ilmapiiri säilyy turvallisena. (Simmons 1997, 352.)

Oppilasta aktivoiva arviointitapa on myös Arts Propel –menetelmä. Menetelmä kehitettiin 80-luvun puolivälissä Yhdysvalloissa erityisesti taideaineiden arviointiin, ja se on sovellettavissa myös tanssin arviointiin. Arts Propel -menetelmässä tanssijat kokoavat portfolioita, johon kerätään heidän itsearviointejaan, toisten tanssijoiden arvioita ja opettajan arvioita. Ajoittain tanssijat analysoivat tanssiaan videolta ja kirjaavat ylös ajatuksiaan ja tuntemuksiaan. Menetelmän taustalla on ajatus siitä, että tanssijat ovat tiedon konstruoijia. He ottavat tietoa vastaan ja yhdistelevät sitä aiempiin tietoihinsa ja muodostavat näin uusia käsityksiä. (de Bruyn 1991, 30-33.)

Suomalainen esimerkki tanssin arviointimenetelmästä, jossa lapset ovat aktiivisesti osallisina liittyy keväällä 1996 toteutettuun tanssin työpajaprojektiin Lapsi ja taiteilijat – luovia yhdessä. Lapset osallistuivat projektin arviointiin sen kaikissa vaiheissa. Arviointi tapahtui eräänlaisissa purkukeskusteluissa, joissa lapset kertoivat ajatuksistaan, joita projektin aikana oli herännyt. Aluksi lapsista tuntui oudolta keskustella kokemuksistaan,

mutta alkujännityksen jälkeen he pystyivät ilmaisemaan ja arvioimaan liikekokemuksiaan sanallisesti. (Sarje 2001, 23.)

4.3.4 Opettajan keinot ja mahdollisuudet

Allenin (2002, 25) mukaan opettajan suorittama arviointi tanssitunnilla on pelkistetyimmillään oppilaiden suoritusten havainnointia ja palautteen antamista näiden havaintojen pohjalta. Myös van Gyn ja O'Neil (1991, 44-45) korostavat hyvän havainnointikyvyn tärkeyttä arvioinnissa. Lisäksi opettajalla tulisi olla kattava tieto- ja kokemuspohja tanssista, ja tiedettävä mikä tässä taidemuodossa on olennaista. Opettajan arviointi ei saisi olla liian näkyvää, sillä se saattaa häiritä oppilaan suoritusta (Stinson 1990, 45).

Opettajan pitäisi pyrkiä mahdollisimman tarkkaan palautteen antoon. Pelkkä yleinen hyvin menee –palaute ei juurikaan edistä oppimista. Tarkemman ja yksilöllisemmän palautteen antaminen helpottuu, jos opettaja on tiiviissä vuorovaikutuksessa oppilaidensa kanssa. Arvioinnista keskusteleminen ja arviointikriteerien kertominen oppilaille edesauttavat oppimista (van Gyn & O'Neil 1991, 45; Purcell 1994, 48).

Yksi keino tanssin arviointiin on liikeprofiilin tekeminen oppilaasta. Tällöin opettaja arvioi kullakin tunnilla tarkemmin muutamaa oppilasta, ja kirjaa arvionsa näiden oppilaiden arviokortteihin. Seuraavalla kerralla opettaja arvioi vastaavasti toisten oppilaiden suorituksia. Kortteihin voi kirjata arvioita tanssin eri osa-alueista kuten kehontuntemuksesta, keskittymiskyvystä, pitkäjänteisyydestä tai yhteistyökyvystä. Arviointia voi helpottaa esimerkiksi videoimalla tanssitunteja. (Anttila 1994, 71.) Tällainen liikeprofiilien tekeminen on yksi esimerkki jatkuvasta arviointimenetelmästä. De Bruynin (1991, 33,36) mukaan jatkuvat ja pitkällä aikavälillä tehdyt arviot ovat oppilasystävällisiä. Opettaja pystyy tällöin paremmin näkemään oppilaan todelliset kyvyt ja taidot, eikä ainoastaan, mitä jokin testitulokse kertoo oppilaan olevan. Sen vuoksi laadulliset tanssin arviointimenetelmät ovat hänen mielestään standardoituja testejä parempia.

Arviointi on tehtävä huolellisesti, mutta se ei kuitenkaan saa verottaa liian suurta osaa tunnista. Tämä saattaa olla vaarana esimerkiksi silloin, kun lapset osallistuvat arviointiin kirjoittamalla tai piirtämällä. (Schiemer 1996, 26-28.) Näillä projektiivisillä menetelmillä

on kuitenkin etunsa myös tanssin arvioinnissa. Oppilaat pystyvät suuremmin ja rehellisemmin ilmaisemaan tuntemuksiaan paperille kuin suoraan opettajalle. (Anttila 1994, 70.) Schiemerin (2001, 26-28) mukaan esimerkiksi kirjoittamista tai piirtämistä edellyttävissä arviointimenetelmissä korostuvat arviointitilanteen suunnittelun ja tehokkaan organisoinnin merkitys. Opettajan ei tarvitse joka tunnin jälkeen kirjata ylös havaintojaan oppilaista, vaan hän voi kirjata arvioitaan aina tietyn ajanjakson välein (Purcell 1994, 49).

Riippumatta käytetystä arviointimenetelmästä sen tulisi olla oppilaalle tarkoituksenmukainen. Esimerkiksi erilaiset taitotestit koetaan usein irrallisiksi muusta oppimistilanteesta, ja siksi oppilaat eivät yleensä pidä niitä mielekkäinä. (Martin ym. 2002, 18.) Jos opettaja haluaa kuitenkin käyttää joitain testejä oppilaiden arvioinnin tukena, oppilaille tulisi antaa mahdollisuus harjoitella ja tutustua testiin. Näin ollen varsinainen testitilanne on oppilaalle mahdollisimman mukava ja turvallinen. Tärkeää on myös pitää testien tulokset luottamuksellisina. (Martin ym. 2002.)

4.4 Tanssin arvioinnin ongelmallisuus

Tanssin arviointimenetelmät on koettu puutteellisiksi, ja ehkä juuri näistä puutteista johtuen tanssin arviointia on usein laiminlyöty. Van Gynin ja O`Neilin (1991, 42) mukaan arvioinnin vähyys johtuu tanssin esteettisestä luonteesta. Esteettisten lajien ja oppiaineiden arviointiin on yleisestikin vaikeampi kehittää arviointimenetelmiä tiedollisiin oppiaineisiin verrattuna. Opettajan subjektiivisuuden lisäksi arviointia vaikeuttavat usein myös ajan puute ja suuret oppilasryhmät. Stinson (1990, 45) lisää vielä tähän, että tunteiden voimakas läsnäolo tanssissa vaikeuttaa entisestään tanssin arviointia.

Van Gyn ja O`Neil (1991, 45) käsittelivät lasten tanssin arviointia ja siihen liittyviä ongelmia neljännessä kansainvälisessä lasten tanssin konferenssissa Salt Lake Cityssä 1991. Heidän mukaansa tanssin arviointi on ongelmallista, koska tanssikasvatuksessa ei vallitse yksimielisyyttä siitä, pitäisikö arvioinnissa painottaa lasten taidollista osaamista vai ilmaisua. Toisaalta arviointia hankaloittaa tanssikasvatuksen heikosti ilmaistut tavoitteet. Lisäksi tanssiin liittyy epämääräisiä tai heikosti määriteltyjä käsitteitä kuten esteettinen kehitys ja luova ilmaisu, jotka vaikeuttavat tanssin arviointia.

Lasten arviointi tanssitunnilla tuo arviointitilanteeseen varmasti lisää haasteita aikuisiin verrattuna. Häyrynen (2000) arvioi tutkimuksessaan aikuisten harrastajien baletin opetus-oppimisprosessia videoiden, valokuvien, päiväkirjojen ja kyselylomakkeiden avulla. Ainakin pienten lasten tanssia arvioitaessa näistä menetelmistä olisi rajattava pois luku- ja kirjoitustaitoa vaativat menetelmät kuten päiväkirjan pitäminen ja kyselylomakkeen täyttäminen. Lasten ikä ja kehitystaso täytyykin siis huomioida arviointimenetelmiä suunniteltaessa (Schiemer 1996, 27).

5 TUTKIMUSTEHTÄVÄT

Kevään ja kesän 2003 aikana tutkimukselleni muotoutui vähitellen seuraavat tutkimustehtävät:

1. Miten 7-8-vuotiaat balettia tai luovaa tanssia harrastavat lapset kokevat tanssiharrastuksensa?
2. Miten lapset arvioivat itseään? – Tanssin itsearviointikokeilu

Täsmällisten tutkimustehtävien muotoutuminen oli pitkä prosessi. Tämä prosessi alkoi syksyllä 2002, kun mietin aihetta proseminarityölleni. Tanssia käsittelevä tutkimus alkoi muotoutua, kun työnohjaajani Taru Lintunen ohjasi minut tanssinopettaja Teija Häyrysen luo. Häyrynen opettaa jyvaskyläläisessä Tanssiopisto Sarassa, ja hän tekee myös tanssipedagogista tutkimusta aikuisbaletista. Syksyn aikana kävin useaan otteeseen keskustelemassa Häyrysen kanssa ja seuraamassa hänen tuntejaan. Tutkimusaiheeni alkoi vähitellen tarkentua lasten tanssin ja sen arvioinnin ympärille. Tutkimukseni kohderyhmäksi tuli Häyrysen kaksi lasten tanssiryhmää.

Tanssin tanssiaiheen heti omakseni ja olin kiinnostunut perehtymään tarkemmin lasten tanssiin. Kiinnostukseeni vaikutti vahvasti oma tanssitaustani. Olen harrastanut balettia, ja nyt tanssipedagogiikan opintojen myötä olen saanut kokemuksia monipuolisesti erilaisista tanssimuodoista. Olen myös viime vuosina saanut seurata 6-vuotiaan pikkusiskon intoa hänen lähtiessään balettitunnille. Innostus on aitoa, kun hän pakkaa vaaleanpunaiset tossunsa pieneen reppuun ja sitoo hiukset nutturalle kuten oikeilla ballerinoilla. Tanssikoulun lukuvuosi näyttää huipentuvan jännittävään, mutta niin ihanaan keväänäytökseen. Isosisko voi vain liikuttuneena katsoa, kun pikkusisko näyttämöllä esiintyessään ottaa ensiaskeleita tanssin maailmaan. Tämän tutkimuksen myötä halusin ymmärtää paremmin tuota lapsen kiintymystä tanssiin. Toisaalta omat lapsuuden tanssikokemukset ovat vielä sen verran tuoreessa muistissa, että ne luultavasti vaikuttivat monin tavoin tutkimustani koskeviin valintoihin ja tulkintoihin.

Proseminarityöni valmistui tammikuussa 2003, ja se oli katsaus lasten tanssin arviointiin lapsikeskeisestä näkökulmasta. Kirjallisuuskatsauksen perusteella tanssin arviointi on jäänyt todella vähälle huomiolle, joten aiheessa riittäisi tutkimista useammankin gradutyön verran. Arvioinnin lisäksi halusin kiinnittää tutkimuksessani huomiota lapsen omiin näkemyksiin ja kokemuksiin tanssista.

Työni suunnitteluvaiheessa kävin useita kertoja seuraamassa tutkimukseeni osallistuvien lasten tanssitunteja ja vaihdoin muutamia sanoja heidän kanssaan. Minusta oli tärkeää oppia tuntemaan lapset paremmin, vaikka tutkimussuunnitelma ja käytettävät menetelmät olivat tuolloin vasta muotoutumassa. Uskoin tutkimukseni onnistuvan paremmin ja olevan antoisampi, jos olisin lapsille ainakin jossain määrin tuttu kasvo. Tutustumiskäynnit tanssitunneilla auttoivat myös tutkimustehtävien hahmottelussa ja rajaamisessa.

6 TUTKIMUSMENETELMÄT

6.1 Tutkimuksen luonne

Tämä tutkimus oli luonteeltaan pääasiassa laadullinen. Halusin tässä tutkimuksessa tuoda lapsen äänen kuuluviin ja mielestäni laadullinen tutkimusote tukee paremmin tätä tavoitetta kuin määrällinen. Eskolan ja Suorannan (1999, 16,62) mukaan laadullisin menetelmin voidaan paremmin säilyttää tutkittavien näkökulma. He kuitenkin varoittavat, ettei tutkimuksen raportoinnissa saisi pitäytyä ainoastaan näiden näkökulmien kuvailussa. Sen vuoksi pyrin tekemään kytkentöjä aineistoni ja tutkimustani ohjaavien taustateorioiden välillä. Lisäksi tein synteisiä aineistosta esiin nousseiden teemojen välillä. Laadulliselle tutkimukselle tyypillinen aineistolähtöisyys kuvaa siis hyvin myös omaa tutkimustani (Eskola & Suoranta 1999, 19).

Laadullisuus tutkimuksessani näkyy myös siinä, että minä tutkijana olin itse keskeinen tutkimusväline. Halusin päästä mahdollisimman lähelle tutkimuskohdettani, ja oma arvomaailmani vaikutti vahvasti tutkimustani ilmiöstä tekemiini tulkintoihin. En tässä tutkimuksessa voikaan saavuttaa etäistä ja ulkopuolista objektiivisen tutkijan näkökulmaa. (Eskola & Suoranta 1999, 20-22; Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2000, 152.)

