

TANSSIA KOULUSSA

Tanssi-ilmaisuprojektin toteuttaminen peruskoulun toisella luokalla

Anna Ollila

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma

Syksy 2005

Opettajankoulutuslaitos

Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Ollila, Anna. 2005. Tanssia koulussa. Tanssi-ilmaisuprojektin toteuttaminen peruskoulun toisella luokalla. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Pro gradu -tutkielma. 109 sivua.

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli saada ripaus lisää tanssia kouluihin. Tavoitteena oli selvittää, miten tanssiprojekti toteutetaan peruskoulun alakoulussa.

Tutkimus toteutettiin autobiografisena toimintatutkimuksena eli tutkija toteutti tanssiprojektin osana Jyväskylän liikuntatieteiden laitoksen tanssipedagogiikan erikoistumisopintojen lastentanssiharjoittelua eräälle peruskoulun toiselle luokalle ja tutki, havainnoi ja analysoi itse omaa tanssiprojektiaan. Tutkijan havaintojen tukena olivat myös projektiluokan opettajan haastattelut sekä oppilailta teetetyt kyselyt. Tutkimuksen tanssiprojektiin kuului seitsemän kerran tanssi-ilmaisujakso oppilaille. Tutkimuksessa koottujen havaintojen ja aineiston pohjalta koottiin erilaisia käytännöntekijöitä, joita on tärkeää huomioida, kun koulussa ollaan järjestämässä tanssin opetusta. Tanssikasvatuksesta voi huolehtia luokanopettaja tai ulkopuolinen asiantuntija, kunhan hän on asiasta kiinnostunut.

Kokemukset projektista olivat enimmäkseen positiivisia, opettavaisia ja rohkaisevia käytännön työtä ajatellen. Tanssille tuntui olevan tarvetta koulussa. Koulussa tarvitaan henkilö, joka panee alkuun tanssi-innostuksen. Kokemukset tanssiprojektista auttavat ja innostavat jatkamaan tanssin opetusta ja ohjausta koulussa.

Asiasanat: tanssi, tanssikasvatus, koulutanssi, tanssi-ilmaisu, autobiografinen, toimintatutkimus, haastattelu

ESIPUHE

Tämä tutkimustyö on valmistunut monen osasen yhdistelmänä. Aloitin tämän tutkimusaiheen parissa syksyllä 2002 kasvatustieteen professori Seppo Hämäläisen johdolla. Olin keväällä 2003 suorittamassa tanssipedagogiikan sivuaineopinnoissani lastentanssiharjoittelua. Seppo Hämäläinen innosti minua juuri tutkimusprojektin pariin harjoittelussani, itse olisin saattanut tehdä ennemminkin kartoitustutkimusta. Hän myös kannusti minua aina hyvin positiivisesti eteenpäin. Liikuntatieteiden tohtori Pipsa Nieminen ohjasi minua lastentanssiharjoittelussa ja kävi muun muassa seuraamassa projektiryhmäni tuntia. Hänen ansiostaan pidin koko tutkimusprojektini ajan tutkimuspäiväkirjaa, josta sittemmin tulikin pääaineistoni. Seppo Hämäläinen jäi eläkkeelle kesällä 2004, jolloin jatkoin työskentelyä ilman ohjausta.

Syksyllä 2005 sain ohjaajakseni musiikin tohtori Katri-Helena Rautiaisen. Hän luki ja kommentoi työtäni ja kannusti minua vielä työn loppusuoralla muokkaamaan sitä, motivaationi ollessa jo heikompaa.

Haluan kiittää myös aviomiestäni Teroa sekä vanhempiani Ella ja Juhani Haapasaloa kannustuksesta, tuesta, kärsivällisyydestä ja uskosta siihen, että työni vielä valmistuu.

Porvoossa 28.11.2005

Anna Ollila

SISÄLTÖ

1	TANSSIA KOULUSSA?	6
2	TANSSI.....	8
2.1	Tanssin määrittely	9
2.2	Tanssin eri muodot	10
3	TANSSIKASVATUS KOULUSSA	12
3.1	Tanssikasvatus viime vuosisadan koulussa.....	12
3.2	Tanssikasvatuksen käsitteitä.....	13
3.3	Tanssin mahdollisuudet ja tavoitteet koulussa	14
3.3.1	Kasvatukselliset ja yleiset tavoitteet.....	16
3.3.2	Persoonallisuuden alueiden sekä sosiaaliset tavoitteet.....	17
3.3.3	Liike.....	18
3.3.4	Kehollisuus	19
3.3.5	Tilan käyttö ja hahmotus	21
3.3.6	Dynamiikat	21
3.4	Tanssikasvatuksen sisältö koulussa.....	22
3.4.1	Tanssi opetussuunnitelmissa	22
3.4.2	Tanssikasvatuksen sisältötavoitteet.....	24
3.4.3	Eri tanssimuodot koulussa.....	28
3.4.4	Tanssin opetusmenetelmistä.....	29
4	TUTKIMUSTEHTÄVÄ	32
5	TUTKIMUKSEN LÄHESTYMISTAVAT JA METODIT	32
5.1	Kohderyhmä	33
5.2	Teemahaastattelu	33
5.3	Projektin jälkeinen kysely	34
5.4	Tutkiva opettaja.....	36

6	TANSSI-ILMAISUPROJEKTI JA SEN ANTI.....	41
6.1	Tanssiprojekti peruskoulun toisessa luokassa.....	41
6.2	Omia tavoitteitani jaksolla.....	41
6.3	Tanssijakson tavoitteita.....	42
6.4	Tanssijakson suunnittelu.....	44
6.5	Mihin asioihin minun mielestäni olisi tärkeä keskittyä eli Suuria tavoitteita koulutanssijaksolla.....	46
6.5.1	Kaikkien huomioiminen.....	46
6.5.2	Sosiaaliset ja vuorovaikutustaidot.....	47
6.5.3	Oman liikekielen tuottaminen.....	48
6.5.4	Esittäminen ja esiintyminen.....	49
6.5.5	Tuotosten tai harjoitusten purkaminen.....	51
6.5.6	Palautteen antaminen ja saaminen.....	52
6.6	Tytöt ja pojat tanssimassa.....	54
6.7	Musiikki ja tanssi.....	57
6.8	Tanssituntiin vaikuttavia tekijöitä:.....	61
6.8.1	Oppimisympäristö.....	61
6.8.2	Vieraileva opettaja tai asiantuntija.....	62
6.8.3	Ajan eri ulottuvuudet.....	63
6.8.4	Materiaalit.....	64
6.8.5	Liikuntavaatteet.....	65
6.9	Tanssijakson järjestäminen koulussa.....	66
6.10	Projektin onnistuminen.....	71
6.10.1	Taito ja rohkeus tehdä tanssia ja puhua tanssista.....	81
7	POHDINTA.....	84
	LÄHTEET.....	88
	LIITTEET.....	94

Mitä tanssi voisi olla koulussa? Kuka voisi opettaa tanssia koulussa ja miten? Miten tulevana luokanopettajana voisin hyödyntää tanssia luokassani?

Tanssin käyttö koulussa kiehtoo minua varmasti siksi, että olen itse harrastanut ja harrastan tanssia. Liikuntatieteiden laitoksen tanssipedagogiikan opinnoissa minulle tarjoutui mahdollisuus tehdä tutkimusta tanssin opetusharjoittelussani. Harjoittelun tavoitteena oli ”oppia lähestymään tanssinopetusta lasten liikeilmaisun vahvistamisen ja liikemahdollisuuksien tarjoamisen näkökulmasta”. Harjoittelun sisältönä oli ”lasten tanssi-ilmaisu”. (Tanssipedagogiikan erikoistumisopinnot 2002, 11.) Harjoittelutilanne oli minulle uusi monessa mielessä. Vaikka olin aiemmin jo jonkin verran ohjannut tanssia, en ollut ennen opettanut lasten tanssi-ilmaisuja tai lastentanssia. Projektiluokassani oppilaista enemmistö oli poikia, mikä oli myös kiinnostavaa, harrastusryhmissä kun poikien edustus on yleensä vähäisempi. En ollut myöskään koskaan ohjannut tanssia näin pienille lapsille.

Alussa esittämieni kysymysten lisäksi olin kiinnostunut, kuinka tanssiprojekti oikeasti sujuu. Miten projekti etenee, miten lapset lähtevät siihen mukaan, millainen opettaja minä olen? Millaisia asioita projektin aikana tulee vastaan? Aloin tutkia projektin kulkua omasta näkökulmastani. Asetin omat havaintoni etusijalle mutta haastattelin myös projektiluokkani luokanopettajaa, sekä ennen projektia että sen jälkeen, sekä teetin oppilailta kyselyn jakson lopussa. Anttilan (1997a) mukaan uusi tieteellinen näkemys arvostaa subjektiivista kokemusta, sisäisiä kokemuksia ja arvoja (Anttila 1997a, 118).

Kouluunkin on ehtinyt tehokkuus ja kiire. Lapsille pitäisi antaa vielä aikaa leikkiä ja luoda, vahvistaa minäkäsitystä itsestään ja kehostaan ja oppia myötäelämisen taitoja. Taidekasvatuksen tavoitteena on rikastuttaa ja avartaa ihmisen kasvua ja tarjota työkaluja henkiselle kasvuille. (Tummavuori 1994, 100–101.) Aikuisilla on mahdollisuus ja velvollisuus vaikuttaa lasten kasvatukseen ja hyvinvointiin. Kun lasten ja nuorten maailma on täynnä virikkeitä, on syytä opetella myös suodattamaan tietoa, keskittymään ja kuuntelemaan kehoa ja mieltä. (Anttila 1994,72B

Tanssiprojekteja kouluihin on tehty aiemminkin, esimerkiksi Liisa Timonen (1994) kuului työryhmään, joka kehitti materiaalin ”Koulu tanssii”. Timonen kokeili ja arvioi, kuinka sopivia harjoitukset olivat peruskoulun alaluokilla. Tuolloin tutkimustulokset olivat positiivisia: oppilaat kokivat tanssijaksot innostavina ja hyvinä ja ennakkoluuloja omanneet oppilaatkin kokivat tanssijakson motivoivana. Myös opettajien positiivinen asenne tanssia kohtaan kasvoi. (Timonen 1994, 94, 105–110.)

Noora Hämeenaho (2005) tutki pro gradu -tutkielmassaan liikunnanopettajien motivaatiota opettaa tanssia koulussa. Opettajien oma harrastuneisuus ja kiinnostus tanssia kohtaan vaikutti siihen, kuinka päteviksi opettajat kokivat itsensä tanssin opetusta ajatellen. Koulutusta tarvittaisiin lisää, sillä osaaminen kasvattaa motivaatiota. (Hämeenaho 2005, 2, 34–36.)

Riikka Hänninen ja Minni Suni (2002) tutkivat pro gradussaan liikunnanopettajaksi opiskelevien tanssiasenteita, käsityksiä koetusta pätevyydestä ja mielipiteitä rytmiiikka- ja tanssikoulutuksesta ja koulutanssista. Liikunnanopiskelijoiden tanssiasenteet olivat myönteisiä. Naiset arvostivat miehiä ja tanssia ei-harrastaneita enemmän tanssinpetusta. Opiskelijat toivoivat opintoihinsa lisää erityisesti koululaisia kiinnostavia tanssimuotoja sekä lisää koulutanssin opetusharjoitteluja. (Hänninen & Suni 2002, 2.)

Terhi Mikkonen (2003) tutki pro gradussaan lasten kokemuksia tanssista. Tutkimuksessa haastateltiin 7–8 -vuotiaita lapsia, jotka harrastivat balettia tai luovaa tanssia. Tanssi oli lapsista mieluinen harrastus erityisesti siksi, että siinä saa esiintyä. Perheellä ja ystävillä oli suuri vaikutus lapsen tanssiasenteeseen ja –motivaatioon. (Mikkonen 2003, 2.)

Arja Saarinen (2003) tutki pro gradu –tutkielmassaan oppilaiden ja opettajien kokemuksia Power Mover koululiikuntaliiton tanssiprojektista ja tanssista koulussa. Saarinen haastatteli tutkimuksessaan tanssin ja musiikkiliikunnan asiantuntijoita sekä projektiin osallistuneita oppilaita ja opettajia. Saarisen tutkimuksen mukaan koululaiset pitävät koulussa eniten nuorisotansseista. Oppilaat halusivat kouluun myös enemmän tanssia ja tanssia voi heidän mielestään opettaa myös ulkopuolinen tanssinopettaja. Power mover -tanssit ja vuosittain järjestetyt tapahtumat ovat sekä opettajien että oppilaiden mielestä tärkeitä asioita koulutanssi- ja nuorisokulttuurille. Niistä pystyvät nauttimaan ja hyötymään myös sellaiset oppilaat, joilla ei ole

mahdollisuuksia osallistua esimerkiksi yksityisten tanssikoulujen opetukseen. (Saarinen 2003, 2, 45–47.)

Katja Sjöblom (1998) kehitti pro gradu -tutkimuksessaan Tanssijalat-ideapaketin, joka toimii valinnaiskurssina peruskoulun yläkoulun oppilaille. Ideapaketti koostuu eri tanssimuodoista: street dance, latinotanssit ja afrotanssi sekä perusliikuntana aerobic. Tanssijalat -valinnaiskurssi sisällytettiin myös yläkoulun opetussuunnitelmaan Varkaudessa. (Sjöblom 1998, 2, 44–45.)

Opiskelijoiden ja opettajien asenteita ja motivaatiota tanssiin on jo tutkittu jonkin verran. Myös tanssikursseja on suunniteltu ja toteutettu. Suunnitellut kurssit ovat kuitenkin sisältäneet monia eri tanssimuotoja. Tutkimukseni tanssi-ilmaisuprojekti keskittyy yhteen tanssimuotoon, luovaan tanssiin tai lastentanssiin. Projektiini osallistui myös koko luokka, sekä tytöt että pojat; usein tanssin on ajateltu kuuluvan tytöille. Projektini suunnitelmia voi käyttää myös opettaja, joka ei erityisesti koe hallitsevansa eri tanssimuotoja.

2 TANSSI

Mitä on tanssi? Jos tähän yrittää vastata, menettää uskottavuutensa. Haluaisin silti yrittää: tanssi on ajattelua keholla.

Onko sitten välttämätöntä ajatella keholla? Ei ehkä henkiinjäämisen vuoksi, mutta elämisen vuoksi kyllä. On niin paljon ajatuksia, joita vain keho voi ajatella. Muut asiat, kuten rauha, voivat olla tärkeämpiä kuin tanssi, mutta tarvitsemme tanssia voidaksemme juhlia rauhaa. Ja manataksemme pois sodan demoneja, kuten Nižinski teki. Anarkisti Emma Goldman ilmaisi asian ehkä kaikkein parhaiten: vallankumous, joka ei salli minun tanssia, ei ole taistelun arvoinen.

Shiva-jumala loi maailmankaikkeuden tanssimalla. Tanssi ei kuitenkaan edusta valmista maailmaa, vaan se on ikuista pyrkimistä, kuin veteen kirjoittamista. Tanssi ei ole koko elämä, mutta se pitää elossa kaikki ne pienet asiat, joista isot asiat on tehty. (Ek 2003.)

2.1 Tanssin määrittely

Tanssi on vanha taidemuoto, jota voi tarkastella monesta eri näkökulmasta. Hanna (1979) tarkastelee tanssia yhtenä inhimillisen käyttäytymisen muotona. Ensinnäkin tanssi on fyysistä toimintaa. Keho työskentelee fyysisesti ja vapauttaa energiaa. Liike eli järjestyksessä oleva energia on tanssin syvin olemus, sen keskeinen piirre. Toiseksi tanssilla on kulttuurinen perspektiivi. Ihmisten asenteet, arvot ja uskomukset vaikuttavat tanssiin ja sen tyyliin, rakenteeseen, sisältöön ja esittämiseen. Tanssilla voidaan myös välittää ja siirtää edelleen esimerkiksi kansojen historiaa. Myös esimerkiksi työliikkeet ovat vaikuttaneet paljon tanssinliikekieleen. Kolmanneksi tanssi on sosiaalista. Siinä on yksilöiden välistä vuorovaikutusta tanssijoiden mutta myös tanssijoiden ja yleisön välillä. Tanssi on myös yksi vanhimmista ihmisten välisistä kommunikaatiomuodoista. Neljänneksi tanssi on psykologista, sen avulla voidaan ilmentää elämää ja erilaisia tunteita, esimerkiksi iloa tai surua. Viides näkökulma tanssiin on taloudellinen. Se voi olla ammatti tai elinkeino. Kuudenneksi tanssi voi olla poliittista, sillä voidaan ilmaista poliittisia asenteita tai arvoja. Seitsemäs tanssin ulottuvuuksista on ilmaisullinen, viestivä ulottuvuus. Tanssilla voidaan liikkeiden avulla ilmaista ja viestiä tunteita ja ajatuksia ilman sanoja. Se voi joskus olla myös verbaalista ilmaisua tehokkaampi paljastaessaan ihmisen toiveita ja tarpeita. Kahdeksas ulottuvuus on kinesteettinen. Tanssissa keho on mukana kokonaisvaltaisesti. Yhdeksänneksi tanssi on esteettinen taidemuoto. Kymmenenneksi tanssin liikkeessä on mukana jonkinlainen rytmi ja ajoitus. (Hanna 1979, 3–4; Minton 2003, 100–105; Sarje 1995, 33–35; Dans i Skolan 1990, 4, 32–36; Grönlund 1988, 15–17.)

Tanssin instrumenttina on ihmiskeho. Tanssin elementtejä ovat muun muassa tila, rytmi ja eri liikevoimakkuudet. Tanssi on olemassa ajassa ja tilassa. Tanssiin vaikuttaa myös sen fyysinen ympäristö, ympäröivä maailma, esimerkiksi valaistus, lämpö ja sijainti, sen hetkinen elämäntilanne. Tanssi on inhimillistä käyttäytymistä, joka tanssijan näkökulmasta tarkasteltuna on tarkoituksellista, tietoista kehon ja sen liikkeiden tuottamista aistimuksista, tunteista ja mielikuvista sekä tietoista rytmistä ja kulttuuriperäistä. Tanssin liikkeet poikkeavat usein tavallisista liikkeistä ja niillä on tiettyä esteettistä arvoa. Kuitenkin pelkkä tyyllitelty kävelykin voi olla tanssia. Usein tanssin tunnistaa siitä, että siinä on jokin sisäinen ajatus tai tunne, joka tekee

liikkeestä tanssia. (Hanna 1979, 19; Sarje 1995, 37; Anttila 1998, 83–84; Ambrosio 1994, 3.)

Eri heimojen kulttuureihin ja rituaaleihin tanssi on kuulunut erottamattomasti. Tanssia on sisältynyt kaikkiin tärkeisiin yhteisöllisiin tapahtumiin. Myös alkukristillisen kirkon messuun kuului tanssia. Varhaiskeskiaikaisten poliittisten hallitsijoiden valtakamppailut kuitenkin torjuivat tanssin pakanallisuuteen vedoten. Nykyään evankelis-luterilainen kirkko suhtautuu tanssin suvaitsevaisesti. Vuonna 1985 kouluhallituksen ohjeisiin ilmestyi sana tanssi ja arkkipiispa joutui ottamaan asiaan kantaa. Hän totesi tuolloin, että koulutanssi ei ole syntiä. (Pakkanen 2001a, 12; Sarje 1995, 33–37.)

Tanssi on luonteeltaan integroivaa sillä tanssissa yhdistyvät sekä keho että tajunta; ilman toista ei ole toista. Olennaista tanssissa on tapahtuminen ”tässä ja nyt”; tanssi elää hetken ja katoaa sitten jättäen vain kokemuksen mieleen ja kehomuistiin. Tanssissa ihminen voi kokea itsensä täydellisen kokonaisvaltaisesti. (Anttila 1998, 83–84.)

2.2 Tanssin eri muodot

Tanssi on hyvin laaja alue. Käsitteen laajuus ja epämääräisyys aiheuttaa usein hämmennystä, tanssin osa-alueita ja tanssimuotoja on useita. Jonkun tanssimuodon harrastaja ei välttämättä hallitse lainkaan jotain toista tanssilajia. Silti kaikki harrastavat tanssia ja ovat tanssijoita, lajista riippumatta. Anttila (1994) on jakanut tanssin kahteen eri päälohkoon: esittävään tanssiin ja osallistuvaan tanssiin. Nämä kaksi päälohkoa hän on jakanut vielä viiteen eri osaan (A–E).

Esittävä tanssi**A**

- moderni tanssi
- postmoderni tanssi
- uusi tanssi
- tanssiteatteri
- klassinen baletti
- karakteritanssi
- jazztanssi
- steppi
- showtanssi

B

- breakdance
- hip hop

C

- lastentanssi
- kilpatanssi
- etniset tanssit

Osallistuva tanssi**E**

- luova tanssi
- kasvatuksellinen tanssi
- heimo- ja rituaalitanssi
- seuratanssi
- tanssiterapia

D

- kansantanssi
- historiallinen tanssi

KUVIO 1. Tanssin jaottelu (Anttila 1994, 9A.)

Kuviossa 1 eri tanssilajit on luokiteltu lajien esittävyuden tai osallistuvuuden mukaan. Tämä luokittelu kertoo siitä, että tanssissa sosiaalinen puoli on hyvin vahva. Anttilan (1994, 9A–9B) mukaan lajit, jotka ovat A-otsikon alla, luokitellaan eniten juuri esittäväksi tanssiksi ja lajit E-otsikon alla luokitellaan puhtaimmin osallistuvaksi tanssiksi. Lajit B- ja D-otsakkeiden alla eivät ole enää niin puhtaasti vain esittävää tai osallistuvaa tanssia, mutta kuitenkin vielä enemmän jompaakumpaa. Tanssilajit C-otsikon alla taas voivat kuulua yhtäläillä sekä esittävään että osallistuvaan tanssiin. Anttilan mukaan kaikkia näitä tanssimuotoja voidaan käyttää tanssikasvatuksessa, joko itse tehden tai tutustuen esimerkiksi tiedollisesti. Hänen mukaansa tanssikasvatuksen alkuvaiheissa painottuu kuitenkin osallistuva tanssi, josta asteittain voidaan siirtyä esittävämpään tanssiin. (Anttila 1994, 9A–9B.)

3 TANSSIKASVATUS KOULUSSA

Tanssitaiteessa korostuu ruumiin rakenteen merkitys. Kuvataiteilija voi vaihtaa siveltimensä sopivampaan, mutta tanssijalla on vain yksi sivellin – oma keho, jota sitäkään ei ole voinut itse valita.

Lasten tanssiopettajana ankarin ja toisaalta antoisin kokemus on ollut se, että on oppinut arvostamaan kaikenlaisia siveltimiä. Tuloksellisinta tanssitaidetta maalataan ohuella ja taipuisalla keholla... mutta mitä teen tällä lyhytkarvaisella ja jäykällä siveltimellä. Monta sivellintä tuli heitettyä roskakoriin, monta kehoa ohitettua, ennen kuin opin hakemaan liikkeitä lapsen sisältä.

Ennen kuin opin hyödyntämään tanssin palvelukseen kaikki ne liikuntalajit, joita olin elämäni varrella harrastanut. Ennen kuin opin arvostamaan kaikenkarvaisia siveltimiä. (Tiitinen 1987, 4)

3.1 Tanssikasvatus viime vuosisadan koulussa

Käsitys tanssista oppiaineena vaihtelee maittain. Esimerkiksi Englannissa tanssi otettiin kouluihin 1960-luvun alussa. (Wigert 1993, 192.) Suomalaisessa koulukulttuurissa tanssikasvatus on ollut pitkään ”kuokkavieraan” asemassa: omaa paikkaa tai asemaa ei ole ollut eikä ole oikein vielääkään. 1900-luvun alussa tärkeimpiä vaikuttajia yleissivistävän koulun tanssikasvatukseen olivat Bertha Corander, Hilma Liiman, Toivo Niskanen ja Maggie Gripenberg, joka oli opiskellut Keski-Euroopassa musiikkipedagogi Dalcrozen koulussa. Ennen toista maailmansotaa tanssikasvatus painottui lähinnä Gripenbergin kehittelemään liikunta- ja rytmikkataiteeseen, jotka Dalcrozen oppien mukaan painottuivat musiikin käsitteiden ja niiden rakenteiden oppimiseen. Gripenberg opetti näitä aineita Sibelius-Akatemiassa ja sen ansiosta improvisaation käyttö levisi Suomessa tanssi- ja liikuntakouluihin ja jonkin verran myös yleissivistävään kouluun. Suurin osa Gripenbergin opiskelijoista oli naisia, jotka olivat voimistelijoita, tanssijoita tai kasvatuksen ammattilaisia, mutta yksityistunneilla kävi myös joitakin miehiä. (Hirn 1982, 96–97; Pakkanen 2001c, 9.)

Asenteet koulumaailmassa rytmistä liikkumista kohtaan olivat epäileviä 1900-luvun alussa. Esimerkiksi vuoden 1929 ”Kasvatus ja koulutus” -lehdessä todettiin, että voimistelu ja ilmaisuliikkeet ovat teennäistä, sielutonta liikkumista ja sitä suositeltiin vain käytettävään vain muutaman minuutin ajan liikunnan kolmesta viikkotunnista. Koulumaailmassa kuitenkin Maggie Gripenbergin tunneilla olleet opettajat sovelsivat hänen vapaan tanssin harjoitteita omille tunneilleen. Kun pääasiallinen opetusmenetelmä kouluissa oli ollut opettajajohtoinen komentaminen, aikuista kunnioitettiin eivätkä oppilaat esittäneet omia kommenttejaan, Gripenbergin lapsia vapaan tanssin harjoitukset olivat jotain uutta, lapsia ja nuoria arvostavaa. Tanssi oli tuolloinkin Suomessa enemmän naisten arvostama asia. Jo 1920-luvulta lähtien on tyttöjen liikunnanopetuksessa ollut pieni osa ”ilmaisuliikkunnalla”. On huomattavaa myös, että klassisen baletin edustus yleissivistävissä kouluissa on ollut vähäinen, klassisen baletin edustajia ei ole kiinnostanut koulun tarjoamat mahdollisuudet. (Pakkanen 2001c, 9–12.)

Tanssiryhmät alkoivat vierailla kouluissa 1970-luvulla. He sekä esittivät tanssia oppilaille että järjestivät pieniä opetustilanteita. Myös ne luokan- ja liikunnanopettajat, jotka olivat kiinnostuneita tanssista, alkoivat edistää tanssikasvatusta koulussa. Valtion taidehallinnossa oli perustettu 1960-luvun lopulla seitsemän taidetoimikuntaa (kirjallisuus, teatteri, musiikki, kuvataide, arkkitehtuuri, valokuva ja taideteollisuus). Tanssitaide-toimikunta perustettiin kuitenkin vasta vuonna 1983. (Pakkanen 2001a, 12; Pakkanen 2001c, 16.)

3.2 Tanssikasvatuksen käsitteitä

Tanssi ilmiönä käsittää suuren määrän muun muassa erilaisia tanssimuotoja ja ilmaisutapoja ja tanssi-sanan käyttäminen on vaikeaa. Tanssin tilalla on käytetty muun muassa käsitteitä liikunta, ilmaisuliikunta, luova liikunta, luova liike, tanssi-ilmaisu ja taideliikunta. Käsitteiden laajuus ja niiden epäselvä käyttö estää monesti myös asian selkiytymisen. Uusien käsitteiden vakiinnuttaminen on kuitenkin vaikeaa. (Pakkanen 2001a, 12.)

On erilaisia käsityksiä siitä, miten tanssia koulussa pitäisi kutsua. Eeva Anttila käyttää tanssista koulussa käsitettä tanssikasvatus. Anttila perustelee kasvatus-sanan käytön sillä, että kasvatus käsittää enemmän kuin sana opetus.

Tanssinopetus myös liitetään usein tanssikouluihin, ”johonkin selkeästi määriteltyyn tanssityyliin tai -muotoon” (Anttila 1994, 7 B). Tanssikasvatuksessa ei keskitytä vain johonkin tiettyyn tanssityyliin vaan keskeistä on opiskella eri tanssimuodoille yhteisiä peruselementtejä ja -taitoja (Anttila 1994, 7 B). Kasvatus-sana sopii hyvin juuri peruskouluun, kasvatushan siellä on keskeistä.

Liisa Timonen käyttää pro gradu -tutkielmassaan käsitettä koulutanssi. Tanssinopetus koulutanssi-käsitteen alaisena tapahtuu juuri peruskoulussa, oppivelvollisuuskoulussa. (Timonen 1994, 11.)

Marketta Viitala tarkoittaa lastentanssilla tietynlaista tanssin sisältöä, tarkoittaen sillä kuitenkin sekä lapsille että nuorille suunnattua tanssia. Lastentanssi ei ole tanssin yleensä tai minkään tanssimuodon ”pienoismuoto”. Viitalan mukaan lastentanssin rinnalle Suomessa olisi vakiintumassa koulutanssi-termi, joka viittaa tanssin kohderyhmään, ei niinkään sen sisältöön. Viitalan mukaan lastentanssi ja koulutanssi ovat lähellä toisiaan. Tavoitteena on tutustuttaa lapset ja nuoret tanssiin ja tanssin tekemiseen, eri tanssin osa-alueisiin. (Viitala 1998, 21–23.)

Käsite tanssi-ilmaisu kertoo, että tanssiin sisältyy muutakin. Tanssiin taidemuotona liitetään paljon taito- ja täydellisyysvaatimuksia mutta kasvamisen näkökulmasta tanssi on jotain syvempää kuin tietyllä tavalla suoritettut liikkeet. Tanssi-ilmaisu antaa kaikille liikkujille enemmän oikeuksia ja vapauksia toteuttaa itseään tuntematta riittämättömyyttä itsestään. (Pakkanen 1994, 70.)

Tässä tutkimuksessa tanssikasvatus on yläkäsite kaikelle kasvatukselliselle tanssille. Koulutanssi tarkoittaa kaikenlaista koulussa tapahtuvaa tanssia. Tutkimusprojektissa tanssimuotona on liikeilmaisu, jota kutsutaan myös muun muassa lasten tanssiksi tai luovaksi tanssiksi.

3.3 Tanssin mahdollisuudet ja tavoitteet koulussa

Suomi kuuluu monilla alueilla edelläkävijöihin, esimerkiksi terveydenhuollossa. Lasten henkisestä kehityksestä ei sen sijaan kanneta niin suurta vastuuta. Nykyään lapsilla on minuuteen liittyviä sairauksia, joissa oireina ovat muun muassa aggressiivisuus, keskittymättömyys, levottomuus ja sosiaalinen kypsymättömyys. Sähköisen viestintäkulttuurin aikakaudella vaikuttaa siltä, että myötäelämisen taito ja toisten ymmärtäminen ovat katoamassa. Tästä syystä taidekasvatus on entistä

tärkeämpää kouluissa. Luovuuden lisäksi taide herkistää ja taiteen kautta on mahdollisuus harjoitella ja kokea erilaisia tunteita. Taiteen avulla pyritään tukemaan yksilön itsetuntoa ja itsetuntemusta, itsensä hyväksymistä ja myös tarjoamaan hengähdystaukoja suoritusten ja vaatimusten keskellä. (Tummavuori 1994, 100–101.)

Ihminen on saanut perusominaisuutena taiteellisuuden ja liikkuvuuden. Ihmisen herkkyyks rytmiin ja esteettisiin muotoihin on saanut eri yhteisöt kautta aikojen kehittämään itseään muun muassa tanssin ja musiikin avulla. Pienen lapsen leikkiessä voi huomata, kuinka hän liikkuu ”tanssien”. Lapsella on kyky esteettiseen liikkeeseen. Lapsen elämänvoima purkautuu liikkeenä. Välillä se on kovaa ponnistelua, hetken päästä taas rentoutumista kunnes taas mennään seuraavaa leikkiä kohti. (Anttila 2001b, 76–79.)

Huizingan (1984) mukaan leikki on kuulunut aina inhimilliseen yhteiselämään kulttuurista tai aikakaudesta riippumatta. Myös tanssi on kuulunut varhaisimpaankin kulttuuriin (Ambrosio 1994, 5). Huizingan mukaan tanssi on osa leikkiä; kaikessa, missä on mukana musiikkia, on kyse leikistä. Osa tanssin muodoista ovat sellaisia, että ne ovat leikkiä puhtaimmillaan tai täydellisimmillään, kun taas sellaisissa tanssimuodoissa, joissa tanssi on esitystä tai näyttelemistä, tiettyjen rytmisten askeleiden seuraamista, leikinomaisuus ei pääse kunnolla oikeuksiinsa. (Huizinga 1984, 12–14, 188–189.)

Anttilan (2001b) mukaan lapset joutuvat luopumaan leikinomaisesta liikkumisesta liian varhain. He joutuvat istumaan pitkiäkin aikojakin paikallaan, keskittyneinä, esimerkiksi koulussa, päiväkodissa tai television edessä. Usein lapsille ohjattu liikuntakin jättää hyödyntämättä lasten luontaista luovuutta ja ilmaisullisuutta. Tällöin liikkeiden merkitys kapenee ja liike nähdäänkin suorituksena ja toistoina, taitona. Kun lapsi jatkaa suhteen muodostamista omaan kehoonsa, onkin vaarana, että kehon kokemuksellisuus monine vivahteineen jää varjoon ja kehon esineellistäminen, suorittaminen korostuu. Kun ihminen on kosketuksissa omaan itseensä, kehoonsa ja tunteisiinsa, ihminen voi ymmärtää toista ihmistä. (Anttila 2001b, 85–86.)

Tanssi on luonteeltaan eri aisteja aktivoivaa ja harjoitettavaa. Oppiminen ja tietojen tavoittaminen ja jäsentäminen ympäristömme tietomäärästä tapahtuu aistien kautta. Liikunnan merkitys lapselle on huomattava. Tanssi kuitenkin tarjoaa fyysisen suorituksen tai liikunnan lisäksi myös henkistä pääomaa, muun muassa kognitiivisia,

emotionaalisia, sosiaalisia, ilmaisullisia ja esteettisiä ulottuvuuksia. Tanssi kehittää motoriikkaa, koordinaatiokykyä, nopeutta ja vahvistaa lihaksia. Tanssi on tapa oppia tuntemaan omaa itseään ja kehoaan. (Anttila 1994, 15A–15B, 22A, Wigert 1993, 194; Dans i skolan 1990, 6.) Tanssin avulla voi oppia myös muita asioita, esimerkiksi suvaitsevaisuutta tai monikulttuurisuutta (Anttila 1994, 22A).

Tanssikasvatuksen tavoitteiden on oltava koulun yleisten tavoitteiden kanssa yhteneväisiä. Tanssikasvatuksella on kaksi päämäärää: auttaa lasta kehittymään ja kasvamaan ihmisenä ja kehittää oppilasta vastaanottamaan, tulkitsemaan ja luomaan tanssitaidetta. Koulussa tanssin tärkeitä tehtäviä ovat muun muassa kehollisuus ja kehon sivistäminen, kasvatuksellinen tavoite, tanssin yleissivistyksellinen tarjoaminen ja esteettisyys. Koulutanssin tavoitteena ei ole valmentaa tai kouluttaa tanssin ammattilaisia. Tanssikasvatuksen kenttä on laaja ja se sisältää erilaisia näkökulmia ja tavoitteita. Opetuksessa on otettava huomioon kaikki oppilaat, ei vain tanssista erityisesti kiinnostuneet. Vaikka tanssi kuuluukin kaikille, koulutukselliset tavoitteet ovat erilaisia, riippuen muun muassa opetus- ja kasvatuskäytännöstä. (Anttila 1998, 89; Anttila 1997a, 121; Anttila 1994, 11B; Lämsä 1997, 91; Dans i skolan 1990, 40–43; Dimondstein 1971, 4.)