Minulla ei ollut mitään tiukasti lukkoonlyötyjä ennako-olettamuksia, joita halusin tutkimuksessani testata. Tällainen hypoteesittomuus on tyypillistä laadulliselle tutkimukselle. Aiemmat kokemuksemme kuitenkin vaikuttavat aina havainnointiimme, joten täysin ilman ennako-oletuksia tutkimusta ei voi tehdä. (Eskola & Suoranta 1999, 19.) Pyrkimyksenäni oli kuitenkin enemmän tarkastella aineistoani mahdollisimman monitahoisesti, kuin todentaa tiettyä teoriaa tai hypoteesia (Hirsjärvi ym. 2000, 155). Olin kiinnostunut niistä asioista, joita lapset itse toivat esiin ja jotka olivat heille tärkeitä. Sen vuoksi tutkimusongelmanikin saivat lopullisen muotonsa vasta aineiston keruun jälkeen.

6.2 Kohderyhmä

Tutkimukseeni osallistui 11 tyttöä, jotka ovat jyvaskyläläisen Tanssiopisto Saran oppilaita baletin ja luovan tanssin ryhmistä. Näissä ryhmissä ei ollut lainkaan poikia, joten kaikki

tutkimukseeni osallistuneet olivat tyttöjä. Näistä tytöistä viisi harrasti balettia ja kuusi luovaa tanssia. Tytöt olivat 7-8-vuotiaita, ja heidän tanssikokemuksensa määrä oli hyvin vaihteleva. Osa heistä oli tanssinut jopa neljä vuotta, ja osa oli vasta vajaa vuosi sitten aloittanut tanssiharrastuksensa.

Tutkimukseeni osallistuneet lapset kuuluivat taiteen perusopetuksen piiriin. He olivat tanssin valmentavien opintojen toisessa vaiheessa, joka on tarkoitettu 7-8-vuotiaille. Opetusta on tässä vaiheessa vähintään 30 tuntia vuodessa. (Taiteen perusopetuksen vuosikirja 2000, 56.) Sekä luovaa tanssia että balettia harrastavat tytöt harjoittelivat kerran viikossa 45 minuuttia. Kummankin ryhmän opettajana toimi kokenut tanssija ja tanssinopettaja Teija Häyrynen, joka tekee myös tanssipedagogista tutkimusta. Koska tutkimukseni kohderyhmään kuului tyttöjä kahden eri tanssimuodon ryhmästä, myös vertailuasetelma aineiston analysointivaiheessa oli mahdollinen.

Haastattelut, jotka tein 11 tytölle, olivat tutkimukseni pääaineisto. Lisäksi nämä 11 tyttöä täyttivät arviointilomakkeen, jossa he itse arvioivat omaa tanssiaan sen eri osa-alueiden kautta. Haastattelujen ja arviointilomakkeiden lisäksi keräsin tutkimateriaalia piirustus- / kirjoitustehtävän avulla. Siinä lapset saivat kotona piirtää tai kirjoittaa aiheesta Minä ja tanssi. 17 tyttöä palautti minulle tämän tehtävän, joista kymmenen oli balettiryhmästä ja seitsemän luovan tanssin ryhmästä.

6.3 Aineiston keruu

6.3.1 Haastattelut

Haastattelu on eräänlainen keskustelu, jossa haastattelija ja haastateltava ovat vuorovaikutuksessa keskenään. Vuorovaikutustilanteessa kummatkin osapuolet vaikuttavat toisiinsa. Tavallisesta keskustelusta haastattelu eroaa siinä, että sillä on tiedonhankintatavoite, ja se saa alkunsa tutkijan aloitteesta. (Eskola & Suoranta 1999, 86; Eskola & Vastamäki 2001, 24.) Mielestäni haastattelu tutkimusmenetelmänä sopi lapsikeskeiseen näkökulmaani, sillä siinä lapsille annettiin puheenvuoro. Lapsikeskeisen näkökulman kannalta oli tärkeää, että minä tutkijana myös aktiivisesti kuuntelin lasten puhetta. Koin haastattelun tähän tutkimukseen sopivaksi menetelmäksi myös siitä syystä,

että halusin saada tietoa lasten ajatuksista ja pyrin ymmärtämään heidän toimintaansa. (Eskola & Vastamäki 2001, 24; Hirsjärvi & Hurme 2001.)

Tekemäni haastattelut olivat tyypiltään teemahaastatteluja. Teemahaastattelua voidaan kutsua puolistrukturoiduksi haastatteluksi siksi, että käsiteltävät aihepiirit eli teema-alueet on etukäteen määrätty ja ne ovat kaikille haastateltaville samat. Kysymysten tarkkaa muotoa ja järjestystä ei sen sijaan ole määrätty kuten strukturoidussa haastattelussa. Valitsin menetelmäksi teemahaastattelun, koska se on muodoltaan niin vapaa, että haastatteluissa oli mahdollista ottaa huomioon lasten omat tulkinnat ja merkitykset eri asioille. Teemat kuitenkin turvasivat sen, että käsittelin kaikkien lasten kanssa ainakin jossain määrin samoja asioita. (Eskola & Suoranta, 1999, 87-88; Hirsjärvi & Hurme 2001, 48.)

Haastattelurunko muotoutui lasten tanssia käsittelevän kirjallisuuden ja aiheesta tehtyjen tutkimusten pohjalta. Myös tutustumiskäynnit lasten tanssitunneilla ja keskustelut heidän opettajansa kanssa auttoivat haastattelurungon hahmottelussa. Halusin käsitellä haastattelussa lasten näkemyksiä tanssista mahdollisimman monipuolisesti, joten eri teemoja oli lopullisessa haastattelurungossa yhteensä 16 (ks. Liite 1).

Haastattelurunko oli syytä testata etukäteen esihaastattelun avulla (Eskola & Suoranta 1999, 89). Tein esihaastattelun 6-vuotiaalle balettia harrastavalle pikkusiskolleni. Mielestäni esihaastattelun tekeminen hänelle oli perusteltua, koska tanssin maailma on jo tullut hänelle sen verran tutuksi, että tanssin peruskäsitteet ovat hänelle tuttuja. Hän on vuotta tai kahta nuorempi kuin haastatteluni kohderyhmä. Oletin, että myös häntä vanhemmat haastateltavat ymmärtäisivät kysymykset, jos hänkin ne ymmärsi. Esihaastattelun jälkeen en tehnyt suuria muutoksia haastattelurunkoon. Suunnittelin kuitenkin valmiiksi joitakin selventäviä kysymyksiä niihin kohtiin, jotka olivat esihaastattelussa osoittautuneet hieman hankaliksi. Tarkentavia lisäkysymyksiä sen sijaan laadin niihin teemoihin, joista haastateltavani puhui pidempään ja runsaammin.

Tein kaikki haastattelut huhtikuun aikana keväällä 2003. Haastattelin tyttöjä tanssituntien aikana. Tein balettia harrastavien tyttöjen haastattelut Tanssiopisto Saran tiloissa ja luovaa tanssia harrastavien tyttöjen haastattelut Jyväskylän ammattikorkeakoulun tiloissa, joissa heidän tanssituntinsa pidettiin. Kummastakin paikasta löytyi lopulta rauhallinen tila, jossa sain tehtyä haastattelut ilman suurempia keskeytyksiä. Haastattelun alussa pyrin

vapauttamaan tunnelmaa tiedustelemalla tyttöjen kuulemisia ja muita arkipäiväisiä asioita. Suurimmalla osalla alkujännitys poistuikin pian, ja vain muutama ujompi tyttö näytti vähän jännittävän koko haastattelun ajan.

Yhden tanssitunnin eli 45 minuutin aikana ehdin haastatella kahdesta kolmeen tyttöä. Yhden tytön haastattelu kesti noin 15 minuuttia. Mielestäni tämän pidempi haastattelu ei ollut tarpeen, enkä myöskään halunnut verottaa kovin suurta osaa tyttöjen tanssitunnista. Erot haastattelujen kestoissa olivat kuitenkin suuria, sillä osa tytöistä oli hyvin hiljaisia ja osalla taas juttua riitti huomattavasti enemmän. Teemahaastattelun joustavan luonteen vuoksi käsittelin teemoja eri järjestyksissä eri tyttöjen kanssa. Tytöt itse saattoivat nostaa tietyn teeman esiin, ennen kuin itse olin ehtinyt ottaa sitä käsiteltäväksi. Tämä teema oli tietysti luontevaa käsitellä kokonaisuudessaan silloin, kun lapsi itse oli ottanut sen puheeksi. Toisaalta tytöt kertoivat myös monista sellaisista tanssiin liittyvistä teemoista, joita en itse ollut suunnitteluvaiheessa osannut ottaa huomioon. Monet heistä kertoivat muistakin omaan arkipäiväänsä kuuluvista asioista, jotka eivät liittyneet haastattelun aihepiireihin. Mielestäni oli kuitenkin luottamuksellisen ja turvallisen haastatteluilmapiiirin kannalta tärkeää antaa lasten kertoa myös näistä muista heille tärkeistä asioista.

Esihaastattelusta ja sen jälkeisistä korjauksista huolimatta haastattelurungossa oli joitain teemoja, jotka osoittautuivat ensimmäisten haastattelujen perusteella hankaliksi. Ne koskivat tanssin esikuvia ja tanssin arviointia. Päätin jättää nämä teemat käsittelemättä varsinkin arempien tyttöjen haastatteluissa. Huomasin, että jotkut tytöt vähän pelästyivät ja menivät hämilleen, kun eivät osanneet vastata tai eivät ymmärtäneet, mitä kysymyksellä tarkoitin. Tämä saattoi turhaan lisätä jännitystä ja haitata näin myös muiden teemojen käsittelyä. Puhelioiden ja rohkeilta vaikuttaneiden tyttöjen kanssa kuitenkin käsittelin myös näitä hankalampia teemoja. Haastattelut sujuivat hyvin, ja tytöt kertoivat reippaasti ja avoimesti näkemyksiään tanssista. Nauhoitin haastattelut pienen nauhurin avulla, eikä nauhurin läsnäolo ainakaan näyttänyt häiritsevän tyttöjä. Lisäksi kirjasin paperille joitain havaintoja tyttöjen ulkoisesta olemuksesta ja sanattomasta viestinnästä.

6.3.2 Arviointilomakkeet

Haastattelujen jälkeen tytöt täyttivät itsearviointilomakkeen. Lomakkeessa oli kymmenen arvioitavaa kohtaa, jotka koskivat tanssin fyysisiä, psyykkisiä ja sosiaalisia osa-alueita (ks.

Liite 2). Lapset arvioivat osa-alueita asteikolla: erinomainen - melko hyvä - kaippaa harjoittelua. Asteikon eri portaat oli näiden sanojen lisäksi kuvattu naaman kuvilla, joiden ilme kuvasti kutakin tasoa. Lapset ympyröivät kutakin osa-alueita parhaiten kuvaavan naaman. Haastattelurungon tavoin esitetasin myös arviointilomakkeen 6-vuotiaalla balettia harrastavalla sisarellani. Lomakkeen tarkoituksena oli ottaa selvää, millaisiksi lapset arvioivat omat taitonsa tanssin eri osa-alueilla ja kokeilla tällaisen itsearviointimenetelmän toimivuutta. Noin puolet lapsista oli tutustunut tällaiseen naaman kuvien avulla tehtävään itsearviointiin koulussa tai päiväkodissa. Kirjallisuuden mukaan naaman kuvia on käytetty myös liikuntakasvatuksessa liikuntataitojen arvioinnissa (Schiemer 1996, 27). Vastaavan menetelmän käyttöä ei ilmeisesti ole tutkittu tanssikasvatuksen piirissä.

Alun perin oli tarkoitus, että olisin jakanut arviointilomakkeet kaikille lapsille ja että he olisivat täyttäneet ne kotona. Lomakkeessa saattoi kuitenkin olla joitain sellaisia käsitteitä, joita lapset eivät ehkä olisi ymmärtäneet. Ymmärryksen yhtenäisyyden lisäämisen kannalta lopulta olikin parempi ratkaisu, että lomake täytettiin sen laatijan ohjauksessa haastattelun jälkeen. Haastattelun jälkeen kaikki lapset saattoivat saada samankaltaiset ohjeet ja selvennykset vaikeilta tuntuviin käsitteisiin. Käsitteet osoittautuivat kuitenkin riittävän helposti ymmärrettäviksi, ja ainoastaan liikemuistin käsitettä tarkensin useimmille tytöille. Lomakkeen täyttämisen jälkeen kysyin lasten mielipidettä tällaisesta arviointimenetelmästä.

6.3.3 Piirustus- / kirjoitustehtävä

Haastattelujen ja arviointilomakkeiden lisäksi keräsin aineistoa analyysini tueksi piirustus- / kirjoitustehtävän avulla. Lapset saivat tehtäväksi kirjoittaa tai piirtää kotona aiheesta Minä ja tanssi. En rajannut aihetta tämän enempää, vaan halusin jättää lapsille mahdollisimman vapaat kädet tuottaa paperille niitä ajatuksia ja mielikuvia, joita aihe heissä herätti. Tämä tehtävä jaettiin kaikille, ja se oli tarkoitus tehdä kotona. Uskon, että kotona tehtynä paperille tulivat paremmin omat ajatukset. Jos tehtävä olisi suoritettu esimerkiksi tanssitunnin aikana, jäljittelyn mahdollisuus toisilta olisi ollut hyvin todennäköinen. Piirustus- / kirjoitustehtäviä palautettiin yhteensä 17 kappaletta, joista kymmenen oli balettiryhmästä ja seitsemän luovan tanssin ryhmästä.

Olen saanut tärkeää aineistoa tähän tutkimukseen myös seuraamalla kummankin ryhmän tunteja, ja kirjaamalla ylös havaintojani. Kirjasin tunnelmia ja havaintoja muistiin myös jokaisen haastattelun jälkeen, sillä ajattelin siitä olevan apua litteroidun haastatteluaineiston analyysissä ja tulkinnassa. Tärkeää aineistoa olen saanut myös keskustelemalla tyttöjen tanssinopettajan Teija Häyrysen kanssa. Häneltä olen saanut paljon taustatietoa opetussuunnitelmista, tanssituntien rakenteesta ja myös oppilaista eli tämän tutkimuksen kohderyhmästä.

6.4 Aineiston analyysi

6.4.1 Haastattelut

Aineistoni analysointivaiheessa huomasin, että teemahaastattelun avulla on mahdollista kerätä runsas ja mielenkiintoinen aineisto. Toisaalta sen analysointi oli hyvin haastavaa ja jopa ongelmallista, sillä laadullinen tekstimuotoinen aineisto on periaatteessa loppumaton. Tutkimusongelmien rajaus kuitenkin helpotti analysointia. Myös siitä oli apua, että aloitin analysoinnin pian aineiston keruun jälkeen. Yhtä ainoa ja oikea analyysitekniikka ei ole, ja ainakin omassa tutkimuksessani koin eri tekniikoiden yhdistämisen hyödylliseksi. Erilaisia tekniikoita käyttämällä uskoin pystyväni paremmin tuomaan aineistoon tiiviyttä ja selkeyttä. Analyysini tavoitteena oli jäsentää aineisto siten, että sen informaatioarvo kasvaa jättämättä mitään olennaista pois. (Eskola 2001, 146; Eskola & Suoranta 1999, 19, 138; Hirsjärvi & Hurme 2001, 135.) Käytin pääasiassa teemoittelua ja kvantifiointia haastattelujeni analysoinnissa.

Aloitin alustavan analyysityön jo aineiston keruuvaiheessa. Kuuntelin nauhoitetut haastattelut ensimmäistä kertaa heti samana päivänä. Kirjasin ylös havaintoja ja keskeisimpiä esiin tulleita asioita, kun haastattelut olivat vielä tuoreessa muistissa. Kiviniemi (2001, 77) toteaa, että on tärkeää aloittaa aineiston käsittely jo kenttävaiheen kuluessa. Tässä vaiheessa aloitettu analyysi antaa suuntaa tutkimuksen jatkolle ja auttaa tutkimustehtävien täsmentämisessä.

Kun olin tehnyt kaikki haastattelut, aloitin aineistoni analyysin lukemalla litteroitua tekstiä useaan otteeseen. Aluksi kirjasin ylös kiinnostavia kohtia ja mielikuvia, joita teksti

minussa herätti. Seuraavassa vaiheessa aloin lukea tekstiä järjestelmällisemmin. Teemahaastattelua tuntui luontevalta lähteä analysoimaan teemoittelemalla. Teemoittelun ideana on, että aineistosta nostetaan esiin teemoja, jotka valaisevat tutkimusongelmaa. (Eskola & Suoranta 1999, 175.) Järjestin aineistoni haastattelurungon avulla teemoittain, eli käytännössä poimin kustakin haastattelusta ne kohdat, jotka sopivat kunkin teeman alle. Tietokoneen tekstinkäsittelyohjelmalla tämä kävi suhteellisen helposti leikkaa- ja liitä-toimintoja käyttämällä. Lisäksi liitin Eskolan (2001, 146) ohjeiden mukaan teemoihin omia muistiinpanoja, kuten alustavia teoreettisia kytkeitä ja pohdintoja. Kirjasin muistiin myös kiinnostavia ja yllättäviltä tuntuvia piirteitä tyttöjen haastatteluista. Tällainen aineistolähtöinen analyysi on tyypillistä laadulliselle tutkimukselle. En luokitellut muuttujia etukäteen, vaan jäsensin tutkittavan ilmiön kannalta merkitykselliset teemat aineistosta käsin. (Kiviniemi 2001, 68.)

Seuraavaksi aloin tarkastella teemojen yhtäläisyyksiä ja eroja. Käytin tässä apuna kvantifioivaa menetelmää eli laskin miten monta kertaa tietyt asiat mainittiin tai mitkä samankaltaiset seikat toistuivat. Tällaista määrällistä tarkastelua ei ole rajattu vain tilastollisten menetelmien käyttöön, vaan numeerista tietoa voidaan hyödyntää myös laadullisessa tutkimuksessa. Tarkoitukseni ei ollut tehdä yleistyksiä muihin vastaavanlaisiin tapauksiin, vaan numeroiden avulla kuvata tätä tutkimaani ilmiötä paremmin. (Valli 2001, 158,171.) Numerotietoa apuna käyttäen aloin seuraavaksi kirjoittaa yhtenäistä tarinaa kunkin teeman ympärille. Tässä vaiheessa kirjoitin auki omin sanoin edellisten analyysivaiheiden parhaat palat ja omat tulkinnat (Eskola 2001, 148). Tulkintaa ja analyysia ei kuitenkaan voi jättää tähän, vaan tämä raaka versio tekstistä oli suhteutettava aiempiin tutkimuksiin ja tehtävä kytkeitä teorioihin (Eskola 2001, 150-152). Tässä analyysivaiheessani peilasin tekstiäni kuhunkin teemaan sopivaan tulkintateoriaan. Teemoittelu saattaa helposti johtaa sirpalemaiseen ja hajanaiseen raportointiin. Sen vuoksi yritin tehdä mahdollisimman paljon synteesiä eri teemojen ja teorioiden välillä ja pyrin mahdollisimman yhtenäisen kokonaisuuden luomiseen. (Kiviniemi 2001, 78.)

Analyysin ja tulkinnan raportoinnin apuna käytin Eskolan (2001, 147) esittelemää taulukointimenetelmää. Taulukkoon kirjataan kustakin haastattelusta se, kuinka antoisat vastaukset on saanut kutakin teemaa vastaaviin kysymyksiin. Muokkasin Eskolan taulukkoa itselleni sopivaksi, ja numeroin vastaukset niiden antoisuuden perusteella nolosta kolmeen (ks. Liite 3). Tämä taulukko auttoi tärkeimpien teemojen löytämisessä.

Eskolan (2001, 148) mukaan analyysi kannattaakin aloittaa antoisimmista tai tärkeimmistä teemoista enemmän kuin edetä haastattelurungon mukaisessa järjestyksessä. Näistä teemoista aloittamalla oma analyysityöni lähti luontevasti käyntiin.

6.4.2 Arviointilomakkeet

Arviointilomakkeiden analyysin aloitin laskemalla kokonaiskeskiarvot kullekin tytölle omista itsearvioistaan. Lisäksi laskin kullekin arviointilomakkeen kohdalle erikseen omat keskiarvot. Laskin myös yhteiskeskiarvot sekä luovaa tanssia että balettia harrastaville tytöille. Keskiarvot laskin siten, että numeroin arviointilomakkeen eri kohdat yhdestä kolmeen. Lukuarvon kolme annoin kohdalle erittäin hyvä, lukuarvon kaksi kohdalle melko hyvä ja lukuarvon yksi kohdalle kaipaa harjoittelua. Haastatteluaineiston tavoin käytin siis myös arviointilomakkeiden analyysissä apuna määrällisiä menetelmiä.

Laskutoimitusten avulla saatujen lukujen avulla tarkastelin niitä osa-alueita, jotka lapset arvioivat yleisimmin hyväksi ja mitkä heikommiksi. Lisäksi vertailin näiden kahden eri tanssimuodon harrastajien arvioita keskenään. Minulla oli jonkinlainen ennakkokäsitys, että balettia harrastavat tytöt saattaisivat lajin luonteen vuoksi arvioida itseään kriittisemmin. Kirjasin ylös havaintojani tyttöjen täyttäessä lomakkeita esimerkiksi siitä, mitä kohtaa he miettivät kauimmin ja mihin käsitteisiin he pyysivät tarkennusta. Lisäksi kysyin myös jokaiselta tytöltä heidän mielipiteensä tällaisesta arviointimenetelmästä. Tyttöjen kommenttien ja kirjallisuuden pohjalta pohdin tällaisen arviointimenetelmän käyttöarvoa lasten tanssitunneilla.

6.4.3 Piirustus- / kirjoitustehtävä

12 tyttöä suoritti kotona tehtävän piirustus- / kirjoitustehtävän aiheesta Minä ja tanssi piirtämällä, neljä kirjoittamalla ja piirtämällä ja yksi tyttö ainoastaan kirjoittamalla. Suurin osa tämän aineiston analysoinnista olikin lähinnä piirustusten tulkintaa. Piirrosten analyysistä on vain vähän sellaista kirjallisuutta, joka olisi ollut hyödyllisiä oman tutkimukseni kannalta. Tarkoitukseni ei edes ollut analysoida piirustuksia kovin syvällisesti, sillä tällainen analyysi vaatisi pitkän koulutuksen ja myös lapsen

kehityopsykologian syvällistä tuntemista. Piirustukset toimivatkin ainoastaan tukimateriaalina tässä tutkimuksessa. Pitäydyin lähinnä kuvailun tasolla piirrosten analyysissä. Hakoköngäs (1984, 23) varoittaakin tulkitsemasta liikaa lapsen piirustuksia. Tulkinnan tueksi on hänen mukaansa tärkeää tutustua lapseen myös juttelemalla hänen kanssaan ja havainnoimalla hänen toimintaansa.

Analyysissäni nostin piirroksista yleisimmin esiintyviä teemoja ja hahmoja esiin. Lisäksi vertailin balettia ja luovaa tanssia harrastavien tyttöjen piirustuksia. Koitin hakea myös yhteisiä piirteitä haastattelujen ja piirustusten välillä. Laineen (1990, 20) mukaan piirustukset ovat kuvia lapsen maailmasta tunteineen ja kokemuksineen. Sen vuoksi uskon, että piirustukset toivat uusia näkökulmia myös muun tutkimusaineistoni tueksi.

6.5 Luotettavuustarkastelu

Laadullisessa tutkimuksessa luotettavuutta tulisi arvioida tutkimusprosessin kaikissa vaiheissa, sillä tutkija itse on keskeinen tutkimusväline. Tieteen ihannoima objektiivisuus syntyi tässä tutkimuksessa ennen kaikkea oman subjektiivisuuteni tiedostamisesta ja tunnustamisesta. (Eskola & Suoranta 1999, 17,211.) Kerroin omasta taustastani ja tanssihistoriastani, jotta lukijat saisivat käsityksen näistä valintoihini ja tulkintoihini vaikuttaneista taustatekijöistä. Toin esiin myös sen, että tunsin tytöt ja varsinkin heidän tanssinopettajansa aineiston keruuvaiheessa melko hyvin. Siitä seurasi, että en ollut kovin etäinen ja objektiivinen tutkija. Toisaalta tavoitteenanikin oli päästä mahdollisimman lähelle tutkimuskohdettani. Oman subjektiivisuuteni tunnustamiseen liittyy lisäksi se, että raportissani halusin antaa mahdollisimman tarkan kuvan niin teknisistä operaatioista kuin myös omista ajatuksistani ja pohdintoista, jotka johtivat raportoituihin tulkintoihin (Mäkelä 1990, 53).

Luotettavuustarkastelu liittyy olennaisesti menetelmien ja aineistojen valintaan. Käytän tässä tutkimuksessa erilaisia aineistoja ja menetelmiä. Kyseessä on triangulaatio, jonka Eskola ja Suoranta (1999, 69) määrittelevät erilaisten aineistojen, teorioiden tai menetelmien käytöksi samassa tutkimuksessa. Tällä tavoin voidaan saada kattavampi kuva tutkimuskohteesta. Tarkastelemalla kohdetta useammasta näkökulmasta, voidaan myös lisätä tutkimuksen luotettavuutta. Omassa tutkimuksessani lasten piirrokset ja omat

havaintomuistiinpanoni sekä keskustelut tyttöjen opettajan kanssa toivat uutta näkökulmaa ja vahvistusta haastattelujen ja arviointilomakkeiden analysointiin.

Tutkimukseni luotettavuutta on syytä tarkastella myös aineiston koon kannalta. 11 haastattelua ja arviointilomaketta voi tuntua pieneltä tapausmäärältä. Laadullisessa tutkimuksessa aineiston määrä saattaa kuitenkin olla hyvinkin suuri, vaikka tapausmäärä vaikuttaa pieneltä. Aineiston koko sinällään ei kerro tutkimuksen onnistumisesta tai epäonnistumisesta, sillä tavoitteena eivät ole tilastolliset yleistyksyet kuten määrällisessä tutkimuksessa. Yleistysten sijasta tavoitteena tässäkin tutkimuksessa oli enemmän pyrkiä ymmärtämään ja kuvaamaan tutkittavaa ilmiötä. En lyönyt etukäteen lukkoon haastateltavien määrää, vaan tutkimuksen aikana minun oli päätettävä, milloin aineistoa oli riittävästi tutkittavan ilmiön ymmärtämisen ja tutkimustehtävien kannalta. (Eskola & Suoranta 1999, 61,64.) Yhdentoista haastattelun jälkeen katsoin, että samat ilmiöt alkoivat vähitellen toistua tyttöjen vastauksissa. Arvelin, että uudet haastattelut eivät toisi enää ratkaisevasti uutta ja erilaista näkökulmaa tutkimusongelmien valaisemiseksi. Eskolan ja Suorannan mukaan (1999, 62-63) tällöin on kyse aineiston kylläntymisestä eli saturaatiosta. Päätös aineiston keruun lopettamisesta perustui minun subjektiiviseen tuntemukseen aineiston kylläntymisestä. En voinut olla varma, että uusi haastattelu ei olisi tuonut enää uutta informaatiota. (Hirsjärvi ym. 2000, 169.) Haastattelujen luotettavuutta tarkasteltaessa on myös muistettava, että haastattelemani tytöt olivat eräällä tavalla valikoitunut ja aktiivisesti tanssin pariin hakeutunut harrastajaryhmä. Kuitenkaan kokemukset tanssista eivät varmasti olisi olleet kovinkaan erilaisia, vaikka tutkimus olisi tehty tavallisessa koululuokassa.