3.3.1 Kasvatukselliset ja yleiset tavoitteet

Yleiset tavoitteet kuuluvat lapsen kokonaisvaltaiseen kehitykseen ja kasvatukseen. Tanssikasvatus voi tukea näiden tavoitteiden toteutumista. Anttilan (1994, 19A; 1991, 132) mukaan yleiset tavoitteet ovat seuraavat:

- persoonallisuuden eheytyminen; eri osa-alueiden (psykomotorinen, affektiivinen ja kognitiivinen) tasapainoinen kehittyminen, kokonaisvaltaisuus oppimisessa
- yksilöllisten taipumusten kehittäminen, luovien kykyjen etsiminen ja löytäminen ja itsensä toteuttaminen
- toiminnallisen, aktiivisen elämänasenteen säilyttäminen, jatkuvan liikuntaharrastuksen herättäminen
- uteliaisuuden ja tiedonhalun tukeminen
- sosiaalisen kanssakäymisen oppiminen
- mielenterveyden tukeminen ja

- esteettisen tajun kehittäminen.

Näiden tavoitteiden saavuttaminen vaatii pitkäkestoista, pitkäjänteistä työtä lapsen kasvatuksessa. (Anttila 1994, 19A; 1191, 132.)

3.3.2 Persoonallisuuden alueiden sekä sosiaaliset tavoitteet

Psykomotorisen alueen tavoitteina on kehittää kinesteettistä tuntemusta ja tietoa, parantaa tasapainoa ja löytää ja yhdistää eri aistimukset ja liikkeet. Tanssi kehittää myös fyysisiä ominaisuuksia sekä motorisia taitoja ja koordinaatiota. (Anttila 1991, 132.)

Affektiivisesta näkökulmasta tanssi voi auttaa kehittämään positiivista minäkuvaa ja kehon kuvaa. Tanssin avulla voidaan harjoitella ja rohkaista luovaan sekä spontaaniseen että intuitiiviseen toimintaan. Sosiaalisiin taitoihin kuuluu tärkeänä osana suvaitsevaisuus ja yhteistyötaidot, joita voidaan harjoitella esimerkiksi pari- tai ryhmäharjoituksissa. Tanssin avulla on mahdollista ehkäistä myös stereotyyppisiä rooleja miesten ja naisten tehtävistä. Tanssi opettaa myös esteettistä tajua ja arvoja. (Anttila 1991, 132.)

Kognitiivisella puolella tanssin avulla voidaan kehittää kykyä käsitellä ja sulattaa tietoa eri aistikanavista. Tavoitteena on myös kehittää sekä käsitteellistä että luovaa ajattelua ja perusoppimistaitoja. Jotta voidaan tehdä esteettisiä havaintoja, pitää myös harjoitella esteettisten asioiden huomaamista. (Anttila 1991, 133.)

Sosiaalisia taitoja voi opetella tanssin avulla. Kun kehonhallinta kehittyy, on helpompi myös toimia yhteistyössä muiden kanssa, esimerkiksi kontaktissa toisten kanssa tai seuraamalla toisia. Jos liikkuja pystyy mukauttamaan omat liikkeensä toisten liikkeisiin, ollaan jo pitkällä toisten huomioimisessa. Tanssiharjoituksissa on tärkeää ottaa kaikki huomioon, myös niin, että kenen tahansa kanssa voi tehdä pari- tai ryhmätyötä. Myös tanssityöskentelyssä tulee vastaan ongelmatilanteita, joita täytyy ratkoa. Tanssitunnilla on myös tietyt säännöt, joita täytyy noudattaa, jotta yhdessä toimiminen onnistuu. (Anttila 1991, 135; Dans i skolan 1990, 31.)

3.3.3 Liike

Lapsilla on mahdollisuus koulussa liikkumiseen esimerkiksi liikuntatunnilla. Usein liikkuminen on kuitenkin fyysistä kehonkäyttöä. Tanssissa keskitytään sen sijaan ilmaisevaan ja luovaan liikkeeseen, ilmaisemaan kehon sisäisiä asioita, esimerkiksi tunteita. Kehossa on liikettä koko ajan, silloinkin kun ihminen on muuten paikallaan: sydän lyö, keuhkot liikkuvat, hermoimpulssit etenevät jne. Ihminen liikehtii usein tunteidensa mukaisesti, esimerkiksi ollessaan iloinen tai onneton. Myös lapset näyttävät tunteensa välittömästi ja spontaanisti liikkeen kautta. Usein lapset pakotetaan liian varhain kätkemään tunteidensa näkyvät puolet, kontrolloimaan tunteensa ja käyttöksensä. (Russell 1987, 1–5.)

Liike on olennainen asia tanssia, tarkoituksenmukainen liike on tanssia. Liikkeellä ja liikkumisella on myös tanssikasvatuksessa suuri osansa. Psykomotorisesta näkökulmasta liikkuja harjoittelee erilaisten liikkeiden yhdistämistä, tekee liikkeitä sekä liikkuen paikasta toiseen että paikallaan ja tasapainottelee erilaisissa asennoissa liikkumisen lomassa. Myös tietoisuus kehon eri osien ja nivelten liikkeestä on tärkeää, esimerkiksi jalat saattavat olla suoraan eteenpäin tai ulos- tai sisäänpäin kääntyneinä. (Anttila 1991, 133–134.)

Kun tanssitunnilla tehdään erilaisia liikesarjoja, liikkuja harjoittaa samalla muistiaan ja liittää erilaisia liikkeitä toisiinsa. Kun kehoa oppii liikuttamaan monella eri tavalla, lisääntyy myös kyky luoda itse omia liikekokonaisuuksia. Yhtenä tavoitteena on myös rohkaista oppilaita keksimään ja kokeilemaan uusia liikkeitä. Pikku hiljaa liikkeiden tasoa ja syvyyttä voidaan lisätä. Koska ihmisillä on erilaiset kehot, ja usein myös toispuoleiset, jokainen oppii vähän eri tavalla eri asioita. Koska tanssi on myös paljon ilmaisemista ja tulkittamista, jokaisen näkökulma ja tulkinta voi olla hieman erilainen. Tämä opettaa myös sietämään erilaisuutta, hyväksymään kaikenlaisia liikkumistapoja. Oman vuoron odottaminen on myös toisen työn arvostamista. (Anttila 1991, 134.)

Tanssissa liike ja liikkuminen ovat vain yhdeltä osaltaan fyysistä suorittamista. Kognitiiviset, emotionaaliset ja sosiaaliset vaikutukset ovat yhtä tärkeitä. (Anttila 1994, 15B.)

3.3.4 Kehollisuus

Jos ihmistä tarkastelee kokonaisvaltaisesti, holistisesti, ihmisessä on kolme puolta: tajunnallisuus, kehollisuus ja situationaalisuus. Keho lähettää meille tietoa sekä omasta kehostamme että ympäröivästä maailmasta. Liikkeet, toiminnat ja aistit välittävät ihmiselle merkityksiä ja havaintoja elämästä. Inhimillinen kokemus on siis ensisijaisesti kehollinen. Mitä nuorempi oppija on kyseessä, sitä enemmän hän kokee maailmansa kehollaan. Kehollista tietämistä on vaikeaa hahmottaa mutta kuitenkin ihmiskeho on viisas ja muistava. Siksi ei olekaan yhdentekevää, millaisia muistikuvia lapsen keho kerää. Kehotiedon käyttö voi helposti jäädä vähemmälle esimerkiksi aikuisiällä ellei siihen kiinnitä huomiota. (Anttila 1998, 84–86.)

Kehon kokonaisvaltainen käyttäminen on tärkeää. Esimerkiksi liikkumaton lantionseutu tai jäykkä niska kertovat siitä, että kehoa ei ole kuunneltu, vaan se on ikään kuin epäkunnossa. Näitä oireita on myös koululaisilla sillä luonnollisen leikin määrä on vähentynyt. (Anttila 2001b, 83.)

Keholliseen tietämykseen ja kinesteettiseen aistiin ei ole useinkaan mahdollisuutta paneutua koulussa tai elämässä yleensä. Kasvatus on usein lähtöisin aikuisten maailmasta, älyllistä, tajunnallista ja kielellistä. Tietoa tulvii lapselle ja myös aikuiselle jatkuvasti ja nykyään on tarjolla myös intensiivisiä, jopa keinoitekoisia kokemuksia esimerkiksi videoiden tai tietokonepelien kautta. Anttilan mukaan yksi taidekasvatuksen tehtävistä koulussa olisi vahvistaa kinesteettisyyttä ja kehollisuutta, vahvistaa kehon ja tajunnan yhteyttä. Taiteen kautta ihmisen on myös lupa leikkiä, kokea ja tulkita lapsenomaisesti sekä kehollisten aistimusten että tajunnallisten tulkintojen kautta. (Anttila 1998, 86–87; Anttila 2001b, 83–86.)

Suomalainen kekokulttuuri on ilmaisultaan aika pidättyvää. Sekä suomalaisessa että länsimaalaisessakin kulttuurissa kehon tietouden lisääminen ymmärretään usein sen ulkoisena eikä niinkään henkisenä kehittämisenä. Kehon esineellistämisen takia kokemuksellinen keho, eli se keho, joka ilmenee ihmiselle aistein ja johon sekoittuu tunteita, asenteita ja tiedostamattomia havaintoja, jää usein piiloon. Ennen kuin lapsi alkaa hahmottaa asioita mielensä kautta, hän on hahmottanut niitä kehossaan. Kokemukset omasta kehosta voivat olla erilaisia, kuin miltä keho ulkopuolelta näyttää. Ihmisellä voi olla kehostaan myönteinen mielikuva, vaikka se ei vastaisikaan kaikkia kauneushanteita. Kehon esineellistäminen voi toisaalta johtaa myös esimerkiksi syömishäiriöihin, kun kehon omat mielikuvat ovat

vääristyneet tai mielikuvat omasta kehosta ovat negatiivisia. (Anttila 1998, 87–88; Parviainen 1997, 133–135.)

Kouluissa pitäisi taata liikuntakasvatusta ja myönteisiä, itsetuntoa vahvistavia kehollisia kokemuksia myös lapsille ja nuorille, joiden kehon rakenne, ulkomuoto tai kömpelyys ovat syrjäyttäneet heitä normaalista liikuntakulttuurista. Ilmaisui- tai tanssikasvatus voisi tarjota tähän tilanteeseen uusia mahdollisuuksia. Koulun tehtävänä on myös edistää ja uudistaa kulttuuria. Pitäisikin miettiä, mihin suuntaan kehonsivistystä haluttaisiin kehittää. Jos yleisesti tunnustetaan kehollisen tiedon merkitys, kouluilla voisi olla mahdollista tarjota oppilaille sellaisia oppimiskokemuksia, jotka auttaisivat heitä ymmärtämään ja arvostamaan itseään ja omaa kehoaan sekä taiteen ja itseilmaisun tarjoamia elämyksiä. (Anttila 1998, 88–89.)

Tanssikasvatuksessa erilaisilla aistiharjoituksilla on tärkeä asema. Havaintojen teko eri aisteja käyttäen harjaannuttaa esimerkiksi esteettistä tajua. Keskittyminen eri aistien kautta tapahtuviin havaintoihin kehittää havaintojen järjestelykykyä. Toiminta yhdistettynä eri aistimuksiin, esimerkiksi erilaiset rytmiharjoitukset, toisto tai jäljittely, parantaa havaintojen erottelua. Kehon ja sen liikkeiden hallinta auttaa lasta sopeutumaan ympäröivään maailmaan, avaruudellinen ja ajallinen suuntautumiskyky luo turvallisuutta ja tasapainoa. (Anttila 1994, 14B–15A.)

Tanssitunnilla kehoa opetellaan tuntemaan ja käyttämään. Opitaan tunnistamaan ja paikallistamaan eri kehon osat ja tuntemaan ja tietämään, miten eri osat ja nivelet liikkuvat. Opitaan liikuttamaan kehoa eri tavoin ja kontrolloimaan esimerkiksi lihasten toimintaa. Opitaan erottamaan ja yhdistelemään eri kehon osia liikkuen. Voiman käyttöä voidaan jakaa eri kehon osille, esimerkiksi kehon tukipisteitä voidaan jakaa kehon osalta toiselle. (Anttila 1991, 133; Stinson 1988, 11–21.)

Affektiivisesti ajateltuna kehon tietämys ja tuntemus lisää luottamusta omiin liikemahdollisuuksiin ja rohkaisee liikkujaa liikkumaan itsenäisesti vapaasti luoden, käyttämään kehoa ja sen osia itsenäisesti. Tanssi voi myös auttaa ja rohkaista koskettamaan toista sekä antamalla toisten koskettaa omaa kehoa. (Anttila 1991, 133.)

Kognitiivisella tasolla eri kehon osia opitaan tuntemaan ja nimeämään, ja opitaan erottamaan oikea ja vasen kehon puoli. Tanssissa voidaan saavuttaa myös

tietoa eri lihaksista, luista ja nivelistä ja niiden toiminnasta. Myös liikkeen, harjoituksen tai koreografian havainnointi ja siitä puhuminen kehittää havainnointikykyä ja auttaa ilmaisemaan itseään myös sanallisesti. (Anttila 1991, 133.)

3.3.5 Tilan käyttö ja hahmotus

Liike tapahtuu aina jossain tilassa. Tila voi tarkoittaa esimerkiksi käytössä olevaa paikkaa, esimerkiksi liikuntasalia tai omaa tilaa suhteessa muiden tiloihin. Tanssissa tilaan liittyviä käsitteitä ovat esimerkiksi edessä, takana, ylös, alas, sivulle, ympäri. Tanssissa liikutaan välillä hallitusti, suunnitellusti tilassa, välillä hallitsemattomasti. Tilan hahmottaminen liittyy myös motorisiin valmiuksiin. (Anttila 1994, 15A–15B; Stinson 1988, 21–25.)

Avaruudellinen ja ajallinen suuntautumiskyky auttaa lasta suhtautumaan ympäröivään maailmaan turvallisesti. Kun kiinnitetään huomiota tilaan, suuntiin, aikaan, muotoihin, etäisyyteen ja jäsenellään niiden välisiä tietoja, kyse on niin sanotusta spatiotemporaalisesta rakenteesta. Muun muassa jäsentynyt kehonkaava auttaa lasta hahmottamaan ympäristöään. (Anttila 1994, 15A–15B.)

Tanssissa tilan käytöstä opitaan paljon. Tilaa käytetään eri tavoin, välillä esimerkiksi vain pientä osaa koko tilasta ja välillä koko tilaa. Välillä saatetaan olla toisia lähellä, välillä kauempana, henkilökohtainen tila voi siis vaihdella. Myös muiden tilankäyttö tulee huomioida, esimerkiksi että rivi tai jono pysyy suorassa sen liikkussa. (Anttila 1991, 134.)

3.3.6 Dynamiikat

Jotta tanssiin saataisiin lisää syvyyttä, erilaisilla dynamiikoilla voidaan vaihdella sen ilmaisullisuutta. Dynamiikoilla tarkoitetaan esimerkiksi voiman tai painon käyttöä (esimerkiksi kevyt tai painava liike), liikkeen virtaavuutta, liikkumista suhteessa aikaan (esimerkiksi nopea tai hidas liike) tai erilaisia liikelaatuja. Usein tanssiin kuuluu musiikki, joten musiikin kuunteleminen ja rytmin ymmärtäminen ja sen kehittäminen ovat tärkeitä asioita. (Anttila 1991, 134–135, Stinson 1988, 25–29.)

3.4 Tanssikasvatuksen sisältö koulussa

Yleissivistävässä koulussa tanssikasvatus on sekä oppimista tanssin kautta (learning through dance) että tanssin oppimista (learning to dance), ei kuitenkaan pelkästään jompaa kumpaa. Tässä yhdistyvät siis kasvatuksellinen tai utilitaristinen sekä esteettinen, taiteellinen näkemys. Viitalan (1998) mukaan juuri se, että tanssi myös on taideopetusta, antaa sille mahdollisuuden olla jotain muuta, kuin yksi liikuntalaji muiden liikuntalajien joukossa (Viitala 1998, 25). Koulussa tarkoituksena ei ole kouluttaa ammattitanssijoita vaan tarjota kaikille mahdollisuus tanssiin. (Anttila 1994, 11B–13B.)

Aiemmissa kappaleissa mainittujen tavoitteiden saavuttamiseksi tanssin koulussa pitäisi sisältää mahdollisimman monia eri tanssimuotoja. Tämä tosin toisaalta tarkoittaa sitä, että yhteen tanssimuotoon ei ehditä syventyä kerralla kovin pitkään ellei koulussa ole mahdollisuutta jatkaa tanssimista esimerkiksi tanssikerhon puitteissa. Kokonaiskuvan saavuttaminen tanssitaiteesta on kuitenkin tärkeää (Viitala 1998, 23.)

Koulutanssin liikkumistapa on aika pitkälti ”luonnollisen liikkumisen tapa”, se ei siis keskity pelkästään johonkin tiettyyn kaavaan tai tapaan. Ja siksi se sopiikin kaikille. Liikkuminen määräytyy kulloisenkin tehtävän tai harjoitussarjan mukaan. Kun tanssitekniset asiat eivät ole niin tärkeitä, ilmaisu saa enemmän tilaa. (Viitala 1998, 24.) Kun puhutaan tällaisesta luonnollisesta liikkumistavasta, tanssikasvatuksen sisällöt ja tavoitteet pohjautuvat paljolti muun muassa Laban:in ja Joyce:n (1984) oppeihin. (Anttila 1991, 132.)

3.4.1 Tanssi opetussuunnitelmissa

Tanssilla ei ole varsinaista asemaa peruskoulussa, mutta opetussuunnitelmissa mainitaan monesti jotain tanssiin tai omakohtaiseen ilmaisuun ja luovuuteen viittaavaa, esimerkiksi musiikin, liikunnan, äidinkielen ja alkuopetuksen kohdalla. (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994, 44–48, 100–101, 110–112.)

Peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa (1994) musiikkikasvatuksessa mainitaan liike, musiikkiliikunta ja tanssi, kuitenkin välineen asemassa; tavoitteena on tanssin kautta oppia musiikin tietoja ja taitoja. Työtapoina alakoulussa korostetaan

leikinomaista toimintaa, iloista yhdessäoloa ja ryhmässä toimimista, joiden tavoitteena on tukea lapsen minäkäsityksen ja tunne-elämän kehittymistä. Yläkoulussa muun muassa rytmiikka, kokonaisilmaisu, dramatisointi, musiikkiteatteri, musiikkiliikunta ja tanssi tulevat mukaan työtapoina. (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994, 100–101.)

Peruskoulun opetussuunnitelman perusteiden (1994, 110) mukaan koululiikunnan tehtävänä on kasvattaa lasta ja nuorta liikkumaan ja tukea aktiiviseen liikkumisharrastukseen myös koulun ulkopuolella. Koululiikunnan tavoitteena on muun muassa että oppilas kokee liikunnan iloa, oppii tarkkailemaan ja ylläpitämään sekä fyysistä että psyykkistä kuntoaan ja hyvinvointiaan muun muassa harjoittamalla liike- ja keuhonhallintaa, motorisia taitoja sekä liikunnan lajitaitoja, harjoittelee yhteistyötä, itsensä tuntemista ja itsensä ilmaisua, tutustuu maansa liikuntakulttuuriin, esimerkiksi perinneleikkeihin ja kansantansseihin ja omaksuu arkipäivän käytänteitä ja elämäntapoja. (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994, 110–111.) Koululiikunnan fyysisellä toimintakyvyllä sekä liikunnan lajitaidoilla on monia ulottuvuuksia. Kuntotekijöihin kuuluvat kestävyys, voimakkuus ja nopeus. Liikehallintatekijöihin kuuluvat muun muassa tasapaino, reaktiokyky, rytmikyky, orientoitumiskyky, erottelukyky, yhdistelykyky ja muuntelukyky. Motorisissa perustaidoissa pyritään hallitsemaan erilaisia liikkumis- ja liikuntaliikkeitä. (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994, 111.) Lajitaitosiossa tärkeässä asemassa ovat harjoitukset, jotka kehittävät ja ylläpitävät perusmotoriikkaa ja liikehallintaa sekä tiedot ja taidot, jotka tukevat oman kunnan huoltoa, esimerkiksi rentoutuminen ja lihahuolto. Kouluilla saa olla myös omia koulukohtaisia painotuksia. (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994, 113.)

Jyväskylän alkuopetuksen opetussuunnitelmassa alkuopetuksen luokkien liikunnan opetuksessa korostetaan leikinomaisuutta. Liikunnan avulla tuetaan lapsen sosiaalisia sekä kognitiivisia taitoja. Ensimmäisen luokan sisältöosiosta löytyy musiikin mukaan liikkumista, jossa tavoitteina on muun muassa rytmi, tempo ja dynamiikka sekä kokonaisilmaisu ja laululeikkejä. Toisen luokan sisältöihin kuuluu luovien tanssiharjoitteita ja omien pikkutanssien kehittelyä. (Alkuopetuksen timantti 2003, 4–5.)

Alkuopetuksen musiikin opetuksessa tuetaan lapsen kokonaisvaltaista ilmaisua ja liitetään opetukseen aineksia kuvataiteesta, tanssista, draamasta, kirjallisuudesta ja käsityöstä. Oppilasta rohkaistaan ilmaisemaan itseään muun

muassa musiikkiliikunnan avulla. Työtapoina on laulamisen ja soittamisen lisäksi liikkuminen. (Alkuopetuksen timantti 2003, 8.)

Alkuopetuksen äidinkielessä kehitetään oppilaan kokonaisilmaisua. Draama on yksi työtavoista: tutustutaan joihinkin draamaharjoituksiin ja hankitaan esiintymiskokemusta. (Alkuopetuksen timantti 2003, 9–10.)

Koulussa osana oppimisympäristöä pyritään ottamaan huomioon myös psyykkinen ympäristö. On tärkeää, että koulussa on myönteinen ja kiireetön ilmapiiri. Koulussa tuetaan myös oppilaan aktiivisuutta ja luovuutta. Yleisissä kasvatustavoitteiden mukaan harjoitellaan työskentelemistä sekä yksin että ryhmässä, harjoitetaan lapsen motorisia taitoja ja tutustutaan muun muassa sekä kansalliseen että lähikulttuuriin. (Alkuopetuksen timantti 2003, 19–21.)

3.4.2 Tanssikasvatuksen sisältötavoitteet

Tanssikasvatuksen perusteet pohjautuvat muun muassa Joycen (1980 ja 1984) jaotteluihin, jotka pohjautuvat Labanin liiketeorioihin. Tanssin peruselementtejä ovat muun muassa keho, tila, voima tai dynamiikka, kontakti ja aika. Kun keho liikkuu, se käyttää eri elementtejä. Nämä elementit ovat eroteltavissa kaikesta liikkeestä ja liikkumisesta mutta tanssissa näiden elementtien kautta saadaan ilmaista jotain, esimerkiksi ideaa tai tunnetta. Tanssin elementit pohjautuvat Rudolph Labanin liikeanalyysiin. Kaikki elementit voidaan eritellä pienempiin osiin. (Joyce 1980, 2; Purcell 1994, 19; Russell 1987, 12; Anttila 1991, 132.)

Keho tavoitteena voidaan eritellä kehon liikkumiseen ja liikuttamiseen, eri kehonosiin, kehon symmetriseen tai epäsymmetriseen liikkumiseen, kehon liikkeen virtaavuuteen ja kehon muotoihin. Liikkumiseen kuuluvat muun muassa liikkuminen tarkoituksenmukaisesti paikasta toiseen, erilaiset hypyt, käännökset, asennot ilmassa esimerkiksi hypyn aikana, venyttely, kumartuminen kurottelu tai putoaminen ja kehon avaaminen ja sulkeminen (kuvio 2, sivu 26.) Eri kehonosiin (kuvio 2) voidaan kiinnittää huomiota esimerkiksi havainnoimalla ja kokeilemalla, johtaako jokin kehonosa liikettä tai liikkuuko koko keho. Myös liikkeissä vähemmän aktiiviset kehonosat on hyvä tiedostaa ja tulla paremmin tietoiseksi koko kehostaan. Kehon liike voi olla symmetristä tai epäsymmetristä, esimerkiksi molemmat puolet kehosta voivat liikkua yhtä aikaa samalla tavalla tai liike voi suuntautua toispuoleisesti

sivulle. Kehon virtaavuus tarkoittaa sitä, että kehon liikkeet voivat olla yhtäaikaista, jolloin ne tapahtuvat eri kehonosissa yhtä aikaa, tai jatkuvia, jolloin liike etenee kehonosasta toiseen. Kehon muotoja voivat olla esimerkiksi nuolimainen, yksiulotteinen muoto, kaksiulotteinen muoto, jossa on korkeus- ja syvyysulottuvuudet, pyöreä kolmiulotteinen sekä kierteinen, myös kolmiulotteinen muoto. (Joyce 1980, 2–3; Purcell 1994, 20–22; Russell 1987, 12–14.)

Voima- tai dynamiikkaosio voidaan myös jakaa pienempiin osa-alueisiin. Tässä osiossa kiinnitetään huomiota siihen, millainen liike on ja miten se tehdään. Liike voi olla esimerkiksi voimakas, painava tai kevyt ja ilmava (kuvio 2). Aika vaikuttaa liikkeeseen: onko liike nopea, kiireinen, lyhytkestoinen tai pysäytetty, hidas, kiireetön. Tilan reitit vaikuttavat liikkeeseen. Liike voi kulkea esimerkiksi suoraan tai kaarevasti. Liikkeen virtaavuus taas voi olla esimerkiksi tiukasti sidottua, kontrolloitua tai vapaata. (Joyce 1980, 4; Purcell 1994, 23–25; Russell 1987, 15.)

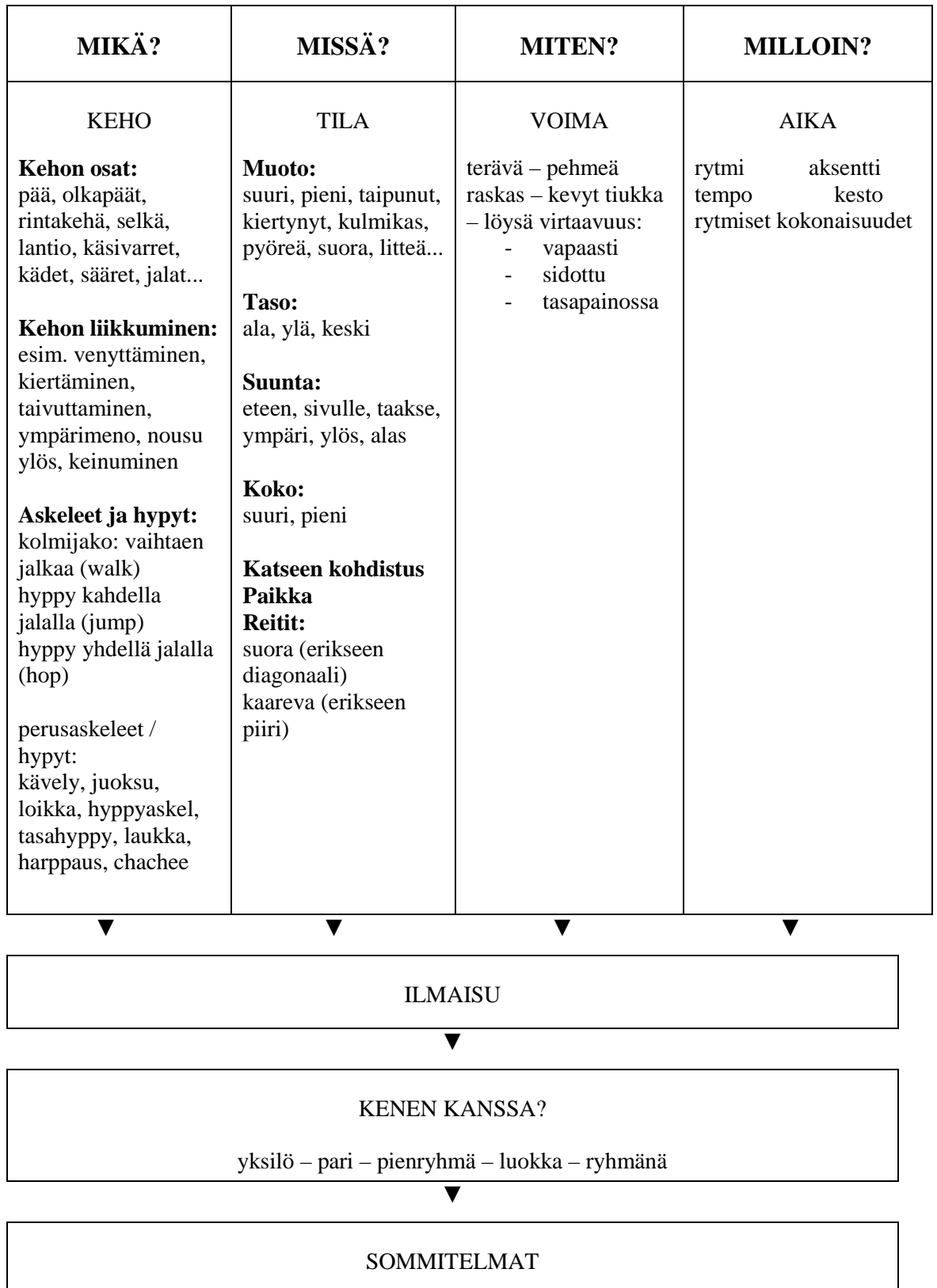
Tilaelementin avulla keskitytään siihen, missä keho liikkuu. Liikkeen koko on yksi vaikuttava tekijä (kuvio 2). Liike voi olla pieni tai pientä ja tapahtua lähellä kehoa tai suurta ja tapahtua kehosta kaukana tai sitten jokin välimuoto näistä. Liike voi tapahtua monella eri tasolla, esimerkiksi korkealla, keskitasossa ja matalalla (kuvio 2). Koko kehoa tarkastellessa korkea taso käsittää alueen olkapäistä ylöspäin, matala taso alueen lantiosta alaspäin. Liikkuminen eri suuntiin tilassa vaikuttaa suuresti muun muassa tanssin koreografiaan. Liikkumissuuntia voi olla esimerkiksi eteen, taakse, sivulle, ympäri, ylös tai alas. Tilassa voidaan tarkastella myös liikereitin kulkua, joka voi olla esimerkiksi suoralinjaista, kulmikasta, kaarevaa tai pyöreää tai kierteistä, pyörivää. Tila voidaan jakaa myös omaan henkilökohtaiseen tilaan ja yhteiseen tilaan. Oma tila tarkoittaa tilaa oman kehon ympärillä niin, että voit liikkua ja kurottaa eri suuntiin muita koskematta. Yleinen tila on kaikki muu liikkumiseen käytettävissä oleva tila oman henkilökohtaisen tilan ulkopuolella. Kaikki tanssijat jakavat yleisen tilan käytön. Henkilökohtaisen tilan koko voi myös vaihdella esimerkiksi eri tanssimuotojen mukaan. Yksi tärkeimmistä tilaan liittyvistä asioista on myös se, missä kohdin tilaa liikutaan. Liikkuminen voi tapahtua esimerkiksi tietyssä yhdessä paikassa. Siihenkin vaikuttaa kuitenkin paikan sijainti. Jos ajatellaan esimerkiksi yleisöä, tanssija voi kertoa eri asioita riippuen siitä, onko hän kaukana tai lähellä, sivussa tai keskellä ja esimerkiksi, mihin suuntaan hän liikkuu. Myös ryhmän liikkumista ajatellen erilaiset sommitelmat ja tilan

monipuolinen käyttö rikastuttaa tanssin kieltä. (Joyce 1980, 3; Purcell 1994, 22–23; Russell 1987, 16–18; Minton 2001.)

Tanssissa voi olla kontaktia ja erilaisia yhteyksiä monessa asiassa. Yksi esimerkki asioiden välisistä suhteista on suhde eri kehonosien välillä, esimerkiksi kuinka ne toimivat suhteessa toisiinsa liikkeessä tai esimerkiksi jossain asennossa. Kontakti voi muodostua myös johonkin esineeseen, esimerkiksi huiviin tai tuoliin. Myös itse tilaan syntyy kontaktia, tanssija voi olla kontaktissa esimerkiksi lattiaan tai seiniin. Myös tanssijoiden välillä on kontaktia, he liikkuvat suhteessa toisiinsa. Tanssijat voivat olla esimerkiksi kaukana tai lähellä toisistaan, he voivat tavoitella toisiaan tai liikkua päinvastaiseen suuntaan, he voivat ympäröidä toisensa tai olla toisen sivulla, takana tai edessä. Joku voi johtaa liikettä, joku seurata. Tanssijat voivat tehdä keskenään symmetristä, peilikuvamaista liikettä tai olla tarkoituksella yhdessä epäsymmetrisessä asennossa tai muodostelmassa. Tanssijat voivat liikkua yhtäaikaaisesti tai kaanonissa, tai tehden keskenään jotain hyvin erilaista. (Purcell 1994, 25–28; Russell 1987, 18–19; Stinson 1988, 33–36.)

Aika liittyy tanssiin monella tavalla. Liikkeillä on aina jonkinlainen syke tai pulssi, jonkinlaisessa rytmissä. Liikkeissä voi olla erilaisia aksentteja. Liikkeellä on aina jonkin tempo, esimerkiksi hidas tai nopea ja kesto, esimerkiksi lyhyt tai pitkä. Näiden asioiden yhdistelmä muodostaa rytmisen kaavan. (Joyce 1980, 4, 32.)

Näitä sisältötavoitteita eli liike-elementtejä voi hyödyntää moneen tarkoitukseen. Ensinnäkin opettaja voi näiden erittelyjen kautta havainnoida tarkemmin liikkumisen erilaisia mahdollisuuksia. Tällainen lista on myös luokanopettajalle hyvä apu tanssin arviointiin. Kun on selkeät eritellyt tavoitteet, arvioinnilla on hyvä pohja. Myös tanssitunnin suunnittelulle näillä sisältötavoitteella on tärkeä osuus. Opetuksen teemat suunnitellaan näiden tavoitteiden pohjalle, keskittyen esimerkiksi aina johonkin sisältöalueeseen. Näin opetuksesta saadaan pitkäjänteistä ja tarkoituksenmukaista. Liike-elementit auttavat opettajaa myös tukemaan oppilaan liikkumista. Opettaja voi havainnoida lapsen omaa liikkumista ja auttaa lasta syventämään ja monipuolistamaan liikekieltään tukeutuen näihin elementteihin. Myös tanssikoreografioihin saadaan uutta ilmettä, kun otetaan huomioon eri elementtien vaikutuksia. (Joyce 1980, 4; Russell 1987, 19–23.)



KUVIO 2. Tanssin sisältökaavio (Laine 1995, 16.)

3.4.3 Eri tanssimuodot koulussa

Viitalan (1998) mukaan koulutanssin liikkumistapa on usein ”luonnollisen liikkumisen tapa” (Viitala 1998, 24.) Mihin tanssimuotoihin koulussa keskitytään, riippuu muun muassa tavoitteiden painotuksesta. Koulussa lapsia ei kuitenkaan kouluta ammattilaistanssijoiksi, vaan tärkeää on, että tanssikasvatus yhdistyy lapsen maailmaan ja että se tarjoaa sekä henkisen että fyysisen kasvun mahdollisuuden (Joyce 1984, 2).

Luova tanssi (tai käsitteistä riippuen lastentanssi, tanssi-ilmaisu, liikeilmaisu) on tanssin osa-alue, jota voi monella tapaa perustella koulukäyttöön. Eri tanssimuotojenkin opettamisella on kuitenkin puolensa, jos tavoitteet pysyvät kuitenkin selkeinä. Koulussa on tärkeää huomioida myös ero niiden tanssien välillä, jotka luodaan itse ja niiden, jotka ovat joidenkin toisten luomia. Koulu tanssii -materiaalisarjaan on koottu ehdotelma 8 tanssitunnista yhtä luokkatasoa kohden (kuvio 3). Luova tanssi painottuu aluksi mutta muutkin tanssimuodot (esimerkiksi disco, afrikkalainen tanssi, baletti ja historiallinen tanssi) tulevat vähitellen mukaan. Suomalaisesta kansantanssista edetään muiden maiden tansseihin. Koulu tanssii -materiaaliin on koottu sisältöalueet ja esimerkkituntien tavoitteet ja tuntien kulut. (Laine 1995, 8–83; Laine 1997, 15–128.)

Eri tanssimuotoja on monia (vrt. kuvio 1, sivu 10). Niistä voidaan esimerkiksi opettajan tai oppilaiden mielenkiinnon mukaan valita erityisesti ne muodot, joihin keskitytään. Tanssimuotoja on Niemisen (2003) mukaan baletti, moderni tanssi, jazztanssi, flamenco, karakteritanssi, historialliset tanssit, itämainen tanssi, riverdance, steppi, showtanssi, discotanssit, street dance, hip hop, break dance, kansantanssi, etninen tanssi (esimerkiksi afrikkalainen tanssi), juhlatanssit eli vanhat tanssit, square dance, kilpatanssi, seuratanssit eli lavatanssit, latinotanssit, itsepuolustuslajeista syntyneet tanssit, jäätanssi ja tanssilliset kuntoliikuntamuodot. (Nieminen 2003, 218–219.)

	Luokkataso					
Tunti	1.	2.	3.	4.	5.	6.
1	suomalainen kansantanssi			tansseja Pohjoismaat	maail-Eurooppa	malta: Afrikka
2						
3	luova tanssi				tanssi-teatteri	Amerikka
4						
5						historiallisia tansseja
6						
7	luova tanssi		tutustuminen balettiin		tutustuminen moderniin tanssiin	
8						

KUVIO 3. Koulutanssityöryhmän ehdotus alakoulun oppiaineeksi ja luokkasteittain käytettäväksi tuntimääräksi. (Laine 1995, 8; Laine 1997, 13.)

3.4.4 Tanssin opetusmenetelmistä

Usein tanssitunneilla käytetty opetustapa on opettajajohtoinen. Opettaja antaa tarkat ohjeet, joissain tanssimuodoissa voi olla perinteenkin takia tärkeää, että asiat opetetaan perinteisellä tavalla. Tällöin oppilaat matkivat opettajan antamia esimerkkejä, opettelevat tanssisarjoja opettajan johdolla. (Anttila 1991, 137.)

Luovassa tanssissa tai improvisaatiossa on myös mahdollisuus opettaa tanssia oppilaskeskeisesti. Kun erilaisia teemoja tai harjoituksia kehitellään, jokaisen tanssista tulee omanlainen. (Anttila 1991, 137–138.)

Usein tanssitekniikkaa opetettaessa opetusmenetelmä on opettajajohtoinen, liike-improvisaatiossa, luovassa tanssissa taas enemmän oppilaskeskeinen (Anttila 1991, 137–138).

Tanssia opetettaessa on tärkeää, että tanssinopettaja on kiinnostunut oppilaiden omakohtaisista tanssikokemuksista sillä kun tanssijan taidot ja fyysinen suorituskky lisääntyvät, myös tapa kokea itseään muuttuu. Opettajan omat tanssi- ja oppimiskäsitykset kuitenkin vaikuttavat siihen, miten hän ohjaa tanssia. Opettajajohtoisessa työskentelyssä opettaja tekee opetusta koskevat päätökset. Opettaja selittää opetettavaa asiaa sanallisesti (mahdollisimman lyhyesti ja selkeästi) ja voi myös demonstroida sen kaikille oppilaille yhtä aikaa. Opettajajohtoinen työtapa on hyvä esimerkiksi silloin, kun aikaa on vähän tai asia on uusi. Oppilaskeskeisessä oppimistavassa painottuvat muun muassa oppijan oma-aloitteisuus, aktiivisuus, ongelmanratkaisutaito, itsenäisyys ja sosiaaliset taidot.. Esimerkiksi ohjatussa oivaltamisessa opettaja voi tehdä ohjaavia kysymyksiä oppilaille, jotka niiden pohjalta yrittävät omaksua tai keksiä oppiaineksen ytimen. Tällaista opetusmenetelmää käytettäessä oppilaille on oltava kuitenkin pohjatiedot opetettavasta asiasta. (Siljamäki 2003, 211–214; Varstala 2003, 154–155; Heikinaro-Johansson 2003, 114.)

Vaikka eri tanssimuotoja on useita, kaiken opetuksen suunnittelu pohjautuu samoihin perusajatuksiin: ketä opettaa, mitkä ovat opetuksen tavoitteet ja millainen on opettajan henkilökohtainen tapa opettaa. On myös joitain periaatteita, mitkä ovat yhteisiä kaikille tanssimuodoille. Tunti kannattaa aloittaa virittäytymisellä ja lämmittelyllä ja lopettaa yhteisesti, esimerkiksi venyttelyllä tai rentoutumisella. Opetuksessa voi käyttää myös teemoittelua, joka auttaa ainakin huomioimaan tasavertaisesti tanssin eri osa-alueet. (Siljamäki 2003, 211–215.)

Nieminen (2003) on koonnut asioita, joita tulisi ottaa huomioon opettaessa:

- Suunnittele tunti yksityiskohtaisesti, mutta toteuta se joustavasti.
- Mieti tunnin yleiset tavoitteet ja jokaisen harjoituksen omat tavoitteet.
- Muista, että samalla harjoituksella voi olla useita erillisiä tavoitteita.
- Selitä ja tarvittaessa demonstroi harjoitus rauhallisesti ja selkeästi niin että harjoituksen alettua oppilaille ei olisi enää kysyttävää.
- Käynnistä harjoitus vasta kun oppilaat ovat keskittyneet ja virittyneet tehtävään.

- Kiinnitä huomiota käyttämäsi äänen väriin, voimaan sekä puheen nopeuteen ja sanojen valintaan.
- Eläydy tehtävän selityksessä harjoituksen edellyttämään ilmapiiriin.
- Käytä musiikkia harkitusti ja huomioi musiikin äänenvoimakkuus.
- Rohkaise ja kannusta oppilaita aidosti.
- Lopeta harjoitus harkitusti.
- Anna palaute tiettyjen kriteerien mukaan, esimerkiksi omaperäisyydestä, keskittyneisyydestä, kehon ja tilan käytöstä tai voimavaihteluista.
- Tilaisuuden tullen pyri nostamaan muussa liikunnassa heikkojen oppilaiden suoritus esiin positiivisessa mielessä.
- Usko itse siihen mitä teet ja mihin pyrit. (Nieminen 2003, 224.)

Myös Dans i skolan:in (1990) mukaan koulun tassipedagogilla on monia asioita, joita hänen tulee huomioida tanssioppitunnin aikana. Yksi asioista on ilo tanssiin. Ohjaajan on tärkeää itse näyttää myös, että hän iloitsee tanssista ja luottaa oppilaisiinsa. Ohjaajan tulee kannustaa oppilaita, jos huomaa, että nämä yrittävät parhaansa. Luovassa tanssissa ei ole oikeaa eikä väärää suoritustapaa mutta ohjaajan kannustus voi vahvistaa oppilaiden itsetuntoa. Ohjaajan tulee näyttää lapsille, että hän on sitoutunut tanssiprojektiin tai tanssitunteihin. Esimerkiksi nimien oppiminen on tärkeää. Oppilaille turvallisuutta lisäävät esimerkiksi tuntien samankaltainen rakenne. Koulun tanssitunnille osallistuvat sekä tytöt että pojat. Ohjaajan ei kannata tehdä erityistä ”numeroa” poikien ja tyttöjen yhdessä tanssimisesta, vaan näyttää toiminnallaan, että se on aivan luonnollista. Jotta tanssi otetaan koulussa muutenkin hyvin vastaan, on tärkeää, että ohjaajalla on hyvä yhteys luokanopettajaan. Jotta tunnilla säilyy motivoitunut ilmapiiri, on tunnin hyvä edetä vauhdikkaasti. Ohjaaja voi myös ennakkoluulottomasti yhdistää eri tanssimuotoja samalle tunnille. (Dans i skolan 1990, 48–49.)

4 TUTKIMUSTEHTÄVÄ

Tutkimusaiheen rajaaminen oli vaikeaa. Olin kiinnostunut lähes kaikesta tanssiin ja kouluun liittyvästä tutkimuksesta. Aluksi halusin tehdä kartoitustutkimusta: saada selville, millaista tanssia koulussa on ja kuinka paljon ja miten opettajat suhtautuvat siihen. Aloittelevan tutkijan ongelma usein onkin, että hän haluaisi käsitellä kaikkia kiinnostavia aiheita, joita tutkimusprosessin aikana tulee eteen. Rajaaminen on tärkeää tutkimuksen täsmällisyyden takia. Rajaukseen vaikuttavat kuitenkin tutkijan omat intressit ja näkökulmat. (Kiviniemi 2001, 71.) Tanssitutkimusaiheita pohiessani tutkimustehtäväkseni kuitenkin täsmentyi käytännön tehtävä:

1. Miten tanssiprojekti toteutetaan peruskoulun alakoulussa?

5 TUTKIMUKSEN LÄHESTYMISTAVAT JA METODIT

Tutkimus oli luonteeltaan pääasiassa laadullinen. Laadullisuus tutkimuksessani näkyi erityisesti siinä, että olin itse osa projektia. Omat tulkintani ja merkitykseni olivat tässä tutkimuksessa avainasemassa. Kun tutkimusaineistoa kerää inhimillinen ihminen eli tutkija itse, myös aineistoon liittyvät tutkijan merkitykset ja näkökulmat voivat kehittyä tutkimusprosessin edetessä (Kiviniemi 2001, 68–69.) Tutkimukseni painottui ikään kuin puolivahingossa autobiografiseksi tutkimukseksi. Projektia toteuttaessani minulla ei ollut vielä täysin mielessä, mikä loppujen lopuksi painottuu metodina. Ensin ajattelin, että haastattelut ovat tärkeintä antia tutkimuksessani. Myöhemmin päämetodiksi painottui kuitenkin autobiografinen tutkimus.

5.1 Kohderyhmä

Tanssipedagogiikan opintoihini liikunnan laitoksella kuului keväällä 2003 tanssin opetusharjoittelu 2, joka tarkoitti lastentanssin opetusharjoittelua. Tarkoituksena oli pitää noin kuuden kerran lastentanssinjakso lapsiryhmälle, joko päiväkodissa tai peruskoulun 1–2 -luokkalaisille. Valitsin koululaisryhmän oman tulevan ammattini vuoksi. Koska kuusi kertaa tuntui lyhyeltä jaksolta, pidensin jakson seitsemään tanssikertaan.

Lähetin sähköpostia muutamaan kouluun Keski-Suomessa ja tiedustelin, oliko jollain ryhmällä tai luokalla kiinnostusta lastentanssiharjoitteluun ja sainkin pari vastausta, muun muassa erään koulun liikunnanopettaja vastasi kyselyyn. Kun sain kuitenkin vastauksen myös eräältä luokanopettajalta, valitsin hänen luokkansa. Halusin koko luokan, myös poikien osallistuvan tanssitunneille. Halusin, että opettaja käsittäisi tanssin laajempänä tekijänä kuin vain yhtenä osana liikuntaa. Halusin myös nähdä, miten luokanopettaja innostuisi projektista. Kiinnostavaa oli myös se, että kyseinen luokanopettaja oli hyvin kiinnostunut tanssin käytöstä osana opetusta, mutta hänellä ei ollut siitä paljoakaan kokemusta. Luokanopettaja oli siis kiinnostunut projektista oppiakseen myös itse jotain uutta. Kyseisessä koulussa olisi ollut myös muita tanssijaksosta kiinnostuneita ja opettajat olivat keskenään arponeet, kuka pääsisi projektiin mukaan.

Projektiluokkani oli peruskoulun toinen luokka. Oppilaita oli 18. Luokan sukupuolijakauma oli melko tasapainoinen: poikia oli 10 ja tyttöjä oli 8. Luokka oli hyvin heterogeeninen. Liikeilmaisuprojekti toteutui helmi-maaliskuussa 2003.

5.2 Teemahaastattelu

Minua kiinnosti luokanopettajan lähtökohdat projektiin ja halusin saada tietoa, mitä liikeilmaisujaksolta odotettaisiin. Haastattelumuodoksi valitsin teemahaastattelun. Teemahaastattelussa keskitytään yksityiskohtaisten kysymysten sijasta tutkimuksen kannalta keskeisiin teemoihin. Teemahaastattelussa ihmisten asioille antamat merkitykset ja tulkinnat huomioidaan ja vuorovaikutus vaikuttaa haastattelun kulkuun. (Hirsjärvi & Hurme 2001, 47–48.) Suunnittelin haastattelevani projektiin

osallistuvaa luokanopettajaa sekä ennen että jälkeen projektia että muutamia lapsia projektin jälkeen.

Opettajan lähtökohtahaastattelu (liite 2) oli viisi päivää ennen liikeilmaisuprojektin alkua. Siltä varalta, etten muistaisi tarkkaan, mitä halusin ainakin selvittää, kirjoitin haastattelupaperiini kysymyksiä vähän tarkemmin. Tärkeintä oli kuitenkin, että keskeiset teemat tuli käsiteltyä haastattelun aikana. Haastattelu pidettiin koululla, erityisopetuksen luokassa, työpäivän jälkeen ja kesti noin puoli tuntia. Opettajalla oli takanaan vauhdikas työpäivä mutta hän oli innostunut tulevasta projektista. Haastattelun avulla selvitin opettajan kiinnostusta ja harrastuneisuutta tanssia kohtaan. Sain myös itselleni tärkeitä tietoja jaksoa ajatellen, esimerkiksi luokan toimintatavoista ja oppilaista. Haastattelun jälkeen tunsin itseni sekä rohkaistuneeksi että jännittyneeksi. Tunsin, että liikeilmaisuprojektia odotettiin innolla. Toisaalta pelkäsin, pystynkö täyttämään odotuksia. Sovimme opettajan kanssa myös, että emme puhu tanssista vaan liikeilmaisusta koska opettaja arveli, että oppilailla on jo jonkinlaisia negatiivisia ennakkokäsityksiä tanssin suhteen.

Haastattelin luokanopettajaa myös projektin jälkeen (liite 3). Projektista oli kulunut noin kaksi ja puoli viikkoa. Haastattelu oli työpäivän jälkeen ja kesti noin tunnin. Haastattelu alkoi vähän sovitusta myöhässä, koska opettajilla oli palaveria tulevan syksyn luokkajaoista. Asia oli ollut hankala, eikä ollut selvinnyt ennen haastattelua. Haastattelu tehtiin opettajan omassa luokassa, haastattelun loppupuolella vahtimestari tuli käymään kesken. Haastattelu olisi voinut jatkua varmaan vielä pitempäänkin, mutta kun ensimmäinen nauha loppui, se tuntui sopivalta paikalta lopettaa. Sovimme, että palaamme asiaan vielä tarvittaessa sähköpostitse.

Olin ajatellut haastatella myös muutamaa oppilasta, joilla olisi ollut mielenkiintoisia ja erilaisia vastauksia toisiinsa nähden kyselylomakkeessa, jonka oppilaat täyttivät jakson lopussa. Koin lasten haastattelun kuitenkin liian vaikeaksi ja luovuin siitä.

5.3 Projektin jälkeinen kysely

Halusin tietää, mitä oppilaat ajattelivat liikeilmaisuprojektista ja toteutin heillä kyselyn (liite 4) jakson lopussa. Kyselyn piti alun perin olla viimeisen kerran jälkeen

heti seuraavalla tunnilla. Luokan aikataulut sinä päivänä kuitenkin muuttuivat ja jouduinkin pitämään kyselyn edellisellä tunnilla ennen viimeistä liikeilmaisukertaamme. Kyselyssä oli sekä valmiita vastausehtoja että avoimia kysymyksiä. Koska kyseessä olivat peruskoulun 2.-luokkalaiset, täytimme kyselyä yhdessä kysymys kysymykseltä. Minä luin kysymykset ääneen ja kerroin eri vastausvaihtoehdoista. Yritin kuitenkin olla muuten vaikuttamatta lasten vastauksiin. Olin testannut kyselyä opiskelukavereillani mutta lasten kokemusta kyselylomakkeen täyttämisestä minulla ei ollut ennen varsinaista kyselyä.

Kyselylomakkeella suoritettussa tutkimuksessa on monia hyviä ja huonoja puolia. Kyselylomakkeessa on mahdollista kysyä useita kysymyksiä. Kysymykset ovat kaikille vastaajille täsmälleen samanlaiset, mikä vaikuttaa tutkimuksen luotettavuuteen. Kyselyä tehdessä tutkija ei kuitenkaan voi tietää, kuinka motivoituneesti vastaajat täyttävät kyselyä eli kuinka luotettavia heidän vastauksensa todellisuudessa ovat. Myös kysymysten laatiminen on vaikeaa sillä vastaaja voi ajatella eri tavalla asioista kuin tutkija. Väärinlaadittu kysymys saattaa tuottaa siis vastauksia muuhun kuin mitä oli tarkoitus selvittää. (Valli 2001, 100–102.)

Kyselyssä lapset arvioivat muun muassa, millainen mieli heille jäi jaksosta, mikä harjoitus oli jäänyt mieleen, miten kehoa voi liikuttaa, mitä tanssi heidän mielestään on ja miten he keskittyivät ja toimivat ryhmässä. Kyselyn vastauksia oli mielenkiintoista lukea. Itselläni jäi kuitenkin sellainen olo, että en kysymyksilläni tavoittanut tarpeeksi lasten ajatuksia. Ehkä kysely oli liian vaikea tai en osannut kysyä oikeita asioita.

Koska omat päiväkirjamerkintäni tuottivat niin paljon aineistoa tutkimustehtävääni, jätin kuitenkin haastattelu- ja kyselyaineistot vähemmälle käsittelylle ja huomiolle. Ne enemmänkin innoittivat minua eri aiheisiin paneutuessa. Lainaukset tekstissä ovat joko päiväkirjastani tai Kaisa-opettajan (nimi muutettu) haastatteluista. Olen liittänyt mukaan myös esimerkkipastauksen kyselystä. Tutkimusaiheen rajaaminen auttaa selkiyttämään tutkimusta. Kaikkea, mitä tutkimuksen aikana on havainnoinut, ei välttämättä ole tarpeen sisällyttää varsinaiseen tutkimusraporttiin. (Kiviniemi 2001, 71.) Kappaleen 6 olen teemoitellut niiden ajatusten ja asioiden pohjalta, jotka nousivat havainnoistani tunneilla. Tuntien kuluessa minulle hahmottuivat ne asiat, joihin halusin tässä tutkimuksessa keskittyä.

5.4 Tutkiva opettaja

Autobiografinen toimintatutkimus painottui kuitenkin päämetodiksi. Toimintatutkimuksessa on mahdollista käyttää sekä kvantitatiivisia että kvalitatiivisia tutkimusmenetelmiä (Linnansaari 2004, 114). Projektin aikana tein paljon muuta työtä, jotka nostivat esiin itselleni tärkeitä asioita. En silloin vielä ajatellut varsinaisesti toimivani autobiografisen tutkimuksen mukaisesti, vaikka toiminkin monella tavalla sen kaltaisesti. Saan kiittää tanssiharjoittelun ohjaajaani Pipsa Niemistä, jonka ansiosta pidin järjestelmällisesti oppimispäiväkirjaa (liite 5). Kirjoitin myös alusta asti joka tunnin jälkeen ylös asioita oppilaista, niin paljon kuin muistin. Kirjoitin ajatukseni ylös aina heti tunnin jälkeen. Yhden tunnin pitämiseen laskinkin menneen aina kerrallaan noin viisi tuntia. Matkaan meni ensin vajaa tunti. Sitten olin reilua tuntia aiemmin koululla jo tervehtimässä oppilaita ja opettajaa, haalimassa tarvikkeita ja keskittymässä tilassa ennen tuntia. Tunnin kesto oli n. 30–60 min, riippuen kerrasta. Sen jälkeen noin tunnin ajan kirjoitin muistiinpanoja tunnista, omista tuntemuksistani ja ajatuksia oppilaista aina kyseiseltä tunnilta. Kirjoitin muistiin myös, mitä opettaja oli tunnin jälkeen minulle sanonut tai mitä oli tunnista pitänyt. Kotimatkaan meni taas vajaa tunti. Keskityin siis huolella tuntiin ja työ oli hyvin mieluista.

Omien päiväkirjojeni ja muistiinpanojeni pohjalta nousi esiin monia teemoja. Kun tavoitteena on koko ajan ollut myös nähdä, kuinka tanssia kouluun saataisiin, on ollut mielenkiintoista tarkkailla itseään. Vaikka itselläni ei juuri lastentanssista ollut aiempaa opetuskokemusta, koin kuitenkin jo itseni jonkinlaiseksi tanssin asiantuntijaksi, ainakin luokanopettajan näkökulmasta. Onhan minulla varmasti paljon enemmän kokemusta tanssista harrastuksena, opintoina ja tanssiohjaajastakin kuin monella muulla luokanopettajalla. Mielenkiinnosta tanssiin olen tarkastellut sitä jo paljon ja tulen kokemaan sitä ja oppimaan siitä vastakin. Kun haluan tanssia lisää kouluihin, siihen täytyy innostaa myös paljon muita opettajia, joilla ei välttämättä ole tanssista ennestään paljoa kokemusta. Uskon, että tällaisella tutkimuksella, jossa tarkastelen tällaisen tanssijakson järjestämistä, sen vaikeuksia ja myös ihannoituksia, näen myös asioita, joita muidenkin opettajien tulee ottaa huomioon aloitellessa tällaisia jaksoja. Halusin siis sekä itseni että muiden hyötyvän tämän tanssijakson kokemuksista seuraavia tanssiprojekteja ajatellen.

Tässä tutkimuksessa reflektoin siis paljon omia merkintöjäni ja ajatuksiani jakson ajalta. Tukena ovat myös opettajan haastattelut, lähtökohtahaastattelu sekä haastattelu jakson jälkeen, sekä oppilaiden täyttämät kyselylomakkeet jakson jälkeen. Aineistona ovat myös jakso- ja tuntisuunnitelmat, suunnitelmat ennen tuntia sekä tunnin jälkeen muutoksineen.

Tutkiva opettaja -käsitettä olen vierastanut lähes koko opiskeluajan. Itse käsite ja ajatus ilmiöstä ovat tuntuneet vaikeilta ja vierailta. Vaikka tutkiva opettaja -käsite on varmasti monelle luokanopettajaopiskelijalle ja luokanopettajallekin tuttu käsite, itse en ollut sen merkitystä ehkä tarkemmin ajatellut. Tutkivalla opettajalla on työhönsä reflektiivinen ote, tavoitteena on kehittää itseään opettajana ja kehittää ja ymmärtää syvemmin opetusta ja oppimista. Tutkiva opettaja tarkastelee ja kehittää opetustyötään tieteellisten lähestymistapojen avulla. Omaa opetusta voi tutkia esimerkiksi autobiografisin menetelmin. Työn kehittäminen saa usein alkunsa päiväkirjan tai muistiinpanojen ongelmakohtista ja niiden ongelmanratkaisusta. (Jaatinen 2003, 30–31; Niikko 1996, 109.)

Autobiografisessa tutkimuksessa pohditaan ja arvioidaan koettua, elettyä ja opittua. Tällainen kielellinen ilmaisu, reflektiivisyys omassa toiminnassa muuttaa aina jollain tavalla omaa itseä ja suhdetta asioihin. (Jaatinen 2003, 11.) Kun tutkimuksen kohteena on opettajan autobiografinen tieto, voidaan tutkia opettajan käsityksiä ja uskomuksia koulusta ja työstä. Kokemuksia peilataan omiin aiempiin kokemuksiin. (Jaatinen 2003, 41.) Autobiografisessa tutkimuksessa analysoidaan ja tulkitaan käsitteiden sisältöä ja ihmisen elämän merkityksiä. Jos tapahtumia tai kokemuksia tarkastellaan subjektiivisena elämäkertana, usein mukana on myös hermeneuttinen sekä fenomenologinen näkökulma. (Jaatinen 2003, 33–34.)

Autobiografinen luonne on subjektiivista, itse koettua. Jokaisen kokemus on ainutlaatuinen, sillä omaa henkilöhistoriaa ja kokemuspohjaansa ihminen luo koko elämänsä ajan. Autobiografinen tieto voi olla epätäydellistä, epäloogista ja hajanaista. Muistiinpanoja voi harvoin tehdä ainakaan paljoa tapahtuman tai ilmiön aikana. Asiat kirjataan siis ylös myöhemmin, miten ne muistetaan. Joskus fiktio ja fakta voivat sekoittua. Muistiinmerkitsijä ei varmaan muista kaikkea tapahtunutta, eikä ole itse osallistujana kaikkea varmasti huomannutkaan. Yleensä asiat ja kokonaisuudet ovat kuitenkin kohdallaan. (Jaatinen 2003, 39–40.)

Yhä useampi tutkija ajattelee, että tutkimustuloksia on mahdotonta esittää tutkimuksessa ulkokohtaisesti edeten ennalta määriteltyjen sääntöjen mukaan.

Tutkimuksen tekoon liittyy paljon erilaisia valintoja, jotka vaikuttavat tutkimuksen kulkuun. Kaikki valinnat eivät myöskään ole perusteltavissa vaan persoonalliset mielenkiinnot ja silkat sattumat vaikuttavat asiaan. (Latvala, Peltonen & Saresma 2004, 23.)

Toimintatutkimuksen tarkoituksena on ratkaista jokin käytännön työhön tai toimintaan liittyvä ongelma. Toimintatutkimuksessa oppimista tutkitaan yleensä normaalissa oppimistilanteessa, esimerkiksi luokassa. Koska opettaja on keskeinen henkilö oppimistilanteessa, toimintatutkimuksessa on kyse myös opettajan kasvamisesta ja itsensä tutkimisesta, omien käytänteiden kehittämisestä. Opettaja tutkijana joutuu kyseenalaistamaan omat käsityksensä ja ammatillisen tietonsa. Opettajalla on omat arvonsa ja käsityksensä, jotka vaikuttavat sekä opetukseen että toimintatutkimukseen opettajien tekemien valintojen ja käyttäytymisen kautta. Toimintatutkimus on siis arvosidonnaista. Reflektion avulla opettaja voi tarkastella opetustilannetta kauempaa ja syventää ja rikastuttaa omaa kokemustietoaan. Reflektio on edellytyksenä itsetiedostamiselle. Myös tilanteen kielellistäminen tai tarkka tarkastelu mahdollistaa tilanteen vangitsemisen. Toimintatutkimuksella pyritään syventämään opettajan oman työnsä ymmärtämistä ja tiedostamista sekä antamaan välineitä kehittää tietoisesti omaa työtään. Toimintatutkimus auttaa tunnistamaan ongelmia työssään ja lisäämään ratkaisukykyä ja avoimuutta ammatilliselle kehitykselle. Reflektio auttaa opettajaa myös luottamaan enemmän omaan ammatillisuuteensa. Toimintatutkimus etenee joustavasti spiraalimaisesti tutkimuksen edetessä, joten tutkimussuunnitelmaa voidaan muokata, jos käytäntö sitä vaatii. (Kohonen 1993, 71; Linnansaari 2004, 115–121; Niikko 1996, 110; Ojanen 1996, 51–52, 57.)

Tanssiprojektissani olin sekä tutkija että opettaja. Olin tutkimuksessa siis sekä tutkijana että tutkimuskohteena, olin mukana ilmiössä, sen sisällä. En varmasti huomannut tunnin aikana kaikkea tapahtunutta, olihan ryhmäkin minulle vasta vähän tuttu. Energiaani kului paljon muuhunkin kuin pelkkään havainnointiin. Jo itse tilanne jännitti minua joka kerralla. Palautteen anto on myös haasteellista. Kun neuvoin joitakin, selkäni takana tapahtui varmasti joitain asioita, joita en ehtinyt havaita tai joihin en pystynyt muuten salin toiselta puolelta puuttumaan. Kuitenkin juuri se, että olin itse ilmiön sisällä, olin itse toiminnassa mukana vetämällä projektia, antoi minulle paljon ja tuntui oikealta tavalta tehdä tutkimusta. Opin itse paljon jakson aikana ja sain rohkeutta jatkaa myöhemminkin tällaista työtä. Lisäksi

itse kokemalla ja tekemällä minulle tuli eteen ongelmia, ideoita ja ajatuksia, joita en olisi varmasti pelkästään esimerkiksi havainnoimalla löytänyt. Tällaista reflektiivistä ja autobiografista tutkimusta koulussa tehdään paljon, varmasti huomaamattakin tai sen kummemmin sitä noteeraamatta. Esimerkiksi arviointia varten opettajalla täytyy olla muistiinpanoja ja merkintöjä oppilaista ja varmasti suuri osa niistä perustuu omiin havaintoihin, ehkä jälkeinpäin muistin pohjalta merkittyihin. Opettajan työ onkin monella tavalla laadullisen tapaustutkijan toimintaa. Opettajan on tärkeää saada ja kerätä luotettavia tietoja luokastaan ja oppilaistaan. Kun opettaja kerää havaintoja, hän kuitenkin samalla kehittää työtään, ei vain kuvaa tapahtumia. (Åhlberg 1996, 95.)

Kun ihminen kertoo tai kirjoittaa muistiin kokemuksistaan, hänen muistinsa valikoi tapahtumia pohjautuen ihmisen kokemushistoriaan ja arvomaailmaan. Omaan kokemukseen liittyvä kertomus ei ole siten vain tapahtumien kuvaus vaan kuvausta kertojasta, kuka hän on. Osa ihmisen kertomasta voi olla myös kuvitelmaa, joka on lainannut osia todellisesta maailmasta. Menneisyys ja nykyisyys, aikaisempi ja nykyinen kokemus sekoittuvat keskenään. Vaikka autobiografinen kertomus ei ole siis tarkka heijastuma siitä, mitä todella on tapahtunut, vaan se on kuvaus menneistä tapahtumista, niin yleensä kuvauksen merkityksellinen ydin kuitenkin säilyy. (Jaatinen 2003, 47–48, 40.) Koska olin itse tutkimusilmiössä mukana, aiheet ja ongelmat, joihin kiinnitin ja kiinnitän huomiota, niiden asioihin valintoihin vaikuttavat oma elämänhistoriani, aiemmat kokemukseni opetuksesta, kasvatuksesta ja tanssista ja ennako-oletukseni, omat tapani ymmärtää ja käsittää ilmiöön liittyviä asioita.

Autobiografisella tutkimusmenetelmällä käsitellään kokemuksia ja ilmiöitä ja niiden merkityksiä, ja niihin kuuluvat hermeneutiikka ja fenomenologia. Hermeneutiikassa vierasta asiaa, tässä tapauksessa tanssia koulussa, lähestytään omista lähtökohdista, omasta kulttuurista käsin. Ilmiön ympärillä tapahtuu vuoropuhelua, jossa tutkija kyselee kiinnostavia asioita omista lähtökohdistaan. Tämä vuoropuhelu muuttaa aina omia käsityksiä ja ajatuksia. Hermeneutiikassa esiyymmärrys vaikuttaa vääjäämättä tutkimukseen. (Jaatinen 2003, 48–52.)

Fenomenologia tutkii kokemuksia ja tapahtumia hermeneutiikkaa ”puhtaampina”. Koettu kokemus on aito ja rikas, tutkittava ilmiö avautuu tutkijalle ennakkoluulottomana ja monimuotoisena. Fenomenologiassa korostetaan tutkijan omaa havaintojen tekoa. Tärkeintä on tutkijan oma kokemus, jonka tulisi olla

tutkijalle elettyä todellisuutta, ei esimerkiksi passiivisia mielikuvia. (Anttila 1997a, 119.) Tanssikasvatusta on yritetty tutkia paljon eri, usein muissa aihepiireissä käytetyillä kokeellisilla menetelmillä. Tanssin luonne on kuitenkin niin moninainen, että luotettavia testimenetelmiä ei ole oikein keksitty eivätkä tutkimustulokset ole monestikaan antaneet odotettuja tuloksia. Tanssin olennaisimmat alueet eivät välttämättä ole suoraan havainnoitavissa tai mitattavissa. Tanssi on kuitenkin hitaasti, mutta toivottavasti varmasti lisääntymässä koulujen opetussuunnitelmissa ja käytänteissä ja siksi sitä on tärkeää tutkia. Tutkimuksissa olisi hyvä keskittyä esimerkiksi opettajan koulutuksen sekä opetuksen suunnitteluun. Opetussuunnitelmat ja niiden sisällöt hahmottuvat parhaiten käytännön kokeilutyöllä. (Anttila 1997a, 116–119.)

Nykyään tieteellisessä ajattelussa ajatellaan yhä enemmän, että kaikki ympärillämme oleva muuttuu jatkuvasti ja kaikki vaikuttaa kaikkeen. Tutkija sekä aiheuttaa muutosta että reagoi siihen. Havaintoja voi tehdä vain ilmiön sisältä käsin, joten näkökulmat voivat olla suppeita ja subjektiivisia. Koska ilmiötä voi tarkastella monesta eri näkökulmasta, todellisuuksia on useita. On siis turhaa pyrkiä täysin objektiivisiin näkemyksiin. (Doll 1989, 247.)

Uuden tieteellinen näkemys arvostaa tutkijan subjektiivisia kokemuksia. Tutkijan on hyväksyttävä, että yhtä varmuutta tai totuutta asiasta ei voida saavuttaa. Tulkinnat eivät ole muuttumattomia tai lopullisia ja tutkimuksen merkitykset löytyvät tutkimukseen osallistumisen kautta. Rajat objektiivisten ja subjektiivisten kokemusten välillä on kyseenalaistettu. Sisäiset intuitiot ja tunteet ovat osa todellisuutta ja tutkimusta. Inhimilliset tekijät, joihin subjektiiviset tekijät vaikuttavat, muovaavat todellisuutta. Tutkija on tiedon hankinnan väline, instrumentti. (Anttila 1997a, 118–119.)

Tutkiva opettaja voisi vaikuttaa enemmänkin tanssin alueella. Havainnot ja niiden merkitykset auttavat pääsemään lähemmäs ilmiötä ja sen tarjoamia kokemuksia. Kaikkien näkökulmien ymmärtäminen koulumaailmassakin on tärkeää. Asioiden havainnointi ja analysointi kasvattaa opettajan ammattitaitoa sekä voi selkeyttää myös oppilaille erilaisia tanssikokemuksia. (Anttila 1997a, 120.)