Myös aineiston analysointivaiheen luotettavuutta on tärkeä arvioida. Laadullisen tutkimuksen analyysi ei saa pohjautua satunnaisiin poimintoihin aineistosta. Tavoitteena omassa tutkimuksessani oli mahdollisimman perusteellinen ja kokonaisvaltainen analyysi. (Eskola & Suoranta 1999, 18; Mäkelä 1990, 53.) Analyysityöni luotettavuuden lisäämiseksi nauhoitin kaikki haastattelut ja litteroin ne sanatarkasti. Analyysini luotettavuutta lisäsi myös se, että aloitin analyysityön jo aineiston keruuvaiheessa, ja tutustuin aineistooni huolellisesti lukemalla litteroituja haastatteluja useaan otteeseen. Pyrin perusteelliseen analyysiin käyttämällä erilaisia menetelmiä kuten teemoittelua ja kvantifiointia. Näin halusin välttää sen riskin, että kiinnittäisin analyysissä huomioni kokonaisuuden kannalta epäolennaisiin yksityiskohtiin. Tästä syystä käytin myös arviointilomakkeiden analyysissä kvantifiointia. Lomakkeiden analyysin luotettavuutta

lisäsi se, että tytöt täyttivät ne heti haastattelujen jälkeen. Näin he kaikki saivat samanlaiset ohjeet niiden täyttämiseen.

Luotettavuutta lisää se, että lapset olivat innokkaita tulemaan haastatteluun ja kertomaan mielipiteitään. Näin ollen heiltä ei tarvinnut onkia vastauksia. Mielestäni onnistuin hyvin välttämään johdattelevia kysymyksiä, joissa minä haastattelijana olisin vastannut lasten puolesta. Kysymyksiin, jotka koskevat tanssiharrastuksen negatiivisia puolia on sen sijaan syytä suhtautua kriittisesti. Vaikka kerroin lapsille, että haastattelut ovat luottamuksellisia, he saattoivat pelätä, että kerron opettajalle heidän vastauksistaan. Luotettavuuden kannalta on huomioitava myös vähäiset viittaukset tieteellisiin tutkimuksiin kirjallisuuskatsauksessani. Lasten tanssi on kuitenkin aihe, jota on tutkittu tieteellisesti vielä melko vähän. Tämän tutkimukseni luotettavuutta kuitenkin lisää se, että haastattelimieni tyttöjen tanssinopettaja Teija Häyrynen on lukenut valmiin tutkimukseni ja todennut sen paikkansa pitävyyden.

6.6 Tutkimuksen eettisyys

Jokaisessa tutkimuksessa on tehtävä monia valintoja ja päätöksiä, joita on syytä pohtia myös eettiseltä kannalta. Yhtenäisiä ohjeita eettisten ongelmien tunnistamiseen on vaikea laatia, ja tutkijan onkin tehtävä ratkaisut omaan ammattitaitoonsa luottaen. Toivon, että minulla oli riittävästi herkkyyttä huomioida tutkimukseni eettiset ongelmakohdat. (Eskola & Suoranta 1999, 52,60.) Pohdin tässä eettisiä kysymyksiä oman tutkimukseni kannalta. Käsittelen luvan pyytämistä ja riittävää tiedottamista tutkittaville tutkimuksen tarkoituksesta ja menetelmistä. Pohdin myös luottamuksellisuuden säilyttämistä ja joitain erityiskysymyksiä, jotka on huomioitava lapsia tutkittaessa.

Lasten ja nuorten tutkimuksen toteuttamiseen on tärkeää saada lupa heidän huoltajiltaan (Ruoppila 1999, 32). Ennen haastattelujen aloittamista pyysin kirjalliset luvat lasten vanhemmilta ja vanhempien suhtautuminen tätä tutkimusta kohtaan osoittautui hyvin myönteiseksi. Vanhemmilta saadun luvan lisäksi oli tärkeää, että lapset itse halusivat vapaaehtoisesti tulla haastatteluun (Eskola & Suoranta 1999, 56). Vapaaehtoisista ei ollut pulaa, ja lähes kaikki lapset olivat innokkaita tulemaan haastatteluun. Valitettavasti en kuitenkaan voinut tämän tutkimuksen puitteissa haastatella läheskään kaikkia halukkaita, joten tanssinopettaja valitsi aina seuraavan haastateltavan tytön vapaaehtoisten joukosta.

Tanssinopettajalla ei ollut mitään erityistä valintakriteeriä, jonka perusteella hän olisi valinnut haastateltavat.

Tutkimuksen eettisyyttä pohdittaessa on syytä kiinnittää huomiota siihen, antaako tutkija riittävästi tietoa tutkittaville tutkimuksen tarkoituksesta ja luonteesta (Eskola & Suoranta 1999, 56). Lasten vanhempia tiedotin tutkimukseni tarkoituksesta lyhyesti lupapaperin yhteydessä. Kerroin kaikille lapsille yhteisesti tanssitunnilla, että tutkin lasten tanssia ja olin kiinnostunut lasten omista näkemyksistä ja mielipiteistä, ja siitä syystä halusin haastatella heitä. Lisäksi kerroin hieman tarkemmin tutkimuksestani erikseen kullekin haastateltavalleni. Pyrin kertomaan haastattelusta ja arviointilomakkeesta sellaisella tavalla, että lapsen oli helppo ymmärtää (Ruoppila 1999, 38).

Vahvasti eettisyyteen liittyvä asia on tutkimuksen luottamuksellisuus. Säilytin keräämäni aineiston luottamuksellisesti, ja turvasin tutkittavien anonymiteetin (Eskola & Suoranta 1999, 57). Halusin kunnioittaa lasten yksityisyyttä, ja sen vuoksi olen jättänyt joitain arkaluontoisia asioita pois tästä raportistani. Haastattelutilanteessa kerroin myös lapsille, että käsitelisin tiedot luottamuksellisesti.

Lasta haastatellessaan aikuinen määrittelee pitkälti tilanteen luonteen ja säännöt ja on näin lapseen nähden valta-asemassa (Hirsjärvi & Hurme 2001, 128). Halusin vähentää tästä valta-asemasta mahdollisesti johtuvaa jännitystä, ja sen vuoksi korostin lapsille haastattelutilanteessa, että heidän mielipiteensä tanssista ovat minulle arvokkaita. Pyrin luomaan turvallisen ilmapiirin myös painottamalla, että esittämiini kysymyksiin ei ollut oikeita tai väärä vastauksia. Turvallisuuden tunteen kannalta oli suuri etu, että sain haastatella lapsia heille tutussa ympäristössä. Halusin, että lapset kokivat haastattelutilanteen mahdollisimman miellyttäväksi, ja että se ei millään tavoin vahingoittaisi lapsia. Ruoppila (1999, 48) pitää juuri vahingoittamisen välttämistä ensisijaisena ohjeena lasten ja nuorten tutkimuksissa. Tutkimuksestani saattoi kuitenkin aiheutua myös haittaa lapsille. Yksi haittatekijä oli ainakin se, että haastattelut tehtiin tanssitunnin aikana. Näin ollen tyttöjen tanssiaika väheni. Tästä syystä en pitkittänyt haastatteluja turhaan, vaan keskityin olennaisimpiin teemoihin.

7 TULOKSET

Olen jaotellut tämän tulososan neljään kokonaisuuteen. Ensin käsittelen niitä positiivisia asioita, joita lapset kokivat tanssitunnilla ja joita lapsista oli mukava tehdä tunnilla.

Pohtiessani teemoja, jotka tanssissa viehättivät lasta, pääsin tanssiharrastuksen aloittamissyiden jäljille. Ensimmäisessä osassa käsittelen myös tanssin asemaa lasten muiden harrastusten joukossa. Viittaan tässä ensimmäisessä tulososassa piirustusmateriaaliin, joka toimi analyysini tukena.

Toisessa kokonaisuudessa käsittelen niitä negatiivisia asioita, joita lapset liittivät tanssiin. Käsittelen tanssiharrastuksen ikäviä puolia niin lasten omien tuntemusten, tanssitunnin sisältöjen kuin opettajaan liittyneiden tuntemusten kannalta. Koska myönteiset tanssikokemukset tulivat niin voimakkaasti esiin haastatteluissa, tämä toinen tulososa jää huomattavasti ensimmäistä suppeammaksi. Kolmas kokonaisuus tässä tulososassa rakentuu tanssin arvioinnin ympärille. Käsittelen lasten näkemyksiä tanssin arvioinnista ja pohdin arviointilomakkeen tuloksia ja tällaisen itsearviointimenetelmän toimivuutta. Viimeisessä kokonaisuudessa käsittelen vielä erikseen piirustusten antia, sillä halusin tuoda tätä rikasta materiaalia enemmän näkyviin lukijalle.

En käsittele kaikkia ja vain niitä teemoja, jotka olin sisällyttänyt haastattelurunkoon, vaan keskityn erityisesti tutkimusongelmieni kannalta antoisimpiin ja lasten itse esiin nostamiin teemoihin. Tämä on tärkeää lapsikeskeisen näkökulmani kannalta. Käsittelen tutkimukseni tuloksia yhteisesti molempien ryhmien kannalta. Tuon kuitenkin vertailuasetelman esiin niiltä osin, missä oli havaittavissa selviä eroja luovan tanssin ja balettiryhmän välillä.

7.1 Tanssi viehättää lasta monista syistä

7.1.1 Lapsi haluaa esiintyä ja olla huomion kohteena

Heti haastattelun alussa tiedustelin lapsilta yleisesti, mikä tanssissa on kivointa tai miksi on mukava tulla tanssitunnille. Valitsin tämän alkuun lämmittelykysymykseksi, sillä esihaastattelussa olin havainnut, että tähän oli suhteellisen helppo vastata. Sainkin tähän

kysymykseen hyvin antoisia ja monipuolisia vastauksia, ja tytöt kertoivat mielellään, mikä tanssissa viehättää heitä. Tyttöjen vastauksista kävi ilmi, että tanssi oli mieluisa harrastus hyvin monesta syystä. Esiintyminen oli kuitenkin voimakkaimmin esiin noussut positiivinen asia tanssitunnilla. Kaikki haastattelemi työt kertoivat pitävänsä esiintymisestä. Esiintyminen mainittiin usein jo haastattelun alussa, kun tiedustelin, mikä tanssissa on kivointa. Neljä tyttöä mainitsi tuolloin esiintymisen olevan kaikista mukavinta tanssiharrastuksessa. Positiivinen suhtautuminen tuli kuitenkin viimeistään siinä vaiheessa esiin, kun esiintyminen oli varsinaisena käsiteltävänä teemana. Esiintymisen tärkeys tuli esiin myös kummankin ryhmän piirustuksissa. Esiintymistä oli kuvattu neljässä piirustuksessa esimerkiksi kevätnäytökseen kuuluvien esitysvaatteiden avulla.

Esiintymisen tärkeyttä kuvaa hyvin myös se, että jopa sellainen tyttö, joka halusi lopettaa tanssiharrastuksen, kertoi pitävänsä esiintymisestä. Myös Rennerin (1997, 301) tutkimuksessa lapset mainitsivat yleisimmin juuri esiintymisen mukavimmaksi asiaksi tanssissa. Hänen tutkimuksessaan lapset pitivät esiintymisestä, koska silloin sai toimia ryhmässä ja sai näyttää yleisölle omia taitojaan. Omissa haastatteluissani neljä tyttöä mainitsi yleisön tärkeänä esiintymistilanteeseen kuuluvana tekijänä.

” Se on vaan jotenkin hauskaa siellä salissa, ku on ihmisiä ja sitte ku kaikki kehuu.”

Jännittäminen on ilmeisesti tärkeä osa esiintymistä ja siihen valmistautumista, sillä neljä tyttöä mainitsee jännittämisen esiintymisen yhteydessä.

”Mä tykkään hirveesti siitä, ku mua jännittää kauheesti.”