6 TANSSI-ILMAISUPROJEKTI JA SEN ANTI

6.1 Tanssiprojekti peruskoulun toisessa luokassa

Tämän tanssiprojektin sisältönä painottui liike- tai tanssi-ilmaisu sekä luokanopettajan pyynnöstä että omasta kiinnostuksestani. Liike- tai tanssi-ilmaisu on tärkeä tanssioppiaine siitä syystä, että se muodostaa suuren kokonaisuuden monista eri asioista. Tanssi-ilmaisun vahvuudet verrattuna joihinkin tiettyihin tanssimuotoihin, esimerkiksi street dance:en tai afroon, ovat muun muassa omassa ilmaisussa ja luovuudessa. Tanssi-ilmaisussa jokainen voi ohjatusti luoda jotain omaa. Tanssisarjoissa kyse on taas usein opettajan opettamista askeleista ja kuvioista, joita oppilaat toistavat ja opettelevat perässä, matkien. Jos on tottunut tiettyihin askelsarjoihin, voi olla vaikeaa ja tuntua oudolta heittäytyä luovaksi tai alkaa tehdä ihmeellisiä harjoituksia. Tämän vuoksi juuri tanssi-ilmaisua olisi hyvä sisällyttää opetusohjelmiin jo mahdollisimman varhain. (Williams 1990, 21–24.)

6.2 Omia tavoitteitani jaksolla

Itselläni oli muutamia tavoitteita tanssiprojektin suhteen. Ensinnäkin halusin omalta osaltani yrittää vaikuttaa siihen, että tanssikasvatusta pääsisi kouluihin enemmän, tässä tapauksessa yhdelle luokalle. Toiveenani oli, että luokanopettaja jakson jälkeen jatkaisi jollain tavalla tanssin käyttöä osana opetustaan eli projektista olisi hänellekin jotain hyötyä, evästyä eteenpäin. Vaikka projektissa olinkin jonkinlaisessa asiantuntijan asemassa tanssin suhteen, en ollut itse asiassa ohjannut ennen tanssia niin nuorille. Olin siis opettaja mutta myös harjoittelija.

A: ”Olisin ehkä kaivannut vielä opelta (luokanopelta) enemmän palautetta. Mutta puhuttiin enemmän lapsista (tulkinta: kollegana kohtelemisen). ”

Myös lastentanssi tai liikeilmaisuus oli minulle käytännön tasolla hieman oudompaa. Roolini oli siis hieman ristiriitainen ja mielenkiintoinen. Projekti oli minullekin harjoittelua, tutustumista uuteen, kokeilemista, siis haastavaa työtä. Oma tavoitteenani minulla oli myös yrittää mukautua eri tilanteisiin, muokata suunnitelmia tilanteiden mukaan. Löytää toisia tapoja toimia, kun joku asia ei etenisikään suunnitelmieni mukaan. Vaikka suuri tavoitteeni olikin tuoda tanssia lisää kouluun, ymmärsin myös projektin rajallisuuden. Tämän projektin toteuttaminen antaa jonkinlaista kuvaa tanssiprojektin toteuttamisesta. Voisin ehkä projektin jälkeen todeta, että tietyt asiat toimivat tai eivät toimineet tämän ryhmän kanssa tällä kertaa. Kuitenkin projekti antaisi minulle paljon tietoa ja kokemuksia tanssinohjauksesta.

Jännitin kuitenkin projektia aika lailla. Kokemattomuuden huomasi myös siitä, kuinka vaikealta aluksi tuntui asetella spesifejä tavoitteita.

6.3 Tanssijakson tavoitteita

Asetin tanssijaksolle muutamia yleisiä tavoitteita. Ensimmäkin yksi tavoitteista lasten kannalta oli liikeilmaisuun tutustuminen. Oppilailla oli jonkin verran kokemusta kansantansseista edelliseltä vuodelta, joten heillä oli jonkinlaisia käsityksiä tanssista. Erilaisia draamapedagogiikan työskentelytapoja oli myös käytetty heidän luokassaan. Luova tanssi tai liikeilmaisuus oli heille kuitenkin vieraampi alue. Tavoitteena oli myös saada heidät näkemään tanssia laajemmin.

Tarkoituksena joka kerralla oli liikkua (joka kerralla oli tarkoitus olla myös toimintaa, joka oli tarkoitettu energiaa purkavaksi) mutta myös keskittyä liikkeisiin ja ideoihin. Yksi tavoitteista oli käyttää kehoa ilmaisuvälineenä sen kummemmin tekemättä siitä ”isoa numeroa”. Yksi tärkeimmistä tavoitteista oli toimiminen suhteessa muihin, ihmisiin mutta myös erilaisiin asioihin, esineisiin tai esimerkiksi tilaan, ottaa kontaktia eri asioihin ja ottaa toiset huomioon sekä työskennellä pareittain tai pienissä ryhmissä. Jonkinlaista kontaktia pyrin ottamaan tunneille mukaan joka kerta. Tavoitteena oli myös arvostus toisen työtä kohtaan. Kaikilla pitäisi olla tilaa ja mahdollisuus toteuttaa itseään. Se tukisi myös ajatusta siitä, että tanssi kuuluu kaikille, jokaisella voi olla omat tapansa toteuttaa itseään myös tanssissa (Anttila 1994, 18B).

Itse vierailevana opettajana en ajatellut, että pystyisin paljoakaan vaikuttamaan luokan ilmapiiriin tai sen toimintatapoihin. Olin ennemminkin kiinnostunut siitä, vaikuttaisinko minä vieraana ihmisenä niihin jotenkin, esimerkiksi negatiivisesti.

Persoonallisuuden osa-alueiden tavoitteet jaoin psykomotoriseen, kognitiiviseen, sosiaaliseen (emotionaaliseen) sekä affektiiviseen alueeseen (Anttila 1994, 19A–B). Psykomotoriseen alueeseen kuuluivat oman liikkeen tuottaminen, omaan kehoon tutustuminen sekä motoristen taitojen kehittäminen. Kognitiivisen alueen tavoitteiksi otin eri kehon osien ”tuntemuksen” tai tuntemisen, jonkinlaisen tiedon siitä, millä eri tavoin voi liikkua ja tanssin tuntemisen käsitteenä. Sosiaaliseen eli emotionaaliseen alueeseen kuuluivat jokaisen kunnioittaminen, toisen työn arvostaminen (esimerkiksi yleisönä), toisen / toisten kanssa työskenteleminen ja muiden huomioonottaminen. Affektiiviseen alueeseen kuuluivat luovuus, mahdollisuus ilmaisuun sekä toivottavasti ilon hetkiä ja onnistumisen kokemuksia.

Sisältöalueiden tavoitteina olivat tila, keho, aika, voima, äänen käyttö, sosiaaliset suhteet sekä kontakti (Joyce 1980, 2; Purcell 1994, 19; Russell 1987, 12; Anttila 1991, 132.).

Näiden tavoitteiden lisäksi minulla oli joukko asioita, joita halusin kokeilla ja toteuttaa. Tutustuin luokkaan, oppilaisiin, opettajaan ja koulunkäyntiavustajaan ennen tanssiprojektia. Kävin parina päivänä luokassa seurailemassa tunteja. Lisäksi ensimmäisen tanssitunnin alussa yritin tarkkaan opetella jokaisen nimen eli jokaisen oppilaan nimi oli ainakin periaatteessa hallussa tai tiedossa. Ohjaajan on syytäkin opetella opetusryhmän lasten nimet, koska silloin myös ohjeet ja kannustukset sekä palautteet saavuttavat paremmin kohteensa (Autio 2001, 85; Tervala 1997, 3).

Luokan heterogeenisyydestä johtuen ajattelin, että harjoitusten tulisi olla aika vaihtelevia, välillä täytyisi päästää energiaa purkautumaan. Yhtä tärkeitä, kuin energian purku ja liikkuminen, olivat myös pyrkimykset keskittyä ja rauhoittua eri harjoituksissa. Tanssitunnin säännöt sovittiin ensimmäisen tanssitunnin alussa ja muisteltiin niitä aina kun tarve vaati.

Tunnin kulkuun liittyen tavoitteena oli myös koota oppilaat alas piiriin joidenkin harjoitusten välissä, kuulemaan ohjeita ja keskustelemaan harjoituksista. Tunnin loppuun ajattelin jonkinlaista rentoutumista tai mielikuvitusmatkaa, tunnin koontia ja päättämistä tietyllä tavalla, ehkäpä kokoamalla pienen tanssin sen tunnin aiheista.

6.4 Tanssijakson suunnittelu

Aloitin tuntien suunnittelun tutustumalla alan kirjallisuuteen ja materiaaleihin. Pari vuotta aikaisemmin olin tanssipedagogiikan opinnoissa suorittanut kurssin Lapsi ja tanssi. Kurssin ajatuksista, harjoituksista ja materiaaleista oli paljon hyötyä jakson suunnittelutyössä.

Päädyn suunnittelemaan seitsemän tunnin tanssikokonaisuuden asettamieni tavoitteiden pohjalta. Ensimmäisen kerran teemoja olisivat tutustuminen, tilan hahmottaminen ja oma keho. Toisen kerran teemoja olisivat lorut, hokemiset, äänen käyttö, aika ja keho. Kolmannen tunnin teemoja olisivat muodot, linjat, patsaat ja asennot. Neljännen tunnin teemana olisi arkipäiväisen esineen käyttö, johon valitsin huivin. Viidennen tunnin teemoiksi suunnittelin ”kone”- ja parityöskentelyä. Kahdelle viimeiselle kerralle pääteemaksi suunnittelin tanssitarinoiden tekemistä ja esittämistä.

Suunnittelu ja tavoitteiden muodostaminen on koko opetuksen ja kasvatuksen perusta. Suunnitelmien avulla tuntien tavoitteet ja sisällöt pysyvät ajan tasalla. Hyvin suunnitellut kokonaisuudet vievät oppimista kohti asetettuja tavoitteita. Tanssikasvatuksessa suunnitelmat ovat tärkeitä, jotta opetus olisi tavoitteellista ja toiminnasta tulisi järjestelmällisempää. (Anttila 1994, 53A–57A)

Tuntien suunnittelu oli haastavaa. Erityisesti suunnittelua aloittaessani yksi vaikeista asioista oli ajankäyttö ja sen hahmottaminen. Teemoja oli vaikeaa suunnitella, kun ei tiennyt muun muassa, kuinka paljon mihinkin teemaan ja harjoitukseen menisi aikaa. Kun sain hahmoteltua teemat suunnilleen järjestykseen, yritin siirtyä jaksosuunnitelmasta tuntisuunnitelmiin. Ajankäyttö oli haasteellinen tekijä tässäkin vaiheessa: kuinka kauan kuhunkin harjoitukseen kuluisi aikaa, miten harjoitukset tunnilla etenisivät, mitä ainakin olisi hyvä ehtiä läpikäydä. Minua itse asiassa hieman jännitti se, kun luokanopettaja oli alkuhaastattelussa sanonut, että jos jokin harjoitus ei toimi, niin sitten vaikka pistetään spontaanisti joku muu leikki tai harjoitus käyntiin ja yritetään seuraavalla kerralla jatkaa siitä, mihin jäätiin. En luottanut täysin omiin ”spontaaneihin” ratkaisuihini, joten mietin joka kerralle myös jotain ”varatekemistä”, jota voisi käyttää hyödyksi, jos jokin harjoitus ei tunnu toimivan, tai jos aikaa jää liikaa. En siis luottanut täysin myöskään siihen, kuinka hallitsen tunnin ajankäytön.

Tuntisuunnitelmat elivät jatkuvasti. Joka tunnin jälkeen kävin suunnitelmasta läpi, mitä tunnilla oli oikeasti tehty, mitä jäänyt tekemättä ja mihin pitäisi keskittyä paremmin. Mietin myös, miksi jokin asia oli toiminut paremmin ja joku toinen huonommin. Yritin saada parannuksia aikaan heti seuraaville kerroille ja etukäteen tehdyt tuntisuunnitelmat elivätkin ja muuttuivatkin aina, riippuen siitä, mihin edellisellä kerralla oli päästy. Joustavuus ja tilanteiden mukaan toimiminen minulla oli ollut tavoitteenakin. Hyvin suunniteltu tunti ei estä lapsilähtöisyyden toteutumista tunnilla, sillä joustavuus ja vuorovaikutus on tärkeää (Anttila 1994, 53A–57A). Tervalan (1997) mukaan opettajan on oltava myös valmis hylkäämään suunnitelmansa, jos ne eivät toimi ja ottamaan tilalle uutta (Tervala 1997, 3). Kun alkuperäisiä suunnitelmia ja toteutuneita tunteja analysoi, havaitsee ainakin, mitä todellisuudessa saatiin aikaan ja tavoitteet ja jaksokokonaisuus pysyy ehkä paremmin mielessä.

Tanssitunnin suunnittelu alkaa tavoitteiden asettelusta. Sisältötavoitteena voi olla esimerkiksi keho, toiminta, tila, dynamiikka, tila ja muodot tai sosiaaliset suhteet. Tavoitteet ohjaajat tunnin harjoitusten sisällön, tavoitteiden pohjalta voi ideoida sekä liikeideoita että erilaisia harjoituksia. Työtapoja tanssitunnilla voi olla esimerkiksi demonstraatio, tekniikkaopetus, valmiin tanssin opetus, tai liikeimprovisaatio. Säestys täytyy myös suunnitella huolella. Tunnilla säestyselementtinä voi käyttää muun muassa hiljaisuutta, soittimia, puhetta tai laulua tai nauhoitettua musiikkia. Tanssitunnilla sosiaalinen elementti tulee ottaa aina huomioon, se on läsnä joka tunnilla esimerkiksi siinä, työskennelläänkö yksin, pareittain, pienryhmässä tai isona ryhmänä. Myös tilan käyttöä voi suunnitella: tapahtuuko harjoitus esimerkiksi omalla paikalla, omassa tilassa vai yhteisessä tilassa vapaasti tai ohjeen mukaan sijoittuen. Liittyen tanssin paikkaan koulussa, integrointi, teeman yhdistäminen johonkin koulussa käsiteltävään teemaan, voi tulla kyseeseen. Tärkeää on liittää tanssitunnit myös toisiinsa, pohtia, milloin mikäkin asia opetetaan, milloin uusi tema tulee tai kerrataanko tai kehitelläänkö vanhaa aihetta vielä jotenkin. Suunnittelulla ja tavoitteilla täytyy olla hyvät perustelut, olivat ne sitten mitä tahansa. On osattava perustella, miksi opetetaan juuri sitä, mitä opetetaan, miksi milläkin metodilla, miksi milläkin järjestyksellä. (Anttila 1994, 57B; Russell 1987, 12–23, 68; Lämsä 1997, 98.)

Tuntisuunnitelmaa laadittaessa on hyvä kiinnittää huomiota myös tunnin rakenteeseen, tunnin eri vaiheisiin. Ei ole varmasti yhtä oikeaa tapaa koota tuntia.

Tärkeää on kuitenkin tunnin rakenteen looginen ja tasapainoinen kokonaisuus ottaen huomioon eri tavoitteet ja sisältöalueet. Usein eri alueita käsitellään rinnakkain, monessa harjoituksessa on aineksia useammasta tavoitteesta. Aloitukset ja lopetukset ovat sellaisia tunnin osia, jotka varsinkin pienillä lapsilla voivat säilyä turvallisen samankaltaisina tunnista toiseen. Aloitukset ja lopetukset ovat muutenkin tärkeitä hetkiä koota ryhmä ja tunti. Muita osia tunnilla voivat olla riippuen teemasta esimerkiksi jonkinlainen lämmittely- tai energianpurkuosio, jonkinlainen asiaan virittäytyminen, toimiminen toisten kanssa vuorovaikutuksessa tai tekniikkaosio tai uuden asian opettelu. Myös venyttely ja rauhoittuminen kuuluvat tanssitunnille. Kaikkia osioita ei tarvitse olla joka tunnilla, mutta jonkinlainen tunnin rakenne on hyvä olla olemassa, ainakin opettajan omissa suunnitelmissa. (Anttila 1994, 58A–59A.)

6.5 Mihin asioihin minun mielestäni olisi tärkeä keskittyä eli Suuria tavoitteita koulutanssijaksolla

Asioista, mitkä nousivat projektista päiväkirjassani erityisesti merkittäviksi asioiksi, oli suurin osa sellaisia, jotka olivat olleet jo tavoitteitani. Melkein kaikkia näitä asioita yhdistää se, että seitsemän tunnin liikeilmaisujakso oli riittämättömän lyhyt näiden asioiden harjoitteluun; ei onneksi niiden huomioimiseen. Monia näistä asioista voi löytyä muualtakin kasvatuksen ja opetuksen piiristä, ei pelkästään tanssitunnilta.

6.5.1 Kaikkien huomioiminen

Kaikkien huomioimisella tarkoitan erityisesti sitä, että opettaja huomioi kaikki lapset. Oppilaiden huomioimisessa minua auttoi paljon se, että yritin oppia kaikkien nimet heti ulkoa. Ei tarvinnut vain esimerkiksi osoitella vaan voi puhutella nimeltä. Yritin mahdollisuuksien mukaan keskittyä siihen, että yritän huomioida kaikki lapset joka tunnilla. Se, että aloitimme yleensä piiristä ja istuimme joidenkin harjoitusten välissä piirissä, auttoi myös asiaa. Siinä kaikki näkivät toisensa ja siinä oli ehkä helpompi lastenkin pyytää huomiota. Välillä tuntui myös, että kun on toisten luona toisaalla, selän takana tapahtuu jotain, mistä pitäisi olla tietoinen. Myös kun tunnin jälkeen

yritin heti kirjoittaa kaikista oppilaista ylös muistamiani asioita, en muistanut joistain juuri mitään. Monille opettajille on varmasti tuttua, että erityisesti häiriöt tai muut negatiiviset asiat jäävät mieleen. Niinpä monesti yritinkin erikseen keskittyä siihen, että huomasin hyviä ja hienoja asioita ja annoin niistä myös palautetta. Myöhemmin kun puhuin tästä asiasta luokanopettajalle, hän oli kuitenkin hyvin ihmeissään, että minusta oli tuntunut ongelmalliselta huomioida kaikki. Ilmeisesti ulospäin ei näkynyt sitä, mitä minulla tuntui sisällä.

Aution mukaan ohjaaja on lapselle usein ihannoinnin kohde ja onkin tärkeää, miten lapset kohtaa. Hänen mukaansa ohjaajalta vaaditaan erilaisia taitoja lasten luottamuksen voittamiseksi ja heidän tasapuoliseksi kohtelemiseksi. Ohjaajan täytyy muun muassa arvostaa lasta ja ottaa hänet vakavasti, suhtautua lapseen myötätuntoisesti ja pyrkiä tarkkailemaan maailmaa lasten silmin. Ohjaajan tulee olla myös aito ja vilpittömä, sillä lapset huomaavat teennäisyyden sekä olla vaativa mutta ei turhaan komentava. (Autio 2001, 19–20.)

6.5.2 Sosiaaliset ja vuorovaikutustaidot

Sosiaaliset taidot ja pari- ja ryhmätyöt kuuluvat koulun arkeen. Halusin huomioida niitä erityisesti myös tanssitunnilla. Erityisesti liikeilmaisissa moniin harjoituksiin tarvitaan sosiaalisia taitoja. En löytänyt jakson aikana mitään mullistavaa keksintöä, kuinka parityöt parhaiten sujuisivat tai kuinka ryhmät kannattaisi jakaa. Tunsin vain, että siihen asiaan pitäisi yrittää paneutua. Koulussa, niin kuin koko yhteiskunnassakin sosiaaliset taidot ovat hyvin tärkeitä. Myöhemmin työelämässäkin joutuu ja saa työskennellä monien ihmisten kanssa, piti heistä tai ei.

Jakson aikana työskenneltiin pareittain tai ryhmässä monin eri tavoin. Toista joutuu ottamaan huomioon jo siinä tilanteessa, kun ryhmänä kuunnellaan ohjeita tai keskustellaan piirissä eri harjoituksista. Myös toisen työn seuraaminen, jokaiselle esimerkiksi oman vuoron tai oman tilan ja rauhan antaminen, kysyy ryhmätyötaitoja. Jakson toisella kerralla teetin jo pari- ja pienryhmätöinä kirjaimia. Tällä ensimmäisellä kerralla annoin lasten itse valita parinsa. Niitä, jotka eivät pareja jostain syystä löytäneet, tai eivät halunneet työskennellä yhdessä, sijoitin työskentelemään eri pariin kanssa, niin että syntyi muutama kolmen hengen ryhmä. Pari- tai pienryhmätyöskentely tuntui sujuvan tuolla kerralla hienosti. Siitä eteenpäin

minulla oli joka tunnilla pari- tai pienryhmätyöskentelyä isossa ryhmässä toimimisen lisäksi. Vaihtelin kuitenkin ryhmien ja parienmuodostamistapoja. Välillä esimerkiksi jaoin ryhmät ”arvalla” tai välillä muodostin tarkoituksella tyttö-poika-parit.

Sosiaaliset taidot kuuluvat tavoitteena jokaiselle tanssitunnille. Kun tunnin teemaksi valitaan esimerkiksi yksi monista sisältötavoitteista, vuorovaikutustilanteita on hyvä yrittää sisällyttää joka tunnille. On tärkeää oppia työskentelemään kaikkien kanssa, ei vain parhaan kaverinsa kanssa. Tanssi on yhdessä toimimisen oppimista. Tunnilla on tilanteita, kun toiselle tulee antaa tilaa tai omaa vuoroa pitää odottaa. Ryhmässä toimimisessa on tiettyjä velvoitteita ja vastuita, joita pitää harjoitella. Myös perinteiset ryhmytykset tanssissa, esimerkiksi jonot, kumat, rivit, piirit ja solat, ovat monitasoinen kasvatustekijä. Tanssitunnilla voi myös luontevasti ottaa toista kädestä kiinni tanssimuodon niin vaatiessa. (Viitala 1998, 17–19, 47.)

Luokan sisällä vallitsevat sosiaaliset suhteet vaikuttavat koulunkäyntiin yleensäkin. Erilaiset välienselvittelyt kuuluvat varmasti koulun arkeen. Myös tanssitunnille ilmapiiri vaikuttaa moneenkin asiaan, esimerkiksi ryhmässä toimimiseen tai toisen huomioimiseen. Tässä projektissa tuntui vaikuttavan myös jonkin verran sen muun muassa asenteisiin, olivatko kaikki aina paikalla. Tanssi tuntui niin uudelta asialta, että jos joku ei ollut vielä osallistunut tanssitunnille, mutta kuullut siitä kuitenkin muilta oppilailta, hän saattoi suhtautua epäillen tanssituntiin.

Tässä projektissa ei vielä näkynyt sen suurempaa ryhmätuotosta, mutta jos esimerkiksi ryhmässä harjoitellaan jotain tiettyä tanssia, harjoittelua haittaa aina, jos joku on poissa.

6.5.3 Oman liikekielen tuottaminen

Oman liikekielen tuottaminen ja varsinkin siihen ohjaaminen ei ole kovin helppoa. Miten opettaja pystyisi ohjata niin, että lapsen omat ideat säilyisivät mutta kehittyisivät? Jakson aikana huomasin tosin, että lapsella voi olla sellaisia ideoita, joita opettaja ei ollut keksinyt, eli lapsen ideamaailmaa rikastuttikin opettajan välillä kaavamaisia ajatuksia. Esimerkiksi jakson viidennellä tunnilla teemana oli ”kone” ja robottimaisuus. Eräässä harjoituksessa pari sai liikuttaa ja jähmettää pariaan. Jos ”jähmettjä-pari” koski esimerkiksi liikkujan käsivartta, tämän käsivarsi alkoi liikkua ja se liikkui niin kauan, kunnes jähmettjä jähmetti sen koskettamalla. Antaessani

harjoituksen tehtäväohjetta, otin erään pojan siihen demonstroimaan harjoitusta. Olin lukenut Tanssileikkikirjasta (Rooyackers 1997, 89), että robotti-leikeissä olisi hyvä kiinnittää huomiota sellaisiin ruumiinosiin, joissa on saranivel, tai joilla muuten pystytään kulmittaisiin liikkeisiin. Niinpä ajattelin, että esimerkiksi päätä voi liikuttaa vain sivulta sivulle tai ylhäältä alas tai että jalka liikkuu polven kohdalta vain sitä taivuttamalla. Kun siis ajattelin, että esimerkkinä toiminut poika luultavasti heiluttaisi käsivarttaan edestakaisin koskettuani sitä, hän alkoikin innoissaan tärisyttämään koko käsivarttaan. Tästä tärisyttämisestä ja muista erilaisista liikuttamistavoista vasta syntyikin iloinen ”liikesekametelisoppa”. Yhtäkkiä mahakin saatiin liikkumaan tärisyttämällä, kun alkuperäisten omien ajatusteni mukaan mahaa ei tässä harjoituksessa olisi voinut liikuttaa lainkaan. Kyseisen harjoituksen liikekieli rikastui valtavasti tämän pojan ansiosta.

Williamsin mukaan tanssikasvatuksen pitäisi kehittää lasta muun muassa tanssin luojana. Lasta tulisi kannustaa ja ohjata kokeilemaan ja muuntelemaan erilaisia liikkeitä, tuottamaan omaa tanssia. Tällöin tavoitteena ei ole tanssitekniikka vaan jokaisen lapsen oma henkilökohtainen liikekieli ja ilmaisullisuus. (Williams 1990, 23–24.)

Jotta lapsi uskaltaa toteuttaa itseään, tehdä luovia tanssiharjoituksia, tunnin ilmapiirin on oltava turvallinen ja hyväksyvä. Varsinkaan luovassa tanssissa ei ole oikeita tai vääriä vaihtoehtoja, vaan jokaisen erilaista ja omaa liikettä pitäisi osata arvostaa tai opetella arvostamaan. Turvallisuuteen kuuluu myös, että kiusaamista tai ilkeilyä ei sallita. (Asanti, Nirhamo & Tuominen 1995, 12; Siljamäki 2003, 215–216.)

6.5.4 Esittäminen ja esiintyminen

Esittäminen ja esiintyminen on yksi liikeilmaisun tai luovan liikunnan ulottuvuuksista. Vaikka suurelta osin liikeilmaisun voisikin luokitella osallistuvan tanssin alle, esittäminen voi alkaa aivan pienistä asioista ja antaa lapselle lisää itsevarmuutta. Esiintyminen ilman sanoja voi myös avata uusia ulottuvuuksia.

Ihmisen esiintymisen ja esittämisen tarve on perua tuhansien vuosien takaa. Kun ihminen on keksinyt jäljittelyn, hän on tajunnut, että tyhjästä voi luoda myös

uutta. Esittäminen on tietoista, aikomuksellista toimintaa, jolla on joku vastaanottaja, todellinen tai kuviteltu. Esittäminen vaatii sosiaalisen kontaktin. (Niemi 1995, 9–12.)

Esityksellä on tiettyjä ehtoja ja funktioita. Esitys tapahtuu tässä ja nyt. Sitä ei voi sellaisenaan toistaa. (Niemi 1995, 15.) Niin lapsen kuin aikuisenkin olisi hyvä tiedostaa, että tehty tanssi on taideteos siinä missä esimerkiksi kuvataiteessa tehty työkin. Työn esiintymis- ja esittämistapa on vain erilainen. Kuvataiteen teosta voi ihailia kuinka monta kertaa vain, se on useimmiten säilyvää. Tanssiteos taas säilyy samanlaisena vain tuon yhden hetken. Toki tanssiakin voidaan taltioida, esimerkiksi kuvaamalla sitä videolle. Myöhemmin katseltaessa teos ei kuitenkaan välity videolta täysin samanlaisena, video ei ole luultavasti saanut vangittua kaikkea, esimerkiksi tunnelmaa.

Esittäminen itsessään voi olla myös itse tarkoituksena, tavoitteena. Esimerkiksi isomman esityksen kokoaminen tuo esiin esityksen laajemman sisällön: esitykseen kuuluu esittämisen lisäksi harjoittelu, esitykseen latautuminen ja esityksen jälkeen siitä palautuminen (Niemi 1995, 21).

Esiintyminen oli aluksi tällä jaksolla sitä, että kiersin katsomassa lasten tuotoksia, kun he harjoittelivat. Usein jokainen haluaa tulla jollain tavalla huomioiduksi ja tässä opettaja voi yrittää huomioida jokaisen työn. Seuraava vaihe tästä jaksolla oli se, että pyysin lapsia näyttämään minulle (yhtä aikaa toisten kanssa) parityönään (tai pienissä ryhmissä) tekemiään ja keksimiään kirjaimia. Tällöin ainakin minä näin ne, lapsetkin varmaan jonkun viereisen työn. Joskus poimin näistä jonkun parin työn ja pyysin kaikkia kiinnittämään huomiota siinä johonkin. Näin lapset esiintyivät luonnostaan, ikään kuin vahingossa. Yhden kerran oppilaat toimivat pariensa kanssa tanssitarinoidensa parissa. Siinä pari oli auttajan tai lukijan lisäksi myös yleisönä. Toiseksi viimeisellä eli kuudennella kerralla, kun käytössä oli muun muassa erilaisia rytmisoittimia, puolet oppilaista toimi orkesterina ja puolet tanssi. Tällöin yleisöä oli siis tavallaan jo enemmän, koko orkesteri. Vaikka jokaisella lapsella oli oma tanssinsa, esiintymistilanne ei ollut vielä kovin paha. Ensimmäkin orkesterin jäsenet keskittyivät myös soittamiseen ja toiseksi vierellä oli monta muutakin, jotka kaikki esittivät omaa työtään. Tällainen ”puolet ja puolet” -systeemi toimi hyvin opettajankin kannalta, sillä siinä ehti paremmin huomioida kaikki tarkkailla jokaisen liikkumista.

Esiintymisen lisäksi myös katsojana, yleisönä olemista pitää harjoitella. On hyvä osata analysoida myös muiden töitä, ei vain omia tunteja. Toisen työn

seuraaminen ja ehkä palautteenkin antaminen on myös toisen työn arvostamista. Samalla voi nähdä myös, että ei ole vain yhtä tapaa liikkua, vaan jokaisella voi olla oma persoonallinen tyylinsä. Niemen (1995) mukaan yksi esityksen tehtävistä onkin kehittää yleisön vastaanottokykyä ja vapauttaa yleisön mielikuvitusta (Niemi 1995, 29.) Tanssija Reijo Kela on kuvannut yleisön ja esityksen vuorovaikutuksen merkitystä seuraavasti: ”Ei se ole yksin esiintyjästä kiinni, jos epäonnistuu, vaan se on myös kiinni katsojasta, kokijasta. Jos se ei anna tapahtua, niin sitten ei anna tapahtua. Ihminen on jotenkin opetettu valmiiseen ateriaan. Helposti ajatellaan, että esitys oli huono, mutta ehkei ollut hyvä aika mennä esitykseen. Se on myös omasta tunnelatauksesta kiinni, miten menee johonkin ja mitä siitä saa.” (Kangas 1984, Niemen 1995, 29 mukaan; Ambrosio 1994, 41–44.)

Esiintyessä vaikka vain oman luokan edessä kannattaa esityksestä tehdä aina huolellinen. On tärkeää, että kaikki esiintyjät tietävät, mitä tekevät, miten esitys alkaa ja miten päättyy. Katsojat voivat harjoitella erilaisia asioita yleisönä olemisen lisäksi. Yleisö voi esimerkiksi tarkastella koko ryhmää, tai joitain tiettyjä henkilöitä. Katsojille voi antaa myös erilaisia tarkkailutehtäviä. Näin keskittyminen säilyy paremmin ja havainnointikyky kehittyy. On myös keskusteltava siitä, että palautteen on oltava kannustavaa ja asiallista. Voidaan esimerkiksi sopia, että palautteen antaja antaa palautetta ensin jostain positiivisesta asiasta ja sitten vasta jostain, jota voisi kehittää. (Asanti, Nirhamo & Tuominen 1995, 11.)

6.5.5 Tuotosten tai harjoitusten purkaminen

Jokaista harjoitusta tai tanssia ei mielestäni tarvitse purkaa, puhua ”auki”. Välillä on hyvinkin vaikea pukea sanoiksi sitä, mitä juuri liikkueensa teki tai koki. Kuitenkin asioiden ymmärtäminen, niiden käsittäminen ja käsitteleminen, analysointi ovat tärkeitä taitoja ihmisen arkipäivässä. Tämä seitsemän kerran jakso oli sen verran lyhyt, että ehdimme paneutua asioiden analysointiin hyvin vähän. Uskon, että se on myös pitemmälle ajalle suuntautuneen työn ja kehityksen tulos. Keskusteluakin pitää harjoitella, jotta se sujuu ja ryhmänkin olla melko tuttu keskenään. Hyviä keskustelun aiheita voisi olla esimerkiksi miltä jokin harjoitus tuntui, millaista jotain harjoitusta oli tehdä, mikä tällä harjoituskerralla oli esimerkiksi mukavinta tai vaikeinta, mitä tuli mieleen joistain tietyistä liikkeistä jne. Jotta lapsi harjaantuu

katsojaksi, taiteen ja tanssijan kokijaksi, hänen on tärkeää tanssin katsomisen lisäksi analysoida näkemäänsä ja kokemaansa (Williams 1990, 23).

6.5.6 Palautteen antaminen ja saaminen

Tanssiakin voi ja melkein pitääkin arvioida. Palaute puolin ja toisin on tärkeää sekä oppilaiden että opettajan kehittymisen kannalta. Anttilan (1994) mukaan hienoista tavoitteista ei ole hyötyä, jos niiden toteutumista ei seurata ja arvioida (Anttila 1994, 70). Palaute on tärkeä asia, mutta välillä sitä on vaikea antaa tai saada. Tanssi-ilmaisujaksolla huomasin, miten vaikea palautetta on antaa. Ei oikein tiedä, mitä sanoisi, mihin kiinnittäisi huomiota, ettei sanoisi vain ”hyvä, hienosti meni” tai toruisi jostain asiasta. Seitsemän tunnin jakso oli niin lyhyt, että kokemukseni tanssin arvioinnista ja palautteesta jäivät aika vähäisiksi. Yritin aina koota oppilaat alussa ja joidenkin harjoitusten väleissä. Noissa piireissä yritin aina hieman kysellä edellisistä harjoituksista ja kerroin myös seuraavista. Tällaista keskustelua pitäisi kuitenkin harjoitella pitempajaksoisesti, ennen kuin näkisi, mihin se johtaa.

Viitalan (1998) mukaan lyhyet ”kuulusteluhetket” muutaman kerran tunnissa ovatkin hyviä tilanteen kokoajia. Keskusteluun voi saada pikkuhiljaa arimmatkin lapset mukaan. Lapset sanovat yleensä hyvin suoraan asiansa, parhaassa tapauksessa opettaja voi näin hyvin tarkistaa, mitä mistäkin asiasta jäi mieleen. Opettaja saattaa kyllä kuulla kommentteja myös monesta muustakin asiasta, pukeutumisestaan tai puhujan pikkuveljestä tai mistä hyvänsä. Silloin tällöin tai esimerkiksi tunnin alussa voi ollakin hyvä kysyä ensin lasten kuulumisia, jotta keskittyminen tanssituntiin voi alkaa. Jokainen lapsi olisi hyvä huomioida edes kerran tunnin aikana. Myös tunnin alku- ja päätösrutiinit kuuluvat samaan kategoriaan, vaikka niissä ei niitä pohdittaisikaan asioita. Ne luovat kuitenkin selkeyttä ja turvallisuutta tunnille. Oppilaat voivat pitää myös tanssipäiväkirjaa, joka voi olla esimerkiksi vapaamuotoinen tai ”rasti ruutuun” -tyyppinen lomake. Päiväkirja olisi hyvä täyttää heti tunnin jälkeen. Myös pari voi ohjeiden mukaan seurata ja arvioida parin harjoituksia. (Viitala 1998, 48; Asanti, Nirhamo & Tuominen 1995, 12, 14; Siljamäki 2003, 216.)

Anttilan mukaan arviointi (myös taidekasvatuksessa) pitäisi mieltää positiiviseksi asiaksi. Tarkoituksena on tukea ja kannustaa oppilaita eteenpäin, ei

lannistaa heitä. Anttilan mukaan pitkäjänteisen arvioinnin perustana on keskusteleminen ja palautteen antaminen sekä saaminen joka tunnilla. Pienryhmä- tai kahdenkeskiset keskustelut silloin tällöin syventävät arviointia ja ovat paikallaan erityisesti silloin, kun oppilaalla on ongelmia jollain osa-alueella. Eräs keino saada oppilailta palautetta on käyttää niin sanottuja projektiivisiä menetelmiä, kuten luovaa kirjoittamista ja piirtämistä. Voi olla, että lapsen on helpompi ilmaista itseään paperille kuin suoraan opettajalle. (Anttila 1994, 70; Anttila 1997a, 128.)

Suomalaiset arviointijärjestelmät suosivat selkeyttä ja monet asiat ilmaistaankin numeroina. Kuitenkin ensimmäisessä tanssin valtakunnallisessa opetussuunnitelmassa tanssin tutkintojärjestelmä jätettiin määrittämättä. Tanssinopetukselle ei haluttu vielä sellaisia rasitteita tai tiukkoja linjoja, mitä esimerkiksi musiikin perusopetuksessa on. Toisaalta määrittelemättömyys osaltaan vaikutti vielä negatiivisesti tanssin asemaan ja arvostukseen. Arvioinnin kehittelyt jatkuvat edelleen. (Viitala 1998, 48.)

Opettajan olisi oltava herkkä tarkkailemaan oppilaita ja lukemaan sanattomiakin viestejä. Opettajalla on monia asioita, joita hänen tulisi seurata arviointia ja palautteita varten. Yksi tärkeistä asioista on havainnoida ryhmän sosiaalisia suhteita ja ryhmän rakennetta. Anttilan (1994) mukaan opettajan kannattaisi tarkkailla jokaisen oppilaan ”liikeprofiilia”. Tarkkailu ja kirjanpito on aikaa vievää puuhaa, mutta ilmeisesti vaivan arvoista. Opettaja voisi yhdellä tunnilla tarkkailla muutamasta oppilaasta jotain tiettyä asiaa ja jatkaa seuraavalla tunnilla seuraaviin oppilaisiin. Kun yhden osa-alueen havainnot on tehty, siirryttäisiin seuraavaan aihekokonaisuuteen. Anttila ehdottaa tanssi-ilmaisussa seuraavia alueita seurannan kohteiksi:

- Kehontuntemus: onko kehon käyttö hallittua ja monipuolista vai hallitsematonta ja yksipuolista?
- Omaperäisyys: onko liikemateriaali itsetuotettu, vaihtelevaa vai matkittua ja samaa toistavaa?
- Itseluottamus: ehdottaako oppilas rohkeasti uusia toimintamahdollisuuksia, liikkeuko hän varmasti ja selkeästi vai onko hän jännittynyt ja vetäytynyt?
- Innostuneisuus: liikkeuko oppilas energisesti, iloa osoittaen vai onko hän passiivinen ja negatiivinen?
- Keskittyminen: noudattaako oppilas ohjeita vai onko hän omissa maailmoissaan?

- Pitkäjänteisyys: jaksako oppilas suorittaa harjoituksen alusta loppuun vai keskeyttääkö hän sen välillä?
- Yhteistyökyky: noudattaako oppilas yhteisiä sääntöjä ja osallistuuko hän rakentavasti yhteistoimintaan vai rikkooko hän sääntöjä ja häiritsee toisia? (Anttila 1994, 70–71.)

Opettajan on tunnettava oma opetettava aines niin, että hän tietää, mitä asioita tulee arvioida ja tietää esimerkiksi, miten virheellisen asian voisi korjata. Oppilaan kannalta olennaisinta palautteen annossa on se, että hän ymmärtää palautteen sisällön ja pystyy hyödyntämään sitä seuraavassa yrityksessään. (Varstala 2003, 156–159.)

Opettajan omaa toimintaa on syytä myös arvioida. Jos tunnilla jotkut asiat eivät toimi, syy voi ollakin esimerkiksi huonosti suunnitellussa tai valmistellussa tunnissa. Anttila ohjaisi oman toiminnan arvioinnissa turvautumaan videokameraan. Hänen mukaansa lapset unohtavat pian videokameran läsnäolon, mutta opettaja voi saada videonauhasta sellaista tietoa, mitä itse ei muuten ehkä havaitsisi. (Anttila 1991, 143–144; Anttila 1994, 71.) Itse olen vähän huono ottamaan vastaan palautetta. Itse luokanopettajalta en saanut ehkä pienistä odotuksistani huolimatta palautetta, tosin enpä ollut sitä pyytäneenkään. Kun toisaalta minulla oli kuitenkin myös jonkinlainen asiantuntijan rooli projektissa, asetelma oli hieman ristiriitainen.

6.6 Tytöt ja pojat tanssimassa

Projektiluokkani oli sukupuolijakautumaltaan melko tasapainoinen, poikia oli 10 ja tyttöjä 8. Halusin itse ehdottomasti pitää tanssiprojektin koko luokalle, jossa myös pojat ovat mukana. Halusin nähdä, löytyykö tyttöjen ja poikien välillä jotain eroja esimerkiksi asennoitumisessa, liikkeissä, keskittymisessä, huomionhaussa ja huomion antamisessa (huomioinko minä opettajana jostain syystä enemmän poikia tai tyttöjä). Ehkä hieman yleisiä asenteita kumoten on todettava, että yleisesti ottaen kovin suuria eroja ei ollut. Tunnilla liikkui ja toisaalta myös hosuivat molemmat, sekä tytöt että pojat, melkein yhtä lailla.

Ensimmäisellä tunnilla sekä minä että luokanopettaja huomasimme, että pojat eivät jaksaneet keskittyä kuuntelemaan ohjeita yhtä hyvin kuin tytöt yleisesti ottaen. Osa pojista ei myöskään ensimmäisellä tunnilla oikein meinannut lähteä mukaan ja

osa unohti myös välillä ”näkymättömät seinät”, jotka oli alussa sovittu. Kävin ”herättelemässä” joitain heistä kosketuksella tai sanoilla mutta muuten annoin heidän olla rauhassa. Jossain harjoituksessa yritin innostaa kaikkia mukaan mielikuviin eläytyen, esimerkiksi ”Magneetti” -leikissä koitin saada magneetin tuntumaan niin vahvalta, että se imisi kaikki puoleensa. Ensimmäisen kerran jälkeen en kuitenkaan kokenut kovin suuria eroja tyttöjen ja poikien välillä. Levottomuutta toki esiintyi mutta välillä koko luokka tuntui levottomalta.

Pojat saivat tai veivät kuitenkin enemmän huomiotani kuin tytöt. Kirjoittaessani tuntemuksiani ja muistikuviani tunnin jälkeen ylös muistin yleensä melkein kaikista pojista jotain, oli asia sitten negatiivinen, kuten: ”Aargh. Meinas järki lähteä. Puhuttelussa monta kertaa ja silti häsäsi ja juoksi aivan omiaan” tai positiivinen, kuten: ”Uskomaton liikekone! Veti yksin oman tarinansa keskittyneesti loppuun, vaikka muut olivatkin lopettaneet jo ajat sitten.”. Tytöistä sen sijaan en varsinkaan aluksi muistanut mitään ja vaikka myöhemmin yritin keskittyä erityisesti tyttöihin, muistikuvia ei koskaan ollut niin paljon kuin pojista. Tästä kertovat päiväkirjamerkintäni. Ensimmäisen kerran jälkeen kirjoitin muistiinpanoihini:

A: ”Vertaa tytsyi ja poikii. <->”

Toisen kerran jälkeen kirjoitin:

A: ”Apua! Kaikista tytöistä en oikein osaa kirjoittaa mitään!”

Yrityksistäni huolimatta tyttöjen kohdalle tuli vähemmän merkintöjä kuin pojille. Pojat jäivät paremmin mieleen sekä positiivisissa että negatiivisissa asioissa.

Liikkumisen suhteen ei tuntunut olevan merkitystä, oliko tyttö vai poika. Liike-erot lapsien välillä olivat hyvin henkilökohtaisia mutta ei sukupuolesta johtuvia. Sekä tytöissä että pojissa oli kekseliäitä liikkujia, kuin myös vähemmän aktiivisia toimijoita. Olen päiväkirjassani huomioinut esimerkiksi muutamasta pojasta, että heillä on ollut hyviä oivalluksia kirjaimia tehdessä (liite 1, tunti 2), että joku keskittyi erityisen hyvin liikkeisiin, että joku ”löysi painimatolla aivan uusia liikkeitä: hyppi, pyöri, teki kuperkeikkoja”, tai että joku oli ”huippumakarooni”. ”Huippumakarooni”-termi muistiinpanoissani liittyi ”Spagettihirviö”-harjoitukseen. Siinä spagettinauhojen liike piti olla sulavaa ja pehmeää ja yksi pojista on onnistunut

liikeilmaisussaan erityisen hyvin. Tästä samasta ”huippumakarooni”-pojasta olen myös myöhemmin kirjoittanut, että hän on ”supertyyppi tanssissa. Liikkui hienosti esimerkiksi huivin liikettä matkien”. Jostain työstä olen taas huomionut, että hän osallistui harjoituksiin hyvin innokkaasti, keksi esimerkiksi erilaisia hyppyjä. Eräs tyttö taas tuntui vaisulta useimmilla tunneilla. Painisalikerralla kun liikuimme erilaisten koneiden tavoin olen kirjannut hänestä ylös: ”liikkui hyvin! Kuunteli ja keksi!” Vastaavasti taas sekä pojista että tytöistä oli myös negatiivisempia merkintöjä, esimerkiksi eräästä pojasta minulla on merkintä neljänneltä kerralta: ”aivan muissa maailmoissa. Ja siellä maailmassa kuningas”. Poika ei siis liikkunut ryhmän mukana vaan puuhasi lähinnä omia juttujaan. Eräästä työstä huomasin taas toisella kerralla, että hän ”ei meinannut joissain tehdä oikein tosissaan”. Riippui siis enneminkin persoonasta ja tilasta, ei sukupuolesta, miten tanssi kiinnosti tai sujui.

Pojat ja tanssi on ollut pitkään keskustelun ja mietinnän aiheena, erityisesti 1990-luvun lopulta lähtien. Poikien osallistuminen tanssiin on Suomessa sekä muualla maailmassa on ollut kausittaista. Monien alkuperäiskansojen tai -heimojen rituaaleihin on kuulunut tanssi ja tanssijoina ovat pääasiallisesti toimineet miehet. Myös useimmat suurista koreografeista ja tanssivaikuttajista ovat olleet miehiä. Pojan tai miehen osallistuminen kansantanssiin tai kilpatanssiin on yleensä hyväksyttävämpää kuin osallistuminen muihin tanssimuotoihin. Pääasiassa yleinen asenne on feminiininen; tanssiva poika tai mies on jollain tavalla outo. (Viitala 1998, 25–26; Anttila 1994, 68; Turpeinen 1997, 8.)

Anttilan tutkimusten ja kokemusten mukaan poikien ja tyttöjen välillä lastentanssitunnilla ei ole ollut paljon väliä. Pojilla on hänen mukaansa ollut jopa parempi itsetunto kuin tyttöillä. Anttilan mukaan pojat tarvitsevat kuitenkin enemmän fyysistä kontaktia toistensa kanssa kuin tytöt ja se pitäisi myös huomioida tanssin opetuksessa. Erilaiset ihmiset tarvitsevat erilaisia harjoituksia. Joka tapauksessa ei pitäisi ajatella, että vain tytöt ovat tanssista kiinnostuneita. (Anttila 1991, 142–143.)

Pojat ovat vähemmistössä tanssikouluilla. Joukkuelajit kiehtovat poikia. Myös vanhempien asenteet vaikuttavat poikien tanssiin. Raatikon tanssikoululla Vantaalla pojille on perustettu omat tanssiryhmät, joille on suunniteltu oma erityinen opetussuunnitelmansa. Pojilla on ollut miesopettaja. Tunneilla on ollut paljon akrobatiaa, mattotyöskentelyä ja erilaisia rytmisiä pelejä. Myös esiintymiset olivat tärkeitä. Poikien opetuksen yhtenä peruspilarina oli hitaasti eteneminen. Aluksi Vantaalla on käytetty luovan tanssin metodeja sekä lainattu harjoitteita muista

urheilulajeista. Opetusta on kuvattu karkean poikamaiseksi. ”Vantaan tanssivista pojista” on tullut eräänlainen käsite, suurta yleisöäkin kiinnostava asia. (Turpeinen 1997, 12–14.)

Pojat pitäisi siis huomioida tanssinopetuksessa. Tyttömäiset keijukaiset eivät välttämättä saa poikien motivaatiota ja mielikuvitusta liikkeelle. Pojille pitäisi suoda fyysisiä kontakteja ja luovaa energiaa, ilmaisua. Voisi miettiä, mikä joukkuepeleissä tai fyysisissä harjoitteissa kiinnostaa poikia ja tarjota jotain esimerkiksi eri urheilumuodoistakin lainaillen. Pojat voivat kaivata tunnille haasteita, dramaattisuutta, huumoria ja omaa tekemistä. (Anttila 1994, 68B–69A; Viitala 1998, 28.)

Vantaalla poikien ryhmissä opettajana toimi miesopettaja. Usein muutenkin ajatellaan, että pojille miespuolinen tanssinopettaja olisi parempi. Sukupuoli ei kuitenkaan luultavasti ole ratkaiseva tekijä. Opettajan persoona ja ammattitaito ratkaisevat, kuinka oppilaat, niin tytöt kuin pojatkin, paneutuvat asiaan. Tärkeitä ominaisuuksia opettajalle on muun muassa itsensä likoon laittaminen, oppilaista välittäminen ja heihin luottaminen. Poikien kohdalla taito valita oikeanlaisia harjoitteita voi korostua mutta se vaatii opettajalta kuin opettajalta kokemusta ja ammattitaitoa. (Viitala 1998, 28.)

Vantaalla pojat tanssivat omissa ryhmissään. Koulumaailmassa ja muutenkin on kuitenkin kaikkia osapuolia rikastuttavaa, kun tytöt ja pojat tanssivat yhdessä, samassa ryhmässä. Molempien, sekä tyttöjen että poikien, liikevarasto ja liikelaatujen käyttö laajenee. Tanssitunnilla voidaan kasvattaa myös suvaitsevaisuuteen, toisen sukupuolen ja, toisenlaisuuden ja jokaisen oman liikekielen hyväksyntään. Myös asennekasvatus on tärkeää. (Anttila 1994, 69B; Viitala 1998, 26.)

6.7 Musiikki ja tanssi

Usein tanssiin liittyy musiikki. Musiikin rytmi saa ihmisen helposti liikkumaan tai heiluttamaan jalkaa. Musiikki onkin usein yksi tanssin inspiraation lähteistä. Musiikilla voi muun muassa rytmittää, värittää, muuntaa ja tehostaa liikettä. Myös musiikkikasvatuksen osia voi integroida tanssitunnille. (Viitala 1998, 52.)

Koska musiikki ja ääni ovat niin suuressa asemassa tanssitunnilla, musiikkiin ja sen käyttöön on syytä kiinnittää huomiota jo suunnittelussa. On mietittävä muun muassa, millainen musiikki on tarkoitukseen sopivaa ja milloin musiikkia on hyvä tai syytä käyttää.

Itse olin jo aiemmin pohtinut paljon musiikin käyttöä tanssissa ja tanssitunnilla. Sandra Mintonin, joka oli yhden lukukauden vuonna 2001 opettajavaihdossa Jyväskylän Liikunnan laitoksen tanssipedagogiikan opinnoissa, yksi tärkeimmistä ohjeista musiikin käytössä oli se, että musiikissa ei saisi olla sanoja, ainakaan kovin paljoa tai kovin ymmärrettäviä. Jos musiikissa on sanat, se voi vaikuttaa ainakin siihen, että tanssija rupeaa helposti jäljittelemään sanoja. (Minton 2001.) Joskus sanoihin eläytyminen voi olla yksi inspiroiva elementti, ja varsinkin nuorilla käyttökelpoinen elementti ensikoreografioissa, mutta se ei kuitenkaan ole tavoiteltavaa. Myöskään mukana laulaminen ei ole kovin tavoiteltavaa, ellei sitä sitten käytetä erityisenä tehokeinona. Joskus musiikin sanat voivat viedä myös yleisön päähuomion liikkeistä pois. Tällainen musiikkirajaus sopii kuitenkin vain osaan tanssityyleistä. Esimerkiksi street dance:en sopiva perusmusiikki on melkein aina laulettua. Pääasia on kuitenkin, että musiikki antaa tanssille enemmän kuin kahlitsee sitä. (Minton 2001.)

Tanssipedagogiikan Lapsi ja tanssi -kurssilla vuonna 2001 (ohjaajana Eeva Anttila) keskusteltiin musiikin käytöstä erityisesti lasten tanssitunneilla. Anttilan mukaan lapsia ei saa aliarvioida. Heille pitää tarjota ”korkealaatuisempaa” musiikkia kuin esimerkiksi ”Smurffit”. Esimerkiksi Fröbelin Palikat ja muut lastenorkesterit voivat sopia esimerkiksi erilaisiin laulu- ja leikkitilanteisiin, mutta tanssitunnille ne eivät sellaisinaan sovellu. (Anttila 2001a.)

Tanssitunnilla käyttökelpoisen musiikin etsiminen ei ole aina kovin helppoa. Monet tanssinopettajat ovat neuvoneet minua kuuntelemaan esimerkiksi elokuvien sound track -kokoelmalevyjä, kansanmusiikkilevyjä ja etsimään kirjastosta erilaisia levyjä kuunneltavaksi. Lastentanssiin on koottukin ainakin joitain levyjä. Erilaisten musiikkikauppojen alehylyistä voi tehdä hyviä musiikkilöytöjä. Eräs tanssinopettaja sanoi kerran, että mitä ihmeellisempi tai värikkäämpi kansi alennuksessa olevassa levyssä on, sitä todennäköisemmin siitä löytää jotain mielenkiintoista musiikkia. Jos kyseessä on street dance, kannattaa varmaankin seurata ”listahittejä”, vaikka ei niitäkään tarvitse pelkästään käyttää. Viitalan (1998) mukaan erityisesti lasten ja nuorten tanssiryhmissä käytettävän musiikin tulisi olla laaja kattaus erilaisista

tyylilajeista, eri historian aikakausista ja eri esittäjistä. Lapsille ja nuorille olisi hyvä tuoda esille musiikin tasa-arvoisuutta. Lasten ja nuorten musiikkitaajua ja -ajattelua voidaan hyvillä musiikkivalinnoilla laajentaa. (Viitala 1998, 52.) Joistain kirjoista voi löytää erilaisia musiikkivihjeitä, esimerkiksi Marketta Viitalan (1998) kirjassa kirjoittaja on listannut muutamia musiikkivihjeitä, jotka hänen mielestään ovat toimineet tanssitunneilla. Valitettavasti musiikkia omaan käyttöön löytää parhaiten varmaankin vain kuuntelemalla ja etsimällä.

Milloin musiikkia on hyvä käyttää? Se on jokaisen tanssinopettajan ja -ohjaajan itse mietittävissä ja päätettävissä. Mahdollisuuksia on aika monia. Tässä projektissa käytin oikeastaan vain kahta eri levyä, jotka olivat Lenni-Kalle Taipale Trio:n *Nothing to Hide* sekä Guem:in *Voyage*. Guem:in musiikki on afro-tyylistä musiikkia ja jakson edetessä huomasin, että se erityisesti, olisiko ollut sitten rumpujen rytmit ja sykkeet, vetosi lapsiin. Alkuperäisenä tarkoituksena minulla oli käyttää useassa harjoituksessa tunnin aikana musiikkia. Jakson aikana kuitenkin huomasin, että jätin musiikin käytön hyvin vähäiseksi. Siihen tuntui olevan monta syytä. Yksi syistä oli se, että minusta tuntui, ettei monikaan harjoitus tarvinnut musiikkia. Tuntui, että musiikki olisi ollut ylimääräinen tekijä. Lasten kanssa oli yllättävän vaikea sanoa, mistä harjoitus alkaa ja päättyy. Musiikkia ei kuitenkaan voi ottaa heti alusta asti mukaan, ensin täytyy päästä selville harjoituksen ideasta. Kun idea on selvillä, harjoitus on jo pitkällä käynnissä eikä olekaan enää selvää, milloin musiikin kuuluisi tulla mukaan. Yksi syistä tuli käytännöstä. Stereoiden käyttö ja musiikin hallinta tuntui joissain tilanteissa olevan liikaa muiden hallittavien asioiden ohella. Jos musiikkia lähti säätämään, käänsi samalla selkänsä lapsiryhmälle. Tila oli iso ja välillä tuntuikin, että musiikin käyttö menisi liialliseksi ravaamiseksi. Käytössä olisi kyllä ollut kaukosäädin, mutta ei sitäkään voi koko aikaa pitää esimerkiksi kädessä. Musiikin käyttö jäi siis vähäisemmäksi ihan käytännön syistäkin.

A:” Musiikkeja käytin tällä tunnilla suunnitelmista poiketen vain kuumailmapallossa ja tietysti popcornkattilassa. Tuntui, etten voi laittaa niitä päälle ja pitää samalla tilannetta hallinnassa... Eikä niitä oikein tarvinnutkaan.

Ei kuumailmapallossakaan siitä ollut hyötyä...”

Musiikin ja tanssin suhde on siitäkkin syystä hieman ongelmallinen, että yleensä musiikkia ei ole sävelletty tanssia varten. Valmis musiikki on tehty kukin mistäkin syystä tai motivaatiosta, josta meillä taas koreografeina ei ole tietoa. Jos siis käyttää valmista musiikkia, on mentävä musiikin mukaan. Monesti valmis musiikki voi auttaa tanssin suunnittelussa, koreografioinnissa. Jos kuitenkin tanssi ja liikkeet ovat mielessä ennen musiikkia, voi olla vaikeaa löytää juuri omille ajatuksilleen sopivaa musiikkia. Kaikista paras on varmasti, jos pystyy tilaamaan tai vaikka säveltämään tai tekemään itse musiikin. Silloin siihen pystyy vaikuttamaan ja siitä saa juuri omille ajatuksilleen sopivan. Opettaja voi myös esimerkiksi itse säestää, monessa paikassa ei varmaankaan ole mahdollisuutta käyttää erillistä säestäjää. *Dans i skolan* –kirjan mukaan Ruotsissa tanssikasvatukseen pyritään saamaan elävää musiikkia aina, kun mahdollista. Yleensä tunneilla on pianisti, esimerkiksi pianonsoiton opettaja mutta tunneilla on käytetty myös esimerkiksi kitaraa ja rytmisoittimia. (*Dans i skolan* 1990, 67.) Soittimina voi olla myös rytmisoittimia erilaisten melodiasoitinten lisäksi tai niiden vaihtoehtona. Myös lapset ja nuoret voivat itse soittaa ja säestää toisiaan, näin esimerkiksi musiikkikasvatusta voidaan integroida tanssitunnille. Projektissamme toin yhdelle kerralle koulusta soittimia, joita riitti parhaimmillaan noin puolelle ryhmästä. Soittimina oli rytmikapuloita, bongo-rummut, 3 isoa (basso)laattaa (d, g, a), triangeli, guiro, putkipenaali, tamburiini, kehärumpu ja marakasseja. Lisäksi säestyksenä voidaan käyttää ihmisääntä tai esimerkiksi kehon avulla tuotettuja ääniä (esimerkiksi body percussion). Liikkeelle voi aluksi lähteä pienistä asioista, jostain lorusta, äänestä, laulusta, sanasta jne. Olisi toivottavaa, että äänenkäyttöönkin kiinnitettäisiin tanssitunnilla enemmän huomiota. (Viitala 1998, 52.)

Aina ei tarvitse käyttää musiikkia. Hiljaisuuskin on musiikkia. Omalla hengityksellä voi luoda rytmin liikkeille ja tanssille. Tanssikoreografiassa hiljaisuuden käyttöä täytyy kyllä harjoitella enemmän, kuin musiikin kanssa tanssittaessa. Mutta joskus hiljaisuus voi olla parempi, kuin musiikki, varsinkin huono musiikki. Viitalan (1998) mukaan musiikki mielletään hyvin olennaiseksi osaksi tanssia. Kuitenkin esimerkiksi Rudolf Laban on tanssiajattelussaan pyrkinyt myös irti musiikista. Musiikiton tanssi sallii muun muassa yksilöllisen tempon, laajuuden ja ajoituksen. (Viitala 1998, 52.) Ilman musiikkia omaa kehoaan voi ”kuulla” paremmin, tanssiaan voi ”rytmittää” esimerkiksi omalla hengityksellään. Itse ollessani vaihto-opiskelijana Iso-Britanniassa, Chester Collegessa, eräs tanssinopettaja siellä käytti musiikkia tanssitunnilla ikään kuin taustahälynä.

Musiikki saattoi olla jotain nopeaa ja liike olikin paljon hitaampaa, eritahtiin musiikin kanssa, aivan kuin musiikkia ei olisi ollutkaan. Tuollainen työskentelytapa vaati totuttelemista, mutta se oli aika kiinnostavaa ja melko nopeasti siihenkin tottui. On toki monia tanssityylejä ja -kulttuureja, joihin musiikki kuuluu olennaisena osana, esimerkiksi flamenco tai afrikkalainen tanssi.

Luokassa tai ryhmässä voi olla myös lapsia, joiden uskonnollinen vakaumus kieltää musiikin mukana liikkumisen. Viitala (1998) on itse päätenyt tällöin tarjoamaan mahdollisuuksien mukaan myös musiikittoman tanssiryhmän. Viitalan mukaan tilanne on kuitenkin jonkin verran neutralisoitunut sitä mukaan, kun tieto tanssinopetuksesta ja tanssikasvatuksesta on yleistynyt. (Viitala 1998, 52–53.)

6.8 Tanssituntiin vaikuttavia tekijöitä:

6.8.1 Oppimisympäristö

Tanssitila on oppimisympäristönä usein eri tila kuin oma luokahuone. Luokkatilasta ja ryhmän koosta riippuen oma luokahuone on usein liian pieni tanssitilaksi. Siirtyminen toiseen, joskus ehkä vieraampaankin tilaan voi aiheuttaa oppilaissa esimerkiksi levottomuutta. Toimivatko tanssitilassakin samat säännöt kuin luokassa? Onko tanssitilaan tarpeellista sopia lisäksi joitain muitakin erityissääntöjä?

Projektiluokassani tanssitila sijaitsi muutaman sadan metrin päässä koulurakennuksesta, kulku tapahtui siis ulkokautta. Tila oli eri kuin normaali liikuntasali. Oppilaat olivat käyneet kyseisessä tilassa aiemmin vain muutaman kerran, ainakin tanssimassa kansantansseja. Tilakin siis saattoi aiheuttaa vähän ennakkoluuloja joillekin, ehkä mielessä olivat kansantanssit. Olimme luokanopettajan kanssa sopineet niin, että oppilaat tulivat tanssitilaan oman opettajansa johdolla ja minä olin siellä heitä vastassa. Muutaman kerran tanssitunti oli heille aamun ensimmäinen tunti ja silloin oppilaiden kanssa oli sovittu, että he tulevat kouluun vähän aikaisemmin, jotta tunnin aloitus ei veny. Itse tilassa jouduimme ensimmäisen tunnin alussa sopimaan muutamasta erityissäännöstä. Tilan seinät eivät olleet kaikista kohdista tasaiset eikä tila ollut kokonaan suljettu. Sovimme, että tilaa ympäröivät kuitenkin ”näkymättömät seinät”, joita ei pysty

ohittamaan. Toinen sääntö oli, että kun löin rumpuun, tekeminen loppui, ja se oli merkki siitä, että minulla oli asiaa. Pillin käyttö tanssitunnilla on ehkä hieman epäsovivaa, ainakin tunnelmaltaan (Anttila 2001a). Koska ajattelin, etten viitsi aina ruveta kilpahuutoonkaan, otin rummun merkkisignaaliksi. ”Näkymättömät seinät” joustivat valitettavasti joskus, mutta rumpumerkki toimi mukavasti.

6.8.2 Vieraileva opettaja tai asiantuntija

Tanssiprojektiin voi vaikuttaa monella tavalla se, että tanssinopettajana onkin ehkä joku vieras opettaja. Erillisen tanssinopettajan käyttö on varmasti yhtä perusteltua kuin sekin, että luokanopettaja itse ohjaa myös tanssitunnit. Itse jännitin aluksi hieman, reagoivatko oppilaat minuun vieraana opettajana jotenkin erilailla. Sekä minun että luokanopettajan mielestä lapset tottuivat minuun kuitenkin nopeasti. Sekin varmasti helpotti asiaa, että olin käynyt jo hieman tutustumassa luokkaan ennen tanssiprojektin alkua.

A: ”Jännitti taas ennen tuntia... Tuntuu, että lapset on jotenkin hyväksyneet mut. Aamulla kun tulin kouluun, näin Pekan ulkona. Se katto mua kummastuneesti. Hetken päästä se juoksi mun perään ja laittoi kylmän hansikaskätensä mun niskaan, takin alle. Ensin luulin, että siellä oli luntakin. Hän siis halusi kutittaa minua hieman. Sitten hän kysyi, milloin tunti on ja juoksi matkoihinsa.”

K: ”Mutta tietenkin se, että ne on tottunu siihen, että on käynyt (luokassa vieraita opettajia), mutta se, että ei ne, ei ne ihan niinku siis vois sanoo, että totaa täysin niinku varauksettomasti kenet tahansa ottaa omakseen et kyl siinä varmasti niinku se oli, sinun persoona ja sitten se, että mitä te teitte, se oli niin mukavaa, niin, niin oli se, että ne oli niinku sitoutuneita ja valmiita niinku tähän.”

Sovimme luokanopettajan kanssa myös, että minä olen opettaja noilla tunneilla, hänen ei tarvitse osallistua itse tunteihin opettajan roolissa. Tätä hän korosti myös oppilaille muun muassa sillä, ettei itse vaihtanut tunneille liikuntavaatteita ja istui

tunneilla salin reunalla. Toki, varsinkin alussa, osa lapsista kävi kuitenkin kysymässä välillä häneltä neuvoa. Eräs tytöistä piirsi kyselyyn itsensä ja luokkakaverin juoksemassa ja minut katsomassa heidän leikkiään (kuva 1). Minut oltiin ainakin tässä tilanteessa hyväksytty opettajaksi, koska lapsista oli tärkeää, että seurasin heidän liikkumistaan.



Kuva 1. Jaanan mielikuva tanssi-ilmaisutunnilla liikkumisesta ja tanssimisesta.

Enemmän kuitenkin kuin se, onko opettaja tuttu vai vieras, tunnin kulkuun vaikutti opettajan orientoituneisuus. Huomasin, että jos jostain syystä olin itse väsynyt, tai muuten keskittymiseni herpaantui, samalla herpaantui myös ote tunnista. Lasten kanssa on syytä olla melko täysillä mukana, innostamassa heitä toimimaan ja liikkumaan. Lapset huomaavat kyllä aikuisen mielialat. (Autio 2001, 19–20.)

Ruotsissa on erityisesti keskitytty asiantuntijan käyttöön koulujen tanssikasvatuksessa. Tanssipedagogin mukana tunnilla on usein ollut myös luokanopettaja, itsekin oppimassa. (Dans i skolan 1990, 48–66.)

6.8.3 Ajan eri ulottuvuudet

Tanssituntiin vaikuttaa myös aika, eri tavoin. Mihin aikaan päivästä tunti on, mihin aikaan viikosta, miten vielä jaketaan keskittyä. Myös tanssitunnin kesto vaikuttaa tekemiseen. Joitain näistä harjoituksista voi tehdä vaikka kesken tavallisen

koulutunnin, jos tila antaa myöten. Erilaisia harjoituksia voi integroida myös eri oppiaineiden tunneille. Tai sitten tanssi voi olla täysin omana kokonaisuutenaan. Tässä projektissa tunnit kestivät noin puolesta tunnista tuntiin, riippuen eri asioista. Välillä tila ei ollut heti vapaa, välillä oppilaat tulivat vähän myöhässä, välillä he jaksoivat keskittyä paremmin ja välillä nälkä painoi jo päälle.

Eri harjoitusten kesto on mielenkiintoinen, vaikeakin asia. Erityisesti ensimmäisen tunnin jälkeen minulle jäi sellainen olo, että tekemistä pitää olla paljon ja opettajan pitää osata päättää harjoitukset ajoissa, ennen kuin tekeminen karkaa käsistä. Asia ei ollut kuitenkaan niin yksinkertainen. Välillä sainkin palautetta siitä, että miksi tuotakin leikkiä tai juttua oltiin niin vähän aikaa ja kaikkea ollaan niin vähän aikaa. Etukäteisarviot harjoitusten kestoista oli myös vaikeat tehdä. Arviot menivät usein päinvastoin, kuin olin ajatellut. Esimerkiksi parin kanssa tehtävä kirjainten muodostaminen oli sellainen harjoitus, jota vähän epäilin, kuinka kauan lapset jaksavat siihen keskittyä. Ja sitten he yllättivätkin minut ja tekivät kirjaimia rauhassa noin 15 minuuttia. Ajan arviointivaikeuksien vuoksi minulla oli aina joitain harjoituksia varalla, jos jokin ei onnistuisikaan tai aikaa jäisi yli ja suunnitelmat menivät lähes joka tunnin jälkeen uusiksi sen mukaan, mitä oltiinkaan itse asiassa tehty. Taidekasvatustunnilla ei kuitenkaan tarvitse lisätä paineiden taakkaa, nyky-yhteiskunnassa kiirettä, virikkeitä ja suorituskeskeisyyttä on muutenkin. Jotta oppii kuuntelemaan omaa tanssiaan ja kehoaan, on harjoiteltava keskittymään ja hiljentymään. (Anttila 1994, 72.)

6.8.4 Materiaalit

Materiaalien käyttö voi rikastuttaa tanssitunnin sisältöä, tietenkään se ei saa olla itse tavoite. Itselläni oli käytössä rumpu merkkiäänenä, kertomassa lapsille siitä, että leikki loppuu ja seuraavaksi pitää keskittyä kuuntelemaan ohjeita. Joka tunnilla minulla oli myös mukana pari cd-levyä, vaikka en niitä aina käyttänytkään. Jonkin esineen kanssa voi myös tanssia, se voi toimia rikastuttavana liikeideoiden lähteenä. Esineenä voi olla esimerkiksi huivi, niin kuin tässä projektissa, tai tuoli, sanomalehti, pallo, lakki, melkeinpä vain mielikuvitus on rajana. Esineen kanssa toteutuu yhdenlainen kontakti.