Tärkeimmäksi esiintymistapahtumaksi mainittiin kevätnäytös, jota varten tytöt alkavat harjoitella hyvissä ajoin. Loppukevästä esityksen harjoittelu on tärkeä osa tyttöjen tanssituntia. Haastattelut ajoittuivat juuri loppukeväeseen, joten varmasti osittain siitä syystä esiintyminen tuli niin voimakkaasti esiin tyttöjen vastauksissa. Kevätnäytöksessä esityksen ulkoiset puitteet olivat tärkeässä roolissa. Yli puolet tytöistä mainitsi pitävänsä kevätnäytöksessä juuri siitä, kun sai pukeutua esiintymisvaatteisiin. Kuitenkin vastakkaisiakin näkemyksiä esiintymisvaatteista tuli esiin, ja kolme tyttöä koki ne epämukaviksi tai liikkumista rajoittaviksi. Myös näytöksen musiikki, valaistus ja suuri tila mainittiin tärkeinä esiintymiseen kuuluvina asioina. Kaksi tyttöä mainitsi videon, jonka he

olivat saaneet omasta esityksestään. Pitkään jatkuneen harjoittelun tuloksia oli heidän mielestään mukava katsoa jälkikäteen videolta.

Tytöillä on pienimuotoisia esiintymistilanteita myös tanssituntien aikana. Ryhmä saatetaan tällöin jakaa puoliksi, esiintyjiin ja katsojiin. Haastattelemani lapset kokivat nämä pienetkin esiintymistilanteet mukaviksi, ja heidän mielestään toisten esiintymisiä oli mukava katsoa niin tunnilla kuin kevätnäytöksessä. Toisaalta toisten lasten esiintymisen seuraaminen toi joillekin myös kaivatun lepotaun tuntiin:

”Tykkään ku saa kattoo ihan rauhassa, ku ei tarvii ite tehä mitään.”

Yleisimpien esiintymistä koskevien mielipiteiden lisäksi esiin tuli myös kiinnostavia yksityiskohtia siitä, miksi esiintyminen koettiin mukavaksi.

”Joo, tykkään ku saa kukkia äitiltä.”

Kukkien antaminen kuuluu usein käytäntöihin myös ammattitanssijoiden esitysten päätteeksi. Esikuvien ja ihanteiden merkitys lapsitanssijalle saattoi tulla tätä kautta esiin. Suoran kysymyksen esikuvista tanssinmaailmassa tytöt sen sijaan kokivat hankalaksi, ja sen vuoksi jätin tämän teeman käsittelemättä useimpien tyttöjen kanssa.

Esiintyessään lapset ovat yleisön huomion keskipisteenä, mutta myös opettajalta saatu huomio tanssitunnilla on tärkeää (Stinson 1990, 45). Haastattelemani tytöt kokivat, että heidän opettajansa huomioi heitä riittävästi. Vain yhden tytön mielestä opettaja ei huomioinut häntä tarpeeksi. Kolmen tytön mielestä opettaja huomioi heitä silloin, kun he olivat tehneet hyvän suorituksen. Huomioimista ei kuitenkaan liitetty vain onnistumisiin. Kahden tytön mukaan opettaja huomioi heitä silloin, kun he olivat esimerkiksi loukanneet itsensä. Yhden haastateltavan mielestä opettaja huomioi silloin, kun hän puuttui tyttöjen sellaiseen käyttäytymiseen, joka häiritsi tunnin pitoa.

7.1.2. Tanssiva ympäristö, tanssiva lapsi

Kun hain vastausta kysymykseen, mikä tanssissa viehättää ja miksi lapsi tanssii, esiin tuli voimakkaasti ympäristön vaikutus tanssiharrastuksen aloittamiseen. Vain yksi tyttö sanoi

oma-aloitteisesti täyttäneensä tanssin ilmoittautumislomakkeen. Useimmilla tytöillä ainakin yksi henkilö lähipiiristä harrasti tanssia. Kahdeksalla tytöllä oli tanssia harrastava sisko. Vanhemmilla tanssiharrastus ei ollut yhtä yleinen. Vanhemmista yleisemmin äidillä oli tai oli ollut tanssiharrastus. Kuudella haastateltavalla äiti oli vaikuttanut lapsensa tanssiharrastuksen aloittamiseen. Myös Macaran ja Alvesin (1997, 223) tutkimus osoitti, että äidillä tai siskolla on usein ollut vaikutusta harrastuksen aloittamiseen. Oli tanssiharrastus aloitettu sitten jonkin perheenjäsenen ehdotuksesta tai omasta aloitteesta, niin haastatteluissani tuli esiin, että tämän harrastuksen pariin ei ajauduttu sattumalta.

”Äiti löysi sen tanssin, ku me ollaan hirveesti etsitty jotai tanssimista.”

Tyttöjen mukaan kaverit eivät olleet juurikaan vaikuttaneet harrastuksen aloittamiseen. Vain yksi haastateltava kertoi aloittaneensa tanssiharrastuksen, koska hänen kaverinsakin tanssivat. Sosiaalisten suhteiden merkitys tanssitunnilla ei tullut muissakaan yhteyksissä esiin. Ainoastaan yksi tyttö mainitsi, että tanssissa oli kivointa kaverit. Sen sijaan muissa tutkimuksissa kavereiden ja ryhmässä toimimisen tärkeys tanssitunnilla on tullut selvemmin esiin (esim. Renner 1997, 306; Siljamäki 2001).

7.1.3 Tanssi muiden harrastusten joukossa

Yhtä tyttöä lukuun ottamatta kaikilla muilla oli myös muita harrastuksia tanssin lisäksi. Yli puolella heistä oli useampi kuin yksi harrastus tanssin lisäksi. Yhdellä tytöllä oli kaksi harrastusta jopa samana päivänä. Useimmat tyttöjen harrastukset olivat taidepainotteisia. Harrastukset liittyivät musiikkiin tai muihin taiteenaloihin. Puolet tytöistä soitti tai oli soittanut pianoa. Kolme tytöistä kertoi käyvänsä myös kuorossa tai musiikkikoulussa. Muita taiteellisuuteen ja luovuuteen viittaavia harrastuksia olivat kuvaamataito, sanataidekerho ja taidekoulu. Yli puolella tytöistä oli liikunnallisia harrastuksia, kuten pallokerho, uinti ja tennis. Myös eläimet, varsinkin hevoset ja koirat, olivat tärkeä osa kahden tytön arkipäivää.

Monien muiden harrastusten joukossa tanssiharrastuksen tulevaisuus näytti lupaavalta. Lapset kokivat tanssiharrastuksesta löytyvän niin monia positiivisia asioita, että lähes kaikki uskoivat jatkavansa tanssiharrastusta myös tulevaisuudessa. Vain yksi tytöistä oli

melko varma, ettei jatka tanssia enää seuraavana lukuvuonna. Yksi vähän epäröi jatkamista, sillä hänellä oli niin paljon harrastuksia, että joku harrastus pitäisi jättää pois. Tanssiharrastuksen tulevaisuus näytti valoisalta myös siltä osin, että kolme mainitsi olevansa kiinnostunut kokeilemaan myös muita tanssimuotoja. Erityisesti jazz-tanssi kiinnosti heitä.

7.1.4 Omat jutut tanssitunnilla mieluisia

”Ehkä se on kivointa ku saa tehdä kaikkee, mitä haluaa.”

Lainaukseen tiivistyy erityisesti monen luovaa tanssia harrastavan tytön mielipide siitä, mikä tanssitunnilla on kivointa. Myös opettajaa pidettiin silloin mukavana, kun hän antoi lasten tehdä omia juttujaan tai tuottaa itse liikettä. Myös muiden tutkimusten mukaan lapset pitävät oman liikkeen tuottamisesta ilman suurempia rajoituksia (esim. Renner 1997, 30). Oman liikkeen tuottaminen ja vaihtoehtoisten ratkaisujen kokeileminen kuuluvat olennaisena osana erityisesti luovan tanssin luonteeseen. Balettia sen sijaan rajoittavat tiukemmat perinteet ja baletille ominainen liikekieli. (Ambrosio 1999, 47-51; Viitala 1998, 7.)

Luovan tanssin ryhmässä tuli balettiryhmää voimakkaammin esiin erilaisten temppujen tärkeys. Kaksi tyttöä mainitsi yksittäisistä liikkeistä mieluisimmiksi kärrynpyörän ja käsillä seisonnan. Yleensäkin harjoitteet, joissa liikuttiin paljon koettiin paikallaan olemista mielekkäämmiksi.

”Siinä on kivaa ku saa liikkua ja sitte se kun juostaan.”

Yksittäisten liikkeiden ja harjoitteiden lisäksi kaksi tyttöä mainitsi uuden oppimisen mukavimmaksi asiaksi tanssitunnilla. Lapset pitivät harjoittelua tärkeänä uutta opeteltaessa.

”Mut, joskus on ollu vähän liian vaikeita juttuja, että niitä pitää harjoitella kotona”

Jotta lapset voisivat kokea oppivansa, on tärkeää asettaa tanssitunnin tavoitteet lasten ikätasoa ja kykyjä vastaaviksi (Numminen & Laakso 2001, 102).

Lapsi pitää tanssista monista syistä, ja siksi lapselta itseltään on tärkeää kysyä mielipiteitä tanssista ja tanssituntien toteuttamistavoista. Tämä on erityisen tärkeää silloin, kun haluaa toteuttaa lapsikeskeistä tanssikasvatusta ja huomioida lasten yksilölliset kiinnostuksen kohteet. Aikuisen ei kannata tehdä oletuksia lapsen ajatusmaailmasta vain ulkoisten vihjeiden perusteella. Tanssissakin lasta saattaa viehättää asiat, joita aikuinen ei osaa ennakoita tai ymmärtää omasta näkökulmastaan. Esimerkiksi seuraavan kommentin sanonut tyttö piti tanssista persoonallisesta syystä.

” No, että siinä ei tarvii puhua.”

7.2 Aina tanssitunnillakaan ei ole kivaa ja ”Välillä vähä väsyttää.”

Lasten oli huomattavasti vaikeampi kertoa tanssin negatiivisista puolista kuin positiivisista. Vaikka positiiviset kokemukset ja maininnat tanssista veivät selvästi voiton, joitain mainintoja tanssitunnin ikävämmistäkin puolista kuitenkin tuli esiin. Kolme haastateltavaa ei pitänyt venyttelystä. Erityisesti spagaatit koettiin epämiellyttäväiksi siitä syystä, että ne sattuvat. Toisaalta haastateltavien joukossa oli myös yksi sellainen tyttö, jonka mielestä juuri spagaatin venyttely oli kivointa tanssissa. Venyttelyn lisäksi muistakaan paikallaan olevista liikkeistä ei pidetty. Balettiryhmän tunnilla tankoliikkeet, joissa ei perinteisesti paljon liikuta omalta paikalta, jakoivat mielipiteet kahtia. Kahden mielestä ne olivat kivointa tanssissa, ja kolme tyttöä mainitsi ne negatiivisten asioiden yhteydessä. Tankoliikkeiden merkitys joko positiivisessa tai negatiivisessa mielessä tuli esiin myös piirustuksissa. Kuusi balettia harrastavaa tyttöä oli kuvannut tangon piirustukseensa. Tankoharjoittelu kuuluuikin jo yhtenä osana tämän ikäisten tyttöjen tanssituntiin.

Kaksi haastateltavaa koki vaikeat ja rankat liikkeet epämieluisiksi asioiksi tanssitunnilla. Lähes kaikki kuitenkin tunsivat olevansa joskus väsyneitä tanssitunnilla, vaikka väsymystä ei mainittu harrastuksen ikävien puolien yhteydessä. Ainoastaan yksi tyttö sanoi, ettei hän koskaan tuntenut väsymystä tanssitunnilla. Jotkut tytöt kokivat tanssitunnin ajankohdan myöhäisyyden (18.45-19.30) takia välillä väsymystä. Kuitenkin vain yksi tyttö mainitsi,

että häntä väsyttää tunnilla usein. Toisaalta tanssiharrastus saattaa myös virkistää lapsia koulupäivän jälkeen.

”Se voi vähän väsyttää, mutta liikunta vähän piristää.”

Väsymys liitettiin usein pitkästymisen tunteeseen, jota koettiin erityisesti silloin, kun tanssitunnilla tehtiin itselle vähemmän mieluisia harjoituksia. Tyttöjen kuvailema väsymys vaikuttikin useimmiten henkiseltä, ja vain kaksi tyttöä mainitsi esimerkkejä fyysisestä rasituksesta ja kaipasivat lepotaukoja.

Tyttöjen tanssinopettajan ehdotuksesta tiedustelin tytöiltä myös, milloin opettaja ei heidän mielestään ole mukava. Tähän kysymykseen tyttöjen oli selvästi vaikeampi vastata kuin siihen, milloin opettaja oli heidän mielestään mukava. He saattoivat pelätä, että kerron heidän vastauksiaan opettajalle, ja ehkä sen vuoksi negatiivisia mainintoja opettajasta ei juurikaan tullut esiin. Viisi tyttöä antoi kuitenkin jonkinlaisen esimerkin siitä, milloin opettaja ei heidän mielestään ollut kiva. Kolmen tytön mielestä opettaja ei ollut mukava silloin, kun tämä puuttui tyttöjen omiin puuhiin, jotka eivät suoranaisesti liittyneet tanssitunnin sisältöihin. Tällaisia tilanteita olivat esimerkiksi ylimääräinen jutustelu tanssikaverin kanssa silloin, kun opettaja kertoi ohjeita seuraavaan harjoitteeseen. Näihin tilanteisiin lienee jokainen lasten kanssa työskentelevä törmännyt, ja niihin puuttuminen on välttämätöntä järjestyksen ylläpidon ja tunnin joustavan etenemisen kannalta.

Lapsikeskeisessä kasvatuksessakaan ei ole tarkoitus antaa lapsille oikeutta toimia oman mielensä mukaan tai tehdä luvattomia tekoja. Opettajan on tärkeää jo lasten perusturvallisuuden tunteen takia asettaa käyttäytymiselle selvät rajat ja säännöt (Aho & Laine 1999, 50).