Viitalan (1998) mukaan Rudolf Labanin ihanne oli vapaa keho, ”jolla tanssitilanteessa on runsaasti *kosketuspintaa* tilaan kaikilla osillaan” (Viitala 1998, 60). Yksi vaikuttava asia on pukeutuminen: paljain jaloin on myös turvallisempaa liikkua kuin sukat jalassa ja joustava asu antaa mahdollisuuden liikkua vapaammin. Viitala on käyttänyt lastentanssin yhteydessä paljon erilaisia välineitä. Hänen mielestään luovan toiminnan voimalähteenä voisi toimia erilaisia perinteitä lapsen elämästä ja arjesta. Kun erilaiset arkiset esineet, esimerkiksi muovipussi, tuoli tai sanomalehti irrotetaan ympäristöstään, lapsilla voi syntyä uusia liikkeitä spontaanisti tai johdatellen. Joillekin lapsille esine tai väline voi toimia myös esteiden poistajana sillä päähuomio kiinnittyykin esineeseen ja liikkuja liikkuu mukana kuin vahingossa. Erilaisia välineitä voi olla lähes mitä tahansa. Erilaisista asusteista, esimerkiksi hattu tai huivi, syntyy uusia mielleyhtymiä. Perinteisistä maatalan työkaluista, esimerkiksi harava, luuta, sanko, syntyy taas uusia ideoita. Lapsille vieraammat esineet herättävät myös keskustelua, niiden taustoihin voi liittyä erilaisia tarinoita. (Viitala 1998, 60, 50.)

Väline ei ole itsetarkoitus tanssissa. Opettaja itse saa ratkaista, milloin esineiden käyttö on tasapainossa muun liikkumisen kanssa. Välineet eivät ole taikakaluja vaan mielenkiinnon herättäjiä tuttuihinkin asioihin. Myös luontaista liikekieltä voi saada laajennettua erilaisten välineiden käytön avulla. (Viitala 1998, 60.)

6.8.5 Liikuntavaatteet

Tanssissa olisi hyvä olla päällä jonkinlainen urheiluasua, kevyet, hengittävät ja joustavat vaatteet (Anttila 1994, 69B). Laitoin lasten koteihin kirjeet ennen tanssijakson alkua, jossa pyysin varaamaan tunneille sisäliikuntavarusteet, esimerkiksi t-paidan ja shortsit tai verryttelyhousut. Osa tytöistä tuli paikalle jumppapuvuissa, ehkä jonkinlainen mielikuva tanssista mielessään. Joitakin lapsia sai joidenkin tuntien alussa kehottaa montakin kertaa vaihtamaan vaatteet, tai jos liikuntavaatteet olivat unohtaneet, ainakin vähentämään normaalia vaatekannastaan. Ainakin jollain lapsista oli jollain tunnilla farmaritkin jalassa. Periaatteessa farmarihousut eivät sovellu kovin hyvin tanssitunnille, koska ne eivät jousta hyvin. En kuitenkaan halunnut kieltää ketään osallistumasta vaatekannastaan. Vaatekannasta

tärkeämpänä seikkana pidän sitä, että tunnilla ollaan joko paljain jaloin tai kengät jalassa. Sisä- tai tanssikengät jalassa tanssiminen sopii hyvin joihinkin tanssimuotoihin mutta esimerkiksi tanssi-ilmaisussa paljaat jalat ovat paremmat.

Tanssitunnilla olisi hyvä olla liikuntavaatteet päällä. Joustavat ja hengittävät vaatteet sallivat vapaan liikkumisen, eivätkä rajoita liikekokeiluja tai -ilmaisuja. Vaatteet myös vaikuttavat siihen, millaiseksi ihminen tuntee olonsa. Liikuntavaatteiden muistaminen osoittaa myös tanssitunnin huomioimista, sitoutumista siihen. Erilliset vaatteet ovat hyvät myös siitä syystä, että tilan lattia voi olla likainen ja vaatteet siis likaantua. Tilan siisteydestäkin pitäisi siis huolehtia hyvin. Kuitenkin, on tärkeämpää tanssia kuin jättää vaatteiden takia tanssimatta; parempi on tanssia epäasiällisin varustein kuin ei lainkaan. (Joyce 1980, 15; Viitala 1998, 60.)

6.9 Tanssijakson järjestäminen koulussa

Tanssi on pulmallinen oppiaine koulussa. Opettajat ovat usein epäpäteviä opettamaan tanssia ja tanssin luonteesta on epäselvyyttä, toiset sijoittavat sen taideaineisiin, toiset osaksi liikuntaa. Luokanopettaja voisi opettaa kaikkia peruskoulussa opetettavia aineita, mutta usein opettajat opettavat erityisesti sellaisia aineita, joihin ovat erikoistuneet, tai joista ovat kiinnostuneita. Tanssi tarjoaa muun muassa älyllistä, emotionaalista sekä fyysistä ponnistelua. Toiset ajattelevat kuitenkin tanssin olevan kaikkea muuta, turhanpäiväistä ajanvietettä. (Williams 1990, 21; Räsänen 1986, 10.)

Usein koulussa tanssinopetus rajoittuu juhlaesityksiin ja niiden harjoitteluun. Pelkkä vapaa liikkuminen tai ohjattujen askeleiden opetteleminen ei kuitenkaan täytä tanssikasvatuksen tavoitteita. Koulussa pitäisi ottaa huomioon myös lapsen kehitystaso tanssikasvatusta suunnitellessa. Williamsin mukaan tanssikasvatuksen pitäisi opettaa lasta kolmella tavalla: luojana, esittäjänä ja katsojana. Lapsi tanssin luojana tarkoittaa muun muassa sitä, että lasta ohjattaisiin käyttämään omaa liikekieltään ja tuottamaan omaa tanssiaan. Lapsi tanssin esittäjänä taas ei saa jäädä pelkästään siihen, että esitetään opettajan opettamia tanssikuvioita ja -askelia. Tekniikan sijaan painon tulisi olla ilmaisullisuudessa. Lapsen harjaannuttaminen katsojaksi vaatii taas sitä, että alusta asti harjoitellaan myös yleisönä olemista. Havainnosta olisi tärkeää keskustella yhdessä. Sen lisäksi, että seurataan toisten

lasten liikkumisia, olisi tärkeää saada katsomiskokemuksia myös ammattitaitoisista tanssiesityksistä (Williams 1990, 21–24.)

Tanssi ei ole vakiinnuttanut paikkaansa kouluissa vaikka siitä onkin mainintoja monessa kohtaa opetussuunnitelmia. Tanssia on perusteltua opettaa monen aineen sisällä, esimerkiksi liikunnassa, musiikissa, äidinkielessä tai integroituna esimerkiksi kuvaamataitoon tai historiaan. Myös matematiikkaa käytetään usein tanssissa apuna. (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994, 44–48, 100–101, 110–112; Asanti, Nirhamo & Tuominen 1995, 12–13.) Williamsin (1990) on monia syitä siihen, miksi tanssikasvatusta aliarvostetaan. Yksi syy on se, että tanssia ei arvosteta oppiaineena. Koululaitos arvostaa enemmän älyllisiä oppiaineita ja kirjallista tietoa, eikä taideaineiden merkitystä käsitetä tarpeeksi laajalti. Tanssin asemaa koulussa heikentää myös muun muassa seuraavat asiat: opettajat eivät opeta hyvin sellaista, mitä eivät kunnolla ymmärrä tai arvosta eivätkä todennäköisesti arvosta sellaista, mitä ei ymmärrä kunnolla. Vaikka luokanopettajat voisivat opettaa tanssia kukin itse, on kuitenkin kohtuutonta edellyttää, että luokanopettajat hallitsisivat kaikki peruskoulussa opetettavat aineet yhtä hyvin. Varsinkaan kun tanssia on opettajankoulutuksessa varsin nimellisesti. Erilaisuus on myös rikkautta ja siksi kannattaisikin käyttää hyväkseen eri ihmisten eri vahvuuksia. Eri asioita hallitsevat voisivat myös motivoida ja kouluttaa muita, esimerkiksi koulujen VESO -päivissä. Myös tanssin lisääminen erikoistumisaineisiin voisi parantaa tilannetta. (Williams 1990, 24.)

Myös liikunnanopettajien koulutuksessa Jyväskylän yliopistossa tanssiopintoja on vähän. Jos liikunnanopiskelija ei valitse erikseen tanssipedagogiikan erikoistumisopintoja, saattaa hänellä olla liikunnanopinnoissaan tanssia ensimmäisen ja toisen vuoden aikana ainoastaan yhteensä 60 tuntia. Niemisen (2001) kartoituksessa vain 13 % liikunnanopettajista piti vahvimpana alueenaan rytmiikkaa ja tanssia. Liikunnanopettajista suurimman osan mielestä tärkein tanssin osa-alue oli paritanssit. (Nieminen 2001, 6–7; Hännikäinen & Randelin 2001, 18–19.)

Eräs tanssikasvatuksen asemaa koulussa heikentävä asia on se, että tanssin ajatellaan usein kuuluvan osaksi liikuntaa. Tämä perustuu usein paitsi perinteisille käsityksille tanssin liikunnallisuudesta, myös käytännön syille: tanssi tarvitsee ympärilleen tilaa ja vaatteidenvaihtokin voi olla tarpeen. Tanssikasvatuksen kehittämisen kannalta olisi kuitenkin tärkeää nähdä tanssin taiteellinen, esteettinen ja

luova puoli ja käsittää tanssi osaksi taide- ja ilmaisuaineita. Niemisen (2003) mukaan tanssijat eivät pidä tanssia liikuntamuotona vaan liikunnallisena taidemuotona (Nieminen 2003, 220). Yksi tanssikasvatuksen ongelmista on sen tavoitteiden ja käsitteiden jäsentämättömyys. On kuitenkin vaikeaa luoda ja määrittää tanssin tavoitteita, kun määrittäjien eli luokanopettajien koulutus tanssista on niin pintapuolista. (Williams 1990, 24.)

Jos on mahdollista käyttää erillistä ammattilaista, tanssipedagogia, on tärkeää, että luokanopettaja on itse mukana, joko seuraamassa tai osallistumassa itse tunneille. Kun luokanopettaja saa kokemuksia tanssikasvatuksesta, hän suhtautuu siihen myönteisesti myös myöhemmin. Tanssin ammattilaisella voi olla siis tärkeä rooli siinä, että taidot ja mielenkiinto tanssia kohtaan koulussa heräisi. Kunnasta pitää kuitenkin löytyä tukea tanssipedagogin työlle. (Dans i skolan 1990, 24–26.)

K: ”Että se puoli niinku tämmösenä aineenopettajana, että ois kiertävä koko kaupungin tanssiopettaja, tai tai puol kaupunkia, tai mitä yhestä ihmisestä irtoa, niin niin en mä näkis niinku mitään ongelmaa, varsinkin jos se ois vielä niin, että sama ihminen ois vuodesta toiseen, aattele. Kävis epulla pitämässä ja topulla, niin sehän ois vaan odotettua, kuule ihanaa et se tulee ja päästää..”

A: ”Mä olin jo ihan tän jakson jälkeen, että nyt musta tulee semmonen kiertävä tanssipedagogi,”

K: ”Joo,”

A: ”että mä haluan tätä tehdä”

K: ”kyllä, siis, ihan ehton olis musta sellanen, mä oisin riemumielin sitä kyllä ajamassa, jos vaan se, siihen niinku, et se nähtäs sen asian tärkeys.”

Päiväkirjassani kirjoitin kuudennen kerran jälkeen:

A: Tämä oli jo kuudes kerta, toiseksi viimeinen. Tuntuu jo vähän haikealta! Minusta tuntuu, että (mitä enemmän) kun tunteja on pitänyt, ideoita alkaa löytymään. Joitain ideoita ei ehdi toteuttaa aina ja niitä jää varastoon ja uusiakin ideoita kehittyy matkan varrella. Nyt tuntuu, että vaikka kuinka monta juttua jää käyttämättä. Sitä vähän

pelkään, että kun jakso loppuu, niin omakin oppiminen pysähtyy. Uuden aloittaminen on aina vaikeaa, mutta käynnissä olevaa juna on vaikea pysäyttää... Tuntuu, että minusta tulisi paljon parempi asiantuntija, jos saisin jatkaa tätä työtä. Learning by doing!

A: Eilen illalla rupesin ajattelemaan, että olisipa mukavaa olla tanssipedagogi. Esim. kiertää kunnan sisällä pitämässä tanssi-/liikeilmaisutunteja ja vetää projekteja. Mitenhän sellaisen viran / paikan saisi? =)

Voisi olla hyväkin, että luokanopettaja opettaisi tanssia itse omalle luokalleen ja voisi säädellä tuntijakoa tasapuolisesti eri aineiden kesken. Projektissa vieraan asiantuntijan pitämä jakso tuntui myös toimivalta. Koska luokassa liikuntaa ja ainakin melkein kaikkia muitakin aineita opetti luokanopettaja itse, hän pystyi itse säätelemään ja muokkaamaan tuntejaan niin, että tanssitunnit jakautuivat mm. liikunnan ja äidinkielen ilmaisutaidon tunneille. Tällöin koulussa esim. tanssiin erikoistuneet opettajat voisivat vetää luokissa tanssijaksoja. Tanssiin erikoistuneen opettajan ei aina tarvitse olla liikunnanopettaja. Esimerkiksi itse en tunne itseäni kovinkaan liikunnalliseksi muuten tanssin ohella. Koko koulu olisi kuitenkin hyvä saada motivoitua mukaan, yksi ihminen ei kauaa jaksa kantaa yksin koko taakkaa.

Kuinka paljon tanssia pitäisi olla? Tähän kai on vaikeaa löytää vastausta. Koulu tanssii -sarjan tekijät ehdottavat 8 tuntia vuodessa. toisaalta sellainen jakso on aika lyhyt. Riippuu varmaan olosuhteistakin, kuinka paljon sitä voidaan järjestää. Mitä tanssin järjestämiseen tarvitaan? Ainakin tilaa, aikaa ja kiinnostusta opettajalta sekä materiaalia ja koulutusta. Myös tanssiluokkakokeiluja on ollut, luokkia, joissa on keskitytty alakoulun ajan tanssinopetukseen musiikkiluokkatyyppisesti (Räsänen 1986, 51.). Esimerkiksi Päivi Pakkanen halusi tutkia kahta asiaa tanssissa: millaisia nuorten tanssioppilaiden tanssikäsitykset, kokemukset ja merkitykset ovat ja miksi tanssitaide puuttuu virallisesti suomalaisesta yleissivistävästä koulusta. Pakkanen tutkimusta varten käynnistettiin 4-vuotinen tanssiluokka peruskoulun alakouluun pääkaupunkiseudulla. Tanssiluokkakokeilun tavoitteena oli antaa oppilaille mahdollisuus luoda kehon ja liikkeen avulla. (Pakkanen 2001b, 10.)

Keski-Suomessa toteutettiin keväällä 1996 työpajaprojekti ”Lapset ja taiteilijat – luovia yhdessä”. Projekti toteutettiin Opetusministeriön kulttuurin ja

luovuuden erityisprojektin KEPPI puitteissa. Taiteilijoina oli oman alansa asiantuntijoita tanssipedagogiikan, musiikin, kuva- ja valokuvataiteen aloilta. Tanssityöpajassa lapset saivat kokemusta tanssista muiden taideaineiden tapaan: teoksen tekemisestä sen syntyvaiheista asti. Esitykset rakentuivat taiteilijoiden ohjauksessa lasten ideoiden pohjalta. Kahdeksan työpajakerran jälkeen teos oli valmis koreografiaa, puvustusta ja lavastusta myöten ja yhdeksännellä kerralla esiinnyttiin yleisölle. Työpaja oli hyvin positiivinen kokemus sekä oppilaille että taiteilijoille. (Sarje 2001, 22–23.)

Ruotsissa Sundsvallin kunnassa tanssikasvatus otettiin vuonna 1983 mukaan yleiseen opetussuunnitelmaan. Siellä kaikilla on alakoulussa yksi tanssitunti viikossa tanssipedagogin ohjauksessa. Kolmannen vuosiluokan jälkeen oppilailla on myös mahdollisuus valita vapaavalintainen tanssikurssi kouluajan ulkopuolella. Myös useampi poika on valinnut vapaaehtoisen tanssikurssin näissä kouluissa, joissa tanssia on ollut kaikille muutenkin. Enköpingin kunnassa tutkittiin tanssikasvatuksen vaikutuksia ensin muutaman kokeiluluokan kohdalla. Psykologi Gertrud Ericson:in mukaan tanssikokeiluluokissa havaittiin paljon myönteisiä vaikutuksia. Vaikka taloudelliset syyt meinasivat uhata tanssin asemaa, positiiviset vaikutukset vakuuttivat kunnan päättäjiä. Enköpingissä laadittiin vuonna 1982 Ruotsin ensimmäinen tanssikasvatuksen opetussuunnitelma kaikille vuosikursseille koskien koko kuntaa. Ensimmäisellä vuosiluokalla on tanssia yksi tuntia viikossa tanssipedagogin ja pianistin johdolla. Myös luokanopettaja on mukana mutta tanssipedagogilla on päävastuu. On tärkeää, että tanssikasvatus alkaa koulussa mahdollisimman varhain. Silloin oppilaat suhtautuvat tanssiin luontevasti. Ensimmäisen vuoden jälkeen oppilaat valitsevat, haluavatko jatkaa tanssin opiskelua. Jokaisella tanssitunnilla on säästyksenä elävää musiikkia. Tavoitteena on myös, että joissain alakouluissa tanssikasvatus jatkuisi pakollisina kaikille koko alakouluajan. Härnösandin kunnassa aloitettiin taidekulttuurikokeilu keväällä 1986. Ilmaisaineina mukana olivat tanssi, musiikki, draama ja kuvataide. Projektissa oli mukana kaksi luokanopettajaa, tanssin, musiikin, draaman ja kuvataiteen opettajat. Jokainen luokka jaettiin kahteen ryhmään. Jokaisella ryhmällä oli lukuvuoden aikana kahdeksan viikkoa yksi tunti viikossa aina yhtä ilmaisuainetta, niin, että kaikille tuli neljä eri ilmaisujaksoa. Eri vuosikursseilla on painotettu erilaisten teemojen ympärille. (Dans i skolan 1990, 52–63.)

Erityisesti Jyväskylän seudulla myös tanssipedagogiikan opintoja ja opiskeluja kannattaisi hyödyntää enemmän ja suunnitelmallisemmin. Opiskelijoilta löytyisi tietoa, taitoa ja varmasti halua oppia lisääkin. Jyväskylän yliopiston tanssipedagogiikan sivuaineen tehtävänä on antaa sekä teoreettista tietoa että käytännön valmiuksia käyttää tanssia muun muassa liikuntakasvatuksen keinona. Eräs kursseista keskittyy erityisesti lastentanssiin. (Räsänen 1986, 35.)

Tietoa ja koulutustakin on siis jonkin verran tarjolla. Mistä saataisiin innostusta?

6.10 Projektin onnistuminen

Koulussa oltiin tanssiprojektista hyvin kiinnostuneita ja innostuneita. Otin yhteen luokanopettajaan sähköpostilla yhteyttä ja kyselin, olisiko heidän koulussaan kiinnostusta kyseiseen projektiin. Myöhemmin kuulin, että kiinnostuneita oli ollut niin monia, että opettajat olivat keskenään arponeet, kuka pääsee osallistumaan tanssiprojektiin. Arpa osui erääseen toisen vuoden luokkaan ja opettajaan, joka oli aiheesta erittäin kiinnostunut. Hän oli itse ohjannut ja opettanut paljon draamaa mutta liikkuminen tanssien oli uutta, lukuun ottamatta kansantansseja.

Luokanopettaja halusi alusta asti olla suurimmaksi osaksi vain seuraaja. Rooliemme kannalta se oli ensinnäkin hyvä asia, sillä silloin minä pystyin olemaan selkeästi opettajana tanssituntien aikana. Hän halusi myös nauttia siitä etuoikeudesta, että pääsi kerrankin tarkastelemaan luokkaansa ulkopuolelta, nähdä miten oppilaat toimivat missäkin harjoituksessa. Hän halusi myös imeä harjoituksia ja ideoita itselleen ja miettiä ja kehitellä niitä itsekseen.

K: ”Ja sitte mä halusin itselleni siitä niinku ideoita ja vinkkejä ja sitte mä koen että kaupan päälle siitä mä sain sen sen tota niin erinomaisen kokemuksen seurata tätä näin.”

K: ”Et kyllä sen sen oman ryhmän seuraaminen sivusta, se on kyllä tärkeätä mut se ei oo niinku ei sitä oo niinkun mahdollista ja se että jos erityisopettaja joskus pitää jonkun testin ja mä seuraan täst vierestä, kun ne tekee 40 minuuttia hiljaa. Ei se, siitä nyt näkyy ne samat

tarkkailutulokset mitä mitkä mä nään ihan kyllä koko ajan (luokassa) mut se että kun lapsi on liikkeessä, niin niin se on must niin paljastavaa. ”

Lapsilla oli ennen jakson alkua vähän ennakkokäsityksiä tanssista. Joidenkin mielestä pelkkä hyppiminen tai tanssiminen ei ollut tanssia. Niinpä sovimmekin luokanopettajan kanssa käyttävämme enemmän muita termejä, kuten luova liikkuminen, ilmaisu, leikkiminen jne. Tanssi-sanan vähäinen käyttö jäi hieman harmittamaan sillä yksi tavoitteistani oli kuitenkin laajemman merkityksen ymmärtäminen tanssi-käsitteelle. Tässä tilanteessa päädyimme kuitenkin käyttämään enemmän muita termejä, sillä ennakoasenteet tanssista sekä lapsilla että kotona tuntuivat olevan jyrkän kapea-alaisia.

Lapset olivat alusta asti aika innostuneita tanssitunneista. Toki joukosta löytyi aina joku tai joitakin, jotka yrittivät omiaan puuhaamalla herättää muiden huomion. Tätä olisi luultavasti tapahtunut muillakin tunneilla. Lapsiryhmä oli heterogeeninen mutta yleisilmapiiri tuntui olevan hyvä ja turvallinen.

Kuudennen kerran jälkeen kirjoitin oppimispäiväkirjaani:

A: ”En tiedä, mihin aikaa (tunnilla) oikein meni. Ohjeistukseen meni ainakin, ennen tarinaa. Se oli aika uskomatonta, miten keskittyivät. Suunnilleen, kuin olisivat olleet luokassa, eivätkä energisinä isossa hallissa... Tänä aamuna luokassa ihmettelinkin, miten olivat niin rauhassa. Lotta-avustaja oli kyllä luokassa, mutta Kaisa-ope ei ollut vielä edes paikalla. Vaikka lapset kuinka energisiä ovatkin, keskittyminen on välillä vaikeaa, osaavat he olla myös rauhassa. Se on tärkeää luokan ilmapiirin, turvallisuuden ja toimivuudenkin kannalta.”

Ensimmäisellä kerralla teemoina olivat tutustuminen, tilan hahmottaminen ja oma keho (tuntisuunnitelmat liite 1). Ensimmäisen kerran jälkeen luokanopettajan mielestä pojat olivat keskittyneet huonosti ohjeisiin. Luokanopettaja oli kuitenkin yllättynyt harjoituksista myönteisesti. Hän piti monista harjoituksista ja kehitteli niistä jo ideoita tulevaan kevätjuhlaesitykseen ja oli sitä mieltä, että tällaisia harjoituksia olisi hyvä tehdä vaikka joka tunnilla, raskaan keskittymisen lomaan.

Ensimmäisen kerran jälkeen minulla itselläni oli monenlaisia ajatuksia tuleviin harjoituksiin liittyen. Ensimmäisen kerran perusteella ajattelin muun muassa, että liikettä ja energianpurkua saa olla aika paljon ja sen vastapainoksi pitää harjoitella keskittymistä. Päätin myös ensimmäisen tunnin jälkeen jatkaa piiriin tuloa aina tiettyjen harjoitusten välissä, puhumaan harjoituksista ja kuuntelemaan seuraavia ohjeita, koska se tuntui toimivalta tavalta.

*A: Liikettä saa olla aika paljon, pitkään eivät jaksakaan keskittyä!
Harjoitukset / leikit aika lyhyitä! (saa olla) Liike / keskittyminen
tärkeä tavoite!*

Toisen kerran teemoina olivat lorut, hokemiset, äänen käyttö, aika ja keho. Tällä kerralla luokanopettaja piti taas paljon harjoitusideoista ja äidinkielen opettajana innostui erityisesti lorun ja liikkeen yhdistämisestä. Toisen tunnin jälkeen osasin tai muistin lapsista jo enemmän kuin ensimmäisen tunnin jälkeen, tosin pojista enemmän kuin tytöistä. Tällä kerralla piti tehdä jo pari- tai pienryhmätöitä ja esittääkin tuotoksia vähän, ainakin minulle, ohjaajalle.

Toisen kerran jälkeen minusta tuntui, että lapset ovat hyväksyneet minut ohjaajakseen. Harjoituksissa lapset yllättivät minut. Joku harjoitus, minkä olin ajatellut sujuvan, ei sujunutkaan niin hyvin. Sitten taas esimerkiksi kirjainharjoitus, jossa parin kanssa piti omista kehoista muodostaa yhteisiä isoja kirjaimia, olikin harjoitus, johon tuo ryhmä jaksoi keskittyä noin 15 minuuttia. Tuohon harjoitukseen lähes kaikki osallistuivat innokkaasti ja niin venytinkin harjoituksen kesto. Toinen kerta kesti jopa 55 minuuttia normaalin 30–45 minuutin sijaan, kun lapset tekivät erilaisia harjoituksia niin innokkaasti. Tuon toisen kerran jälkeen minusta tuntui, että tällainen työ on tosi mukavaa.

A: ”Huom. Tunti kesti 55 minuuttia!

Ilmeisesti lapset ajattelevat, että liikumme koko tunnin – kellään ei tunnu olevan kiire välitunnille. Ruokailusta en kyllä tiedä...

Itse olisin kyllä siis lopettanut aiemmin.”

Kolmannen kerran teemana olivat muodot, linjat, patsaat ja asennot. Kolmas kerta oli hyvin levoton. Oli valitusta ja tönimistä, oman tilan hallinta oli vaikeaa.

Levottomuuteen saattoi olla monia syitä: oli perjantapäivä, suunnitelmat eivät oikein tuntuneet pitävän, harjoittelun ohjaaja oli seuraamassa tuntia jne.

A: ”Tunti oli hirmulevoton. Kauheesti oli naputusta, tönimistä, valitusta toisesta, ei annettu omaa tilaa. No, viikonloppu huilataan ja sitten taas menoksi. Ei aina voi onnistua niin nappiin? Täytyy vaan taas yrittää suunnitella harjotukset ja ohjaukset tarkemmin.”

Luokanopettaja lohdutti minua kuitenkin luokan levottomuudesta tunnin jälkeen ja oli sitä mieltä, että olen päässyt luokan henkeen hyvin sisälle. Nämä kolme ensimmäistä kertaa olivat kaikki samalla viikolla ja luokanopettaja olikin sitä mieltä, että hänen luokalleen tällaista liikkumista pitäisi olla muutenkin kolme kertaa viikossa sillä hänen mielestään he ovat keskittyneet luokkatyöskentelyyn entistä paremmin. Koska neljännellä kerralla oli tarkoitus käyttää huiveja työskentelyvälineenä, lapset olivat tuoneet niitä jo luokkaan kotoaan. Huivit kuulemma jo liehuivatkin luokassa eli lapset odottivat innoissaan niillä työskentelyä ja huivit innostivatkin uusien mielikuvien syntyä.

Neljäs kerta siirtyi hieman sairauteni takia. Koska väliin sattui myös hiihtoloma, taukoa tuli kaksi ja puoli viikkoa. Neljännellä kerralla käytössä olivat huivit. Huivien kanssa työskentely tuntui kiinnostavan erityisesti niitä lapsia, joilla oli mukana oma huivi. Vaikka huiveja oli ollut aikaa kerätä, huivit riittivät juuri jokaiselle, kun luokanopettajan ja minun tuomat varahuivit laskettiin mukaan.

Ensin tutkimme huivin liikettä. Kun näytti siltä, että lapset innostuivat pukeutumaan huiveihin, otin roolileikit tähän väliin. Sitten itsekin innostuksissani unohdin suunnitelmistani kokonaan yhden osan eli millä eri tavoilla huivia voi pitää liikkeessa. Lapset innostuivat myös parijutuista, joissa syntyi hienoja ideoita. Kuvassa 2 eräs tyttö on piirtänyt itsensä liikkumassa huivin kanssa.



minä tiikan huivin kanssa!!!

Kuva 2. Sannan mielikuva tanssi-ilmaisutunnilla liikkumisesta ja tanssimisesta.

Luokanopettaja piti paljon huvityöskentelystä. Lapset olivat ilmeisesti saaneet purkaa energiaansa hyvin tunnilla sillä kun opettaja hieman myöhemmin meni luokkaan, oppilaat laskivat jo rauhassa matematiikkaa kouluavustajan johdolla. Luokanopettaja kertoi myös ajatelleensa, että vaikka muussa koulutyössä tuntuukin olevan kirimistä, hän ajatteli jatkaa ilmaisua ja tämän kaltaista liikkumista kerran viikossa tämän projektin jälkeenkin.

Erityisesti tämän neljännen kerran jälkeen minusta tuntui, että kaikista jännityksistä huolimatta pidän tämänkaltaisesta työstä hyvin paljon. Viihdyin myös koululla erittäin hyvin ja myös muut opettajat olivat kiinnostuneita projektistamme.

A: ”Viihdyn täällä koulussa. Mut on otettu kyllä tosi hyvin vastaan! Tuntuu, että opet on vähän kiinnostuneita musta, mitä ollaan tehty. Varmaan moni muukin olisi ottanut mut luokkaansa.”

Viidennellä kerralla, jolloin teemana olivat ”kone”- ja parityöskentely, pääsimme tai jouduimme erilaiseen tilaan, painisaliin, normaalin tilamme ollessa varattuna. Uusi kaikuva tila toi mukaan levottomuutta mutta myös positiivisia ulottuvuuksia. Lapset olivat innoissaan pehmeästä alustasta ja lähes jokaisesta oppilaasta minulla on tältä kerralta positiivisia merkintöjä. Muutin vähän suunnitelmia, jotta pääsimme koko tunnin hyödyntämään pehmeitä mattoja, joissa oli pyöreitä kuvioita.

Tällä tunnilla oli aiempia tunteja enemmän parityöskentelyä, muun muassa niin, että toinen parista jähmetti toista ja päätti aina kosketuksella, mikä kehonosa

milloinkin liikkui. Jaoin oppilaat ensin neljän oppilaan ryhmiin painiympyröihin. Neljän ryhmästä olikin helppo jakaa parit, ensin yhden kanssa ja toisen kanssa. Aluksi laitoin oppilaat aika paljon tyttö-poika-pareiksi, mikä aiheutti jonkin verran sanomista lapsilta mutta työnteko kuitenkin sujui lähes kaikilta.

Lapsilta tuli minulle uusia ideoita ”kone” -harjoitusten sisällä. Olin esimerkiksi ajatellut erään ohjeen mukaan, että vain sellainen kehonosa liikkuu, jossa on nivel. Lapset kuitenkin innostuivat kaikista kehonosista niin, että keksivät tärisyttää kehonosia, jolloin muun muassa mahakin saatiin liikkeelle.

A: ”Matti oli hienona esimerkkinä, jähmetysjuttuun. Itse en olisi keksinytkään välttämättä kaikkia liikuttamistapoja, niin, että tulikin ihan sätkynukkeolo... Itse kun olin vain oppaista lukenut... ja yhdessäkin neuvottiin, että kehonosan pitää olla sellainen, jossa on nivel. Itse olisinkin varmaan vain tylsästi heiluttanut kättä edestakaisin, kun toinen tärisytti sitä innoissaan... Kun tämä tajuttiin, niin saatiinhan sitä mahakin mm. liikkumaan. Aina ei omat ideat riitäkään yltämään kaikkialle, vaan lapsilta syntyikin uusia ajatustapoja, ideoita=)”

Kun lapset kuvittelivat liikkuvansa koneen tavoin eri ohjeita noudattaen, he paneutuivat työhönsä hienosti. Joihinkin näytti vaikuttavan positiivisesti painisalin pehmeä alusta ja he ehkä uskalsivat antaa itsestään enemmän. Toisilla painisali toi taas mieleen liikaakin painitunnelmia. Lasten hyvään keskittymiseen koneiden parissa saattoi vaikuttaa myös käyttämäni afrikkalainen rumpumusiikki. Monen kehot aivan tuntuivat heräävän liikkumaan rummun tahtiin.

A: ”Konelämmittely lähti liikkeelle TOSI hyvin. Ensin kyselin vähän koneista. Innostikohan musiikkikin liikkumaan. Kaikki liikkuivat hienosti, omalla, erilaisella tavallaan. Kun huutelín lisäyksiä, lapset liikkuivat ohjeiden mukaan omalla tavallaan. Moni sellainenkin, joka on yleensä varautuneempi, hyppi innoissaan, esim. Marko ja Pauliina. Matto, pehmeä alusta taisi vaikuttaa joihinkin ainakin positiivisesti. Vaikka toisiin painisali ja painimatto meinasivat aiheuttaa vain painifiiliksiä... Smackdown!”

Tunnin loppuksi esiinnyttiin myös hieman ”julkisemmin”. Jaoin luokan kahteen ryhmään. Ensin toinen ryhmä improvisoi koneen päivää ohjeideni perusteella ja toinen ryhmä katsoi ja sitten vaihdettiin osia. Yleisönä olo oli toisille vähän vieraampaa, eivätkä he meinanneet jaksaa keskittyä.

A: ”Viimein tällä tunnilla päästiin ”esittämään” ja seuraamaankin! Tästä oli suurta hyötyä opellekin (minulle)! Pystyin paremmin seuraamaan jokaisen työskentelyä! SE oli hyvä!

Lapsset seurasivat toisiaan. Aluksi tarkkaavammin, sitten näytti, että meinasi vähän herpaantuakin...

Kaikki tekivät silti, yleisöstä välittämättä! Siis kertakaikkiaan liikkuvat hienosti ja kekseliäästi! Ja hienosti heräsivät ja sitten väsyivät.

Tämän jälkeen kaikki koneet makasivat vielä hetken, liikkuvat vielä pienen hetken ja väsyivät sitten reporangaksi. Kyselin, millaisia koneita näkyi. (Tässä lapset kertoivat vähän koneistaan!)”

Tällä viidennellä kerralla minua hieman harmitti se, että projekti oli jo niin loppuvaiheessa. Olin myös otettu, kun yksi pojista kysyi, että miksei seuraava kerta ollutkaan jo kahden päivän päästä, kun ensimmäiselläkin viikolla tanssikerrat olivat olleet joka toinen päivä.

Kuudennen kerran teemana olivat tanssitarinat ja soittimet. Tällä tunnilla vähän pelkäsin, oliko asiaa tarpeeksi mutta suunnitelmista jäikin suuri osa pois. Tämän tunnin yksi mukavista huomioista oli se, että keskittyminen piirissä eri harjoitusten välissä oli todella hyvää, vaikka harjoitukset olivatkin vähän vaikeita. Tutustuimme ensin laatta- ja rytmisoittimiin, joita olin löytänyt mukaani koulun varastosta. Ensimmäinen improvisaatioharjoitus sujuikin niin, että puolet luokasta soitti soittimia mielensä mukaan ja toinen puoli mukaili musiikkia liikkeillään. Soittimien käyttöä tulisi harjoitella paljonkin, jotta niistä saataisiin irti paras mahdollinen hyöty. Vaikka soitinten käyttöä ei ennen harjoitusta paljoa rajattu tai ohjattu, soitto tuntui silti toimivan. Tässä olisikin yksi idea, jota voisi kehittää eteenpäin.

A: ”Orkesteri-rytmiyhmä oli huippu! Ehkä voisi miettiä soittimien ohjastusta tarkemminkin, nyt kaikki hakkasivat mitä keksivät. Mutta näinkin kuulosti ihan hyvältä. Tarkennuksella voisi aikaansaada esim. että perusrytmi (-syke) säilyy ja yllättäviä eleitä tulisi ennemminkin silloin tällöin. Kaikkien ei olisi pakko soittaa koko ajan eikä täysillä koko aika...