Silloin kun tunnilla tehtiin rankkoja tai epämieluisia harjoituksia, myös opettajaan saatettiin liittää negatiivisia mielikuvia. Ne olivat kuitenkin ensisijaisesti yhteydessä tunnin sisältöihin, eikä opettajan persoonallisuuteen. Opettajaan liittyneet kommentit olivatkin lähes poikkeuksetta positiivisia. Olen myös itse näiden lasten tunteja seurattessani useasti kiinnittänyt huomiota opettajan ammattitaitoiseen ja lämminhenkiseen työskentelytapaan näiden pienten oppilaiden kanssa.

7.3 Tanssivat lapset ja oman tanssin arviointi

7.3.1 Omat taidot arvioitiin hyväksi

Onnistumisen kokemukset ovat tärkeitä paitsi pätevyyden tunteen myös harrastuksen jatkumisen kannalta (Aho & Laine 1999, 57). Kaikki tytöt mainitsivat omaa tanssiaan arvioidessaan kokevansa onnistumisen elämyksiä ainakin joskus tanssitunnilla.

Onnistumiset saatettiin kokea kuitenkin hyvin eri tavoin. Puolet tytöistä osasi antaa kuvailevan esimerkin onnistumisen elämyksestään:

”Harpoissa tulee hirveän usein, että nyt tuli hyvä harppa”

Puolet sen sijaan tyytyi yleisempiin toteamuksiin onnistumisista. Saattoi olla, että onnistumisen käsitettä oli vaikea ymmärtää. Kaikki tytöt sen sijaan osasivat mainita ainakin yhden osa-alueen, jossa kokivat olevansa hyviä tanssitunnilla. Puolet tytöistä mainitsi jonkun hypyn, jossa kokivat olevansa erityisen hyviä. Useimmat tytöt mainitsivat monia asioita, joissa he olivat omasta mielestään hyviä. He vaikuttivatkin omien taitojensa suhteen hyvin itsevarmoilta pieniltä tanssijoilta.

”Oikeestaan mä oon kaikissa tosi hyvä.”

Myös muista vahvoista osa-alueistaan tytöt halusivat mielellään kertoa. Usein ne liittyivät muihin harrastuksiin:

”Voiks kysyy vähän liikunnasta? --- mä oon tosi hyvä pelaa sulkapalloo.”

Tällaiset kommentit olivat tietysti mieluisaa kuultavaa. On tärkeää, että lapsi on tietoinen omista vahvuuksistaan ja myös terveellä tavalla ylpeä niistä. Juuri koulunsa aloittaneen käsitys itsestään onkin yleensä hyvin positiivinen (Aho & Laine 1997, 26). Usein ne liikkeet, joissa tytöt kokivat olevansa hyviä, olivat heistä myös mieluisimpia tanssitunnilla. Onnistumisen kokemukset liitettiin myös opettajaan, ja osa tytöistä koki onnistuneensa silloin kun opettaja kehui heitä.

7.3.2 Lasten näkemyksiä tanssin arvioinnista

Tiedustelin lapsilta haastattelussa myös, miten heidän mielestään opettaja arvioi ja korjaa heidän tanssiaan sekä miten tanssia voisi arvioida. Päälimmäisenä tyttöjen kommenteissa tuli esiin, että korjaaminen ja arviointi ymmärrettiin hyvin konkreettisiksi toimenpiteiksi.

”Ope vähän niinku leventää.”

Neljä tyttöä mainitsi täsmälleen saman esimerkin, jossa opettaja korjaa tyttöjen ensimmäistä asentoa leventämällä jalkojen asentoa. Lasten suorittama arviointi on myös kirjallisuuden mukaan enemmän tiettyihin kriteereihin pohjautuvaa kuin kokonaisvaltaista (van Gyn & O’Neil 1991). Vain yksi tyttö sanoi, että opettaja korjaa sanomalla, eikä koskettamalla.

Arviointia koskevan teeman yhteydessä kaksi haastateltavaa kertoi, että opettaja korjaa useammin muiden tyttöjen liikkeitä kuin omia. Yhtä ärsytti se, jos vain omaa suoritusta korjattiin eikä toisten. Tytöt siis vertasivat itseään toisiin arvioinnin ja korjaamisen määrän suhteen. Muihin vertaaminen on tyypillistä juuri koulunsa aloittaneille lapsille. Opettajan tulisikin välttää arviointimenetelmiä, jotka entisestään lisäävät tällaista vertaamista. (Aho & Laine 1997, 20; Papaionnou & Goudas 1999, 63.)

7.3.3 Kokemuksia itsearviointikokeilusta

Haastattelun lisäksi tiedustelin lasten arvioita omasta tanssistaan muodollisemmin arviointilomakkeen avulla. Arviointilomakkeessa oli kymmenen kohtaa, jotka koskivat tanssin eri osa-alueita. Tytöt jaksoivat kärsivällisesti pohtia lomakkeen jokaista kohtaa, vaikka heillä oli jo haastattelu takanaan. Lomakkeen täyttämisen jälkeen kysyin tytöiltä heidän mielipidettään tällaisesta arviointimenetelmästä. Kaikki tyttöjen kommentit olivat positiivisia. Tytöt eivät myöskään kokeneet lomaketta vaikeaksi, eikä siinä ollut heidän mielestään vaikeita sanoja. Olin etukäteen arvellut, että liikemuisti olisi saattanut olla vaikea käsite. Siitä syystä selvensin tätä käsitettä käytännön esimerkin avulla, silloin kun tytöt olivat arviointilomakkeen tässä kohdassa. Noin puolet tytöistä oli tutustunut tämän tyyppiseen arviointimenetelmään koulussa tai päiväkodissa. Kuitenkaan nekään tytöt, jotka

arvioivat tällä menetelmällä ensimmäistä kertaa, eivät kokeneet tätä arviointimenetelmää hankalaksi. Eräs tyttö mainitsi, että hän ei haluaisi esimerkiksi omien vanhempiensa näkevän arviointilomaketta. Arviointimenetelmästä riippumatta opettajan onkin tärkeää säilyttää luottamuksellisuus (Martin 2002, 30).

Liitteessä 4. on yhteenveto arviointilomakkeiden numeerisista tuloksista. Keskiarvot laskin siten, että numeroin arviointilomakkeen eri kohdat yhdestä kolmeen. Lukuarvon kolme annoin kohdalle erittäin hyvä, lukuarvon kaksi kohdalle melko hyvä ja lukuarvon yksi kohdalle kaipa harjoittelua. Nämä tulokset ja keskiarvot eivät ole tilastollisesti yleistettävissä pienen otoskoon vuoksi. Myös lomakkeen esitetaus olisi pitänyt tehdä laajemmin, jos olisin halunnut yleistää tulokset perusjoukkoon. Päätin kuitenkin liittää tämän numeromuotoisen yhteenvedon raporttiini, sillä se kertoo jotain juuri näistä kahdesta tutkimastani tanssiryhmästä.

Kokonaiskeskiarvoissa ei juuri ollut eroja luovan tanssin ja balettiryhmän välillä, vaikka olin olettanut balettityttöjen olevan kriittisempiä. Korkein keskiarvo kuitenkin oli luovan tanssin ryhmässä ja matalin balettiryhmässä. Eräs hyvin itsekriittinen tyttö sen sijaan oli luovan tanssin ryhmässä. Hän ei arvioinut omia taitojaan lainkaan niin hyväksi, kuin mitä omien havaintojeni pohjalta olisin arvioinut.

Yksittäisistä kohdista notkeus-kohtaa pohdittiin eniten, ja se herätti eniten myös kommentointia. Vertaaminen toisiin tuli esiin myös tässä, ja omaa notkeutta arvioitiin suhteessa toisten tyttöjen notkeuteen.

” Liisa laittais varmaan tohon, ku se on notkeampi ku niitten äiti ja sisko.”

(Tytön nimi on muutettu.)

Notkeus liitettiin ensisijaisesti spagaattiin. Niitä, jotka osasivat spagaatin ihailtiin, ja spagaattia tavoiteltiin itsekin siitakin huolimatta, että venyttely koettiin usein epämiellyttäväksi ja sattuvaksikin. Notkeutta arvioitiin hyvin kriittisesti, ja se saikin alhaisimman keskiarvon kaikista arviointilomakkeen kohdista. Notkeuden lisäksi liikemuistiakin pohdittiin kauan. Eräs tyttö pohti omaa liikemuistiaan hyvin kauan, eikä osannut päättää laittaako arvionsa kohtaan melko hyvä vai erinomainen. Lopulta annoin hänen laittaa rastin näiden arviointiportaiden väliin, sillä hän koki päättämisen niin vaikeaksi.

Parhaimmaksi lapset arvioivat oman esiintymisensä. Poikkeuksetta kaikki arvioivat oman esiintymisensä erinomaiseksi. Esiintyminen tuli haastatteluissakin esiin myönteisimpänä tanssiin liittyvänä asiana. Tämä tuki haastattelujen yhteydessä tekemääni tulkintaa, jonka mukaan lapset pitivät samoista asioista, joissa kokivat olevansa hyviä.

7.4 Lähemmäs lapsinäkökulmaa piirustusten kautta

Piirustus / kirjoitustehtävässä oli havaittavissa eniten eroja eri tanssimuotoa harrastavien tyttöjen välillä haastatteluihin ja arviointilomakkeisiin verrattuna. Balettia harrastavien tyttöjen piirtämät kuvat olivat hyvin samankaltaisia tanssijan asua ja asentoa myöten. Luovaa tanssia harrastavien tyttöjen kuvissa vaihtelu oli sen sijaan huomattavasti suurempaa.

Balettia harrastavien tyttöjen piirrokset olivat hyvin yhdenmukaisia, vaikka en antanut mitään tarkempia määräyksiä tai rajoituksia tähän tehtävään. Vaatetus oli seitsemässä piirustuksessa kymmenestä vaaleanpunainen balettipuku. Toinen selkeästi esiin noussut yhdistävä tekijä oli tanssijan asento. Tanssijat oli piirretty asentoon, jossa toinen jalka oli suorana ja toinen jalka koukussa sivulla siten, että varpaat koskettivat suoran jalan polvea. Tämä lienee jonkinlainen stereotyyppinen mielikuva balettitanssijasta. Piirrosten yhtenäisyys oli yllättävää, sillä tytöt piirsivät nämä kuvat kotona. Kuvien samankaltaisuus olisi ollut ymmärrettävämpää, jos tytöt olisivat piirtäneet ne yhdessä esimerkiksi tanssitunnin lopussa. Tanko oli piirretty kuuteen kuvaan. Tankoharjoittelu kuuluuikin jo olennaisena osana tämän ikäisten tyttöjen balettitunnille. Tanko oli haluttu piirtää kuviin siitäkin huolimatta, että monet mainitsivat haastattelussa tankoharjoittelun olevan heistä epämieluisaa. Yksi esimerkki balettia harrastavien tyttöjen piirustuksista on liitteessä 5.

Kolme balettia harrastavaa tyttöä oli täydentänyt tehtävää myös kirjallisesti. Haastattelujen ja arviointilomakkeiden tavoin notkeuden tärkeys tuli myös erään tytön kirjoittamassa tekstissä esiin:

”Minä harjoittelen joka päivä spakaattia... ”.

Luovaa tanssia harrastavista tytöistä kaikki tehtävän palauttaneet olivat piirtäneet. Lisäksi yhtä piirustusta oli täydennetty tekstillä. Heidän piirustuksensa olivat paljon vaihtelevampia kuin balettiryhmän. Toisin kuin balettiryhmäläisillä luovaa tanssia harrastavien tyttöjen piirustuksissa ei erottunut mitään yhtä selkeästi toistuvaa asentoa. Temppeujen tärkeys tuli esiin luovaa tanssia harrastavien tyttöjen haastatteluissa ja kärrynpyörä oli myös kuvattu yhteen piirustukseen. Luovan tanssin tytöistä muutama oli piirtänyt kuvaan useamman kuin yhden ihmisen. Luovan tanssin ryhmäläisistä kaksi oli myös kuvannut musiikkia jollain tavoin piirustuksiinsa toisin kuin balettia harrastavat tytöt.

Yhteisiäkin piirteitä eri tanssimuotoja harrastavien tyttöjen piirustuksissa oli. Molemmissa ryhmissä esiintyminen tuli jollain tavoin esiin myös piirustuksissa. Esiintymistä oli kuvattu esimerkiksi kevätinäytökseen kuuluvien esitysvaatteiden avulla. Yhtä poikkeusta lukuun ottamatta kaikkiin piirroksiin oli piirretty tanssijan koko kuva. Vain yhteen luovan tanssin piirustukseen oli kuvattu ainoastaan suuret kasvot. Kokonaisuudessaan tyttöjen kuvista välittyi iloisuus niin värien käytön kuin nauravien kasvojen kautta. Tätä havaintoa tukivat myös piirroksiin liitetyt kommentit:

”Tanssi on kivaa.”

”Minä pidän tanssimisestä.”