Lapset olivat innoissaan soittimista. Aluksi sanoin, että tänään täytyy erityisesti keskittyä hyvin ja ja paljon ja olla joustava, koska kaikki eivät varmasti saa aina haluamaansa soitinta. Hyvä, että sanoin, siihen oli hyvä vedota, kun esim. bongo-rummut tuntuivat olevan kaikkien suosikki...”

Oppilaat olivat aiemmin saaneet tehtäväksi kirjoittaa koulussa tarinat. Tanssitarina oli jo aika abstrakti asia, joten toisille harjoitus oli helpompi ja toisille vaikeampi. Tanssitarinan työskentely aloitettiin pareittain niin, että toinen parista luki toisen tarinaa ja toinen keksi, miten kertoisi tarinan liikkeillä. Aloitukseen ja lopetukseen olivat omat ohjeet. Muisteluiden jälkeen jokainen teki oman tarinansa yksin mutta yhtä aikaa muiden kanssa. Tuotokset myös esitettiin aina puolikkaalle luokalle. Erityisen vaikuttanut olin eräästä pojasta, joka keksi tarinaansa hyvin mielenkiintoisia liikkeitä ja vei yksin oman tarinansa rauhassa ja keskittyneesti loppuun asti vaikka muiden lasten tarinat olivat loppuneet jo paljon aiemmin. Tämä poika oli vielä sellainen, joka oli ennen projektia uhonnut minulle, että ei varmasti sitten tanssi. Ohjeena muilla oli, että piti rauhassa odottaa loppuasennossa niin kauan kuin kaikki olivat valmiina.

Kuudennen kerran jälkeen minusta tuntui erityisesti, että mitä enemmän tunteja pitää, sitä enemmän ideoita tulee mieleen. Tuntuikin vähän haikealta lopettaa projekti jo seuraavan kerran jälkeen, sillä tuntui, että kun juna oli saatu liikkeelle, olisi ollut helppo vain jatkaa eteenpäin. Uuden aloittaminen on aina vaikeampaa ja niin moni idea voi unohtua ja jäädä käyttämättä. Minusta tuntui, että mitä enemmän pidin näitä tunteja, sitä enemmän itsekin opin. Minulla oli alkanut pyöriä päässä myös sellainen ajatus, että olisipa mukavaa olla koulujen tanssipedagogi, joka esimerkiksi kiertäisi eri kouluissa kunnan sisällä pitämässä erilaisia tanssi- ja liikeilmaisuprojekteja. Jos tanssipedagogin paikka olisi vakituinen, olisi mukavaa jatkaa aina seuraavana vuonna siitä, mihin edellisenä vuonna oli minkäkin ryhmän

kanssa päässyt. Tällainen tanssipedagogin toimi olisi varmaankin lähinnä rahasta ja päättäjien motivaatiosta kiinni.

Viimeisellä kerralla keskityttiin jakson lopetukseen. Ongelmia tällä kerralla tuntui olevan muun muassa se, etten oikein tiennyt evoluutioharjoituksen kohdalla, milloin harjoitus olisi kuulunut lopettaa ja milloin olisi kannattanut vielä motivoida yrittämään uudelleen. Viimeiseen harjoitukseen otin myös kouluavustajan ja luokanopettajan ohjaamaan omia ryhmiä. Viimeisen tunnin jälkeen olo oli vähän haikea mutta olin siitä iloissani, että projektin liikeharjoituksista poiki ideoita ainakin luokan kevätjuhlaesitykseen. Kevätjuhlaesityksessä lapset käyttivät soittiminaan ämpäreitä.

Kyselyn (liite 4) mukaan lapset olivat yleisesti ottaen tyytyväisiä jaksoon. Kuitenkaan kun en puhunut lapsille niin paljon tanssimisesta, eivät kaikki myöskään tajunneet, että olimme tunneilla tanssineet monta kertaa. Lapsilla jäi myös mielenkiintoisia mielikuvia jaksosta. Kun kyselyn lopussa oli tehtävänä piirtää itsensä liikkumassa tai tanssimassa jakson tunneilla, eräs oppilaista, Paavo, piirsi kuvan Popcornkattila-harjoituksesta (kuva 3). Hän selitti, että tämä leikki jäi hänen mieleensä erityisesti siksi, että siinä sai tanssia.



Kuva 3. Paavon mielikuva tanssi-ilmaisutunnilla liikkumisesta ja tanssimisesta.

Tämän projektin perusteella sekä minä että luokanopettaja pidimme liikeilmaisun kaltaista tanssia tärkeänä liikkumis- ja ilmaisumuotona ainakin tämänikäisille lapsille. Se myös rohkaisee erilaisia lapsia ilmaisuun ja kehon käyttöön. Olisi varmasti hyvin tärkeää aloittaa tanssikäsitys jo mahdollisimman varhaisessa iässä koulussa ja sitä ennen päiväkodissa.

K: ”Esimerkiksi Annikan kohalla, kun se on niin niinku sen koko olemus on niin vielä sisäänpäin. Että hän on vaan niinku yksinkertaisesti hyvin hiljainen ja hyvin pidättyväinen, semmonen rauhallinen ja vois sanoa toisin aika hidastempoinen ihminen. Kun miten hän niinku siis mä en oo koskaan nähny et hän sillä tavalla niinku riehtoo jos sitä ees voi semmoseks voi kutsua sitä hänen liikehdintään, kuinka hän nauttii ja niinku teki. Ja sitte just taas tällasia tällasia niinku Pekan kohalla et miten niinku se lähti jostakin sieltä sieltä keskipisteestä se sen liike, ja kuinka hän nautti hän iloitsi sitä kun hän on sitä niinku mieltä että tää koulu on sieltä ja syvältä.”

K: ”Kauhean positiivisena mä koen sen, että että se korostu niinku selkeesti se että kuinka paljon tän ikänen lapsi tarvitsee sitä liikuntaa ja liikettä ja motorista ärsytystä mikskä sitä nyt sitte kutsuskaan...

Musta se paransi selkeesti näitten keskittymiskykyä, se oli niinku sen niitten tuokioitten jälkeen ne oli siis erittäin motivoituneita sinne menemään, niitä odotettiin, mut sit sen jälkeen niinku ne teki myöskin töitä niinku tehokkaasti ja hyvin. Aluksi mä varustauduin siihen niinku mä suunnittelin päiviä niin että sen jälkeen sit vähän niinku otetaan jotenki kevyemmin et jos se niinku vie kaikki mutta ei, pysty niinku muuttamaan ihan semmoseks että saatettiin tehdä isojakin juttuja sen jälkeen... koska se niinku ei aiheuttanu sitä semmosta ylimäärästä levottomuutta.”

K: ”Että tosi kiitollinen olen niistä tuntisuunnitelmista sitten ja olen jo kyllä kertonut näille kollegoillekin et ne tulee et kyllä me tästä pohjalta lähetään rakentaa se kevätjuhlahohjelmakin. Se oli sellanen niinku heitto sillon niinku mä laitoinkin että että jos sieltä syntyy, mutta

kyllä mä koen, että että se semmonen niinku itelle nyt se semmonen niinku se vakuutus siitä, että joo-o, tää on se juttu et mää tää on niinku mä oon oikeilla jäljillä, tää on kyllä sitä.”

K: ”Jos taas oisin Suomen keisari ja saisin kaikki päättää niinkun ite haluan ni kyllä mä haluaisin että että alkuopetukseen pitäis olla siis vähintään tunti tai kaks lisää liikkumista ja ilmasua.”

Koulun muut opettajat seurasivat mielenkiinnolla ja hieman kateellisinakin tanssiprojektiamme. Moni olisi toivonut tällaista mahdollisuutta myös oman luokkansa kohdalla.

K: ”No ne on muut on kateellisia ja kysyy, että kuinka monta kertaa sulla vielä on sitä. Ei oo yks kerta, kun mä oon hehkuttanut tuolla, että kuinka se on ollu hyvää ja hyödyllistä ja kuinka mainio tilaisuus mulla on ollut.”

6.10.1 Taito ja rohkeus tehdä tanssia ja puhua tanssista

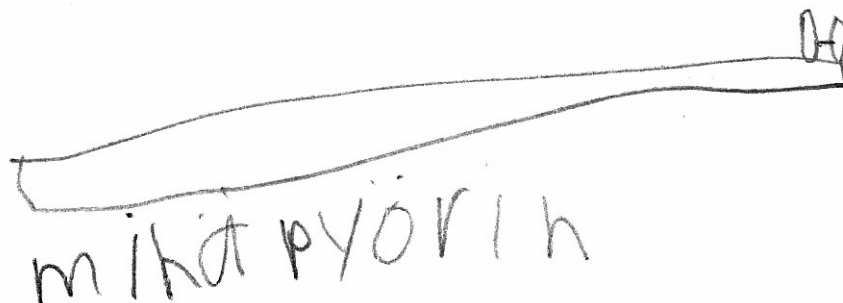
Yksi tavoitteistani oli, että lapset käsittävät tanssi-sanan kattavan laajan alueen erilaisia lajeja ja tyylejä ja suhtautuvat tanssi-käsitteeseen avoimesti. Tälle tavoitteelle luotiin jo aluksi kuitenkin jonkinlaisia esteitä. Luokanopettajan kanssa puhuttuani sovimme, etten käytä ainakaan aluksi vain tanssi-sanaa. Luokanopettaja epäili, että lapsilla olisi jo jonkinlaisia ennakkokäsityksiä tanssista. Eräs poika minulle tokaisikin ennen projektin alkua, että ”mä en ainakaan tuu tanssimaan ellei se oo sitten jotain mambo”. Niinpä koteihin laittamassani kirjeessä kerroin, että kyseessä on liikeilmaisujakso. Lapsille käytin paljon ilmauksia ”liikkuminen” tai ”leikkiminen”. Kuitenkin, tanssijakson alussa osa lapsista kuvitteli tulevansa tanssimaan ja ihmetteli, että milloin ne tanssikuviot alkavat. Heidän mielellään oli ilmeisesti kansantanssi, jota luokassa oli ollut ainakin edellisenä vuotena. Myöskään loppukyselyn (liite 4) mukaan, jonka tein lapsille, tanssi ei ollut terminä valitettavasti avautunut kovinkaan paljoa. Toisten mielestä emme olleet tanssineet ollenkaan, toisten mielestä tanssi merkitsi edelleenkin vain liikkumista parin kanssa tai

joidenkin tietynlaisten askelten mukaan. Joku ajatteli tanssia taas enemmän kehollisesti, kuten kuvassa 4 näkyy.



Kuva 4. Juhan mielikuva tanssi-ilmaisutunnilla liikkumisesta ja tanssimisesta.

Olin siitä kuitenkin iloinen, että lapset tiedostivat erilaisia mahdollisia liikkumistapoja. Kehoaan voi lasten mukaan liikuttaa muun muassa ”heilumalla, pyörimällä, hengittämällä (vrt. s. 59, kappaleessa Musiikki ja tanssi), juoksemalla, hyppimällä, tanssimalla, liikuttamalla lannetta, kierimällä, kävelemällä, muovailemalla, tekemällä kirjaimia, liikuttamalla käsiä ja jalkoja, kiemurtelemalla ja leikkimällä. Kuvassa 5 eräs poika piirsi itsensä pyörimässä.



Kuva 5. Teron mielikuva tanssi-ilmaisutunnilla liikkumisesta ja tanssimisesta.

Osa kuitenkin ajatteli tanssia vähän avaramminkin. Kun olin kysynyt kyselyn kysymyksessä numero 3, mitä asioita olimme tunneilla tehneet, eräs tyttö kirjoitti minun antamieni vaihtoehtojen (leikimme, liikuimme, tanssimme, näyttelimme) lisäksi myös ”me soitimme soittimia”. Toiset ajattelivat tanssista siis laajemmin kuin toiset, mutta siihen vaikutti varmasti suuresti myös se, että emme opettajan kanssa puhuneetkaan niin paljon tanssista, toisin kuin olin alun perin suunnitellut.

Joycen (1980) mukaan luovaa tanssia pitäisi opettaa lapsille käyttämällä oikeita termejä tanssielementeistä ja tanssin osa-alueista. Jos lapsille tanssi on aina joku tarina tai tanssin osana kuvitellaan esimerkiksi liikkumista hevosen lailla, luova osuus jää vähäisemmäksi ja tanssin rooli hämärtyy. Liika vapaus ei välttämättä kasvata luovuutta, järjestelmällisyys voi sen sijaan luoda sitä. Jos lapsia opettaa tarinoiden avulla, he osaavat luoda tansseja vain tarinoimalla eli imitoimalla ja esittämällä pantomiimeja. Liikkeet voivat olla samoja kuin tanssissa mutta tietoisuus tanssista ja keskittyminen tanssiin puuttuu. Jos liikkeistä puhuu niiden omilla nimillä, lapsi ajattelee ja oppii itse liikkeitä ja oppii yhdistelemään ja käyttämään niitä ilman, välillä häiritseviäkin, mielikuvia. Lapsen tulisi ymmärtää ja hallita tanssin eri elementtejä, ennen kuin hän pystyisi käyttämään niitä esimerkiksi yhdistäen niitä mielikuviin, tunteisiin tai tarinoihin. Mielikuvia voi kuitenkin käyttää johdattaakseen lasta ymmärtämään liikettä. Lasta ei saisi ohjata siis tanssimaan kertoen esimerkiksi appelsiineista, nuolista tai vihasta. Lasta voi kuitenkin pyytää tekemään kehostaan pyöreän kuin appelsiini, venyttämään itsensä pitkäksi ja laihaksi kuin nuoli tai tuntemaan suurta voimaa, joka tulee sisältäpäin ja purkautuu ulos kuin viha. Mielikuvia voi käyttää myös liikkeestä esiin tullen, esimerkiksi kun lapsella on pyöreä asento, voidaan miettiä jotain pyöreitä esineitä. Joskus mielikuvilla on myös helpompi kuvata, mitä tanssissa tapahtuu, jos tapahtumaa on vaikeaa kuvata muuten, esimerkiksi ”hiipii kuin leijona” tai ”hyppii kuin popcorn”. Harjoituksissa on kuitenkin syytä käyttää erilaisia mielikuvia: hyppii kuin popcorn tai kenguru tai kuin hidastetussa elokuvassa. Tärkeää on, että lapsi ymmärtää tanssivansa, ei pelkästään liikkuvansa tai leikkivänsä. ”Dance is not about something. Dance is something. (Joyce 1980, 22)”. (Joyce 1980 13–27.)

7 POHDINTA

Tämä tutkimusprojekti oli minulle tärkeä. Lähes liian tärkeä, siitä kertoo sekin, että päästin raportointiin kuluneen ajan aina vain venymään. Itse sain tanssiprojektilta paljon. Askeleet, jotka sain otettua prosessin aikana, olivat minulle tärkeitä niin luokanopettajana kuin tanssinohjaajanakin. Tutkimuksessani jouduin laittamaan itseni likoon. Tällainen tutkimustapa tuntui kuitenkin minulle oikealta tutkimustavalta.

Tutkimustehtäväni oli selvittää, kuinka toteutetaan tanssiprojekti peruskoulun alakoulussa. Tanssimuoto tarkentui projektia tarkemmin suunnitellessa luovaksi tanssiksi tai liikeilmaisuksi tai lastentanssiksi. Tavoitteena oli saada itselle tärkeää lisäkokemusta tanssin opettamisesta ja ohjaamisesta. Yhtä tärkeänä tavoitteena oli myös auttaa muita opettajia aloittamaan tanssi-ilmaisu kouluissa kokoamalla ideoita ja huomioita tanssiprojektin järjestämisestä.

Tämä tutkimusprojekti oli tärkeä ainakin projektiluokassani, sekä oppilaille että luokanopettajalle. Lapset odottivat innoissaan tunteja. Kun esimerkiksi olin sairas, lapsia oli luokanopettajan mukaan rauhoittanut tieto siitä, että kaksi poisjäänyttä tuntia korvataan myöhemmin. Luokanopettaja innostui jaksosta niin, että heidän kevätjuhlaesityksensä pohjautui tämän projektin harjoituksiin. Erittäin tärkeä tämä tanssiprojekti oli kuitenkin minulle. Kehityin itse paljon projektin aikana ja opin itse varmasti eniten tanssiprojektista kokonaisuudessaan. Työssäni luokanopettajana myös käytän näitä tutkimusprojektini ideoita ja harjoituksia.

Tämän tutkimuksen tärkeimpiä anteja oli saada yhdenlainen suunnitelma tanssi-ilmaisusta ja koota huomioita tanssiprojektin kannalta tärkeistä asioista, edelleen kehittämään kouluissa tehtävää työtä tanssin parissa. Tässä tutkimuksessa oli myös tärkeää huomata, että lapset sukupuolesta riippumatta olivat kiinnostuneita tanssista ja oman kehon liikuttamisesta. Aiemmissa tutkimuksissa projekteihin tai tutkimuskursseille osallistuneet olivat yleensä tyttöjä. Luokanopettajan mukaan lapset jaksoivat myös keskittyä paremmin muilla tunteilla opiskeluun, kun he saivat näillä tunteilla purkaa energiaansa tanssimalla ja luomalla. Luokanopettaja olikin ehdottomasti sitä mieltä, että tämän kaltaiselle tanssi-ilmaisulle pitäisi varata kunnolla aikaa erityisesti alkuopetuksessa.

Tutkimusprojekti onnistui siinä mielessä hyvin, että siitä tuntuivat hyötyvän kaikki osapuolet: oppilaat, luokanopettaja ja minä opettajana ja tutkijana. Kehittämisen varaa on kuitenkin aina. Tällainen tanssi-ilmaisuprojekti oli minulle ensimmäinen, joten ensikertalaisena opin monia asioita vasta matkalla, kantapäähän kautta. Tämän tanssiprojektin kokemuksella voisin esimerkiksi keskittyä suunnitteluun paremmin; hahmottaisin paremmin tanssijakson kokonaisuuksia. Uskon, että työskentelisin myös jollain tavalla itsevarmemmin enkä vähättelisi niin paljoa omaa ammattitaitoani.

Tämän projektin saavutuksia ei voi välttämättä yleistää koskemaan kaikkia koulujen tanssijaksoja. Minä tutkijana painotin luultavasti eri asioita kuin mihin joku toinen tutkija olisi kiinnittänyt huomiota. Tällaisessa tutkimuksessa tutkijan on hyväksyttävä, että yhtä varmuutta tai totuutta asiasta ei voida saavuttaa (Anttila 1997a, 118–119). Anttila (1991) totesi erään tutkimuksensa jälkeen, että jokainen lapsi, ryhmä sekä luokka on omanlaisensa yksilönsä. Yleispätevää ohjelmaa, jonka voisi sanoa toimivan joka tilanteessa, ei ole. (Anttila 1991, 144.)

Toimintatutkimuksen tavoitteena on pyrkiä vuorovaikutukseen käytännön toiminnan ja teoreettisen tiedon välillä. Toimintatutkimus pyrkii yhdistämään opettajan ja tutkijan roolit. (Linnansaari 2004, 113.) Koska olin itse opettaja sekä tutkija, suurin osa havainnoistani on omia muistikuviani. Tässä projektitutkimuksessa minä en käyttänyt videokameraa. Sen avulla olisin varmasti saanut tietoa sellaisista asioista, joita en itse huomannut tai tunnin jälkeen muistanut. Toisaalta oli kiinnostavaa myös nähdä, mihin asioihin olin kiinnittänyt huomiota tai mitkä asiat olivat kiinnittäneet huomioni niin, että ne olivat jääneet mieleeni. Videokameran läsnäolo olisi voinut vaikuttaa myös tuntien olemuksiin. Vaikka esimerkiksi lapset olisivat saattaneet unohtaa videokameran olemassaolon, olisin saattanut itse käyttäytyä eri tavalla.

Käyttämäni päiväkirjalomake oli joka kerta samanlainen. En pyrkinyt lomakkeen avulla kiinnittämään joihinkin erityisiin asioihin tai eri asioihin eri kerroilla huomiota, vaan jokaisen kerran erityishuomiot nousivat tunnin tapahtumista. Voisi olla mielenkiintoista asettaa tavoitteeksi hahmottaa ja tarkastella tiettyjä, etukäteen laadittuja tarkastelun kohteita ja laatia tarkempi tarkastelulomake.

Luultavasti tästä tanssiprojektista on kuitenkin hyötyä monelle tanssista kiinnostuneelle. Asioiden pohtiminen vie asioita eteenpäin ja tuo ehkä tanssiakin lisää kouluihin. Jos joku toinen ohjaa tanssia esimerkiksi näillä tuntuuunneilla,

hän saattaa kiinnittää huomionsa eri asioihin, jotka ovat juuri hänen työlleen tärkeitä. Jos jokainen pohtii omaa työtänsä, se kehittyy aina eteenpäin. Tärkeää on kokeilla, kehittää harjoituksia ja ideoita itselleen ja ryhmälleen sopivaksi. Tärkeää on hankkia kokemusta, miten opettaisi tanssia. Tärkeää on miettiä, haluta ja rohkaistua kokeilemaan. Jokainen opettaja kehittyy yksilöllisesti. Jokaisella opettajalla on oma henkilökohtainen opetustyylinsä, joka perustuu omiin, ainutlaatuisiin kokemuksiin ja jokaisen omiin vahvuuksiin. Kenenkään opettajan ei tarvitse olla täydellinen mutta jokaisen tulee kehittää työtään, kokeilla uusia ideoita – ja myös epäonnistua, osana kehitysprojektia. Kun opettaja uskaltaa epäonnistua, myös lapset uskaltavat helpommin ottaa riskejä. (Stinson 1988, ix.)

Tanssin ammattilaisia tarvittaisiin koulussa. Yksi vaihtoehto on lisätä tanssia opettajankoulutukseen. Toinen vaihtoehto on käyttää ulkopuolisia asiantuntijoita. Kumpikin vaihtoehto on varmasti hyvä. Tärkeää on, että jotain tehdään. Koska useimmilla luokanopettajilla ei ole taitoa ohjata tanssia, tarvitaan varmasti enemmänkin tällaisia tutkimuksia ja projekteja sekä käytännön tanssityötä peruskouluihin. Puurulan mukaan (2001) on kuitenkin panostettava opetuksen yhtenäiseen rakenteeseen ja jatkuvuuteen. Opetussuunnitelman ja opetuksen sirpaleisuus estää oppilaan kehityksen kunnollisen tukemisen. (Puurula 2001, A5.)

Miksi tanssia pitäisi ajatella enemmän taideaineena? Ehkä silloin myös pystyttäisiin keskittymään enemmän omaan tuotokseen, luovaan liikkumiseen. Nyky-yhteiskunnassa ihmisten levottomuus lisääntyy ja kaiken tekemisen tulee tähdätä johonkin ja olla hyödyllistä. Ihmisten olisi taas opittava ottamaan aikaa, tekemään sellaisia asioita, jotka ovat hyväksi sielulle ja keholle mutta millä ei välttämättä ole muuta tarkoitusta. Suorittamista ja keskittymistä vaativia asioita on koulussa paljon pienelle lapselle. Tanssikasvatuksen avulla ihminen voi jollain tavalla palata juurilleen, kokea kulttuurisia yhtymäkohtiakin esi-isiensä kanssa. Tanssi on yksi luonnollisimmista ja alkukantaisimmista tavoista liikkua. Koska kaikenlainen taide ja kulttuuri ovat aina kuuluneet ihmisen elämään, taidekasvatuksen väheksyminen peruskouluopetuksessa osoittaa sivistymättömyyttä ja tietämättömyyttä. Mielikuviutus ja luovuus muodostavat pohjan eettisen ja esteettisen yhteiskunnan kehitykselle. Taito- ja taideaineiden avulla voidaan tukea oppilaiden kokonaisvaltaista kehitystä. (Tummavuori 1994, 100–101; Hämäläinen, Rusanen & Anttila 2001, A5; Puurula 2001, A5.)

Seuraavaksi voisi tutkia esimerkiksi seuraavia aiheita: tämän tanssi-ilmaisuprojektin suunnitelman toteuttaminen jossain muussa koulussa, eri luokkatasolla, tai eri ohjaajan vetämänä. Tanssin määrän kartoitus eri kouluissa. Ketkä tanssia erityisesti kouluissa opettavat? Miten tanssin opetus on järjestetty kouluissa, joissa tanssia on hyvin ja paljon? Yhteistyösuunnitelma esimerkiksi Jyväskylän yliopiston liikuntatieteiden laitoksen tanssipedagogiikan erikoistumisopintojen ja jonkun tai joidenkin koulujen välille.

Tanssi on liikettä, mutta myös taidetta. Tanssi on taidekasvatusta, mutta myös liikuntakasvatusta. Jos liikunta kuuluu kaikille, miksei myös tanssi? Jos liikunta kuuluu kouluihin, miksei myös tanssi?

Kouluissa ei ole tanssinopettajia, mutta siellä on muita kasvattajia: luokanopettajia, liikunnanopettajia, musiikinopettajia jne. Siksi kouluissa voisi olla myös tanssikasvatusta.

Tanssikasvatuksen voi onneksi aloittaa jo ennen kuin tanssi löytää tiensä opettajien koulutukseen tai koulujen virallisiin opetussuunnitelmiin. (Pyykkönen 1994, 4.)

Tutkimustyö ja käytännön kehitystyö tanssin parissa jatkuu käytännön koulutyössä. Liike ja liikkuminen ovat tärkeitä asioita sekä ihmisen hyvinvoinnin että asioiden eteenpäin suuntautumisen kannalta. Tanssiminen kehittää sekä mieltä että kehoa. Kaikki, minkä itse mieltää tanssiksi, on tanssia (kuva 6).



Kuva 6. Hannen mielikuva tanssi-ilmaisutunnilla liikkumisesta ja tanssimisesta.

LÄHTEET

- Alkuopetuksen timantti. Jyväskylän kaupunki. 2003. Saatavilla päivitettyinä www-muodossa
<URL:<http://opspro.peda.net/jyvaskyla/viewer.php3?DB=alkuopops>>.
- Ambrosio, N. 1994. Learning About Dance. An Introduction to Dance as an Art Form and Entertainment. Dubuque: Kendall/Hunt Publishing Company.
- Anttila, E. 1991. Goals, Contents and Methods of Dance Education: Theoretical Considerations and Empirical Observations. Teoksessa S.W. Stinson (toim.) Proceedings of the 1991 Conference of Dance and the Child: International. Salt Lake City: University of Utah, 131–150.
- Anttila, E. 1994. Tanssin aika. Opas koulujen tanssikasvatukseen. Helsinki: Liikuntatieteellinen seura.
- Anttila, E. 1997a. Tanssikasvatuksen tutkimuksen uudet haasteet. Teoksessa A. Sarje (toim.) Näkökulmia tanssinopettamiseen. Suomalaisten tanssitaiteilijoiden ja tanssintutkijoiden kirjoituksia. Tanssintutkimuksen vuosikirja 1997, 115–132.
- Anttila, E. 1998. Tanssi ihmisen ja yhteisön integroijana. Teoksessa A. Puurula (toim.) Taito- ja taideaineiden opetuksen integrointi. Kokemuksia, käytäntöjä ja teoriaa. ”Kokonaisuus ON enemmän” -seminaarin (4.12.1997) puheenvuorot. Helsingin yliopisto: Opettajankoulutuslaitos; Vantaan täydennyskoulutuskeskus. Studia Paedagogic 17. Helsinki: Hakapaino, 83–98.)
- Anttila, E. 2001a. Lapsi ja tanssi -kurssi Jyväskylän yliopiston liikuntatieteiden laitos, tanssipedagogiikan opinnot. 2.3.–24.3.2001.
- Anttila, E. 2001b. Tanssi: kehon leikkiä. Teoksessa S. Karppinen, A. Puurula & I. Ruokonen (toim.) Taiteen ja leikin lumous. Helsinki: Finn Lectura, 76–87.
- Autio, T. 2001. Liiku ja leiki. Motorisia perusharjoitteita lapsille. Jyväskylä: Gummerus.
- Dans i Skolan. En Metodiskrift från Danshögskolan. 1990. Danshögskolan.
- Dimondstein, G. 1971. Children dance in the classroom. New York: The Macmillan Company.

- Doll, W.E. 1989. Foundations of a post-modern curriculum. *Journal of Curriculum Studies*, 21 (3), 243–253.
- Ek, M. 29.4.2003. Kansainvälisen tanssin päivän julistus.
- Grönlund, E. 1988. Danslek med rörelsehindrade barn. Att uppleva och uttrycka känslor i dans. Tukholma: Bokförlaget Natur och Kultur.
- Hanna, J.L. 1979 *To Dance Is Human. A Theory of Nonverbal Communication*. Austin: the University of Texas Press.
- Heikinaro-Johansson, P. 2003. Liikunnanopetuksen suunnittelu. Teoksessa P. Heikinaro-Johansson, T. Huovinen & L. Kytökorpi (toim.) *Näkökulmia liikuntapedagogiikkaan*. Porvoo: WSOY, 101–129.
- Hirn, S. 1982. Våra danspedagoger och dansnöjen. Om undervisning och evenemang före 1914. Helsinki: Svenska Litteratursällskapet i Finland.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2001. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.
- Huizinga, J. 1984. Leikkivä ihminen. Yritys kulttuurin leikkiaineen määrittelemiseksi. Suom. S. Salomaa. 3.painos. Porvoo: WSOY.
- Hämeenaho, N. 2005. Liikuntaa opettavien luokanopettajien tanssiasenteiden ja koetun pätevyyden yhteys koulun tanssin opetukseen. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Pro gradu -tutkielma.
- Hämäläinen, S., Rusanen, S. & Anttila, E. 2001. Taidekasvatusta peruskouluihin. *Helsingin Sanomat* 17.9.2001, Mielipide A5.
- Hännikäinen, R. & Suni, M. 2002. Liikunnanopettajaksi opiskelevien tanssiasenteet, käsitykset koetusta pätevydestä ja mielipiteet rytmikka- ja tanssikoulutuksesta sekä koulutanssista. Jyväskylän yliopisto. Liikuntakasvatuksen laitos. Pro gradu -tutkielma.
- Hännikäinen, R. & Randelin, M. 2001. Liikunnanopiskelija arvostaa ajan seuraamista tanssiopinnoissa. *Liikunta ja tiede* 38 (2), 18–21.
- Jaatinen, R. 2003. Vieras kieli oman tarinan kieleksi. Autobiografinen refleksiivinen lähestymistapa vieraan kielen oppimisessa ja opettamisessa. Tampereen yliopisto. Julkaistu väitöskirja.
- Joyce, M. 1980. *First Steps in Teaching Creative Dance to Children*. 2. painos. Mountain View: Mayfield.
- Joyce, M. 1984. *Dance Technique for Children*. Mountain View: Mayfield

- Kiviniemi, K. 2001. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy, 68–84.
- Kohonen, V. 1993. Kohti kokonaisvaltaista kasvua ja oppimista. Opettaja oman työnsä kehittäjänä ja tutkijana ja työyhteisönsä uudistajana. Teoksessa S. Ojanen (toim.) Tutkiva opettaja. Opetus 21. vuosisadan ammattina. Helsingin yliopisto: Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Helsinki: Hakapaino Oy, 66–89.
- Laine, V. (toim.) 1995. Koulu tanssii 1–2. Opetushallitus. Jyväskylä: Gummerus.
- Laine, V. (toim.) 1997. Koulu tanssii 3–6. Opetushallitus. Vantaa: Dark - Tummavuoren Kirjapaino oy.
- Latvala, J., Peltonen E. & Saresma, T. 2004. Tutkijat kertovat, konventiot murtuvat? Teoksessa J. Latvala, E. Peltonen & T. Saresma (toim.) Tutkija kertojana. Tunteet, tutkimusprosessi ja kirjoittaminen. Nykykulttuurin tutkimuskeskuksen julkaisuja 79. Jyväskylä: Gummerus, 17–55.
- Linnansaari, H. 2004. Toimintatutkimus – tutkimus muutoksen palveluksessa. Teoksessa P. Kansanen & K. uusikylä (toim.) Opetuksen tutkimuksen monet menetelmät. Jyväskylä, PS-kustannus, 113–131.
- Lämsä, J. 1997. Modernin tanssin koulutuksen rakentumisen problematiikkaa. Tutkimuksen merkitys opetuksen lähtökohtia määriteltäessä. Teoksessa A. Sarje (toim.) Näkökulmia tanssinopettamiseen. Suomalaisen tanssitaiteilijoiden ja tanssintutkijoiden kirjoituksia. Tanssintutkimuksen vuosikirja 1997, 88–104.
- Mikkonen, T. 2003. Lapsikeskeinen tanssi – lasten kokemuksia tanssista. Erityishuomio arvioinnissa. Jyväskylän yliopisto. Liikuntakasvatuksen laitos. Pro gradu -tutkielma.
- Minton, 2001. Dance As Expressive Art -kurssin muistiinpanot. Jyväskylän yliopisto, liikuntatieteiden laitos, tanssipedagogiikan erikoistumisopinnot. 17.9.–4.12.2001.
- Minton, S.C. 2003. Dance, Mind and Body. Champaign: Human Kinetics Publishers Inc.

- Niemi, I. 1995. Kallioluolista kadunkulmaan. Esittäminen – osa ihmisenä olemista. Teoksessa R. Ojala (toim.) *Esiintyjä – taiteen tulkki ja tekijä*. Porvoo: WSOY, 9–30.
- Nieminen, P. 2001. Liikunnanopettaja tanssinopettajana: Oma osaaminen heijastuu asenteisiin ja oppilaisiin. *Liikunta ja tiede* 38 (2), 4–8.
- Nieminen, P. 2003. Tanssin monet kasvot. Teoksessa P. Heikinaro-Johansson, T. Huovinen & L. Kytökorpi (toim.) *Näkökulmia liikuntapedagogiikkaan*. Porvoo: WSOY, 218–231.
- Niikko, A. 1996. Näkökulmia opettaja-tutkijan työhön. Teoksessa S. Ojanen (toim.) *Tutkiva opettaja 2*. Helsingin yliopisto: Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Tampere: Tammerpaino, 107–121.
- Ojanen, S. 1996. Reflektion käsite opettajankoulutuksessa. Muotihulluus vai kasvatuserformin kulmakivi? Teoksessa S. Ojanen (toim.) *Tutkiva opettaja 2*. Helsingin yliopisto: Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Tampere: Tammerpaino, 51–61.
- Pakkanen, P. 1994. Liike kehityksen edellytyksenä. Teoksessa T. Surakka (toim.) *Lapsi keksii maailman uudelleen. Taide varhaiskasvatuksessa*. Helsinki: Suomen Kuntaliitto, 58–70.
- Pakkanen, P. 1998a. Lasten käsityksiä tanssitaiteesta. *Tanssi*. 19 (3), 22–25.
- Pakkanen, P. 1998b. Löydä omat tanssinopetusmyyttisi! *Tanssi*. 19 (3), 25.
- Pakkanen, P. 2001a. Näkymätön tanssitaide – koulukelpoiseksi kesytetty tanssi. *Liikunta ja tiede* 38 (2), 12–13.
- Pakkanen, P. 2001b. Tanssipedagogi oman työnsä tutkijana. *Liikunta ja tiede* 38 (2), 10.
- Pakkanen, P. 2001c. Tanssitaide koulukulttuurin kuokkavieraana. Liikkeitä suomalaisen tanssitaidekasvatuksen historiasta 1900–1992. *Liikunta ja tiede* 38 (2), 9–17.
- Parviainen, J. 1997. Taito, kehomuisti ja kehollinen tieto. Miten nykytanssijan kehollista tietoa ja taito voi käsitteellistää? Teoksessa A. Sarje (toim.) *Näkökulmia tanssinopettamiseen. Suomalaisten tanssitaiteilijoiden ja tanssintutkijoiden kirjoituksia*. Tanssintutkimuksen vuosikirja 1997, 133–150.
- Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994. 1996. 3. korjattu painos. Helsinki: Opetushallitus.