8 POHDINTA

Tämän tutkimukseni tarkoituksena oli kartoittaa 7-8-vuotiaiden balettia tai luovaa tanssia harrastavien lasten kokemuksia heidän tanssiharrastuksestaan. Lähestymistapani aiheeseen oli lapsikeskeinen eli lapsi nähtiin aktiivisena ja osaavana subjektina. Erityishuomion kiinnitin tanssin arviointiin. Kokeilin eräänlaista tanssin itsearviointimenetelmää, jonka avulla halusin korostaa lapsen aktiivisuutta myös tanssin arvioinnissa. Tietävästi tämän tyyppistä arviointimenetelmää ei ole aiemmin kokeiltu tanssikasvatuksessa.

Lähestyin aihetta kokonaisvaltaisesti, ja pyrin saamaan mahdollisimman monipuolisen kuvan lasten näkemyksistä. Tutkimusotteeni oli pääasiassa laadullinen, joten minä itse tutkijana olin tärkein tutkimusväline tutkimukseni kaikissa vaiheissa. Omat subjektiiviset tulkintani ja omat taustani vaikuttivat tutkimustani koskeviin valintoihin ja tulkintoihin. Pyrin kuitenkin mahdollisimman seikkaperäisesti kuvaamaan tutkimukseni etenemistä, jotta lukijan olisi helpompi ymmärtää tulkintojani ja arvioida niiden luotettavuutta. Tulkintani oli vain yksi lukemattomien muiden mahdollisten tulkintojen joukossa, enkä pyrkinyt yleistämään tutkimukseni tuloksia kaikkia tanssivia lapsia koskeviksi. Yksittäistapauksetkin kuitenkin voivat kertoa jotain yleisestä, ja lukijan arvioitavaksi jää tämän tutkimuksen tulosten siirrettävyys muihin ympäristöihin ja tilanteisiin.

Tutkimuksessani tuli esiin, että tanssi on lapsille mieluisa harrastus monista syistä. Omat havaintoni lasten tanssitunneilla olivat yhdenmukaisia lasten kokemusten kanssa; lapset näyttivät pitävän tästä harrastuksestaan ja viihtyvän tunneilla. Tanssista pidettiin yksilöllisistä ja persoonallisista syistä, mutta lapsilla oli myös yhteisiä mieltymyksen kohteita tanssiharrastuksessa. Lapset mainitsivat vain vähän negatiivisia tanssituntiin liittyviä asioita. Osittain tähän varmasti vaikutti jännittäminen haastattelutilanteessa ja vastaaminen sosiaalisesti suotavalla tavalla. Tutkimuksessani esiin tulleet lasten kokemukset tanssiharrastuksen positiivisista ja negatiivisista puolista ovat hyödyllistä tietoa kaikille tanssikasvatuksen parissa työskenteleville. Aiemmin näitä lasten omia kokemuksia lapsikeskeisestä näkökulmasta on tutkittu melko vähän. Vastaavanlaista tutkimusta tarvittaisiin edelleen lisää, jos halutaan edetä kohti lapsikeskeisempää tanssikasvatusta.

Kaikki haastatteleman tytöt kokivat olevansa hyviä esiintyjiä ja suhtautuivat esiintymiseen muutenkin erittäin positiivisesti. Myös muutamat aiemmat lasten tanssia koskevat tutkimukset antavat tukea tälle havainnolle (esim. Renner 1997). Esiintymisvietti on tyyppillistä useimmille lapsille. Ehkä osittain narsistisista syistä myös me vanhemmat haluamme ainakin joskus olla huomion keskipisteenä. Esiintymiseen liittyy myös omien taitojen näyttäminen muille, ja kiitoksen saaminen kovasta harjoittelusta. Lapsen mielestä on tärkeää saada kehuja ja tunnustusta. Tanssinopettajienkin olisi muistettava, että kehittyvän itsetunnon kannalta on tärkeää antaa positiivista palautetta myös hyvästä yrityksestä, eikä vain onnistuneista suorituksista. On kuitenkin tärkeää huomata, että esiintyminen ei ole välttämättä kaikille positiivinen kokemus, vaikka tässä tutkimuksessa lapset suhtautuivat niin myönteisesti esiintymiseen. Silloin lasta ei tietenkään saa pakottaa lavalle, vaan on pyrittävä ottamaan selvää taustalla vaikuttavista syistä. Lasta voi tällöin myös pyytää osallistumaan esitykseen esimerkiksi puvustusta tai lavastusta suunnittelemalla ja toteuttamalla. Esiintymiseen liittyviä mahdollisia kielteisiä tuntemuksia olisi mielenkiintoista tutkia tulevaisuudessa lisää.

Lähiympäristön vaikutus tanssiharrastuksen aloittamiseen osoittautui voimakkaaksi eräiden aiempien tutkimusten tavoin (esim. Macara & Alves 1997). Pikkusisko haluaa usein seurata tanssivan isosiskon esimerkkiä, ja hakeutuu saman harrastuksen pariin. Myös äiti on usein vaikuttanut harrastuksen aloittamiseen. Esikuvilla ei ollut suurta vaikutusta tanssiharrastuksen aloittamiseen. Ehkä esikuvilla ei ole tanssissa vastaavaa merkitystä kuin esimerkiksi urheilussa. Tanssijat eivät olekaan ainakaan vielä kovin näkyvästi esillä tiedotusvälineissä. Kukaan tytöistä ei myöskään kertonut tanssivasta veljestään tai isästään. Tähän saattaa olla syynä stereotyyppinen ja kielteinen kuva tanssivasta pojasta tai miehestä. Yksi tyttö kertoi kuitenkin ihailevaan sävyyn break dancea harrastavasta pojasta, joka on hänen kanssaan samalla luokalla. Break dance on ilmeisesti tanssimuodoista sellainen, joka saattaisi houkutella myös poikia. Jos miespuoliset tanssijat olisivat enemmän näkyvillä, tanssiharrastus saattaisi kiinnostaa myös useampia poikia. Myös koululiikunnan kautta pojille voitaisiin antaa kokemuksia tanssista. Ennakkoluulot ja kielteiset mielikuvat tanssista useimmilla pojilla johtuvat kokemusten vähyydestä.

Tanssi ei suinkaan ollut lasten ainoa harrastus, ja lasten illat täyttyivät monista harrastuksista. Tällä harrastusten paljoudella saattaa olla yhteyttä myös siihen, että useimpia lapsia väsytti ainakin joskus tanssitunnilla. Toisaalta on varmasti hyväkin, jos lapsi saa kokemuksia monista erilaisista harrastuksista, eikä ala liian varhaisessa vaiheessa

keskittyä vakavasti vain yhden lajin harjoitteluun. Tanssin tulevaisuus monista kilpailevista harrastuksista huolimatta näytti ainakin tässä tutkimuksessa valoisalta. Tytöt kertoivat niin monista positiivisista asioista tanssissa, että harrastusta jatketaan varmasti myös tulevaisuudessa. Toisaalta lapsen tanssiharrastuksen jatkuminen ei ole riippuvainen yksin lapsen omasta halusta tanssia. Harrastuksen jatkumiseen vaikuttavat niin perheen taloudellinen tilanne kuin myös elämänmuutokset kuten muutto toiselle paikkakunnalle. Valitettava tosiasia on myös se, että kaikki halukkaat eivät mahdu tanssiryhmiin. Oli lapsen harrastus sitten tanssi tai joku muu on tärkeää, että lapsi harrastaa sitä omasta tahdostaan. Esimerkiksi äiti ei voi eikä saa toteuttaa oman lapsuutensa ballerinahaaveita lapsensa kautta. Mikä tahansa harrastus voi olla lapsikeskeinen, jos lapsen omat kiinnostuksen kohteet ja yksilölliset tarpeet huomioidaan.

Uskon, että tämän tutkimuksen myötä toin vähän lisää valoa tanssikasvatukseen myös arvioinnin osalta. Tanssin arviointia ei juurikaan ole aiemmin tutkittu, ja varsinkin lasten tanssin arviointiin on kiinnitetty vasta vähän huomiota. Tutkimukseeni sisältyi tanssin itsearviointikokeilu, jossa lapset arvioivat omaa tanssia täyttämällä arviointilomakkeen. Kokeilemani arviointimenetelmä oli suhteellisen helppo toteuttaa, eikä se vienyt aikaa kuin noin viisi minuuttia. Lapset itse suhtautuivat oman tanssinsa arviointiin hyvin myönteisesti, eivätkä kokeneet sitä liian vaikeaksi. Ei kuitenkaan ole tarkoitus, että lapset täyttäisivät tällaisia lomakkeita jokaisella tanssitunnilla, sillä se verottaisi liian suuren osan lasten tanssiajasta. Parhaiten tämän tyyppinen lomake palvelee esimerkiksi aina lukukauden alussa ja lopussa täytettynä. Näin opetus- ja oppimisprosessia voidaan säännöllisesti seurata, ja kehittää tanssikasvatustyötä näiden arvioiden pohjalta. Laatimani arviointilomake voisi toimia ainakin jonkinlaisena pohjana, jos tulevaisuudessa tanssin arviointiin ja erityisesti itsearviointimenetelmien laatimiseen kiinnitetään enemmän huomiota. Arviointimenetelmästä riippumatta opettajan olisi suoritettava arviointi hyvin hienovaraisesti. Toisiin lapsiin vertaamista tulee välttää, sillä lapset tekevät sitä jo luonnostaan kuten myös tässä tutkimuksessa tuli esiin.

Valmiita malleja lapsikeskeisestä tanssista ja lapsen aktivoimisesta tanssin arviointiin ei voi antaa, vaan jokaisen tanssinopettajan on muokattava itselleen sopiva malli käytännön kokemustensa pohjalta. Tällöin korostuu lasten itsenäisen toiminnan seuraaminen ja lapsen kuuleminen. Täysin lapsen ehdoilla tanssituntia ei tietenkään ole tarkoitus toteuttaa lapsikeskeisessä tanssikasvatuksessa. Opettajan läsnäolo ja ohjaus tuovat turvaa, ja tietyt säännöt ja rajoitukset kuuluvat olennaisesti myös lapsikeskeiseen tanssiin. Tärkeää olisi

kuitenkin entistä tasapainoisempi suhde aikuis- ja lapsikeskeisyyden välillä. Tällaiseen molemminpuoliseen vuorovaikutukseen perustuvan tanssikasvatuksen myötä myös opettaja voi itse oppia paljon.

Tutkimusta olisi mielenkiintoista laajentaa lasten tanssinopettajiin. Heiltä voisi tiedustella, miten he ymmärtävät lapsikeskeisen tanssin ja minkälaisia menetelmiä he ovat käyttäneet lapsikeskeisyyden edistämiseen tanssitunnilla. Erityisesti käytännön toimenpiteiden tutkiminen olisi tärkeää, ja näin tieto lapsikeskeisistä tanssikasvatusmenetelmistä voisi levitä myös muiden tanssikasvattajien tietoisuuteen. Myös erilaisten arviointimenetelmien soveltuvuutta lasten tanssiin olisi tärkeää tutkia lisää. Opetussuunnitelmissa todetaan arvioinnin välttämättömyys, mutta käytännön työkalut arvioinnin suorittamiseen ovat yhä vähäiset.

Minun on aika pakata balettitossuni tämän tutkimuksen osalta. Jään kuitenkin luottavaisin mielin seuraamaan tanssikasvatuksen kehitystä. Katson tanssin maailmaa ehkä vaaleanpunaisten silmälasien läpi, mutta idealistisesti uskon, että lapsikeskeisyys tanssissa saa tulevaisuudessa yhä enemmän jalansijaa. Ainakin tässä tutkimuksessa sain jo seurata lasten tanssitunteja, joissa lapsikeskeisyys tuli selvästi esiin.

LÄHTEET

- Ahlsten, R. 1999. Lasten tanssi. Teoksessa P. Miettinen (toim.) *Liikkuva lapsi ja nuori*. Jyväskylä: Gummerus.
- Aho, S. & Laine, K. 1997. *Minä ja muut: Kasvaminen sosiaaliseen vuorovaikutukseen*. Keuruu: Otava.
- Alanen, L. 2001. Lapsuus yhteiskunnallisena ilmiönä. Teoksessa A. Sankari & J. Jyrkämä (toim.) *Lapsuudesta vanhuuteen, iän sosiologiaa*. Tampere: Vastapaino, 161-186.
- Allen, R. 2002. Using Assessment Data to Monitor Physical Education Programs. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance* 73 (8), 25-31.
- Ambrosio, N. 1999. *Learning about Dance, an Introduction to Dance as an Art Form and Entertainment*. USA: Kendall/Hunt.
- Anttila, E. 1994. *Tanssin aika*. Helsinki: Liikuntatieteellisen seuran julkaisu 139.
- Benn, T. 1989. Assessment in Dance, An Experiment on Holistic Versus Criterion-Referenced Assessment. *Physical Education Review* 12 (1), 6-11.
- Bruhn, K. 1973. *1900-luvun pedagogisia suuntauksia*. 3. painos. Helsinki: Otava.
- de Bruyn, M. 1991. Applications of Arts Propel in Dance. Teoksessa S. W. Stinson (toim.) *Proceedings of the 1991 Conference of Dance and the Child: International*. Salt Lake City: Dance and the Child International, 33-40.
- Chen, W. 2001. Description of an Expert Teacher's Constructivist-Oriented Teaching: Engaging Students' Critical Thinking in Learning Creative Dance. *Research Quarterly for Exercise and Sport* 72, 366-375.
- Chung, S. & Walsh, D. 2000. Unpacking child centredness: a history of meanings. *Journal of Curriculum Studies*. 32 (2), 215-234.
- Ericson, G. 1997. Is it possible to scientifically study children's dance? Teoksessa E. Anttila (toim.) *The call of forests and lakes: proceedings of the 1997 conference of dance and the child*. Kuopio: Dance and the Child International, 102-111.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1999. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. 3. painos. Jyväskylä: Vastapaino.

- Eskola, J. & Vastamäki, J. 2001. Teemahaastattelu: opit ja opetukset. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin I, metodin valinta ja aineiston keruu: vinkkejä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS-kustannus, 24-42.
- Eskola, J. 2001. Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat – laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II, näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 133-157.
- Fowler, C. B. 1977. Dance as education. Washington D.C: National Dance Association and Association of the American Alliance for Health, Physical Education and Recreation.
- Frömel, K., Stratton, G., Vasendova, J. & Pangrazi, R. P. 2002. Dance as a Fitness Activity: The Impact of Teaching Style and Dance Form. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance* 73 (5), 26-30.
- 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: International. Salt Lake City: Dance and the Child International, 41-47.
- Hakoköngäs, P. 1984. Lasten piirrokset kartuttavat oppilaan tuntemusta. *Opettaja* 79 (40), 20-23.
- Hanna, J. L. 1979. To dance is human: a theory of nonverbal communication. Austin: University of Texas.
- Hanson, M. 1990. The right of children to experience in dance/ movement/ arts. Teoksessa A. S. Akins. & J. Lapointe-Crump (toim.) Encores II, Travels through the spectrum of dance: a selection of readings from 1978-1987. American Alliance for Health, Physical Education, Recreation and Dance, 34.
- Haskell, A. L. 1969. The Wonderful World of Dance. New York: Doubleday.
- Heinonen, V. & Viljanen, E. 1980. Evaluaatio koulussa. Keuruu: Otava.
- Hirsjärvi & Hurme. 2001. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2001. Tutki ja kirjoita. Vantaa: Tammi.
- Hytönen, J. 1997. Lapsikeskeinen kasvatus. 4. painos. Juva: WSOY.
- Häyrynen, T. 2000. Lapsuuden haaveesta totta: aikuisbaletin opetus-oppimisprosessi ensiaskeleista piruettiin. Jyväskylän yliopisto. Liikuntapedagogiikan sivulaudaturtyö.

- Joyce, M. 1980. First steps in teaching creative dance to children. 2. painos USA: Mayfield.
- Kekäläinen, S. 1999. Esiintyminen – arvoitus. Teoksessa P. K. Pakkanen, J. Parviainen, L. Rouhiainen & A. Tudeer (toim.) Askelmerkkejä tanssin historiasta, ruumiista ja sukupuolesta, Tanssin tutkimuksen vuosikirja 3/1999. Taiteen keskustoimikunta 1999/2000, 175-180.
- Karlsson, L. 2000. Lapsille puheenvuoro: ammattikäytännön perinteet murroksessa. Helsinki: Edita.
- Kinos, J. 1993. Varhaiskasvatuksen kiistakapulat: aikuis- vai lapsikeskeisyys? Lastentarha 56 (3), 42-45.
- Kinos, J & Luoma, A. 2001. Lapsilähtöisyys – omintakeista varhaiskasvatuksen pedagogiikkaa? Lastentarha (1), 46-50.
- Kiviniemi, K. 2001. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II, näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 68-84.
- Laine, A. 1990. Kuvissa lapsen koko elämä. Opettaja 34, 20-21.
- Macara, A. & Alves, T. 1997. Why do you dance? A study on the significance of dance for children. Teoksessa E. Anttila (toim.) The call of forests and lakes: proceedings of the 1997 conference of dance and the child. Kuopio: Dance and the Child International, 220-227.
- 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.
- Mäkelä, K. 1990. Kvalitatiivisen analyysin arviointiperusteet. Teoksessa K. Mäkelä. (toim.) Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta. Helsinki: Painokaari, 42-61.
- Neal, N. D. & Dineur, J. M. 1991. The Effects of Participation in Dance on the Attitudes of French Children as Measured by Domain Discrimination. Dance Research Journal 23 (2), 11-16.
- Niiranen, J. & Kinos, J. 2001. Suomalaisen lastentarha- ja päiväkotipedagogiikan jäljillä. Teoksessa K. Karila, J. Kinos & J. Virtanen (toim.) Varhaiskasvatuksen teoria-suuntauksia. Juva: PS-kustannus, 58-85.
- Numminen, P. & Laakso, L. 2001. Liikunnan opetusprosessin A,B,C. Jyväskylän yliopisto. Liikuntakasvatuksen laitos.
- Nykänen, H. 1996. Lapsikeskeinen urheilu ja liikunta. Lappeenrannan kirjapaino.

- Papaionnou, A. & Goudas, M. 1999. Motivational climate of the physical education class. Teoksessa Y. Vanden Auweele, F. Bakker, S. Biddle, M. Duran. & R. Seilers (toim.) *Psychology for physical educator*. Champaign, IL: Human Kinetics, 51-68.
- Purcell, T. M. 1994. *Teaching children dance: Becoming a master teacher*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Rauste-von Wright, M. & von Wright, J. 1994. *Oppiminen ja koulutus*. Porvoo: WSOY.
- Renner, S. 1997. Dance classes – What do children take from them? Teoksessa E. Anttila (toim.) *The call of forests and lakes: proceedings of the 1997 conference of dance and the child*. Kuopio: Dance and the Child International, 298-308.
- Ruoppila, I. 1999. Lasten tutkimuksen eettisiä kysymyksiä. Teoksessa I. Ruoppila, E. Hujala, K. Karila, J. Kinos, J. Niiranen & M. Ojala (toim.) *Varhaiskasvatuksen tutkimusmenetelmiä*. Jyväskylä: Atena, 26-50.
- Sanderson, P. 2000. The development of dance attitude scales. *Educational Research* 42 (1), 91-99.
- Sarje, A. 1992. *Tanssin henki*. Liikuntatieteellisen seuran julkaisu 132. Tampere: Tammerpaino.
- Sarje, A. 1997. Terrific or terrible – schoolchildren's views on creative dance. Teoksessa E. Anttila (toim.) *The call of forests and lakes: proceedings of the 1997 conference of dance and the child*. Kuopio: Dance and the Child International, 320-326.
- Sarje, A. 2001. Koululaiset koreografeina – luova tanssi liikunnallisena vaihtoehtona. *Liikunta ja tiede* 38, 22-24.
- Schiemer, S. 1996. Efficient and Effective Assessment Techniques. *Journal of physical education, recreation and dance* 67 (9), 26-28.
- Siljamäki, M. 2001. Afrikkalainen tanssi ryhmäilmiönä: Yksilöllisyydestä yhteisöllisyyteen – ja takaisin. *Liikunta ja tiede* 38, 30-33.
- Simmons, M. S. 1997. Why include dance in the elementary school curriculum? Teoksessa E. Anttila (toim.) *The call of forests and lakes: proceedings of the 1997 conference of dance and the child*. Kuopio: Dance and the Child International, 351-357.
- Stinson, S. W., Blumenfield-Jones, D. & van Dyke, J. 1990. Voices of Young Dance Students: An Interpretive Study of Meaning in Dance. *Dance Research Journal* 22 (2), 13-22.
- Stinson, S. W. 1990. Evaluating the child: issues for dance educators. Teoksessa A. S. Akins & J. Lapointe-Crump (toim.) *Encores II, Travels through the spectrum of dance: a selection of readings from 1978-1987*. American Alliance for Health, Physical Education, Recreation and Dance, 45-46.

- Stinson, S. 1993. Dance for young children: finding the magic in movement. Reston, Virginia: The American Alliance for Health, Physical education, Recreation and dance.
- Taiteen perusopetuksen vuosikirja 2000. Helsinki: Suomen Kuntaliiton painatuskeskus.
- Valli, R. 2001. Mitä numerot kertovat? Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II, näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 158-171.
- Viitala, M. 1998. Tanssia elämyksen ehdoilla, lasten ja nuorten tanssin luovia prosesseja. Helsinki: Svoli palvelu.
- Viljanen, E. 1982. Kasvatustiede 4. –5. uudistettu painos. Tampere: Tampereen kirjapaino.
- Vuohiniemi, M. & Miettinen, P. 1999. Taidon oppiminen. Teoksessa P. Miettinen (toim.) Liikkuva lapsi ja nuori. Jyväskylä: Gummerus, 151-194.
- Werner, P., Sweeting, T., Woods, A. & Jones, L. 1992. Developmentally Appropriate Dance for Children. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance* 63 (6), 40-43.

LIITTEET

Liite 1.
















Haastattelu balettia ja luovaa tanssia harrastaville lapsille



1. Mikä tanssissa on kivointa? Miksi juuri tanssiharrastus? Miksi aloitit?
2. Harrastavatko kaveritkin/sisarukset/vanhemmat tanssia?
3. Onko sinulla muita harrastuksia?
4. Aiotko jatkaa tanssiharrastusta tulevaisuudessa? Haaveet? Unelmat? Tavoitteet?
5. Onko sinulla joku esikuva tanssinmaailmassa?
6. Mitä pidät esiintymisestä? Sooloesiintyminen?
7. Mistä erityisesti pidät tanssitunnilla?
8. Mistä et pidä tanssitunnilla?
9. Väsyttääkö sinua joskus tanssitunnilla? Ottaako tanssitunti voimille?
10. Huomioiko opettaja sinut? Antaa palautetta?
11. Milloin opettaja on sinusta mukava tanssitunnilla?
12. Entä milloin opettaja ei ole mukava?
13. Mitä sinulle tulee mieleen tanssin arvioinnista?
14. Korjaako opettaja liikkeitäsi? Miten?
15. Missä olet erityisen hyvä tanssitunnilla?
16. Koetko onnistumisia tanssitunnilla? Mistä tiedät, että olet onnistunut tanssitunnilla?

Liite 2.

Arvioi omaa tanssiasi ja ympyröi kuhunkin kohtaan sopivimmat kasvot

	on erinomainen	on melko hyvä	kaipaa harjoittelua
TASAPAINONI			
HYPPYNI			
NOTKEUTENI			
ASENTOJEN JA LIIKKEIDEN NIMIEN OSAAMINEN			
LIIKEMUISTINI (Esim. Miten muistan ja osaan toistaa perässä opettajan näyttämän sarjan.)			

on erinomainen on melko hyvä kaipaa
harjoittelua

**MUSIIKIN KUUNTELU JA
RYTMISSÄ PYSYMINEN**



**OHJEIDEN KUUNTELU
TUNNILLA**



AHKERUUTENI TUNNILLA



**TOISTEN TANSSIJOIDEN
HUOMIOIMINEN (Esim.
ryhmätansseissa, parin kanssa
tanssittaessa)**



ESIINTYMISENI



Liite 3.

Teemojen antoisuustaulukko

teeman numero

Haastateltava	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.	12.	13.	14.	15.	16.	yht.
1 baletti	2	2	2	1	1	2	2	2	2	2	1	1	-	2	2	2	26
2 baletti	3	3	3	3	-	3	3	3	3	2	2,5	3	-	3	3	3	40,5
3 baletti	3	3	3	3	-	3	3	3	3	3	3	3	-	3	-	2	38
4 baletti	2	3	2	3	-	2	1,5	3	2	2	2	2	-	3	3	3	33,5
5 baletti	3	3	3	3	-	1,5	3	2	3	2	3	1	-	3	3	2	35,5
6 luova	3	3	3	1,5	-	3	2	1,5	2	3	2	1	-	3	3	2	33
7 luova	2	3	3	2	-	3	3	3	3	2	3	3	-	3	3	2	38
8 luova	3	2,5	3	3	-	3	3	3	3	2	2	1,5	-	3	2,5	2	36,5
9 luova	3	3	3	3	-	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	45
10 luova	3	3	3	2	-	3	3	2	2	3	3	2	1	3	3	3	39
11 luova	1,5	2	2,5	2,5	-	2,5	3	1	2	2	2	2	3	3	2,5	2	33,5
yht.	28,5	30,5	30,5	27	1	29	29,5	26,5	28	26	26,5	22,5	7	32	28	26	

- = ei kysytty
 1 = ei tiedä / ei vastaa
 2 = yhden tai muutaman sanan vastaus, perusvastaus / runsas, mutta sekava
 3 = täydentää perusvastausta / yllättävä

(mukailtu Eskolan 2001, 147 taulukkoa)

Liite 4.

Yhteenveto arviointilomakkeesta

Tyttöjen itsearvioiden keskiarvot

Baletti

1.	2,7
2.	2,1
3.	2,5
4.	2,3
5.	2,6

Luova tanssi

6.	2,5
7.	2,7
8.	2,3
9.	2,9
10.	2,5
11.	2,5

Kokonaiskeskiarvot

Baletti	2,42
Luova tanssi	2,57

Lomakkeen kohtien keskiarvot

	Baletti	Luova tanssi	Yhteensä
Tasapainoni	2,3	2,2	2,2
Hyppyni	2,6	2,7	2,6
Notkeuteni	1,6	2,3	2,0
Asentojen ja liikkeiden nimien osaaminen	2,4	2,5	2,5
Liikemuistini	2,2	2,7	2,5
Musiikin kuuntelu ja rytmissä pysyminen	2,4	2,2	2,3
Ohjeiden kuuntelu tunnilla	3	2,8	2,9
Ahkeruuteni tunnilla	2,1	2,5	2,3
Toisten tanssijoiden huomioiminen	2,6	2,8	2,8
Esiintymiseni	3	3	3

Liite 5.