- Purcell, T.M. 1994. *Teaching Children Dance. Becoming a Master Teacher.* Champaign: Human Kinetics Publishers Inc.
- Puurula, A. 2001. Taidekasvatus edistää oppimista. *Helsingin Sanomat* 30.9.2001, Mielipide A5.
- Pyykkönen, T. 1994. Liikuntatieteellisen seuran esipuhe. Teoksessa Anttila 1994, 4.
- Rooyackers, P. 1997. *Tanssileikkikirja.* Suom. T. Virtanen. Helsinki: Oy Edita Ab.
- Russell, J. 1987. *Creative Dance in the Primary School.* 3. painos. Plymouth: Northcote House Publishers Ltd.
- Räsänen, A. (toim.) 1986. *Tanssikoulutuksen kehittäminen.* Kuopio: Graafiset palvelut.
- Saarinen, A. 2003. Oppilaiden ja opettajien kokemuksia Power Mover tanssiprojektista ja tanssista koulussa. Jyväskylän yliopisto. Chydenius-Instituutti. Pro gradu -tutkielma.
- Sarje, A. 1995. Tanssin Spektri – pyhästä tanssista taidetanssiin. Teoksessa R. Ojala (toim.) *Esiintyjä – taiteen tulkki ja tekijä.* Porvoo: WSOY, 33–52.
- Sarje, A. 2001. Koululaiset koreografeina – luova tanssi liikunnallisena vaihtoehtona. *Liikunta ja tiede* 38 (2), 22–24.
- Siljamäki, M. 2003. Tanssin oppiminen – enemmän kuin askeleita. Teoksessa P. Heikinaro-Johansson, T. Huovinen & L. Kytökorpi (toim.) *Näkökulmia liikuntapedagogiikkaan.* Porvoo: WSOY, 211–217.
- Sjöblom, K. 1998. Iloista liikuntaa yläasteella: ”Tanssijalat”-valinnaisliikuntakurssin suunnittelu, toteutus ja arviointi. Jyväskylän yliopisto. Liikuntakasvatuksen laitos. Pro gradu -tutkielma.
- Stinson, S. 1988. *Dance for Young Children. Finding the Magic in Movement.* Virginia: The American Alliance for Health, Physical Education, Recreation, and Dance.
- Tanssipedagogiikan erikoistumisopinnot (20 ov). Jyväskylän yliopisto. Liikunta- ja terveystieteiden tiedekunta. 1.8.2002. Saatavilla www-muodossa: <URL: <http://www.jyu.fi/liikunta/liikkasv/tanssipe.pdf>>.
- Tervala, E. 1997. *Lapsen tanssi. Harjoituksia tanssivien lasten kanssa työskenteleville.* Helsinki: Yliopistopaino.
- Tiitinen, L. 1987. Teoksessa Viitala, M. (toim.), 4.
- Timonen, L. 1994. *Koulutanssi ala-asteella.* Turun yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Pro gradu -tutkielma.

- Turpeinen, I. 1997. Poikia, taikarumpuja ja bokkoneita Raatikon tanssikoulussa. Teoksessa A. Sarje (toim.) Näkökulmia tanssinopettamiseen. Suomalaisten tanssitaiteilijoiden ja tanssintutkijoiden kirjoituksia. Tanssintutkimuksen vuosikirja 1997, 8–16.
- Tummavuori, V. 1994. Unelmasta tanssin perusopetuksiksi. Teoksessa T. Surakka (toim.) Lapsi keksii maailman uudelleen. Taide varhaiskasvatuksessa. Helsinki: Suomen Kuntaliitto, 100–108.
- Valli, R. 2001. Kyselylomaketutkimus. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS-kustannus, 100–112.
- Varstala, V. 2003. Liikunnanopettajan toiminta eri työtavoissa. Teoksessa P. Heikinaro-Johansson, T. Huovinen & L. Kytökorpi (toim.) Näkökulmia liikuntapedagogiikkaan. Porvoo: WSOY, 151–165.
- Viitala, M. (toim.) 1987. Lapsi tanssii. Oulu: Oulun läänin taidetoimikunta.
- Viitala, M. 1998. Tanssia elämyksen ehdoilla. Dance as an Art Experience. Helsinki: Svoli-Palvelu.
- Wigert, A. 1993. Teoksessa M. Hjort (toim.) Dans i Världen. Tukholma: Carlssons, 188–195.
- Willims, G.M. 1990. Rythmi rikkoo rajat. Tanssi on pulmallinen oppiaine. Mutta kaivattu. Suom. A. Komulainen. Liikunta ja tiede, 27 (5), 21–24.
- Åhlberg, M. 1996. Tutkiva opettaja oman teoriansa kehittäjänä ja testaajana. Teoksessa S. Ojanen (toim.) Tutkiva opettaja 2. Helsingin yliopisto: Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Tampere: Tammerpaino, 91–106.

LIITTEET

Liite 1: Toteutunut liikeilmaisujakson suunnitelma

1. Tutustuminen, tilan hahmottaminen, oma keho

- kerron aluksi vähän, mistä on kyse. Tarkoituksena näillä tunneilla on liikkua ja leikkiä Tullaan aina tänne tilaan liikkumaan. Kuinka monelle paikka on tuttu? Täällä onkin vähän erinäköistä kuin koulun liikuntasalissa. Mitähän eroja täällä on?
- sovitaan:
 - näkymätön seinä
 - aina kun kuulet rummun äänen, leikki loppuu ja tulet istumaan alas tähän piiriin. Muutenkin aina, kun leikki loppuu, tulet piiriin. Tässä kuulet seuraavia ohjeita ja voidaan puhuaakin eri leikeistä.
- tila haltuun: juoksentelua tai hippaa ympäri salia, x-hippa
- maalataan tila
 - Millä eri väreillä tämän voisi maalata? Minkälaisia suteja voisi olla käytössä?
 - Kun kutsun teidät takaisin, osa on varmaan ehtinyt maalata mielessään jo koko salin, osa vaikka puolet
 - eri väreillä
 - erikokoisilla sudeilla
 - maalataan tilan kaikki kolot. Huom. Seiniin tai muihin pintoihin ei tarvitse koskea. Voi mennä kuitenkin lähemmäs aina sitä osaa, mitä maalaa, jotta pystyy helpommin keskittymään. Anna käden ja vartalon heilua maalatessa mukana.
- tutustuminen: istutaan piirissä, leikitään nimillä. On paljon mukavampi työskennellä yhdessä, kun tietää, kenen kanssa työskentelee
- jokainen sanoo vuorotellen oman nimensä ja piirretään kaikki ensin sormella, myöhemmin vaikka päällä tai jalalla ilmaan aina nimen alkukirjain
- kirjoitetaan kaikki ilmaan oma koko nimi, ensin sormella, ensin piirissä, sitten lähdetään liikkeelle
 - kokeillaan muita kehonosia: päätä, jalkaa, mahaa, nenää, korvaa, kyynärpäätä
 - mitä muita kehonosia keksit
 - kirjoitetaan välillä ihan pienesti, välillä suuresti!

- tila, liikelaatuja: magneetti (”magneetti” vetää kaikki yhteen mahdollisimman tiiviisti), jyrä (lattialla litteinä, kuin ”jyrän alle jääneinä”), polttava maa (mahdollisimman paljon irti lattiasta), myrskytuuli (tuuli ”heittää” kaikki litteiksi seinää vasten; tässä tilassa juostaan ainoastaan takaseinää kohti)
- Liikkeelle ja seis yhdessä. Kun joku pysähtyy, kaikki pysähtyvät. Ole tarkkana! Kun kaikki ovat pysähtyneet, lähdetään taas liikkeelle.
- Popcornkattila: Kattilanvartijat nurkissa. Pyöreät maissinjyvät muuttuvat musiikin soidessa räjähtäviksi popcornneiksi, tanssien, pomppien, terävät käsien ja jalkojen liikkeet. Musiikin tauottua popcornit jähmettyvät paikoilleen tasapainoasentoihin, kattilanvartijat kiertelevät ja jonkin liikkeessä vie omaan nurkkaansa. (Pitääkö nurkkatyypeille olla tekemistä?)
- Piirretään ympärille oma tila. Jalat eivät saa liikkua paikoiltaan. Sinne minne yltää, piirretään käsillä seinät ja katto. Voi tehdä eri huoneita. Asetu siellä mukavasti makuuasentoon ja laita silmät kiinni. Kuvittele, että maalaat kehoasi. Lähdet liikkeelle varpaista ja etenet ylöspäin, kohti päätä. Maalaa mielessäsi koko kehosi.
- Hyvää koulupäivän jatkoa! Nähdään keskiviikkona!
- käytettyjä musiikkeja: Guem: Voyage -levy (popcornkattilassa)

2. Loruja, hokuja, äänen käyttö, aika, keho

- hiekkaeläin/rapuhippa (ensin pitää harjoitella eri liikkeitä; rapuja eli hippoja monia) (lämmittely)
 - hiekkaeläinten liikkumistapa (molemmat kädet ja jalat pääsääntöisesti maassa, kulku voi olla esim. pehmeän hyppivää tai jotain aivan muuta)
 - rapujen liikkumistapa (molemmat kädet ja jalat maassa, mutta toisin päin kuin hiekkaeläimet eli peppu kohti lattia, istuva asento)
 - erilaisia liukumistapoja
 - pelastus: liukuminen jähmettyneen hiekkaeläimen alta, (turva: toiseen nojaus)
- harjoituksia lattialla – esim. kirjaimia (keho: eri kehon puolien hahmottelua, eri muotoja keholla, myös venytyksiä)
 - pitkä ii sisäänhengityksellä, uloshengityksellä palautuu normaaliin
 - kierähdetään kyljelle, muodostetaan o-kirjain. kummatkin puolet
 - x-kirjain. Venytä itseäsi pitkälle.
 - L → V, jalat ilmassa
 - t-kirjain
 - mitä muita kirjaimia keksit? (p, k, y...)

- keksi parin (tai 3 hengen ryhmän) kanssa kirjaimia niin, että molemmat ovat mukana samassa kirjaimessa. Miettikää, miten siirrytte sulavasti kirjainasennosta toiseen. Esitetään opelle kaikki yhtä aikaa.
- lorun mukainen liikesarja, toistetaan eri tavoin, erilaisilla liikeladuilla ja eri tempoilla (Marketta Viitalaa mukaillen)
 - hyppy – hyppy – pudotus
rulaus – pysäh-dys
ylös – ylös – pat-sas
 - koottiin pätkä kerrallaan, aloittaen pudotuksesta
 - Millaisia askeleita voi olla? Millaisia hyppyjä voi olla? Millaisia pudotuksia voi olla? Miten voidaan nousta ylös? Millaisia asentoja tai patsaita voi olla?
 - Enempää tätä ei ehditty eikä jaksettu. Kehittämisvaihtoehtoja olisi voinut olla esimerkiksi:
 - Tehdään aluksi samalla tempolla, rauhassa, jokainen saa tehdä erinäköisiä, hokuun sopivia liikkeitä. Hoetaan loru samanaikaisesti.
 - Tehdään välissä hiljainen ääni < kova ääni > hiljainen ääni esim. Assin tassin tunnetko Lassin
 - Myöhemmin tempo sekä äänen voimakkuus voivat vaihdella. Syntyy siis äänten sekametelisoppa.
 - Otetaan parit. Seurataan ja matkitaan toista. Ensin toinen on johtaja, sitten toinen.
- Loppurentoutus: Matka kuumailmapallolla.
- Popcornkattila
- Musiikki: Guem

3. Muodot, linjat, patsaat ja asennot

- Aurinko ja pakkaneen -hippa, x-hipan periaatteella. Hippoja oli n. 3. Kun pakkashippa sai auringon kiinni, toinen aurinko pelasti tämän halaamalla. Kiinnijäänyt jähmettyi lumi- / jääveistokseksi.
- suorja ja kulmikkaita linjoja vs. pyöreitä, kaarevia linjoja (musiikki mukana) ("mallikartat")
- Liikutaan suorja ja kulmikkaita linjoja pitkin. Eri tapoja ja eri tasoja vaihdellen.
 - Käännyttään aina terävästi.
 - Kun musiikki hiljenee, jähmetytään patsaaksi/asentoon, joka omasta mielestä tuntuu kulmikkaalta.
- Liikutaan tilassa kaarevia linjoja pitkin (jos jalkapohjissa olisi maalia, lattiaan jäisi pyöreitä ja kaarevia jälkiä).

- ei lainkaan teräviä kulmia
 - Kun musiikki hiljenee, jähmetytään patsaaksi/asentoon, joka omasta mielestä tuntuu pyöreältä..
- Kartta. Parin kanssa tehtiin kartat, suoria ja kaarevia viivoja ja sitten seurattiin karttaa tilassa. Kartassa oli matkan varrella myös rasteja (kulmikkaat asennot) ja ympyröitä (pyöreät asennot).
 - vaihdettiin karttoja toisten parien kanssa
 - spagettihirviö: osa on spagettihirviöitä ja osa on spagettinauhoja.
 - Molemmilla ryhmillä on oma musiikkinsa (hae musiikki), joiden aikana liikkuu.
 - Nauhojen liike on sulavaa ja pehmeää, hirviöiden voimakasta, terävää ja hyppyjä sisältävää.
 - Ryhmät liikkuvat esim. eri puolilla salia
 - Lopuksi liikkuvat yhdessä, sekaisin
 - Kuinka lopuksi käy?
 - (Ei oikein toiminut, että yritettiin yhdessä keksiä yhdessä loppuratkaisu, ohjaajalla ehkä parempi olla joitain ratkaisuja)
 - kone
 - yksi kerrallaan mennään keskelle. Ensimmäinen menee johonkin asentoon ja liikuttaa samalla jotain kehonosaa
 - seuraava menee koneen jatkoksi, joko toiseen kiinni tai lähelle viereen
 - kone pysyy liikkeessä niin kauan, että kaikki ovat mukana, esim. yhteinen pysähtyminen, pikkuhiljaa
 - Kuminauha. Oma tila salista. Venytään tiukaksi kuminauhaksi muutaman kerran. Viimeisellä kerralla pysytään tiukkana niin kauan, että ope käy katkaisemassa jokaisen kuminauhan (tai merkistä ne katkeavat itsestään. Hetki rentona lattialla.
 - musiikkeja: Ottopasuuna, Guem
4. Arkipäiväisen esineen käyttö, huivi, pienen tanssin tekeminen (paras huivi tanssikäyttöön olisi silkkihuivi ja tarpeeksi iso)
- huivien esittely, tunnetko oman huivisi, jos jossain leikissä huivit seikkailevat jonnekin?
 - ihastellaan huivien eri värejä, kokoja ja muotoja
 - onneksi opeilla oli mukana varahuiveja, kaikilla oppilailla ei ollut mukana omaa
 - hännänryöstöhippa, huivia pidetään housun sisällä
 - tarpeeksi aikaa hipalla. Missä vaiheessa loppuu? Kun loppuu, voidaan laskea, kuka sai eniten, tai sitten ei.

- liikkuminen huivin kanssa
 - miten se liikkuu, leijailee? Matkitaan sen liikettä.
 - piirretään (kirjaimia, numeroita, kuvia, suttuja, kuvioita?; eri tasoissa, erikokoisia, 4 eri pintaa: pöydän pinnalle, edessä olevaan oveen tai ikkunaan, sivulla olevaan ikkunaan tai oveen, ylös taivaalle)
 - erilaisia rooleja? voi ottaa sen roolin, minkä keksii, huivia apuna käyttäen
 - (miten huivia voi pitää, kun liikkuu
 - esim. kahdesta reunasta sivulla (härkätäistelu)
 - länkkäri-rodeo-tyyli
 - kahdesta reunasta kiinni, ylhäällä (vertikaali-linja?)
 - yhdestä reunasta kiinni, mutta huivissa ei saa olla ”kuolleita kohtia” vaan koko ajan liikkeessä tai sidotaan huivi ranteeseen
 - huivi takana housun sisällä? peppu koko ajan liikkeessä, niin, ettei tule ”kuolleita kohtia”) Unohdin tämän kohdan...
 - kontaktia parin kanssa, esim. huivit ”ristikkäin”, kestääkö painoa?
 - huivit parin kanssa niin, että molemmissa käsissä kummankin huivit, voi vaikka pyörähtää ympäri
 - heitetään huivit parille, yhtä aikaa ilmaan ja huiih! onko vaikea saada kiinni?
 - mitä muuta keksit? esim. parin vetoa
 - kontaktia ryhmässä: huivit ”välikappaleina” käsissä, tehdään piiri (keskelle ja isoksi piiriksi), juostaan rivinä niin, ettei letka katkea
 - lopputanssi/liikeyhdistelmä: oma nimi (huivilla), parin kanssa joku juttu, huivin heitto ja sen seuraaminen alas asti, hyppy.
- loppurentoutus: silitetään paria huivilla (osien vaihto) esim. ensin paha noita, jäykistää kehoa koskettamalla eri kehon osia, huivi päässä ja sitten hyvä haltia silittää rennoksi huivilla
- Tämän viikon läksyksi tulee tarina.

5. Pari- ja konetyöskentely (painisalikerta)

- painisaliin ja -mattoon tutustuminen
 - erilaisia pyörimisiä
- patsaiden muovaaminen parista
 - talo

- pyöreä kuin pallo
 - kaunis kuin kukka
 - osien vaihto
 - tuoli
 - kulmikas kuin robotti
 - pieni kuin leppäkerttu
- vaihdetaan pareja, pari käynnistää ja jähmettää
 - ensin ohjeiden mukaan, sitten saa itse päättää
 - esim. kun koskettaa käsivartta, se alkaa heilua ja heiluu niin kauan kunnes se jähmetetään
 - ensin liikutetaan vain yhtä kehonosaa kerrallaan, myöhemmin voi olla 2–3 kehonosaa yhtä aikaakin liikkeessä
 - osien vaihto
 - tehdään itse koneita (musiikkia)
 - millaista liikettä?
 - liike sivuttain, ylösalas
 - kädet mukana?
 - ääntä?
 - pyöriviä liikkeitä/nykiviä liikkeitä
 - iskuja
 - hyppyjä
 - kiireinen kone
 - ruosteinen kone?
 - Lopputanssi ja rentoutus:
 - liikutaan tilassa koneen tavoin. Pikku hiljaa osa kerrallaan kone pysähtyy viimein ihan täysin.
 - ”Koneen päivä”:
 - herää aamulla eloon
 - liikkuu koko päivän monin eri tavoin
 - väsy iltapäivä kohti ja pysähtyy
 - esittäminen ja yleisönä oleminen: puolet tekee ja puolet katsoo, vaihdetaan osia
 - Popcorn-kattila (lasten toivomuksesta)
 - Musiikit: Guem

6. Tanssitarina (koulussa kirjoitettu tarina pohjalla)

- Omat hippaset / energianpurkujuoksut
- soittimiin tutustumista, liikkumista soittimien mukaan
 - n. puolet soittaa, puolet liikkuu. Kuuntele musiikkia! Miten liikut?

- Huom! Kaikki eivät varmasti saa soittaa kaikkia tai haluamiaan soittimia, se on hyvä kertoa heti. Tarvitaan kärsivällisyyttä ja joustavuutta.
- Soittamista olisi voinut ohjastaa enemmän, nyt kaikki soittivat lähinnä mitä tykkäsivät. Se vie kuitenkin enemmän aikaa, voisi integroida esim. musiikin tunnille.
- Lisävinkkejä soittimien käyttöön tanssitunnilla:
 - ♪ orkesteri soittaa, tanssijat seuraavat musiikkia liikkeillään
 - ♪ tanssijat ”johtavat” ja muusikot säestävät heidän liikkumistaan. Näin tarkkaavaisuutta harjoittelevat vuorollaan kummatkin. Voi tehdä myös parityönä niin, että parilla on käytössään vain yksi soitin. Toinen soittaa ja toinen liikkuu.
 - ♪ Harjoituksia musiikin tarkkaavaiseen kuunteluun: soittajat ovat piirissä, tanssijat liikkuvat piirin sisällä. Jokaisella soittajalla on tanssijapari. Tanssijat saavat liikkua vapaasti piirissä, mutta yrittävät kuulla juuri oman parinsa soittimen ja liikkua sen mukaan. Toinen vaihtoehto on, että tanssijat keskellä valitsevat soittimen, jonka mukaan liikkuu ja muusikot piirin kehällä yrittävät arvata, liikkuuko joku heidän soittimensa mukaan.
- Onko kaikilla tarina mukana? Muistatteko sen ulkoa? Mistä ne kertovat? Liikutaanpas tarinat! (Olisiko tarinat hyvä osata suhtkoht ulkoa? Tai ainakin niin, että tunnilla nopea kertaus riittäisi?)
- Ensin parityö (toinen lukee toisen tekstiä samalla, kun toinen tanssii sitä, muistuu mieleen), sitten yksin
- esim. aloitus tarinan tai päähenkilön alkukirjaimella (eli kirjainten muotoja ja ilmaisuja täytyy harjoitella – täytyykö välttämättä aina näyttää aidolta, tärkeää, että itsestä tuntuu siltä), keskellä kerrotaan jotenkin tarinaa, jollakin rajoituksella, esim. tiettyjä muotoja tai jotain, tarina loppuu pisteeseen.
- Kerro tarina. Voit kertoa sen monta kertaa. Keskity aina aloitukseen ja lopetukseen niin, että ne erottuvat ja rauhoittuvat muusta tanssista. Myöhemmin lisää ohjeita/rajoituksia, esim.
 - tiputtaudu tarinasi aikana lattiatasoon ja liiku siellä
 - pyöri, eri tavoilla
 - liiku välillä jäykästi, välillä pehmeästi
 - (dynamiikka): liiku välillä raskaasti, välillä ihan kevyesti
 - sopiiko tarinaasi hyppy
- Ensin ilman musiikkia, sitten musiikin kanssa (levyltä) ja sitten itse musisoiden, niin, että puolet soittavat ja puolet tanssivat tarinaansa.
- Tärkeää: Aloita, kun musiikki alkaa ja kun pääset loppuun, pysy loppuasennossa niin kauan kunnes musiikki loppuu. Tarinat kun ovat eripituisia.

- Lopetus: luotiin tanssitaideteoksia, vrt. esim. kuvataide
- Musiikkia: Guem
Soittimia: rytmikapuloita, bongot, 3 isoa (basso)laattaa (d, g, a), triangeli, guiro, putkipenaali, tamburiini, kehärumpu, marakasseja

7. Viimeinen kerta

- koontia jaksosta
- tanssin evoluutio (musiikki, esim. Kimmo Pohjonen: Ulaani)
 - mato
 - meritähti, crossovers, pää-häntä-yhteys
 - lisko
 - susi (jolkuttaa)
 - ylösnousu ihmiseksi → metsästäjän askeleita samassa jolkutuksen tahdissa
- ryhmissä liikkeiden keksiminen, niiden toistaminen nopan näyttämän luvun verran ja yhdistäminen pieneksi tanssiksi. (3 h ryhmät piti muodostaa, mutta vahingossa muodostinkin 3 ryhmää, jotka olivat vähän liian isoja, mutta olipahan ainakin ohjaajat joka ryhmälle: minä, luokanope ja avustaja)
 - jotain rajoituksia/ohjeistuksia?
 - jos tuntuu, ettei keksi, voisin antaa vihjeitä: voisitko käydä alhaalla, voisitko liikkua jonnekin, voisitko hyppiä, laukata, kiemurrella, tehdä nenällä jonkun kirjaimen, olla kontaktissa parin/ryhmän kanssa, liittää ääntä tai lorua
 - kestää laskut 1-4

Liite 2: Lähtökohtahaastattelu luokanopettajalle

- ikä (noin)
- (sukupuoli)
- Sähän olet luokanopettaja? Missä oot opiskellu opettajaksi ja milloin valmistunut? (valmistumispaikka ja -vuosi)
- erikoistumisaineet
- harrastuneisuus, esim. kiinnostuksen kohteet opetuksessa

- Miksi olit (luokkasi kanssa) kiinnostunut osallistumaan tähän tanssin opetusharjoitteluun? (lapsen kehitys, ilmaisu, kiinnostus tanssia kohtaan...?)

- Onko itselläsi joitain kokemuksia tanssista tai tanssin opettamisesta? Millaisia?

- Mitä tanssi voi mielestäsi olla? Mitä kaikkia osa-alueita sinulle tulee mieleen tanssista? liikuntaa / taidetta?

- Mitä ajattelet tanssista koulussa? Mitä tanssi voisi koululle tarjota? esim. kuuluisiko kouluun?
- tanssi kasvatuksen tai muiden tavoitteiden saavuttamisen välineenä (kasvatuksellinen malli) tai/vai tanssia tanssin vuoksi, itseisarvona (ammattillinen malli) -> tanssia kaikille?
- Tuleeko mieleen joitain tavoitteita, joita tanssilla voisi koulussa saavuttaa?
- Mitä ajattelisit tällä hetkellä, että tanssiin koulussa voisi sisältyä (esim. seurataanssit, tanssitekniikoita, luovaa liikuntaa, kansantansseja)?
- (Mistä tanssille tilaa? Mille tunnille sijoittaisit tanssikasvatuksen? (esim. liikkaan, äikkään, taideaineisiin (musiikki, kuvis), läpäisyaineena, kerhona tai jonain muuna?) Miksi?)
- Oletko itse kiinnostunut ohjaamaan tanssia?
- Luokanopettaja opettaa koulussa kaikenlaisia aineita. Toisiin aineisiin on varmasti harrastuneempi kuin toisiin. Menisikö tanssi opetettavana aineena muiden joukossa? Voiko kuka vaan opettaa sitä?
- Tuntuuko, että voisit tai haluaisit itse opettaa tanssia nyt?
- Onko joitain asioita nyt mielessä, jotka ehkä helpottaisivat mahdollista omaa kynnystä opettaa tanssikasvatusta (lisää koulutusta, materiaalia, ulkopuolisia ohjaamaan ym.)?

- Millaisia odotuksia sinulla on tätä kurssia kohtaan?
 - tavoitteet, oma innostus tai uskallus, kevään juhlaan materiaalia
- Tämähän on minulle periaatteessa opetusharjoittelu, eli itsekkin olen vasta opettelemassa. Jotkut asiat voivat toimia ja toiset taas ei. En ole kuitenkaan sillä lailla välttämättä näyttämässä mallia.

- Mitä luulisit, miten oppilaat tulevat suhtautumaan jaksoon?
- Millaisia taustoja oppilaille onkaan? Onko tanssitaustaa ennestään? Onko uskonnollisia vakaumuksia? Millaisia motorisesti? Onko jotain erityisiä tapauksia, joita minun pitäisi ottaa huomioon tunnilla erityisesti?

- Tulisiko tanssi-sanaa välttää kurssin aikana? Eli onko sana tanssi liian vaikea käsittää tai herättääkö se ehkä harhaanjohtavia mielikuvia?
- Tuliko jotain muuta mieleen, mitä en vielä tajunnut kysyä? Tai jota minun olisi hyvä tietää kurssin kannalta?

Liite 3: Opettajan haastattelu kurssin jälkeen

A. Asioita projektista / Projektin arviointia (sisällöt, tavoitteet, hyödyt, vaikutukset)

- Miten projekti / jakso sujui yleisesti ottaen?
- Mitä mieltä oli kurssin sisällöistä?
 - vastasivatko sitä, mitä odotti?
 - kurssin sisältö oli pelkkää liikeilmaisua. Tanssikasvatus voi olla paljon muutakin koulussa, vaikka liikeilmaisuus olisikin ”painokkainta”. Kaipasiko mukaan jotain muuta, esim. kansantanssia, kehorytmiikkaa ym.?
 - oliko jotkut harjoitukset enemmän mieleisiä
- mitä ajattelee, että oppilaat pitivät?
- tanssia kaikille!
- miten oppilaat toimivat vieraan open kaa?
- miten oppilaat keskittyivät ja kuuntelivat ohjeita?
- antoiko oppilaille mieluisia kokemuksia tai elämyksiä (niin kuin toivoi)?
- sanoit (ensimmäisellä viikolla, kolmannen tunnin jälkeen), että tälle luokalle pitäisi olla tällasta liikuntaa 3 x kertaa viikossa muutenkin, että ovat nyt keskittyneet luokassa paremmin. huomasitko vielä myöhemminkin tällaista hyötyä?
- huomasitko eroja tyttöjen ja poikien välillä (esim. keskittyminen ohjeisiin)?
- omia kokemuksia (jäsentely-paperi)
- ekalla viikolla sanoit, että haluaisit seuraamaan lisää hyviä tunteja. On hyvä saada itse ideoita ja olla myös välillä itse vain luokan oppilaiden tarkkailijana
- huomasitko jotain yllättäviä asioita oppilaista
- saitko itse jotain tältä kurssilta? (ajatellen jatkoa)
- puhuit, että saattaisit jatkaa liikeilmaisua luokassasi tämän projektin jälkeen, esim. kerran viikossa ja ehkä vielä graniitissa? Oletko jatkanut? Aiotko jatkaa?
- edelleen taiteiden poikkitaiteellisuus?
- tuntuuko, että tarvitsisi jotain koulutusta vielä?

B. Tanssikasvatuksen yleinen tila koulussa – Miten tanssin pääsyä kouluun voi helpottaa?

- mikä on teidän koulussa / opettajilla asenteet tai käsitykset tanssikasvatuksesta tai liikeilmaisusta?
- opetussuunnitelmat
- onko uskallusta tai tietotaitoa lähteä opettamaan?
- pitäisikö koulutusta tai tietoa olla enemmän?
- miten omassa koulutuksessa oli?
- tiedätkö materiaaleja tanssikasvatukseen?
- mitä ehdottaisi, mikä olisi paras tapa saada lisätä opettajien tietotaitoa?
- tanssi-käsite??

- miten tällaista opetusta olisi hyvä järjestää?
 - luokanopettajat itse / vierailevat asiantuntijat?
 - projektimuotoisesti (tiivis paketti lyhyessä ajassa) / säännöllisesti
 - mitä jos liikuntaa opettaa luokalle joku muu opettaja tai koulun liikunnanopettaja? miten tanssikasvatukselle / liikeilmaisulle löytyy silloin tilaa? toisen opettajan liikuntatunneilta vai muilta luokanopen omilta tunneilta?

Liite 4: kysely oppilaille tanssiprojektin jälkeen



LIIKEILMAISUJAKSO

Nimi _____

1. Minulle jäi jaksosta tällainen mieli: (3 erilaista kasvokuvaa: iloisesti hymyilevä, vähän hymyilevä ja suunpielet alaspäin)

2. Tämä leikki jäi erityisesti mieleeni _____,
koska..._____

3. Tunneilla teimme ainakin joitain näistä asioista, mitä? (voit valita useamman vaihtoehdon)

___ leikimme

___ liikuimme

___ tanssimme

___ näyttelimme

___ keksitkö jonkun muun vaihtoehdon? Minkä? _____

4. Voin liikuttaa kehoani monella tavalla, esimerkiksi... _____

5. Minusta mukavimpia tapoja niistä ovat... _____

6. Miten helppoa omien liikkeiden keksiminen/tekeminen oli? (3 erilaista kasvokuvaa)

7. Teimme harjoituksia myös parin kanssa ja isossa ryhmässä. (3 erilaista kasvokuvaa)

Otin muut huomioon:

8. Keskityin tunneilla: (3 erilaista kasvokuvaa)

9. Minä harrastan... _____



10. Minun mielestäni tanssi tarkoittaa... (voit valita useamman vaihtoehdon)

___ liikkumista parin kanssa

___ liikkumista yksin

___ sitä, että opetellaan tietynlaisia askeleita

___ sitä, että jokainen voi liikkua omalla tavallaan

___ keksitkö jonkun muun vaihtoehdon? Minkä? _____

Tällaisia tanssilajeja tiedän: _____

11. Haluan sanoa vielä Annalle jaksosta, että... _____

12. Piirrä paperin alaosaan itsesi liikkumassa tai tanssimassa noilla tunneilla.

Kiitos!

Ohjepaperi kyselylomakkeeseen:

1. Laita rasti sen naaman päälle, mikä parhaiten kuvaa sinun mieltäsi.
2. Leikkimahdollisuuksia:
 - tilan ”maalaaminen”
 - oman nimen kirjoittaminen eri kehonosilla
 - magneetti-jyrä-polttava maa-myrskytuuli
 - popcornkattila
 - hiekkaeläin/rapuhippa
 - kirjainten muodostaminen omasta kehosta (selällä maaten) ja parin kanssa
 - lorun mukainen liikesarja (hyppy – hyppy – puto-tus, pyöri – pyöri – pysäh-dys, ylös – ylös – jähme-ty)
 - liikkeelle ja seis yhdessä
 - matka kuumailmapallolla
 - aurinko ja pakkaneen
 - suoraa ja kulmia linjoja pitkin kulkeminen
 - kartan tekeminen ja reitin läpikulkeminen parin kanssa
 - spagettihirviö
 - iso yhteinen kone
 - huivien kanssa liikkuminen
 - painisalissa ”pyöräminen”
 - patsaiden muovaaminen parista
 - pari käynnistää ja jähmettää jonkun kehonosan
 - koneen elämää
 - liikkuminen soittimien tahtiin
 - rytmiryhmä
 - oman tanssitarinan tekeminen
 - kehitys madosta ihmiseksi
 - liikesommittelu ryhmissä
 - koneiden tekeminen ryhmässä
- Miksi juuri se harjoitus on sinun mieleisesi?
3. Osaatko sanoa, mitä kaikkea teimme tunnilla? Voit valita useamman vaihtoehdon ja keksiä itsekkin oman.
4. Millä eri tavoilla sinun kehosi liikkui? Hyppien, täräysten, pudoten, pyörien, kierien, juosten...
5. Mikä liikkumistapa oli eniten sinun mieleesi?
6. Miten helppoa omien liikkeiden keksiminen/tekeminen oli? Kun annoin esim. vain joitain ohjeita: pyöri, hypi, liiku matalalla, tee pyöreä muoto/kirjain ym.
7. Miten otit muut huomioon? Miten työskentelysi sujui esim. sellaisen parin kanssa, joka ei ollut paras kaverisi?
8. Miten keskityit tunneilla?
9. Kerro kaikki, mitä harrastat
10. Mitä tanssi sinun mielestäsi tarkoittaa? Millaisesta tanssista olet kuullut, mitä olet nähnyt?
11. Anna minulle palautetta kurssista. Olisiko jotain voinut tehdä sinun mielestäsi erilailla? Olisitko halunnut leikkiä joitain muita leikkejä? Oliko kummallista, kun oli vieras opettaja?
12. Piirrä itsesi liikkumassa tunneilla, sellaisena kuin se sinun mieleesi jäi.

Liite 5: Tutkijan päiväkirjalomakkeen malli

Päivämäärä	Kerta	Läsnä olevien oppilaiden määrä
------------	-------	--------------------------------

Matti (suluissa aina jokin tuntomerkki kustakin lapsesta)

Pasi

Pekka

Jussi

Juha

Jaakko

Jouni

Aleksi

Niilo

Jere

Taija

Jaana

Sanna

Alina

Annika

Janina

Hanne

Elli

Krista-avustaja

Kaisa-ope

Omat fiilikset tunnista: